

ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ

TARİHSEL AÇIDAN ALAN ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ DEĞİŞİMİ ve GELİŞİMİ

Öğretmenlik yasal olarak tanınmış bir meslek ve uzmanlık alanıdır. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, öğretmenlik "**Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.**" şeklinde tanımlanarak bir özel ihtisas mesleği olarak kabul edilmiş ve öğretmenlik mesleği için özel şartlar belirlenmiştir.

6 Kasım 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bunu tamamlayan 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Türkiye yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenleme ile öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapılarında değişiklikler olmuş, ya da yeni öğretmen yetiştirme kurumları açılmıştır. **1982 yılında eğitim fakülteleri kurularak öğretmen yetiştirme programları bu fakültele bağlanmıştır.** Öğretmen yetiştirme programlarında ilgili derslerle öğretmen adaylarını şu üç temel boyutta yetiştirmek amaçlanmıştır: *alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel bilgi*. Bu çerçevede programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür kazanımlarını hedefleyen derslerden oluşmaktadır. Kuramsal bilgi yanında mesleğe yönelik duyuşsal ve devinişsel nitelikleri kazandırmak amacıyla, gerçek öğretim ortamlarındaki öğretmenlik uygulamaları etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Bu doğrultuda MEB ile birlikte Fakülte–Okul İşbirliği Programı geliştirilmiştir. Öte yandan, zaman içerisinde, gereğinden çok öğretmen adayı bulunduğu gerekçesiyle bazı bölümlerin ikinci öğretim programları kaldırılmış, örgün öğretimde de kısıtlamaya gidilmiştir.

1996 yılında Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatan YÖK, 1998-99 öğretim yılından itibaren yeni programları uygulamaya koymuştur. Bu yeni düzenlemeye göre, ortaöğretim alan öğretmenliği programları 3,5 yıl süren alan derslerini tamamladıktan sonra 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alacak şekilde düzenlenerek beş yıla çıkartılmıştır. Böylelikle, alan dersleri ile alan eğitimi dersleri eş zamanlı verilmekten çıkarılmış, öğretmenin mesleki bilgi tabanının oluşumunu engeller bir yapıya dönüştürmüştür. Bu durum aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğrencisi oldukları öğretmenlik bölümlerine 3,5 yıl boyunca uzak kalmalarına ve dolayısı ile de öğretmen adaylarında aidiyet problemi yaşanmasına sebep olmuştur (Baştürk, 2009). Bununla birlikte, üniversiteye geliş amacı öğretmen olmak olan bir bireyin, uzun bir süre mesleki eğitim almamasının motivasyonla

ilgili sıkıntılar doğurduğu bir gerçektir. 2007 yılında eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerinde, 1998 öncesi eşzamanlı modelin (alan ve alan eğitimi derslerinin eş zamanlı olarak verilmesi) uygulanmasına yeniden geçilmiştir. Bu modelde de öğretmen yetiştirme programlarının süresi 5 yıl olarak kalmış ancak, mesleki dersler programın hemen 2. senesinden itibaren verilmeye başlamıştır. Şu anda yürütülmekte olan bu modelde konu alanı öğretimine ayrılan saatler artırılmış ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının konu alanına özgü çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, öğretim materyallerini, planlama ve değerlendirme etkinliklerini öğrenmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımı ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, çoklu ortam, video, projektör, akıllı tahta vb. çeşitli teknolojileri tanımaları ve ilgili alanlarla (fizik, kimya vb.) entegrasyonu sağlanarak öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına, konu alanı ve formasyon derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri, gerçek okul ve sınıf ortamında uygulamaya aktarma ve sonuçları görme fırsatı tanımak amacıyla uygulama derslerine de yer verilmiştir.

MEVCUT ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI

a) Lisans: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi

Yukarıda tarihsel gelişimi tanımlanan Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümlerince gerçekleştirilen 5 yıllık kesintisiz lisans programlarıdır. Öğrenciler programa üniversite sınavlarından aldıkları puana göre yerleştirilirler. Programlar genellikle, % 50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür kazanımlarını hedefleyen dersleri içermektedir. Alan bilgisi dersleri bazı üniversitelerde Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümünce verilmekte iken bazı üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültelerindeki ilgili bölümler tarafından verilmektedir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümlerinin esas sorumluluğu öğretmenlik meslek bilgisinin alan bilgisiyle entegrasyonunun sağlanmasıdır. Üniversiteler arasında küçük farklılıklar olsa da genel olarak öğrencilerin alması gereken öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sayısı ortalama 18 olup kredisi ise 56 civarındadır.

b) Lisans Sonrası: Pedagojik Formasyon Programı

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğrenciler için uygulanmakta olan öğretmenlik sertifikası programlarıdır. Programlar eğitim fakültelerince yürütülmesine rağmen programı yürütecek özel bir bölüm tanımlanmamıştır. Fakülteler kendi belirledikleri kriterlere göre öğrenci seçimlerini gerçekleştirirler. Bu programa gelen öğrenciler Fen-Edebiyat Fakültesi bünyesindeki

bir alandan mezun oldukları için bu programlar sadece öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini kazandırmayı amaçlayan programlardır. Programda ders sayısı 10 olup kredi toplamı 26'dır. Bu sayılar alan öğretmenliği lisans programlarındaki sayılar ile karşılaştırıldığında çok yetersizdir.

MEVCUT ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA YAŞANAN TEMEL SORUNLAR

a) Yeterlilik ve Kalite

Avrupa Birliği ile uyum çalışmaları çerçevesinde öncelikle yükseköğretimde yeterlikler üzerinde çalışılmış, daha sonra öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin yeterlilikleri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların özü, öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Eğitim Fakültelerinin yapısını ve yeterliliklerini Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu hale getirmektir. Türkiye'de yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesi ile ilgili çalışmalara paralel olarak, Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri de bir dizi çalıştay düzenleyerek "Genel ve Özel Alan Öğretmen Yeterlikleri", "Eğitim Fakültelerinde Akreditasyon", "Eğitim Fakültesi Yeterlikleri" konularında çalışmalar yapmaktadır. Fakat bu çalışmaların çıktıları henüz öğretmen yetiştirme programlarına yansıtılmamıştır. Hali hazırda uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri YÖK tarafından belirlenmiştir. Fakat bu içerikler, çerçevesi detaylı ve net bir şekilde hazırlanmış öğretmen yeterlilikleri kapsamında güncellenmemiştir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümlerince yürütülmekte olan lisans programlarında ders içeriklerinde ve sunulan seçmeli derslerle yeterlilikler temelinde bazı düzenlemeler yapılmaya çalışılsa da eksiklikler devam etmektedir. Bu eksikliklerden en önemlisi gerçek sınıf ortamında yapılan gözlem ve uygulamaların azlığıdır. 2007 yılında yeniden yapılandırılan öğretmen yetiştirme programlarında 1998'deki yapılandırmada 2 adet okul deneyimi ve 1 adet öğretmenlik uygulaması olmak üzere toplamda 3 olan bu uygulamaların sayısı 2'ye düşürülmüştür. Türkiye'de lisans sonrası Pedagojik Formasyon Programlarında ise söz konusu düzenlemeleri yapmak neredeyse imkansızdır. Bunun en önemli nedeni bu programları tamamlamak için gerekli olan ders sayısının ve kredilerinin çok düşük (toplam 26 kredi) olması ve dolayısıyla; nitelikli öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceri boyutlarının genel olarak yeterli derinlikte ele alınamamasıdır. Başka ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan teori ile pratik arasındaki dengeyi de göz önüne aldığımızda, Türkiye'nin nitelikli öğretmen yetiştirmedeki durumu daha net ortaya çıkmaktadır. Örneğin, İngiltere'de, 4 yıllık lisans eğitimi alan bir öğretmen adayının okulda geçirmesi gereken süre 160 saat (32 hafta), lisans sonrası sertifika eğitimi alan için ise bu süre 120 saat (24 hafta) olarak belirlenmiştir. (DfE, 2012).

b) Alandan Bağımsız Mesleki Eğitim

Alan öğretmenliğinin en temel hedeflerinden biri "alan eğitimine" yönelik mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bu hedef öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirmeye yönelik

kuram, yaklaşım ve yöntemlerin alanla ilişkilendirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümünce yürütülmekte olan lisans programlarında bu hedef gözetilerek bir yapılanmaya gidilmişken, Pedagojik Formasyon Programlarında bu hedef göz ardı edilmiştir. Pedagojik Formasyon Programlarında “alan bilgisi” ve “öğretmenlik bilgisinin” birbirinden bağımsız bir şekilde öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedefin arkasındaki temel varsayım genel öğretmenlik formasyonu kazanan öğrencilerin lisans programlarında kazandıkları alan bilgisini bu formasyonla entegre edebilecekleridir. Fakat bu entegrasyonun sanıldığı gibi kendiliğinden gerçekleşmediği gerek öğretmen eğitimi literatüründe gerekse pedagojik-alan bilgisi literatüründe açıkça ortaya konulmaktadır (Friedrichsen, Driel, & Abell, 2011; Wilson, Shulman, & Richert, 1987). Bu durum aslında bilgi ve becerilerin farklı durum ve bağlamlara transferiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlik açısından bu transfer; öğretmen adaylarının kazandığı öğretmenliğe yönelik bilgi ve becerilerini (öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejileri) kendi alanlarına (fizik, kimya vd.) transferi şeklinde yorumlanabilir. Transfer konusunda 1900'lü yılların başından itibaren yapılan çalışmalar göstermiştir ki arzu edilen transfer kendiliğinden gerçekleşmeyen, çok zor bir süreçtir (Gick & Holyoak, 1980; Lave, 1988; Thorndike & Woodworth, 1901). Bu nedenle özellikle son yıllarda ortaya çıkan kuram ve yaklaşımların (örneğin, sosyo-kültürel kuram ve durumlu biliş (situated cognition)) transfer için önerdikleri model; transfer edilmesi gereken bilgi ve becerilerin nereye transfer edilmesi bekleniyorsa o bağlamda kazanılmasıdır (Lave & Wenger, 1991; Sadler, 2009). Benzer şekilde öğretmenlik eğitiminde de öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkili bilgi ve becerilerin alanla (fizik, kimya vd.) ilişkili bir şekilde öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmelidir.

c) Maddi Getirinin Ön Plana Çıkma Eğilimi

Alan eğitimiyle ilgili sertifika vb. programların üniversitelerde paralı olarak açılmasıyla bu işin maddi getirisinin ön plana çıkarıldığı gözlenmektedir. Ders sayısı ya da kredisi azaltılarak ve kısa dönemli sürelerle sıkıştırılarak hazırlanan bu programların öğretmen yeterliliklerini kapsamaları mümkün değildir. Kendi bünyesinde yeterli alan eğitimcisi olmayan (örneğin kimya eğitimcisi, fizik eğitimcisi gibi) üniversite ve fakültelerin, öğretmen yeterliliklerini bir kenara bırakıp maddi getiri düşünerek bu programları açtıkları veya açmaya çalıştıkları gözlenmektedir. Bu şekilde, alanda uzman olmayan kişilerin vereceği yetersiz sayı ve içerikteki derslerle nitelikli öğretmen yetiştirmek olanaksız hale gelmektedir.

Bu tür programlarda ekonomik getirinin ön plana çıkarılmasının bir başka boyutu, farklı branş programlarına (fizik, kimya, biyoloji, ya da resim, müzik, ingilizce gibi) kayıt yaptıran öğretmen adaylarının bir arada derslere devam etmek zorunda olmalarıdır. Fizik, kimya ve biyoloji eğitimi birbirine benzerlik gösterse de, pedagojik alan bilgisi temelinde birbirlerinden çok farklıdır. Öğretmen adaylarının bu şekilde toplu eğitim almaları, mesleki eğitimin genel

bir şekilde verildiğini, alana özel eğitime odaklanılmadığını gösterir. Bu endişe verici durumun başka bir göstergesi, bu tür programlarda bir öğretim elemanının farklı branşların derslerine girebiliyor olmasıdır. Bir önceki başlık altında tartışıldığı gibi alana özgü kuram ve kavramların gerek doğası gerek detayıyla ilgili temelleri olmayan öğretim elemanlarının öğretme, öğrenme veya ölçme/değerlendirme süreçlerine ilişkin sunacağı içerikler sınıf içerisinde kullanılabilirlikten uzak olacaktır. Örneğin, bir ölçme değerlendirme veya öğretim yöntemleri dersini hem fizik, hem kimya hem de biyoloji öğretmeni adaylarına tek bir öğretim elemanı ders veriyorsa, ancak genel anlamda bu dersi verebilir. Oysaki bu derslerin içeriğindeki öğretme, öğrenme veya ölçmeye yönelik yöntem, kuram ve yaklaşımlar söz konusu alanlara ilişkin kavram ve kuramlarla ilişkilendirilerek tartışılmasıyla anlam kazanacak ve sınıf içerisinde kullanılabilir bir hale gelecektir. Bu nedenle alan eğitimi ile ilgili derslerin mutlaka ilgili alan eğitiminde uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmesi gerekmektedir.

d) İstihdam

İstihdam problemini sadece mezuniyet sonrası yaşanan bir problem olarak görmek ciddi bir yanılgıdır. İstihdamla ilgili problemler öğrencilerin ortaöğretim süreçlerindeki meslek seçiminden, öğretmenlik programlarından mezuniyetlerine dek geçen süreci ciddi bir şekilde etkilemektedir. Öğretmen eğitimi için en büyük sorun; mezuniyet sonrası öğretmenlik yapamayacağını düşünen öğrencilerin, öğretmenlik mesleğinde kendilerini geliştirmek için yeterince çaba sarfetmemeleridir. Öğrenimleri süresince kendilerine alternatif meslekler arayan öğrenciler öğretmenlik mesleğini yeterince içselleştirmeden ve mesleklerini sahiplenmeden mezun olabilmektedirler. Son yıllarda sayı artıyor gibi görünse de matematik, fizik, kimya ve biyoloji alanlarında 1995'lerden bu yana atanan öğretmen sayısı oldukça düşük olup kimi yıllarda çok yüksek KPSS puanı olan adaylar bile atanmamaktadır. Aşağıdaki tabloda son yıllarda (2006-2011 arası) matematik, fizik, kimya ve biyoloji alanlarında atama yapılan öğretmen kontenjanları verilmektedir.

2006-2011 Yıllarında Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Alanlarında Ataması Yapılan Öğretmen Sayıları

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Toplam
Fizik	20	17	19	-	198	234	488
Kimya	20	34	15	119	210*	256*	654
Biyoloji	70	146	111	158	283	274	1042
Matematik	70	34	122	766	1210	1310	3512

* Sayılara Kimya teknolojisi alanındaki kontenjanlar dahildir.

Örneğin, Eğitim Fakültesi fizik eğitimi anabilim dalı sayısı 13 olup yıllık mezun sayısı yaklaşık 400'dür. Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, son altı yılda bu branştan ataması yapılan toplam öğretmen sayısı neredeyse bir yılda verilen mezun sayısı kadardır. Öte yandan, Fen-Edebiyat Fakültesi fizik bölümü mezun sayısı, gerekçesi bilinmeyen nedenlerle açılan ikinci öğretimle birlikte yaklaşık 4000 dolayındadır. Diğer alanlar için de benzer bir tablo gözlenebilir. Aşağıdaki tablo Fen-Edebiyat Fakültelerinin fizik ve kimya bölümleri ile Eğitim Fakültelerinin fizik öğretmenliği ve kimya öğretmenliği bölümlerinin 2009 yılında ÖSYS kitapçığında yer alan kontenjanlar ve yerleştirilen öğrenci sayılarını göstermektedir. Öğretmenlik programlarının bütün Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri için de açık olması durumunda istihdam sorunu katlanarak büyüyecektir. Bu sorun öğretmen adayları için geleceğe yönelik umutsuzluğu artırırken aynı zamanda öğretmen eğitimindeki nitelik sorunlarının katlanarak büyümesine yol açacaktır.

2009 yılı ÖSYS Kitapçığında Yer Alan Kontenjanlar ve Yerleştirilen Öğrencilerin Sayıları

	Böl. Sayısı	Kontenjan	Yerleştirilenler	Ek Kont.	Yerleştirilenler	Boş Kalan
Fizik	74	6977	4945	2812	634	2178
Fizik Öğr.	14	543	526	32	15	17
Kimya	78	7587	6509	1470	671	799
Kimya Öğr.	14	543	543	67	21	46

ALAN ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEYE YÖNELİK TEMEL İLKELER VE ÖNERİLEN MODEL

a) Temel İlkeler

i) Alan öğretmenliği programları Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer almalıdır.

Eğitim Fakültelerinin kuruluş gerekçesi her düzeyde öğretmeni yetiştirmektir; bu görev 2547 sayılı yasayla bu kurumlara verilmiştir. Bu kanunun gerekçesi araştırma alanı, metodolojisi ve temel felsefesi paralel olan akademik birimlerin bir arada bulunmasıyla akademik ve ekonomik kaynakların daha etkili ve verimli kullanılabilmesidir. Öğretmen yetiştirmek sadece tanımlanmış bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına aktarılması değil söz konusu bilgi ve becerilerin yorumlanması, kritik edilmesi, yeni problem durumlarının ortaya konulması, araştırmalar yapılması ve farklı model, yaklaşım ve uygulamaların ortaya çıkarılmasıdır. Bir başka deyişle, öğretmen yetiştirme geniş bir araştırma alanının çıktısıdır. Bu araştırma alanından uzak bir öğretmen yetiştirme misyonunun nitelikli öğretmen yetiştirme olasılığı çok düşüktür.

Sık sık gündeme getirilen alan öğretmenliği programlarının Fen-Edebiyat Fakültelerinde yürütülmesi Fen-Edebiyat Fakültelerinin misyonunu, vizyonunu ve araştırma alanlarını Eğitim Fakülteleriyle eşdeğer hale getirmesiyle mümkündür ki bu da anlamlı bir uygulama olmayacaktır.

ii) Alan öğretmenliği programları alan eğitimi bölümlerince yürütülmelidir.

Alan eğitimi (fizik, kimya, biyoloji veya matematik eğitimi) tamamen ayrı bir dal olup dünyanın her yerinde genelde ayrı ve eğitimle ilgili birimler içinde yapılmıştır. Bizde de işin doğası gereği, alan öğretmenlikleri ile ilgili bölümler Eğitim Fakülteleri içinde işlevlerini sürdürmektedir. Alan eğitiminin temel amaçlarının başında; alanın öğrenilmesi ve öğretilmesine yönelik kuram, yaklaşım ve modellerin yorumlanması, araştırılması, alternatiflerinin ortaya konulması ve bu bağlamda elde edilen bilgi ve tecrübelerin nitelikli alan öğretmenleri yetiştirmek için kullanılması gelmektedir. Fakat uzun yıllar alan öğretmeni yetiştiren birçok üniversitenin ilgili bölümleri akademik kadrosunda alan eğitimcisi ya hiç olmadığı ya da çok az olduğu için bu işlevlerini yeterince yerine getirememiştir. Ülkemizde 1990'lı yılların ortasından itibaren alan eğitiminin önemini farkına varılması ile birlikte bu alanın geliştirilmesine yönelik ciddi yatırımlar yapıldı. Bunların en önemlisi bu alanda doktora eğitimi için başta Amerika ve İngiltere olmak üzere dünyanın farklı ülkelerine ciddi sayıda doktora öğrencisi gönderildi. 2000'li yılların ortasından itibaren bu yatırımların dönüşü gerçekleşmeye başladı. Şu an itibarıyla alan eğitiminde gerçekleştirilen doktora tezleri, SSCI'de çıkan yayınlar, gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası projeler ile alan eğitiminde ciddi bir ivme kazanıldı. Bunlar içerisinde belki de en önemlisi doktorasını "alan eğitiminde" yapmış olan akademisyenlerin sayısı artarak alan eğitimi bölümleri akademik kadro anlamında kendi kimliklerine kavuşmuş oldu. Alan eğitimine yapılan onca yatırım ve gelişmeden sonra alan öğretmenliğinin alan eğitimi dışında bir birimce yürütülmesi öğretmen eğitiminin nitelik olarak en az bir 20 yıl geriye gitmesine sebep olacaktır. Unutulmamalıdır ki alan eğitimi ülkemizde son 10 yılda gelişmiş ve kendi kimliğine kavuşmuştur. Fakat bu kimlikle yetiştirilmiş öğretmen adaylarının çoğu öğretmen atamalarındaki kontenjan sınırları nedeniyle öğretmen olarak atanmamaktadır.

iii) Alan öğretmenliği programlarının içeriği yeterlilik temelinde hazırlanmalıdır.

Alan öğretmenliği programları, iyi tanımlanmış öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri temelinde hazırlanmalıdır. Halihazırda, öğretmen yeterlilikleri konusunda gerek ulusal gerekse uluslararası ciddi çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Bir öğretmen yetiştirme programının niteliğini belirleyen en önemli iki unsur, hedeflediği öğretmen yeterlilikleri ve bu programı yürüten öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. **Söz konusu yeterlilikler temel alındığı ve yeterlilikleri gerçekleştirebilecek bir yapılanma sağlandığı sürece alan öğretmeni yetiştirmede farklı modeller kullanılabilir.**

iv) Arz- talep dengesi sağlanmalıdır.

Alan öğretmenliği programında en büyük sorunlardan birisi de istihdam sorunudur. Arz-talep dengesi sağlanmadıkça bu problemin çözülme imkanı yoktur. Öğretmen yetiştirme programlarında talebe göre kontenjanlarda sınırlandırmaya gidilmelidir. Öğretmen eğitiminin kalitesi açısından da öğretmenlik eğitimine yönelik bir dersin öğrenci sayısı makul (20-25) sınırı aşmamalıdır.

b) Önerilen Model

Farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde, iki nokta göze çarpmaktadır. Birincisi, öğretmen yetiştirmede tek tip bir modelin bulunmadığı görülmektedir ki, bu da oldukça doğaldır. Ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile genel anlamda eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme modellerine farklı şekillerde yansımıştır. İkincisi, ise bazı ülkelerin, tek tip öğretmen yetiştirme modeli uygulaması yerine, birden çok modeli tercih etmesidir. Modeller birbirinden farklılıklar gösterse de, neredeyse bütün modellerde genel olarak eğitim fakülteleri ve özel olarak ta alan eğitimcileri öğretmen yetiştirmede önemli bir rol üstlenmektedirler.

Dünyadaki farklı öğretmen yetiştirme modelleri incelendiğinde alan öğretmeni yetiştirmek için aynı anda da farklı modeller kullanılabilir Yukarıda önerilen temel ilkeler çerçevesinde öncelikle yeterli sayıda alan eğitimcisi olan Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümlerinin üniversiteye giriş sınavı ile lisans programlarına öğrenci almaya devam etmeleridir. Eğitim Fakültelerinin Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümleri yeterli öğretim elemanı ve imkanları varsa “lisans programı” ile birlikte “çiftanadal programı” ve “lisans sonrası öğretmenlik programı” da açarak öğretmen yetiştirebilirler.

i) Lisans Programı:

Üniversite Giriş Sınavı ile (Lisans Yerleştirme Sınavı, LYS) Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümlerine (kimya eğitimi, fizik eğitimi, biyoloji eğitimi, matematik eğitimi) giren öğrenciler lisans programını tamamlayarak alan öğretmeni olabilirler.

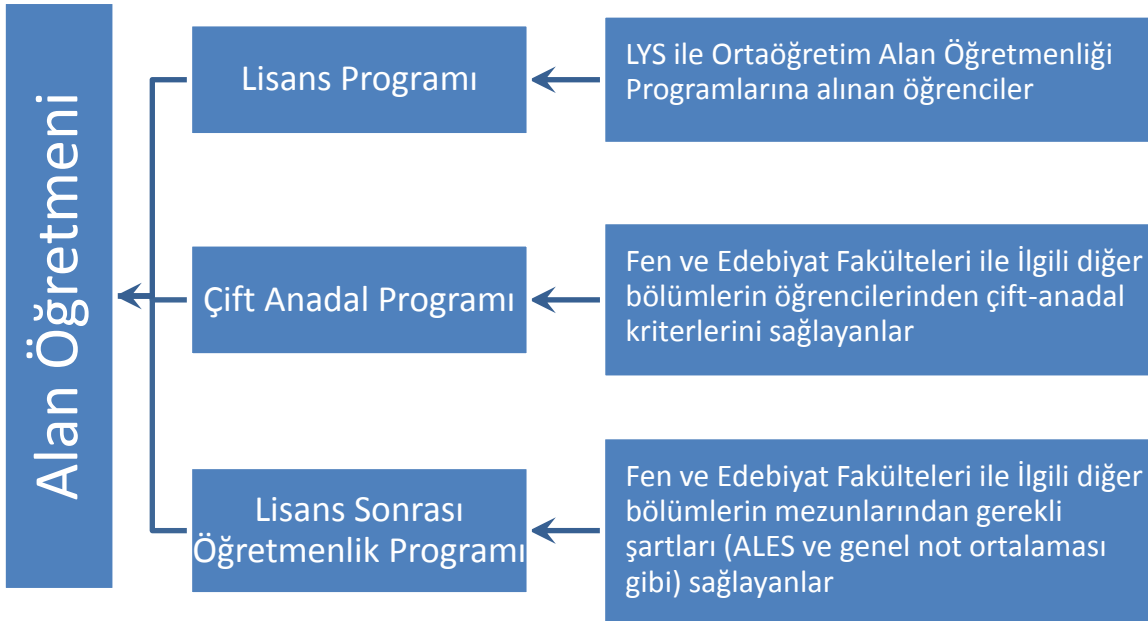
ii) Çift Anadal Programı:

Fen ve Edebiyat Fakültesi ile diğer ilgili fakültelerde okuyan öğrenciler çift anadal kriterlerini karşıladıkları takdirde Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümlerince gerçekleştirilen lisans programını ikinci anadal olarak tamamlayarak alan öğretmeni olabilirler.

iii) Lisans Sonrası Öğretmenlik Programı:

Fen ve Edebiyat Fakültesi ile diğer ilgili fakültelerden mezun olan öğrenciler istenen kriterleri sağlamaları durumunda (genel not ortalaması, ALES gibi) Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümlerince açılan, Lisans Sonrası Öğretmenlik Sertifikası programlarını tamamlayarak alan öğretmeni olabilirler.

Ortaöğretim Alan Öğretmeni Yetiştirme Modeli



Referanslar:

- Baştürk, S. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına göre fen edebiyat fakültelerindeki alan eğitimi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-160.
- DfE (2012). Choose a course and training provider, <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/itt-routes/choose-a-course.aspx> adresinden 6 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Friedrichsen, P., Driel, J. H. V. & Abell, S. K. (2011), Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, 95, 358–376.
- Gick, M. L. & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lave, J & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 9, 374-382.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Sussex: Holt, Rinehart, & Winston.