

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmen Yetistirme Yaklasim ve Modelleri

AUTHORS: Firdevs GÜNES

PAGES: 413-435

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487480>

Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri

Firdevs GÜNEŞ¹

Geliş Tarihi: 14.10.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 01.11.2016

ÖZ

Ülkemiz öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir geleneğe sahiptir. Cumhuriyetin ilk yıllarında İlköğretmen Okulları ile öğretmen yetiştirilmeye başlanmış ve Köy Enstitüleri ile devam edilmiştir. Ardından 1982 yılından öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. Böylece VII. Millî Eğitim Şûrasında her öğretmenin *en az lise seviyesinde bir genel kültüre erişmiş* olması istenirken, XI. Millî Eğitim Şûrasında *öğretmenin üniversite mezunu olması* öngörülmüştür. XVII. Millî Eğitim Şûrasında ise *öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyde bir eğitim programına bağlanmalıdır*, denilerek yüksek lisans eğitimi gündeme gelmiştir. Öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli yaklaşım ve modeller uygulanmıştır. Bunlar zamana, döneme ve eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Öğretmen yetiştirme modelleri lisans öncesi, lisans, lisansüstü ve sertifika eğitimi şeklinde görülmektedir. Yaklaşımlar ise geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Her biri farklı amaç ve uygulamaları içeren bu yaklaşımların öğretmen yetiştirme anlayışları da farklıdır. Geleneksel yaklaşımda *her şeyi bilen öğretmen*, davranışçı yaklaşımda *örnek öğretmen*, bilişsel yaklaşımda *uzman öğretmen*, günümüzde uygulanan yapılandırıcı yaklaşımda ise *öğrenen öğretmen* yetiştirme anlayışı egemen olmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, yaklaşım, model.

Approaches and Models In Teacher Education

ABSTRACT

There exists a rooted tradition on teacher education in our country. In early years of the Republic, teacher education was started with “Teacher School” and continued with “Village Institutes”. Then, the responsibility of teacher education have been taken by the universities since 1982. Hence, the idea that each teacher “*is expected to reach the level of liberal education referred by at least high school level*” was stated in the 6th National Education Council and the one “*teacher graduates from universities*” was explained in the 11th National Education Council. The master education is talked “Teaching as an occupation of expertness should be connected with an education program at the graduate level” in the 17th National Education Council. Various approaches and models have been applied about teacher education. They vary based on time, term and education approaches. Teacher education models can be stated with pre-undergraduate, undergraduate, graduate and certificate education. Approaches are separated into four groups which are traditional, behaviorist, cognitive and constructivist approaches. Teacher comprehension of these approaches including different aims and applications is different. They have different perceptions on teacher education, they are “teacher knowing everything” in traditional approach, “sample teacher” in behaviorist one, “technician teacher” in cognitive one and “learning teacher” in constructivist one applied nowadays.

Keywords: Teacher education, approaches, models.

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, e-posta: firdevs.gunes@gmail.com

GİRİŞ

Öğretmen geçmişi öğreten, bugünü geliştiren ve geleceğe yön veren kişilerin başında gelmektedir. Öğrencilere çeşitli bilgi ve beceriler kazandıran, gelişmelerine rehberlik eden ve eğitim sisteminin her boyutunu etkileyen öğretmen, önemli görev, rol ve sorumluluklar taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin iyi yetişmesi, uzmanlaşması ve eğitim mühendisi olması gerekmektedir. Bu amaçla her ülkede çeşitli araştırma ve uygulamalarla öğretmenlik mesleğinin sağlam temellere oturtulması için çalışılmaktadır. Bu hususa yıllar önce Sokrates de dikkat çekmiş, “Bütün bilgi, beceri ve gücümü, bana emanet edilen her öğrenciyi iyi eğitmek için harcayacağıma yemin ederim.” diyerek öğretmenlik meslek yemininin temelini atmıştır. Günümüzde öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmekte, yüksek öğrenimi bitirmiş, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip, öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kişiler tarafından yürütülmektedir.

Öğretmen tanımı, eğitim yaklaşımlarına ve dönemlere göre değişmektedir. Eskiden sadece bilgi aktaran kişi olarak tanımlanırken son yıllarda eğitim mühendisi, sanatçı, uzman gibi açıklamalar yapılmaktadır. Öğretmen bir eğitim mühendisidir. Mühendis olarak projeleri seçer, eylem planını oluşturur, aşamaları hazırlar, bir etkinliği uygulamadan önceden düşünür, öğrencilerin gelişim düzeylerini belirler, öğrenme güçlüklerinde uygulanacak teknikleri seçer vb. Öğretmen bir mühendis gibi çalışır. Öğretmen aynı zamanda sanatçıdır. Bir sanatçı gibi düşünür, öğrencilerle iyi iletişim kurar, örnek ve model olur, etkinlikleri nasıl yapacağını belirler, hatalı ve eksik öğrenmeleri tamamlar, öğrencilerin zihnini süsler, hayaller ve idealler oluşturur. Öğretmen bir uzmandır. Öğrenme ve öğretme bilim dalının, yöntem ve tekniklerin uzmanıdır. Karmaşık eğitim durumlarında etkili kararlar alır, bunları bilimsel temellere, açık ve net gerekçelere dayandırır. Sınıfı uygulama alanı olarak kullanır, sorunlara en uygun çözümleri bulur ve uygular. Kısaca öğretmenlik çeşitli alanları ve görevleri içeren karmaşık bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi, bilgi ve becerilerini sürekli güncellemesi, öğrencilerin öğrenme aşamalarını gözlemesi, yararlı ve mantıklı uygulamalara ağırlık vermesi, çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanması beklenmektedir (Barnier 2005).

Öğretmen yetiştirme süreci çoğu gelişmiş ülkede dört aşamada ele alınmaktadır. Bunlar hizmet öncesi eğitim (formation initiale), işe başlama eğitimi (induction), hizmet içi eğitim ve ileri uzmanlık eğitimi yani lisansüstü eğitim olarak sıralanmaktadır. Ancak alanda öğretmen yetiştirme denilince genellikle hizmet öncesi eğitim akla gelmekte ve başlangıç eğitimi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ülkemizde olduğu gibi genellikle üniversitelerin lisans programlarıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim sürecinde ise çeşitli öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modellerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada başlangıç eğitiminde uygulanan öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri ele alınmaktadır.

Dünyamızdaki öğretmen yetiştirme çalışmaları incelendiğinde günümüze kadar çeşitli yaklaşım ve modellerin uygulandığı görülmektedir. Bunlar geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım olarak sıralanmaktadır. Her yaklaşımda öğretmen yetiştirme anlayışı ve uygulamaları farklı yürütülmektedir. Örneğin geleneksel yaklaşımın temel amacı öğrencilere “*bilgi aktarma*”dır. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi ders vermek olmakta ve bilgi aktarma süreçlerine ağırlık verilmektedir. Bu nedenle “her şeyi bilen öğretmen” istenmektedir. Davranışçı yaklaşımda ise ana amaç “*davranış değiştirme*” dir. Bu yaklaşımda öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değiştirmesi, istendik davranışlar ve alışkanlıklar oluşturmaları ve “örnek öğretmen” olması beklenmektedir. Beyin araştırmalarının gelişmesiyle gündeme gelen bilişsel yaklaşımda ise öğrencinin davranışları yerine zihnini geliştirme ön plana alınmaktadır. Bilişsel yaklaşımın ana amacı zihinde “*şema geliştirme*” dir. Zihinsel şemaların gelişmiş ve zengin olması, bilginin kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenin uzman olması yani “uzman öğretmen” yetiştirme üzerinde durulmaktadır. Son yıllarda ise çoğu ülkede yapılandırıcı eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın amacı “*öğrenmeyi öğretme*” dir. Öğrencilerin etkinliklerle keşfederek aktif öğrenmeleri ve çeşitli becerilerini geliştirmeleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin öğrencilere aktif öğrenmeleri için rehberlik etmesi ve “öğrenen öğretmen” olması istenmektedir. Öğretmen yetiştirme modelleri olarak tarihsel süreç içerisinde teorik ve uygulamalı, eşzamanlı ve ardışık veya ön lisans, lisans, lisansüstü eğitim ve pedagojik formasyon sertifika eğitimi gibi modeller görülmektedir. Alanda çeşitli araştırmalarla yeni model arayışları sürmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme çalışmalarının köklü bir tarihi vardır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen yetiştirmek için “İlköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulu, Köy Eğitmen Kursları, Köy Öğretmen Okulları” gibi okullar açılmış ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına başlanmıştır. Ardından bu sürece “Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri” ile devam edilmiştir. İlk ve ortaokula öğretmen yetiştirme çalışmaları farklı kurumlarda yürütülmüştür. Öğretmenlere önceleri ortaokul ardından lise düzeyinde bir eğitim verilirken zamanla bu anlayış değişmiş ve yükseköğretim düzeyinde bir eğitime geçilmiştir. Bu husus 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ele alınmış, bütün öğretmen adaylarına yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. Böylece 1973 yılından itibaren yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirme çalışmalarına başlanmıştır. Ardından 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiş ve günümüze kadar 100’e yakın eğitim fakültesi açılmıştır.

Öğretmen yetiştirmek için dünyamızda uygulanan eğitim yaklaşımları ülkemizdeki uygulamaları da etkilemiştir. Bilindiği gibi 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşımla yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Örneğin Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında “*Yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır.*” ifadesi kullanılmıştır (MEB

2005). Eğitim sürecinde öğrencilerin dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar verilmiştir. Bu anlayış öğretmen yetiştirmeyi de etkilemiş ve öğretmenlerin eğitim yaklaşımları ile programlara uygun yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. Bu durum Yükseköğretim Kurulunun “Yeni Programlarla Getirilen Yenilikler” adlı yazısında belirtilmiştir. İlgili yazıda “*Öğretmen yetiştirme ders programlarının uygulanmasında, yeni ilköğretim programlarının yapılandırmacı felsefesinin bir gereği olarak, önce deneyim ve yaşantılardan yola çıkılması, daha sonra kavram ve tanımlamalara ulaşılması büyük önem taşımaktadır. Öte yandan, ders konularının, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili kademe için hazırladığı ders programları ile ilişkilendirilmesi ve günlük yaşamdan örneklerle zenginleştirilmesi*” vurgulanmıştır (YÖK 2007.a). Kısaca ilgili yazıda eğitim yaklaşımları ile programlara uygun öğretmen yetiştirilmesi gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Öğretmenlerimizin nitelikli yetiştirmeleri, eğitim yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri, okuldaki uygulamaları bilinçli yürütmeleri açısından çağdaş eğitim yaklaşımlarının büyük önemi vardır. Günümüzde çoğu araştırma, inceleme ve yazıda terk ettiğimiz davranışçı yaklaşım eleştirilmekte ve olumsuz mirası dile getirilmektedir. Bazı kaynaklarda ise eğitim yaklaşımları karıştırılmakta ya da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunlar hem teori hem de uygulama açısından sorunlara neden olmakta ve eğitimin başarısını olumsuz etkilemektedir. Her yaklaşımın ilke ve yöntemleri farklıdır. Öğretmen eğitiminde bu duruma dikkat edilmeli, öğretmenlere gerekli meslek becerileri kazandırılmalı, uygulayacakları yaklaşımın amaç, ilke, yöntem, süreç, ölçme ve değerlendirme, rehberlik gibi uygulamaları iyi öğretilmelidir.

Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Yaklaşım, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte “*Bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi.*” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanında yaklaşım bir veya birden fazla teoriye dayanan, kendine özgü kavramları, amaçları, ilkeleri, kuralları ve işlem süreçleri olan sistemli ve bilimsel yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı kaynaklarda ‘eğitim akımları’ da denilen yaklaşımlar çeşitli modeller aracılığıyla uygulama süreç ve sonuçlarına yön vermektedirler. Dünyamızda 1900’lü yıllardan günümüze kadar çeşitli eğitim yaklaşımlarının uygulandığı görülmektedir. Bunlar geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları olarak sıralanmaktadır. Her biri farklı özellikler taşıyan bu yaklaşımlar eğitim sisteminin tamamını ve öğretmen yetiştirme sürecini etkilemektedir. Eğitim yaklaşımlarının temel özellikleri ve öğretmen yetiştirme anlayışı aşağıda verilmektedir.

Geleneksel Yaklaşım

Eğitim alanında aktarıcı yaklaşım olarak bilinen eski bir yaklaşımdır. Eğitimin klasik biçimidir. Bu yaklaşıma göre eğitim öğrencilere gerekli bilgileri açık bir şekilde aktarma olarak açıklanmaktadır. Eğitim denilince ders ya da kurs verme anlaşılmaktadır. Öğretmen öğrencilere kitaptaki bilgileri anlatmak ya da sunmakla görevlidir. Bu yaklaşımın temel amacı öğrencilere “bilgi aktarma”dır. Bu

yaklaşımında öğrenci okulda çeşitli bilgilerle doldurulacak boş bir kova olarak görülür. Öğretmenin bilgileri aktarması ve öğrencinin kafasını doldurması istenir (Alamargot 2001). Aynı zamanda öğrenciler öğretmeni dikkatle dinler, not alır ve anlattıklarını yazarlar. Keşfederek öğrenme söz konusu değildir. Önce üniversitelerde ardından liselerde uygulanan bir yaklaşımdır (Barnier 2005).

Öğretim sürecinde anlatma, açıklama, tekrarlama gibi işlemlere ağırlık verilmekte, bilgilerin aşamalı olarak sunulması üzerinde durulmaktadır. Öğretmenin rolü karmaşık bilgileri öğrenci düzeyine uygun hale getirme, sunma, açıklama, tanımlama, şematize etme, düzenleme, sıralama, planlama, doğrulama vb. olmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen eğitimin merkezinde, *tek bilen kişi*, verici rolünde ve bilgi aktarmakla görevlidir. Öğrenciler ise *hiçbir şey bilmezler* alıcı pozisyonunda ve öğretmenin aktardıklarını alırlar. Bilgi öğrencinin zihnine doldurulacak içerik, öğrenme ise aktarılan bilgileri ezberlemek olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin öğrenme durumu ve hızı dikkate alınmaz, pasif bir biçimde ilerleme söz konusu olmaktadır (Barnier 2005). Bu durum öğretmen yetiştirme anlayışında da görülmekte ve bu yaklaşımda “her şeyi bilen öğretmen” yetiştirme üzerinde durulmaktadır.

Geleneksel yaklaşımın etkileri Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında açıkça görülmektedir. Örneğin 1932-1937 yılları İlköğretmen Okulu Ders Programında; Edebiyat, Terbiye ve Ruhیات, Felsefe, İçtimaiyat, İktisat, Tedris Usulü, Tarih, Coğrafya, Riyaziye (Matematik), Fizik-Kimya, Tabiiye, Hıfzısıhha, Ecnebi Lisanı, Jimnastik, Resim, Elisheri, Askerlik, Laboratuvar, Musiki olmak üzere toplam 102 saat ders bulunmaktadır. Askerlik derslerinden boş kalan saatlerde kız öğrencilere Bıçkı-Dikiş, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı dersi verilmektedir (YÖK 2007.b). Bir başka ifadeyle İlköğretmen Okulu Programında öğretmen adaylarına sözel, sayısal, güzel sanatlar, sağlık, yabancı dil gibi 22 farklı alanı içeren verilmektedir. Bunların çoğunluğu alan bilgisine yönelik teorik dersler olmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik sadece iki ders bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu derslerin hepsini iyi bilmesi istenmekte ve böylece her şeyi bilen öğretmen yetiştirme anlayışı ortaya çıkmaktadır. Benzer durum 1937-1953 yılları arasında uygulanan İlköğretmen Okulu Programında da görülmektedir. Bu Programa Pedagoji, Psikoloji, Terbiye Tarihi, Sosyoloji, Tedris Usulü ve Tatbiki dersi eklenerek öğretmenlik meslek bilgisi dersleri artırılmıştır. Ancak farklı alanlara yönelik derslerle her şeyi bilen öğretmen yetiştirme anlayışı yine devam etmiştir.

Köye öğretmen yetiştirme amacıyla 1940 yılında açılan Köy Enstitülerinde de benzer anlayış görülmektedir. Bilindiği gibi Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 Sayılı Kanuna dayanarak kurulmuştur. Bu Kanunun 1.,3.ve 6. Maddeleri şöyledir;

Madde.1. Köy öğretmeni, köye yarayışlı meslek elemanı yetiştirilmek üzere tarıma elverişli toprağı bulunan yerlerde, Milli Eğitim Bakanlığınca “Köy Enstitüleri” açılır.

Madde.3. Enstitülere, tam devreli köy ilkokulunu bitirmiş, sağlıklı ve yetenekli köylü çocukları seçilerek alınır. Öğretim süresi en az beş yıl olur.

Madde.6. Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler atandıkları köylerin her türlü eğitim öğretim işlerini görürler. Örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik eder, bunlardan yararlanmalarına yardımcı olurlar.

Görüldüğü gibi ilgili Kanunda Köy Enstitülerinin görevi sadece öğretmen yetiştirme değil aynı zamanda köye yarayışlı meslek elemanını da yetiştirme olarak belirlenmiştir. Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenlere atandıkları köylerin her türlü eğitim öğretim işleri yanında örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik etme görevi verilmiştir. Köy Enstitülerinde 5 yıl boyunca toplam 230 hafta eğitim öğretim yapılması, bunun 114 haftası kültür derslerine, 58 haftası ziraat, 58 haftası da teknik dersler ile çalışmalara ayrılması öngörülmüştür. Ziraat dersleri, tarla, bağ ve bahçe ziraatı, Teknik dersler olarak demircilik ve nalbantlık, dülgelik ve marangozluk, yapıcılık, köy ev ve el sanatları, makine ve motor kullanma sıralanmıştır (Oğuzkan 1990). Böylece Köy Enstitüsü mezunları köylerde öğretmen, teknik eleman, tarım ve sağlık memuru, ebe gibi çeşitli görevleri yapmak üzere yetiştirilmiştir. Bu nedenle her şeyi bilen öğretmen yetiştirme anlayışı öne çıkmıştır.

Benzer uygulamalar Ortaokula Öğretmen Yetiştirme çalışmalarında da görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1926-27 öğretim yılında “Ortaokul Türkçe Öğretmeni” yetiştirmek amacıyla Konya’da 2 yıllık “Orta Muallim Mektebi”, kurulmuş, ardından Ankara’ya nakledilmiş; yeni bölümler eklenerek adı 1929’da “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü”, 1935’lerde “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü” ve daha sonra “Gazi Eğitim Enstitüsü” adını almıştır. Böylece 1940’lı yıllardan itibaren 2 yıllık eğitimle ortaokul için öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır. Ardından 1946-47 öğretim yılında ortaokuldaki tüm dersleri okutabilecek öğretmen yetiştirmek için “*Toplu Dersler Bölümü*” kurulmuştur. Bu bölümü bitiren öğretmenlerin Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, matematik, tabiat bilgisi, fizik, kimya gibi tüm dersleri okutması amaçlanmıştır. Öğretmene duyulan acil ihtiyaçtan kaynaklanan bu uygulamadan öğretmen niteliğinin düşeceği kaygısıyla daha sonraki yıllarda vazgeçilmiştir. Bunun yerine Fen ve Edebiyat bölümleri kurulmuş, dersler iki grupta toplanmış ve programlar yeniden düzenlenmiştir (Akyüz 1994; YÖK, 2007.b). Kısaca ortaokula öğretmen yetiştirme uygulamalarında da her şeyi bilen ve farklı dersleri verecek öğretmen yetiştirme anlayışı görülmektedir.

Davranışçı Yaklaşım

Eğitim alanında uzun yıllar uygulanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımın temel amacı “davranış değiştirme”dir. Bu nedenle eğitim sürecinde davranışlar, tutumlar, uyarıcılar, tepkiler, pekiştirme, tekrarlama, alışkanlık oluşturma gibi işlemlere ağırlık verilmektedir. Bu yaklaşıma göre davranışlar uyarıcı-tepki-şartlandırma ve pekiştirme bağlamında kalıcı olarak değiştirilebilir. Bir davranış veya bilgi bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilir. Öğrenme davranışların değişmesi demektir. Bu durum bireyin gözlenebilir

davranışlarıyla belirlenir. Bilgi ise davranış haline gelen içeriktir. Öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenir, küçük parçalara ayrılır ve çeşitli tekrarlarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Öğrenci değiştirilecek bir varlık olarak ele alınır, kişilik ve bireysel farklılıklarıyla ilgilenilmez (Güneş 2014).

Davranışçı yaklaşımda öğrencilere bilgiyi tekrarlama, ezberleme, olayları hatırlama, tanımlama, açıklama, resimleme vb. etkinlikler verilmektedir. Davranışları öğretmek, alışkanlık oluşturmak ve başarıyı artırmak için tekrar etme üzerinde durulmaktadır. Tekrar etme öğrenmenin temel koşuludur. Öğrencileri cesaretlendirmek için olumlu cevaplar pekiştirilir, ödül verilir. Bir başka ifadeyle öğretmen doğru cevapları ödüllendirir, hatalı cevapları düzeltir. Sözlü ödüller (aferin, çok iyi vb.) ile sözlü olmayan ödüller (not, madalya, teşekkür belgesi vb.) kullanılır. Değerlendirme ise objektif özellikler taşıyan sınav araçlarıyla gerçekleştirilir. Sınavda öğrenci doğru cevabı bildiğini göstermek durumundadır (Basque Rocheleau Winer 1998; Basque 1999; Kozanitis 2005). Eğer öğrenci olumsuz davranışlarda ısrar ediyorsa ceza verilir. Alışkanlık oluşturmak için öğrencilerin davranışları, tutumları ve tepkileri sürekli gözlenir. Öğrencinin bilgi, beceri ve davranışları gözleyerek, taklit ederek veya model alarak öğrenmesi için öğretmenin örnek davranışlar sergilemesi istenir (Barnier 2005). Bu anlayış öğretmen yetiştirme çalışmalarında da görülmekte ve “örnek öğretmen” yetiştirmeye ağırlık verilmektedir.

Bu yaklaşımın etkileri ülkemizde yıllardır görülmekte, “öğretmen” denilince genellikle örnek davranışlar sergileyen ve davranış modeli olan insan anlaşılmaktadır. Bu durum atasözü, deyiş, mani gibi sözlü kültüre de yansımış, öğretmenler insan davranışının mimarı, kişiliğini biçimlendiren sanatkar ve eğitim mühendisi olarak değerlendirilmiştir. Yasal metinlerde ise öğretmenin öğrencilere ve çevresine örnek olması, iyi davranması, iletişim kurması, saygı göstermesi, öğrencilerle ilgilenmesi, ayırım yapmaması, sınavları objektif değerlendirmesi vurgulanmıştır. Aksi halde çeşitli ihtar ve cezaların verileceği belirtilmiştir. Bu durum 1930 yılında yayınlanan 1702 sayılı “İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun”un 20, 22, 23 ve 24 maddelerinde açıkça ifade edilmiştir. Bu kanunda öğretmenlerin yapmaması gereken hareketler ve bunlara verilecek cezalar aşağıda sıralanmıştır.

Madde 20 - İhtar ve tevbih cezaları şu hareketlere karşı verilir;

-Mektep dâhil ve haricinde muallimlik vakarına uymayacak hareketlerde bulunmak;

-Arkadaşlarına ve talebesine karşı kaba muamelede bulunmak ve kaba lisan kullanmak;

- Amirlerine karşı hürmetsiz tavır göstermek;

- Talebenin vazifelerini tashih etmemek;

- Yoklama ve imtihan evrakını idareye vaktinde teslim etmemek;

- Vazifeye geç gelmek veya vazifeden erken çıkmak.

Yukarıdaki hallerin ilk defasında ihtar, tekrarında tevbih cezası verilir.

Madde 22 - Maaş kesilmesi cezası şu hallerde verilir.

- Arkadaşlarına ve iş için gelenlere fena muamele etmek;
- Mektebin binasının ve eşyanın muhafazasına ihtimam etmemek;
- Talebeyi dövmek;
- Arkadaşlarını ve maiyetini başkası yanında tahkir etmek;
- Gizlenmesi ve belli edilmemesi kabil olmayacak derecede sarhoş olarak gezmek.

Maaş, fiilin derecesine göre bir günlükten on beş günlüğe kadar kesilir. Daha ziyade kesilmez.

Madde 23 - Kıdem indirilmesi cezası şu hallerde verilir.

- İmtihanlarda not takdirinde bitarafıktan ayrılmak;
- Amirine karşı harekette bulunmak,

Madde 24 - Derece indirilmesi cezası şu hallerde tatbik olunur.

- Sarhoş olarak mektebe gelmek,
- Kumar oynamayı itiyat etmek veya umumi yerlerde kumar mahiyetinde oyunlarla vakit geçirmek.
- Bir tarafı korumak veya mağdur etmek kastile memur olduğu tahkikatı esaslı bir surette yapmamak. “

Görüldüğü gibi 1702 sayılı kanunda öğretmenlerin çevresine örnek olması, davranışlarına dikkat etmesi, kaba dil kullanmaması, öğrencileri dövmemesi gibi hususlar vurgulanmakta ve çeşitli cezalar öngörülmektedir. Bu anlayışı yani öğretmenin örnek davranışlar sergilemesi, öğrencilere, çevresindekilere ve topluma model olması anlayışı günümüzde de önemini korumaktadır.

Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre öğrenme beş duyu organıyla dışarıdan alınan bilgilerin zihinde bilgisayar gibi işlenmesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenmek için yeni bilgileri keşfetmek, anlamak, zihinsel yapıya yeni şemalar eklemek ve ön bilgileri değiştirmek gerekmektedir (Raynal Rieunier, 1997). Bu yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşımın tersine doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele alınmakta, öğrencinin aktif öğrenmesi istenmektedir. Öğrenci bilgiyi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmekte, öğrenme sırasında bilgi işleme süreçleri üzerinde durulmaktadır. Dışarıdan alınan bilgiler önce kısa süreli bellekte işlenmekte, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurulmakta, ardından kodlanmakta ve uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Bilgiyi işleme ve depolama işlemi rastgele değil tam tersine hiyerarşik ve sistemli yapılmaktadır. Bu süreçte zihinsel şemalar kullanılmaktadır. Bunlar bilgileri anlama, düzenleme, yerleştirme, kullanma biçim ve işlemlerini içermektedir. Bir başka ifadeyle zihinsel şemalar zihnimizdeki işlem ve süreçlerin düzenlendiği yerlerdir. Zihinsel şemaların zengin ve gelişmiş olması, öğrencinin aldığı bilgileri daha kolay işlemesini, anlamasını ve özümlemesini sağlamaktadır. Ancak zihinsel şemalar kendiliğinden oluşmamakta, öğrenciye verilen görev ya da alıştırma sırasındaki etkinliklerle geliştirilmektedir (Güneş, 2014). Kısaca bilişsel yaklaşımda zihinsel işlem ve süreçler ile “şema geliştirme” üzerinde durulmaktadır. Çeşitli etkinliklerle öğrencinin zihinsel işlem ve becerileri geliştirilerek aktif öğrenmesine çalışılmaktadır.

Bilişsel yaklaşımda öğretmenin görevi sadece bilgi aktarmak ya da davranış değiştirmek değildir. Tam tersine öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek, bilgileri işleme sürecini kolaylaştırmak ve aktif öğrenmelerini sağlamaktır. Bu amaçla öğrencilere çeşitli yöntem ve teknikler öğretilmektedir. Bunlar bilgileri alma, seçme, işleme, kodlama, anlamlı bağlar kurma, sınıflama, değerlendirme gibi olmaktadır. Ayrıca bilgilere dikkat etme, önemli olanları seçme, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma, bellek teknikleriyle zihinsel şemaları düzenleme gibi etkinlikler yapılmaktadır. Bilgileri zihinde düzenlemek ve bütünleştirmek için zihin haritaları, not alma, zihinsel imaj oluşturma, özetleme, kendi kendine sorular sorma gibi tekniklerden yararlanılmaktadır. Çeşitli ipuçlarından hareketle bilgileri bellekte depolama ve hatırlama çalışmaları yapılmaktadır. Bunlar öğrencinin aktif öğrenmesini, zihinsel işlem ve süreçlerini geliştirmesini sağlamaktadır (Basque Rocheleau Winer, 1998). Bu anlayış öğretmen yetiştirmede de görülmektedir. Öğretmenlerin alanda uzmanlaşması, eğitim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, uygulaması, öğrencilerin zihinlerini geliştirmeleri istenmektedir. Böylece “uzman öğretmen” kavramı gündeme gelmiştir. Uzman öğretmen yetiştirmek için Avrupa ülkelerinde eğitim süresinin uzatılması, yükseköğretime bağlanması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artırılması çalışmalarına başlanmıştır. Günümüzde öğretmenlik, çoğu ülkede özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir.

Bilişsel yaklaşıma dayalı “uzman öğretmen” yetiştirme anlayışı 1970’li yıllarda açıkça görülmektedir. Ülkemizde de bu amaçla eğitim süresinin uzatılması, yükseköğretime bağlanması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artırılması çalışmaları yapılmıştır. Bilindiği gibi Cumhuriyetin ilk yıllarından 1970 yılına kadar ilkokul öğretmenleri ortaokul düzeyinde bazıları ise lise düzeyine yakın bir eğitimle yetiştirilmekteydi. Örneğin 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli’de açılan “Köy Muallim Mektebi”nde ilkokuldan sonra iki yıl eğitim verilmekteydi. İlköğretmen Okullarında ilkokuldan sonra 3 yıl, Köy Enstitülerinde ise 5 yıl eğitim veriliyordu. Milli Eğitim Bakanlığı 1970-71 öğretim yılından itibaren İlköğretmen Okullarının öğretim süresini kademeli olarak ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır. İlköğretmen Okulu mezunları bu uygulama ile lise mezunu sayılmış ve üniversiteye giriş sınavlarına başvurma hakkını elde etmiştir (YÖK 2007.b). Kısaca 1970 yılına kadar ilkokul öğretmenleri önceleri ortaokul sonraları lise düzeyinde 7-12 yıllık bir eğitimle yetiştirilmiştir.

Öğretmenlerin üniversite düzeyinde eğitimle yetiştirilmesi 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile gündeme gelmiştir. İlgili Kanunun 43. maddesinde, “*Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” denilerek öğretmenlik özel uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır. Ardından “*Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.*”denilerek öğretmen yetiştirme alanları belirlenmiştir. Daha sonra “*Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve*

lisans üstü seviyelerde... düzenlenir.” hükmü getirilmiş ve öğretmen yetiştiren kurumların yeniden düzenlenmesi karara bağlanmıştır. Böylece 1973-1974 öğretim yılından itibaren yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirme çalışmalarına başlanmıştır. Yaklaşık on yıl sonra öğretmen yetiştirme görevi 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığında alınarak üniversitelere verilmiş ve günümüze kadar 100’e yakın eğitim fakültesi açılmıştır. XVII. Millî Eğitim Şûrasında ise “*Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyde bir eğitim programına bağlanmalıdır.*” denilerek lisansüstü eğitim tekrar vurgulanmıştır. Kısaca 1973 yılından bu yana öğretmenlik özel ihtisas mesleği olarak ele alınmakta ve uzman öğretmen yetiştirmek için yükseköğretim düzeyinde eğitim verilmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süresi okul öncesi, ilk ve ortaokulun tüm alanlarında dört yıldır. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme süresi ise beş ve beş buçuk yıldır. Benzer durum Avrupa ülkelerinde de görülmektedir. Üniversite düzeyinde hizmet öncesi eğitim genellikle lise eğitiminden sonra 4-5 yıl sürmektedir. İlkokul öğretmeni çoğu ülkede lise sonrası 3 - 4 yıllık bir eğitimle, Fransa, Almanya ve Çek Cumhuriyetinde ise lisansüstü eğitim verilmektedir. Ortaokul öğretmeni için çoğu ülkede lise sonrası 3- 4 yıllık bir eğitim, ardından lisansüstü eğitim verilmektedir. Lise öğretmenliği için lisansüstü eğitim zorunlu görülmektedir. Belçika ve Danimarka’da özel eğitim gerektiren öğrenciler için beceriye dayalı uygulamalı eğitim verilmektedir. Ancak çoğu ülkede genel eğilim öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürelerinin uzatılması yönündedir (Ministere Education Nationale 2012).

Uzman öğretmen yetiştirmek için öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının ne olması hakkında da çalışmalar yapılmıştır. Bunun sonucu öğretmen yetiştirme programındaki alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile oranları, teorik ve uygulamalı derslerin dağılımı, okulda yapılacak öğretmenlik uygulamasının süresi, genel kültür derslerinin oranı belirlenmiştir. Bilindiği gibi Cumhuriyetten 1970 yılına kadar uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında daha çok alan bilgisi derslerine yer verilmiş, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarına çok az süre ayrılmıştır. Örneğin 1932-1937 yılları İlköğretmen Ders Programındaki toplam 102 saat dersin sadece 15 saati öğretmenlik meslek bilgisine (Terbiye ve Ruhیات 6, Tedris Usulü 9 saat) ayrılmıştır. Bu durum 1937-1953 yılları İlköğretmen Okulu Haftalık Ders Programında da görülmektedir. İlgili Programda toplam 87 saatin sadece 18 saati öğretmenlik meslek bilgisi derslerine (Pedagoji 3, Psikoloji 4, Terbiye Tarihi 2, Tedris Usulü ve Tatbiki 9 saat) ayrılmıştır (YÖK, 2007.b). Köy Enstitülerinde ise 5 yılda verilen toplam 230 haftalık eğitim öğretim süresinin 114 haftası kültür derslerine, 116 haftası da ziraat ve teknik derslere ayrılmıştır. Kültür dersleri toplam 5060 saat olarak belirlenmiş, bunun 368 saati Öğretmenlik Bilgisi derslerine ayrılmıştır. Öğretmenlik Bilgisi dersleri olarak Toplum Bilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş Ruhbilimi, İş Eğitimi Tarihi, Öğretim Metodu ve Tatbikat, dersleri sıralanmıştır. 1947 programında ise Eğitibilim, Genel Öğretim Metodu,

Özel Öğretim Metodu ve Uygulama gibi dersler eklenmiştir. Kısaca uzun yıllar öğretmenlik meslek bilgisi derslerine çok az yer verilmiştir.

Ülkemizde 1973 yılından sonra öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranlarının artırıldığı görülmektedir. Bu husus 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, “*Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.*”denilerek vurgulanmış ve öğretmen yetiştirme alanları belirlenmiştir. Buna dayalı olarak 1975-1983 yılları İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesinde öğretmenlik meslek dersleri ayrı bir bölümde ele alınmıştır. Programda Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Ölçme Değerlendirme, Araştırma ve Rehberlik olmak üzere 28 saat ders konulmuş ve öğretmenlik stajına 5 saat ayrılmıştır. Bir başka ifadeyle iki yıl boyunca haftada verilen toplam 102 saat dersin 33 saati yani üçte biri öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ayrılmıştır. Ayrıca alan öğretimine yönelik Hayat Bilgisi Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Müzik ve Öğretimi, Beden Eğitimi, Oyun ve Öğretimi, Resim İş, Yazı ve Öğretimi gibi dersler de konulmuştur (YÖK 2007.b). Ardından bu konu 8-11 Haziran 1982 tarihinde toplanan XI. Millî Eğitim Şûrasının gündemine alınmıştır. Şûrada öğretmen yetiştirme programlarında derslerin oranı “*Alan bilgisi: % 62.5, Öğretmenlik meslek bilgisi (uygulama dâhil): %25.0, Genel kültür: %12.5*” olarak belirlenmesi önerilmiştir. Bu öneri 1983-84 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş, derslerin oranı artırılmıştır. Bu oranlar 2007 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretmen yetiştirme programlarında yapılan yeni düzenlemede, “*Alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30, Genel kültür dersleri ise % 15-20*”olarak yeniden belirlenmiştir (YÖK 2007.a). Kısaca 1973 yılından sonra öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı ile öğretmenlik uygulamasının süresi giderek artırılmış ve her kademedeki öğretmenlik için aynı oranlar uygulanmıştır.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı konusunda Avrupa Birliği ülkelerinde de çalışmalar yapılmakta, bunların oranı ülkelere ve kademelere göre değişmektedir. Örneğin ilkökul öğretmeni yetiştirmek için öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı Finlandiya, İrlanda, Macaristan, Malta ve Slovenya’da % 13-70 arasında değişmektedir. Ortaokul öğretmeni yetiştirmek için öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı Almanya, Belçika ve Malta’da % 09-58 arasında değişmektedir. Lise öğretmeni için bu oran Almanya, İngiltere, İtalya, İsviçre, Lüksemburg ve Malta’da % 30 olmaktadır. Diğer ülkelerde ise genel olarak bu oran % 14–30 arasında değişmektedir (Ministere Education Nationale 2012).

Yapılandırıcı Yaklaşım

Son yıllarda çoğu gelişmiş ülkede davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için uygulanan bu yaklaşım, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, yeni

bilgilerle kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim anlayışı ve uygulamaları davranışçı yaklaşıma tamamen zıt olmaktadır. Onun "kara kutu" dediği zihin ve zihinsel yapılar aydınlatılmaya çalışılmaktadır. Bireyin öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeye, etkinleştirmeye, bilgiyi zihinde aktif yapılandırmaya önem verilmektedir. Bireye zihnini geliştirme, öğrenme biçimini tanıma, öğrenme sürecinde yaptığı işlemler ve sonuçları hakkında düşünme fırsatları sunulmaktadır. Kısaca öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze almakta ve öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, ön bilgilerle yeni bilgilerin birleştirildiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir. Öğrencinin etkinliklerle keşfederek aktif öğrenmesi, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve çeşitli becerilerini geliştirmesi üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın temel amacı öğrencilere "öğrenmeyi öğretme" olmaktadır. Uygulamada öğrencilere inceleme ve gözlem yaptırma, sorular sorma, meraklarını uyandırma, önerilen etkinlikleri uygularken eşlik etme, rehberlik yapma vb. üzerinde durulmaktadır. Bir başka ifadeyle bilginin soyut olarak verilmesi yerine öğrencinin çeşitli kişi ve araçlarla etkileşmesi, yeni bilgileri keşfederek öğrenmesi, anlaması ve zihnine yerleştirmesine ağırlık verilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal gibi çeşitli becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik etmek, cesaretlendirmek, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve aktif öğrenmelerine yardım etmektir. Ayrıca çeşitli sorularla öğrencileri düşünme ve sorgulamaya yönlendirmektir (Güneş 2014; Kozanitis, 2005; Morrisette ve Voynaud, 2002). Görüldüğü gibi öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı kontrol etme rolü yerini eğitim ortamı hazırlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve rehberliğe bırakmaktadır. Öğrencinin rolü ise pasif dinleme, aktarılanları aynen alma yerine etkinliklere aktif katılma, meraklı ve girişimci olma, kendi kararlarını alma, düşünme, sorgulama, iletişim kurma, öğrendiklerini yeni durumlara uygulama ve yaşamboyu öğrenme gibi becerileri geliştirmeye bırakmaktadır.

Bu anlayış öğretmen yetiştirmede de görülmekte, bilgi yerine "öğrenmeyi öğreten öğretmen" hedeflemektedir. Bunun için öğretmenlerin "öğrenen öğretmen" olmaları, çeşitli becerilerini geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında beceri yaklaşımı ile beceri öğretimine ağırlık verilmekte, öğretmenlere kazandırılacak çeşitli beceriler sıralanmaktadır. Bilindiği gibi Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında "Yaşamboyu Öğrenme İçin Anahtar Beceriler" başlığı altında sekiz anahtar beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin öğretmen yetiştirme programlarında da ele alınması öngörülmüştür. Bu beceriler anadil ile yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknoloji becerileri, sayısal beceriler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık, girişimcilik ve yenilikçilik, kültürel farkındalık ve ifade becerileri olarak sıralanmıştır.

1. Anadilde iletişim becerileri: Bireyin düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme, yorumlama, toplumsal ortamlarda uygun şekilde iletişimini içermektedir.

2. Yabancı dilde iletişim becerileri: İkinci bir dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, başka kültürleri tanıma ve anlama becerileri olmaktadır.

3. Matematik, fen ve teknoloji becerileri: Bunlar soyut düşünme ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmek için gerekli temel becerileri kapsamaktadır. Fen ve teknoloji becerileri, bilimsel yöntemleri kullanarak doğayı açıklama, bilgileri uygulamaya aktarma ve kullanmayı kapsamaktadır.

4. Sayısal beceriler : Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu teknolojiler ile bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri olmaktadır.

5. Öğrenmeyi öğrenme becerileri: Bu öğrenmenin peşine düşme ve ısrarcı olma becerisidir. Bireyin öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması, bunun için çeşitli zorluklarla başa çıkmasını kapsamaktadır. Bu amaçla yeni bilgi ve beceriler kazanma, kendine uyarlama ve bundan yararlanmayı ifade etmektedir.

6. Sosyal ve vatandaşlık becerileri: İş ve sosyal yaşama etkili ve yapıcı biçimde katılma, sosyal çatışmaları çözme becerilerini içermektedir.

7. Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri: Girişimcilik düşünceleri eyleme dönüştürme becerisidir. Buna ek olarak yaratıcılık ve yenilik becerileri ile amaca ulaşmak için plan ve proje yönetme becerilerini de içermektedir.

8. Kültürel farkındalık ve ifade becerileri: Bunlar müzik, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar, kitle iletişim araçları vb. yollarla görüş, deneyim ve duyguları yaratıcı bir şekilde ifade etme becerilerini kapsamaktadır (FAPEO 2011; Union Europe, 2007).

Yukarıda sıralanan becerileri öğretmen adaylarına kazandırmak için Almanya, Portekiz ve İngiltere gibi ülkelerde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Fransız topluluklarında ise ilk, orta ve yüksek öğrenim öğretmenlerine hizmet öncesi eğitim sırasında kazandırılması gereken 13 beceri belirlenmiştir. Bunlar:

1. Topluma uyum sağlamak, sınıf ve okulda yaşananları doğru yorumlamak için ön bilgilerini harekete geçirme,
2. Kurum, meslektaş ve öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurma,
3. Okuldaki rolünü ve görevini iyi bilme, mesleğini yasalara uygun ve doğru yapma,
4. Eğitim etkinliklerini destekleyen alan ve alanlar arası bilgilerini geliştirme,
5. Eğitim etkinliklerine rehberlik eden öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirme,
6. Kültüre önem verme ve öğrencilerin ilgilerini çekme,
7. Mesleğin gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirme,
8. Günlük uygulamalarda etik değerlere dikkatli olma ve değerlendirme,
9. Okulda ekiple çalışma becerilerini geliştirme,
10. Eğitim sürecini anlama, kontrol etme, değerlendirme ve düzenleme,
11. Geçmiş ve gelecek bilimsel bilgiler arasında bağ kurma,
12. Öğrenme durumlarını planlama, yönetme ve değerlendirme,
13. Uygulamalarına eleştirel gözle bakma, yaşam boyu öğrenmesini düzenleme ve kendini geliştirme (FAPEO, 2011), olarak sıralanmıştır.

Fransız Eğitim Bakanlığı 2013 yılında bu becerileri yeniden düzenlemiş ve 10 beceriye indirmiştir. Bunlar;

1. Öğretmenlik mesleğinin sorumluluğunu taşımak ve etik biçimde davranmak,
2. Eğitim ve iletişim için Fransızca'yı iyi bilmek ve geliştirmek,
3. Mesleğini geliştirmek ve iyi bir genel kültüre sahip olmak,
4. Etkili eğitim uygulamaları yapmak,
5. Sınıfı iyi yönetmek,
6. Öğrenci farklılıklarını dikkate almak,
7. Öğrencileri değerlendirmek,
8. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini geliştirmek, derslerde kullanmak,
9. Ekiple çalışmak, meslektaşları ve velilerle işbirliği yapmak,
10. Kendini yetiştirmek ve sürekli yenilemek, olmaktadır (Ministere Education Nationale, 2013).

Yapılandırıcı yaklaşımla öğretmen yetiştirme çabaları ülkemizdeki çalışmalarda da görülmektedir. Bilindiği gibi 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşımla yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Programlarda öğrencilerin aktif öğrenmesi, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış, öğretmenlere de önemli görevler ve sorumluluklar verilmiştir. Bu durum öğretmen yetiştirme anlayışını da etkilemiş ve yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretmen yetiştirme gündeme gelmiştir. Bu anlayış Yükseköğretim Kurulunun “Yeni Programlarla Getirilen Yenilikler” başlık yazısında “2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme ders programlarının uygulanmasında, yeni ilköğretim programlarının yapılandırmacı felsefesinin bir gereği olarak, önce deneyim ve yaşantılardan yola çıkılması, daha sonra kavram ve tanımlamalara ulaşılması büyük önem taşımaktadır. Öte yandan, ders konularının, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili kademe için hazırladığı ders programları ile ilişkilendirilmesi ve günlük yaşamdan örneklerle zenginleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (YÖK 2007.a).

Üniversitelerde ise “Bologna Süreci” adı altında hem yükseköğretim programlarını geliştirme hem de yükseköğrenim öğrencilerine kazandırılacak bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirleme çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitime dayalı yürütülen çalışmalarda Öğrencilere kazandırılacak Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler olarak, *Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik* üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Alana Özgü ve Mesleki Yetkinliklere de yer verilmektedir. Eğitim fakültelerinde de yapılan Bologna Süreci dosyaları incelendiğinde önemli sorunların olduğu görülmektedir. Üniversitelerin Web sitelerinde “Bologna Süreci” köşesinde yayınlanan dosyalarda öğrencilere kazandırılacak öğrenme kazanımlarının bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri içermediği görülmektedir. Bazılarının yöntem ve tekniklerle uyummadığı, ölçme ve değerlendirmeden kopuk olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum beceri ve yetkinliklerin yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. Uygulamada ise çoğu öğretim üyesinin bilgi öğretmeye devam ettiği, geleneksel yöntem ve teknikleri daha fazla kullandığı, ölçme ve değerlendirmenin de eski anlayışa dayalı olduğu bilinmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ise 2002 yılında öğretmen adaylarına kazandırılacak “eğitme-öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıkları altında çeşitli yeterlilikler belirlemiştir. Bunlar “Öğretmen Yeterlilikleri” adı altında 12.07.2002 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Adından bu yeterlilikler, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullara gönderilmiş ve öğretmenlerin bu yeterliliklere uygun yetiştirilmesi istenmiştir. Eğitim ve Öğretme Yeterlilikleri 14 alt bölüm ve 206 yeterlilik maddesinden oluşmaktadır. Alt bölümler şöyledir;

1. Öğrenciyi tanıma,
2. Öğretimi planlama,
3. Materyal geliştirme,
4. Öğretim yapma,
5. Öğretimi yönetme,
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
7. Rehberlik yapma,
8. Temel becerileri geliştirme,
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme,
10. Yetişkinleri eğitme,
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma,
12. Kendini geliştirme,
13. Okulu geliştirme,
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme vb. olmaktadır (MEB, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştiren kurumlardan bu yeterliliklere uygun öğretmen yetiştirmelerini istemektedir. Üniversitelerde ise “Bologna Süreci” çerçevesinde geliştirilen bilgi, beceri ve yetkinliklere göre öğretmen yetiştirilmesi öngörülmektedir. Yükseköğretim Kurulu ise 2006-2007 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme lisans programlarının uygulanmasında, yeni ilköğretim programlarının yapılandırmacı felsefesinin dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Bunlar incelendiğinde hiçbirinin eğitim fakültelerinin lisans programlarıyla uyumlu olmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim fakültelerinin lisans programları, Bologna Sürecindeki beceri ve yetkinlikler, Öğretmen Yeterlilikleri ile Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretim programlarının anlayışı ve içeriği örtüşmemektedir. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşım ve beceri öğretimi uygulamaya yansımamaktadır. Oysa çoğu ülkede öğretmenlere sadece geçmişi öğretme ve bugüne uyum sağlama becerileri değil geleceğe yön verme becerileri yani 21.yüzyılın becerileri de öğretilmektedir.

Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Bir uygulamanın bilimsel anlamda “model” sayılması için bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Bunların başında modelin bir veya birkaç teoriye dayalı olması, uygulayıcıya teorik bir çerçeve sunması gelmektedir. Bunun yanında mantıklı aşamalar, süreçler, ilkeler ve kurallar içermeli, bütünlük taşımalı, sistemli olmalı ve kendine özgü yöntemleri içermelidir. Öğretimle ilgili aşamaları, uygulamaları ve etkinlikleri düzenleme, izleme ve değerlendirme

çalışmalarını yönlendirecek bakış açısı oluşturmalıdır. Bu ölçütlerden hareketle karşımıza bazı öğretmen yetiştirme modelleri çıkmaktadır. Bunlar içinde en çok hizmet öncesi yetiştirme modelleri üzerinde durulmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modelleri olarak karşımıza geleneksel ve günümüz modelleri çıkmaktadır. Anılan modeller aşağıda verilmektedir.

Geleneksel Modeller

Marchive (2003), öğretmen yetiştirme modellerini iki grupta toplamaktadır. Birincisi geleneksel eğitime dayalı “Teorik Model” diğeri ise üretime ve kalkınmaya dayalı “Uygulamalı Model” olmaktadır. Etkili bir öğretmen eğitimi için her iki modelin harmanlanmasının yararlı olacağı öngörülmektedir (Marchive, 2003).

Teorik model

Bu model eğitim alanında yaygın olarak bilinen eski modeldir. Öğretmen adayları okullarda çeşitli teorik derslerle yetiştirilmekte, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile uygulamalara çok az yer verilmektedir. Bu modelin örnekleri Cumhuriyetin ilk yıllarında ilk ve ortaokula öğretmen yetiştirme çalışmalarında görülmektedir. Örneğin 1932-1937 yılları İlköğretmen Okulu Ders Programındaki derslerin çoğunluğu teorik dersler olmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik sadece Tedris Usulü (9 saat) dersi konulmuş, ancak uygulamaya yer verilmemiştir. Bu durum 1937-1953 yılları İlköğretmen Okulu Programında değişmiş, 3 saat Pedagoji, 4 saat Psikoloji, 2 saat Terbiye Tarihi, 9 saat Tedris Usulü ve Tatbiki dersi eklenerek öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile uygulaması az da olsa artırılmıştır (YÖK,2007.b). Ancak genel olarak öğretmen yetiştirme anlayışı teorik derslerle yürütülmüştür.

Uygulamalı model

Bu model üretime ve kalkınmaya dayalı, aktif ve uygulamalı bir modeldir. Eğitim alanında örneği az olan bu modelde uygulamaya ağırlık verilmekte, öğretmen adaylarına gözlem yaptırılmakta, model alabileceği ya da taklit edebileceği örnekler gösterilmekte, çeşitli bilgi, beceri ve davranışlar uygulamalı olarak öğretilmektedir (Marchive 2003). Ülkemizde bu model Cumhuriyetin ilk yıllarında köye öğretmen yetiştirmek için açılan Köy Enstitülerinde görülmektedir. İlkokuldan sonra beş yıl eğitim verilen Köy Enstitülerinde toplam 230 haftalık eğitim öğretim yapılmıştır. Bu sürenin 114 haftası kültür derslerine, 116 haftası da ziraat ve teknik dersler ile çalışmalara ayrılmıştır. Yani programda uygulamalı derslere teorik derslerden daha fazla yer verilmiştir. Oğuzkan (1990)’a göre 1943 tarihli Köy Enstitüleri Öğretim Programının temelinde "üretim içinde eğitim ve öğretim", "beceriye ve işe dayalı eğitim", "gerçekçilikten kaynaklanan eğitim" gibi ifadelerle tanımlanacak bir anlayış yatmaktadır. Programda en önemli özellik öğrenme ortamının sadece sınıf, laboratuvar veya işlik duvarlarının dar sınırlar içinde düşünülmemiş olmasıdır... Enstitülerde yapılacak eğitim ve öğretim çalışmaları için tasarlanan öğrenme ortamı okulu kuşatan yakın çevreden başlayarak yakın köylere ve bölgelere kadar uzanan doğal, toplumsal ve kültürel bir inceleme ve araştırma alanını

kapsamaktadır... Bu programın göze çarpan özelliklerinden biri de diğer öğretim etkinlikleri yanında sağlık, beden eğitimi, müzik, resim-iş, oyun, gezi, inceleme, serbest okuma gibi alanlarda öğrencilere sınıf içinde ve dışında geniş imkânlar sağlamış olmasıdır. Öğretmen adaylarının sağlıklı, ruhsal bakımdan dengeli, yapıcı, yaratıcı ve özverili kimseler olarak yetiştirilmeleri de bu programın amaçları arasında idi (Oğuzkan 1990).

İlk uygulanan 1943 Köy Enstitüsü programında dersler Kültür, Ziraat ve Teknik dersler olmak üzere üç grupta toplanmıştır. *Kültür Dersleri*; Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, matematik, fizik, kimya, tabiat ve okul sağlık bilgisi, yabancı dil, el yazısı, resim - iş, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, müzik, askerlik, ev idaresi ve çocuk bakımı, öğretmenlik bilgisi, zirai işletme ekonomisi, kooperatifçilik olarak sıralanmıştır. *Ziraat Ders ve Çalışmaları* adı altında tarla ziraatı; bahçe ziraatı, sanayi bitkileri ziraatı ve zirai sanatlar, zootekni, kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık ve mahsulleri dersleri verilmiştir. *Teknik Dersler ve Çalışmalar* olarak demircilik ve nalbantlık, dülgelik ve marangozluk, yapıcılık, köy ev ve el sanatları, makine ve motor kullanma dersi belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu derslerden yalnız son ikisine devam etmeleri şart koşulmuş ayrıca biçki- dikiş dersinin öğretimi için de haftada 11 saat ayrılmıştır. Benzer dersler ve uygulamalar bazı değişikliklere rağmen Köy Enstitülerinin 1947 yılı ikinci öğretim programı ile 1953 yılı üçüncü öğretim programında da devam etmektedir. Kısaca Köy Enstitüsü programlarında kültür dersleri yanında tarım ve teknik dersler ile uygulamalara, sanat derslerine ve atölye çalışmalarına geniş bir yer ayrılmıştır. O dönemin içinde bulunduğu şartlara uygun, üretim ve kalkınmaya yönelik, aktif ve uygulamalı bir modelle öğretmen yetiştirilmiştir.

Günümüz Modelleri

Günümüz Avrupa ülkelerinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesinde yaygın olarak iki model uygulanmaktadır. Bunlar Eşzamanlı Model (modèle simultanée) ile Ardışık Model (modèle consécutive) olarak sıralanmaktadır. Birbirine zıt aşamaları içeren bu modellerin uygulanması ülkelere ve kademelere göre değişmektedir. Çoğu Avrupa ülkesinde eşzamanlı model tercih edilmektedir. Bu modelde öğretmen olma kararı önceden verilmekte, öğretmen adayı bu kararına göre öğretmenlik programına birinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Oysa Ardışık modelde öğretmen olma kararı sonradan verilmekte, öğretmen adayı bir alanda üniversite diploması aldıktan sonra öğretmenlik sertifikası derslerine başlamaktadır (Ministère Education Nationale, 2012). Bu modeller aşağıda verilmektedir.

Eşzamanlı model

Bu modelde öğretmen adaylarına alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik uygulaması dersleri birlikte verilmektedir. Bu dersler aşamalı olarak öğretmen yetiştirme programının çeşitli dönemlere yayılarak verilmektedir. Programın son döneminde ise okullarda öğretmenlik uygulaması yaptırılmaktadır. Örneğin Almanya ve Slovakya'da bütün öğretmenler, İrlanda ve

Polonyada, okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri bu model ile yetiştirilmektedir. Avrupa'nın büyük bir kısmında okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri eşzamanlı model ile yetiştirilmektedir. Ülkemizde eğitim fakültesi programları ve uygulamaları bu modele örnektir. Bu model öğretmen yetiştirme açısından daha başarılı olmaktadır. Çünkü öğretmen olma kararı önceden verilmekte ve öğretmen adayı öğretmenlik programının birinci sınıfından itibaren kendini bu mesleğe hazırlamaktadır.

Ardışık model

Son yıllarda giderek daha az uygulanan bu modelde önce alan bilgisi dersleri ardından öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilmektedir. Öğretmen adayları alan bilgisi derslerini tamamladıktan sonra öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile uygulama derslerine başlamaktadır. Ardışık model bir alanda üniversite eğitimi tamamlayanlara yönelik de uygulanmaktadır. Fransa'da okul öncesi, ilk, orta ve lise öğretmenlerini yetiştirmede bu model uygulanmaktadır. Türkiye'de ise fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı uygulaması bu modele örnektir. Ardışık modelde öğretmen olma kararı sonradan verildiğinden öğretmen adayı kendini önce başka bir alana yada mesleğe hazırlamaktadır. Lisans eğitiminin sonunda kısa bir süre içinde pedagojik formasyon eğitimi derslerini tamamlayarak sertifika almaktadır. Bu durum öğretmenlik meslek kimliğini geliştirme sürecini olumsuz etkilemektedir. Kısaca ardışık model nitelikli öğretmen yetiştirmede fazla başarılı görülmemektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ülkemizde Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar öğretmen yetiştirmede çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmış, önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için önceleri bilgi aktarma üzerinde durulmuş ve her şeyi bilen öğretmen yetiştirilmiştir. Ardından örnek öğretmen gündeme gelmiş ve öğretmenlerin her konuda model olmaları istenmiştir. Daha sonra uzman öğretmen yetiştirmeye önem verilmiş, eğitim sürelerinin uzatılması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artırılması öngörülmüştür. Böylece öğretmen okulları lise düzeyine yükseltilmiş ve 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile yükseköğretim düzeyine çıkarılmıştır. Bu Kanunla birlikte her düzeydeki okul öğretmenin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmesi yasal esasa bağlanmıştır. Günümüz yaklaşımı olan yapılandırıcı yaklaşımda ise öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmekte, öğretmenler için gerekli beceriler belirlenmektedir. Öğretmen yetiştirme modeli olarak eşzamanlı ve ardışık modelden yararlanılmaktadır. Görüldüğü gibi tarihsel süreç içerisinde nitelikli öğretmen yetiştirmek için bilgiden beceriye geçilmiş, davranış yerine zihin geliştirmeye odaklanılmış, her şeyi bilen öğretmen yerine öğrenen öğretmen yetiştirme merkeze alınmıştır. Öğretmenlik rolünde ise önemli değişimler olmuş, sadece geçmişi öğretme yerine öğrenmeyi öğrenme ve geleceğe yön verme ön plana çıkmıştır.

Günümüzde hâlâ öğretmenlik mesleği istenilen düzeyde değildir. Bazıları ‘bilgi aktarma’ bazıları da ‘davranış geliştirme’ olarak görmektedir. Fakültelerdeki derslerde bilimsel bilgileri aktarma ön plana çıkmakta, bunların uygulamadaki yeri ve kullanımına ağırlık verilmemektedir. Bazı akademisyenler kendilerine önemli gelen konuları öğretmektedir. Eğitim sürecinde öğretmenlik için gerekli becerilerin kazandırılması, uygulamaya aktarılması ve öğrencilere öğretilmesi üzerinde fazla durulmamaktadır. Ayrıca üniversite ile okul ders programları arasında ilişkiler iyi kurulmadığından öğretmenlik programlarında öğretmene ve alan öğretime doğrudan katkısı olmayan dersler bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerde beceri uyumsuzluğunu artırmaktadır. Diğer taraftan öğrenmeyi öğrenme, kendini geliştirme, yaşamboyu öğrenme gibi becerilerin öğretmenlere yeterince kazandırılmadığı görülmektedir. Böylece öğretmenlerin ilerlemesi ve mesleki gelişiminde çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme için temel ilkelerini oluşturmak ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için yapılandırıcı yaklaşım ile beceri öğretime ağırlık verilmelidir. Bu anlayışla öğretmenler için gerekli beceriler belirlenmeli, lisans programları yeniden düzenlenmeli, beceri öğretimi ile uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmalı ve böylece öğrenen öğretmenler yetiştirilmelidir. Aksi takdirde bilgi öğretimiyle ezberci bireylerin yetişmesi kaçınılmaz olmakta ve nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları boşa gitmektedir. Bu durumu önlemek için yapılandırıcı yaklaşımla beceri öğretime önem verilmeli, dil, zihinsel ve sosyal becerileri gelişmiş, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve ülkemizin geleceğine yön veren 21. yüzyılın öğretmenleri yetiştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1993'e)*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- Alamargot, D. (2001). L'acquisition des connaissances. In C. Golder & D. Gaonac'h (Eds.), *Enseigner à des adolescents*, Manuel de Psychologie, Coll. Profession Enseignant. Paris: Hachette Education.
- Barnier, G. (2005). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, 15.01.2015 tarihinde www.ac-nice.fr/.../Theories_apprentissage.pdf adresinden erişilmiştir.
- Basque, J. (1999). L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le désign pédagogique. *Actes du XIIe colloque du Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative : inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*, Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative, (<http://www.fse.ulaval.ca/ext/cipte/activite/coll99/actes-99.pdf>).
- Basque, J., Rocheleau, J., Winer, L. (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*. Document de la collection L'École informatisée Clés en main. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec.
- FAPEO (2011). Quelle formation initiale pour nos enseignants ? *Les analyses de la FAPEO 2011*, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, Bruxelles
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, (1), 1-9.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi yaklaşım ve modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları.

- Kozanitis A.(2005).*Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Montréal: École Polytechnique,
- Marchive, A. (2003). la modélisation dans la formation des enseignants, de la leçon modèle au modèle de la leçon, *Recherche et Formation*, (42) 143-159
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB,Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*,Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ministère de la Communate Française (2001). *Devenir enseignant: Le métier change, la formation aussi*, 12.07.2015 tarihinde [www. enseignement.be/ download.php? do_id..](http://www.enseignement.be/download.php?do_id..) adresinden erişilmiştir.
- Ministere Education Nationale (2012). *Les dix compétences professionnelles d'un professeur des écoles*, 12.06.2015 tarihinde <http://www.education.gouv.fr/cid732...> adresinden erişilmiştir.
- Ministere Education Nationale (2012). *Formation des enseignants :éléments de comparaison internationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République*, France
- Morissette, R. Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montreal : Chenelière/McGraw-Hill
- Oğuzkan, A. Ferhan.(1990).*Köy Enstitüleri öğretim programları*, kuruluşunun 50. yılında köy enstitüleri, Eğit-Der Yayınları-2, 1990, s. 12-37.
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris: L'Harmattan.
- Raynal F., Rieunier A. (1997).*Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Collection Pédagogie,Paris : ESF
- Union Europe (2007).*Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie un cadre de référence européen*, Luxembourg
- YÖK.(2007.a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK.(2007.b).*Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

SUMMARY

The teacher is the person who is teaching the past, preparing for today and directing the future. This view is necessitated to educate more qualified teachers and to develop vocational skills for life. The process of educating teachers is examined through four stages in most developed countries. They can be ordered as preservice education, novice education, inservice education and graduate education. However, preservice education is usually considered initially and novice education is focused on when teacher education is stated. Preservice education of the teachers is generally performed in the universities at the graduate level programs as it is occurred in our country. Various teacher education approaches and models are benefited from in the process of education.

When the research of teacher education have been examined, it has been observed that various approaches and models have been applied up to now. They are ordered as traditional, behaviorist, cognitive and constructivist approaches. The views and applications of each approach are performed differently. For example, the main purpose of traditional approach is to transfer of knowledge to the students. In this approach, the duty of teachers is to make the lessons and the processes of transfer of knowledge are paid attention on. Hence, the teacher knowing everything is wanted. In the behaviorist approach, the main aim is to change behavior. In this approach, the teacher is expected to change students' behaviors, to form wanted behaviors and habits and to be sample teacher. In cognitive approach come into question by the development of brain research, improving mind is focused on rather than students' behaviors. The main approach of cognitive approach is to develop schema in the mind. Developed and rich mental schemas provide learning knowledge easily. Therefore, teachers' becoming expert or educating expert teacher is paid attention on. Recently, constructivist approach is applied in most developed countries. The main purpose of this approach is teaching to learn. Active learning by discovering through the activities and developing various skills are focused on. The teachers are wanted to guide the students to learn actively and to be learning teacher. Through historical process, the teacher training models such as theoretical and applied, simultaneous and consecutive or higher vocational schools, undergraduate, graduate education and pedagogical formation education certificate have been observed. Various research are made and the seeking new models is continued.

In our country, research of teacher education has rooted past. The research of teacher education were started by First Teacher Schools after Republic and then continued by opening Town Institutes and Education Institutes and nowadays performed by Education Faculties. Through the historical process, various approaches and models have been benefited from in order to train teachers and important improvements have been reported. In initial years of the Republic, transfer of knowledge is considered because of the effect of traditional approach

and training of teachers knowing everything is tried. Then, the topic of sample teacher was come up and the teachers are wanted to be model on every subject. In the cognitive approach, training expert teachers was focused on. Hence, protracting the process of teacher education and increasing the rate of professional teaching knowledge lessons was proposed. With this aim, the training process of First Teacher Schools was increased to the high school level rather than middle school level. Afterwards, it was decided that the teachers were trained at the higher education level by the national education basic law numbered as 1739. By this law, it is bound that the teachers are trained based on general knowledge, special field information and occupational formation in a balanced way.

In the constructivist approach as one used nowadays, the skills about teaching are concentrated on and it is tried to help the students attain some skills determined previously. In this respect, Ministry of National Education determined the competences of teachers in 2002 and institutions training teachers have been wanted to educate teachers based on them. In the universities, training teachers has been concentrated on based on knowledge, skills and competences developed by “Bologna Process”. On the other hand, the council of higher education has emphasized the constructivist philosophy in teacher education programs for primary and middle school grade levels programs of Ministry of National Education. However, there have not been consistencies between them and the undergraduate programs of education faculties. In other words, there are inconsistencies between undergraduate programs of education faculties, skills and competencies in Bologna Process, teacher competencies and the views and content of primary and middle school programs of Ministry of National Education.

As it is observed, the movement has happened from knowledge to skill through historical process and development of mind rather than behavior is focused on. Therefore, it is concentrated on training learning teachers rather than teacher knowing everything. With this aim, the process of teacher education is increased from middle school to high school, from high school to university and post graduate education. In this process, the rate of professional teaching knowledge has been increased. The role of teacher has become as directing the future and learning to learn rather than teaching the past and enhancing to yield today. With this view, various research have being made.

On the other hand, teaching profession is still accepted as the transfer of knowledge. Some academicians focus on transfer of scientific knowledge but do not insist on their positions and usages for human life. Moreover, the expressions about how to teach them, to study them and to learn them are not made. On the contrary, some academicians teach the knowledge important for them. This situation causes that the teachers have difficulty in transfer of academic knowledge that they learned in the universities to the concepts in the schools. On the other hand, in the graduate programs, there are lessons which do not have

direct effects on teachers and the field because of poor analysis of the lessons and the concepts in the universities and the topics taught in the schools. This situation causes skill discrepancies for the preservice teachers. All of them prevent that teaching becomes a professional career.

To conclude, the constructivist approach and teaching skills should be emphasized in order to form main principles in teacher training, to provide that teaching programs reach their aims, to save labor, time and expense and especially to educate more qualified teachers. The skills that the teachers are expected to acquire should be determined, graduate programs should be redesigned and studies about teaching skills should be made. Therefore, teachers thinking, searching, understanding, questioning, solving and learning can be educated.