

ÖĞRETMEN ADAYLARININ NASIL YETİŞTİRİLDİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

İdris ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir/
Türkiye.

İlk Kayıt Tarihi: 17.10.2011

Yayına Kabul Tarihi: 11.10.2013

Özet

Öğretmenler mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için, meslek öncesi eğitimde, belirli özelliklere sahip olarak yetiştirilmeleri gerekir. Yetiştirilecek öğretmeni tanımlayan bu özellikler, bir öğretmen modeli çizer. Bu model öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarında yaşama geçirilmeye çalışılır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, nasıl bir öğretmen modeli ya da tipi yetiştirildiğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, Buca Eğitim Fakültesinde 21 anabilim dalında, 210 son sınıf öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorularla toplanmıştır. Veri çözümlemede içerik analizi kullanılmıştır. Kategoriler katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmış ve kategorilere katılım frekansları hesaplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; “geleneksel”, “demokrat- yenilikçi”, “ortak anlayış yok” ve “diğer” temaları altında toplanmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, öğretmen adayı, öğretmen modeli, eğitim fakültesi

THE IDEAS OF PROSPECTIVE TEACHERS AS TO HOW THEY ARE TRAINED

Abstract

In order for the teachers to fulfill the requirements of the profession, they should be trained in such a way that they will have certain characteristics during the pre-vocational period. These characteristics which define the prospective teachers make up a model teacher. This model is aimed to be realized in teacher training programs and practices. After all, the purpose of this research is to discern the model or the type of teacher that is aimed. The research was conducted on 210 seniors in 21 programs at Buca Faculty of Education. The data of the research was collected through open-ended questions. The content analysis technique was employed to analyze the data. The categories were explained through quotations from the expressions of the participants, and the frequencies of the categories were calculated. The results of the research were labeled as “traditional”, “democrat-innovative”, “no common idea” and “other”.

Key words: Education, prospective teacher, teacher model, faculty of education

1. Bu çalışma 15-17 Nisan 2011 tarihlerinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde düzenlenen VI. Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiriye dayalı hazırlanmıştır.

1. Giriş

Eğitim alan yazını bir meslek olarak öğretmenlik ve öğretmenle ilgili çalışmalar bakımından zengindir. Alan yazında “iyi öğretmen” genel olarak benimsenen bir ideali ifade eden prototip bir kavramdır. Fakat gerçekte bu kavram geniş bir yelpazeye yayılan nitelik ve özellikleri içerir. İdeal öğretmen imajı çağlar boyunca eğitim felsefesinin çeşitli teoriler içinde doğrudan ve dolaylı olarak tartıştığı bir konu olmuştur. Batı uygarlığının başlangıcından günümüze kadar filozof ve düşünürler genellikle düşünürün ya da felsefenin eğitimsel algı veya savlarını yansıtan değerler ve ilkelerle ideal bir öğretmen prototipini sunmuştur (Reichel ve Arnon, 2009).

Öğretmenlik, bir iletişim-etkileşim mesleği olarak geniş bir alanda kişisel özellikleri, mesleki becerileri ve çeşitli bilgi türlerini içerir, mesleğe bağlılık duygusu gerektirir (Cole ve Chan, 1994; Day ve Gu, 2010; Shulman, 1987; Şişman, 2006; Thandi ve Sethi, 2009). Öğretmen olmak, öğretmeyi öğrenme olarak yorumlanabilen çok yönlü, karmaşık bir süreçtir (Virta, 2002). Bilginin gelişimi, beceri, inanç ve öğretmen adayının branşında öğretme yeteneğine ilişkin öz-farkındalığı içerir (Lavy ve Shriki, 2008). Öğretmenin bilgisi “öğretimin temeli” olarak görülmekte ve diğer alanlardaki uzmanların bilgisinden farklı, eşsiz olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). Öğretmen, eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini tanımladığı, karşılaştırdığı bir model olarak görülmekte (Bruner, 1977); öğretmenden kişiliği, değerleri ve yaşam biçimiyle örnek alınabilecek çağdaş bir insan olması beklenmektedir (Açıkgöz, 2003). Ayrıca öğretmenlerin benlik algıları, çocuklara yönelik stratejilerini, eylemlerini ve bakış açılarını etkilediği için, öğretmenin benlik algısının da gelişmiş olması önemsenmektedir (Hargreaves, 1975).

Öğretmenlerin toplumun geleceğini kurma ve gelecek nesilleri şekillendirmede oynadıkları rol nedeniyle öğretmenlik mesleği, siyasal ve toplumsal ilgi ve baskıya her zaman açıktır. Belki de bu nedenle öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ve özellikler sürekli tartışılmakta; bu tartışmaların etkisiyle de öğretmen yetiştiren kurumların programları değiştirilmektedir. Bu bağlamda Sayılan’ın da belirttiği gibi, 1980’lerin başından itibaren her düzeydeki eğitimin amacını ve içeriğini piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik “reformlar” gündeme gelmiştir. Bu reformlarla eğitimin amacının ve içeriğinin küresel piyasanın gereksinim ve talepleri doğrultusunda bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir. Eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın taleplerine uygun insan gücü yetiştirme üzerine odaklanılmıştır. Bu yaklaşımda insan, ekonomik süreçler için bilgi ve beceriler yüklenilmesi gereken bir girdi olarak görülmektedir. Böylece aydınlanmacı birey modelinin yerini, küreselleşmeci liberal birey modeli almıştır. Liberal politikalar, eğitim kurumlarında yerinden yönetim, eğitim kaynaklarının yönetimi, öğretmen yetiştirme gibi örgütsel reformlara odaklanarak, devlet okullarının tasfiyesini ve özel girişimciliğin önünün açılmasını hedef haline getirmiştir (Sayılan, 2007).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden yakla-

şık 15 yıl sonra, 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir düzenleme gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeyle; öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi / Eğitim Fakültesi ilişkileri alanlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler, Dünya Bankası tarafından sağlanan krediyle yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi”ni de içeriyordu. Projenin bu bölümü MEB - YÖK işbirliği ile yürütülmüştür. Proje, Aralık 1994’te başlamış, Haziran 1999 sonuna kadar devam etmiştir. Projenin temel amacı olarak, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması gösterilmiştir (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme programlarındaki bu değişim, yukarıdan aşağıya doğru ve ülkenin öğretmen yetiştirme deneyimini dikkate almadan, ithal bir model olarak şekillenmiştir. Öğretmen yetiştirme programları standart olduğu ve fakültelere esneklik tanınmadığı; programların, öğretmenlik için olmazsa olmaz olan “genel kültür” boyutunu göz ardı ettiği, psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim tarihi ve eğitim psikolojisi gibi derslere yer vermeyerek öğretmenliği tarihsel ve toplumsal işlevlerinden koparan teknik bir işe dönüştürdüğü izlenimini doğurmaktadır. Üstüner’in (2004) de vurguladığı gibi 1997 yılındaki yeniden yapılandırma ile öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Oysa öğretmenin entelektüel, çevresini aydınlatan, aydın ve önder bir kişi olmasının gerekliliği ortadadır. Öğretmenlerin bazı standartlara ya da yeterliklere sahip olmaları gerektiği tartışılabilir ancak öğretmenlik, belirli özelliklerin tanımlandığı bir kalıba sığdırılmayacak genişlikte, yerel ve evrensel değerler içeren bir meslektir.

Öğretmen eğitimi, geçmişte ‘okur-yazar’ bir nesil yetiştirme gerekliliğinden doğmuştu. Bugünkü gereksinim ise ‘bilgili-bilinçli’ ve ‘kültürlü’ bir kuşak yetiştirmektir (Thandi ve Sethi, 2009). Ne var ki öğretmenlere kazandırılması öngörülen özellik ve yeterlikler toplumlara, kültürlere, eğitim felsefelerine, yaşanan zamana, çevreye, koşullara (Şişman, 2006), kısacası yönetime hakim olan güçlere göre değişmekte ve eğitimle ilgili tartışmalarda “nasıl bir öğretmen?” sorusu gündemdeki yerini korumaktadır. 2006 yılında, 1997 yapılandırmasının aksayan yönlerini gidermek amacıyla, öğretmenlik programlarının meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle 1997 yılında azaltılan genel kültür derslerinin oranları yeniden artırılmış; eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık % 25’ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmış; uygulama ders saatleri ise yeniden azaltılmıştır. Ayrıca ortaöğretim öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir (YÖK, 2007). Böylece, 1997 yılında yapılan düzenlemelerin birçoğunda, uygulamada yaşanan aksaklıklar ve eleştiriler nedeniyle geri adım atılmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak değişikliklerin, ülke gerçekleri-

ni dikkate alarak, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu uygulamaların da gösterdiği gibi, son yıllarda küresel çapta meydana gelen değişmelerle öğretmenlik eğitimi programlarında büyük bir sarsıntı yaşanmaktadır. Bu sarsıntı, büyük ölçüde, klasik eğitimin amaçlarına meydan okunması, ideal öğretmen özelliklerinin ne olması gerektiği ve öğretmenlerin nasıl hazırlanması gerektiğinin göz önüne alınmasına yol açan sosyal, ekonomik ve politik değişikliklerden kaynaklanmaktadır (Cochran-Smith ve Fries, 2001). Teknolojik gelişmeler ve üretim biçimlerinde yaşanan değişmeler ile yeni bireylerin toplumsal ve bireysel özelliklerinde bulunması gerekenler konusundaki tartışmalarda “nasıl bir öğretmen” sorusu da yanıt beklemektedir.

Genel olarak eğitim sistemi özelde ise öğretmen yetiştirme sistemi kurulurken hangi felsefe temel alınır, o felsefenin ileri sürdüğü ölçütlere uygun hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları olmalıdır. Böyle olmadığında, sistem kendi içinde çelişkiye düşebilir ve saptanan hedeflerin gerçekleşmesini engelleyebilir (Sönmez, 1994). Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra laik ve demokratik bir ulus devlet oluşturma yolunda önemli devrim ve reformlar yapılmıştır. Bunların toplum tarafından benimsenmesi ve cumhuriyetin yaşayabilmesi, bu devrime inanmış öğretmenler yetiştirmekle mümkün görülmüştür. Bu durum, 1930’lu yılların ilk yarısında Falih Rıfkı, İbrahim Necmi, Zeki Mesut, Behçet Kemal, Yunus Nadi ve Yaşar Nabi gibi dönemin önemli yazarlarının yazılarına yansımıştır. Bu yazılarda, genellikle öğretmen yetiştirmenin gerçekleştirilen devrimin ideolojisini geliştirme ve yayma hareketleriyle yeni devletin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kalkınması bakımından önemi üzerinde durulmuştur (Öztürk, 1999). Esasen öğretmenden beklenen rol “her şeyi bilen kişi” olmasıydı. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan dersler de bu nitelikteki öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlar durumdaydı. Öğretmen okullarında, köy enstitülerinde, eğitim yüksek okullarında ve eğitim fakültelerinde 1997 yapılanma öncesine kadar okutulmakta olan derslere bakıldığında bu açıkça görülebilir (Üstüner, 2004).

1940’lı yıllar Köy Enstitülerinin öne çıktığı yıllardır. Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler, köy önderi olarak yetiştiriliyorlardı. Onlardan köye özgü bir yaşam tarzının, “imece” gibi kendi içinde çıkmış yöntemlerini köylerde yeni bir işlerliğe kavuşturarak, çağdaş bir toplum yaratmaları bekleniyordu (İlgaz, 1999; Başaran, 1999). Bilindiği gibi bu süreç çok kısa bir süre sonra sona erdi. Köy Enstitülerinin kapatılmasının ardından öğretmen okullarıyla devam eden öğretmen yetiştirme, Cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne kadar çeşitli aşama ve uygulamalardan geçerek, günümüzde her düzey ve kademe için lisans düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin üniversitede yetiştirilmesi, hem eğitim süresi hem de yetiştirilme tarzı bakımından önemli bir aşamadır. Ancak bu durumun öğretmenlerin bilgi, beceri, öğrenme ve öğretme kuram ve yöntemleri bakımından donanımlı, mesleklerine bağlı, hoşgörülü, sevgi dolu, yenilik ve gelişmelere açık, demokrat, çok yönlü ve kültürlü yetiştirildikleri sonucunu otomatik olarak doğurmamaktadır. Önemli olan, öğretmenin

üniversitede yetiştirilmesinden daha çok nasıl yetiştirildiğidir. Öğretmen yetiştirmede dikkat çeken bir nokta da öğretmenin eğitim fakültesinde yetiştirilmesi öngörülmesine karşın kimi zaman öğretmen eksikliği, çoğu zaman da iktidarın popülist politikaları nedeniyle öğretmenlik eğitimi veren eğitim fakülteleri dışında, özellikle fen-edebiyat ve ilahiyat fakülteleri gibi farklı fakültelerin öğrenci ya da mezunlarına da formasyon almaları koşuluyla öğretmenlik hakkı verilmesidir. Bu durum, öğretmen yetiştirme konusunda hala bütüncül bir anlayış, yaklaşım ya da politikanın oluşturulmadığını ve sisteme yerleşmediğini, buna bağlı olarak da yetiştirilecek bir öğretmen tipi ya da modelinin tam olarak ortaya konmadığını düşündürmektedir.

Yukarıda tartışılan problem durumundan hareketle, nasıl bir öğretmen tipi ya da modelinin yetiştirildiğinin ortaya çıkarılması, bu öğretmen tipinin günümüzde geçerli olan eğitim anlayışıyla örtüşme ve gereksinimleri karşılama durumu hakkındaki tartışmalar bakımından çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde verilen eğitimle nasıl bir öğretmen modeli hedeflendiğini ve öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olarak yetiştirildiklerinin kendi görüşleriyle ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için şu soruya yanıt aranmıştır: Fakültede verilen eğitimle öğretmen adayları nasıl bir öğretmen olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır? Yetiştirilmeye çalışılan bu öğretmen tipi ya da modeli nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanların yaşadıkları sorunları kendine özgü yöntemlerle sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2007). Öğretmen adaylarının görüşlerini kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek için veriler açık uçlu soru tekniği kullanılarak toplanmıştır. Böylece, incelenmek istenen olgunun esnek ve sınırlanmadan incelenmesi; öğretmen adaylarının deneyim, düşünce ve duyguları hakkında doğrudan bakış açılarının yakalanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Katılımcılar

Araştırma, Buca Eğitim Fakültesi (BEF) son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fakültede 21 anabilim dalında son sınıflarda (ikinci öğretim hariç) toplam 1471 kişi (Kız: 816, Erkek: 655) bulunmaktadır. Bu anabilim dalları: Biyoloji, Coğrafya, Fizik, Kimya, Tarih, Türkçe, Almaca, Fransızca, İngilizce, Müzik, Resim-iş, Ortaöğretim Matematik, Türk Dili Edebiyatı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İlköğretim Fen Bilgisi, İlköğretim Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenliğidir. Araştırmanın katılımcıları her anabilim dalında yansız olarak seçilen 10 kişi olmak üzere 210 kişiden (Kız:122, Erkek: 88) oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için açık uçlu iki sorudan oluşan “Öğretmen Yetiştirme Modeli Soru Formu” hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında kolay anlaşılır ve odaklı soru hazırlama, açık uçlu soru sorma ve yönlendirmeden kaçınma gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Soruların, öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olarak yetiştirildiklerine ilişkin görüşlerini yansıtmaya durumuyla ilgili olarak üç öğrencinin görüşlerine başvurulmuş, sonra iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular şunlardır: Fakültede verilen eğitimle nasıl bir öğretmen tipi ya da modeli oluşturulmak istenmektedir? Bir öğretmen adayı olarak fakültedeki yaşantınızı ve size verilen eğitimi dikkate aldığımızda nasıl bir öğretmen olarak yetiştirildiğinizi düşünüyorsunuz?

Veri Toplama

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Soru formu, öğretim elemanlarından izin alınarak, ders saatlerinde araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış ve sorular yanıtlandıktan sonra toplanmıştır. Katılımcılara, soruları içten ve özenle yanıtlamaları için araştırmanın önemi açıklanmıştır. Veri toplamak için her anabilim dalında 20 olmak üzere toplam 420 kişi tarafından soru formu doldurulmuştur. Bu kadar çok nitel veriyi analiz etme gücü dikkate alınarak her anabilim dalında 10’ar tane soru formu rastgele çekilerek araştırmanın katılımcı sayısı 210 olarak belirlenmiştir. Bu işlem yapılırken her bir anabilim dalındaki son sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılım oranları dikkate alınmıştır.

Veri Çözümleme

Veri çözümlemede içerik analizi kullanılmıştır. Böylece betimsel çözümlemeden daha derin bir işlem gerektiren tanımlanmamış, fark edilmeyen kavram ya da temalara ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Veri çözümleme, Miles ve Huberman (1994) tarafından veri özleştirme, veri sunumuyla sonuç çıkarma ve doğrulama şeklinde üç aşamalı ifade edilen nitel veri çözümlemenin genel çerçevesine uygun yapılmıştır. Kodlama, temaların bulunması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına uygun biçimde yürütülmüştür. Her nitel araştırmanın kendine özgü olduğu bakımından esnek bir yaklaşım sergilenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Kodlar, tümevarımcı bir çözümlemeyle doğrudan verilerden oluşturulmuştur. Önce veriler dikkatli bir biçimde okunarak yanına notlar düşülmüştür. Bu notlardan hareketle kodlanan ifadeler, öze bağlı kalınarak, geçici tema adlarıyla benzerliklerine göre gruplandırılmış (Strauss ve Corbin, 1998); kodlama işlemi yapılırken katılımcı sayısı ve ifade sıklığı da dikkatli bir biçimde işaretlenmiştir. Sonra kodlanan ifadeler özenle incelenmiş; benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenmiş; konu alanıyla ilgisi bulunmayan ifadeler ayıklanmıştır. Kodlanan ifadeler özgün soru formu tekrar gözden geçirilerek daha özlü ifadelerle yeniden yapılandırılarak kavramsallaştırılmıştır. Verilerin anlamlı ve bir bütünlük içerecek biçimde temaya uygun olmasına;

temaların farklılıklarına rağmen kendi içinde anlamlı bir bütünlük oluşturmasına ve araştırmanın verilerini açıklayabilme özelliğine sahip olmasına özen gösterilmiştir. Bu şekilde oluşan ifade grupları ve veriler bir kere daha incelenmiş ve temalara son şekli verilmiştir. Bu aşamada ifadeler netleştirilmiş ve temayı adlandırmada daha ileri bir evreye ulaşılmıştır. Kategoriler, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmış ve kategorilere katılım frekansları hesaplanmıştır. Frekans analiziyle nitel veriler nicelleştirilmiş ve öğeler önem sırasına konularak sınıflandırılmıştır. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki amaç, genelleme yapmak değil, güvenilirliği arttırmak, yanlışlığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Veri çözümleme öncesinde her katılımcıya bir numara verilmiş, bulgular bölümünde, katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılar kimden yapıldığını göstermek için bu numaralar kullanılmıştır. Alıntılarının sonunda katılımcının okuduğu bölüm ve numarası parantez içinde gösterilmiştir (örneğin: Tarih, 70).

3. Bulgular

Bulgular, veri çözümlemede elde edilen temalar ve bu temaların altında yer alan kategoriler şeklinde düzenlenerek sunulmuştur. Kategoriler katılımcıların ifadeleriyle tanımlanmış ve kategorilere katılım frekansları hesaplanmıştır. Kategorileri açıklayabilmek için, katılımcıların çarpıcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Okuyucunun araştırmanın bulgularını bütün olarak görebilmesi için, araştırmada ulaşılan tema ve kategoriler ile bu tema ve kategorilere katılım oranları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Temalar, temaların altında yer alan kategoriler ve katılım oranları

Temalar ve temalara katılım oranı	Kategoriler ve kategorilere katılım oranı
Geleneksel öğretmen yetiştiriliyor %42,86 (n=90)	Öğretmen merkezli %24.76 (n=52)
	Niteliksiz %10.48 (n=22)
Demokrat-yenilikçi öğretmen yetiştiriliyor %34,76 (n=73)	Pasif-sessiz %7.62 (n=16)
	Nitelikli %11.90 (n=25)
	Çağdaş-demokrat %11.43 (n=24)
Öğretmen yetiştirmede ortak anlayış yok %14.76 (n=31)	Yapılandırmacı %11.43 (n=24)
	İdealist %3.33 (n=7)
Diğerleri %7.62 (n=16)	Fikrim yok %2.38 (n=5)
	Öğretmen yetiştirmeye çalışmıyor %1.90 (n=4)

3.1. Geleneksel Öğretmen Yetiştiriliyor

Bu tema, katılımcıların %42,86’sının (n=90) görüşlerini içermektedir. Bu görüş-

lere göre fakültede geleneksel eğitim anlayışına uygun öğretmen yetiştirilmektedir. Bu tema altında “öğretmen merkezli”, “niteliksiz” ve “pasif-sessiz” kategorileri yer almaktadır.

3.1.1. Öğretmen merkezli

Katılımcıların %24.76’sına (n=52) göre modern bilgiden yoksun, klasik, tekdüze, standart, geleneksel anlayışta öğretmen yetiştirilmektedir. Katılımcılar, sadece sunuş yoluyla anlatım yöntemini kullanan, öğrenci öğretmen etkileşimi ve işbirliğinin az; tamamen ezberci ve uygulamaya hiç önem vermeyen; farklı görüşlere pek fırsat tanımayan, daha çok kendi düşüncelerini dayatan, otokrat ve despot yaklaşımlar sergileyen öğretim elemanlarının ancak bu tipte bir öğretmen yetiştirdiklerini düşünmektedirler. Bu anlayışı destekleyen örnek ifadeler:

Çağdaş-modern bilgiden yoksun öğretmenler yetiştiriyor. (Bilgisayar, 23)

Tekdüze, standart, geleneksel öğretmen modeli... (Türkçe, 18)

Belli görüşler doğrultusunda, araştırmayan, sorgulamayan, sadece ders çalış yeter, şeklinde öğretmen yetiştiriyor. (Tarih, 70)

Klasik bir öğretmen tipi yetiştirmeye çalışıyor. (Fizik, 131)

Öğretmen merkezli ve ezbere dayalı öğretmen yetiştiriyor. (PDR, 109)

Ezberci, sadece sunuş yoluyla anlatım [yöntemini] kullanan öğrenci öğretmen etkileşimi ve işbirliğinin az olduğu öğretmen tipi. (Fransızca, 142)

Ezberci bir anlayışla işlenen derslerle geleneksel bir öğretmen tipi yetiştirmeye çalışıyor. (Sınıf öğretmenliği, 74)

Bence bu fakülteden çıkan [yetişen] öğretmenler oldukça ezberci ver despot olurlar (Türkçe, 17)

Görünürde demokratik ancak bilgiyi ezbere vermeye çalışan bir okulda olduğumuzu düşünüyorum daha otokrat bir öğretmen tipine sahip olacağımızı düşünüyorum. (Kimya, 172)

3.1.2. Niteliksiz

Katılımcıların %10.48’ine (n=22) göre yeterli donanıma sahip olmayan, bilgi ve beceri açısından yetersiz, ezberci, her şeyden biraz vererek yarım yamalak, sıradan öğretmenler yetiştirilmektedir. Örnek ifadeler:

Bilgi ve beceri açısından niteliksiz öğretmenler yetiştiriliyor. (Türkçe, 20)

Fakültenin yetiştirmeye çalıştığı öğretmen ile yetiştirdiği aynı tip değil. Yetersiz donanımlı bir tip yetiştiriyor. (Sosyal Bilgiler, 38)

Sorumсуz, ilgisiz, pedagojiden yoksun bir öğretmen yetiştirme söz konusu. (Tarih, 65)

Fakültemizin durumu hiç iyi değil. Öğrencilere sevgi, özellikle de çocuk sevgisi öğretilmeli. Öğrenciye önem ve değer verilmeli. (Okul Öncesi, 50)

3.1.3. Pasif-sessiz

Katılımcıların %7.62'sine (n=16) göre meraksız, sorgulamayan, üretmeyen, çalışmayan, düşün(e)meyen, apolitik, boyun eğen, kendine güvensiz, bencil, ilgisiz, anlayışsız, umutsuz, farklılı, orijinali ve marjinali tanımayan öğretmenler yetiştirilmektedir. Örnek ifadeler:

Düşünmeyen, üretmeyen, çalışmayan... (Türkçe, 12)

Pasif, sessiz bir öğretmen tipi yetiştiriyor; (Türkçe, 14).

Düşünemeyen, monoton bir insan tipi yetiştiriyor. (Bilgisayar, 22) .

Boyun eğen, farklılı, orijinali ve marjinali tanımayan bir öğretmen tipi hatta insan tipi diyebiliriz. (İngilizce, 163),

Kendine güvensiz anlayışsız, umutsuz, ilgisiz gibi özelliklere sahip öğretmenler yetiştiriyor. (Fizik, 140).

3.2. Demokrat-Yenilikçi Öğretmen Yetiştiriliyor

Bu tema, katılımcıların %34,76'sının (n=73) görüşlerini kapsamaktadır. Burada ifade edilen görüşlere göre fakültede “nitelikli”, “çağdaş-demokrat” ve “yapılandırıcı” anlayışa sahip öğretmenler yetiştirilmektedir.

3.2.1. Nitelikli

Katılımcıların %11.90'ına (n=25) göre hem akademik hem de kişilik olarak nitelikli, bilgili, aktif, girişken, sosyal, gelişmelere açık, yetenekli, kendine güvenen, sorumluluk sahibi, yaratıcı, araştıran, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilecek, öğrenci öğretmen ilişkisini ve iletişim becerisini en iyi derecede uygulayabilecek öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu katılımcıların bir kısmına göre bu konuda başarılı olduğu söylenemez. Örnek ifadeler:

Her şey hakkında bilgi sahibi, kültürlü, öğrencilerine her konuda yetebilecek, derste öğrencilerin ilgisini derse çekmek için her türlü yöntemi kullanabilen bir öğretmen yetiştirmeye çalışıyor. (Kimya, 179)

Araştıran, araştırtan ve kendini ifade edebilen konusuna hâkim bir öğretmen tipi yetiştirmeye çalışıyor. (Fizik, 136),

Kendi alanında donanımlı, öğrenci psikolojisini anlayan bir öğretmen modeli hazırlanıyor. (Türk Dili Edebiyatı, 53)

3.2.2. Çağdaş-demokrat

Katılımcıların %11.43'üne (n=24) göre akılcı, açık fikirli, sosyal, kültürlü, hoşgörülü, adaletli, sabırlı, çağdaş, demokrat, yenilikçi, yaratıcı, alanında yeterli ve mesleki bilgisi yüksek, kendini yenileyen, araştırabilen ve yorum yapabilen öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Katılımcılara göre fakültede çağdaş-demokrat-yenilikçi öğ-

retmen yetiştirilmek istenmesine karşın, fakültenin bu özelliklere sahip öğretmenler yetiştirmede yeterince başarılı olduğu söylenemez. Örnek ifadeler:

Çağdaş, yenilikçi, mesleğine saygılı öğretmenler yetiştirmeye çalışıyorlar. (Okul Öncesi, 46)

Bilgili, deneyimli, kendine güvenen, bilgisini aktarmada becerikli, demokratik öğretmen tipi yetiştiriyor. (Kimya, 174)

Açık fikirli, çağdaş, günün şartlarını bilen ve kabul eden bireyler yetiştirmek istiyor fakat başarılı olduğunu söyleyemeyeceğim. (Fransızca, 148)

Öğretmen ve imkânlarının çağ dışı yöntemleriyle çağdaş bir öğretmen yetiştirme çabasında. (İngilizce, 161)

Çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı bir öğretmen tipi yetiştiriyor. Yalnız hoşgörü eksikliği var. (Din Kültürü, 151)

3.2.3. Yapılandırmacı

Katılımcıların %11.43'üne (n=24) göre yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun, alan ve meslek konusunda yetkin, yeniliklere açık, araştırmacı, çağdaş, empati kurabilen, tüm öğrencilerine hitap edebilecek şekilde öğretim yöntemlerinden haberdar ve bunları uygulayabilen, öğrenci merkezli, öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağını nasıl öğrenmesi gerektiğini gösteren öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Örnek ifadeler:

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen ve bunu sınıfında uygulayabilecek öğretmen yetiştirmeye çalışıyor. (İlköğretim Matematik, 97)

Öğrenci merkezli, öğretmenin rehber olduğu öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağını, nasıl öğrenmesi gerektiğini açıklayan, yol gösteren olarak açıklanıyor. (Fizik, 138)

Aktif eğitim kurallarını bilen, öğretme yollarını öğrenciye buldurmaya amaçlayan yapılandırmacı sisteme demokratik öğretmenler yetiştirmeye çalışıyor. Fakat fakültenin bu konuda yetersiz olduğunu, öğretmenlerin [öğretim elemanlarının] bile bu sistemi uygulamadığını görüyorum. (Biyoloji, 119)

3.3. Öğretmen Yetiştirmede Ortak Anlayış Yok

Katılımcıların %14.76'sının (n=31) görüşleri bu temada toplanmıştır. Bu temada yer alan görüşlere göre her öğretim elemanı kendi görüş ve ideolojisi doğrultusunda öğretmen yetiştirmeye çalışmaktadır. Fakültede öğretmen yetiştirme konusunda belli bir standart ya da ortak bir yaklaşım yoktur. Örnek ifadeler:

Her hoca kendine göre bir şey yapıyor. Fakültenin bir anlayışı yok. (Ortaöğretim Matematik, 3)

Bir standart yok. Herkes olmak istediğini oluyor. (Sosyal Bilgiler, 36)

3.4. Diğerleri

Bu tema katılımcıların %7.62'sinin (n=16) görüşlerini içermektedir. Bu temadaki görüşler belirlenen temalar altındaki hiçbir kategoriye uygun görülmediği için "diğerleri" adı altında toplanmıştır. Bu görüşler "idealist", "öğretmen yetiştirmeye çalışmıyor" ve "fikrim yok" kategorileri şeklinde düzenlenmiştir.

3.4.1. İdealist

Katılımcıların %3.33'üne (n=7) göre fakültede idealist öğretmen yetiştirmeye çalışılmakta ama bu yeterli ölçüde başarılamamaktadır. Örnek ifadeler:

İdealist, araştırmacı, öğretici, anlayışlı öğretmen yetiştirmeye çalışıyor. (Biyoloji, 112)

İdealist öğretmen yetiştirmeye çalışıyor ama yeterince başarılı değil. (Coğrafya, 210)

3.4.2. Öğretmen yetiştirmeye çalışmıyor

Katılımcıların %1.90'nı (n=4) fakültenin öğretmen yetiştirdiğine inanmamaktadır. Bu katılımcılar dört yıl boyunca oyalandıklarını düşünmektedir. Örnek ifadeler:

Fakültenin öğretmen yetiştirme gibi bir gayreti yok... Keşke bir tip yetiştirmeye çalışsa, bizim de benlik algımız iyi otursa. (PDR, 108)

[Hocaların] Öğretmen yetiştirme gibi bir gayelerinin olduğunu düşünmüyorum. Sadece dersi anlatıp çıkma derdindedler. (Fen Bilgisi, 185).

3.4.3. Fikrim yok

Katılımcıların %2.38'i (n=5) fakültede nasıl bir öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığını bilmediğini ifade etmektedir. Bu katılımcıların çeşitli gerekçelerle görüşlerini açıklamaktan kaçındıkları düşünülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olarak yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların öğretmen eğitimi sürecindeki yaşantılarına ilişkin kişisel değerlendirmelerini ve yargılarını içermektedir. Kişisel değerlendirme ve yargılar, kişinin kendisi ve çevresi hakkındaki öznel bilgisinden oluşan görüşleri olarak görülebilir. Bu görüşler duygusal öğeler kadar bilişsel öğeleri de içerir (Lavy ve Shriki, 2008; Richardson, 1996). Bu sınırlıklar içinde *araştırmada ulaşılan sonuçlardan ilkinde göre*; katılımcıların yaklaşık %43'ü "geleneksel" (öğretmen merkezli, nitelsiz, pasif-sessiz) öğretmen yetiştirildiğini ifade etmektedir. Bu tema ve alt kategorilerinde yer alan görüşlerin alışlagelmiş klasik öğretmen yetiştirme yaklaşımı içinde görülmektedir. Bu şekilde yetişen öğretmenlerin büyük olasılıkla geleneksel öğretmen davranışlarını sergileyecekleri ve geleneksel öğretim stratejilerini uygulayacakları öngörülebilir. Bu şekilde yetişen öğretmenlerin,

günümüz öğretme-öğrenme gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalacakları açıktır. Örneğin, öğretmenlerin öğrenmek ve öğretmek istedikleri yol ve derslerinde benimstedikleri öğretim stratejilerini niçin seçtikleri arasındaki ilişkileri inceleyen Willcoxson (1998), yalnızca okuma, araştırma ve benzeri bağımsız etkinlikler yoluyla öğretimi seçen öğretmenlerin derslerini, öğrencilerinin sık sık monolog olarak tanımladıklarını ve kendileriyle yakın ilişki kurmayı ve derslerini izlemeyi güç bulduklarını belirlemiştir.

Geleneksel öğretmen yetiştirilmesine ilişkin temanın ayrıntıları incelendiğinde, katılımcıların %25'i "öğretmen merkezli" yani; modern bilgiden yoksun, klasik, tek-düze, standart bir anlayışla öğretmen yetiştirildiğini belirtmektedir. Bu katılımcılar, anlatım yöntemini kullanan, öğrenci öğretmen etkileşimi ve işbirliğinin az; tamamen ezberci ve uygulamaya hiç önem vermeyen; farklı görüşlere pek fırsat tanımayan, daha çok kendi düşüncelerini dayatan, otokrat ve despot yaklaşımlar sergileyen öğretim elemanlarının farklı bir tip ya da modelde öğretmen yetiştiremeyeceğini düşünmektedir. Bu sonuç, eğitimde en önemli eksikliklerden biri olarak görülen, eğitilenlerin bilmenin ne olduğu üzerinde düşündürülmediği, eğitmenlerin ise bilgi aktarmakla yetindiğini göstermektedir. Böylece, hazır bilgi yüklenen insanlar, çoğu zaman yanıldıklarının farkına varamamakta, bilgi ile kuruntuyu birbirinden ayıramamaktadır (Morin, 2006). Esasen, geleneksel öğretmen merkezli modelde yetişen öğretmen, büyük olasılıkla, yetiştiği anlatıma dayalı öğretim yaklaşımını benimseyerek kendisini özne, öğrenciyi nesne konumunda görecektir. Bu durumda Freire'in ifadesiyle "bankacı eğitim modeli" işleyecek, öğretmen gerçeklikten kopuk, ezber bilgilerle öğrenciyi dolduracaktır. Bu modelde öğretmen, her şeyi bilen, düşünen, konuşan, disipline eden, öğreten, karar veren ve kararı uygulayan özne; öğrenci ise hiçbir şey bilmeyen, usluca dinleyen, disipline edilen, hakkında düşünülüp karar verilen nesne konumundadır. Bankacı model yaratıcılığı önler ve bilinci bastırır. Bunun yerine problem tanımlayıcı model geçmelidir. Problem tanımlayıcı model, gerçekliği sürekli deşifre ederek bilincin su yüzüne çıkmasına ve gerçekliğe eleştirel müdahale edilmesine çaba gösterir (Freire, 1991). Bu durumda geleneksel modelde öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin açık fikirli, esnek, hoşgörülü, sabırlı, sevecen, anlayışlı, esprili, destekleyici, cesaretlendirici özelliklere sahip; her türlü değişme, gelişme ve yeniliklerden haberdar biri olması gerektiği (Açıkgöz, 2003; Yılmaz, 2005) anlayışına uygun düşmemektedir.

Katılımcıların %10'u "niteliksiz" yani; bilgi ve beceri açısından yetersiz, ezberci, her şeyden biraz vererek yarım yamalak, sıradan öğretmenler yetiştirildiğini vurgulamaktadır. Eğitim Fakülteleriyle ilgili olarak YÖK tarafından yapılan bir çalışmada da öğretim elemanlarının çoğunluğunun nitelikli öğretmen yetiştirmenin tam anlamıyla gerçekleşmediği görüşünde oldukları (YÖK, 2007) saptanmıştır. Bu sonuç, eğitimde nitelik ve nitelikli öğretmen yetiştirmenin, eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olduğu (Eşme, 2009; Kavcar, 2002) görüşünü desteklemektedir. Eğitimde nitelik sorunu, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda da belirtilmekte, eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (DPT, 2010).

Katılımcıların %8'i "pasif-sessiz" yani; meraksız, sorgulamayan, üretmeyen, çalışmayan, düşün(e)meyen, apolitik, boyun eğen, kendine güvensiz, bencil, ilgisiz, anlayışsız, umutsuz; farklı, özgün ve marjinal tanımayan öğretmenler yetiştirildiğini belirtmektedir. Bu bulgu, bu katılımcıların öz-yeterliliklerinin yeterince gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Öz-yeterliği yüksek kişiler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmeleri gereken durumlardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir sonuca ulaştırmak için oldukça kararlı davranırlar. Öz-yeterliği düşük kişiler ise belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterliğe sahip olan kişilere göre daha fazla gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk yaşarlar (Bandura, 1997). Çocukları seven, meraklı, sorgulayan, düşünen, araştıran, üreten, yeniliklere açık, özgüvenli, çevresine ve ülke sorunlarına duyarlı, bilgi ve beceri sahibi öğretmenler yetiştirmek için, öğretmenlerin yetiştiği eğitim ortamının demokratik olması son derece önemlidir. Oysa otoriter tutum, öğrencilerin genellikle pasif-sessiz olmalarına yol açar. Araştırmalar öğretmenlerin genellikle otoriter ve baskıcı davrandıklarını ortaya koymaktadır (Büyükkaragöz 1990; Ertürk 1970; Kavak, 1986). Pasif-sessiz ya da adam sendeci öğretmenin öğrencilerinde de benzer tutumlar görülmekte, plansızlık, başıbozukluk ve amaçsızlık gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır (Oguzkan, 1989).

Araştırmada ulaşılan ikinci sonuca göre; katılımcıların yaklaşık %35'i "demokrat-yenilikçi" (nitelikli, çağdaş-demokrat, yapılandırmacı) öğretmen yetiştirildiğini ifade etmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %12'si hem akademik hem de kişilik olarak "nitelikli" yani; bilgili, aktif, girişken, sosyal, gelişmelere açık, kendine güvenen, sorumluluk sahibi, yaratıcı, araştıran, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilecek, öğrenci öğretmen ilişkisini ve iletişim becerisini en iyi derecede uygulayabilecek özellikte öğretmenler yetiştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Ancak bu katılımcıların bir kısmına göre fakültenin bu nitelikte öğretmeni yetiştirmede yeterince başarılı olduğu söylenemez. Öğretmen nitelikleri, Türkiye'de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan öğretmen yetiştirme çalışmaları doğrultusunda "alan hakimiyeti", "öğretme-öğrenme sürecini yönetme", "öğrenci rehberlik hizmetleri" ile "kişisel ve mesleki özellikler" olarak dört ana grupta toplanmıştır (Demirel, 1999). Bu nitelikler, bulgular kısmında, doğrudan alıntı şeklinde verilen, katılımcıların ifadelerinde de görülmektedir. Bu veri, öğrencilerin nitelikli öğretmen kavramına yükledikleri anlam ile YÖK tarafından belirlenen niteliklerin örtüştüğünü gösterdiği gibi, bu kategoride belirtilen nitelikli öğretmenlerin yetiştirildiği şeklinde de yorumlanabilir.

Katılımcıların yaklaşık %11'ine göre "*çağdaş-demokrat-yenilikçi*" yani; akılcı, açık fikirli, sosyal, kültürlü, hoşgörülü, adaletli, sabırlı, yaratıcı, alanında yeterli ve mesleki bilgisi yüksek, kendini yenileyen, araştırabilen ve yorum yapabilen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu katılımcıların yaklaşık yarısı uygulamada yeterince başarı sağlanamadığını vurgulamaktadır. Bilindiği üzere öğretmenlerin demokratik tutuma sahip olmaları ve ona uygun davranışlar sergilemeleri, öncelikle demokratik ortamlarda eğitim almalarını gerekli

kılmaktadır. Kuşkusuz demokrasi en iyi yaşanılarak öğrenilmektedir. Demokratik öğrenme ortamı öğrenenlerde demokratik davranışlar geliştirmekle birlikte başarının artmasına ve anlamlı öğrenmeye de katkı sağlayacaktır. Otoriter yaklaşımın egemen olduğu bir ortamda, hem öğretenele öğrenen hem de öğrenenler arasındaki etkileşim azalmakta, bu durumda öğrenme olumsuz etkilenmektedir (Büyükkaragöz, 1990). Ayrıca, mesleğin, bireyin toplumdaki en önemli statü ve kimlik kaynaklarından biri olması nedeniyle bireyin mesleği ile kimliği arasında uyum olması beklenmektedir. Kişinin bireysel özellikleriyle mesleği arasında uyum olmazsa iş yaşamında olumsuzluklar yaşaması olası görülmektedir (Rubinton, 1980).

Katılımcıların yaklaşık %11'i "yapılandırıcı" yani; alan ve meslek konusunda yetkin, yeni öğretim yöntemlerinden haberdar ve bunları tüm öğrencilerine hitap edebilecek şekilde uygulayabilen, öğrenciye nasıl öğrenmesi gerektiğini, bilgiye nasıl ulaşacağını gösteren, yeniliklere açık, araştırmacı, çağdaş, empati kurabilen özelliklere sahip öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir Yapılandırıcı yaklaşım, geleneksel öğretimdeki dayatma eğilimini reddeder. Örneğin, geleneksel öğretim yaklaşımında, bir bilginin yanlışlığı ya da onun doğrusu söylenilerek yanlış anlamalar düzeltilmeye çalışılır. Oysa bu durum yapılandırıcı yaklaşımda yeterli görülmez. Öğrencilerin kendi yapılarının farkına varması, yanlışın nedenlerini görmesi sağlanmalı ve kanıtlarla öğrenci doğru olana inandırılmalıdır. Yapılandırıcılığı gelenekselden ayıran en önemli özellik budur. Yapılandırıcı yaklaşımın uygulanabilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerinde köklü değişikliklere gidilmesi gerekir. Ancak bunu yapmak çok kolay değildir. Yapılandırıcılık iyi anlaşılmadığı takdirde, yapılandırıcı öğretim ortamları rahatlıkla kaotik ortamlara dönüşebilir. Öte yandan yapılandırıcılık ne kadar iyi anlaşılırsa anlaşılınsın ve ne kadar kararlı bir biçimde uygulanırsa uygulansın yine de yapılandırıcı öğrenmelerin gerçekleşmeme olasılığı vardır. Çünkü yapılandırıcılık; öğretimin nasıl yapılacağını açıklamaz, nasıl öğrenildiğini açıklar. Bu yüzden ancak aktif öğrenme yöntemleriyle yapılandırıcı düşüncelerin sınıf ortamında uygulanması olanaklı kılınabilir (Açıkgöz, 2002).

Araştırmada ulaşılan üçüncü sonuca göre, katılımcıların yaklaşık %15'i fakülte de öğretmen yetiştirme konusunda "ortak bir anlayış olmadığını" yani; her öğretim elemanının kendi görüş ve ideolojisi doğrultusunda öğretmen yetiştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Oysa öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler önceden gerek YÖK gerekse MEB tarafından yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Fakültenin bu konuda ortak yaklaşıma sahip olmaması, mezunlarında da aynı sonucun doğmasına neden olacaktır. Bu durumda farklı bölüm ve anabilim dallarında olduğu kadar aynı bölüm ve anabilim dallarında da öğretmen adaylarına öğretmen yeterliliklerinin kazandırılmasında ortak bir anlayışın olmadığı anlaşılmaktadır. Küçükahmet'e (2007) göre, öğretmen yetiştiren kurumların programlarına uygulama etkinliklerinin titizlikle yerleştirilmesi ve uygulamada sağlanacak birlik ile yetişecek öğretmenin standardı belirlenecektir.

Araştırmada ulaşılan dördüncü sonuca göre, katılımcıların yaklaşık %8'inin

görüşleri “diğerleri” teması (idealist, öğretmen yetiştirmeye çalışmıyor, fikrim yok) altında toplanmıştır. Bu temanın alt kategorileri incelendiğinde katılımcıların %3’ü “idealist” öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığını ancak, yeterli ölçüde başarılı olunmadığı vurgulanmaktadır. Bu alt kategorideki görüşler çok az katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa da; bu sonuç, YÖK tarafından Eğitim Fakülteleriyle ilgili olarak yapılan bir çalışmada, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, Öğretmen Yetiştirme Programının adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığı düşüncesinde oldukları (YÖK, 2007) şeklindeki bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcıların yaklaşık %2’si fakültenin öğretmen yetiştirdiğine inanmamakta; dört yıl boyunca oyalandıklarını düşünmektedir. Her ne kadar bu kategorideki görüşleri çok az sayıda katılımcı dillendirmiş olsa da, hem öğretmenlik mesleği hem de öğretmen yetiştiren bir fakülte için üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken bir durum olarak görülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ders işleme ve derse ilişkin tutumlarına karşı, onlardan bir şey öğrenemeyeceklerine yönelik geliştirdikleri olumsuz bir yargının dışı vurumu olarak da görülebilir. Katılımcıların yaklaşık %2’si ise nasıl bir öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığını bilmediğini, bu konuda bir “fikri olmadığını” belirtmektedir. Bu katılımcıların çeşitli gerekçelerle görüşlerini açıklamaktan kaçındıkları düşünülmektedir.

Sonuçlar bir bütün olarak dikkate alındığında, öğretmen adaylarının ancak %35’inin mesleğin gereklerini yerine getirecek niteliklere sahip, çağdaş-demokrat ve yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun olarak yetiştirilmeye çalışıldığını inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte ortak bir anlayış olmadan, öğretim elemanlarının kendi görüş ve ideolojileri doğrultusunda öğretmen yetiştirmeye çalışmalarının (%15) olumsuz sonuçları olabileceği gibi bu öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını iyi ya da kötü yetiştirdikleri anlamına da gelmez. Ancak bu durum, bu konuda ortak bir yaklaşım olmadığını gösterdiği gibi, öğretim elemanlarının kendi ideolojilerini öğretmen adaylarına dayatması sonucunu da doğurabilir. Bu noktada önemli olan öğretim elemanlarının, öğrencileri kendi ideolojilerine göre mi yoksa nesnel olarak mı değerlendirdikleridir. Oysa her devlet ya da toplum, okuldan dolayısıyla da öğretmenden, varlığını sürdüreceği ve kendisini yeniden üretecek insanı yetiştirmesini bekler. Ancak özgür insan yetiştirmek için öğretmenin, sınıfta demokratik bir ortam oluşturması, tüm öğrencilere eşit ve adil davranması, öğrenciler arasında ırk, din, cinsiyet, dil, renk ve sosyal sınıf gibi farklılıklarla ilgili inancını ya da ideolojisini öne çıkaracak tutum ve davranışlardan uzak durması ve bu konuda nötr olması gerekir. Öğretmenin böyle bir yaklaşıma sahip olması, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri ve gelişmeleri için son derece önemlidir. Eğer öğretmen bu özelliklere sahip bir yetiştirmeden geçerse, insan doğasına ilişkin olumlu düşüncelerle donanırsa ve demokratik bir yaklaşımı benimserse öğrencileri için de demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilir. Geleneksel anlayışla yetiştirilen öğretmenden bunu beklemek fazla iyimser bir beklenti olacaktır. Yine bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yarısının sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerler bakımından yeterince donanmış ol-

duklarını söylemek oldukça güçtür.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir. Eğitim programlarını belirleyenlere ülkenin zengin öğretmen yetiştirme deneyimi ışığında, toplumun gereksinimleri, değişen koşullar ve öğretmenlik mesleğindeki gelişmeler dikkate alınarak, öğretmen yetiştirme programları toplumsal ve mesleki gereksinimleri karşılayacak düzeye getirilmelidir. Bu programların amacına ulaşması için de öğretmen yetiştiren öğretim elemanları, öğretmen adaylarını mesleki yönden çok iyi yetiştirecek düzeyde bilgi, beceri ve bilimsel yaklaşımla donatılmalıdır. Günümüzde değişen koşullar ve değişen gereksinimlerle birlikte, bilgi aktarmaya dayalı geleneksel öğretmenin modeli, bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğreten öğretmenin modeliyle yer değiştirmektedir. Öğretmen adayları bilgiyi üretecek, sağlayacak; konuya ve öğrencilerin düzeyine uygun öğretim yöntem ve stratejileri kullanarak öğrenmeyi kolaylaştıracak; sınıfta demokratik ve düzenli bir çevre yaratacak; etkili iletişim becerileri geliştirecek; kendini sürekli yenileyecek; okulun işlevlerini, mesleğin sorumluluklarını anlayacak ve rol modeli olacak bir yaklaşımla eğitilmelidir.

5. Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Başaran, M. (1999). Köy Enstitüleri: Kurtuluş Savaşı temeli üstünde tam bağımsız çağdaş bir toplum (345-358). *75Yılda eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi -Teknikler ve örnek çalışmalar-*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Cochran-Smith, M. ve Fries, M. K. (2001). Sticks, stones and ideology: the discourse of reform in teacher education, *Educational Researcher*, 30(8), 3–15.
- Cole, P. G. ve Chan, K. S. (1994). *Teaching Principles and Practice* (2nd ed.). London: Prentice Hall Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). London. Sage Publications.
- Day, C. ve Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DPT (2010). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*, <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>> (20.09.2010).
- Ertürk, S. (1970). *On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eşme, İ. (2009). Öğretmen Yetiştirmede Geri Adımlar. Yayımlanmamış araştırma raporu.

- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. Dilek hattaoğlu, Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal relationships and education* (2nd ed). London: Routledge.
- İlgaz, D. (1999). Köy Enstitüleri (311-344). *75 Yılda eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kavak, Y. (1986). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1-2), 1-14
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Lavy, I. ve Shriki, A. (2008). Investigating changes in prospective teachers' views of a 'good teacher' while engaging in computerized project-based learning. *J Math Teacher Education*, 11, 259-284.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.), London: Sage Publications
- Morin, E. (2006). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (2. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 21,
- Oğuzkan, F. (1989). *Demokrasi için eğitim*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Öztürk, C. (1999). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme (283-310). *75 Yılda eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Reichel, N. ve Arnon, S. (2009). A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (1), 59-85.
- Rubinton, N. (1980). Instruction in career decision making and decision-making styles, *Journal of Counseling Psychology*, 27(6), 581-588.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim (59-82). *Küreselleşme ve Eğitim* (Yayına hazırlayanlar: Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sönmez, V. (1994). Eğitim felsefesi (3. baskı). Ankara: pegem.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thandi, M. K. ve Sethi, P. (2009). Higher education- reforms in teacher education. *The International Journal of Research and Review*, 3, 50-56
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education* 18, 687-698.
- Willcoxson, L. (1998). The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practice: a pilot study, *Studies in Higher Education*, 23(1), 59-70.

- Yılmaz, B. (2005). Öğretmenlik nasıl bir meslektir? (7-21). *Öğretmenin Dünyası*, (Ed. Ali Murat Sünbül), Odunpazarı Belediyesi Yayınları – 10, Ankara. Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Hazırlayanlar: Kavak Y; Aydın A; Altun A. S. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını-5.