

# Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma

## Competing Agendas and Reform in Teacher Education

Ali YILDIRIM\*

Ortadoğu Teknik Üniversitesi

### Öz

Öğretmen eğitimi bir çok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de son 30 yılda önemli değişiklikler geçirmiştir. Çoğu zaman bu değişikliklerin gerekçesi, daha nitelikli öğretmen yetiştirme olarak ortaya konmuştur. Ancak bu amaçla alınan kararların sık sık değiştirilmesi, bazen birbiri ile çelişen uygulamalarla sonuçlanması, öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen yeniden yapılanmaların tutarlı bir kavramsal çerçevesinin olmadığını göstermektedir. Bu makale öğretmen eğitimi alanındaki tartışmalara ve yeniden yapılandırmalara damgasını vuran çatışma alanlarını, alan yazında yer alan öğretmen eğitimi paradigmları çerçevesinde tartışmakta ve bu alanda atılacak adımlara ilişkin bir takım sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çerçevede alan bilgisi-öğretmenlik meslek bilgisi, kuram-uygulama, standardizasyon-çeşitlilik ve teknisyen-uzman öğretmen çatışma alanları ele alınmakta ve öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılmasında ortaya koyduğu etkiler analiz edilmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* Öğretmen eğitimi, yeniden yapılanma, eğitim programı

### Abstract

Teacher education in Turkey has gone through many changes in the last 30 years as it has been the case in many developed countries. Most of the time, the rationale for these changes has been characterized as increasing the quality of teachers trained in preservice teacher education programs. However, the actions taken for this purpose often have been overturned by new decisions that have been contradictory with each other. This shows that reform efforts in teacher education have not had a consistent conceptual framework. This article discusses the competing agendas that give shape to different viewpoints and reform efforts in teacher education within the framework of teacher education paradigms. Among the competing agendas, subject area vs. pedagogy, theory vs. practice, unification vs. diversity, and testing vs. professionalization are given emphasis, and the influence of these agendas on teacher education reforms is analyzed from a critical point of view.

*Keywords:* Teacher education, restructuring, educational program

---

\* Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, e-posta: aliy@metu.edu.tr

## Giriş

Son otuz yılda çeşitli ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinde önemli yeniden yapılanmalar gerçekleştirildikleri görülmektedir. Tüm bu çabaların arka planında öğretmen yetiştirme programlarına yöneltilen eleştiriler ve buna bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirme amacı damgasını vurmaktadır. ABD’de 1980’li yıllarda yetiştirilen öğretmenlerin niteliği konusunda yapılan eleştiriler, Holmes Group ve Carnegie Foundation gibi kurumların öğretmen eğitimi üzerine yayınladığı raporlar ile daha fazla ses getirmiş ve 1990’lı yılların başında oluşturulan komisyonlar yoluyla (Amerika’nın Geleceği ve Öğretim Milli Komisyonu - National Commission on Teaching and America’s Future gibi) öğretmen eğitiminde ciddi değişikliklere yol açabilecek değerlendirmeler ortaya çıkmıştır. Benzer bir tartışma ve değişim İngiltere’de de yaşanmış ve 1980’li yılların sonunda öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılırken standartlar, akreditasyon, uygulamaya dönük öğretmen eğitimi konuları ön plana çıkmıştır. Almanya, Fransa, Avustralya, Yeni Zelanda öğretmen eğitimi sistemlerinde 1990’lı ve 2000’li yıllarda programların kontrolü, program içeriği, standartlar, akreditasyon, kuram-uygulama dengesi gibi konularda önemli değişimler yaşandığı görülmektedir.

Ülkemiz öğretmen eğitimi sistemi de özellikle son otuz yılda önemli değişiklikler geçirmiştir. 1982’de gerçekleştirilen üniversitelerde yeniden yapılanma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi tamamıyla üniversite çatısı altına alınmış, 1990’lı yılların başında da sınıf öğretmenliği programlarının süresi 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Her iki çabanın da öncelikle yetişen öğretmenin niteliğini arttırmak olduğu öne sürülmüş ise de bu değişikliklerin niteliğe ne düzeyde katkıda bulunduğu hep sorgulanmıştır. Nitelik yanında nicel kaygılar da bu alanda atılan bazı adımlara ön ayak olmuştur. Örneğin 1980’li ve 1990’lı yıllarda bazı alanlardaki öğretmen açığını gidermek amacıyla açılan öğretmenlik sertifikası programları açılmış, buna ek olarak 1990’lı yılların ortalarında üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri dışında kalan çeşitli bölümlerin mezunları öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almadan MEB tarafından istihdam edilmiştir. 1990’lı yılların sonuna doğru öğretmen eğitiminde nitelik sorunu ön plana çıkmaya başlamış ve çeşitli konferanslarda ve raporlarda yetişen öğretmenlerin niteliği tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma ile öğretmenlik sertifikası programları büyük ölçüde ortadan kaldırılmış ve programlarda uygulamayı ön plana çıkaran bir yaklaşımla dersler yeniden düzenlenmiştir. Ancak programlara yönelik eleştiriler 2000’li yıllarda da devam etmiş ve Yükseköğretim Kurulu tarafından 2006 ve 2009 yıllarında genel kültür ve kuramsal eğitim bilimleri derslerini ön plana çıkaran bir anlayışla programlar yeniden düzenlenmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişikliklerin, çoğu zaman belirli bir kuramsal ve kavramsal çerçeve içinde yapıldığını ve araştırma sonuçlarını da dikkate alındığını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle atılan adımlar, kendi içinde çelişkili olabilmekte ve yeniden bir yapılanma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu makalede öğretmen eğitimine yön veren bu kavramlar ve yaklaşımlar ele alınmakta ve yeniden yapılandırmaya yönelik tartışmalar ve çabalar bu çerçevede analiz edilmektedir.

Spodek’e (1974) göre öğretmen eğitimi ideolojiden bağımsız olamaz ve her program, bir gubun ya da kurumun ideolojisini yansıtır. Benzer biçimde Zeichner (1983), öğretmen eğitimi programları yeniden yapılandırılırken, çoğu zaman belirli bir yaklaşımın ya da görüşün etkili olduğunu ve alternatif yaklaşımların dikkate alınmadığını belirtmektedir. Ülkemiz öğretmen eğitimi programlarına ilişkin tartışmalarda ve yeniden yapılandırma projelerinde de belirli bakış açılarının ya da daha geniş bir çerçevede belirli paradigmalardan etkili olduğunu görmek mümkündür. Öğretmen eğitimi paradigmaları, yeniden yapılandırma çalışmalarında çatışma alanları olarak kendini göstermekte ve ortaya çıkan sonuçlar (program değişikliği gibi) bu çatışma alanlarında “uç noktalara doğru gidişi” temsil etmektedir. Aşağıda öğretmen eğitimine yön veren paradigmlar tanılandıktan sonra, bu paradigmların ışığında ülkemizde öğretmen eğitimini yeniden yapılandırma çabalarında ortaya çıkan çatışma alanları tartışılmakta ve bundan sonra gerçekleştirilecek yeniden yapılandırma çalışmalarına ilişkin öneriler ortaya konmaktadır.

## Öğretmen Eğitimine Yön Veren Paradigmalar

Öğretmen eğitimine ilişkin görüşler ve yaklaşımlar, eğitim ve öğretimle ilgili belirli varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar farklı öğretmen eğitimi felsefelerini yansıtır. Belirli bir konudaki felsefeye yön veren anlayış ya da bakış açısı da paradigma olarak adlandırılır. "Paradigma" kısaca bir olgu hakkındaki düşüncelerimize yön veren kavramlar, varsayımlar ve inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Popkewitz, Tabachnic ve Zeichner (1979) "öğretmen eğitimi paradigmasını" öğretmenlerin uygulamalarına yön veren ve eğitim ve okul kavramlarıyla yakından ilişkili olan varsayımlar ve inançlar çerçevesi olarak tanımlamaktadır (aktaran Zeichner, 1983). Paradigmalar birbirlerinden açık bir biçimde ayrılmayabilir ve bazı boyutları birbiri içine geçmiş olabilir. Buna rağmen paradigmalar eğitim ve öğretmen eğitimiyle ilgili ilkeleri, yaklaşımları ve uygulamaları analiz etmemize yardımcı olmaktadır (Delandshere ve Arens, 2001).

Öğretmen eğitimi paradigmaları karşımıza farklı kavramlarla çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda doğrudan "paradigma" kavramı kullanılırken diğer çalışmalarda "anlayış," "yaklaşım" ya da "felsefe" kavramları kullanılmaktadır. Bunlardan Zeichner (1983), Elliot (1993), Long ve Riegle (2002), Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) ve Cochran-Smith ve Fries (2008) tarafından tanımlanan paradigmalar öğretmen eğitimi alanyazınında ön plana çıkmaktadır. Önerilen paradigmalar farklı sınıflandırılmakla birlikte kapsadığı ilkeler ve varsayımlar açısından benzerlikler göstermektedir. Aşağıda bu eğitimcilerin yaptığı paradigma sınıflamaları tarihsel sıraya göre sunulmakta ve tartışılmaktadır.

### 1. Zeichner'in Sınıflaması

Zeichner (1983) öğretmen eğitimi paradigmasını "davranışçı" (behaviorist), "inceleme" (inquiry), "bireysel gelişim" (personalistic) ve "iş başında öğrenme" (apprenticeship) kavramları çerçevesinde tanımlamaktadır.

*Davranışçı* paradigmaya göre öğretmen eğitimi, "etkili öğretmenlik" için belirlenmiş davranışları ya da yeterlikleri, öğretmen adaylarına kazandırma sürecidir. Bu davranışlar, araştırmalar ve gözlemler yoluyla açık ve ayrıntılı bir biçimde saptanabilir, tanımlanabilir ve öğretmen adaylarına benzer süreçlerde öğretilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslere ilişkin yeterlikler saptanmalı, bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik stratejiler ve yöntemler belirlenmeli ve öğretmen adaylarının bu yeterlikleri ne düzeyde kazandığı sürekli olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca bu yeterlikler, mezun edilen öğretmen adayının "toplam niteliğini" değerlendirmede, okullarda görevlendirilecek öğretmenlerin seçiminde ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilir.

Bu yaklaşıma göre öğretmen, açık bir biçimde belirlenmiş bilgi, beceri ve stratejilerle donatılmış bir teknisyen olarak görülmektedir. Bu nedenle bu paradigma bazen "teknik yaklaşım" ya da "beceriye dayalı yaklaşım" olarak da adlandırılabilir. Öğretmen eğitimi programları da, öğretmen adaylarını, bu rolü yerine getirebilecek biçimde yetiştirmelidir. Öğretmen adayının deneyimi, tutumu, inancı, algıları ve motivasyonu ya da öğretim ortamına ve öğrencilere ilişkin farklılıklar bu süreçte ön planda değildir ve programın odağında yer almaz. Önemli olan ortaya çıkan ve gözlenebilen davranıştır. Bu yaklaşımda önemli olan "üründür" ve ürüne odaklanmış öğretmen eğitimi programı, bilimsel bir süreç olarak planlanabilir. Öğretmen, bilimsel olarak saptanmış ve tanımlanmış davranışları ya da öğretim ilke ve süreçlerini sergileyen uygulayıcı rolündedir.

Zeichner eğitimin çeşitli alanlarında (öğretim, program geliştirme, değerlendirme, vb.) geleneksel olarak en fazla etkiye sahip anlayışın, davranışçı paradigma olduğunu savunmaktadır. Öğretmen eğitiminde de "performansa dayalı öğretmen eğitimi," "programlı öğretim" gibi yaklaşımlarla etkili olan davranışçı paradigma daha çok 1950-1980 arası yıllarda kendini göstermiştir. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve 1970'li yılların sonuna kadar etkili olan "performansa dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı" davranışçı paradigmanın öğretmen eğitimi alanındaki en güçlü yansımasıdır.

*İnceleme* paradigması öğretmen eğitimi sürecinde sorgulama, araştırma, sorunlara çözüm bulma ve yansıtma becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bir öğretmen adayı, alan uzmanlığına ait bilgi ve becerilerle donatılmış olabilir; ancak bu “uzman öğretmen” olmak için yeterli değildir. Bu bilgi ve becerilerin program amaçlarına, öğrenci deneyimine ve düzeyine, öğrenme ortamına ve öğrenme ilke ve yöntemlerine uygun bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenin, eğitim bilgi ve becerilerine (pedagoji) ihtiyacı vardır. Her öğrenme süreci farklı bir durum ortaya koyar ve standart çözümler tüm öğrenme durumları için geçerli olamaz. Bu nedenle öğretmen, bir araştırmacı gibi içinde bulunduğu ortamı, bir öğrenme sorunu olarak analiz etmeli ve buna göre var olan alana ait bilgilerini ve öğretmenlik becerilerini uygulamaya koymalıdır. Bu anlayışa göre öğretmenlik bir inceleme ve karşılaşılan eğitim sorunlarına çözüm bulma sürecidir. Sorunun çözümü öğretmenin alanı ile ilgili bilgi ve becerisine, öğretim süreçleri ve yöntemleri ile ilgili deneyimlerine ve bunun da ötesinde bu süreçlerle ilgili araştırmacı ve yansıtıcı yaklaşımına bağlıdır. Bu kapsamda öğretmen eğitimi programları, adayların inceleme ve yansıtma becerilerini geliştirmeye odaklanmalı; teknisyenlik tutumu yerine araştırma ve sorun çözme tutum ve davranışı geliştirmelidir.

İnceleme paradigmasında standart öğretmen eğitimi programları yerine öğrenci özelliklerini ve çevredeki okul sisteminin özelliklerini dikkate alan esnek programlar öngörülmektedir. Zeichner’a göre kurumların oluşturduğu standart ilkeler ve davranış biçimleri, çoğu zaman öğretmen adaylarından beklenen alternatif düşünme ve bağımsız sorun çözme becerilerinin gelişmesi önünde önemli bir engeldir. Oysa okullarda öğretmenlerden beklenen en önemli beceri, karşılaştıkları sorunları analiz etmek ve ortama uygun çözümler ortaya koymaktır. Okul ortamlarının bizlere sunduğu eğitim ve öğretim sorunları standart değildir ve bu nedenle alternatif çözümler düşünmeyi gerektirir. Öğretmen eğitimi programlarında standart yanıtla ya da çözümlere alıştırmış bir öğretmen adayının, uygulamada eleştirel düşünmesi ve sorunlara alternatif çözümler getirmesi beklenemez. Bu nedenle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve araştırma, sorun çözme, değerlendirme ve karar verme becerileri geliştirilmelidir. Bu beceriler standart bilgi ve beceri tabanından daha önemlidir. Yani inceleme paradigmasına göre hazırlanan bir programda içerikten tavizde bulunabilir; ancak öğretmen adayında geliştirilmesi beklenen araştırma ve sorun çözme becerilerinde tavizde bulunulmamalıdır.

*Bireysel gelişim* geleneği öğretmen adayının öncelikle bir “birey” olarak gelişimine odaklanmaktadır. Öğretmen eğitimi programları, adayların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmalı ve kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmalarına yardımcı olmalıdır. Kendi özelliklerini iyi tanıyan ve bunlarla ilgili gerektiğinde eleştirel yansıtımlar yapabilen öğretmen adaylarının daha etkili olacağı varsayılmaktadır. Bu paradigmaya göre bireysel özellikleri dikkate almayan standart sınavlar öğretmen eğitiminde kullanılmamalıdır. Her birey farklıdır ve öğrenilen bilgilerin anlamı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, deneyimleri farklı olacağından öğretmen eğitimi sürecinde kazanacakları öğretmenlik becerilerinin de farklı olması doğaldır. Öğretmen eğitimi programlarının temel amacı öğretmen adaylarının güçlü özelliklerini ortaya çıkarmak ve bu özelliklere uygun bir gelişme ortamı oluşturmaktır. Bu anlamda standart bir öğretmen eğitimi programı tercih edilmemelidir. Zaten kişilikle bütünleşmeyen ve bireysel gelişim sürecinin bir parçası olmayan öğretmenlik bilgi ve becerilerinin sınıf içinde etkili olması mümkün değildir.

Zeichner’ın bireysel gelişim paradigması gelişim psikolojisi kuramlarına dayanmakta ve “insancıl (hümanist) öğrenme yaklaşımı” ile benzerlikler göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarını, deneyimlerini ve kaygılarını dikkate alması gerektiğini savunan bu yaklaşım, öğretmen adaylarının psikolojik olgunluğa erişmelerini ön plana çıkarmaktadır. Belirli bilgi ve becerilerin standart olarak öğretmen adaylarına kazandırılması öncelikli değildir. Bireysel özellikler doğrultusunda öğretmen adaylarının kendilerini tanımaları ve algı, tutum ve perspektiflerinin olgunlaştırılması önemlidir. Bireysel yaklaşıma göre öğretmen adaylarını benzer süreçlere tabi tutmak ve benzer ürünler beklemek öğretmenliğin doğasında olan bireysel zenginliğin ortaya koyacağı potansiyelin kullanılmaması anlamına gelmektedir.

Bireysel gelişim paradigmasına göre öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının olgunlaşmasına yardımcı olmalı; ancak onları standart bilgi ve becerilere göre yetiştirmeye yönelik süreçlerle sınırlamamalıdır. Öğretmen adayı kendi eğitim sürecinde aktif olmalı ve gelişmeye yönelik süreci kendi özelliklerine göre belirlemelidir. Güven veren ve destekleyici bir ortamda bireysel gelişim, bireyden bağımsız olarak geliştirilmiş standartlara göre eğitime tercih edilmelidir.

*İş başında öğrenme* paradigmasına göre öğretmenlik becerisi öncelikle deneyimli bir öğretmenin gözetiminde “çıraklık” yaparak öğrenilir. Öğretmen adayı deneyimli öğretmeni iş başında gözleyerek ve onun verdiği görevleri yaparak öğretmenlik becerisini uygulama içinde kazanır. Öğrendiği becerileri uygulamaya koyar ve deneyimli öğretmenden geri bildirim alır. Bu süreç içinde deneyimli öğretmen, öğretmen adayının eksik ve güçlü yönlerini tanmasına ve eksik becerileri geliştirmesine yardımcı olur. Eksik yönlerin geliştirilmesi amacıyla aday öğretmene kaynaklar önerilebilir; üniversite düzeyinde bazı dersler ya da seminerler tamamlaması istenebilir. Ancak öğretmenin mesleğe hazırlanmasında asıl odak uygulama öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirdiği eğitim ve öğretmenlik uygulamalarıdır.

*İş başında öğrenme* paradigması, hem davranışçı hem de inceleme paradigmalarına göre oluşturulmuş öğretmen eğitimi sürecinin etkili olamayacağını, çünkü her iki yaklaşımın da öğretmenliğe ait mesleki bir bilgi tabanı olduğu anlayışına dayandığını savunmaktadır. Oysa öğretmenlik gibi yaparak öğrenmeye dayalı bir meslekte doğrudan “deneme-yanılma” türü deneyimlere yer verilmeli ve deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde öğretmenlik becerileri geliştirilmelidir. Uygulamanın kazandırdığı deneyim ve bakış açısı dersler yoluyla kazandırılmaz; çünkü dersler haline getirilmiş ve birbirinden kopuk olarak öğretilen bilgi ve beceriler, öğretmen adaylarının bütüncül anlayış oluşturmaları önünde önemli bir engeldir. Oysa öğretmenlikte bütün resmi görebilmek, yani eğitim-öğretim sürecine ilişkin bütüncül bir algı oluşturmak önemlidir. Bu da ancak sınıf içinde uygulama yoluyla gerçekleşebilir.

*İş başında öğrenme* paradigması öğretmen yetiştiren kurumların ortaya çıkışından önceki dönemde öğretmen yetiştirmenin tek yolu idi. Ülkemizde öğretmenlik uygulamaları, iş başında yetiştirme yaklaşımının örneklerinden birini oluşturur. 1930’lu yıllarda kullanılan bu yaklaşımla ilkokul mezunu öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin yanında “çıraklık” yaparak öğretmenliği öğrenmişler ve gerekli yeterliliği kazandıktan sonra özellikle köylerde öğretmenlik görevi yerine getirmişlerdir. Geleneksel olmasına rağmen iş başında öğrenme paradigması, öğretmen eğitimi programlarında halen etkili olmaya devam etmektedir. Günümüzde artan oranda okul deneyimine önem verilmektedir ve öğretmen eğitimi programları bu boyutun daha etkili olabilmesi için farklı modeller denemektedirler. Bir çok ülke öğretmen eğitimi çalışmalarında okul deneyimine ayrılan zamanı artırma ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yaptırma yönünde adım atmaktadırlar.

## 2. Elliot’ın Sınıflaması

Elliot’a (1993) göre, öğretmen eğitimi programlarına yön veren üç paradigma vardır: “akılcılık,” “üretim” ve “yansıtma.” *Akılcılık* üniversiter öğretmen eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının iyi birer uygulayıcı olabilmeleri için, öncelikle öğretmenliğe ait kuramsal bilgi temeline sahip olmaları gerekmektedir. Uygulama, kuram olmaksızın anlamlı ve tutarlı olamaz. Bu nedenle öğretmen eğitiminde adalara önce kuramsal bilgiler kazandırılır ve daha sonra bu bilgilerin üzerine uygulamalar yapılır. “Etkili öğretim” kuramların uygulamaya aktarılması ile mümkündür. Akılcılık yaklaşımına göre öğretmen adaylarının birer teknisyen olması değil, öğrendikleri kuramsal bilgiler temelinde uygulamayı yönlendirebilecek profesyonel öğretmen olmaları beklenmektedir.

İkinci paradigma olan *üretim*, kuramdan çok, açık ve ayrıntılı olarak belirlenmiş etkili öğretmenlik davranışlarını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen eğitiminde gözlenebilir ve ölçülebilir ürünlere yönelik süreçler oluşturulur ve bu süreçler sürekli olarak kontrol edilir. Kuramsal bilgiler ön planda değildir; daha çok kuramlara göre oluşturulmuş uygulamalar üzerinde durulur ve öğretmen adaylarının bu

uygulamalardaki başarıları ölçülerek gerekli olan öğretmenlik yeterliklerine ne düzeyde ulaştıkları belirlenir. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan davranışçı paradigmaya benzer özellikler gösteren bu yaklaşım öğretmen eğitiminde performansı ve standartları ön plana çıkarmaktadır.

*Yansıtma* paradigması ise öğretmen eğitiminde uygulama içinde öğrenmeyi ön plana çıkarmakta ve uygulamalar yoluyla öğretmen adaylarının yansıtma ve sorun çözme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen eğitimi, uygulamaların yapılabileceği okullarda başlayabilir ya da öğretmen eğitimi programlarındaki adaylar, ilk yıldan itibaren okullara gönderilerek öğrendiklerini uygulamaya aktarmaları sağlanabilir. Bu yaklaşım "eylem araştırmaları" yoluyla öğretmenlerin hizmet içinde de kendilerini geliştirebileceklerini savunmaktadır. Bu yaklaşımı eleştiren akılcılık paradigmasına sahip eğitimciler, kuramsal temel olmadan uygulama yoluyla gelişmenin mümkün olmayacağını savunmaktadırlar. Özetle bu yaklaşımda uygulama, akılcılık yaklaşımındaki gibi kuram üzerine değil deneyim ya da var olan uygulamaların gözden geçirilmesi ya da sorgulanması üzerine inşa edilmektedir.

### 3. Long ve Riegle'nin Sınıflaması

Long ve Riegle (2002) öğretmen eğitimi programlarına yön veren paradigmaları, ilgili alanyazında ön plana çıkmış eğitimcilerin görüşleri çerçevesinde ele almaktadır. Bu kapsamda Long ve Riegle önce John Dewey'in *ilerlemecilik* (progressivism) felsefesini tartışmakta, daha sonra karşılaştırmalı olarak diğer görüşlere yer vermektedir. Ortaya çıkışı genellikle Dewey'e dayandırılan ilerlemecilik felsefesine göre eğitimin amacı bireyin sürekli gelişimi için kapasitesini artırmaktır. Öğretmen eğitimi programları, adayları gerek kuram ve uygulamanın birarada olduğu bir süreç içinde, karşılaştıracakları sınıf içi sorunlara çözüm bulacak bireyler olarak yetiştirmelidir. Bu çerçevede öğretmen eğitimi programlarında üç boyut yer almalıdır: alan bilgisi dersleri, öğrenci özelliklerini tanıtan psikoloji ve sosyoloji dersleri, öğretilecek dersin okul düzeyindeki programları ve öğretim süreçleri. Bilimsel bir yaklaşımla öğretilecek bu kuramsal dersler, okullarda yapılacak uygulamalar yoluyla desteklenmeli ve öğretmen adaylarına, öğrencinin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim uygulamaları yaptırılmalıdır. Özetle, ilerlemecilik felsefesine göre oluşturulacak bir öğretmen eğitimi programında, kuram ve uygulama ilişkisi, öğretmen adaylarının araştırma ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi ve yeni gelişmelere göre programların sürekli olarak yenilenmesi ilkesi ön plana çıkmaktadır.

Robert Hutchins ise Dewey'in aksine, *daimicilik* (perennialist) felsefesinin ilkelerinden yola çıkarak öğretmen eğitime ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Eğitimin temel amacının aklın geliştirilmesi olduğunu savunan Hutchins, öğretmen eğitiminde adayların öncelikle bilişsel becerilerini geliştirebilecek derslere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna göre öğretmen adayları kendi alan bilgilerine ek olarak genel sözel ve sayısal alanlarda da düşünme becerilerini geliştirmelidir. Öğretmen eğitiminin kuramsal yönünü ön plana çıkaran Hutchins, alanların uygulamalı yönlerinin sürekli değiştiğini ve bunların uygulama içinde, kuramın üzerine öğrenilebileceğini belirtmektedir. Eğitimde asıl olan aklı geliştirmektir; bunun için de zamana bağlı olarak değişmeyen dersler (felsefe, bilim tarihi, matematik, vb.) öğretmen eğitimi programlarında öncelikli olarak yer almalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında üç temel boyut yer almalıdır: "Eğitim sanatı" adı verilen ve öğretmen adayına iletişim, organizasyon ve yansıtma becerilerini kazandıran eğitim psikolojisi, sosyolojisi, felsefesi gibi dersler; "entellektüel alan bilgisi" adı verilen öğretilecek ders ya da derslere ilişkin temel bilgiler ve beceriler; "günlük rutinler" adı verilen ve öğretmenlikte günlük olarak yapılması gereken etkinlikler ve süreçler.

Arthur Bestor ise öğretmen eğitiminin *akademik* boyutunu ön plana çıkarmakta ve öğretilecek alana ait bilgileri öğretmen eğitiminin merkezine oturtmaktadır. Alan bilgisi dışındaki dersler (genel kültür ve eğitim) gerekli değildir ve öğretmen adaylarının odaklanmalarını güç hale getirmektedir. Bu durumda öğretmen eğitimin fen ve sosyal bilim eğitimi veren programlarda gerçekleştirilebileceği öngörülmektedir. Bu eğitimin tüm adaylar için standart olması gerektiğini öne süren Bestor, seçmeli derslerin programları zayıflattığını ve işe yaramadığını savunmaktadır. Okullarda yapılacak

uygulamaların da öğretmen adaylarını yanlış yönlendirebileceğini belirten Bestor adayların öncelikle öğretecekleri alana ait bilgilere ve yöntemlere hakim olması gerektiğini savunmaktadır.

James Conant *uzlaştırmacı* bir yaklaşımla öğretmen eğitiminin alan bilgisi ve eğitim boyutlarını biraraya getirmeye çalışmaktadır. Öğretmenlik için alan bilgisi kadar eğitim bilgi ve becerilerinin de önemli olduğunu savunan Conant, alan derslerini ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi veren kurumların sıkı bir işbirliğine gitmekten başka çareleri olmadığını belirtmektedir. Bu işbirliğinin bir diğer ayağı da uygulamaların yapılacağı okul sistemidir. Conant öğretmen eğitimine temel oluşturan bilgi tabanlarından birini ön plana çıkarmak yerine bu tabanların ortaklığına dikkati çekmektedir. Bu ortaklığa göre oluşturulacak programın ilk iki yılında genel kültür eğitimi verilmeli; alan bilgisine ve eğitim alanına ait dersler daha sonraki yıllarda verilmelidir. Genel kültür eğitiminin önemli bir boyutunu dil ve sayısal becerilere ait dersler oluşturmalıdır. Ayrıca tüm alanlar için ortak taban oluşturabilecek edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi dersler de bu aşamada yer almalıdır. Conant eğitim derslerinin önemini ön plana çıkararak psikoloji ve sosyoloji gibi temel eğitim dersleri olmadan öğretmenlerin eksik yetişeceğini savunmaktadır.

Theodore Brameld *yeniden oluşturmacı* felsefesinden hareketle kapsamlı bir öğretmen eğitimi yaklaşımı önermektedir. Brameld'e göre öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve becerileri kısa bir program içinde kazandırmak mümkün değildir. Bu nedenle 7 yıllık bir öğretmen eğitimi programı öneren Brameld ilk iki yıl için genel eğitim (matematik, ekonomi, sanat, dil ve edebiyat, sosyal bilimler, fen bilimleri, vb.), sonraki iki yıl için davranış bilimleri eğitimi (çocuk gelişimi, öğrenme süreçleri, motivasyon, vb.) öngörmektedir. Bu dört yılın sonunda öğretmen adayları bir yıl eğitim kuramları (eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim politikaları, vb.), bir yıl öğretilecek disipline ilişkin odaklanmış eğitim (Kimya, biyoloji, tarih, vb.) almalı ve son yıl ise okullarda uygulama yapmalıdır. Uygulama yılında öğrencilerin tamamıyla okulda olmalarını öngören Brameld bu şekilde öğretmen adaylarının doktor olmaya aday olan öğrenciler gibi uygulama içinde iyi bir biçimde yetişeceklerini savunmaktadır.

#### 4. Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın Sınıflaması

Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) üç öğretmen tipi tanımlayarak, farklı öğretmen eğitimi paradigmalarına ilişkin ipuçları ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki *alan uzmanı öğretmen* tipidir ve alan bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Bu tip bir öğretmen yetiştirmek için öğretmen eğitimi programlarında alan bilgisine ağırlık vermek gerekmektedir. Alan uzmanlığına sahip olan öğretmenin, bu bilgiyi öğrencilere aktarma konusunda daha güçlü olacağı varsayımı söz konusudur.

İkincisi *meslekte uzman öğretmen* tipidir ve bu tür bir öğretmeni yetiştirmek için alan bilgisi yanında eğitim bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Bu anlayışa göre öğretim yöntemleri, çocuk gelişimi ve öğrenme süreçleri, sınıf yönetimi ve rehberlik, program geliştirme ve değerlendirme gibi eğitim konuları öğretmenlik mesleği açısından vazgeçilmez bilgi ve beceri bütünü oluşturmaktadır.

Üçüncüsü ise *değerlere sahip öğretmen* tipidir ve bu öğretmen profilinde öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alma, sabırlı olma, farklılık yaratma, güven duyguları ön plana çıkmaktadır. Bu tür bir öğretmeni yetiştirmek için öğretmen adayının kendi özelliklerini tanmasına ve alternatif düşünme biçimleri ve yöntemleri tanmasına olanak verecek bir öğretmen eğitimi programı gerekmektedir.

#### 5. Cochran-Smith ve Fries'in Sınıflaması

Cochran-Smith ve Fries (2008) öğretmen eğitiminin tarihsel olarak çeşitli paradigmatik evrelerden geçtiğini ve bu paradigmalara, o dönemdeki öğretmen eğitimi anlayışını ve araştırmalarını derinden etkilediğini belirtmektedir. Bu kapsamda yazarlar ilk olarak öğretmen eğitimi bir "*program sorunu*" olarak gören ve esaslı eğitim felsefesi ile benzerlik gösteren bir paradigmadan söz etmektedir. Buna göre öğretmen eğitiminde, okul programlarında yer alan derslere odaklanılmalı ve gerekirse öğretmen eğitimi doğrudan okullarda yapılmalıdır. Bu paradigma bir açıdan alan bilgisine odaklanmayı öne

çıkarmakla birlikte diğer taraftan alan bilgisini okulda öğretilen ders düzeyine indirgemektedir. 1950'li yıllara kadar etkili olan bu paradigma ile öğretmen eğitimi programlarına okul programlarında yer alan derslerle ilgili bilgi ve beceriler hakim olmuş ve bu çerçevede öğretmene eğitimi programlarının bir ölçüde standart olabileceği dile savunulmuştur.

Bir diğer paradigma öğretmen eğitimi bir “*yetiştirme sorunu*” olarak gören davranışçı anlayışa dayalıdır. Buna göre etkili öğretimi oluşturan bilgi ve beceriler belirlenmeli ve bu bilgi ve beceriler tüm öğretmenlere benzer süreçlerde kazandırılmalıdır. Bu anlayışta öğretmen eğitimi, öğretim yöntemlerine odaklanmakta; gözlenebilir ve ölçülebilir öğretim becerileri ön plana çıkmaktadır. 1960-1980 arası etkili olan bu anlayışa göre bilimsel araştırma öğretmen eğitimine yön vermeli ve özellikle deneysel araştırmaların ortaya koyduğu etkili öğretmen davranışları, ilkeleri ve yöntemleri öğretmen eğitimi programlarının çekirdeğini oluşturmalıdır. Bu davranışlar, ilkeler ve yöntemler öğretmen adayının bireysel özelliklerinden bağımsız olarak öğretilir ve her birey, bu tür bir öğretmen eğitimi programından geçtiği takdirde iyi bir öğretmen olabilir. Öğretmen eğitiminin temelini oluşturan davranışlar, ilkeler ve yöntemler açık olduğu için öğretmen adaylarının bu becerileri ne düzeyde geliştirdikleri sürekli olarak ölçülebilir ve gerekirse ek eğitimle zayıf yönler güçlü hale getirilebilir.

Üçüncü paradigma öğretmen eğitimi bir “*öğrenme sorunu*” olarak gören anlayışa dayalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin “uzman öğretmen” olma yolunda geçirdikleri süreçlerin farklılık gösterebileceği belirtilmekte ve standart bir yetiştirme süreci yerine farklı olabilen ancak benzer sonuçlara götüren bir süreçten söz edilmektedir. Buna göre kurumlar ve bireyler iyi öğretmen olmaya giden yolda farklı programlar oluşturabilirler ve öğretmen adaylarının bu programlardan farklı biçimlerde etkilenmeleri söz konusu olabilir. Son 20 yılda ABD’de ortaya çıkan “uzman öğretmen” (professional teacher) kavramı bu yaklaşımla ilişkilendirilmektedir. İkinci paradigmadaki ön plana çıkan “yetiştirme” kavramı bu anlayışta yerini “eğitim” kavramına bırakmakta ve buna göre öğretmenlerin karşılarına çıkan öğrenme sorunlarını çözebilecek düzeyde kavramlara, alan bilgisine, yöntemlere ve deneyime sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Conchran-Smith ve Fries’in önerdiği son paradigma ise öğretmen eğitimi “*politik sorun*” olarak gören çıktıya odaklanmış anlayıştır.” Burada çıktı öğretmen becerisi değil, öğrenci başarısıdır. Buna göre daha yüksek öğrenci başarısı elde eden öğretmenlerin yetiştirildiği programlar, kendilerini kanıtlayıcı ve diğer programlara örnek olma olanağına kavuşacaklardır. Yeterli başarıyı elde edemeyen programlar ise yok olmaya mahkum olurlar ya da kendilerini değiştirmek zorunda kalırlar. Yani serbest piyasa hangi öğretmen eğitim programının daha başarılı olduğunu doğal yollardan belirleyecek ve bu şekilde nitelikli programlar ayakta kalacaktır. İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu ve mali yönden desteklenmesi bu tür bir sisteme göre biçimlendirilmiştir.

### **Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanmayı Etkileyen Çatışma Alanları**

Ülkemiz öğretmen eğitimi sisteminde son 30 yılda gerçekleştirilen yeniden yapılanmaların, birtakım çatışma alanları çerçevesinde, yukarıda tanımlanan paradigmalardan derin bir biçimde etkilendiğini görmek mümkündür. Bu çatışma alanlarında savunulan görüşlerin yeniden yapılanma çabaları üzerindeki etkileri ise bir ölçüde içinde bulunulan zamanın sosyo-politik ortamına bağlı olarak biçimlenmiştir. Aşağıda bu çatışma alanları, paradigmatik temelleri çerçevesinde tartışılmakta ve ülkemizde öğretmen eğitimi açısından ortaya çıkardığı sonuçlar analiz edilmektedir.

#### **1. Konu alanı – öğretmenlik meslek bilgisi çatışması**

Long ve Riegle’nin sınıflamasında yer alan “akademik,” Becker, Kennedy ve Hundersmarck’ın sınıflamasında yer alan “alan uzmanı öğretmen” ve Cochran-Smith ve Fries’in sınıflamasında yer alan “esasici” paradigmalara dayanan geleneksel alan bilgisi yaklaşımı, öğretmenlerin konu alanı dersleri dışında ek bir öğretmenlik meslek eğitimine ihtiyaç olmadığını savunur. Kendi alanında uzmanlığa



sahip bir aday, öğretmen olduktan sonra uygulama içinde sınıf yönetimi, disiplin, öğretim yöntemleri, plan hazırlama ve öğrenci başarısını değerlendirme gibi becerileri öğrenebilir. Öğretmenliğin ilk yılının, bir uzman öğretmen rehberliğinde stajyerlik olarak yürütülmesinin arkasında yatan temel anlayış da budur. Bu nedenle meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğrencinin alan bilgisini genişliğine ve derinliğine kazanması önemlidir.

Bunun karşısında yer alan görüş ise öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkarmakta ve alan bilgisinin tek başına iyi bir öğretmen olmak için yeterli olmadığını savunmaktadır. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan "inceleme," Elliot'ın sınıflamasında yer alan "yansıtmacı," Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "daimicilik," Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın sınıflamasında yer alan "meslekte uzman öğretmen" ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan "yetiştirme" ve "öğrenme" paradigmalarından etkilenen bu görüşe göre, alan bilgisi yanında öğretmen adayının öğrenci özellikleri, ders kitapları, sınıf yönetimi, okul ve ders program, öğrenci merkezli öğrenme, okulun ve sınıfın sosyal ve kültürel özellikleri, vb. alanlarda yetiştirilmesi ve eğitim sürecinde karşılaşacağı sorunlara ilişkin bakış açıları geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi altında hem genel hem de konuya özgü yöntemler (pedagojik alan bilgisi) önem taşır.

Öğretmenlik meslek bilgisi anlayışına sahip eğitimciler, konu alanı bilgisinin pedagojik bilgi ve becerilerle birlikte öğretilmesi gerektiğini savunurlar. Böylece öğretmen adayları konu alanı bilgisini öğrenirken, bu bilgileri öğretme sürecinde ihtiyaç duyacağı temel bilgi ve becerileri de öğrenmiş olacaktır. Bu nedenle konu alanı derslerinin ideal olarak hem konu alanı uzmanlığı olan hem de pedagojik bilgilere sahip kişiler tarafından öğretilmesi gerekir.

Ülkemizdeki öğretmen eğitiminde alan bilgisi paradigması, özellikle Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri arasında süregelen kimin öğretmen yetiştirmesi gerektiğine ilişkin tartışmalara damgasını vurmaktadır. Öğretmen eğitiminin bilgi temelini sadece alan bilgisinden oluşturduğunu savunan anlayışa göre programlarda öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine fazla ağırlık verilmemesi gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisini ön plana alan anlayışa göre ise alan bilgisi ancak eğitim bilgileriyle birlikte öğretildiği zaman anlamlı olmaktadır. Yani alan bilgisi öğrenilirken, bir taraftan da bu bilgilerin öğretilmesine ilişkin yöntem ve süreçlerin de öğrenilmesi önem kazanmaktadır.

## 2. Kuram-Uygulama Çatışması

Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi çatışmasından bağımsız olarak öğretmen eğitimcileri arasında kuram ve uygulama çatışması ya da kuram-uygulama dengesinin nasıl kurulması gerektiği konusundaki tartışmalar süregelmiştir. Bu tartışmaların kuram boyutu Elliot'ın sınıflamasında yer alan "akılcılık" ve Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "daimicilik" paradigmaları ile, uygulama boyutu ise Zeichner'ın "iş başında öğrenme," Elliot'ın sınıflamasında yer alan "yansıtma," Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "yeniden oluşturma" ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan "öğrenme" paradigmaları ile yakından ilişkilidir.

Geleneksel olarak bir çok ülkede, 1960'li, 1970'li ve 1980'li yıllarda öğretmen eğitimi üniversitelere aktarılırken uygulama boyutu önemli ölçüde ihmal edilmiştir. Üniversite eğitimin etkisiyle daha çok kuramsal ve araştırmaya dayalı bir öğretmen eğitimi yaklaşımı benimsenmiş ve okullarda yapılacak uygulamalar önemli ölçüde mezuniyet sonrasına, yani iş ortamına bırakılmıştır. Bu yönelim zaman içinde hiç sınıf ortamında öğretmenlik deneyimi yaşamamış öğretmen adaylarının mezun edilmesine neden olmuş ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği konusunda önemli soru işaretleri belirmeye başlamıştır. 1980'li ve 1990'li yıllarda bir çok ülkede yaşanan öğretmen eğitimi reformlarının hedeflerinden bir tanesi kuram ve uygulama arasında olduğu varsayılan bozuk dengenin düzeltilmesi olmuştur. İngiltere, Fransa, Avusturya, Yeni Zelanda, Türkiye ve bir ölçüde ABD'de öğretmen yetiştirme programlarında yer alan kuramsal derslerin azaltıldığı ve okul uygulamalarının arttırıldığı gözlenmiştir. Bu ülkelerde uygulamaya daha fazla yer vermek amacıyla öğretmen eğitimine ayrılan süreler arttırılmış ve Almanya, Fransa ve Japonya gibi bazı ülkelerde öğretmen eğitiminin bir yılı

tamamıyla okul uygulamalarına ayrılmıştır (Bonnet, 1996; Wilkin, 1999). Özellikle temel eğitim bilimleri dersleri (Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, vb.) bu değişiklikten olumsuz etkilenmiş ve öğretmen yetiştirme programlarındaki ağırlıkları azaltılmıştır.

Ülkemizde de 1998 yılında gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma uygulamayı ve alan öğretimi yöntemlerini ön plana çıkarmıştır. 1998 öncesi öğretmen eğitimi programlarında sadece bir okul deneyimi dersi yer almıştır. Öğretmenlik eğitimi programlarının son döneminde yer alan bu derste büyük oranda ders gözlemlerine yer verilmiş ve gerçek öğretmenlik deneyimi bir kaç saat ile sınırlı kalmıştır. 1998'deki yeniden yapılanma öncelikle erken okul deneyimi kavramını programlara yerleştirmiştir. Programların ilk yılında yer alan ve haftada 4 saatlik uygulaması olan bir okul deneyimi dersi ile öğretmen adaylarının okullarda gözlem yapması ve aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile bu gözlemleri ilişkilendirmeleri amaçlanmıştır. Buna ek olarak programların son yılında haftada 4 saatlik uygulaması olan bir okul deneyimi (1-4) ve haftada 6 saatlik uygulaması olan bir öğretmenlik uygulaması (2-6) dersine yer verilmiş ve böylece öğretmen adaylarının gerek erken okul deneyimi gerekse son yıldaki okul deneyimi dersi ile son dönemde yapacakları öğretmenlik uygulaması için önemli bir altyapı oluşturmaları amaçlanmıştır. Son dönemde yer alan öğretmenlik uygulaması ise önemli oranda öğretmen adayının, öğretmenlik rolünü yerine getirmesi amaçlanmıştır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile toplam haftada 14 saatin okul gözlemlerine ve öğretmenlik deneyimine ayrılması gerçekleştirilmiştir.

Bunların yanında diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemli bir bölümüne uygulama saatleri konularak bu derslerin sadece kuramlardan ve kavramlardan oluşmaması ve uygulamalara da yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu derslerin uygulama saatlerinde öğrencilerin, dersin amaçları doğrultusunda okullarda ve diğer ilgili eğitim ortamlarında (müzeler, konferanslar, vb.) uygulamalar gerçekleştirmeleri ve derste öğrenilen kavram ve kuramlarla bu uygulamaların bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece 1998 öncesi öğretmen eğitimi programlarının kuramsal dersler, uygulamaya dönük derslerle yer değiştirmiştir. Bu kapsamda bazı derslerin isimler yeni yaklaşım doğrultusunda değiştirilmiştir. Örneğin kuramsal bir niteliğe sahip "Eğitim Bilimlerine Giriş" dersi, öğrenilen bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilişkisini vurgulamak amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" adını almıştır. Bu uygulama doğrultusunda öğrencilerin, öğrendikleri eğitim kavramlarını, yaklaşımlarını ve ilkelerini öğretmenlik mesleği açısından irdelemeyi ve bakış açısı geliştirmeye çaba göstermeleri amaçlanmıştır. Aynı biçimde 1998 öncesi programlarda yer alan ve isim olarak bir program ismi niteliğinde olan "Eğitim Psikolojisi" dersinin adı "Gelişim ve Öğrenme" olarak değiştirilmiş ve böylece ders içeriğinin daha belirgin olması sağlanmıştır. Diğer taraftan programda daha önce yer alan "Öğretim İlke ve Yöntemleri" ve "Ölçme ve Değerlendirme" dersleri birleştirilerek ve kuramsal saatlere uygulama saatleri eklenerek daha bütüncül ve uygulamaya dönük bir ders haline getirilmiştir. Bunlara ek olarak yine uygulama odaklı bir ders olarak "Sınıf Yönetimi" programlarda yerini almış ve alan öğretim yöntemleri dersleri, uygulama saatleri ile birlikte iki ayrı ders haline getirilmiştir. Tüm bu değişikliklere bakıldığı zaman, öğretmen eğitimi programlarında 1998 yılında yapılan yeniden yapılanma ile uygulama odaklı önemli bir değişim gerçekleştiği görülmektedir.

1998 yılında programlara damgasını vuran uygulama odaklı bu yaklaşım, kuramı ön plana çıkaran yaklaşım çerçevesinde eleştirilmiş ve öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eğitim bilimleri alanındaki kuramları ve kavramları öğrenmeden mezun oldukları ve bu durumun onların mesleki yeterliliğini önemli ölçüde azalttığı iddia edilmiştir. Bu yaklaşımın uç noktasında, üniversiter düzeyde öğretmen eğitiminin kuram ve araştırma temelli olması gerektiği ve okullarda yapılacak uygulamaların mezuniyet sonrasına bırakılması gerektiğini görüşü yer almakta ve derslerin kuramı ve araştırmayı ön plana çıkaran bir yaklaşımla verilmesi önerilmektedir. Bu görüşe göre yeterli kuramsal bilgi ile öğretmen adaylarının, okulda uygulamanın gerektirdiği güçlüklerle başa çıkabilecekleri varsayılmaktadır. Kuramdan yoksun, uygulama odaklı yetişen öğretmen adaylarının hata yapabileceği ve bu hataları değerlendirmek ve düzeltmek için gerekli kavramsal çerçeveye ve bakış açısına sahip olamayacağı savunulmaktadır.

1998’de yapılan düzenlemeye yöneltilen bir diğer eleştiri de programda genel kültür derslerinin yeterli düzeyde yer almaması olmuştur. Tarih, edebiyat, coğrafya, ekonomi gibi alanlarda öğretmen adaylarının eğitilmesi gerektiği savunulmuştur. Bu tür bir hazırlık öğretmen adaylarının “kültürlü” ve “entellektüel” bir model olabilmesi için gerekli görülmüştür.

Bu eleştirileri dikkate alan Yükseköğretim Kurulu 2006 yılında gerçekleştirdiği yeni düzenleme ile öğretmen eğitimi programlarında, 1998 yılında yapılan uygulama odaklı değişikliklerin birçoğunu iptal ederek kuram ve genel kültür odaklı derslere ağırlık vermiştir. Okul Deneyimi derslerinin sayısı ve saatleri azaltılırken, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri kaldırılmıştır. Uygulama odaklı ders isimleri iptal edilerek 1998 öncesi programların kuram odaklı derslerin isimleri geri getirilmiştir. Bunlara ek olarak seçmeli kategoride eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim yönetimi gibi kuramsal dersler programa geri yerleştirilmiştir. Bu derslerden bazıları genel kültür kategorisi altında programda yer alırken, felsefe, tarih, ekonomi gibi genel dersler de programdaki yerlerini almışlardır.

Bu değişiklikler kuram-uygulama çatışmasının, öğretmen yetiştirme programlarına farklı zamanlarda farklı biçimlerde bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen eğitimi alanında araştırmaların yetersiz oluşu bu yaklaşımların nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarına katkısı konusunda yansız bir değerlendirme yapmaya izin vermemektedir. Bu nedenle 1998 yılında yapılandırılan programlarda mezun öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ve yetiştikleri programların bu yeterliliğe katkısına yönelik araştırmalara önemle ihtiyaç vardır.

### 3. Standardizasyon-Çeşitlilik Çatışması

Öğretmen eğitiminde bir diğer çatışma alanı, Zeichner’in sınıflamasında yer alan “davranışçı” ve Elliot’ın sınıflamasında yer alan “üretim” paradigmalarından etkilenen programlarda standardizasyonu sağlayarak benzer nitelikte öğretmen yetiştirme amacı ile Zeichner’in sınıflamasında yer alan “inceleme,” Elliot’ın sınıflamasında yer alan “yansıtma,” Long ve Riegle’nin sınıflamasında yer alan “yeniden oluşturma” ve Cochran-Smith ve Fries’in sınıflamasında yer alan “öğrenme” paradigmalarından etkilenen programda ders veren öğretim elemanlarının ve öğrencilerin özelliklerine ve yaklaşımlarına göre değişebilen program çeşitliliği anlayışıdır. Bir çok ülkedeki öğretmen eğitiminde yeniden yapılandırma çabalarına bakıldığı zaman programlarda standartlaşma ve bu yolla merkezden kontrol yöneliminin olduğu görülmektedir. Bu standartlaşma ABD’de daha çok ürün yani mezun edilen öğretmen adayının nitelikleri üzerine yoğunlaşırken, Avrupa ülkelerinde daha çok programlarda bir standartlaşma eğitimi olarak (transfer edilebilecek ders kredi sistemi) ortaya çıkmaktadır. Ancak Avrupa ülkeleri arasında da farklılıklar vardır. İngiltere’de program ve mezun öğretmen adayı standartları konusunda ön plana çıkarken Almanya ve Fransa gibi ülkeler daha çok programlarda bulunması gereken niteliklerle ilgili standartlara yoğunlaşmaktadır.

Standart temelli yaklaşım, öğretmen eğitimi dışarıdan yönlendirmenin etkili bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Buradaki varsayım şudur: Eğer standartlar yeterli düzeyde açık ve etkili biçimde geliştirilebilirse öğretmen eğitiminde rehber ilkeler ve süreçler olarak kullanılabilir. Kurumların bunu ne derece başardıklarını değerlendirmek ancak bu tür standartların varlığı ile mümkündür.

Ülkemizde 1998 öncesinde, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin araştırma alanlarının ortaya çıkardığı program yapısı fakülteden fakülteye önemli farklılıklar göstermiştir. Örneğin edebiyat öğretmeni yetiştiren bölümlerden bazılarında eski Türk edebiyatı dersleri ağırlıklı olarak yer alırken diğerlerinde yeni Türk edebiyatı dersleri ön planda yer almıştır. Bu programların standart olan tek boyutu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olmuştur. Bu standardizasyon Milli Eğitim Bakanlığı’nun öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında belirlediği derslerden kaynaklanmıştır. Programların alan dersleri ve genel kültür derslerinde ise bir standartlaşma gerçekleşmemiştir. 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma program çeşitliliğini azaltmış ve aynı alana öğretmen yetiştiren programların derslerinde benzer yapılar öngörmüştür. Hatta programlarda yer alan derslerin tanımları ayrıntılı bir

biçimde yapılarak bu derslerde kapsanan konuların bile standart hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle 1998 öncesi ders tanımlarında üniversiteden üniversiteye önemli farklılıklar gözlenirken ve kısa tanımlar benimsenirken, 1998 düzenlemesi ile tüm programlardaki ders kapsamının standart bir içeriğe yer vermesi yaklaşımı benimsenmiştir.

2006 yılındaki yeni düzenleme ile programda yer alan derslerin belirlenmesinde üniversitelere daha fazla esneklik verilmesi bir ilke olarak kabul edilmiştir. Ancak bu esnekliğin kullanılabilmesi için programda yer alan ders ve kredi sayılarının artması gerektiği için bu esnekliğin sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yine de bir standardizasyon söz konusudur.

Standardizasyon-çeşitlilik çatışmasının bir başka boyutu akreditasyon konusudur. 1998'de yapılan düzenleme ile eğitim fakültelerinde akreditasyon konusu gündeme gelmiş ve bu amaçla bir grup eğitim fakültesine akreditasyon ziyaretleri yapılmıştır. Ancak bu uygulama sürekli olmamış ve akreditasyon yaklaşımı yaygınlaştırılmamıştır. Gerek Avrupa Birliği ile entegrasyon sürecinin bir gereği gerekse akreditasyonun dünyada daha fazla ilgi gören bir kavram olması nedeniyle eğitim fakültelerinin akredite edilmesi projesi gelecekte daha güçlü bir biçimde gündeme gelebilir. Akreditasyon, program standartlarının oluşturulmasını ve bu standartlar çerçevesinde programların değerlendirilmesi ve belgelendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım programlarda belirli düzeyde standardizasyonu da beraberinde getirebilir. Nitekim akreditasyonun çok yaygın olarak kullanıldığı ABD'de öğretmen yetiştiren kurumların programlarının birbirine daha fazla benzemeye başladığını söylemek mümkündür.

Standardizasyon ve çeşitlilik çatışması ülkemizde halen devam eden bir tartışmadır. Öğretmen eğitimi programlarına da yön veren büyük ölçüde bu çatışmada hangi tarafın ağır bastığına bağlıdır. Oysa programlarla ilgili araştırmaların dikkate alınarak gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin yapılması önemlidir. Ancak fakültelerin kendi program kararlarını vermeleri konusunda halen bir güvensizlik söz konusudur.

#### **4. Teknisyen-Uzman Öğretmen Çatışması**

Öğretmenliğe bakış açıları, öğretmen eğitimi yanında program anlayışını, uygulamayı ve performans değerlendirmeyi derinden etkilemektedir. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan "davranışçı," Elliot'ın sınıflamasında yer alan "üretim," Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan "yetiştirme" paradigmalardan etkilenen "teknisyen öğretmen" anlayışına göre öğretmenin, temel yeterliklere sahip, programı standart bir biçimde uygulayan, belirli yeterlikler çerçevesinde denetlenebilir, rehberliğe ihtiyaç duyan, eksikliği eğitimle tamamlanabilir ve uyumlu olması gerekir. Zeichner'ın sınıflamasında yer alan "inceleme," Elliot'ın sınıflamasında yer alan "yansıtma," Long ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "ilerlemecilik," Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın sınıflamasında yer alan "meslekte uzman öğretmen" ve Cochran-Smith ve Riegle'nin sınıflamasında yer alan "öğrenme" paradigmaları ile yakından ilişkili olan "uzman öğretmen" anlayışı ise öğretmenlikte araştırmacılığı, eleştirel düşünmeyi, sorun çözmeyi, kendini değerlendirmeyi ve uygulamada çeşitliliği ön plana çıkarmaktadır. Uzman öğretmenin içinde bulunduğu eğitim koşullarını değerlendirmesi ve en uygun yöntemler ve stratejiler için yeni kararlar alabilmesi gerekir. Çözüm her zaman programda, ya da yönetimin üst kademelerinde değil bizzat uygulamanın içindedir ve buna en iyi karar verebilecek olan öğretmenin kendisidir. Oysa teknisyen öğretmenlik anlayışı, öğretmene bu esnekliği vermemekte ve onu daha üst karar mekanizmalarına ve standart programlara bağımlı hale getirmektedir.

Teknisyen-uzman öğretmen çatışması bir ölçüde öğretmen eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında süregelen güç çatışmasında da ortaya çıkmaktadır. 1980 öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Enstitüleri yoluyla öğretmen eğitimi üzerinde doğrudan bir kontrole sahipken, 1982 yılında yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında bütünleştirilmesi ile MEB bu kontrolünü kaybetmiştir. Ancak MEB'nin öğretmen eğitimi konusundaki müdahale ve kontrolü doğrudan olmayan biçimlerde devam etmiştir. Yetişen öğretmenlerin niteliği ile ilgili yapılan toplantılarda üniversiter düzeyde kurama ve araştırmaya dayalı öğretmen eğitiminin, okulların ihtiyaç duyduğu nitelikli

öğretmeni yetiştirmede yetersiz olduğu rapolara yansımıştır. Bu tür toplantılarda MEB'nin bir öğretmen akademisi kurarak öğretmen eğitiminde daha aktif bir rol alması gerektiği zaman zaman dile getirilmiştir. Üniversitede alınacak alan bilgisi eğitimi üzerine bu akademilerde öğretmenlerin, belirli mesleki yeterlilikler çerçevesinde hazırlanmaları öngörülmüştür. Ancak yükseköğretimin üniversite çatısı altında yapılması gerektiğine ilişkin yasalar bu girişime olanak tanımamıştır. Yine de MEB, çeşitli projeler yoluyla belirlediği öğretmenlik yeterlilikleri çerçevesinde, üniversitelerden programlarına yön vermesini talep etmekte, diğer taraftan üniversiteler, öğretmen eğitimi yaklaşımlarını bu yeterliliklerle sınırlandırmaya yanaşmamaktadır.

Öğretmenliğin teknisyenlik boyutunu ön plana çıkaran bir diğer etken ise öğretmenliğe giriş sınavlarıdır (KPSS). KPSS öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslere verilen önemi ve öğrenme-öğretme süreçlerini önemli ölçüde belirleyen bir etken haline gelmiştir. KPSS'de yer alan çoktan seçmeli sorular, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan belirli derslerden oluştuğu için, öğretmen adaylarının odaklarını belirleyici bir etkiye sahiptir. Hatta bu sınavın kapsamı doğrultusunda derslerin içeriğine ve öğretim biçimine (teste yönelik, vb.) yön veren eğitim fakülteleri olduğu da bir gerçektir. Bu durum biçimsel anlamda olmasa da, dolaylı olarak eğitim fakültesi programlarında öğretmenliğin ölçülebilir ve gözlenebilir boyutunu ön plana çıkarmaktadır. İçerik standart bilgi parçacıkları olarak algılanmakta ve bir olay ve olgunun değişen boyutları önemini kaybetmektedir.

Öğretmen alımında öğretmenliğin teknisyenlik boyutunu ön plana çıkaran bu tür standart testlerin yetersiz olduğunu bilen ülkeler öğretmenlikte uzmanlığı yordayabilecek yeni değerlendirme yaklaşımları içindedirler. Alternatif değerlendirme olarak adlandırılabilir yeni sınavlarda açık uçlu ve üst düzey düşünme becerilerini (sentez, değerlendirme, problem çözme, vb.) kullanmayı gerektirecek soru türlerine yer verilmektedir. Sınavlar yanında portföy ve görüşme gibi alternatif değerlendirme süreçlerinin de kullanılmaya başladığı görülmektedir.

2004-2005 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı programlarının oluşturmaya dayananak yenilendiği dikkate alındığı zaman, teknisyen öğretmen yerine uzman öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Oluşturmacı program yaklaşımında öğretmen, programda yer alan etkinlikleri doğrudan uygulayan ve önceden belirlenmiş ölçütlere göre öğrenci başarısını değerlendirin bir kişi değildir. Öğretmen, içinde bulunduğu koşulları ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak programda çeşitli değişiklikler yapabilen, yeni kararlar alabilen, uygulamalarını değerlendirerek sürekli kendini geliştirme çabası içinde olan bir uzmandır. Yeni programların ortaya koyduğu uzman öğretmen ihtiyacı, KPSS sınavlarında ölçülen ve öğretmenlik meslek bilgisini standart bilgi ve becerilere indirgeyen anlayışla örtüşmemektedir.

Teknisyen öğretmen anlayışını körükleyen bir başka etken de bir üst öğrenim kademesine geçişte kullanılan SBS ve YGS gibi sınavlardır. Bu sınavlarda da çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dönük öğretim süreçleri öğretmenler tarafından ihmal edilebilmekte ve daha çok standart cevaplara odaklanma, soru çözüme hız ve test becerileri gibi teknik boyutlar ön plana çıkabilmektedir. Bu ortamda uzman öğretmenlik anlayışının kabul görmesi ve değerli bulunması kolay değildir. Gerek öğretmenler, gerek okullar gerekse veliler olarak öğretmenlerden beklentiler, maalesef öğrenci doğasına uygun olmayan sınavlar yoluyla biçimlenmekte ve bu durum hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

## Sonuç

Öğretmen eğitimine yön veren paradigmlar, eğitim alanında etkili olan anlayışlardan bağımsız değildir. Farklı eğitimcilerin yaptıkları sınıflamalar dikkate alındığı zaman, öğretmen eğitimi paradigmlarının geleneksel anlayışlardan olduğu kadar yeni eğitim anlayışlarından da etkilendiği görülmektedir. Bunlar yanında, "alan eğitimi" paradigmasında olduğu gibi öğretmen eğitimine özgü bazı anlayışların da bu alandaki tartışmalara damgasını vurduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde öğretmen

eğitimi alanında yapılan tartışmalara ışık tutması bakımından bu paradigmalardan incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu makalede ele alınan ve öğretmen eğitiminde yeniden yapılanmayı yakından ilgilendiren çatışma alanları, önemli ölçüde “öğretmen” kavramına yüklediğimiz anlamla yakından ilişkilidir. “Konu alanı anlayışı” öğretmenliği alan bilgisi uzmanlığı ile tanımlamaktadır. Alan bilgisi yanında başka bilgi gruplarına yer verilmesi, öğretmen eğitiminde odağı zayıflatmaktadır ve bu durum nitelikli öğretmen eğitimi önünde önemli bir engeldir. Diğer taraftan “öğretmenlik meslek bilgisi” anlayışı nitelikli öğretmenin tanımını, eğitim süreçlerine hakim olma ve uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme ile ilişkilendirmektedir.

“Kuram temelli anlayış” ise öğretmenliğin kavramsal boyutunu ön plana çıkarmakta ve kuramsal bilginin ve bakış açısının uygulamada öğretmene rehberlik edeceğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre uygulamada başarı, kuramsal bilgi ile yakından ilişkilidir. Oysa “iş başında öğrenme” anlayışı öğretmen eğitiminin uygulama içinde yapılması gerektiğini savunarak nitelikli öğretmenlikte deneyim kazanma boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

“Standardizasyon-çeşitlilik” çatışması da nitelikli öğretmen tanımı için farklı algılar ortaya koymaktadır. “Standardizasyon” yaklaşımında nitelikli öğretmenin tanımı tektir ve bu tanım çerçevesinde oluşturulacak öğretmen eğitimi programı standart hale getirilebilir. Oysa “çeşitlilik” anlayışı nitelikli öğretmenin tek bir tanımının olamayacağını, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı düzeyde nitelikli olabileceğini savunur. Bu durumda programlarda standardizasyona gerek yoktur. Çeşitlilik, öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması açısından da önemli fırsatlar ortaya koyar. Çeşitlilik, eğitimin doğasında vardır ve öğretmen eğitiminde de bu çeşitliliğin olması doğaldır. Buna göre standart bir programın gereklerini yerine getirme çabası yerine ortamın sunduğu koşulları dikkate alarak ve yürütücülerin güçlü yönlerini programa yansıtmasını sağlayan çeşitlilik yaklaşımı savunulmaktadır.

Benzer bir biçimde “teknisyen öğretmen anlayışı” öğretmenliği, bir dizi standart süreçlere göre eğitim veren bir kişi olarak tanımlarken, “uzman öğretmen anlayışı” öğretmenlikte niteliği esneklik, karar verme ve sorun çözüme, çeşitlilik kavramları çerçevesinde tanımlamaktadır. Teknisyen öğretmen anlayışında programın, materyallerin, değerlendirme araçlarının, vb., öğretmenden bağımsız bir biçimde önceden belirlenmiş olması doğaldır. Bu yaklaşıma göre ideal öğretmenin tanımı yapılabilir. Oysa uzman öğretmen anlayışı, sürecin önemli ölçüde öğretmen tarafından belirlendiğini ve buna göre ortaya çıkan sonuçların standardize edilemeyeceğini savunur. “Çeşitlilik” yaklaşımına göre tek bir ideal öğretmen tanımı yapılamaz. Farklı özelliklere sahip kişiler aynı düzeyde nitelikli öğretmen olarak tanımlanabilir.

Ülkemiz öğretmen eğitimi sisteminde gerçekleştirilen yeniden yapılandırma çalışmalarında yukarıda tartışılan çatışma alanlarının uç noktalarının etkili olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin öğretmen eğitimini sadece alan bilgisi ile sınırlama, ya da dersleri büyük ölçüde kuramsal hale getirme, ya da öğretmenliği açık ve gözlenebilir yeterliliklere bağlama önerileri dile getirilmektedir. 2006 yılındaki yeni düzenleme, öğretmen eğitimi programlarının ağırlıklı olarak kuramsal olması sonucunu doğurmuştur. Fen-Edebiyat Fakülteleri tarafından dile getirilen öğretmen yetiştirme modelinde alan bilgisine dayalı bir öğretmen yetiştirme programı ön plana çıkmaktadır. Yine son yıllarda akreditasyon ya da mezuniyet sonrası sınavlar yoluyla öğretmen eğitimini standart yeterliliklere bağlama önerileri tartışılmaktadır. Oysa öğretmen eğitimi çok boyutludur ve bir ölçüde tüm bu boyutları içinde barındırmaktadır. Alan bilgisinin öğretmenlik meslek bilgisi ile bütünleştiği, kuramsal bilgilerin uygulama çalışmaları ile anlamlı hale getirildiği öğretmen eğitimi programlarının nitelikli öğretmen yetiştirme şansı daha fazla olacaktır. Aynı biçimde öğretmen eğitiminde hem temel yeterlikler çerçevesinde belirlenmiş standart derslere hem de bireysel gelişimi ön plana çıkaracak program zenginliğine yer vermek mümkündür. Bu nedenle öğretmen eğitimini yeniden yapılandırırken programları, belirli çatışma alanlarının dar kapsamına hapsedmek yerine alan ve öğretmenlik meslek

bilgisini, kuramı, uygulamayı, temel yeterliliklerle birlikte çeşitliliği ve uzmanlığı bütünleştiren programlar üzerinde düşünmekte yarar vardır.

Tüm bu çatışma alanlarında yapılan tartışmalar ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen yeniden yapılanmalar maalesef öğretmen eğitime ilişkin araştırma sonuçlarından yeterli düzeyde yararlanmamaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların eğitimin diğer alanlarına göre daha dar kapsamlı olmasıdır. Ayrıca öğretmen eğitimi araştırmalarının uzun bir geçmişi yoktur. Kapsamlı öğretmen eğitimi araştırmalarının son 15-20 yıldır yapıldığını söylemek abartılı olmaz. Bu nedenle öğretmen eğitimi araştırmalarının henüz bu alandaki yeniden yapılandırma çabalarına ışık tuttuğunu söylemek mümkün değildir. Örneğin öğretmen eğitiminde standartların niteliği arttıracağı söylenirken bu büyük ölçüde yukarıda bahsedilen paradigmalardan kaynaklanmaktadır. Yani geniş ölçüde bir varsayımdır. Standartlara dayalı öğretmen eğitiminin daha başarılı olduğuna ilişkin araştırma verileri henüz yoktur. Aynı biçimde öğretmen adaylarına mezuniyet sonrası verilen testlerin de öğretmen eğitimi nasıl etkilediğine ilişkin araştırma verileri yok denecek kadar azdır. Ayrıca bu testlerin gerçekten öğretmen niteliklerini ayırt edip etmediğini araştırma sonuçlarına göre söylemek güçtür. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma çabalarına girişmeden önce var olan uygulamaların bilimsel bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve sonuçlardan yola çıkılarak programlarda gerekli düzeltme ve yenileme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

### Kaynakça

- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003, April). Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bonnet, G. (1996). The reform of initial teacher training in France. *Journal of Education for Teaching*, 22(3), 249-270.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D.J. McIntyre, Eds. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge/Taylor Francis and the Association of Teacher Educators, 1050-1093.
- Delandshere, G., & Arens, S. (2001). Representations of teaching and standards-based reform: Are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17, 547-566.
- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (ss. 15-19). London: Falmer Press.
- Long, D., & Riegler, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Westport, CT: Bergin ve Garvey.
- Wilkin, M. (1999) 'The role of higher education in initial teacher education.' Universities Council for the Education of Teachers, Occasional Paper No. 12, London.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

## Extended Abstract

### Competing Agendas and Reform in Teacher Education

The reform efforts in teacher education have been dazzling in the last 30 years in many countries. "Change and quality" have become the key words in many teacher education reports, and competing perspectives resulted in "hot debates," "controversies" and "uncertainties." For example in the UK, the government's concern over control, in France, 'quality' and 'extended practice in schools' as the major target areas, in Turkey, quality and quantity concerns resulted in restructuring in teacher education programs. The issues that have been the center of attention in these efforts range from admission, knowledge base, duration of teacher education, to certification, standards, quality and quantity concerns.

A paradigm can be defined as a set of loose concepts, beliefs and assumptions that guide one's thinking about a phenomenon. Although "paradigms in teacher education tend to overlap, and contain contradictions, the principles that underlie them are helpful analyzing the implications for reform efforts and debates in teacher education" (Delandshere & Arens, 2001, p. 549). Zeichner (1983), Elliot (1993), Long and Riegle (2002), Becker, Kennedy and Hundersmarck (2003) and Cochran-Smith and Fries (2008) provide us with a useful conceptual framework to discuss the reform efforts from a paradigmatic perspective. The paradigms Zeichner describes include "academic paradigm," "behaviorist paradigm," "personal development paradigm," "traditional craft" and "inquiry paradigm." Elliot refers to "rationalism," "production" and reflection" as three paradigms that give shape to teacher education programs. Long and Riegle use John Dewey's "progressivism," Hutchins' "perennialism," Arthur Bestor's "academic," James Conant's "eclecticism," and Theodore Brameld's "reconstructivism" in providing a framework for different philosophies behind teacher education. Becker, Kennedy and Hundersmarck describe three teacher types to characterize different views of teacher education: "subject area specialist," "professional teacher" and "teacher with values." Finally, Cochran-Smith and Fries describes different teacher education views through major problems: "program problem," "training problem," "learning problem," and "political problem."

The analysis of teacher education in Turkey indicates that the reform efforts have been influenced by different views and paradigms. Competing agendas such as "subject matter vs. pedagogy," "theory vs. practice," "unification vs. diversity in teacher education curriculum," and "technician teacher vs. professionalization" appear to be very influential in determining the direction of reform effort in teacher education. According to subject area agenda, teachers just need to know the basics of the subjects they teach whereas pedagogy view argues that subject area knowledge should be taught in connection to pedagogical knowledge, such as child development, school curriculum, methodology added with school practice. Theory view highlights the importance of conceptual understanding whereas practice proponents argue for practical knowledge. Theory proponents would defend that practice skills can be gained in school once the candidate is armed with theoretical knowledge and understanding whereas practice proponents would argue that theory without practice does not make sense, and the best source of knowledge is practice in schools. Unification view indicates that regulation of the teacher education programs is needed if we want to assure similar competencies in graduates. That would require similarity in the programs, standards and materials. On the other hand, diversity view argues that education at the university level should not be regulated through a standard set of courses, and competencies expected from teacher candidates. This is against the academic freedom, and at the same time, the regulation would prevent creativity, diversity and experimentation that would in the long run contribute to better practices. Finally, another competing agenda is related to technician teacher vs. professionalization views. In a centralized educational system where the curriculum is developed by the Ministry of Education, there is a tendency toward technician view of teaching. At the same time, much



emphasis is placed upon teacher creativity, decision making and thinking to highlight professionalization in teaching.

It is expected that the regulatory changes in teacher education will continue in the near future, and the trend for accountability (involving accreditation and testing) from a behavioristic perspective will have more influence on teacher education programs. Along with more standardization and accountability, we will experience more intrusion into teacher education with preconceived ideas, non-research based proposals or ideological orientations, more testing of teachers, and increased government control. At the same time, calls for professionalization will also continue to be influential in teacher education from an inquiry approach. There will be an increased emphasis on inquiry, reflection, decision making, and problem solving skills of teachers, due to a change in conception of teaching from a technical one to a deliberative one (Zumwalt, 1982).

Traditional academic paradigm is likely to be influential especially in secondary level teacher education reform efforts calling for more rigorous subject area orientation. However, an integration of content and pedagogical knowledge in relation to the teaching and learning process in schools is high on the agenda. So, eventually teacher educators and policy makers should search for an effective integration of these areas to deal with the fragmentation problem.

For the reform efforts in Turkey to be successful, multiple aspects and layers of teacher education should be taken into consideration. In these efforts, we should be able to attend both content and pedagogical components, bridge theory with practice, and establish effective collaboration with schools for internships, with arts and sciences, and with hiring bodies. This may mean more practice in schools, more attention to subject area teaching in relation to the school curriculum, and eventually an extended duration of teacher education.

