



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE, ALMANYA, FRANSA, ÇİN VE JAPONYA'DA
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME (2000-2017)

DOKTORA TEZİ

Barış YAMAN

Malatya-2018

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE, ALMANYA, FRANSA, ÇİN VE JAPONYA'DA
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME (2000-2017)

DOKTORA TEZİ

Barış YAMAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR

Malatya-2018

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Barış YAMAN tarafından hazırlanan Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017) başlıklı bu çalışma, 20/06/2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Nüri GÖMLEKSİZ

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR

Üye : Prof. Dr. Feridun MERTER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Birol BULUT

.....
.....
.....
.....
.....

ONAY

20/06/2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü



ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Barış YAMAN

ÖNSÖZ

Eğitimli bir halk, küresel ekonomideki ulusal büyüme için hayati bir kaynaktır ve öğretmen eğitimi, eğitimin geliştirilmesi için vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Daha yüksek öğrenim seviyeleri için akademik gereksinimlerin arttırılması, nitelikli öğretmenlerin sayısını zorunlu kılar. Son on yılda, öğretmen eğitimi de bu yüzden giderek artan bir rol oynamıştır. Bu önemli rol sebebiyle öğretmen eğitimi araştırılmaya değer bir konu olarak düşünölmektedir. Nitekim uluslar arası sınav sonuçlarında Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Bunun tamamen olmasa da önemli ölçüde öğretmen eğitimi ile ilgisi olduğu düşünölmektedir. Bugünkü sınav sonuçlarının geçmişteki öğretmen yetiştirme politikalarındaki yanlış uygulamalar ile ilgisi olduğu gibi, bugünkü öğretmen yetiştirme politikaları da geleceğin öğrencilerinin sınav sonuçlarındaki başarıları ile ilgisi olacaktır. Bu anlamda başarılı olan ölkelerin eğitim sistemleri ile öğretmen yetiştirme uygulamalarını incelemenin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme uygulamalarına katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Çalışmam boyunca bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyen çok değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hasan Aydemir'e, tezimin başından bu yana bana yol gösteren ve eksiklerimi tamamlamamda bana yardımcı olan Prof. Dr. Nevzat Battal'a, Prof. Dr. Feridun Merter'e, Dr. Öğr. Üyesi Ezlam Susam'a, doktora arkadaşım Fehmi Demir'e, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dekanı Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'a, Prof. Dr. Dilek Gözütok'a, diğer ölkelerdeki akademisyenlere ulaşmam konusunda bana yardımcı olan, Prof. Dr. Ahmet Kara'ya, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesinden Prof. Dr. Bülent Okay'a, Prof. Dr. Hüseyin Can Erkin'e, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinden Dr. Öğr. Üyesi Gürkan Ergen'e Fırat Üniversitesinden Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz'e, Dr. Öğr. Üyesi Birol Bulut'a ve tabii ki bana sabırla katlanan sevgili eşim Nursel Yaman, kızlarım Cemre ve Nil Zerda ile annem Elif Yaman ve babam Hasan Yaman'a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Barış YAMAN

**Eşim Nursel ile kızlarım;
Cemre ve Nil Zerda'ya...**

ÖZET

TÜRKİYE, ALMANYA, FRANSA, ÇİN VE JAPONYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME (2000-2017)

YAMAN, Barış

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR

Haziran-2018, XIX+229 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi alanında 2000-2017 yılları arasındaki gelişimleri ortaya koyarak, Avrupa ülkelerinden olan Almanya ve Fransa ile Asya ülkelerinden olan Çin ve Japonya'daki öğretmen eğitim sistemlerini inceleyerek ve Türkiye'deki öğretmen eğitimini karşılaştırarak, Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında yapılacak olan yeniliklere katkı sağlamaktır.

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında, ülkelerin eğitim bakanlıkları, üniversitelerin internet sayfaları ve uluslar arası eğitim örgütlerinin sayfalarından kuramsal bulgular oluşturulmuştur. Görüşme için hazırlanan sorular için uzman görüşü alınmıştır ve buna göre düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme yapılacak kişiler ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak öğretmen eğitimi alanında ülkelerini temsil edebilecek düzeyde olan öğretim üyeleri arasından seçilmiştir. Türkiye için yüz yüze görüşme, diğer ülkeler için ise yazılı olarak görüşülmüştür. Görüşme formları dil alanında uzman kişiler tarafından çevrilip elektronik posta aracılığı ile ilgili kişilere gönderilmiştir. Daha sonra görüşme öncesinde belirlenen ana temalar kapsamında toplanan verilerden alt temalar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulup yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda Türkiye'de; öğretmen yetiştirme, atama ve adaylık süreci ile ilgili olarak sürekli politika değişikliklerinin öğretmen eğitimine hatta genel eğitim sistemine zarar verdiği, yapılandırıcı yaklaşımı benimsemiş bir eğitim sisteminin

olmasına rağmen halen öğretmen eğitiminde araştırma odaklı öğretmen eğitim programlarının uygulanmadığı görülmüştür. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulama dersleri kapsamında hem ders saatleri yetersiz görülmekte hem de fakülte ile uygulama okulları arasındaki işbirliği yetersiz görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede Türkiye, genel olarak uygulamaya ağırlık vermekle birlikte kuramsal temellere ve mesleki formasyona da önem vermektedir. Almanya’da; genel anlamda öğretmen eğitimi için tek bir eğitim politikasından bahsedilememekte ve her eyalet için ayrı bir öğretmen yetiştirme sorumluluğunun olduğu görülmektedir. Üniversiteye girişte eyaletlere göre farklılıklar olması ile birlikte genel olarak lise diplomasının gerekli olduğu görülmektedir. Eğitimde genel anlamda benimsenen net bir eğitim felsefesi olmamakla birlikte öğretim programında ilerlemecilik eğitim felsefesinin etkisinde kaldığı görülmektedir. Fransa’da; eğitimde laik olma hususunda Fransa eğitim politikalarının tüm dünyayı etkilediği görülmektedir. Öğretmen eğitiminde düşünce ve görüş özgürlüğünün yaygın olduğu ancak giderek bu özgürlüğün ortadan kalkma eğiliminde olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde bir temel eğitim bilgisi ve yüksek lisans ağırlıklı olarak akademik bilgiye odaklandığı görülmektedir. Çin’de; Eğitim Bürosu’nun, eğitim politikası, eğitim programı, öğretmen eğitimi ve mevzuat gibi konulardan sorumlu olan kurum olarak işleyiş sürdürdüğü görülmektedir. Eyaletlere göre öğretmen eğitim programları değişmekle birlikte genel olarak lise diploması ve uygulama ağırlıklı bir değerlendirme sisteminden geçtikten sonra öğretmen eğitim kurumlarına giriş yapılabilmektedir. Japonya’da; öğretmenlik mesleğine çok fazla önem verildiği ve pedagojik formasyon eğitiminde belirli bir politikanın olmadığı ve bu anlamda pedagojik formasyon eğitiminin yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerektiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Almanya, Fransa, Çin, Japonya, Öğretmen Eğitimi

ABSTRACT

**TEACHER TRAINING IN TURKEY, GERMANY,
FRANCE, CHINA AND JAPAN
(2000-2017)**

YAMAN, Barış

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences,

Department of Elementary Teacher Education

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR

June-2018,XIX+229 pages

The purpose of this research, teacher training field by putting forward development between the years 2000-2017, examining teacher education systems in China and Japan, one of the Asian countries with which Germany and France from European countries and comparing the teacher education to contribute to innovations that are in Turkey will be held at teacher training.

Qualitative data collection methods used in the research were document review and interview methods. Within the scope of the document review, theoretical findings were drawn from the ministries of education of the countries, the websites of the universities and the pages of the international education organizations. For the questions prepared for the interview, the expert opinion was taken and according to this, the regulations were made and the final form was given. Persons to be interviewed were selected from among teaching members who were able to represent countries in the field of teacher education using criteria sampling method. face to face interviews for Turkey, while for other countries were interviewed in writing. Interview forms were translated by experts in the field of language and sent to people who are interested in electronic mail. Then sub-themes were created from collected data within the scope of the main themes determined before the interview. Accordingly, the tables were created and interpreted. Results of research in Turkey; it has been seen that research-focused teacher training programs in teacher education still can not be implemented, although there is an educational system that adopts a constructive approach, in which constant policy changes in relation to teacher training, appointment and candidacy harms teacher education and

even general education system. In the context of practical experience such as school experience and teaching practice, both the class hours are considered to be inadequate and the cooperation between the faculty and the application schools seems inadequate. Teacher training in Turkey, giving weight to the overall application with the theoretical basis and also gives importance to vocational training. In Germany; it is not possible to mention a single educational policy for teacher education in general and it appears that there is a responsibility to train a separate teacher for each province. In general, it seems that a high school diploma is required, even though there are differences according to the provinces when entering the university. Although it is not a clear educational philosophy adopted in education in general terms, it appears that the curriculum is under the influence of progressive education philosophy. In France; France's educational policies on secularism in education seem to have affected the whole world. In teacher education, freedom of thought and opinion is widespread, but it seems that this liberty tends to gradually disappear. It seems to focus on academic knowledge at a high level of basic education and master's degree. In China; It is seen that the Education Bureau is functioning as an institution responsible for matters such as education policy, education program, teacher education and legislation. According to the provinces, teacher education programs change, but after passing through a high school diploma and an application-oriented evaluation system in general, it is possible to enter teacher education institutions. In Japan; teaching profession is very important and there is no specific policy in pedagogical formation education, and in this sense pedagogical formation education has to be revised and updated.

Key Words: Turkey, Germany, France, China, Japan, Teacher Training

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	14
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Varsayımlar.....	15
1.5.Sınırlılıklar	15
1.6. Tanımlar.....	15
BÖLÜM II	17
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	17
2.1. Öğretmen Eğitiminde Benimsenen Yaklaşımlar	17
2.1.1. Zeichner'in Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları	17
2.1.2. J. Elliot'un Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları	21
2.2. Öğretmen Eğitim Programları	22
2.5. İlgili Araştırmalar	27
2.5.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	27
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III.....	42
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	43
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	43

3.4. Verilerin Analizi	45
3.5. Araştırma Sürecinde Yaşanan Sorunlar	46
BÖLÜM IV	47
4. BULGULAR ve YORUM	47
4.1. Öğretmen Eğitime Yön Veren Politikalar	47
4.1.1. Türkiye	48
4.1.2. Almanya	56
4.1.3. Fransa	61
4.1.4. Çin	65
4.1.5. Japonya	70
4.2. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları	76
4.2.1. Türkiye	77
4.2.2. Almanya	79
4.2.3. Fransa	79
4.2.4. Çin	81
4.2.5. Japonya	82
4.3. Öğretmen Eğitim Programları Ve Program Modelleri ile Benimsenen Eğitim Felsefeleri	83
4.3.1. Türkiye	83
4.3.2. Almanya	88
4.3.3. Fransa	90
4.3.4. Çin	91
4.3.5. Japonya	92
4.4. Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlama Koşulları	94
4.4.1. Türkiye	96
4.4.2. Almanya	100
4.4.3. Fransa	104
4.4.4. Çin	106
4.4.5. Japonya	109
4.5. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Yapısı ve Öğretmen Eğitim Kurumları ile Okulların İşbirliği	112
4.5.1. Türkiye	112
4.5.2. Almanya	113
4.5.3. Fransa	114

4.5.4. Çin	115
4.5.5. Japonya	116
4.6. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya’da Öğretmen Yetiştirmede Zeichner’in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma- İnceleme; J.Elliot’un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumları	117
4.7. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya’da Öğretmen Eğitimi Alanında Uzman Öğretim Elemanlarının Kendi Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi Konusundaki Görüşleri Nelerdir?	120
4.7.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü	120
4.7.2. Almanya’da Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü	141
4.7.2.1. Almanya’da Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri.....	141
4.7.2.2. Almanya’da Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri.....	144
4.7.2.3. Almanya’da Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler.....	145
4.7.2.4. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi	148
4.7.2.5. Almanya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler.....	150
4.7.3. Fransa’da Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü	152
4.7.3.1. Fransa’da Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri.....	152
4.7.3.2. Fransa’da Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri.....	154
4.7.3.3. Fransa’da Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler.....	156
4.7.3.4. Fransa’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi	158
4.7.3.5. Fransa’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler.....	160
4.7.4. Çin’de Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü	161
4.7.4.1. Çin’de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri.....	161
4.7.4.2. Çin’de Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri	164
4.7.4.3. Çin’de Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler.....	167

4.7.4.4. Çin’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi	169
4.7.4.5. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler.....	170
4.7.5. Japonya’da Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü	172
4.7.5.1. Japonya’da Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri	172
4.7.5.2. Japonya’da Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri	174
4.7.5.3. Japonya’da Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler.....	176
4.7.5.4. Japonya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi	178
4.7.5.5. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler.....	178
BÖLÜM V	181
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	181
5.1. Sonuçlar	181
5.1.1. Öğretmen Eğitime Yön Veren Politikalar İle İlgili Sonuçlar	181
5.1.2. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları İle İlgili Sonuçlar	182
5.1.3. Öğretmen Eğitim Programları ve Program Modelleri ile Benimsenen Eğitim Felsefeleri İle İlgili Sonuçlar	183
5.1.4. Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Göreve Başlama Koşulları ile İlgili Sonuçlar.....	184
5.1.5. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Yapısı ve Öğretmen Eğitim Kurumları İle Okulların İşbirliği İle İlgili Sonuçlar.....	184
5.1.6. Öğretmen Yetiştirmede Zeichner’in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma-İnceleme; J.Elliot’un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumları İle İlgili Sonuçlar	185
5.1.7. Öğretim Elemanlarının Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi İle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	186
5.2. Öneriler	187
KAYNAKÇA.....	189
EKLER.....	210

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Programda Önem Derecesine Göre Öğretmen Eğitim Program Modelleri.....	23
Tablo 2. Örgütsel Özelliklerine Göre Öğretmen Eğitim Program Modelleri	24
Tablo 3. Kurumsal Özelliklerine Göre Öğretmen Eğitim Program Modelleri	25
Tablo 4. Goodland'ın İlkokul Öğretmenlerinin Hazırlanması İçin Geleneksel Dört Yıllık Programların Ortak Yapılandırması	26
Tablo 5. Goodland'ın İlkokul Öğretmenlerinin Hazırlanması İçin Beş Yıllık Programların Ortak Yapılandırması	26
Tablo 6. Ulusal Eğitim Enstitüsü İlk Öğretmen Eğitim Programlarının Türü ve Süresi	39
Tablo 7. Türkiye PİSA Sonuçları	55
Tablo 8. 1999-2015 TIMSS sonuçlarına göre Türkiye'nin sıralaması	56
Tablo 9. Almanya eğitim sistemi genel yapısı.....	58
Tablo 10. Almanya'nın PİSA Sonuçları	60
Tablo 11. Fransa Eğitim Sistemi Şeması	64
Tablo 12. Fransa PISA sonuçları	65
Tablo 13. Çin Eğitim Sisteminin Yapısı.....	67
Tablo 14. Çin'in yıllara göre PISA sonuçları (Eyalet bazında).....	69
Tablo 15. Japonya Eğitim Sisteminin Yapısı.....	73
Tablo 16. Japonya PİSA Sonuçları	76
Tablo 17. Eğitim Fakültesinde Bazı Programların Giriş Puan Türleri	77
Tablo 18. Bazı Lisans Programlarının Taban Puanlarının Öğretmenlik Programları ile Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi 2016 Örneği)	78
Tablo 19. Bazı Lisans Programlarının Taban Puanlarının Öğretmenlik Programları ile Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi 2001 Örneği)	78
Tablo 20. Sınıf Öğretmenliği Programı	85
Tablo 21. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya'da Öğretmen Eğitim Programlarına Giriş Koşulları, Program Modeli, Süresi, Kredi Sayısı Ve Kurumu Olarak Karşılaştırması.....	94

Tablo 22. Çin’de Farklı Eğitim Tiplerine Göre Öğretmen Yeterlilik Sınavının İçeriği	108
Tablo 23. 2015 yılı Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da Öğretmen Maaşları	111
Tablo 24. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya’da Öğretmen Yetiştirmede Zeichner’in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma- İnceleme; J.Elliot’un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumları.....	119
Tablo 25. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Felsefesinin Zayıf Yönleri	121
Tablo 26. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Kurumlarına Öğrenci Kabul Koşullarının Zayıf Yönleri	121
Tablo 27. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri.....	122
Tablo 28. Türkiye’de Öğretmen Eğitimcilerinin Niteliğine İlişkin Zayıf Yönleri	124
Tablo 29. Türkiye’de Fakülte Okul Arasındaki İşbirliğine İlişkin Zayıf Yönler	125
Tablo 30. Türkiye’de Öğretmenlerin Atama Koşullarına İlişkin Zayıf Yönler.....	126
Tablo 31. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Eğitimine İlişkin Zayıf Yönler	127
Tablo 32. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Güçlü Yönler.....	128
Tablo 33. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikasına İlişkin Güçlü Yönler	129
Tablo 34. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler	131
Tablo 35. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler	132
Tablo 36. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Öneriler	134
Tablo 37. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Kurumlarına İlişkin Öneriler	135
Tablo 38. Türkiye’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Politikalarının İlişkisi.....	137
Tablo 39. Türkiye’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Programlarının İlişkisi	138
Tablo 40. Türkiye’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülerin Öğretmen Eğitim Politikası İle İlişkisi.....	139
Tablo 41. Türkiye’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülerin Öğretmen Eğitim Programı İle İlişkisi.....	140
Tablo 42. Almanya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri	142

Tablo 43. Almanya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri.....	143
Tablo 44. Almanya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri	144
Tablo 45. Almanya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri.....	144
Tablo 46. Almanya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler	146
Tablo 47. Almanya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler	147
Tablo 48. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Politikalarının İlişkisi.....	148
Tablo 49. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Programlarının İlişkisi	149
Tablo 50. Almanya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi	150
Tablo 51. Almanya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Programları İlişkisi	151
Tablo 52. Fransa’da Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri	152
Tablo 53. Fransa’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri.....	153
Tablo 54. Fransa’da Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri	154
Tablo 55. Fransa’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri.....	155
Tablo 56. Fransa’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler	157
Tablo 57. Fransa’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler	157
Tablo 58. Fransaa’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Programlarının İlişkisi	159
Tablo 59. Fransa’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi	160
Tablo 60. Çin’de Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri	162
Tablo 61. Çin’de Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri.....	163
Tablo 62. Çin’de Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri	164
Tablo 63. Çin’de Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri	165

Tablo 64. Çin’de Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler	167
Tablo 65. Çin’de Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler	168
Tablo 66. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi	170
Tablo 67. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Programı ile İlişkisi	171
Tablo 68. Japonya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri.....	172
Tablo 69. Japonya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri	173
Tablo 70. Japonya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri.....	174
Tablo 71. Japonya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri.....	175
Tablo 72. Japonya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler	176
Tablo 73. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi	178
Tablo 74. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Programı ile İlişkisi	179

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Zeichner'in İki Temel Özellik Doğrultusunda Öğretmen Eğitimi Yaklaşımını Sınıflandırması (1983, s.7).....	20
Şekil 2. Eğitim Fakültelerindeki Programların Yaklaşık Ders Dağılımı	87
Şekil 3. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönlerine İlişkin Temalar Ve Alt Temalar	128
Şekil 4. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönlerine İlişkin Temalar Ve Alt Temalar	130
Şekil 5. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Alanının Daha Etkin Bir Hale Gelmesi İçin Öğretim Üyelerinin Önerilerine İlişkin Olarak Oluşturulan Tema Ve Alt Temalar	136
Şekil 6. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Uluslararası Sınavlardaki Başarı Durumu İle İlişisine Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	139
Şekil 7. Türkiye'de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	141
Şekil 8. Almanya'da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	143
Şekil 9. Almanya'da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	145
Şekil 10. Almanya'da Öğretmen Eğitimi Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretim Üyelerinin Önerilerine Yönelik Olarak Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	147
Şekil 11. Almanya'da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) İle Öğretmen Eğitiminin İlişisine Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	149

Şekil 12. Almanya’da Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelere Göre Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar.....	151
Şekil 13. Fransa’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	154
Şekil 14. Fransa’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	156
Şekil 15. Fransa’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretim Üyelerinin Önerilerine Yönelik Olarak Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	158
Şekil 16. Fransa’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) İle Öğretmen Eğitiminin İlişisine Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Tema Ve Alt Temalar	159
Şekil 17. Fransa’da Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelere Göre Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar.....	161
Şekil 18. Çin’de Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	164
Şekil 19. Çin’de Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	167
Şekil 20. Çin’de Öğretmen Eğitiminin Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Önerilere İlişkin Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar.....	169
Şekil 21. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere İlişkin Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	171
Şekil 22. Japonya’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	174
Şekil 23. Japonya’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	176

Şekil 24. Japonya’da Öğretmen Eğitiminin Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Önerilere İlişkin Oluşturulan Tema Ve Alt Temalar.....	177
Şekil 25. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere İlişkin Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar	180

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu
OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
ESPE : Yükseköğretim ve Eğitim Yüksek Okulu
ESEN : Fransa Milli Eğitim Bakanlığı
IUFM : Fransa Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri
CAPES: Fransa Öğretmen Yeterlik Sertifikası
NIE : Ulusal Eğitim Enstitüsü (Singapur için)
PLC : Mesleki Öğrenme Toplulukları
SAR : Özel Yönetim Bölgesi
EDB : Eğitim Bürosu
CDI : Program Geliştirme Enstitüsü
CDC : Program Geliştirme Konseyi

EKLER

Ek 1. Sınıf Öğretmenliği Program Derslerinin İçeriği	210
Ek 2. Görüşme formu (Türkçe, Almanca, Fransızca ve İngilizce).....	225

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Yirmi birinci yüzyılda, yaygın bir şekilde küreselleşme ve bilişim çağı yaşanmaktadır. Ülkeler arasındaki sınırlar giderek yok olmaya başlamış ve dünyanın bir ucundan diğer ucuna kadar herkes birbirinden haberdar duruma gelmiştir. Bu durum eğitim ve öğretimde de yeni dönüşümleri de beraberinde getirmiştir. Bir ülke başka bir ülkedeki eğitim sisteminden daha kolay haberdar olmaktadır. Başarılı olduğu düşünülen eğitim sistemleri daha kolay incelenebilmekte, üçüncü dünya ülkeleri gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri hakkında daha rahat bilgi sağlayabilmektedir. Çünkü ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitim sistemleri doğru orantılıdır. Çolak (2010), eğitimi, insana yapılan bir yatırım olarak, ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirleyen bir araç olduğunu ve dolayısıyla, gelişmekte olan ülkelerin, gelişmiş ülkelerle olan refah açığını kapatmanın en önemli unsurunun eğitim olduğunu belirtmiştir.

Gelişmiş ülkelerin veya üçüncü dünya ülkelerinin kendi aralarında eğitim sistemleri incelenecek olursa çeşitli kültürel, sosyo ekonomik farklılıklar gözlemlenmektedir. Yani her ülkedeki eğitim sistemi birbirinden farklı olup farklı karakteristik özellikler göstermektedir. Diğer bir deyişle ülkelerin eğitim sistemleri o ülkelerin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sembolü haline gelmektedir. Çetin (2014), ülkelerin eğitim sistemini, o ülkenin kendisini nasıl tanımladığının ve kendisine nasıl bir gelecek hazırladığının en önemli göstergesi olduğunu belirtmektedir.

Eğitim, hem toplumun sahip olduğu kültürlerin nesiller boyu sürekliliğinin sağlanmasını, hem de büyüyen evrensel düzene kişinin hazırlanmasını hedefler. Bu süreçte en önemli rolü de öğretmenler oynar. Öğretmenlik, (Gözütok, 2004), “öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçları karşılama, öğrenci performansını değerlendirme ve sunduğu öğretimin niteliğini geliştirme gibi konularda

çeşitli kararlar veren bir meslektir". Öğretmenlikte en önemli husus, mesleğin içtenlikle ve sevgi ile icra edilmesidir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği kolay bir meslek değil; sevgi, hoşgörü, öğrenme ve öğretme aşkı gibi duyguları ağır basan kişilerin yapabileceği ve ciddi akademik eğitimi gerektiren zor bir meslektir. Ünal (2011), öğretmenin sadece eğitim programının ve öğretim tekniklerinin uygulayıcısı değil; aynı zamanda eğitim sisteminin işleyişinde öne çıkan her mekanizmanın da öğretmenle doğrudan ilgili olduğunu söyler. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına dair kanuna göre "maarif hizmetlerinde aslanan muallimlik" hükmü yer almaktadır. Akyüz (2015: s. 380): Bu hükmün iki anlamı olduğunu belirtmiştir; birincisi öğretmenliğin, devletin bir kamu görevi olan eğitim ve öğretimi üstlenen bir meslek olduğu, ikincisi de öğretmenliğin eğitim öğretim hizmetleri arasında önceliği ve üstünlüğünün olmasıdır. Demirel (2012), öğretmeni, öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış olan kazanımlara ulaşmasına yardım eden ve onların istedik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi olarak tanımlamıştır.

Eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişi, içinde yer aldığı toplumun eğitim tasarımından bağımsız düşünülemez. Modern toplumda eğitim sistemi, kendisinden beklenen siyasi, iktisadî, politik, sosyal, kültürel ve ahlaki işlevleri yerine getirmek üzere kurulmuş ve geliştirilmiştir. Kapitalizmin ulaştığı evrelere bağlı olarak eğitim sistemi yeni toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden biçimlenmiştir ve bugün de küresel kapitalizm koşullarında tekrar yapılandırılmaktadır. Kapitalizm, eğitimin iktisadî/politik tasarımı, eğitim programı, eğitim ortamlarının düzenlenişini, yönetim yapısını, öğrenci giriş/çıkış sistemini belirlediği gibi, öğretmenin sistemdeki rolünü de tanımlamıştır (Ünal, 2011).

Eğitim sisteminden beklentiler, bu beklentileri gerçekleştirmede başat rol oynaması beklenen öğretmenin kimliğini ve rolünü de önemli ölçüde belirlemektedir (Ünal, 2011). Öğretmen; mesleki faaliyetleri, eğitim programlarında öngörüldüğü gibi, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme amaçlı grup etkinliklerinin planlanmasını, organize edilmesini ve yürütülmesini sağlayan kişidir (OECD, 2017b). Geçmiş yıllarda öğretmen sadece bilgiyi aktaran kişi olarak tanımlanırken son yıllarda ise öğretmen eğitimi daha da büyük bir önem kazanarak öğretmene eğitim mühendisi, sanatçı, uzman gibi sıfatlar verilmektedir (Güneş, 2016). Bütün bu durumlar da öğretmenin yetiştirilmesini ön plana almış olup, öğretmen eğitimi ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Öğretmen eğitimi ile ilgili tartışmalar, öğrencinin başarısında öğretmenin rolünün olduğu fark edildiği sürece önemini kaybetmeyecektir. Artık öğretmen eğitiminin öğrenci başarısında en önemli değişkenlerden biri olduğu düşünülmektedir (Musset, 2009:3). İktidardaki siyasi partinin, öğretmenlerin kendi ideolojilerini aktaracak bir mekanizma olarak görmesi öğretmen eğitimi konusunu daha da ön plana almaktadır.

Özellikle günümüz Türkiye’inde ayırım gözetmeksizin tüm iktidarların öğretmeni kendi ideolojilerini aktaran ve kendi iktidarlarına siyasi güç kazandıracak elemanları yetiştiren birisi olarak görmeleri, bir taraftan kendi ideolojilerine uygun öğretmen yetiştirme politikalarının ortaya çıkmasını sağlarken, diğer taraftan öğretmen eğitimi yozlaştırmaktadır. Bu çerçevede değerlendirmek gerekirse; iktidar yanlısı öğretmenlerin öğretmen eğitiminden memnun oldukları görülmektedir. Ancak; Jackson ve Lewis, dünyanın hemen her yerinde öğretmen eğitiminden memnun kişi sayısının çok az olduğunu belirtmiş ve bunun sebebi olarak da öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri, azınlık öğrencilerle fakir öğrencilerin başarısız olması, öğrencilere sunulan beslenme olanaklarının yetersizliği, öğretmenler odasında genellikle tartışılan konunun yeni neslin ahlaksal olarak eksikliklerinin olması, sorunlu öğrencilerin tecrübesiz ve niteliksiz öğretmenler tarafından yetiştirilmesi, öğretmenlerin maaşlarının asgari geçime yetmiyor olması, eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretmenliği birinci tercih olarak yazmamış olmaları ve aday öğretmenlerin temel eğitimde anlamlı bir değişiklik nasıl yaratılır şeklindeki tartışmalarda eleştirel bir bakış açısına sahip olmadıkları gösterilmektedir (Akt. Aksoy, 2013: 4). Oysa öğretmen çok iyi eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır ve düşünme becerisini daha çok kendi yöntemleri ile ve örtük program ile öğrencilerine kazandırabilmelidir. Olayları derinlemesine analiz edebilmeli ve tarafsızlığını koruyabilmelidir. Merter, Doğan ve Filiz’in (2011: 21) belirttiği gibi okuldaki örtük program, en az açık program kadar hatta daha fazla önemlidir.

Öğretmen yetiştirmede köklü bir geçmişe sahip olan Türkiye, özellikle Cumhuriyetten bu yana pek çok öğretmen yetiştirme uygulaması değiştirmiştir. Ancak, İlköğretim anlamında ilk girişimlerden biri (Akyüz, 2015), Nisan 1847 yılında çıkarılan “Çocukların öğrenme, öğretim ve eğitimlerinin nasıl yapılması gerektiği konusunda ilkokul öğretmenlerine verilecek olan talimat” (orijinali: “Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini ne Veçhile İcra Eylemleri Lazım geleceğine dair Sıbyan Mekatibi Hacerleri Efendilere İta Olunacak Talimat”) başlıklı belgedir.

Öğretmen yetiştirme Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar dayanmaktadır. Ve ilk “öğretmen okulu”, “darümuallimin” adıyla 16 Mart 1848'de açılmıştır. Adı “darümuallimin” olmakla birlikte, orta dereceli bir okul olan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacı ile açıldığından “Orta Öğretmen Okulu” da denilebilir. 1869 sonrasında bu okullara zaten Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile “Darümuallimin-i Rüşti” adı konmuştur. Ve bu okul yalnız rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için değil daha genel bir amaç için kurulmuştur (Binbaşoğlu, 2005). Akyüz (2001), buradan mezun olan öğrencilerin mezuniyet başarılarının da değerlendirmeye alınarak atamalarının yapıldığını belirtmiştir. Bu okullara 1924'te Muallim Mektebi, 1935'te de öğretmen okulu adı verilmiştir.

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda da eğitimin öncelikli sorununun öğretmen yetiştirme olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle bir yandan Osmanlı İmparatorluğundan devraldığı öğretmen okullarını Cumhuriyet ilkelerine göre yeniden düzenlerken, bir yandan da toplumun öğretmen gereksinimini karşılayacak, köy öğretmen okulları, ana muallim mektebi, orta öğretmen okulu köy eğitim kursları, köy enstitüleri ve köy çocuklarının yüksek öğrenim görmelerini sağlayan yüksek köy enstitüsü gibi yeni kurumlar ile yeni uygulamalar oluşturulmaya özen gösterilmiştir (Bilir, 2011: 232).

Cumhuriyet dönemi ve sonrasında, Ankara'da Müzik Öğretmen Okulu (1925), Konya'da Orta Öğretmen Okulu (1926), Kayseri'de (1926) ve Denizli'de (1927) Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Konya'daki okul Ankara'ya taşınarak 1930'larda eğitim enstitüsüne (Gazi Eğitim) dönüştürülmüş ve 1940'lı yıllarda tekrar eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görevlendirilmek üzere; 1934'te Kız Meslek Öğretmen Okulu ve 1936'da Erkek Meslek Öğretmen Okulu açılmış; köylere öğretmen yetiştirmek üzere, askerliklerini onbaşı ya da çavuş olarak tamamlayan köy gençleri 1936'da eğitimlik kurslarına alınmaya başlanmıştır. 1959 yılında, imam hatip okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Yüksek İslam Enstitüsü açılmış; yüksek öğretmen okullarına da ilköğretmen okullarından başarıyla mezun olan öğrencilerin girmesini sağlayacak yeni programlar hazırlanmıştır (Okçabol, 2004). Öztürk (1998), 1959 yılına kadar lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenliğe verilen statünün kayba uğraması ile talep görmeyip kapanmıştır. Sonrasında ilköğretmen okulu mezunları Devlet Lise İmtihanını vermeleri durumunda Yüksek Öğretmen okullarına alınıp oradan değişik fakültelerde öğrenim görmeleri neticesi ile lise öğretmeni olarak yurdun çeşitli yerlerinde göreve gönderilmişlerdir. 1960'larda ise

mesleki öğretmen okulları yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. 1970’lerde, Boğaziçi, Hacettepe ve ODTÜ’lerinde öğretmenlik sertifikası verecek ve eğitim uzmanlıkları alanında lisansüstü programlar yürütecek eğitim bilimleri bölümleri açılmıştır (Okçabol, 2004: 2). Lise dengi olan ilköğretmen 3 okulları 1974 yılında kapatılarak iki yıllık eğitim enstitülerine, 1970 sonlarında da yüksek öğretmen okulları kapatılarak 4 yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür ve 1982’den sonra öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir (Okçabol, 2005: 84).

Bu uygulamalardan en önemlisi Köy Enstitülerinin kurulmasıdır. Çünkü Köy Enstitülerinin kuruluş amacı sadece öğretmen yetiştirmek değildi. Dönemin zorlu şartlarında halkın köylünün de eğitilmesi amaçlanmıştır. Köydeki gençlerin entelektüel olması değil, Güven (2015) köylü kalkınmasına yönelik lider olması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Köy Enstitüleri 11 Haziran 1939’da kabul edilen 3238 sayılı Köy Eğitimleri Kanununda şöyle belirtilmiştir: “Nüfusları, öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimleri istihdam edilir” (Aypay, 2015: 149). 1940 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un çabalarıyla köy enstitüleri açılmıştır. Öğretim süresi beş yıldır ve okutulan dersler üç bölüme ayrılmıştır: 1. Kültür Dersleri, 2. Tarım Dersleri, 3. Sanat ya da Teknik Dersler (Binbaşıoğlu, b.t). Köy Enstitüsü Sisteminin dayandığı temel ilkeler şunlardır Aypay (2015:150); “bütünsellik, çok yönlülük, kuram-uygulama bütünlüğü, kız erkek karma eğitim, planlılık, yönlendirme, kültürde yerelden evrensel, üretkenlik, yapıcı ve yaratıcı ahlak, teknoloji kullanımı, özyönetim, köylü ve öğretmenin yazgı birliği”. Türk eğitim tarihinde çok ses çıkaran köy enstitüleri iki açıdan oldukça önemlidir (Güven, 2015); birincisi, eğitsel açıdan taşıdığı değerlerin yüksek olması (eğitim açısından nitelikli olması), ikincisi ise ekonomik gelişmedeki taşıdığı değer (eğitimin ekonomik bir yatırım olarak görülmesi ve eğitimin ekonomik işlevinin vurgulanması açısından) yüksek olmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı 1930’lu yıllarda “köy öğretmeni” ihtiyacını karşılamak için geçici çözümlere başvurmak zorunda kalmıştır. Askerliğini onbaşı ya da çavuş rütbesi ile yapan ve terhis edilen köylüleri kurslardan geçirerek “eğitmen” olarak köy okullarında görevlendirilmişlerdir. İzmir İktisat Kongresinde çiftçi temsilcilerinin, köylülerin eğitim ihtiyacından bahsetmeleri ve almış oldukları kararlar gerçekte Köy Enstitüleri için atılan ilk somut adım olmuştur. Daha sonra başta Kızılçullu (İzmir) ile Çifteler (Eskişehir)

olmak üzere aşamalı bir şekilde sayı artarak toplamda 21 köy enstitüsü kurulmuştur. Köy Enstitüleri benimsediği temel ve çağdaş ilkelerin ışığında 1947 yılına kadar 14298 öğretmen yetiştirmiştir (Binbaşıoğlu, 2005: 369; Güven, 2015). Gedikoğlu (1970), 1951 yılına kadar da 1398 kadın, 15943 erkek olmak üzere 17341 öğretmen yetiştirilmiştir (Aypay, 2015: 151). 1952’de dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri Köy Enstitülerinin kapatılmasındaki son adımlardan biri olan program değişikliğini yapmıştır. Gerekçede: “Hem öğretmen, hem de ziraatçı veya sanatkâr yetiştirmenin mümkün olmayacağı ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğunu gösterdi ve devlete fazla mali yük getirdiği gerekçe gösterilerek uygulamadan vazgeçildi.” 1954’te ise Köy Enstitüleri İlk öğretmen okullarıyla birleştirildi. Köy Enstitüleri, toplamda 20000’e yakın öğretmen, 2000’e yakın sağlık memuru yetiştirilmiştir (Akyüz, 2015: 396). Kapatılmaları da aslında eğitsel yönünden çok iktisadi ve sosyal açıdan getirdiklerinin bir sonucudur. Yapılan planlamalara göre köy enstitüleri kapatılmasaydı 1960 yılında öğretmen sorunu çözümlenmiş olacaktı (Ertuğrul, 2017: 40).

Yükseköğretim, 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanmıştır. Bu yapılanma sonucunda ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu çatısı altında birleştirilmiş ve konservatuar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, 2547 sayılı kanun hükümleri ve Anayasa’nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan YÖK, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş olmuştur (YÖK, <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce>). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı akademiler, üç yıllık Eğitim Enstitüleri, iki yıllık meslek yüksekokulları YÖK’e bağlanarak öğretmen yetiştirmede yeni bir sürece girilmiştir.

DB/YÖK (Dünya Bankası/Yüksek Öğretim Kurumu) modeli uygulanması ile okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği sertifika programları başlatılmış, diğer alanlardaki sertifika programlarına son verilmiştir. Daha sonra okul öncesi öğretmenlik sertifikasına da son verilmiştir. Sertifika programlarında YÖK’e göre bir takım farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II, Sınıf Yönetimi ve Rehberlik dersleri sertifika programında bulunmamaktadır (Okçabol, 2005). Azar (2011), bu uygulamanın öğretmen adaylarının alandan uzaklaştıklarına ve boşluğa düştüklerini belirtmiştir.

Ayrıca öğrenim sürelerinin uzatılmasını maddi kayıp olarak görüp, sekiz yarıyıldan yedi yarıyla düşen lisans öğrenimleri ile de bazı derslerin eksik okutulduğunu, dersler ile içeriklerin güncellenmediğini belirtmiştir. Kavcar (2002), öğretmenlik ile ilgili sorunları; “Öğretmenliğe ve Eğitim Fakültelerine hak ettikleri önemin verilmemesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK’ün sağlıklı işbirliği yaparak ülkenin öğretmen ihtiyaçlarına gerçekçi çözüm arayıp bulamayışı, insan gücü planlamasının yapılmayışı, üniversitelerin ve YÖK’ün yalnızca süre artırmayı ön plana alması, uygun sayı ve niteliğin göz ardı edilmesi, öğretim elemanı seçme ve yetiştirme” şeklinde açıklamıştır.

2010-2011 eğitim öğretim yılı itibariyle ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı kaldırılıp yerine pedagojik formasyon sertifika eğitimine dönüşmüştür. Bu durum orta öğretime ihtiyaç bulunmayan alanlarda bile yığılmalara sebep olmuş ve eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen eğitimini sekteye uğratmıştır. Azar, (2011: 38), Milli Eğitim Bakanlığı’nın nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ciddi çalışmalar yaparken, pedagojik formasyon ile isteyen herkesin öğretmen olabilmesini nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ciddi endişe yarattığını belirtmiştir. Aslında (Aydın, 2015), sorunun özünü öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan YÖK ve istihdam eden kurum olan MEB arasında yaşanan iletişim, işbirliği ve eş güdüm yetersizlikleri oluşturmaktadır. Hesap verebilirlik, veriye dayalı yönetim, insan gücü planlaması gibi yönetsel yaklaşımlar yerine toplumsal talep yaklaşımı benimsendiği için öğretmen eğitimi ve istihdam problemi büyümektedir.

Güven (2015), Türk eğitim sisteminde yapılan siyasi uygulamalar sonucu Fen-Edebiyat fakülteleri gibi alan uzmanı yetiştirmeyi hedefleyen fakültelere, öğretmen yetiştirme hakkı verilmişti. Ancak artık her lisans mezunu öğretmenlik sertifikası alıp öğretmen olabilmektedir. Yüksel (2011: 45), alanında başarılı olamamış, hayal kırıklığı içerisinde olan kişileri öğretmen yaptığımızı belirtmiştir. Güven (2015: 395), “...*Aslında Türk toplumunda öğretmenlik hep istismar edilen bir meslek olmuştur. Siyasi kararlarla farklı kaynaklardan öğretmen atamaları yapılmıştır. Diploma yeterli sayılmıştır. Örneğin bir Tıp, Hukuk vb. alanlarda, başka alanlarda diploma alıp da çalışan kişi var mıdır? diye sormak gerekir...*” sözüyle Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemimizde gelinen son noktayı açıklamıştır.

Öğretmen yetiştirme sistemimizde cumhuriyet döneminde de olmak üzere, sürekli gündemde olan önemli husus öğretmen eğitiminde niteliktir. Nitelikli öğretmenler yetiştirmek çok önemlidir. Öğretmen eğitiminin geliştirilmesi anlamında yapılan

gelişmelerin genelinde nicelik varken nitelik yoktur. Ada ve Baysal (2013), öğrenci başarısının öğretmen niteliğine göre değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarının temellendiği öğretmen kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili olmalı ya da öğrencilerde davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışları belirlenmeli ve bunlar kazandırılmalı görüşü nitelikli öğretmen yetiştirmeyi etkilemektedir (Özyürek, 2008: 190). Nitelikli öğretmen özelliklerini, Tuncel ve Balcı (2015) şöyle sıralamıştır;

- Ekonomik, sosyal ve çevre sorunlarına duyarlı olur.
- Samimi, sabırlı, sevecen ve hoşgörülü olur.
- Öğrencileri çok yönlü tanıyıp öğrenme sürecine katar.
- Bireyin gelişme potansiyelini kabul eder.
- Bireysel farkları göz önüne alır.
- Etkili iletişim özelliklerine sahiptir.
- Açık ve kolay anlaşılabilen açıklamalar yapar.
- Zamanında ve etkili biçimde konuşur.
- İfadelerini doğrudan öğrenciye değil davranışa yöneltir.
- Öğrencileri yargılamadan davranışların tartışılmasını sağlar.
- Güncel konu ve sorunlar hakkında öğrencilerin bilinçlenmesini sağlar.
- Kendi fikir ve görüşlerini öğrenciye dayatmaz.
- Yeni konulara merak duyar.

Ayrıca, Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2011: 578) yapmış oldukları çalışmada, nitelikli öğretmenin bu bilgi ve becerileri kazandırma görevinin yanında ön plana çıkan diğer önemli bir yönünün, duyuşsal değer ve niteliklerin geliştirilmesinde de model olduğunu belirtmişlerdir.

Çoğu ülkedeki eğitim programları, öğretmen yetiştirmenin odak noktasını "nitelikli öğretmenler" yetiştirmek olarak belirlemektedir. Kaliteli ve nitelikli öğretmenler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Cobb, 1999:2):

- Pedagojik bilgi,
- Konu alanı bilgisi,
- Etkili öğretim için gerekli tutum,
- Çocuk gelişimi,
- Etkili iletişim becerileri,
- Güçlü etik anlayışı,

- Kapasite yenileme ve
- Sürekli öğrenme.

Öğretmenin yeterliği ve niteliği, yaş, deneyim, öğretmenlik sertifikası, mezun olunan okullar gibi birçok değişkene bağlıdır. Ancak öğretmenin asıl niteliği, öğrencilere uygulanan yüksek kalite standartlarında hazırlanmış genel başarı sınavları ile ölçülür. Bu sınavlar liyakatin olması şartıyla performansa dayalı veya gözleme dayalı yöntemlerle ölçülür (Hartlep, Mccubbins, Morgan, 2014). Haberman (2005), nitelikli öğretmeni yalnız konu alanının uzmanı olarak değil aynı zamanda öğrencilere probleme dayalı öğrenme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri kazandıran öğretmen olarak tanımlamıştır. Ayrıca nitelikli öğretmenlerin başarılarını doğuştan gelen bir yetenek olarak değil, sonradan çalışarak kazanılan bir özellik olduğunu belirtmiştir. (Aksoy, 2013). Duman (1988), öğretmen yetiştiren kurumlar olan Eğitim Fakültelerinde yetişen öğretmenlerin statü ve özlük haklarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi ve bilimsel bir yaklaşımla daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlara yani Eğitim Fakültelerine girişte nitelikli öğrencileri seçmek gerekmektedir. Ancak özellikle 2010'lu yıllar mercek altına alındığında; nitelikli öğrencilerinde niteliksiz öğrencilerinde öğretmen olabildiği görülmektedir. Eğitim Fakültelerinde yüksek puanlarla öğrenci kabul eden Sınıf Öğretmenliği mezunları ilkokullara öğretmen olarak atanırken, diğer fakültelelere düşük puanlarla öğrenciler alınıp daha sonra formasyon alarak ortaokul ve liselere öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Kademe ilerledikçe niteliğin daha da artması gerekirken kademe ilerledikçe öğretmen niteliğinin giderek azaldığı görülmektedir.

Günümüz koşullarında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler üzerinde büyük ölçüde görüş birliği sağlanmıştır. Türkiye'deki durumun değerlendirilmesi ile uluslar arası uygulama örnekleri ve temel kavramsal belgelerin incelenmesine dayalı olarak belirlenen öğretmen yeterlikleri şunlardır (TED, 2009);

1. Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.
2. Teknolojik pedagojik alan bilgisi: Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma.

3. Öğretimi planlama ve uygulama: Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebileceği için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme.
4. Değerlendirme ve izleme: Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma
5. Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme: Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma.
6. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme. Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama: kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.
7. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği: Öğrencilerin öğrenmesini ve Türk Eğitim Derneği 8 gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur.
8. Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama: Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme (TED, 2009).

Yeterlik bakımından kendini geliştiren öğretmenlerin aynı zamanda nitelikli yetiştirmeleri, eğitim yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri, okuldaki uygulamaları bilinçli yürütmeleri açısından çağdaş eğitim yaklaşımlarının büyük önemi vardır. Güneş (2016), çoğu akademik çalışmada terk edilen 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 sorun teşkil etmekte ve eğitimin genel 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 eğitiminde tarih boyunca yaşanan bir takım sorunlar da olmuştur. Bu sorunların bir kısmı o günün yaşam şartlarına özgü kalmış bir kısmı da halen devam etmektedir. Geçmişte var olan ve halen devam eden önemli sorunlardan biri öğrencilerin

duyuşsal özelliklerinin belirlenememesidir. Demirel (1991), öğrencilerin duyuşsal özellikleri sadece girecekleri bölümleri tercih sırasına koyarken gözlenmektedir. Üniversitelere giriş sınavlarıyla öğrencilerin bilişsel davranışları ölçülmekte; duyuşsal özellikleri ise ölçülememektedir. Öğretmenlik bölümlerini tercih edenlerin gerçekten öğretmen olmak istediklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Aydın (1998), öğretmen yetiştirmede yaşanan önemli sorunların daha çok YÖK ile MEB arasındaki iletişim kopukluğundan kaynaklandığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği mezunlarının neredeyse tamamının atandığı ve yine de ihtiyacı karşılamayıp diğer lisans mezunlarının doğrudan sınıf öğretmeni olarak atanmalarının eğitim için ciddi problem olduğu, ayrıca öğretmenlik uygulamasında fakülte uygulama okulu iş birliğinin sağlanamamasının da öğretmen eğitimi açısından sorun teşkil ettiğine değinmiştir.

Öğretmen yetiştirme sorunlarını tüm dünya ülkeleri yaşarken, gelişmiş ülkeler öğretmen yetiştirme programlarını nitelikli bir şekilde düzenleyerek bu sorunu çözmüşlerdir. Ancak Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirme programlarında bir yetersizlik söz konusudur.

AB ile Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programlarında birçok ortak noktalar olmasına, öğretmen eğitiminde benzer sorunlar yaşamalarına rağmen Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programlarının kalite konusundaki yetersizlikler, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen atanması sırasındaki usulsüzlükler gibi sorunlarına AB standartlarında bir çözüm üretmesi gerekmektedir (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011: 19).

Öğretmen eğitiminde önemli sorunlardan biri de formasyon eğitimidir. Öğretmenler eğitim fakülteleri tarafından yetiştiriliyor görünse de; güzel sanatlar fakülteleri, konservatuarlar ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olup pedagojik formasyon alanlar da öğretmen olmaya hak kazanmışlardır. Uygulanan bu farklı iki yöntem zaman içinde pedagojik formasyonun öğretmen yetiştirmede ciddi bir sorun haline gelmesine sebep olmuştur (Güdek, 2016). Formasyon programında temeli en az dört sene süren bir bilim dalı en basit düzeyde anlatılmakta ve öğretmenlik mesleği tıp, mühendislik, hukuk gibi bir bilim alanı iken para ile dağıtılan bir basit bir sertifika haline gelmektedir (Güçlü, 2016). 2009 yılında alınan kararla, tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilere lisans eğitimleri esnasında verilmesinin kabul edilmesi yeni bir tartışma daha

doğurmuştur. Bu tartışmalardan biri karara itiraz eden diğer üniversitelerin de bu haktan yararlanma yoluna gitmesidir, diğeri ise YÖK'ün pedagojik formasyon programını 5 Nisan 2012 tarihinde aldığı kararla kaldırılması ve karara gerekçe olarak da pedagojik formasyon alanlarında ortaya çıkan öğretmen fazlasını göstermiş olmasıdır. Fen edebiyat fakültelerinin tepkisini çeken bu kararın üzerinden bir yıl geçtikten sonra, 18 Nisan 2013 tarihinde YÖK 2013 yılı 4. toplantısında fen edebiyat fakülteleri mezuniyeti sonrası pedagojik formasyon sertifika programının devamına karar verilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014).

Öğretmen strateji belgesinde ise “Yüksek nitelikli iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak”, “Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak” ve “Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek ” (MEB, 2017: 25) amaçlarına yer verilmiştir. Bu plan 2017-2023 yılları için 6 yıllık bir plan niteliğindedir. Bir yandan öğretmen eğitimi için bu denli iddialı bir strateji planı hazırlanırken diğeri yandan tüm lisans mezunlarının öğretmen olabilmek için pedagojik formasyon alabilmesi, öğretmen ihtiyacı olmasına rağmen atama yapılmayıp lisan mezunu bile olmayan; turizm, gıda yönetimi, büro yönetimi ve muhasebe, bilgisayar programcılığı, tarla bitkileri, bankacılık, elektronik, harita tapu kadastro, lojistik, bankacılık, makine, büyük ve küçükbaş hayvan yetiştiriciliği, adalet, ilahiyat, el sanatları, mobilya ve dekorasyon bölümü gibi ön lisans mezunlarının öğretmenlik yapması büyük bir çelişkidir.

Öğretmen yetiştirmede yapılan bu sık değişiklikler öğretmen yetiştirmeye darbe vurmaktadır. Geçmiş dönemlerde kısa sürede yetişen öğretmenler, okulların açılıp daha sonra süresiz olarak kapatıldığı Eğitim Enstitülerinden mezun olanlar, mektupla yetiştirilen öğretmenler maalesef mesleği öğretmenlik yaparken öğrenenlerdi. Bu durumun sonucu olarak yetiştirilen öğrenciler niteliksiz ve başarısız oldular. Bu tür öğretmenlerin yetiştirdikleri nesiller günümüzde yapılan ulusal sınavlar ya da uluslararası sınavlarda sıfır puan alan ya da sıfıra yakın puan alan öğrencilerdir. Günümüzde uygulanan formasyon eğitimi ile öğretmen olanların ya da olacakların yetiştireceği nesillerin durumunu tahmin etmek pek de güç değildir. Çünkü özellikle 2000'li yıllar ve sonrasında atanan birçok öğretmenin almış olduğu formasyon derslerini verenlerin öğretmenlik meslek bilgisi konusunda yetkin öğretim elemanları olmadıkları, iki ya da üç öğretim elemanı ile binlerce kişiye aynı anda formasyon eğitimi verilmesi gibi ciddi hataların olması, 2015-2016 yılları itibari ile ilahiyat fakültelerinin de kendi içlerinde

formasyon eğitimi vermesi gibi uygulamalar, öğretmen eğitimi konusunda bilimsel uygulamaların değil de tamamen siyasi ideolojik yaklaşımların belirleyici olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen eğitiminde önemli ve güncel olan bir diğer sorun öğretmen atamalarında yapılan sözlü sınav uygulamasıdır. Sözleşmeli öğretmen alımlarında MEB (2016), ilan edilen kadrolar için KPSS'den ilgili alan türünden 50 taban puanı geçenler başvuru yapabilmektedirler. En yüksek puanlı adaydan başlamak üzere ilan edilen kadronun üç katı kadar aday, sözlü sınava alınacaktır. Sözlü sınavlar, Türkiye genelinde oluşturulan 18 sınav merkezinde gerçekleştirilecektir. Adaylar sınav merkezi tercihlerine göre sözlü sınava girecek ve ardından başarılı olanlar arasından puan üstünlüğüne göre tercihler alınıp atamalar gerçekleştirilecektir.

Bu uygulama ile öğretmen atamalarındaki değerlendirmelerde sözlü sınavın da yapılması ile ölçümlerde yanlış olunabileceği tartışmaları gündeme gelmiştir. Oysa Demirel (1991), öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ölçülmesi, sözlü görüşme yapılması, konuşma ve bedensel engelli olanların programa alınmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum Eğitim Fakültelerine girişte bir takım ölçütlerin belirlenmesi ve sözlü sınav gibi uygulamaların yapılması gerektiği sonucuna götürse de; öğretmen yetiştiren tek kurumun Eğitim Fakültesi olmadığı süreçte bu uygulamalar havada kalacaktır. Sonuçta, Türkiye öğretmen eğitimi ile ilgili genel olarak zengin bir tarihe sahip olup, Avrupa ülkelerindeki dönüşümleri takip etmiş ve kendisi de bu dönüşümlerden etkilenmiştir. Öğretmenler yıllardır eksik ve yanlış uygulamalarla yetiştirilmiştir. Bu yanlış uygulamalar halen devam etmektedir. Geçmişteki öğretmen yetiştirmedeki yanlış uygulamaların günümüzdeki sınavlarda başarısız öğrencileri ortaya çıkarması gibi; günümüzdeki öğretmen yetiştirmedeki yanlış uygulamalar gelecekteki başarısız öğrencileri ortaya çıkaracaktır. Bu yüzden uluslar arası platformlarda kendini kanıtlamış olan; iki Avrupa ülkesi olarak Almanya ve Fransa ile, Asya ülkelerinden Japonya ve Çin'in öğretmen yetiştirme uygulamalarının neler olduğu araştırılmış ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme uygulamaları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme uygulamaları nelerdir sorusunun cevabı aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da;
 - 1.1. Öğretmen eğitime yön veren politikalar (2000-2017 arası) nelerdir?
 - 1.2. Öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları nelerdir?
 - 1.3. Uygulanan öğretmen eğitim programları ve modelleri nelerdir ve hangi eğitim felsefeleri benimsenmiştir?
 - 1.4. Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin göreve başlama koşulları nelerdir?
 - 1.5. Öğretmen eğitim kurumlarının yapısı ve öğretmen eğitim kurumları ile okulların işbirliği nasıldır?
 - 1.6. Zeichner'in davranışçı, kişisel gelişim, işbaşında öğrenme ve araştırma-inceleme; J.Elliot'un akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarının hangisi ya da hangileri temele alınarak öğretmen yetiştiriliyor?
2. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma; Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da son dönemlerdeki (2000-2017) öğretmen yetiştirme uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmen eğitimi alanındaki araştırma bulguları için yalnızca Avrupa'daki uygulamalara bakmak ve Avrupa tarafından öngörülen değişim girişimlerine kalkışmak yeterli ve kalıcı sonuçlar doğurmayabilir. Çünkü Türkiye'nin gerek kültürel anlamda gerekse ekonomik, sosyal, siyasal alanlarda Avrupa ile örtüşmeyen birçok yönü bulunmaktadır. Bu yüzden araştırmaya sadece Avrupa'da yer alan Almanya, Fransa değil, aynı zamanda Asya kıtasında yer alan Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme sistemleri araştırılarak ve bunların Türkiye ile karşılaştırılması yapılarak Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatür yeterince incelendiğinde bu konu ile ilgili yapılmış çalışmaların az olması açısından ve yöntem

olarak farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme alanında uzman kişilerin görüşünün de alınması açısından büyük bir öneme ve özgünlüğe sahiptir. Bu araştırma ile Türkiye’de 1970’lerden bu yana uygulanan öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunların (mektupla öğretmen yetiştirme, eğitim enstitüleri, farklı lisans mezunlarının doğrudan öğretmen olması, pedagojik formasyon eğitimi) doğurduğu sonuçların gelecek nesillerde tekrarlanmaması için farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının araştırılıp Türkiye ile karşılaştırılmasının yapılması Türkiye’deki öğretmen yetiştirme uygulamalarına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Literatür taramalarından elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucundaki ifadelerin ülkelerindeki mevcut durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen yetiştirme sistemleri ile,
- 2.Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili olarak doküman incelemesinden ve her ülkeden ikişer öğretim üyesinin görüşü ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen:“Hizmet öncesinde öğretmen yetiştirmeye dönük programlarda alınan eğitimden emekliliğe kadar sürekli gelişim gerektiren, mesleki heyecan ve azmin hiçbir zaman yitirilmemesi gereken kutsal ve kadim bir meslektir” (MEB, 2017: 25).

Öğretmen yetiştirme:“Öğretmen adaylarının belirli bir süre içinde öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yapılan etkinliklerden oluşur” (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014: 281).

Karşılaştırmalı eğitim: “Bilişsel bir düşünme yöntemi olarak var olan "karşılaştırma" eylemini çoğunluğu eğitimci olan otoritelerce sistemli hale getirilmesiyle oluşturulan bir çerçevedir” (Erdoğan, 2015: 147).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen eğitiminde önemli rol oynayan öğretmen eğitimi yaklaşımlarına, öğretmen eğitim programlarına ve öğretmen eğitimi alanında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmen Eğitiminde Benimsenen Yaklaşımlar

Öğretmen eğitiminde artık çok kısa zamanda yenileşmeler ya da reform çalışmaları adı altında birçok değişiklik yapıldığı görülmektedir. Bunun en önemli sebepleri olarak sürekli gelişen dünyada bilgi artışı, ekonomik kalkınmalar, teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler gibi dinamik süreçlerdir.

2.1.1. Zeichner'in Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları

Zeichner (1983) öğretmen eğitiminde en az dört yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlar; davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı (behavioristic), kişisel gelişim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı (personalistic), iş başında öğrenmeye dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı (traditional-craft, apprenticeship) ve araştırma inceleme temelli (inquiry-oriented) öğretmen eğitimi yaklaşımıdır.

a) *Davranışçı (behavioristic) öğretmen eğitimi yaklaşımı:* Öğretmen eğitiminde genel yaklaşımlara bakıldığında ilk olan ve beklide en önemli etkilere sahip, uzun süredir öğretmen eğitim tarihinde iz bırakmış olan yaklaşım davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, öğretmen eğitimi teknik boyuttadır. Öğretmen eğitimi, etkili ve yeterli öğretmen için belirlenmiş olan davranışları öğretmen adayına kazandırma sürecidir. Ayrıca öğretmen açık bir şekilde tespit edilen bilgi, beceri, tutum ve stratejilerle

yüklenmiş bir tekniker olarak görülmektedir. Bu yüzden davranışçı yaklaşım teknik yaklaşım olarak da nitelendirilebilir (Zeichner, 1983).

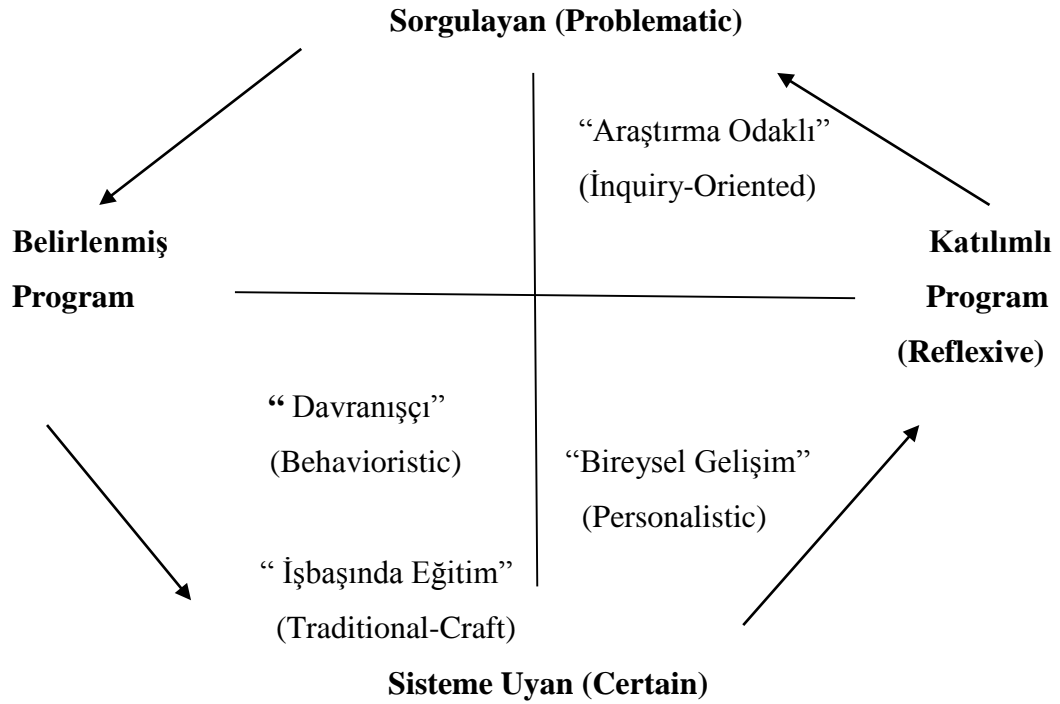
b) Kişisel gelişim odaklı (personalistic) öğretmen eğitimi yaklaşımı: İkinci önemli yaklaşım olan ve insancıl bir öğretmen eğitimi yaklaşımı olarak fenomenolojik epistemoloji, gelişim psikolojisi ve algı çerçevesinde bireysel öğretmen eğitimi, psikolojik eğitim ve açık öğretim gibi programları içeren yaklaşımdır. Davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımından farklıdır. Bireysel özellikler çok önemlidir. Öğretmen eğitiminin standart bir eğitimle mümkün olmadığını savunur. Bilginin anlamı her bir öğretmen adayı için farklıdır. Bu yaklaşımın temel amacı öğretmen adaylarının baskın yönlerinin su yüzeyine çıkarılmasını sağlayıp bu özelliklere uygun bir gelişim ortamı sağlamaktır. Kişisel gelişim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adayının öncelikle kişisel ihtiyaçlarını, tecrübelerini ve kaygılarını dikkate alması gerektiğini ve öğretmen adayının psikolojik doygunluğa ulaşması gerektiğini vurgulamaktadır (Zeichner, 1983).

c) İş başında öğrenmeye dayalı (traditional-craft, apprenticeship) öğretmen eğitimi yaklaşımı: Öğretmen eğitiminde üçüncü genel yaklaşım bir zanaat olarak öğretme konsepti ve öğretmenlerin zanaatkârlar olduğu algısına dayanmaktadır. Öğretmen eğitimini öncelikle çıraklık eğitimi olarak görmektedir. Öğretmen adayı, tecrübeli öğretmeni ders esnasında gözler ve onun verdiği ödevleri yaparak öğretmenlik mesleğini iş başında kazanır. Öğrendiklerini deneyimli öğretmenin geri bildirimleri ile düzenler. Zeichner'in iş başında öğretmen yetiştirme yaklaşımına örnek olarak Türkiye verilebilir. 1930'lu yıllarda kullanılan bu yaklaşımla ilkökul mezunu öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin yanında "çıraklık" yaparak öğretmenliği öğrenmişler ve gerekli yeterliliği kazandıktan sonra özellikle köylerde öğretmenlik görevi yerine getirmişlerdir. Geleneksel olmasına rağmen iş başında öğrenme yaklaşımı, öğretmen eğitimi programlarında halen etkili olmaya devam etmektedir. Günümüzde yeniden yapılandırılan Eğitim Fakülteleri artan oranda okul deneyimine önem verilmektedir ve öğretmen eğitimi programları bu boyutun daha etkili olabilmesi için farklı modeller denemektedirler. Bir çok ülke öğretmen eğitimi çalışmalarında okul deneyimine ayrılan zamanı artırma ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yaptırma yönünde adım atmaktadırlar. Uygulama dersi öğrenciler için hem çok verimli hem de eğlenceli geçmektedir. Ayrıca yeni atanan öğretmenlere uygulanan adaylık eğitim süreci içerisinde

yapılan uygulamalar, hizmet içi eğitim kapsamında olması yerine hizmet öncesi eğitim döneminde yapılabilir (Zeichner, 1983).

d) Araştırma inceleme temelli (inquiry-oriented) öğretmen eğitimi yaklaşımı: Zeichner'in öğretmen eğitimi yaklaşımlarının sonuncusu araştırma, problem çözme ve yansıtma becerilerini ön planda tutan araştırma inceleme temelli öğretmen eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre öğretmen eğitim programı bilgiye dayalı olmamalıdır. Öğretmen bilginin kaynağı olmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağını aktarabilen, araştırmacı gibi sorunları analiz edebilen ve çözüm yolları üretebilendir. Bu anlamda öğretmenlik araştırma, inceleme ve sorgulama sürecidir. Bu yüzden öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarını pek çok bilgiye sahip öğretmen olmalarının yerine araştırmacı kimliğiyle ön plana çıkan problem çözme yeteneğini geliştirmiş ve öğrencileri için bilgi kaynağı değil, ilham kaynağı olmak için çaba gösteren öğretmenler yetiştirmelidir. Öğretmen eğitim programında standart sorulara standart cevaplara alıştırmış bir öğretmen adayının okullarda eleştirel düşünebilen, yansıtıcı düşünebilen, sürekli ve korkusuzca sorgulayan, problemlerle karşılaşınca alternatif çözümler üretebilen bireyler yetiştirmesi beklenemez. Araştırma inceleme temelli öğretmen eğitimi yaklaşımına göre, programın içeriğindeki bilgi ve beceriler daha sonra da kazanılabilirken; yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey beceriler daha sonra kazanılamayabilmektedir. Zeichner'in araştırma inceleme yaklaşımında, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme konusunda en önemli soruna değinmektedir. Öğretmen adayı, standartlaşmış kalıplara göre değil daha özgürlükçü, daha sorgulayıcı temellere dayanan programlarla yetişmelidir. Zaten inceleme yaklaşımının özünde de özgürlük (liberty) vardır. Özgür olan bir öğretmen adayı kendisine arzusu dışında dayatılan hiçbir dini, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kuralı kabul etmek ve uygulamak durumunda değildir. Özgür olan öğretmen adayı, yaratıcı düşünebilen, eleştirel düşünme becerisini geliştirmiş, empati kurabilen bir bireydir (Zeichner,1983).

Öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımlar bulunmasına karşın uygulamada kaynaşık bir yaklaşım izlendiği ve farklı yaklaşımların farklı özelliklerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Şekil 1'de dört yaklaşım temel iki özellik doğrultusunda sunulmaktadır.



Şekil 1. Zeichner’in İki Temel Özellik Doğrultusunda Öğretmen Eğitimi Yaklaşımını Sınıflandırması (Zeichner, 1983: 7).

Sınıflama incelendiğinde, ilk temel boyut öğretmen eğitim programına öğretmen adayının katılımını gösterir. Araştırma odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı ile bireysel gelişime dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımında öğretmen adayları programın hazırlanmasında aktiftirler. Ancak davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ile iş başında öğretmen eğitimi yaklaşımı kendilerine sunulan programa olduğu gibi uymak zorundadırlar. Program başkaları tarafından hazırlanır ve öğretmen adayı bu programın hazırlanmasında aktif değildir. Diğer temel boyut ise öğretmen adayının karşılaştığı eğitim durumu, sosyal çevre ve problemlerle ilgilidir. Davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı, bireysel gelişim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitimi yaklaşımında program süresince karşılaştıkları her durumu olduğu gibi kabul eder ve herhangi bir sorgulama sürecine giremez. Öğretmen adayının karşılaştığı problemlerin çözümü sisteme uyar. Ancak araştırma odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımında öğretmen adayı mevcut olan sisteme, programa, düzenlemelere hep eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.

2.1.2. J. Elliot'un Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları

Elliot'a (1993) göre, öğretmen eğitimi programlarına yön veren üç yaklaşım vardır: "akılcılık," "üretim" ve "yansıtma."

a) *Akılcılık*, "üniversitelerde öğretmen yetiştirmenin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının iyi birer öğretmen olabilmeleri için, öncelikle öğretmenliğe ait kuramsal bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Uygulama, kuram olmadan anlamlı ve tutarlı olamaz. Bu nedenle öğretmen eğitiminde adaylara öncelikle kuramsal bilgiler kazandırılır ve daha sonra bu bilgilerin üzerine uygulamalar yapılır. "Etkili öğretim" kuramların uygulamaya aktarılması ile mümkündür." (Yıldırım, 2011).

Akılcılık yaklaşımına göre öğretmen adaylarının birer teknisyen değil, öğrendikleri kuramsal bilgiler temelinde uygulamayı yönlendirebilecek uzman öğretmen olmaları beklenmektedir. Temelde kuramsal bilgiyi alıp onun üzerine uygulama çalışmalarının yapılması öğretim açısından da etkili olabilmektedir. Elliot'ın akılcılık yaklaşımı Zeichner'in inceleme yaklaşımı ile benzerlik göstermektedir. Elliot'ın diğer öğretmen eğitim yaklaşımı üretim yaklaşımıdır.

b) *Üretim*, "kuramdan çok, açık ve ayrıntılı olarak belirlenmiş etkili öğretmenlik davranışlarını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen eğitiminde gözlenebilir ve ölçülebilir ürünlere yönelik süreçler oluşturulur ve bu süreçler sürekli olarak denetlenir. Kuramsal bilgiler ön planda değildir; daha çok kuramlara göre oluşturulmuş uygulamalar üzerinde durulur ve öğretmen adaylarının uygulamalardaki başarıları ölçülerek gerekli olan öğretmenlik yeterliklerine ne düzeyde ulaştıkları belirlenir." (Yıldırım, 2011).

Zeichner (1983)'in sınıflamasında yer alan davranışçı yaklaşıma benzer özellikler gösteren bu yaklaşım öğretmen eğitiminde performansı ve standartları ön plana çıkarmaktadır. Ancak bu yaklaşımda gözlenebilir ve ölçülebilir ürünlere yönelik süreçlerin oluşturulması öğretmen eğitiminde ölçülemeyen ürünlerinde olduğunun göz ardı edildiği görülmektedir. Bu anlamda öğretmen eğitimi için eski popülerliği kalmamış bir yaklaşımdır. Elliot'ın bir diğer öğretmen eğitim yaklaşımı, yansıtma yaklaşımıdır.

c) *Yansıtma yaklaşımı* "öğretmen eğitiminde uygulama içinde öğrenmeyi ön plana almakta ve uygulamalar yoluyla öğretmen adaylarının yansıtma ve problem çözme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır" (Yıldırım, 2011).

Yansıtma yaklaşımı, Zeichner'in iş başında öğrenme yaklaşımına benzemektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmen eğitimi, uygulamaların yapılabileceği okullarda başlayabilir ya da öğretmen eğitimi programlarındaki adaylar, ilk yıldan itibaren okullara gönderilerek öğrendiklerini uygulamaya aktarmaları sağlanabilir. Akılcılık yaklaşımını

savunan eğitimciler, kuramsal bilgi tam anlamıyla olmadan uygulama yoluyla gelişmenin mümkün olamayacağını savunmaktadırlar, bu anlamda akılcılık ve yansıtma yaklaşımları birbirine ters düşmektedirler.

2.2. Öğretmen Eğitim Programları

Öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde tâbi tutulduğu programdır. Her öğretmen yetiştiren kurumun kendine özgü bir öğretmen eğitim programı vardır. Musset (2010: 13), öğretmen eğitim programlarının verimliliği ile öğretmen adaylarının aldığı kaliteli eğitimin doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Yani verimli bir öğretmen eğitim programı ile yetişen öğretmen adaylarına verilen eğitimin kalitesi de yüksek olacaktır. Nasıl öğreteceğini bilmenin önemi ile öğrenci başarısı arasında daolumlu ilişki, yapılan çalışmalarla (Wenglinsky, 2002; Gustafsson, 2003) desteklenmektedir. Öğretmen eğitim programında, mesleğe giriş ve örgütlenme biçimleri, öğretmenlerin nitelik ve niceliklerinin belirlenmesinde önemli rol oynar. Öğretmenin yetersizliği durumunda alternatif yollar ve daha hızlı çözümlere ulaşılır. Musset (2010) öğretmen eğitim programını; önemine göre, örgütsel özeliğine göre ve kurumsal özeliğine göre sınıflandırmıştır.

- a) Öğretmen eğitim programında öneme göre yapılan sınıflandırmada geleneksel model ve yeni model olmak üzere iki alt başlığı bulunmaktadır. Geleneksel model, normal okul geleneği ve akademik gelenek olarak; yeni model ise mesleki öz yönelim ve meslekte alternatif yollar olarak iki ayrı kısma ayrılmıştır. Bu modellerin özellikleri, programı, avantajları ve dezavantajları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Programda Önem Derecesine Göre Öğretmen Eğitim Program Modelleri

	Özellik	İçerik	Program	Avantaj	Dezavantaj
Geleneksel Modeller (Traditional Models)	Normal okul geleneği (Normal school tradition)	İlkokul öğretmenin eğitiminin geleneksel kavramı	Uygulamalı eğitim yoluyla temel beceri kazanımı deneyimleri, metodoloji, dersler, konu, pedagoji)	Öğretim uygulamalarının özel alanlarında uzman olmalarını sağlayan bir dizi uygulamayı öğretmenle tanıştıır. Güçlü bir mesleki gelişimi sağlar.	Eğitim teorisi, akademik ve bilimsel bilgi ve becerileri araştırma konusunda çok az değerir.
	Akademik gelenek (Academic tradition)	Düşük ve yüksek ortaokul öğretmenin eğitiminin geleneksel kavramı	Ozel akademik disiplinler ve genel problem çözme kapasitesinde bilimsek içerik bilgisi edinimi. Okullarda deneme süresi	Öğretmenin sınıf ortamında olmasına izin vererek problem çözme becerilerini artırır.	Öğretmen konu alanında uzmandır. Ancak pedagojik anlamda Öğretim uygulamalarına az yer verilir.
Yeni Modeller (New Models)	Öğretimde mesleki öz yönelim (Profession alization of teaching)	Profesyonel öz değerlendirme ve standartlara odaklanan öğretimin dinamik kavramı	Öğretimsel bilgiye dayalı kapsamlı araştırma edinimi. Pedagojik bilimlerin çalışmalarına vurgular	Öğretmenler, özel alanlarında, güçlü eleştirel düşünmede öz denetim ve mesleki problem çözme yeteneği ile bir uzman olarak eğitilir.	Öğretmen eğitimi kalitesinde önemli değişikliklerin yapısal değişimlerin deneysel bir kanıtı yoktur.
	Meslek içinde alternatif yollar (Alternative pathways into the profession)	Bir öğretmen eğitim programından gelen beceriler değil de kişisel deneyim ve özelliklere dayanan eğitim ve belgelendirme kavramı	Uygulamalı 'iş eğitim öğretimi' yoluyla becerilerinin kazanılması.	Öğretmenlerin eğitim öğretimi hızla artırmaya izin verir. Çok farklı aday türleri çekmek için tasarlanabilirler. Maliyet düşüktür, çünkü kısa ve çoğunlukla okul tabanlıdır	Verilen eğitim içeriği ve öğretim çeşitliliğiyle ilgi çok az çalışma destekler. Öğretim işi çok karmaşık bir hal aldığı zaman çok az öğretim hazırlığı sunar.

(Musset, 2010: 5)

b) Örgütsel özelliklerine göre Musset (2010) öğretmen eğitim program modelini kaynaşık model, ardışık model, ardışık ve kaynaşık model olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu modellerin özelliği, içeriği, avantaj ve dezavantajları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Özelliklerine Göre Öğretmen Eğitim Program Modelleri

	Özellik	İçerik	Avantaj	Dezavantaj
Kaynaşık model	Alan ve meslek bilgisi derleri beraber verilir. Kısa sürelidir.	Özellikle Almanya ve Fransa'da sınıf öğretmenliği programında yaygın bir şekilde kullanılan modeldir. Ortaokul ve lise öğretmenleri için kullanılan yerler de vardır. (Türkiye, Kanada, Kore, Japonya, ABD vb.)	Öğrenme yaşantılarını birlikte sunar.	Eğitimden uzak olan alanında uzmanlaşmış kişilerin iş piyasasına girmesini engeller.
Ardışık model	Alan ve meslek bilgisi dersleri arka arkaya verilir. Uzun sürelidir.	Daha çok ortaokul ve lise öğretmenliğinde yaygın olarak kullanılır. (Danimarka, Fransa, Norveç ve İspanya, Avusturya, Avustralya, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Hollanda, Kuzey İrlanda, İskoçya, Slovakya Cumhuriyeti, İsveç, Galler)	Öğretmenlik mesleğine esnek bir geçiş söz konudur. Öğretmenlerin alan uzmanı olması sağlanır.	Öğretmenler meslek bilgisi ile öğretim yöntemleri konusunda yetersiz donanıma sahip olurlar.
Ardışık ve kaynaşık model	Kaynaşık model ile ardışık model beraber uygulanır.	Öğretmen niteliğini artırır ve öğretmenlerin problem çözme yetersizlikleri sorununu çözmek için kullanılır	Farklı programlardan gelen farklı mesleki profillerdeki öğretmenleri yetiştirir.	Maliyeti oldukça yüksektir.

Musset (2010:6)

- c) Kurumsal özelliklerine göre öğretmen eğitim program modeli (OECD Ülkelerinde) kurumsal ortam, süre, karşılayan ve finansman olmak üzere dörde ayrılmıştır. Tablo 3'te Musset (2010) kurumsal özelliklerine göre öğretmen eğitim programlarını açıklamıştır.

Tablo 3. Kurumsal Özelliklerine Göre Öğretmen Eğitim Program Modelleri

Kurumsal ortam	Üniversiteler veya yüksek öğrenim kurumlar	Eğilim: 1980'den beri giderek artan bir şekilde öğretmen eğitimi üniversiteler tarafından verilmesi
Süre	OECD ülkelerinin çoğunda ilkökul öğretmenlik eğitim programı 3 yıl, ortaokul öğretmenlik eğitim programı 4 yıldır.	Eğilim: 1980'den beri öğretmen eğitim programlarının süresi uzatılması (bazı ülkelerde 6 yıl, örneğin Kore)
Karşılıyan kişi (kamu,özel vb)	Bazı ülkelerde, merkeze bağlı olan Devlet Ajansları (Fransa, Almanya, Kore, İspanya) Eğitim otoriteleri. Diğer ülkelerde (Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya), kamuya açık ve Özel kuruluşlar (hükümet dışı kuruluşlar, özel danışmanlar, eğitim firmaları). Piyasa temelli yaklaşım	
Finansman	Bazı ülkelerde bu programlar adaylar (Fransa) için ücretsiz olmakla birlikte, diğer ülkelerde istekli öğretmenlerdir (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada).	

(Musset, 2010:6)

Goodland (1994: 157), öğretmen eğitim programını temelde iki bölüme ayırdığını belirtmiştir. Birincisi dört yıllık öğretmen eğitim programıdır. Bunun iki yılı genel çalışmalara ve temel derslere ayrılır. Sonraki iki yılı da daha çok uzmanlık gerektiren alan dersleri ve öğretmenlik uygulaması gibi deneyim kazandıran dersleri içerir. İkincisi ise, yüksek lisans (postbaccalaureate program) programı ile beş yıllık öğretmen eğitim programlarıdır. Daha çok sanat ve fen öğretmenlerinin yetiştirildiği programdır.

- a) Geleneksel dört yıllık öğretmen eğitim program modeli: Dört yıllık öğretmen eğitim programları, dört farklı eğitim programını amaç edinmeyi hedeflemektedir, bu amaçlar;
- 1- Genel eğitim,
 - 2- Öğretmenlerin öğretmesi gerektiği düşünülen ayrıntılı konular,
 - 3- Eğitim alanında temel çalışmalar ve
 - 4- Öğretimin gözlemlenmesi ile öğretime katılımıdır.

İlkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde dört yıllık öğretmen eğitim programı ile ilgili içerik Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Goodland'ın İlkokul Öğretmenlerinin Hazırlanması İçin Geleneksel Dört Yıllık Programların Ortak Yapılandırması

4. yıl	Alan dersleri ve seçmeli dersler	Öğretim dersleri
3. yıl		Eğitimin temelleri Öğretim yöntem ve teknikleri
2. yıl	Genel eğitim kursları Not: Geleceğin öğretmenleri için toplumsallaşma deneyimi yok	
1. yıl	Genel eğitim kursları Not: Nadiren kasıtlı olarak işe alma	

Goodland (1994:161)

Goodland'ın ilkökul öğretmenlerinin hazırlanması için geleneksel dört yıllık programların ortak yapılandırması incelendiğinde ilkökul öğretmeni yetiştirilirken ilk iki yıl genel eğitim dersleri verilmektedir. 3. yıl eğitimin temelleri, öğretim yöntem ve teknikleri dersleri verilmektedir. 3. ve 4. sınıfta alan dersleri seçmeli dersler ile birlikte verilmekte, öğretim dersleri ise 4. sınıfta verilmektedir.

- b) Beş yıllık öğretmen eğitim programı: beş yıllık öğretmen eğitim programı (postbaccalaureate) aşamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Goodland'ın İlkokul Öğretmenlerinin Hazırlanması İçin Beş Yıllık Programların Ortak Yapılandırması

Lisans+pedag ojik formasyon veya 5 yıllık lisans	<i>Lisans Eğitimi, öğretim, izleme ve hizmet içi eğitim</i>	Lisans+pedag ojik formasyon veya 5 yıllık lisans
5. yıl	<i>Mesleki çalışmalar akışı (dersler, saha</i>	
4. yıl	Genel eğitim ve konunun uzmanlı ğını sürdürmeye devam	<i>deneyimleri, seminerler ve stajlar) tamamlanma belgesi</i>
3. yıl	Genel çalışmalar	
2. yıl		
1.yıl		<i>Öğreti me uyum çalışmalarına hoş geldiniz Ortaöğretimden kasıtlı olarak güçlendirme yapılmış programlar</i>

Goodland (1994:171).

Goodland'ın ilkökul öğretmenlerinin hazırlanması için beş yıllık programların ortak yapılandırması incelendiğinde, programa girişte ortaöğretimden yüksek öğretime geçen bireyin zaten kasıtlı olarak öğretmenlik için ek program almış olması gerekmektedir. Programın ilk iki yılı genel çalışmalar içermektedir. 3. ve 4. yıl alan dersleri ağırlıklı olarak verilmekte ve 5. yıl ile mesleki çalışmalar, seminerler ve stajlara yer verilmiştir. Daha sonra ise formasyon derslerine yer verilerek öğretmen yetiştirilmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Türkiye öğretmen yetiştirme anlamında zengin bir tarihe sahiptir ve dönem dönem farklı uygulamalarla öğretmen yetiştirilmiştir. Buna rağmen, Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili zengin bir alan yazın yoktur. Özellikle de öğretmen yetiştirmede karşılaştırmalı çalışmaların yeterli olduğu söylenemez. Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalar yurtiçi ve yurtdışı olarak iki başlık halinde aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Baki (2016) Almanya'daki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının matematik eğitimi bağlamında karşılaştırılması çalışmasında, her iki ülkedeki mesleğe başlama koşullarının birbirinden farklı olduğu, Türkiye'de mesleğe asil öğretmen olarak atanmak için aday öğretmenlerin birçok süreçten geçtiği, ancak Almanya'nın öğretmen adaylarına daha az fırsat sunduğu ve Türkiye kadar seçici davranmadığı, programların sunduğu matematik eğitimi bağlamında Almanya'nın öğretmen adaylarına her üç yetiştirme programında da Türkiye'den daha fazla fırsat sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016), öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme başlıklı çalışmasının amacı; öğretmen yetiştirme sistemini, öğretmen eğitimi kalite standartlarına göre değerlendirmek, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemini; öğretim elemanı-öğrenci sayısı, öğretmen eğitimi programları, programların planlanması ve uygulanması, fakülte-okul işbirliği, araştırma kalitesi, kalite güvencesi ve ortam gibi öğretmen eğitimi kalite standart alanlarına göre değerlendirmektir. Bu amaçlar

doğrultusunda; fakülte okul işbirliğine yönelik tematik kalite güvence sistemi geliştirilmesi gerektiği, eğitim fakültelerinde öğretim üyesi sayısı ve niteliğini artıracak politikalara öncelik verilmesi gerektiği, pedagojik formasyon programlarının kalitesini geliştirmeye dönük düzenlemeler yapılabileceği, öğretmen eğitimi programlarının niteliği periyodik olarak değerlendirilebileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Kabaran ve Görgeç (2016), “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmada, Türkiye ile birlikte TIMSS ve PISA sınav sonuçlarına göre ilk üçe giren ülkelerin (Güney Kore, Hong Kong ve Singapur) öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiştir. Buna göre; ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumların farklılık gösterdiği ve öğretmen adaylarının seçiminde ulusal sınavlar yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine başlama ölçütü olarak Türkiye’de sadece bilişsel özelliklerin diğer ülkelerde ise hem bilişsel hem duyuşsal özelliklerin test edildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları açısından bakıldığında Türkiye dışındaki diğer ülkelerin OECD ülkelerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bolat (2016), Türkiye, Almanya, ABD, Avustralya, Fransa, İngiltere ve Japonya’da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme çalışmasında mesleki ve teknik eğitim alanında eğitim-öğretim etkinliklerini yapan öğretmenlerin Türkiye, Almanya, ABD, Avustralya, Fransa, İngiltere ve Japonya’da nasıl yetiştirildiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yöntem olarak nitel bir araştırma olup doküman analizi yapılmıştır. Buna göre Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin kapatılmasıyla bu alana nasıl öğretmen yetiştirileceği netlik kazanmamıştır. Diğer ülkelerin öğretmen yetiştiren kurumları sertifika yeterliğine dayanan modellerle teknik öğretmen yetiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sülün (2015) Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada müzik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması çalışmasında, Türkiye’deki müzik öğretmenliği lisans programlarının giriş şartları, yetenek sınavları, program süreleri ve program içeriğiyle ilgili yeniden yapılanmaya gidilmesi gerekliliği sonucuna ulaşmıştır.

Orakçı (2015), Çin-Şangay, Çin-Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi çalışmasında PISA 2012 ve TIMSS 2011 sonuç raporlarında başarılı ülkeler kategorisinde yer alan Çin-Şangay, Çin-Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin

toplanması aşamasında; Çin- Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirmeyle sistemleriyle ilgili kitap, dergi, makale ve elektronik sayfalardan yararlanılmıştır. Analizler sonucunda ise bu ülkelerde öğretmen adaylarının farklı türde isimler altında farklı öğretmen yetiştirme kurumlarında yetiştirildikleri, öğretmen adaylarının fakültelere seçiminde ulusal sınavların yanında belirli kriterlerde kompozisyon yazma, yetenek, tutum, kişilik testleri ve bireysel mülakat gibi sınavların uygulandığı belirlenmiştir. Mesleki gelişim yönünden incelendiğinde ise öğretmenlere yoğun bir uygulama eğitimi verildiği ve mesleki gelişim kurslarının öğretmenlerin kıdem, maaş ve terfisinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarının OECD ülkelerinin ortalamasının çok üstünde olduğu ve bu yüzden bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin statüsünün diğer mesleklere kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mete (2013), Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları çalışmasında, ülkelerdeki öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitim faaliyetleri süreçlerinde uygulanan politikaları incelemiştir. Sonuç olarak; bu ülkelerde öğretmen adaylarının seçimi için ulusal sınavların yanı sıra yazılı, mülakat ve performans sınavlarının uygulandığı, öğretmen istihdamında çoktan seçmeli sınavların yerine beceri ölçen sınavların yapıldığı ve niteliğe oldukça önem verildiği, bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarının OECD ülkelerinin çok üstünde olduğu ve bu yüzden de öğretmenlik mesleğinin cazibesinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Sözen ve Çabuk (2013), Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi çalışmasında sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programları incelenerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre üç ülkede sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programlarında benzerlik ve farklılıkların olduğu ortaya konmuştur. Türkiye’de 4+4+4 eğitim sisteminin oluşması ile öğretmen eğitim programlarının da değiştirilmesi gerektiği, öğretmenler arası farklılıkların desteklenmesi gerektiği, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için teşvik edici unsurların artırılması gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Aksoy (2013), A.B.D., Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler adlı çalışmasında, 2000-2010 yılları arasında A.B.D., Finlandiya, Singapur’da ortaya çıkan öğretmen eğitimindeki dönüşümleri belirlemeyi ve bu dönüşümlerin ışığında Türkiye ile karşılaştırılmasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada

doküman incelemesi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Sonuç olarak; A.B.D.’de üniversite temelli öğretmen eğitime yapılan yatırımların azaltılarak, sertifika sağlayan kurumlara bütçeden ayrılan payın artırılmasıyla, öğretmenlik mesleği entelektüel zeminden teknisyenlik boyutuna taşınmıştır; Finlandiya’da temel eğitimde yaratıcılık, problem çözme, takım çalışması, araştırma geliştirme kavramlarının 1968’deki Kapsamlı Okul Yasasıyla benimsendiği ve daha sonra yapılan bütün değişikliklerin bu yasayla uyumlu olduğu görülmektedir. Devletin eğitim ve öğretmen eğitimi politikalarındaki istikrarlı tutumu nedeniyle radikal değişimlerin önüne geçilmektedir. Öğretmen adaylarının seçim sürecinde eleme sınavlarına ek olarak görüşme ve örnek ders anlatımı gibi farklı değerlendirme süreçleri işe koşulmaktadır. Singapur’da, Araştırma odaklı bir öğretmen eğitimi paradigmasının benimsendiği ve uygulandığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyinde sunulmakta ve öğretmen eğitimi program modeli olarak kaynaşık, ardışık, kaynaşık-ardışık modeller birlikte kullanılmakta olduğu görülmüştür. Türkiye’de ise öğretmen ataması bekleyen öğretmen sayısının fazla olması, öğretmen maaşlarının OECD ülkeleri sıralamasında sonlarda olması, öğretmen adayının üniversiteye girerken merkezi sınav haricinde herhangi bir sınava tabi olmaması gibi sorunların olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Erbilgin ve Boz (2013), matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması çalışması, bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır ve yatay karşılaştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri karşılaştırma yapılan ülkelerin öğretmen yetiştirme programları, sistemlerini yansıtan öğretim programları ve bu ülkeleri kapsayan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları incelenerek elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci seçme ölçütlerinde ülkeler arasında bir takım farklılıklar ve benzerlikler bulunmuştur. Türkiye dışındaki diğer üç ülke merkezi sınavın yanında başka ölçme yöntemleri de (mülakat vb.) uygulanmaktadır. Ülkelerin öğretmen eğitim programları incelendiğinde ise %73 oranı ile en fazla alan pedagojisi dersinin Finlandiya programında yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulama derslerinin yüzdeleri arasında da yine Finlandiya öğretmen eğitim programının diğer ülkelerinkine göre daha fazla bu dersleri içerdiği görülmektedir. Mezun olma durumları ise benzer olmakla beraber, Finlandiya programında öğretmen adayları matematik veya matematik eğitiminde ayrıca yüksek lisans tezi de yazmaktadırlar.

Alkan (2012), AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi, çalışmasında, AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme modelleri ile Türkiye Cumhuriyetindeki öğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırması sonucunda elde edilen veriler ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda Türkiye için bir model önerisi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının seçimi için yapılacak sınavlar merkezi bir yapı yerine, eğitim fakülteleri tarafından düzenlenmesi gerektiği, bu sınavda yazılı ya da test sınavlarının yanında mülakat teknikleri de uygulanması gerektiği, okul fakülte işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği, atama sonrası öncelikle iki yıl staj süresinin olması gerektiği sonuçlarına varmıştır.

Aras ve Sözen (2012), Türkiye, Finlandiya ve Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi çalışmalarında, Okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programları incelemeye alınmış ve Türkiye, Finlandiya ve Kore'de önemli olan bu üç alanda farklılık ve benzerliklere odaklanılmıştır. Ayrıca OECD raporları da dikkate alınarak ülkelerin teorik ve uygulama bazında öğretmen yetiştirme politikaları hakkında bilgi sağlanmıştır. Çalışmanın nihai amacı ise Türkiye, Finlandiya ve Kore'de öğretmen yetiştirme sistemlerini inceleyerek benzer ve farklılıklar göz önüne alındığında Türkiye'de bu üç alanda öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlamaktır.

Ergün ve Ersoy (2012), Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması çalışmasında, adayların üniversiteye giriş koşulları, okuldeneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, program boyunca alınan dersler ve fakülteyi bitirmeve öğretmen olarak görev yapabilme koşulları karşılaştırmalı eğitim sistemi ile karşılaştırıp bu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Hollanda, Romanya ve Türkiye kültürel olgular, sosyal yapı, politik ve ekonomik koşullar açısından birbirinden etkilenmiş olsa da; öğretmen yetiştirme sistemi konusunda üniversiteye giriş koşulları, verilen eğitimin, program içeriklerinin, öğretim süreçlerinin, mezun olma koşullarının ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bilgiler ışığında, Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Yıldırım (2011), Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının

değerlendirilmesi çalışmasında amaç; Kosova’da 1990-2010 yılları arasındaki öğretmen yetiştirme politikasının nasıl olduğunun belirlenmesi, Kosova ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda; Türkiye’de 1990-2010 yılları arasında öğretmen yetiştirme politikasına bakıldığında, 1982 yılında 2547 sayılı YÖK yasasına göre öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin bünyesine alındığı, Milli Eğitim Bakanlığı bugüne kadar yürüttüğü öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere devrettiği, 1990 yılı 74341 sayılı YÖK kararıyla sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulu programları sekiz yıllık ilköğretim uygulaması da dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş ve sınıf öğretmenliği bölümlerine yan alan yeterliliği kazandırmayı amaçlayan yan alan dersleri konulduğu; Kosova’da ise 1990-2010 yılları arasında öğretmen yetiştirme politikasına bakıldığında ilk yıllarda iki yıllık yüksek pedagoji okullarında, öğretmen okullarında ve öğretmenlik fakültelerinde öğretmenlerin yetiştirilip meslek hayatlarına atıldıkları görülmüş olup öğretmen yetiştirmede köklü değişikliklerin 1999 yılı ile eğitimdeki gelişmeler de 2002 yılı ile başladığı sonuçlarına varmıştır.

Aldemir (2010), Türkiye’de ve Japonya’da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması başlıklı çalışmasında, Türkiye ve Japonya’nın öncelikle eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen istihdam şekilleri ve İngilizce öğretmeni yetiştirme durumları karşılaştırmıştır. Sonuç olarak da Türkiye ve Japonya öğretmen yetiştirme sistemleri bakımından benzerlikler gösterdiği sonucuna varmıştır.

Bayram (2010), Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması çalışmasında, fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılmış ve sonuçta da Türkiye’deki fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları için öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’deki fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları diğer ülkeler ile karşılaştırılıp Türkiye için öneriler geliştirilmiş ve bir model önerilmiştir.

Erdem (2010), Almanya (Bavyera eyaleti) ve Türkiye’de coğrafya öğretmeni yetiştirilmesinin karşılaştırılması çalışmasında, her iki ülkede öğretmen yetiştirme programları incelenerek benzer ve farklı yönleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Sonuç olarak da; Almanya ile Türkiye coğrafya öğretmeni yetiştirme sistemi arasındaki farklılık Almanya’nın eğitim işinin eyaletlere bırakması, Almanya’da eğitim politikalarına yön veren çok sayıda kurum ve sivil meslek örgütleri varken Türkiye’de eğitim merkezden

planlanarak yönetilmekte bazı dönemlerde politik araç olarak bile kullanılmakta olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Delibaş ve Babadoğan (2009), yapmış oldukları Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması çalışmasında; Almanya ve İngiltere’de biyoloji öğretmen adaylarının öğrenim sürelerince az sayıda zorunlu ana ders alırken, Türkiye’de zorunlu ana ders sayısı fazladır. Ders sayısının fazla olması öğretmen adaylarının belli konuları iyi öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Biyoloji öğretmen adaylarının aldıkları seçmeli dersler arasında çok fazla farklılık bulunmadığını, Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde bulunan, Türk eğitim sisteminde ve Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarında yeniden yapılanmanın uygun olacağını göstermiştir.

Kalkanlı (2009), Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri (mesleki eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi başlıklı çalışmasında, karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, AB sürecinde eğitim, yöntem, Türk eğitim sistemi, Fransız eğitim sistemi, Eğitim Sistemlerini Karşılaştırılması, Yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme sistemi, Yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme sistemi karşılaştırılması gibi konulara yer verilmiştir. Sonuç olarak; Fransa’da öğretmenlik mesleğine çok önem verildiği, bu nedenle de öğretmenlik eğitimi veren okullara girme şartları oldukça zor olduğu, öğretmenlik mesleğine girişte öğretmen adayları hazırladıkları dosyaları çerçevesinde, seçime tâbi tutuldukları, okula girmeye hak kazanan öğretmen adayları, okuldaki bir yıl süresince gerek ders içi başarıları gerekse öğretmenlik mesleğine yatkınlıkları bağlamında gözlemlendikleri ve bu gözlem süreci sonucunda, başarılı olan öğretmen adayları asil öğretmen olarak atandıkları; Türkiye’de ise bu duruma benzeyen ve farklı yanlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ünal (2008), Türkiye’deki farklı üniversitelerin yabancı dil olarak öğretmen yetiştirme programlarında okutulan okul deneyimi dersini betimleyici ve karşılaştırmalı bir çalışma başlıklı çalışmasında Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin staj deneyimlerini yansıtmak ve ayrıca öğretmenlik anlayışlarına paralel olarak, teorikte öğrendiklerini pratiğe geçirme safhasını sorgulamayı amaçlamıştır. Bunun için üç farklı üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 300 tane dördüncü sınıf öğrencisine ulaşmıştır. Yapılan anket sonucunda Materyal Geliştirme ve Sınıf Yönetimi dersleri staj

deneyimleri boyunca en çok yararlandıkları derslerin başında geldikleri; staj okulları ve eğitim sistemindeki aksaklıkların okul deneyimi dersini zorlaştırdığı ve stajyer öğretmenlerin kendi öğretmen anlayışlarına ayna tutacak bir yaklaşım olan yansıtıcı öğretim metodunun okul deneyimde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Harmandar (2008) Avrupa Birliğine üye ülkelerden İngiltere, Yunanistan ve Bulgaristan ile Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması çalışmasında Türkiye'deki müfredat programı YÖK tarafından belirlenmekte ve tek tip müfredat programı uygulandığı, buna karşılık çalışmada yer alan diğer ülkelerde böyle bir uygulama olmadığı, üniversitelerin kendi imkanları doğrultusunda ve ülkelerindeki diğer üniversitelere paralel biçimde bir müfredat programı oluşturdukları görülmektedir.

Kılbaş (2007), Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinde müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması (Almanya, Avusturya, Polonya örneği) çalışmasında, Avrupa Birliği ülkelerinin, Müzik öğretmenliği programları ayrıntılı olarak incelenmiş, Türkiye'deki Müzik öğretmenliği programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konularak, Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştirme programına yönelik öneriler getirilmiştir.

Çankaya (2007), yapmış olduğu araştırmada Türk ve İngiliz eğitim sistemlerini genel olarak değerlendirip her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılıklı olarak incelemiştir. Öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemesine ve değerlendirmesine geçmeden önce genel olarak sistem kavramı, eğitim sistemi ve karşılaştırmalı eğitim kavramları üzerinde durmuş ve bu kavramlar hakkında genel bilgiler vermiştir. Daha sonra her iki ülkenin eğitim sistemlerinin tarihsel süreçleri, eğitim sistemlerinin dayandığı temel ilkeler ve amaçlar ve eğitim sistemlerinin organizasyonunu incelemiştir. Buna göre; zorunlu eğitim sürelerinde farklılıklar olduğu sonucuna, Türk eğitim sistemi merkezi ve bürokratik bir yapıya sahipken İngiliz eğitim sistemi çok bürokratik bir yapıya sahip olmayıp yerel otoriteleri de sisteme dahil ettiği sonucuna ve her iki ülkede de öğretmen yetiştirmenin 19. yüzyılın sonlarında başladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin (2006), Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmasını yapmıştır. Buna göre; Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere (Galler, Kuzey İrlanda), İspanya, İsveç, İtalya, Polonya ve Yunanistan ile Türkiye'de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemleri var olduğu biçimiyle ele alınmıştır. Sonuç olarak; Almanya, Belçika Hollanda, İngiltere,

İspanya’da öğretmenlik eğitiminden eşzamanlı ve ardıl eğitim modellerinden her ikisi de uygulandığı; İsveç, İtalya, Polonya ve Yunanistan’da ise öğretmenlik eğitiminde en fazla eş zamanlı eğitim modelinin uygulandığı; İngiltere’de öğretmenlik eğitimi programlarına giriş için adayların fiziksel ve zihinsel olarak öğretmenliğe uygun olma şartının olduğu; öğretmenlik mesleği dersleri veren kurumların, adayların çocuk ve gençlerle öğretmen olarak görev yapmalarına engel olacak ve göreve atanmalarını engelleyecek bir suç geçmişlerinin araştırıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yazçayır (2005), AB üyesi ülkeler ile Türkiye’nin mesleki ve teknik öğretmen eğitim programlarının karşılaştırılması çalışması bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. AB ülkeleri ile Türkiye mesleki ve teknik öğretmen eğitim programları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak; AB üyesi ülkeler ile Türkiye’nin mesleki eğitim sistemleri açısından farklı olduğu, bütün ülkelerde ulusal düzeyde nitelikler sisteminin oluşturulduğu, AB ülkelerinin Türkiye’ye göre mesleki teknik öğretmenlerin eğitimine daha fazla önem verdiği görülmüştür.

Kalemoğlu (2005), Türkiye ve Almanya’da uygulanan beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi başlıklı çalışmasında, öncelikle beden eğitimi dersinin tarihçesine değinmiştir. Daha sonra beden eğitimi öğretmenlerinin nerede yetiştirildiklerine ve nasıl yetiştirildiklerine değinilmiştir. Yükseköğretime öğrenci seçimi konusunda Almanya’nın Türkiye’ye göre daha ciddi ve zor kriterlerle öğrenci aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Türkiye’de eğitimin tüm kademelerine öğretmen yetiştirmede tek tip programın uygulandığı, Almanya’da ise eğitim kademesine göre öğretmen adaylarının öğrenim süresi, ders programları gibi değişkenlerin farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Polat (2005) Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (İngiltere, Almanya, Hollanda, Fransa) fizik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması çalışmasında, seçilen Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'deki fizik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin benzer ve farklı yanları tespit edilerek, Türkiye için Avrupa'da genel eğitim olarak görülen 3+2 modeli önerilmiştir. Bu modelde, öğretmen adayı üniversitede ilgili alanda 3 yıl lisans eğitimi alacak ardından bir giriş sınavı sonrasında kabul edileceği eğitim fakültesi'nde 2 yıl öğretmenlik eğitimi alacak ve uygulama yapacaktır. Böylece, öğretmenin hem alanında uzman olması hem de öğretmenlik yeterliklerine sahip olması ve yeterince uygulama yapması sağlanacaktır sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2004), Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerinin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması çalışmasında, Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye arasında beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programı açısından pek bir farkın olmadığını, Almanya'nın formasyon derslerine ağırlık verdiği, Fransa'nın ön lisans programından mezun olan öğretmenleri ilköğretimde, lisans mezunu öğretmenlerini de lise ve dengi okullarda görevlendirerek farklı bir uygulama yaptığını belirtmiştir.

Demir (1997), Fransa ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması çalışmasında, geçmiş ve güncel tarihi ve toplumsal yapıları birbirine benzeyen Fransa ve Türkiye'nin ortaöğretime öğretmen yetiştirme uygulamaları karşılaştırılmıştır. Fransa'nın bu konudaki deneyimlerinden yararlanarak Türkiye için geçerli olabilecek bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirmiştir. Bu modele göre, ilgili alanlarda lisans düzeyinde öğrenim görmüş olan adayların sınavla Eğitim Fakültelerine alınacak ve bir yıl teorik bir yıl uygulamalı olmak üzere iki yıl eğitim görülecek ve bunu da tezsiz yüksek lisans olarak kabul edilerek liselere öğretmen olarak istihdam edilecektir. Bu model ile lise öğretmenleri hem genel yetenek ve genel kültür bakımından hem de öğretmenlik meslek bilgisi bakımından iyi yetiştirilmiş öğretmenler olacaklardır.

Ulaşov (1995), Türkiye ve Özbekistan'da öğretmen yetiştirme çalışmasında, Türkiye ile Özbekistan'da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması yapılarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koyulmuştur. Bunun için Türkiye ve Özbekistan'dan farklı üniversitelerden öğretim üyeleri ile görüşülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğine yatkınlığı olmayanların bir şekilde farklı bölüm ve üniversitelere geçtiğine; Eğitim Fakültelerine öğrenci seçiminde sadece merkezi sınavın yeterli gelmediği bunun yanı sıra mülakatın da getirilmesi gerektiği sonucuna; ihtiyaç durumunda eğitim fakülteleri dışından da formasyon alınması şartı ile öğretmen istihdam edilebileceği sonuçlarına varılmıştır.

Duman (1988), Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme başlıklı çalışmasında Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme tarihsel gelişimi incelenmiş ve o günkü öğretmen yetiştirme sistemi değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğretmen yetiştirmede nitelik sorununa, öğretmen yetiştirme MEB'den YÖK'e geçmesi ile bir takım sorunların da doğduğuna; rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmesi gerektiği gibi sonuçlara varılmıştır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Linda Darling-Hammond (2017), “Dünyadaki öğretmen eğitimi: uluslar arası uygulamalardan ne öğrenebiliriz” başlıklı çalışmasında; öğretmen eğitiminde iyi geliştirilmiş sistemleri olan ülkelerdeki öğretmen eğitimi açıklanmıştır. Öğretmen ataması, öğretmenlerin hazırlanması, teşviki ve devam eden mesleki bağlam açısından Avustralya (Victoria ve Yeni Güney Galler), Kanada (Alberta ve Ontario odaklı), Finlandiya ve Singapur’da öğretmen eğitim politikaları ve uygulamaları karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur.

Buna göre; birçok örneğe bakarak, öğrenme ve öğretme için tutarlı strateji olarak öne çıkan bazı uygulamalar vardır. Finlandiya ve Singapur’un yaptığı Kanada ve Avustralya’nın yapım aşamasında olduğu gibi hazırlığın kalite ve tasarımında daha müşterekli, eğitim için finansal destek sağlayıp ve rekabetçi ücretleri garanti ederek oldukça yetenekli adayların önemli programlara istihdam edilmesi; iyi uygulamanın desteklendiği öğrenme ortamında hem düşündürücü ödev tasarımı hem de kaliteli klinik çalışmanın entegrasyonu pratik de ve teori de bağlanması Kanada Avustralya ve Amerika’daki kurumların artan sayısının yanı sıra Finlandiya’daki programlar profesyonel gelişim okulları veya staj okulları öğrenci eğitimi için yeni modeller geliştirildi; Amerika, Kanada, Avustralya, Singapur’da gösterildiği gibi eleştirel bilgi beceri ve yeteneklerin değerlendirilmesi ve öğrenilmesi için dikkatle odaklanmak için profesyonel öğretim standartlarını kullanmak; profesyonel standartlara dayalı öğrenci öğreniminin sınıf öğretimine bağlayan öğretmen performans değerlendirmelerini oluşturmak, Amerika’da geliştirilen ve Avustralya da yapım aşamasında olan bu değerlendirmeler hem adayların yeterliliğinde hem de programın gelişimini güçlendirmiştir. Ayrıca; Singapur, Avustralya, Ontario (Kanada) ve Amerika Birleşik Devletleri’nin bazı bölümlerinde düzenlenen, işbirliğine dayalı planlama ve hizmetiçi seminerleri için zaman sağlayan, azaltılmış öğretim yükleri bir uygulama repertuarının dikkatli bir şekilde oluşturulması öğretmen adaylarına becerikli danışmanlık yoluyla destek sağlayan indüksiyon modelleri; Singapur, Avustralya, Kanada ve Finlandiya’nın yaptığı gibi öğretmenlerin hem birbirleri ile hem de okullar ve üniversiteler arasında ve içinde rutin olarak öğrenmesini sağlayan özenli mesleki gelişimin desteklenmesi ile; mesleki gelişim kapasitesi geliştirme, Ontario, Kanada ve Singapur’da devam etmekte olan araştırma ve iyi uygulama paylaşımı için stratejiler yaratan, başarılı sınıf ve okul uygulamaları olanı tanıyıp ve uzman öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sisteme bütün olarak liderlik sağlamayı mümkün kıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cornu (2015), Fransa'da Öğretmen Eğitimi: IUFM'lerde (Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü) ESPE'lere (Öğretim ve Eğitim Meslekleri için Yüksek Öğretim Okulları ve Eğitim Yüksekokulları) Üniversite ve profesyonelleşme çalışmasında, öncelikle öğretmenin işe alımı ve eğitimde Fransız sisteminin özelliklerini, öğretmen eğitimindeki önemli gelişmeleri tanımlamıştır. Üniversitelerin öğretmenlik eğitimindeki rolünü arttırmak ve geleceğin öğretmenlerini daha nitelikli yetiştirmek için öğretmen eğitimi son 25 yılda Fransa'da çok ilerlediği belirtilmiştir. IUFM'lerin ilerleme göstermesinin öğretmen eğitiminde pek çok gelişmeyi tetiklediği, ESPE'lerin oluşması da öğretmen eğitimine yeni dinamizm getirdiği ve yeniden canlandığı belirtilmiştir. Öğretmen eğitimi çevresinde birçok ideolojik tartışma yaşandığını belirtilmiştir. Öğretmen eğitimi konusunda hem akademik hem de pratik eğitimin olması gerektiği öğretmenlerin yüksek lisans derecesinin olması gerektiği, öğretmen yeterliklerinin ön plana alınması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Hu ve Verdugo (2015), Çin'de öğretmen eğitim politikalarının bir analizi çalışmalarında, Çin'de öğretmen eğitiminde geçmişteki reformlar ve eğitsel göstergelerin önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Bu yüzden Çin'de öğretmen eğitiminde uygulanan politikalar mercek altına alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; öğretmen eğitimindeki reformlar Çin halkının ihtiyaçlarından daha ziyade ülkenin politik ve ekonomik ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır.

Lim (2013), Singapur'da öğretmen eğitimi çalışmasında Singapur'da öğretmen eğitiminden 1950'den bu yana Ulusal Eğitim Enstitüsü (The National Institute of Education, NIE) sorumlu olduğunu belirtmiştir. Ulusal Eğitim Enstitüsünün dünya genelinde önde gelen enstitülerden biri olduğunu, eğitim araştırmaları, pedagojik program temelli araştırmalar ve okullar ile bakanlık arasındaki koordinasyonu sağlamada önemli rolü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, Singapur'da Ulusal Eğitim Enstitüsünün öğretmen eğitim programına da yer verilmiştir. Bu program aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ulusal Eğitim Enstitüsü İlk Öğretmen Eğitim Programlarının Türü ve Süresi

Program	Öğretim Seviyesi	Eğitim Süresi
Eğitim Diploması	İlkokul/Ortaokul	2 yıl
Sanat Bakalorya (Eğitim)	İlkokul ve ortaokul	4 yıl
Fen Bilimleri Bakalorya (Eğitim)		
Bakalorya Eğitim	İlkokul	3 yıl yarı zamanlı+ yarım yıl tam zamanlı
PGDE (ilkokul)	İlkokul, Ortaokul, Yüksekokul	1 yıl (Beden Eğitimi için 2 yıl)
PGDE (Ortaokul)		
PGDE (Yüksekokul)		
Özel Eğitim Diploması	Özel Eğitim/Birlikte eğitim	1 yıl

Kaynak: Lim (2013: 2)

NIE'nin 21. Yüzyıl Öğretmenliği Modeli; Değerler, Beceri ve Bilgi modelinde üç yaklaşıma odaklanmaktadır: Öğrenci merkezli olma, Öğretmen kimliğinin geliştirilmesi, Mesleğe ve topluma hizmet ile öğretmen yetiştirme konusundaki kararlılıklarına odaklanmaktadır.

Hökka ve Etalepelto (2013), Öğretmen eğitiminin gelişimi üzerine yeni perspektif arayışı çalışmasında, öğretmen eğitiminin dünyadaki gelişiminin yavaş ve uygulamasının da zor olduğu sebebiyle oluşan engellerin üstesinden gelmek için yeni bakış açıları geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Finlandiya'daki akademik ve üniversite temelli öğretmen eğitimi bağlamında kaynaklar ve engeller araştırıldı. Araştırma sonucu olarak çıkan zorluklar şunlardır: mesleki kimliğin yeniden müzakere edilmesinde engeller, bölüm içindeki konu grupları arasındaki iç rekabet ve bireysel ajans ile örgütsel gelişme arasındaki tutarsızlıklar. Bu bulgulara dayanarak, öğretmen eğitimcilerinin bireysel ve kolektif ajanslarının sürekli mesleki öğrenme ve örgütsel değişimini artırmak için desteklenmesi gerektiğini sonucuna varmıştır.

Kleickman, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss, Baumert (2012), Öğretmenin İçeriği Bilgisi ve Pedagojik İçerik Bilgisi Öğretmen Eğitiminde Yapısal Farklılıkların Rolü çalışmasında, pedagojik içerik bilgisi (PCK) ve içerik bilgisi (CK) öğretmen yetkinliğinin öğrenci gelişimini etkileyen kilit unsurlar olması ve öğretmen eğitiminin ÇK ve PCK'nın gelişimini nasıl etkilediği hakkında pek az şey bilindiği için,

matematik öğretmenlerinin CK ve PCK'sını doğrudan değerlendirmek üzere testler hazırlamıştır. Bu testlere dayanarak, Almanya'da öğretmenlik mesleğinde farklı noktalardaki dört grup matematik öğretmenin PCK ve CK'sını karşılaştırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri, PCK ve CK ölçümünün, dikkate alınan öğretmen popülasyonları boyunca tatmin edici bir şekilde değişmediğini ortaya çıkmıştır. Beklendiği gibi, CK ve PCK'daki en büyük farklılıklar ilk öğretmen eğitiminin başlangıcından bitişine kadar bulunmuştur. Öğretmen eğitimi yapılarındaki farklılıklar, katılımcıların CK ve PCK'sına makul derecede yansıdığı ortaya konmuştur.

Hayhoe (2010), Öğretmen Yetiştirme ve Üniversite: Hong Kong'un sonuçları ile karşılaştırmalı bir analiz çalışmasında, Batı ve Asya toplumlarındaki üniversitelerin ve normal kolejlerin gelişimine ilişkin tarihi bir bakış açısı ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu iki kurum türünün değer yönelimlerini ve ortaya çıkardıkları farklı tarihsel döneme ait olan bağlantılar araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi, normal topluluğun bilgi toplumuyla alakalı değerlerini korurken, üniversitelerin eğitim düzeyi ile paralel bir mükemmellik seviyesine nasıl ulaşabilir? sorusu da araştırılmıştır. Sonuç olarak, Singapur ve Hong Kong'da öğretmen eğitimi üzerine karşılaştırmalı yansımalar ile sonuçlandırılan bir eğitim üniversitesinin Hong Kong durumuna benzeyen ve muhtemelen yalnızca Asya'da kültürel açıdan uygun olan bir model olduğunu ortaya koymuştur.

Webb (2009), İngiltere ve Finlandiya'daki ilkokullarda Mesleki Öğrenme Topluluklarının (PLC) politikasını ve uygulamasının karşılaştırmalı analizi çalışmasında, İngiltere ve Finlandiya'daki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerinin bir kısmında benzerlikler görülürken, farklı kültürel bağlamlar ve ülkelerin kendilerine has olan bir takım özellikleri de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İdeal Mesleki Öğrenme Topluluklarının ideal kavramlarını gerçekleştirmek zor olsa da, bunun öğretmenin iyiliğine potansiyel katkısı açısından önemli bir kavram olduğu savunulmaktadır.

Lei (2006), İngiltere ve Çin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması çalışmasında, İngiltere eğitim sisteminin dünyanın en karmaşık eğitim sistemlerinden biri olduğu ve genel olarak ilkokul ve ortaokul eğitiminde paralel iki sistemin olduğu belirtilmiştir. Bunların biri devlet okulu diğeri de halk okuludur. Çocuklar istedikleri okulda okumaktadır. Çin'de ise eğitim sistemi daha az karmaşık olduğu ve daha çok sınavlara dayalı eğitimin olduğu görülmüştür. Çocuklar daha ilkokulda derin konular

öğrenebilmektedir. Uluslar arası yarışmalara da önem verilmektedir. Sonuç olarak her iki ülkenin eğitim sisteminin avantaj ve dezavantajı mevcuttur. Eğitim bir toplumda her şeyden önce gelen ve en önemli unsurlardan biridir. Eğitim bir ülkenin en önemli şeylerinden biridir.

Simola (2005), Finlandiya'nın PISA mucizesiyle, öğretim ve öğretmen eğitimi ile ilgili tarihsel ve sosyolojik açıklamalar başlıklı çalışmasında PISA sınavlarında Finlandiya'nın eğitim başarısı üzerine durmuştur. Simola, yaptığı bu çalışmada nitelikli öğretmenlerin ve kaliteli öğretmenlik eğitiminin bu muhteşem başarıda etkili olduğunu belirtmiştir. Başarının arka planında sosyolojik ve tarihsel etmenlerin önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Arimoto (2002), Japonya'da öğretmen eğitim kolejlere ve kurumları 21. Yüzyıl için dönüm noktasında zorluklar ve fırsatlar çalışmasında, Japonya'da öğretmen eğitim okulları ve kurumların sisteminin detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmıştır. Bu çalışmaların geçmiş yıllardan beri nispeten değişmediği görülmüştür. Ayrıca öğretmen eğitim kurumlarının güçlü yanlarına ve sorunlarına vurgu yapılmıştır ve bazı kritik konuları da tartışmaya açmıştır. Çalışmada sonuç olarak artık daha rekabetçi bir durumda faaliyet gösteren bir sisteme "yeni öz-sorumluluk kültürü" nün eklenmesinin beklendiği ve daha fazla gösterge, kriter ve boşluğu doldurmak için değerlendirme standartlarının olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Danaher, Harreveld ve Li (2000), Uzaktan öğretmen yetiştirme yönlendirmeleri: Avustralya ve Çin'e karşılaştırmalı bir bakış çalışmasında Avustralya ve Çin'de iki farklı bölgesel ve metropol üniversitelerinde öğretmen yetiştiren kurumda uzaktan eğitim öğrencileri için ders tasarımları ve dersin uygulanmasına ilişkin yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Her iki uzaktan eğitim sürecini incelemek için grup üyeleri tarafından yönlendirmek için kullanılan araçlardan ihtiyaçlar belirlenmiştir. Buna göre bu yaklaşımların nasıl seçildiği ve uygulandığına dair üç temel etkinin ayrıntıları ortaya konmaktadır: Küreselleşme, ayrıştırma ve rekabete açmadır. Bu türden uluslararası karşılaştırmalar ve araştırma işbirliğinin, hem öğrenci hem de personel eğitiminin geri çekilmesi, öğretmen eğitimi teşvik eden etkili gezinmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Uzaktan öğretmen eğitiminin her kademesinde yer alan bireylerin ve grupların mesleki kuruluşları, bu dinamik "üreticiler" ve "tüketenler" arasındaki üretken ve karşılıklı yarar sağlayan ilişkiler için gerekli analitik tanıma ve politik doğrulamayı kabul ettiği ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan modele, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, çeşitli toplumsal olayları ve bu olayların içinde yaşayan bireyleri inceleyerek sorulara cevap arar. Nitel araştırmacıların ilgilendikleri şey; insanların kendi ayarlarını nasıl yaptıkları ve bu ayarların semboller aracılığıyla çevrelerinden ne kadar etkilendiklerini, ritüeller, sosyal yapılar, sosyal roller ve benzeri yollarla bulmaktır (Berg, 2001: 7). Nitel alışmalar frekanslar üzerinde değil de daha çok bazı öğelerin bulup bulunmaması durumu üstünde durmaktadır (Bilgin, 2006: 4). Bu çalışmanın amacı karşılaştırmalı eğitim ile Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme durumlarını karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme üzerinde durulmuştur. Bunun için öncelikle belirlenen ülkelerin durumu için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi ile toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Daha sonra her ülkeden ikişer öğretmen yetiştirme konusunda uzman olan öğretim üyeleri ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerdir (Yıldırım&şimşek, 2008:123). Çünkü yapılan görüşmeler önceden planlanmış ve özenli bir şekilde hazırlanmış sorular ile yapılmıştır. Görüşme ile toplanan veriler ise betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalıştığından araştırma tarama modelindedir (Karasar, 2009: 77).

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür incelendikten sonra Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen eğitim kurumlarında görev yapan ve öğretmen yetiştirme alanında uzman kişiler belirlenmiştir. Ve kendilerine yine önceden hazırlanan izin metni ve görüşme formu e-mail yoluyla gönderilmiştir. İzin metni ve görüşme formu Türkiye için Türkçe; Almanya için Almanca, Fransa için Fransızca, Çin ve Japonya için İngilizce olarak hazırlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı (purposive) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2015: 104). Görüşme yapılacak öğretim üyeleri belirlenirken, ülkelerini öğretmen eğitimi anlamında temsil edebilecek nitelikte olmaları ve öğretmen eğitimi alanında aktif olarak çalışıyor olmalarına bakılmıştır. Buna göre: Türkiye’de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden iki öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Almanya’da Heideberg Üniversitesinde iki öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Bunlardan biri şuanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde diğeri de Heideberg Üniversitesinde öğretim üyesidir. Fransa’da Strasbourg Üniversitesinden iki öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Çin ve Japonya’da ise Saitama Üniversitesi’nden ve Ankara Üniversitesi’nden öğretim üyeleri ile görüşülmüştür. Çalışmada Türkiye ile ilgili olarak görüşülen öğretim üyeleri T1 ve T2 olarak; Almanya ile ilgili olarak görüşülen öğretim üyeleri A1 ve A2 olarak; Fransa ile ilgili olarak görüşülen öğretim üyeleri F1 ve F2 olarak; Çin ile ilgili olarak görüşülen öğretim üyeleri Ç1 ve Ç2 olarak; Japonya ile ilgili olarak görüşülen öğretim üyeleri J1 ve J2 olarak kodlanmıştır.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada yer alan;

1. Öğretmen eğitimine yön veren politikalar (2000-2017 arası) nelerdir?,
2. Öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları nelerdir?,

3. Uygulanan öğretmen eğitim programları ve modelleri nelerdir ve hangi eğitim felsefeleri benimsenmiştir?,
4. Öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin göreve başlama koşulları nelerdir?,
5. Öğretmen eğitim kurumlarının yapısı ve öğretmen eğitim kurumları ile okulların işbirliği nasıldır?,
6. Zeichner'in davranışçı, kişisel gelişim, işbaşında öğrenme ve araştırma-inceleme; J.Elliot'un akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarının hangisi ya da hangilere temele alınarak öğretmen yetiştiriliyor?
7. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri nelerdir?

Araştırma soruları kapsamında doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında ülkelerin resmi kurumlarından (Eğitim Bakanlıkları, Eğitim Kurumları, Üniversiteler v.b.) elde edilen veriler ve uluslar arası raporlardan yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım&Şimşek, 2008: 187). Doküman analizi; kayıtlardan, yazışmalardan, resmi raporlardan ve alıntılardan oluşur (Patton: 1987: 7). Araştırmada yer alan; Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri nelerdir? Araştırma sorusu kapsamında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Türkiye'deki verilerin toplanmasında yüz yüze görüşülmüştür. Ancak Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'daki verilerin toplanmasında görüşme formu mail ile gönderilmiştir ve veriler toplanmıştır. Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesi için literatürden elde edilen bilgiler ve danışman ile görüşülmek üzere beraber belirlenmiştir. Daha sonra görüşme yapılacak öğretim üyelerine kısaca araştırmanın amacını, önemini, yöntemini belirten ve dil alanında uzman kişiler tarafından İngilizce (Çin ve Japonya için), Almanca ve Fransızcaya çevrildikten sonra birer mail gönderilmiştir. "Görüşme, önceden planlanmış ciddi bir hedef doğrultusunda soru sorup cevap alma prensibine dayanan karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir" (Yıldırım&Şimşek, 2008). Görüşme türleri içerisinde de standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşmede aynı görüşme aracı başka bir araştırma kapsamında da benzer şekilde kullanılabilir (Yıldırım&Şimşek, 2008). Araştırmacı görüşmeleri ses

kayıt cihazı ile kaydetmiştir. Araştırma ile ilgili tüm verilerin toplanma sürecinde araştırma etik kurallarına uyulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi kapsamında toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabileceği gibi elde edilen bulgular düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulabilir (Yıldırım& Şimşek, 2008: 224). İçerik analizi sürecinde ilgili literatür taranarak öğretmen eğitimi ile ilgili alt başlıklar oluşturularak veriler toplanmıştır. Görüşme kapsamında toplanan verilerin analizinde de betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde nihai amaç araştırmacının, toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkiler bütününe ulaşmasını sağlamaktır. Başka bir deyişle içerik analizi, mevcut metinlerden hareket ederek sosyal gerçeğe yönelik temel önermeler elde etmeyi amaçlar (Gökçe, 2006: 19). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha sonrasında içerik analizi aracılığıyla daha da derinlemesine ayrıştırılır ve betimsel bir yaklaşımla daha öncesinde fark edilemeyen veya göz ardı edilen kavram ve temalar keşfedilebilir (Yıldırım& Şimşek, 2008: 227). Betimsel analiz sürecinde önceden belirlenmiş ve öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim üyeleri ile birebir veya internet ortamında araştırmacı ve alanında uzman çevirmen ile görüşmeler sonucu elde edilen veriler çözümlenip bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler görüşme yapılan kişilere tekrar gönderilerek verilerin bilgisayar ortamına doğru bir biçimde aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin doğru aktarıldığı konusunda onay alınmıştır. Alt başlık ve temalar doküman analizi sonunda görüşme öncesinde belirlenmiştir. Temalar ve kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi için nitel çalışmalar konusunda yeterli bilgisi bulunan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Katılımcı öğretim üyelerinin gizliliğini sağlamak için sadece çalıştıkları kurum ve unvanları kullanılmıştır.

3.5. Araştırma Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Araştırma sürecinde, ülkeler ile ilgili öğretmen eğitim uygulamalarını açıklayan kaynaklara ulaşmada, ulaşılan kaynakların çevirisini yapmada, görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinde, belirlenen kişilerden dönüt alma konusunda oldukça sorun yaşanmıştır. Özellikle Fransa ve Japonya ülkelerindeki öğretmen üyelerinde yaklaşık yüz kişiden ancak 3 dönüt alınabilmiştir. Bu sürecin normalde bir hafta gibi bir zamanda geçileceği öngörölmüş olmasına rağmen sekiz hafta gibi uzun bir süre sadece ilgili ülkelerdeki öğretmen üyelerine ulaşmak için harcanmıştır. Çeviriler için uzman kişilerden ücret karşılığı yardım alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, bu bölümde araştırma sorularına dayalı olarak verilmiştir.

4.1. Öğretmen Eğitimine Yön Veren Politikalar

Eğitim politikası, eğitim örgütlerince alınacak kararlara, yapılacak eylemlere yön vermek amacı ile konulmuş ilkeleri kapsar. Aynı zamanda eğitim politikası eğitimle ilgili işlerin yürütülmesinde gerekli olan yol ve yöntemi gösterir (Tural & Karakütük, 1991). Bir ülkede uygulanan eğitim politikası, o ülkedeki yönetimin niteliğini yansıtır. “Bu nedenle Türk devrimi öncelikle eğitim sorununu ele almış ve eğitime yeni bir anlam kazandırmıştır. Cumhuriyetin ilanından dört ay gibi kısa bir süre sonra başlatılan güçlü bir atılımla Türk eğitim dizgesi köklü biçimde değiştirilmiştir” (Adem, 1997: 52). Bu yüzden genel anlamda bakılınca, eğitim için en fazla ihtiyaç duyulan konu eğitim politikasıdır. Bu anlamda Avrupa Birliği ülkeleri eğitim politikaları çok katı kuralları olan ve her ülkeye dayatılan politikalar değil de genel çizilmiş bir çerçeve ile Avrupa Birliği üyelerini kapsayan ekonomik, kültürel, sosyal özelliklerine göre eğitimlerini programlamakta özgür politikalarıdır. Avrupa Birliği'nin programları yaşayan uygulamalar üzerinedir. Yani programlar uygulandıkça ve sonuçları alındıkça değerlendirmeler yapılmakta ve ihtiyaca göre programlar geliştirilmekte, değiştirilmekte veya yeniden düzenlenmektedir (Cansever, 2009: 224).

Beş ülkenin (Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya) eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme uygulamalarına yön veren politikalar ülkelerin eğitim bakanlıkları, üniversiteleri gibi eğitim kurumlarından elde edilen verilere dayalı olarak aşağıdaki gibi incelenmiştir.

4.1.1. Türkiye

Türkiye’de öğretmen eğitimi Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana sürekli olarak değişmiştir. Bu değişimler çoğu defa bilimsel verilerin ışığında yapılan değişimler değil de daha çok siyasi ve ideolojik görüşlerin ışığında yapılmıştır. İlk öğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, köy öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları ve öğretmen eğitiminde son derece çağdaş bir model olan köy enstitüleri gibi öğretmen yetiştirme modelleri ile öğretmen yetiştirilmiştir. Erdem (2015), Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme politikalarının sürekli değiştiğini belirtip, öğretmen olabilmek için sadece okuma yazma biliyor olma şartının arandığı dönemlerin de yaşandığını belirtmiştir.

Öğretmen eğitimine yön veren politikalar incelenirken, Milli Eğitim Sisteminin temeli olan 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilip 24 Haziran 1973 tarihinde resmi gazetede yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nu da incelemek gerekmektedir. Bu kanuna göre Milli Eğitimin genel amacı tüm fertleri;

“1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2014: 1).”

Eğitim politikasının belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (Talim ve Terbiye Kurulu, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Milli Eğitim Şurası) YÖK gibi organlar etkilidir. Ülkemizdeki eğitim politikalarının belirlenmesinde ayrıca siyasal partilere de önemli işlevler yüklenmiştir (Adem, 1997). Buna göre; Cumhuriyet’in ilk yıllarında “Heyet-i İlmîyeler”

sonrasında da “Milli Eğitim Şuraları” ve 1960 yılında kurulan Devlet Planlama Teşkilatı tarafından daha sonra 2011 yılı itibariyle Kalkınma Bakanlığı tarafından yapılan Kalkınma Planları rehber niteliği taşımaktadır. 2000 yılından bu yana yapılan 8. Kalkınma Planı (2001-2005), 9. Kalkınma Planı (2007-2013), 10. Kalkınma Planı (2014-2018) incelendiğinde sadece 10. Kalkınma Planında öğretmen yetiştirme ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler:

141. madde: “Eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacı devam etmektedir.”

152. madde: “Öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir” (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 31-32).

2000 yılından bu yana yapılan Milli Eğitim Şuralarına bakılacak olursa; 16. Milli Eğitim Şurası (1999), 17. Milli Eğitim Şurası (2006), 18. Milli Eğitim Şurası (2010) gerçekleştirilmiştir. 16. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde öğretmen yetiştirme ile ilgili maddeler aşağıda verilmiştir.

“9. Yükseköğretim kurumlarında öğretmen adayı olarak yetiştirilecek gençlerimizin 1739 Sayılı Millî eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere; genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi almaları esastır. Bunlardan daha da önemlisi aynı kanunda vurgulandığı gibi bu gençlerimizin Atatürk İlkeleri ve devrimleri doğrultusunda demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş öğretmen adayları olarak yetiştirilmeleri öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının en önemli görevidir.

10. Orta dereceli mesleki ve teknik öğretim okullarının öğretmen ihtiyacının karşılayan temel kurumlar mesleki ve teknik eğitim fakülteleri olmalıdır. Ancak öğretmen yetiştirilmeyen veya ihtiyaç karşılanamayan alanlarda, yakın bölüm mezunları ile ilgili diğer yükseköğretim kurumları mezunlarından mesleki ve teknik eğitim fakültelerinden gerekli görülen

tamamlama veya öğretmenlik meslek bilgisi verildikten sonra yararlanılmalıdır.

12. Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilmelidir.

19. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerini nitelikli olarak yetiştirebilmek, öğretmen arz talep dengesini kurabilmek için gerekli görülen alanlarda öğretmenlik programları lisansüstü eğitimine çekilmelidir.” (TTKB, 2014a: 12-13).

16. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde daha çok öğretmen yetiştirmede mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin niteliği ve bu öğretmenlerin yetiştirilmesine değinilmiştir. 17. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde öğretmen yetiştirme ile ilgili maddeler aşağıda verilmiştir:

“45. İlk ve ortaöğretimde yer alan “sosyal etkinlik” çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan “topluma hizmet uygulamaları” çerçevesinde yabancı dil öğretimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmeli; böylelikle hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanmalıdır.

55. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili eğitim fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir iş birliği ve eş güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri, arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.

60. Öğretmen yetiştirmede kaliteyi yükseltmek, eğitim ve toplum yaşamına katkı sağlamak amacıyla eğitim fakülteleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra üniversitelerin diğer fakülteleriyle de iş birliği yapılmalıdır” (TTKB, 2014b: 7-8).

17. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde okullardaki uygulamalar ile fakültedeki uygulamaların birbirine paralel olması gerektiği, fakülteler arası da işbirliği olması gerektiği, staj uygulamalarında daha kapsamlı koşulların düşünülmesi gerektiği gibi öneriler sunulmuştur. 18. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde öğretmen yetiştirme ile ilgili maddeler aşağıda verilmiştir:

“4.Öğretmen yetiştirilmesi üniversite bazında ele alınmalı, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır.

6.Öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma grubu olan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi; yeniden yapılandırılmalı, güçlendirilmeli, kimlerden oluşacağı, yetki ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmalı ve YÖK ile MEB’den bağımsız karar alabilen bir kurul haline getirilmelidir.

11. Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açık öğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir.

12. Öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla, öğretim üyesi ve altyapısı yeterli olmayan üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmamalı, üniversitelerde öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanı yetiştirilmesine ağırlık verilmeli, mevcut kurumlar öğretmenlik meslek bilgisi ile alan öğretim üyesi ve altyapı olanakları açısından desteklenmelidir.

32. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitime yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitime yer verilmelidir” (TTKB, 2014c: 2-12).

18. Milli Eğitim Şurası incelendiğinde; sadece öğretmenlerin yetiştirildiği bir üniversite fikri ortaya çıkmıştır, Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi'nin YÖK ve MEB'den bağımsız olması, açıköğretim fakültelerinden veya uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemesi, üniversitelerde öğretmenlik meslek bilgisi konusunda öğretim elemanının sayısının artırılması ve değerler eğitimi ile ilgili öneriler bulunmaktadır.

Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarıldığı 1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarında da bir yapılandırma söz konusu olmuştur. Bu yapılandırma ile ilgili olarak;

“Olumlu yanları: 1. İlköğretime öğretmen yetiştirmeyle ilgili yeni yapılanma bir gereklilikti ancak dalların oluşturulması ve derslerin düzenlenişi konusunda bazı sıkıntılar vardır. 2. Alan öğretiminin ön plana çıkarılması.

Olumsuz yanları:

1. En az 70 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimi dikkate alınmamıştır,

2. Çalışma gruplarında yeterli sayı ve nitelikteki Türk uzmanından çok yabancı uzmandan yararlanılmıştır.

3. Hazırlama ve uygulama sürecinde, fakülte ortamlarındaki akademik tartışmalar ve katılımcı yaklaşımlara fazla değer verilmemiş, merkezi ve empoze edici yaklaşımlar ön plana çıkmıştır.

4. Yeni düzenleme, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusundaki yetkilerinin, Fen-Edebiyat Fakülteleriyle paylaşıldığı ve sanki bu fakültelerin mezunlarına iş olanağı açmak üzere desenlendiği yönünde bir izlenim vermektedir,

5. Yeni model, fen-edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki rollerini (3.5 + 1.5 yıl; 4 + 1.5 yıl) daha karmaşık bir hale getirmiştir. Ayrıca, süre farklılıklarının istihdama nasıl yansıtacağı belirsizdir.

6. Eğitim bilimleri alanındaki lisans programlarının lisansüstü düzeye çekilmesi olumlu olmakla birlikte, hangi alanlara öncelik verildiği ve bunların gerekçeleri anlaşılammıştır.

7. Alan öğretimi ön plana çıkarılmakla birlikte, bu dersleri okutacak öğretim elemanı sağlanmadan uygulamaya geçilecek olması, bu alanların öğretiminin yapılamama tehlikesini ortaya çıkarmaktadır.

8. Programda, temel yeterlik alanlarının (gelişim, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme vb.) uygun olmayan biçimde birleştirildiği, kredi ve saatlerinin azaltıldığı ve kur tanımlarının yanlış yapıldığı gözlenmektedir” (YÖK, 2007a: 58).

Programın olumlu ve olumsuz yanları değerlendirildiğinde olumsuz yanlarının daha fazla olduğu ve programda yeni düzenlemeler yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre Eğitim Fakültelerinde 2006-2007 yapılanması ile bir öncekinin eksik kalan bölümleri tamamlanmıştır. Bunlar (YÖK, 2007a);

“ (a) Eğitim Fakültelerimizde çağdaş eğitim- öğretim ortamlarının oluşturulması amacıyla yönelik olarak yapılan çalışmalardan bahisle, yeni düzenlemeye ilişkin açıklama ve birinci aşamada güncellenen programların listesi verilmektedir. Bu bağlamda, ilk aşamadaki düzenlemelerin ağırlıklı olarak ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında yapıldığı gözlenmektedir. Bunlar:

1. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı
4. Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı
5. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı
6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
7. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

(b) Birinci aşamada düzenlenen programlara ilişkin olarak gelen dönütlerin ışığında bazı revizyonlar yapıldığına değinilmekte ve yeni düzenlenen programların listesi verilmektedir. Bunlar:

1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı,
2. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı,
3. Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı,
4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı,
5. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı,
6. Almanca Öğretmenliği Lisans Programı,
7. Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı,
8. Japonca Öğretmenliği Lisans Programı,
9. Arapça Öğretmenliği Lisans Programı,
10. İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı,
11. Duyma Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı,
12. Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı,
13. Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı.

(c) Bu yeni düzenlemenin, Eğitim Fakülteleri dışındaki öğretmen yetiştiren bölüm/programlarda da aynen uygulanacağı belirtilmektedir.

(d) Daha önce düzenlenen programlar üzerinde fakültelerden gelen öneriler değerlendirilerek bazı derslerin isim, kod ve saatlerinde küçük düzeltmeler yapıldığına işaret edilmekte ve bu arada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programının yeniden düzenlendiği belirtilmektedir.”

2007 yılında yapılan bu güncellemeler öğretmen yetiştirme konusunda YÖK ve MEB arasında daha fazla koordinasyonun sağlanması ve fakülte ile uygulama okulları arasındaki işbirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Öğretmen eğitim politikalarına yön veren bir diğer önemli olay 1997 yılında Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin kurulmasıdır. Bu komitenin amaçları ise şunlardır:

“1. Eğitim Fakülteleriyle gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısıyla öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.

2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.

3. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek.

4. Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak.

5. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak” (YÖK, 2007: 49).

Öğretmen yetiştirmede nitelik açısından çok ciddi amaçlar belirlemiştir. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi bu amaçları gerçekleştirmek için bir takım görevler üstlenmiştir. Bu görevler (YÖK, 2007);

1. Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirmek.

2. Öğretmen eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütler geliştirmek ve uygulamayı değerlendirmek.

3. Yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak.

4. Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak.

5. Öğretmen eğitiminin büyük ölçüde uygulamaya dayandırılmasını sağlamak.

6. Ülkenin önceliklerinin ve öğretmen açığı olan bölgelerin saptanması, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımının yapılması ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmak.

7. Öğretmen eğitimi programları için uygulanabilecek öğrenci seçiminde destek sağlamak.

8. Yükseköğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile fakülteler ve diğer bütün ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak.

9. Çalışmaların en iyi ve mükemmel bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olmak.

10.Hizmet içi eğitim kursları ve yurtdışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destek sağlamak.

11.Okullardaki öğrenim-öğretim kalitesini iyileştirmek ile ilgili olarak sınıf tabanlı eğitimaraştırmaların yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.

12.Öğretmen yetiştirme ve eğitimi ile ilgili verileri toplamak, korumak ve ilgili yerleresunmak.

13.Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği konusundagerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek.

14. Öğretmen yetiştirme ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak.

15. Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulgularıdoğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli halegetirmek.

16. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak belirlenecek alanlarda gerekli çalışma ve araştırmaları yapmak üzere alan alt komitesi biçiminde faaliyet gösterecek çalışma gruplarınıoluşturmak, görevlerini belirlemek ve çalışmalarını değerlendirmek.

17.Öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu'na önerilerde bulunmak.

Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda özellikle 2000’li yıllara kadar uzun süredir öğretmen ihtiyacına kesin çözümler getirilememiştir. Öğretmen ihtiyacı genellikle rastgele yöntemlerle formasyonu olmayan kişilerle karşılanmıştır. 2000’li yıllar ve sonrasında öncelikle kontenjanlar özellikle 2005 yılında ciddi oranlarla arttırılmıştır. Durum böyle olunca atanamayan öğretmen sayısı artmış ve bu durum Milli Eğitim Bakanlığını zor duruma sokmuştur.

Öğretmen eğitimine yön veren politikalardan biri de “Öğretmen Strateji Belgesi”dir. Toplum için büyük ölçüde önemli görevi olan öğretmenlerin istek ve azimlerini arttırmak ve eğitim öğretimde sürekli bir kaliteyi sağlayabilmek nitelikli bir eğitimin temel gereklilikleridir. Türkiye’de başta eğitim camiasının temelini oluşturan öğrenciler ve veliler olmak üzere toplumun tamamının eğitimden beklentilerinin yerine getirilebilmesi için eğitim öğretim faaliyetlerinin iyi yetişmiş, kendisini sürekli güncelleyen ve mesleğini yapmaktan haz alan, iş doyumunu almış öğretmenlerle

sürdürülmesi gerekmektedir. Bunun için özellikle meslek öncesi süreçlerin de detaylı şekilde analiz edilmesi ve iyileştirilmesine dönük öğretmen eğitim politikaların geliştirilmesine bağlıdır. “Öğretmen Strateji Belgesi” öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitim aşamasından öğretmenlerin emekliliklerine kadar devam eden uzun bir süreci kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. “Yüksek nitelikli iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak”, “Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak” ve “Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek ” olmak üzere üç temel hedef bulunmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için sadece MEB sorumlu olmayıp tüm kurum ve kuruluşlar sorumlu olacaktır (MEB, 2017). Öğretmen eğitimine yön veren politikalar incelendiğinde Avrupa Birliği ile ortak yapılan çalışmaların da Türkiye’de öğretmen eğitim politikalarına yön verdiği görülmektedir.

Yıllar	Katılan ülke sayısı	Okuma		Matematik		Fen	
		Sonuç	Sıra	Sonuç	Sıra	Sonuç	Sıra
2003	41	441	35	423	35	434	33
2006	57	447	37	424	43	424	43
2009	65	460	41	445	43	454	43
2012	65	475	41	448	44	463	43
2015	70	428	50	428	49	425	52

Tablo 7. Türkiye PISA Sonuçları

(<http://www.aljazeera.com.tr>, <http://pisa.meb.gov.tr>).

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye Fen, Matematik ve Okuma alanlarında 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan sınavlarda giderek yükselen bir puan tablosu olmasına rağmen başarı sıralaması ya aynı kalmakta ya da daha gerilere gittiği; genel olarak sıralamada da sonlarda yer aldığı görülmektedir. 2015 yılında ise yapılan sınav sonucuna göre puanlar da düşmüştür, sıralamada da iyice gerilere gidilmiştir. Üç yılda bir yapılan PISA’da katılımcı ülkelerin sayısı da giderek arttığı görülmektedir.

Tablo 8. 1999-2015 TIMSS sonuçlarına göre Türkiye'nin sıralaması

Uluslar arası Matematik ve Fen Eğilimleri Raporu (TIMSS)					
Ders	Sınıf	1999	2007	2011	2015
MATEMATİK	4.SINIF	Katılmadı	Katılmadı	469 puan50 ülke arasında 35.sıra	483 puan 49 ülke arasında 36. sıra
	8.SINIF	429 puan	432 puan	452 puan42 ülke arasında24. sıra	458 puan 39 ülke arasında 24. sıra
FEN	4.SINIF	Katılmadı	Katılmadı	463 puan50 ülke arasında 36. sıra	483 puan 39 ülke arasında 21.sıra
	8.SINIF	433 puan	454 puan	483 puan42 ülke arasında 21. sıra	493 puan 47 ülke arasında 35. sıra

Kaynak: <http://www.aljazeera.com.tr>

Tablo 8 incelendiğinde TIMSS raporlarında Türkiye'nin ortalama puanı ve sıralamaları verilmiştir. Buna göre 4. sınıflar ve 8. sınıflar Fen ve Matematik eğilimleri bakımından sıralamada ortalamanın sonlarında yer almaktadır.

4.1.2. Almanya

Almanya Federal Cumhuriyetinin 81 milyondan fazla nüfusu vardır ve bu da onu Avrupa Birliği'nin en kalabalık devleti yapmaktadır. Ulusal ve resmi dili Almancadır. Almanya Federal Cumhuriyeti, 1949'dan bu yana demokratik ve sosyal bir federasyon olmuştur. Eyaletler, 1946'da batıda, Alman İmparatorluğu'nun (1871-1918) federalizmini ve Weimar Cumhuriyeti'ni (1919-33) anayasal koşullarda kurmuştur. 1949 tarihli Grundgesetz (Temel Kanun), geleneksel federal düzenin eğitim, bilim ve kültür alanında sürdürülmesini şart koşmuştur. Federal prensip, Almanya'nın tarihi boyunca gelişen bölgesel yapının bir onaylamasıdır ve iktidarın bölünmesinde bir unsurdur, ayrıca demokratik bir devlette çeşitlilik, rekabet ve toplum temelli siyasetin garantisidir. Almanya Federal Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminde federal ilkeye ek olarak, ideolojik ve sosyal çoğulculuk da ön plana çıkmaktadır (Eurydice, 2016a).

Almanya’da özellikle 2000’li yıllardan sonra sivil toplum kuruluşlarının çok dilli, çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli etkinliklerin düzenlenmesine, uygulanmasına ve yaygınlaştırılmasına büyük bir ilgi duydukları görülmektedir. Bunun olumlu sonuçları 2015 yılında Suriye’den Almanya’ya gelen göçmenlerin karşılanmalarında, ağırlanmalarında, dil kurslarına yerleştirilmelerinde, istihdam olanaklarının araştırılmasında görüldü. Yukarıda belirtilen önlemlerin yetmişli, seksenli ve doksanlı yıllara göre daha iyi organize edildiği görülmektedir (Coşkun, 2016: 52).

Almanya’daki eğitim, araştırma ve teknoloji anlamında faaliyet gösteren ve eğitim politikalarını düzenleyen bakanlık Federal Almanya Eğitim ve Araştırma Bakanlığıdır (Sözen &Çabuk, 2013). İlköğretim okulları, öğrenim durumlarına odaklı bireyselleştirilmiş ve farklılaşmış dersler vererek öğrencilerinin heterojenliğini sağlar. İçerik ve öğretimsel kararların yanı sıra, hedeflenen yöntemler, sosyal formlar, çalışma yöntemleri ve görev biçimleri ile ilgili kararlar, öğretim elemanları tarafından öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve gereksinimleri temel alınarak alınır. Temel Kanun (Grundgesetz) ve eyaletlerin anayasaları, ilkokulları da ilgilendiren okullarla ilgili çeşitli temel hükümler (muayene, ana-babanın hakları, zorunlu eğitim, din eğitimi, özel bakım okulları) içerir. Tüm çocuklar için ilk zorunlu okul olan Grundschule'nin hukuki dayanağı, Eğitim Bakanlıkları'nın yürürlüğe koyduğu ilkokul için Schulordnungen (okul yönetmelikleri) yanı sıra Eyaletler Eğitim Kanunları ve Eyaletlerin Zorunlu Eğitim Kanunlarında bulunabilir ve eyaletlerde Kültürel İşlerdir (Eurydice, 2016b).

Federal Almanya'nın eğitim politikası, bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eğitim imkânı sağlamaktır. Genç insanların demokraside sorumluluk yüklenebilecek fertlerin yetişmelerini hedefleyen Alman eğitim sistemi, herkese meslekî ve siyasî alanlarda da eğitimini yükseltme imkânı vermektedir (Turan, 2005). Özellikle Fransız ihtilalinin etkisi ile köylüler ve halk tabakalarının hayata dahil edilmesi ile sahip oldukları hak ve hürriyetlerden daha fazla yararlanmayı düşündükleri için 19. yüzyıl başlarında “Milli Eğitim” akımı Almanya’da ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2015: 119).

Almanya, üniversitelerinin kapılarını diğer ülkelerin başarılı öğrencilerine açarak beyin gücü transferine önem vermektedir. Bu emelini, DAAD (Deutsche Akademische Austauschdienst) gibi kurumlar vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak; Federal Almanya, beyin gücünü ülkeye kazandırmaya çalışırken, Türkiye, kendi beyin göçünü engelleyememekte ve böylece Türk eğitim politikası da olumsuz yönde

etkilenmektedir. Bu durum Almanya'nın eğitim politikalarının güçlü olduğunu göstermektedir. Almanya eğitim sisteminin genel yapısı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Almanya eğitim sistemi genel yapısı

Yaş	Eğitim durumu				Sür e	
4	Meslek ileri eğitim sınavı	Genel olgunluk sınavı	Diploma	Yükseköğretim diploması	3	
	Meslek okulu	Gece Lisesi	Meslek Akademisi	Üniversite Teknik üniversite Teknik Yüksekokulu Entegre Yüksekokulu Pedagoji Yüksekokulu Sanat Yüksekokulu Müzik Yüksekokulu Meslek Yüksekokul İdari Bilimler Yüksekokulu		
9	Meslek niteliği kazandıran bitirme	Meslek yüksekokullarına geçiş	Branşa bağlı yüksekokul olgunluğu	Genel olgunluk sınavı	3	
8	İkili sistem (dual system)	Meslek okulu	Meslek lisesi	Lise üst devre (gymnasium oberstufe)	2	
7					1	
Mesleki temeleğitim						
6		Ortaokulu bitirme 10. sınıftan sonra, ortaöğretim birinci kademesini bitirme 9. sınıftan sonra			0	
3-15	Engelliler Eğitimi (sonderschule)	Esas okul	Ortaokul	Entegre okul	Lise	-9
1-12		Yönlendirme kademeleri (Orientierungsstufe)				-6
-10		Temel Eğitim (Grundschule)				-4
-6		Okulöncesi (İsteğe bağlı)				

Kaynak: Kılbaş (2007: 87).

Almanya, 16 federal devlete sahip federal bir cumhuriyettir. Her eyalet, eğitim sistemi de dahil olmak üzere tüm kültür politikası konularında idari yetkilere sahiptir. Her eyalet kendi ders programlarını, öğretmen mesleki gereklilikleri, öğretmen istihdamını ve

okullarda kalite gelişimini düzenler. Geleneksel olarak, Almanya'da okulöncesi eğitim 3-6 yaş arasındaki çocukları kapsamaktaydı. Ancak 2013'te federal hükümet, bir yaşın altındaki çocuklar için bile erken çocukluk eğitimi ve bakımı için yasal hak getirdi. Almanya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2004'te Daimi Konferans, okulöncesi eğitim kurumlarında temel eğitime hazırlık için; dil, okuma ve yazma becerileri, matematik, doğa bilimi ve bilgi teknolojilerini de içeren bir çerçeve yapı üzerinde anlaşmaya vardı (Wendt, Smith & Bos, 2015).

Tüm çocuklar için zorunlu eğitim, çocukların 6 yaşına geldiğinde eyaletlerin çoğunda başlar ve dokuz yıllık tam zamanlı eğitim içerir. Bazı eyaletlerde, 6 yaşına kadar gelişimsel olarak okula başlamaya hazır olmayan çocuklar anaokullarında veya okul öncesi sınıflarında (Vorklassen) bir süre daha eğitim alırlar. İlkokul, zorunlu eğitim sisteminin ilk basamağıdır ve 1-4. sınıflar (6-10 yaş) arasındadır. 16 eyaletten 2'sinde, yani Berlin ve Brandenburg'da, ilköğretim 6 ila 12. sınıfları kapsar. İlke olarak, öğrenciler yerel ilkokula devam etmektedirler. Bununla birlikte, eyaletlerin bazılarında ebeveynlerin bir ilkokul seçme sürecine girmesine izin verilir. Yani veliler çocuklarını istedikleri ilkokula gönderebilme imkânına sahiptir (Wendt, Smith & Bos, 2015).

Almanya'da öğretmen eğitimi 19. yüzyıldan sonra "öğretmenlik seminerleri" (Lehrerseminare) yoluyla yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin akademik düzeyde eğitimi ise ilk olarak 1926 yılında "Pedagojik Akademi" (Pädagogische Akademie) okullarının kurulmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu okullar Nazi diktatörlüğü zamanında bir kısmı kapatılmış bir kısmı da "Öğretmen Eğitimi Yüksekokulları"na (Hochschule für Lehrerbildung) dönüştürülmüştür. 1945'ten sonra ise "Pedagojik Yüksekokullar" (Pädagogische Hochschule) halini almış ve 1960'lardan sonra geliştirilmiştir. 1980'lerde ise öğretmen yetiştiren kurumlar, bazı eyaletlerde istisnalar olmak üzere, üniversitelere entegre edilmiştir (Blankertz, 1992, akt. Keçici, 2011: 118).

Almanya'da öğrencilerin PISA sonuçlarından ve bu sonuçları sunmaktan Münih Teknik Üniversitesi sorumludur. PISA sorularının zor olduğunu ve Almanya'daki öğretmen eğitim standartlarının ve öğretmen eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ioannidou, Georgiou, Obersteiner, Baş & Mieslinger, 2017).

2000 yılında ilk kez uygulanan PISA testlerinde, Almanya'da öğrencilerin okuma ve okur-yazarlık alanlarında OECD ülkeleri ortalamasının bayağı altında yer alması Almanya'da sarsıcı bir etki yaratmıştı. Ortaya çıkan bu durum, Almanya'nın okul sistemi

ve onun iyileştirilmesi konusunda ne yapılması gerektiği üzerine ülke düzeyinde bir tartışmanın başlamasını sağladı. Eğitim sisteminin en önemli zincirlerinden olan öğretmenlerin durumunda bu tartışmalara eklendi. Almanya’da öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek olmasına karşın, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun emekliliği yaklaşmıştı. Eğitim sendikalarıyla yapılan görüşmeler ile önemli alanlarda yeni beceriler kazandırmak üzerine yoğunlaşıldı. Yeni atanan öğretmenler artık, sorunlu öğrencilerin karşılaştığı zorlukları ortaya çıkarma ve onlara yönelme konusunda eğitiliyorlar.

Eğitimleri ayrıca, tam-zamanlı öğretmenliğe başlamadan önce kıdemli öğretmenlerin gözetiminde uzunca bir süre deneyim kazanmayı kapsıyor (Eğitimpedia, 2014).

Tablo 10. Almanya’nın PISA Sonuçları

Yıllar	Ortalama Durum Sırası	Okuma		Matematik		Fen	
		Sonuç	Sıra	Sonuç	Sıra	Sonuç	Sıra
2000	20 (20)	484 (-)	21 (18)	490(-)	20(20)	487(-)	20(20)
2003	16(19)	491 (~)	18(21)	503(~)	16(19)	502(~)	15(18)
2006	12 (17)	495(~)	14(18)	504(~)	14(20)	516(+)	8(13)
2009	12(20)	497(~)	16 (20)	513(+)	10(20)	520(+)	9(20)
2012	10 (16)	508 (+)	13(19)	514(+)	10(16)	524(+)	7(12)
2015	10 (14)	509(+)	9(11)	506(+)	11(16)	509(+)	10(16)

Kaynak: Nieman, Martens Teltemann (2017: 177)

Not: Sıralama' sütununa katılan OECD ülkeleri arasındaki Almanya sıralaması: tüm katılımcı ülkeler arasında o parantez içinde yer almaktadır. (-) = OECD ortalamasının istatistiksel olarak önemli ölçüde altında; (~) = OECD ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir sapma yok; (+) = OECD ortalamasının istatistiksel olarak önemli ölçüde üzerindedir.

Tablo 10 incelendiğinde Almanya’nın PISA sınavlarında genel olarak her sınavda bir öncekine göre daha başarılı olduğu sıralama olarak da giderek OECD ülkeleri arasında üst sıralara doğru ilerlemektedir.

PISA sonuçlarındaki bu olumsuz tablolar Almanya’yı eğitim konusunda reformlara yöneltmiştir. Alman eğitim sisteminde eyaletten eyalete farklılık gösterebilen karmaşık yapılar mevcuttur. Ancak herkesin ilgi, ihtiyaç ve yeteneği göz önüne

alınmaktadır ve buna göre rehberlik yapılarak gerekli yönlendirmeler yapılmaktadır. Özellikle mesleki eğitim ile ilgili çalışmalara önem verilmesi ve 4. sınıf itibarıyla olması Alman eğitim sistemini üstün kılmaktadır (Kantos: 2005: 65).

Sonuç olarak; federal yapısı nedeniyle Almanya'da tek bir eğitim politikasından söz edilemez. Alman Devletin yetkileri ve görevleri ve çalışmaları eyaletler tarafından yerine getirilir. Her eyaletin ayrı bir öğretmen yetiştirme sorumluluğu ve federal devlet adına eğitim bakanları ile eğitim fakültelerinin kültür işleri ile ilgilenen bölümüne bağlıdır (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014: 285).

4.1.3. Fransa

Fransa, Avrupa kıtası içinde yarı başkanlık sistemine dayalı cumhuriyet ile yönetilmektedir (Eurydice, 2014). Fransa günümüzde dünyanın en güçlü 4. ekonomisine sahip ülke konumundadır (blog.milliyet.com.tr). Ekonomik güç ülkenin eğitim politikasını daha da güçlendirmektedir. Eğitim politikasının tanımı ve uygulanması yürütme gücünün yetkinliği dahilindedir. Fransız Cumhuriyeti'nin kurucu metni olan 1958 Anayasasında, eğitimle ilgili olarak yalnızca temel prensiplere ve eğitim politikasının genel hatlarına değinilmiştir. Geleneksel olarak Fransa, merkezileşmiş bir Ulus-Devlettir (Eurydice, 2014).

Fransız eğitim sistemi, bölgesel düzeyde üç idarî birime ayrılmıştır; bunlar büyüklüklerine göre üniversite bölgesi (akademi), taşra teşkilatı (department) ve mahallî birimlerdir (commune). Üniversite bölgesi yerel düzeyde en büyük idarî birimdir (Süngü, 2005). 1980'lerden bu yana yerel yönetimler, özellikle mesleki eğitim ve okul binalarının yönetimi ile ilgili olarak, ulusal politikaların uygulanmasını sağlamakla yükümlüdür (Eurydice, 2014). Fransa'da eğitim kurumları, vatandaşlığı öğrenme konusundaki temel misyonu ile şiddet içeren radikalleşmeyi önleme yönündeki politikalar arasında yer almaktadır. Bu politika, ortak hukuk aktörleri arasında bilgi ve eylemlerin paylaşılmasına katkıda bulunur. Bilgi, beceri ve kültür ortak çekirdeğinde, ahlak ve vatandaşlık eğitimi programları ile vatandaşın yolculuğu, ayrımcılığın önlenmesinde yer alan mesleki yeterlikleri çerçevesidir. Fransa'da eğitim politikaları, okul ortamında eşit hakların geliştirilmesi ve herkesin başarısının garanti altına alınması içindir (Belkacem, 2017).

Fransa’da eğitim enstitüleri (“*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*” (IUFM)) 1990 yılında kurulmuş olup, 2013 yılında Eğitim enstitüleri (“*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*” (IUFM)) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Yüksekokullarına (“*École Supérieure du Professorat et de l’Education*” (ÉSPÉ)) dönüştürülmüştür. Fransa’da öğretmen adaylarına 3 yıllık lisans eğitimi ve Eğitim Enstitülerinde 2 yıl süreli yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Fransa’da yapılan son düzenlemelerle Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Yüksekokullarına (“*École Supérieure du Professorat et de l’Education*” (ÉSPÉ)) % 50-55 alan bilgisi ve becerileri, % 15-20 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 30-35 genel kültür dersleri şeklinde dağılım göstermektedir (Erkan, 2014:10).

Demokratik ülkelerde, özgür bir toplumda insanoğlunun temel gereksinimlerinin karşılanması esas olduğu için vatandaşların politik, kültürel, toplumsal, ekonomik yönlerini geliştiren bir eğitim sistemi uygulanır. Bu ülkeler ekonomik kalkınmanın ve demokratik yaşamın gerçekleşmesinin bireylerin kaliteli anlamda eğitimi ile mümkün olduğu düşüncesinde birleşirler. Demokratik ülkelerdeki eğitim sistemleri toplumsal ve ekonomik alanlarda girişilen devamlı denemelerle sürekli şekilde değişmeye ve gelişmeye açıktır. Türkiye ve Fransa demokrasi ile yönetilen ülkelerdir. Her türlü eğitim sorunları serbestçe tartışılarak çözüm için öneriler getirilmekte ve demokrasinin devamı ve ekonomik kalkınmanın sağlanması için nitelikli eğitim vermek amacıyla reformlar yapmaktadırlar (Türkoğlu, 2005).

Fransa'nın eğitim sistemi hükümetin Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğrenim ve Araştırma eğitim politikasının tanımlanması ve uygulanmasından sorumlu olan bir devlet sorumluluğundadır. Bakanlığın hedefleri, eğitime ayrılan kaynakları dağıtmak, bu kamu hizmetine eşit erişimi garanti etmek ve eğitim politikalarını izlemektir. Özellikle, hükümet eğitim politikalarını ve müfredatlarını tanımlar; öğretmenlerini işe alır, eğitir ve yönetir. Okulların durumunu ve görev yaptıkları kuralları belirler ve öğretmenler ile idari personeli atar. Sadece eyalet yönetimi diploma seviyelerini tanımlayabilir ve kurabilir. Fransa, ilk ve orta öğretim okullarındaki tüm öğrencilere ücretsiz eğitim verir ve okullaşma, 6 ila 16 yaş arasındaki ilk ve orta öğretim düzeyinde zorunludur. 2014-2015 yılları arasında, ilköğretimde Fransa'da 31.883 devlet okulunun ve 5.126 özel okulun bulunmaktadır. 2014-2017 okul yıllarından itibaren yeni bir organizasyon sistemi yavaş yavaş uygulanmaktadır. 2017'den itibaren Fransa'daki okul öncesi eğitimden lise sonuna kadar dört eğitim döngüsü şeklinde düzenlenecektir. Anaokulları ücretsizdir ve zorunlu

değildir. Anaokullarının genel hedefleri, çocukların kişiliklerini geliştirip biçimlendirmelerine yardımcı olmak ve onları ilköğretim okullarında başarıya hazırlamaktır. Anaokulunda dil gelişimine özellikle vurgu yapılmaktadır ve çocuklar konuşma becerilerini geliştirmesine, kelime hazinelerini geliştirmelerine imkân sağlanıyor (Colmant, 2015).

Fransa'daki ilköğretim okullarında, öğretmenler belirli bir konuda uzmanlaşmazlar, ancak tüm konuları sınıflarına öğretmekle yükümlüdürler. Bununla birlikte, bir öğretmen ekibi kabul ederse, öğretmenler, her bir öğretmenin becerilerine göre konu ile ilgili olarak işbirliği yapabilir ve öğrencilere öğretebilir. Öğretmenler, tercih ettikleri ve öğretmek istedikleri alanda işlerin bulunup bulunmadığına bağlı olarak, okulöncesi veya ilköğretim düzeyinde öğretmeye hazırdırlar. 2014'te kamu sektöründe 330.500 ilkokul öğretmeni vardı, bunların yüzde 83'ü bayan, yüzde 17'si erkektir. (Mullis, Martin, Goh & Cotter, 2016).

2012'de Fransa, eğitim politikası ve öğretmen eğitimi ile ilgili önemli adımlar atmıştır. Beş yıl sonra, eğitim sistemindeki tüm eğitim camiası bu hedefe ulaşmak için çalıştı. Bu hedef herkese aynı fırsatları sunan bir okul inşa etmektir. Bunun için kararlılıkla gerekli eylemler gerçekleştirildi. İlkokul ve ortaokul reformu, öğrenci başarısının değerlendirilmesini yenileme, öğretmen eğitimi, eğitim personelini eğitim revizyonu ile güçlendirmek, çekiciliğini arttırmak için öncelikle mesleki eğitim, eğitim kursları veya dijital eğitimin geliştirilmesi ve kurulması gibi çalışmalar yapılmıştır (Belkacem, 2017). Fransa eğitim sistemi Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Fransa Eğitim Sistemi Şeması

Yaş	Eğitim durumu			Süre
		DOKTOR		8.yıl
		A		7.yıl
				6.yıl
		DEA	DESS	5.yıl
		Yüksek Lisans	MÜHENDİSLİ	4.yıl
		Lisans	K	Ön lisans mezunu
		Deug 2	DUT	BTS
		Deug 1		2.yıl
				1.yıl
	Bakalorya'dan (lise) sonra			
	Mezuniyet	Teknisyen Diploması	Mesleki eğitimde mezuniyet	
18				12.yıl
17	Orta öğretim II. Kademe	Teknisyen eğitimi	Çıraklık	11.yıl
16				10.yıl
15				9.yıl
14	Orta Öğretim	Teknolojik Akış	Mesleki eğitim sertifikası	8.yıl
13	1. Kademe		Mesleki hazırlık sınıfı	7.yıl
12			Çıraklık hazırlık sınıfı	6.yıl
11				5.yıl
10				4.yıl
9			Temel Eğitim	3.yıl
8				2.yıl
7				1.yıl
0-6			Anaokulu	

Kaynak: (<https://www.sup.adc.education.fr/lmd/schmEtudsup.htm>, Topbaş, 2005)

Fransa'da öğretmen eğitimine yön veren politikalar incelenirken uluslar arası sınavlardaki durumuna bakılacak olursa, PISA sınavında yıllara göre alınan ortalama puanlar ve sıralamalar tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Fransa PISA sonuçları

Yıllar	Katılan ülke sayısı	Okuma		Matematik		Fen	
		Sonuç	Sıra	Sonuç	Sıra	Sonuç	Sıra
2006	57	488	23	496	23	495	23
2009	65	496	21	497	19	498	19
2012	65	505	21	495	25	499	24
2015	70	499	19	493	26	495	27

Kaynak: OECD

Tablo 12 incelendiğinde PISA’da Fransa’nın genel olarak katılan ülke sayısına göre ortalamanın üstünde yer aldığı görülmektedir. Okumada giderek üst sıralara doğru ilerleyen Fransa, Matematik ve Fen’de aynı başarıyı gösterememektedir.

Sonuç olarak Fransa’da öğretmen eğitime yön veren politikalar sadece Fransa’ya değil dünyaya da yön vermiştir. Özellikle Fransız okullarının Türk Eğitim Tarihindeki yeri göz ardı edilemez. Yine günümüzde, eğitimde laiklik tartışmalarında Fransa eğitim politikalarının etkilerini görmek mümkündür (Erden, 2015:189).

4.1.4. Çin

Çin’deki temel eğitimi; okul öncesi, ilkököl ve ortaokul eğitimi oluşturmaktadır. 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti’nin kurulmasından önce, Çin’deki temel eğitim çok vasat bir durumdaydı. Eğitimin alanlarındaki gelişimin en fazla olduğu 1946 yılında, Çin’de 1300 anaokulu, 289000 ilkököl ve 4266 tane ortaokul mevcuttur. 1949’dan sonra eğitimde reform politikalarının benimsenmesi ve 1978 de eğitimde dünyaya açılması ile temel eğitimin gelişmesi ve yeni yüzyıla daha ileri aşamada giriş sağlanmıştır (Sezgin, 2008).

1949’da Kurulan Çin Halk Cumhuriyeti komünist parti tarafından yönetilmekte ve eğitim politikaları bu doğrultuda uygulanmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi partinin hedefleriyle örtüşen politikalardan oluşmaktadır. Çin eğitim sisteminde 1985 yılında devlet tarafından oluşturulan yasa ile yerel yönetimlere temel eğitim ve öğretimde söz hakkı almaları yönünde yetkiler verilmiştir. Yani Çin’de eğitim sistemi günümüzde yerel bir özellik sergiler. Çin merkez komitesi ve devlet konseyi tarafından 1999 yılında yayınlanan bir bildiri ile eğitim kalitesini tamamıyla destekleyen ve eğitim alanındaki

reform çalışmalarını derinleştiren bir sisteme geçildiği duyurulmuştur (Sezgin, 2008). 1949'daki komünist devrim sonrası merkezi hükümetin ağır vergileri v.b uygulamalardan sonra 1990'da Şanghay Borsası'nın kurulması ile Pazar ekonomisi gelişmiştir. 21. yüzyılda Şanghay, artan işçi göçü, gelir uçurumları ve çevresel sorunlar gibi modern kentsel sorunlarla uğraşmaktadır (Bakioğlu & Özcan, 2014).

Çin'in Hong Kong Özel İdari Bölgesinde (Special Administrative Region (SAR)), çeşitli kurumlar eğitim girişimine katkıda bulunur. Eğitim Bürosu (EDB); eğitim politikası, program ve mevzuatı formüle etme, geliştirme ve gözden geçirme gibi eğitim kararlarının alınmasından sorumludur. Eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını denetler. Eğitim Bürosu ayrıca, Üniversite Hibeleri Komitesi, Öğrenci Mali Yardım Ajansı, Hong Kong Sınav ve Değerlendirme Otoritesi, Hong Kong Konseyinin Akredite Edilmesi için Akademik ve Konsey tarafından sağlanan hizmetleri izleme rolünü üstlenir. Müfredat Geliştirme Enstitüsü (CDI), Eğitim Bürosu'nun bir bölümüdür. Profesyonel liderlik sağlar ve Hong Kong'daki yerel okul müfredatının geliştirilmesinde yerel ve uluslararası ortaklarla müfredat geliştirme işbirliklerini koordine eder. Eğitim Bürosu; esnek eğitim programı çerçeveleri, hedeflenen öğrenme ortamları, çeşitlendirilmiş öğrenimin geliştirilmesini kolaylaştıran ve etkili müfredat uygulamalarını yaygınlaştıran esnek müfredat modelleri ile tutarlı, geniş ve dengeli bir eğitim politikaları ve yenilik uygulanmasında okullara destek olur. Müfredat Geliştirme Enstitüsü (CDI) sürekli gelişim, araştırma ve değerlendirme yoluyla müfredat geliştirmede bilgi üretir ve geliştirir. Ayrıca, Program Geliştirme Konseyi'ne (CDC) sekreterlik desteği de sağlamaktadır (Leung, Wong, Leung, 2015). Müfredat Geliştirme Enstitüsü (CDI) yaptığı çalışmalar ile ülkenin eğitim hedefleri belirlenmiştir. Buna göre;

Çin'de İlköğretimin hedefleri arasında şunlar yer almaktadır (Martinson, 1993);

- 1) Anavatanı sevmek, insanları sevmek, bilimi sevmek, devleti sevmek;
- 2) Kavrama, ifade etme ve hesaplama becerisi kazanma, doğa ve insan toplumu hakkında temel bilgi sahibi olmak; gözlemlemek, düşünmek ve bağımsız çalışmak;
- 3) Öğrencilerin sağlıklı olmasını sağlamak, iyi sosyal alışkanlıklar edinmek,
- 4) Güzellik, aşk, sanat ve estetik bakışlar kazandırmak.

Bu hedefler incelendiğinde ülkenin eğitim politikasının özelden genele doğru genellendiğini; vatan sevgisinden estetik bakış açısı gibi evrensel kazanımlara doğru gidildiği görülmektedir. Martinson (1993), Çin'in son 50 yıl içinde eğitime ciddi

yatırımlar yapıp kalkınmanın temeli olarak gördüğünü belirtmiştir. Çin eğitimi ile ilgili olarak Tablo 13 Çin eğitim sisteminin yapısı verilmiştir.

Tablo 13. Çin Eğitim Sisteminin Yapısı

Yaş	Eğitim durumu	Süre
25	Doktora sonrası eğitim Doktora (3 yıl)	2
24	Mezuniyet çalışmaları (2-3 yıl)	
23	Yüksek eğitim okulu (5 yıl)	
22	Yüksek eğitim okulu (5 yıl)	4
19-21	Yüksek profesyonel okulu (Yetişkinler için 5 yıl)	Meslek yüksek okulları
16-18	Lise	Meslek lisesi profesyonel lise Eğitimi
13-15	Ortaokul 3 yıllık sistem	4 yıllık sistem
7-12	İlkokul 6 yıllık sistem	5 yıllık sistem
6	Ön hazırlık sınıfı	
3-5	Kreş ve Anaokulu	

Kaynak: MOE, (2011).

Çin’de mesleki eğitim, devletin eğitim politikasını izleyerek eğitim alıcılarına ideoloji, siyaset ve mesleki etik konularında mesleki bilgi öğretmek, mesleki teknik yetenekler geliştirmek, mesleki yönergeler düzenlemek ve eğitim alıcılarının kalitesini her yönüyle yükseltmek gibi eğitimler verir (MOE, 2011).

Çin Devleti, mesleki eğitim alanını, ekonomik kalkınma düzeylerine ve çeşitli bölgelerin genel eğitim durumuna göre, özellikle ortaokuldan sonra farklı aşamalarda uygular ve mesleki eğitim için bir sistem geliştirir bu sistem ile diğer eğitim organları eş zamanlı olarak yürütülür. İlköğretim ve ortaöğretim mesleki eğitimi sırasıyla ilk ve orta dereceli meslek yüksekokulları tarafından yapılır. Yüksek mesleki okul eğitimi, gerçek ihtiyaç ve koşullara uygun olarak, yüksek meslek okulları tarafından veya ortak yüksek öğrenim kurumları tarafından üstlenilir. Diğer okullar, yönetim tarafından genel planlamaya uygun olarak, mesleki okul eğitimini duruma göre değişken olan seviyelerde uygularlar (MOE, 2011).

Mesleki eğitim, istihdam öncesi eğitim, sivil çalışmaya geçirilen ordu erkekleri için eğitim, çıraklık eğitimi, işbaşı eğitimi, iş transfer eğitimi ve mesleki nitelikte eğitimin diğer biçimlerini kapsar. Mesleki eğitim, gerçek duruma göre, birincil, ikincil veya ileri mesleki eğitim olarak sınıflandırılabilir. Mesleki eğitim sırasıyla mesleki eğitim kurumları ve meslek yüksekokulları tarafından yürütülür. Diğer okullar veya eğitim kurumları, eğitim kapasitelerine göre toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli mesleki eğitim şekilleri geliştirebilir. Buna ek olarak engelliler, meslek okulları, mesleki eğitim kurumları ve diğer eğitim kurumlarına çeşitli kademelerde ve çeşitli türlerde mesleki eğitim verecek olan engellilerin eğitim kurumları, devlet tarafından belirlenen hükümlere uygun olarak öğrencileri kabul eder (MOE, 2011).

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmen adaylarının bilim ve matematik de dahil olmak üzere tüm alanlarda yetiştirilmesi 2003 yılında değiştirilen Öğretmenlik Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir. Öğretmenlik Eğitim Kanunu'na göre, öğretmen yetiştirmeye izin verilen üç tür kurum vardır:

- Normal üniversiteler,
- Eğitim birimleri ve
- Üniversitelerdeki öğretmen merkezleridir.

Aday öğretmenler, zorunlu uzmanlık alanı (disiplin) dersleri, yoğunlaştırılmış eğitim kursları ve altı aylık uygulama içeren bir öğretmenlik eğitimi programını tamamlamış olmalıdır. Uzmanlaşmış kurslar, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini bir konuda geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adayı, okulda çoğu konuyu öğretmek için, 30 ila 40 kredilik alan dersi ve 26 kredilik yoğunlaştırılmış eğitim derslerini tamamlamalıdır. Sınıf öğretmenleri alan derslerini almaya zorunlu değildir, ancak zorunlu pedagojik konu alan derslerini de içeren üç veya dört alanda 40 saatlik yoğunlaştırılmış kurslarını tamamlamalıdır. Konu alanı dersleri ve yoğunlaştırılmış eğitim kurslarının eğitim programları, üniversitelerdeki öğretmen eğitim komitesi hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmalıdır (MOE, 2011).

Çin'de öğretmenlerin eğitim ve öğretim görevlerini tamamladıklarından emin olmak için çeşitli düzeylerde, idari eğitim bölümlerinde, ilgili bölümlerde, okullarda ve diğer eğitim kurumlarında yer alan hükümetler aşağıdaki görev ve görevleri yerine getirecektir (MOE, 2011):

- Devlet tarafından belirlenen güvenlik standartlarına uygun eğitim ve öğretim tesisleri ve teçhizatı sağlamak;

- Eğitim ve öğretim için gerekli kitapları, referans materyalleri ve diğer makaleleri sağlamak;
- Eğitim, öğretim ve bilimsel araştırmalarda yaratıcı çalışmalarında öğretmenleri teşvik etmek ve yardımcı olmak ve
- Öğrencilere ve öğrencilerin meşru haklarını ve çıkarlarını zedeleyen diğer eylemlere zararlı davranışları durdurma çabalarında öğretmenleri desteklemek.

Çin PISA sınavlarındaki başarısı ile tüm dünyanın dikkatini üzerine çekerek başarısını giderek arttırmıştır. Tablo 14 Çin'in PISA sonuçlarına değinmektedir.

Tablo 14. Çin'in yıllara göre PISA sonuçları (Eyalet bazında)

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Çin Taipei	Okuma:---- Fen Bilimleri:--- Matematik:----	Okuma:---- Fen Bilimleri:--- Matematik:----	Okuma:496 Fen Bilimleri:532 Matematik:549	Okuma:495 Fen Bilimleri:520 Matematik:543	Okuma:523 Fen Bilimleri:523 Matematik:560	Okuma:497 Fen Bilimleri:532 Matematik: 542
Çin Hong Kong	Okuma:525 Fen Bilimleri:545 Matematik:540	Okuma:510 Fen Bilimleri:540 Matematik:550	Okuma:436 Fen Bilimleri:542 Matematik:547	Okuma:533 Fen Bilimleri:549 Matematik:555	Okuma:545 Fen Bilimleri:555 Matematik:561	Okuma:527 Fen Bilimleri:523 Matematik:548
Çin Macao	Okuma:---- Fen Bilimleri:--- Matematik:----	Okuma:530 Fen Bilimleri:520 Matematik:525	Okuma:492 Fen Bilimleri:511 Matematik:525	Okuma:487 Fen Bilimleri:511 Matematik:525	Okuma:509 Fen Bilimleri:521 Matematik:538	Okuma:509 Fen Bilimleri:529 Matematik:544
Çin Şanghay	Okuma: Fen Bilimleri: Matematik:	Okuma:---- Fen Bilimleri:--- Matematik:----	Okuma:---- Fen Bilimleri:-- Matematik:----	Okuma:556 Fen Bilimleri:575 Matematik:600	Okuma:570 Fen Bilimleri:580 Matematik:613	Okuma:494 Fen Bilimleri:518 Matematik:531

Kaynak: www.pisa.oecd.org

Tablo 14 incelendiğinde özellikle Şanghay'ın PISA sınavlarına katılan tüm ülkeler bazında en üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bunun sebebi Şanghay bölgesinin önemli reformlar yaparak eğitimde kalite sağlaması, okulların geliştirilmesi, müfredat programının yeniden düzenlenmesi, öğretmenin hizmet içi eğitim ile geliştirilmesi gibi etkenler Şanghay eyaletini 2009 yılı PISA sınavında tüm bölümlerde

dünya birincisi yapmıştır. (Bakioğlu & Özcan, 2014). 2009 PISA'da Şanghay'da örnekleme alınan okulların okuma becerileri puanı 556, matematik puanları 600, fen bilimleri puanı da 575'tir. 2009 ve 2012 başarılı puanlardan sonra Şanghay'ın puanlarının birden 2015'te ciddi düşüş yaşamasının sebebi PISA'da Şanghay ile birlikte Beijing (Pekin), Jiangsu, Guangdong'da aynı grupta yer almıştır Bu doğrultuda düşünüldüğünde Türkiye'nin de eğitimde önemli reformlara ihtiyacının olduğunu görüyoruz. Okulların fiziki durumlarının, eğitim programının yapısının ve öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin geliştirilmesi durumunda Türkiye'de PISA'da üst sıralarda olmasa bile en azından OECD ortalamasını yakalayabilir.

4.1.5. Japonya

Japonya, ekonomik gelişmelere paralel olarak yüksek yaşam standartlarına sahiptir (www.japonkultur.com). Japonların (International Society for Educational Information, 1987) tarihte yakın etkileşim içine girdikleri en önemli toplum Korelilerdir. M.Ö. V. yüzyılın sonlarına doğru Japonya'nın Çin yazı sistemi ile tanışması Koreliler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca daha sonraları ikinci ve üçüncü yüzyıllarda pirinç tarımı, çömlekçilik ve metalürji gibi önemli teknolojik yenilikler de Japonya'ya Koreliler aracılığıyla getirilmiştir ve birçok ileri beceriler ve sanatlar da Kore'den ve Çin'den gelip Japonya'ya yerleşen bilim insanları tarafından geliştirilmiştir (Erdoğan, 2015). Yani Japonya'daki bilimin ve teknolojinin ve eğitimin daha çok çevre ülkelerden gelen beyin göçü ile geldiği düşünülmektedir.

Dokuzuncu yüzyılın başında başkent Kyoto'da beş yüksek öğretim kurumu bulunmakta idi. Ortaçağda (1185-1600) Zen Budist manastırları önemli eğitim merkezleridir. Ayrıca bu dönemlerde, Portekizliler aracılığıyla da ülkeye Hıristiyan misyonerler akın etmiş ve çeşitli okullar açmışlardır. Tokugava döneminin (1600-1867) başında okuryazarlık oranı oldukça düşük seviyelerdedir (Şahin, 2011).

Japon Anayasası'nda, 26. madde Japonya'nın ulusal eğitim politikasına yön veren en önemli madde olduğunu şu şekilde ortaya koymaktadır: "Herkes, kendi yeteneğine uygun ve eşit bir eğitim hakkına sahiptir. Tüm kız ve erkek çocukların kanunda belirtilen temel eğitimden yararlanması zorunludur. Zorunlu eğitim hizmeti parasızdır." (Madde 26). Mart 1947'de yürürlüğe giren Temel Eğitim Yasası, Anayasa'nın eğitim politikalarına uygun olarak eğitimin amaçlarını ve ilkelerini daha ayrıntılı olarak ortaya koymaktadır. Fırsat eşitliği, zorunlu eğitim, eğitimde birlik, okul eğitimi, sosyal eğitim,

partizan politik eğitim yasağı, ulusal ve yerel kamu okullarında belirli bir din için din eğitiminin yasaklanması gibi ulusal eğitim politikaları oluşturulmuştur. Bu koşullar ışığında mevcut Temel Eğitim Yasası tamamen revize edildi ve revize edilmiş kanun 15 Aralık 2006'da yürürlüğe girmiştir. Kanunda yapılan değişiklikler açıkça eğitim için son derece önemli kabul edilen ilkeleri ortaya koyarken, aynı zamanda önceki yasada belirtilen evrensel ilkeler de mevcuttur (MEXT, 2008). Japonya'da eğitim politikaları Merkez Eğitim Kurulu'nun ve öğretmen yetiştirme, yaşam boyu öğrenme, eğitim programı, yüksek öğretim kurumları ve teknoloji ile ilgilenen danışma kurullarının tavsiyelerine göre oluşturulur (MEXT, 2008). 2006 yılında yürürlüğe konulan 120 sayılı kanunun içeriği şöyledir: zihin ve beden bakımından sağlam ve barışçı ve demokratik bir ulus oluşturan insanlara gerekli nitelikleri taşıyan bir insanın yetiştirilmesi için çaba gösterdiğimiz için eğitime bireysel karakterin tam olarak geliştirilmesi amacıyla eğitim sağlanmalıdır. Anılan amaçları gerçekleştirmek için, eğitim, akademik özgürlüğe saygı göstererek, aşağıdaki hedeflere ulaşacak şekilde sağlanacaktır (MEXT, 2006);

- Öğrencilere geniş kapsamlı bilgi ve kültür kazandırmak, gerçeği araştırmanın değerini arttırmak ve zengin bir duyarlılık ve ahlak hissi yetiştirmek gibi vücudun sağlığını geliştirmek,
- Bireyin yeteneklerini geliştirmek, yaratıcılık geliştirmek, bireyin değerine saygı göstererek özerklik ve bağımsızlık ruhunu geliştirmek ve kişinin kariyeri ile günlük yaşantısı arasındaki ilişkiyi vurgulamak ve sıkı çalışmaya duyulan saygıya teşvik etmek,
- Adalet, sorumluluk, erkeklerle kadınlar arasındaki eşitlik ve karşılıklı saygı ve işbirliğinin değerlerini ve toplumumuzun inşasına aktif olarak katılmanın ve kamu ruhunda onun gelişimine katkıda bulunmanın değerini teşvik etmek,
- Saygı duyulan yaşam değerlerini yükseltmek, doğayı korumak ve çevrenin korunmasına katkıda bulunmak,
- Gelenek ve kültür için saygı değerini besleyen, ülkenin ve bölgelerin sevgisini, diğer ülkelerle olan saygı değerini ve dünya barışı ile uluslararası toplumun gelişmesine katkı sağlamaktır (MEXT, 2006).

Japonya'da eğitim sisteminin asıl amacı insan haklarına, sevgi gerçeğine ve barışa saygı duyan, barışçı ve demokratik bir milletin, kendine güvenen insanları yetiştirmektir. Kanun, sağlıklı bir toplum için politik bilince ve dini toleransa çok önem vermektedir. Devleti ve mahalli idareleri kütüphane, müze ve halk salonları gibi kuruluşlar

oluşturmaya teşvik eden Temel Eğitim Kanunu doğrultusunda, kamu okullarında öğretim programının esas unsurlarından birini sosyal çalışmalar oluşturmuştur. Okullar nicelik yönünden incelendiğinde araç-gereç, yerleşim ve öğretmen kadrolarının yeterli olduğu; nitelik yönünden ise kaliteye dayalı devamlı gelişme içerisinde oldukları görülmektedir (Şahin, 2011).

Japonya eğitim sistemi dünyanın en iyi eğitim sistemleri arasındadır. Japonya’da milli eğitim 1872’de devletin ülke çapında ilk ve ortaokullar açmasıyla başlamıştır. 1866’da her çocuğun ilkokula üç veya dört yıl boyunca devam etmesi paralı ve zorunlu iken 1900’de ise parasız hale getirilmiştir. İlkokul için zorunlu eğitim süresi 1908’de altı yıla; II. dünya savaşından sonra ise, ilk ve orta öğretimi kapsayan zorunlu eğitim süresi dokuz yıla çıkarılmıştır. Bu uygulama halen sürmektedir. Bugünkü eğitim sistemin temel yapısı ve prensipleri, 1947 ile kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir (Arısoy, 2014; Şahin, 2011). Japonya’da zorunlu eğitim dokuz yıl sürer. İlk altı yılı ilkokul, sonraki üç yılı da ortaokuldur. İlkokula başlama yaşı ise altıdır (Gürkan, Gökçe, 1999).

Japonya yirmi birinci yüzyılda oldukça gelişmiş bir eğitime sahiptir. Japonya’da ulusal bütçenin %12’si eğitime ayrılırken %7,7’si askeri harcamalara ayrılmaktadır. Burada eğitime verilen önemin ulusal güvenlikten daha fazla olduğu görülmektedir. ABD’nin askeri harcamalara ilk ve ortaöğretim için yaptığı harcamanın yedi katını yapıyor olduğu göz önünde bulundurulduğunda Japonya’nın eğitim sisteminin ekonomik anlamda kaynak açısından ne kadar rahat olduğu anlaşılmaktadır. Bütün bunların yanında Japon öğrenciler de çok başarılıdır. 2015 yılı itibari ile 1000 civarında yüksek eğitim kurumu ve bu okullara devam eden iki milyon öğrenci vardır. Japon gençlerinin %40’ı yükseköğretime devam etmektedir (Erdoğan, 2015).

Japonya yapmış olduğu araştırmalara göre eğitimde ihtiyaç durumuna bağlı olarak reform girişimlerinde bulunmuştur. 2001 yılında ilk girişimin başlatıldığı bu çalışmaların başlığı “Okul, Aile, ve Toplulukları Yeniden Canlandırma; Okullar Gelişecek Eğitim Değişecektir”. Bu plan doğrultusunda izlenecek strateji ve uygulanacak eğitim politikası şöyledir (MECSST,2001: akt. Şahin, 2011:s.282):

- Öğrencilerin temel öğrenme yetkinliklerini artırma ve dersleri daha kolay anlamalarını sağlama,
- En fazla 20 öğrencili sınıflar oluşturma,
- İnternet teknolojisi olan sınıflar oluşturma,

- Ulusal akademik erişimli araştırmalar yapma,
- Topluma hizmet ve benzeri çeşitli programlarda görevlendirerek, gençlerin açık ve sıcak yürekli Japonlar olarak yetişmelerini teşvik etme ve öğrenme ortamının keyifli ve sıkıntılardan uzak olmasını sağlama,
- Okul kulüplerinin aktivitelerini destekleyerek, kültürel aktiviteler ile spor aktivitelerini zenginleştirme,
- Çocuklar arasında oluşabilecek sorunlu davranışlarda gerekli önlemleri alma,
- Çocukları zararlı bilgilerden koruma,
- Okulları, aileleri ve toplulukları güvenebilecekleri ortamlar haline getirme,
- Öğretmenleri, “eğitimin gerçek profesyonelleri” olarak yetiştirme,
- Ödüllendirme sistemlerini tanıtmaya ve gelişmeyi teşvik etme,
- Öğretmenlere değişik topluluklarda çalışma deneyimi kazandıracak sistemler oluşturma,
- Yetersiz kalan öğretmenler için uygun önlemler alma,
- Üniversiteleri uluslararası standartlara getirme,
- Yeni yüzyıla uygun eğitim felsefesi oluşturma ve eğitimin gereksinimlerini karşılama,
- Temel eğitim yasasını gözden geçirip yeni yüzyıla uyarlama,
- Öğrenciye yönelik rehberlik eğitimini geliştirmektir.

Japonya eğitim sisteminin genel yapısı aşağıda tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Japonya Eğitim Sisteminin Yapısı

Yaş	Eğitim durumu	Süre
24	Yüksek Eğitim	
23	Üniversite	
22	Özel eğitim Okulları	4
18-19	Çeşitli Okullar	
15-17	Yüksek Ortaokul (Küçük Lise)	3
12-14	Düşük dereceli Ortaokul	3
6-14	İlköğretim okulları (Temel Eğitim)	6
3-5	Anaokulu	3

Tablo 15’de belirtildiği gibi okulöncesi eğitim 3-6 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Okulöncesi Japonya’da zorunlu değildir. İlköğretim 6 yıl ilköğretim ve 3 yıl

ortaokul olmak üzere iki aşamalıdır, zorunlu ve ücretsizdir. Öğretimin merkezinde öğretmen yer alır. İlkokulda olduğu gibi öğrenciler yeteneklerine göre ayrılmamakta, bütün öğrencilere aynı eğitim verilmektedir (Şahin, 2011). Ortaokullar zorunlu eğitimin son kısmı olup 3 yıl sürmektedir. Ortaokulların amacı ilkokul amacına paraleldir. İlkokuldan farkı ise daha disiplinli olmalarıdır.

Ortaokuldan liseye geçişte ortaokulun son sınıfında yapılan sınav ve ortaokul başarı durumu önemlidir. Lise eğitimi ise zorunlu olmamakla birlikte ücretlidir. Özel okullar devlet okullarına göre iki kat daha pahalıdır. Lise eğitiminin amacı, bireyin kendi yaşamının farkına varması, mesleğini seçebilecek akıl ve beceriyi kazanmasını sağlar. Üç çeşit lise vardır:

- Tam gün eğitim yapan üç yıl süreli liseler,
- Çalışan gençlere yönelik 4yıl sürer,
- Okuldan uzakta olanlar için, en az dört yıllık mektupla öğretim lisesi (Şahin, 2011).

Üniversiteler (Daigaku), lisans ve lisansüstü eğitim de vermektedir. Tıp ve diş hekimliği 6 yıl; geri kalan lisans programları 4 yıldır. Bu sürecin sonunda bakalorya (diploma) verilir. Yüksek lisans, bakalorya sonrası iki yıl, doktora ise beş yıldır. Tıpta doktora bakalorya sonrası dört yıldır (Şahin, 2011).

Japonya’da öğretmen eğitimi üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanan yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Üniversiteler kendi öğretmen eğitimi programlarını kendilerini düzenlemektedir. Ancak, Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı dersleri sertifikalandırmakta, derslerin içeriği ve fakültedeki öğretim konularını takip etmektedir. Çoğu ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni, üniversitelerin dört yıllık öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmuştur. Ancak, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, eğitim fakülteleri, devlet üniversiteleri, özel üniversiteler veya öğretmenlik sertifikası veren bakanlık tarafından onaylanmış fakültelerde de yetiştirilebilmektedir (Abazaoğlu, 2014).

Japonya’da hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacağı okul türüne göre değişir. Ayrıca adayların pedagojik formasyon sertifikası alması da gerekmektedir. Bu sertifikalar mezun olunan okul türüne ve öğretim seviyesine göre kalıcı, özel ve geçici olmak üzere üç çeşittir. Ayrıca engelli öğrenci öğretmenliği için genel bir sertifika verilmektedir. Türkiye’de de eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla (YÖK, 2016), zihinsel engelliler, işitme engelliler, görme engelliler

ve üstün yetenekliler öğretmenliği olarak ayrı ayrı verilen lisans eğitimleri birleştirilerek “özel eğitim öğretmenliği” adı altında yeni bir lisans programı oluşturulmuştur.

Japonya’da öğretmen alımlarında yerel eğitim komisyonları yetkilidir. Bu komisyon bir sınav yapar. İl eğitim müdürü ve okul müdürlerinin de görüşünü alarak bu sınav sonucuna göre atama yapar. Bu uygulama görev yerini değiştirmek isteyen eski öğretmenler için de uygulanır. Özel okullar bu uygulamanın dışındadır. Öğretmenlerin stajyerlik süresi altı aydır ve başarılı olanların stajyerlik süresi biter. Hayat boyu eğitim ilkesine bağlılık nedeniyle Japonya’da öğretmenler mesleklerinin 5, 10, 15 ve 20’inci yıllarında hizmet içi eğitime gitmek zorundadırlar. Bu eğitimler sonunda yeterli görülmeyenler diğer alanlara kaydırılır (Tor, 2013). Japonya’da eğitim sisteminde sürekli ve köklü değişikliklerin olmadığı görülmektedir. Bu da eğitimde nitelik konusunda tavizin verilmediği anlamına gelmektedir.

Japonya’da eğitim fakülteleri veya açık sistemden öğretmenlik sertifikasına sahip öğretmen adaylarının işe alım sürecinde çok eleyici davranılmaktadır. Bunun iki temel nedeni vardır; birincisi öğretmenlik mesleğine fazlasıyla önem verilmesi, ikincisi ise birçok adayın öğretmen olmak için başvurmasıdır. 2005 yılından 2015’e kadar Japonya’da öğretmen maaşlarının değer kaybetmesine rağmen dünyanın birçok ülkesinden farklı olarak Japonya’da öğretmenlik mesleğini seçenler ekonomik sıkıntı yaşamayacaklarını bilmektedir. Devlet okullarında öğretmen olabilmek için öğretmen adayının il eğitim kurumu tarafından yapılan işe alma sınavından geçmesi gerekmektedir. Bu sınav her okul kademesi için ayrı uygulanmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulanan sınav beceri, kabiliyet ve yeterlilik gibi, adayı bütün olarak değerlendirmeye yönelik bir sınavdır. Uygulanan sınav temel olarak şu bölümlerden oluşmaktadır. Bunlar;

- Yazılı sınav
- Pratik sınav (fiziksel egzersiz, müzik, resim yabancı dil performansı)
- Mülakat (bireysel veya grup)
- Makale / tez sınavı
- Ders planı hazırlama
- Çeşitli okul yaşamı durumlarında, ders gösterimi yaparak yapısal bilgi ve kabiliyet testleri.

Adaylar sınavı geçtikten sonra il veya büyük şehir kapsamında sınav sonuçlarına göre listelenir ve kayıt sırasına göre işe alınırlar. Eğitim kurulu bu öğretmenleri ihtiyacı

olan okullara göre işe alır ve ilk yıl deneme süresi olarak geçirilir (Mete, 2013). Aşağıda tablo 16’da Japonya’nın PISA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. Japonya PISA Sonuçları

Yıllar	Katılan ülke sayısı	Okuma	Matematik	Fen
2000	41	522	557	550
2003	41	499	534	548
2006	57	498	523	531
2009	65	520	529	539
2012	65	538	536	547
2015	70	516	532	538

Kaynak: www.pisa.oecd.org

PISA sonuçlarının 2000’de ilk sıralarda, Hong Kong ve Güney Kore gibi diğer Asya ülkeleri arasında yer alması ve sonrasında bu ülkelerin daha gerisinde yer alması Japonya eğitim sistemi için endişe verici bir olaydır (Saito, 2010). PISA 2015’te ise, katılımcı ülkelerin çoğunda sosyo-ekonomik durum ve göçmen kökenli öğrenci performansında önemli farklılıkların olduğu görülmüştür. PISA 2015, Kanada, Danimarka, Estonya, Hong Kong (Çin) ve Macao (Çin) için yüksek seviyelerde eğitim ve öğretimde daha büyük eşitlik durumlarının olduğunu göstermiştir (OECD, 2016a).

4.2. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları

Öğretmen eğitim kurumları, öğrenci kabul koşullarını belirlerken de aslında öğretmen yetiştirmede nitelik konusunda çok önemli adımlar atmaktadırlar. Öğretmen eğitim kurumu ne kadar nitelikli aday almaya çalışırsa yani girdiler ne kadar kaliteliyse, ürün de o kadar kaliteli ve nitelikli olacaktır. Öğretmen eğitiminde karşılaştırma yapabilmemiz için ülkelerin öğretmen adayını seçerken nelere dikkat ettiğini incelememiz gerekmektedir.

4.2.1. Türkiye

Türkiye’de öğretmen eğitim kurumları eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültelerine girebilmek için de tüm yükseköğretim programlarına girişte yapılan sınava girilir. Yükseköğretim programlarında öğrencilerin seçimi ve tercihlerine göre yerleştirme sisteminin genel adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi’dir. Üniversiteye giriş için, YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavları) olarak iki adımda sınava girilmesi gerekmektedir. İlk aşama olan YGS’ ye tüm adayları girmesi gerekir. İkinci aşama olan LYS ise Matematik Sınavı (LYS-1), Fen Bilimleri Sınavı (LYS-2), Edebiyat- Coğrafya Sınavı (LYS-3), Sosyal Bilimler Sınavı (LYS-4), Yabancı Dil Sınavı (LYS-5) aşamalarından oluşmaktadır. Tablo 17’de Öğretmen Eğitim Programlarına girişte dikkate alınan puan türleri verilmiştir.

Tablo 17. Eğitim Fakültesinde Bazı Programların Giriş Puan Türleri

Program	Puan Türü
Sınıf Öğretmenliği	TM-2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	MF-1
Fen Bilgisi Öğretmenliği	MF-2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	TS-1
Türkçe Öğretmenliği	TS-2
Okul Öncesi Öğretmenliği	YGS-5

Kaynak: (OSYM, 2016).

Üniversitelerin öğretmenlik programı için öğrenci kabul koşulu olarak sadece ulusal olarak yapılan sınav puanları ve sıralama istenmektedir. Özel yetenek ile öğrenci alınan öğretmenlik programları dışında hiçbir programda herhangi bir mülakat ya da ek bir ölçütün istenmediği görülmektedir.

Tablo 18. Bazı Lisans Programlarının Taban Puanlarının Öğretmenlik Programları ile Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi 2016 Örneği)

Puan Türleri	Program Adı	Taban Puanı	Başarı Sıralaması
TM-2,3	Sınıf Öğretmenliği	369,396	91500
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	406,381	47200
	Hukuk Fakültesi	427,564	26300
MF-1,2,3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	263,813	192000
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	361,729	80400
	Tıp Fakültesi	473,450	11300
	Diş Hekimliği Fakültesi	454,187	19300
	Eczacılık Fakültesi	429,373	31600

Kaynak: (OSYM, 2016)

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlik programlarının bazı programlara göre çok düşük puanlarla öğrenci aldığı görülmektedir.

Tablo 19. Bazı Lisans Programlarının Taban Puanlarının Öğretmenlik Programları ile Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi 2001 Örneği)

Puan Türleri	Program Adı	Taban Puanı
EA	Sınıf Öğretmenliği	168,919
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	164,958
SAY	Fen Bilgisi Öğretmenliği	182,609
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	192,603
	Matematik Öğretmenliği	202,280
	Tıp Fakültesi	206,091

Kaynak: (OSYM, 2001).

Tablo 19 incelendiğinde 2001 yılında öğretmenlik programlarının diğer bazı programlara göre çok fazla düşük puanlarla öğrenci almadığı görülmektedir. Hatta aynı yıl bazı öğretmenlik programlarının Tıp Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Diş Hekimliği, Eczacılık gibi başarılı öğrencilerin kabul edildiği fakültelerden daha yüksek puanlarla öğrenci aldığı görülmektedir. 2000'li yılların başında yüksek puanlarla öğrenci alan Sınıf

Öğretmenliği bölümünde 2013 yılında kontenjanlar dolmamıştır. Bu durum öğretmen yetiştiren programların giderek daha niteliksiz öğrencileri kabul ettiğinin bir göstergesidir.

4.2.2. Almanya

Almanya’da öğretmen olmak için adaylar; kurumların yapısına, özelliklerine ve dallara göre, üniversitelerde yüksek öğretmen okullarında, eğitim enstitülerinde, müzik ve sanat eğitimi okullarında veya çok amaçlı üniversitelerde akademik bir eğitim görmektedirler (Sülün, 2015). Bu öğretmen eğitimi veren kurumlara girmek için, adayların genel öğretim amaçlı ortaokulun son sınıfını bitirenler için düzenlenen olgunluk sınavından başarılı olmaları gerekmektedir (Gül, 2015). Yani, lise bitirme sınavı sonucu alınabilen ve üniversiteye doğrudan giriş hakkı veren “Abitur” almış olmak gerekir. Abitur bir lise diploması olmakla birlikte bu diplomaya sahip olanlar yüksek eğitime giriş sertifikası (Hochschulreife), alabilmekte ve üniversitelerin öğretmenlik bölümüne doğrudan kayıt yaptırabilmektedir (Keçici, 2011). Öğretmen eğitimi veren kurumların süresi 3 veya 4 yıl kuramsal, 2 yıl uygulama ağırlıklı olmak üzere toplam beş veya altı yıl; ortaöğretim öğretmenliği için 5+2 veya 6+2 yıl şeklinde toplam yedi veya sekiz yıldır (Gül, 2015).

4.2.3. Fransa

Eğitim ve Öğretim Yüksek Okulu (ESPE) eğitim ve öğretim meslekleri için öğrencileri kabul etmektedir. Her bir öğretmen eğitim kurumu; Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim ve Araştırma Bakanlığı tarafından ortak olarak akredite edilmiştir. ESPE, iki yıllık yüksek lisans sonrası çalışmaların ardından ustalık eğitim ve öğretim mesleklerine (MEEF) hazırlanır. Bu eğitimler disiplinler öğretimin farklı modüllerini içerir (MESRI, 2016):

- Araştırmaya giriş,
- Uluslararası bir açılış,
- Dijital bir bileşen,
- Yenilikçi öğretim araçları ve yöntemleridir.

ESPE, üniversite bileşeni olarak, üniversitenin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerine en iyi öğretmenleri, en iyi eğitim kaynaklarını ve eğitimdeki araştırma ve yenilik aktörlerini sunarlar. Farklı modüllerin örgütlenmesi, yapılandırılması ve öğretilmesi, öğrenciler ile mevcut uygulayıcılar arasında kalıcı bir işbirliği anlamına gelmektedir. ESPE'ler, yarışmalara katılan adaylar için ayrılmaz. Ayrıca, ulusal eğitim dışında (eğitimciler, yetişkin eğitimcileri, vb.) eğitim ve öğretim alanlarındaki öğrencileri ve gelecekte de öğretmen olarak çalışacak lisans öğrencilerini yetiştirmektedirler. Son olarak, rektörlükler ve ESEN ile ortaklaşa olan bu okullar, öğretmenler, eğitimciler ve denetleyici personel için hayat boyu öğrenme kursları geliştiriyor.(MESRI, 2016).

Fransa'da öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetiminin önerileri ve sınavlardan aldıkları sonuçlarla birlikte değerlendirilir. Bu değerlendirme ile öğrenciye verilen eğitim ve rehberlik hizmetleri ile öğrencinin gelecekteki mesleğinin nasıl belirleneceği konusu değerlendirmeye alınır. Okul için öğretmen atamalarında yapılan giriş sınavları Fransız ulusal program temelinde organize edilmekte ve bu sınavların temel amacı, seçilen adayların ilköğretim, lise ve kolejlerde yeterli eğitim öğretim kapasitesine sahip olmasının garanti altına alınmasıdır (Özer & Alkan, 2017: 15,16).

Fransa'da ilköğretim öğretmenliği için giriş koşulları 1992 yılından itibaren, yeni ilköğretim öğretmenliği (ilkokul ya da ana okulu öğretmenliği) lisans mezunları ve sertifika sahipleri, lisansa tekabül gelen sertifikalar ya da en az üç yıl lise sonrası eğitim aldıklarını onaylayan sertifikaya sahip olmak şartı aranmaktadır. IUFM'de öğretmen atamaları için gerekli olan sınavlarda zorunluluk bulunmamaktadır. Daha farklı bir ifade ile; öğrenciler sınavlara CNED (ulusal uzaktan eğitim merkezi) aracılığıyla hazırlanmayı seçebilir ya da bağımsız adaylar olarak sınavlara kayıt yaptırabilirler. UIMF'de ve özel eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğretmen adayları, ya mülakat ya da çoktan seçmeli testlerden ya da çeşitli soru türlerinin bulunduğu sınavlardan sorumlu olmaktadır (Özer & Alkan, 2017: 15,16).

Ortaokullar ve liselerde öğretmen olabilmek için de CAPES, mesleki liselerde CAPLP ve teknik liselerde de CAPET adlı sınavlarda başarılı olmak ve daha sonrasında ise 2 yıllık IUFM'leri başarıyla tamamlanmış olmak şartı aranmaktadır (Özer & Alkan, 2017: 15,16).

4.2.4. Çin

Çin’de anayasaya uyan tüm Çinli vatandaşlar, eğitimle ilgilenen, sağlam ideolojik ve ahlaki karaktere sahip, yasada öngörülen resmi bir kayıt ile ulusal öğretmen nitelikleri sınavlarına girmiş, eğitim görmüş ve öğretmenlik yeteneği, nitelikli olarak değerlendirildikten sonra eğitim kurumlarına öğretmen olarak alınabilmektedir. Bu yasada öngörülen niteliklere göre resmi eğitim kayıtlarına sahip olmayan vatandaşlar, öğretmenlerin niteliklerine başvururken, ulusal öğretmen nitelik sınavlarına girmelidirler (MOE, 2011).

Ulusal öğretmen yeterlik sınav sistemi, Devlet Konseyi tarafından belirlenir. Danıştay idaresi altındaki idari bölümler, bu kanunun yürürlüğe girmesinden önce okullarda veya diğer eğitim kurumlarında öğretim görmüş ancak resmi okul eğitimine sahip olmayan öğretmenlerin niteliklerine ilişkin geçiş önlemleri hazırlarlar. İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin nitelikleri, idari düzeydeki mahalli idare hükümetleri nezdinde il düzeyinde veya üstünde eğitim idari birimleri tarafından değerlendirilir ve onaylanır. Orta öğretim meslek okulları ve teknik okullardaki öğretmenlerin nitelikleri, idari düzeydeki mahalli idarelerin eyalet düzeyinde veya üstünde eğitim idari bölümlerinin himayesinde ilgili yetkili birimlerce değerlendirilecek ve onaylanacaktır. Normal yüksek öğretim kurumlarının öğretmenleri için nitelikler, Devlet Konseyi ya da doğrudan doğruya Merkezi Hükümet'e bağlı olan il, özerk bölge ya da belediyeler ile bu birimler tarafından yetki verilen okullar tarafından idari eğitim birimleri tarafından değerlendirilecek ve onaylanacaktır. Bu yasa ile öngörülen örgün eğitim kayıtlarına sahip bir vatandaş ya da ulusal öğretmen yeterlik sınavlarını geçenler, ilgili bölümlere öğretmen niteliklerini değerlendirme ve onaylamalarını talep ederse, ilgili bölümler değerlendirme ve onay vermelidir bu yasa ile öngörülen şartlara uygun olarak gerçekleştirilir. İlk kez öğretmen olarak atanan öğretmenlere nitelikleri olanlar, gözlem süreliğine alınır. Siyasi haklarından yoksun bırakılanlar ya da kasıtlı suçlarla cezalandırılmış ya da daha ağır cezalandırılanlar öğretmenlere nitelik kazandırılmaz ve zaten öğretmenler için nitelik kazanmış olanlar da bu nitelikleri kaybedeceklerdir. Çeşitli düzeylerde normal okul mezunları, devletin ilgili hükümlerine uygun olarak eğitim ve öğretime katılırlar (MOE, 2011).

Çin’in Şangay eyaletinde, öğretmen yetiştirme programına katılmak isteyenlerin öncelikle liseyi başarılı bir not ortalaması ile bitirmenin yanı sıra bir dizi uygulama eğitiminden de başarılı olma zorunlulukları vardır. Hong Kong’da ise öğretmen

yetiştirme programlarına kabul için adaylar uygulama sınavlarından oluşan farklı derslerdeki bilgi ve yetenekleri ölçen bir değerlendirme sistemine tabi tutulurlar. Bunların yanı sıra, hem İngilizce hem de Çin dillerindeki akıcılığı ve öğretim uygulama yeteneğini değerlendirebilmek için en az bir mülakata girmek zorundadırlar. Öğretmen yetiştirme programları olan her kurum bu programlara kabul için kendine özgü ölçütlerini belirlemişlerdir. Ancak; öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen genç bireylerin niteliğini artırmak için “Eğitim Bürosu” da öğretmen yetiştirme programlarında söz sahibi olmaktadır. Bunun için yeni ve mevcut öğretmenlerin karşılamaları gereken standartlar belirlenmiştir (Orakçı, 2015).

4.2.5. Japonya

Japonya’da öğretmen eğitime, iki aşamalı bir sınavla öğrenci kabul edilmektedir. Bunlardan ilki ülke genelinde yapılmakta, ikinci ise üniversiteler tarafında yapılmaktadır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde veya bölümlerinde ve eğitim üniversitelerinde yapılan diplomalı eğitim ile diğer fakültelerde uygulanan sertifikalı eğitim olmak üzere iki şekilde öğretmen eğitimi yapılmaktadır (Semerci, 2000). Japonya’da (Güvenç ve diğerleri, 1990) öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir. Anaokulları ve ilkokullarda çalışabilmek için genel öğretmenlik sertifikası, ortaokul ve liselerde çalışabilmek için ise belli bir alandan alınan sertifika gereklidir (Erdoğan, 2015; Ginshima & Matsubara, 2015).

Öğretmen sertifikaları, sürekli ve geçici olmak üzere iki tiptir. Sürekli sertifikalar da kendi içinde birinci ve ikinci sınıf olarak ikiye ayrılır. İki yıllık yüksek okullardan mezun olanlara lise öğretmenliği için geçici, ilk ve ortaokul öğretmenliği için de birinci sınıf sertifikayı almaya hak kazanırlar. En az bir yıllık lisansüstü eğitim yapanlar da lise öğretmenliği için birinci sınıf sertifikaya sahip olurlar. Bu kişiler okul yöneticisi de olabilirler (Erdoğan, 2015). Öğretmen yetiştirme programlarında gerekli ders kredisini tamamlanması durumunda bir okulda öğretmenlik yapan danışman öğretmen gözetiminde bir süre okul deneyimi dersini almaları gerekir (Ginshima & Matsubara, 2015).

4.3. Öğretmen Eğitim Programları Ve Program Modelleri ile Benimsenen Eğitim Felsefeleri

Öğretmen eğitiminde ülkelerin kullanmış oldukları program modelleri incelendiğinde literatürde kaynaşık, ardışık, kaynaşık ve ardışık modeller olmak üzere üç farklı program modeli göze çarpmaktadır.

Öğretmen eğitim programları ve program modelleri aynı zamanda ülkenin eğitim felsefesi ile de ilişkilidir. Ülkelerde benimsenen eğitim felsefesinin epistemoloji ve etikle olduğu kadar, sosyal felsefeyle veya siyaset felsefesiyle de yakından ilişkilidir (Cevizci, 2016: 303). İlkçağlarda eğitim ve politika iç içe olan iki kavramdı ve hem eğitim hem de politika, felsefenin ana kısımlarındandı (Ergün, 2015). Ancak yeniçağ başlarında eğitim, politikanın konusu olmaktan çıktı; sadece vatandaş olarak politikayı ilgilendirmeye başladı. Felsefenin bir kısmı olarak politika ve eğitim birbirlerinden ayrılıp bağımsızlaştıktan sonra Kant, Herbart, Schleiermacher, Pestalozzi, W. von Humboldt gibi düşünürler, eğitimi felsefenin içinde düşündüler (Ergün, 2015). Bu ayrışma sonucunda, eğitim felsefesi ve kuramları, öğretmen eğitiminde bir çok hedefte kullanılabilir duruma gelmiştir. Ayrıca, eğitim felsefesinin öğretmenleri, eğitimle ilgili uygulamaları yönlendirmesi gereken yaygın kişisel ve profesyonel hedefleri formüle etmede ve uygulamada teşvik etmektedir (Guttek, 2014). Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitim felsefesi üç boyutlu bir bilim dalıdır: geçmişi, şu anda yaşanan zamanı ve geleceği birlikte değerlendirmek zorundadır (Ergün, 2015). Bu anlamda her ülkenin kendine göre belirlemiş olduğu öğretmen eğitim programları ve her programın olmazsa olmazı olan eğitim felsefeleri bulunmaktadır.

4.3.1. Türkiye

Türkiye’de öğretmen eğitim programları YÖK tarafından belirlenmekte ve üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan bu program, sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı 2010 yılında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olarak değiştirilmiş olup son halini almıştır. Buna göre (YÖK, 2007a); Her

programın özellikleri de dikkate alınarak, programların oluşturulmasında esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.

Geçmiş dönemdeki gereksinimin ortadan kalkması gerekçesiyle “yan alan” uygulamasına son verilmiştir (YÖK, 2007a). Öğretmen yetiştirme konusunda özellikle Cumhuriyet dönemi olmak üzere sürekli olarak nicelik sorunu yaşanmıştır. Ancak iki binli yıllar itibariyle öğretmen yetiştirme ile alakalı olarak nicelik sorunu kalmamıştır. Artık öğretmenlikte nitelik ön plana çıkmaktadır ve bu sebeple de geçmişteki öğretmen ihtiyaçlarının karşılanamaması sorununa yönelik olarak getirilen “yan alan” uygulamasına gerek kalmamıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık % 25'e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır (YÖK, 2007a). Böylece üniversiteler kendi buldukları yörelere ait kültürel sanatsal değerlere daha fazla ağırlık vererek seçmeli dersler ile üniversitenin cazibeliğini etkileyebilmektedir.

Yeni programların en önemli özelliklerinden birisi olarak “genel kültür” derslerinin oranlarının artırılması vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik bu değişiklik kapsamında, programlara, bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi ve felsefeye giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnekliği çerçevesinde, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirebileceklerdir. Genel kültür dersleri kapsamında, “topluma hizmet uygulamaları” adlı yeni bir ders de konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilmiştir (YÖK, 2007a).

Rehber öğretmen yetiştiren programların da zamanla birbirlerinden farklılaşması ve farklı hedeflere yönelmesi sebebi ile “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” programı da yeniden gözden geçirilmiş olup MEB programları, akademisyen görüşleri dikkate alınarak programda değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklik kapsamında 13 Nisan 2007 tarihli YÖK genel kurul kararı ile, Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı “Eğitimde Psikolojik

Hizmetler” anabilim dalının adı, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” olarak değiştirilmiştir. Yeni programın önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir (YÖK, 2007a).

Tablo 20’de YÖK tarafından belirlenmiş olan sınıf öğretmenliği programı ders içerikleri verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenliği Programı

		1. Yıl		
İçerik	Dersin Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
Alan	Temel Matematik I	2	0	2
Alan	Temel Matematik II	2	0	2
Alan	Uygarlık Tarihi	2	0	2
Alan	Genel Biyoloji	2	0	2
Alan	Genel Kimya	2	0	2
Alan	Genel Coğrafya	2	0	2
Alan	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
Genel Kültür	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
Genel Kültür	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
Genel Kültür	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	2	0	2
Genel Kültür	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II	2	0	2
Genel Kültür	Yabancı Dil I	2	0	3
Genel Kültür	Yabancı Dil II	2	0	3
Genel Kültür	Bilgisayar I	2	2	3
Genel Kültür	Bilgisayar II	2	2	3
Meslek Bilgisi	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
Meslek Bilgisi	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
Toplam		38	4	40

Tablo 20 (Devam)

2. Yıl					
İçerik	Dersin Adı	Teorik	Uygulama	Kredi	
Alan	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2	
Alan	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2	
Alan	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1	
Alan	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1	
Alan	Genel Fizik	2	0	2	
Alan	Müzik	1	2	2	
Alan	Müzik Öğretimi	1	2	2	
Alan	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	
Alan	Güzel Yazı Teknikleri	2	0	2	
Alan	Sanat Eğitimi	1	2	2	
Alan	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3	
Alan	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2	
Alan	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2	
Alan	Çevre Eğitimi	2	0	2	
Genel Kültür	Felsefe	2	0	3	
Genel Kültür	Sosyoloji	2	2	3	
Genel Kültür	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	2	3	
Meslek Bilgisi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	
Meslek Bilgisi	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	
Toplam		30	18	39	

3. Yıl					
İçerik	Dersin Adı	Teorik	Uygulama	Kredi	
Alan	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3	
Alan	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3	
Alan	Matematik Öğretimi I	3	0	3	
Alan	Matematik Öğretimi II	3	0	3	
Alan	Türkçe Öğretimi	3	0	3	
Alan	Drama	2	2	3	
Alan	Sosyal Bilgiler Öğretimi	2	0	2	
Alan	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	
Alan	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2	
Alan	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3	
Genel Kültür	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	
Meslek Bilgisi	Sınıf Yönetimi	2	0	2	
Meslek Bilgisi	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	
Meslek Bilgisi	Okul Deneyimi	1	4	3	
Toplam		35	8	39	

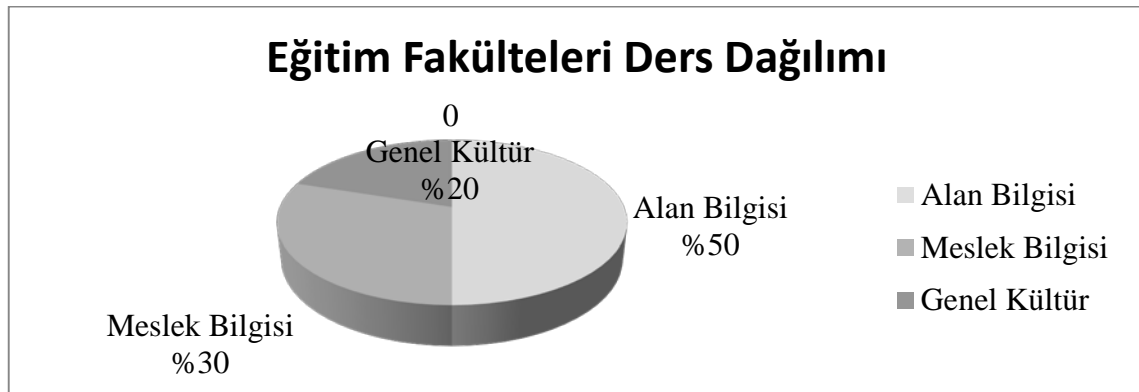
Tablo 20 (Devam)

4. Yıl				
İçerik	Dersin Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
Alan	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	2	0	2
Alan	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
Alan	Trafik ve İlk Yardım	2	0	2
Alan	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2
Alan	Seçmeli	2	0	2
Alan	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
Genel Kültür	Etkili İletişim	3	0	3
Genel Kültür	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
Genel Kültür	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
Meslek Bilgisi	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
Meslek Bilgisi	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
Meslek Bilgisi	Özel Eğitim	2	2	3
Meslek Bilgisi	Seçmeli	2	0	2
Meslek Bilgisi	Rehberlik	3	0	3
Meslek Bilgisi	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
Toplam		31	14	38
4 Yılın Genel Toplamı		134	44	156

Kaynak: (YÖK, 2007a)

Tablo 4.14.'de verilen dersler ile ilgili ayrıntılı bilgiler ekte de sunulmuştur.

Şekil 2. Eğitim Fakültelerindeki Programların Yaklaşık Ders Dağılımı



Kaynak: (YÖK, 2007b)

Eğitim Fakültelerindeki ğretmenlik programlarında yer almayan ancak Milli Eğitim Bakanlığında normu bulunan öğretmenlik kadrolarına ise, ilgili alanların lisans eğitimini almış olup üniversitelerde sunulan pedagojik formasyon sertifikasını edinerek alanında öğretmenlik kadrolarına başvurabilmektedir.

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemi, kâğıt üzerinde pragmatist felsefeye ve eğitim felsefesi olarak da ilerlemecilik eğitim felsefesi akımına dayanmakta ancak uygulamada esasici ve daimici eğitim felsefesinin etkisi altında kaldığı görülmektedir (Doğanay, 2002). Öğretmenler de mevcut eğitim sisteminde eğitildikleri için ilerlemeci eğitim felsefesine göre eğitilmektedirler. Ancak her ne kadar ilerlemecilik eğitim felsefesine göre ğretmen yetiştirilse de uygulama da durum farklı olabilmektedir.

MEB tarafından 2005 yılında kuramsal temeli pragmatist felsefeye dayanan yapılandırmacı (constructivism) ğrenme anlayışına göre tekrar hazırlanan ders programlarıyla ilişkilendirilerek yenilenen ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılma sürecinde 2006-2007 ğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ğretmen yetiştirme programlarının felsefesi “ilerlemeci” eğitim felsefesine dayanmaktadır. İlerlemeci eğitim felsefesinin temeli de “pragmatist” felsefedir (Erdem, 2011: 95).

4.3.2. Almanya

Almanya’da 1970 yılından beri, okul öncesi ğretmenliği dışındaki öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumları tarafından verilmektedir. Bu uygulama, 12 eyalete göre farklılıklar göstermekte olup, ilkokullarda sınıf ğretmenliği için en az 3, orta ğretim alan ğretmenliği için en az 4 yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağlı olmayan, ancak niversite gibi yetkilere sahip ğretmen eğitim yüksek okullarında verilmesi tüm eyaletlerce kabul edilmiştir (Dinçer, 2016).

Almanya’da ğretmen eğitimi iki aşamalı olarak yapılandırılmıştır: Üniversiteye dayalı bir çalışma ve sınıflarda kısmen denetlenen pedagojik eğitim bir ila iki yıl sürmektedir. Birinci aşama, kısa bir süre önce, devlet incelemeleri ile biten bir dersin genelinde 10 yarıyıl (5 yıl) ve yüksek lisans eğitimi ile sonuçlanan bir ders şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. 2004’te yapılan Daimi Konferans, kilit gereksinimleri ve genel yeterlikleri (ğretim, eğitim, değerlendirme ve yenilik) ve konuya özgü yeterlikleri

belirten ulusal öğretmen eğitim standartlarını yayınladı (Wendt, Smith & Bos, 2015). Yine aynı Daimi Konferansta; öğretmen yetiştirme sorumluluğu, eğitim düzenlemeleri ve sınav yönetmelikleri ilgili yasal hükümler yoluyla Eğitim ve Kültürel İşler ve Eyaletlerin Bakanlıkları tarafınca düzenleneceği belirtilmiştir. Birinci ve ikinci devlet sınavları eyaletlerin belirlediği otoriteler veya eyaletlerin yönetim kurulları tarafından yapılır. Hazırlık hizmetine kabul için gerekli nitelikleri sağlayan lisans ve yüksek lisans eğitim derslerinde, öğretmen eğitiminde içerik gereksinimleri için devlet sorumluluğu, akreditasyon sürecinde okul sistemi için en yüksek eğitim yetkilisinin bir temsilcisinin katılımıyla sağlanır; Bireysel çalışma derslerinin akreditasyonu için bu temsilcinin onayı gerekir (Eurydice, 2017).

Sınıf öğretmenlerini yetiştiren eğitim kurumlarının eğitim programları; eğitim bilimleri ve uygulamalı öğretimden oluşmaktadır. Eğitim bilimleri dersleri, Almanca, Siyaset Bilimi, Matematik, Okul Pedagojisi, Genel Psikoloji, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji, Teoloji derslerini içermektedir. (Sözen ve Çabuk, 2013: 224). Bu derslerden Okul Pedagojisi, Genel Psikoloji, Almanca, Matematik dersleri zorunlu, diğer dersler ise seçmeli derslerden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme üniversitelerin eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Eğitim süresi 9 yarıyıldan oluşan 4,5 yılı kapsamaktadır.

Almanya'da İlk ve ortaokul öğretmenliği 3 bölüme ayrılmıştır.

- İlkokul (Grund, Haupt)öğretmenliği
- Ortaokul (Realschule) Öğretmenliği
- Lise (Gymnasium) Öğretmenliği

İlkokul ve ortaokul (Grundschule, Hauptschule) öğretmenleri, Yüksek Öğretmen Okullarında 3 yıllık bir eğitimle yetiştirilmektedirler. Üçüncü kademe ve engelliler öğretmenliği ise Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde 4 yıl eğitim görmektedirler. Öğretmen adayları eğitimlerinin üçüncü yarıyılında uygulama derslerine katılırlar. Uygulama dersleri, danışman akademisyenin gözetiminde gruplar halinde okullara gidilerek ders dinleme ve anlatma becerilerinden oluşmaktadır. Öğretmen adayları, katıldıkları derslerde belirli ölçütlere göre notlar alırlar. Uygulama zamanında, öğretmen adaylarına çeşitli bilimsel ödevler hazırlattırılır. Eğitimin sonunda ise yazılı ve sözlü sınava tabi tutulurlar. Sınavın ve 2 yıllık stajyerlik eğitiminin neticesinde öğretmen olarak atanırlar (Venter, 1987).

Hamburg Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde kademeli çalışma sisteminde eğitim derecesi programları sunmaktadır. Fakültenin ana görevlerinden biri , öğretmen eğitim lisans programlarının şekillendirilmesine yardımcı oluyor. Aşağıdaki konular genel olarak Eğitim Fakültelerinde sunulmaktadır (www.ew.uni-hamburg.de):

- Genel Eğitim,
- Okul eğitimi ve eğitim araştırması,
- Erken çocukluk ve ilköğretim,
- Özel ihtiyaçlar eğitimi,
- Mesleki eğitim ve iş eğitimi,
- Konuya özgü öğretim metodolojisi.

Konuya özgü öğretim metodolojisi üzerine eğitim dersleri ve sınıflarının birbirine yakınlığı, bu lisans programlarının ayırt edici özelliklerinden biridir. Öğrenciler ayrıca okulda pratik deneyim kazanırlar. Uzmanlık dersleri ve disiplinler arası modüller, öğrencilerin Eğitim Bilimindeki lisanslarını kendi kişisel çıkarlarına göre uyarlamalarını da sağlar (www.ew.uni-hamburg.de).

Almanya'da eğitimde genel anlamda benimsenen eğitim felsefesi açık bir şekilde ifade edilmemiştir ancak temel alınan yaklaşımlar ve ilkeler belirtilmiştir. Bu ilkeler incelendiğinde öğretim programında ilerlemecilik eğitim felsefesinin öne sürdüğü bireyin problem çözme becerisini geliştirme anlayışından esinlenilmiştir. Ayrıca, öğrenci etkinliklerinin ön plana çıkarılması yönüyle de çağdaş eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemeciliğe dayandırılmıştır (Yaşar& Sözbilir, 2014).

4.3.3. Fransa

Öğretmenlerin eğitimlerinde, Fransa'da milli bir müfredattan bahsetmek mümkün değildir (Şahin, 2006: 117). Fransa'da eğitim fakültelerinde yapılan son düzenlemelerle % 50-55 alan bilgisi ve becerileri, % 15-20 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 30-35 genel kültür dersleri şeklinde dağılım göstermektedir (Université catholique de Louvain, 2013).

Yeni öğretmen eğitimi programı özellikle uygulama eğitimine odaklanır ve etkili ilk eğitim programlarının teori ile uygulama ve öğretmenler arasındaki işbirliği arasında uygun bir dengeye dayanır. Öğretmenler, öğrencilerle görüşmeler yaparak

okullarda önemli bir zaman geçirmekte ve nitelikli öğretmenler tarafından rehberlik de dahil olmak üzere kaliteli destek almaktadır. Program, tüm öğretmenlere sunulan temel bir müfredatı içerir; ancak bunlarla sınırlı kalmamakla birlikte şunlar da olabilir: bir sınıf yönetmek ve okulda şiddeti önlemek; sınıftaki çeşitliliği, özellikle engelli öğrencileri dikkate almak; farklı öğrenme stillerine uyum ve mücadele eden öğrencilere destek sağlamak; kariyer rehberliği almak; ayrımcılıkla mücadele ve cinsiyet eşitliğini teşvik etmek (Colmant, 2015).

Yeni program, öğretmenleri bugünkü rollerinin farklı sorumluluklarına daha iyi hazırlamaktadır. Örneğin, yeni programda dijital araçların kullanılabilmesi konusunda ustalık kazanma önem arz etmektedir. Yüksek lisans programındaki öğrenciler, ilk yıllarının sonunda rekabet sınavına girmekte olup; ikinci sınıflarında pratik deneyim kazanmak için devlet memurluğu stajyeri olarak okullarda çalışırlar (Colmant, 2015). Bu anlamda ilerlemecilik eğitim felsefesinin benimsendiği görülmektedir.

4.3.4. Çin

Çin’de iki temel öğretmen eğitim programı türü vardır: birincisi, beş yıllık lisans eğitim programı, diğeri de lisans mezunu olan ve eğitim programlarında bir yıl süreli tam zamanlı (veya iki yıl, yarı zamanlı) yüksek lisans diploması alarak öğretmen yetiştiren programdır. Hong Kong’da beş kurum, öğretmen eğitimi hizmeti sunmaktadır, ancak bunların sadece dördü büyük kurumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kurumlar, matematik eğitimi ve fen eğitimi alanlarında uzmanlaşmış öğretmen eğitimi programları sunmaktadır. Çin hükümeti, bu programlarda pedagojik eğitim miktarını öngörmediği için kurumlar arasında farklılıklar göstermektedir, ancak tüm öğretmen eğitimi programları denetlenmiş bir uygulamayı içermektedir. Bazen, bu kurumlar, Eğitim Bürosu'nun talebi üzerine hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmenlere yönelik kısa süreli dersler vererek de öğretmen yetiştirme programına destek olmaktadır (Leung, Wong, Leung, 2015).

Çin’de öğretmenlerin belli bir mesleki yeterliğe sahip olmasını isteyen Eğitim Bürosu, aslında uzun vadeli bir öğretmen eğitim politikası izlediğini ortaya koymaktadır. İlk ve orta öğretim öğretmenleri için tüm alt derece, öğretmen koruması eğitimi programları derece kazandıran programlara yükseltilmiştir; 2004-2005 eğitim-öğretim

yılı itibarıyla bu programların tüm mezunlarına bir derece verilmektedir. Hong Kong Yıllık İstatistik Analiz Metodolojisi'ne göre, 2010-2011 öğretim yılında ileri dereceye sahip olan ilköğretim öğretmenlerinin yüzde 92,5'ten, 2014-2015 akademik yılında yüzde 96'ya yükselmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin derecesini alan orta öğretim öğretmenlerinin yüzdesi 2010'dan 2015'e kadar yüzde 97,5'ten yüzde 98.5'e yükselmiştir. 2014-2015 öğretim yılında, ilköğretim öğretmenlerinin % 96,1'i ve orta öğretim öğretmenlerinin % 96,5'i profesyonel olarak yetiştirilmiştir (Leung, Wong, Leung, 2015).

Çin'de genel olarak, zorunlu dersler; ideolojik ve politik eğitim, Çince (öğretim metodolojisi dahil), matematik (öğretim metodolojisi dahil), fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, psikoloji, birincil pedagoji okullar, temel görsel-işitsel eğitim, beden eğitimi, müzik, güzel sanatlar, temel bilgisayar uygulamaları, iş gücü becerileri dersleridir. Mesleki dersler ise; öğretmenlik uygulaması, deneysel öğretim, ilköğretim okullarında gözleme dayalı öğretim, eğitim araştırmaları dersleri vardır (Drewitz, 2009). Bu anlamda program içeriğine bakıldığında ilerlemecilik eğitim felsefesinin benimsendiği görülmektedir.

4.3.5. Japonya

Japonya'da, Japon eğitim felsefesinin dayandığı ana temellerden biri olan "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesinin eğitimde nitelik mi, nicelik mi sorusunu gündeme getirdiği görülmektedir (Güvenç, 2010).

Japonya'da öğretmen eğitimi genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi boyutlarında eğitim verilmektedir. Dersler seminer ve konferanslar şeklinde verilmektedir. Genel kültür dersleri ilk 1.5 yıl, Alan ve Meslek dersleri ise kalan 2 veya 2.5 yılda verilir. Öğrenciler 36 kredilik Genel Kültür dersleri, 8 kredilik yabancı dil ile, 4 kredilik beden eğitimi ve toplamda 48 kredilik ders alırlar. Ortaokullarda 2. sınıf sertifika ile öğretmenlik yapabilmek için, en az 2 yıllık ön lisans eğitimi ve 62 kredilik ders alınması gereklidir. Ortaokul ve Lise 1. sınıf öğretmenlik sertifikası içinse 4 yıllık üniversite eğitimi ve 124 kredilik ders almak zorunluluğu vardı (Meriç & Tezcan, 2005).

Her üniversite Eğitim Personeli Sertifika Kanununda belirtilen minimum krediden fazlasının alınmasını şart koşar. Japonya'da öğretmen adayları öğrenci iken, yazılı sınavlar, bireysel görüşmeler açık uçlu sorular, tartışmalar, seminerler,

laboratuvarlar, uygulamalı çalışmalar, proje çalışmaları, öğrenci performansları ve gözlem kayıtlarına göre değerlendirilmektedirler. Ayrıca lisans sonrası bitirme tezleri de mutlaka hazırlanmaktadır (Meriç & Tezcan, 2005). Daha çok sürecin göz önüne alınarak değerlendirme yapılması Japon öğretmen eğitim sisteminde çağdaş eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesinden esinlendiği görülmektedir. Aşağıda tablo 21’de Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen eğitim programlarına giriş koşulları, program modeli, süresi, kredi sayısı ve kurumu olarak karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 21. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya’da Öğretmen Eğitim Programlarına Giriş Koşulları, Program Modeli, Süresi, Kredi Sayısı Ve Kurumu Olarak Karşılaştırması

Ülkeler	Programa Giriş Koşulları	Program Modeli	Süresi	Kredi Sayısı (AKTS)	Kurum
Türkiye	Lise mezunu olup ulusal sınavda başarılı olmak (özel yetenek gerektiren bölümler ayrıca kendi sınavlarını yapar)	Ardışık ve Kaynaşık	4yıl- 4 yıl+ formasyon	120-130 AKTS	Eğitim Fakültesi
Almanya	Lise mezunu olduktan sonra olgunluk sınavında başarılı olanlar başvurabilmektedir	Ardışık ve Kaynaşık	3-4 (+2yıl uygulama ağırlıklı eğitim)	180 AKTS	Eğitim Yüksek Okulları
Fransa	Lise mezunu olduktan sonra öğretmenlik kademesine göre değişmek üzere sertifika, mülakat ve sınavlar ile	Ardışık	3 yıl (ilkokul için) ya da 3+2yıl (ortaokul ve lise için)	120AKTS	ESPE
Çin	Lise eğitimi sonrası uygulama ağırlıklı sınavlara tabi olunur (Eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir)	Kaynaşık	4 yıl	240 kredi	Eğitim Fakültesi
Japonya	Üniversitelere öğrenci seçimi, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın koyduğu standartlara göre yapılır. Ortaöğretim diploması ile giriş sınavı temel alınarak seçilir	Kaynaşık	4 yıl	En az 124 kredi	Eğitim Fakültesi

4.4. Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlama Koşulları

Yeterlik kavramı, “bir işi veya görevi yapabilme gücü” olarak tanımlanabilir. Öğretmen yeterliği ise öğretmenin eğitim öğretim süreci içinde yaptığı başlıca görevleri

kapsar. Öğretmen yeterlikleri belirlenirken bir takım ilkeler esas alınır. Bu ilkeler (MEB, 2002: 12):

Ölçülebilirlik: yeterliklerin ölçülebilir ve gözlenebilir olmasıdır,

Genellik: yeterliğin bütün öğretmenlik alanları için ortak olmasıdır,

Bütünlük: yeterliklerin kendi içinde bir bütünlük göstermesidir,

Tekrarlanabilirlik: her bir yeterliğin öğretmen tarafından sık veya seyrek,

İşlevsellik: her bir yeterlik alanı bir ürün, bir süreç ya da bir karar ortaya çıkarması gerekir. Bunlar öğretmene hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim faaliyetleri ile, öğretmen seçim sınavlarında, eğitim kurumlarının akreditasyonunda ve öğretmenin değerlendirilmesinde esas alınabilecek özellikte olmasıdır (MEB, 2002: 12).

Öğretmen yeterliliği konusu ile birlikte yetkinliğin anlamı da önem teşkil etmektedir. Yetkinlik, farklı ülkeler tarafından kapsamlı olarak kullanılan bir terimdir. Dolayısıyla, farklı bağlamlarda insanlar; farklı şekillerde tanımlanır. Öğretmen eğitimi ve iş performansı, bu terimin kullanıldığı iki bağlamdır. Yetkinlikler şunlardır "yeterlik temelli" bir öğretmen eğitiminin gerekliliklerini ve öğretmen-stajyerin başarılı olması için göstermesi gereken "bilgi, beceri ve tutumlar" bir öğretmen eğitim programındaki yeterliklerin tamamlanmasıdır. Bir yetkinliğin bazı özellikleri şunlardır (Nessipbayeva, 2012: 148):

- Bir yetkinlik, ustalığın sağladığı bir veya daha fazla beceriden oluşur.
- Yetkinlik, performansın altında olduğu üç alana bağlı olarak değerlendirilebilir. Bunlar bilgi, beceri ve tutumdur.
- Bir performans boyutuna sahip olması, yeterlilikleri gözlemlenebilir ve kanıtlanabilir kılmaktadır.
- Yetkinlikler gözlemlenebilir olduğundan, aynı zamanda ölçülebilirdir.
- Öğretmen yeterlikleri; bilgi, beceri ve tutum gerektirir, ancak bu her zaman olmayabilir. Bazı yeterlikler, beceri veya tutumdan daha fazla bilgi içerebilirken, bazı yeterliklerde daha fazla beceri veya performansa dayalı olabilmektedir (Nessipbayeva, 2012: 148).

Öğretmen yetiştirmede yıllar geçtikçe "iyi öğretim" kavramı popülerleşmekte ve bununla beraber "iyi öğretmen" kavramı da yaygınlaşmaktadır. Bu durum öğretmen yeterliklerinin belirlenmesini şart kılmıştır (Rillero, Koerner, Jimenez-Silva, Merritt, & Farr, 2017). Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu

süreçte önemli bir rolü olan öğretmenlerin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini mecbur hale getirmektedir. Bunun için, Millî Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar süreklilik göstermektedir (MEB, 2014).

Öğretmen yeterlikleri şunları içerir: karmaşık pedagojik görevleri yerine getirmek; iyi konuşmak, iyi zihinsel ve fiziksel sağlıkta olmak, istikrarlı ve hoşgörülü olmak; genç nesillerle çalışma eğilimi göstermek, iyi iletişim kurmak ve gözlemsel beceriler, incelik, canlı bir hayal gücü ve liderlik özelliklerine sahip olmak (Nessipbayeva, 2012: 150).

4.4.1. Türkiye

Türkiye’de öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlilikler ve özellikler özellikle son yıllarda sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması düşünülen bu yeterlilik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren programlar sürekli olarak kendilerini yenilemişlerdir. Programlarda yer alan derslerin ve içeriğinin, öğretmenlere kazandırılması düşünülen yeterliliklere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucu öteden beri tartışılan öğretmen yeterlilik alanları ile ilgili de bazı ölçütler belirlemeye çalışmıştır. Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür yeterlilik alanına ilişkin olarak elli adet yeterlilik ifadesi belirlenmiştir. Bunlar dört başlıkta toplanmıştır; alan bilgisi ve alan bilgisinin eğitimine ilişkin yeterlilikler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlilikler, değerlendirme ve kayıt tutmaya ilişkin yeterlikler ve son olarak da tamamlayıcı mesleki yeterliliklerdir (Şişman, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde Öğretmen Yeterlikleri ve Kalite Geliştirme Daire Başkanlığı, kendisine verilen sorumluluk sebebiyle öğretmen yeterliklerini açıklamıştır.

“Öğretmen Yeterlikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak

ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır” (MEB, 2014b).

“Öğretmen Yeterlikleri”nin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır (MEB, 2014b).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2014b);

A-Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama

A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B-Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini

- B2-** İlgil ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- B3-** Öğrenciye Değer Verme
- B4-** Öğrenciye Rehberlik Etmek
- C-** Öğrenme ve Öğretme Süreci
 - C1-** Dersi Planlama
 - C2-** Materyal Hazırlama
 - C3-** Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
 - C4-** Ders Dışı Etkinlikleri
 - C5-** Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
 - C6-** Zaman Yönetimi
 - C7-** Davranış Yönetimi
- D-** Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
 - D1-** Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
 - D2-** Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
 - D3-** Verileri Analiz ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
 - D4-** Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
- E-** Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
 - E1-** Çevreyi Tanıma
 - E2-** Çevre Olanaklarından Yararlanma
 - E3-** Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
 - E4-** Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
 - E5-** Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama
- F-** Program ve İçerik Bilgisi
 - F1-** Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri
 - F2-** Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
 - F3-** Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45' inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yapılmış olup, bu kapsamda oldukça önemli birikimler sağlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında da projelendirilmiş olup, çalışmalar halen

sürdürülmektedir. Temel Eğitime Destek Projesi, Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan “Finansman Anlaşması”yla yürürlüğe girmiştir. Bu projenin genel olarak amacı; "Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsal bölgeler ve gecekondularda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemektir” (MEB, 2014b).

Öğretmen eğitiminde standartlar, konu alanı uzmanlarının görüşlerine, araştırmalara ve deneyimlere göre belirlenmiştir. Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için hangi öğelerin programda bulunması gerektiğini gösterirler. Buna göre (YÖK, 1999);

- **Başlangıç standartları:** “yeterlilik sahibi öğretmenler yetiştirmek için gerekli girdilere ilişkin standartları gösterir. Gerekli kaynaklar mevcut değilse, başlangıç standartları karşılanamıyorsa, öğretmen adaylarının ürün standartlarını yakalamaları beklenemez. Başlangıç standartlarının yakalanmasında sorumluluğun bir kısmı öğretmen yetiştirme ile ilgili ilke ve politikaları belirleyen birimlere aittir (yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanının bulunması, tesislerin ve donanımın sağlanması gibi). Sorumluluğun diğer bir bölümü, kısmen de olsa, Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir (uygulama okullarına ilişkin düzenlemelerin yapılması gibi). Başlangıç standartlarının bazılarında ise, özellikle de uygun bir yönetim ve kalite güvencesi sistemi geliştirilmesi konularından, üniversite ve fakülte sorumludur.” (YÖK, 1999:7-8).
- **Süreç standartları:** “öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının istenilen yeterliklere ulaşmalarını sağlamak için yapmaları gerekenleri gösterir. Örneğin, eğitim programının kendisi bir başlangıç standardıdır. Eğitim programının nasıl sunulduğu; eğitim programında yer alan konuların öğretilmesi ve öğretmen adaylarının yeni mezun öğretmenler olarak gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri kazanmak için yeterli olanaklara sahip olmalarının güvence altına alınması bir süreç standardıdır. Genel olarak girdi ve kaynakların tatminkar düzeylerde olduğu varsayılarak, süreç standartlarının yakalanması fakültelerin görevidir.” (YÖK, 1999:7-8).
- **Ürün standartları:** “yeterli girdilerin uygun bir süreç yoluyla, uygun bir biçimde kullanılmasının bir sonucu olarak ulaşılmaması gereken düzeydir. En önemli ürün elbette ulusal standartları yakalamış, mesleğe başlamış ve eğitim-öğretim etkinliklerinde başarılı olan mezunlardır. Böyle bir ürün öğretmen yetiştirme sisteminin hedefidir” (YÖK, 1999:7-8).

Türkiye’de öğretmenlerin göreve başlayabilmesi için öncelikli olarak Eğitim Fakültesi mezunu veya farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon sertifikasına

sahip olmak gerekmektedir. Daha sonra ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ve branşa göre varsa KPSS-ÖABT'ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) girip, her alan için oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, alanlar için belirlenen kontenjan sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılmaktadır. Bu sıralamaya girebilen öğretmen adayları Milli Eğitim Bakanlığınca sözlü sınav komisyonu oluşturulması öngörülen sözlü sınav merkezlerine çağrılır. Sözlü sınava girmek isteyenler, tercihleri de dikkate alınarak belirlenen sözlü sınav merkezlerinden birinde sözlü sınava alınır. Öğretmenliğe atama için yapılacak sözlü sınava katılmaya hak kazanan adaylar, sözlü sınav komisyonunca yüz tam puan üzerinden değerlendirilir. Sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır ve sözleşmeli öğretmenliğe atanmak üzere tercih yapma hakkına sahip olur. Tercih sonunda puan sıralamasına göre puanı yüksek olan öğretmen adayların atamaları yapılır. Daha sonra bulunduğu ile göre süresi değişmek üzere güvenlik soruşturması başlatılır. Güvenlik soruşturması sonucunda olumlu sonuç çıkması durumunda öğretmen adayı 4 yıl çalışma süresi ile adaylık eğitimini başarı ile tamamlaması sonucu öğretmen kadrolarına atanır. Güvenlik soruşturması olumsuz çıkan adayların atamaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iptal edilir.

4.4.2. Almanya

Almanya Federal Devleti öğretmen yeterlikleri konusuna oldukça önem vermektedir. Öğretmen yeterliklerini, Aalten (2017); kişiler arası ilişki yeterliği, eğitim yeterliği, konu alanı ve didaktik yeterliği, örgütsel yeterlik, ekip ile işbirliği yapma yeterliği, çevre ile çalışabilme yeterliği, yansıma ve gelişme yeterliği olmak üzere yediye ayrılmıştır. Bu yeterlik alanları da kendi içlerinde “bilgi, beceri ve tutum” başlıkları altında üçer alt yeterlik alanları bulunmaktadır.

Kişiler arası ilişki yeterliği: Bu yeterlik alanında öğretmenin etkili iletişim kurabilme yeterliğine (iletişim becerisi, gelişim psikolojisi ve empati) sahip olma ile ilgilidir (Aalten, 2017).

Eğitim yeterliği: Eğitim yeterliliği, eğitim, sınıf ve okul görevlerinde yeterli değildir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli etkenlerden biri güvenlidir.

Öğretmenin ders esnasında öğrenmeyi arttırması için güvenli ortamı sağlayabilme yeterliğini de kapsar (Aalten, 2017).

Konu alanı ve didaktik yeterliği: Bu yetkinlik, alanındaki profesyonelleşme ve uygun çeşitli didaktik yöntemlerin kullanımı için yeterli davranış göstermektedir. Dijital öğrenme, resmi hedefleri bilme, öğrenme kaynaklarını uyarılama gibi alt yeterlik alanları bulunmaktadır (Aalten, 2017).

Örgütsel yeterlik: Bu yeterlik alanında öğretmenin evde ve okulda açık, düzenli ve görev odaklı organizasyon yapısına uyma yeterliğidir. Zamanlama, sınıf yönetimi, iyi organizasyon gibi alt yeterlik alanları vardır (Aalten, 2017).

Ekip ile işbirliği yapma yeterliği: Bu yeterlik alanında öğretmenin okul içinde çalışmasından dolayı diğer öğretmenler ve idare ile ekip ve iş birliği içinde çalışabilme yeterliği ile ilgilidir. İşbirliği, takım çalışması ve kendini bir bütünün parçası olarak görebilme alt yeterlik alanları vardır (Aalten, 2017).

Çevre ile çalışabilme yeterliği: bu yeterlik alanında aile, okul, yerleşim yeri ile ilgili arzulan davranışları sergileyebilme yeterliğidir (Aalten, 2017).

Yansıma ve gelişme yeterliği: Bu yeterlik alanı, öğretmenin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık ve bu süreçlerin zayıf ve güçlü yanlarını belirterek kendi kendini değerlendirebilme yeterliğidir (Aalten, 2017).

Almanya'da bütün eyaletlerde öğretmen eğitimi bağlamında Almanca, Matematik, Sanat Eğitimi, Müzik, Spor, Hayat Bilgisi alanlarında eğitim verilmektedir. Öğretmen eğitiminde temel meslek bilgisi derslerini Genel Pedagoji, Okul Pedagojisi, Pedagojik Psikoloji gibi alanlar oluşturmaktadır. Almanya eyaletlerinde bu alanları tamamlayan farklı ad ve içerikte olan birçok meslek bilgisi derslerine öğretmen eğitim programlarında yer verilmiştir. Alman Federal Devleti öğretmen eğitiminde eyaletler arasında görülen aşırı çeşitliliği bir problem olarak tanımlamış ve 1990'ların ikinci yarısında Federal Hükümetin Kültür Bakanlığı tarafından ortak standartlar hazırlanması yoluna gidilmiştir (Flagmeyer ve Rotemund, 2007; akt. Uygun, Ergen, Öztürk, 2011: 395).

Federal Almanya Eğitim Bakanları Konferansında, eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi ve güvence altına alınabilmesi açısından öğretmen standartlarının belirlenmesinin kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir. Öğretmen eğitimi için sunulan standartlar, eğitim bilimlerindeki yetkinlikleri, mesleki eğitim ve günlük iş hayatı için özel önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme standartları eğitim yılı başında Almanya

eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmektedir (Präsidentin der Kultusministerkonferenz, 2008).

Eğitim Bakanları Konferansının Başkanı'nın ortak deklarasyonunda öğretmenin görev tanımları şöyledir (Präsidentin der Kultusministerkonferenz, 2008);

- Öğretmenler öğretim ve öğrenmede uzman kişilerdir.
- Öğretmenler, okuldaki eğitim görevinin yakından alakalı olduğunun farkındadır.
- Öğretmenler değerlendirme ve danışma görevlerini sınıfta; yetkinlik, adillik ve mesleki eğitim için yetki tahsisinden sorumludur.
- Öğretmenler becerilerini sürekli geliştirirler ve kullanırlar.
- Öğretmenler okul gelişimine, öğrenmeye uygun bir okul tasarlarlar katılırlar.

Konferansta öğretmen yeterlikleri şöyle açıklanmıştır (Präsidentin der Kultusministerkonferenz, 2008);

- Öğretmenler, öğrenimlerini profesyonelce ve uygun şekilde planlar ve onu gerçekte teknik açıdan yönlendirir,
- Öğretmenler, öğrenme durumlarının tasarımı yoluyla öğrenme durumlarının öğrenilmesini destekler,
- Öğretmenler öğrencilerin öğrenilen şeyleri üretmek ve kullanmak için kendi kaderlerini belirleme yeteneklerini geliştirirler,
- Öğretmenler kız öğrencilerin bireysel gelişimlerini göz önüne alarak sosyal ve kültürel yaşam koşullarını bilirler,
- Öğretmenler değerler ve normlar kazandırır ve kendi belirlediği yargıları destekler,
- Öğretmenler okuldaki zorluklara ve çatışmalara çözüm buluyor,
- Öğretmenler kız öğrencilerin öğrenme önkoşullarını ve öğrenme süreçlerini teşhis eder,
- Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını şeffaf değerlendirme ölçütleri ile kaydederler,
- Öğretmenler, öğretim mesleğinin özel gereksinimlerinin farkındadırlar,
- Öğretmenler mesleğini sürekli öğrenme görevi olarak anlarlar,

- Öğretmenler okul projelerinin planlanması ve uygulanmasına katılırlar. (Präsidentin der Kultusministerkonferenz, 2008).

Almanya'da öğretmen adayları kurumların yapısına, özelliklerine ve dallara göre, üniversitelerde yüksek öğretmen okullarında, eğitim enstitülerinde, müzik ve sanat eğitimi okullarında veya çok amaçlı üniversitelerde akademik bir eğitim görmeleri gerekmektedir (Keçici, 2011).

Öğretmen eğitimi veren kurumlara girmek isteyen adayların, genel öğretim amaçlı ortaokulun 13. sınıfını bitirenler için düzenlenen olgunluk sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimi veren kurumların süresi 3 veya 4 yıl kuramsal, 2 yıl uygulama ağırlıklı olmak üzere toplam beş veya altı yıl; ortaöğretim öğretmenliği (Gymnasium) için 5+2 veya 6+2 yıl şeklinde toplam yedi ya da sekiz yıldır (Gül, 2015; Uygun, Ergen, Öztürk, 2011).

Almanya'da çoğu Länder'da nitelikli öğretmenler için göreve başlama aşaması organizasyonunun yanı sıra, tüm mezunların ikinci devlet sınavını (Zweite Staatsprüfung) geçmeleri için Vorbereitungsdienst'i (Land'a bağlı olarak bir ile iki yıl arasında okuldaki ücretli hazırlık hizmeti) almaları gerekmektedir. Bu sınav, öğretmen olarak kalıcı istihdam için gerekli bir koşuldur, ancak bunu garanti etmemektedir (MEB, 2015b).

Öğretmenlik eğitimi tamamlandıktan sonra, öğretmenlerin okullara atanabilmeleri için alan bilgisinden oluşan I. kademe devlet sınavına girip başarılı olmaları gerekmektedir. Bu sınavdan başarılı olunduktan sonra bir okula stajyer öğretmen olarak atanan öğretmenler, burada 2 yıl uygulama yapmak durumundadırlar. Bu 2 yıllık süre zarfında, danışman öğretmenin gözetimi altında derslere girerler. Uygulama sonunda ise II. kademe devlet sınavına girmeye hak kazanan öğretmenler, başarılı oldukları takdirde asil öğretmen olarak atanırlar (Abazaoğlu, 2014).

Öğretmenler iki branşta diploma almakta olup, branş seçimi öğretmene bağlıdır. Örneğin, Alman dili ve tarihi, Alman dili ve İngiliz dili, matematik ve fizik vs. Ancak kimi zaman matematik ve spor, Alman dili ve biyoloji gibi birbirine yakın olmayan bölümlerden de diploma alanlar olmuştur (Keçici, 2011).

Almanya'da ilkökul öğretmenliği programında olan öğretmen adayları eğitim bilimleri ve uygulamalı öğretimi kapsayan eğitim sürecinden geçerler. Eğitim bilimleri dersleri temelde okul pedagojisi, genel pedagoji ve psikoloji derslerini kapsarken Felsefe, Sosyoloji ya da Teoloji gibi dersleri de içerebilmektedir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011).

Almanya’da öğretmen yetiştirmede uygulama eğitimi ise genelde tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi dört aşamadan oluşmaktadır (Sözen & Çubuk, 2013);

- Oryantasyon uygulaması aşamasında öğrenciler öğretimden sorumlu olmadan bir haftanın yarısında teorik bilginin sınıflarda uygulanışını gözlem yaparak geçirirler.
- Meslek bilgisini derinleştirme uygulama aşamasında öğrenciler mesleğe dair profesyonel bir bilgi birikimi elde etmeye çalışırlar.
- Alan ve yan alan uygulaması, öğrencilerin uzmanlaştığı alan ile ilgili olarak gözlem ve uygulama yapar ve alan için bilgi edindiği bir süreci kapsar.
- Uygulama eğitimini de başarıyla bitiren öğrenciler II. Devlet Sınavını da geçmesi durumunda ilkokulda öğretmen olmaya hak kazanırlar (Sözen & Çubuk, 2013).

4.4.3. Fransa

Fransa’da eğitim, Cumhuriyet’in değerlerini ileten ve uygulayan bir sistem bütünü olarak kabul edilir. Bu önemli değeri aktaran kişiler de öğretmenlerdir. Bu bağlamda Fransa’da tüm öğretmenler ve eğitim personelleri için kabul edilen ortak beceriler şöyledir (MDN, 2013);

- Cumhuriyetin değerlerini paylaşmak,
- Eğitim sisteminin temel ilkeleri bağlamında ve okulun düzenleyici çerçevesinde hareket etmek,
- Öğrencilerin öğrenme sürecini bilmek,
- Öğrencilerin çeşitliliğini göz önünde bulundurmamak,
- Eğitimde öğrencilerin de katılımının olduğu bir sistem kullanmak,
- Etik ilkelere göre hareket etmek,
- İletişim amacıyla Fransızca dilinde uzman olmak,
- Mesleğinin gerektirdiği durumlarda yabancı bir dilde konuşma,
- Mesleğinin icrası için gerekli olan dijital kültürün öğelerini bütünleştirebilmek,

- Takım halinde çalışıp işbirliği yapmak,
- Eğitim toplumunun eylemine katkıda bulunmak,
- Velilerle işbirliği yapmak,
- Okul ortaklarıyla işbirliği yapmak,
- Mesleki gelişim için bireysel ve toplu bir yaklaşımda bulunmaktır.
- Tüm öğretmenler için ortak becerilere sahip olmak,
- Disiplin bilgisine ve öğretilerine hakim olmak,
- Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alan öğretim ve öğrenim durumlarını oluşturmak, uygulamak ve kolaylaştırmak,
- Öğrencilerin öğrenmesini ve sosyalleşmesini teşvik eden bir grup çalışma modu düzenlemek ve sağlamak,
- Öğrenci gelişimini ve kazanımlarını değerlendirmek,
- Medya ve bilgi eğitiminde bilgi ve beceriye sahip olmak,
- Kurumun tanımlamaya yardımcı olduğu belgesel politikasını uygulamak,
- Kurum içindeki kaynak merkezi ve bilgi yayılımı sorumluluğunu sağlamak,
- Okulun eğitim, kültür ve mesleki çevre, yerel ve bölgesel, ulusal, Avrupa ve uluslararası alanlarda açılmasına katkıda bulunmak.
- Kıdemli eğitim danışmanları için özel becerilere sahip olmak,
- Okuldaki öğrencilerin yaşam koşullarını, emniyetlerini, materyal organizasyonlarının kalitesini ve zaman yönetimini organize etmek,
- Diğer personellerle bağlantılı olarak, kuruluştaki yaşam kurallarının ve yasalara saygı göstermesini sağlamak,
- Okul projesinin eğitim unsurunu harekete geçirmek ve koordine etmek,
- Okul yaşam takımının organizasyonu ve animasyon sorumluluğunu üstlenmek,
- Öğrencinin eğitim ve öğretim geçmişine eşlik etmek,
- Öğrencileri, özellikle oluşumlarında katılımcı vatandaş yapmak,
- Öğrenci rotalarının inşasına katılmak,
- Bir öğretim takımında çalışmak (MDN, 2013).

Fransa'da öğretmenlik seçkin bir meslektir. Öğretmen eğitimi veren yüksek okullara girmek de oldukça zordur (Erden, 2015: 184). Fransa'da anaokulu ve ilkokul öğretmeni olarak göreve başlanması için öncelikle bakolorya diplomasına sahip

öğrencilerin devam ettikleri iki yıllık “Ecole Normale” adlı ilk öğretmen okullarında eğitim görmek gerekmektedir. Daha sonra buradaki kuramsal ve uygulamalı sınavları geçip okulu bitirdikten sonra öğretmen adayı olarak bir sertifika sınavına tabi tutulmaktadırlar. Tam olarak öğretmen olabilmek için de bir yıl çalışma zorunluluğu vardır (Erdoğan, 2015: 144).

Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde; ilkokul öğretmenliği (CAPE / certificat d'aptitude au professorat des écoles/ ilkokul öğretmenliği yeterlilik sertifikası), kolej (ortaokul) ve lise öğretmenliği (CAPES/ certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré/ orta öğretim öğretmenliği yeterlilik sertifikası), beden eğitimi ve spor öğretmenliği (CAPEPS/ certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive / beden eğitimi ve spor öğretmenliği yeterlilik sertifikası), teknik lise öğretmenliği (CAPET/ certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique/ teknik öğretim öğretmenliği yeterlilik sertifikası), meslek lisesi öğretmenliği (CAPLP2/ certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel / meslek lisesi öğretmenliği sertifikası), temel eğitim danışmanlığı (CPE/ conseillers principal d'éducation) programları bulunmaktadır. Bu programlardan birine kayıt yaptıran adaylar birinci yılın sonunda yapılan sınavları başardıkları takdirde ikinci yıla stajyer öğretmen olarak başlamaktadırlar ve aylık olarak belli bir ücret almaktadırlar. Kayıtlı buldukları programlara göre; ilkokul öğretmeni, kolej (ortaokul) ve lise öğretmeni, beden eğitimi ve spor öğretmeni, teknik lise öğretmeni, meslek lisesi öğretmeni ve temel eğitim danışmanı unvanlarını almaktadırlar (Topbaş, 2004).

4.4.4. Çin

Çin Halk Cumhuriyeti’nde, öğretmenlerin çalışmalarını yönetmek; ilgili birimlerle işbirliği içinde çeşitli şekillerde ve farklı seviyelerde öğretmenlerin yeterlilik standartlarının uygulanmasını oluşturmak ve denetlemek Milli Eğitim Bakanlığının görev ve sorumlulukları arasındadır (MOE, 2009).

Çin’e bağlı Tayvan eyaletinde, öğretmenler anaokullarında, ilkokullarda veya ortaokulda çalışmak için üç tür öğretmenlik eğitim programından birinde eğitim almaları gerekmektedir. 1994'ten önce ilkokul ve lise öğretmenleri sadece normal okullarda, normal kolejlerde ve normal üniversitelerde eğitim görmekteydi. 1994'te öğretmenlik

eğitim kanunu, normal eğitim yasanının yerini almıştır ve oğretmenlik eğitimi politikası değişmiştir. Bylelikle normal kolejler ve normal niversiteler artık oğretmen yetiştiren tek kuruluş olmaktan ıktmıştır. Bütün kolejler ve niversiteler eğitim ile ilgili kursları ve lisansüstü kredi programları sunabilir ve anaokulundan lise düzeyindeki oğretmenlerin hazırlanmasından sorumlu hale gelmişlerdir. Halen 53 okul ve niversite, oğretmen yetiştirme eğitimi vermektedir (Tsung, Che, Kuan & Chen, 2015).

Çin'in ticaret merkezi olan şanghai oğretmen eğitimine ve özellikle oğretmen yeterliklerine önem vermiştir. Oğretmen niteliklerini arttırmak için her beş yilda bir oğretmenlere en az 240 saatlik mesleki gelişim eğitimi alma zorunluluğu getirmiştir. Ayrıca oğretmenlerin çoğu yüksek lisans mezunudur. Oğretmeni, daha az ders vermeye ve daha aktif ğrenci katılımını teşvik edici çalışmalar yapılmaktadır. Her sorunun tek bir cevabının olmadığı, birden fazla doğru cevapların olduğu eğitim anlayışı benimsenmektedir (NCEE, 2015).

Hong Kong'da oğretmen olarak çalışabilmek için bir aday öncelikle Eğitim Bürosu'na başvuruda bulunmak zorundadır. Başvuru yapan oğretmen adayları, ya oğretmen yetiştirme programını bitiren diplomalı oğretmen ya da oğretmenlik yapabilme ltlerini asgari düzeyde karşılayan oğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer gruptaki oğretmen adayları hizmet içi eğitimi tamamladıktan sonra oğretmen olma statüsünü elde ederler (NCEE, 2015).

Hong Kong'da bir okulda oğretmenlik yapabilmek için eğitim yönetmeliğinde belirlenen oğretmen niteliklerine sahip olmak gerekmektedir. Hükümet olarak oğretmen niteliğini arttırmak için de oğretmenlere gerekli eğitim izinleri verilmektedir. Ayrıca oğretmen profesyonelliğini yükseltmek için, oğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesi ve deneysel temeli sağlayacak oğretmen için ortak mesleki gelişim çerçevesinde çalışmalar da yapmaktadır (EDB, 2008).

Çin'de oğretmenlik mesleğine oldukça önem verilir ve oğretmene duyulan saygı kanun gereğidir (Güçlü, 2013). "Oğretmen Standart"ları 5 modülden oluşur (Hanban, 2007);

Dil bilgisi ve becerileri; "Çin bilgi ve becerileri" ve "yabancı dil bilgisi ve becerileri" olmak üzere iki standart, oğretmenlerin Çin ve yabancı dil ve becerilere ilişkin bilgi sahibi olması gerektiğini belirtir,

Kültür ve İletilişim; "Çin kültürü ve Çin ile yabancı ülkeler arasındaki kültürel karşılaştırma" ve "iki kültürler arası iletişim" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

İkinci dil edinim teorisi ve öğrenme stratejileri; Öğretmenlerin öğrenme kurallarını ve öğrencilerin ikinci bir dil olarak Çince ve özelliklerini anlamaları ile öğrencilerin başarıyla Çince öğrenmelerine yardımcı olması gerekmektedir.

Öğretim yöntemleri; "ölçme ve değerlendirme", "eğitim programı, ders programı, ders kitapları ve yardımcı malzeme" ile "modern eğitim teknolojisi kullanımı" kriterlerine hakim olma ile ilgilidir.

Genel kalite; Temel olarak öğretmenlerin mesleki kalitesinde, mesleki gelişimde ve mesleki ahlakı açıklanmıştır. Öğretmen standartları, uluslararası ikinci dil öğretiminde ve TESOL gibi öğretmen araştırmalarında yeni başarılarla dayanır, uluslararası Çinli öğretmenlerin pratik deneyimlerini alır ve uluslararası Çince öğretiminin özelliklerini yansıtır.

Çin'de öğretmen nitelik sistemi yapılan reform ile öğretmenlikte yeterlik sınavı getirilmiştir. Yeni sistemde, öğretmenin yeterlik sınavı ulusal olarak yapılır. Öğretmenlik sertifikasına sahip olan bireyler başvuru sonrası bu sınava girmek zorundadırlar. Sınava ilişkin bilgiler Tablo 22'de verilmiştir (OECD, 2016b).

Tablo 22. Çin'de Farklı Eğitim Tiplerine Göre Öğretmen Yeterlilik Sınavının İçeriği

Sınav türü	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Mesleki Eğitim
	Kalite kapsamı	Kalite kapsamı	Kalite kapsamı	Kalite kapsamı
Yazılı sınav	Eğitim bilimi, yetenek ve küçük çocuk ve bebek bakımı	Eğitim bilimi ve öğretim yeteneği	Eğitim bilimi ve öğretim yeteneği	Eğitim bilimi ve öğretim yeteneği
			Konu bilgisi ve öğretim yeteneği	Meslek bilgisi ve öğretim yeteneği
Sözlü sınav	Pedagoji, öğretim ve değerlendirme gibi temel öğretim becerilerinin yanı sıra temel niteliklermesleki biliş, psikolojik uygunluk, tutum, ifade, düşünce ve ahlaki kalite			

Kaynak: (OECD, 2016b)

Çin’de öğretmenlerin maaşları geniş ölçüde değişmektedir. Bu ölçüler; mesleki kıdem ve performansa dayalıdır. Özellikle büyük şehirlerde diğer meslek grupları ile ciddi rekabet edilebilir maaşlar verilmektedir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği arzulanabilir bir kariyer mesleğidir. Hong Kong’da öğretmenlerin maaşları diğer profesyonel meslek gruplarıyla orantılıdır. Hükümet ise şu anda mesleklerinin ilk 5 yılında hükümetçe zorunlu tutulan mesleki eğitime katılmayı reddeden öğretmenlere maaş kesintisi cezası uygulamaktadır. 2001 yılında 20-24 yaş arası erkek öğretmenler ayda 1637 dolar alırken bu oran 45-54 yaşları arasında olan erkek öğretmenler için 5756 dolardır. Bu rakamlar genç yaşta olan bayan öğretmenler için 1311 dolarken, 45-54 yaşındaki bayan öğretmenler için ise çok daha yüksek bir tutar olan 7561 dolardır (NCEE, 2015).

4.4.5. Japonya

Japonya’da resmi bir okulda öğretmen olarak göreve başlamak için, bakanlık tarafından onaylanmış bir üniversitede, öğretmenlik eğitim programından mezun olmak ve daha sonra belli bir okul düzeyinde (ilköğretim, orta öğretimin orta veya ortaöğretim üstü) ve belirli bir konuda bir öğretim sertifikası almak gerekmektedir (Ginshima & Matsubara, 2015). İlkokul ve ortaokul öğretmeni olma yolunun iki ana basamağı vardır bunlar lisans belgesi ve istihdam taramasıdır (Yasuyuki, 2004). Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme programları sırasında üniversite öğrencileri, bir sınıf öğretmeni tarafından denetlenen, birkaç haftalık bir sürede bir ders kredisi kazanmalı ve bir okulda bir staj yapmaları gerekmektedir. Her bir vilayet veya metropol bölge idaresi, öğretim sertifikaları verir. Öğretmenlerin, yerel eğitim kurulu tarafından idare edilen bir öğretmen istihdam sınavını geçmeleri ve daha sonra bir yıllık şartlı istihdam (staj) sürelerini tamamlamaları gerekir (Ginshima & Matsubara, 2015). Valilik kurulları, öğretmen adayı işe başlamadan önce adayın pedagojik ve konu alanı bilgisini ölçmek üzere çoğunlukla yeterlik testleri ve mülakatlar yapılmaktadır (NCEE, 2018).

Öğretmen eğitiminin başarısı ya da başarısızlığı, öğretmenlerin niteliklerine büyük ölçüde bağlıdır. Öğretmenin kalitesini öğretmen geliştirme, istihdam ve eğitim yoluyla iyileştirmek gereklidir. 2009 yılı Mart ayında başlayarak, 10 yılda bir eğitimcilerin en gelişmiş bilgi ve becerileri kazanmalarını gerektiren eğitim personel sertifikalarını yenilemek için bir sistem hazırlanmıştır. MEXT, öğretmenleri,

öğretmenlerin yeteneklerini ve başarılarını doğru bir şekilde değerlendirmek ve bu değerlendirmeyi ödevler, ücretlendirme vb. konularında uygun bir şekilde yansıtmak için girişimlerde bulunmaya teşvik eder. 2008 yılı Nisan ayında, eyalet eğitim kurulları ve öğretmen yetiştirme yetkisi olan diğer öğretmenler için, öğretimi yetersiz olan öğretmenlere ekstra eğitim vermek zorunlu hale gelmiştir. MEXT, yetersiz öğretmenlerin eğitim alması için adil ve uygun personel tedbirlerini teşvik etmektedir (MEXT, 2013).

Japonya'da öğretmenlik diğer memurlara göre daha iyi geliri olan ve saygın bir meslektir. Ayrıca bir ailede öğretmenin olması o ailenin sosyal duruşunu da arttırdığı görülmektedir. 15 yıl öğretmenlik yapan bir kişi OECD ortalaması olan 41.701 ABD dolarının üzerinde 49.408 ABD doları almaktadır. Bu sebeplerinde etkisiyle Japonya'da hem öğretmenlik programlarına kabul sırasında hem de öğretmen olarak göreve başlanacağı sırada oldukça seçici davranılmaktadır. Başvuran adayların %14'ü öğretmen eğitim kurumlarına girebilmekte ve mezun olanların da %30-40'ının devlet okullarına alınması, öğretmenlik mesleği için ne kadar hassas olduğunu göstermektedir. 2015 yılı itibari ile Japonya'da okul çağındaki nüfusun giderek azalmakta olduğu görülmüştür. Her bir öğretmen kadrosu için yedi adayın başvuru yaptığı tespit edilmiştir (NCEE, 2015).

Japonya'da bahsedilen ilgili öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için öğrencilerin Ulusal Üniversite Giriş Sınav Merkezi'nce yapılan sınava girme zorunluluğu vardır. Bu sınav aynı eğitim programından hazırlanmak üzere değişik bölgelerde yılda bir kez yapılmaktadır. Alınan puanlar öğrencilerin gidebileceği öğretmen eğitim programı ve üniversiteyi belirlemektedir (Orakcı, 2015).

Japonya'da öğretmen yetiştirme sürecinde kazanılması gereken yeterlikler için Hokkaido Eğitim Üniversitesi; öğretme-öğrenme yeteneği, rehberlik becerileri, sınıf yönetimi, eğitim danışmanlığı, toplum ilişkisi, klinik uygulama ve işbirliği becerileri gibi standartlar belirlemiştir ve Japonya'da diğer üniversiteler de benzer standartlar geliştirmişlerdir. Özellikle PISA sonuçları öğretmen yeterlikleri konusunu daha çok gündeme getirmiştir. (Fukumoto, 2009).

Japonya'daki eğitim kalitesinin en önemli anahtarlarından biri öğretmenlerinin kalitesidir. Sanayileşmiş çoğu ülkede, mesleki çalışmalardaki başarıların öğretmenlere nitelikli eğitim verilmesinde yattığı belirtilmektedir. Konfüçyüs'çü gelenekte, modern çağın başlaması ve okulların Japonya'da ilk kez kurulmasıyla birlikte, okullar üst sınıf üyeleri yetiştiriyordu ve o zamandan bu yana öğretmenlik, Japonya'da arzu edilen bir meslek haline gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, ülkenin gelirlerinin genelinde

yükselme başlamış ve hükümet öğretmenlere saygının azalacağından endişe edip, öğretmenin maaşlarını % 30 arttırmıştır (OECD, 2010).

Öğretmen maaşları, emeklilik ya da sağlık için çalışanın katkı payı ve sosyal sigorta ya da diğer amaçlar için prim ya da primler dahil olmak üzere vergilerin kesilmesinden önce resmi ücret tarifelerine göre eğitim personelinin ortalama brüt maaşlarıdır (OECD, 2017).

Tablo 23’de maaşlar, ilkokul öğretmenlerini kapsayan ve kariyerinde 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların dolar cinsinden maaşları gösterilmektedir. Maaşlardaki eğilimler, 2015 yılına ait olup Amerikan Doları cinsindedir.

Tablo 23. 2015 yılı Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da Öğretmen Maaşları

Ülkeler	Maaş (Amerikan Doları)	
	İlkokul (yeni başlayan)	İlkokul (en az 15 yıl çalışan)
Türkiye	27285	29570
Almanya	54426	68266
Fransa	28525	34956
Çin (Hong Kong)	35300	74340
Japonya	29009	50636
OECD ortalaması	30838	48706

Kaynak: (OECD, 2017).

Tablo 23 incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmen ile en az 15 yıl çalışan öğretmenin maaşları karşılaştırıldığında Türkiye’de yeni başlayan öğretmen ile 15 yıl çalışma tecrübesine sahip olan öğretmen arasındaki maaş farkının en fazla Çin ve Almanya’da olduğu, Türkiye’de ise bu farkın çok belirgin olmadığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de 15 yıllık çalışma deneyimi sonrası alınan maaşın bile OECD ülkeleri ortalamasında yeni başlayan bir öğretmen maaşından az olduğu da görülmektedir.

4.5.Öğretmen Eğitim Kurumlarının Yapısı ve Öğretmen Eğitim Kurumları ile Okulların İşbirliği

Öğretmen eğitim kurumlarının yapısı ve öğretmenini yetiştirdiği okullar arasındaki işbirliği ülkeden ülkeye göre farklılık göstermektedir. Ancak her ülke için bu işbirliği aynı derecede öneme sahiptir. Öğretmen eğitim kurumlarında öğretmen yetiştirilirken ne kadar uygulamaya ağırlık verilirse o kadar nitelikli öğretmen yetiştirilir. Ancak bu kurumların imkânları her yerde aynı olamadığı için uygulama okullarında belirli dönemlerde öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi uygulamaya dayalı faaliyetler öğretmen niteliğini arttırmaya yöneliktir.

Güzel, Berber ve Oral (2010), öğretmenlikte reform niteliğindeki çalışmaların arasında en etkili olanının üniversite ile devlet okulları arasındaki işbirliği ile öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak, öğretmen adayı, danışman, koordinatör arasındaki iyi ilişkilerle oluşturulan işbirliğinin önemli ve etkili olduğunu belirtmiştir.

4.5.1. Türkiye

Türkiye’de öğretmen eğitimi uzun yıllar boyunca Milli Eğitim Bakanlığına bağlıydı. 1982 itibariyle MEB öğretmen yetiştirme ile ilgili her şeyi YÖK’e bırakmıştır. Oluşturulan Eğitim Fakülteleri ve uygulama aşaması için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar öğretmen yetiştirmede görev almışlardır.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği, öğretmen adaylarının kazanması gereken öğretmenlik yeterliklerine yönelik düzenlenen bir uygulamalı eğitim sürecidir. Bu uygulama, hem eğitim fakültesi hem de okul taraflarının ortaklaşa sorumluluğu altında işbirliği ile yürütülür. Bu işbirliğinin amacı ise, öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu işbirliğinin özel amaçları şunlardır (YÖK, 1998);

a. Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak,

b. Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak,

c. Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak (YÖK, 1998: 3).

4.5.2. Almanya

Öğretmenlik eğitimi Almanya’da yükseköğretimin temel yönetmelikleri tarafından kısıtlanmasına rağmen öğretmen yetiştirme sistemleri eyaletler arasında birçok farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden her öğretmenin herhangi bir yerel yönetimde iş bulma imkânı daha kısıtlıdır. Öğretmen eğitimi; üniversitelerde, teknik yüksekokullarda, pedagoji yüksekokullarında ve müzik ve sanat kolejlerinde sağlanmaktadır (Özer, Alkan: 2017). Stajyerlik eğitimi şeklinde ortaya çıkan Uygulamalı Öğretmenlik Eğitimi ise, Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde ve Eğitim Fakültelerinde verilmektedir. Almanya’nın bazı eyaletlerinde, üniversitelerde kurum merkezleri kurularak, fakülteler arasındaki öğretmenlik eğitimini birbirlerine uyumlu hale getirecek, yeterli eğitimin alınmasını sağlamak amaçlanmıştır (Şahin, 2006).

Almanya’da öğretmen eğitiminin iki aşamasından biri fakülteedeki eğitim aşamasıdır, ikinci aşama ise uygulamalı öğretmenlik aşamasıdır. Öğretmen adayları fakülteden aldıktan sonra, Birinci Devlet Sınavına (I. Staatsexamen) girerler. Bu sınavı geçen adaylar yaklaşık iki yıl süreli bir stajyerlik dönemini de başarıyla bitirdikleri takdirde İkinci Devlet Sınavına (II. Staatsexamen) girerler ve başarılı olanlar öğretmen olarak atanmaya hak kazanır. Bu sisteme göre, uygulama eğitimi de öğretmen yetiştiren kurumda ve stajyerlik döneminde olmak üzere iki bölüme ayrılabilir. Öğretmen eğitimi veren kurumlardaki meslekî uygulamalarda eyaletlere göre bazı farklılıklar olmasına rağmen genelde üç tür uygulamadan söz edilebilir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011);

- Oryantasyon Uygulaması,
- Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması,
- Alan ve Yan Alan Uygulaması.

Bu uygulamaların genel amacı çok yönlü yeterlik kazanma, eleştirel yaklaşım yoluyla muhakeme gücünü arttırma, okul, program, yöntem ve eğitim sürecini

sorgulayabilecek ve geliştirebilecek seviyede yeterlik kazandırma olarak ifade edilebilir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011).

Almanya’da günümüzde öğretmen eğitimi alanında en fazla üzerinde durulan konu, yüksek okulda verilen bilgiler ile uygulamadaki beklentiler arasındaki mesafeyi azaltmaktır (Coşkun, 2016). Yani teoride verilen ile uygulamada karşılaşılan durum arasındaki farkı azaltmaktır.

Almanya’da eğitim ile ilişkisi olan kurum ve kuruluşlarca uygulamaya daha da fazla zaman ayrılması talep edilmektedir ve Almanya’da uygulamaya bu kadar önem verilmesi neticesinde, öğretmenler birer “ders teknoloğu” olarak yetiştirilmektedirler. Böyle bir eğitimden sonra öğretmenler piyasada var olan ders kitapları yerine, ders verdiği öğrencilerin durumuna göre çoğu kez öğrencileriyle birlikte ders materyalleri üretmekte ve diğer öğretmen arkadaşlarıyla materyal alışverişinde de bulunmaktadır (Coşkun, 2016).

Almanya’da öğretmenlik eğitimi, üniversitelerde veya yükseköğretime mukabil gelen kurumlardaki uygulamalı mesleki eğitim çalışmalarının ardından, ikinci aşama olan stajyerlik eğitimiyle devam eder. Stajyerlik eğitimi Almanya’da eyalete ve alana bağlı olarak, genelde iki yıl sürer ve derslere girmeyi, eğitim okullarında rehberli veya bağımsız öğretim yapmayı, eğitim teorilerini çalışmayı, deneyim kazanmayı ve danışmanlık görevi yapan öğretmen yetiştirme yüksekokullarında branş öğretmenliği uygulaması yapmayı içermektedir (Şahin, 2006). Uygulama yapılan okullar ve öğretmen yetiştirme enstitüleri arasında uyumlu bir işbirliği vardır.

4.5.3.Fransa

Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinin yapılanması ve işleyişiyle ilgili kurallar 1990’da belirlenmiştir. Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri akademi ve üniversitelerin bulunduğu yerlerde kurulmuşlardır. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde biri yönetim ve diğeri bilim ve eğitim kurulu olmak üzere iki kuruldandır. Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri, müdür, genel sekreter, bir veya birkaç müdüryardımcısı tarafından yönetilirler. Yönetici ve yardımcıları Milli Eğitim Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı tarafından atanırlar. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde, formasyona katkı

sağlayabilecek, farklı yeterlikleri olan uzman kişiler de çağrılabilir (Topbaş, 2004).

Öğretmen Yetiştirme Enstitülerindeki formasyona "staj öğretmeni" olarak görevlendirilen formatör öğretmenler ile pedagojik danışmanlar da katkı sağlar. İlgili teftiş kurulunun vekurum şefinin görüşleri alındıktan sonra, Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü müdürünün teklifi üzerine atanan bu kişiler, öğrencilerin ve stajyer öğretmenlerin formasyonunda görev alırlar ve ilkokullar ile orta öğretim kurumlarında yapılan stajları izlerler (Topbaş, 2004). Fransa'da öğretim programlarında olduğu gibi, uygulama eğitiminin düzenlenmesinde de öğretmen yetiştiren kurumlar arasında bir takım farklılıklar görülse de, temel özellikler ve içerik açısından ortak bir yapının olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları uygulama eğitimi boyunca farklı nitelikte birçok staj yapmaktadır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Bu stajlar dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar ön hazırlık, gözlem stajı, refakatli staj ve sorumlu stajdır. İlkokul öğretmenleri farklı sınıflarda 3 haftalık devreler halinde 9 haftalık sorumlu staj yapılırlar. Bu stajlar sırasında stajyer öğretmen sınıfta tek başına çalışır (Topbaş, 2004).

Ortaöğretim ve meslek lisesi stajyer öğretmenleri yıl boyunca bir veya iki sınıfta sorumlu staj yaparlar. Meslek lisesi öğretmenlerinin 10-12 haftalık işletme stajları da bulunmaktadır. Bazen yabancı ülkelerde bile staj görmeleri önerilmektedir. Bu şekilde yabancı ülkelerdeki stajlar isteğe bağlı olup refakatli olmaktadır. Tüm stajlar, formatör öğretmen ve teftiş kurullarının kontrolünde gerçekleşmektedir (Topbaş, 2004). Danışman eğitimciler uygulama yapan öğretmen adaylarını belirli aralıklarla gözlemler. Danışmanların hazırladığı değerlendirme raporları yıl sonunda öğrencinin genel başarısını değerlendirmede kullanılır. Öğretmen adayları uygulama boyunca yaptığı çalışmaları yazılı hale getirir ve bir staj dosyası hazırlar. Dosyada adayların ders hazırlıkları, planları, sınıfta yaptığı uygulamaların analizleri, sınıf dışında katıldığı etkinlik raporları ve diğer çalışmaları bulunmaktadır. Bu dosya öğretmen adayının başarısı değerlendirilirken kullanılır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011).

4.5.4. Çin

Çin'de öğretmen eğitim kurumlarının yapısı belirli zaman aralıkları ile değişmektedir. Eğitim Yüksekokulları uzun süre öğretmen yetiştirdikten sonra 1990'ların

ortasında Eğitim Yüksekokulları birleştirilerek hem lisans hem de yüksek lisans diploması veren Hong Kong Eğitim Enstitüsü kuruldu. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından bu yana bütün öğretmenlere yüksek lisans mezunu olma şartı getirilmiştir. Öğretmen adayları günümüzde ya sayıları 3 tane olan çok programlı üniversitelerin birinde ya da Hong Kong Açık Üniversitesinde yetiştirilmektedir (Orakcı, 2015).

Çin'de öğretmen eğitimi üniversitelerde özellikle de normal üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Çin'de, her eyaletin yerel eğitim yetkililerinin idaresindeki 30'dan fazla normal üniversite bulunmaktadır. Çin'de öğretmen eğitim modelleri şöyledir (Yu, 2013):

Lisans düzeyinde;

- "2 + 2" modeli: 1.-2. akademik yıl: konu bilgisi çalışması; 3.-4. öğretim yılı: öğretim becerileri eğitimi.
- "2.5 + 1.5" modeli: ilk 2.5 yıl: konu teorisi, öğrenme (bazı öğretim uygulamaları da dahildir); son 1.5 yıl: eğitim öğretimine odaklanan, pratik eğitim.
- "3 + 1" modeli: 1.-3. akademik yıl: konu bilgisi ve eğitimi teori incelenmesi; 4. akademik yıl: öğretim uygulamaları

Yüksek lisans düzeyinde;

"4 + 2" modeli: 1.-4. öğretim Yılı: konu bilgisi çalışması; 5.- 6. Öğretim yılı: öğretim becerileri eğitimi (uygulama).

Normal üniversiteler öğretmen eğitimi programlarını verirken, çok disiplinli diğer üniversitelerde eğitim gören öğrenciler de ilkökul öğretmeni olabilir. Yüksek öğretim kurumlarından mezun biri, öğretmenlik mesleği yeterlilik belgesi almış olup, aynı zamanda yerel eğitim otoriteleri tarafından düzenlenen öğretmen istihdam sınavlarını geçtiğinde öğretmen olabilecek durumdadır (Yu, 2013).

4.5.5. Japonya

Japonya'da öğretmen eğitimi üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanan diğer yüksek öğretim kurumlarında yapılmaktadır. Üniversiteler kendi öğretmen eğitimi programlarını kendilerini düzenlemektedir. Ancak, Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı dersleri

sertifikalandırmakta, derslerin içeriği ve fakültedeki öğretim konularını takip etmektedir (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirmede önemli bir unsur olup öğretmenlik programlarında uygulama kanuna göre 2 hafta ile sınırlı iken genelde 2005 sonrasında 3-5 hafta olarak uygulanmaktadır. Bu süreç öğretmen adayı bir öğretmen eğitim programından mezun olduktan sonra başlamaktadır. İlkokul ve ortaokul öğretmen adayları için ayrıca bir haftalık staj yapmaları gerekmektedir (NCEE, 2018).

4.6. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya’da Öğretmen Yetiştirmede Zeichner’in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma-İnceleme; J.Elliot’un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumları

Zeichner’in (1983), öğretmen yetiştirme yaklaşımları: davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı (behavioristic), kişisel gelişim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı (personalistic), iş başında öğrenmeye dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı (traditional-craft, apprenticeship) ve araştırma inceleme temelli (inquiry-oriented) öğretmen eğitimi yaklaşımı olarak belirlenmiştir. Elliot (1993), ise öğretmen eğitimi programlarına yön veren üç yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlar: “akılcılık” “üretim” ve “yansıtma”dır.

Öğretmen yetiştirmede Türkiye, genel olarak uygulamaya ağırlık vermekle birlikte kuramsal temellere ve mesleki formasyona da önem vermektedir. Bu anlamda Zeichner’in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Elliot’un ise akılcılık ve üretim yaklaşımlarını benimsediği görülmektedir.

Öğretmen yetiştirmede Almanya, genel olarak hem kuramsal hem de uygulama eğitimi ağırlıklı öğretmen eğitimini benimsemektedir. Uygulama sürecinde aday öğretmenlerin danışman akademisyen gözetimi altında olmaları, Zeichner’in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitim yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Öğretmen eğitiminde; kişiler arası ilişki yeterliği, eğitim bilimi yeterliği, konu alanı ve didaktik yeterliği, örgütsel yeterlik, ekip ile işbirliği yapma yeterliği, çevre ile çalışabilme yeterliği, yansıma ve gelişme yeterliği gibi yeterlik alanlarının belirlenmesi Elliot’un akılcılık ve üretim yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Bu yeterlikler çerçevesinde çok yönlü yeterlik kazanma, eleştirel yaklaşım yoluyla

muhakeme gücünü arttırma, okul, program, yöntem ve eğitim sürecini sorgulayabilecek ve geliştirebilecek seviyede yeterlik kazandırma gibi amaçların olması ise Elliot'un "yansıtma" yaklaşımını benimsediğini göstermektedir.

Öğretmen yetiştirmede Fransa, yapmış olduğu son değişiklikler ile pratik eğitime odaklanmıştır. Etkili bir program anlayışlarının teori, uygulama ve işbirliği içerisinde oluşturulan dengeye dayandığı belirtilmiştir. Bunlar, Fransa öğretmen eğitiminin Zeichner'in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitim yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Öğretmen eğitim kurumlarındaki kuram ve uygulama içerikli sınavları geçip mezun olduktan sonra öğretmen adaylarının sertifika sınavına alınması Elliot'un akılcılık ve üretim yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir.

Çin'de öğretmen yetiştirme, eyaletlere göre ve öğretmen eğitim kurumuna göre bir takım farklılıklar göstermekle beraber öncelikle liseden başarılı bir şekilde mezun olma ve bunun devamında bilgi ve yetenek ölçen değerlendirme sistemine dayalı uygulama sınavlarından oluşan öğretmen yetiştirme sistemi görülmektedir. Şanghai eyaletinde öğretmen niteliklerini arttırmak için her beş yılda bir öğretmenlere en az 240 saatlik mesleki gelişim eğitimi alma zorunluluğunun getirilmesi, öğretmenlerin çoğunun yüksek lisans mezunu olması göz önüne alındığında Çin'de Zeichner'in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı, kişisel gelişim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı, iş başında öğrenmeye dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve araştırma inceleme temelli öğretmen eğitimi yaklaşımının her birinin etkisi altında kaldığı görülmektedir. Elliot'un ise; akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir.

Öğretmen eğitimi Japonya'da üniversitelerin kendisine özgü programlarına göre verilmektedir. Altı aylık staj süreci sonunda başarılı olan öğretmen adayları, göreve başlama süreci için il eğitim bakanlıklarının yapmış olduğu teori ve uygulamaya dayalı bir değerlendirme sistemine tabi olmaktadır. Öğretmen adayları öğrenim sürecinde; yazılı sınavlar, bireysel görüşmeler, açık uçlu sorular, tartışmalar, seminerler, laboratuvarlar, uygulamalı çalışmalar, proje çalışmaları, öğrenci performansları ve gözlem kayıtlarına göre değerlendirilmektedirler. Meslek sürecinde ise her beş yılda bir hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır. Bu durum öğretmen yeterliklerinin korunmasına yönelik bir uygulamadır ve Zeichner'in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin belirli periyotlarda sınanması, öğretmenin gözlenebilen davranışlarının değerlendirilmesi davranışçı

öğretmen eğitimi yaklaşımının belirgin özellikleridir. Staj sürecinin de değerlendirme de olması iş başında öğrenmeye dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımının, özel eğitim bölümlerine girişte ortak bir alan ile başlayıp daha sonraki süreçlerde alan belirleme işleminin olması, kişisel gelişim odaklı öğretmen eğitim yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Bu durumlar Elliot'un akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarının benimsendiği göstermektedir. Aşağıda verilen Tablo 24 Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirmede Zeichner'in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma-İnceleme; J.Elliot'un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumlarını göstermektedir.

Tablo 24. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirmede Zeichner'in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma-İnceleme; J.Elliot'un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumları

Öğretmen Eğitim Yaklaşımları	Türkiye	Almanya	Fransa	Çin	Japonya
Zeichner'in öğretmen yetiştirme yaklaşımları	Davranışçı yaklaşım, iş başında eğitim yaklaşımı	Davranışçı yaklaşım, iş başında eğitim yaklaşımı	Davranışçı yaklaşım, iş başında eğitim yaklaşımı	Davranışçı yaklaşım, bireysel gelişim odaklı yaklaşım, iş başında eğitim yaklaşımı, araştırma inceleme temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı	Davranışçı yaklaşım, bireysel gelişim odaklı yaklaşım
Elliot'un öğretmen yetiştirme yaklaşımları	Akılcılık, üretim	Akılcılık, üretim	Akılcılık, üretim	Akılcılık, üretim ve yansıtma	Akılcılık, üretim ve yansıtma

4.7. Türkiye, Almanya, Fransa, Çin Ve Japonya’da Öğretmen Eğitimi Alanında Uzman Öğretim Elemanlarının Kendi Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi Konusundaki Görüşleri Nelerdir?

Bu bölümde Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

4.7.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitime İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü

Öğretmen eğitime ilişkin görüşü alınan iki öğretim üyesinin görüşleri görüşme soruları çerçevesinde öğretmen eğitiminin zayıf yönleri, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri, öğretmen eğitiminin daha etkin hale gelmesine yönelik öneriler, uluslar arası sınavlardaki sonuçlara ilişkin görüşler ve öğretmen eğitiminin geleceği ile ilgili öngörüler alt başlıkları ile incelenmiştir.

4.7.1.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri

Türkiye’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup yedi ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim felsefesi,
- Öğrenci kabul koşulları,
- Öğretmen eğitim politikaları,
- Öğretmen eğitimcilerinin niteliği,
- Fakülte ile okul arasındaki işbirliği,
- Öğretmenlerin atama koşulları ve
- Mesleki eğitimidir.

Öğretmen Eğitim Felsefesi: öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitiminde felsefe yoksunluğunun olmasıdır. Öğretmen eğitiminde felsefe yoksunluğu üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Felsefesinin Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Felsefesi	Öğretmen eğitim uygulamaları
	Ortak fikir
	Bilgi öğretimi

“Türkiye’de öğretmen eğitiminin zayıf yönleri ile ilgili zayıf noktalara değinecek olursak bir kere temel felsefe yoksunluğu en önemli eksiklik zayıf yönüdür. Neyin üzerine nasıl bir öğretmen yetiştirmede tüm paydaşların ortaklaşmış bir fikri yok. Öğretmen yetiştirmede felsefe yoksunluğu bütün uygulamaları da etkiliyor. Paydaşların belki de ortaklaşmadığı bir felsefe yoksunluğu en önemli sıkıntı kaynaklarından birisidir.” (T1).

“Şimdi eğitim felsefesi açısından bakacak olursak, biz ne kadar eğitim bilimleri okuyanlar öğrenmenin üst düzeyde olması gerektiğini, yaşamla içselleştirilmesini savunuyorsak okullarda yapılan öğretim özellikle kademe geçişlerinde mesleğe girişte yapılan sınavların bilgi ve kavrama düzeyinde sorularla yapılma nedeniyle anlayış hep ezberleme en fazla da kavramanın ötesine geçmiyor. Böyle olunca da öğretmen adaylarının da öğretmenlerin de ezber öğretme, bilgi öğretmeden öteye gidemediğini görüyoruz.” (T2).

Öğretmen eğitiminde görülen zayıf yönlerle ilişkin en önemli temalardan biri öğretmen eğitim felsefesidir. Öğretmen eğitime belirli bir felsefenin olmayışı, “nasıl bir öğretmen yetiştirmeliyiz?” temel sorusuna net bir cevap verilememesi ve bu konuda ortak bir çatı altında toplanılamaması öğretmen eğitiminde felsefe yoksunluğunun olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitiminde üst düzey düşünebilen öğretmenden ziyade bilgiyi olduğu gibi alan öğretmenlerin yetiştirildiği belirtilmektedir. İki öğretim üyesi de öğretmen eğitiminde felsefe yoksunluğunun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci Kabul Koşulları: öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitim kurumlarına kabul koşulları da öğretmen eğitiminde zayıf bir yön olarak nitelendirilmiştir. Buna göre üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Kurumlarına Öğrenci Kabul Koşullarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Kurumlarına Öğrenci Kabul koşulları	Uygulama yetersizliği
	Yetersiz Politikalar
	Toplumsal algı

Öğretmen eğitiminin zayıf yönlerinden biri olarak öğretmen eğitim kurumlarına giriş koşulları teması ve buna yönelik uygulama yetersizliği, yetersiz politikalar ve toplumsal algı olarak üç alt temaya ayrılmıştır.

“Öğretmen eğitim programlarına öğrenci kabulü konusunda sıkıntımız var bu da zayıf bir yönümüz, sadece üniversite sınavında belli bir puan alan öğrencinin yerleştirilmesi ile programa öğrenci kaydı yapmak özellikle öğretmenlik programlarına çok iyi bir durum değil. Mutlaka akademik not ortalamasının yanında tutumları ile değerleri ile bu alana yatkınlığıyla ilgili bazı uygulamaların da devreye konulması gerektiğini düşünüyorum. Daha başarılı öğrencilerin bu mesleği seçebilmesi için politikaların üretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizim zayıf yönlerimizden biri de bu öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerine kabulüyle ilgili...”(T1)

“Ülkenin öğretmene ve insana verdiği değer düşük olması, gençlerin öğretmenliği özellikle kapasiteli gençlerin öğretmenliği tercih etmiyor olmaları, eğer bir ülkede eğitim yoluyla kalkınacağı düşünülüyorsa, en başarılı öğrencili en iyi eğitimlerden geçirerek öğretmen yapmalıdır. Bu bir mesleğe yöneltme ya da Eğitim fakültelerine kayıt yapma konusunda öğretmen adaylarının ya da bu seçenlerin, ya başka yere giremediği için ya gönlünde yatan yere ulaşamadığı için kişiler çoğunlukla geliyor. Çok az öğrenci gerçekten öğretmen olmak istediği için buraya geliyor. Yeni gelen öğrencinin öğretmen olma arzusu, bu işi severek yapacağı, bu mesleğe gönül vereceği izlenimi vermesi çok önemlidir. Hem zihinsel duygusal kapasitesinin yüksek oluşu hem de bu işi severek yapmaya gelmesi önemlidir” (T2).

Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitim politikalarının zayıf yönlerine ilişkin olarak beş alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Niteliksiz eğitim fakülteleri
	Farklı branştan öğretmen atamaları
	Politika belirleyiciler
	Politikaların temellendirilmesi
	Değişen politikalar

Öğretmen eğitim politikalarının zayıf yönlerini vurgulayan alt temaların niteliksiz eğitim fakülteleri, farklı branştan öğretmen atamaları, politika belirleyiciler, politikaların

temellendirilmesi, değişen politikalar olduğu görölmektedir. Değişen öğretmen eğitim politikalarının zayıf yönleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Bir de şu var mevcut siteme baktığınız zaman acaba kaç öğretmen gerçekten mezun olduğu alanda çalışıyor. Sınıf öğretmenliğinin %55’i farklı alanlardan gelmiş ve sistemde öğretmenlik yapıyor. Bu ne demektir işi olmayan o alanda yetişmeyen ve o alanda öğretmenlik yapan %55 öğretmen var. %45 de olabilir ama sonuçta o da yüksek bir rakam. Her yüz öğretmenden 45-55 tanesi alanın dışından gelmiş ve öğretmenlik yapıyor. Yani uluslar arası sınavlarda başarısızlık gösteriyorsak bu tür farklı branşlardan öğretmenlerin atanmış olması daha doğrusu öğretmenlerin öğretmen olma özelliği taşımayan farklı branşlardan gelen öğretmenlerin etkisi vardır .dolayısıyla burada yine izlenen politikadaki hata. Ve bunları destekleyecek mekanizmaların devreye sokulmamasından kaynaklı.” (T1).

“Başka bir neden de yine devletin eğitim politikası ile ilgili olup iyi plan yapmadan ülkenin nüfusunu saymadan kaç yılda ne kadar öğretmen ihtiyacı olacak bunu hesaplamadan politik nedenlerle neredeyse köyle kasabalara eğitim fakóltesi açması tamamen politik nedenlerle oy alsın diye ya da söz vermiştir milletvekili adayı buraya eğitim fakóltesi açtıracadıım diye dağın başında, mesela Nizip Eğitim Fakóltesi gerçekten dağın başında, kilitse sinema bile yoktu, sinemanın bile olmadığı yerde eğitim fakóltesi açmak ki burası eski bir eğitim fakóltesidir. Önce Gaziantep’te, mesela Ağrı eğitim fakóltesi eskiden ilk öğretmen okuluymuş dağın başında yetişen öğretmenin ufku açılmaz. Öğretmen, sormaya öğrenmeye öğretmeye korkuyor, Atatürk demeye korkuyor. Ülkesinin kurucusunu öğretmeye korkuyor onun için böyle bir toplumda bir şey yapamıyorsunuz. Ancak ülkede yukarıdakilerin ülkenin eğitim politikalarını belirleyenlerin bu işe karar vermesi lazım. Ben eğitim yoluyla bu ülkeyi kalkındıracağım. Tıpkı Finlandiya’daki eğitim reformu gibi ve bizimde bütün eğitim sistemlerinin parasız olması gerekiyor. İki milyon çocuk açık öğretimde okuyor, ne demektir bu yarın bu çocuklar topluma bela olacaktır” (T2).

Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili belirli bir politikanın olmadığı ve öğretmen eğitiminin politik durumlara alet edildiği belirtilmiştir. Bu sebeple niteliksiz eğitim fakólterleri de kurularak öğretmen eğitimine zarar verilmiştir. Ayrıca öğretmen ihtiyaçlarına binaen dönemsel olarak farklı alanlardan mezun olanların öğretmen olarak atanması da politikalar ile ilgili olup öğretmen eğitim politikalarının zayıf yönü ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmen Eğitimcilerinin Niteliği: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitim politikalarının zayıf yönlerine ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Türkiye’de Öğretmen Eğitimcilerinin Niteliğine İlişkin Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitimcilerinin Niteliği	Akademik geçmiş
	Politik temeller
	Uzmanlık alanı-kadro ilişkisi

“Biz köy enstitüsü modelinin yarattık, yüksek öğretmen okulu modelini yarattık, gezici köy kadınları ve gezici erkek kurs öğretmenleri modelini yarattık bu modeller Türkiye Cumhuriyetinin cumhuriyetin ilanından sonra temeli atılıp 1939 köye hizmet götürecek öğretmenler yetiştirilmiştir. Tabii ki aynı modeli yine yapalım demiyoruz. Yine bugünün koşullarına göre Türkiye’nin ihtiyacına uygun bir model yaratabilir ve bu öğretmenleri mesleki gelişimine sağlayacak modelin oluşturulması gerekir. Açtığı bir çok Eğitim Fakültesinde içinde nitelikli öğretim elemanlarının olmadığı kurumlarda çocuklar perişan oluyor. Ümitlerini kırıyor kpss gibi abuk bir şey koyuveriyor bu yetmezmiş gibi soruları çalıp ülkenin ümitlerini yıktılar, bugün 450bin öğretmen açıkta bekliyor. Bunların nitelikleri de tartışılır, kırka yakın genç atanamadığı için intihar etmiş. Böyle bir ülkede biz iyi öğretmen yetiştiriyoruz demek biraz fantezi olur. Biz iyi öğretmen yetiştiremiyoruz. Ama yetiştirebiliriz...”(T2)

“Eğitim fakültelerinde ihtiyaç olan kadrolara değil keyfi uygulamalarla farklı alandan kişiler istihdam ediliyor. Mesela program geliştirme kadrosuna fen öğretiminden bir kişi atıyor, ya da eğitim programları öğretim kadrosuna yönetimden birini atıyor. Böyle olunca da yönetim hocası yöntem öğretmiyor. Çünkü yönetim hocasının alanı değil bu. Eğer bu çalışma çerçevesindeki üniversitelerdeki eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi kadrosuna baktıysan profesör kadrosu seni yanılmasın, nereye ihtiyaç duyuyorsa oraya atama yapıyor mesela tarihçi birini program geliştirmede boşluk olduğu için oraya atıyor. Orada program geliştirmeci var zannediyorsunuz ama yok. Böyle bir uzmanlık alanı ile kadro arasında bir karmaşa var ve bu da tabii ki ders veren öğretim üyesinin dersinin niteliğini etkiliyor. Eğitim derslerini küçük yerlerde hep aynı hocanın okuttuğunu gözlemliyoruz.” (T2).

“Tabi şimdi en zayıf yönü olarak öğrencinin kabulü ile ilgili olarak dedikten sonra onu yetiştiren öğretmen doğrudan etkileyen faktörler. Bu konudaki araştırma temelimizin olmayışı da bence çok önemli bir zayıf nokta yani politikaların araştırma temelli yürütülemezliği bir başka zayıf nokta olarak karşımıza çıkıyor öğretmen eğitimcisinin nitelikleri de zayıf yönlerimiz arasındadır. Türkiye’de eğitimle ilgili çok fazla kapsamlı istatistikler yok elimizde. Eğitim fakültelerindeki hocaların akademik geçmişleri ilgi alanları çalışma alanları genel kültür düzeyleri ile ilgili ne kadarı eğitimle ilgili öğretmenlikle gerçekten ilgili, kaç tanesinin ilk kimlik olarak kendisini öğretmen eğitimcisi olarak gördüğü çok önemlidir. Ve bunlar öğretmen yetiştirmeyi öğretmen eğitim sistemini uygulanan öğretmenlik programları bir çok açıdan sıkıntısı var.” (T1).

Türkiye’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerinden biri de öğretmen eğitimcisinin niteliğidir. Eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin çoğunun kendi alanlarının akademik geçmişleri ile uyuşmadığı belirtilmiştir. Ayrıca eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin bir kısmının da kendilerini öğretmen eğitimcisi olarak nitelendirmemeleri ve politik durumlar kullanılarak oluşturulan kadroların öğretmen eğitimde, öğretmen eğitimcilerinin zayıf yönleri olarak vurgulanmıştır.

Fakülte ile okul arasındaki işbirliği: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitiminde fakülte okul arasındaki işbirliği, öğretmen eğitiminin zayıf yönleri olarak belirtilmiş ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Türkiye’de Fakülte Okul Arasındaki İşbirliğine İlişkin Zayıf Yönler

Tema	Alt Temalar
Fakülte Okul Arasındaki İşbirliği	Eşgüdüm Farklı Uygulamalar

“Öğretmenlik uygulamasında paydaşlar arası bir işbirliği maalesef iyi değil bu da öğretmen eğitimini zayıflatan gücünü azaltan bir uygulamadır. Güçlendirmemiz lazım okul ile fakülte arasındaki işbirliğini, kurumlar arasındaki eş güdüm gibi okul ile fakülte arasındaki eşgüdümde güçlendirmemiz gerekiyor. Pedagojik formasyon Türkiye’deki öğretmen eğitiminin algı olarak öğretmen eğitiminin öğretmenliğin statüsünü düşüren en önemli faktör olduğunu düşünüyorum. Bu açıdan da çok zayıfız. Hatta farklı fakültelerin fen edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmeye başlaması gibi uygulamalar var. Örneğin ilahiyat fakülteleri bugün öğretmenlik formasyon derslerini programlarına yedirerek mezunlarının otomatik olarak öğretmen olmalarını sağlayacak bir sistemi kabul ettiler ve uyguluyorlar” (T1).

Türkiye’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerinden biri de öğretmen eğitiminde fakülteler ile uygulama okulları arasındaki ilişkinin zayıflığıdır. Eğitim Fakültesindeki öğretim üyeleri uygulama okulundaki öğretmen arasındaki işbirliği eksikliği, eğitim fakültesi ile diğer öğretmen yetiştiren kurumlar (ilahiyat fakültesi, fen edebiyat fakültesi) arasında işbirliği eksikliği öğretmen eğitimde, öğretmen eğitimcilerinin zayıf yönleri olarak vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin atama koşulları: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitiminde öğretmenlerin atama koşulları, öğretmen eğitiminin zayıf yönleri

olarak belirtilmiş ve buna ilişkin olarak beş alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Türkiye’de Öğretmenlerin Atama Koşullarına İlişkin Zayıf Yönler

Tema	Alt Temalar
Öğretmenlerin atama koşulları	Mesleğin statüsü
	Alan dışı görevlendirme
	Öğretmenlik sertifikası
	Yeterlik ölçütü
	Politika

“Öğretmenliği herkesin yapabileceği gibi bir mesajı kamuoyuna iletiyoruz ve mesleğin statüsünü sürekli düşürüyoruz. Oysa gelişmiş ülkelerde mesela Japonya’da bu mesleğin ne kadar zor olduğunu kamuoyuna anlatabilmek için farklı meslek gelişim modellerini uygulayıp sonuçlarını kamuoyuyla paylaşıyor. Lessonstudy çalışmasına bak yüzyıldır yaptıkları bir uygulamadaki özel yöntem... Öğretmenliği programını tamamlayan öğretmeni mesleğe geçişte uygulanan sınav da yeterli değil. Sadece alan bilgisini veya mesleki bilgiyi ön plana çıkarıyor KPSS. Öğretmenliğin tüm yeterliklerini ortaya koyabilecek ve ölçebilecek bir mekanizmanın olmayışı da bu mesleğin niteliğini etkileyen faktördür. (T1).

“Van’da bir kasabada istihdam edilen öğretmen listesinin mezunlarını görmemiz lazım, büyükbaş hayvan yetiştiriciliği, küçükbaş hayvan yetiştiriciliği, büro yönetimi, yani neredeyse köyün bakkalını öğretmen yapmışlar. Meslek lisesi mezunlarını bile öğretmen olarak görevlendirip öğretmen ataması yapılmamıştır. Bunu yerine taşeron çalıştırılmıştır. Nitelik şartı aranmadan. Bu ülkeye zarar vermekten başka bir şey değildir... Kendini parçalayan hocalar var, çocuklara bir şey öğretilmiş diye uğraşan hocalar var. Onları tenzih ediyorum. Ama bir yılda altmış bin kişiye öğretmenlik sertifikası vermek demek ülkenin temeline bomba koymak gibi bir şey, insanları oralarda oyalamak dan başka bir şey değil. Atamalara öyle bir fren geldi ki adamı olmayan partili olmayan mülakat yüzünden neredeyse atanamaz hale geldi. Sertifika programlarına başından beri karşıyım. Geçmişte desteklediğimiz dönemlerde Eğitim Fakültelerinin yıllarının arttırıldığı dönemlerde ihtiyaç halinde öğretmenlik sertifikalarını ciddi bir şekilde yaparak destekledik. Ama bugün bu hatadır. Politik nedenlerle, altında bilimsel bir gerekçe olmadan sertifika programları veriliyor ve ülkeye zarar verdiğini düşünüyorum” (T2).

Öğretmen eğitiminin zayıf yönleri olarak vurgulanan öğretmen atama koşulları teması kapsamında öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olduğu algısının oluşturulması ile öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşürüldüğü vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen atamalarının yerine ücretli öğretmen çalıştırılarak kadrolu öğretmen yerine taşeron çalıştırıldığı belirtilmiştir. Görevlendirilen öğretmenlerin ise öğretmenlik ile bağlantılarının olmadığı vurgulanmıştır. Atama için öğretmenlik yeterliklerin tamamını

ölçebilecek mekanizmanın olmayışı ve öğretmenlik sertifikası ile öğretmenlik mesleğinin çok tehlikeli bir sürece girdiği belirtilmiş olup bu sertifikaların hiçbir bilimsel temele dayanmadığı ve adayların oyalandırıldığı vurgulanmıştır.

Mesleki eğitim: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitiminde mesleki eğitimin eksikliği, öğretmen eğitiminin zayıf yönleri olarak belirtilmiş ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Eğitimine İlişkin Zayıf Yönler

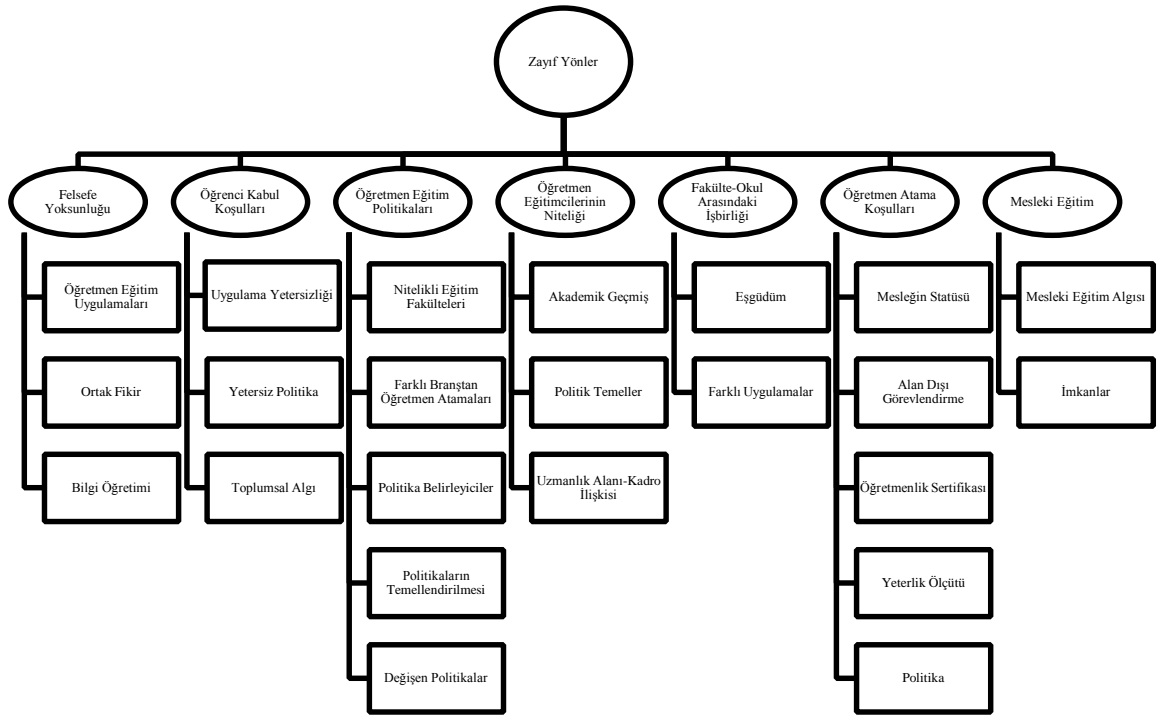
Tema	Alt Temalar
Öğretmenlerin mesleki eğitimi	Mesleki eğitim algısı İmkânlar

“Bu ülkede geçmişten beri ne zaman bir ekonomik kriz olsa derhal tüm hizmetiçi eğitim faaliyetleri durdurulur. Sanki oraya akıtılan para boşa akıtılıyormuş gibi. Yani mesleki gelişime önem verilmemiştir. Tabi bunun bir sebebi de iyi yapamayışımız olabilir. Geçmişten bu yana 44 yıllık tecrübe ile söylüyorum; zaman zaman hizmet içi eğitimler hem alarak hem vererek tecrübe edindim ki, daha çok adet yerini bulsun diye, ya da bazen okul müdürleri ceza olsun diye sevmedikleri öğretmenleri hizmet içi eğitimlere göndermek veya ikram olsun diye deniz kenarına göndermek gibi durumlarda hizmet içi eğitim görülmektedir. Asıl mesleki gelişimin gereği ve önemi ne yönetici tarafından ne de öğretmen tarafından anlaşılmış değildir. Ya da beklentiler karşılanmadığı için bu hale gelmiştir. Oysa 21. Yüzyılda mesleki gelişim olmadan öğretmeni çağa hatta çağın ötesine götürmeden ülke bir yere gitmez” (T2).

“Sonrasında da öğretmenlerin mesleki gelişim imkânları sorun alanlarının başında geliyor. Onları kendilerini geliştirebilecekleri güçlendirebilecekleri sürekli destek alabilecekleri daha kurum içine odaklı daha zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarını sunmamız lazım kendilerini geliştirebilmeleri için. Zayıf olarak gördüğümüz bir nokta da çalışan öğretmenler için mesleki eğitimidir” (T1).

Öğretmen eğitiminin zayıf yönleri olarak vurgulanan öğretmenlerin mesleki eğitimi teması kapsamında genel olarak öğretmenler için mesleki eğitim konusunda yanlış algıların olduğu vurgulanmıştır. Mesleki eğitim ile ilgili beklentilerin ödül veya ceza gibi algılanması, öğretmen eğitiminde mesleki gelişim anlamında zayıf bir yön olarak vurgulanmıştır.

Türkiye’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin temalar ve alt temalar incelendiğinde yedi ana tema ve yirmi üç alt temanın yer aldığı görülmektedir. Bu tema ve alt temalar aşağıda şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönlerine İlişkin Temalar Ve Alt Temalar

4.7.1.2. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri

Türkiye’de öğretmen eğitimin güçlü yönleri öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göreiki temada incelenmiştir. Bunlar;

Öğretmen eğitim programı,

Öğretmen eğitim politikası,

Öğretmen eğitim programı: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitiminde öğretmen eğitim programı, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri olarak belirtilmiş ve buna ilişkin olarak bir alt temada toplanmıştır. Bu tema Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Güçlü Yönler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	Alan eğitimi

“Ama şunu iyi öğrenmemiz lazım her yıl KPSS’ye giren öğretmen sayısı çok değişiyor. Geçtiğimiz yıl dörtyüzbin kişi sınava girdi bunların kaç tanesi fen edebiyat çıkışlı sertifika öğrencisi kaç tanesi eğitim fakültesi çıkışlı. Araştırmalar şöyle bir şeyin olduğunu ortaya koyuyor: bu analizlerden yola çıkarak eğitim fakültesi çıkışlı öğretmen adaylarının alan bilgileri fen edebiyatlardan daha iyi çıktı.” (T1).

Öğretmen eğitim kurumu olarak eğitim fakültelerinin alan açısından fen edebiyat fakültelerinden daha başarılı olması öğretmen eğitimi açısından öğretmen eğitim programlarının güçlü yönünü göstermektedir.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitiminde öğretmen eğitim politikası, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri olarak belirtilmiş ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikasına İlişkin Güçlü Yönler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikası	Geçmiş uygulamalar
	Nicelik
	Yetişmiş insan gücü

“Politika planlayıcıların ben iyi öğretmen yetiştireceğim demesi lazım. Eğitime ümit bağlayıp eğitimle bu ülkeyi kalkındıracağım demesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye karar vermesi lazım. Bu literatürde vardır. Öğretmen nasıl yetiştirilir, tarihimize baktığımızda biz muhteşem öğretmen yetiştirme modelleri yaratmış bir ülkeyiz. Biz köy enstitüsü modelinin yarattık, yüksek öğretmen okulu modelini yarattık, gezici köy kadınları ve gezici erkek kurs öğretmenleri modelini yarattık bu modeller Türkiye Cumhuriyetinin cumhuriyetin ilanından sonra temeli atılıp 1939 köye hizmet götürecek öğretmenler yetiştirilmiştir.”(T2).

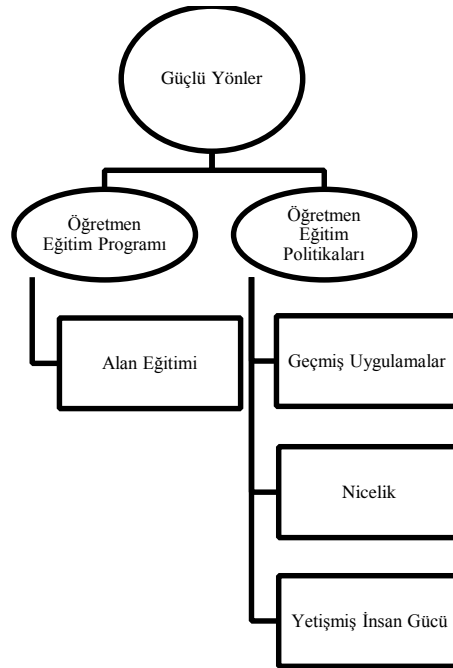
“Güçlü olarak gördüğümüz yanları olarak nüfusumuzun gençtir. Nicelik sorunumuz yoktur, tercih edilme sorunumuz yoktur. İlk beşe giren bir meslektir öğretmenlik. Her şeye rağmen bu kadar darbeye rağmen. Bir de herhalde ülke olarak yıkılmıyoruz ve mücadele ediyoruz. Son dakikaya kadar gitti gidiyor diyene kadar can çıkmayana kadar umut her zaman vardır. Bu özellik bile öğretmen eğitim dahil her zaman umutlu olmamız gerektiğini gösteriyor. Bu kültürel özelliklerimizin farkında olmamız lazım.” (T1).

Öğretmen eğitimi bakımından zengin bir tarihe sahip olan Türkiye, bu özelliği ile öğretmen eğitiminde güçlü yönü olduğu vurgulanmıştır. Türkiye’de öğretmenlik

açısından herhangi bir nicelik sorununun olmadığı da belirtilmiş olup tercih edilme sırasının da ortalama olarak ilk beşte olduğu vurgulanmıştır.

“Düzelemez mi düzelir, ben asla ümidimi kaybetmedim, neden kaybetmiyorum bu ülkede yetişmiş insan gücünün var olduğunu düşünüyorum. İyi yetiştirdik mi, hayır iyi yetiştirmedik ama içlerinde muhteşem olanlar var. Kendini mesleğine vakfetmiş öğretmenler var. Bu yüzden ben yetişmiş insan gücüne inanıyorum. Yeterki ülkeyi yönetecek olanlar ülkenin varlığına birliğine milli değerlerine, kalkınmanın gereğine, insan haklarına, hukuka saygı duyan bir yönetim gelsin düzelmez diye bir şey yok” (T2).

Öğretmen eğitiminin Türkiye’de güçlü yanları ile ilişkili olarak iyi yetişmiş insan gücünün olduğu ve mesleki anlamda kendini öğretmenliğe adanmış öğretmenlerin olması da vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 4’de Türkiye’de öğretmen eğitiminin güçlü yanlarına ilişkin belirlenen tema ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 4. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönlerine İlişkin Temalar Ve Alt Temalar

4.7.1.3. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler

Türkiye’de öğretmen eğitimin alanını daha etkin hale getirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre dört temada incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programı,
- Öğretmen eğitim politikası,
- Mesleki gelişim,

- Öğretmen eğitim kurumlarıdır

Öğretmen eğitim programı: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim programı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak beş alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	İhtiyaçlar
	Eğitim türü
	Bölgesel eğitim
	Değerlendirme
	Seçim

“Bana deseler ki hocam siz bu kadar yıl öğretmen eğitiminde çalıştın biz karar verdik eğitimde kaliteyi yakalamak istiyoruz, gel seninle beraber şu kaliteyi yakalayalım derse ne yaparım; bir merkez kurarım ve oraya öğretmenin yetiştiği alanlardan alanında yetkili kişileri alırım, sonra onlara bir ölçme aracı hazırlatırım. Yani gözlemler görüşmeler ve toplantılar yaparak bir eğitim ihtiyacı belirlerim. Bu konuda yapılan tezler de var, branş açısından ve öğretim açısından öğretmenler neye ihtiyaç duyar. Şeklinde çalışmalar var. Enstitüde uzaktan eğitim açmayı düşünmüştük. Yüksek lisans vermek üzere sınıf öğretmeni fen bilimleri öğretmeni matematik öğretmeni alarak ülkeyi yedi ana bölgeye ayırarak her ana bölgedeki eğitim fakültesi hocaları ile çalışılarak bazı eğitimler yüz yüze bazı eğitimler uzaktan eğitim ile tv cd gibi yollarla öğretmene bir donanım kazandırırdım.”(T2).

“Öğretmen bir süre sonra eğer değerlendirilmiyorsa izlenmiyorsa teşvik edilmiyorsa bir şekilde rutine bindirerek bu hayatı sürdürecektir. Öğretmeni harekete geçirecek canlandırma işi öncelikle kurumun işi sonra tüm eğitim sisteminin işi en sonunda da bütün toplumun işi. Yani bu işin ne kadar kutsal ve değerli olduğu işini tekrar tekrar öğretmene hatırlatıp ne kadar önemli bir işi yerine getirdiğini göstermemiz lazım ve onun o deneyimi yaşayarak mutluluk deneyimini yaşamasını sağlamamız lazım. Onun için de doğru kişilerin mesleğe seçilmesi gerekiyor. Öyle dışarıdan gelen kişisel gelişim gibi mesleki formasyonu aldım ben öğretmen oluyorum diyen ile olmaz.”(T1).

Öğretmen eğitimi alanının daha etkin bir hale gelmesi için öğretim üyelerinin önerilerinden öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde öğretmenlerin öncelikle ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği, öğretmenlere çeşitli eğitim

türlerinde sürekli olarak eğitimlerin verilmesi gerektiği, Türkiye’yi yedi ana eğitim bölgesine ayrılarak her bölgedeki hocalar ile ayrı ayrı görüşülmesi gerektiği, öğretmenlerin belirli periyotlarda değerlendirilmesi gerektiği ve öğretmenlik mesleğine doğru kişilerin seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim politikası ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak dört alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	İnsan gücü planlaması Eğitim fakültesi-bağlam Kadro-eğitim geçmişi Yeni modeller

“Göreve başlamayan öğretmenleri göreve alıp mevcut taşeronlaştırdığımız sadece ders ücreti ile çalıştırdıklarımızı eğer eğitim fakültesi mezunu ise kadroya alarak değilse de kendi alanına kaydırarak 1997de hizmete alınan (eğitim fakültesi 4 yıla çıkarılınca doğan ihtiyaçtan dolayı) herhangi bir sertifika koşulu aranmaksızın öğretmen olarak havuza atıldılar. Havuz bulandı, zaten havuz çok temiz değildi. Atıf yapabilirsin bu ülkede Yahya Akyüz’ün belirttiği gibi 471 kaynaktan öğretmen istihdam edilmiştir. Tek kaynaktan öğretmen istihdam etmeyebilirsiniz ama onu kendi formasyonuna dönüştürerek yapabilirsin. Ziraat mühendisliğinden gelenlerini tarım bakanlığına veterinerlikten geleni veterinerliğe verebilirsiniz. Emekliliği hak edenleri de emekli yapabilirsiniz. Ülkeniz ziraat mühendisi ve veterinerlere de ihtiyacı vardır. Bir de biz bu işi başaracağız ruhu yaratmamız gerekiyor.” (T1).

“Başka bir neden de yine devletin eğitim politikası ile ilgili olup iyi plan yapmadan ülkenin nüfussunu saymadan kaç yılda ne kadar öğretmen ihtiyacı olacak bunu hesaplamadan politik nedenlerle neredeyse köyle kasabalara eğitim fakültesi açması tamamen politik nedenlerle oy alsın diye ya da söz vermiştir milletvekili adayı buraya eğitim fakültesi açtıracam diye dağın başında, mesela Nizip Eğitim Fakültesi gerçekten dağın başında, kilitse sinema bile yoktu, sinemanın bile olmadığı yerde eğitim fakültesi açmak ki burası eski bir eğitim fakültesidir. Önce Gaziantep’te, mesela Ağrı eğitim fakültesi eskiden ilk öğretmen okuluymuş dağın başında yetişen öğretmenin ufku açılmaz. Tabii ki bireysel çabalarla insanlar en kötü yerde kendini

geliştirir. Ama bunun sayısı çok azdır. Mesela bir çoban kız tam puan almış teogda tabii bunlar çok istisnai şeylerdir. Eğitimi sadece kapasiteye bağlamak değil o kapasiteyi eğitmek önemli. Onun için de eğitim fakültesi açılacak yerlerin çok stratejik olması gençlere bir donanım sağlaması, panellerin toplantıların çağdaş bir yaşam sinema tiyatrosu konser gibi sosyal etkinliklerin olması gerekir.” (T2).

“Bir yere atadıktan sonra kendi başının çaresine bakması gibi bir durum olmaz. Bunun için de teknolojiden ne kadar destek alabiliyorsak o kadar almalıyız. Sınıf yönetimi konusunda mesela Florida da her bir öğretmen adayı asıl uygulamaya gitmeden sınıfta karşılaşabileceği problem alanları ile ilgili bir avatara var ve bu avatarın senaryosu var yaşanan probleme ilişkin öğretmen adayı bu avatarla birlikte sanal gerçeklikte o öğrenci ile başa çıkma stratejileri konusunda tecrübelenmeye başlıyor bu süreçte. Hani gerçek sınıf ortamında bunu yaşama olasılığı olur ya da olmaz öğretmen öğrencilere ilk zamanlar biraz zarar da verebilir ama birinci elden yetiştirilecek teknolojik bir uygulama sonuçta. Bu biraz destek olabilir öğretmen yetiştirmede. Yani tek yol tek çözüm en iyi yol en iyi çözüm değil bu ama mutlaka denenmesi gerekir.”(T1).

Öğretmen eğitimi alanının daha etkin bir hale gelmesi için öğretim üyelerinin önerileri, öğretmen eğitim politikası teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen olarak atanan ancak asıl mesleği öğretmenlik olmayan nicelik sorunun yaşandığı dönemlerdeki politik çözümlerle atanıp hâlihazırda görevde olan öğretmenlerin kendi alanlarına kaydırılması ve bu planlamanın iyi yapılması gerektiği, eğitim fakültelerinin kurulacağı yerlerin daha önceden planlanması ve her yere eğitim fakültesinin kurulmaması gerektiği, öğretmen eğitiminde farklı ülkelerde uygulanan yeni modellerin denenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

“Ben hep şöyle derim: eğitimi bir büyük havuza benzetirim. Bu havuzun içinde tertemiz suyun olduğunu düşünün, o suyun içine kirli az bir şey de atsanız o su kirlenmiştir artık. Artık o sudan içemezsiniz, ya da o suda yüzemezsiniz. O öğretmen havuzunun içine yıllardır öğretmenlik sertifikası olmayan arap dilci su ürünleri mezunu astronomi mühendislik mezununu soktu ve eğitim sistemi alt üst oldu. Bu düzelebilir. Yeterki bunu düzeltecek yönetim olsun. İnsanları kendi, bakanlıklarına kaydırıp sahiden öğretmen olanları kısa süreli bir eğitimle yapılabilir. Yani bu ülkede ciddi bir eğitim reformu yapılabilir. Cumhuriyetin ilk yıllarına göre çok iyi durumdayız. Mezunlarımızı beğenmiyor olabiliriz daha iyi yetişebileceklerini düşünebiliriz ama eğer, ben nitelikli öğretmen istihdam edeceğim diyen bir yönetim gelirse elimizde 450bin aday var hadi bunun yarısı başka işler yapıyor olsun, bunların içinden seçebiliriz var olanlardan seçilebilir.” (T2).

Öğretmen eğitim politikası teması kapsamında farklı branşlardan mezun olup öğretmen olarak görev yapanların yerine ataması yapılmayan öğretmenlerin atamalarının

yapılması ile ciddi bir eğitim reformu yapılarak nicelik sorununun da aşılması ile artık tamamen nitelikli öğretmen eğitimi üzerine yoğunlaşılması gerektiği vurgulanmıştır.

Mesleki gelişim: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için Mesleki gelişim ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmenlerin mesleki gelişimi	Lisansüstü eğitim Öğrenme yaşantıları Duygu eğitimi

“Bir grup eğitim fakültesini tamamen araştırma temeline kurgulatacak şekilde dizayn edebiliriz. Eğitim bilimleri alanında öğretmen eğitimi alanında daha yoğun araştırma yapabilecek bir kurgu ile donatabiliriz. Lisansüstü eğitimi her koşulda arttırmalıyız. Lisansüstü eğitim yapan öğretmen sayısını arttırmalıyız. Ve etkilerini araştırmalıyız. Yüksek lisans doktora yapan sayısını arttırmalıyız... Sonrasında da öğretmenlerin mesleki gelişim imkânları sorun alanlarının başında geliyor. Onları kendilerini geliştirebilecekleri güçlendirebilecekleri sürekli destek alabilecekleri daha kurum içine odaklı daha zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarını sunmamız lazım kendilerini geliştirebilmeleri için.” (T1).

Öğretmen eğitimi alanının daha etkin bir hale gelmesi için öğretim üyelerinin önerileri, öğretmenin mesleki gelişimi teması kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik ettirilmesi gerektiği, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmen sayısının artması gerektiği, öğretmenlerin sürekli destek alabilecekleri kurum içine odaklı zengin öğrenme yaşantılarının olduğu ortamlarda olması gerektiği vurgulanmıştır.

“Yani biz bir makine ya da şunu bunu yapabilen kişiyi hedeflememeliyiz. İşin duygu kısmını öğretmen ile öğretiriz. Ben öğretmen sıcaklığına inanıyorum. İstersen uzaya yetiştir işin öğretmen kısmını önemsiyorum yalnız bilgi donanımını değil duygu donanımını beceri donanımının da olması gerektiğini savunuyorum. Belki makineler geçebilir ama daha çok sevgi duygu vatan sevgisi milli değerler göz önüne alındığında insan boyutunun önemli olduğunu düşünüyorum. Her ülke kendi ihtiyacının öğretmenini yetiştirmelidir. Hedeflerine göre...” (T1)

Öğretmenin yerini doldurabilecek farklı teknolojik unsurların olabilecek olması öğretmenin eğitim sisteminden çekileceği anlamına gelmediği belirtilmiş olup, duygu eğitimi ile değerler eğitimi gibi insan boyutunun ön planda olması gerektiği vurgulanmıştır.

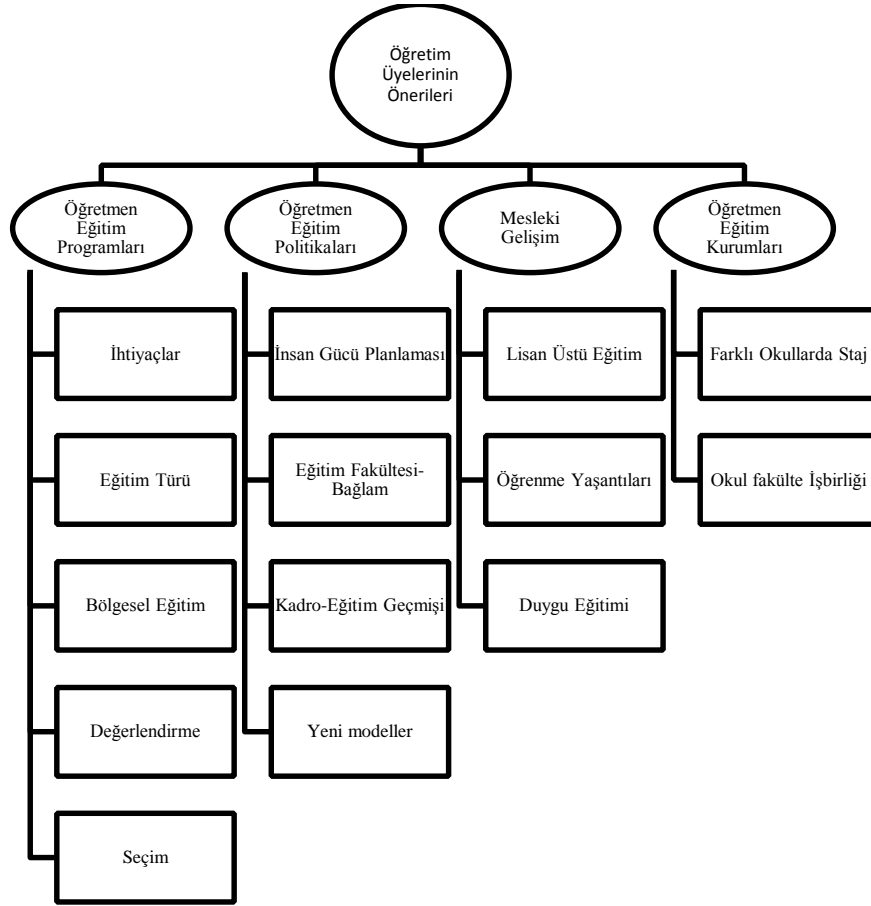
Öğretmen Eğitim Kurumları: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim kurumları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Türkiye’de Öğretmen Eğitim Kurumlarına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmenlerin eğitim kurumları	Farklı ülkelerde staj Okul-fakülte işbirliği

“Avrupa mesela kendi içinde uluslar arası stajlara başladı Asya pasifik ülkeleri mesela yine kendi içinde uluslar arası stajlara başladı. Daha eğitim fakültesindeyken farklı ülkelerde stajlar yaparak bu mesleği daha uluslararası boyutlara taşımaya çalışıyorlar. Bu önemli bir değişim belli alanlarda çok ihtiyaç duyacağız... Güçlendirmemiz lazım okul ile fakülte arasındaki işbirliğini, kurumlar arasındaki eş güdüm gibi okul ile fakülte arasındaki eşgüdümüde güçlendirmemiz gerekiyor.”(T1).

Öğretmen eğitimi alanının daha etkin bir hale gelmesi için öğretim üyelerinin önerileri, öğretmen eğitim kurumları teması kapsamında incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin uluslar arası staj uygulamalarına katılabilmesi için imkanların oluşturulması gerektiğine, uygulama okulları ile eğitim fakülteleri arasındaki işbirliğinin daha kuvvetli olması gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 5.’de Türkiye’de öğretmen eğitimi alanının daha etkin bir hale gelmesi için öğretim üyelerinin önerilerine ilişkin olarak oluşturulan tema ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 5. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Alanının Daha Etkin Bir Hale Gelmesi İçin Öğretim Üyelerinin Önerilerine İlişkin Olarak Oluşturulan Tema Ve Alt Temalar

4.7.1.4. Türkiye’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi

Türkiye’de öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı ile ilişkisine yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim politikası ve
- Öğretmen eğitim programıdır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Türkiye’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Politikalarının İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Okulların niteliği Eğitim ortamı Alan dışı öğretmenler

“Ancak belli düzeyde başarılıyız ilk yüzde beşe giren az sayıda çocuk var, bunlar bakanın dediği o nitelikli okullarda yetişenlerdir. Demek ki yapılabiliyormuş, nitelikli okullardaki öğretmenler uzaydan gelmiyor. Başka eğitim fakültesinden yetişmiyor. O öğretmen de bu eğitim fakültesinden mezun. Demekki ortamı hazırlarsanız, öğretmeni motive ederseniz, öğrenciyi çalıştırırsanız pekâlâ programınızda olmamasına rağmen üst düzey hedeflere ulaşabilirmişiz. Ama ülkenin okullarının %92si niteliksiz dersiniz böyle hedef koymaya gerek yoktur (T2).

“Her yüz öğretmenden 45-55 tanesi alanın dışından gelmiş ve öğretmenlik yapıyor. Yani uluslar arası sınavlarda başarısızlık gösteriyorsak bu tür farklı branşlardan öğretmenlerin atanmış olması daha doğrusu öğretmenlerin öğretmen olma özelliği taşımayan farklı branşlardan gelen öğretmenlerin etkisi vardır. Dolayısıyla burada yine izlenen politikadaki hata. Ve bunları destekleyecek mekanizmaların devreye sokulmamasından kaynaklı. Dolayısıyla evet akademik olarak performanslarımızda farklılıklar olabilir. Ama bu farklılıkların tek sebebi öğretmen değildir. Bütün bileşenlerde bunun sebebini araştırmak lazımdır.”(T1).

Türkiye’de öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı ile ilişkisine yönelik olarak öğretim üyelerinden alınan görüşlere göre ve öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında, uluslar arası sınavlarda belirli düzeyde başarıların elde edildiği ve buna göre okulların niteliğinin başarı ile orantılı olduğu vurgulanmıştır. Ortam ayarlandığında, öğrencilerin daha nitelikli eğitimler ile uluslar arası sınavlardan başarı gösterebileceği belirtilmiştir. Ayrıca alan dışından gelen öğretmen oranının da çok yüksek olduğu ve bu sebeple de uluslar arası sınavlarda başarı oranının düşük olabileceği vurgulanmıştır.

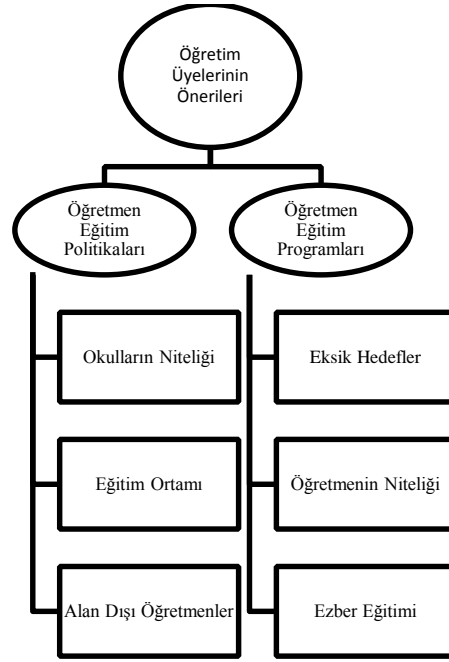
Öğretmen eğitim programı: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim programı ana temasına ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır.

Tablo 39. Türkiye’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Programlarının İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programları	Eksik hedefler Öğretmen niteliği Ezber eğitimi

“PISA TIMMS gibi sınavlarda düşük puanlar almada tabii ki öğretmeni de payı vardır ama eğer kademe geçişlerinde çocuğa ezber dayalı bir sınav yaparsanız öğretmende ezberi uygulamak öğretmek durumundadır. Başarısızlıkta öğretmen payı nedir: öğretmen kendini ne kadar geliştiriyor, öğretmenin kendini geliştirmesini destekleyen sistemler yok. Bilgi ve kavramadayız programların etkisi var. Pisa da altı düzey hedef var bizim program ile pisa hedefleri tutarlılığı: 1.ve 2.düzye tutuyor 3ten itibaren tutmamaya başlıyor yukarı doğru geldikçe ender bir tane falan çıkıyor. Programınıza zaten hedef koymamışsınız, PISA’nın hedefini programa koymamışsınız ve kitaba da koymamışsınız. Çocuklar okuduğunu anlamıyor. Çünkü programınızda okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey hedef yok. Ezbere dönük öğretim yapıldığı için başarılı olmamız çok zor bu sınavlarda.” (T2).

Türkiye’de öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı durumu ile ilişkisine yönelik olarak öğretmen eğitim programları teması kapsamında öğretim üyelerinden alınan görüşlere göre, ulusal sınavların daha çok ezber dayalı hedeflerinin olduğu ve programın da ezber dayalı bir program olduğu vurgulanmıştır. Uluslar arası sınavların hedefleri ile Türkiye’deki programların hedeflerinin uyuşmadığı ve bu sebeple de başarılı öğrenci sayısının çok az olduğu belirtilmiştir. Ayrıca genel olarak Türkiye’de eğitim programında okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey hedeflerin olmadığı da belirtilmiştir. Aşağıda şekil 6’da Türkiye’de öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı durumu ile ilişkisine yönelik olarak Öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 6. Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Uluslararası Sınavlardaki Başarı Durumu İle İlişkisine Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.1.5. Türkiye’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler

Türkiye’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim politikası ve
- Öğretmen eğitim programıdır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler, gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. Türkiye’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülerin Öğretmen Eğitim Politikası İle İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikası	Süreklilik Akreditasyon

“Öngörü olarak; öğretmenlik mesleği devam edecek... Eğitim fakültelerinde akreditasyon Türkiye gündemine oturacak önümüzdeki yıllarda. İvedilikle olmasını çok isterim çünkü bizi ancak dış bir göz değerlendirebilirse biz ancak harekete geçen bir toplumuz. Birazcık dışarıdan yönlendirilebiliyoruz. Bu süreci iyi yönetebilirsek ben bunun çok faydalı olacağını çok da gerekli olduğunu düşünüyorum. Gelecekte iyi fakültelerin çok kısa sürede akredite olarak daha nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yönelim göstereceklerini düşünüyorum.” (T1).

Türkiye’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikası teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen eğitiminin sürekli var olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde akreditasyonun olacağı ve eğer bu süreç iyi yönetilebilirse nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yönelimlerin olabileceği vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitim programları: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler, gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim programı ana temasına ilişkin olarak dört alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 41’de verilmiştir.

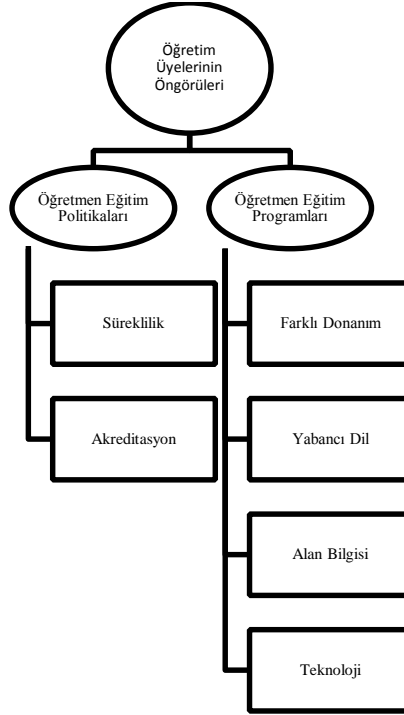
Tablo 41. Türkiye’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülerin Öğretmen Eğitim Programı İle İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programları	Farklı donanım
	Yabancı dil
	Alan bilgisi
	Teknoloji

“Bu meslek her zaman var olacak ama öğretmenlerimizin daha farklı yeterliklerle donatılması gerekiyor... Daha esnek olabilecekleri daha uyumlu olabilecekleri, değişime daha duyarlı olabilecekleri daha iyi dil bilen dünyayı daha çok tanıyan, alan bilgisi konusunda iyi yetişmiş teknolojiyi mutlaka hayatının bir parçası haline getirmiş bir öğretmen yetiştirmek durumundayız... Çünkü zaten evrensel bir içeriğe sahip rahatlıkla bu alanlarda dil eğitimi tarihi sosyal bilimler gibi o kültüre özgü branşlar biraz zor ama onun dışında pek çok alanda uluslar arası bu tür değişimleri göreceğiz.”(T1).

Türkiye’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin yeterlikler bakımından daha donanımlı olacağı, yabancı dilin daha çok geliştirileceği, alan bilgisine hakim olan ve teknolojiyi hayatının bir parçası haline getirip çok iyi kullanabilen öğretmenlerin yetiştirileceği

vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 7’de Türkiye’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 7. Türkiye’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.2. Almanya’da Öğretmen Eğitime İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü

Öğretmen eğitime ilişkin görüşü alınan iki öğretim üyesinin görüşleri görüşme soruları çerçevesinde öğretmen eğitiminin zayıf yönleri, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri, öğretmen eğitiminin daha etkin hale gelmesine yönelik öneriler, uluslar arası sınavlardaki sonuçlara ilişkin görüşler ve öğretmen eğitiminin geleceği ile ilgili öngörüler alt başlıkları ile incelenmiştir.

4.7.2.1. Almanya’da Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri

Almanya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve

- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Almanya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Değerler Eğitimi
	Profesyonellik
	Öğretmenlik Uygulaması

“Almanya da Baden-Württemberg eyaleti dolayısıyla Heidelberg Üniversitesi örneğinde benim kanaatime göre en zayıf yönlerinden birisi sadece profesyonellik üzerinde durması ve öğretmen adaylarına çocuğun iyiliği için ona yönelmek, gönüllülük ve özveri gibi değerleri kazandırmamasıdır... Diğer bir sorunuda değerlere dair nötr bir eğitim verilmesidir. Öğretmenlerin hangi değerlere, erdemlere sahip olması gerektiğiyle ilgilenmez.” (A1)

“Almanya’daki öğretmen yetiştirme programındaki büyük zayıflığın, öğrencinin uygulamaya çok geç geçtiğini görüyorum. Mesleğin birçok özelliğini içeren, mesleğin gerçekten benim için doğru olup olmadığını belirlemek için çalışmalara başlamadan önce, birkaç ay olmasa da birkaç hafta en azından staj yapmanız faydalı olacaktır. Çoğu zaman bunu yalnızca mezuniyet sonrası fark edersiniz ve bu geç olmuş olabilir, çünkü ilköğretim ana bilim dalı ile bir öğretmen olmaktan başka bir şey yapamazsınız.”(A2)

Almanya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencileri için sadece profesyonellik üzerinde durulması, öğretmen adaylarına iyilik, gönüllülük ve özveri gibi değerleri kazandırmaması, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce uygulama okullarına gidip staj yaptığı öğretmenlik uygulamasının çok geç ve kısa süreli olması gibi durumların Almanya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönleri olarak vurgulanmıştır.

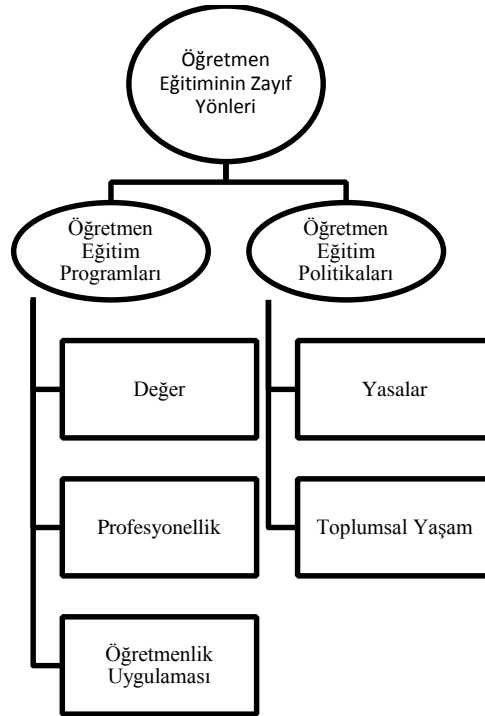
Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Almanya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Yasalar Toplumsal Yaşam

“Eğitim yasalar ve tekniklerin uygulanmasından çok daha fazlasını ifade eder. Ve sadece toplumsal yaşam ve işleyişin devamlılığı korumak için bazı değerler işlevsel olarak işe koşulur.”(A1)

Almanya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, eğitimin yasalara bağlı olması sebebiyle kısıtlandığı ve sadece toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlamak için bir takım değerlerin verildiği belirtilmiştir ve bu durumların Almanya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönleri olarak vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 8’de Almanya’da öğretmen eğitimi ile ilgili zayıf yönlere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 8. Almanya’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.2.2. Almanya’da Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri

Almanya’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Almanya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Öğretmenlik Uygulaması Donanımlı Öğretmen Adayları

“Öğretmen eğitimi sürecinin en az iki yılının fiilen okullarda uygulamalı olması, bir öğretmenin bilhassa yöntem, strateji ve teknik açıdan en üst düzeyde donanımlı hale getirmesi.”(A1)

“Öğretmen eğitimin gücünü üniversitelerde öğretilenlerde öğretilenlerin teorik bilgileriyle donatılmış durumsal bilgilerle görünüyor.”(A2)

Almanya’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, en az iki yıl boyunca fiilen öğretmenlik uygulamasının yapıldığı, öğretmen adaylarının özellikle öğretim strateji yöntem teknik açılarından çok donanımlı bir şekilde yetiştirildiği vurgulanmıştır.

Öğretmen Eğitim Politikası: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikasıdır. Öğretmen eğitimin politikaları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 45’te verilmiştir.

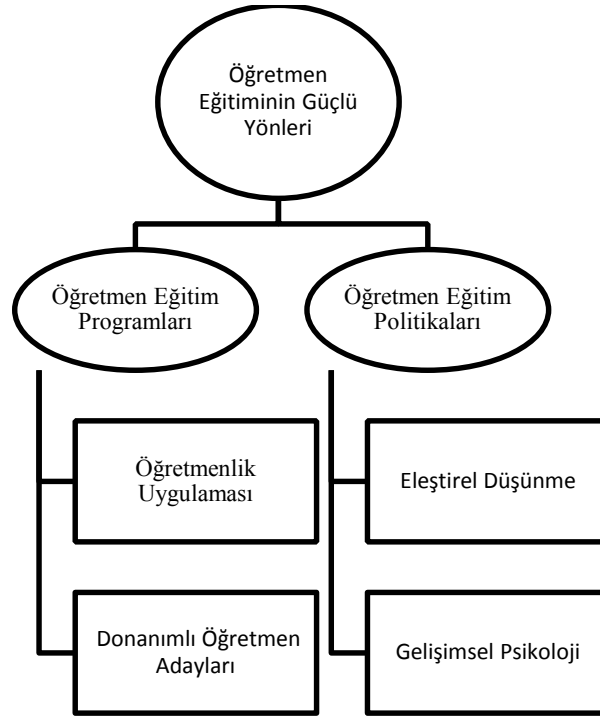
Tablo 45. Almanya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Eleştirel Düşünme Gelişimsel Psikoloji

“Çok perspektiflilik kazandırması, eleştirel bir yaklaşım kazandırması, akli etkin kullandırmaya dayalı olması.”(A2)

“Birkaç yıl önce Baden Württemberg ve Pheinland-Pfalz’daki tüm öğretim derecelerinin temel çalışmasının bir artı olduğunu ve bu nedenle ilköğretim öğretmenlerinin çalışmalarına yönelik ortaöğretim ve lise öğretiminin görüşünü öğreten ve öğretmenleri destekleyen ve özellikle de küçük çocukların gelişim psikolojisi açısından önemlidir.”(A1)

Almanya’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen adayının eleştirel düşünebilme becerisinin geliştirilmesi ve gelişimsel psikoloji açısından öğretmen adaylarının çok iyi yetiştirildiği belirtilmiştir. Aşağıda şekil 9’de Almanya’da öğretmen eğitimi ile ilgili güçlü yönler ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 9. Almanya’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönler ve Alt Temalara Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.2.3. Almanya’da Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler

Almanya’da öğretmen eğitimin alanını daha etkin hale getirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre iki ana temada incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programı ve
- Öğretmen eğitim politikasıdır.

Öğretmen eğitim programı: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim programı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Almanya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	Karakter Eğitimi Staj uygulaması

“Öğretmen eğitimini bir eğitimci karakter (Karakter Eğitime) yetiştirme programına dönüştürmek.”(A1)

“Her okulda staj yapılabilir. Bunun için elbette, öncelikle ne yapacaklarını ve ne yapmayacaklarını ve yasal olarak nasıl güvence altına alınabileceklerini belirlemeliler. Bir okul stajyeri eğittiğinde, stajyer öğretmenin bir saatlik kısmını saatlik kontenjanıyla kazanır. Burada okulun bunu alması daha iyi olur, böylece bir kişi çıraklık eğitimi için yeterince imkân yaratabilir ve tabii bunun hemen bağımsız dersleri olması gerekmez.”(A2)

Almanya’da öğretmen eğitiminin daha etkin hale getirebilmek için öğretim üyelerinin öğretmen eğitim programına ilişkin önerilerine yönelik olarak incelendiğinde, özellikle öğretmen eğitim programının bir karakter eğitim programına dönüştürülebileceği, staj uygulamalarının bir usta-çırak ilişkisi gibi olduğunun ve bu bağlamda staj uygulamalarında öğretmen adayının bağımsız derslerinin olmaması gerektiği de belirtilerek belirli okullarda değil her okulda yapılabilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

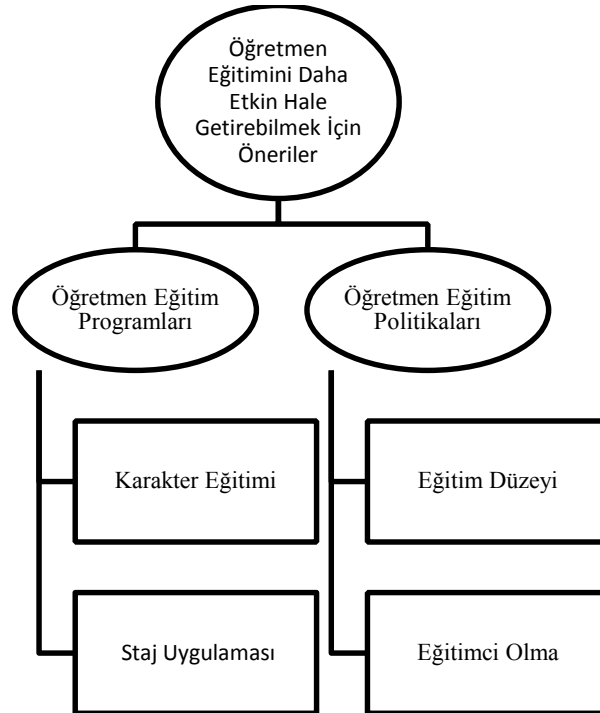
Öğretmen eğitim politikaları: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim politikaları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Almanya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Eğitim Düzeyi Eğitimci olma

“Öncelikle mutlaka daha çok uygulamalı hale getirmek, en az Yüksek Lisans düzeyinde bir eğitim vermek. Eğitimci rolü yapmaya çalışan “kimliksiz” bireyleri eğitimci karakterler olabilmelerine alan, zemin ve imkânları oluşturmak.”(A1)

Almanya’da öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretim üyelerinin öğretmen eğitim politikalarına ilişkin önerilerine yönelik olarak incelendiğinde, öğretmen eğitiminde uygulamalara daha fazla ağırlık veren politikaların geliştirilmesi gerektiğine, öğretmen adayının en az yüksek lisans düzeyinde eğitimlerinin olması gerektiğine ve öğretmen olacak kişinin eğitimci karakter ruhunu oluşturabilecek ortamların oluşturulması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Aşağıda şekil 10’da Almanya’da öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretim üyelerinin önerilerine yönelik olarak oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 10. Almanya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretim Üyelerinin Önerilerine Yönelik Olarak Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.2.4. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi

Almanya’da öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı ile ilişkisine yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim politikası ve
- Öğretmen eğitim programıdır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Politikalarının İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Okulların türü Değer Temelli Politikalar

“Bu sınavlar bakımından bakıldığında Almanya da üç ayrı okul türü olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir. Üniversiteler öğrenci yetiştiren okullar olarak sadece Gymnasiumlar dikkate alındığında Almanya bu sınavlar bakımından ilk on içerisinde yer alırken, Meslek liseleri olan Realschule ve düz liseler olan Hauptschuleler de dahil edildiğinde Almanya orta seviyelerde kalmaktadır. Bu sonuçlar ayrıca eğitimin sadece öğrenciden gelen talebe göre verilmesi ve değer temelli bir eğitim ve öğretmen yetiştirme politikasının olmamasına dayandırılabilir.”(A1)

Almanya’da uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisinin öğretmen eğitim politikalarına yönelik olarak incelendiğinde, okul türlerinin uluslar arası sınavlarda farklılık sebebi olarak gösterildiğine ve değer temelli öğretmen yetiştirme politikalarının olmamasına vurgu yapılmıştır.

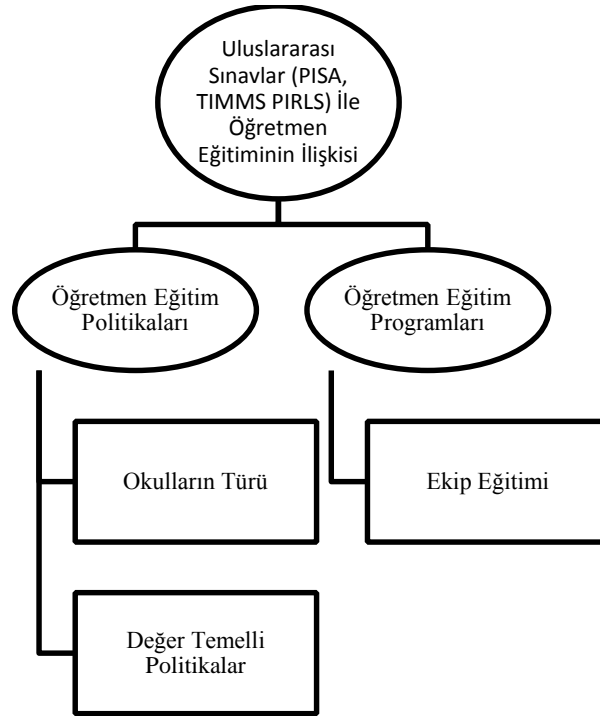
Öğretmen eğitim programı: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim programı ana temasına ilişkin olarak bir alt temada toplanmıştır. Bu tema Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Programlarının İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programları	Ekip Eğitimi

“Pisa’da daha iyi bir şey yapabilmek için, öğretmen yetiştirmeyi geliştirmeye gerek duyulmuyor, ancak ekip eğitiminde maddi ve manevi, bina içinde farklılaşmaya çalışabilmek ve çocukların etrafındaki materyalleri adeta yaratabilmek için gereklidir.”(A2)

Almanya’da uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisinin öğretmen eğitim programlarına yönelik olarak incelendiğinde, öğretmen eğitim programlarında ekip eğitimi uygulamalarına yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 11’de öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 11. Almanya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) İle Öğretmen Eğitiminin İlişkisine Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.2.5. Almanya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler

Almanya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim politikası ve
- Öğretmen eğitim programıdır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Almanya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Lider Kişilik Uzman

“Ben öğretmen eğitiminin temel evrensel değerlere dayalı bir Lider Karakter Eğitimine diğer bir ifadeyle “Eğitimci Lider Kişilik” eğitimine dönüşmesi gerektiği kanaatindeyim. Bu kişilikler sonra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yöntem, strateji, teknik bakımından en az uzman düzeyinde donanımlı hale gelmeleri sağlanmalıdır.” (A1)

Almanya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim politikalarının ilişkisi incelendiğinde, eğitimcinin lider kişilik eğitimine dönüşeceği ve bu kişiliklerin öğretmenlik mesleği için en az uzman düzeyince donanımlı hale getirileceği politikaların olabileceği öngörüsü vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitim programları: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan cevaplardan öğretmen eğitim programları ana temasına ilişkin iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 51’de verilmiştir.

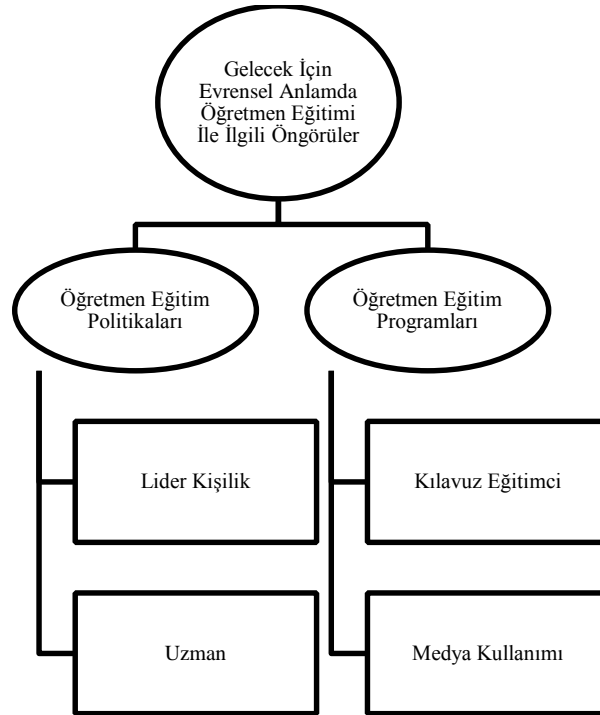
Tablo 51. Almanya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Programları İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programları	Kılavuz Eğitimci Medya kullanımı

“Karakteriyle örnek bilgisiyle kılavuz olan eğitimciler hedeflenmelidir.” (A1)

“Gelecekte sayısallaştırmaya, rekabetçi kalabilmek için öğretmen yetiştirmesinde medyaya büyük önem verilmesi gerekir.”(A2)

Almanya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim programlarının ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerin birer kılavuz eğitimci olabileceği ve öğretmen eğitiminde medya kullanımına büyük önem verileceği öngörülere vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 12’de öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik alınan cevaplardan oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 12. Almanya’da Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelere Göre Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.3. Fransa’da Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü

Öğretmen eğitimine ilişkin görüşü alınan iki öğretim üyesinin görüşleri görüşme soruları çerçevesinde öğretmen eğitiminin zayıf yönleri, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri, öğretmen eğitiminin daha etkin hale gelmesine yönelik öneriler, uluslar arası sınavlardaki sonuçlara ilişkin görüşler ve öğretmen eğitiminin geleceği ile ilgili öngörüler alt başlıkları ile incelenmiştir.

4.7.3.1. Fransa’da Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri

Fransa’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Fransa’da Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Didaktik-pedagoji Temel eğitim bilgisi Toplum bilgisi

“Didaktik ve pedagoji arasındaki karışıklıktır. ” (F1)

“Temel olarak, beklenen yarışmalara dayanan bir öğretmenlik temel eğitimi (didaktik disiplinlerle ilgili akademik bilgi ve beceriler) ve toplum (pedagoji, sosyoloji, psikoloji, nörobilim) bilgisinin olmamasıdır”. (F2)

Fransa’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, bilgi ağırlıklı eğitim ile pedagojik eğitim arasındaki uyumsuzluk, temel disiplinlerin olduğu alanlar ve toplumsal olaylara yönelik olarak derslerin yetersizliği vurgulanmıştır.

Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 53’de verilmiştir.

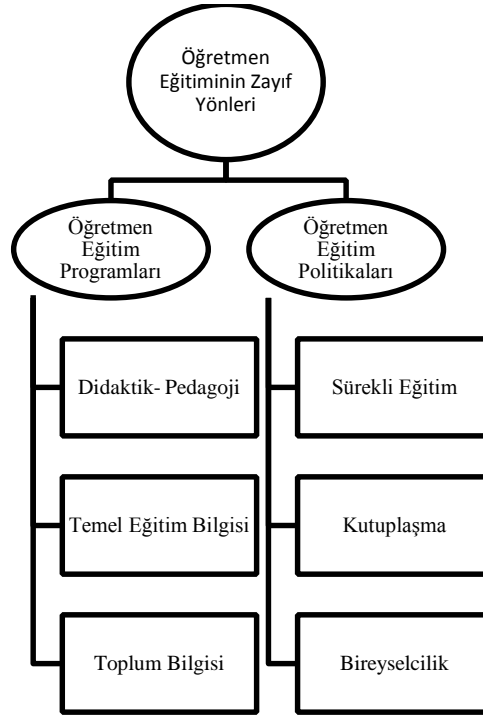
Tablo 53. Fransa’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Sürekli eğitim Kutuplaşma Bireysellik

“Öğretmen göreve başladıktan sonra ciddi anlamda sürekli eğitim (kariyer sırasında) eksikliği var” (F1)

“Sınavlara odaklanma. Bireysellik: kendi başımıza öğrenemeyiz!” (F2)

Fransa’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin göreve başlama sonrasında uzun bir süre takipsiz kaldığı ve sürekli eğitimin olmadığı, öğretmen eğitiminde müsabaka anlayışı ile kutuplaşmaların olduğu ve bireyselliğin olduğu vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 13’de Fransa’da öğretmen eğitimi ile ilgili zayıf yönler yönüne yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 13. Fransa’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.3.2. Fransa’da Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri

Fransa’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54. Fransa’da Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Akademik bilgi Ansiklopedizm

“Yüksek düzeyde bir temel eğitim bilgisi ve yüksek lisans ağırlıklı olarak akademik bilgiye odaklanmıştır.” (F1)

“Yazım ... bir ansiklopedizm biçimi (genel kültür) olarak eğitim verilmesidir”.(F2)

Fransa’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde,

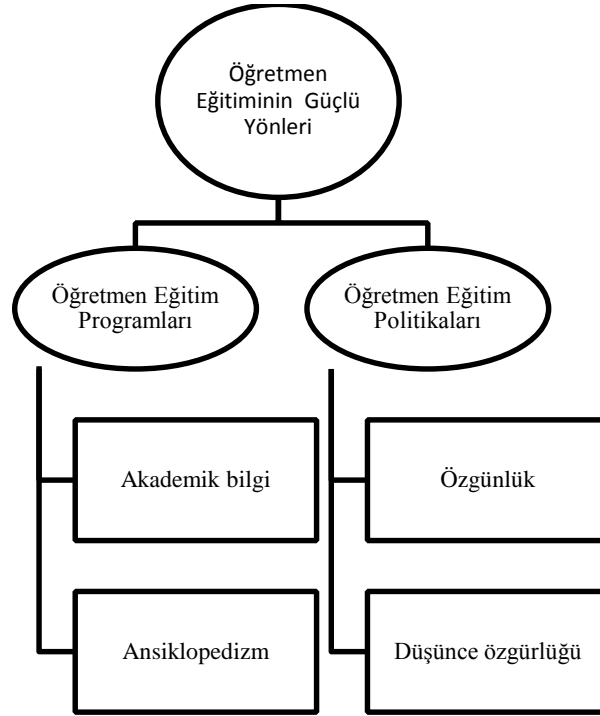
Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55. Fransa’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Özgünlük Düşünce özgürlüğü

“bazı formasyonların ve bazı öğretmenlerin özgünlüğü ... Ancak bu düşünce ve görüş özgürlüğü ortadan kalkma eğilimindedir” (F2)

Fransa’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen eğitim politikasının özgünlüğe ağırlık verdiği ve düşünce özgürlüğünün varlığı vurgulanmıştır. Aşağıda Şekil 14 Fransa’da öğretmen eğitimi ile ilgili güçlü yönlerle yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 14. Fransa’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.3.3. Fransa’da Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler

Fransa’da öğretmen eğitimin alanını daha etkin hale getirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre iki ana temada incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programı ve
- Öğretmen eğitim politikasıdır.

Öğretmen eğitim programı: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim programı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Fransa’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	İçerik Yöntem-teknik Etkin katılım

“Pedagoji, sosyoloji, psikoloji, nörobilim gibi alanlarınilk eğitimdeki içeriği arttırabiliriz” (F1)

“Biraz daha konuşalım (sadece hocanın aktif olduğu dersi ortadan kaldırmak): Çocuklar (sıklıkla çocukları görmeye alışık olduğumuz öğrencilerle karıştırmayın), yaşam bağlamları, bireysel ve kolektif öyküler hakkında...” (F2)

Fransa’da öğretmen eğitiminin daha etkin hale getirebilmek için öğretim üyelerinin öğretmen eğitim programına ilişkin önerilerine yönelik olarak incelendiğinde, öğretmen eğitiminde Pedagoji, sosyoloji, psikoloji, nörobilim gibi sosyal bilimlerin alanlarının arttırılması, öğretim yöntemleri açısından öğretmenin değil de öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerin kullanılmasına vurgu yapılmıştır.

Öğretmen eğitim politikaları: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim politikaları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak bir alt temada toplanmıştır. Bu tema Tablo 57’de verilmiştir.

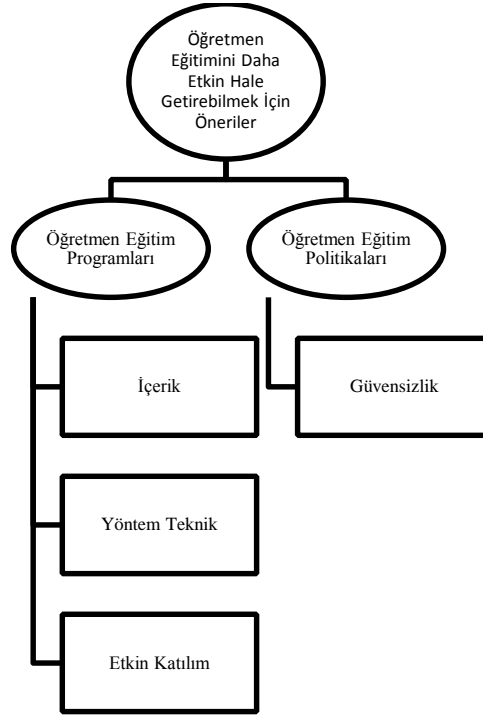
Tablo 57. Fransa’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Güvensizlik

“Öncelikle sınavda başarısız olmaktan korkmak yerine, bu harika işi sevdirmek ki bu korku, zevk almaya başlandığı andan itibaren yoktur bile. Okuldaki katılım çeşitliliğine büyük bir açılım ve hepsinden önemlisi, her türden ideolojiye ve dinlere karşı /büyük bir güvensizlik” (F2).

Fransa’da öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretim üyelerinin öğretmen eğitim politikalarına ilişkin önerilerine yönelik olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkin katılımlarının olduğu ve her türlü dini ideolojik durumların oluşturduğu güvensizliklerin kaldırılması gibi önerilere vurgu yapılmıştır. Aşağıda şekil 15’de

Almanya’da öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretim üyelerinin önerilerine yönelik olarak oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 15. Fransa’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretim Üyelerinin Önerilerine Yönelik Olarak Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.3.4. Fransa’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi

Fransa’da öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı ile ilişkisine yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup bir ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bu tema “öğretmen eğitim programı”dır.

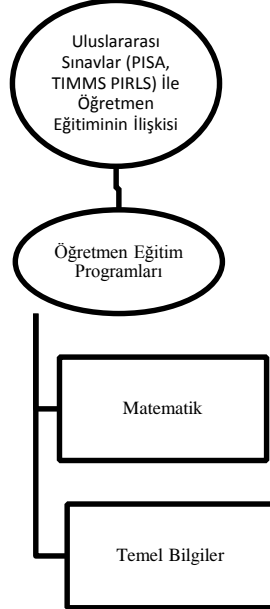
Öğretmen eğitim programı: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan öğretmen eğitim programı ana temasına ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Fransa'da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitim Programlarının İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programları	Matematik Temel Bilgiler

“PISA anketleri Fransa'nın matematik ve yabancı dil becerilerinde geride kaldığını gösteriyor. Bu, öğretimin formatını geliştirmek değil, özellikle ilköğretimde matematik ve temel bilgileri arttırmak için programların değiştirilmesidir (Fransızca, imla, anlatım, okuma)”.(F2)

Fransa'da uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisinin öğretmen eğitim programlarına yönelik olarak incelendiğinde, öğretmen eğitim programlarında matematik ve Fransızca, imla, anlatım ve okumayı kapsayan temel bilgilerin programda değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 16'da öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre uluslararası sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile öğretmen eğitiminin ilişkisine yönelik alınan cevaplardan oluşturulan tema ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 16. Fransa'da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS PIRLS) ile Öğretmen Eğitiminin İlişkisine Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Tema Ve Alt Temalar

4.7.3.5. Fransa’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler

Fransa’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup öğretmen eğitim politikası ana teması çerçevesinde incelenmiştir.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 59’da verilmiştir.

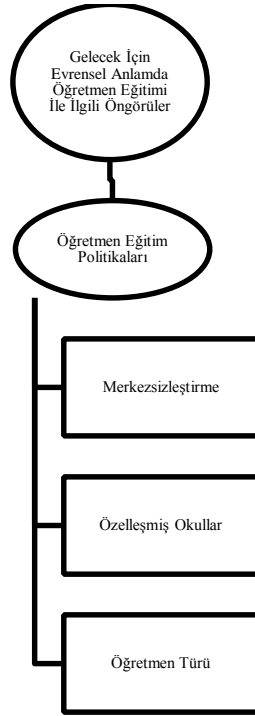
Tablo 59. Fransa’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Merkezsizleştirme Özelleşmiş okullar Öğretmen türü

“Bana öyle geliyor ki Fransa’da bölgeler veya belediyeler nezdinde okul öğretmenlerinin işe alınmasında merkezsizleştirilmeye ve okulların devletin yükümlülüğünden çıkartılmasına doğru yöneliyoruz. Bu da dengesizlik ve bölgesel bir eşitsizlik yaratabilir.”(F2)

“Öğrenci türü kadar farklı öğretmen türü vardır! Evrensellik bir aldatmaca, bir masaldır; öğretmek ise işaretlerdir, kelimenin kökeni “işaret etmek”tir. Türkiye’de, Avrupa’da veya Afrika ülkelerinde işaretler aynı mıdır?”(F1)

Fransa’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim politikalarının ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerin göreve başlamalarında artık merkezden atamaların değil de yerel kurumların kendi atamalarını yapabileceği ve okulların devlet yükümlülüğünden çıkarak giderek özelleşme eğiliminde olduğu ve öğretmen türlerinin öğrenci türleri kadar farklılaşacağı öngörülerini üzerine vurgu yapılmıştır. Aşağıda şekil 17’de öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik alınan cevaplardan oluşturulan tema ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 17. Fransa’da Öğretim Üyeleri İle Yapılan Görüşmelere Göre Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere Yönelik Alınan Cevaplardan Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.4. Çin’de Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü

Öğretmen eğitimine ilişkin görüşü alınan iki öğretim üyesinin görüşleri görüşme soruları çerçevesinde öğretmen eğitiminin zayıf yönleri, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri, öğretmen eğitiminin daha etkin hale gelmesine yönelik öneriler, uluslar arası sınavlardaki sonuçlara ilişkin görüşler ve öğretmen eğitiminin geleceği ile ilgili öngörüler alt başlıkları ile incelenmiştir.

4.7.4.1. Çin’de Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri

Çin’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları dört alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Çin’de Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Hedeften haberdar olma Hizmetiçi eğitim Bireysel ihtiyaçlar Materyaller

“Hedef konum yeterince açık değil. Öğretmenlerin çoğu, öğretmen eğitiminin amacını ve anlamını bilmemektedir ve bazı insanlar, eğitim görevlerini tamamlayabiliyorsa da eğitimin önemsiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğu, öğretmenlik düzeylerini ve bilimsel araştırma düzeylerini geliştirmek için eğitime katılmazlar, ancak mesleki unvan değerlendirmesi ve terfisi gereği eğitime katılırlar. Yeterli eğitim metodu ve eğitim türü bulunmamaktadır. Şu anda, Çin kolejleri ve üniversitelerinin eğitimi temel olarak eğitim düzeyini geliştirmeyi, konunun bilgi düzeyini genişletmeyi ve bilimsel araştırma yeteneğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim modu, öğretmen eğitiminin çeşitlendirilmiş ve bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarına iyi uyum sağlayamaz.” (Ç1)

“Tayvan’ın öğretim materyalleri Çin’in geneli kadar kapsamlı değildir ve oldukça sınırlıdır.” (Ç2)

Çin’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen eğitim programlarında yer alan hedeflerin yeterince açık olmadığı, öğretmenlerin öğretmenlik düzeyleri ve bilimsel araştırma düzeylerinin gelişimi için değil de mesleki unvan değişikliği ve kademe yükselmesi için eğitimlere katıldıkları, eğitimlerin öğretmen adayının bireysel ihtiyaçlarına cevap vermediği, öğretmen eğitiminde kullanılan materyallerin kapsamlı olmadığı vurgulanmıştır.

Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 61’de verilmiştir.

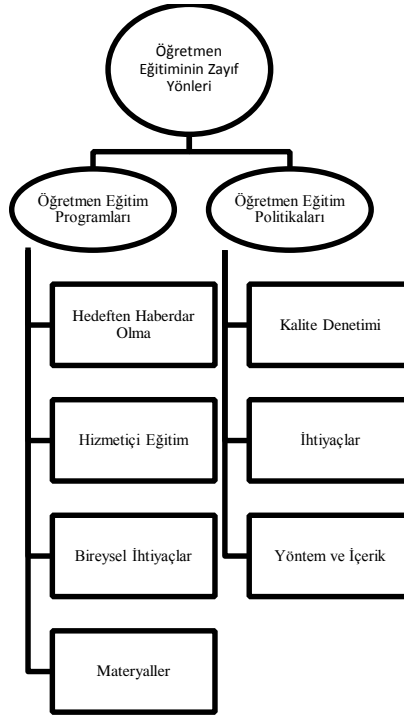
Tablo 61. Çin’de Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Kalite Denetimi İhtiyaçlar Yöntem ve İçerik

“Çinli öğretmenlerin iş öncesi eğitim modu, çoğu insanın birleştirilmiş eğitiminin gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmıştır. Eğitimin ölçeğine ve verimliliğine dikkat eder ve öğretmenlerin çeşitlendirilmiş ve bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarını göz ardı eder. Eğitim yöntemleri ve içerikleri hükümet birimlerinin gereksinimlerine göre belirlendi, öğretmenleri özerklikten yoksun bıraktı, farklı okul türlerini, farklı disiplinleri, farklı pozisyon öğretmenlerinin gerçek ihtiyaçlarını ve farklılıklarını iyi yansıtmıyordu.”(Ç1)

“Öğretmenin kendi mesleki Çince bilgisi derin olmadıkça, birtakım engeller olacaktır. Ayrıca, sertifikayı aldıktan sonra, öğretmenin kendisine bağlıdır. Öğretmenin kalitesini kontrol edecek bir mekanizma yoktur” (Ç2).

Çin’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikasını alıp mesleğe başladıktan sonra herhangi bir denetim mekanizmasının olmaması, eğitimde öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarının göz ardı edildiği, yöntem ve içerik belirleme durumlarının ihtiyaçlara ve mevcut duruma göre değil de hükümet yetkililerinin gereksinimlerine göre belirlenmiş olma durumları Çin’de öğretmen eğitim politikaları kapsamında zayıf yönler olarak vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 18’de Çin’de öğretmen eğitimi ile ilgili zayıf yönlere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 18. Çin’de Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.4.2. Çin’de Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri

Çin’de öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Çin’de Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Dil öğretimi
	Seviyeye Uygunluk
	Uzman Üniversiteler

“Aslında, aynı zamanda öğretmenin yabancı dilde kendi yeteneklerine de bakmalıyız. Temel olarak, Tayvan'daki öğretmenlerin çok iyi İngilizce becerileri vardır. İngilizce öğreten birçok öğretmen bile yabancı öğrencilere Çince öğretir. Yurt dışında tek başına giderseniz sorun olmaz. Bu, Tayvan'da bir öğretmenin avantajıdır.”(Ç1)

“Farklı türler, farklı seviyeler, esnek ve verimli eğitim formları ve projeler keşfedilmektedir. Örneğin, asistanlar için, ileri düzey eğitimcilerle, atölye ve yerel üst düzey seminerlerle kısa süreli olarak, eşit eğitim düzeyindeki lisans programlarının ve yüksek lisans programlarının ve illerin öğretmenlerinin yüksek lisans derecesine başvurmak için; hizmet eğitimi ve diğer eğitim biçimleri, farklı tarihsel dönemleri, farklı bölgeleri, kolejlerin farklı hedeflerini daha iyi karşılamak ve öğretmenlerin gereksinimleri iyileştirmek için eğitim veren öğretmenleri; İlk ve ortaokul öğretmenlerinin mevcut durumu ve mesleki gelişim hedeflerine dayanarak, "okul temelli eğitim" ve "ulusal plan" gerçekleştirilmektedir.” (Ç2)

“Aynı zamanda bir dizi nispeten sabit eğitim üssü kurulmuş olan ulusal kilit üniversiteye de bağlıdır; Esas olarak, okulun önemli öğretmenlerinin eğitim görevlerini üstlenen uzman üniversiteler (bazı kapsamlı üniversiteler dahil) vardır; İllerde, doğrudan merkezi yönetimin altında bulunan özerk bölgeler ve belediyeler, ilk ve orta dereceli okullardaki tüm öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olan eğitim kolejleri ve öğretmenlerin eğitim okulları vardır.” (Ç3)

Çin’de öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin çok iyi derecede İngilizce biliyor olmaları, her türden seviyeye uygun ve mesleki gelişim hedeflerine dayalı, tüm öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olan uzman üniversitelerin olmasının öğretmen eğitiminde güçlü yönler olarak vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları üç alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63. Çin’de Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri

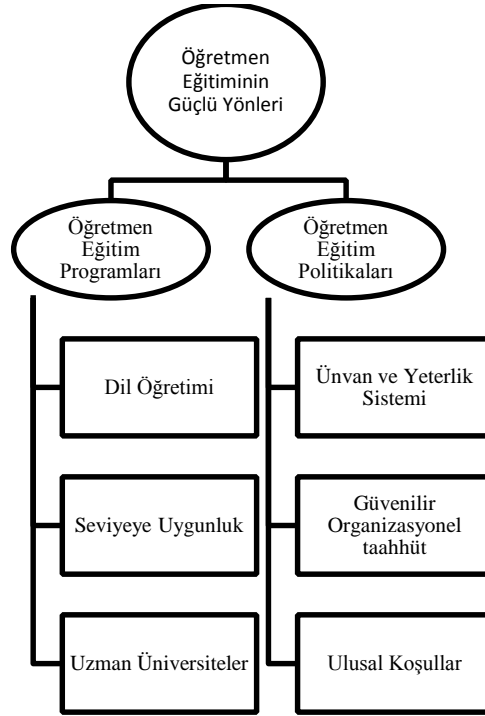
Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Unvan ve Yeterlik sistemi Güvenilir ve Organizasyonel taahhüt Ulusal Koşullar

“Mükemmel kurumsal garanti var. Çin’de her türlü öğretmeni yeterlilik sistemini ve unvan değerlendirme sistemini nispeten kusursuz bir şekilde oluşturuyorlar. Örneğin: tüm çalışanların eğitimi için beş yılda bir mevcut ilk ve ortaokul öğretmenlerini yönetir, okul öğretmenleri eğitim fonları her düzey hükümet düzeyindedir.”(Ç1)

“Güvenilir organizasyonel taahhüt. Çin hükümeti, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine büyük önem verdiği için kolejlerde ve üniversitelerde kurulmuş öğretmen değişim merkezi, eğitim merkezi, özerk bölgeler ve merkezi hükümetin hemen altındaki belediyeler bir il eğitim merkezi kurmuştur.”(Ç2)

“Aynı zamanda, doğrudan merkezi yönetimin altındaki iller, özerk bölgeler ve belediyeler, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik araştırmasını organize etmekten sorumlu olan öğretim ve öğretim bölümlerine de sahiptir. Çin’in ulusal koşullarına uygun, her düzeyde öğretmen yetiştirmek için bir ağ sistemi geliştireceğiz.”(Ç1)

Çin’de öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin beş yılda bir unvan değerlendirme ve yeterlik sistemine dayalı bir takım uygulamaların yapıldığı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine önem verildiği için eğitim merkezleri gibi uygulamaların olduğu ve Çin’in ulusal koşulları da göz önüne alınarak öğretmen yetiştirildiği vurgulanmıştır. Aşağıda Şekil 19’da Çin’de Öğretmen eğitimi ile ilgili güçlü yönlerle yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 19. Çin’de Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.4.3. Çin’de Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler

Çin’de öğretmen eğitimin alanını daha etkin hale getirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler iki ana temada incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programı ve
- Öğretmen eğitim politikasıdır.

Öğretmen eğitim programı: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim programı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64. Çin’de Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	Okul Temelli Eğitim Farklı Okul Türleri Araştırma Yeteneği

“Tüm okul öğretmenlerinin "okul temelli eğitim" in uygulanmasına katılması için bu tür öğretmen eğitimi, farklı okul türlerini daha iyi yansıtmak, farklı pozisyon öğretmenlerinin gerçek ihtiyaçları ve farklılıklarını ortaya koyabilmelidir. Son olarak, her türlü okulun öğretim yeteneği ve bilimsel araştırma yeteneği geliştirilmelidir.”(Ç2)

Çin’de öğretmen eğitimini daha etkin hale getirmek için öğretmen eğitim programlarına ilişkin önerilere ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, öğretmenlerin okul temelli eğitimin uygulanması için gerekli alt yapıyı oluşturabilmeleri, bu kapsamda farklı okul türlerinin daha iyi ortaya çıkabileceği, öğretmenlerin bilimsel araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitim politikaları: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim politikaları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65. Çin’de Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Politikalarına İlişkin Öneriler

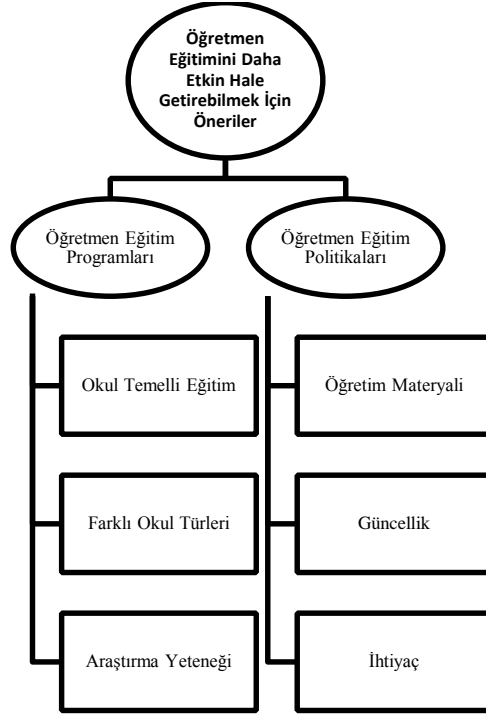
Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Öğretim Materyali Güncellik İhtiyaç

“Tayvan Eğitim Bakanlığı veya ilgili herhangi bir hükümet departmanının, öğretmenlerin eğitim materyalleri alabilmeleri veya öğretim materyallerini kolayca bulabilmeleri için bir yenileme kursu veya bir öğretim materyalleri kütüphanesi sağlayabileceğini düşünüyorum. Yurt dışında olsanız bile, öğretimde kullanılacak en yeni öğretim yöntemleri ile her zaman güncel kalabilirsiniz.”(Ç1)

“Öğretmenlerin mevcut durumlarına ve gelişim hedeflerine dayanarak, farklı organizasyon çeşitliliğinin, kişiselleştirmenin, ulusal düzeyde güçlü organizasyon güvencesi altındaki eğitim ihtiyaçlarına büyük önem vermektedir, ayrıca okul çeşitliliği öğrencinin yaratıcılığını daha da artırmaktadır.”(Ç2)

Çin’de öğretmen eğitimini daha etkin hale getirmek için öğretmen eğitim politikaları ile ilgili önerilere ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen eğitim materyalleri için kurs ve

kütüphanelerin oluşturulabileceği, öğretm yöntemleri bakımından öğretmenlerin güncel kalabileceği ve gelişime yönelik öğretmen ihtiyaçlarının büyük önem taşıyabileceği önerileri vurgulanmıştır. Aşağıda Şekil. 20’de Çin’de Öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için yapılan önerilere ilişkin oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 20. Çin’de Öğretmen Eğitiminin Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Önerilere İlişkin Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.4.4. Çin’de Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi

Çin’de öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı ile ilişkisine yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup her iki öğretim üyesinin de bu sınavlar ile öğretmen eğitimi arasında herhangi bir ilişki kuramadıkları belirtilmiştir.

4.7.4.5. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler

Çin’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim politikası ve
- Öğretmen eğitim programıdır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Reform
	Uzaktan Eğitim
	Yaşam Boyu Öğrenme

“Eğitim reformunun derinleştirilmesi, öğretmenin yenilik eğilimi ve bilgisayar ağının derin uygulamalarıyla, öğretmen yaşamboyu öğrenme kavramını sağlam bir şekilde oluşturacak. Ayrıca MOOC (Massive Open Online Courses), yeni öğretim araçları yöntemiyle temsil edilen ve İnternet’in öğretmenlerin uzaktan ağ eğitimini yürütmek için gittikçe daha önemli hale gelecektir.”(Ç1)

Çin’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim politikalarının ilişkisi incelendiğinde, öğretmen eğitiminde reformun olacağı, öğretmen eğitiminde uzaktan eğitim kanallarının daha sık kullanılacağı ve yaşam boyu öğrenme kavramının öğretmen eğitiminde önemli kavramlar olacağı vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitim programı: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan

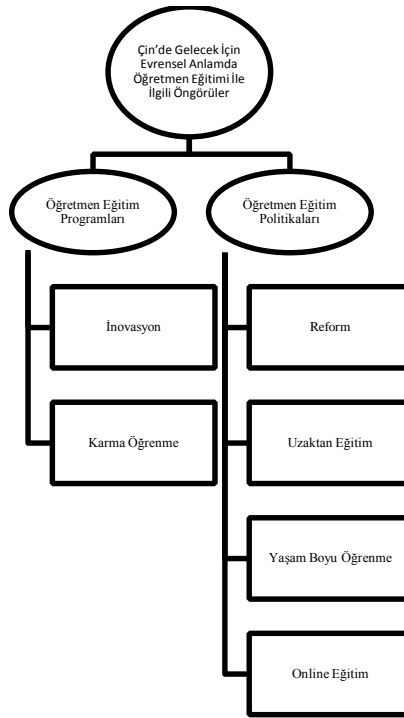
cevaplardan öğretmen eğitim programı ana temasına ilişkin iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Programı ile İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	İnovasyon Karma Öğrenme

“Bilimsel araştırma için "parçalanma" öğrenme yeteneğini ve inovasyon yeteneğini sürekli olarak geliştirecektir. Geleneksel merkezi öğretmen eğitimine ek olarak, yeni öğretim fikrinin temsilcisi olarak “karma öğrenme” yaygınlaşacak.”(Ç2)

Çin’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim programları ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmen eğitiminde bilimsel araştırmalara ağırlık verilerek inovasyon yeteneğinin geliştirileceği ve gelecekte tüm geleneksel öğretmen eğitim yaklaşımlarına ek olarak yeni yaklaşımların ortaya çıkacağı ve nihayetinde “karma öğrenme” yaklaşımlarının yaygınlaşacağı öngörülmektedir. Aşağıda Şekil 21’de Çin’de gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere ilişkin oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 21. Çin’de Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere İlişkin Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.5. Japonya’da Öğretmen Eğitimine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşü

Öğretmen eğitimine ilişkin görüşü alınan iki öğretim üyesinin görüşleri görüşme soruları çerçevesinde öğretmen eğitiminin zayıf yönleri, öğretmen eğitiminin güçlü yönleri, öğretmen eğitiminin daha etkin hale gelmesine yönelik öneriler, uluslar arası sınavlardaki sonuçlara ilişkin görüşler ve öğretmen eğitiminin geleceği ile ilgili öngörüler alt başlıkları ile incelenmiştir.

4.7.5.1. Japonya’da Öğretmen Eğitiminin Zayıf Yönleri

Çin’de öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları bir alt temaya ayrılmıştır. Bu tema Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. Japonya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Programları	Öğretmenlik uygulaması

“Öğretmen yetiştirme programında “Öğretmenlik Uygulaması” yapmalıyız, ancak bu uygulamalar okullardaki öğretmenlerin (ilkokul, ortaokul vb.) işlerine fazladan yük olmaktadır” (J2)

Japonya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen eğitim programlarında öğretmenlik uygulamasının okullardaki öğretmenlerin mevcut işlerine ek olarak bir yük olarak görüldüğü vurgulanmıştır.

Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde zayıf görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 69’da verilmiştir.

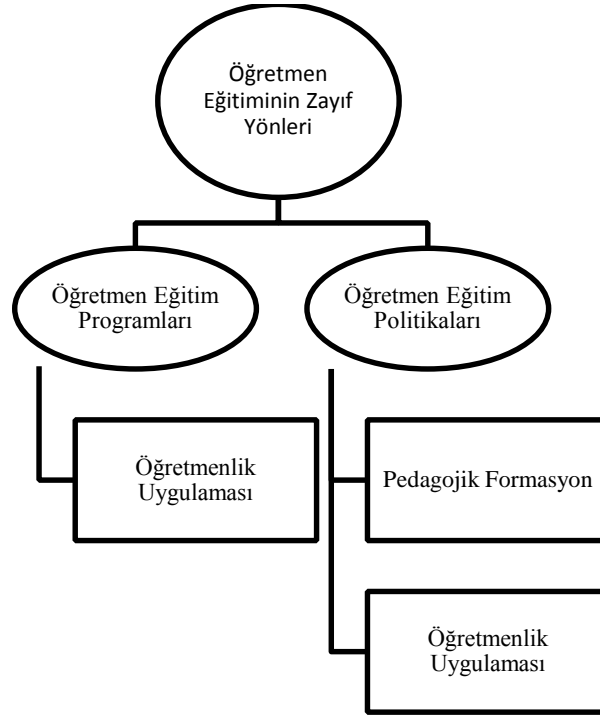
Tablo 69. Japonya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar
Öğretmen Eğitim Politikaları	Pedagojik formasyon Öğretmenlik uygulaması

“Pedagojik formasyon eğitiminde belli bir politikanın olmaması”(J1).

“Çünkü öğretmenler zaten çok meşguller. İkidenden daha fazla okulda öğretmenlik uygulaması yapılabilir” (J2).

Japonya’da öğretmen eğitiminin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimlerinde belirli bir politikanın olmadığı, öğretmenlik uygulaması derslerinde zaten öğretmene çok fazla yük olduğu ve öğretmenlerin meşgul olması durumundan dolayı tek bir okulda uygulamanın yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıda şekil 22’de Japonya’da öğretmen eğitimi ile ilgili zayıf yönler yönelttikçe olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 22. Japonya’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Zayıf Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.5.2. Japonya’da Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri

Japonya’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programları ve
- Öğretmen eğitim politikalarıdır

Öğretmen Eğitim Programları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim programlarıdır. Öğretmen eğitimin programları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70. Japonya’da Öğretmen Eğitim Programlarının Güçlü Yönleri

Tema		Alt Temalar
Öğretmen Programları	Eğitim	Özel eğitim Sabitlik

“Spesifik (özel eğitim) konulara yönelik, eğitim düzeyinin başarılı olması.”(J1)

“Japonya’da öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamaları, öğretmen olmak için girilen sınavlara yönelik atılan adımlar gibi sabittir.” (J2)

Japonya’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, özel eğitim alanı ile ilgili konuların içerik bakımından zengin olduğu, öğretmen yetiştirme sistemindeki oturmuşluk durumunun vurgulandığı ve bu durumların öğretmen eğitimi için güçlü yönler olarak ifade edildiği görülmektedir.

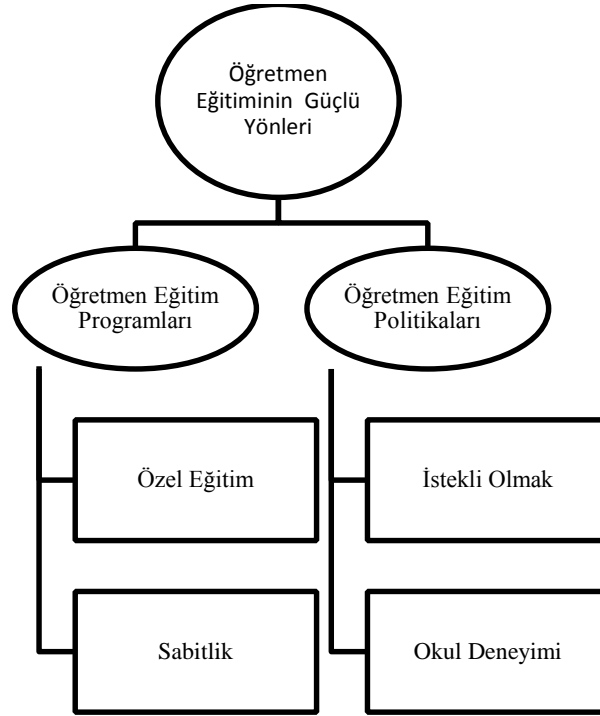
Öğretmen Eğitim Politikaları: Öğretmen eğitiminde güçlü görülen noktalardan biri öğretmen eğitim politikalarıdır. Öğretmen eğitimin politikaları iki alt temaya ayrılmıştır. Bu temalar Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Japonya’da Öğretmen Eğitim Politikalarının Güçlü Yönleri

Tema		Alt Temalar
Öğretmen Politikaları	Eğitim	İstekli olmak Okul deneyimi

“Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programına öğrenci almak için öğretmen olmak isteyen insanları almak daha kolaydır. Daha fazla okul türünde (ortaokul ve ilkokul veya lise) okul deneyimlerinin olması, böylece pek çok şey öğrenebilirsiniz.”(J2)

Japonya’da öğretmen eğitiminin güçlü yönlerine ilişkin olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim politikaları teması kapsamında incelendiğinde, öğretmen eğitim kurumlarına girişte gerçekten öğretmen olmak isteyen öğrencilerin bu programlara alınması ve farklı okul türlerinde okul deneyimi uygulamalarının yapılması vurgulanmıştır. Aşağıda Şekil 23’de Japonya’da öğretmen eğitimi ile ilgili güçlü yönlere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşlerine göre oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 23. Japonya’da Öğretmen Eğitimi İle İlgili Güçlü Yönlere Yönelik Olarak Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

4.7.5.3. Japonya’da Öğretmen Eğitimi Alanını Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öneriler

Japonya’da öğretmen eğitimin alanını daha etkin hale getirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler öğretmen eğitim programı ana teması kapsamında incelenmiştir.

Öğretmen eğitim programı: : Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için öğretmen eğitim programı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur ve buna ilişkin olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 72’de verilmiştir.

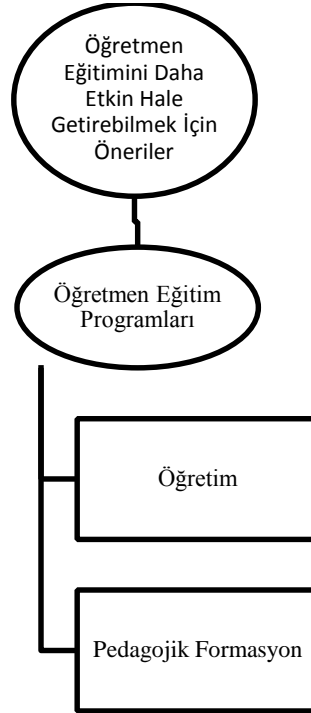
Tablo 72. Japonya’da Öğretmen Eğitimini Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Öğretmen Eğitim Programına İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	Öğretim Pedagojik Formasyon

“Özel ihtiyaçları olan bir okulda çalışıyorum ve özel ihtiyaçlarım konusunda uzmanlaştım, çocuklara öğretim konusunda programda çalışmalar yapılmalı”(J1)

“Pedagojik formasyon eğitiminin tekrar gözden geçirerek günümüz koşullarına uyum sağlalaması.”(J2)

Japonya’da öğretmen eğitimini daha etkin hale getirmek için öğretmen eğitim programlarına ilişkin önerilere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri öğretmen eğitim programı teması kapsamında incelendiğinde, programda özellikle öğretim konusunda çalışmaların yapılması gerektiği ve genel olarak pedagojik formasyoneğitiminin günümüz koşullarına göre güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıda Şekil 24’de Japonya’da Öğretmen eğitimini daha etkin hale getirebilmek için yapılan önerilere ilişkin oluşturulan tema ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 24. Japonya’da Öğretmen Eğitiminin Daha Etkin Hale Getirebilmek İçin Önerilere İlişkin Oluşturulan Tema Ve Alt Temalar

4.7.5.4. Japonya’da Uluslararası Sınavlar (PISA, TIMMS, PIRLS) ile Öğretmen Eğitimi İlişkisi

Japonya’da öğretmen eğitiminin uluslararası sınavlardaki başarı ile ilişkisine yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup her iki öğretim üyesinin de bu sınavlar ile öğretmen eğitimi arasında herhangi bir ilişki kuramadıkları belirtilmiştir.

4.7.5.5. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler

Japonya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmış olup iki ana tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar;

- Öğretmen eğitim politikası ve
- Öğretmen eğitim programıdır.

Öğretmen eğitim politikası: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan cevaplardan öğretmen eğitim politikası ana temasına ilişkin üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 73. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Politikası İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim politikaları	Öğretmen olma isteği Yoğunlaşma Öğretmen Eğitim Sistemi Çöküşü

“Öğretmen olmak isteyen öğrenci sayısı arttıkça ve okullarda çalışan öğretmenler (ilkokul, ortaokul) daha az işine yoğunlaşırsa, öğretim uygulaması sistemi çökecektir.”(J1)

Japonya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim politikalarının ilişkisi incelendiğinde, öğretmen olmak isteyen birey sayısının artacağı, öğretmenlerin işlerine daha az yoğunlaşacağı ve bütün bunlardan sonra öğretmen eğitim sisteminin çökeceği öngörülere vurgulanmıştır.

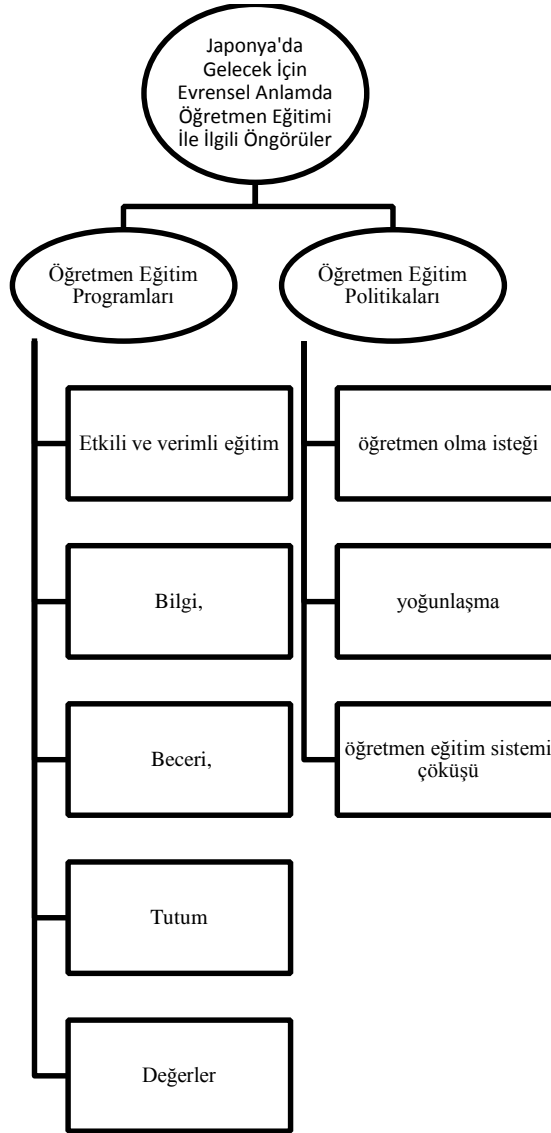
Öğretmen eğitim programı: Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere yönelik olarak alınan cevaplardan öğretmen eğitim programı ana temasına ilişkin beş alt temada toplanmıştır. Bu temalar Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74. Japonya’da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörüler Ve Öğretmen Eğitim Programı ile İlişkisi

Tema	Alt Temalar
Öğretmen eğitim programı	Etkili ve verimli eğitim Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerler

“Eğitimi, etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için, sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bir bütün olarak ortaya konulacaktır.” (J2)

Japonya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüler ile öğretmen eğitim programları ile ilişkisi incelendiğinde, eğitimin kalite anlamında daha etkili ve verimli olabileceği ve bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak verilebileceği öngörülmektedir. Aşağıda Şekil 25’de Japonya’da gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörülere ilişkin oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiştir.



Şekil 25. Japonya'da Gelecek İçin Evrensel Anlamda Öğretmen Eğitimi İle İlgili Öngörülere İlişkin Oluşturulan Temalar Ve Alt Temalar

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonucu olarak Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da; Öğretmen eğitime yön veren politikalar, öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları, uygulanan öğretmen eğitim programları ve modelleri ile benimsenen eğitim felsefeleri, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin göreve başlama koşulları, öğretmen eğitim kurumlarının yapısı ve öğretmen eğitim kurumları ile okulların işbirliği, Zeichner'in davranışçı, kişisel gelişim, işbaşında öğrenme ve araştırma-inceleme; J.Elliot'un akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarının temele alınma durumu ve öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Eğitime Yön Veren Politikalar İle İlgili Sonuçlar

Türkiye'de öğretmen yetiştirme, atama ve adaylık süreci ile ilgili olarak sürekli politika değişiklikleri öğretmen eğitime hatta genel eğitime zarar verdiği görülmektedir. Almanya'da ise Türkiye'deki gibi sürekli değişiklikler yaşanmaz ancak genel anlamda öğretmen eğitimi için tek bir eğitim politikasından da bahsedilemez, her eyalet için ayrı bir öğretmen yetiştirme sorumluluğunun olduğu görülmektedir. Eğitimin sadece öğrenciden gelen talebe göre verilmesi ve değer temelli bir eğitim ve öğretmen yetiştirme politikasının olmaması uluslar arası sınavlardaki okullararası başarı farklılaşmasının nedeni olarak görülmektedir. Öğretmen eğitim politikaları bakımından

Fransa'nın özellikle laik olma hususunda eğitim politikalarının tüm dünyayı etkilediği görülmektedir. Çin'de ise Eğitim Bürosu'nun, eğitim politikası, eğitim programı, öğretmen eğitimi ve mevzuat gibi konulardan sorumlu olan kurum olarak işleyiş sürdürdüğü görülmektedir. Japonya'da Pedagojik formasyon eğitiminde belirli bir politikanın olmadığı ve bu anlamda pedagojik formasyon eğitiminin yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerektiği görülmüştür. Öğretmen eğitim politikaları bakımından Türkiye ile Japonya'nın benzerlik gösterdiği görülmektedir.

5.1.2. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları İle İlgili Sonuçlar

Türkiye'de öğretmen eğitim kurumları eğitim fakülteleridir. Bu fakültelelere girebilmek için ortaöğretim mezunu olmak şartı ile girilen yükseköğretime giriş sınavına girilir. Daha sonra da alanına göre değişmek üzere lisans yerleştirme sınavına da girilebilmektedir. Yetenek gerektiren bölümler ise kendi bünyelerinde özel yetenek sınavları yapabilmektedir. Almanya'da da Türkiye'ye benzer şekilde öğretmen eğitim kurumlarına girebilmek için lise mezunu olup olgunluk sınavına girmek gerekmektedir. Yine bunlara benzer şekilde Fransa'da ilköğretim ve lise öğretmeni olma durumlarına göre değişmek üzere ESPE adı verilen üniversiteye bağlı kurumlarda eğitim görülmesi gerekmektedir. Bu kurumlara girişte yine ulusal sınavlar yapılmaktadır. Çin'de ise eyaletlere göre göre farklılık göstermekle birlikte lise mezunu olma ve ulusal sınava girme zorunluluğu ortak olup bunun haricinde öğretmen eğitim kurumları kendi kendilerine sınavlar yapabilmektedirler. Yani genel olarak lise diploması ve uygulama ağırlıklı bir değerlendirme sisteminden geçtikten sonra öğretmen eğitim kurumlarına giriş yapılabilmektedir. Japonya'da ise öğretmen eğitimine, iki aşamalı bir sınavla öğrenci alınmaktadır. Birinci aşama ülke genelinde yapılmakta, ikinci aşama ise üniversiteler tarafında yapılmaktadır.

5.1.3. Öğretmen Eğitim Programları ve Program Modelleri ile Benimsenen Eğitim Felsefeleri İle İlgili Sonuçlar

Türkiye’de öğretmen eğitim programları YÖK tarafından belirlenmekte ve üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Model olarak hem ardışık hem de kaynaşık modelin etkisinde kaldığı görülmektedir. Türk eğitim sistemi, pragmatist felsefeye ve eğitim felsefesi olarak da ilerlemecilik eğitim felsefesi akımına dayanmakta ancak uygulamada esasici ve daimici eğitim felsefesinin etkisi altında kaldığı görülmektedir. Almanya’nın eğitimde genel anlamda benimsediği eğitim felsefesi olmamakla birlikte öğretim programında ilerlemecilik eğitim felsefesinin etkisinde kaldığı görülmektedir. Model olarak da tıpkı Türkiye gibi hem ardışık hem de kaynaşık modelin etkisinde kaldığı görülmektedir. Fransa, öğretim programlarında ve uygulama eğitiminin düzenlenmesinde öğretmen yetiştiren kurumlar arasında bir takım farklılıkların olduğu; ancak temel özellikler ve içerik açısından ortak bir yapının olduğu görülmektedir. Model olarak ardışık modelin etkisinde kaldığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinde % 50-55 alan bilgisi ve becerileri, % 15-20 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 30-35 genel kültür dersleri şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yüksek düzeyde bir temel eğitim bilgisi ve yüksek lisans ağırlıklı olarak akademik bilgiye odaklandığı görülmektedir. Çin’de ise diğer ülkelerden farklı olarak program uygulamaları için program geliştirme enstitüsü bulunmakta ve sürekli gelişim, araştırma ve değerlendirme yoluyla bilgi üretip ve geliştirmekte olduğu görülmüştür. Eyaletlere göre öğretmen eğitim programları değişmekte olduğu da görülmektedir bu anlamda Almanya ile benzerlik göstermektedir. Japonya’da öğretmen eğitim programlarında genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi boyutlarında eğitimin verildiği ve derslerin seminer ve konferanslar şeklinde yazılı sınavlar, bireysel görüşmeler açık uçlu sorular, tartışmalar, seminerler, laboratuvarlar, uygulamalı çalışmalar, proje çalışmaları, öğrenci performansları ve gözlem kayıtlarına önem verildiği görülmektedir. Çin ile benzer şekilde Japonya’da da öğretmen eğitim programının kaynaşık model olduğu görülmektedir. Daha çok sürecin göz önüne alınarak değerlendirme yapılması Japon öğretmen eğitim sisteminde çağdaş eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesinden esinlendiği görülmektedir.

5.1.4. Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Göreve Başlama Koşulları ile İlgili Sonuçlar

Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin MEB tarafından belirlendiği ve YÖK’ün de bu yeterliklere göre program hazırladığı görülmektedir. Öğretmenlerin göreve başlayabilmesi için öncelikli olarak Eğitim Fakültesi mezunu veya farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmak gerekmektedir. Daha sonra ÖSYM tarafından yapılan KPSS ve branşa göre varsa KPSS-ÖABT’ye girip başarılı olduktan sonra sözlü sınava alınmakta olduğu görülmektedir. Almanya’da da Türkiye’de olduğu öğretmen yeterlikleri eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmektedir. Göreve başlamak için de yine Türkiye’ye benzer şekilde eğitim fakültesi mezunu olduktan sonra I. ve II. devlet sınavlarına girmeleri ve başarılı olmaları gerekmektedir. Fransa’da da benzer şekilde öğretmen yeterlikleri eğitim bakanlıklarınca belirlenmekte olup göreve başlamak için bakalorya diploması ile girdikleri öğretmen okullarına girip sertifika sınavına girmeleri gerektiği görülmektedir. Çin’de de öğretmen yeterlikleri eğitim bakanlıklarınca belirlenmekte olup göreve başlama koşulu eyaletlere bağlı olmakla birlikte eğitim bürosuna başvurmak gerekmektedir. Japonya’da öğretmen olarak göreve başlamak için, bakanlık tarafından onaylanmış bir üniversitede, öğretmenlik eğitim programından mezun olmak ve daha sonra belli bir okul düzeyinde (ilköğretim, orta öğretimin orta veya ortaöğretim üstü) ve belirli bir konuda bir öğretim sertifikası almak gerekmektedir ve yerel eğitim kurullarının yapmış oldukları sınavlardan başarılı olmak gerektiği görülmüştür.

5.1.5. Öğretmen Eğitim Kurumlarının Yapısı ve Öğretmen Eğitim Kurumları İle Okulların İşbirliği ile İlgili Sonuçlar

Türkiye’de öğretmen eğitim kurumlarının uzun süre MEB’na bağlı olduğu, 1982 yılı itibarıyla de YÖK’e bağlandığı görülmektedir. YÖK’e bağlı olarak da üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirilmektedir. Bu süreçte okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama okullarında ders görülmektedir. Öğretmen eğitim kurumları ile uygulama okulları arasındaki ilişkinin de geçmişten beri zayıf olduğu görülmüştür. Almanya’da da Türkiye benzer şekilde öğretmen eğitim kurumları mevcuttur ancak Türkiye’ye göre uygulama okulları ile

ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu görülmüştür. Fransa’da ise öğretmen eğitim kurumları yapısal olarak biraz farklılık göstermektedir. Öğretmen eğitim kurumlarının kendi aralarında bile farklılık gösterebildiği ama uygulamaya ağırlık verdiği için de okullarla ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu görülmektedir. Çin’de öğretmen eğitiminde nitelik ön planda tutulduğu için yüksek lisans zorunluluğu bulunmaktadır ve her eyaletin yerel eğitim yetkilileri idaresinde farklı öğretmen eğitim kurumlarının olduğu görülmektedir. Japonya’da öğretmen eğitim kurumlarının yapısı Türkiye ve Almanya’ya benzemektedir. Ancak uygulama eğitimine diğer ülkelere göre daha az yer vermekte olduğu görülmektedir.

5.1.6. Öğretmen Yetiştirmede Zeichner’in Davranışçı, Kişisel Gelişim, İşbaşında Öğrenme Ve Araştırma-İnceleme; J.Elliot’un Akılcılık, Üretim Ve Yansıtma Yaklaşımlarının Temele Alınma Durumları İle İlgili Sonuçlar

Öğretmen yetiştirmede Türkiye, genel olarak uygulamaya ağırlık vermekle birlikte kuramsal temellere ve mesleki formasyona da önem verdiği için Zeichner’in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitim yaklaşımını benimsediği ve Elliot’un ise akılcılık ve üretim yaklaşımlarını benimsediği görülmektedir. Almanya’da da Türkiye gibi, Zeichner’in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitim yaklaşımını ve Türkiye gibi Elliot’un akılcılık ve üretim yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Çok yönlü yeterlik kazanma, eleştirel yaklaşım yoluyla muhakeme gücünü artırma, okul, program, yöntem ve eğitim sürecini sorgulayabilecek ve geliştirebilecek seviyede yeterlik kazandırma gibi amaçların olması ise Elliot’un “yansıtma” yaklaşımını benimsediğini göstermektedir. Fransa, yapmış olduğu son değişiklikler ile uygulama eğitime odaklanmıştır ve bu durum öğretmen eğitiminde Zeichner’in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve iş başında öğretmen eğitim yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir Fransa’da ayrıca öğretmen eğitim kurumlarındaki kuram ve uygulama içerikli sınavları geçip mezun olduktan sonra öğretmen adaylarının sertifika sınavına alınması Elliot’un akılcılık ve üretim yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Bu yönden de Türkiye ve Almanya ile benzerlik göstermektedir. Çin’de; Türkiye, Almanya ve Fransa’dan farklı olarak öğretmen yetiştirme, eyaletlere göre ve öğretmen eğitim kurumuna göre bir takım farklılıklar göstermekle beraber Zeichner’in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımı,

kişisel gelişim odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımı, iş başında öğrenmeye dayalı öğretmen eğitimi yaklaşımı ve araştırma inceleme temelli öğretmen eğitimi yaklaşımının her birinin etkisi altında kaldığı görülmektedir. Elliot'un ise; akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir. Japonya'da Zeichner'in davranışçı öğretmen eğitimi yaklaşımının benimsendiğini ve öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin belirli periyotlarda sınanması, öğretmenin gözlenebilen davranışlarının değerlendirilmesi davranışçı yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Elliot'un ise akılcılık, üretim ve yansıtma yaklaşımlarını benimsendiği ve Çin ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

5.1.7. Öğretim Elemanlarının Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi İle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Türkiye'de öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre; öğretmen eğitiminde belirli bir felsefenin olmaması ve buna bağlı olarak da öğretim uygulamalarında bilgi öğretmeden daha öteye gidilmediği; politika anlamında da yetersiz kalıp, uygulamaya ağırlık verilmediği; gereğinden fazla eğitim fakültesinin açılmış olması sebebiyle niteliğin düştüğü; öğretmen atamalarında farklı branşlarda öğretmenlerin atanması sebebiyle eğitimde başarının düştüğü; öğretmen eğitimcilerinin akademik geçmişleri ile yerleştirildiği kadro arasında çelişkinin olduğu; eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında ilişkinin zayıf olduğu; öğretmen eğitiminden nicelik sorunun kalmaması sebebiyle artık niteliğe önem verilmesi gerektiği; öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği; öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi gerektiği; eğitim fakültelerinin akredite edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Almanya'da öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre; öğretmen eğitiminde sadece profesyonelliğe önem verdiği ve değerler eğitimine yeterince önem vermediği; öğretmenlik uygulaması derslerinin programda yetersiz olduğu ama yinede öğretmen adaylarının donanımlı yetiştiği; öğretmen eğitiminin karakter eğitimi olarak görüldüğü ve ekiple öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Fransa'da öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre; öğretmenlik temel eğitimi ve toplum bilgisi yönleri ile sürekli eğitim alanında ciddi eksiklerin olduğu; akademik ve ansiklopedik bilgi ağırlıklı bir öğretmen eğitim programlarının olduğu; düşünce ve görüş özgürlüğüne dayanan bir öğretmen eğitim politikasının olduğu ancak bunun ortadan

kalkma eğiliminde olduğu; pedagojik olarak içeriğin eksik olduğu ve etkin katılıma dayalı bir öğretmen eğitiminin olmadığını; öğretmenlerin uygulayıcısı olduğu programların bir takım kriterlere göre geride kaldığı sonuçlarına ulaşılmış ve öğretmen atamalarında merkezi sistem olarak değil de bölgesel sistemlerle öğretmen atamalarının yapılacağı öngörülerine ulaşılmıştır. Çin’de öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre; öncelikle öğretmen eğitiminde hizmetiçi faaliyetlerinin yetersizliği ve bireysel ihtiyaçlardan uzak olduğu; öğretmen eğitiminde kalitenin ön planda tutulmadığı; öğretmen eğitiminde yabancı dile önem verildiği; okul çeşitliliğinin olduğu; öğretmenlere yönelik online eğitimlere ağırlık verileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Japonya’da öğretmen eğitimi ile ilgili olarak öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere göre; öğretmenlik uygulamasının yetersiz olduğu, öğretmen eğitim programlarında bir sabitlik olduğu, özel eğitime yönelik alanlarda başarılı bulunduğu; pedagojik formasyon derslerinin güncellenmesi gerektiği; öğretmen olma isteğinin yıllara göre iyice arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

İncelenen ülkelerden elde edilen bulgular ve sonuçlardan yola çıkılarak Türkiye’deki öğretmen eğitimi ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Türkiye’nin de eğitimde önemli reformlara ihtiyacının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okulların fiziki durumlarının, eğitim programının yapısının (programdaki kazanımlar ile OECD’nin uluslar arası sınavlarının kazanımları örtüşmediğinden) ve öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin geliştirilmesi durumunda Türkiye PISA’da üst sıralarda olmasa bile en azından OECD ortalamasında yer alabilir.
- Bazı üniversiteleri veya eğitim fakültelerini daha büyük bir üniversiteye veya daha büyük bir eğitim fakültesi ile birleştirmek öğretmen eğitiminde niteliği arttıracaktır.
- Alan dışından atanan öğretmenlerin kendi alanlarına dönebilecekleri bir uygulama getirilip, atama bekleyen öğretmenlerin atamaları yapılmalıdır. Bundan sonra da ihtiyaca göre öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir.

- Fakülteadaki uygulama öğretim elemanı ile uygulama okulundaki uygulama öğretmeni arasındaki iletişim artırılmalıdır.
- Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyelerinin uzmanlık alanları ile kadroları arasındaki uyuşmazlığı kaldırmak için bu öğretim üyelerini kendi uzmanlık alanlarına kaydırılmak gerekmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yeterlikleri ile örtüşen bir öğretmen eğitim programı hazırlanmalı ve atama için yapılan sınavlar da bu yeterlikler ve programa göre hazırlanmalıdır.
- Öğretmen maaşları en azından OECD ortalamasına yükseltilmelidir ve öğretmenlerin ek iş yapmalarının önüne geçerek kişisel ve mesleki gelişimlerini teşvik edici uygulamalar geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademeleri yükseldikçe niteliklerinin de artacağı mekanizmalar geliştirilmelidir ve her öğretmene yüksek lisans yapma zorunluluğu getirilmelidir.
- Araştırmada öğretmen eğitimi ile ilgili olarak Almanya, Fransa, Çin ve Japonya ülkeleri incelenmiştir. Benzer araştırmalar için daha farklı ülkelerin de bu konuda incelemeye alınması önerilmektedir.
- Araştırmada her ülke için öğretmen eğitimi alanında uzman olan iki öğretim üyesi görüşme yapılmıştır. Benzer araştırmalar için daha fazla öğretim üyesinin görüşü alınarak çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aalten, P. (2017). Zeven competenties van de docent, Een subjective beschrijving van de competenties door Peter Van Aalten, <http://www.zevencompetenties.nl/competenties/> adresinden 29 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Abazaoğlu, İ. (2014). “Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları” Turkish Studies, Volume 9/5 Spring 2014, p. 1-46, Ankara
- Âdem, M. (1997). Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt:52, Sayı:1.
- Aksoy, E. (2013). “ABD (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. s.4, 18, 19.
- Akyüz, Y. (2001). “Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi” Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul,
- Akyüz, Y. (2015). Türk Eğitim Tarihi, Ankara, Pegem Yayınları, s.160,380.
- Aldemir, Y.A. (2010). Türkiye’de ve Japonya’da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Alkan, S. (2012). AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aras, S. Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Arısoy, E. (2014). Japonya ve Türkiye’nin Eğitim Sistemi Farklılıkları, Eğitim ve Kamu Yönetimi Açısından Japonya Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sistemine Bakış, <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/japonya-ve-turkiyenin-egitim->

sistemi-farkliliklari-1-h151112.html adresinden 20 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Arimoto, M. (2002). Teacher education colleges and institutions in japan at a crossroads: challenges and opportunities fort he 21. Yüzyıl, *Asia-pasific journal of teacher education& development*. 5(2).
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Aydın, A. (2015). “Eğitim Politikası”, Ankara: PEGEM Yayınları, s.38,234.
- Aykaç, N. Kabaran, H. Bilgin, H. (2014). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamaları (Almanya Finlandiya, Fransa, İngiltere, Türkiye örneği), *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3*, p. 279-292.
- Aypay, A. (2015). “Eğitim Politikası”, Ankara: PEGEM Yayınları, s.234.
- Azar, A. (2011). “Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?” *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1, Nisan 2011, ss.36-38.
- Baki, B.B.(2016). Almanya'daki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının matematik eğitimi bağlamında karşılaştırılması, *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakioğlu, A., Özcan, M. (2014). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi/PISA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2015). “Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler (11. baskı)”. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması*. DoktoraTezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belkacem, N. V. (2017). *Circulaire de rentree 2017,La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*,

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113978

adresinden 9 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Bilgin, N. (2006). “Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar”, Ankara: Siyasal Kitabevi, s.4.

Bilir, A. (2011). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:44, sayı:2, s.232.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, ANI Yayınları, Ankara, s.369.

Binbaşıoğlu, C. (b.t.). *Köy Enstitülerinde Öğretim*

Programı, <http://cavitbinbasioğlu.org/cavitbinbasioğlu/wpcontent/uploads/2014/10/Bel119.pdf> adresinden 15 Ağustos 2017’de alınmıştır.

Bolat, Y. (2006). Türkiye, Almanya, ABD, Avustralya, Fransa, İngiltere ve Japonya’da Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen yetiştirme. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3).

Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiyenin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 222-232.

Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*, Say Yayınları, 2016.

Cobb, W.L. (1999). *An International Comparison of Teacher Education*, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC, p.2.

Colmant, M. (2015). *Overview of Education System*, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/france/> adresinden 6 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası Eğitim: Türkiye ve Almanya örneği*, Konrad-Adenauer-Stiftung, Ankara.

- Cornu, B. (2015) Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation from IUFMs to ESPEs, *Education Inquiry*, 6:3, 28649, DOI: 10.3402/edui.v6.28649.
- Çankaya, Ş (2007). Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, B. (2014). Eğitim ve Kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çolak, M. (2010), ‘‘Eğitim ve Beşeri Sermayenin Kalkınma Üzerine Etkisi’’, *Kamu-İş Dergisi*, Cilt:11, Sayı:3.
- Danaher, P. A., Harreveld, R. E.& Li, C. (2000). Navigating through distance teacher education: Taking comparative bearings in Australia and China, *Malaysian Journal of distance education*, 2, (1), ss.33-48.
- Delibaş, H. Babadoğan, C. (2009). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, *ilköğretim Online*, 8(2), ss.556-566.
- Demir, M. C. (1997). Fransa ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demircioğlu, İ.H., Mutluer, C., Demircioğlu, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Öğretmen Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri, Mayıs 2011 Cilt:19 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 577-586.
- Demirel, Ö. (1991). ‘‘Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:6, s.25-39
- Demirel, Ö. (2012). ‘‘Eğitim Sözlüğü’’, Ankara: Pegem Yayınları s.105.
- Dinçer, A. (2016). Bazı Ülkelerin Öğretmenlik Öğretimi Program Örnekleri, <http://www.egitimajansi.com/alaaddin-dincer/bazi-ulkelerin-ogretmenlik->

ogretimi-program-ornekleri-kose-yazisi-682y.html adresinden 14 Aralık 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Doğanay, A & Sarı, M. (2002). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algularının Değerlendirilmesi-Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256443> adresinden 11 Aralık 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Drewitz, M. (2009). On Evaluating Teacher Education Programs in China, Russia, India, Mexico, and the United States, NAFSA Region V October 28-30, 2009 Milwaukee, WI <https://shelbycearley.files.wordpress.com/2010/06/teachered.pdf> adresinden 13 Ocak 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Duman, T. (1988). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EDB, (Education Bureau), (2008). Teacher Training & Qualifications, <http://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/qualification/teacher-training-qualifications/index.html>, adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. J. Elliot (Ed.).

Erbilgin, E. &Boz, B. (2013). Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur Programları ile Karşılaştırması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1), 156-170.

Erdem, A. R. (2011). Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarının Felsefesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 9, 2011, Sayfa 89-97.

- Erdem, B. (2010). *Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye'de Coğrafya Öğretmeni Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, M. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri Beş Kıtada 31 Ülkenin Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması, A. Balcı (Editör). Türk Eğitim Sistemi. Beşinci baskı. Pegem yayıncılık.
- Erden, A. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri Beş Kıtada 31 Ülkenin Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması, A. Balcı (Editör). Fransa Eğitim Sistemi. Beşinci baskı. Pegem yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). "Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri" İstanbul, Sümer Kitabevi 7. Basım.
- Ergün, M. (2015). Eğitim Felsefesi, Ankara, Pegem Yayıncılık. s. 3-6.
- Ergün, M. Ersoy, Ö (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt:22, no:2, (673-700).
- Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya Ve İspanya Öğretmen Yetiştirme Sistemleri Karşılaştırılması, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science Yıl: 1, Sayı: 1.
- Ertuğrul, F. (2017). TÖS Tarihinden Esintiler-II, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ve Eğitimciler Derneği, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/01/T%C3%96S-2-2017.pdf> adresinden 20 Nisan 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice, (2014). Political, Social and Economic Back Ground and Trends İn France, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Political,_Social_and_Economic_Background_and_Trends adresinden 6 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice, (2016a). Political, Social and Economic Back Ground and Trends in Germany, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/German>

y:Political, Social and Economic Background and Trends adresinden 29 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice,(2016b).PrimaryEducation,

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Primary_Education) adresinden 29 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice, (2017). Teachers And Education Staff,

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Teachers and Education Staff](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Teachers_and_Education_Staff) adresinden 16 Aralık 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Fukumoto, K. (2009). The Development of Teachers' Competency Standards in Japanese Universities of Education, Developing the capacity of arts education practitioners: 1.6 Core competencies of arts education practitioners, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/presentation106kinichifukumoto.pdf>adresinden 16 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ginshima, F. & Matsubara, K. (2015). National Institute for Educational Policy Research, Timss&pirls international study center Lynch School of Educational Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/japan> adresinden 25 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Gökçe, O. (2006). “İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler” Ankara, Siyasal Kitabevi, s.19.

Goodland, J.I. (1994). Educational Renewal Better Teachers, Better Schools, Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, p. 163-171.

Gözütok, F. D. (2004). “Öğretmenliğimi Geliştiriyorum”, Ankara, Siyasal Kitabevi, s. 3.

Gustafsson, J.-E. (2003). What Do We Know About Effects of School Ressources on EducationnalResults?, Swedish Economic Policy Review, p. 77-110.

Gutek, G. L. (2014). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, (çeviren: Nesrin Kale), Ütopya Yayınları, birinci basım, Ankara.

- Güçlü, A. (2013). Dünya Çapında Öğretmen Maaşları, <http://www.egitimajansi.com/haber/dunya-capinda-ogretmen-maaslari-haberi-23026h.html> adresinden 11 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Güçlü, A. (2016). Öğretmen Yetiştirme ve Formasyon Tartışması 1, <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/ogretmen-yetistirme-ve-formasyon-tartismasi-1--2198399/> 12 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Güdek, B. (2016). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2282-2294.
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması: Almanya Ve Kırgızistan Örneği, Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Nisan 2015.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 413-435.
- Gürkan, T. Gökçe, E. (1999) “*Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*” Ankara, Siyasal Kitabevi, s.69.
- Güven, İ. (2015). “Türk Eğitim Tarihi” Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2015, s.377.
- Güvenç, B. (2010). Japon Kültürü, Boyut Yayıncılık, İstanbul 2010.
- Güzel, H., Berber, N. C., Oral, İ. (2010). Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programında Görevli Öğretmenlerin Ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri,Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:18 No:1 19-36.
- Haberman, M. (2005). Star Teachers: The Ideology and Best Practice of Effective Teachers of Diverse Children and Youth in Poverty. Houston, Haberman EducationalFoundation.
- Hammond, L. D. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, European Journal of Teacher Education ISSN: 0261-9768 (Print) 1469-5928 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cete20> .

- Hanban, (2007). International Standards for Chinese Language Teachers, http://english.hanban.org/node_9906.htm#nod adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Harmandar, D. (2008). Avrupa Birliğine üye ülkelerden İngiltere, Yunanistan ve Bulgaristan ile Türkiye’de uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetistirme programlarının karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hartlep, N. D., McCubbins, S., Morgan, G. B. (2014). The myth of the "fully qualified" bright young teacher. In J. A. Gorlewski, D. A. Gorlewski, J. Hopkins, & B. J. Porfilio (Eds.), *Effective or wise? Teaching and the meaning of professional dispositions in education* (pp. 35-54). New York: Peter Lang.
- Hayhoe, R. (2010). Teacher Education and the University: A comparative analysis with implications for Hong Kong, *Journal of Teaching Education*, vol:13, issue:1, pp.5-23.
- Hökka, P. Etalepelto, A. (2013). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education, *Journal of teacher education*, Volume: 65 issue: 1, page(s): 39-52.
- Hu, A., Verdugo, R. R. (2015). An analysis of teacher education policies in China, *International Journal of Educational Reform*, Vol:24, no:1.
- Ioannidou, O., Georgiou, D., Obersteiner, A., Bas, N. D., & Mieslinger, C. (2017). Do Prospective Teachers Care About PISA Studies? A Pilot Study among University Students in Germany. *International Education Studies*, 10(5), 26.
- Japon Kültür ve Enformasyon Merkezi Özel Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Ltd. Şti. <http://www.japonkultur.com/tr-egitim.html> adresinden 20Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Jen, T. H., Lee, C.D., Chen K.M. Lo. P. H., Lin, C.D. (2015). Teacher Education Specific to Mathematics and Science, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/chinese-taipei/teachers-teacher-education-and-professional-development>. adresinden 17 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Kabaran, G. G., Grgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki ğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, s. 478 – 495.
- Kalkanlı, P. (2009). Türkiye ile Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve ğretmen Yetiştirme Enstitüleri (meslekî eğitim dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkınma Bakanlığı, (2013). 10. Kalkınma Planı (2014-2018),<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> adresinden 17 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kantos, Z. E. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri Beş Kıtada 31 lkenin Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırılması, A. Balcı (Editör). Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. Beşinci baskı. Pegem yayıncılık.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal ğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2).
- Kaya, M. (2016). Öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keçici, S. E. (2011). Almanya'da ğretmen Eğitimi. M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 34, Sayfa: 117-132.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., and Baumert, J., (2012). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. Journal of Teacher Education, Cilt:XX, Sayı:X, ss:1-17.
- Kılbaş, M. (2007). Türkiye ile Avrupa Birliği lkelerinde Müzik ğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya rneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Leung, F. K. S., Wong, A. S. C. & Leung, C.C.Y. (2015). Overview of Education System in Hong Kong,
<http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hong-kong-sar>,
 adresinden 14 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Lei, L. A. (2006). Acomparison of education system UK and China.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491460.pdf> adresinden 14 Ekim 2017 tarihinde
 erişim sağlanmıştır.
- Lim, K. M. (2013). Teacher Education in Singapore. Paper presented at the SEAMEO
 RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore.
- Martinson, J. D.(1993). A look at the educational system in the People's Republic of
 China and the impact of changing governmental ideology. Lambda Alpha Journal,
 24.[https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/1871/LAJ%2024_p20-
 44.pdf%3bsequence=1](https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/1871/LAJ%2024_p20-44.pdf%3bsequence=1) 15 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2002). Öğretmen Yeterlikleri, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2014a). Milli Eğitim Temel Kanunu,
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 16 Eylül
 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2014b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,
<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
 adresinden 28 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2015a). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği,
 Resmi Gazete, sayı: 29329.
- MEB (2015b). Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar,
[http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Ogretmenlik_Meslegi/Avrupa
 daOgretmenlikMeslegi.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Ogretmenlik_Meslegi/Avrupa_daOgretmenlikMeslegi.pdf) adresinden 31 Aralık 2017 tarihinde erişim
 sağlanmıştır.

- MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi, Resmi Gazete,
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden 1 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEN (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation,
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 adresinden 7 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Merter, F., Doğar, Y. ve Filiz B. (2011). Örtük program (beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışları). Serhat Matbaacılık: Malatya.
- Meriç, G. Tezcan, R. (2005). Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Örnek Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi(Türkiye, Japonya, Amerika Ve İngiltere Örnekleri), BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi (2005).7.1.
- MESRI (2016). Formations Des Enseignants,<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72393/se-former-aux-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html> adresinden 2 Aralık 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. Turkish studies-international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic, 8, 12. s. (859-878).
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (2008). The development of education in Japan: 2005-2008 National Report of Japan.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2006). Basic Act on Education (Act No:120 of December 22, 2006).
<http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm> adresinden 27 Ocak 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2013). Improvement of the Quality of Teachers,
<http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373865.htm> adresinden 27 Ocak 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (2017). Principles Guide Japan's Educational, System, <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm> adresinden 24 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2009). The Responsibilities Of the Ministry of Education The responsibilities of Ministry of Education shall include the following, http://en.moe.gov.cn/About_the_Ministry/What_We_Do/201506/t20150626_191288.html adresinden 11 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ministry of education of the People's Republic of China. (2011). Teachers Law of the People's Republic of China. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49852.html, adresinden 17 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Musset, P. (2010). "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing, Paris.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/> adresinden 20 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "Shangai: Shangai-China Overview, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/> adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "Hong Kong: Teacher and Principal Quality" http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-educationbenchmarking/top-performing-countries/hong_kong-overview/ adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2018). “Japan: Teacher and Principal Quality” <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality> adresinden 28 Ocak 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies Of The Modern Teacher., Leutwyler, B. (Editör), International Perspectives on Education. Volume:10, Published by Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Sofia, Bulgaria.
- Niemann, D., Martens, K., & Teltemann, J. (2017). PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175-183.
- OECD. (2010). Japan: A Story of Sustained Excellence, Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United State. <https://www.oecd.org/japan/46581091.pdf> adresinden 18 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- OECD. (2016a). Snapshot of performance in science, reading and mathematics, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 19 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- OECD. (2016b). Education İn China A Snapshot, <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- OSYM. (2016). Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları, http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/Yerlestirme_Tablo-4_MinMax_Lisans10082016.pdf adresinden 18 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Okçabol, R. (2004). “Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme!” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Okçabol, R. (2005). “Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz” Ütopya Yayınevi, Ankara, s. 133.

- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya Ve Güney Kore'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri'nin İncelenmesi, *Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal of Instruction]* 2015 – 3(2), 26-43.
- Özer, B. & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi Journal of Interdisciplinary Educational Research*; 1(1); 62-95.
- Özkan, Ş. (2004). Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerinin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, C. (1998). Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul, ss.171-172.
- Özyürek, M. (2008), Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2008*, 6(2), 189-226.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage Publications, California.
- Polat, D. (2005). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (İngiltere, Almanya, Hollanda, Fransa) fizik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rillero, P. , Koerner, M. , Jimenez-Silva, M. , Merritt, J. , & Farr, W. J. (2017). Developing Teacher Competencies for Problem-Based Learning Pedagogy and for Supporting Learning in Language-Minority Students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2).
- Sağlam, M., Özüdoğru, F.ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:VIII, Sayı:I, 87-109.

- Saito, Y. (2010). Distinctive features of the Japanese education system. National Institute for Educational Policy Research (NIER), <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103DFJE.pdf> adresinden 24 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Semerci, N. (2000). Japonya Ve Almanya Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış: Öğretmen Eğitimi Açısından Türkiye İle Karşılaştırma, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi “Fırat University Journal of Social Science” Cilt: 10 Sayı: 1, Sayfa:159-168, Elazığ.
- Sezgin, M. F. (2008). Türk Ve Çin Eğitim Ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Simola, H. (2005). Finlandiya'nın pisa mucizesi: öğretim ve öğretmen eğitimi üzerine tarihsel ve sosyolojik açıklamalar, 41 (4), 455-470.
- Sözen, S. & Çabuk, A. (2013). Türkiye Avusturya Ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, özel sayı, s.213-230.
- Sülün, E. (2015). Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada müzik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere Ve Almanya'nın Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı Ve İşleyişi, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 167 (özel sayı), yaz dönemi.
- Şahin, M. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, C. T. (2011). Japonya, Öztürk, C. (Editör). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilimler Öğretim Programı, 1. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı/ Cilt. 10, Sayı. 3, ss. 63–82.

- Topbaş, E. (2004). Fransa’da öğretmen eğitimi: Öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1) (6782).
- Topbaş, E. (2005). Fransa Yüksek Öğretimin Örgütsel yapısı Paris Akademi Örneği, *Milli Eğitim üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi*, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/167/index3-topbas.htm adresinden 25 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tor, Ş. (2013). Türkiye’de Teknik Eğitimin Problemleri, Yapısal ve İşlevsel Değişim ihtiyaçları, *Çalıştay İl Raporu*, http://mersin1.tesweb.org/koseyazi_goster.php?guid=2c4f68af-8677-11e2-b3ce-000c29085474 adresinden 20 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tsung, H. J. Che, D. L. Kuan, M. C. & Chen, Y. L. (2015). Overview of Education System, Teachers, Teacher Education and Professional Development, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/chinese-taipei> adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TTKB. (2014a). XVI. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113618_16_sura.pdf adresinden 17 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TTKB. (2014b). XVII. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf adresinden 17 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TTKB. (2014c). XVIII. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf 17 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tuncel, G. Balcı, A. (2015). Demokratik Toplumlarda Öğretmen Nitelikleri Ve Öğrencilere Yansımaları, *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 31, Ocak - 2015, S.82-97 İstanbul – ISSN:1303-2429 E-ISSN 2147-782.
- Tural, N.,& Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).

- Turan, K. (2005). Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, sayı:167 (özel sayı), dönem: Bahar.
- Turkoğlu, A.(1985). Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- Türkoğlu, A. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler, Milli Eğitim Dergisi, sayı:167 (özel sayı), dönem: Bahar.
- Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlikleri özet raporu, Ankara. (http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden 17Ağustos 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- Ulaşov, T. (1995). Türkiye ve Özbekistan'da öğretmen yetiştirme, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, S. Ergen, G. Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 10(2), 389-405.
- Ünal, E. (2008). Türkiye'deki farklı üniversitelerin yabancı dil olarak öğretmen yetiştirme programlarında okutulan okul deneyimi dersini betimleyici ve karşılaştırmalı çalışma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, L. Işıl (2011). "Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme", Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. (Ed. Songül Aynal Kilimci) Ankara: PEGEM Yayınları. s.3-23.
- UCL - Université catholique de Louvain (2013). Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation,orientation générale, <https://sites.uclouvain.be/archives-portail/ppe2013/prog-2013-ppsp1ba.pdf> adresinden 6 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Webb, R. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland, *Journal Oxford Review of Education*, volume: 35, ss. 405-422.
- Wendt, H., Smith, D. S. & Bos, W. (2016). TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia>
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. Education Policy Analysis Archives.
- Venter, J. (1987). Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:2, 105-110.
- Yaşar, M. D., Sözbilir, M. (2014). 2007 Türkiye ve 2008 Almanya Nordrhein Westfalen Eyaleti Gymnasium Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2014 18 (3): 135-162
- Yazçayır, N. (2005). *Avrupa Birliği Üye Ülkeleri İle Türkiye'nin Mesleki ve Teknik Öğretmen Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, vol 1, no 1, ss. 3-7.
- Yıldırım, S. (2011). Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu, Journal of Teacher Education and Educators Volume/Cilt 3, Number/Sayı 1, ss. 73-90.
- YÖK, (1998). Fakülte- Okul İşbirliği,
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440 adresinden 1 Ocak 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- YÖK, (1999). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- YÖK (2007a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Ankara, Meteksan, s.64-65.
- YÖK (2007b). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı,
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48 adresinden 10 Aralık 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- YÖK (2016), Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılacak,
<http://www.yok.gov.tr/web/guest/egitim-fakuleterleri-yeniden-yapilandirilacak> adresinden 24 Ağustos 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- YÖK, (2017). <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce>, adresinden 15 Ağustos 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yu, T. (2013). Teacher Education in China : Current Situation & Related Issues,
<http://www.uta.fi/cerec/educationandresearch/ChinaEduLecture/Teacher%20Education%20in%20China.pdf> adresinden 20 Ocak 2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yüksel, S. (2011). Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s.45.

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

<https://www.sup.adc.education.fr/lmd/schmEtudsup.htm> adresinden 25 Ekim 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<https://www.ew.uni-hamburg.de/en/studium.html> adresinden 15 Aralık 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.egitimpedia.com/egitim-sistemini-donusturen-ulkeler-9-almanya> adresinden 30 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/pisa-2015teki-dususun-sebebi-ne> 24 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/turkiyenin-fen-ve-matematik-karnesi> 24 Eylül 2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

EKLER

Ek:1. Sınıf Öğretmenliği Program Derslerinin İçeriği

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

1. Yıl

Temel Matematik I (2-0-2) Matematiğin tanımı, diğer bilimlerle ilişkisi, kümeler ve kümelerle işlemler, sayı sistemi kurma, doğal sayılar, değişik tabanlı sayılar, tam sayılar, bölünebilme kuralları, “EKOK” ve “EBOB” kavramları ve uygulamaları; oran, orantı, bileşik orantı kavramları ve uygulamaları, reel sayılar, üslü ve köklü çokluklar, kartezyen çarpım, bağıntı, fonksiyon, işlem kavramları ve bunların grafikte gösterimi, denklik ve sıralama bağıntıları, ayırık örtüler ve zincirler. Veri toplama, verilerin özetlenmesi, grafikte gösterme, merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, tepe değer, ortanca), dağılım ölçüleri (ranj, mutlak sapma, standart sapma).

Genel Biyoloji (2-0-2) Canlı ve cansız farkı, canlıların çeşitliliği, hayvanlar, bitkiler, mikroorganizmalar, tek hücreliler, mantarlar, canlıların yapısı, hücreler, kalıtımla ilgili genel bilgiler, dokular, organlar ve organ sistemleri, insan vücudu.

Uygarlık Tarihi (2-0-2) Uygarlık kavramı ve bu kavramla ilgili olan temel kavramların tanıtımı, insanın tarih öncesi devirlerde ve tarihi devirlerde hem fiziksel hem de kültürel açıdan geçirdiği değişim ve bu değişim sürecinin günümüze etkileri. Geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu uygarlıkların incelenmesi, Akdeniz, Mezopotamya, Mısır, Uzakdoğu, Hint, Orta Amerika (Astek-İnka Medeniyetleri), Orta Asya Bozkır Uygarlıkları ve Batı Uygarlığı(Avrupa, Amerika).

Türkçe I: Yazılı Anlatım (2-0-2) Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar,

bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (2-0-2) Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, KütahyaEskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

Yabancı Dil I (3-0-3) Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılabacaktır

Bilgisayar I (2-2-3) Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolaştırma programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3) Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

Temel Matematik II (2-0-2) Cebirsel ifadeler, denklem ve özdeşlik kavramları, cebirsel ifadelerin çarpanlarına ayrılması, cebirsel ifadelerde işlemler, denklem ve

eşitsizlikler, denklem ve eşitsizlik sistemleri, iki değişkenli fonksiyonlar, sürekli ve kesikli fonksiyonların grafikleri. Geometrinin kuruluşu, düzlemsel şekiller, bunların alan ve çevreleri, cisimler, bunların alan ve hacimleri, eşlik ve benzerlik kavramları, dik üçgen, Pisagor Bağıntısı, dik üçgende metrik bağıntılar, temel geometrik çizimler, geometrik yer çizimleri, trigonometrinin temel kavramları, doğru ve çemberin analitik incelenmesi.

Genel Kimya (2-0-2) Maddenin özellikleri; etkileşimler, elementler ve bileşikler, çözeltiler ve karışımlar; maddenin halleri, asitler ve bazlar, karbon bileşikleri, zehirli karbon bileşikleri, fiziksel ve kimyasal değişiklikler, çözünürlük ve çöktürme, oksitlenme ve redüklenme, yaşamın kimyası, kimyasal tepkimeler, kara maddeleri: kayalar, mineral biçimleri, yeryüzü değişimleri; kara şekilleri ve hareketleri, kimyasal kirlilikler ve insan etkisi.

Türk Tarihi ve Kültürü (2-0-2) Türk Kültür Tarihinin gelişim evreleri, geçmişten günümüze Türk Devletleri ve toplumlarının siyasi ve toplumsal tarihleri; Türkler'in İslamiyeti kabulü, kültürde ve uygarlık alanındaki gelişim evreleri ile felsefe, bilim, edebiyat, güzel sanatlar ve imar faaliyetleri arasındaki ilişkiler.

Genel Coğrafya (2-0-2) Coğrafyanın konusu ve ilkeleri, coğrafya biliminin temel kavramları, coğrafyanın diğer bilimlerle arasındaki yeri, tarihi gelişimi, coğrafya öğretiminin amaçları, doğal sistemler (iklim, yer şekilleri, bitki örtüsü, sular vb.) hakkında genel bilgi, bu sistemler ve gelişim özellikleri, evren ve güneş sistemleri, dünyanın şekli, fiziksel özellikleri, hareketleri ve bu hareketlerin sonuçları, harita kullanma uygulamaları.

Bilgisayar II (2-2-3) Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

Türkçe II:Sözlü Anlatım (2-0-2) Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı

konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II (2-0-2) Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

Yabancı Dil II (3-0-3) Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin “Yabancı Dil I” dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

Eğitim Psikolojisi (3-0-3) Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

1. Yıl

Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi (2-0-2) Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; dilbilim; Türk dilinin gelişim evreleri; ses bilgisi, ünlüler, ünsüzler, ses olayları,

Türkçenin ses özellikleri; yabancı sözcüklerin Türkçeleştirilmesi; yapı bilgisi, kök, morphem, basit, türemiş ve birleşik sözcükler; sözcük öbekleri, sözcük türleri, eylem, ad, belirtgeç, önad, adıl, bağlaç, takı, ünlem. Türkçede kök sözcükler, addan ad ve eylem yapma ekleri, eylemden ad ve eylem yapma ekleri, çekim eklerinin türleri, kalıplaştırma.

Genel Fizik (2-0-2) Mekanik: Hareket, hız ve ivme, kütle ve kuvvet; denge; iş ve enerji korunumu; basit makineler; momentum; yer küre ve uzay sistemleri; yer kürenin hareketleri; gezegenler ve evren; kütle çekimi. Basınç ve sıvılar. Isı ve Sıcaklık: ısının kaynakları, yayılması, yalıtımı, etkileri, genleşme; hal değişimi ve çevreye etkisi. Dalgalar ve Yayılması: ışık kaynakları, maddelerden geçişi, yayılması, yansıma, aynalar, kırılma, mercekler, göz ve görme, göz kusurları, optik araçlar. Ses: meydana gelişi, yayılması, özellikleri, yalıtımı, kaydı. Elektrik: elektriksel kuvvetler, elektriksel alan, elektrik potansiyeli; elektrik akımı, direnç ve değişken direnç, ohm kanunu, elektrik santralleri, elektrik enerjisinin nakli ve kullanımı.

Müzik (1-2-2) Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye’de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme.

Beden Eğitimi ve Spor Kültürü (1-2-2) İnsan gelişiminde beden eğitiminin rolü, ilköğretim birinci kademe çocuklarının motor gelişim özellikleri, sağlıklı yaşam için egzersizler hakkında genel bilgi, beden eğitimi derslerinde düzenler, yürüyüşler, dönüşler, sıralanmalar, beden eğitimi ders araç-gereç ve malzemeleri, özellikleri, serbest jimnastik alıştırmaları, bireysel ve eşli jimnastik egzersizleri, araçta ve araçla yapılan alıştırmalar, beden eğitimi derslerinde ve günlük yaşantıda egzersiz esnasında sakatlıklar, yaralanmalar, zorlamalar, ilk yardım, atletizm temel teknikleri ve kuralları, spor ve sağlık, spor ve sosyal hayat, spor ve yaşam, ülkemiz ve spor, olimpiyatlar hakkında genel bilgi.

Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I (0-2-1) Fen ve Teknoloji öğretiminde Laboratuvarın önemi ve amacı, Yapılandırmacı yaklaşım ve laboratuvar çalışmaları, Laboratuvarda güvenlik. Bilimsel yöntem, bilimsel süreç becerileri ve nasıl kazandırıldıkları, deney çeşitleri. İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri (deneylerin planlanması, yürütülmesi ve deneylerin sonuçlarının değerlendirilmesi).

Çevre Eğitimi (2-0-2) Temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, besin ağı, habitat, rekabet; ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, yaşamın devamı, toprak "biome"ları, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, ormanların yok olması, kentsel çevreler, davranış kirliliği, çevre kirlenmesi, bataklıklar ve atık su, duyarlı insanların tepkisi, çevreyle ilgili karar verme, toprak ve su kaynakları ve bunların yönetimi, koruma, kültür ve ilkel yaşam, global bakış, ekolojik konu ve sorunlar, çevre duyarlılığı, dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar.

Felsefe* (2-0-2) Felsefe ile ilgili temel kavramlar, felsefe ve bilim, felsefenin çalışma alanları ve sosyal bilimlerdeki rolü, başlıca felsefi akımlar; Türkiye’de ve dünyadaki düşünürlerin görüşlerinin incelenmesi, felsefi perspektifin geliştirilmesi, felsefe eğitim ilişkisi, eğitimin felsefi temelleri ve eğitim programlarına etkisi, çağdaş felsefe akımları.

Sosyoloji* (2-0-2) Sosyolojinin tanımı, konusu, kapsamı, sosyolojide temel kavramlar, çalışma alanları, Dünyada ve Türkiye’de sosyolojinin tarihsel gelişimi, Türkiyede ve dünyada önemli sosyologlar, sosyolojinin diğer bilimlerle ilişkisi; sosyal gruplar ve özellikleri, sosyolojide yöntem, birey toplum ilişkisi ve toplumun bireye etkisi, sosyolojik açıdan eğitim, eğitim toplum birey ilişkisi, toplumsal bir kurum olarak okul, öğretmen ve öğrencinin sosyolojik açıdan rol ve sorumlulukları, eğitimde fırsat eşitliği, sosyal hareketlilik, statü, sınıf ve tabakalaşma, kültür toplum ve medeniyet ilişkisi, güncel sosyolojik çalışma örnekleri.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3) Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi (2-0-2) Türkçede eylem çatıları ve bunların anlam bakımından incelenmesi; sözcük öbekleri; Türkçe’de cümle türleri; basit cümle, birleşik cümle, koşullu birleşik cümle, iççe birleşik cümle; değişik metinler üzerinde sözcük ve cümle incelemeleri, Türkçede belirlilik, ad ve eylem cümlelerinde belirlilik; ad

taamlamalarının özellikleri; metin çalışmaları (metnin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin iç ve dış yapısının incelenmesi).

Çocuk Edebiyatı (2-0-2) Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarını işlevi. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin(tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi. Niteliksiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması. Öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirlenmesine yönelik çalışmalar. Çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin(destan, masal, şiir, öykü, roman, v.b.) ve dilsel gereçlerin(sayışmaca, tekerleme, bilmece v.b.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi.

Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (3-0-3) Türkiye'nin yeri ve konumu, Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik durumu ve özellikleri, matematiksel konum özellikleri, özel konum özellikleri (komşular), ülke grupları özellikleri (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel organizasyonlar). Türkiyenin fiziki özellikleri(iklimi, hidrografik özellikler, toprak yapısı, bitki örtüsü), sosyo-ekonomik özellikleri (nüfus, yerleşimi, tarım, ormancılık, hayvancılık, enerji, sanayi, ulaşım, turizm).

Sanat Eğitimi (1-2-2) Düşünce tarihi ve felsefede sanat kuramlarına bakış, sanat alanında bilgi ve deneyimlerin kuramsal ve uygulamalı yönünü kavrama, sanat tarihi ve felsefe konusunda eleştirel düşünme, değerlendirme, bilim ve teknolojiden yararlanarak sanat kuramlarını yorumlama, sanatın eğitsel işlevleri, sanat objesiyle sanayi objesini ayırabilme, sanatsal olay ve olgular üzerinden farklı disiplinlere ait yapıtları okuma becerisi kazandırma, sanat eserlerinin sergilendiği ortamlar hakkında bilgi ve yaşantılar edinme, yaratıcılık kavramı, yaratıcı birey ve özellikleri, yaratıcı düşünme, sanatsal yaratma süreçleri.

Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları II (0-2-1) İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri (deneylerin planlanması, yürütülmesi ve deney sonuçlarının değerlendirilmesi). Deney çalışma yaprakları ve deney raporu hazırlama. Basit ve ucuz malzemelerle yapılabilecek deney örnekleri, grup çalışmaları.

Müzik Öğretimi (1-2-2) Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orf çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları.

Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi (1-2-2) İlköğretim Beden Eğitimi dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programıyla ilgili kuramsal yapı (programın yapısı, temel beceriler, programın temel unsurları, sınıflara göre kazanımlar, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme), ilköğretim birinci kademe Beden Eğitimi Dersi kazanımlarına ilişkin uygulamalar (ders planı, çalışma planları, ölçme araçları hazırlama ve uygulama), eğitsel ve müzikli oyunlar, modern halk dansları ile ilgili örnekler, oyunun tanımı ve genel özellikleri, oyun öğretimi.

Güzel Yazı Teknikleri* (1-2-2) Yazı kavramı, şeklen güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler; eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2-0-2) Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3) Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yapıları, etkinlik tasarımı, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD)

gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

2. yıl

Fen ve Teknoloji Öğretimi I (3-0-3) Fen bilimleri ve fen eğitimine ilişkin temel kavramlar. Fen, teknoloji, bilimsel bilgi ve bilimsel yöntemin özellikleri, fen ve teknoloji okuryazarlığı, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri, fen alanına yönelik tutumlar, fen öğretiminin amaçları, Fen öğretiminin Türkiye ve Dünya’daki tarihsel gelişimi, yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme, bilişsel gelişim ve fen eğitimi, İlköğretim Fen programının özellikleri ve diğer derslerle ilişkisi, bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve örnek uygulamalar.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi (3-0-3) Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkokuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmenin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkokuma ve yazma öğretiminde verimsizlikbaşarısızlık nedenleri, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler(özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi(tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları.

Hayat Bilgisi Öğretimi (3-0-3) Hayat Bilgisi dersinin amaç, kavram ve içeriği, Türkiyede Hayat Bilgisi dersinin tarihsel gelişimi ve diğer ülkelerdeki Hayat Bilgisi dersi yaklaşımları. Hayat Bilgisi öğretim programının kazanım, beceri, kavram v.b. özellikler yönünden incelenmesi, programda yer alan temalar ve temaların içerdiği kazanımların sınıflara göre dağılımı. Hayat Bilgisi öğretiminde temel öğretim becerileri, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve tekniklerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanımına ilişkin çalışmalar-örnekler, Hayat Bilgisi öğretiminde kaynak ve materyal kullanımı, Hayat

Bilgisi dersinde değerler ve demokrasi eğitimi, Hayat Bilgisi Programı'na ilişkin örnek uygulamalar ve sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi.

Matematik Öğretimi I (3-0-3) Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; Matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; Aritmetik işlemler, İlköğretim matematik dersi 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

Drama (2-2-3) Eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psiko drama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş gruplarına ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi.

Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3) Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktıları değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

Sınıf Yönetimi (2-0-2) Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Fen ve Teknoloji Öğretimi II (3-0-3) Kavram geliştirme süreçleri ve teknikleri, kavram yanlışları ve kavramsal değişim, öğretim modelleri (probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenme döngüsü yaklaşımı, çoklu zeka kuramının fen öğretiminde kullanımı vb.), fen öğretiminde ölçme ve değerlendirme: geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları (gözlem, görüşme, proje, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası vb.), Fen ve teknoloji öğretim programına ilişkin örnek etkinlik geliştirme ve sunma.

Türkçe Öğretimi (3-0-3) Türkçe öğretiminde kullanılabilir çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin tanınması ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı; bilgilendirici ve hikaye edici metinlerin öğretimi, metinler arası okuma ve yazma; metinlerden anlam kurma, metinlerle ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma ve teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve kuralları; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamının değerlendirilmesi; İlköğretim Türkçe programının incelenmesi, diğer derslerle ilişkisi, programa ilişkin örnek etkinlik uygulamaları.

Sosyal Bilgiler Öğretimi (3-0-3) Sosyal bilgiler alanı ve özellikleri, Sosyal Bilgiler alanının temel amaçları ve temel beceriler, Sosyal Bilgilerde okuryazarlık, Sosyal Bilgiler alanında temel temalar ve alanlar, Sosyal Bilgiler alanının ilköğretimdeki yeri ve tarihçesi, Sosyal Bilgiler Öğretim programının incelenmesi (kazanım, beceri, tema, v.b.), Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyaller, bunlarla ilgili örnek uygulamalar, Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi, insan hakları ve değerler eğitimi, Türkiye ve diğer ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ders kitaplarından örnekler ve kıyaslamalar.

Matematik Öğretimi II (3-0-3) Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, program kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, programda bulunan geometri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, programda bulunan ölçme kazanımlarına uygun örnek etkinlikler veri yönetimi, tablo ve grafikler, programda bulunan veri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri.

Erken Çocukluk Eğitimi (2-0-2) Erken çocukluk kavramı, Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin tanımı, ilkeleri, önemi ve yararları, okul öncesi eğitime temel olan görüşler ve okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin bugünkü durumu, okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri, okul öncesi öğretmenin özellikleri, okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitleri (anaokulu, kreş vb.), okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri, okul öncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi.

Topluma Hizmet Uygulamaları (1-2-2) Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

Okul Deneyimi (1-4-3) Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

3. Yıl

Görsel Sanatlar Öğretimi (1-2-2) Zihinsel ve duygusal açılardan görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeyini saptama, çocuk resmini okuma, programa uygun resim, grafik tasarımı, tekstil tasarımı, mimari tasarım ve geleneksel tasarımları uygulama, resim çizme ve çizim yoluyla görsel, işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, sanat alanıyla öğrenme ve yaratıcılığın gelişimi.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (2-0-2) Temel kavramlar (din-kültür-ahlak), müslümanlığın temel ilkeleri, islamiyet ve diğer dinler, ahlak-birey ve toplum ilişkisi, ilköğretim I. kademe 4-5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının incelenmesi(kazanım, içerik yöntem, v.b.).

Trafik ve İlk Yardım (2-0-2) Ulaştırma politikaları ve Türkiye gerçeği, uzun mesafeli kent içi ulaşırmada çağdaş ulaşım yaklaşımları, trafik sorunu ve çözümleri, trafikle ilgili temel kurallar ve kavramlar, trafik eğitimi, ilköğretimde trafik eğitimi ve etkinlikler, kazalar ve ilkyardım, ilkyardımın temel uygulamaları, hasta ve yaralı taşıma teknikleri, pansuman ve sargılar, doku ve organ bağıışı, kanamalar, yaralanmalar, yanık ve donma, zehirlenmeler, hayvan ısırma ve sokmaları, şok, boğulmalarda ilkyardım.

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı* (2-0-2) Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın gelişimi, Cumhuriyet dönemine ait Türk Edebiyatı eserlerinin incelenmesi, başlıca yazınsal türler; bu türlere ilişkin öğretici örnekler üzerinde incelemeler; Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden yazınsal türlere ait örnekler, metin çözümlemesi.

Etkili İletişim (3-0-3) Kişilerarası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.

Öğretmenlik Uygulaması I (2-6-5) Uygulama okulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama(planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve

değerlendirme, bu dersteki uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama.

Rehberlik (3-0-3) Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

Özel Eğitim* (2-0-2) Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (2-0-2) Birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin önemi; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının yapısı, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi.

Türk Eğitim Tarihi* (2-0-2) Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

İlköğretimde Kaynaştırma (2-0-2) Kaynaştırmanın tanımı ve temel ilkeleri; kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri; kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki durumları, diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkileri ve öğretim durumları; kaynaştırma

uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları ve uygulanması; kaynaştırma programının bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenmesi; kaynaştırma eğitimine ilişkin yöntem ve teknikler; yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ve değerlendirme.

Öğretmenlik Uygulaması II (2-6-5) Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2-0-2) Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katkı

Ek 2: Görüşme formu (Türkçe)

Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017)

Değerli hocam,

Aşağıda yer alan sorular akademik bir çalışma kapsamında hazırlanmış olup, ülkenizdeki öğretmen yetiştirme sistemi hakkında bilgi edinilmek üzere düzenlenmiştir. Araştırma, bilimsel araştırma etiği çerçevesinde gizlilik kurallarına uyularak gerçekleştirilecektir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

BARIŞ YAMAN

İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Doktora Öğrencisi

(baris_yaman44@hotmail.com)

Görüşme Soruları

1.Öğretmen eğitim politikaları, öğretmen eğitim programları, öğretmen nitelikleri, mesleki gelişim çalışmaları, sertifikasyon, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenin göreve başlama koşulları gibi konular göz önünde bulundurulursa;

- Almanya'da öğretmen eğitiminin zayıf yönleri nelerdir?
- Almanya'da öğretmen eğitiminin güçlü yönleri nelerdir?

2.Öğretmen eğitim politikaları, öğretmen eğitim programları, öğretmen nitelikleri, mesleki gelişim çalışmaları, sertifikasyon, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenin göreve başlama koşulları, öğretimde yeni yaklaşımların programa yansımaları gibi konular göz önünde bulundurulursa;

- Öğretmen eğitimi alanındaki deneyimlerinizden yola çıkarak, öğretmen eğitimi alanını daha etkin hale getirebilmek için neler önerebilirsiniz?
- Uluslar arası sınavlarda (PISA, TIMMS, PIRLS) gösterdiğiniz tablo ile öğretmen eğitimi nasıl ilişkilendirirsiniz?
- Gelecek için evrensel anlamda öğretmen eğitimi ile ilgili öngörüleriniz nelerdir?

Görüşme formu (Almanca)

Türkei, Deutschland, Frankreich, China und Japan in der Lehrerbildung (2000-2017)

Lieber Lehrer,

Die folgenden Fragen wurden im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie vorbereitet, um Informationen über das Ausbildungssystem für Lehrer in unserem Land zu erhalten. Die Forschung basiert auf der wissenschaftlichen Forschungsethik Es wird durchgeführt. Danke für Ihre Hilfe.

BARIŞ YAMAN

Inönü Universität Klassenlehrer

Doktorand

Interview Fragen

1.Lehrerbildungspolitik, Lehrerausbildungsprogramme, Lehrerqualifikationen, Fortbildung, Zertifizierung, pädagogische Ausbildung, Lehrer die Bedingungen wie die relativen und Startbedingungen werden berücksichtigt;

- Was sind die Schwächen der Lehrerbildung in Deutschland?
- Was sind die Stärken der Lehrerbildung in Deutschland?

2.Lehrerbildungspolitik, Lehrerausbildungsprogramme, Lehrerqualifikationen, Fortbildung, Zertifizierung, pädagogische Ausbildung, Lehrer die Anfangsbedingungen der Relativität, die programmatische Reflexion neuer Ansätze im Unterricht In Anbetracht der Probleme;

- Auf der Grundlage Ihrer Erfahrung in der Lehrerausbildung, Was können Sie anbieten, um Ihr Bildungsfeld effektiver zu machen?
- Während der internationalen Prüfungen (PISA, TIMMS, PIRLS) können Sie die Tabelle sehen Wie beziehen Sie die Lehrerausbildung ein?
- Ihre Vorhersagen für die Lehrerbildung im universellen Sinne für die Zukunft Was?

Görüşme formu (İngilizce)

Teacher Training in Turkey Germany, France, China and Japon (2000- 2017)

The following questions have been prepared within the scope of an academic study, organized to get information about Teacher Training System in our country. The research will be carried out in accordance with the rules of confidentiality within the scope of the scientific research ethics. Thank you for your help.

Bariş YAMAN

İnönü University Class Teacher

PhD student

(baris_yaman44@hotmail.com)

Interview Questions

1.Conditions such as teacher education policies, training programs,teacher qualifications,professional development studies, certification, pedagogical formation training, teacher's inaugurationconditionsare taken into consideration;

- What are the weaknesses of teacher training in your country?
- What are the strengths of teacher training in your country?

2.Conditions such as teacher education policies, training programs, teacher qualifications,professional development studies, certification, pedagogical formation training, teacher's inauguration conditions, reflection of new approaches in teachingare taken into consideration;

- With the help of your experiences you gained in teacher training, What can you offer to make the field of teacher training more effective ?
- How do you connect to teacher training to the table you show in the international examinations(PISA, TIMMS, PIRLS)
- Thinking about universal aspect what are your predictions about Teacher Training for the future ?

Görüşme formu (Fransızca)

La Formation Des Enseignants En Turquie, En Allemagne, En France, En Chine Et Au Japon (2000-2017)

Cher professeur,

Les questions suivantes ont été préparées dans le cadre d'une étude académique et sont conçues pour fournir des informations sur le système de formation des enseignants de votre pays. La recherche se fera dans le respect des règles de confidentialité dans le cadre de l'éthique de la recherche scientifique. Merci d'avance pour votre aide et votre coopération.

Bariş YAMAN Etudiant en Doctorat

(baris_yaman44@hotmail.com)

1. Considérant les questions telles que les politiques de formation des enseignants, les programmes de la formation des enseignants, les qualifications des enseignants, les études de développement professionnel, la certification, la formation pédagogique, les conditions de départ des enseignants ;

- Quelles sont les faiblesses de la formation des enseignants en France ?
- Quelles sont les points fort de la formation des enseignants en France ?

2. En tenant compte des questions telles que les politiques de formation des enseignants, les programmes de formation des enseignants, les qualifications des enseignants, les études de développement professionnel, la certification, la formation pédagogique, les conditions de départ, les nouvelles approches pédagogiques,

- Sur la base de votre expérience en matière de formation des enseignants, que pouvez-vous proposer pour rendre le domaine de la formation des enseignants plus efficace ?

- Comment reliez-vous la formation des enseignants en tenant en tenant compte des résultats lors des examens internationaux (PISA, TIMMS, PILLS) ?

- Quelles sont vos prédictions sur la formation des enseignants au sens universel du terme ?