

Öğretmen Yetiştirmede Yeterliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı

Yrd. Doç. Dr. Şadiye G. KÜLAHÇI (*)

Bir ülkede eğitimi geliştirmek için eğitim harcamaları artırılabilir, daha iyi okul binaları yapılabilir, programlar yeniden düzenlenebilir veya yeni araçlar alınabilir. Fakat gerçek değişme ve gelişme, öncelikle öğretmenlerin değişmesi ile sağlanabilir. Bilinmektedir ki bir okulun ve hatta tüm bir eğitim sisteminin başarısı, herşeyden önce sınıf içindeki öğretmenin uygulamalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin geliştirilmesi için sürekli olarak yeni yollar, yeni yöntemler aranması doğaldır.

Mevcut eğitim sistemine karşı duyulan hoşnutsuzluk, günahın öğretmene yüklenmesi ve içinde bulunulan durumdan kurtulmanın yeterli öğretmen yetiştirilmesine bağlı görülmesi, Amerika Birleşik Devletleri'nde yeterliğe dayalı öğretmen eğitimi (Competency-Based Teacher Education) programlarının başlatılmasına yol açmıştır. 1970'lerden bu yana en çok tartışılan konulardan biri olan bu akım, gerek uygulamalar, gerekse savunucuları ve karşıtlarının yayınlarıyla öğretmen eğitime çok önemli katkı sağlamıştır.

Yeterliğe dayalı öğretmen eğitimi önerenler, çeşitli disiplin alanlarının öğretilmesine ve bilgiye dayanan öğretmen yetiştirilmenin uygun bir yol olmadığını ileri sürmektedirler. Bunun gerekçesi de gerek disiplinlerin, gerekse konuların çoğu kez uzmanların deneyimlerine ve kişisel inançlarına göre seçilmesi ve okul ile sınıf yaşıntısı ve ihtiyaçları arasında ilişki kurulmamış olmasıdır. Oysa ki, meslek öncesi öğretmen eğitimi programının geçerli olabilmesi için fakültede okutulan dersler ve uygulamalar ile öğretim performansı ölçütleri (kriterleri) arasında ilişki olması gerekir (Turner, 1971). Bu ölçütlerin saptanmasında başlangıç noktası, başarılı öğretmenlerin davranışlarının tanımlanması olmalıdır. Geliştirilecek program da öğretmen adaylarına bu davranışları kazandıracak biçimde düzenlenmelidir. Ancak bu yol ile sınıflardaki öğrencilerin başarıları artırılabileceği denilmektedir (Edwards, 1977). Bu görüşler, birbirine ben-

(*) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Öğretim Üyesi.

zer iki öğretmen yetiştirme modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlar: (1) yeterliğe dayalı eğitim (Competency-Based Education, kısaca CBE), (2) performansa dayalı eğitim (Performance-Based Education, kısaca PBE) modelleridir.

Bu modellerin dayandığı sayıtlardan birincisi tanımlanabilir öğretim becerilerinin olduğudur. İkincisi, öğretmen yetiştiren kurumlarda bu becerilerin öğretilebileceği programların geliştirilebileceği; üçüncüsü, bu becerilerde kabul edilebilir bir yeterlik düzeyinin saptanabileceği; ve son olarak da; kazanılan bu becerilerin ve geliştirilen bu davranışların, okullardaki öğrenci başarısını artıracak nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

Yeterlik mi? Performans mı?

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde çeşitli tanımlar ile karşılaşmaktadır. Bazı eğitimciler, yeterliğe dayalı eğitim (YDE) ile performansa dayalı eğitim (PDE) deyimlerini birbirlerinin yerine kullanırken (Burdin, 1974; Hirst, 1977; Houston, 1974) diğerleri, her ikisinin de toplumdan gelen aynı baskıların sonucu ortaya çıkmalarına karşın her birinin alanının farklı olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin Kelley'e (1974) göre YDE ile PDE arasında ayrıcalık vardır. Performansa dayalı eğitim programı, sergilenecek özgül (spesifik) bir öğretim davranışını kazandıracak biçimde düzenlenir. Halbuki diğer programda yeterlilik esas alınır. Yeterlilik de daha çok kapasite ve yeteneği belirlemekte; bilişsel, devinsel ve duyuşsal davranışların sergilendiği sonuçlarla ilgilenilmektedir. Bir başka deyişle, davranışlar yoluyla yordanılan yeteneklerle ilgilenmektedir. Böylece yeterliğe dayalı öğretmen eğitimi, performansa dayalı öğretmen eğitimine oranla daha kapsamlıdır ve ikisi arasında nitelik farkı vardır. Doll (1977) da ikisi arasındaki farkı belirlerken, performans ile bir şeyin yapılması veya bir etkinlik anlaşılırken, yeterlilik bir işi yapabilme yeteneğidir demektedir.

En eski tanımlardan biri olan Stanley Elam'ın YDE/PDE tanımında üç temel öge vardır :

I. Temel Elemanlar :

- A. Öğrencilerin sergilemesi, göstermesi gereken (bilgi, beceri ve davranışlar) yeterlilikler :
 1. Öğretmen rolüne ilişkin açık seçik kavramlardan belirlenir.

2. Özgül yeterliliklere dayalı öğrenci davranışını ölçmeye olanak verecek biçimde ifade edilir.
 3. Öğrenci ve diğer ilgililere önceden açıklanır.
- B. Yeterliliklerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler
1. Belirlenen yeterliliklere dayalı ve uyumludur.
 2. Belirlenen koşullar altında ulaşılmaması beklenen düzeyin açık olarak saptanmasını gerektirir.
 3. Saptanan bu koşulların önceden ilgililere açıklanması gerekir.
- C. Öğrencinin yeterliliğinin ölçülmesi :
1. Öğrenci performansı temel kaynaktır.
 2. Durumları ve davranışları analiz etme, yorumlama ve değerlendirmede öğrencinin bilgisi dikkate alınır.
 3. Objektifliğe önem verilir.
- D. Öğrencinin gelişim hızı, zaman ve kurs veya ders tamamlama yerine, yeterliliklerin kazanılmasına bağlıdır.
- E. Kurumun programı, öğrencinin saptanan yeterlilikleri kazanmasına ve başarısının ölçülmesine olanak verecek biçimde düzenlenir.

II. İşlevsel Nitelikler :

- A. Öğretim bireyselleştirilmiştir.
- B. Öğrenim deneylerine geri besleme yolu ile rehberlik edilmektedir.
- C. Program, bir bütün olarak sistemattir.
- D. Programa başlangıç veya ön koşullar yerine programdan çıkış davranışı esastır.
- E. Modüler bir öğretim sistemi uygulanır.
- F. Programın tamamlanması öğrencinin sorumluluğundadır. Öğrenci, öğretmen rolünün gereği olan ve önceden tanımlanmış bulunan davranışları sergileyinceye kadar programa devam eder.

III. İlgili veya bulunması istenilen karakteristikler :

- A. Programda alan (okul-sınıf) merkezdir.
- B. Karar verme organı geniş bir grubu içine alır (Üniversite öğretim üyeleri, öğrenciler ve okullardaki personel).

- C. Öğretim materyalleri ve öğrenim deneyimleri özgül öğretim sistemi ile öğrenilebilecek kavramları, bilgi ve beceriyi içerir.
- D. Öğretim sisteminin düzenleyicileri (designers) öğretmenler ve öğrencilerdir.
- E. Program araştırma unsurunu içerir; bu nedenle düzeltmelere ve yeniden düzenlemelere açıktır.
- F. Personelin sürekli gelişimine olanak verir.
- G. Geleceğin öğretmeni, öğretim sorunlarına ilişkin giderek kapsamlı bir görüş kazanacağından öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinde de bütünleşmeye gider.
(Stanley Elam'dan aktaran: Houston, 1974, ss. 9-10).

Bu sıralanan özellikler, hem YDE hem de PDE programlarına öncülük etmiştir. Bu nedenle benzer birçok noktaları vardır. Ayrıldıkları en belirgin nokta ise amaçlardır.

Öğretmen eğitiminde yer alan amaçlar genelde dört grupta yer alır. Bunlar :

1. Bilişsel amaçlar ki öğrencinin öğretmenlik mesleğine ilişkin ve öğreteceği «konu» alanında neler bilmesi gerektiğini gösterir. Geleneksel olarak programlarda ağırlığı olan bu amaçlardır.
2. Duyuşsal amaçlar; bunlar öğretmen adayının kendisi ve başkaları hakkındaki inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ile ilgilidir. İzlenmesi ve ölçülmesi zor olan bu alan, genelde pek fazla üzerinde durulmayan bir alandır.
3. Performans amaçları; bunlar öğrenciler tarafından gösterilmesi istenilen özgül davranışlar ile ilgilidir. Bu davranışlar, etkili bir öğretmen neler yapmalıdır sorusuna verilen yanıtlardan ortaya çıkar.
4. Sonuçlara götüren veya sonuçları yaratan amaçlar; bu amaçlar, öğretmenin öğrencilerinden elde etmeyi umduğu sonuçları tanımlar. Bu amaçların değerlendirilmesi, öğretmenin öğrettiği öğrencilerinin başarısının ölçülmesi ile olur.

Yeterliye dayalı öğretmen eğitimi programında dördüncü amaç çok önemlidir. Bir başka deyişle, bu programda öğretmen adayının sınıfındaki öğrencilerinin davranışları üzerinde durulur ve başarıla-

rına bakılır. Buna karşın, performansa dayalı öğretmen eğitimi programlarında öğretmen davranışları esas alınır (Kelley, 1974).

Performansa dayalı eğitimi savunanlar da öğretmenin etkinlik derecesini ölçmede sınıftaki öğrencinin başarısının bakılmasının iyi bir yol olacağını ve bu nedenle sonuçlara yönelik amaçların önemini kabul etmektedirler. Ancak sınıfta öğrenmeyi etkileyen ve öğretmenlik yeteneğini sergilemesi beklenen kişinin kontrol edemeyeceği çok çeşitli etkenlerin var oluşu, öğrenci başarısından sonuç çıkarmayı güçleştirdiği için, programlarında öğretmenden beklenen davranışlara yönelmişlerdir. Gerçekten Medley (1977) süreç-ürün ilişkilerini arayan yüzlerce araştırma bulgularını inceledikten sonra, bugün için öğretmen etkinliğinin (effectiveness) dinamiği hakkında yeterli dayanağımız olmadığı sonucuna varmıştır. Öğretmen eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik ve öğrencinin öğrenmesi ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi gösterecek yeterli bilgiye sahip olunmaması ve belirlenen yeterliliklerin gerçekten bir araştırma ürününden çok uzman görüşü oluşu YDE programlarının en önemli sorunlarından biridir.

Genel bir sonuca varmak istersek, YDE, etkili bir performans için gerekli «minimum» standartları ortaya koyup, ölçütleri vurgularken, PDE özgül amaçlar (objectives) üzerinde durmaktadır diyebiliriz. Fakat ikisinde de ortak olan ve önemle vurgulanan, bilginin sadece bilgi sahibi olmak için kazanılması değil; işe yarar olması, bir davranışa götürmesi ve bunun sergilenmesi gereği görüşüdür.

Geleneksel Programlardan Farkı Nedir? :

Amerika Birleşik Devletleri'nin Houston Üniversitesi'nde «Öğretmenlik Sertifikası Programı,» için geliştirilen onaltı yeterlikten, örnek olarak, ilk beş yeterliği inceleyelim. Bunlar; öğretmen adayı :

1. Öğrencinin duygusal, sosyal, fiziksel ve entellektüel ihtiyaçlarını teşhis eder.
2. Öğrenci ihtiyaçlarına dayalı olarak genel ve davranışsal öğretim amaçlarını saptar.
3. Bu amaçlara uygun öğretim ortamını planlar.
4. Ders planına uygun olarak öğretimini yapar.
5. Öğrenci başarısını ve öğretimin etkinliğini ölçmek için değerlendirme yöntemine karar verir ve uygular.

Görüldüğü gibi bu yeterlikler öğretmen eğitimi ile ilgili olanlar için hiç de yabancı değildir. Gerçekte bu yeterlikler, tüm öğretmen yetiştirme programlarında yer alır. Ancak farklılık, yeterliklerin kazanılmasında ve sonucun değerlendirilmesinde ortaya çıkmaktadır. Yeterliğe dayalı eğitim programında bilgi, yeterliklerin kazanılması ve sergilenmesi için bir araçtır; fakat amaç değil.

Bu noktayı açıklığa kavuşturmak için soru sorma yeterliğini örnek olarak ele alalım. Öğretmen adayının iyi bir sorunun özellikleri, soru türleri ve soru sorma yolları hakkında bilgi sahibi olması, Bloom'u v.b. öğrenmesi istenir. Ancak bu bilgi, sınavda tekrarlanmak için değil, sınıfta iyi soru sorabilmek için gereklidir. Öğretmen adayı, bu yeterlik ile ilgili olarak değerlendirildiğinde soru sormaya ilişkin bilgisi yerine, soru sorma şekline bakılacaktır. Bir başka deyişle, kazandığı yeterliği belirlenen düzeyde sergileyinceye kadar çalışmalarına devam edecektir (Houston ve Jones, 1974). Bu, yeterliğe dayalı eğitim programını geleneksel programlardan ayıran en önemli özelliklerden biridir.

İkinci ayrılık, programın içeriğinin seçiminde ortaya çıkmaktadır. Yeterliğe dayalı eğitim modelinde, geleneksel programların esasını oluşturan çeşitli disiplinler kendi dört duvarlarının dışına çıkmak durumunda kalmıştır. Çünkü, YDE programı, yeterlilikler etrafında düzenlendiği için kapsamın da buna uydurulması gerekmiştir. Örneğin, bir yeterlik için çeşitli disiplinlerle ilgili bilgi ve beceriye ihtiyaç duyulduğu, psikoloji, sosyoloji, ölçme-değerlendirme gibi alanlardan bir arada yararlanma gereği ortaya çıkabilmektedir. Bu da disiplinlerarası çok sıkı bir işbirliği ve koordinasyonu gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, tüm öğretim üyeleri, birbirlerinin neyi, ne kadar okuttuğunu bilmek ve yeterlilikler çerçevesinde öğretim programlarını sürekli olarak gözden geçirmek zorundadırlar. Bu durum, yılların ortaya çıkarabileceği tekdüzeliği ortadan kaldırırken, öğretim personelinin gelişme sine de olanak sağlamaktadır.

Diğer bir farklılık da uygulamalarda kendini göstermektedir. Yeterliğe davalı eğitim uygulamalarında sınıf çalışması, küçük grup çalışması, seminer, laboratuvar, bireysel öğretim, mikro-öğretim, programlı öğretim, video ve alan çalışması (uygulama) gibi her türlü eğitim-öğretim ortamından yararlanılmakta; bireysel çalışma yanında grup etkileşimine de yer verilmektedir. Ancak bütün öğrencilerin aynı anda, aynı düzen içinde izleyeceği bir program yoktur. Her öğrenci, programını danışmanı ile beraber hazırlar ve programını tamamlamaktan ve öğretmenlik sertifikası için gerekli olan ye-

terlilikleri sergilemeye hazır duruma gelmekten kendisi sorumludur.

Uygulamalar :

Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli üniversitelerin sürdürdüğü yeterliğe dayalı eğitim programları çalışmaları incelendiğinde, aynı isim altında birbirlerinden farklı yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Bazı eğitimciler, yeterliklerin çok özgül bir biçimde, ayrıntılara inilerek tanımlanmasını ve davranışsal bir yaklaşımı benimserken, örneğin: Nebraska Üniversitesi (Kelley, 1974) ile Georgia Üniversitesi (Shearron ve Johnson, 1973) programları gibi diğerleri bunu eleştirmektedir.

Bu ikinci gruptakiler, amaçların katı ve öğretimin bir «reçete» haline dönüştürülmesiyle, bireyselliğin ve yaratıcılığın yok olacağını ileri sürerek yeterliklerin temel alanlarla sınırlanıp daha genel biçimde tanımlanmasından yanadırlar. Ayrıca, aynı amaca ulaşmak için uygun, fakat çeşitli davranışlar listesi geliştirilerek bireylere seçim hakkı tanınabileceğini ve böylece yaratıcı öğrenci öğretmenlere bu özelliklerini kullanabilecekleri; ve geliştirebilecekleri bir ortam sağlanabileceğini belirtmektedirler. Yeterliğe dayalı öğretmen eğitiminde hümanistik yaklaşıma örnek olarak, «Alverno College» programı (Ewens, 1979) ile Pennsylvania Eyaleti'nde Ev Ekonomisi öğretmeni; yetiştirmek için eğitimcilerin belirledikleri yeterlikleri gösterebiliriz (Home Economics, 1978).

Sonuç ve Öneriler :

Yeterliğe dayalı öğretmen eğitimi programı bütünüyle uygulandığında oldukça masraflı bir eğitim uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Türkiye koşullarında uygulanması güç görülebilir. Bununla beraber yapılan çalışmaların yine de izlenmesinde yarar vardır; çünkü, bu deneyimlerden bizim de çıkaracağımız sonuçlar (dersler) olacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde sürdürülen yeterliğe dayalı eğitim akımının öğretmen eğitimine temel katkısı, eğitimcilerin amaçlarını tekrar gözden geçirmelerine, kendi rollerini; yeniden değerlendirmelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaya yöneltmiş olmasıdır.

Yurdumuzda da öğretmen yetiştirmede amaçların gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır. En azından, öğretmenlik mesleğine ilk

adımını atacak olanların kendilerine olan güvenlerini sağlamalarına ve sınıftaki öğrencilerin yetişmelerine zarar vermemeleri için asgari düzeyde neler bilmeleri ve yapabilmelerinin saptanması ve öğretmen yetiştirme programları ile gerçek okul ihtiyaçları arasında köprü kurulmasına gerek vardır.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için çeşitli yollar kullanılabilir. Bu iş için projeler geliştirilebileceği gibi yüksek lisans ve doktora tezleri bu amaca yönlendirilebilir. Yeterlikler saptandıktan sonra, programın bunların etrafında organize edilmesi, çalışmalarını daha işlevsel hale getirilecektir.

K A Y N A K Ç A

- Burdin, J. **Three Views of Competency-Based Teacher Education : I. Theory** (Fastback: 48) Blomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1974.
- Doll, W.E. Jr. **The Role of Contrast in the Development of Competence.** Molnar, A. ve Zahorik, J.A. (Eds), **Curriculum Theory.** Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development 1977.
- Edwards, C.H. **Problems and Promises of Competency-Based Science Teacher Preparation.** **Science Education.** Oct-Dec. 1977. 50 (5). 519-529.
- Ewens, T. **Transforming a Liberal Arts Curriculum: Alverno College.** Grant, G. et al. (Eds.). **On Competence : A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education.** San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1979.
- Hirst B.A., Jr. **The Components of Competency Based Vocational Education.** **American Vocational Journal,** Nov. 1977. 32-35.
- Home Economics Teacher Educators. **Competencies for Home Economics Teachers.** Ames : The Iowa State University Press, 1978.
- Houston, W.R. (Ed) **Exploring Competency Based Education.** Berkeley, California: McCutchan Publishing Corp., 1974.
- Houston, W.R. ve Jones, H.L. **Three Views of Competency-Based Teacher Education; II.** **University of Houston** (Fastback: 49). Bloomington, Indiana: The Delta Kappa Educational Foundation 1974.
- Kelley, E. **Three Views of Competency-Based Teacher Education** (Fastback: 50). Bloomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1974.
- Külahçı, Ş.G. **Competency-Based Teacher Education Programs.** Unpublished Research Paper, The Pennsylvania State University, Division of Occupational and Vocational Studies, May, 1980.
- Medley, D.M. **Teacher Competence and Teacher Effectiveness.** Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education, 1977.
- Shearron G.F. ve Johnson, C.E. **A CBTE Program In Action : University of Georgia.** **Journal of Teacher Education,** Fall 1973. 24 (3), 187-193.
- Turner, R.L. **Conceptual Foundations of Research in Teacher Education.** Smith, B.O. (Ed). **Research in Teacher Education: A Symposium.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1971.