

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ, FİNLANDİYA, SİNGAPUR VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDEKİ DÖNÜŞÜMLER

Dr. Erdem Aksoy

Çankaya Üniversitesi

Dr. Dilek Gözütok

Ankara Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada öğretmen eğitimi alanında son 10 yılda ortaya çıkan dönüşümlerin belirlenmesi, öğretmen eğitimi alanında başarılı olduğu kabul edilen Finlandiya ve Singapur ile öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımların ve reformların öncüsü konumundaki A.B.D (New York) öğretmen eğitimi sistemleri incelenerek Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında yapılacak yeniliklere katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Araştırma “A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler-2000/2010” isimli doktora tezi ışığında hazırlanmıştır. Araştırma 4 ülkenin öğretmen eğitimi sistemlerinin incelendiği bir karşılaştırmalı eylem araştırmasıdır. Tarama modelinde olan araştırmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını resmi dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda incelenen dört ülkede de öğretmen eğitimi paradigması olarak politik düzeyde bireysel gelişim odaklı ve araştırma odaklı paradigmaların vurgulandığı ancak uygulamada New York, Türkiye ve Singapur’da davranışçı ve iş başında eğitim odaklı paradigmaların baskın olduğu görülmüştür. Finlandiya’da ise araştırma odaklı öğretmen eğitimi paradigmasının vurgulandığı ve başarılı bir şekilde uygulamaya yansıtıldığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle ülkede benimsenen ve politik düzeyde vurgulanan paradigmanın diğer ülkelerde vurgulanan popüler paradigmalar yerine ülkenin gerçekleriyle örtüşen ve günün gereklerine uyan bir paradigma olması gerektiği söylenebilir. Öğretmen eğitimi programları bağlamında ise özellikle New York ve Türkiye’de alternatif sertifika programlarının öğretmen eğitime zarar verdiği ve öğretmenliği entelektüellikten uzaklaştırarak teknisyenlik boyutuna taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sertifika programları uygulanmasına ivedilikle son verilmelidir.

Anahtar Sözcükler

Öğretmen eğitimi paradigması, Öğretmen eğitimi programları, Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Hizmet içi öğretmen eğitimi.

TRANSFORMATIONS IN TEACHER EDUCATION IN UNITED STATES OF AMERIKA, FINLAND, SINGAPORE, AND TURKEY

Dr. Erdem Aksoy

Cankaya University

Dr. Dilek Gozutok

Ankara University

Abstract

In this study it is aimed to identify the transformation in teacher education in the last 10 years and to contribute into forthcoming innovations in the field of teacher education in Turkey by analyzing the systems of teacher education in Finland and Singapore, acknowledged as being successful in the field of teacher education and the U.S.A. (New York), being in the leading position in new approaches and reforms in teacher education. This study is prepared in the light of the PhD thesis entitled “Transformations in Teacher Education in USA (New York), Finland, Singapore, and Turkey-2000/2010”. The study is a comparative action research analyzing the teacher education systems of four countries. Qualitative data collection techniques are employed in the study which is based on scanning model. Official documents and a semi structured interview form have been used as data collection tools. As a result of the study, it was found that in the policy level personalistic and inquiry oriented paradigms in teacher education have been emphasized in all four countries; however, in New York, Turkey, and Singapore behaviorist and apprenticeship paradigms have been dominant in real applications. In Finland, it was concluded that inquiry oriented paradigm has been emphasized and successfully implemented. As a result, it could be stated that the paradigm which has been stressed in the country at the policy level should be consistent with the realities and the present conditions of the country rather than popular paradigms in other countries. In terms of teacher education programs, it was concluded that alternative certification programs are damaging teacher education especially in New York and Turkey and directing teacher education from an intellectual base to a technical expertise. As a result, it could be stated that alternative certification programs should immediately be prevented.

Keywords

Teacher education paradigm, Teacher education programs, Pre service teacher education, In service teacher education.

GİRİŞ

Türkiye öğretmen eğitimi konusunda engin tecrübelerle sahip olan bir ülke konumundadır. İlk kez bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren kurum olarak İstanbul'da 1848'de Darül Muallimin okulunun açılmasından bu yana 160 yıldan fazla bir süre geçmiştir. Bu süre içerisinde 1924'de ilköğretmen okullarının eğitim süresinin beş yıla, 1932-1933'de öğretmen okullarının eğitim süresinin ilkokuldan sonra altı yıla çıkarıldığı, 1940'da köy enstitülerinin açıldığı, 1952-1953'de ilköğretmen okullarının açılarak köy enstitülerinin kapatıldığı, yüksek öğretmen okullarının açıldığı, 1982'de yüksek öğretmen okullarının üniversitelere bağlandığı ve 1989-1990'da eğitim yüksek okullarının sürelerinin dört yıla çıkarıldığı ve eğitim fakültelerine dönüştürüldüğü görülmektedir (Doğan, 2005). Bütün bu süreç içerisinde öğretmen eğitiminde çok önemli deneyimlerin kazanıldığı ve bu deneyimlerden yararlanılması gerekliliği açıktır. Ancak her nasılsa 1998 yılında öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen reform çalışmaları 2006 yılında terk edilmiş ve yeniden reform çalışmaları başlatılarak öğretmen eğitimi programlarında değişiklik yapılmıştır (YÖK, 2012). Türkiye'nin 160 yıllık öğretmen eğitimi sürecine bakıldığında reform çalışmalarının uzun soluklu olmadığı, sık sık değişikliğe uğradığı ve tümüyle değiştirilerek başka uygulamalar gerçekleştirilmeye çalışıldığı kolaylıkla görülebilir. Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerde ise öğretmen eğitimi konusunda yapılan reform çalışmalarının çok uzun soluklu olduğu ve hiçbir siyasi otorite tarafından uzun yıllar değiştirilmediği söylenebilir (Westbury, Hansen, Kansanen ve Björkvist, 2005).

Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında önemli dönüşümler yaşanmaktadır. Özellikle temel eğitimde hedeflenen paradigma dönüşümlerinden öğretmen eğitimi de etkilenmekte ve bu doğrultuda çeşitli yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Ancak bu dönüşümler oluşturulmaya çalışılırken dünyanın diğer gelişmiş ülkelerinde var olan dönüşümlerin de incelenmesi ve bir senteze ulaşılması önemlidir. Böylelikle gerçekleştirilen dönüşümler, bireysel algı temelinden uzaklaşacak ve araştırma temeline kaydırılabilecektir.

Avrupa yüksek öğretim alanının oluşturulması çerçevesinde ülkeler eğitim alanında ulusal yeterlikleri belirlemekte, kredi transfer sistemi çalışmalarına hız vermekte ve şeffaflık-hesap verebilirlik ölçütlerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'de de yüksek öğretim alanında reform niteliğinde kapsamlı çalışmalara başlandığı belirtilmektedir (YÖK, 2012). Bu değişimden şüphesiz öğretmen eğitimi programları da etkilenecektir. Ancak öğretmen eğitimi alanındaki araştırma bulguları için yalnızca Avrupa'daki uygulamalara bakmak ve Avrupa tarafından öngörülen değişim girişimlerine kalkışmak yeterli ve kalıcı sonuçlar doğurmayacaktır; çünkü Türkiye'nin gerek kültürel anlamda gerekse ekonomik, sosyal, siyasal alanlarda Avrupa ile örtüşmeyen birçok yönü

bulunmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada son on yılda öğretmen eğitimi alanında yaşanan dönüşümler incelenerek, yalnızca Avrupa'da değil, dünyanın farklı ülkelerinde ortaya çıkan gelişmeler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi alanında köklü bir deneyime sahip olan Türkiye, öğretmen eğitiminde başarılı olduğu kabul edilen biri Avrupa'dan (Finlandiya) diğeri uzak doğudan (Singapur) iki ülke ile öğretmen eğitimi alanında yeni yaklaşımların ve reformların öncüsü olan New York eğitim ve öğretmen eğitimi sistemleri incelenerek, Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında yapılması düşünülen reform çalışmalarına katkı sağlanacağı umulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı öğretmen eğitimi alanında son on yılda ortaya çıkan dönüşümleri ortaya koymak, öğretmen eğitimi alanında başarılı olduğu kabul edilen Finlandiya ve Singapur ile öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımların ve reformların öncüsü konumundaki A.B.D (New York) öğretmen eğitimi sistemlerini ve Türkiye'deki öğretmen eğitimindeki dönüşümleri incelemek, bulgulardan yararlanarak Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında yapılacak yeniliklere katkıda bulunmaktadır. Alt amaçlar olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmiştir:

A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de:

1. Öğretmen eğitimi alanında hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki dönüşümler nelerdir?
2. Öğretmen eğitiminin mesleki gelişim boyutundaki dönüşümler nelerdir?
3. Öğretmen eğitimi alanındaki uzmanların bu dönüşümler konusundaki görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırmada A.B.D öğretmen eğitimi sistemi New York Eyaleti ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmada ilgili ülkelerin 2012 yılına kadar olan öğretmen eğitimi sistemleri ele alınmıştır. Araştırmada ağırlıklı olarak son 10 yıllık süreçteki dönüşümler incelenmiştir. Diğer yandan araştırma, doküman incelemesinden ve 11 kişi ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Paradigma Kavramı ve Öğretmen Eğitiminde Benimsenen Paradigmalar

Öğretmen eğitimi konusunda paradigmalara ilgili farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte araştırmada Zeichner'in (1983) sınıflaması benimsenmiştir. Zeichner öğretmen eğitimi paradigmasını davranışçı, bireysel gelişim odaklı, işbaşında eğitim odaklı ve araştırma odaklı öğretmen eğitimi kavramları çerçevesinde sınıflandırmıştır.

Davranışsal (Behavioristic) Öğretmen Eğitimi Paradigmasında öğretmen adaylarına kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve yeterlikler önceden ayrıntılı olarak belirlenmekte, başarı ölçütü ise öğretim becerilerindeki ve alan bilgisindeki yeterlikler şeklinde performans göstergeleri olarak ifade edilmektedir. Öğretmen, etkili öğretimin gerekliliklerini yerine getiren bir “uygulayıcı”, öğretmen eğitimi ise nitelikli öğretmenlerin “üretilmesi” sürecidir.

Kişisel Gelişim Odaklı (Personalistic) Öğretmen Eğitimi Paradigmasına göre, öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, öğretmen adayının “birey” olarak gelişimini sağlamalı ve bilişsel gelişim kuramlarını işe koşmalıdır. Bireysel özellikleri dikkate almayan standart sınavlar öğretmen eğitiminde kullanılmamalıdır.

İşbaşında Eğitim Odaklı (Traditional-craft) Öğretmen Eğitimi Paradigmasına göre öğretmen adayları deneyimli bir öğretmen gözetiminde çırak olarak yetiştirilmeli, böylece deneyimli öğretmeni gözleyerek ve onun verdiği görevleri yaparak öğretmenlik becerisini uygulama sürecinde kazanmalıdırlar.

Araştırma Temelli (Inquiry based) Öğretmen Eğitimi Paradigmasında öğretmen eğitimi sürecinde sorgulama, araştırma, sorunlara çözüm bulma ve yansıtma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken en önemli beceri “yansıtıcı düşünme” becerisidir.

YÖNTEM

Bu araştırma 4 ülkenin öğretmen eğitimi sistemlerinin incelendiği bir karşılaştırmalı eylem araştırmasıdır. Araştırmada nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorularına yönelik olarak betimsel analiz, üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak ise içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmada geçmişte ve halen var olan bir durum, var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışıldığından araştırma tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde görüşme

yapılacak öğretim üyelerinin, ülkelerini öğretmen eğitimi alanında temsil edebilecek nitelikte olmaları ve öğretmen eğitimi alanında etkin olarak çalışıyor olmaları benimsenmiştir. Türkiye’de Boğaziçi, Orta Doğu Teknik, Ankara, Gazi ve İnönü Üniversitelerinden toplam beş öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Amerika’da (New York) Teacher’s College Columbia Üniversitesinden iki öğretim üyesi ile, Finlandiya’da Helsinki Üniversitesinden iki öğretim üyesi ile, Singapur’da ise Ulusal Eğitim Kurumundan iki öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Tüm öğretim üyeleri eğitim fakültelerinde ya da öğretmen eğitimi kurumlarında çalışmaktadır ve öğretmen eğitimi alanında ülkelerinde çalışmalar yürütmektedir.

Veri Toplama Aracı

Hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki dönüşümler ve mesleki gelişim boyutundaki dönüşümler kapsamında doküman incelemesi, uzmanların dönüşümler konusundaki görüşleri kapsamında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi için alan yazın tarandıktan sonra ülkelerin öğretmen eğitimindeki dönüşümler bağlamında karşılaştırılabilmesi amacıyla kullanılabilecek başlıklar belirlenmiş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. Doküman incelemesi sürecinde ülkelerin resmi kurumlarından (Milli Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) elde edilen verilerden ve uluslararası araştırma raporlarından yararlanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler ve araştırma amacı temelinde yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmış ve hazırlanan form konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip uzmanlar grubunun görüşlerine sunulurak geribildirimler temelinde sorulara son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki dönüşümler ve mesleki gelişim boyutundaki dönüşümlere yönelik olarak kullanılan doküman analizinde veriler ilgili ülkelerin resmi internet sitelerinden ve araştırma raporlarından yararlanılarak elde edilmiştir. Bunun için öncelikle ülkelerin karşılaştırılmasında kullanılacak başlıkların belirlenmesi amacıyla alan yazın taranmış ve ilgili ülkelere yönelik olarak yapılan öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalar ve raporlar toplanmıştır. Bütün raporlar ve araştırmalar tarandıktan ve okunduktan sonra karşılaştırma yapabilmek amacıyla başlıklar belirlenmiştir. Belirlenen başlıklar doğrultusunda ülkelerin eğitim bakanlıklarının ve üniversitelerinin resmi internet siteleri ve çeşitli araştırmalar derinlemesine incelenmiş ve gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Uzmanların dönüşümler konusundaki görüşleri yönelik olarak görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinde alan yazından elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme yapılmak istenen öğretim üyelerine bir davetiye metni ile birlikte araştırmanın amacını, önemini belirten kısa bir elektronik posta gönderilmiştir. Görüşme talebine

olumlu yanıt veren öğretim üyelerine öncelikle araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını teyit etmeleri amacıyla bir izin formu, daha sonra görüşme formu elektronik posta ile gönderilmiştir. Finlandiya, Singapur ve New York'taki öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerin tümü internet ortamında Skype programı desteğiyle eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki görüşmeler iki kişi ile Skype programı desteğiyle eş zamanlı olarak, üç kişi ile ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan tüm öğretim üyelerine gönderilen davetiye metninde yazılı olarak ve görüşmeye başlamadan önce sözlü olarak görüşmenin kaydedileceği belirtilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yaklaşık bir saat süren görüşmeler 2012 yılı Ağustos ve Aralık ayları arasında gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Coffey ve Atkinson'ın (1996) da önerdikleri gibi ses kayıtları görüşmelerin bitiminde çözümlenmiş ve teyit amacıyla öğretim üyelerine gönderilerek olası yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki dönüşümler ve mesleki gelişim boyutundaki dönüşümler çerçevesinde elde edilen veriler betimsel analiz, uzmanların dönüşümler konusundaki görüşleri çerçevesinde elde edilen veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde araştırma amacı doğrultusunda alan yazın taranarak öğretmen eğitiminde dönüşümlerle ilgili alt başlıklar oluşturulmuş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. İçerik analizi sürecinde öncelikle ses kayıtları ile elde edilen veriler çözümlenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar dökümleri görüşme yapılan kişilere gönderilerek verilerin bilgisayar ortamına doğru bir biçimde aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin doğruluğu konusunda onay alınmıştır. New York, Finlandiya ve Singapur'daki öğretim üyeleri ile yapılan İngilizce görüşmeler Türkçeye çevrilmiş daha sonra İngilizce alan uzmanı bir başka çevirmene verilerek araştırmacının yaptığı çevirilerin doğruluğu teyit ettirilmiştir. Daha sonra veriler NVIVO nitel analiz programına aktararak çözümlenmiştir. Alt başlıklar ve alt başlıklara ilişkin temel temalar doküman analizi sonucunda önceden belirlenmiştir. Ancak veri analizi sürecinde kodlamalar ile elde edilen alt temalar kapsamında önceden belirlenen beş ana temanın üçünde değişiklik yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) de önerdikleri gibi analiz aşamasının son adımı olarak elde edilen tema ve alt temalar, nitel araştırma konusunda bilgili bir uzmanın görüşüne sunularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)] x 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik %83 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla yalnızca çalıştıkları kurum ve unvanları kullanılmıştır.

BULGULAR

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler

Öğretmen Eğitime Yön Veren Politikalar

A.B.D yüksek öğretim sistemi dünya çapında başarılarıyla övünürken, temel eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklar hükümet sözcüleri tarafından defalarca dile getirilmiştir. Okullar arasındaki ve aynı okul içerisindeki öğrenciler arasındaki başarı farkları, uluslararası sınavlarda alınan başarısız sonuçlar, ulusal sınavlarda standartlara ulaşma düzeyinin çok altında kalınması gibi faktörler A.B.D’de 2001 yılında “No Child Left Behind” (NCLB) isimli bir eğitim politikası uygulanmasına neden olmuştur. 2012 yılı itibariyle başkan Obama eğitimde kaliteyi ve eyaletlerde başarıyı artırmak amacıyla “Race To The Top” ismiyle yeni bir eğitim hareketini açıklamıştır. Buna göre eyaletlerden öğretmenleri ve yöneticileri denetlemeleri, öğrenciler arasındaki başarı farklarını en aza indirmeleri ve öğrenci performansını artırmaları istenmiştir. New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı (NYSED), eğitim hareketinin amacını uluslararası standartlarda bir ölçme-değerlendirme sistemini uygulamaya koymak, yetenekli ve başarılı öğretmen adaylarını sisteme dâhil ederek onları geliştirmek ve ödüllendirmek, öğrenci başarısını artırmak amacıyla değerlendirme sonuçlarını paylaşmak ve ülkedeki en başarısız okulları ortalama okullar haline getirebilmek olarak ifade etmektedir (NYSED, 2012). Rekabetçilik, ulusal sınavlarda başarının artırılması, hesap verebilirlik ölçütlerinin daha katı hale getirilmesi uzun süredir benimsenen politikayı oluşturmaktadır.

Finlandiya’da 1968 yılında her bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve herkese fırsat eşitliği sunabilecek olan Çok Amaçlı Okul (Comprehensive School) projesi uygulanmaya başlanmıştır (OECD, 2011). Ortaya koyulan politik ve felsefi ileti herkesin öğrenebileceği, eğitimde fırsat eşitliğinin her öğrenciye sunulması gerektiği, ulusal bir program var olmasına karşın bölgenin ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda bu programların uyarlanabileceği, bireyi ön plana alan bir öğretimin gerçekleştirileceğidir. Toplum bilinci oluşturma ve her bireyin gelişimini gözetme Finlandiya’da eğitim politikasının temelini oluşturmaktadır. Öğretmen eğitime yeni bir yön vermek amacıyla öğretmen eğitimi öğretmen kolejlerinden (seminarium) alınarak üniversitelere verilmiş ve yüksek lisans düzeyinde yapılmaya başlanmıştır. Ulusal bir yeterlik ya da eleme sınavı bulunmadığından, değerlendirme sınıf düzeyinde öğretmenlerin yapmaları gereken bir süreç olarak algılanmaktadır (Niemi ve Sihvonen, 2006). Öğretmenlik mesleği tıp ve mühendislik gibi alanlardan çok daha popüler olduğundan en başarılı öğrencilerin öğretmen olmak için başvuruları doğal bir durumdur. Öğretmenlik mesleği son derece bağımsız hareket etme, alanına sahip ve toplumda saygınlığı olan, topluma yön vermek için aracılık eden bir meslek olarak algılanmaktadır (Niemi ve Lavonen, 2012).

Singapur'da 1997 yılında başlayan süreçte bilgi temelli ekonomi kapsamında Yeteneğe Dayalı Eğitim Sisteminin (Ability Driven Education System) uygulandığı görülmektedir. Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi'nin (ADES) amacı, olabildiğince fazla sayıda öğrenciyi eğitim basamağının bir üstüne taşımak ve her bir öğrenciyi yeteneği doğrultusunda yönlendirmek ve eğitmektir (Lee, ve diğerleri, 2008). ADES, 1997'de uygulanmaya başlanan “Düşünen Okullar-Öğrenen Toplum” (Thinking Schools – Learning Nation) politikasının bir uzantısı olarak yaratıcı düşünmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi sağlayarak bilgi temelli ekonominin gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir sistemdir (Tan, 2005). Geçmişte, endüstri temelli ekonominin amacı bazı yetenekli öğrencilere yatırım yaparak onların maksimum gelişimini sağlamak iken, yeni bir ekonomik düzen olan bilgi temelli ekonomi ile bütün öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Ryan, 2000). Son dönemde ise bilgi temelli ekonomi ve ADES ile bütün Singapur vatandaşlarının kolektif beceri ve yetilerinin geliştirilmesi; dolayısıyla ekonomiye eğitimin yön vermesi öngörülmektedir. Böylece, ekonomik büyüme verimlilik zemininden yaratıcılık temeline, ekonominin odağı ise gelişmiş ülkelerde üretilen teknolojiyi alıp daha kaliteli ürünler meydana getirmekten, bütün ülke vatandaşlarının yaratıcılık becerisini geliştirmeye kaymaktadır (Tan, 2005). Kısaca son 15 yıldır Singapur'da ekonomi politikasını bilgi temelli ekonominin, eğitim politikasını ise yeteneğe dayalı eğitim sisteminin oluşturduğu görülmektedir. Küreselleşmeyi tüm yönleriyle içselleştirmiş olan ülkede rekabetçi, yenilikçi, girişimci ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye'de 1981 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumların (iki yıllık eğitim enstitüleri ve 4 yıllık yüksek öğretmen okulları) üniversitelere bağlandığı görülmektedir (YÖK, 2007, s.34). 1997 yılında zorunlu temel eğitim sekiz yıla çıkarılmış, bu durum öğretmen eğitimi programlarını da etkilemiştir. 2006 yılında YÖK, öğretmen eğitiminde 1997-1998 yapılanmasında revizyona giderek öğretmen yetiştirme programlarının güncellendiğini belirtmiştir (YÖK, 2007, s.67). Son yıllarda Türkiye'de öğretmen eğitimi alanını etkileyen politikalara bakıldığında Türkiye'nin Avrupa Birliği ile uyumu ve Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde attığı adımlar ön plana çıkmaktadır. Rekabetçilik, bilgi temelli ekonomi, küreselleşme, hesap verebilirlik, kalite güvencesi gibi ölçütlerin eğitim politikasını şekillendirmede önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. 2001 yılında Bologna sürecine dâhil olan Türkiye, birçok Avrupa Birliği ülkesinin benimsemiş olduğu Bologna sürecine dâhil olarak yüksek öğretim stratejisini bu süreç çerçevesinde belirlemiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de, “Bologna Süreci” çerçevesinde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) geliştirilmiş, ilk iki derece için gerekli krediler belirlenmiş, (Lisans 180 – 240 AKTS, Yüksek lisans 90-120 AKTS ve Doktora), alınan eğitimin kapsamı ve içeriğini tanımlayan diploma eki (diploma supplement) uygulamasına başlanmıştır (YÖK, 2007). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair

Kanun Teklifi, Türkiye’de 30 Mart 2012’de kabul edilerek yürürlüğe girmiş ve temel eğitimde büyük değişiklikler yapılmıştır. Buna göre Türkiye’de eğitim sisteminin yapısı 4 (ilkokul)+4 (ortaokul)+4 (lise) şeklinde değiştirilmiştir.

Uygulanan Öğretmen Eğitimi Programları ve Program Modeli

New York eyaleti öğretmen eğitimi, Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE) ile New York Eyaleti Öğretim Standartları çerçevesinde oluşturulan ve farklı programların sunulduğu bir yapı içermektedir. Akredite edilmiş üniversiteler tarafından verilen lisans ve yüksek lisans derecelerinin yanında bağımsız değerlendirme kurumlarının, ya da Ulusal Sertifika Kurumu’nun verdiği öğretmenlik sertifikaları bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi programları iki boyuta sahiptir. İlk olarak öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğrenciler üniversitelerde lisans ve yüksek lisans derecesi alarak ve gerekli sınavlarda başarılı olarak eyaletin öğretmenlerden istediği koşulları yerine getirmektedirler. Alternatif sertifikasyon olarak adlandırılan 2. yöntemde ise farklı bir alandan lisans mezunu olan öğretmen adayları yaz okullarında akredite edilmiş bağımsız kuruluşlar tarafından eğitilmekte, 6 haftalık eğitim sonunda göreve başlamakta ve öğretmenlik sertifikası gerekliliklerini mesleğin 1. ve 2. yıllarında üniversitelerle işbirliği yapan bu bağımsız kuruluşlarda tamamlamaktadırlar. 2000 yılında eyalet öğretmenlerden 5 yıl içerisinde yüksek lisans derecesi almalarını istediğinden son yıllarda alternatif sertifikasyon sisteminde büyük bir artış olmuştur (NYSED, 2012b). New York’ta lisans programı başlangıç düzeyi öğretmenlik sertifikası almanın temel koşuludur ancak profesyonel öğretmenlik sertifikası alabilmek için yüksek lisans derecesinin tamamlanması gerekmektedir (NYSED, 2012c). New York öğretmen eğitimi programlarına bakıldığında kullanılan öğretmen eğitimi modeli açısından lisans programlarında (BA, BSc) kaynaşık, yüksek lisans programlarında ise kaynaşık-ardışık ve ardışık modellerin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Finlandiya ulusal yüksek öğretim sistemi Bologna sürecinin temel prensiplerini uygulamaktadır. Bu nedenle AKTS kredi ve iki basamaklı (two tier) derece sistemi lisans ve yüksek lisans olarak uygulanmaktadır. Finlandiya’da öğretmen eğitiminde yüksek lisans derecesini tamamlamış olmak bir zorunluluk olduğundan lisans ve yüksek lisans programları birlikte verilmektedir. Her iki programı tamamlamak yaklaşık olarak 5 yıl sürmektedir (Niemi ve Sihvonen, 2011). Öğretmen eğitiminde sunulan dersler üniversitelere göre küçük farklılıklar göstermekle birlikte temelde lisans eğitimi 180 AKTS kredisi ve yüksek-lisans 120 AKTS kredisi biriktirmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmen olmak için toplam 300 AKTS kredisi yaklaşık 5 yılda tamamlanmak durumundadır (Niemi ve Sihvonen, 2006). Finlandiya’da öğretmen eğitimi modeli olarak farklı modellerin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programında kaynaşık öğretmen eğitimi modeli kullanılırken, alan öğretmenliğinde istenirse kaynaşık istenirse ardışık modellerin kullanılabileceği

görülmektedir. Sınıf öğretmenleri yüksek lisanslarını eğitim bilimlerinde yapmak zorunda iken alan öğretmenleri yüksek lisanslarını alanlarında yaparak alan uzmanı olarak derinleşmeleri sağlanmaktadır.

Singapur'da öğretmen eğitimi programları bağlamında 3 farklı yapı göze çarpmaktadır. Lisans derecesi dört yıllık bir eğitim sonunda alınabilmekte ve Ulusal Eğitim Kurumu (NIE) tarafından sunulmaktadır. Lisans programında kaynaşık öğretmen eğitimi modeli kullanılmaktadır. Programlar alınması gereken dersler ve öğretmenlik uygulaması süreleri ile ilgili farklılıklar göstermekte ve akademik ünite (academic unit) sistemiyle değerlendirilmektedir. Bu sistem Avrupa'da uygulanan kredi sistemiyle benzerlik göstermekte ve öğrencilerin dersler bağlamındaki iş yükünü ifade etmektedir. Öğretmen eğitiminde 4 yıllık lisans derecesine alternatif olarak 2 yıllık Eğitim Diploması (Dip Ed) NIE tarafından sunulmaktadır. Bu programa dâhil olabilmek için başvuran adaylardan GCE A (Cambridge Üniversitesi İleri Düzey Sınav) seviyesini gösterir belge ya da Politeknik diplomasına sahip olduklarını belgelemeleri istenmektedir. Aynı programın 2 yıl boyunca sunduğu dersler incelendiğinde programda alan dersleri haricinde lisans programına benzer derslerin yer aldığı görülmektedir. Bu programda kaynaşık-ardışık modeller birlikte kullanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde son yapı Lisans Sonrası Diploma (PGDE) programıdır. Bu programa ilgili bir alanda lisans derecesine sahip olan adaylar (örneğin matematik, İngilizce vb.) katılabilmekte ve program 1 yıl sürmektedir. Programda ardışık model kullanılmaktadır. Lisans sonrası diploma programı ilgili bir alanda lisans mezunu olmayı gerektirdiğinden programda ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ve program derslerinin yer aldığı görülmektedir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi programları YÖK tarafından belirlenmekte ve eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. 2006 yılında YÖK tarafından öğretmen eğitimi programları güncellenmiş ve fakülterlere yeni programı uygulamaları bildirilmiştir. Buna göre yan alan uygulamasına son verilmiş, bazı genel kültür derslerinin sayısı artırılmış, topluma hizmet uygulaması isimli bir ders eklenmiş, okul deneyimi ders saatleri azaltılmış ve fakülterlere %25'e varan oranda dersleri belirleme yetkisi verilmiştir. Eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi zorunlu dersler olurken eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi seçmeli dersler olmuştur. Güncellenen programların AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüştüğü belirtilmiştir (YÖK, 2007, s.65-67). Buna göre şekillenen güncellenmiş programlar çerçevesinde alan bilgisi derslerinin %50-60, meslek bilgisi derslerinin %25-30 ve genel kültür derslerinin %15-20 oranlarında olması öngörülmüştür. Eğitim fakültesinde herhangi bir öğretmenlik programında yer almayan ancak lisans sonrası öğretmenlik yapmak isteyen diğer alan öğrencileri (fen edebiyat fakültesi vb.) çeşitli üniversitelerde sunulan pedagojik formasyon sertifikası programlarını tamamlayarak öğretmen olmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurabilmektedirler. Türkiye'de

program modeli olarak lisans düzeyinde kaynaşık modelin, yüksek lisans ve sertifika düzeyinde kaynaşık-ardışık modelin kullanıldığı görülmektedir.

Mesleki Gelişim Boyutundaki Dönüşümler

New York Eyaleti'nde öğretmenlerin maaşları sahip oldukları sertifikalara ve yeterliklere göre değiştiğinden, Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim programlarıyla öğretmenlerin niteliklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bazı programlar okullarda gerçekleştirilirken diğerleri eyalet çapında uygulanmaktadır. Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu bazı programlar Eğitim Liderliği Programı (LEAP) ya da Okul Sonrası Mesleki Gelişim programlarıdır. New York'ta göreve başlayan öğretmenler 1. yıl stajyer öğretmen konumunda olduklarından 175 saatlik mesleki gelişim programını başarıyla tamamlamak zorundadırlar (NYSED, 2012d). Başlangıç düzey sertifikası sahibi öğretmenler 5 yıl içerisinde yüksek lisanslarını tamamlamak durumunda olduklarından ve yüksek lisans çalışmalarında biriktirdikleri krediler mesleki gelişim çalışmalarında kullanılabildiğinden, programlara yüksek düzeyde bir katılım söz konusudur. Öğretmen eğitimi kapsamında mesleki gelişim çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerde liderlik, araştırma becerileri, çok kültürlü okullarda öğretim ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin başarısını artırma gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir (NYSED, 2012e).

Finlandiya'da öğretmen adayları yüksek lisans derecesiyle üniversitelerden mezun oldukları ve araştırma kültürünü benimsedikleri için mesleki gelişim programlarına yaygın olarak katılmaktadırlar. Yılda 3-5 gün arası öğretmenlerin mesleki gelişim almalarının zorunlu olduğu ülkede, eğitimler okullar, Ulusal Eğitim Konseyi, Öğretmen Eğitimi Kurumu ve üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından sağlanmaktadır. Eğitim programlarına katılmaya gönülsüz olan öğretmenlerin okul müdürü tarafından zorla gönderilmesi ya da maaş kesintisi yapılması gibi uygulamalar bulunmakla birlikte böylesi durumlarla hemen hiç karşılaşmadığı belirtilmektedir (Asunta, 2006). Geleneksel anlamda mesleki gelişim programlarına temel eğitimdeki program reformu sonrası ya da bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı alanlarında ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ancak son yıllarda Bologna süreci ve küreselleşme çerçevesinde farklı öğrencilerle baş edebilme ve farklılığı yönetebilme alanlarında da mesleki gelişim çalışmalarının sıklaştığı ifade edilmektedir (Niemi ve Lavonen, 2012). Her öğretmenden medya ve iletişim teknolojileri okuryazarı olmasının ötesinde bu alanda uzmanlaşmaları, ailelerle işbirliği, çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetebilme ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle baş edebilme yeterliklerini geliştirmeleri beklenmektedir (Niemi ve Sihvonen, 2011).

Singapur'da öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları Ulusal Eğitim Kurumu (NIE) tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırma becerilerinin geliştirilmesi ve öğretim etkinliklerini yaşam boyu öğrenme ile bütünleştirilmesi hedeflenmektedir. Singapur'da öğretmenlerin aldıkları maaşlar sahip oldukları

yeterliklere ve diplomalara/sertifikalara göre arttığından, NIE tarafından sunulan mesleki gelişim programlarına yoğun bir katılım söz konusudur (NIE, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri amacıyla alan bilgisinden çok psikoloji, özel öğretim, danışmanlık vb. programların devam ettirildiği ayrıca Singapur'da farklı etnik kökene, dine ve yaşam standartlarına sahip gruplar bulunduğundan farklılığın yönetilmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi gibi konular üzerinde yoğunlukla durulduğu ve mesleki gelişim programlarında bu konuların vurgulandığı görülmektedir (NIE, 2012).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HEDB) tarafından çeşitli branşlardaki öğretmenlere yönelik kurslar düzenlenmektedir. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı her yıl düzenlenecek kursları hazırladığı eğitim planı ile duyurmaktadır. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri yabancı dil eğitimleri, bilgisayar eğitimleri, pedagojik formasyon eğitimi, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği eğitimleri, üst öğrenim programları, yurt dışı eğitim faaliyetleri vb. alanlarındaki eğitimleri kapsamaktadır (HEDB, 2012). 2012 yılında uygulanmış olan Hizmetiçi Eğitim Planı'na bakıldığında birçok kursun iptal edildiği, tarihinin ya da yerinin değiştirildiği göze çarpmaktadır. Ayrıca bütün faaliyetler içerisinde en çok yer verilenlerin Fatih Projesi kapsamında teknoloji kullanımına yönelik faaliyetler olduğu görülmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Fatih Projesine büyük bir önem verdiği ve fazla sayıda kursla bu projeyi güçlendirmeye çalıştığı görülmektedir.

Uzmanların Dönüşümler Konusundaki Görüşleri

Öğretmen Eğitimi Politikası

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda dört ülkede öğretmen eğitimi politikasına ilişkin güçlü yönler ve zayıf yönler karşılaştırılarak incelenmiştir.

Öğretmen Eğitimi Politikasının Güçlü Yönleri. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda öğretmen eğitimi politikasının güçlü yönlerine en çok değinilen ülkeler sırasıyla Finlandiya, Türkiye ve Singapur'dur. Ancak Türkiye'de ve New York'ta güçlü yönler olarak yalnızca 2 konuya değinilirken Finlandiya'da 5, Singapur'da ise 3 farklı konuya değinilmiştir. Öğretmen eğitimi politikası kapsamında dikkat çeken bir bulgu Singapur ve Finlandiya'da devletin öğretmenlerin eğitimi için sağladığı finansal destektir. Görüşmelerde her iki ülkede de hükümetin genel eğitim ve öğretmen eğitimi için bütçeden büyük bir pay ayırdığı, özellikle Singapur'da nitelikli öğretmen adaylarının sisteme dahil edilebilmeleri amacıyla lisans programlarının ilk 2 yılında kendilerine maaş ödendiği ifade edilmiştir.

Hem Singapur hem de Finlandiya’da değinilen bir diğer güçlü yönün öğretmen adaylarının seçimi olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de öğretmenlik mesleğine olan yoğun talep dolayısıyla nitelikli öğretmen adaylarının çok sıkı bir eleme sürecinden sonra sisteme girdikleri ve seçim sürecinde görüşme gibi farklı değerlendirme süreçlerinin işe koşulduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adayı olarak bize başvurular için örnek sunumlar ve mülakatları da içeren çok kapsamlı ve katı bir seçme süreci söz konusu. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim öğretmenliği programları için başvuran binlerce adayın yalnızca %10 kadarını alabiliyoruz. Sisteme çok iyi öğrencileri aldığımız için onlara yüksek düzeyde bir eğitim verebiliyoruz çünkü çok iyi bir altyapıya sahip olarak gelmiş oluyorlar (Prof. Dr. B, Helsinki Üniversitesi).

Türkiye için ise geçmişte uygulanan özgün modeller ve 1982’den itibaren öğretmen eğitiminin üniversite çatısı altında yapılıyor olması güçlü yönler olarak belirtilmiştir.

Öğretmen Eğitimi Politikasının Zayıf Yönleri. Öğretmen eğitimi politikasının zayıf yönlerine en çok değinilen ülkeler sırasıyla Türkiye ve Amerika’dır. Her iki ülkede de alternatif sertifika programlarının öğretmen eğitime zarar verdiği ve öğretmen eğitimi teknisyenlik boyutuna indirgediği ifade edilmiştir.

Bu tür kurumların en zayıf yönü kuramsal ve pedagojik boyutu ihmal ederek hemen her şeyi uygulama üzerine kurgulamış olmalarıdır. Yaparak ve yaşayarak öğrenme elbette değer verilen bir yöntemdir ancak, bu programlarda öğrenciler birçok alternatif ortamla değil, yalnızca bir eğitim ortamıyla karşılaşmaktadırlar. Tek bir okul, model ve durumla karşılaşan bir öğretmen adayı farklı durumlarla ve koşullarla karşılaştığında ne yapacaktır? Bu programlar hükümetin popülist politikaları sonucunda biraz da maddi kaygılarla desteklediği programlardır. Bu programları uygulayan kurumlarda çalışanların da gerekli altyapı ve tecrübeden yoksun oldukları ve programlarda herhangi bir araştırma gerekliliğinin olmadığı görülüyor (Prof. Dr., Teacher’s College).

Singapur ve Finlandiya’da güçlü bir yön olarak ifade edilen öğretmen adaylarının seçim süreci Türkiye’de zayıf bir yön olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yalnızca bilişsel yeterlikleri ölçen bir sınavla eğitim fakültelerine alınıyor olmaları, başka herhangi bir değerlendirme sürecinin işe koşulamaması politik düzeyde önemli bir zayıflık olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de değinilen bir diğer zayıf yön kuramsal altyapı eksikliğidir. Popüler olduğu gerekçesiyle yapılandırmacı yaklaşım gibi bazı kuramların yurtdışından ithal edilerek doğrudan uygulanmaya başlanması hem örgün öğretim hem de öğretmen eğitimi programlarını olumsuz yönde etkilediği, kuramsal düzeyde

yeni kavramlardan söz edilirken uygulamada davranışçı yaklaşımı temele alan süreçlerin devam ettiği belirtilmiştir.

Türkiye’de maalesef kullanılan kavramlarla yapılan işler arasındaki ilişkiler çok zayıf. Bu özellikle son on yılda çok açığa çıktı. Hiçbir iş yapmak istemeyen bir insan bile ortaya çıkıp en yeni kavramı alıyor, “bizim böyle bir eğitim yapmamız lazım” diyor ama arka planı boş. Yani bu durum öğretmenin oluşturmacı programı alıp “ben öğrenci merkezli eğitim yapacağım, öğrenci kitabı çalışsın anlatsın” demesine benziyor. Kötüye kullanma çok yaygın ama adımı da en yeni kavrama atfetmek söz konusu. Bu şu anda çok yaygın, o nedenle aslında herkesin çok dikkatli olması lazım. Yani orada bahsedilen kavramlarla yapılanlar arasında hiçbir ilişki yok aslında. Ama oradaki ilkeler güzel geldiği için, politika düzeyinde insanları ikna etmeye uygun olduğu için herkes o laflara bakıyor ama arka planda ne olup bitiyor buna bakmıyor çünkü ortaya çıkan programlar tam bir rezale, tekrar, çok kuramsal. Ama o laflar daha öğrenci merkezli, Avrupa Birliği ile ilişkili vb. Bu anlamda aslında biz 2006’dan bu yana mesafe kaydetmedik, tam tersine geriye gittik (Prof. Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi).

Hem New York hem de Singapur’da belirtilen değerlendirme sistemi ortak bir zayıf yönü oluşturmaktadır. Her iki ülkede de hem okulların hem de öğretmenlerin ulusal sınavlarda öğrenci başarısına göre sıralanması söz konusu olduğundan öğretmen eğitimi kurumlarında yapılan eğitimle öğretmen adaylarının okullarda geçirdikleri yaşantılar arasında büyük farklar olduğu ifade edilmiştir.

Zayıf yönlerle ilişkin belirtilen merkeziyetçi sistemin Türkiye ve Singapur’da ortak bir yön olduğu dikkat çekmektedir. Singapur’da öğretmen eğitiminin yalnızca Ulusal Eğitim Kurumu tarafından sağlandığı ve öğrencilerin başka bir öğretmen eğitimi kurumunu seçemedikleri belirtilirken, Türkiye’de bütün öğretmen eğitimi kurumlarının YÖK’e bağlı olduğu, bu nedenle eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştiremedikleri ya da farklı program modellerini uygulayamadıkları ifade edilmiştir. Türkiye’de öğretmen eğitimi politikasının güçlü yönlerinin 8 kez vurgulanırken zayıf yönlerinin 30 kez vurgulanmış olması da araştırmanın dikkat çekici bulguları arasındadır. Türkiye’de öğretmen eğitimi politikasına yönelik olarak merkeziyetçi sistem önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Şimşek ve Adıgüzel de (2012) yaptıkları çalışmada üniversitelerin iç yönetimine fazlasıyla müdahale eden YÖK merkezli aşırı düzenleyici sistemin değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimi ile ilgili bütün kararlar YÖK bünyesinde çeşitli komisyonlarda alınmakta ve eğitim fakültelerine kendi programlarını uygulama şansı tanınmamaktadır. Bu durum yeni açılan eğitim fakülteleri için bir fırsat olarak algılanabilir ancak köklü ve donanımlı eğitim fakülteleri eğitim kadroları ve program geliştirme alanındaki bilgi birikimleri ile programlarını uygulayıp değerlendirebilecek ve farklı program uygulamalarının verimliliğini araştırma bulgularıyla ortaya koyabilecek

düzeydedir. Ayrıca fen edebiyat fakültelerinde uygulanan programların amaçları ile bu fakültedeki öğrencilerle eğitim fakültesindeki öğrencilerin programlara giriş puanları karşılaştırıldığında fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin kısa süreli kurslar yoluyla öğretmen olma hakkını elde edebilmeleri eğitim fakültesi öğrencileri adına bir haksızlık yaratmaktadır. Bu programların öğretmenliği entelektüel ve profesyonel bir zeminden teknisyenlik boyutuna indirgemesi söz konusudur.

Öğretmen Eğitimi Programları

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda dört ülkede öğretmen eğitimi programlarına ilişkin güçlü yönler ve zayıf yönler karşılaştırılarak incelenmiştir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Güçlü Yönleri. Öğretmen eğitimi programlarının güçlü yönleri bağlamında A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarının önemine işaret edilmiştir. Türkiye’de uygulamaya verilen ağırlığın 1997 yapılanmasıyla oluşturulduğu, ancak 2006 yapılanmasıyla kuramsal derslerin sayısının artırıldığı, böylece uygulama derslerinin bir hayli azaldığı ifade edilmiştir. New York’ta öğretmen adaylarının sertifika alabilmek için iki farklı okulda uygulama yapması gerektiği, bu durumun farklı okullar ve koşulları deneyimlemeleri bakımından öğretmen adayları için iyi sonuçlar yarattığı belirtilmiştir. New York ve Singapur’da programların ortak bir boyutunu farklı program modellerinin oluşturduğu görülmektedir. Finlandiya’da tüm öğretmen eğitimi programları yüksek lisans düzeyini kapsadığından bu ülkede yatay ve dikey program modellerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de ise dersler kaynaşık bir modelde tasarlandığından alternatif model uygulaması bulunmamaktadır. Araştırma bulguları kapsamında dikkat çeken önemli bir konu New York ve Finlandiya’nın yerel düzeyde, Türkiye ve Singapur’un ise merkezi kurumlar düzeyinde program geliştirme çalışmalarını yürütmeleridir. Bu anlamda hem New York hem de Finlandiya’da öğretim üyeleri programların güçlü bir yönü olarak kendi programlarını geliştirebildikleri, gerekli değişiklikleri yapabildikleri ve değerlendirme sürecini tasarlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Türkiye ve Singapur’da ise program geliştirme sürecinin merkezi kurumlar aracılığı ile yürütüldüğü görülmektedir.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Zayıf Yönleri. Öğretmen eğitimi programlarının zayıf yönlerine en çok değinilen ülkeler Türkiye ve Finlandiya’dır. Türkiye’de üzerinde en çok durulan zayıf yönün öğretmenlik ve okul deneyimi uygulamaları olduğuna işaret edilmiştir. Uygulama süreci diğer üç ülkede güçlü bir yön olarak belirtilmesine rağmen, Türkiye’de birçok öğretim üyesi 2006 yapılanmasıyla birlikte derslerin daha çok kuramsal hale geldiğini ve uygulama boyutunun ihmal edilmeye başlandığını belirtmiştir.

Araştırma bulgularının programlara yansıtılması ve araştırma-program bağı konusu Finlandiya’da güçlü bir yön olarak belirtilirken Türkiye’de zayıf bir yön

olarak dile getirilmiştir. Türkiye’de belirtilen bir diğer çarpıcı bulgu ise özgün öğretim materyalleri konusundaki eksikliklerdir. Özgün materyal üretmek ya da kitaplar yazmak yerine çoğu çeviri olan ya da birbirinin kopyası niteliğinde kitapların kullanıldığı, bu durumun programları olumsuz bir şekilde etkilediği dile getirilmiştir. Bir diğer çok çarpıcı bulgu ise Finlandiya’da çok kültürlü ortamda eğitime yönelik zayıflığa yapılan vurgudur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

New York Eyaletinde 2001 yılında yürürlüğe giren No Child Left Behind ve 2012 yılında yürürlüğe giren Race To the Top politikalarının öğretmen eğitimini son derece olumsuz bir şekilde etkilediği, bu doğrultuda üniversite temelli öğretmen eğitime yapılan yatırımların azaltılarak, sertifika sağlayan kurumlara bütçeden ayrılan payın artırılmasıyla, öğretmenlik mesleğinin entelektüel zeminden teknisyenlik boyutuna taşındığı görülmektedir. Etkili bir insan gücü planlamasının yapılmadığı eyalette sayıları hızla artan sertifika kurumlarının para karşılığı öğretmenlik mesleği kazandırmaya çalıştıkları ve bu kurumlara gereğinden fazla öğrenci alındığı bir diğer araştırma sonucunu oluşturmaktadır. Köklü üniversiteler tarafından benimsenen yaratıcılık, problem çözme, öğrenmeyi öğretme, entelektüel öğretmen gibi kavramlar uygulamada terk edilerek sınav merkezli bir öğretim gerçekleştirilmekte, bu durumda kuram uygulama bağı sağlanamamaktadır. Politika düzeyinde araştırma ve bireysel gelişim odaklı öğretmen eğitimi paradigmasının benimsenmesine karşın uygulamada davranışçı ve işbaşında eğitim odaklı paradigmanın baskın olması önemli bir araştırma sonucudur. Farklı program modellerinin birlikte kullanıldığı eyalette merkezîyetçi olmayan sistem sayesinde öğretmen eğitimi kurumlarının kendi programlarını geliştirebildiği ve günün koşullarına uyarlayabildikleri görülmektedir.

Finlandiya’da temel eğitimde yaratıcılık, problem çözme, takım çalışması, araştırma-geliştirme kavramlarının 1968’deki Kapsamlı Okul Yasasıyla benimsendiği ve daha sonra yapılan bütün değişikliklerin bu yasayla uyumlu olduğu; devletin eğitim ve öğretmen eğitimi politikalarındaki istikrarlı tutumu nedeniyle radikal değişimlerin önüne geçildiği sonucuna ulaşılmıştır. 1990’lardan itibaren merkezîyetçi katı sistemin esnetilerek yerel otoritelere geniş yetkiler verilmesiyle birlikte öğretmen eğitimi kurumlarına kendi programlarını geliştirebilme fırsatı tanındığı ülkede insan gücü planlamasının etkili bir şekilde yapılarak gereksiz yığılmaların önüne geçildiği görülmektedir. Politika düzeyinde araştırma odaklı bir öğretmen eğitimi paradigmasının benimsenmesi ve uygulamaya başarılı bir şekilde yansıtılması araştırmanın önemli bir sonucudur. Öğretmen eğitiminin yüksek lisans düzeyinde sunulduğu ülkede öğretmen eğitimi program modeli olarak kaynaşık, ardışık, kaynaşık-ardışık modellerin birlikte kullanılmaktadır.

Singapur'da 15 yıldır Yeteneğe Dayalı Eğitim Sisteminin uygulandığı, bu sistem doğrultusunda “Düşünen Okullar-Öğrenen Toplum” politikasının bir uzantısı olarak yaratıcı düşünme ve hayat boyu öğrenmenin sağlanarak bilgi temelli ekonominin gereklerine uygun bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Devletin öğretmen yetiştirme sistemine yüksek bir bütçe ayırması, bu kapsamda Ulusal Eğitim Kurumuna gelen öğretmen adaylarının lisans sürecinin ilk 2 yılında göreve yeni başlayan öğretmenler kadar maaş almaları önemli araştırma sonuçlarıdır. Etkili bir insan gücü planlamasıyla hangi alanlarda ne kadar ve hangi nitelikte öğretmene ihtiyaç duyulduğunun belirlendiği ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kontenjanların bu doğrultuda şekillendirildiği ülkede temel eğitim politikası olarak benimsenmiş olan “Düşünen Okullar-Öğrenen Toplum” politikası çerçevesinde yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bireysel gelişim, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, farklı öğrencilerin sahip oldukları özelliklere değer verme gibi yeterliklerin vurgulandığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminde bireysel gelişim odaklı öğretmen eğitimi paradigması vurgulanmasına karşın uygulamada davranışçı paradigmanın baskın olması önemli bir araştırma sonucudur. Diğer yandan katı merkezîyetçi sistem yüzünden Ulusal Eğitim Kurumunun yegâne öğretmen eğitimi kurumu olarak alternatifinin bulunmadığı ülkede öğretmenlik uygulamasının işbirliği yapılan başka ülkelerde lisans düzeyinde gerçekleştirilebildiği ve farklı öğretmen eğitimi program modellerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de 2005 yılında ilköğretim programlarında yapılan değişiklik ile 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan revizyonun öğretmen eğitimi etkileyen politik düzeyli uygulamalar olduğu, etkili bir insan gücü planlaması yapılmadığı için, yüz binlerce öğretmenin atama beklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitiminde politik düzeyde bireysel gelişim odaklı paradigmanın benimsendiği ülkede uygulamada öğretmenlerin teknisyenler olarak yetiştirilmeye devam edilmesi, pedagojik formasyon kursları yoluyla öğretmen yetiştirilmesinin de bu süreçte etkili olması önemli araştırma sonuçlarına işaret etmektedir. Öğretmen eğitiminin katı merkezîyetçi YÖK sistemi tarafından şekillendirildiği ve köklü öğretmen eğitimi kurumları bulunmasına karşın her fakültenin aynı programı standart bir şekilde izlediği, dolayısıyla program geliştirme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilemediği ülkede aynı hükümet uzun süredir ülkeyi yönetmesine karşın sık yapılan politik değişikliklerin ve müdahalelerin gerek temel eğitim gerekse öğretmen eğitime zarar verdiği görülmektedir. Öğretmen eğitimi program modeli bağlamında çoğunlukla kaynaşık modelin kullanıldığı, bu durumun tekdüzelğe neden olduğu bir diğer araştırma sonucudur. Önemli bir diğer araştırma sonucu öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama saatlerinin azaltılması, uygulama öğretmenlerinin isteksiz olması, öğretim üyeleri ile uygulama öğretmenleri arasındaki bağın zayıf olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin toplumun büyük bölümünde teknisyenlik olarak algılanması ve doktor, mühendis gibi mesleklerle

karşılaştırıldığında saygın bir meslek olarak değerlendirilmemesi, ayrıca politikacılar ve medya tarafından öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedeleyici söylem ve hareketlere yaygın olarak rastlanması önemli araştırma sonuçlarıdır. Diğer yandan mesleki gelişim çalışmaları kapsamında yeterli bir yaptırımın ve zorlamanın olmadığı, bu tür çalışmaların maaş ve kıdem gibi hususları etkilemediği ve çalışmalara istenen düzeyde bir katılımın gerçekleşmediği görülmektedir.

Politika düzeyinde öğretmen eğitimi paradigması bağlamında birçok ülkenin bireysel gelişim odaklı ve araştırma odaklı paradigmaları benimsediği ve programlarına yansıtmaya çalıştığı görülmektedir. Ancak New York, Singapur ve Türkiye örneklerinde görüldüğü gibi politik düzeyde vurgulanan bu paradigmlar uygulamada davranışçı paradigma halini almaktadır. Bu durumun şüphesiz birçok nedeni olabilir ancak öğretmen eğitiminde benimsenen paradigmanın ülkenin gerçekleriyle, öğretmenlerin ve öğrencilerin niteliğiyle uyumlu olması gerekliliği açıktır. Araştırma odaklı paradigmayı benimseyen ve başarılı bir şekilde uygulamaya yansıtan Finlandiya'nın bu paradigma ile özdeşleşen uzun bir geçmişi ve köklü ve istikrarlı uygulamaları söz konusudur. Öğretmen eğitimi politikası kapsamında ele alınabilecek olan bir diğer husus New York ve Türkiye'de zayıf bir yön olarak belirtilen alternatif sertifikasyondur. Politik kaygılarla alternatif sertifika yönteminin işe koşulması öğretmenlik mesleğini entelektüel zeminden teknisyenlik boyutuna taşımakta ayrıca atama bekleyen yüz binlerce öğretmene yenilerinin eklenmesi anlamına gelmektedir. Sertifikasyon sisteminin popülerliği New York ve Türkiye için işbaşında eğitim odaklı paradigmayı ön plana çıkarmakta; politik düzeyde benimsendiği iddia edilen bireysel gelişim odaklı paradigmadan ise uzaklaşmaktadır. Öğretmen eğitimi programları bağlamında New York ve Finlandiya'da öğretmen eğitimi kurumlarının kendi programlarını araştırma sonuçlarıyla değerlendirebildikleri ve süreçte gerekli değişiklikleri yapabildikleri, bu durumun güçlü bir yön olarak ifade edildiği görülmektedir. Singapur ve Türkiye'de ise merkeziyetçi sistem nedeniyle programların belirli bir merkezde hazırlandığı ve tüm öğretmen eğitimi kurumları tarafından standart programların izlendiği, bu durumun ise önemli bir zayıflık olarak ifade edildiği görülmektedir. Türkiye'de çok köklü öğretmen eğitimi kurumlarının ve bu kurumlarda görevli nitelikli öğretim üyelerinin varlığı dikkate alındığında bu kurumların kendi programlarını geliştirebilmeleri ve farklı öğretmen eğitimi program modellerini uygulayabilmeleri, öğretmen eğitiminin geleceği açısından son derece olumlu sonuçlar doğurabilir. Öğretmen eğitiminde benimsenen paradigmanın ülkenin gerçekleriyle örtüşen ve uygulanabilir bir paradigma olması gereklidir. Bu durum kuram uygulama bağının sağlanması açısından da son derece önemlidir. Ayrıca öğretmen eğitiminde yapılacak değişimlerin bireysel algı temelli değil, araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılması ve uygulama sürecinde sık değişikliklerden kaçınılması gereklidir. Diğer yandan popülist politikalar ve ekonomik beklentiler uğruna pedagojik formasyon

kurslarının uygulanmaya devam edilmesinin önüne geçilmelidir. Bilişsel yeterlikleri ölçen çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınav öğretmen adaylarının seçiminde son derece yetersizdir. Daha nitelikli bir değerlendirme yapılabilmesi için merkezi sınav yanında görüşme, portfolyo, öğretmen değerlendirmeleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği gibi ölçme araçları işe koşulmalıdır. Ayrıca farklı program modellerinin uygulanarak bu programların etkililiğinin araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkarılmasına yönelik politikalar benimsenmelidir. İyi bir insan gücü planlaması ile hangi alanlara yönelik ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulduğu ya da yakın gelecekte duyulacağı tespit edilerek mevcut eğitim fakültelerinin sayısı ve niteliği gözden geçirilmeli; özellikle vakıf üniversiteleri ile yeni açılan devlet üniversitelerinde eğitim fakültesi açılmaması yolunda tedbirler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Asunta, T. (2006). *Developments in teacher education in Finland: in service education and training*. Paper presented at the seminar on modernization of study programs in Teachers' Education in an International Context. Ljubljana.
- Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data analysis: complementary strategies*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Doğan, C. (2005). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi*, 35, 133-149.
- HEDB. (2012). *Hizmetiçi eğitim planı*. Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı'nın web sitesindeki <http://hedb.meb.gov.tr/> adresinden 1 Ağustos 2012 tarihinde erişildi.
- Lee, S.K., Goh, C.B., Fredriksen, B., Tan, J.P. (2008). *Toward a better future: education and training for economic development in Singapore since 1965*. Washington DC: The World Bank.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2th ed)*. California: Sage Publications.
- NIE (2012). *Professional development programs and courses*. National Institute of Education, Singapore.
- Niemi, H., Lavonen, J. (2012). Evaluation for improvements in finnish teacher education. In Harford, J., Hudson, B., Niemi, H. (Eds), *Quality assurance and teacher education: international challenges and expectations*: Oxford.
- Niemi, H., Sihvonen, R.J. (2006). *Modernization of study programs in teacher's education in an international context*. Ljubljana: University of Ljubljana Education Faculty.
- Niemi, H., Sihvonen, R.J. (2011). Teacher education in Finland. In Valencic Z and Janez V (Eds.), *European dimensions of teacher education- similarities and differences*. Faculty of Education, University of Ljubljana.
- NYSED. (2012). *Race to the top*. New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın web sitesindeki <http://usny.nysed.gov/rttt/> adresinden 15 Haziran 2012 tarihinde erişildi.
- NYSED. (2012 b). *Alternative teacher preparation program*. New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın web sitesindeki <http://www.highered.nysed.gov/ocue/spr/>

AlternativeTeacher CertificationProgram.htm adresinden 15 Haziran 2012 tarihinde erişildi.

NYSED. (2012 c). *Certification requirement*. New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın web sitesindeki <http://eservices.nysed.gov/teach/certhelp/CertRequirementHelp.do> adresinden 15 Haziran 2012 tarihinde erişildi.

NYSED. (2012 d). *175 hour professional development requirement*. New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın web sitesindeki <http://www.highered.nysed.gov/tcert/resteachers/175.html> adresinden 15 Haziran 2012 tarihinde erişildi.

NYSED. (2012 e). *Professional development for professional certificate holders*. New York Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın web sitesindeki <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/maintaincert-prof.html> adresinden 15 Haziran 2012 tarihinde erişildi.

OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. OECD'nin web sitesindeki <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> adresinden 1 Haziran 2012 tarihinde erişildi.

Ryan, T. (2000). *The new economy's impact on learning*. The 21st century learning initiative 2000.

Sihvonen, J., Tissari, V., Uusiautti, S. (2007). Curricula for class teachers and for subject teachers: core elements of the studies in education. *Helsinki University: 13*(2), 3-16.

Şimşek, H., Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166).

Tan, C. (2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal 6*(4), 446-453.

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P., Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 5, 475-485.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Meteksan.

YÖK. (2012). *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılmasına Dair Açıklama*. YÖK'ün web sitesindeki <https://basin.yok.gov.tr/files/06e47dcec40bf2b3484940508c36b3d3.pdf> adresinden 1 Ağustos 2012 tarihinde erişildi.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

EXTENDED ABSTRACT

In Turkey important changes in education are taking place. A paradigm shift in basic education has been influencing teacher education and accordingly certain legal regulations have been made. However, in the course of this paradigm shift, it is important to analyze the transformations taking place in other parts of the world.

In this study it is aimed to identify the transformation in teacher education in the last 10 years and to contribute into forthcoming innovations in the field of teacher education in Turkey by analyzing the systems of teacher education in Finland and Singapore, acknowledged as being successful in the field of teacher education and the U.S.A. (New York), being in the leading position in new approaches and reforms in teacher education.

The following comprise the research questions for this paper:

1. What are the transformations in pre-service teacher education in New York, Finland, Singapore, and Turkey?
2. What are the transformations in in-service teacher education and professional development in New York, Finland, Singapore, and Turkey?
3. What are the views of academics working in teacher education in New York, Finland, Singapore, and Turkey about the transformation in teacher education?

The importance of this study mainly stems from the fact that research findings will be of utmost importance in the transformation of teacher education in Turkey which has been taking place. Another importance of the study is that comprehensive research comparing four different countries in four different continents in terms of different dimensions of teacher education cannot be found.

This study is a comparative research analyzing the teacher education systems of four countries. Qualitative data collection techniques are employed in the study. Descriptive analysis is applied to the first and second questions, and the content analysis technique is applied to the third question. As a previous and still existing situation is described in this study, the study relies on a Scanning Model. In this research, the purposive sampling method and criterion sampling technique are employed. Within the scope of the first and second questions, the document analysis technique, and for the third question the interview technique were employed.

In New York, results indicate that although personalistic and inquiry oriented teacher education paradigms are embraced, behavioristic and traditional-craft paradigms are more dominant. With a decentralized system, teacher education institutions can develop their own curriculum and adapt them to present

conditions. In Finland, teacher education institutions have had opportunities to develop their own programs and they have been more autonomous since 1990. According to results, an inquiry oriented teacher education paradigm is adopted and applied. Teacher education is provided at the master's level and eclectic, consecutive and eclectic-consecutive models are used together in teacher education. In Singapore, it is observed that a behavioristic paradigm is dominant although a personalistic teacher education paradigm is emphasized at the policy level of teacher education. Various teacher education programs are incorporated. In Turkey, at the policy level, the personalistic paradigm is highlighted, but in practice teachers are trained as if they were technicians. Teacher training through alternative certification (pedagogical courses) has also a negative impact in this process. Teacher education is shaped by the rigid centralized YÖK system and each faculty is required to follow the same program. As a result, the curriculum development process cannot be carried out effectively.

In terms of teacher education policy, it may be deduced that all four countries favor personalistic and inquiry oriented paradigms in the policy level; however, as in the cases of Turkey, New York, and Singapore, behavioristic paradigm is dominant in application. The only exception to this is found to be Finland, where an inquiry oriented paradigm is favored and successfully applied. It may be suggested that the favored paradigm in the policy level be applicable in real circumstances. In terms of teacher education programs, it may be deduced that alternative certification programs are damaging teacher education in Turkey and New York and therefore, should immediately be abandoned to make teacher education an intellectual rather than a technical endeavor.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Erdem Aksoy, Çankaya Üniversitesi Hazırlık Sınıfında okutman olarak görev yapmaktadır. Yazar doktora derecesini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 2013 yılında almıştır. Yazar, öğretmen eğitimi konusunda çalışmalar yürütmektedir. / İletişim Adresi: Çankaya Üniversitesi, Hazırlık Sınıfı, Eskişehir Yolu 29. Km, Ankara. / Eposta: erdem@cankaya.edu.tr

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları Bölümü'nde görev yapmaktadır. Yazar öğretmen davranışları, insan hakları eğitimi, eğitim programları, öğretmen eğitimi programları gibi çeşitli konularda çalışmalar yürütmektedir. / İletişim Adresi: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Cebeci-Ankara. / Eposta: dgozutok@hotmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Dr. Erdem Aksoy has been working at Çankaya University, Preparatory School as an English language instructor. The author got the PhD degree in 2013 from the institute of educational sciences at Ankara University. The author has studies on teacher education. Correspondence Address: Çankaya Üniversitesi, Hazırlık Sınıfı, Eskişehir Yolu 29. Km, Ankara. / Email: erdem@cankaya.edu.tr

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok has been working at Ankara University, department of curriculum at the faculty of educational sciences. The author has numerous studies on teacher behavior, human rights education, curriculum development, teacher education programs. / Correspondence Address: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Cebeci-Ankara. Email: dgozutok@hotmail.com.