



**AVRUPA BİRLİĞİ'NE ÜYE ÜLKELERDEN İNGİLTERE,
ALMANYA, FRANSA VE FİNLANDİYA İLE TÜRKİYE'DEKİ ANA
DİLİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Celal Can Çakmakcı

DOKTORA TEZİ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2017

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (otuz altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Celal Can

Soyadı : ÇAKMAKCI

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki Anadili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

İngilizce Adı : A Comparasion of Native Language Teacher Training Programmes Between European Union Member Countries Involving England, Germany, France, Finland and Turkey

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Celal Can ÇAKMAKCI

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Celal Can ÇAKMAKCI tarafından hazırlanan “Avrupa Birliği’ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye’deki Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT

(Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

(Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hasan ÖZER

(Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Bülent Ecevit Üniversitesi)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Serdar ODACI

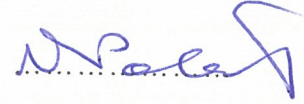
(Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/02/2017

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



.....



Anneme, halama ve başaracağıma inanlara

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu çalışmanın yürütülmesi sırasında yoğun programına rağmen hiçbir zaman desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Necati DEMİR'e; hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve başarıya ulaşma konusunda bana olan güvenlerini kaybetmeyen aileme teşekkür ederim.

Tezin genel yapısı hakkındaki değerli tavsiyeleri ile bana yardımcı olan ülkemizde karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmaların duayeni Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK'e; araştırmanın modelinin, evren ve örnekleminin belirlenmesi ile verilerin toplanması ve analizi konusundaki desteklerinden ötürü Sayın Yrd. Doç. Dr. Saime SAYIN'a teşekkür ederim.

Turku Üniversitesine Fince branş öğretmeni yetiştirme sistemi ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla gerçekleştirdiğim ziyaretimdeki yardımlarından ötürü Yrd. Doç. Dr. Atilla JORMA ve Sevil İREVANLI'ya; yine verdikleri bilgiler ile Fince branş öğretmeni yetiştirme sistemini inceleyebilmemize olanak sağlayan Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Elina KOUKI'ye ve İnsani Bilimler Fakültesinden Prof. Dr. Kristi SIITONEN'e; Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki eğitim-öğretim ortamlarında istifade edilen teknolojik unsurlar hakkında verdikleri kapsamlı bilgiler için Majatalo HUOLTO ve Ari ANTERIONEN'e teşekkür ederim.

Manchester Üniversitesindeki veri toplama sürecindeki yardımlarından ötürü Sayın Nursal KELENCHY'ye; İngilizce branş öğretmenini yetiştirme sistemi hakkında sağladıkları bilgi ve belgelerden ötürü Manchester Üniversitesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu Öğretim Üyeleri Dr. Alexander BARRATA ve Dr. Zeynep ONAT STELMA'ya; yine İngiltere'deki veri toplama sürecindeki çabasından ötürü Manchester Üniversitesi Eğitim için İngiliz Dili Bölümü son sınıf öğrencisi Sayın Alex TROTTLER'a teşekkür ederim.

Strasbourg Üniversitesindeki ziyaretim esnasında yardımlarını esirgemeyen Strasbourg Üniversitesi öğrencilerinden Ramazan BIYIK, Bilgehan SARICA ve Mehtap

ÇOKYILMAZ'a; yoğun programına rağmen bana zaman ayırarak talep ettiğim her türlü bilgi ve belgeye ulaşmam için yardımcı olan Strasbourg Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyeleri Dr. Stephane DE TAPIA ve Dr. Jean Paul MEYER'e; Strasbourg Üniversitesi Öğretim ve Eğitim Enstitüsünden Sayın Dr. Philippe CLERMONT'a ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Öğretim Üyesi Sayın Doç. Dr. Tilda SAYDI'ya teşekkür ederim.

Almanca branş öğretmenleri sistemi hakkında veri toplamak amacıyla Ludwig Maximillians Üniversitesine yapmış olduğum ziyarette her konuda desteğini gördüğüm Sayın Metin DEMİRCİ'ye; başta Öğretim Üyesi Dr. Isabel FRANZEL olmak üzere Ludwig Maximillians Üniversitesi Öğretmen Yetiştirme Merkezi personeline ve üniversitenin Alman Filoloji Enstitüsü Öğretim Üyesi Dr. Vefa AKSEKİ'ye teşekkür ederim

Araştırmamızla ilgili olan farklı dillerin kullanıldığı yüzlerce sayfa materyalin taranması ve çevrilmesi konusunda yardımcı olan Mert ARSLANALP, Yrd. Doç. Dr. Atilla JORMA, Buse ÇANGIR, Dursun AKYÜZ ve Sevil KONMUŞ BEBEK'e teşekkür ederim.

Son olarak, araştırma süreci boyunca desteğinden ötürü Sayın Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a ve Sayın Ahmet ÇOBAN'a; yine manevi destekleri için değerli arkadaşlarım Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ ve Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU'na; tezin fiziksel düzenlemesi konusundaki çalışmaları için Sayın Figen KALEÖZÜ'ne; veri toplama sürecindeki desteklerinden ötürü Bülent Ecevit Üniversitesinin değerli Öğretim Üyeleri Yrd. Doç. Dr. Sefa KOCABAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Tefik Cem AKALIN'a; daha önce karşılaştırmalı eğitim alanında gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde ettikleri deneyimi benimle paylaşan, başta 2014 yılında kaybettiğimiz Çukurova Üniversitesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Songül AYNAL KİLİMCİ'ye; Koç Üniversitesinden Okutman Dr. Ogün KIRTIL'a ve Sakarya Üniversitesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE'ye teşekkürü borç bilirim.

Celal Can ÇAKMAKCI

Zonguldak, 2017

**AVRUPA BİRLİĞİ'NE ÜYE ÜLKELERDEN İNGİLTERE,
ALMANYA, FRANSA VE FİNLANDİYA İLE TÜRKİYE'DEKİ ANA
DİLİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

(Doktora Tezi)

Celal Can ÇAKMAKCI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2017

ÖZ

Bu araştırmada Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere’de ana dili öğretmeni yetiştiren lisans ve yüksek lisans programları incelenmiştir. İnceleme sonucunda tespit edilen özellikler, Türkçe eğitimi bölümündekiler ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada kapsam dâhilinde olan kurumlara giriş şartları, bölümlerin içerikleri, okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları ve kullanılan ölçme-değerlendirme sistemleri incelenmiştir. Karşılaştırmalı eğitim disiplinine bağlı olarak yürütülen bu çalışma bir nitel araştırmadır. Bulguların analiz edilmesi aşamasında sayısal verilerden de istifade edilmiştir. Araştırma kapsamında gerekli görülen verilere ulaşabilmek için araştırma ziyaretleri düzenlenmiş ve mülakatlar yoluyla bilgi toplanmıştır. Bunun yanı sıra alanyazın kaynakları, kurumların internet siteleri ve resmi dokümanları da bilgi toplamak maksadıyla incelenmiştir. Araştırmada, ana dili öğretmeni yetiştiren kurumlar olarak Ludwig Maximillians Üniversitesi, Turku Üniversitesi, Strasbourg Üniversitesi, Manchester Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, Türkiye’deki ana dili öğretmeni yetiştirme sisteminin düzenlemelere ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmış; söz konusu düzenlenmelerin gerçekleştirilmesinde istifade edilebilecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Ana dili öğretmeni yetiştirilmesi, Türkçe öğretmenliği,
karşılaştırmalı eğitim

Sayfa Adedi : 377

Danışman : Prof. Dr. Necati DEMİR

**A COMPARISON OF NATIVE LANGUAGE TEACHER TRAINING
PROGRAMMES BETWEEN EUROPEAN UNION MEMBER
COUNTRIES INVOLVING ENGLAND, GERMANY, FRANCE,
FINLAND AND TURKEY**

(Ph.D Thesis)

Celal Can CAKMAKCI

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2017

ABSTRACT

In this research, the undergraduate and graduate programs in Germany, Finland, France and England have been examined, which are necessary to be completed in order to become a native language teacher in those countries. The characteristics determined in the research have been compared with those in the Turkish education sections. The entry requirements for the institutions, contents of the departments, school experience and teaching practices and evaluation systems used were examined. This study is a qualitative research based on comparative education discipline. The analysis of the findings has also benefited from numerical data. In order to reach the required data within the scope of the research, research visits were organized and information was gathered through interviews. In addition to this, field literature sources, institutions' internet sites and official documents were examined for the purpose of gathering information. In the study, Ludwig Maximillians University, Turku University, Strasbourg University, Manchester University and Gazi University were examined as institutions that train native language teachers. It has been determined from the findings that the native language teaching training system in Turkey needs a number of adjustments and proposals are made that can be benefited in the course of making relevant arrangements.

Key Words : Native language teacher training, Turkish teaching, comparative education

Page Number : 377

Supervisor : Prof. Dr. Necati DEMİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMANLAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. “Öğretmen” Kavramı ve Öğretmen Yeterlilikleri	9
2.2. Ana Dili Öğretmeninin Görev ve Nitelikleri	16
2.3. Avrupa Birliği	19
2.3.1. Avrupa Birliği’nin Tarihçesi	19
2.3.2. Avrupa Birliği’nin Genişlemesi	23
2.3.3. Türkiye ile Avrupa Birliği Arasındaki İlişkiler	24
2.3.4. Avrupa Birliği’nin Eğitim Politikası	27
2.4. Karşılaştırmalı Eğitim	32
2.4.1. “Karşılaştırmalı Eğitim” Kavramı	32
2.4.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı	35
2.4.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihi Gelişimi	36
2.4.3.1. On Dokuzuncu Yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim	38
2.4.3.2. Yirminci Yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim	41
2.4.3.3. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihi Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu	43
2.4.4. Türkiye’de Yapılan Bazı Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları	46
2.4.5. Karşılaştırmalı Araştırmalarda Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar	56
2.5. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Eğitim Sistemlerinin Genel Durumu	58
2.5.1. Alman Eğitim Sisteminin Genel Durumu	59
2.5.2. Fin Eğitim Sisteminin Genel Durumu	67
2.5.3. Fransız Eğitim Sisteminin Genel Durumu	78
2.5.4. İngiliz Eğitim Sisteminin Genel Durumu	86
2.5.5. Türk Eğitim Sisteminin Genel Durumu	94
2.6. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri	104

2.6.1. Almanya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi.....	107
2.6.2. Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi	119
2.6.3. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi	125
2.6.4. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi	132
2.6.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi	140
2.6.5.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi	140
2.6.5.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Günümüzdeki Durumu.....	158
BÖLÜM III	164
YÖNTEM.....	164
3.1. Araştırmanın Modeli.....	164
3.2. Evren ve Örneklem.....	166
3.3. Verilerin Toplanması	166
3.4. Verilerin Analizi	168
BÖLÜM IV.....	170
BULGULAR VE YORUM	170
4.1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlar ile İlgili Bulgular	170
4.1.1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları.....	170
4.1.1.1. <i>Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara</i> <i>Kabul Şartlar</i>	170
4.1.1.2. <i>Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara</i> <i>Kabul Şartları</i>	174
4.1.1.3. <i>Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara</i> <i>Kabul Şartları</i>	177
4.1.1.4. <i>İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara</i> <i>Kabul Şartları</i>	181

4.1.1.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara	
Kabul Şartları	189
4.1.2. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni	
Yetiştiren Programların İçerikleri	194
4.1.2.1. Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların	
İçerikleri	194
4.1.2.2. Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların	
İçerikleri	208
4.1.2.3. Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların	
İçerikleri	218
4.1.2.4. İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların	
İçerikleri	2366
4.1.2.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların	
İçerikleri	248
4.1.3. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren	
Programlarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları	266
4.1.3.1. Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda	
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları.....	266
4.1.3.2. Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda	
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları.....	271
4.1.3.3. Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda	
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları.....	279
4.1.3.4. İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda	
Okul ve Öğretmenlik Uygulamaları	283
4.1.3.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda	
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları.....	287
4.1.4. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren	
Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri.....	294

4.1.4.1. <i>Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda</i> <i>Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi</i>	294
4.1.4.2. <i>Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda</i> <i>Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi</i>	300
4.1.4.3. <i>Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda</i> <i>Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi</i>	302
4.1.4.4. <i>İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda</i> <i>Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi</i>	305
4.1.4.5. <i>Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda</i> <i>Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi</i>	309
4.2. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması	313
4.2.1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarına Kabul Şartları Bakımından Karşılaştırılması.....	313
4.2.2. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının İçeriği Bakımından Karşılaştırılması	316
4.2.3. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Gerçekleştirilen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları Bakımından Karşılaştırılması.....	323
4.2.4. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri Bakımından Karşılaştırılması	328
BÖLÜM V	334
SONUÇ VE TARTIŞMA	334
KAYNAKLAR	342
ÖZGEÇMİŞ	375

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Avrupa Birliği'nin Genişlemesi</i>	24
Tablo 2. <i>Alman eğitim sisteminin genel yapısı</i>	63
Tablo 3. <i>Fin eğitim sisteminin genel yapısı</i>	71
Tablo 4 <i>PISA Alanlarına Göre Finlandiya ile Türkiye'nin Puan Ortalamaları ve Pısa Sıralamasındaki Yerleri</i>	77
Tablo 5. <i>Fransız eğitim sisteminin genel yapısı</i>	82
Tablo 6 <i>Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcamaları</i>	87
Tablo 7. <i>İngiliz eğitim sisteminin genel yapısı</i>	91
Tablo 8 <i>Finlandiya'da Bazı Mesleklerin Popülerlik Düzeyleri</i>	121
Tablo 9 <i>Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Programları ve Süreleri</i>	123
Tablo 10 <i>Türkiye'de 2008-2009 Akademik Yılında Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları ve Oranları</i>	156
Tablo 11 <i>Türkiye'de 2011-2012 Akademik Yılında Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları ve Oranları</i>	161
Tablo 12 <i>Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Açılan Öğretmen Yetiştirme Programları</i>	162
Tablo 13 <i>Türkçe-Sosyal 2 Puanı Hesaplamasında Kullanılan Testlerin Oranları</i>	191
Tablo 14 <i>Realschule ve Gymnasiumlarda Ders Türlerine Göre Kredi Dağılımı</i>	194
Tablo 15 <i>Gymnasium Almanca Öğretmenliği Bölümünde Alan Eğitimi Modülleri</i>	197
Tablo 16 <i>Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Okulu Fin Dili Bölümünde Ana Alan Dersleri, İçerikler ve AKTS Kredileri</i>	210

Tablo 17 <i>Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi İnsani Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimleri Alanları Öğretmenleri İçin Pedagojik Çalışmalar Programında Dersler, İçerikler ve AKTS Kredileri</i>	215
Tablo 18 <i>Strasbourg Üniversitesi Sanat, Edebiyat ve Diller Ana Alanı Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Modern Edebiyat Bölümünde Verilen Dersler</i>	220
Tablo 19 <i>Strasbourg Üniversitesi Sanat, Edebiyat ve Diller Ana Alanı Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Dilbilim Bölümünde Verilen Dersler</i>	225
Tablo 20 <i>Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Modern Edebiyat Bölümündeki Öğrencilerin “Bölgesel ve Sınır Ötesi Bağlamda Öğretmenlik (Almanca)” Parkurunu Seçmeleri Durumunda Alacakları Dersler</i>	228
Tablo 21 <i>Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Modern Edebiyat Formasyon ve Öğretmenlik Yüksek Lisansında Öğretim ve Bilgi Birimleri</i>	229
Tablo 22 <i>Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Modern Edebiyat Formasyon ve Öğretmenlik Yüksek Lisansında Resmi Stajyer Olmayan Öğrenciler için Öğretim ve Bilgi Birimleri</i>	231
Tablo 23 <i>Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Modern Edebiyat Formasyon ve Öğretmenlik Yüksek Lisansında Öğretim Birimlerinin İçerikleri ve Açıklamalar</i>	232
Tablo 24 <i>Manchester Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu Manchester Eğitim Enstitüsü Eğitim için İngiliz Dili Bölümünde Verilen Dersler, İçerikler ve AKTS Kredileri</i>	240
Tablo 25 <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Verilen Dersler, İçerikler ve AKTS Kredileri</i>	250
Tablo 26 <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Seçmeli Dersler ve AKTS Kredileri</i>	259
Tablo 27 <i>Ludwig Maximillians Üniversitesinde Gymnasium Branş Öğretmenliği Yetiştiren Programlarda Notlar</i>	295
Tablo 28 <i>Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Lisans Programlarına Kabul Şartları</i>	314

Tablo 29 Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Lisans Programlarına Kabul Şartları.....	316
Tablo 30 Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Öğretim Süreleri	318
Tablo 31 Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Sürecindeki Ders Sayılarının Türlerine Göre Dağılımı ve Müfredatın İçerisindeki Oranları	320
Tablo 32 Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Sürecindeki Ders Kredilerinin Türlerine Göre Dağılımı ve Müfredatın İçerisindeki Oranları	321
Tablo 33 Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Sayıları, AKTS Değerleri ve Müfredatın İçerisindeki Oranları	325
Tablo 34 Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Bulunan Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Derslerden Başarılı Sayılmak için Gerekli Olan Notlar	330

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemleri	113
<i>Şekil 2.</i> Fransa’da ortaöğretim birinci kademe için öğretmen yetiştirme sistemi	129
<i>Şekil 3.</i> Türkiye’de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde görev üstlenen personel ve kurumlar	288

SİMGELER VE KISALTMANLAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
BM	Birleşmiş Milletler
CAPES	Certificat D'aptitude au Professorat de L'enseignement du Second Digne (Ortaöğretim Öğretmenliği Profesyonellik ve Yeterlilik Belgesi)
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
EURYDICE	Network on Education Systems and Policies in Europe (Avrupa Eğitim Sistemleri ve Politikaları Bilgi Ağı)
ESPE	Ecole Supérieure de Professorat et de l'Education (Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu)
GCSE	General Certificate of Secondary Education (İngiltere Ortaöğretim Genel Sertifika Sınavı)
GSYH	Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maitres

	(Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü)
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LMU	Ludwig Maximillians Universität (Ludwig Maximillians Üniversitesi)
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
UCAS	Universities and Colleges Admissions Service (Üniversitelere ve Kolejlere Giriş Sistemi)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
PGCE	Postgraduate Certificate of Education (Eğitim Yüksek Lisans Sertifikası)
PISA	Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
s.	Sayfa
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TDK	Türk Dil Kurumu
USA	Amerika Birleşik Devletleri
QTS	Qualified Teacher Status (Nitelikli Öğretmenlik Sertifikası)
vd.	ve diğerleri

YİBO Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

YGS Yükseköğretime Giriş Sınavı

YÖK Yükseköğretim Kurulu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın dayanağını oluşturan temel kuramsal bilgilere, araştırmanın temel problemine ve amacına, böyle bir araştırmanın gerekliliğine dair açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yüzyıllardan beri, bireyin ve buna bağlı olarak da yeryüzünde var olan toplumların başarısı, mutluluğu ve huzuru için en önemli gereksinimlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Eğitim, aynı zamanda bireyin bir şeyler üretebilmesi ve yaşamda erdem kabul edilen değerleri ortaya koyabilmesi açısından da önem taşır. Konuyla ilgili olarak yapılan çok sayıda araştırma, ortalama eğitim düzeyinin yüksek olduğu ülkelerde gelişmişlik seviyesinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan bir tanesinde Şimşek (2004, s. 5) yeryüzündeki ülkeleri gelişmiş, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkeler olarak sınıflandırır ve gelişmişlik düzeyinin eğitimle yaşamsal düzeyde ilgili olduğunu dile getirir.

Bir diğer çalışmada Özbay (2010, s. 5) “eğitim” kavramını, “bireyi sosyalleştirme ve toplumdaki kültürel değerlere uyumlu hâle getirme işi” olarak tanımlar ve eğitim yoluyla bireye toplumun tarihinin, kültürünün, inanç ve değerlerinin öğretilerek toplum-birey uyumunun sağlanabileceğini öne sürer. Bu uyumun bireysel ve toplumsal olarak çok çeşitli faydalar sağladığı muhakkaktır.

Özbay’ın çalışmasında dile getirdiği ve bireyin yaşamını şekillendiren faktörlerden birisi olarak kabul edilen kültür, ağırlıklı olarak eğitim sürecinde çocuğa kazandırılır. Kültürün

aktarılmasında ve bireyin toplumun diğer fertleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesinde etkin rol oynayan süreçlerden bir tanesi de eğitim faaliyetleri arasında yer alan ana dili öğretimidir.

Çelebi'ye (1998, s. 285) göre, anadili bir ulusun kimliğini, kültürünü ve benliğini yansıtan bir araçtır. Anadili öğretimi hemen tüm ülkelerde eğitim bilimciler tarafından sıklıkla tartışılan konulardan birisidir. Bu yüzden anadili öğretimi hükümetlerin görüş ve kararlarına göre şekillendirilmekten ziyade, bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır.

Yalçın (2006, s. 13) ise, ana dili öğretimini incelediği çalışmasında, bu kavramın insanların fırsat, sağlık, seyahat ve eğitim eşitliğine giden yolda önem taşıdığını dile getirerek, konuya farklı bir açıdan yaklaşır ve ana dilini hayatın pek çok alanındaki değerine vurgu yapar.

Bir diğer çalışmada Ünalın (2006, s. 1) ana dili öğretiminin özellikle ilköğretim aşamasında, bütün diğer derslerin temelini oluşturduğu görüşüne yer verir ve çocuğun ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü, beğeni inceliği, millî ve evrensel kültür birikimi gibi unsurların da geliştiğini dile getirir. Buna bağlı olarak öğrenci Türkçe dersinde başarı elde ettiğinde, diğer dersler için de kendisine fayda sağlayacak pek çok beceriyi kazanmış olacaktır.

Günümüzde dünyanın her alanda hızla gelişmesi ve değişmesinin bir sonucu olarak, eğitim sürecini yönlendiren öğretmenlerin sorumlulukları farklılaşmıştır. Örneğin, ülkemizde yayımlanan son Türkçe dersi müfredat programında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Buna bağlı olarak, Türkçe dersi öğretmenine eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik etmek ve bilgiye ulaşmaları için onlara yol göstermek gibi çeşitli görevler yüklenmiştir. Öğretmen bu yeni konumuyla, öğrenciye bilgi aktaran kişi olmaktan çıkıp; uygun öğrenme ortamlarını hazırlayan ve öğrencileriyle birlikte öğrenen kişi olarak kabul edilir hâle gelmiştir.

Öğretmen, pek çok eğitimbilimci tarafından eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğelerinden birisi olarak kabul edilir. Bir eğitim sisteminin verimlilik düzeyi başta öğretmenler olmak üzere, kurumlarda görev yapan tüm personelin başarısı ile doğru orantılı olarak değişir. Her türlü ekonomik kaynağın var olduğu, en başarılı öğretim metotlarının kullanıldığı, üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilere sahip bir öğrenci kitlesinin bulunduğu ortamlarda dahi, görevli personelin niteliği eğitim-öğretim amaçlarına ulaşılmasını engelleyebilir. Özellikle öğretmenler, eğitim programı ile

öğrenciler arasında köprü görevi üstlendikleri için diğer tüm eğitim personelinin daha büyük bir öneme sahiptirler.

Ülkelerin geleceğine yön verecek kuşakları yetiştirme sorumluluğunu taşıyacak olan öğretmenlerin nasıl bir hizmet öncesi eğitimden geçmesi gerektiği uzun yıllardır tüm dünyada tartışma konusu olmuştur. Toplumların her geçen gün farklılaşan ve artan ihtiyaçları; bunun yanı sıra teknolojik gelişmeler, öğretmen yetiştirme sistemlerinin gözden geçirilmesini kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Öğretmen eğitiminin önemine değinilen çalışmalardan birinde Gökçe (1999, s. 29), öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin oluşturulmasında en belirleyici role sahip etkenin hizmet öncesi eğitim olduğunu söyler. Buna bağlı olarak, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları ne derecede etkili ise, öğretmenler de o ölçüde yeterli ve etkili olacaktır.

Sever (2004, s. 31) ise çalışmasında, Türk eğitim sisteminde var olan öğretmen merkezli yaklaşımın yaygınlığından yakınır ve bu gibi sorunların bir yönünün ana dili öğretmenlerinin yanlış yetiştirmesinden kaynaklandığını iddia eder. Yazara göre, bu ve benzeri çalışmalarda eksikliklerinden ve sorunlarından bahsedilen ana dili öğretmeni yetiştirme sisteminin, daha etkili bir hâle getirilmesi için yararlanılabilecek bilgiler, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinden elde edilebilir.

Sever'in önemli bir kaynak olarak kabul ettiği AB, dünyadaki en önemli uluslararası örgütlenmelerden bir tanesidir. Türkiye 1959 yılından beri AB'ye aday olmak için girişimlerde bulunmaktadır. Son dönemde yoğunluk kazanan müzakereler vesilesiyle hız verilen reformlar ile Türkiye'nin AB kriterlerine uyum süreci hızlanmıştır. Birlik ekonomi, hukuk, ticaret, sağlık gibi alanların yanı sıra eğitim alanında da Türkiye'nin kendisini geliştirmesini beklemektedir. Bu nedenden ötürü eğitim alanında AB üyeleri ile Türkiye'nin birlikte incelendiği çalışmalar son dönemde bir kat daha önem kazanmıştır.

Konuya ana dili öğretimi açısından bakıldığında, genç kuşaklara Türkçenin öğretiminde kalitenin artırılmasının yanı sıra, Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumların AB ülkelerindeki yükseköğretim standartlarını yakalaması gerekliliği anlaşılr. Bu gerekliliğin sağlanabilmesi için de AB'ye üye ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştirme sistemleri incelenmeli ve buradan elde edilen veriler düzenleme sürecinde uzmanların kullanımına sunulmalıdır. Günümüze dek sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve beden eğitimi öğretmenliği gibi çeşitli branşlarda Türkiye ile AB ülkelerindeki öğretmen yetiştirme

sistemlerinin konu edildiği çeşitli karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yapılmıştır. Ancak ülkemizde ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili Türkiye ile AB ülkelerini konu edinen müstakil bir çalışma sadece bir adet bildiriden ibarettir (Bkz. İnce, B., Kirtil ve Özcan, 2008.)

Yukarıda dile getirilen eksikliği bir nebze de olsa gidermek maksadıyla gerçekleştirilem araştırmamızda yer alan ülkelerden Almanya, Fransa ve İngiltere, AB'nin en önemli üyeleri olmaları; Finlandiya ise, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ölçümlerine göre Avrupa'nın eğitim alanındaki en başarılı ülkesi olması nedeniyle tercih edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, karşılaştırmalı bir program analizi çalışması gerçekleştirerek; AB'ye üye olan ülkelerden Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'de ana dili öğretmeni yetiştirme programlarının Türkiye'deki ana dili öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılması ve ülkemizdeki programlarla ilgili somut öneriler getirilmesidir.

Araştırmanın alt amaçları olarak, aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de ana dili öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de ana dili öğretmeni eğitim programlarının içerikleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de ana dili öğretmeni eğitim programlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yapısı açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
4. Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de ana dili öğretmeni eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme sistemleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın sosyalleşen dünyasında önemi daha da artan “eğitim” kavramının niteliği pek çok unsura bağlı olarak değişiklik gösterir. Bu unsurların en önemlilerinden birisi olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği ve meslek yaşantılarına nasıl hazırlanacakları, günümüzde başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm dünyada tartışılmaktadır. Çağımızda yeryüzündeki medeniyet merkezlerinin en önemlilerinden birisi olarak kabul edilen Avrupa devletlerinde de konu ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ülkemizde ise söz konusu alanda yapılan çalışmaların sayısı Batı ülkeleriyle kıyaslanamayacak kadar azdır. Bu konudaki araştırma eksikliğinin en kısa sürede giderilmesi gerekmektedir.

Başta Batı Avrupa devletleri olmak üzere, AB’ye üye olmuş ülkelerde eğitim standartlarının son derece üst düzeyde olduğu, PISA vb. eğitim düzeyi araştırmaların sonucunda ortaya çıkartılmıştır. AB’ye adaylık sürecinde yer alan ülkelere birisi olan Türkiye’de bütçeden eğitime ayrılan pay her geçen gün arttırılmakta ve bu alanda AB standartları yakalanmaya çalışılmaktadır. Nitelikli eğitim için maddi olanakların yanı sıra, amaçlara uygun şekilde planlanmış öğretim programlarının ve ülke çapında mesleki donanımı üst düzeyde olan öğretmenlerin varlığı gereklidir.

Ülkemizde eğitimin hemen her alanında olduğu gibi, ana dili öğretiminde de belirli sorunların olduğu çeşitli araştırmalarda (Alyılmaz, 2010; Demir ve Yapıcı, 2007; Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010) dile getirilmiştir. Bu sorunların bir kısmı da öğretmenlerin yeterlilik düzeyleriyle alakalıdır. Ana dili öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunların en aza indirilebilmesi için, eğitim fakülteleri bünyesinde varlığını sürdüren Türkçe eğitimi bölümlerinde uygulanan sistemin eksiklik ve ihtiyaçlarının detaylı şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Sonraki aşamada ise bu eksikler konusunda uzman görüşlerine başvurarak düzenlemelere gidilmelidir. Uzmanların söz konusu düzenlemeler ile ilgili fikir sahibi olmaları için kendilerine yardımcı olabilecek unsurlardan bir tanesi, eğitim ve öğretmen yetiştirme konusunda başarılı olduğu kabul edilen ülkelerdeki uygulamalardır. Ancak sözü edilen bu uygulamaların ülke şartları gözetilmeksizin aynen alınarak kullanılmasının da etkili sonuçlar vermeyeceği muhakkaktır. O hâlde bu tez çalışması ve benzeri diğer araştırmaların sonuçlarının üstleneceği misyon, uzmanlara ülkemizde yapılabilecek öğretmen eğitimi reformları için fikir vermekten öteye geçmemelidir.

Bu araştırmanın, Türkçe öğretmeni yetiştirme sistemimize katkı sağlaması, ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda Türkiye’nin diğer Avrupa ülkeleri arasındaki yeri

hakkında fikir vermesi; ayrıca AB ülkeleriyle yapılacak olan karşılaştırmalar ve değerlendirmeler vasıtasıyla ülkemizdeki Türkçe öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinin eksiklik ve ihtiyaçlarının bir kısmını ortaya koyması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmadan elde edilecek verilerin, Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı ve bu alanda yeni düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada;

1. Örneklem grubunun evreni temsil eder nitelikte olduğu,
2. Programları incelemeye tabi tutulan kurum yetkililerinin eksiksiz ve doğru bilgileri verdikleri,
3. İnternette elde edilmiş bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu,
4. Araştırma kapsamında ulaşılabilen programların yazılı metnlerinin, rapor ve belgelerinin uygulamadaki durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma AB'ye üye ülkelerden Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'de uygulanmakta olan ana dili öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ve ülkemizdeki Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılması ile sınırlıdır.

Araştırma Türkiye, Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'deki ilköğretim ve lise arasında kalan eğitim kademelerinde öğrencilere eğitim verecek ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kullanılan programlara ve ülkemizdeki sistem ile ilgili sunulacak önerilere yöneliktir.

Araştırmada Türkiye, Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'deki ana dili öğretmeni yetiştirme programları; kabul koşulları, içerik, okul deneyimi-öğretmenlik uygulamaları ve ölçme-değerlendirme sistemi çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırma kapsamı dâhilindeki ülkelerden birer ana dili öğretmeni yetiştirme programı örnekleme dâhil edilmiştir. Ülkede merkezî sistem olmasa dahi, seçilen üniversiteden elde edilen veriler üzerinden yorum yapılmıştır. Araştırma ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

AKTS: Açılımı “Avrupa Kredi Transfer Sistemi”dir. Öğrencilerin hareketliliğine olanak sağlamak ve öğrencilerin aldıkları eğitimin diğer ülkelerde de tanınmasını garanti almak için AB tarafından geliştirilmiş bir akreditasyon sistemidir. AKTS sayesinde, ders yükü ve not sistemi gibi unsurlar uluslararası boyutta birbirine denk hâle getirilmektedir.

Ana Dili Öğretmeni: Çalıştığı eğitim kurumunda, öğrenim gören öğrencilere ana dili dersi ile ilgili eğitim vermekten sorumlu olan öğretmendir.

Ana Dili Öğretmenliği Bölümü: Ana dili öğretmenlerine meslek öncesi eğitim vermek amacıyla ülkelere göre çeşitli yükseköğretim kurumları bünyesinde hizmet veren programlardır.

Avrupa Birliği: 1957 yılında “Avrupa Ekonomik Topluluğu” adıyla, Avrupa Kıtasında yer alan ülkelere yönelik olarak kurulan uluslararası birliktir. Birlik 1973’de İngiltere, Danimarka ve İrlanda’nın katılımıyla genişlemeye başlamıştır. 80’li yıllarda Yunanistan, İspanya ve Portekiz; 90’lı yıllarda Avusturya, Finlandiya ve İsveç birliğe katılmış ve üye sayısı 15’e yükselmiştir. En önemli genişleme 2004 yılında olmuş ve 10 aday ülke daha üyeliğe kabul edilmiştir. Türkiye 1959 yılından beri birliğe katılım için çeşitli girişimlerde bulunmakla birlikte henüz üyelik süreci tamamlanmamıştır.

AB tarafından hazırlanan bir yayında yetkililer, bünyesinde bulundukları oluşumu “demokratik Avrupa ülkelerinden oluşan, vatandaşların hayatlarını iyileştirmek ve daha iyi bir dünya yaratmak için çalışan bir aile” (Avrupa Komisyonu Basım-Yayım İletişim Genel Müdürlüğü, 2006) olarak tanımlamışlardır.

Değerlendirme: “Ölçme sonucunda ortaya konulan sayısal verilerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır” (Özbay, 2009, s. 25). Bir eğitim-öğretim sürecinin amacına ulaşp ulaşmadığını ve buna bağlı olarak da yapılması gereken düzenlemelerin tespitine olanak sağlayan bir unsur olması nedeniyle son derece büyük önem taşır.

Sistem: “Bir amaç için birleşen, birbirine dayanan ve birbirini etkileyen parçaların oluşturduğu bütündür” (Akyüz, 2007, s. 5).

Eğitim Sistemi: “Bir ulusun tüm üyelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devlet tarafından kurulan; ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okulların bütünüdür” (Akyüz, 2007, s. 5).

Eurydice: Açılımı “Education Information Network in the European Community”dir (Avrupa Topluluğunda Eğitim Bilgi Ağı). Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemleri ve politikaları hakkında bilgiler temin eden ağı verilen genel isimdir.

Karşılaştırmalı Eğitim: Birbirinden farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin tamamının ya da bir bölümünü ele alan, benzerlik ve farklılıklara odaklanan, eğitime ilişkin öneriler sunan disiplindir.

OECD: Açılımı “Organisation for Economic Co-operation and Development”dir. Türkçe, “Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü” anlamına gelmektedir. Ekonomi alanında faaliyet göstermek amacıyla 1961 yılında kurulmuştur. Aralarında Türkiye’nin de bulunduğu toplam 33 üyesi bulunmaktadır.

Örgün Eğitim: “Öğrencilerin, eğitim-öğretim süresince ders ve uygulamalara devam etme zorunluluğunda oldukları eğitim-öğretim türüdür” (Kılbaş, 2007, s. 11).

PISA: Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (Program for International Student Assessment) OECD ülkelerindeki ortalama 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir tür sınavdır. OECD tarafından 2000 yılından itibaren her üç yılda bir düzenlenen PISA sınavlarında, öğrencilere çoktan seçmeli, açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere üç farklı tipte toplam 100 soru yöneltilmektedir.

Staj: “Herhangi bir meslek edinecek olan kimsenin geçirdiği uygulamalı öğrenme dönemidir” (Türk Dil Kurumu, 2012).

TIMMS: Dört ya da beş yıllık aralıklarla gerçekleştirilen, uluslararası matematik ve fen bilimleri araştırması dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır.

Zorunlu Eğitim: “Bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir” (Kilimci, 2006, s. 17). Günümüzde eğitim sistemleri ile ilgili gerçekleştirilen reformlarda, ülkelerin bu süreyi uzatmaya çalıştıkları görülmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde alan kaynakçası taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. “Öğretmen” Kavramı ve Öğretmen Yeterlilikleri

“Eğitim, birey için yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın başlıca yolu, toplum için ise gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın temel ögesidir” (Kaya, 1989, s. 4). “Eğitimin temel amaçlarından biri, kalkınma çabalarının başarılı olabilmesi için gerekli nitelikte ve sayıda eleman yetiştirilmesidir” (Akhun’dan aktaran Aydın, Şahin ve Topal, 2008, s. 121). Bu nokta özellikle, öğretmen niteliğinin önemini ön plâna çıkarmaktadır. Çünkü öğretmen, eğitimin temel taşı olduğundan, onun niteliği eğitimin niteliğini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008, s. 121).

Geçmişten bugüne; eğitim, öğrenme ve öğretmen ile ilgili olarak pek çok fikir öne sürülmüştür. Bilenlerin bilmeyenlere bir şeyler öğretmesinin insanlık tarihi kadar eski olduğuna dikkat çeken Okçabol (2005b, s. 9) çalışmasında, İslam’ın kutsal kitabının ‘oku’ ayeti ile başlaması ve Hz. Ali’nin ‘Bana bir kelime öğretmenin 40 yıl kölesi olurum.’ demesi gibi örnekler sunar. Yazara göre, verilen bu örnekler, değişik kültürlerin öğrenmeye verdikleri önemi göstermektedir ve öğrenme faaliyetlerinin insan olmanın en temel özelliği olduğunun kanıtıdır.

Hesapçıoğlu’na (2005, s. 213) göre öğretmen, diğer insanların yani öğrencilerin, öğrenmesini gayrete getiren destekleyen ve yöneten kişidir.

Bayrak ise (2004, s. 19), daha geniş bir bakış açısıyla “öğretmen” kavramını, “tarih boyunca insanlıkla ilim arasında köprü olup bilgi taşıyan ve taşıdıkları bilgilerle insanların karanlık dünyasını aydınlatan bütün bilgelerin genel adı” olarak tanımlar.

Uzmanlık bilgisi ve becerinin ideal ölçülerde harmanlanmasını gerektiren bir meslek dalı olarak öğretmenlik, ülkemizde dâhil olmak üzere pek çok farkı coğrafyada kutsal bir meslek olarak kabul görmüştür.

“Toplumun her kesimine insan gücü yetiştiren, bireylerin kişiliğini ve toplumların geleceğini şekillendiren, eğitim sisteminin en güçlü dayanağı olan öğretmen, “insan mimarı” olarak da tanımlanabilir” (Leigh ve Mean’dan aktaran Mete ve Gürsoy, 2013, s. 343).

Eğitim bilimleri ile ilgili pek çok kaynakta öğretmenlerin, sorumlu oldukları derslerin amaçlarına uygun şekilde araç gereçleri kullanan, eğitim öğretim ortamlarını düzenleyen ve derse ait yöntem ile metotları uygulayabilme yeterliliğine sahip kişiler olmaları gerektiği vurgulanır.

Öğretmenin sorumluluğu sadece öğretim faaliyetleriyle sınırlı değildir. Öğretmen, öğretim faaliyetinin yanı sıra, “bireyde istendik davranış değişiklikleri meydana getirme süreci” olarak tanımlanan eğitimden de birinci derecede sorumlu kişidir.

Bir ülkede eğitim düzeyinin yükseltilmesinde ve eğitimin niteliğinin belirlenmesinde temel öge öğretmendir. Bu sebeple öğretmenin yetiştirilmesi konusu her zaman güncel kalmıştır (Ataklı, 2000, s. 395; Celep, 2004, s. 25). Varış’a (1973, s. 48) göre, eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkeler reform çalışmalarına öğretmen yetiştirme programlarından başladıkları ölçüde başarılı olmaktadır.

Sulak, vd. (2009, s. 31) göre mükemmel bir okul, “gösterişli bir bina ve içi eğitim-öğretim araçlarıyla donatılan yer” demek değildir. Bu araç-gereçlerle donatılması elbette nitelikli eğitim için gereklidir. Ama mükemmel bir okul ancak iyi yetişmiş öğretmenlerin çalıştığı okuldur. Bir okulun kalitesi bu okulda çalışan öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bundan dolayı öğretmen yetiştirmek eğitimde özel önemi ve değeri olan bir olgudur.

Kavcar da (2005, s. 341) çalışmasında, bir eğitim sisteminin en önemli ögesinin öğretmen olduğunu fikrini savunur ve elimizde en iyi program, bina, derslikler, laboratuvar, kütüphane, ders kitabı, araç gereç dahi olsa, bunlara işlerlik kazandıracak unsurun öğretmen olduğunu söyler.

Bir diğ er araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde  ğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalarıyla dikkat çeken Hammond (2006, s. 5), üzerinde tam olarak fikir birliğine varılmamış olsa da, öğretmenlerin kalitesinin başarılı eğitimin en önemli unsuru olduğunu dile getirir.

18. yüzyılda sanayi devrimi ile ortaya çıkan uluslaşma sürecinde, örgün eğitim ve sonrasında da  ğretmen yetiştirme konusu gündeme gelip sıkça tartışılmaya başlanmıştır. Son yıllarda “yaşamboyu öğrenme” kavramına da verilen önem giderek artmakta bu gibi faktörlere bağlı olarak 21. yüzyıla “ ğrenme yüzyılı” denmektedir.

“ ğrenme, en yaygın biçimiyle kendiliğinden de olsa; dizgeli, amaçlı ve tasarlanmış eğitsel etkinliklerle gerçekleşmektedir. Tüm teknolojik gelişmelere ve uzaktan eğitim olanaklarına karşın, yüz yüze eğitime ve bu eğitimi sürdürecek öğretmene hâlâ büyük bir gereksinim vardır ve bu gereksinim gelecekte de devam edecektir “ (Okçabol, 2005b, s. 10).

 deal öğretmenin taşıması gereken özelliklerin neler olması gerektiği eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda en gündeme getirilen konulardan bir tanesidir. Sözü edilen konuda araştırmacılar ve çeşitli tarihlerde kurulan komisyonların birbirine benzer fikirler  ne sürdükleri görülür.

Glaser'e (1999, s. 21) göre kaliteli  ğretmen, öğrencilerini güdüleyen, dinleyen, olumlu-olumsuz yönleriyle seven; onlara yaşam becerileri kazandıran,  zg r öğrenme ortamları yaratan ve değer vererek kalite dünyalarına girendir.

Erişti de (2005, s. 34)  alışmasında, hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin kalite dünyasına sokmadığı bir öğretmene karşı olumlu duyuşsal tutumlar geliştiremeyeceklerini ve buna bağlı olarak da verimli öğrenme süreçlerinin gerçekleşemeyeceğini iddia eder. Erişti'nin sözünü ettiği süreç, Glaser'in üzerinde durduğu  ğretmen davranışlarının gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Kaliteli  ğretmenin sahip olması gereken özelliklerin incelendiği bir diğ er çalışmada Doğan (1997, s. 55) söz konusu  ğretmen tipinin, bilgi ile yaşamayı öğrenme, demokratik değerlerle bütünleşme; tahlil, sentez, araştırıcılık, girişimcilik, nesnellik, yaratıcı düşünme, sorun çözme, karar verme, etkili konuşma, bilgi ve beceri gibi donanımlara sahip olması gerektiği iddia eder.

Başar ise (1994, s. 12) konuya farklı bir açıdan yaklaşarak, kaliteli öğretmenin ülke gereksinimleri ve toplum beklentileri yönündeki davranışları daha etkin biçimde yerine getirebilen kişi olduğunu öne sürer.

Celep (2004, s. 35), öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğunun anlaşılması ile bu alanda çok çeşitli araştırmalar yapıldığını çalışmasında dile getirir.

Aksu (2005, s. 25) öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler konusundaki çalışmasında, öğretmenlere duyulan beklentilerden de söz eder. Buna göre Türkiye’de öğretmenlerden aşağıdaki davranışlar beklenmektedir:

a.) Öğrencilerine Kazandırması Gereken Davranışlar

- Sistemli düşünmek
- Araştırma yapmak
- Araştırma sonuçlarını yorumlamak
- Yaratıcı olmak
- Problem çözmek
- Öğrenmeyi öğrenmek

b.) Bizzat Sergilemesi Gereken Davranışlar

- Öğrencilerine zengin okuma ortamları hazırlamak
- Alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip etmek
- Kaynaklardan yararlanıp eğitimin kalitesinin artırılmasında öncülük etmek
- Cumhuriyetin temel ilkelerini korumak

Medley de (1988, s. 69) çalışmasında “Yeterliliğe sahip olan bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna cevap arar. Ona göre ideal öğretmen eğitim-öğretim sürecindeki her türlü problemi algılayabilmeli, problemin farkına varmalı, problemi teşhis edebilmeli, doğru karar verip, kararını uygulayabilmelidir.

Del Schalock (1988, s. 3) ise diğer araştırmacılardan farklı bir görüş öne sürdüğü çalışmasında, öğretmen yetiştiren programların görevinin etkili öğretmenleri mesleğe hazırlamak olduğunu kabul eder; ancak etkili öğretmenin ne olduğu konusunda tam bir görüş birliğine varılamayacağını savunur. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin meslek yaşantıları sırasında karşılaştıkları, şehirde ya da taşrada çalışmak gibi, farklı durumları gösterir.

Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri üzerine odaklanan araştırmalar, hedef kitlenin ideal öğretmen hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan birinde Küçükahmet (1993, s. 78-79); öğrencilerin girişken, dostça, sabırlı, hassas ve iyi huylu, neşeli ve arkadaşça olan öğretmenleri “demokrat-birleştirici öğretmen”; sosyal olmayan, kinci, düşmanca davranan, bencil, kendini beğenmiş, hırçın, soğuk, sabırsız, dediğim dedik ve sert olan öğretmenleri ise “hükmedici (otokratik)” öğretmen olarak gördüklerini ifade eder. Elbette, Küçükahmet’in çalışmasında tanımladığı “demokrat-birleştirici öğretmen” eğitim-öğretim faaliyetlerindeki verimlilik düzeyini yukarılara taşıyabilecek öğretmen tipidir.

İdeal öğretmenin özellikleri konusundaki araştırmaların bir bölümünde de meslek öncesi öğretmen eğitimi ile öğretmen nitelikleri arasındaki bağlantıya vurgu yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında felsefe ve insani bilimlerin öğretmen yetiştirme programlarında daha etkin biçimde kullanılmasının öğretmen nitelikleriyle bağlantılı olduğunu iddia eden çalışmaların çokluğu dikkati çekmektedir.

Bu çalışmaların birinde Kafadar (2000, s. 137); felsefenin öğretmen yetiştirme sisteminde kullanılmasının, bireye karmakarışık ve belirsizliklerle dolu düşünce alanının planını çıkarma; bu planın açığa vurma; kendi zayıflıklarını, özürlerini, dayanaklarını ortaya koyan bir düşünme yolu oluşturma gibi faydalar sağlayabileceğini söyler. Aynı zamanda Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) felsefeyi öğretmen yetiştirme programlarından dışlamasının, program amaçlarına ulaşılmasını engelleyeceği Kafadar’ın çalışmasında yer verilen görüşlerden bir diğeridir.

Fosnot da (1989, s. 139) öğretmen eğitimi ile felsefe ve psikoloji gibi alanları ilişkilendirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının birbirini taklit eden teknisyenler gibi değil; sorunları ortaya çıkartan ve çözen profesyoneller olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgular ve toplumda “model” olarak kabul edilebilecek öğretmenin, öncelikli olarak iyi bir araştırmacı olması gerektiğini söyler.

Güler (2000, s. 148) bir çalışmasında Fosnot ve Kafadar’ın üzerinde durduğu felsefenin öğretmen eğitiminde niçin kullanılmadığı sorusuna cevap arar. Çalışmada “Neden insan yetiştiren kurumlarımız doğrudan insanı inceleyen disiplinlere yer vermezler?” sorusundan yola çıkılarak, söz konusu durumun ülkemizde antropoloji ve felsefe gibi bilim dallarına karşı oluşmuş “zihin bulanıklığı yapmaları” gibi çeşitli ön yargılara bağlı olarak ortaya çıktığı ifade edilir.

Aksu'ya (2005, s. 39) göre ise, insani disiplinlerin göz önünde bulundurulmasının yanı sıra çağdaş eğitim modellerinin de öğretmen eğitiminde dikkate alınması gerekir. Buna bağlı olarak öğretmen adayları meslek öncesi eğitime kabul edilirken bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerileri içeren bir sınava tabi tutulmalıdır. Çalışmada üzerinde durulan bir diğer önemli görüş ise, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ve 6 ana yeterlilik, bu yeterliliklere ilişkin 38 alt yeterlilik ve 251 performans göstergesinden oluşan öğretmen yeterliliklerinin hizmet öncesi eğitim boyunca etkili bir biçimde öğretmen adaylarına kazandırılmasının gerekliliğidir.

Aksu'nun sözünü ettiği unsurlar, Millî Eğitim Bakanlığının 26 Nisan - 07 Mayıs 2004 tarihleri arasında Temel Eğitime Destek Projesi'nin öğretmen eğitimi bileşeni kapsamında öğretmen yeterliliklerini belirlemek düzenlediği çalıştay sonucunda tespit edilmiştir. Bu çalıştay sonucunda temel eğitim kademesi öğretmenlerine yönelik 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 221 performans göstergesi belirlenmiştir. Belirlenen ana yeterlilik alanları şunlardır:

- Kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğrenme ve öğretme sürecini kontrol
- Öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul-aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi

“Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup, sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır” (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006, s. 10).

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir diğer yayında (2002, s. 7) öğretmen yeterlilikleri şu şekilde maddelendirilir:

- Genel kültür
- Özel alan
- Eğitime-öğretme yeterlikleri
- Öğrenciyi tanıma

- Öğretimi planlama
- Materyal geliştirme
- Öğretim yapma
- Öğretimi yönetme
- Başarıyı ölçme ve değerlendirme
- Rehberlik yapma
- Temel becerileri geliştirme
- Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere hizmet etme
- Yetişkinleri eğitme
- Ders dışı etkinliklerde bulunma
- Kendini ve okulu geliştirme
- Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere öğretmen yeterlilikleri konusu oldukça uzun ve kapsamlıdır. “İdeal öğretmen” olarak tanımlanabilecek bir eğitimci, hedef kitleye öğretim yapacak akademik yeterlilik düzeyinde olmanın çok ötesinde nitelikleri taşıyıp; çeşitli beceriler gösterebilmelidir. İlgili durumun en büyük sebebi toplumun, devletin, bakanlığın, eğitim sisteminin ve hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin öğretmenlere karşı farklı beklentilere sahip olmasıdır. Bunun bir sonucu olarak, öğretmenlerin çok çeşitli sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları sergilemesi beklenir. Eşitlik, sevecenlik, dürüstlük, güvenilirlik gibi örnek kişilik özellikleri sergileyip öğrencilere model olmaktan, öğretim programlarının uygulayıcısı olmaya; sınıf içi etkinlikleri kontrol etmekten, velilerle kurulan ilişkilere kadar uzanan çok geniş bir yelpazede faaliyet gösteren öğretmenler, toplumdaki yaygın kanının aksine son derece zor ve sorumluluklarla dolu bir mesleği icra etmektedirler.

Topçu (1970, s. 55) çalışmasında, öğretmenlerin sorumluluklarının hayatın her alanına uzandığı görüşüne yer verir. Yazara göre, bir ülkedeki ticari ahlakın bozulması, milletin tarihi karakterini kaybetmesi, gençliğin başıboş ve idealsiz olması ve ailelerin otoritesizliği gibi olumsuzluklar öğretmenlerin görevlerini yerine getirememesi sebebine dayandırılmaktadır.

Yukarıda önemi izah edilmeye çalışılan öğretmenlik mesleğinin daha çekici hâle getirilebilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve bulundukları sosyo-ekonomik düzeyin yukarılara taşınması devlet politikası olarak ele alınması gereken bir konudur. Bir ülkede eğitim kalitesinin ileri basamaklara taşınmasının yanı sıra öğretmenliğin akademik başarısı yeterli düzeyde olmayan öğrencilere tavsiye edilen bir meslek olmaktan kurtarılması ancak bu sayesinde mümkün olabilecektir.

2.2. Ana Dili Öğretmenin Görev ve Nitelikleri

Sosyal bir varlık olan insan içerisinde yaşadığı toplumda kendisine bir yer edinme çabası içerisinde. Kişinin diğer insanlarla iletişimi, toplumda elde edilecek statüye etki eden unsurlardan birisi olarak kabul edilir. Bu iletişimin sağlıklı şekilde kurulabilmesi için, toplumu oluşturan fertlerin ana dillerini doğru ve kurallı bir biçimde kullanabilmeleri gerekir. Bu nedenle verimli ve etkin bir ana dili öğretimi bireysel ve toplumsal açıdan büyük önem taşır.

Ana dili derslerini eğitim kurumlarında sistemli biçimde gerçekleştirmekle yükümlü kişiler ana dili öğretmenleridir. Ana dili öğretmenleri de diğer tüm öğretmenler gibi aşağıda verilen özellik, görev ve sorumlulukları taşımaktadır:

- Yeterli alan bilgisine sahip olmak
- Öğretim yöntem ve metotlarını dersinin amaçlarına uygun biçimde kullanabilmek
- Öğretimin yanı sıra eğitim konusunda da sorumluluk üstlenmek
- Plan yapmak
- Alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmek
- Ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olmak

Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi alanlarından oluşan ana dili dersinin, diğer derslerin de temelini oluşturduğu birçok farklı kaynakta (Aytaş, 2008; Bölükbaşı, 2007; Marshall, 2004; Özbay, 2010; Sever, 2004; Ünal, 2006; Yıldız vd., 2006) dile getirilir. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça öğrenciler düşünce yapısı, yorum gücü ve beğeni inceliği gibi nitelikler kazanmakta; buna bağlı olarak da diğer derslerde büyük ölçüde başarılı olmaktadır. Ülkemizde Türkçe öğretimi alanında kullanılan metot ve yöntemleri konu alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin okul çağındaki

çocukların ana dillerini öğrenmeleri konusunda taşıdıkları sorumluluklara da geniş biçimde yer verilir.

Bu çalışmaların birinde Özbay (2010, s. 10), Türkçe öğretiminin temel amacının öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını doğru anlamalarını; duygu ve düşüncelerini dilin imkân ve kuralları çerçevesinde doğru ve düzenli bir şekilde söz ya da yazı ile anlatmalarını sağlamak olduğunu dile getirir. Buna bağlı olarak öğretmenler, öğrencilerinin bu yeterlilikleri kazanabilmelerini amaçlayan her türlü yöntem ve metodu etkin biçimde kullanabilmelidir.

Diğer bir çalışmada yine anadili öğretmeninin sorumluluklarına değinen Özbay (2009), bireye ana dilini ve kültürünü kazandırmayı nihaî amaç olarak kabul etmesi gereken Türkçe öğretmenlerinin, dilin en çok kullanıldığı iletişimsel süreci ön plana çıkarmaları gerektiğini ifade eder. Bunun yanı sıra eğitim çevresi, aile ve sosyal çevre içerisinde yer alan birçok materyali eğitime uyarlamak da yine Türkçe öğretmenine düşen sorumluluklardan bir diğeridir.

Konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacılardan bir diğeri olan Maraşlı'ya (2005, s. 185) göre ise, çocuk okula başlayana kadar ebeveynlerini, sonrasında ise öğretmenini kendisine model olarak alır ve taklit eder. Bu nedenle başta ana dili öğretmeni olmak üzere eğitim-öğretim faaliyeti yürüten tüm öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma sürecindeki rolü son derece önemlidir.

Elbette öğretmenin model olabilme özelliğinin sadece okuma alışkanlığı kazandırma süreciyle sınırlı kalması düşünülemez. Ana dili öğretmeni tüm diğer öğretmenler gibi okul içi ve dışındaki tüm davranışlarının yanı sıra; özellikle dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerileriyle ilgili davranışlarda da örnek model olabilmelidir.

Ana dili öğretmenlerinin sorumluluklarıyla ilgili çalışmada Kocaman (1994, s. 6-8), Türkiye'deki ana dili öğretimindeki en büyük eksikliğinin, öğretim sürecinin öğrenciler için çekici ve işlevsel hâle getirilemeyişi olduğunu belirtir. Salt dil bilgisi araştırmalarıyla ve estetik değerlerde yoksun metinlerle ana dili öğretiminin gerçekleşmeyeceği de çalışmada konu ile ilgili dile getirilen diğer görüşler arasında yer alır.

Ülkemizde ana dili öğretiminin dilbilgisi ağırlıklı olarak işlenmesi ve başta dinleme olmak üzere dört temel dil becerisine gerekli ağırlığın verilmediği çalışmalarda (Sever 2004; Ünal 2006) uzmanlar tarafından dile getirilen fikirler arasındadır. Bu eksikliğin

giderilmesi için sorumluluk Türkçe dersi programlarını hazırlayan komisyonlar kadar; bu programı uygulayacak öğretmenlere de düşmektedir.

Aksan (2000, s. 155) çalışmasında, genç kuşakların geleceğinin şekillenmesi için önemli sorumluluklar üstlenen ana dili öğretmenlerinin toplumda saygın bir yere getirilmesi ve geçim sıkıntılarının ortadan kaldırılması gerekliliğinden söz eder.

AB'ye aday ülkelerdeki öğretmenlerin aylık ücretleri ile ülkemizdekiler kıyaslandığında, Aksan'ın sözünü ettiği ekonomik olumsuzluklar daha da belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri mesleği icra eden kişilerin motivasyon düzeyleri ve mesleğe bağlılıkları üzerinde etkide bulunmasının yanı sıra; öğretmen yetiştirecek programları tercih edecek olan adaylar üzerinde de etkili olmaktadır.

Işıksan (2004, s. 52) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve tükenmişliğe sebep olan etkenler üzerine yapmış olduğu çalışmada, mesleği icra eden kişilerin ekonomik durumunun bireysel tükenmişlik düzeyi üzerinde direkt olarak etkili faktörler arasında sıralar.

Marshall (1994, s. 13) ise, ana dili öğretimini uluslararası boyutta incelediği çalışmada, kullanılan diller farklı olsa da anadili öğretiminde görevli olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların Avrupa ülkelerinin çoğunda birbiriyle aynı olduğunu dile getirir. Çalışmada, hedef kitlenin sayısının gün geçtikçe artması, öğrencilerin farklı toplumsal ve ekonomik ortamlardan gelmesi gibi çeşitli sebeplerden ötürü Avrupa ülkelerindeki öğrencilerin zaman zaman ana dillerini kullanmada gerekli ölçülere ulaşamadıkları ifade edilir.

Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere, ana dili öğretimi alanında yaşanan sorunlar Avrupa ülkeleri de dâhil olmak üzere tüm dünyada geçerli olan bir durumdur. Ancak bazı ülkelerde bu sorunların Türkiye'deki gibi ekonomik boyutlu olmadığı görülmektedir. Uzmanlarca yapılan pek çok araştırmada Türkiye'de bütçeden eğitime ayrılan payın arttırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmen ücretlerinde düzenlemeye gidilmesi, Türk eğitim sisteminin kalitesini olumlu yönde etkileyecek unsurlardan birisi olacaktır. Özellikle Türkiye gibi her geçen yıl ekonomik büyüme hedefi ilerilere taşınan bir ülke için eğitim sektöründeki ücret düzenlemeleri sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde rol üstlenen eğitim

elemanlarına yönelik olarak da gerçekleştirilmelidir. Bu tez çalışması kapsamında incelemeye tabi tutulan bölümlerin yer aldığı üniversitelerdeki profesör kadrolarına ait maaş miktarları incelendiğinde öğretim elemanlarının gelir düzeyinin ülkemizdeki yetersizliği kolaylıkla anlaşılmaktadır. Ekim 2016 itibariyle vergi ve benzeri kesintiler çıkartıldıktan sonra Turku Üniversitesindeki bir profesörün net maaşı yaklaşık 5220 avro iken bu miktar, Strasbourg Üniversitesinde 4500 avro, Ludwig Maximillians Üniversitesinde 4550 avro ve Manchester Üniversitesinde 5850 avrodur. Türkiye’de ise üniversitelerde profesör kadrosunda görev alan bir öğretim üyesinin maaşı 1750 avro civarındadır.

2.3. Avrupa Birliği

2.3.1. Avrupa Birliği’nin Tarihçesi

“AB; sürdürülebilir barışın tesisi, ekonomik ve sosyal kalkınma yoluyla daha yüksek yaşam standartlarının sağlanması ve siyasi bütünleşmenin gerçekleştirilmesi amacıyla bir araya gelen ülkelerden oluşmuş; uluslararası ortak kurumları ve karar alma mekanizmaları olan kurumsal bir sistemdir” (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, 2002, s. 6). 2016 yılı itibariyle AB’yi meydana getiren 28 üye ülke şunlardır:

- Belçika
- Fransa
- Hollanda
- Lüksemburg
- Almanya
- İtalya
- Danimarka
- Birleşik Krallık
- İrlanda
- Yunanistan
- Portekiz
- İspanya
- Avusturya
- Finlandiya

- İsveç
- Çek Cumhuriyeti
- Estonya
- Kıbrıs
- Letonya
- Litvanya
- Macaristan
- Malta
- Polonya
- Slovakya
- Slovenya
- Bulgaristan
- Romanya
- Hırvatistan

Bu ülkelerin yanı sıra birliğe aday olmayı bekleyen altı ülke bulunmaktadır. Bunlar Türkiye ile birlikte, Sırbistan, Makedonya, İzlanda, Arnavutluk ve Karadağdır. Sözü edilen ülkeler 1993 yılında belirlenen ve “Kopenhag Kriterleri” adı verilen özellikleri sağlamak konusundaki çalışmalarına devam etmektedirler.

Birliğe üye ülkelerin delegelerini tarafından yönetilen AB’nin temel amaçları şu şekilde sıralanır (Aktan, 2002, s. 26):

- Tek Avrupa pazarı kurmak
- Ekonomik ve sosyal bütünleşmeyi güçlendirmek ve üyelerin ekonomi politikalarını birbirine yakınlaştırmak
- Ekonomik ve parasal birlik oluşturmak
- Ortak bir dış politika ve güvenlik politikası uygulamak
- “Avrupa vatandaşlığı” kavramını oluşturmak
- Hukuk ve içişleri alanında daha sıkı işbirliği gerçekleştirmek
- İnsan haklarını topluluk hukukunun genel ilkesi olarak kabul etmek

Günümüzde dünyadaki en önemli uluslararası örgüt ve organizasyonlardan birisi olarak kabul edilen AB’nin oluşumu uzun bir süreçte gerçekleşmiştir.

Avrupa'nın birleştirilerek, kıtasal tek bir devlet olması düşüncesine derinlemesine yer verilen bir çalışmada Genç (1989, s. 90), söz konusu düşüncenin tarih boyunca var olduğunu ve kökeninin Antik Yunan'a dek uzandığını dile getirir. Orta Çağ'da ise bu birleşme fikri Hristiyanlık dini ve temsilcisi olan Papalık makamı çevresinde şekillenmiştir. Avrupa orduları tarafından düzenlenen Haçlı Seferleri bu durumun bir kanıtı olarak görülebilir.

19. yüzyılda çok sayıda yazar, düşünür ve politikacı Avrupa'nın birleşmesine yönelik projeler üretmişlerdir. Kıtanın çeşitli kentlerinde, uluslararası bir birlik oluşturulabilmesi için toplantılar yapılmış ve planlar tartışılmıştır. Çakmak (2005, s. 12) çalışmasında 1848'de Brüksel, 1849'da Paris, 1850'de Frankfurt ve 1851'de Londra'da yapılan ve "Avrupa Birleşik Devletleri Konferansları" adı verilen bu toplantıların AB'nin temellerinin atılması açısından çok önemli olduklarını vurgular.

Düşünsel temelleri yukarıda açıklandığı üzere oldukça eskilere dayanan AB sürecinin oluşumunu hızlandıran diğer bir etkene değinen Topsakal (2003, s. 23), Avrupa kıtasında patlak veren iki Dünya Savaşı'na dikkat çeker. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da siyasî istikrarın sağlanması, barışın kurulması, harap durumda olan kıtanın yeniden inşa edilmesi amaçlarıyla, Avrupa ülkeleri tarafından bütünleşme çabalarına girişilmiştir.

25 Mart 1957 tarihinde Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg arasında İtalya'nın Roma kentinde imzalanan "Ortak Pazar Antlaşması" Türkiye için en önemli uluslararası örgütlenme olan AB'nin temellerinin atılması açısından önem taşıyan hadiselerden bir diğeridir.

Karluk da (2005, s. 3), Topsakal gibi AB'nin temellerinin atılması konusunda İkinci Dünya Savaşı'nın önemine vurgu yapar ve savaş sonrasında en önemli girişim Fransa Planlama Teşkilatı Başkanı Jean Monnet tarafından yapıldığını söyler. Monnet, Avrupa'da barışın ve düzenin korunması için, savaş malzemelerinin üretilmesinde kullanılan en önemli iki madde olan çelik ve kömür üretiminin kontrol edilmesini ve bu konuda yetkilerin bir üst otoriteye devredilmesini savunmuştur.

Kısa zamanda kıta genelinde yaygınlık kazanan bu düşüncenin bir sonucu olarak; Federal Almanya, Lüksemburg, İtalya, Hollanda, Belçika ve Fransa arasında 18 Nisan 1951 tarihinde Paris'te bir anlaşma imzalanmıştır.

1951 tarihli Paris Antlaşması ile kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun asıl amacı; Avrupa'daki güçler ve bunlar arasındaki ihtilafları çözmek, bunların sahip oldukları kömür ve çelik gibi stratejik endüstri alanlarını ortak kontrol altına almak ve bu sayede savaş olasılığını ortadan kaldırmaktır. Berksoy ve Işık'a (2006, s. 17) göre, ekonomik entegrasyondan siyasi entegrasyona giden yolda en önemli basamak olan bu oluşumun özünde siyasi nedenler vardır.

AB'nin kuruluş safhalarından bahsettiği çalışmasında Orman (2012, s. 3), söz konusu süreçte iki önemli adım olduğunu dile getirir. Yazara göre bu adımların ilki yukarıda sözü edilen 1951 tarihli Paris Antlaşması, diğeri ise 1957'de imzalanan Roma Antlaşmasıdır.

“Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun kurulmasından sonra, topluluk bünyesinde bulunan ülkeler; ekonomik bütünleşmeyi gerçekleştirmeden siyasi bütünleşme çabalarının başarısızlığa uğrayacağını anlamışlar ve bu doğrultuda ekonomik bütünleşme çabalarına hız vermişlerdir” (Bozkurt, Özcan & Köktaş; 2004, s. 17-18). Buna bağlı olarak Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'na üye altı ülke 25 Mart 1957 tarihinde İtalya'nın başkenti Roma'da bir araya gelerek, Roma Antlaşması'nı imzalamışlardır. Bu anlaşmalarla “Avrupa Ekonomik Topluluğu” ve “Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu” ortaya çıkmıştır.

Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (1951), Avrupa Ekonomik Topluluğu (1957) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (1957) gibi birliklerin kurulması AB'nin ilk aşamasını meydana getirmiştir. 8 Nisan 1965 tarihli Füzyon Antlaşması ile bu üç topluluk “Avrupa Topluluğu” adı altında birleşmiştir. 7 Şubat 1992 tarihli Maastricht Antlaşması ile de Avrupa Topluluğu “Avrupa Birliği” adını almıştır.

Aktan (2002, s. 9) Maastricht Antlaşması'ndan söz ettiği çalışmasında, bu mutabakat ile üye devletlerin arasındaki tüm iç sınırların kaldırılarak tek bir pazar kurulduğunu dile getirir. Yazara göre bu antlaşma parasal birliğe geçiş açısından önemli kararların alınması nedeniyle de ayrı bir öneme sahiptir.

“2 Ekim 1997 tarihinde imzalanarak 1 Mayıs 1998 tarihinde yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması, Maastricht Antlaşması ile getirilen hukuksal çerçeveyi tamamlamayı öngörmüştür. Anlaşma ile “Avrupa Vatandaşlığı” kavramı kapsamındaki haklar güçlendirilmiştir” (TOBB, 2002, s. 7).

Günümüzdeki yapılanmasıyla AB; Bakanlar Konseyi, Avrupa Birliği Komisyonu, Avrupa Parlamentosu, Adalet Divanı / Avrupa Topluluğu Mahkemesi, Sayıştay / Denetim

Kurumu gibi farklı görevlere sahip, ancak işbirliği altında çalışan alt kurumlardan meydana gelmektedir. Bu kurumlarda görev yapan kişiler üye ülkelerin vatandaşları arasından seçilmektedir.

Genel bir çerçeveden bakıldığında AB, dünyadaki siyasi örgütlenmelerin en önemlilerinden birisidir. Eğitim, ticaret, turizm, sanayi ve ekonomi gibi birçok alanda faaliyet gösteren ve üye ülkelerin belirli standartlara yükselmesini zorunlu tutan birlik bu alanlarda yardımlarda da bulunmaktadır. Ancak son yıllarda, dünya geneline etki eden küresel kriz nedeniyle Birlik birtakım ekonomik sıkıntılar yaşamaktadır. Sözü edilen bu durum Birliğe para yardımında bulunan Almanya gibi ülkelerin yanı sıra, Yunanistan gibi birlikten ciddi düzeyde ekonomik yardım gören ülkeleri de etkilemektedir.

2.3.2. Avrupa Birliği'nin Genişlemesi

25 Mart 1957 tarihli Roma Antlaşması'nda altı kurucu üye ülkenin mutabakatı ile var olduğu kabul edilen Birlik, söz konusu tarihten itibaren genişleyerek üye sayısını arttırmıştır.

“Avrupa Topluluğunun kuruluşundan itibaren göstermiş oldukları başarılı gelişim; başlangıçta topluluğa girmek istemeyen ülkelerin, daha sonra üyelik başvurusunda bulunmalarına yol açmıştır” (Tatoğlu, 2006, s. 50).

Her ne kadar kaçınılmaz bir süreç olarak kabul edilse de, ülkelerin genişlemeye karşı çıkması sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu nedenlerden belki de en önemlisi, genişlemenin beraberinde getireceği malî yüküdür.

AB bütçesine katkı sağlayan Almanya, İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerin, ödedikleri miktarı arttırmak istememeleri; bunun yanı sıra bütçeden en çok yararlanan İspanya, İrlanda, Yunanistan ve Portekiz gibi ülkelerin de hâli hazırda kendilerine sağlanan avantajlarından vazgeçmemeleri genişleme üzerinde büyük bir engeldir.

Engel teşkil edebilecek bazı olumsuz faktörlere rağmen bugüne kadar topluluğa katılmak için ülkelerden gelen başvuruların değerlendirilmesi sonucunda pek çok ülke birliğe kabul edilmiştir. Birliğin genişlemesi sürecinde katılım sağlayan ülkeler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Yedi büyüme evresi geçirerek genişleyen Birliğe, günümüzde tam üye olma yolunda müzakere yürüten ülkeler ise Sırbistan, İzlanda, Karadağ, Arnavutluk, Makedonya ve

Türkiyedir. Bu ülkelerin yanı sıra Bosna Hersek ve Kosova “olası aday” statüsüne sahip olup müzakere evresine geçiş sürecindedirler. Bu bilgiler ışığında Birliğin üye sayısında önümüzdeki yıllarda artışlar yaşanması muhtemeldir.

Tablo 1

Avrupa Birliği’nin Genişlemesi

Yıllar	Birliğe Tam Üye Statüsünde Kabul Edilen Ülkeler
1973	İngiltere, Danimarka ve İrlanda
1981	Yunanistan
1986	İspanya ve Portekiz
1995	Avusturya, İsveç ve Finlandiya
2004	Güney Kıbrıs, Estonya, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Letonya, Litvanya, Malta, Polonya, Slovakya ve Slovenya
2007	Romanya ve Bulgaristan
2013	Hırvatistan

Tablo 1’den anlaşılaacağı üzere, Avrupa Birliği 2000’li yıllarla birlikte özellikle Doğu Avrupa’ya doğru bir genişleme politikası izlemiştir. Genişlemenin diğer halkaları eklendiğinde, bu uluslararası oluşumun sınırlarının kıtanın tamamına yakınına kapsayacak seviyeye gelmesi muhtemeldir.

2.3.3. Türkiye ile Avrupa Birliği Arasındaki İlişkiler

“Türkiye, cumhuriyetin kuruluşundan itibaren toplumu modernleştirmeyi, modernleşirmenin önündeki engelleri kaldırmayı, modernleşmeye uygun sosyal yapıları ve kişilik özelliklerini geliştirmeyi hedefleyen bir politika izlemiştir” (Kocatürk, 1999, s. 81). Atatürk modern cumhuriyetin inşasında Batı modelini benimsemiş ve buna göre yenilikler ve değişiklikler yapmıştır. Türkiye’nin AB’ye üyelik konusundaki girişimlerinin temelleri bu politikaya dayandığı kabul edilmektedir.

20. yüzyılın en önemli hadiselerinden birisi olarak kabul edilen İkinci Dünya Savaşı’nda, Türkiye tarafsız bir politika izlemiştir. Savaş sonrasında dünyada “Doğu” ve “Batı” olmak üzere iki farklı blok ortaya çıkmış; Türkiye ise “Batı” bloğunda yer almayı seçmiştir. Bunda Sovyetler Birliği’nde iktidarda bulunan Stalin yönetiminin Türkiye üzerinde uyguladığı tehditkâr politikaların etkisi olduğu kabul edilir.

Daha AB'nin temellerinin atıldığı yıllarda, Türkiye kıtada meydana gelen gelişmeleri ve oluşturulan toplulukları yakından takip etmiştir.

“1950’li yıllarda gittikçe ivme kazanan Batı Avrupa merkezli entegrasyon hareketleri Türkiye tarafından kaygıyla izlenmiştir. Mesela, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’nun kurulması, Türkiye’nin dikkatini çekmiş, ancak sahip olduğu kömür ve çeliğe dayalı sanayi düzeyi böyle bir organizasyona katılmak için yeterli olmamıştır” (Çalış, 2006, s. 50).

“1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti, Türk dış politikasını Batı’ya daha fazla yakınlaştırmaya özen göstermeye başlamıştır. Türkiye Truman Doktrini ile birlikte Batılılaşma sürecini hızlandırarak; Batı Savunma İttifakında (NATO) anlaşmaya dayalı güvenlik garantisi aramaya devam etmiştir” (Bağcı, 1990, s. 44).

“Altı Batı Avrupa ülkesinin kendi aralarında imzaladıkları Roma Antlaşmasının 1958 yılında yürürlüğe girmesinden sonra, 15 Temmuz 1959 tarihinde Yunanistan, 31 Temmuz 1959 tarihinde ise Türkiye, Avrupa Ekonomik Topluluğa katılmak için müracaat etmişlerdir” (Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı AB Genel Müdürlüğü, 2002, s. 295).

Topsakal’a (2003, s. 47) göre, Türkiye’nin Avrupa Ekonomik Topluluğu’na başvurmasının politik ve ekonomik nedenleri bulunmaktadır. Araştırmacı, politik nedenlerin arasında Türkiye’nin İkinci Dünya Savaşı sonrasında ikiye bölünmüş dünya sisteminin Batı kısmında yer almasını ve bunu Batılılaşma ilkesinin vazgeçilmez bir devamı olarak görmesini sayar. Ayrıca Yunanistan’ın Batı ile giderek yakınlaşması da bir diğer etken olarak çalışmada dile getirilir.

“Türkiye’nin Avrupa Ekonomik Topluluğu’na katılmak için yaptığı müracaattan üç yıl sonra, 12 Eylül 1963 tarihinde iki taraf arasında ortaklık kuran Ankara Antlaşması imzalanmıştır. Topluluk üyesi ülkeler ve T.B.M.M tarafından onaylanan söz konusu anlaşma 1 Aralık 1964 tarihi itibarıyla yürürlüğe girmiştir” (Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, 2002, s. 312). Bu anlaşmanın Gümrük Birliği ve Avrupa Birliği’ne tam üyelik bakımından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

14 Nisan 1987 tarihine kadar Ankara Antlaşmasında yer alan yükümlülüklerini yerine getirmek için çalışmalar yapan Türkiye, bu tarihte AB’ye tam üyelik için başvuruda bulunmuştur. Ancak bu başvuru, bir süre sonra çeşitli gerekçeler öne sürülerek reddedilmiştir.

Daha sonraki dönemlerde Gümrük Birliği'ne girebilmek için çalışmalarını sürdüren Türkiye, 1 Ocak 1996 tarihinden itibaren bu birliğe tam üye olmuş ve Türkiye'nin ithalat-ihracat politikaları, AB mevzuatına uygun hâle getirilmiştir.

Devam eden girişimler sonucunda 9-11 Aralık 1999 tarihindeki Helsinki Zirvesinde Türkiye, AB'ye aday ülkeler arasında dâhil edilmiştir. Bu tarihinden itibaren Türkiye ile AB arasında pek çok alanda üyelik müzakereleri başlatılmıştır. Adaylık sürecinin hızlandırılması için Türkiye'de gerçekleştirilmesi gereken yenilikler eğitim alanını da kapsamaktadır. Eğitimle ilgili düzenlemeler söz konusu olduğunda öğretmen eğitimi de göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Türkiye de öğretmen eğitimi sisteminin modern standartlara ulaştırılmasına yönelik çalışmalar Helsinki Zirvesinden önceki birkaç yılda hız kazanmıştır.

Terzi (2005, s. 82-83) çalışmasında, doksanlı yılların ikinci yarısında Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilmeye başlanan yeniliklerden söz eder. Yazara göre yeni öğretmen eğitimi programlarında yer alan mesleki dersler, öğretmen adaylarına verilen eğitimin felsefesi, eğitimin toplumsal yapılarla ilişkisi ve eğitim yönetimi gibi boyutlar yeterlikten uzaktır. Buna karşın AB, öğretmen eğitimi programlarını çok kültürlü toplumsal yapılara uyarlamaya ve geleceğe ilişkin senaryolara dayandırmaya çalışmaktadır.

2000'li yıllarda da Türk eğitim sistemini ve bu sistem içerisindeki öğretim programlarını ayrıca teknik olanakları AB standartlarına uygun hâle getirmeye yönelik çalışmalar sürdürülmüştür.

Türkiye ile Avrupa Toplulukları Komisyonu arasında 15 Nisan 2004'te imzalanan mutabakat zaptı ile Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim programlarına katılımı kesinleşmiştir. Delibaş'a (2007, s. 6) göre, buna bağlı olarak Türkiye'nin Avrupa Birliği üyesi ülkelerde olduğu gibi kendi öğretmen eğitimi programlarını sürekli gözden geçirmesi ve eğitim alanında öncü ülkelerle karşılaştırmalar yaparak çağın da gerektirdiği şekilde düzenlemeler yapması gerekmektedir. Delibaş'ın öne sürdüğü gerekliliğin hayata geçirilmesinde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

2.3.4. Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası

Eğitim amaçlarına ulaşılması açısından büyük önem taşıyan “Eğitim politikası” kavramı, Öncül (2000) tarafından “eğitim kurumlarının, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alınması gereken kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargıları kapsayan temel plân” (s. 407) olarak tanımlanmaktadır. Bir ülkede ya da birlikte eğitim politikasının şekillenmesini sağlayan pek çok etken bulunabilir, ancak genel olarak sosyal ve ekonomik şartların bu konuda etkin rol oynadıkları kabul edilir.

Eğitim, AB'nin münhasır bir yetkiye sahip olduğu ya da yetkiyi üye devletlere paylaştığı alanlardan birisi değildir. Bu alan da tıpkı mesleki eğitim, gençlik ve spor gibi, AB'nin destekleyici, eşgüdüm sağlayıcı veya tamamlayıcı eylemler alanı çerçevesinde değerlendirilmektedir. “Avrupa Birliği, bir yandan eğitim ve öğretim sistemlerinin kapsamı ve yapılandırılmasında üye devletlerin kendi faaliyet serbestliklerini korumalarına olanak tanırken, diğer yandan da üye devletler arasında çeşitli programlar aracılığıyla işbirliği mekanizması yaratmaktadır” (Aykın & Uysal, 2003, s. 366).

AB'nin eğitim konusunda izlediği temel politikaları şu şekilde sıralanabilir (Duman, 2002, s. 195; Sezgin, 2001, s. 240-241):

- Her kademedeki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi,
- Yükseköğretim kademesinde kalite kontrol sistemin kurulması ve bunun işletilmesinin teşviki,
- AB ülkeleri dillerinin öğretiminin nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi,
- Eğitim alanında AB ülkeleri arasında işbirliğinin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyesi hareketliliğinin teşviki,
- Eğitimde yeniliklerin, araştırmaların ve yeni teknolojilerin kullanımının desteklenmesi,
- Eğitimin Avrupalılık boyutunun güçlendirilmesi, AB ülkeleri arasında eğitim imkânlarından yararlanılmasının kolaylaştırılması,
- Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa'nın öğrenen toplum olma yolunda desteklenmesi

Günümüzde uygulanan sistem çerçevesinde, AB'de eğitimle ilgili tartışılması gereken konu ya da problem Avrupa Birliği Komisyonu tarafından belirlenmekte, bu birim tarafından gerekli hazırlıklar ya da raporlar oluşturularak Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi, gündemdeki eğitim sorunlarını tartışmakta, gerekiyorsa konu Avrupa Zirvesine

taşınmakta, üye ülkelere ve komisyona görevler verilmektedir. Toplantı sonucunda alınan kararlar bağlayıcı ya da tavsiye niteliğinde olmaktadır. Bağlayıcı olanlar belirli prosedür sonrası Avrupa Topluluğu Resmi Gazetesi'nde (Official Journal of the European Community) yayımlanmaktadır. Yıldırım (2007, s. 11) sözü edilen süreci anlattığı çalışmada, Bakanlar Konseyinin toplantıları sonucunda alınan kararların, AB'nin eğitim politikalarına yön verdiğini ifade eder.

Avrupa Birliği'nde eğitim politikalarının tarihi gelişimine bakıldığında ise konunun 70'li yılların başından itibaren kırk yılı aşkın bir geçmişi olduğu görülmektedir.

Birlik çerçevesinde eğitim alanındaki işbirliği 1971 yılında üye ülkelerin eğitim bakanlarının ilk toplantısıyla başlamıştır. 1972'de devlet ve hükümet başkanları, birliğin sosyal ve insancıl alanlarda gelişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. 1974'de Avrupa Komisyonunca ilk öneri paketi hazırlanmıştır. O tarihlerde dokuz üye ülkenin ilgili bakanlarınca, ülkelerin eğitim yapıları ile öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması girişimleri üzerinde durulmuştur (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1996, s. 41; Şahin'den aktaran Yıldırım, 2007, s. 6).

1976'da AB Komisyonu, eğitim faaliyetlerinin temsilcilerden oluşacak bir kurul tarafından yürütülmesine karar vermiş ve AB Eğitim Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyona AB'den gelen görüşleri karara bağlama ve bilgi alışverişinde bulunma yanında şu konularda çalışma yetkisi verilmiştir (Yıldırım, 2007, s. 7):

- Göçmen işçiler ve bunların aile bireylerinin eğitim ve öğretimi,
- Başta yükseköğretim olmak üzere, farklı eğitim sistemleri arasında yakınlaşma sağlanması,
- Birlik düzeyinde belge ve istatistiklerin yayınlanması,
- Yabancı dil öğretiminde niteliğin artırılması,
- Yönetmelik ve sosyal engellerin ortadan kaldırılması, diplomaların ve öğretim sürelerinin karşılıklı olarak tanınması; böylece öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara daha özgür bir çalışma ortamı sağlanması,
- Birliğe üye tüm ülkelerdeki eğitim kurumlarına girişlerde fırsat eşitliğinin sağlanması

1992 yılında imzalanan ve 1 Kasım 1993'te yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması, Birliğin eğitim alanındaki faaliyetleri açısından bir dönüm noktasıdır. Ertl'e (Ertl'den aktaran

Aydiner, 2006, s. 48) göre, Maastricht Antlaşması'nın önemi kendisinden önceki dönemlerde komisyon tekliflerinin ülkelerin bağımsızlıklarına müdahale olarak algılanması ve karşı çıkılmasıdır. Çünkü 1957'de imzalanan Roma Antlaşması'nda eğitimin yetkilendirilmesi konusundaki ifadeler açık değildir.

Konuyla ilgili AB tarafından hazırlanan bir kaynakta (Charlier ve Croche'den aktaran Suner, 2007, s. 40), “eğitim” kavramının Maastricht Antlaşması'nın yürürlüğe girdiği 1993 yılından itibaren “büyümenin bir anahtarı” olarak kabul edildiği dile getirilir.

Suner (2007, s. 38) de çalışmasında; Maastricht Antlaşması'yla birlikte eğitim konusunun ilk kez AB anlaşmalarına dâhil edildiğini dile getirerek, söz konusu anlaşmanın 126 ve 127. maddelerinin eğitimle ilgili olmasına vurgu yapar. 126. madde genel olarak topluluğun faaliyetlerinden birinin de kaliteli eğitim ve öğretime yapacağı katkı olduğunu ifade eder. Diğer madde ise, topluluğun, üye devletlerin eylemlerini destekleyen ve takviye eden bir mesleki eğitim politikası uygulamakla yükümlü olduğunu söyler.

Sözü edilen anlaşmadan sonra AB'ye üye ülkelerde eğitim alanında yürütülen faaliyetler hız kazanmıştır. Ültanır (2000, s. 224) çalışmasında, AB eğitim politikalarına uyum sağlayabilmek için son yıllarda tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı zorunlu dönüşümler olduğunu ve bu durumun çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini dile getirir. Araştırmacıya göre, değişimlerden beklenenler her ülkede aynı olmasına rağmen, eğitim sistemlerindeki ayrılıklar ve benimsenen yöntemlerin aynı olmaması gibi nedenlerden ötürü farklı sonuçların elde edilmesi doğaldır.

Buchberger (1992, s. 8) Ültanır'ın sözünü ettiği eğitim reformlarının ülkeler arasında farklı sonuçlar vermesini, her ülkede var olan değişik problem çözme yöntemlerine bağlar.

“Avrupa Birliği ülkeleri kültürel, ekonomik ve sosyal nedenlere dayalı olarak farklı eğitim sistemlerine sahiptir ve her üye ülke kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta özgürdür” (Aydiner, 2006, s. 34). Bu durum Birliğin eğitim alanında bir ortak denetim mekanizması bulunmamasından kaynaklanır. AB'nin amaçları arasında “üye ülkelerin eğitim sistemlerini benzer hâle getirmek” şeklinde bir madde bulunmamaktadır.

“Eğitim” kavramının AB tarafından devletlerin yetkisine bırakılması ve Birlik genelinde ortak denetim mekanizması bulunmamasına rağmen eğitim alanında işbirliği geliştirilmesine yönelik çeşitli faaliyetler yürütülmektedir. Örneğin, Birlik üyesi ülkelerin

vatandaşların ortak kültür bazında buluşması uzun yıllardır üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Ültanır (2000, s. 26) bu öneme dikkat çektiği çalışmasında, AB kapsamındaki ülkelerdeki yaşam tarzları ve kültür unsurları gibi konuların eğitim kurumlarında okutulan dersler aracılığıyla genç kuşaklara öğretildiğini söyler. Yine Birlik tarafından, çatısında yer alan çeşitli ülke üniversitelerinde kurulan Avrupa Araştırma Enstitülerinin finanse edilmesi ortak kültürün eğitim vasıtasıyla tanıtımı çabalarına örnek olarak gösterilebilir.

Yukarıda sözü edilen Birlik üyesi olan ülke yurttaşlarının birbirini tanıması ve ortak kültür bazında buluşmasıyla ilgili gerçekleştirilen diğer bir faaliyet de, değişik eğitim sistemleriyle ilgili olarak başlatılan üç değişik programdır. “Sokrates”, “Leonardo Da Vinci” ve “Youth for Europe” adlarıyla hazırlanan bu programlar, eğitim işbirliğinin sağlanması yolunda önemli adımlar olarak kabul edilmektedir. Bunlardan “Sokrates” genel eğitim öğrencilerinin, “Da Vinci” mesleki eğitim öğrencilerinin ve “Youth for Europe” da genç kuşakların ülkeler arası dolaşımına ve farklı ülkelerde eğitim görmelerine yönelik programlardır.

Ryba’ya (Ryba’dan aktaran Aydın, 2006, s. 32) göre, sözü edilen eğitim işbirliğine yönelik programlar Maastricht Antlaşması’nın 126 ve 127. maddeleri kapsamında Birliğe tanınan yetkilere dayandırılarak hayata geçirilmiştir.

Aykın ve Uysal’a (2000, s. 366-367) göre, bu girişimler AB’nin üye devletlerin eğitim alanında kendi faaliyet serbestliklerini korumalarına olanak sağladığının ve bünyesindeki devletlerin arasında çeşitli programlar vasıtasıyla işbirliği mekanizması yarattığının bir göstergesidir.

Karluk (2005, s. 449-450), sözü edilen her programın özel amaçları olmasına rağmen hepsinin ortak özelliklerinin de bulunduğunu çalışmada dile getirir. Yazara göre programlar fırsat eşitliğinin artırılması, aktif vatandaşlık fikri, çok kültürlü ortamlarla fikir edinme, eğitim öğretimi kapsayan hayat boyu öğrenme kavramları gibi temel değerleri güçlendirmeye yöneliktir.

Avrupa Konseyinin 23-24 Mart 2000 tarihinde yaptığı Lizbon toplantısında geliştirilen “açık koordinasyon yöntemi” de yine birliğin ortak bir eğitim politikası geliştirebilmesi açısından önem taşımaktadır. Aykın ve Uysal (2000, s. 366-367), bu yöntemden söz ettikleri çalışmalarında, ilgili yöntem dâhilinde AB’nin eğitim ve öğretim alanındaki rolünün, tecrübelerin paylaşıldığı bir forum oluşturmakla sınırlı olduğunu dile

getirmişlerdir. Yine Lizbon toplantısı kapsamında alınan kararlardan bir tanesi, AB'nin 2010 yılına kadar dünyadaki bilgi ekonomisine dayalı en dinamik ve rekabetçi güç olmasıdır. Bu hedefi gerçekleştirme sürecinde eğitime verilen önem 2000'li yıllarda daha da artmıştır.

29 Ekim 2004 tarihinde üye ve Birliğe aday ülkelerin temsilcileri tarafından İtalya'nın başkenti Roma'da imzalanan ve Avrupa için anayasa niteliğindeki anlaşmada da eğitim ve ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Söz konusu maddelerin içeriğine bakıldığında ise AB'nin eğitim alanındaki yetkisini teşvik edici, tedbir ve tavsiye kabul etme olarak sınırladığı bir kez daha görülmektedir. Bunun yanı sıra Birlik, söz konusu anlaşmayla, bünyesindeki üye devletlerin eğitim alanındaki her türlü sorumluluğuna saygı gösterdiğini vurgular.

Suner çalışmasında (2007, s. 51), bu ifadenin Maastricht Antlaşması'nın 126. maddesindeki ifadeyle aynı olduğunu dile getirir. Dolayısıyla AB'nin siyasal bir entegrasyon oluşturması yolundaki en büyük adım olan AB Anayasası'nın maddelerinde eğitim konusu, politika uygulama açısından ulusal yetki alanında bırakılmıştır.

Yılmaz Doğan (2007, s. 5), AB eğitim politikalarına değindiği çalışmasında Avrupa Konseyinin kıtanın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en önemli konunun “dil politikası” olduğunu iddia eder. Konsey, Avrupa'nın geleceği için “çok kültürlü, çok dilli” bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır. Bu yönlendirmeyi ve çok dillilik bilincini yaymak için Avrupa Konseyi, 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak ilan etmiştir.

“Dil eğitimi konusu, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları arasında kendine yer bulmuştur. Avrupa Birliği'nin dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili politikaları öncelikle 1 Mayıs 1999 tarihli Amsterdam Antlaşması'na dayanır” (Topsakal, 2003, s. 117). Söz konusu antlaşmada üye ülkelerde konuşulan dillerin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması üzerinde durulmuştur.

AB bünyesinde kurulan; üye ve aday ülkelerin eğitim bakanlarınca seçilen uzmanlardan meydana gelen çalışma komitesinin Mayıs 2000'de hazırladığı rapora göre, okul eğitiminin kalitesinin göstergesi olarak 16 madde belirlenmiştir. Bu maddelerden bir tanesi de anadili eğitimini yakından ilgilendiren “okuma eğitimi” alanı ilgilendirmektedir. Raporun bu kısmında öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde öğretmenlere ve

ailelere düşen görevler başta olmak üzere çeşitli konulara temas edilmiş ve çözüm yolları bulunması gerektiği vurgulanmıştır.

Ulusal yetki alanına bırakılmasına rağmen birlik bünyesinde bulunan ülkeler eğitimle kalitesiyle ilgili olan uluslararası araştırmalarda üst sıralarda yer almaktadır. Eğitim kalitesinin birlik geneline yayılması için de çalışmalar ülkeler bazında devam etmektedir.

Ülkeler bazındaki çalışmaların yanı sıra birlik sağladığı bazı olanaklar vasıtasıyla bu gelişime katkı sağlamaktadır. Aydın (2006, s. 35) bu olanakları şu şekilde sıralar:

- Uluslararası eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları
- Değişim programları ve yurtdışında eğitim olanakları
- Yenilikçi öğretim ve eğitim programları
- Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve diplomaların karşılıklı tanınması
- Akademisyenler ağı ve mesleki uzmanlık
- Karşılaştırma ve politika üretme amaçlı danışma platformu

Sonuç itibariyle AB, Birliğin tamamı üzerinde geçerli olacak sistemli eğitim politikaları üretmek yerine; bünyesindeki devletlere eğitim alanında ortak hareket edebilme olanakları sağlamakla yetinmektedir. Eğitim politikaları geliştirerek eğitim sistemlerinin bu politikalar ışığında şekillendirilmesi işi ise üye ülkelerin eğitim bakanlıklarına bırakılmıştır.

2.4. Karşılaştırmalı Eğitim

2.4.1. “Karşılaştırmalı Eğitim” Kavramı

“Eğitim” kavramı en yaygın ve basit şekilde: “insan düşünce ve davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreci insan yaşamına sistemli olarak yapılan müdahalelerin en önemlisidir. Genel olarak insanlar formal eğitim sürecini “okul” adı resmi verilen kurumlarda tamamlasa da; aile ve sosyal çevre gibi toplumsal kurumlar informal eğitimi hayat boyu devam eden bir süreç hâline getirirler.

21. yüzyılın dünyasına yön veren; bireylerin ve buna bağlı olarak da toplumların niteliğini belirleyen faktörlerin en önemlilerinden birisi olarak kabul edilen eğitim, üzerinde en çok tartışılan ve araştırmalar yapılan alanlardan biridir. Dünya üzerinde var olan her toplum,

değişen dünyanın standartlarına uyum sağlayabilmek ve daha ileri seviyede varlığını sürdürebilmek amacıyla eğitim sisteminde her geçen gün iyileştirmelere ve yeniliklere gitme eğilimindedir. Sözü edilen yenileşme hareketlerinde istifade edilen yöntemlerin en yaygını eğitim konusunda öncü kabul edilen ülkelerin kullandıkları sistemlerin model olarak kabul edilmesidir. “Karşılaştırmalı eğitim” kavramı bu noktada önem kazanır.

Dünyada var olan tüm eğitim sistemlerinde, üst düzey becerilere ve örnek teşkil edebilecek kişilik özelliklerine sahip; ülkesine ve milletine karşı olumlu tutumlar geliştirmiş bireyler yetiştirebilmek amaç edinilmiştir. Kara’ya (2001, s. 8) göre, bireyleri ve toplumları böylesine derinden etkileyip yönlendiren eğitim sisteminin, öteki ülkelerle mukayese edilerek geliştirilmeye çalışılması, karşılaştırmalı eğitim alanını ortaya çıkarmıştır.

Her geçen gün önemi daha da artan “karşılaştırmalı eğitim” kavramı, ilk defa 1800’lü yılların başında ortaya çıkmış ve o tarihten itibaren birçok eğitim bilimci tarafından çalışma konusu yapılmıştır.

Günümüzde “karşılaştırmalı eğitim” kavramı üzerine yapılan tanımların ve açıklamaların sayısı oldukça fazladır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- “Farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplin” (Türkoğlu, 1984, s. 18).
- “Toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanı” (Varış, 1979, s. 5).
- “Bir ülkenin eğitim sisteminde var olan sorunların ve onları yok edebilmek için onlara bağlı olan nedenleri, o ülkenin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerini dikkate alarak ve diğer ülkede veya ülkelerdeki benzer özelliklere değinerek gösteren ve inceleyen bilim dalı” (Yazıcıoğlu, 2009, s. 5).

Demirel’e (2000, s. 2) göre, karşılaştırmalı eğitim bir ülkede beliren eğitim sorunlarına çözüm getirmeye ve değişik ülkelerde benzer sorunların nasıl çözüldüğüne odaklanır. Ancak sorunların çözümünde belli bir ülkenin yaptıklarının taklit edilmesinden çok araştırmacıların kendi ülkeleri için çözüm yolları bulmaları esastır.

Türkoğlu'na (2005, s. 43) göre ise, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında bir olgu vardır. Bu olgu her ülkedeki eğitim sorunlarının birbirine benzer ve ortak olmasıdır. Çözüm yolları ise farklıdır. Farklılıklar, tarihî gelenekler, o alandaki bilgi birikimi, ülkelerin özel koşullarından kaynaklanır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, çalışmalarında yukarıda sözü edilen şekilde pek çok farklı kriteri göz önüne alabilmektedirler. Bu sebepten ötürü karşılaştırmalı eğitim tarih, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi çeşitli bilim dallarından yararlanmaktadır.

Erdoğan (1995, s. 1) karşılaştırmalı eğitimin ne şekilde sınıflandırılması gerektiğinden bahsettiği çalışmasında, bu bilim dalının program geliştirme, psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitim sosyolojisi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim biliminin bir kolu olduğunu söyler.

Demirel'e (2000, s. 4) göre, eğitime etki eden faktörler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde bunları doğal ve sosyal faktörler olmak üzere iki aşamada ele almak gerekir. Ülkenin coğrafi özellikleri doğal faktörlerin en önemlisi olmakla birlikte; dil, din, ırk ve toplumsal sınıflar gibi çeşitli özellikler de sosyal faktörleri meydana getirmektedir. Bu faktörlerin bütün olarak ele alınıp ülkenin eğitimini ne derecede etkilediklerine bakılmalıdır. Demirel aynı çalışmada (s.8), UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ve AB gibi teşkilatların girişimleri ile karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının özellikle son 10-15 yılda büyük ivme kazandığını dile getirir. Bu gelişmelere rağmen araştırmacıların tarafsızlığı, çalışmaların sınırlandırılmaması ve kavramlarda görüş birliği sağlanamaması gibi çeşitli sorunlar karşılaştırmalı eğitim alanındaki engellerdir.

Erdoğan (1995, s. 13) ve Çepni (2007, s. 48) çalışmalarında karşılaştırmalı eğitimin hedef kitlesinden söz ederler. Bu çalışmalara göre eğitim politikacıları, siyasal bilimciler, antropoloji ve uluslararası ilişkiler gibi birçok sahadaki araştırmacıların yanı sıra; UNESCO, UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) ve Dünya Bankası gibi uluslararası kurumlar karşılaştırmalı eğitimin hedef kitlesini oluşturmaktadırlar.

Açıklamalardan ve tanımlardan da anlaşılacağı üzere, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; eğitim sistemlerinin düzenlenmesi, sorunların çözülmesi, sistemin çağa ve belirlenen amaçlara uygun hâle getirilmesi için son derece önemlidir. Aynı zamanda bu bilim dalı, eğitim bilimcilere sağladığı geniş uluslararası bakış açısı sayesinde, araştırma sonuçlarının işlevselliği ve verimliliği konusunda fayda sağlamaktadır.

2.4.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı

Eğitim sistemlerindeki olumsuzlukların giderilebilmesi ve özellikle ulusların kalkınmasında başrolü oynayan öğretmenlerin yetiştirebilmesi için, bir eğitim sistemi geliştirirken; eğitim konusundaki aksaklıklarını en aza indirmiş ülkelerle bağlantılar kurarak, onların deneyimlerinden yararlanmak büyük önem taşımaktadır. Kar (2003, s. 80) bu durumun ancak karşılaştırmalı eğitim çalışmaları sayesinde, öğretmenlerin çağdaş gelişmelere uygun bir nitelik kazanması ile mümkün olabileceğini iddia eder.

Tüm bilim dalları gibi karşılaştırmalı eğitimden de tam olarak istifade edebilmek ve öğretmen eğitimi gibi konularda işlevsel verilere ulaşabilmek için ilgili alanın içeriğinin bilinmesinin yanı sıra amaçlarının doğru biçimde tespit edilmesi gerekmektedir.

Yaşar (2007, s. 19) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarından söz ettiği çalışmasında, “Dünyada, eğitim sistemlerinde yeni gelişmeler nelerdir? Bunlardan nasıl faydalanabiliriz? Eğitim alanındaki olumsuzlukları nasıl düzeltebiliriz?” sorularına köklü ve özlü biçimde cevap aranması gerektiğini söyler. Bu ise, millî bünyemize ve ihtiyaçlarımıza uygun; kapsamlı, sistemli, istikrarlı, radikal ve kalıcı düzenleme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Phillps ve Ochs (Phillps ve Ochs’den aktaran Kilimci, 2006, s. 40) çalışmalarında karşılaştırmalı eğitimin, kökeni eski Yunanlılara dayanan ve 19. yüzyıldan beri filozoflar, antropologlar, politikacılar ve sosyologlar tarafından çok çeşitli amaçlar dâhilinde kullanılan bir yaklaşım olduğunu söylerler. Bu noktadan hareketle karşılaştırmalı eğitimin amacının zamanla değişen dünyaya bağlı olarak farklılık göstermesi olağandır.

Demirel (2000, s. 3) ise karşılaştırmalı eğitim alanının amaçları ayrıntılı biçimde incelediği çalışmasında, sözü edilen amaçları şu şekilde maddelendirmiştir:

- Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek
- Yerel, ulusal ve uluslararası bir konu olan eğitimde, bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek
- Eğitimde etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak
- Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak

- Uluslararası anlayışa ve iletişime katkıda bulunmak, uluslararası gerginliği azaltmak
- Eğitim bilimlerini bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek

Erdoğan da (1995, s. 9) Demirel'in dile getirdiği bu amaçlara ek olarak King tarafından (1979) belirlenen şu amaçları çalışmasında aktarmaktadır:

- İnsanların (eğitimcilerin) kültür ufkunu genişletmek
- Belli bir sorun karşısında bireylerin geniş bir bakış açısına sahip olmasını, çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmasını sağlamak
- Ulusal gelişime için gerekli olan eğitim politikalarının tayinine yardımcı olabilecek temel bilgileri sağlamak
- Eğitim konusunda başka ülkelerde kullanılan metot, uygulama ve kuruluşları uyarlamak

Kilimci (2006, s. 41) ise çalışmasında, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının hedeflerinden daha genel bir yaklaşımla söz eder ve bu araştırmaların ülkelerin kendi sistemlerinin anlaşılması, başka ülkelerle ilgili bilgilerin genellenmesi ve kuram geliştirmeye katkı sağlanması gibi hedeflerle yapıldığını dile getirir.

Uygun, Ergen ve Öztürk (2011, s. 391), karşılaştırmalı eğitimin amaçları arasında eğitimsel olguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak gibi tamamen bilimsel ögelerin yanı sıra, eğitim sistemini daha iyiye götürmek ve sorunlara çözümler bulmak gibi uygulamaya yönelik amaçları da vardır.

Bir ülkede çeşitli sebeplerden ötürü zaman içerisinde işlevini yitirmiş ya da görevini tam manasıyla yerine getiremeyen sistemler bulunabilir. Bu sistemleri çağa uygun ve gereksinimleri karşılayacak şekle getirebilmek için de yeni model önerileri gereklidir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından elde edilen veriler ilgili alanda model önerileri geliştirilmesine yardımcı olur. Bu süreçte incelenen yabancı sistem içerisinde başarıya ortam hazırlayan etmenler detaylı şekilde ve uzmanlar tarafından irdelenmelidir.

2.4.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihi Gelişimi

Çok eski dönemlerden beri yeryüzünde var olmuş toplumlar, birbirlerinin sistemlerini incelemiş, bazılarından etkilenmiş ve faydalı buldukları uygulamaları kendi sistemlerine dâhil etmeye çalışmışlardır.

Karşılaştırmalı eğitimin tarih boyunca geçirmiş olduğu evrelere değindiği çalışmasında Ültanır (2000, s. 2-3), söz konusu alanın bilim dalı olma yolunda şu aşamalardan geçtiğini söyler:

- Önbilimsel Dönem (1950'ye kadar)
- Tarihsel Açıklayıcılık Dönemi (1900-1950)
- Deneysel Titizlik Dönemi (1950-1975)
- İnterkültürel Yaklaşım Dönemi (1975-2000)
- Akreditasyon Dönemi (2000'den sonrası)

Yukarıda sıralanan evrelerin sıralandığı çalışmada Ültanır (2000, s. 3), dönemlerin genel özelliklerine de kısaca değinerek şu ifadeleri kullanmıştır:

Önbilimsellik Dönemi'nde karşılaştırmalı eğitim yabancı öğretim kurumlarının taşınması veya taklit edilmesiyle, ülkelerin kendilerine ait olan sistemin düzeltilmesine yönelik yararcı gayretlerle geçmiştir. Tarihsel Açıklayıcılık Dönemi'nde "Eğitim sistemleri kendi ulusal evreni ile birlikte gelişir." temel fikri bilim çevrelerinde kabul edilmiştir. Deneysel Titizliğe etki eden ise 20. yüzyılın titizlik isteğidir. İnterkültürel Yaklaşım 70'li yıllarla birlikte ortaya çıkar ve karşılaştırmalı eğitim biliminden hız alan ve onun yöntemlerini kullanan İnterkültürel Eğitim Bilimini yaratmıştır. 21. yüzyıla girişte ise ülkeler belirli birliklerde toplanmaya adeta kendilerini zorlamışlardır. Bu zorlama eğitimde kalite sorununu ortaya atmıştır.

Karşılaştırmalı eğitimin tarihi gelişiminin bir diğer sınıflandırılması da Türkoğlu (1998) tarafından yapılmıştır. Ültanır'ın (2000) sınıflandırması kadar kapsamlı görünmeyen bu sınıflandırmaya göre karşılaştırmalı eğitimin gelişimi dört dönemde gerçekleşir:

- Hazırlık Aşaması (Aristo-1880)
- Oluşum Aşaması (1880-1914)
- Kuram Aşaması (1914-1940)
- Araştırma Aşaması (1940-...)

Gerek Türkoğlu, gerekse Ültanır tarafından yapılan tarihi sınıflandırmalar incelendiğinde 20. yüzyılda karşılaştırmalı eğitimin dönemlerinin sıklaşarak, art arda geldiği görülmektedir. Bu da sözü edilen yüzyılın bu bilim dalında pek çok gelişmeye sahne olduğunun bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Ancak 20. yüzyıldan önce de eğitim alanındaki çalışmaların içeriklerini ve eğitim problemlerinin sebeplerini uluslararası boyutta araştıran ve inceleyen pek çok filozof ve

eğitimci vardır (Lauwerys, 1971, s. 1). Bu çalışmalar karşılaştırmalı eğitim fikrinin ortaya çıkması bakımından önem taşımaktadır.

“Eflâtun, “Devlet” adlı eserinde Atina’nın savaşta yenilgiye uğramasından sonra, bu durumun ancak eğitim yoluyla düzelebileceğine inanarak, eğitimde reform çalışmaları yapılması gerektiği üzerinde ısrarla durmuştur. Isparta’da eğitim çok iyi olduğundan, Isparta ve Atina eğitimlerinin karşılaştırılması yolunu seçmiştir” (Yaşar, 2007, s. 14).

Aristo ise, bütün Yunan sitelerinin anayasalarını toplayarak, analiz yolunu kullanmıştır. Ayrıca eğitimde devlet ve bireyi dengeli bir şekilde göz önünde bulundurmanın gerekliliğini yine Eflatun’un en başarılı öğrencisi Aristo tarafından ortaya atılan fikirlerden bir diğeridir (Türkoğlu’dan aktaran Yaşar: 2007, s. 14).

Diğer bir Antik Yunan eğitimcisi Xenoplen, İran’a yaptığı seyahatte oradaki eğitimin Yunan eğitim sisteminden farklı taraflarını görmüş ve ülkesine döndüğünde bunları anlatmıştır. İran eğitim sisteminin kendince iyi yönlerinin Yunanistan’da da uygulanmasını istemiştir (Ergün, 1985, s. 5).

Antik Yunan’dan sonra da, “eğitim” kavramının taşıdığı öneme paralel olarak yüzyıllar boyunca farklı ülkelere ait eğitim sistemleri uzmanlarca incelenmiştir. Bu duruma örnek olarak Ortaçağ’da İslam ülkelerindeki eğitim sistemlerinin, Avrupa’daki araştırmacılar tarafından incelenip, bu incelemeler sonucunda Avrupa’da bazı kurumların Doğu’daki benzerlerini örnek alması verilebilir. Genel tarihi süreç göz önüne alındığında ise, karşılaştırmalı eğitim alanının bir bilim dalı olma yolunda önemli aşamalar katettiği 19. yüzyıl üzerinde önemle durmak gerekir.

2.4.3.1. On Dokuzuncu Yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim, modern hâliyle genç bir disiplin olarak kabul edilmesine rağmen, yukarıda bazıları dile getirilen pek çok kaynakta bu disiplinde incelenebilecek araştırma ve çalışmaların kökeninin Antik Yunan’a dek ulaştığı dile getirilir.

1817 yılında Fransız eğitmen Marc Antonie Jullien’in yayınladığı “Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler (Plan and Preliminary Views for a Work on Comparative Education)” isimli eserin söz konusu disiplin açısından büyük önem taşıdığı kabul edilmektedir. “Karşılaştırmalı eğitim (l’education comparee)” bir terim olarak bugünkü anlamıyla ilk kez bu çalışmada kullanılmıştır.

Erdoğan (1995, s. 15) çalışmasında, Jullien'in eserinden söz eder ve bu eserin karşılaştırmalı araştırmaların yapılabilmesi için sistematik bir yaklaşım önerdiğini dile getirir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının amaç ve yöntemleri de ilk kez bu eserde yer almaktadır.

Ültanır da (2000, s. 2) çalışmasında, söz konusu eserin bağımsızlaşan bir disiplin olan karşılaştırmalı eğitim biliminin genel pedagojiden uzaklaşmasıyla ilgili temel çizgi olduğuna vurgu yapar. Yazara göre karşılaştırmalı eğitimi pozitif bir bilim olarak tasarlayan ve onun çalışma alanını çizen eser bu yönüyle büyük önem taşır.

Jullien, bu eserinde Fransa'da bir karşılaştırmalı eğitim merkezi kurulması gerektiğini dile getirir. Jullien'e göre bu merkez değişik ülkelerin eğitim deneyimlerini incelemek, öğretmenler ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak, öğretmen yetiştirme ve öğretim araçları üzerinde çalışmak gibi görevler üstlenmelidir.

Söz konusu eserin içeriğine değinilen bir çalışmada Erdoğan (1995, s. 16), Jullien'in karşılaştırmalı araştırmaların sistematik olarak yapılabilmesi amacıyla soru cetvelleri geliştirdiğini söyler. Soru cetvelleri; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, genç kızların eğitimi ve eğitimin hukuk ve diğer sosyal kurumlarla ilişkisi gibi altı ana başlık altında düzenlenmiştir. Erdoğan aynı çalışmada eserin içeriğiyle ilgili bilgiler vererek şu ifadeleri kullanır (s.16):

Jullien, insanların o devirde birbirlerine karşı saldırgan olmalarını ve çevrelerini yakıp yıkmalarını önemli bir eğitim problemi olarak görmekteydi ve özellikle Avrupa'nın bu sorunlardan eğitim sistemlerinin reformdan geçirilmesi ile kurtulabileceğine inanmaktaydı. Eğitim reformlarının ise, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla yapılabileceğini ve bu şekilde insanlığın refahının ve ahlak duygusunun gelişeceğini iddia etmekteydi. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından Avrupa ülkelerinin hangi durumlarda geri kaldığı, hangilerinin yardıma muhtaç olduğu, hangilerinin örnek sistem ve uygulamalara sahip olduğu konusunda bilgi vermesini bekliyordu. Jullien, karşılaştırmalı eğitimin özde, eğitim biliminin gelişmesine katkıda bulunacağını öne sürmekteydi.

Erdoğan gibi Utaş da (2009, s. 43) çalışmasında Jullien'in eserinin içeriğinden söz eder. Bu eserde yazarın, karşılaştırmalı eğitimin prensiplerini belirlediğini ve çalışmaların yapılabilmesi için oluşturulması gereken kuruluşları anlattığını dile getirir.

Yazıcı (2009, s. 7) ise Jullien'in kitabında, ilk defa yabancı ülkelerde geliştirilen uygulamalar konusunda ayrıntılı bilgiler verdiğine dikkat çeker. Bu bilgilerin verilmesinin nedeni esasında ulusal eğitime verilen önemdir.

Jullien'in de çalışması dâhil olmak üzere 19. yüzyılda eğitimle ilgili olayların incelenmesinde analitik yöntemin kullanılmadığı bir gerçektir. Bu çağın karşılaştırmalı eğitim yazarları genelde, yaptıkları seyahatler sonucunda diğer ülkelerin eğitim sistemleri ve sorunları

konusunda veri ve bilgiler toplayan, daha sonra bu bilgiler ışığında ülkelerinde reform çalışmalarını başlatan eğitim yöneticileri olmuştur. Eğitimciler genellikle Almanya'ya seyahat etmişlerdir. Çünkü bu dönemde Alman Eğitim Sistemi tüm Avrupa'ya örnek olacak düzeydedir (Demirel, 2000, s. 2).

Örneğin, karşılaştırmalı eğitimin ABD'deki öncülerinden olan Horrace Mann, bir eğitim yöneticisi olup, 1840 yılında ABD eğitiminin teşkilatlandırılması için çalışmalar yürütmüştür. Erdoğan çalışmasında (2003, s. 18), din ile eğitimi uzlaştırma sorununa çözüm arayan Mann'ın, "Eğitim giderlerini dini kurumlar mı, devlet mi, özel sektör mü yoksa mahalli kurumlar mı karşılayacak?" gibi sorulara cevap bulmak için Almanya, Rusya, Fransa ve İsviçre'ye seyahatlerden söz eder. Mann bu gezilerden döndükten sonra gözlemlerini yazdığı raporlarında seyahat ettiği ülkelerde gördüğü uygulamalara değinirken bir ülkede gerçekleşen eğitim sorunlarının neden başka bir ülkede ortaya çıkmadığını irdelemeye çalışmıştır. "Münih Üniversitesi Pedagoji Profesörü Friedrich Thiersch ise, "Batı Almanya, Belçika, Fransa ve Hollanda'da Eğitimin Şimdiki Durumu" isimli bir çalışma ile dikkat çeker. Bu rapor, çok sayıda okula yapılan ziyaretlerden sonra hazırlanmış olup; içeriğinde pedagojik yöntemler, programlar, yönetmelikler gibi kaynaklar bulunmaktadır" (Türkoğlu'dan aktaran Yaşar, 2007, s. 16).

19. yüzyılda İngiltere'deki karşılaştırmalı eğitimcilerden en önemlisi sayılan Arnold ise, edebiyat eleştirmeni, şair ve aynı zamanda okul müfettişiydi. Arnold, Fransa ve Rusya'yı ziyaret etmiş ve her iki ülkenin eğitim sistemlerini inceleyerek elde ettiği bilgileri kaleme almıştır. Arnold, eğitim sistemini incelerken rastladığı uygulamaları "neden" ve "niçin" gibi sorularla anlamaya çalışmıştır. Erdoğan (1995) ve Ergün (1985) Arnold'un çalışmalarından bahsetmiş ve karşılaştırmalı eğitimdeki ilk modern teorilerin kurucusu olarak onu göstermişlerdir. Sel (2004) ise çalışmasında, Arnold'un sorularının karşılaştırmalı eğitimin analitik yöntemi kullanarak sorgulayan, disiplinler arası bir alan olmasına öncülük ettiğini iddia eder.

"Bu yüzyılın belli başlı karşılaştırmalı eğitimcileri olarak, Fransa'da Victor Cousin; Amerika'da John Griscom, Calvin Stowe, Henry Bernard ve Horace Mann; İngiltere'de Henry Matthew Arnold, Josgoh Kay, Robert Morent ve Michael Sadler gibi isimler dile getirilebilir" (Demirel, 2000, s. 3).

Sonuç itibarıyla, 19. yüzyıldaki karşılaştırmalı eğitimcileri, genelde kendi ülkeleri dışındaki ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi toplayan ve daha sonra bu bilgiler ışığında kendi ülkelerinde reform çalışmalarını başlatmaya çalışan eğitimcilerden oluşmuştur. Bu eğitimcilerin çalışmaları günümüzün modern ve sistemli araştırmaları

kadar kapsamlı olmasalar da, karşılaştırmalı eğitim alanının bir bilim dalı hâline gelmesi konusunda önem taşımaktadırlar.

2.4.3.2. Yirminci Yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim

“19. yüzyılın sonundan 20. yüzyılın başlarına kadar Avrupa’nın hemen bütün ülkelerinde ve Amerika’da yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen çalışmalar sayıca artış göstermiştir” (Ergün, 1985, s. 17). Bu çalışmalardan en önemlileri yapan bazı bilim adamlarının söz konusu alanın gelişimi açısından büyük rol üstlendikleri açıktır.

Karşılaştırmalı eğitimin tarihi gelişimi üzerine odaklanan kaynaklardan birçoğunda (Demirel, 2000; Erdoğan, 1998; Ergün, 1985; Green, 2003; Çoban, 2011) 20. yüzyılın en önde gelen araştırmacıları olarak Isaac Kendel ve Nicholas Hans olarak kabul edilir. .

Colombia Üniversitesi öğretim üyelerinden Polonyalı karşılaştırmalı eğitimci Kendel (1905-1955), 20. yüzyılın çağdaş karşılaştırmacı eğitimcisi olarak kabul edilir. 1933’te yayımladığı “Studies in Comparative Education” adlı eserinde karşılaştırmalı eğitimcilere yol gösteren temel esaslar yer almaktadır. Ona göre, karşılaştırmalı eğitimin ilk amacı, başka ülkelerde kullanılan öğretim programları, metot, uygulama ve organizasyonları asimile etmek değil uyarlamaktır. Kendel, eğitim sorunlarının çoğunun evrensel olması nedeniyle bu sorunların çözümü için karşılaştırmalı eğitime özel bir önem verilmesi gerektiğini vurgular (Erdoğan, 2003, s. 19-23; Ergün, 1985, s. 6; Welch’den aktaran Çoban, 2011, s. 26).

“Bir Rus eğitimcisi olan Nicholas Hans (1925-1960) ise, ‘Karşılaştırmalı Eğitim’ isimli eserinde ideal eğitimin nasıl olması gerektiği üzerinde durur. Hans’a göre eğitim çalışmaları topluma belli bir değişme ve gelişme getirmelidir. Bir toplumda eğitim politikası belirlenirken dil, din, ırk, ekonomi ve sosyal sınıf etkenleri göz önünde bulundurulmalıdır” (Erdoğan, 1995, s. 20).

1940’lı yıllardan sonra, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının daha kapsamlı hâle geldiği görülmektedir. Kar (2003, s. 78) bu dönemdeki çalışmaların okuma-yazma oranından, yükseköğretim sorunlarına değin çok çeşitli konuları kapsadığını çalışmasında dile getirir.

20. yüzyılın ikinci yarısında karşılaştırmalı eğitim çalışmaları onun bir bilim dalı olup olmadığı, nasıl bir bilim olduğu ve özellikle de metodu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Erdoğan'a (1995, s. 20-21) göre, SSCB'nin (Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği) 1957'de uzaya çıkması ile birlikte özellikle ABD'deki araştırmacıların başta SSCB olmak üzere birçok eğitim sistemini incelemeye yönelmeleri, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına önemli bir canlanma getirmiştir. Buna bağlı olarak birçok üniversitede alan ile ilgili bölümler ve araştırma merkezleri açılmış; dergiler yayımlanmaya başlamıştır.

1960 sonrası karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında dikkati çeken önemli noktalardan birisi de eğitim ile alakalı olan sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve antropoloji gibi alanların kapsamı içine girebilecek çalışmaların öncelere göre daha fazla yapılmasıdır.

“Özellikle 1960'lardan sonra George Bereday, Horald Noah, Max Eckstein ve Arnold Anderson gibi akademisyenler, istatistikî işlemleri içeren bir metodoloji kullanarak karşılaştırmalı eğitim alanının bilimsel bir çerçeveye oturmasında büyük katkı sağlamışlardır” (Yaşar, 2007, s. 18).

Yine 60'lı yıllardan itibaren eğitim ve ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin araştırılması, karşılaştırmalı eğitim ile ilgili açılan kurumların da öncelikli konusu olmaya başladı. Örneğin, “Stanford Üniversitesinde kurulan karşılaştırmalı eğitim merkezinin amacı, ulusal kalkınmaya yardımcı olacak eğitim stratejistlerini eğitmek ve geliştirmekte olan ülkelerin sosyo-ekonomik ve politik açıdan kalkınmaları için yeni stratejiler üretmekti” (Erdoğan, 1995, s. 23).

Sovyet bloğu ülkeleri ile Batılı devletler arasında İkinci Dünya Savaşı'nın akabinde başlayan siyasal gerginliğin bir sonucu olarak karşılaştırmalı eğitime yüklenen işlevde de birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu tarihe kadar geliştirmekte olan ve eğitim alanında sorun yaşayan ülkeler için çözüm yolları üretmeye çalışan karşılaştırmalı eğitim, 60'lı yıllardan itibaren rakip görülen ülkelerin tanınması konusuna odaklandı. Bu tanıma süreci kapsamında eğitim bir araç olarak kabul edildi. Özellikle soğuk savaşın en büyük aktörleri olarak kabul edilen ABD ve Sovyetler Birliği'ndeki karşılaştırmalı eğitimciler sözü edilen bakış açısıyla araştırmalarını yürüttüler.

Aşçı (Aşçı'dan aktaran Çoban, 2011, s. 27) soğuk savaşın bittiği 90'lı yıllardaki karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına değindiği çalışmada, bu araştırmaların uluslararası bir anlayış oluşturabilme ve dünya barışını sağlama gibi amaçları olduğunu dile getirir. Ona göre, bu yıllardan günümüze dek uzanan süreçte yapılan çalışmalar, yeni dünya düzeninde insanlığın karşılaştığı problemlerin çözümüne yönelik açılımları sağlamak ve bu yönde donanımlı bireyler yetiştirmek noktasında odaklanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, soğuk savaş sonrası dönem karşılaştırmalı eğitime bakış açısı tamamen değişmiştir. Buna bağlı olarak eğitim siyasi çıkar sağlama amacı dışında kabul görmüş ve ele alınmıştır.

Kar (2003, s. 79) da karşılaştırmalı eğitimin soğuk savaş sonrasındaki gelişiminden söz ettiği çalışmada, “küreselleşme” ile “karşılaştırmalı eğitim” arasındaki bağların daha kuvvetli bir şekilde geliştiğini dile getirir. Dolayısıyla küresel gelişmeler ve küresel sorunlar karşısında, küresel çözümler üretilmeye çalışılmaktadır.

Türkoğlu’nun (Türkoğlu’dan aktaran Yaşar, 2007, s. 19) da belirttiği gibi bu yaklaşımlar sonucunda, uluslararası camiada üniversiteler ve kolejlerde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları hızla çoğalmıştır. Dünyada lisans seviyesindeki öğrencilere; din, devlet, ekonomik gelişme, eğitim, eğitimde eşitlik gibi konular karşılaştırmalı olarak öğretilmektedir. Bu çalışmalar sadece lisans seviyesinde değil, yüksek lisans ve doktora düzeyinde de kullanılmaktadır.

Bireysel çalışmaların yanı sıra 20. yüzyılda çeşitli kurumlar da karşılaştırmalı eğitimle ilgili bilimsel yayınlar hazırlamaya ve konuyla ilgili sempozyum, panel ve toplantılar gibi çeşitli etkinlikler düzenlemeye başlamışlardır.

Yukarıda bir kısmı izah edilen çalışmalar sayesinde günümüzde hızla gelişimini sürdüren ve modern bir bilim dalı olarak kabul edilen karşılaştırmalı eğitim, bireysel ve zaman zaman da devlet nezdinde yapılan araştırmalar sayesinde gün geçtikçe daha da gelişmektedir.

2.4.3.3. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihi Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu

Türk eğitim tarihinde Tanzimat Döneminden beri değişik aralıklarla yenileşme çabaları olmuştur. Bu süreç içerisinde Türk eğitim sisteminde yaşanan bazı sorunların diğer ülkelerde nasıl çözüldüğü üzerinde durulmuştur. Bu amaçla bazen dışarıya heyetler gönderilmiş, bazen de dışarıdan yabancı uzmanlar çağırılmıştır. Erdoğan (1995, s. 2) çalışmada, eğitim sistemini geliştirmeye yönelik bu arayışların kısa vadeli çözümler bulmaya yönelik olduğunu söyler. Bu yüzden, eğitimde dışarıdan esinlenerek yapılan değişikliklerin çoğu bir uyarılama olmaktan öteye geçememiştir. Erdoğan’a göre, gelişmiş ülkelerin eğitim deneyimlerini sistemli bir şekilde irdeleyen çalışmalara, Türk eğitim

sisteminde yapılacak yeniliklerin daha kontrollü ve temelli olabilmesine sağlayacağı katkılar açısından ihtiyaç vardır.

Ültanır (2000, s. 2) ise, Osmanlının son döneminden itibaren Tanzimat ile başlayan Batı'ya açılma politikasına bağlı hedeflerin, eğitim sisteminde Fransız etkisini beraberinde getirdiğine dikkat çeker. Bunun sonucunda, Fransız eğitim sistemi incelenerek, bazı unsurlar bu dönem Osmanlı eğitim sistemine uydurulmaya çalışılmıştır.

Gün geçtikçe güç kaybeden Osmanlı ordusunun niteliğini arttırabilmek için Batı'daki örneklerine benzer şekilde 1700'lü yılların sonunda kurulan deniz ve kara mühendis mektepleri yabancı ülkelerin eğitim birikimlerinden yararlanmanın ilk önemli örnekleri olarak görülmektedir. Bu okullara özellikle Fransız hocalar getirilmiş ve deneyimlerinden istifade edilmeye çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda Osmanlı Devleti'nde çeşitli kademelerdeki okulların müfredatlarının Avrupa'daki örneklerine benzer şekilde düzenlenmesi gibi faaliyetlere de rastlanmaktadır. Sultan Abdülmecid Dönemi'nde, 18 Şubat 1856'da yayımlanan Islahat Fermanı'nda Avrupa'nın bilim ve eğitim düzeyinden yararlanılacağı ifade edilmiş, böylelikle eğitim alanındaki etkileşim resmi bir boyut kazanmıştır.

Batılılaşma düşüncesi Cumhuriyet'in ilanından sonraki yıllarda da Mustafa Kemal Atatürk'ün çizdiği çerçeve içerisinde devam etmiştir. Söz konusu düşüncenin eğitim alanındaki etkileri John Dewey ve Omar Buyse gibi Batılı eğitim bilimcilerin Türkiye'ye davet edilmesi ve raporlar hazırlatılması gibi uygulamalarda açıkça görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi'nde özellikle 90'lı yıllarla birlikte hız kazanan Avrupa Birliği'ne entegre olma çabaları da karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına daha da önem verilmesine neden olmuştur.

Ültanır'a (2000, s. 221) göre, bir sisteme dâhil olurken o sistemin ülkedeki sosyo-kültürel ve sosyo-politik yapıları etkilememesi düşünülemez. Yani Avrupa Birliği'ne yalnızca ekonomik yönden bağlanma beklentisi, karşılıklı yapılan anlaşmalara hatta çabalara ters düşecektir.

Aksu (2005, s. 39) da çalışmasında, Avrupa Birliği'nin üzerinde önemle durduğu konulardan birisinin üye ülkeler arasında araştırma platformunun ve işbirliğinin kurulması olduğunu ifade eder. Bu nedenle öncelikle Türkiye'deki eğitim fakülteleri arasında

işbirliği kurulmalı ve ortak araştırmalar yapılmalıdır. Sonrasındaki basamak ise Avrupa Birliği ülkelerindeki benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmasıdır.

Her ne kadar yukarıda anlatıldığı üzere kapsam dâhilinde kabul edilebilecek faaliyetlerin geçmişi Tanzimat yıllarına dek uzansa da, Türkiye’de karşılaştırmalı eğitimin adından akademik olarak bahsedilmesi 1960’lardan sonra başlamıştır.

“60’lı yıllarda Türk eğitim sisteminin uluslararası düzeyde yapılan bazı araştırmaların konusu olmuştur. 1961’de OECD tarafından hazırlanan ‘The Mediterranean Regional Project’ adlı bir araştırma ve 1961’de Kazamiaz tarafından yazılan ‘The Quest for Modernity in Turkish Education’ adlı eserlerde incelenmiştir” (Yazıcı, 2009, s. 8).

Karşılaştırmalı eğitim, akademik bir alan olarak Türkiye’de ilk defa Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İngiliz Profesör Lauwerys tarafından okutulan “Mukayeseli Eğitim” dersi ile ortaya çıkar. Lauwerys, Neff ve Varış tarafından ortaklaşa yazılan ‘Mukayeseli Eğitim’ adlı eseri Türkçe yazılmış ilk karşılaştırmalı eğitim ders kitabı olarak değerlendirilmektedir. (Yaşar, 2007, s. 27-28).

70’li yıllarda Ankara Üniversitesine bağlı Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi bünyesinde bir “Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü” kurulmuştur. Bu enstitünün kurucusu Kemal Aytaç’ın yazdığı ‘Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları’ adlı eser ile ‘Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler’ adlı tercüme, ilk karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasında gösterilmektedir. Bu araştırmalar, Türk eğitimcileri için Avrupalı eğitim tarihçilerini ve karşılaştırmalı eğitimcileri tanıtan bir köprü niteliği taşır (Yazıcı, 2009, s. 10).

Günümüzde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Karşılaştırmalı Eğitim Ana Bilim Dalı faaliyetlerini sürdürmekte; bu birimde yapılan lisansüstü eğitim tezleri, ilgili bilim dalının ülkemizdeki açısından büyük önem arz etmektedir.

Aşçı’ya (Aşçı’dan aktaran Çoban, 2011, s. 27-28) göre, yukarıda bazı örnekleri verilen 70 ve 80’lerdeki hızlı gelişmelere karşın, bugün Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında, henüz istenilen düzeye gelinememiştir. Bunun en büyük nedeni ise, ilgili alanda yetişmiş uzman personelin ve düzenlenen bilimsel etkinliklerin sayıca yetersiz olmasıdır. Oysa günümüzde “kendi yağıyla kavrulan sistemden, dünyaya bilimsel hizmet vermeye başlayan bir devlete geçiş sürecinde olan Türkiye’de” (Türkoğlu, 1998, s. 65)

karşılaştırmalı eğitim gibi uluslararası nitelik taşıyan çalışma alanlarına daha fazla önem verilmelidir.

Utaş (2009, s. 44) karşılaştırmalı eğitim konusunu Avrupa boyutuyla incelediği çalışmasında konuyla ilgili şunları söyler:

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları Avrupa Birliğine adaylık sürecindeki ülkemizin eğitim sistemini geliştirmesi açısından önem taşır. Bu sebepten ötürü çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi gerekir. Yine bu çerçevede Türk Millî Eğitim Bakanlığı özellikle son dönemde Avrupa Birliği'ne giriş sürecinin hızlanması ve Kopenhag kriterlerinin gerçekleşmesi amacı ile Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili araştırmalar ve çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar 1999 Helsinki zirvesi sonucunda ülkemizin Avrupa Birliği'ne aday ülke niteliğini kazanması ile hızlanmıştır.

Sonuç itibarıyla, Türkiye'de özellikle son elli yılda karşılaştırmalı eğitim konusu araştırmacıların ilgisini daha fazla çeker hâle gelmiştir. Bu bilim dalının ülkemizde gelişimi için, dünyada eğitim seviyeleri üst düzeyde olan ülkelerdeki sistemleri araştırmakla görevli birimlerin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmasının gerekliliği ortadadır. Bunun yanı sıra konuyla ilgili tez, makale, kitap gibi bilimsel yayınların; sempozyum ve konferans gibi akademik etkinliklerin sayıca artması yine söz konusu bilim dalının gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.4.4. Türkiye'de Yapılan Bazı Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Dünyada yüzyıllar öncesine dayansa da, ülkemizde karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının tarihi yarım yüzyıl kadardır. Bu sürecin ilk yıllarında ders notlarının derlenmesi gibi yöntemlerle meydana getirilen yayınlar, özellikle son dönemde üniversitelerde yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları ile yaygınlaşmış ve kapsamlı bir nitelik kazanmıştır.

Erdoğan'a (2003, s. 23) göre, Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının ortaya çıktığı 1960'lı yıllarda bu alanda araştırma yapan eğitimcilerin en önemlilerinden birisi Andreas Kazamias'dır. Kazamias, Türk eğitim sistemi üzere kaleme aldığı "The Quest for Modernity in Turkish Education" (Türk Eğitim Sisteminde Modernlik Araştırması) isimli eserinde Cumhuriyet Dönemi'ndeki Türk eğitim politikasının oluşumunu, Türk elitinin ideolojisiyle ilişkilendirerek ve diğer ülkelerle kıyaslayarak incelemiştir.

70'li yıllarda Kemal Ataç'ın Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsünün kurması karşılaştırmalı eğitimin Türkiye'deki durumu açısından son derece önemli bir gelişmedir. Erdoğan (2003, s. 29)

çalışmasında Kemal Aytaç'ın bizzat kaleme aldığı “Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları” isimli eserin yanı sıra “Karşılaştırmalı Eğitim Üzerinde Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler” adlı tercümenin ilk karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasında önemli yer tuttuğunu söyler.

Karşılaştırmalı eğitim kısa süre sonra diğer üniversitelerde de bir araştırma alanı olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Kar (2003, s. 21) çalışmasında Ayla Oktay'ın 1977-1978 akademik yılından itibaren İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde “Karşılaştırmalı Eğitim” derslerinin vermeye başlamasını bu duruma örnek olarak gösterir.

1982 yılında, J. F. Gramer ve G.S. Browne tarafından yazılan “Contemporary Education (Çağdaş Eğitim)” isimli eseri Türkçeye çeviren Ferhan Oğuzkan da Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanına önemli katkılarda bulunan isimlerdendir.

Türkoğlu’nun 1983 yılında yayımladığı “Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri” adlı eserde, araştırma kapsamındaki ülkelerin genel eğitim sistemlerinin tarihi sürecindeki değişimleri, eserin yazıldığı dönemlerdeki durum ve öğretmen yetiştirme politikaları ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Daha sonraki yıllarda yaygınlaşacak karşılaştırmalı eğitim alanında hazırlanmış lisansüstü eğitim tezlerinin ilk örneklerinden birisi Adil Türkoğlu’nun 1984 yılında Ankara Üniversitesinde tamamladığı “Türkiye ve Fransa Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasıdır.

Bir yıl sonra, 1985’te Mustafa Ergün tarafından hazırlanan 117 sayfalık “Karşılaştırmalı Eğitim” isimli çalışma, Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanına hizmetler veren uzmanları incelemiş ve tanıtmıştır. Çalışma bu yönüyle ilktir ve daha önceki araştırmalardan ayrılmaktadır.

Özcan Demirel’in 1992’de yayınladığı “Karşılaştırmalı Eğitim” adlı eseri uzmanlar tarafından (Erdoğan, 2003; Yazıcı, 2009) ilgili alanda hazırlanan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için ilk önemli örnekler arasında gösterilen diğer bir eserdir.

Sözer (1991) tarafından yapılan “Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünde Etkinliği” adlı çalışma, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerden Almanya, Fransa, İngiltere, İsviçre ve İsveç’teki öğretmen yetiştirme sistemleri kısaca incelemiştir. Çalışma kapsamında yapılan

incelemelerden elde edilen verilere göre Alman öğretmen yetiştirme sisteminin hizmet içi eğitim sürecine ağırlık verdiği; buna bağlı olarak her eyalette bulunan Eğitim Bakanlıklarının düzenlediği kurslar ile dünyada söz konusu alandaki son gelişmelerin öğretmenlere aktarıldığı vurgulanmaktadır. Çalışma kapsamına alınan ülkelerden bir diğeri olan Fransa’da da hizmet içi eğitim 1969 yılında zorunlu hâle getirilmiştir. Hizmet içi eğitim kapsamında teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı; okul ve haberdar olunması gibi amaçlar benimsenmiştir. Sözer araştırmasında İngiltere ile ilgili olarak nitelikli öğretmen yetiştirmeye büyük önem verildiğini dile getirmiştir. Buna bağlı olarak üniversitelerdeki eğitim fakültelerinden mezun olma veya 3 yıllık alan eğitimine ek olarak 1 yıllık öğretmenlik eğitimi sertifika programına katılma gibi zorunlulukların bulunduğu ifade etmiştir.

Senemoğlu 1992 yılında gerçekleştirdiği bir araştırmada, Türkiye ve İngiltere’deki ilköğretim düzeyinde görev yapacak öğretmenleri yetiştiren programları karşılaştırmıştır. Çalışma kapsamında yapılan incelemelerde her iki ülkede de öğretmen yetiştiren programların ders dağılımlarında ağırlıklı payı konu alanı bilgisiyle ilgili dersler almaktadır. Araştırmada elde edilen verilerden İngiltere’deki uygulamaya yönelik derslerin ülkemizdekilere oranla çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Demirel (1994) “Karşılaştırmalı Eğitim” adlı kitabında, öncelikle karşılaştırmalı eğitim kavramı ve gelişimi hakkında genel bilgiler vermiştir. Sonrasında ise Türkiye, “Fransa, Bağımsız Devletler Topluluğunda uygulanmakta olan merkezî yönetim odaklı eğitim sistemleri ile İngiltere, ABD ve Almanya’da uygulanmakta olan yerel yönetim odaklı eğitim sistemleri karşılıklı olarak incelemiştir” (Peker, 1999, s. 13).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü (1995) tarafından hazırlanan “Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri” isimli çalışmada, 1992 yılında İzmir’de gerçekleştirilen “Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri” isimli seminerde sunulan tebliğler yer almaktadır. Tebliğlerde genel olarak Avrupa Birliği’nin öğretmenlik eğitimine bakış açısı, gereksinimler ve bu konuda gerçekleştirilen faaliyetlerden söz edilmektedir.

Atabay ve Akın 1996 yılında “Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Politikaları” adlı eseri hazırlamışlardır. Çalışmada AB eğitim politikası üzerinde kapsamlı şekilde durulmuştur. Daha sonra kısaca ülkeler bazında eğitim politikaları ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Türkoğlu tarafından 1998 yılında yayımlanan “Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle” isimli eserde, dünyanın belli başlı ülkelerindeki eğitim sistemleri incelenmiştir. Yine söz konusu araştırmanın kapsamında karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yöntem ve tekniklerden söz edilmiştir. Araştırmacılara yol gösterecek akademik bilgiler de içerikte yer alan diğer konulardandır.

Peker (1999) karşılaştırmalı eğitim alanında hazırladığı bir çalışmada, Azerbaycan, Kazakistan ve Türkiye’de uygulanan eğitim sistemlerini ayrı ayrı incelemiştir. Sözü edilen ülkelerin eğitim sistemleri yatay yaklaşıma bağlı kalınarak birbirleriyle karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında eğitim sistemleri hedefler ve ölçme-değerlendirme sistemleri gibi çeşitli özellikleri göz önünde bulundurularak ele alınıp incelenmiştir.

Sağlam (1999) “Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri” isimli araştırmasında aralarında Almanya ve Fransa gibi AB’nin büyük ülkelerinin de yer aldığı pek çok devlete ait eğitim sistemleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Eserde başlık şeklinde ele alınan konular arasında öğretmen eğitimi olsa da, bu konu kapsamlı olarak ele alınmamıştır.

Demirel (2000), “Karşılaştırmalı Eğitim” adlı eserinde, önce eserin başlığını da oluşturan kavramla ilgili olarak kısa bilgiler vermiştir. Çalışmanın geride kalan kısmında ise merkezî odaklı olarak kabul edilen Fransız, Rus ve Türk eğitim sistemleri ve merkezî olmasının yanı sıra yerel özellikler de gösteren Finlandiya, Japon ile Norveç eğitim sistemleri hakkında geniş bilgiler vermektedir.

Aynı yıl (2000) yayımlanan diğer bir önemli çalışma ise Ültanır’a aittir. Gülcan Ültanır, “Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi” adlı çalışmada AB eğitim politikalarına geniş şekilde yer verir. Karşılaştırmalı eğitim kuram ve teknikleri ise eserde ele alınan diğer bir konudur. Ayrıca AB’ye üye olmayan, ancak dünya siyasetinde söz sahibi olan ABD ve Kanada gibi ülkelerin de eğitim sistemleri hakkında bilgilere eserde rastlamak mümkündür.

Kara (2001), Fransız ve Türk eğitim sistemlerini tüm yönleriyle ve detaylı olarak karşılaştırdığı çalışmada, bu ülkelerin eğitim programlarını ve teşkilat yapılarını araştırma kapsamına dâhil etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’nin Fransa’dan farklı olarak henüz okullaşma oranını istenilen düzeye çıkartamadığı görülmektedir. Ayrıca bir diğer farklılık modern eğitim teknolojilerinden faydalanma alanında görülmektedir. Türkiye’nin bu alanda da önemli eksiklikleri bulunmaktadır.

Sezgin 2001 yılında yayımladığı araştırmasında AB ülkelerinin kültürel, ekonomik ve sosyal nedenlere dayalı olarak farklı eğitim sistemlerini kullandıklarını belirtmiş; AB aracılığıyla kıta genelinde gün geçtikçe tek tip bir eğitim sistemine doğru gidildiğini iddia etmiştir.

Atabay (2002) ise “Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Katılım” isimli çalışmasında Sezgin’in aksine AB’nin eğitim felsefesinin çok dilliği ve kültürlüğü benimsediğini ve ülkelerin eğitim programlarının birbirine benzemesinin istenmediğini dile getirir.

Erdoğan (2003) “Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimi Araştırmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan” isimli makalesinde, karşılaştırmalı eğitimin kavramsal tanımından, amaçlarından, yararlarından, hedef kitlesinden ve tarihsel gelişiminden söz eder. Sonrasında ise değişen dünya düzeniyle birlikte, karşılaştırmalı eğitim alanında kabul edilen yeni yaklaşımlar hakkında bilgiler verir.

Erişti (2004) “Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlanması” isimli doktora tezinde “Kaliteli öğretmen nasıl olmalıdır?” sorusu üzerine odaklanmıştır. Çalışmada ilk olarak Cumhuriyet Dönemi’ndeki hükümet programlarında, beş yıllık kalkınma planlarında, Millî Eğitim Şûralarında, Anayasalarda ve çeşitli yasal düzenlemelerde öğretmen yetiştirme ile ilgili maddeler üzerinde durulmuştur. Daha sonra OECD’ye üye ülkelerdeki öğretmen eğitimi standartlarının ülkemize uyarlanması üzerinde fikirlere yer verilmiştir. Çalışmada üzerinde durulan diğer bir önemli nokta da Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelidir. Çalışmanın ikinci bölümünde söz konusu modelin içeriği ve ölçütleri ile öz değerlendirme süreci hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Sonuç bölümünde Türkiye’de öğretmen eğitiminde yaşanan sorunların nedeni olarak, öğretmen yetiştirme politikalarında görülen istikrarsızlık ve ilgili tarafların öğretmen eğitimi üzerinde uzlaştıkları kalite ölçütlerinin belirlenmemiş olması gösterilmiştir.

Canbulat (2004) “Türkiye ve Almanya Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” isimli tezinde genel olarak anadili öğretiminden bahsettikten sonra sırasıyla temel dil becerilerinin öğretiminden, ana dili öğretiminin ülkemizdeki ve Almanya’daki durumundan söz etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, kullanılan araç-gereç arasında büyük farklılıkların olmadığı, ilk okuma-yazma sürecinde kullanılan yöntemlerin farklı olduğu ve değerlendirme sürecinde birbirine benzer yöntemlerin kullanıldığı gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Korkmaz (2005) çalışmasında, Türk ve İngiliz eğitim sistemlerini karşılıklı olarak incelemiştir. Merkezî ve yerel yönetim odaklı olmaları bakımından önemli farklılıklar arz eden bu iki sistem, “öğretmenlerin yetiştirilmesi” de dâhil olmak üzere çok çeşitli kriterler bakımından karşılaştırılmıştır. Merkezî yönetim odaklı olması sebebiyle Türk Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatının çok daha bürokratik bir yapıya sahip olması, okullaşma oranının İngiltere’de daha yüksek olması, İngiltere’de okulların öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak program hazırlayabilme haklarının bulunması, Türkiye’de sınav sisteminin İngiltere ile farklılık yaratması araştırmada elde edilen bulgulardan bazılarıdır.

Emin 2005 yılında yaptığı çalışmasında, Türkiye ile Makedonya ilköğretim Türkçe dersi programlarının 1945 ile 2003 yılları arasındaki gelişimini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Çalışmanın önemli bir özelliği ise, ülkelerin eski ve yeni programlarının kendi aralarında kıyaslanmasında dikey yaklaşımın; ülkelerin güncel programlarının birbirleriyle karşılaştırılması esnasında ise yatay yaklaşımın benimsenmiş olmasıdır.

Sağlam ve Kürüm’ün (2005) “Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi” isimli makaleleri de karşılaştırmalı eğitim alanında son dönemde ülkemizde yapılmış önemli çalışmalarındandır. Araştırma kapsamında son 40 yıllık süreçte, Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen reformlar ele alınmıştır. Özellikle son zamanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte öğretmen eğitimi alanında, AB ile Türkiye arasındaki farklılıklar gün geçtikçe azalmaktadır.

Yazçayır (2005) “Avrupa Birliği Üye Ülkeleri İle Türkiye’nin Mesleki ve Teknik Öğretmen Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması” isimli doktora tezinde ilk olarak, Avrupa Birliğine üye ülkelerden Almanya, Birleşik Krallık, Danimarka, Fransa ve İspanya ile Türkiye’deki meslekî-teknik eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. Sonrasında ise söz konusu ülkelerin meslekî-teknik öğretmen eğitimi programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ele almıştır. Çalışmada cevap aranan soruların belki de en önemlisi olan “Türkiye’de niteliği geliştirici özellikte meslekî-teknik öğretmen eğitim programları nasıl olmalıdır?” sorusuna ise üçüncü bölümde cevap aranmış ve konuyla ilgili olarak öğretim elemanlarının, bakanlık yöneticilerinin ve yabancı uzmanların görüşlerine yer verilmiştir. Sonuç kısmında ise, ülkemizdeki meslekî ve teknik eğitimde yenileşmeye ihtiyaç olduğu vurgulanarak, yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına bu açıdan bakılması gerektiğinin üzerinde önemle durulmuştur.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında hazırlanan “Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri” adlı raporda, Türkiye ve belli başlı Avrupa Birliği ülkelerinin yanı sıra Avusturalya, Çin, Gürcistan, Hindistan, İsrail ve Japonya gibi ülkelerin genel eğitim ile öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Erginer (2006) tarafından hazırlanan “Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri” isimli çalışmada, ülkemiz ve AB’ye üye ülkelerin eğitim sistemleri, Eurydice verilerine dayalı olarak detaylı şekilde kıyaslanmaktadır. Kıyaslama yapılan alanlardan bazıları, eğitim sistemlerinin amaçları, yönetim yapıları ve okul sistemleridir.

Kilimci (2006) “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinde; görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla yapılan nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırma kapsamındaki ülkelerin her eğitim kademesine göre nasıl öğretmen yetiştirdiklerine çalışmada ayrı ayrı değinilmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin tarihi gelişimi ve günümüzdeki durumu hakkında da bilgilerin yer aldığı çalışma oldukça kapsamlı bir biçimde hazırlanmıştır. Karşılaştırma kriterleri sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara kabul şartları, programların amaçları, programların içerikleri, staj uygulamaları ve ölçme-değerlendirme sistemi ile sınırlı tutulmuştur.

Şahin (2006) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezi, AB ülkeleri ile Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin mukayese edildiği önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ise şu şekildedir: Öğretmen yetiştirme sistemi bakımından Türkiye’nin AB ülkeleri ile çeşitli benzerlikleri bulunmaktadır. Bu benzerliklerden bazıları tüm ülkelerde öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin yükseköğretim kurumları tarafından yapılıyor olması ve stajyer öğretmenlik uygulamalarının bulunmasıdır. Sözü edilen ortak noktaların yanı sıra, öğretmen yetiştirme alanında Türkiye ile AB’ye üye ülkeler arasında belirli farklıklar da mevcuttur. Örneğin İngiltere’de öğretmenlik eğitimi yüksek lisans düzeyinde verilmekteyken, ülkemizde sadece lisans düzeyinde bu eğitim alınabilmektedir. İngiltere’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına giriş uygulamasında mülakat yapılmaktadır. Ülkemizde konuyla ilgili yapılan hemen her çalışmada durumun gerekliliğine vurgu yapılsa da, henüz böyle bir uygulama söz konusu değildir.

Balcı (2007) ise “Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri” adlı çalışmasında dünyanın farklı kıtalarında yer alan yirmiyi aşkın ülkenin eğitim sistemini ele alarak, öğretmen yetiştirmenin de içerisinde bulunduğu çeşitli alanlarda Türk Eğitim Sistemi ile olan mukayesesini yapmıştır.

Kılbaş (2007), “Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, AB ile ilgili bilgilere çok geniş biçimde yer vermiştir. Bulgular bölümünde, Türk eğitim ve öğretmen eğitimi sisteminin yapılanması, müzik öğretmenliği eğitiminin ve tarihsel gelişimi, programlarda verilen dersler, programlara öğrenci kabulü ve atanma koşulları gibi konularda bilgiler verilmiştir. Daha sonra bu alanlarda diğer ülkelerle karşılaştırmalar yapılmıştır.

Oğuz ve Tunca (2008) tarafından hazırlanan “Baltık Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimi” adlı makale; Estonya, Litvanya, Letonya ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin özelliklerini karşılaştırmaktadır. Araştırma sonunda, çalışmalarda çok fazla konu edilmeyen bu ülkelerdeki öğretmen eğitimi sisteminin birçok bakımdan ülkemiz ile benzerlikler taşıdığına vurgu yapılmaktadır.

Öğretmen yetiştirme düzeni ile ilgili kapsamlı bir içeriğe sahip olan “Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği” isimli diğer bir çalışmanın ilk bölümünde Karahan (2008), ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemine genel bir bakışla değindikten sonra, öğretmen yetiştirme aşama ve modellerinden söz etmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Cumhuriyet’in ilanından sonra ülkemizde öğretmen yetiştirme arayışları dönemlere ayrılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışmamıza yakınlığı açısından önemli özelliklerinden bir diğeri de öğretmen yetiştiren program süreçlerinin AB’ye aday ülkeler ile ülkemiz baz alınarak kıyaslanmasıdır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen verilerden hareketle ülkemizdeki öğretmen eğitimi sorunlarına çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de araştırmamıza konu bakımından en yakın görünen karşılaştırmalı eğitim çalışması 2008 yılında Kırılık, İnce ve Özcan tarafından hazırlanan “Türkiye, Fransa ve İngiltere’de Anadili Öğretmeni Yetiştirme Modellerinin Karşılaştırılması” isimli bildiridir. Bildiri Sakarya Üniversitesinde düzenlenen 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş olup, nitel araştırma yöntemi kullanılarak karşılaştırma yapılan alanlarda yatay

yaklaşım benimsenmiştir. Ancak bu çalışma bir bildiri olması nedeniyle kapsamlı bir içeriğe sahip değildir.

Kalkanlı (2009), Yeditepe Üniversitesinde hazırlamış olduğu, “Türkiye ile Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Mesleki Eğitim Dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, ilk olarak Türk eğitim sisteminin günümüzdeki durumunu detaylı şekilde incelemiştir. Bu inceleme sistemin amaçları, ilkeleri ve yapılanması ile ülkemizdeki okulların kademelere göre yapılanması (yükseköğretim hariç) ile sınırlı tutulmuştur. Aynı başlıklar Fransız eğitim sistemi için de inceleme alanının kapsamını belirlemektedir. Sonraki bölümde ise açıklamalardan hareketle Türk ve Fransız eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır. Okul kademelerinin yapıları incelenirken kapsam dışında tutulan yükseköğretim sistemleri ve öğretmen yetiştiren kurumların incelenmesi ve karşılaştırılmasına ayrı bir bölüm ayrılmıştır.

Türk ve Fransız yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırması bağlamında eğitim fakülteleri ile öğretmen yetiştirme enstitülerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öne sürülen sonuçların bazıları şunlardır:

- Türk yükseköğretim sistemi YÖK, Fransız yükseköğretim sistemi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir.
- Her iki ülkede de öğretmen adayları ağırlıklı olarak meslek bilgisi derslerini almaktadırlar.
- Fransa’da öğretmen adaylarının yapmakla yükümlü oldukları okul uygulamaları dersleri Türkiye’dekiyle oranla oldukça fazladır. Bu derslere verilen ağırlık ülkemizde de arttırılmalıdır.

Bayram (2010), Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek danışmanlığında, “Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avusturalya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı bir doktora tezi hazırlamıştır. Tez kapsamında başlıkta adı geçen ülkelerin öğretmenlik eğitimi, stajyerlik eğitimi, bu ülkelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada yatay, tanımlayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardan istifade edilmiş; Türkiye ve seçilen ülkelerin fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları bu yaklaşımlarla analiz edilip karşılaştırılmıştır.

Erdem (2010), “Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye’de Coğrafya Öğretmeni Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde, Almanya ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin geçmişine ve günümüzdeki durumuna detaylı biçimde değinmiştir. Daha sonra Türkiye ve Almanya (Bavyera Eyaleti) liseler için coğrafya öğretmeni yetiştirme programları dersler ve öğrenim süreleri bakımından görülen farklılıklar bakımından karşılaştırılmıştır. Sonuç bölümünde ise, Türkiye’de öğretmen adaylarına verilen meslek derslerinin ağırlığının arttırılması, eğitim fakültelerinde görev yapacak öğretim elemanlarının en az üç yıl okul deneyimi olan kişiler arasından seçilmesi gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Memmedova Telci (2011) “Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması” isimli doktora tezinde, denetim alt sisteminin amaç ve politikalarına, denetim alt sistemlerinin sorunlarına, denetim hizmetlerinin örgütlenmesine, denetçilerin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer vermiştir.

Orman (2012), “Polonya ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde, araştırma kapsamındaki ülkelerin genel eğitim sistemleri, sınıf öğretmeni yetiştirme kurumları, eğitim modelleri, program amaçları, kurumlara kabul şartları ve program içerikleri gibi konularda bilgilere yer vermiştir. Bu alanlarda ülkeler arası karşılaştırmalara gidilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkiye Avrupa Birliği tam üyelik çalışmalarında “Eğitim ve Kültür” başlığı altında toplanan gereksinimleri hızlı biçimde tamamlamaktadır.
- Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan çalışmalar, Polonya’daki kadar gelişmemiştir.
- Polonya’da bölgesel idareler eğitimde söz sahibi iken, Türkiye’de merkeziyetçi bir yapı hâkimdir.
- Türkiye’de zorunlu eğitim sonrasındaki eğitim kademesi Polonya’daki kadar bölüm ve süre çeşitliliği içermemektedir.
- Polonya’da sınıf ortamı 26 kişi ile sınırlıyken, Türkiye’de bazı bölgelerde sınıf mevcudu 40’a kadar çıkmaktadır.

Bir kısmı yukarıda verilen çalışmalar ile yarım yüzyıllık bir süreçte ülkemizde gelişim gösteren karşılaştırmalı eğitim, bilim dalı gün geçtikçe daha çok çalışmada, konu olarak tercih edilmektedir. 60’lı yıllarda tercüme ağırlıklı olarak hazırlanan araştırmalar zamanla

yerlerini daha sistemli ve kapsamlı çalışmalara bırakmıştır. Son yıllarda özellikle lisansüstü eğitim gören araştırmacıların tez konusu seçiminde karşılaştırmalı eğitime sıklıkla yöneldikleri ve buna bağlı olarak söz konusu alandaki araştırma eksikliğinin gün geçtikçe azaldığı bir gerçektir. Karşılaştırmalı eğitim üzerine yapılan son çalışmaların önemli bir kısmında eğitim alanında öncü ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelendiği ve Türk öğretmen eğitimi sistemine yönelik öneriler geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

2.4.5. Karşılaştırmalı Araştırmalarda Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Karşılaştırmalı eğitimin dünyada yaklaşık olarak 200 yıllık bir geçmişi bulunmasına rağmen, karşılaştırmalı eğitim alanındaki bütün araştırmacılar tarafından “tamamıyla uygun” olarak nitelendirilebilecek belirli bir yaklaşım, kuram ve yöntem henüz geliştirilmemiştir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında genellikle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan görüşme, gözlem, doküman inceleme, kaynak tarama ve veri analizi gibi nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülür.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları sırasında uzmanlara yardımcı olan bazı kurallar bulunmaktadır. Kanat’a (2004, s. 16) göre bu kurallar, eğitim sistemlerinin daima değişime hazır birer yapı olduklarının düşünülmesi ve karşılaştırma yapılacak alanların doğru belirlenerek, incelenecek toplumun özelliklerinin göz önünde bulundurulması gereklilikleridir.

“Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşımlar, en yaygınları yatay ve dikey yaklaşım olmak üzere; örnek olay ve problem çözme ile birlikte dört tanedir” (Erdoğan, 2003, s. 36-37).

“En sık kullanılan yaklaşım olan yatay yaklaşımda eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, ayrı ayrı ele alınmaktadır. Yatay yaklaşımda genellikle araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar karşılaştırılır” (Türkoğlu, 1983, s. 6). Bu bakımdan yatay yaklaşımla yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda bir bütünlük söz konusudur. Örneğin Almanya ve Türkiye’nin yükseköğretim sistemlerinin incelenmesine dayalı olarak yapılan bir araştırma yatay yaklaşımdan istifade edilerek yapılabilir.

“Dikey yaklaşımda ise, tarihsel gelişimin incelenmesi söz konusudur. Bu yaklaşımda, incelenen sistemlerin tarihi gelişimi izlenir ve geleceğe yönelik bazı tahminlerin yapılmasına olanak sağlanır” (Türkoğlu, 1983, s. 6).

Çankaya (2007, s. 16) dikey yaklaşımdan söz ettiği çalışmasında, bu yaklaşım kapsamında tarihsel gelişimi araştırırken eğitim sistemlerini, sosyal olgular ile birlikte karşılaştırmak gerektiğine vurgu yapar. Bunun nedeni o sistemin veya programın oluşumuna etki eden toplumsal özelliklerin bulunmasıdır. Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişiminin araştırılması ve buna bağlı olarak geleceğe dair çeşitli önerilerde bulunulması dikey yaklaşımı benimsemiş bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasına örnek olarak verilebilir.

Örnek olay yaklaşımı ülkelerin eğitim alanındaki deneyimlerini inceler. Ültanır’a (2000, s. 24-25) göre, eğitim alanının sürekli bir değişim ve gelişim bağlamında değerlendirilmesi gerektiğinden, toplumsal yaşamın türlü yönlerinin araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımda yorum ve karşılaştırma okuyucuya aittir. Çankaya’ya (2007, s. 16) göre, örnek olay incelemesinin sınırlı yanı, incelenen olayın toplumsal ya da tarihsel bütünlük içine yerleştirilmesinde başarısız olunabilmesidir. Konuyla ilgili bir başka çalışmada Demirel (2000, s. 7-8) toplumsal odaklı yaklaşımdan söz ettiği eder. Araştırmacıya göre, bu yaklaşım kadınların eğitim durumları, dil öğretim yöntemleri, öğretmenlerin statüsü ve benzeri konuları analiz ve sentez yoluyla incelemek için kullanılabilir.

“Bir diğer yaklaşım olan problem çözmede, eğitim sistemindeki sorunlar ortaya konur. Eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan ele alınır ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analizler yapılır” (Ültanır, 2000, s. 25).

Bu temel yöntemlerin yanı sıra karşılaştırmalı araştırmalarda kaynak tarama, alan incelemesi ve katılımlı gözlem gibi yöntemler ve bu yöntemler sayesinde elde edilecek verilerden de istifade edilebilmektedir.

En az karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yaklaşımlar kadar, eğitim sistemlerine etki eden coğrafi ve sosyal faktörlerin etkisi de önem taşımaktadır.

Lauwerys, Varış ve Neff (1979, s. 16) coğrafi faktörler ile eğitim arasındaki ilişki konusuna değindikleri çalışmalarında, konuya örnek teşkil etmesi nedeniyle Avusturalya’nın durumundan söz ederler. Çalışmada Avusturalya’nın yüz ölçümünün

büyüklüğüne ve kurak bir iklime sahip olmasına vurgu yapılır. Buna bağlı olarak, ülkede eğitimin merkezileşmesi bir zorunluluk hâlini almıştır.

Sosyal faktörler ise, çok çeşitli olmakla birlikte, genel olarak dil, din, sosyo-ekonomik durum, teknolojik gelişmişlik düzeyi gibi çeşitli başlıklar altında incelenmektedir.

Ulusların kalkınmasında başrolü oynayan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla bir sistem geliştirirken, eğitimdeki aksaklıkları en aza indirmiş ülkelerle bağlantılar kurarak, onların deneyimlerinden yararlanmanın büyük önem taşıdığı pek çok kaynakta dile getirilir. Kar'a (2003, s. 80) göre, bir ülkedeki öğretmenlerin eğitim amaçlarına uygun ve çağdaş biçimde yetiştirilmelerinin en önemli kaynağı karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi karşılaştırmalı eğitim alanında tüm uzmanlar tarafından kabul edilen ortak bir yöntem ya da kuram henüz geliştirilmemiştir. Ancak yapılan araştırmanın özellikleri ve şartları göz önüne alınarak, en uygun yöntemin yahut yöntemlerin araştırmacı tarafından seçilmesi ve kullanılması günümüz için en ideal yaklaşım olarak görülmektedir.

2.5. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Eğitim Sistemlerinin Genel Durumu

“Sistem” kavramı Güncel Türkçe Sözlük'te “1.Belirli bir işlevi yerine getiren ve aralarında belirli bir düzen içinde etkileşimler bulunan ögeler topluluğu 2. Bir sonuç elde etmeye yarayan yöntemler düzeni 3. Model, tip” (TDK, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır. 20. yüzyılın ilk yarısında biyoloji alanında kullanılan “sistem” terimi, daha sonra yaygınlaşarak diğer bilim dallarında da kullanılmaya başlanmıştır. Bu bilim dallarından birisi de eğitim bilimleridir. Söz konusu terim günümüzde yaygın olarak “eğitim” kavramı ile de birlikte kullanılmaktadır.

Eğitim sistemi “çevreden aldıkları girdileri kendi güçleriyle işleyip örgütün gücüne dönüştüren; bu güçle eğitim amaçlarına uygun ürünler meydana getiren toplumsal yapı” (Topçu, 2007, s. 21) olarak tanımlanmaktadır.

Başaran'a göre (1996, s. 22), eğitim sisteminde bir okul (her türlü eğitim örgütü), çevresine kapısını kapadıkça toplumun okulu olmaktan çıkmaya başlar. Böyle bir örgüt, kendine gerekli olan girdileri güven altına alıp yaşamasını sürdürse bile, artık toplumun eğitim kurumunun gereksinimlerini karşılayan bir eğitsel örgüt olma özelliğini kaybetmeye başlar.

Buna bağılı olarak hangi kademeye eğitim yaparsa yapsın her kurum, gerek ulusal gerekse uluslararası etkileşimlere açık olmalıdır. İşte karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yüklendiğı önemli görevlerden birisi de bu etkileşim sürecine katkı sağlamaktır.

2.5.1. Alman Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Almanya 16 eyaletten oluşan yapısı ve 82 milyon nüfusuyla, Avrupa kıtasındaki en büyük federal devlettir. Güçlü ekonomik yapısı ve gelişmişlik düzeyi ile dünya siyasetinde söz sahibi ülkeler arasında gösterilmektedir.

08.05.1945 tarihinde hazırlanan genel anayasada, devletin içinde bulunduğu durum nedeniyle, eğitim ve kültür konularıyla ilgili çok az hükme yer verilmiştir. Aytaç (1999, s. 18) bu anayasadan söz ettiği çalışmasında, eğitim ve kültür konularındaki kuralların ulusal boyuttaki yasalardan çok eyalet anayasalarıyla belirlendiğini dile getirir.

Her ne kadar eğitimle ilgili kurallar eyalet anayasalarıyla belirleniyor olsa da, Almanya’da yerel yönetimler arasında eğitim konusunda ortaklıklar meydana getirmeye yönelik girişimler hayata geçirilmektedir. Örneğin Erginer (2006, s. 251) çalışmasında, 1964’te yapılan ve 1971 yılında “Hamburg Antlaşması” adıyla yeniden düzenlenen eyaletler arası bir anlaşma ile eğitim konusunda bazı ortak kararlar alındığına ve standartlar geliştirildiğine dikkat çeker. Hamburg Antlaşması’na göre Alman eyaletleri arasında eğitim alanında kabul edilen ortak standartlar şu şekilde sıralanmaktadır. (Aydın, 2013, s. 90):

- Zorunlu eğitimin başlangıç yaşı ve süresi
- Öğretim yılının başlama ve bitiş tarihleri ile tatil süreleri
- Eğitim kurumlarının türlerine göre adlandırılması ve yönetimi
- Eğitim kurumları arasındaki geçişlerin sağlanması
- Bitirme karnelerinin ve öğretmenlik sınavlarının tanınması
- Not sisteminin ve öğretmen yetiştirme sınavlarının belirlenmesi

Sözü edilen antlaşma, eğitim-öğretim faaliyetlerinde eyaletler arasında benzerlikler sağlama yolunda önemli bir adım olarak kabul edilir. Ancak yine de genel bir çerçeveden bakıldığında, Alman eğitim sisteminin merkeziyetçi yapılanmanın çok uzağında olduğunu söylenebilir. Buna bağılı olarak günümüzde resmi ve özel okullarda ders materyallerinin temini, öğrencilerin okula ulaşımının sağlanması ve eğitim kurumlarında çalışan

personelin maaşlarının ödenmesi gibi görev ve sorumluluklar, eyaletlerin eğitim-kültür bakanlıkları ve yerel otoriteler tarafından üstlenilmiştir.

Hamburg Antlaşması'ndan sonraki tarihlerde de eğitim alanında eyaletler arasındaki farklılıkların kontrol altında tutulması amacıyla birtakım örgütler kurulmuştur. Ülke genelinde ikiliklerden kaynaklanacak sorunların önüne geçmeye çalışan bu örgütler Kültür Bakanları Sürekli Konferansı, Federal Eğitim-Bilim Bakanlığı ve Eyaletler Komisyonudur.

Hamburg Antlaşması'na ve eğitim alanında birlik oluşturmak amacıyla kurulmuş örgütlerine rağmen günümüzde farklı eğitim modellerinin uygulanmasından ötürü Alman eğitim sistemi içerisinde bazı aksaklıklar ve sorunlar göze çarpmaktadır. PISA 2000, PISA-E ve PISA2003 gibi eğitimle ilgili uluslararası araştırmalarda Alman eğitim sisteminin 31 Avrupa ülkesi arasında 21. Olması ülkede şok etkisi yaratmıştır. Bunun üzerine 16 eyaletin eğitim bakanları toplanarak, 21. yüzyılın ilk çeyreğinde eğitimde alınması gereken önlemleri kararlaştırmışlardır. Sözü edilen önlemler şunlardır (Krapp, 2006, s. 81):

- Okul öncesi eğitimde dil becerisinin iyileştirilmesi
- İlkokulda okuma becerisinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi
- Göçmen öğrencilerin uyumu
- Eğitim standartları ve sonuçlara bağlı değerlendirmeye okullarda kaliteli eğitim
- Öğretmenlerin yöntem ve vizyon konusundaki becerilerini ve yeteneklerini iyileştirme
- Okul ve okul dışı tam günlük aktivitelerin geliştirilmesine ve öğrencilerin teşvik edilmesi

Ültanır (2000, s. 104) Almanya'da eğitimde ortak standartlar yakalanmasına yönelik başka bir faaliyetten söz ettiği çalışmasında, Yüksekokullar Yasası ile yüksekokul alanındaki eğitim politikalarını belirleme konusunda Alman Federal Devleti'nin yetkilerinin arttırıldığına vurgu yapar.

Federal Devlet, yükseköğretim de dâhil olmak üzere Alman eğitim sisteminin tüm kademeleri için geçerli olan genel amaçlar belirlemiştir. Varış (1998, s. 18) konuyla ilgili çalışmasında Alman eğitim sisteminin genel amacının “bireylerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini en üst düzeyde geliştirerek, onların topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmak” şeklinde belirlendiğini ifade eder.

Yazara göre, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak, eğitim etkinliklerinin belli bir program çerçevesinde, planlı ve düzenli olarak uygulandığı okul ortamları vesilesiyle mümkün olabilir.

Alman eğitim sistemine değinilen bir diğer çalışmada Güneş (2000, s. 179), bu sisteminin genel amaçlarını şu şekilde maddelendirir:

- Herkese eşit eğitim fırsatının sağlanması
- Ders araçlarının ücretsiz olarak sunulması
- Uluslararası hoşgörünün geliştirilmesi ve desteklenmesi
- Sınıf farkı gözetmeksizin tüm bireylerin, ortak ve ulusal eğitim için, üst düzeyde öğrenim görmelerinin sağlanması

Gerek Varış, gerekse Güneş tarafından dile getirilen genel amaçlar incelediğinde, bunların sistem bünyesinde eğitim hizmeti alan bireylere her açıdan fayda sağlamaya yönelik şekilde düzenlendikleri görülür. Ayrıca bireyin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesinin yanı sıra, bir üst öğretim kademesine hazırlanmasına da büyük önem verilmiştir.

Alman eğitim sisteminin genel amaçlarından hareketle eğitim politikasının özellikle uluslararası alanda başarı elde etmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu bakımdan Alman eğitim politikası, Alkan'a (2008, s. 8) göre, toplumun eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ilkesine bağlı olan, Türk eğitim politikasından farklılık göstermektedir. Uluslararası boyuta önem verilen Alman eğitim sisteminde görülen bazı uygulamalar da bu genel kanıyı destekler niteliktedir. Çalışmasında bu uygulamalardan birine örnek veren Alkan (2008, s. 8) Almanya'da "Deutsche Akademische Austauschdiens" (Alman Değişim Servisi Akademileri) isimli kurumların diğer ülkelerde eğitim gören yükseköğretim seviyesinde başarılı öğrencileri ülkeye çekmek için faaliyet gösterdiğini anlatır.

Hedef kitlenin nitelikli şekilde yetiştirilebilmesine odaklı sistem, bu hedef kitle arasında göz ardı edilemeyecek bir pay sahibi olan azınlıkların eğitimi konusunda bazı sorunlar yaşamaktadır. Kantos (2009, s. 50) Alman eğitim sistemi içerisindeki en önemli problem olarak, sayıları oldukça fazla olan göçmen öğrencilerin eğitimi gösterir. Bu öğrenciler hem toplum hem de eğitim sistemine uyum konusunda zorlanmaktadırlar.

Kanat (2005, s. 117) azınlık öğrencilerin ortaya çıkardıkları sorunlara farklı bir açıdan yaklaşarak, Alman eğitim sisteminde dil faktörüne dikkat çeker. Almanya nüfusunun %9.2'sini yabancıların oluşturduğunu söyleyen Kanat, bu kitlenin çocuklarının yaşadıkları

ülkenin dilini bilmedikleri ya da iyi öğrenemedikleri için, sisteme adapte olamadıkları görüşünü dile getirir.

Hedef kitlenin birtakım özelliklerinden kaynaklanan sorunlara rağmen, Almanya'nın eğitimde öncü ülke olma niteliği taşıdığı kabul edilmektedir. Bu durumun bir kanıtı olarak ülkemizde yapılan ve sistemlere model önermeye yönelik pek çok karşılaştırmalı eğitim araştırmasında, kapsam dâhilinde yer alması gösterilebilir. Yapılan bu araştırmaların hemen hepsinde dile getirilen özelliklerden bir tanesi, Alman eğitim kurumlarının ülke genelinde önemli bir yaygınlık düzeyine ulaştığıdır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki en önemli etken, ülkedeki sosyo-ekonomik durumun elverişliliğidir. Her ne kadar özellikle kış aylarında soğuk bir iklime sahip olsa da, yukarıda belirtilen özellik sayesinde Alman eğitim sisteminin doğal faktörlerden Türk eğitim sistemi gibi örneklerle oranla daha az etkilendiği söylenebilir.

Yukarıda bahsi geçen türdeki araştırmalardan birisinde Kılbaş (2007, s. 86), Alman eğitim sistemini, devletin eğitime verdiği önem ve ayırdığı güçlü mali kaynak nedeniyle Avrupa'nın en başarılı eğitim sistemi olarak kabul eder. Yazara göre refah düzeyinin yüksek olması ve Alman devletinin teknolojinin tüm nimetlerini eğitime yönlendirmesi, uzun vadeli çalışmalarının mahsulünü, yetiştirdiği nitelikli kadrolarla almasına olanak sağlamıştır.

Kanat (2005, s. 43) çalışmasında, Alman eğitim sisteminin başarısı altında yatan bir diğer neden olarak, sistemin politikadan etkilenmemesini gösterir. Bunun sebebi ise, Almanya'da kurulan federal hükümetlerin güvenoyu ile korunmasıdır. Ülkede bu nedenden ötürü sık sık bakan değişikliği yaşanmaz. Ayrıca eğitim bakanının yetkileri de sınırlıdır.

“Almanya’da okul sisteminin yapısı dört öğretim düzeyini kapsamaktadır. Bunlar okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim (I. ve II. devre) ve yükseköğretimdir. Zorunlu eğitim kapsamındaki öğretim düzeyleri ise ilköğretim ve ortaöğretimin birinci ve ikinci basamağıdır” (Erginer, 2009, s. 263).

“Yükseköğretim dışındaki eğitim kademelerinde 200 iş günü” (Kilimci, 2006, s. 92), olan yıllık eğitim süresi, araştırma kapsamında incelenen diğer ülkelerden daha uzundur.

Almanya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 3-6 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Gençlik ve Sağlık Dairesi tarafından denetlenen okul öncesi eğitim, genel

anlamda devletin sorumluluğunun dışında tutulmuştur. Konuyla ilgili yetki ve sorumlulukların tamamına yakını, kiliseler ve belediyeler gibi çeşitli kurumlara bırakılmıştır. Okul öncesi eğitim masraflarının bir kısmı da aileler tarafından karşılanmaktadır. Bu uygulamada ailenin maddi gücü, yapılacak ödemelerin miktarının belirlenmesi hususunda önem taşımaktadır.

Tablo 2

Alman eğitim sisteminin genel yapısı

Sınıf	Okul veya Program Adı						Yaş
	Yüksek Lisans ve Doktora Programları						23 +
	Üniversiteler / Müzik Yüksekokulları / Sanat Yüksekokulları / Meslek Yüksekokulları / Teknik Meslek Yüksekokulları / İdare Meslek Yüksekokulları						19 +
13	Mesleki eğitim mezuniyeti						19
11-12	Mesleki eğitim meslek branş okulu		Üst branş okulu lise üst basamağı				16-18
	10. sınıftan sonra orta derece okul mezuniyeti						
	9. sınıftan sonra temel eğitim mezuniyeti						
5-9	Bedensel ve zihinsel engelliler okulu	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Çok amaçlı okul	10-16	
1-4	Bedensel ve zihinsel engelliler okulu			İlkokul		6-10	
	Bedensel ve zihinsel engelliler okulu			Anaokulu (isteğe bağlı)		4-6	

“Alman Eğitim Sisteminin Genel Yapısı”, Güzel, A., 2010, T.C. Mainz Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, s. 42)

Avrupa Komisyonu (Avrupa Komisyonun’dan aktaran Akgül, 2011, s. 31) tarafından hazırlanan raporlara göre, 2007 yılında Almanya’da 3 yaş altında okula gitme oranı %13,5; 3-6 yaş arasındaki çocukların anaokuluna gitme oranı ise %88,7’dir. 2009 yılında ülkede 3 yaş altında anaokuluna gitme oranı %17,4’e; 3-6 yaş arasındaki çocukların anaokuluna gitme oranı ise %91,2’ye yükselmiştir. Oranlar incelendiğinde okul öncesi eğitim alma oranının ülkede oldukça yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Kanat (2005, s. 126) çalışmasında, özel eğitim ihtiyacı olan engelli öğrenciler gibi kabul edilen yabancı çocukların, ilköğretime başlatılmayıp okul öncesi eğitim kademesine gönderilmesinden yakınır. Ancak Alman çocuklarına okul öncesi kurumlara girme konusunda öncelikler tanındığı için yabancı çocuklar kontenjanlarda yer bulma konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Almanya’da altı yaşını doldurmuş öğrenciler için zorunlu eğitim süreci başlar. Eyaletler arasında farklılık göstermekle birlikte bu süreç genellikle on iki eğitim-öğretim yılından oluşmaktadır.

İlkokul Almanya genelinde dört yıl, Berlin ve Brandenburg Eyaletleri’nde ise altı yıldır. Bu süreci bitiren öğrenciler ortaöğretim kurumlarına devam etmek mecburiyetindedirler.

Özdemir ve Yalın’a (Özdemir ve Yalın’dan aktaran Alkan, 2008, s. 10) göre, ilköğretim kurumlarının ülke genelindeki yaygınlığının ve eğitim kalitelerinin yeterli standartlarda olmasının, Alman eğitim sisteminin verimliliği üzerinde olumlu etkileri bulunur.

“Almanya’da eğitim sisteminin verimliliğini arttırmaya yönelik bir diğer uygulama ise, ilköğretim okullarında eğitim gören öğrencilerin ailelerinin eğitilerek yaşam boyu eğitime destek olunmasıdır” (Akgül, 2011, s. 32). Akgül çalışmasında (s. 32) bu uygulamanın temelinde öğrenci başarısının ailenin eğitim düzeyi ile ilgili olduğu düşüncesinin yattığını ifade eder.

Alman okullarında öğrencilerin ders kitabı, ulaşım gideri, kırtasiye malzemeleri vb. ihtiyaçları devlet tarafından karşılanır. Bu uygulama, özellikle kalkınma sürecini henüz tamamlayamamış ülkelerde karşılaşılan, ekonomik nedenlerden ötürü okulda ayrılma gibi durumların önüne geçilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

“Almanya’nın pek çok eyaletinde ilköğretimin ilk iki yılında karne yerine öğrencinin farklı derslerde sağladığı ilerlemelerin değerlendirildiği bir rapor kullanılır” (Kantaş, 2013, s. 136). Bu durum sınıfta kalma ve düşük not alma korkusu gibi öğrencinin, olumsuz etkileyebileceği stresli durumlardan da uzak kalmasına olanak sağlamaktadır.

“2008’de Almanya’da ilköğretim düzeyinde hizmet veren okul sayısı 16.391’dir. Bu okullarda görev yapan toplam 162.039 öğretmen, 2.997.074 öğrenciye hizmet vermektedir. Aynı yılın verilerine göre, ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18.5; sınıf başına düşen öğrenci sayısı ise 21.7’dir” (Avrupa Komisyonun’dan aktaran Akgül, 2011, s. 34).

Almanya’da ortaöğretim iki kademedен meydana gelir. Birinci kademe (5-10. Sınıflar) hauptschule, realschule, gesamtschule ve gymnasium olmak üzere dört farklı okul türünden meydana gelir. Bu okullardan çoğu, ortaöğretim ikinci kademe de hizmet vermektedir. İkinci kademeyi ise (11-13. Sınıflar) tercih edilen okul türüne göre genel eğitim ya da mesleki eğitimden oluşur.

Almanya’da ortaöğretim birinci kademe okulları arasında en düşük düzeyli olarak kabul edilen hauptschuleler, ilkokulu tamamlamış her öğrencinin devam edebileceği okullardır. Bu öğrenciler beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar ortaöğretim eğitimi aldıktan sonra, “Hauptschulabschluss” adı verilen bir mezuniyet sınavına girerler. Bu okulların amacı genel anlamda öğrenciye üniversite eğitimi yolunu açmaktan öte, iş yaşamına hazırlamaktır. Buna bağlı olarak hauptschule mezunu öğrenciler genel olarak hizmet sektöründe görev almaya başlamaktadırlar.

Realschule, öğrenci kalitesi olarak hauptschuleler ile gymnasiumların arasında yer alırlar. Genelde öğrencilerini bir mesleğe yönelmek için temel oluşturmaya çalışan okullardır. Bu okullar beşinci sınıfın başında onuncu sınıfın sonuna kadar öğrencilere hizmet vermektedirler. Okulu bitirdikten sonra girilen “Realschuleabschluss” adı verilen bir sınav ile meslek liselerine geçiş yapılabilir ya da realschule mezunları akşam eğitim veren bir gymnasiuma giderek, abitur yapma ve üniversiteye devam etme hakkı elde edebilirler.

Gymnasiumlar, yüksek başarıya sahip öğrencileri üniversiteye hazırlayan okullardır. Bu okullara kabul edilebilmek için ilköğretimdeki ders notlarının belirli bir düzeyin üzerinde bulunması gerekir. Ortaöğretim düzeyindeki Alman öğrencilerin büyük çoğunluğu bu okullara devam etmektedirler. Beşinci sınıfın başında giriş yapılan bu okul türünde ortaöğretim birinci ve ikinci kademenin tamamlanır ve eyaletlere bağlı olarak on ikinci veya on üçüncü sınıfın sonunda mezun olunur. Bu okullar için mezuniyet sınavı üniversiteye giriş için de öncelikli şart olan abitur sınavlarıdır. “Abitur” adı verilen lise diplomasını alabilmek için ortaöğretimin son yılı içerisinde gerçekleştirilen beş ayrı sınava girmek gerekmektedir. Almanca, İngilizce ve matematik derslerinin zorunlu statüsünün yanında; fizik, kimya ve biyoloji derslerinden iki tanesi beş adet yazılı sınavı tamamlayabilmek için öğrenci tarafından seçilir. Seçilmeyen dersin sınavı ise sözlü olarak yapılır. Abitur’un değerlendirilmesi 1.0 ve 6.0 arasındaki notlarla yapılır. 1.0’ın en yüksek not olarak kabul edildiği skalada 4.0 ve altında kalan notlar başarısız olarak kabul edilirler. 1.0 ile 2.0 arasındaki notlar yüksek düzeyde bir başarı gösterildiği takdirde alınabilir. Genel olarak bu şekilde işleyen abitur sınavları arasında eyaletlere göre de bazı farklılıklar görülmesi olağandır.

Bir diğer okul türü olan gesamtschuleler çok programlı okullardır. Bu okullarda, yukarıda sözü edilen diğer üç okul türünün ait programın birleşimi ile oluşturulmuş bir yapı kullanılır. Bu okullarda diğer okul türlerinin öğrenim süreleri boyunca eğitim hizmeti

alınabilir ve her üç türdeki mezuniyet sınavına da girilebilir. Kantaş çalışmasında (2013, s. 137), bu okul türünün faaliyete geçirilmesinin, Alman eğitim sistemindeki “erken yönlendirme” prensibinin doğurabileceği sorunların çözümüne yönelik bir uygulama olduğunu ifade eder.

“Ortaöğretimin ikinci kademesinde öğrenciler, 3 yıllık bir eğitimle akademik veya mesleki yükseköğretime hazırlanacakları gibi bir mesleğin edinilmesi yolunu da seçebilirler. On bir, on iki ve on üçüncü sınıfları kapsayan bu kademe genel yükseköğretim olgunluk diploması veya mesleki yükseköğretim olgunluk diploması ile sonuçlanır” (Mermut, 2005, s. 52-53).

Akyüz (2011, s. 36)’e göre genel diplomaların ve meslek diplomalarının birbirine üstünlüğü bulunmaz. Bunun sebebi ise Almanya’nın Avrupa Birliği içinde en gelişmiş mesleki eğitim sistemlerinden birine sahip olmasıdır. Akyüz gelişmişliği sağlayan faktörleri, eğitim alan öğrenci sayısı ile istihdam olanakları arasındaki sıkı bir ilişki bulunması ve Almanya’da meslek liselerindeki öğretmen sayısının genel liselerden daha fazla olması şeklinde sıralar.

“Almanya’da ortaöğretim öğrencileri, aileleriyle birlikte yaşamalarına veya aldıkları eğitimin çeşidine göre 212 ile 595 avro arasında değişen finansal yardım alırlar. Bazı okullarda ise öğrencilerin finansal açıdan desteklenmesi, evi ile okulu arasındaki mesafeye bağlı olarak belirlenmektedir” (Avrupa Komisyonun’dan aktaran Akgül, 2011, s. 35). Öğrencilere resmi kanaldan yapılan bu yardımlar geri ödeme şartı olmaksızın gerçekleştirilir. Bu bakımdan devlet yardımları, Türkiye’de geri ödeme şartı ile verilen öğrenim kredilerinden farklılık gösterir.

Ortaöğretimini tamamlayan öğrenciler zorunlu eğitimlerinin sonuna gelmiş sayılırlar ve yükseköğretimde akademik ya da mesleki yükseköğretim olmak üzere iki farklı sistemden bir tanesini seçebilirler.

Almanya’da yükseköğretim kurumları üniversiteler ve yüksekokullardır. Üniversiteler kendi aralarında “genel” ve “teknik” olarak ayrılır. Yüksekokulların da meslek yüksekokulları, branş yüksekokulları, eğitim yüksekokulları, çok amaçlı yüksekokullar ve sanat-müzik yüksekokulları gibi çeşitli türleri bulunur. Almanya’da yükseköğretimin ön şartı, abitur diploması sınavlarını başarıyla geçmektir.

“Bazı eyaletlerde yükseköğretim kurumlarına girişte, olgunluk diploması olmadan da bu eğitim kademesine devam edebilmek için imkânlar sunulur. Yükseköğretim kurumları tarafından yazılı ve sözlü uygunluk sınavları yapılmakta; bunların sonucuna göre öğrenci kabul edilmektedir” (Mermut, 2005, s. 57).

Almanya’da yükseköğretimin amaçları, “öğrencilerin profesyonelliğini desteklemek, ekip hâlinde çalışmayı, öğrenmeyi, bilimsel ve akademik araştırmayı geliştirmek” (Kantos, 2009, s. 51) olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “Almanya’da yükseköğretim kurumları, yüksek nitelikli genç bilim insanları yetiştirmeyi amaçlar ve bu konuda oldukça başarılıdır” (Erginer, 2009, s. 263).

Son yıllarda Alman yükseköğretim sistemi üzerinde birtakım düzenlemelere gidilmiş ve programlar iki aşamalı bir yapıya dönüştürülmüştür. Buna bağlı olarak 3+1 ve 4+1 yıldan oluşan lisans + yüksek lisans derecelerine uygun hâle getirilen yükseköğretim programları, ülke genelinde 2000’li yıllarda yaygınlaştırılmıştır. Günümüzde Almanya’daki yükseköğretim programlarının diplomaları genellikle yüksek lisans düzeyindedir.

2.5.2. Fin Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Finlandiya, 6 Aralık 1917 tarihinde bağımsızlığını ilan etmiş, Baltık Denizi kıyısında yer alan bir Kuzey Avrupa ülkesidir ve cumhuriyet ile yönetilmektedir. 2009 yılındaki nüfus sayımına göre nüfusu 5 milyon dolayındadır.

PISA sınavlarında okuma ve fen alanlarında iki kez birincilik elde etmesi ve gerçekleştirilen sınavların büyük çoğunluğunda sıralamalarda ilk üç ülke arasında yer alması, Fin eğitim sisteminin, diğer pek çok ülke açısından model olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Bunun yanı sıra yine uluslararası bir tarama araştırması olan TIMMS sonuçlarına göre 2011 yılında Finlandiya hem matematik hem de fen bilimleri alanlarında dördüncü ve sekizinci sınıflar düzeyinde dünyanın en başarılı on ülkesi arasındaki yerini korumuştur.

Çalışmasında son yıllarda İrlanda ve İskandinav ülkelerinde görülen refah düzeyindeki yükselmeden söz eden Coşkun (2007, s. 5), bu durumu halkın genel ve mesleki eğitim düzeyinin yüksek olmasına dayandırır.

Araştırma kapsamına alındığı hemen her karşılaştırmalı eğitim çalışmasında üst düzey bir verimliliğe sahip olduğu ifade edilen Finlandiya eğitim sistemi, Delibaş’a göre (2007, s.

68), ülkenin uzun süre İsveç hâkimiyetinde kalmasından ötürü, İsveç eğitim sisteminden de izler taşır. Zaten komşu durumda bulunan iki ülkenin toplumsal, kültürel ve eğitimle alakalı unsurlar bakımından birbirlerinden etkilenmeleri doğal bir süreç olarak kabul edilmelidir.

Eğitim konusu bizzat anayasal düzenlemelerle ülke genelinde bir standarda oturtulmaya çalışılmıştır. Finlandiya Anayasası'na göre:

- Herkes parasız temel eğitim görme hakkına sahiptir.
- Kamu yetkilileri, bireylerin ekonomik durumlarını dikkate almaksızın onların gelişimlerinin sağlanması; özel gereksinimleri ve yeteneklerine göre diğer eğitim hizmetlerinden yararlanmaları için eşit olanakları sunmalıdır.
- Yükseköğretimde bilim ve sanat özgürlüğü devlet tarafından güvence altına alınmıştır (Erginer, 2009, s. 6).

Finlandiya'da eğitim alanında en yetkili kurum Eğitim Bakanlığıdır. Ulusal Eğitim Kurulu, Bakanlık ile birlikte ilk, orta ve yetişkin eğitimi için hedef, içerik ve metotlarını geliştirmek gibi görevlere sahip bir kuruluştur. Yetki zincirinde ülke genelinde söz sahibi bu iki kurumun altında eyaletlerin eğitim - kültür bakanlıkları gelir. Birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi, özellikle ilk ve orta öğretimin işleyişi konusunda yerel yönetimler olan belediyelerin de eğitim alanında önemli yetki ve sorumlulukları bulunur. Ülke genelinde ilk ve ortaöğretim için kullanılan fonların %57'si devlet tarafından karşılanırken, geri kalan %43'lük kısım ise belediyeler tarafından finanse edilir (Akgül, 2011, s. 142; Bakioğlu ve Elverici, 2013, s. 94; Ekinci ve Öter, 2010, s. 21; T.C. Helsinki Büyükelçiliği'nden aktaran Çakırer, 2010, s. 49).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle Finlandiya Eğitim Bakanlığı her ne kadar yapılanmada en üst birim olarak görülse de, 90'lı yıllarla birlikte ülkede ortaya çıkan merkezî yapıdan uzaklaşmaya yönelik eğilimden etkilenmiştir. Buna bağlı olarak Bakanlık, sahip olduğu yetki ve sorumlulukların bir kısmını yerel idarelere devretmiş; kendisi yürütme ve denetim alanlarında yardımcı kurum hâline gelmiştir.

Kendi bölgelerinde faaliyet gösteren okullara ne düzeyde özerklik verileceği de yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Bakioğlu ve Elverici çalışmalarında (2013, s. 100-101), öğrencilerin başarısının ölçüldüğü uluslararası çalışmalardan hareketle, okullara tanınan özerklik ile başarı oranları arasında bir paralellik olduğunu iddia ederler. Finlandiya

Ulusal Eğitim Kurulu da karar alma süreçlerinde okulların ve öğretmenlerin özerkliği sayesinde öğrencilerin performansının arttığı yönünde bir görüşe sahiptir. Yine aynı çalışmada Bakioğlu ve Elverici, 90'lı yıllara kadar Fin Ulusal Öğretim Programı'nın son derece katı olmasına değinir. O yıllarda okulların mimarisinden, yönetim ve organizasyonuna kadar pek çok konunun öğretim programlarında belirtilmesi bu durumun kanıtıdır. Ancak daha sonra bu yöndeki eğilim değişkenlik göstermiştir.

Ülkede yükseköğretim alanında sorumlu kurum, Yüksek Öğretim Değerlendirme Kuruludur. Mermut (2005, s. 141-142) çalışmasında bu kurumun işleyişinden bahsederek; yükseköğretime destek sağlayan, uluslararası işbirliği ve akreditasyon çalışmaları yapan, aynı zamanda Eğitim Bakanlığına değerlendirme hususunda yardımcı olan bu kurumun bağımsız bir şekilde yapılandırıldığına dikkat çeker.

“Finlandiya’da okulların denetiminden doğrudan sorumlu bir tefriş kurulu yoktur. Eğitim ve öğretimin denetlenmesi, eğitim sektöründen hizmet alan vatandaşlar tarafından yapılır” (Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 95).

Ülkede genel bütçeden son yıllarda eğitime ayrılan pay ile ilgili olarak kaynaklarda birbirinden farklı rakamlara yer verilmiştir. Ekinci ve Öter çalışmalarında (2010, s. 6), 2010 yılında bütçe içerisinde eğitime ayrılan payın %11.9 olduğunu dile getirirken; Yücel (2008, s. 29), Finlandiya İstatistik Kurumunun verilerini paylaştığı çalışmasında bu oranı %6.5 olarak açıklamıştır.

Fin eğitim sisteminin genel amacı, gençleri sosyal hayatta ihtiyaç duydukları beceri ve bilgiyle donatmak; bunu bütün halkın eşitliği ile sağlamaktır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması birincil amaç olarak kabul edilir (Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 97; Basic Education Act of Finland’dan aktaran Demirel, 2000, s. 149; Mermut, 2005, s. 142).

Demirel (2000, s. 149) konuyla ilgili çalışmasında, Finlandiya’da benimsenen eğitim ve öğretim eşitliği ilkesinin bir yansıması olarak eğitim kurumlarının ülke geneline eşit dağılmış olduğuna vurgu yapar. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden tam olarak yararlanabildiği ve ortaöğretim kurumlarında toplam öğrenci sayısının %60’ına sahip oldukları da çalışmada verilen bir diğer bilgidir.

Ekinci ve Öter (2010, s. 10-11) de çalışmalarında, Finlandiya’da eğitimde imkân ve fırsat eşitliği ilkesini, eğitim politikalarına yön veren en temel unsur olarak değerlendirmişlerdir.

Bu ilkeye bağılı olarak ülkede, yükseköğretim de dâhil olmak üzere tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul ücretlerinin devlet tarafından karşılanmasının yanı sıra, okul servisi, kırtasiye malzemeleri ve yemek gibi hizmetler de halka ücretsiz olarak sunulmaktadır. Özel okulların da finansmanı devlet tarafından karşılanır. Bu kurumlar devletin yanı sıra, vakıflardan da finansal destek alırlar.

Ekici ve  ter (2010, s. 11-12)  alışmalarında ülkede eğitim politikalarına yön veren diğer uygulamalara değinmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Herkes için her yerde eğitim
- Eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel bakımdan eşit imk nların sağlanması
- İyi eğitimi ebeveynler
- Yaşam boyu eğitim

Ülkede Fince ve İsve e, eğitim dili olarak kullanılırlar.  ğrenim dili İsve e olan çeşitli kademelerdeki eğitim kurumlarının, toplam okul sayısına oranı %5'in biraz üzerindedir. Bu oran ülkede yaşayan İsveçlilerin genel nüfusa olan oranıyla da paralellik gösterir.

“Sonuç itibariyle, Finlandiya okul sisteminde yaklaşık olarak 30 yıldır herkesin cinsiyet, sosyal statü, etnik grup vb. bakılmaksızın anayasal olarak eşit haklara sahip olduğu, kapsamlı bir model uygulanmaktadır” (FNBE'den aktaran İnci, 2009, s. 25).

Finlandiya okul sisteminin yapısı dört  ğretim düzeyini kapsamaktadır. Bunlar okulöncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim (I. ve II. devre) ve yükseköğretimdir. Bu bakımdan Alman eğitim sisteminin yapılanmasına benzeyen okul kademeleri, zorunlu eğitim sürecinin temel eğitimin ilk sınıfından itibaren 9 yılı kapsaması bakımından Almanya'dan farklılık göstermektedir. Bu dokuz yılın ilk altı yıllık süreci ilköğretim basamağında, geriye kalan üç yıllık dönem ise ortaöğretim birinci kademedede tamamlanır.

Zorunlu eğitim 9 yıl olsa da, Finlandiya'daki öğrencilerin okullarda geçirdikleri ortalama sürenin 16.7 yıl olduğu hesaplanmıştır (Ekici &  ter, 2010, s. 6). Demirel (2000, s. 149) bu yüksek oranı, ülkede eğitim ve öğretimin, hayat standardını ilerleten ve yükselten en önemli unsurlar olarak kabul edilmelerine dayandırır.

Finlandiya okul sisteminin yapısı ve yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Fin eğitim sisteminin genel yapısı

YAŞ	OKUL TÜRÜ ve EĞİTİM DERECESİ	
23+	Doktora	
23	Üniversiteler (programa göre lisans ya da yüksek lisans derecesinde diploma verirler)	Politeknik yüksek lisansı
22		Politeknikler
21		
20		
19		
19	Genel liseler	Meslek liseleri
18		
17		
İsteğe bağlı 10. Yıl		
16	Çok amaçlı okullar (ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademeyi kapsamaktadır)	
15		
14		
13		
12		
11		
10		
9		
8	Çok Amaçlı Okullardaki Okulöncesi Eğitim Sınıfı	Anaokulundaki Okulöncesi Eğitim Sınıfı
7		
6	Anaokulu	
5		
4		
3		
2		
1		

Finlandiya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak ailelerin talebi doğrultusunda yedi yaşından küçük çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt olabilirler. Bu eğitim kurumları kreşler ve makul oranda ücret talep eden özel yuvalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Ekinci ve Öter (2010, s. 12) çalışmalarında, Finlandiya’daki okul öncesi eğitim sisteminin genel yapısına değinmişlerdir. İlgili başlık altında, 2001 yılından beri ülkede altı yaşındaki tüm çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitim alma hakkı tanındığı, her yerel idarenin okul öncesi eğitimi okullarda, kreşlerde ya da diğer öğretim kurumlarında verme konusunda seçim yapması gerektiğinden bahsedilmiştir. Finlandiya’da altı yaş grubunda okul öncesi eğitime devam etme oranının %98 gibi çok yüksek bir oranla gerçekleştiği

düşünüldüğünde, ülkede bu eğitim kademesine ne düzeyde önem verildiği daha iyi anlaşılmaktadır.

Delibaş da (2007, s. 69) Finlandiya'daki okul öncesi eğitime değindiği çalışmasında, bu kademe için belirlenen amacının “çocuğun oyun ile öğrenme ortamında sosyalleşmesini sağlamak ve çocukları ilköğretime hazırlamak” olduğunu dile getirir. Okul öncesi eğitimin planlaması aşamasında ebeveynlerin hatta çocukların görüşleri alınarak, sürece aktif katılımları sağlanmaktadır.

1 Ocak 1999 tarihinde çıkartılan Temel Eğitim Kanunu'na göre zorunlu eğitimin ilk döneminde müzik ve beden eğitimi gibi dersler haricinde sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler. Son üç yılında ise branş öğretmenleri bu faaliyetlerden sorumludur.

Çeşitli faktörler nedeniyle ders programı içeriklerinde birtakım farklılıklar taşısa da ülke genelinde temel eğitim arasında okutulan zorunlu dersler değişiklik göstermemektedir. Bunlar ana dili (Fince ya da İsveççe), edebiyat, ikinci ulusal dil, yabancı diller, çevre çalışmaları, sağlık eğitimi, din ya da ahlâk bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, ev ekonomisi ve rehberliktir (Eurydice'den aktaran Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 91).

Zorunlu eğitim ve ortaöğretim ikinci kademedeki okul yılı ağustos ortasında başlar ve haziran ayının başlarına dek 190 gün devam eder. Okullar ülkemizde olduğu gibi haftanın beş günü eğitim-öğretim hizmeti vermeye devam ederler. Ders saatleri ise çeşitli faktörlere göre değişmekle birlikte haftada 19 saat ile 30 arasında değişiklik göstermektedir.

“Ülkede zorunlu eğitim alan öğrenciler ve aileleri arzu ederse, zorunlu eğitim süreci evde de tamamlanabilir, ancak ülkede bu alternatifi tercih edenlerin sayısı oldukça azdır. Bu durumdaki çocukların, müfredata uygun şekilde eğitildiklerini takip etmek yerel idarenin görevidir” (Eurydice'den aktaran Mermut, 2005, s. 143). Bakanlık tarafından öğrencilere tanınan bu hakkın, özellikle çeşitli fiziksel engeller nedeniyle okula ulaşım konusunda sorun yaşanan öğrenciler için büyük kolaylıklar sağlayacağı şüphesizdir.

Eğitim kurumlarında hizmet alacak öğrenciler için yerel yönetimler, ikamet adresine yakın bir okul yeri tayin etmekle sorumludur. Ancak ailenin tercihinin farklı olması durumunda başka bir okula kayıt yaptırma olanağı da mümkündür.

“Finlandiya’da zorunlu eğitim düzeyinde rehberlik büyük önem taşır. 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken, öğrencilere seçmeli dersler konusunda rehberlik ve yönlendirme yapılırken; 9. sınıftan itibaren öğrencilere bireysel rehberlik hizmeti verilmektedir” (Delibaş, 2007, s. 70).

Temel eğitimde sınıf mevcutlarına ilişkin herhangi bir standart bulunmamakla birlikte, ülke ortalaması 20-25 dolaylarındadır. Gruplar normalde aynı yaştaki çocuklardan oluşur. Ancak sınıflar bazında öğrenci sayılarının çok düşük olduğu durumlarda birleştirilmiş eğitim uygulamalarına yer verilebilmektedir (Ekinci & Öter, 2010, s. 14; Korpella aktaran Delibaş, 2007, s. 70).

Temel eğitimde kullanılan ulusal eğitim programı Ulusal Eğitim Kurulu tarafından çekirdek (çerçeve) program olarak belirlenmiştir. Bu çerçeve program, genel hedefleri ve değerlendirme kriterlerini içermektedir. Bu çerçevede, okullar ve yerel yönetimler kendi amaçlarına uygun öğretim programını oluştururlar. Öğretmenler kendi öğretim etkinliklerini ve yöntemlerini belirlemek konusunda özgürdürler. Bu bakımdan Finlandiya eğitim sistemindeki özerk yapılanma programlara esneklik kazandırmıştır (Ekinci & Öter, 2010, s. 15; Eurydice, 2000, s. 4).

Konuyla ilgili çalışmalarında Kyrö ve Nyssöla (Kyrö ve Nyssöla’dan aktaran İnci, 2009, s. 25), 90’lı yıllardan sonra Finlandiya eğitim sistemindeki en önemli değişimlerden birisi olarak, özellikle temel eğitim sürecinde merkezî odaklı sistemden vazgeçilmesini gösterirler. Buna bağlı olarak yerel sorumluların millî eğitim programı üzerinden uyarlamalar yapma hakkına sahip olduğu da çalışmada dile getirilmektedir.

“Finlandiya Millî Eğitim Konseyi, belediyeler tarafından hazırlanacak olan yerel programlara kaynaklık etmesi açısından kapsamlı bir genel eğitim programı hazırlamıştır. Yeni program 2006 yılı itibariyle tüm temel eğitim okullarında kullanılmaya başlamıştır” (FNBE’den aktaran İnci, 2009, s. 25).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda temel eğitim sürecinde olan Finli öğrencilerin etkin öğrenme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Bu başarıya olanak sağlayan faktörlerden birisi olarak, öğrencilerin okul ortamında yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri gösterilir. Ders programları hazırlanırken yaratıcılık kullanılmış, özgür bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin risk alarak öğrenmeleri sağlanmıştır (Delibaş, 2007, s. 69).

Temel eğitimde öğretmenler öğretim programında yazılı olan hedeflere dayalı olarak öğrenci başarılarını değerlendirirler. Değerlendirme okul hayatının sürekli bir parçasıdır. Ekici ve Öter (2010, s. 15), sürece dayalı değerlendirme ilkesinin bir sonucu olarak, her eğitim-öğretim yılında öğretmen tarafından her öğrenci için bir ara, bir de genel değerlendirme raporu hazırlandığına dikkat çeker. Başarı değerlendirmesi buna ek olarak öğretmenlerin uyguladığı sınavlarla da yapılır.

Finlandiya’da yer alan ortaöğretim ikinci kademe kurumları zorunlu eğitim sürecinin dışında kalır ve genel eğitim ile mesleki eğitim kurumları olarak iki türdür. 16-19 yaş arasındaki öğrenciler bu kademeye 3 yıl boyunca devam ederler. Ülkede ortaöğretim ikinci kademe öğretimi de, önceki kademeler gibi ücretsiz olarak halka sunulur.

Bölge otoriteri temel eğitim gibi ortaöğretimin ikinci kademesini de organize etmekten sorumludurlar. 2011 yılı itibariyle 111.800 ortaöğretim ikinci kademe öğrencisi ve 439 tane ortaöğretim kurumu vardır. Bu eğitim kurumlarının %4’ü “özel okul” statüsündedir. Özel okullar devlet gözetimi altında hizmet verir. Bu kurumlarda tıpkı devlet okulları gibi ana ulusal öğretim programı takip etmek zorundadırlar. Aldıkları destek kamuya ait okulların aldıklarıyla eşdeğerdir. 2007 yılı verilerine göre, genel ortaöğretimin ikinci kademesine ayrılan toplam harcama 632 milyon avrodur ve öğrenci başına düşen harcama ise 5600 avro olarak belirlenmiştir (Avrupa Komisyonun’dan aktaran Akgül, 2011, s. 56; Statics in Finland’dan aktaran Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 109).

Ekici ve Öter (2010, s. 15) Finli öğrencilerin ortaöğretim ikinci kademe okul seçiminden bahsettikleri araştırmalarında, öğrencinin genel ve mesleki liselerden hangisine devam edeceğini belirleyen bir sınavın olmadığını dile getirirler. Sözü edilen eğitim kademesinde öğrencinin hangi türdeki liseye devam edeceğini belirleyen faktör velilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin görüşüdür. Yine aynı çalışmada (s. 16), ülkede öğrencilerin %90’ından fazlasının ortaöğretim ikinci kademe eğitimlerine devam ettiği bilgisine yer verilir. Bu öğrencilerden %54’ü genel ortaöğretimi tercih ederken, %46’sı mesleki eğitimi tercih etmektedir. Ayrıca genel eğitimden mesleki eğitime geçiş yapmak da mümkündür.

Finlandiya’da ortaöğretim kurumlarında sınıflar yaş gruplarına göre belirlenmez. Bu okullarda kur sistemi uygulanır. Ortaöğretim süresi öğrencinin yeteneğine ve ders başarısına göre 2 ile 4 yıl arasında değişmektedir. Bakioğlu ve Elverici çalışmalarında (2013, s.105) eğitimin yıllık derslere göre organize edilmediği ülkede, öğrencilerin gerekli

dersleri tamamladıklarında diploma alabilecekleri bilgisine yer verirler. Yine aynı çalışmada öğrencilerin genel ortaöğretim ikinci devresinde ana dil ve edebiyat, ikinci ulusal dil, yabancı diller, matematik ve doğa bilimleri, insani bilimler ve sosyal bilimler, din ve ahlak bilgisi, sağlık eğitimi ve sanat gibi dersler verildiğinden söz edilmektedir.

“Mesleki ortaöğretimin ikinci devrede, genel ortaöğretimdeki zorunlu derslerin yanı sıra meslek dersleri de okutulmaktadır. Bu öğrenim, genel ortaöğretimin ikinci aşamasına devam etmeyen öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından tercih edilmektedir” (Korpella’dan aktaran Delibaş, 2007, s. 71-72).

Finlandiya’da mesleki ortaöğretimi tamamlayan öğrenciler, mesleki yüksekokullarda eğitimlerine devam etme hakkına sahiptirler. Ortaöğretim ikinci kademede aldıkları mesleki eğitime dair başarı durumları yönlendirme yapılan bu aşamada dikkate alınır.

Genel ortaöğretimi tamamlayanlar ise, üniversite sınavına girmeye hak kazanırlar. Bu sınav dört farklı testten oluşan, merkezî nitelikte bir sınavdır. Üniversiteye girişte öğrencinin sınavdan aldığı puanın yanı sıra, tercih ettiği bölüme talep düzeyi ve bölüm giriş sınavı da göz önünde bulundurulur.

Finlandiya’da yükseköğretim hizmetinin verildiği iki tür kurum vardır. Bunlar üniversiteler ve uygulamaya yönelik mesleki eğitim veren teknik yüksekokullardır. Üniversitelerde lisans eğitimi genellikle 3 yıl (120 AKTS), yüksek lisans eğitimi ise 5 yıl (160-180 AKTS) sürer. Üniversiteler, Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu tarafından denetlenir. Diğer öğretim kademeleri gibi yükseköğretim için de öğrencilerden herhangi bir ücret talep edilmez.

Çalışmasında Finlandiya’daki üniversitelerde yer alan bütün program alanlarına sınırlı sayıda giriş olduğunu ifade eden ve bu durumun sebebini başvuru sayısının fazla olmasına bağlayan Erginer (2009, s. 13), üniversitelerin bu sorunun önüne geçebilmek için değişik eleme ölçütleri kullandıklarını dile getirir. Araştırmacıya göre (s.13) üniversiteye giriş aşamasına gelmiş öğrenciler aşağıdaki ölçütlere göre seçilirler:

- Üniversite giriş sınavında alınan puanlara göre (genel ortaöğretim bitirme puanına göre) ve bir giriş sınavının puanına göre,
- Yalnızca giriş sınavının sonucuna göre,
- Yalnızca üniversite giriş sınavı puanı ve ortaöğretim II. devre bitirme belgesine göre,

- Bunlara ek olarak bazı alanlar iş deneyimi, uygulamalı eğitim vb. ölçütler arayabilir.

“1994-1996 yılları arasında, üniversitelerin çoğunda iki basamaklı sistem yürürlüğe konmuştur. Böyle bir değişikliğe gidilmesindeki amaç, sistemin Bologna Deklarasyonu ile belirtilen derecelere uyumu hâle getirilmesidir. Ağustos 2005’den itibaren tüm programlar 2 aşamalı lisans ve yüksek lisans dereceleri verecek şekilde düzenlenmiştir” (Delibaş, 2007, s. 73). Benzer bir uygulamanın Almanya’da da hayata geçirildiği düşünüldüğünde, bu ülkeleri model alan diğer ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerinin de zamanla iki aşamalı olarak düzenlenmesi muhtemeldir.

Yukarıda ele alınan Finlandiya eğitim sistemi içerisinde eğitim-öğretim sürecine dâhil olan öğrenciler, yapılan uluslararası sınavlarda (PISA) genellikle üst sıralarda yer almaları durumu, Finlandiya’daki eğitim sisteminin verimlilik düzeyinin pek çok ülkelerin dikkatini çekmesine neden olmuştur. Türkiye ile Finlandiya’nın PISA başarılarına ilişkin veriler Tablo 4’te verilmiştir. Her iki ülkenin de sıralamadaki yeri değerlendirilirken yıllara göre katılım sağlayan ülke sayılarının şu şekilde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır:

- 2003 yılında 40 ülke
- 2006 yılında 57 ülke
- 2009 yılında 74 ülke
- 2012 yılında 65 ülke

Eraslan (2009, s. 238) Finlandiya’nın PISA ölçümlerinde elde ettiği başarıyı dört temel sebebe bağlamıştır. Bu sebepler öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, geleneksel okul yaşamı, öğretmenlik mesleğine bakış ve öğretmenlere sunulan kaliteli hizmet içi eğitimidir.

Finlandiya eğitim sisteminin başarılı olmasının nedenleri UNESCO tarafından ise şu şekilde sıralanmıştır (UNESCO’dan aktaran İnci, 2009, s. 25):

- Öğrencilere sağlanan fırsat eşitliği
- Ücretsiz, sınıfsız, zorunlu ve kapsamlı bir modelle yapılan eğitim
- Okulu destekleyen esnek yönetim biçimi
- Okullara, müdürlere ve öğretmenlere duyulan güven
- Öğrenciyi sınavlarda cesaretlendiren ve sıralama yapmayan değerlendirme sistemi
- Yüksek derecede donanımlı ve bağımsız öğretmenler

Tablo 4

PISA Alanlarına Göre Finlandiya ile Türkiye'nin Puan Ortalamaları ve Pısa Sıralamasındaki Yerleri

<i>Beceri – Yıl</i>	<i>Finlandiya (Puan / Sıra)</i>	<i>Türkiye (Puan / Sıra)</i>
Okuma-2003	(543 / 1)	(441 / 33)
Matematik-2003	(544 / 2)	(423 / 34)
Fen Bilgisi-2003	(548 / 1)	(434 / 35)
Problem Çözme-2003	(548 / 3)	(408 / 36)
Okuma-2006	(547 / 2)	(447 / 37)
Matematik-2006	(548 / 2)	(424 / 43)
Fen Bilgisi-2006	(563 / 1)	(424 / 44)
Okuma-2009	(536 / 3)	(464 / 41)
Matematik-2009	(541 / 6)	(445 / 43)
Fen Bilgisi-2009	(554 / 2)	(454 / 43)
Okuma-2012	(524 / 6)	(475 / 41)
Matematik-2012	(519 / 12)	(448 / 44)
Fen Bilgisi-2012	(545 / 5)	(463 / 43)
Problem Çözme-2012	(523 / 10)	(454 / 34)

“Avrupa’nın hatta dünyanın dikkatini Finlandiya eğitim sistemini üzerine çeken Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA, OECD’nin üç yılda bir düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır” (MEB’den aktaran Eraslan, 2009, s. 239).

Yukarıda sözü edilen bu çalışmada amaç matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi birikimini ölçmekten çok, sözü edilen bu birikimi olası sorunları çözümlemede kullanabilme yeteneğini saptamaktır (Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 92). Açık uçlu, kapalı uçlu ve çoktan seçmeli gibi farklı soru tiplerinin öğrencilere yöneltildiği sınavda toplamda 100 adet soru bulunmaktadır.

Sırasıyla 41, 57 ve 65 ülkenin öğrencilerinin sınava tabi tutuldukları araştırma kapsamında Finlandyalı öğrenciler 2003, 2006 ve 2009 yıllarında fen bilimleri ve okuma becerisi alanlarında birinci olmuşlardır. Bu da Finlandiya eğitim sisteminin dünyanın diğer ülkelerindeki sistemlerine oranla daha verimli bir durumda olduğunun en önemli kanıtı olarak kabul edilebilir. Ancak 2012 PISA sonuçları incelendiğinde, Finlandiya’nın dört beceri alanında da şu ana kadarki en düşük puanları elde ettiği görülmektedir. Bu durum, ülkenin dünyada eğitimde öncü ülke olma özelliğini yitirebilme tehlikesini de beraberinde getirmektedir.

2012 yılında, kendi ortalamalarının altında kalmasına rağmen, PISA araştırma sonuçlarına göre, Finlandiya verdiği eğitimin sorumluluğunu merkezî ve yerel alana son derece başarılı şekilde dağıtmış sağlam bir sisteme sahip olması bakımından dünyadaki en verimli eğitim sistemlerinden birine sahiptir. Bu nedenle de eğitimde reform çalışmalarına girişen tüm ülkeler tarafından incelenmesi ve örnek alınması gereken bir konumunda yer almaktadır.

2.5.3. Fransız Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Parlamente rejime sahip bir Cumhuriyet olan Fransa, Güneybatı Avrupa’da yer almaktadır. 643.548 metrekarelik yüzölçümü ile Avrupa Birliği’nin en geniş topraklara sahip ülkesidir. Diğer bir önemli özelliği ise, 65 milyonu aşkın nüfusuyla (2012 göre) Avrupa Birliği’nin Almanya’dan sonra en kalabalık ikinci ülkesi olmasıdır. İngiltere ve Almanya ile birlikte kıtanın en önemli ekonomilerinden bir tanesidir.

Ültanır (2000, s. 79) çalışmasında, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı eğitim sistemine model olmuş bir ülke olması ve günümüzde AB’nin en önemli üyelerinden birisi olarak kabul edilmesi gibi nedenlerden ötürü Fransız eğitim sisteminin, Türk araştırmacılar açısından önem taşıdığını vurgular. Çalışmada Ültanır tarafından üzerinde durulan bir diğer nokta ise, Fransa’nın, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerin aksine merkeziyetçi eğitim yapısına sahip olması ve buna bağlı olarak karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında yer verilmesi gereken ülkeler arasında bulunmasıdır.

Fransa’da son otuz yıldaki düzenlemelerle birlikte Millî Eğitim Bölge Başkanlıklarına bazı sorumluluklar verildiği görülür (Kilimci, 2006, s. 80). Buna rağmen eğitim alanında merkeziyetçi bir yapılanmayı benimseyen Fransa; parasız, laik, eşitlik esasına dayalı ve 16 yaşa kadar zorunlu bir eğitim düzeniyle genç neslini yetiştirmeye çalışmaktadır. “Bütçe içinden millî eğitime ayrılan pay, yıllara göre değişiklik göstermekle birlikte, genelde GSYH’nin %5 ile 6’sı aralığındadır. 2012 yılı verilerine göre öğrenci başına harcanan para 7984 dolardır” (İnce, 2013, s. 275).

Erdoğan (1995, s. 123) konuyla ilgili bir çalışmada “eğitimin her insan için bir temel hak olması” ilkesinin ilk defa Fransız İhtilali zamanında ortaya çıktığına dikkat çeker. Aynı çalışmada, o dönemin Fransız düşünürlerinin, insanın kendi kendini idare edecek ve haklarını kullanabilecek duruma, ancak eğitim sayesinde gelebileceği fikrine inandıkları

da dile getirilmektedir. Bu sürecin bir uzantısı olarak eğitimin kurumsal anlamda laikleşmesi, 1850 yılında ilk kez Fransa’da gerçekleşmiştir.

Fransa eğitim sisteminin temellerini, üç büyük ilke oluşturmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilirler:

- Laik eğitim
- 16 yaşa kadar zorunlu eğitim
- Parasız eğitim

Fransız eğitim sisteminin temellerini oluşturan ilkelerden hareketle Erden (2009: 164), Fransa’da eğitim faaliyetlerinin devletin halka borçlu olduğu bir hizmet olarak değerlendirildiğini ve bir hak olarak devlet garantisi altına alındığını söyler.

Fransa’da yükseköğretim haricindeki eğitim kademelerinin genel amaçları şu şekilde maddelenir (Kalkanlı, 2009, s. 71):

- Her öğrencinin kendisi ile ilgili planlarının gerçekleşmesine olanak sağlamak
- Her genci istenilen düzeyde bir eğitime hazırlamak
- Öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmelerini sağlayacak biçimde diploma almaları için eşit olanaklar sunmak
- Bireyleri yeni “Avrupalılık ve uluslararası işbirliği” düşüncesiyle yetiştirmek olarak belirlenmiştir

Sonraki yıllarda gerçekleştirilmesi düşünülen eğitim hedefleri ise şöyledir (Erden, 2009, s. 164):

- İstenilen nitelikleri kazanmadan okuldan ayrılan öğrencilerin sayısını yarıya indirmek
- Kolej eğitiminde %65’lik okullaşma hedefini yakalamak
- Aileler ve öğrenciler tarafından kabul görmeyen rehberlik kurslarının sayısını en azından yarıya indirmek

Fransa’da yükseköğretimin kademesine ait amaçlar, 26 Ocak 1984 tarihinde çıkartılan bir yasaya dayanmaktadır. Sözü edilen yasaya göre Fransa’da yükseköğretimin amaçları şunlardır (Akarsu, 2005, s. 49):

- Öğrencileri gerekli bilgilerle birlikte bir meslek seçimine yönlendirmek
- Toplumsal, kültürel ve spora ilişkin faaliyetleri sağlamak ve öğrencileri bu gibi alanlara yönlendirmek

- Önceki eğitim kademelerinde verilen eğitimin devamını sağlamak
- Bilimsel, teknolojik araştırmalar yapmak ve sonuçlarını hayata geçirmek
- Kültürü geliştirmek
- Bilimsel ve teknik bilgiyi yaygınlaştırmak
- Uluslararası işbirliğini geliştirmek

Yukarıda amaçları yükseköğretim ve diğer kademeler olarak ayrı ayrı verilmiş olan Fransız eğitim sistemi çeşitli ilkelere bağlı kalınarak idare edilmektedir. Demirel (2000, s. 41) çalışmasında bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Fransa’da zorunlu eğitim parasızdır.
- Zorunlu eğitim süresi 9 yıldır.
- Eğitim merkezî bir sisteme bağlanmıştır. Bu merkezî sistem Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır.
- Fransa’da eğitim laiktir.
- Fransa’da eğitim devletin halka borçlu olduğu bir hizmet durumundadır. Tüm öğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin maaşları devlet tarafından ödenmektedir.

Fransa’da eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya dayanmış olduğu için ülkede eğitimden sorumlu en yüksek birim Gençlik, Eğitim ve Araştırma Bakanlığıdır. Tüm eğitim personelinin ücretleri devlet tarafından ödenir. Eğitimde program ve yönetmelikler ağırlıklı olarak merkezden düzenlenir. Bu özelliklerden hareketle AB’nin diğer önemli ülkelerine oranla Fransa’nın eğitim sistemi yapısının, Türkiye’ye daha çok benzediği söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı yapılanması içerisindeki en önemli birimlerden bir tanesi Yüksek Eğitim Konseyidir. Erdoğan (1995, s. 124) çalışmasında, bu birimin ülkemizdeki Talim ve Terbiye Kuruluna denk bir işleve sahip olduğunu; yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim temsilcilerinden oluşan üyelerden meydana geldiğini dile getirir.

Kalkanlı (2009, s. 78) da çalışmasında bu konseyin her çeşit sorunla ilgilendiğini söyleyerek; özel ve devlet okullarındaki personel, programlar, sınavlar, diplomalar, okullaşma düzeyi ve diğer birçok konunun konseyin çalışma alanına girdiğinden söz eder.

“Fransız eğitim sistemi otuz akademik bölgeye ayrılmıştır” (Eurydice, 2005, s. 1). Her bölge bir üniversiteye bağlı olarak sistemde yer alır. Bu bağlılığın doğal bir sonucu olarak

üniversitenin yöneticisi olan rektör, bölge düzeyindeki eğitimden Bakanlığa karşı sorumlu olan en yetkili kişi konumundadır. Rektörlerin atamaları Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır ancak bu atamaya Cumhurbaşkanı'nın onay vermesi de gerekir. Rektör, kendisine bağlı olan bölgede eğitim alanında idari görev üstlenecek olan kişilerin atamalarını yapmakla sorumludur. Ayrıca rektörün diğer sorumlulukları arasında sınav komisyon üyelerini tayin etmek, sınavların yapılmasına nezaret etmek ve kendisine kabine olarak hizmet eden akademik konseye başkanlık yapmak yer alır.

“Rektör üniversitenin yanı sıra, akademi sınırları içinde yer alan bütün eğitim kurumlarının en üst yöneticisidir ve eğitim işlerinde Bakanlığa karşı sorumludur. Bu bakımdan üniversiteler bulundukları bölgenin eğitim merkezi durumundadırlar” (Sözer, 1997, s. 78). Verilen bilgilerden hareketle Fransa'daki rektörlerin görev ve yetkilerinin üniversite dışına taşarak, ülkemizdeki il millî eğitim müdürlerinin sorumluluklarını da kapsayacak düzeye ulaştığı görülmektedir.

“Fransa'da eğitim masrafları merkezî hükümete bağlı birimler tarafından karşılanır. Merkezî hükümet, ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okullarından çalışan bütün öğretmenlerin aylıklarını verir, okul binalarının masraflarını karşılar” (Erdoğan, 1995, s. 126). Ancak Fransa'da yükseköğretim paralıdır ve kayıt ücretleri her yıl Bakanlık tarafından belirlenir. Çalışmasında bu ücretlerden söz eden Sözer (1997, s. 80) Fransa'daki yükseköğretim kayıt ücretlerinin ortalama gelir düzeyine göre cüzi meblağlarda olduğunu dile getirir.

Fransız okul sisteminin yapısı dört öğretim düzeyini kapsamaktadır. Bunlar okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim (I. ve II. devre) ve yükseköğretimdir. Genel olarak, 6-16 yaşlar arasında öğrenciler için, 10 yıllık bir süreci kapsayan zorunlu eğitimin kapsamındaki öğretim düzeyleri ise ilköğretim, ortaöğretim I. devre ve ortaöğretim II. devrenin ilk yılıdır. Ülkede okul kademelerinin ve okul çeşitlerinin yaşlara göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Fransız Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Yaş	Okul Seviyesi
18 +	Yükseköğretim (Üniversitelerde ya da üniversitelere bağlı olamayan bağımsız kurumlarda verilebilir.)
18	Ortaöğretim 2. evre (Genel lise / teknoloji lisesi/ meslek lisesi gibi okul türlerinde verilen bir eğitimidir.)
17	
16	
15	
14	Ortaöğretim 1.evre (“Kolej” adı verilen kurumlarda verilir; zorunlu eğitim kapsamındadır.)
13	
12	
11	
10	İlköğretim (Zorunlu eğitimin ilk basamağını oluşturur.)
9	
8	
7	
6	Okul öncesi eğitim (Zorunlu eğitim kapsamında yer almaz.)
5	
4	
3	
2	

Fransa’da okul öncesi eğitimin geçmişi 18. yüzyıla dek dayanmaktadır ve köklü bir geleneğe sahiptir. “1771 yılında “Pastör Okulları” adı ile açılan okul öncesi çocuklara yönelik eğitim kurumları, bu kademenin ülkedeki ilk örnekleri olarak kabul edilir. Ancak okul öncesi eğitimin günümüzdeki hâli almasında 1989 yılındaki düzenlemeler büyük rol oynamaktadır” (Gürel, 2008, s. 39).

Günümüzde Fransa’da okul öncesi eğitim 2-6 yaşlar arasındaki çocuklara yöneliktir ve zorunlu eğitime dâhil değildir. Ancak diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Fransa’da da okul öncesi eğitime katılma oranı oldukça fazladır. Kilimci (2006, s. 66) bu konuya değindiği çalışmasında, ülkede beş yaşına gelmiş çocukların tamamının bir okul öncesi kurumuna kayıtlı olduklarını ifade eder. Kilimci’nin sözünü ettiği duruma yol açan faktörlerin belki de en önemlisi 4 yaşına gelmiş her çocuğun müracaat ettiği okul öncesi kuruma kabulünün zorunlu olmasıdır. Diğer bir çalışmada Kalkanlı (2009, s. 82) sayısal verilere değinerek, 3 yaş grubunda okullaşma oranının %95; 5 yaş grubunda ise %100 olduğunu söyler.

Türkiye’de 5 yaş grubu çocuklarının okul öncesi eğitimden faydalanma oranının %25 - %30 dolayında olduğu düşünüldüğünde, Fransa’da bu eğitim kademesinin ne düzeyde önemsendiği daha da iyi anlaşılmaktadır.

90-788 sayılı ve 6 Eylül 1990 tarihli kararname ile Fransa’daki okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları belirlenmiştir. “Bu kararnameye göre Fransa’da okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilerin kişiliklerinin sağlıklı oluşabilmesi için temel yeteneklerinin geliştirilmesi, çocuğun yaşıtları ile olduğu kadar yetişkinlerle de ilişki kurarak sosyalleşmesi ve ilköğretim hayatına hazırlanması amaçlanmaktadır.” (AFAE, 1999, s. 9). Yazılı ve sözlü dil öğretiminin yanında yaratıcılığın da geliştirilmesine önem verilmekte ve bu yolla öğrencilerin hayatı keşfetmesi; duyarlılık, yaratıcılık ve hayal kurma kapasitesinin güçlendirilmesi ön görülmektedir (AFAE, 1999, s. 9).

Akarsu çalışmasında (2005, s. 44), okul öncesi eğitim kurumlarının kentlerde bağımsız veya zorunlu eğitim hizmeti veren okullara bağılı olarak açıldığını; küçük yerleşim birimlerinde ise ilkokullar bünyesinde anasınıfı uygulamasına gidildiğini dile getirir. Çalışmada verilen bir diğer bilgi ise (s. 44), ülkedeki okul öncesi kurumların %85’inden fazlasının kamuya ait olduğudur. Geriye kalan yaklaşık %15’lik paya sahip okullar ise kiliseler ya da özel şahıslar tarafından işletilmektedir. Ancak bunlar da tıpkı kamuya ait okullar gibi devletten finansal yardım görmektedirler.

Fransa’da 6-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik olan ilköğretim evresi zorunlu eğitimin de ilk basamağını oluşturmaktadır. İlköğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, dönemin Fransa Başbakanı Jules Ferry tarafından 1882 yılında gerçekleşmiştir (Nurlu, 2011, s. 13).

10 Temmuz 1990 tarihinde yürürlüğe giren yasayla, ilköğretimin temel amacı, “çocuklara okumanın, yazmanın ve hesaplamanın temellerinin kazandırmak” şeklinde kabul edilmiştir (Gürel, 2008, s. 41).

Fransa’daki ilköğretim okullarında haftalık ders saati sayısı genellikle 26 ya da 27’dir. Öğretime çarşamba ve cumartesi öğleden sonra ve pazarları ara verilmektedir. Okul yılı eylül ayında başlar, haziran ayında sona erer. Bu süre içinde 180 gün eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirilir.

“Millî program ve resmi metinlerde her bir kademenin sonunda öğrencilere kazandırılması gereken beceriler belirtilmiştir. Diğer yandan önceden belirlenmiş herhangi bir metot veya

materyal söz konusu değildir. Öğretmenler üzerinde uzlaştıkları materyali kullanabilirler. Ülke genelinde bir öğretmene ortalama 25 öğrenci düşmektedir” (Gürel, 2008, s. 41).

Fransa’da bu eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ülkemizdeki sınıf öğretmenleri gibi bir sınıfın sorumluluğunu üstlenerek eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu olurlar. Gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretim kademesinde görev alan özel okul öğretmenlerinin maaşları devlet tarafından ödenmektedir.

İlkokuldan ortaöğretimin birinci kademesinde hizmet veren kolejlere geçişte öğrencilere herhangi bir sınav uygulanmamaktadır. Zorunlu eğitim süreci ilköğretimden ortaöğretime geçişle birlikte devam eder.

Fransa’da ortaöğretim 11-17 yaş aralığındaki öğrenciler tarafından dâhil olunan bir süreçtir ve tıpkı Alman eğitim sisteminde olduğu gibi kendi arasında iki devreye ayrılır.

11-15 yaş aralığını kapsayan ve “kolej” olarak adlandırılan ortaöğretimin birinci devresi 13 yaşa kadar genel-ortak derslerden oluşur. Ortaöğretimin üçüncü sınıfının sonunda (14 yaş) öğrenciler, sonraki üç yıl için genel eğitim, mesleki eğitim ya da teknoloji eğitimi arasında seçim yapmalıdırlar. Normal şartlarda 15-17 yaş aralığında devam edilen üç farklı türdeki lisede de ilk yıl zorunlu eğitim sürecinde yer alır.

Yukarıda sözü edilen ortaöğretim ikinci kademe sunulan derslerin tamamını başarıyla geçen öğrenciler, farklı türlerde yapılmış olan 19. yüzyılın başından beri Fransa’da uygulanmakta olan bakalorya sınavlarından okudukları lisenin türüne uygun olanına girmek durumundadırlar. Genel lise öğrencileri “genel bakalorya”, teknoloji lisesi mezunları “teknolojik bakalorya” ve teknik lise öğrencileri ise “teknisyen bakaloryası” adı verilen diplomalar için sınavlara girerler. Öğrenciler farklı türlerdeki diplomaların kendilerine tanıdıkları haklar ile ilgili yükseköğretim kurumlarına devam edebilir ya da meslek yaşantısına atılabilirler. Bakalorya seçimi adayın yükseköğretim sürecinin şekillenmesi bakımından da önemlidir. Fransızca öğretmenliği eğitimi almak isteyen öğrencilerin tercih ettiği genel bakalorya kendi bünyesinde bazı alt türler bulundurmaktadır. Genel bakalorya diploması hakkında daha detaylı bilgiler Fransızca öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programına giriş koşullarının ele alındığı bölümde verilecektir.

Fransa’da 17 yaş ve üzeri öğrenciler bir uzmanlık mesleği edinmelerine olanak sağlayan yükseköğretim sürecine dâhil olabilirler. Fransa’da yükseköğretim diploması elde

edilebilecek kurumlar mesleki sektörlere dayalı eğitim veren uzmanlık kolejleri (mimarlık okulları, yüksek sanat okulları vb.), yüksekokullar ve üniversitelerdir.

Fransa'daki üniversitelerin tamamı devlete aittir. Ülkedeki vakıflar üniversite kurma konusunda yetki sahibi değildirler. Ancak üniversite ayarında lisans diploması veren diğer yükseköğretim kurumları açabilir.

Yükseköğretim programlarına girişte uygun puanlı bir bakalorya sahibi olmak tek başına yeterli olmayabilir. Üniversitelerin ve yükseköğretim hizmeti veren diğer kurumların öğrencilerinden bu belgelere sahip olma dışında başka şartlar aranma hakları da bulunur.

Sözer'e (1997, s. 77) göre, eğitim ve araştırma gibi iki ayrı işlevi gerçekleştirmekle yükümlü olan Fransız yükseköğretim kurumları, 1968 yılından bu yana geniş çapta özerkliğe sahiptir.

Kısaca "loi Savary" olarak bilinen 26 Ocak 1984 tarihli yasada yükseköğretim, "ortaöğretimin ötesindeki eğitim uygulamalarının farklı yasal düzenlemelerle ele alınıp gerçekleştirildiği bir kamu hizmeti" olarak tanımlanır. Söz konusu yasaya göre yükseköğretimin görev ve işlevleri şunlardır (Özkan, 2004, s. 59):

- Örgün ve sürekli eğitim sağlamak
- Bilimsel ve teknolojik araştırmaları yönetmek ve bu araştırmaların sonuçlarından yararlanmak
- Kültürü yaymak, bilimsel ve teknolojik bilgiyi arttırmak
- Uluslararası işbirliğini geliştirmek

Fransa'da yükseköğretim ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört basamaktan oluşur (Kilimci, 2006, s. 68). Bu özellik göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretimin yapısal durumunun araştırma kapsamındaki diğer ülkeler ile benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, AB'de merkezî odaklı eğitimin sunulduğu ülkeler arasında yer alan Fransa (diğer ülkeler arasında İtalya, Danimarka ve Yunanistan gibi örnekler bulunmaktadır), 90'lı yılların başından itibaren Almanya ve İngiltere gibi gelişmiş AB ülkelerindeki sistemler gibi yerel odaklı bir yapıya doğru yönelmiştir. Ancak yerel idarenin sorumluluklarını arttıran yasa ve düzenlemelere rağmen, Fransa hâlen merkezî odaklı eğitim yapan ülkeler arasında kabul edilir. Bu bakımdan Türkiye'nin hâli hazırda

kullandığı eğitim sistemi ile benzerlikler taşıyan yapı, ülkemizdeki sistemin düzenlenmesi hususunda eğitim bilimcilere ve uzmanlara önemli veriler sağlamaya müsaittir.

2.5.4. İngiliz Eğitim Sisteminin Genel Durumu

İngiltere, Avrupa kıtasının kuzey batısında yer alan Büyük Britanya adasında bulunan, 2010 yılı verilerine göre 51 milyon nüfuslu bir ada ülkesidir. Ülke parlamenter demokrasi ile yönetilmektedir. Kraliçe devlet başkanı olarak kabul edilir ve ülke yönetiminde parlamento ile işbirliği içerisinde bulunur. Düzenli aralıklarla ve seçim yoluyla görev alan devlet başkanları ülke yönetimi konusunda büyük sorumluluk taşırlar.

İngiltere, dünya tarihi ve dolayısıyla Türk tarihi boyunca adı sıkça gündemde olan devletlerden birisidir. Özellikle Osmanlı Dönemi'nde gelişen rekabet ve kurulan ilişkiler hasebiyle Türklerin sosyo-politik hedeflerini etkilemiştir. Günümüzde de, Türkiye'nin AB'ye üyelik süreci ve Kıbrıs sorunu gibi konularla Türk-İngiliz ilişkileri basın-yayın organlarında sıklıkla gündeme gelmektedir. Her ülke gibi İngiltere hakkında geniş bir görüşe sahip olabilmek için de, eğitim sisteminin incelenmesinde yarar vardır. 1973 yılından beri AB'nin en önemli üyelerinden birisi olması, İngiltere ile ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmaların önemini daha da arttırmaktadır.

Merkezî yönetim odaklı Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin aksine, İngiliz eğitim sistemi yerel yönetim odaklı olarak yapılandırılmıştır. Eğitim alanındaki bu bölünmüşlüğü temel nedeni İngiltere'deki idari yapının bölgesel yönetimlerden oluşmasıdır.

Ültanır (2000, s. 77) çalışmasında bir ülkenin merkeziyetçi ya da federatif yapıda olmasının, eğitim kurumlarının özelliklerini etkilediğine dikkat çeker. Yazara göre bu husus ülke kültürüyle ilişkilidir.

Akgül (2011, s. 72) Avrupa Komisyonu verilerinden hareketle 2009 yılı itibariyle, merkezî ve yerel idareler tarafından yapılan eğitim harcamalarının 79,9 milyon sterlin olduğunu ve bunun da gayri safi yurtiçi hasılanın %6,1'ine karşılık geldiğini söyler. Bu da İngiltere'de eğitime ayrılan bütçenin oran bakımından olmasa da meblağ olarak yüksek seviyelerde olduğunu göstermektedir.

2005 yılı verilerine göre, İngiltere de dâhil olmak üzere bazı AB ülkelerinin eğitim kademelerine göre öğrenci başına yaptıkları harcamalar (dolar olarak) Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcamaları

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
İngiltere	5.150 \$	6.505 \$	11.820 \$
Almanya	4.540 \$	7.025 \$	11.000 \$
Fransa	5.030 \$	8.470 \$	9.280 \$
İtalya	7.230 \$	7.570 \$	8.640 \$

(Nurlu, 2011, s. 55)

Tablo 6'dan anlaşılaçağı üzere İngiltere'de yükseköğretim düzeyinde eğitim almış bir öğrencinin devlete toplam maliyeti ortalama 23.475 dolarken, bu miktar İtalya'da 23.440 dolar, Fransa'da 22.780 dolar ve Almanya'da 22.565 dolardır. Bu yönüyle İngiltere'nin eğitim harcamalarına yönelik ayırdığı payın AB ortalamalarının üzerinde olduğı söylenebilir.

İngiltere'de eğitimin finansmanı Eğitim ve Yetenekler Bakanlığı, Öğrenme ve Beceri Konseyi ile Yükseköğretim Konseyi tarafından işbirliği hâlinde sağlanmaktadır. Her düzeydeki eğitimin büyük bir bölümü hem bölgeler hem de merkezî hükümet tarafından desteklenmektedir (Akgül, 2011, s. 71). Ancak son yıllardaki düzenlemelerle birlikte eğitim finansmanı sorumluluğunun gün geçtikçe merkezî idareye bırakıldığı görülmektedir.

Eğitime ayrılan bütçenin düzeyi, ülkede okullaşma oranının oldukça yüksek olmasına olanak sağlamıştır. Çalışmalarında Eurydice'ın 2010 yılı raporunda verilen bilgilere atıfta bulunan Bakioğlu ve Ülker (2013, s. 291), 2007/2008 öğretim yılında 0-29 yaş arasındaki ülke nüfusunun yaklaşık %54,8'inin eğitime devam ettiğini dile getirirler. Sözü edilen öğrencilerin yaklaşık %92'si devlet okullarında eğitim almaktadırlar. Bu durum devlet tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin öncelikli olarak tercih edildiğini göstermektedir.

Eğitim finansmanın yüksek oluşunun bir diğ er sonucu da öğrencilerin ortalama başarı düzeyleridir. OECD ülkelerinde eğitim alan 15 yaş grubu öğrencilerin başarı düzeylerini tespit için düzenlenen PISA sınav sonuçları incelendiğinde, İngiltere'nin özellikle 2000 yılında önemli düzeyde başarılar elde ettiğı görülür. İngiliz öğrenciler sözü edilen yılda okuma ve fen bilgisi alanlarında OECD ortalamasının üzerinde yer alırken, matematik alanında da otuz iki ülke arasında yedincilik elde etmişlerdir. Ancak 2000 yılında sonra İngiliz öğrencilerin PISA başarılarında kısmi oranda düşüş görülmüştür. Bakioğlu ve

Ülgen'e göre (2013, s. 291); sözü edilen puan düşüşünün en önemli sebebi PISA ile ülkede yapılan ulusal sınavlar arasındaki soru tipi farklılığıdır.

Her ne kadar yerel yönetim odaklı bir sistem benimsenmiş olsa da, İngiltere'de eğitimin yönetiminin yerel boyutunun yanı sıra, ulusal boyutu da göz ardı edilmemelidir. Ülke genelinde eğitim işlerinden devlet adına sorumlu bir kurum olan Eğitim ve Yetenekler Bakanlığı bulunur. Diğer yandan, ülke geneline yayılmış yerel eğitim otoriteleri, bölgelerindeki devlet okullarından sorumlu durumdadırlar. Bakanlık, yerel eğitim otoritelerine düzenlemeler konusunda tavsiyelerde bulunabilir. Ayrıca Bakanlık tarafından yayınlanan ulusal çerçeve programı yükseköğretim haricindeki kademeler için planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlerken göz önünde bulundurulmalıdır. Mesleki eğitim alanındaki faaliyetler konusunda ise Çalışma Bakanlığı en yetkili kurumdur.

Türkoğlu (1998, s. 296) çalışmasında, İngiltere'de merkezî otoritenin eğitim konusundaki görevlerini şu şekilde maddelemiştir:

- Ulusal amaçları belirler ve ulusal programı hazırlar; zorunlu öğretim yaşındaki öğrencilerin değerlendirilmesi dâhil, ulusal politikaları saptar.
- Eğitim programlarının ve devlet araştırmalarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmaları destekler.
- Eğitim konusunda önerilerle ilgi minimum kuralları belirler ve bunlardaki verimliliği ve niteliği kontrol eder.
- Yerel otoritelere görevlerini yerine getirmedikleri vakit müdahale etme yetkisini kullanır.
- Gelir kaynaklarının tahsis edilmesinde eğitime para yardımı sağlayarak, önemli güç ve denetim olanaklarına sahiptir.
- Öğretmenlerin atanma ve eğitimlerinden sorumludur. İlk eğitimlerinde uymak zorunda oldukları ölçütleri belirler.
- Öğretmenlerin ücret baremlerini ve çalışma şartlarının belirler.
- Yerel eğitim otoritelerinin ve okulların yasa hükümlerini uygulamaya koymasında yardım etmek üzere yönlendirilmiş direktifler verir.

Polat ise (Eurydice'den aktaran 2005, s. 55), çalışmasında yerel eğitim otoritelerinin sorumluluklarını şu şekilde sıralar:

- Okul alanlarının hazırlanması ve kabulü

- Mali yönetim
- Standartları izleme ve geliştirme
- Personel alımı ve personel gelişimi
- Düzenli olarak okula devamın kontrolü
- Özel eğitim ihtiyaçlarını destekleme
- Burslar ve ödeneklerin yönetimi
- Şikâyetlerle ilgilenmek
- Okul yemekleri ve taşıma

Ülkede yerel yönetimlerin eğitim alanında yetki sahibi olması, beraberinde okulların kendi içlerinde özerkliğe sahip olması durumunu da ortaya çıkartmıştır. Bu özgürlükler “ulusal bir müfredat programının yanı sıra kendi programını yapma, ders materyallerini belirleme” (Bakioğlu & Ülker, 2013, s. 290) gibi faaliyetlerde karşımıza çıkar. Gökçe (2000, s. 177), İngiliz eğitim sisteminin genel amaçlarına değindiği çalışmasında, bunların merkezî hükümetin dışında yerel idarelerin ortak görüşlerinden hareketle ortaya çıktığını dile getirir ve söz konusu amaçları şu şekilde maddelendirir:

- Çocukların mantıklı olarak tartışma yapabilme, soru sorma ve kendileri ile ilgili görevleri yerine getirmede araştırmacı, canlı bir kişiliğe sahip olarak gelişmelerine yardımcı olmak,
- Başka ırkların, dinlerin ve yaşam biçimlerinin varlığına, kendisinden başka değerlere sahip olan insanlara saygılı olmak,
- Çocukların ulusların özgürlüğü ve üzerinde yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardım etmek,
- Okuma-yazma ve konuşmada etkili bir dil kullanmaları için onlara yardım etmek,
- Öğrencilere bilimsel ve matematiksel bir temel sağlamak,
- Yaşadığı çevre ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda bulunan çocukların öğrenme yeterliliklerini geliştirmeleri için onları yüreklendirmek, gerekirse onlar için ek kaynaklar oluşturmak

İngiltere’de eğitimin amaçlarından söz edilen bir diğer çalışmada (MEB Dışişleri Genel Müdürlüğünden aktaran Utaş, 2009, s. 33), 1944 tarihli Eğitim Kanunu’nda belirtilen amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Eğitimle ilgili başarı ve beceri standartlarını yükselterek ekonomik büyümeyi desteklemek ve halkın yaşam şartlarını iyileştirmek,
- Hayat boyu öğrenmeyi teşvik ederek eğitim öğretimde kusursuzluğu, seçenekleri ve çeşitliliği artırarak yüksek randımanlı ve esnek iş pazarı oluşturmak

İngiliz eğitim sisteminin genel amaçları incelendiğinde, bu sistem içerisinde eğitim hizmeti alan öğrencilerin, özellikle kendilerinden farklı bireylere duymaları gereken saygının ön planda tutulduğu ve insan haklarına son derece büyük önem verildiği anlaşılmaktadır.

Eski dönemlerde İngiltere’de eğitim sistemi, bağımsız kurulan ve finanse edilen, çoğunluğu kilise destekli olan eğitim kurumlarından oluşmaktaydı. Ülkede eğitim uzun yıllar bir sınıf ayrıcalığı olarak kabul edilmiştir. Erdoğan (1995, s. 147), bu nedenden ötürü ulusal eğitim sistemine geçiş, devletin eğitime müdahalesi ve merkezî yönetim biçiminin oluşması gibi süreçlerin çok yavaş ilerlediğini söyler.

İngiltere’deki okul yapısı sistemi diğer Avrupa ülkelerinden bazı farklılıklar göstermektedir. “1988 yılında yürürlüğe giren eğitim yasası reformu ile ulusal program dört temel evreye göre oluşturulmuştur” (Yaman, 2013, s. 344). Bu evreler şu şekildedir:

- İlköğretim 1. aşama = 5-7 yaş aralığı
- İlköğretim 2. aşama = 7-11 yaş aralığı
- Ortaöğretim 1. aşama = 11-16 yaş aralığı
- Ortaöğretim 2. aşama = 16-18 yaş aralığı

Yukarıda ifade edilen aşamaların her biri tamamlandığında öğrenciler ulusal programda belirlenen kaidelere göre değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu sebepten ötürü İngiliz eğitim sistemi “genel anlamda sonuç odaklı, performansa bağlı olarak yürütülen, tamamen testler tarafından hükmedilen ve her aşamada öğrencinin dikkatli hareket etmesini gerektiren bir sistem” (Berry’den aktaran Bakioğlu & Ülker, 2013, s. 290) olarak tanımlanmaktadır.

Yükseköğretim dışındaki kademelerde eğitim-öğretim yılı 195 gün sürer. Zorunlu eğitim 5 yaşından 16 yaşına kadar sürer ve toplam 11 yıldır. Bu özelliğiyle Tablo 7’de verilen İngiliz Eğitim Sistemi’nin genel yapısı içerisinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

İngiltere’de okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Söz konusu eğitim kademesinin kurumları ise iki türlü olmakla birlikte, bunlar kreşler ve anaokullarıdır. Kreşler 0-2 yaş arasındaki çocuklara yöneliktir. Anaokulları ise, 3-5 yaş grubundaki çocuklara hizmet vermektedir.

Kreşler için ailelerden ücret talep edilirken, anaokullarının finansmanı devlet tarafından sağlanmaktadır.

2009-2010 öğretim yılında İngiltere’de devlet tarafından hizmete sunulan 428 anaokul bulunmaktadır. Aynı dönemde okul öncesi eğitimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 16,2’dir (DFE’den aktaran Bakioğlu & Ülker, 2013, s. 301).

İngiltere’de gerek kreş, gerekse anaokulları için ülke genelini kapsayan ve hükümet tarafından belirlenmiş ulusal bir müfredat yoktur. Ancak ülkedeki okul öncesi eğitim birtakım amaçlara bağlı olarak yürütülmektedir.

Tablo 7

İngiliz eğitim sisteminin genel yapısı

Yaş	Aşama
18+	Üniversiteler Yükseköğretim kolejleri
16-18	Ortaöğretim ikinci kademe (a-level)
İkincil Eğitim Genel Sertifikası Sınavı (General Certificate of Secondary Education)	
11-16	Ortaöğretim birinci kademe (Ortaokul)
Eleven Plus	
7-11	İlköğretim ikinci devre (Junior schools “En genç okulları”)
5-7	İlköğretim birinci devre (Infant schools “Küçük çocuk okulları”)
3-5	Okul öncesi eğitim ikinci devre (anaokulları)
0-2	Okul öncesi eğitim birinci devre (kreşler)

Kilimci (2006, s. 71) çalışmasında, İngiltere’deki okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarını ele almıştır. Bu kademenin kişisel, toplumsal, duygusal gelişim; iletişim becerisi, dil gelişimi, okuryazarlık, matematik gelişimi, fiziksel gelişim ve yaratıcılığın geliştirilmesi gibi alanlarda öğrencileri ileriye taşımayı amaç edindiğini ifade eder. Bu noktadan hareketle İngiltere’de okul öncesi eğitim kademesinin öğrencileri okula alıştırmak ve ilköğretim düzeyine hazırlamaktan çok daha kapsamlı amaçları olduğu sonucuna varılır.

İlköğretim, 5-11 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim aldıkları kademedir ve 11 yıllık zorunlu eğitimin de ilk aşamasını oluşturur. İlköğretim kendi içerisinde 5-7 yaş ve 7-11 yaşa hitap eden birinci ve ikinci devreye ayrılır. İngiltere’deki ilköğretim okulları yerel yönetimler tarafından idare edilebildiği gibi, bağımsız şekilde oluşturulmuş bir yönetim kadrosu tarafından da idare edilebilirler.

“İngiltere’de ailelerin çocuklarını göndermek istedikleri okulu tercih etme hakkı vardır. Bir okula fazla başvuru olması durumunda öğrencinin, ailesinin tercih ettiği okula kabul edilip edilmeyeceğine yerel otoriteler ya da okul yönetimi karar verir” (Gür, 2006, s. 45).

İngiltere’de hükümet tarafından hazırlanmış olan ulusal müfredatta, zorunlu eğitimin aşamalarına göre verilmesi gereken dersler ayrı ayrı belirlenmiştir. Bunlar arasındaki anadili dersi; İngilizce, matematik ve bilim ile birlikte gerek ilköğretimde, gerekse ortaöğretimin ilk aşamasında zorunlu statüde programda yer alır. Lise kademesinde hizmet veren eğitim kurumlarında ise ulusal programın uygulanma zorunluluğu bulunmaz.

İlköğretime devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşma düzeylerin tespit edebilmek için her yılın sonunda sınavlar uygulanır. Ayrıca ilköğretimin ikinci basamağını tamamlayan öğrenciler “Eleven Plus” adı verilen bir sınava girerler.

Kilimci (2006, s. 71), bu sınavın içeriğinden söz ettiği çalışmada, sınav kapsamında çocuklara zekâ testi uygulandığını, kompozisyon yazdırıldığını ve ilkokul derslerine ait müfredat bilgisini ölçmeyi amaçlayan bir test yapıldığını ifade eder. Sonraki kademe için geçerli olan diğer seçim kriterleri hakkında da şunları söyler (s. 71): “Sınav sonucunda elde edilen puanın yanı sıra, yönetici raporları ve öğretmen görüşleri de, yerel eğitim idaresinin değerlendirmesine sunulur; verilen karar sonucunda öğrenciler bir sonraki aşamada devam edecekleri okula yönlendirilir.”

Ortaöğretimin ilk kademesindeki okul çeşitleri öğrencilerin başarı düzeyine göre belirlenir ve “gramer okulları”, “modern okullar”, “teknik okullar” ve “çok amaçlı okullar” gibi çeşitli isimlerle adlandırılırlar. Bu okulların eğitim-öğretim programları birbirleri arasında farklılıklar gösterdiği gibi, aynı türdeki okullar da kendi aralarında kısmi farklılıklar taşır.

Ortaöğretim İngiltere’de 11-18 yaş aralığındaki öğrencilerin devam ettikleri kademedir. Ortaöğretim de tıpkı ilköğretim gibi kendi arasında 1. dönem (11-16 yaş) ve 2. dönem (16-18 yaş) olmak üzere farklı kademeye ayrılır. Ortaöğretim birinci dönem eğitimini tamamlayan öğrenciler Ortaöğretim Genel Sertifika Sınavı’na (GCSE) girerler ve elde ettikleri sonuç, sonraki eğitim kademelerindeki durumlarının şekillenmesinde etkili olur. GCSE, temel zorunlu dersler olarak kabul edilen İngilizce, matematik ve bilimin yanı sıra seçilen diğer iki ders ile birlikte toplamda beş farklı alandaki bilgi birikimini ölçmeye yönelik olan gerçekleştirilen bir sınavdır. Diğer iki dersin hangileri olacağı konusundaki seçim öğrenci tarafından yapılır.

İngiltere’de öğrencilerin büyük çoğunluğu “ileri eğitim kademesi” (a-level) olarak adlandırılan ortaöğretimin ikinci kademesine devam ederler. Bu süreçte eğitim veren okul tipleri yüksekokullar, altıncı sınıf kolejleri, ileri eğitim kolejleri ve yükseköğretim kolejleridir.

Ortaöğretim okullarının büyük çoğunluğunun finansmanı devlet tarafından karşılanmasına rağmen, bu kurumlar genellikle yerel yönetimlere ya da bağımsız şekilde yapılanmış yönetim kurullarının idaresi altındadırlar.

Zorunlu eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin bir bölümü ileri eğitim ve yükseköğretim almaksızın; “further education college” adı verilen pratik kurslar ile meslek sahibi olma yolunu seçerler (Demirel, 2000, s.77).

Yükseköğretim kurumları, üniversiteler ve kolejlerdir. İngiliz eğitim tarihindeki önemli reformlardan birisi olarak kabul edilen 1992 yılındaki Mesleki ve Yükseköğretim Eğitim Hareketi, yükseköğretim kurumlarının denetim ve kontrolünü yerel eğitim otoritelerinin elinden almıştır. Günümüzde İngiltere genelindeki üniversiteler özerk bir yapıdadır. Bu kurumlara girişte herhangi bir merkezî nitelikli sınav yapılmaz, ancak kurumlar gerekli gördükleri takdirde sınav öğrenci adaylarını sınava tabi tutma hakkına sahiptirler.

İngiltere’de üniversitelerde yürütülen yükseköğretim programlarının eğitim sürelerine yönelik olarak herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu nedenle, derecelere ilişkin terminoloji ve yapılanmalar, bir üniversiteden diğerine değişiklik gösterebilir (Kilimci, 2006, s. 73).

“İngiltere’de yükseköğretim kurumlarının finansmanı İngiltere Yükseköğretim Fon Konseyi (Higher Education Funding Council for England) tarafından sağlanır” (Akgül, 2011, s. 71). Fon sahip olduğu parayı, öğrenci sayısı ve eğitim verilen alanların özelliklerine göre orantılı olarak dağıtılır (Higher Education in the U.K.’dan aktaran Delibaş, 2007, s. 55).

İngiltere’de eğitimin denetimini kapsamlı şekilde konu alan çalışmaların birinde Erdoğan (1995, s. 149), merkezî otoriteye bağlı olan ve “Eğitimde Standartlar Bürosu” adındaki kurum bünyesinde çalışan müfettişlerin, eğitim sisteminin işleyişinde önemli etkiye sahip olduklarını dile getirir. Müfettişler bölgelerindeki eğitim kurumlarının durumu hakkında merkezî otoriteye bilgi vermekle yükümlüdürler.

Çalışmasında İngiliz eğitim sistemi hakkındaki genel kanaatini ifade eden Çolak (2005, s. 191) ise, İngiliz eğitim sisteminin merkeziyetçiliği ve yerelliği birlikte barındıran yapısıyla iyi bir işleyiş yakaladığına dikkat çeker. Aynı çalışmada sistemi, “merkezî hükümet, yerel hükümetler ve okullar arasındaki bir kuvvetler üçgeni” olarak tanımlayan görüşün hâlen kabul gördüğü de araştırmacı tarafından dile getirilir. Bu ifadenin gerekçesi olarak da İngiltere’nin bu güçler arasındaki dengeyi koruyan, işleten ve yöneten bir eğitim sistemi yapısına sahip olması gösterilmiştir.

Verilen bilgilerden anlaşılmaktadır ki, İngiltere’de Eğitim Bakanlığının, yerel otoritelerin ve okul yetkilerinin yüklediği, birbirinden farklı ve çok çeşitli sorumlulukları bulunur. Ülkede eğitim hizmetlerinin yürütülmesi bu birimler arasında paylaşılmış olan sorumlulukların düzenli şekilde yerine getirilmesine bağlıdır.

2.5.5. Türk Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren kriterler arasında eğitim seviyesi de gelmektedir. “Ülkemiz, köklü eğitim geleneği olan bir ülkedir. Türk toplumunda eğitim daima devlet sorumluluğu ve liderliği altında bütün Türk tarihi boyunca devam etmiştir” (Devlet Planlama Teşkilatı, 1982, s. 4).

Türk eğitim sistemi, anayasa, eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar, hükümet programları, kalkınma plânları, millî eğitim şûraları esas alınarak yapılandırılmıştır (Erdem, 2009, s. 27).

Ülkemizde eğitimin hukuki temelleri Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve çeşitli yasalar ile güvence altına alınmış durumdadır. Yürürlükte olan Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’nın 42. maddesinde eğitim ile ilgili olarak şu ifadeler geçer (Etyemez, 2003, s. 1):

- Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz.
- Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz.
- İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur. Devlet okullarında parasızdır.

- Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.
- Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.

Türk millî eğitim sisteminin düzenlenmesindeki bir diğer önemli kaynak ise, 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur.

Bu kanun, Türk millî eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, bina ve tesisler, araç ve gereçler ile devletin eğitim - öğretim alanındaki görevleriyle ilgili temel hükümleri kapsar (Özbay, 2009, s. 34).

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda; eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetimden MEB sorumlu tutulmakta ve ilgili yasada “askerî maksatlarla açılacak okullar hariç, kanun hükümlerine aykırı hiçbir eğitim faaliyetinde bulunulmaz” (Erdem, 2009, s. 2) ifadesi kullanılmaktadır. Ayrıca 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da Türk millî eğitiminin temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Bilimsellik
- Demokrasi eğitimi
- Eğitim hakkı
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları
- Fırsat ve imkân eşitliği
- Genellik ve eşitlik
- Her yerde eğitim
- Karma eğitim
- Lâiklik
- Okul ve ailenin işbirliği
- Plânlılık
- Süreklilik

- Yönelme

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun bir diğer önemi ise, Türk millî eğitim sisteminin genel amaçlarına yer vermiş olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nde kurulan eğitim öğretim kurumlarının bu genel amaçları benimseyip buna göre faaliyet göstermesi bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir.

Türk millî eğitim sisteminin genel amacı Türk milletinin bütün fertlerini,

“Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

Beden, zihin, ahlâk, 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,

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 arttırmak, 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, 1990, s. 5-6).

Başaran çalışmasında (1994, s. 36), bu amaçların bir yandan Türk toplumunun ve Türk milletinin refah ve mutluluğuna katkıda bulunmasının; diğer yandan da millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi ve sosyal kalkınmayı desteklemesinin beklendiğini dile getirir. Sonuç olarak bu amaçların Türk milletini, çağdaş uygarlığın yapıcı ve yaratıcı seçkin bir ortağı yapması umulmaktadır.

AB'ye aday durumdaki Türkiye'de eğitim, merkezî olarak idare edilmektedir. Eğitimin başında bulunan Millî Eğitim Bakanı, eğitimle ilgili her türlü konuda en yetkili kişidir. Genel olarak ülkedeki eğitim politikasından ders kitaplarının içeriklerine kadar her husus Bakanlık tarafından belirlenmektedir. Başaran (1994, s. 45) konuyla ilgili çalışmasında merkezî sisteme göre, eğitim sisteminin önemli öğeleri olan işgörenler, öğrenci ve genel hizmetler, bütçeye ilişkin tüzük, yönetmelik, genelge gibi yönetsel belgeler ve kararların Bakanlığın sorumluluğu kapsamında olduğuna dikkat çeker.

Türk eğitim sisteminin genel yapısını inceledikleri çalışmalarında Şişman ve Taşdemir (2008, s. 44), kamu yönetiminde hâkim model doğrultusunda merkeziyetçi olarak

örgütlenen Türk eğitim sisteminin, OECD ülkeleri arasında yapılan araştırmalarda en merkeziyetçi sistem olarak tespit edildiğine dikkat çekerler.

Avrupa ülkeleri arasında sıkı merkezî yapılanması ile dikkati çeken Türk eğitim sisteminin AB'ye uyum sürecinde yerleşme eğilimi göstermesi kaçınılmazdır. Çünkü günümüzde AB'deki ülkelerin büyük çoğunluğu eğitim faaliyetleri konusunda yerel yönetimlere geniş yetkiler tanımaktadır.

Türk millî eğitim sistemi, genel yapısı itibarıyla örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden meydana gelmektedir. Bu iki ana bölüme bağlı alt birimler gerekli faaliyetleri yerine getirmektedir.

Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar yer alan tüm kademeleri içine alır. Örgün eğitim, “belli yaş grupları için hazırlanmış belli amaçlar doğrultusunda yüz yüze yapılan eğitimlerin bütünü” (Fidan ve Erden, 1986, s. 205) olarak tanımlanabilir.

Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin yanında veya dışında yer alan tüm eğitim faaliyetlerini kapsar. Yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri öğrenim kademesinde edindikleri bilgi ve yetenekleri geliştirmek; onlara hayatını sürdüreceği yeni olanaklar kazandırmak amacıyla, örgün eğitimin yanında ya da dışında verilen eğitim hizmetleridir (Akgün ve Şimşek, 2011, s. 22; MEB, 1990, s. 11; Türk, 1999, s. 127). Kız sanat okulları, halk eğitim merkezleri, meslek kursları ve mesleki açık öğretim gibi örnekleri olan yaygın eğitim birimleri ile örgün eğitimin birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmesi ve olanakların ikisi arasında ihtiyaca uygun şekilde dağıtılması eğitim sistemi açısından son derece büyük önem taşımaktadır.

Kurumsal yapılanma olarak incelendiğinde, MEB'in merkez örgütündeki birimlerin: Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Danışma ve Denetim Birimleri, Ana Hizmet Birimleri ve Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 81 il ve 950'den fazla ilçede yer alan il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan taşra örgütlenmesi de eğitimin yurt geneline yayılması için hizmet vermektedir.

Türkiye'de taşra örgütlenmesi kapsamında bulunan birimler Almanya ya da İngiltere'deki yerel idareler gibi eğitim-öğretim kurumlarıyla ilgili bağımsız kararlar alma yetkisine sahip değildirler. Sözü edilen AB ülkelerindeki gibi, eğitim-öğretim programlarını düzenleme, okutulacak ders kitaplarını seçme ya da öğretim kademelerine finansal destek

sağlama gibi sorumluluklar, Türkiye’deki yerel idarelerin görevleri arasında yer almamaktadır. Taşrada yer alan eğitim idaresinden sorumlu birimler, MEB’den gelen direktifleri uygulamakla yükümlüdürler.

Gülcan (2003, s. 96) MEB’in yapısını incelediği çalışmasında, Bakanlık merkez örgütünün toplam 50’ye yakın biriminin varlığından bahsederek, bu sayının AB ülkelerinde ortalama 10 olduğunu dile getirir. Araştırmacıya göre kurum bünyesinde hem sayıları hem de aynı hizmeti yapmaları bakımından sözü edilen birimler hantallığa neden olmaktadır.

Bunun yanı sıra taşra örgütlenmesi de kendi bünyesinde alt birimlere ayrılmakta; il ve ilçelerde yer alan millî eğitim müdürlükleri, verilen hizmetlerin çeşidine göre isimlendirilen şubeleri, büroları, çeşitli kurul ve komisyonları idare etmektedir.

Türk millî eğitim sistemi okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere kademelere ayrılmaktadır. Okul öncesi eğitim Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimi” (MEB, 1990, s. 11) olarak tanımlanır.

Oğuzkan ve Güler (1987, s. 2) çalışmalarında “okul öncesi eğitim” kavramını, “doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını, bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren eğitim süreci” şeklinde tanımlarlar.

Okul öncesi eğitim Türkiye’de zorunlu değildir. Devlet tarafından okullarda verilen eğitimin yanı sıra, özel kuruluşlar da bu seviyede hizmet sunan eğitim kurumları açabilirler. Ancak bu durumda açılan okullar da MEB’e bağlı olmak zorundadır.

Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve ilkelerine bağlı olarak belirlenen okul öncesi eğitimin amaçlarından bazıları şunlardır. (Tebliğler Dergisi, 2004, s. 2562):

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak
- Çocukları ilköğretime hazırlamak

- Çocuklara sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak

Türkiye, 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 Sayılı Kanun ile “4+4+4” olarak adlandırılan eğitim sistemine geçiş yapmıştır. Yine bu Kanuna bağlı olarak zorunlu eğitim süresi sekiz yıldan on iki yıla çıkartılmıştır. Eğitim kademelerinin yeni yapılanması, hepsi dörder yıl olmak üzere ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve lise seviyelerinden oluşmaktadır. Beş buçuk yaşını dolduran çocukların ilköğretim kademesine kayıp yaptırması zorunlu tutulmuştur. Ancak beş yaşını dolduran çocukların, velilerinin izni ile ilkokullara kayıt yaptırabilmelerine olanak sağlanmıştır.

“4+4+4” düzenlemesi, Türkçe dersinin yapısında da değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Bu düzenlemeden önce tek ders çerçevesinde yürütülen Türkçe’nin, sonrasında seçmeli ders statüsüyle müfredatta yer alan “okuma becerileri” ve “yazarlık ve yazma becerileri” isimli derslerle beraber kapsamını genişlettiği görülür. Topuzkanamış ve Çelik konuyla ilgili çalışmalarında (2014, s. 114); söz konusu düzenlemenin dil becerilerinin öğrencilere daha ayrıntılı bir şekilde kazandırılması için yeni zaman ve imkânları ortaya çıkardığını dile getirirler. Bu durum öğrenciler için bir kazanç ve fırsat olmanın yanında öğretmen ve öğretmen adaylarının daha donanımlı ve nitelikli yetiştirilmesine özen gösterilmesi gerekliliğini doğurmuştur.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre ilköğretimin amaçları ve görevleri şu şekilde sıralanır. (MEB, 2014, s. 6-7):

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğretime hazırlamak

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir” (MEB, 2014, s. 7).

Orta öğretimin kapsamı 30.03.2012 tarihinde yapılan düzenlemeye göre, “dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim programlarının tümü” (MEB, 2014, s. 7) olarak belirlenmiştir.

Ortaöğretim kademesinin amaçları ise, Millî Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak şu maddelendirilir. (MEB, 2014, s. 8):

- Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplumun sorunlarını tanımak, çözüm yollarını aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak
- Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak

Bu amaçları benimsemiş olan Türkiye’deki ortaöğretim kurumları çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelmektedir. “Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilir” (MEB, 2014: 8). Türkiye’de liseler meslek lisesi, Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi olmak üzere dört çeşittir. Liselere geçiş ortaokulun dördüncü sınıfının sonunda yapılan TEOG adı verilen ve içeriği ortaokulda görülen derslerden oluşan merkezî bir sınav ile yapılmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarından olan Anadolu liselerinde on birinci; meslek liselerinde ise onuncu sınıfta öğrenciler alan seçimlerinde bulunurlar. Buna bağlı olarak öğrenci sosyal bilimler, fen bilimleri, Türkçe-matematik ve yabancı dil alanlarından birini seçme hakkına sahiptir. Üniversite sınavında alan seçimine uygun bölüm tercih edildiğinde ek puan alınmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim, MEB sorumluluğunda bulunan diğer kademelerde eğitim veren okulların aksine, YÖK tarafından idare edilmektedir; eğitim hakkı sırasıyla YGS ve LYS isimli merkezî sınavlardan alınan puanlara göre elde edilmektedir.

Yükseköğretim kurumları olan üniversitelerin başında rektörler bulunur ve alt birimler olan fakülteler, enstitüler, konservatuarlar, yüksekokullar, uygulama-araştırma merkezleri ve meslek yüksekokulları gibi birimlerin yöneticilerini atarlar. Üniversitelerdeki akademik ve idari faaliyetlerin sorumluluğu rektöre aittir.

Yükseköğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 35. maddesinde şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2014, s. 9):

- Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;
- Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;
- Yurdumuzu ilgilendiren başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;
- Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;
- Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;
- Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır.

Yükseköğretimin amaçlarına yer verilen bir diğer resmi kaynak ise 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunudur. İlgili kanunda yükseköğrenimin amaçları şu şekilde belirtilmiştir. (Resmi Gazete, 1981, s. 5349-5350):

- Türk Yükseköğretim Sistemi üniversite öğrencilerini;
- Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- Toplum yararını kişisel çıkarlarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getiren,
- Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

- Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahi vatandaşlar olarak yetişmek
- Türk Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu arttırmak amacıyla, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,
- Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verileri yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Yukarıda görüldüğü üzere Yükseköğretim Kanunu'nu, “amaçlar” başlığı altında öncelikle üniversitede öğrencilere kazandırılacak davranış modellerinden söz etmektedir. Sonraki iki maddede ise örgütsel amaçlara yer verilmiştir.

Eğitsel ve örgütsel amaçlar aynı çerçevede ele alınıp değerlendirildiğinde, yükseköğretim kurumlarının bilimsel, ekonomik, iktisadi ve sosyal özellikler gösteren pek çok sorumluluğu taşıdığı görülmektedir. Buna bağlı olarak her ne kadar alt eğitim seviyelerinin verimliliği son derece önemli olsa da, ülkeyi ileriye taşıyacak kuşakların her anlamda donanımlı bireyler olarak yetiştirilebilmesi için yükseköğretim sistemlerinin yukarıda bahsi geçen amaçlara uygun şekilde düzenlenmesi ciddi bir gerekliliktir.

AB ülkelerinin büyük çoğunluğuna benzer bir şekilde Türkiye’de yükseköğretim dört farklı kademeden oluşur. Bu kademeler ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora’dır.

Ön lisans eğitimi, ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan yüksekokul ve meslek yüksekokulu gibi kurumlarda verilmekte; toplamda dört yarıyıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır.

Ülke genelinde lisans eğitimi veren programlar sekiz yarıyıl sürmektedir. Üniversitelerin bünyesinde kurulan fakülteler ve yüksekokullar lisans eğitiminden sorumlu birimlerdir. Lisans eğitimini tamamlayan öğrenciler, “Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş

Sınavı” (ALES) adı verilen sınavdan yeterli puan aldıkları takdirde enstitülerde açılan tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarına kayıt yaptırabilirler. Bu eğitim kademesini başarı ile tamamlayan öğrencilere “bilim uzmanı, yüksek mühendis, yüksek mimar vb.” unvanlar verilmektedir.

Türkiye’de örgün eğitimin son basamağı ise doktora eğitimidir. Alınan derslerin başarıyla geçilmesinden sonra, bağlı bulunulan bilim dalına yenilik getirmek maksadıyla yapılan tez çalışması ile tamamlanan bu eğitim kademesinde öğrencilere “bilim doktoru” unvanı verilir.

Yükseköğretim kurumları / programları arasında, belli koşullar çerçevesinde yatay ve dikey geçişler mümkündür. Meslek yüksekokulu mezunları, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ülke genelinde yapılan bir sınavla, kendi alanlarının devamı niteliğindeki bir lisans programlarına devam etme olanağına sahiptirler (Başaran, 2008, s. 128; EACEA, 2011, s. 42-43; Şişman & Taşdemir, 2008, s. 90).

Türkiye’de kamuya ait okulların finansmanı devlet tarafından gerçekleştirilir. Yükseköğretim programlarında eğitim gören birinci eğitim öğrencileri programın kabul edilen standart süresi içerisinde katkı payı ödemekten muaftırlar. Ancak ikinci öğretim ve açık öğretim öğrencileri bu haktan yararlanamazlar. Ekonomik durumu uygun olmayan öğrencilere, devlet tarafından kredi ve burs verilerek, destek sağlanır. Bu hizmetten yararlanabilmek için öğrencilerin ekonomik gelir düzeylerini belgelemeleri gerekir.

Genel bir çerçeveden bakıldığında ülkemizde eğitim finansmanı konusunda yetersizliklerin bulunduğu muhakkaktır. 2010 yılı verilerine göre gayrisafi yurt içi hasıladan eğitime ayrılan paylara bakıldığında, söz konusu payın “Almanya’da % 5.00, Finlandiya’da % 6,30, Fransa’da % 6,50 ve İngiltere’de % 6,50 olan oranın Türkiye’de % 2,90” olduğu görülmektedir (OECD’den aktaran Ayrangöl & Tekdere, 2014, s. 109). Türkiye’nin genç nüfusunun kalabalığı, ihtiyaç duyulan okul sayısı fazla olması ve bütçe toplamının diğer ülkelere oranla daha düşük miktarda olduğu düşünüldüğünde sorunun boyutları daha anlaşılır hâle gelir.

Finansman yetersizliğine bağlı olarak okullaşma oranında yetersizlik, nitelikli öğretmenlerin azlığı, okuryazar oranının düşüklüğü ve kaliteli iş gücünü karşılayacak teknik eleman eksikliği gibi sorunlar konuyla ilgili çalışmalarda sıklıkla gündeme gelmektedir.

Bu çalışmalardan birinde Koç (2007, s. 47), Türkiye’de eğitimin finansmanı incelemiş ve devlet kaynaklarının yetersizliğinden yakınmıştır. Yazara göre kaynakların yetersizliğinin yanı sıra mevcut kaynakların da yeterli biçimde kullanılmaması da bir diğer önemli sorundur.

Özden (2002, s. 5), Türk eğitim sisteminin günümüzdeki en önemli sorunu olarak eğitim hedeflerinin 2000’li yıllar için yenilenmemesini görür. Çalışmasında, Türkiye’deki okullarda uygulanan eğitim programlarının genel çizgilerinin 1920 ve 30’larda geliştirilmiş olduğuna vurgu yapan Özden, o günler ile bugünlerin müfredat programları arasında nitel değil nicel farklılıklar olduğunu dile getirir. Dolayısıyla yazara göre eğitim sistemindeki temel sorun, sistemin başlangıçta amaçlanan görevleri yerine getirememesi değil; yeni gereksinimleri karşılayacak amaçların ortaya konmamasıdır.

Verilen bilgiler ışığında Türk eğitim sisteminin AB’ye üye olan ülkelerle belirgin farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Merkezî ve yerel örgütlenmenin yapısı, okul kademeleri, bütçeden eğitime ayrılan pay, eğitimin genel ve özel amaçları, eğitim ilkeleri ve yatırımlar bu farklılıkların bazılarıdır. AB’ye üyeliği kendisine amaç olarak belirlemiş olan Türkiye’nin, Birliğin tam olarak bir parçası hâline gelmeden eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirmesinin gerekliliği konuyla ilgili hemen her çalışmada dile getirilmektedir.

2.6. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğini etkileyen faktörlerin başında sistemin en önemli uygulayıcıları durumunda olan öğretmenler gelmektedir. Ataç’a (2003, s. 1) göre, hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek insan kaynağının niteliği üzerinde hizmet üretemeyeceği gerçeği, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir unsur hâline getirmektedir.

Kaynaklarda birbirine benzer tanımları yer alan “öğretmen yetiştirme” kavramını Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976, s. 242) çalışmalarında şu şekilde tanımlar: “ilgili kişileri öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yapılan bütün resmi ve gayri resmi etkinliklere verilen ad” ve “öğretmen yetiştirmekle yükümlü bir eğitim kurumunun belli programlara göre yaptığı iş”.

Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, staj dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları ve hizmet içi eğitim gibi konuları içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Deniz (2000, s. 395) öğretmenin niteliğinin daha çok hizmet öncesi eğitime bağlı olduğunu, bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görevler düştüğünü ifade eder.

Duman'a (2005, s. 77-78) göre ise, öğretmen yetiştirme çok yönlü ve karmaşık bir konudur. Bundan ötürü öğretmen yetiştirme sistemleri kurulup geliştirilirken veya mevcutları analiz edilip değerlendirilirken bazı soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Sözü edilen sorular şunlardır:

- Nasıl bir öğretmene ihtiyaç vardır?
- Değişen ve gelişen toplumda öğretmenin rolü nedir ve ne olmalıdır?
- Öğretmen adayları hangi kurumlarda yetişmelidir?
- Bu kurumların yapı ve statüsü, eğitim süresi ve eğitim programları nasıl olmalıdır?
- Bu kurumlara öğretmen adayları nasıl seçilmelidir?
- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve statüsü nedir?
- Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi nedir?
- Öğretmenlerin istihdamı ve iş başında yetişmeleri nasıl olmaktadır?

Celep (2004, s. 38) öğretmen yetiştirme işinin, belirli bir eğitim felsefesi ışığında ele alınması gerektiğini iddia ettiği çalışmasında, yetiştirilecek öğretmenlerin birtakım özellikleri taşımalarının zorunlu olduğunu söyler. Bu öğretmenler:

- Ulusal çıkarları kendi çıkarlarının üstünde tutmalı
- İnsanları ve çocukları sevmeli
- Öğrencileri arasında ayırım yapmamalı
- Öğrencileriyle birlikte olmaktan zevk duymalı
- Farklı inanç, felsefe ve dünya görüşlerine duyarlı olmalı,
- İçinde yaşadığı toplumun ve dünya sorunlarının farkında olmalı,

- İyi bir toplum ve dünyanın kurulmasında rol üstlenebilecek lider insanlar olarak yetiştirilmelidirler.

Kaliteli bir öğretmen yetiştirme sistemini meydana getiren pek çok farklı unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar şunlardır:

- Öğretmen yetiştirme sistemine dâhil olacak öğrencilerin önceki eğitim kademelerinde almış oldukları eğitimin niteliği
- Öğretmen yetiştiren programlara alınacak öğrencilerin seçim şekli
- Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı olarak görev yapan personelin yeterliliği
- Eğitim fakültelerinde uygulanacak öğretim programlarının içeriği, amaca uygunluğu ve niteliği
- Öğretmene tanınan yetkilerin genişletilmesi ve mesleğin sağladığı ekonomik gelirin artırılması, bu sayede öğretmen adaylarının sahip olacakları mesleğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesi

Gelecek nesilleri yetiştirmek gibi son derece önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin, ne şekilde yetiştirileceği eğitim alanında üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü kendisine ve içerisinde yaşadığı topluma faydalı ve çağdaş insanlar yetiştirebilmek ancak nitelikli eğitim almış, kaliteli öğretmen kadrolarıyla mümkün olabilir.

Şahin'e (2006, s. 6) göre, eğitim alanında sürekli bir yenileşme eğiliminin olması, çağdaş teknolojilerin eğitime uyarlanması gibi faktörler, öğretmenlerin niteliklerinde ve eğitimlerinde yenilik ve değişimleri kaçınılmaz hâle getirmektedir.

Söz konusu değişim ve reformları gerçekleştirmek adına belirlenen ulusal politikalarda birtakım hususların önemi ortaya çıkar. Avrupa Eğitim Bakanları 3. Gayri Resmî Konferansı Deklârasyonu'nda, konuya temas edilmiş ve şu noktalar vurgulanmıştır (MEB'den aktaran Şahin, 2006, s. 9):

- Reformları gerçekleştirirken halkın ve kurumların desteğini alarak ilgili tüm tarafların sürece dâhil edilmesi,
- Öğretmenlik mesleği için Avrupa standartları, öncelikleri ve politikaları ile uyumlu kapsamlı ve tutarlı reform politikalarının geliştirilmesi,

- Farklı ülkelerdeki öğretmenlik eğitimi, yeterlilik ve işe alma uygulamalarının birbirine yakınlaştırılmasında uluslararası ve bölgesel işbirliğine gidilmesi, diyaloga girilmesi ve girişimlerde bulunulması.

Buchberger (1992, s.8), inanç ve görüşlerin karışımından oluşan çok eski bazı geleneklerin Avrupa'daki öğretmen eğitimi sistem ve modellerinin yapısına ciddi etkilerde bulunduğunu iddia eder. Aynı çalışmada (s. 12), bazı ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlara üst düzeyde özerklik verilmesi; buna karşılık bazılarında da tam tersi bir kontrol mekanizması geliştirildiği dile getirilir. Bu ve benzeri etkilerin toplumların geçmişlerinden gelen birtakım değerler ile bağlantılı olduğu açıktır.

Öncesinde farklı uygulamalar görülse de, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren AB'ye üye ülkelerin tamamına yakınında öğretmen yetiştirme faaliyetleri üniversitelere devredilmeye başlamış; buna bağlı olarak söz konusu alanda ülkeler arasındaki farklılıklar geçmiş dönemlere oranlara giderek azalmıştır

Son yirmi yılda öğretmen eğitimi alanında AB ülkeleri arasında birbirine benzer eğilimlerin olduğuna vurgu yapan araştırmacılardan Buchberger (1992, s. 8-9), öğretmenlik eğitimi süresinin birçok ülkede uzatıldığını, modelleri birbirinden farklı olsa da öğretmenlerin eğitilmesinin üniversiteleştirildiğini, daha fazla akademik içerik ve uygulamanın müfredatlarda yer almaya başladığını dile getirir.

Ancak hâlen AB ülkelerinde öğretmen adaylarının fakültelere kabulü, aldıkları eğitimin şekli ve istihdam şartları gibi konularda bazı farklılıklar bulunmaktadır. Sözü edilen farklılıklar ve benzerlikler araştırmanın bu bölümünde incelenmeye çalışılmıştır.

2.6.1. Almanya'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

“Almanya'da öğretmenlik mesleğinin bağımsız bir iş olarak kabul edildiği 19. yüzyıla kadar öğretmen eğitiminde organize bir yapılanma görülmez” (Gülcan, 2005, s. 67-68). 19. yüzyıldan sonra “öğretmen seminerleri” (lehrerseminare) yoluyla öğretmen eğitiminin ilk adımları atılmıştır

“19. yüzyılın başlarında öğretmen birlikleri ve üniversitelerde pedagoji ve meslek bilgisiyle ilgili konular öğretilmeye başlamıştır. Uzun bir süreçte ilerleyen çalışmalar ile ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapacak olan öğretmenler için sistemli ve programlı eğitim kuruluşlarının hizmete sokulması 20. yüzyılda mümkün olabilmektedir” (Türkoğlu,

2005, s. 50). Bu da “1926 yılında “Pedagojik Akademi” (Pädagogische Akademie) isimli okullarının kurulmasıyla gerçekleşmiştir” (Uygun, Ergen & Öztürk, 2011, s. 393).

“Nazi Dönemi gibi çeşitli süreçlerde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin Almanya’da ideolojik amaçlar için de kullanıldığı kabul edilir (Eurydice’den aktaran Şahin, 2006, s. 141).

“Yirminci asrın ilk çeyreğinden sonra giderek güçlenen bir akım olarak dünya sahnesine çıkan ulusal sosyalistler, öğretmen yetiştirme politikasında birtakım değişikliklere gitmişlerdir. Bu kapsamda, ilkokulda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen yetiştirme akademilerinde verilen 2 yıllık eğitimin süresi, 1940’lı yılların başında 5 yıla çıkartılmıştır” (Eurydice’den aktaran Şahin, 2006, s. 27). Aynı zamanda kullanılan program yoğun uygulama dersleriyle zenginleştirilmiştir. Öğretmen adayları ulusal sosyalist partinin politik çizgisinde ve yoğun bir ideolojik öğretilen geçmiş olanlar arasından seçilmiştir (Türkoğlu, 2005, s. 50).

Nazi diktatörlüğü zamanında pedagoji akademilerinin bir kısmı kapatılmış; geri kalanı ise öğretmen eğitimi yüksekokullarına (hochschule für Lehrerbildung) dönüştürülmüştür. Bu okullar 1945’ten sonra ise “pedagojik yüksekokullar” (pädagogische hochschule) hâlini almış ve 1960’lardan sonra geliştirilmiştir. 1980’lerde ise öğretmen eğitimi veren kurumlar, bazı eyaletlerde istisnalar olmak üzere, üniversitelere entegre edilmiştir (Blankertz’den aktaran Erben Keçici, 2011, s. 118).

Almanya’da öğretmen eğitiminde kurumsal olarak faaliyetler başlasa da uzun yıllar boyunca, eyaletlerden oluşan siyasi yapısının bir yansıması olarak, bu faaliyetlerinin organizasyonu ve gelişiminde eğitim kurumları arasında dikkate değer farklılıklar görülür. Türkoğlu (2005, s. 50), konu ile ilgili çalışmasında, bu farklılıkların Birinci Dünya Savaşı’ndan sonraki yıllarda bile devam ettiğini söyleyerek konuyla ilgili açıklamalarına şu şekil de devam eder (s.50):

Savaş sonrasında çıkartılan ulusal anayasada özellikle ilköğretim kademesinde görev yapacak olan öğretmenler için ortak eğitim uygulamalarının yapılması öngörülmüştür. Ancak bu anayasa hükmüne rağmen, 1920’lerde uygulamada başarısızlıklar yaşanmıştır. Sonraki yıllarda ise altı dönemlik öğretmen eğitiminin resmileştirilip ülke geneline yayılması sağlanmış ve bu sayede eyaletler arasında kısmi de olsa bir ortaklık meydana getirilmiştir.

“Ulusal sosyalist rejimin çöküşünden sonra ABD, Fransa, İngiltere ve Rusya gibi ülkeler tarafından oluşturulan İşgal Kuvvetleri Kontrol Konseyi, Almanya’da eğitimin yeniden yapılandırılması görevini de üstlenmiştir” (Eurydice’den aktaran Şahin, 2006, s. 27).

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan öğretmen eğitimi konusundaki merkezileşme eğilimi İşgal Kuvvetleri Kontrol Konseyi tarafından ortadan kaldırılmıştır. “Yirminci yüzyılın ortalarında ülkede ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için öğretmenlik eğitimi reformu gündeme gelmiştir. Yapılan değişiklikler ile öğretmenlik eğitimi daha akademik bir şekle sokulmaya çalışılmıştır” (Kanat, 2005, s. 30). O dönemde öğretmen yetiştiren her kurum, “pedagojik yüksekokul” adı verilen statüyü elde etmiştir. Sonrasında da bu kurumlar, “lander” adı verilen eğitim fakültelerine entegre olmuşlardır (Türkoğlu, 2005, s. 51).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ikiye ayrılan Almanya, Doğu ve Batı olmak üzere farklı devletlerden oluşan bir siyasi yapıya dönüşmüştür. Türkoğlu (2005, s. 51) Doğu Almanya'daki öğretmenlerin eğitiminden bahsettiği çalışmasında, ülkede ilköğretim düzeyinde görev yapacak olan öğretmenlerin yüksek eğitime giriş sertifikası dahi olmadan öğretmen yetiştirme enstitülerinde eğitim aldıklarını dile getirir. Ülkede ortaokul düzeyinde görev yapacak öğretmenlerin ise, öğretmenlik uygulaması, eğitimsel teori ve konu alanı didaktiklerini içeren dört ya da beş yıllık eğitime tabi tutuldukları çalışmada konu ile ilgili verilen bir diğer bilgidir.

90'lı yılların başında Berlin duvarının yıkılması ile birlikte tekrar birleşen Almanya'da eğitim reformları özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren Batı Almanya sistemini ülke geneline yaymak şeklinde gelişmiştir. Bu tarihten sonra hem Doğuda, hem de Batıda öğretmen yetiştirme yükseköğretim kurumlarında yapılmıştır.

Kırk yılı aşkın bir süredir Batı Almanya'da ve birleşmeden sonra yeni kurulan federal yapı içerisinde, tüm öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kapsamında yer alan kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Buna bağlı olarak günümüzde, Almanya'da öğretmen yetiştiren eğitim programlarına giriş için yükseköğretime giriş şartlarını taşımak zorunludur.

“Yükseköğretime başvuru hakkı, 12-13 yıl süren ilk ve ortaöğretim eğitiminden sonra yapılan “abitur” diploması sınavlarıyla ya da yetişkinlerin üniversite dışındaki akşam kurslarını başarıyla tamamlaması yollarla elde edilebilir” (Ministries of Federal Republic of Germany, 2005, s. 2).

Almanya'da öğrencilerin istekileri üniversiteye başvurabilme hakkı bulunur. Ancak bazı eyaletlerde gerçekleşen yüksek sayıda başvuru nedeniyle, üniversitelere alınacak öğrenci sayılarına çeşitli yollarla sınırlamalar getirilmiştir. Örneğin; Baden-Württemberg

eyaletinde, yalnızca genel ortalamanın üzerinde puana sahip öğrenciler programlara başvurabilirler (Milotich'dan aktaran Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006, s. 38).

Almanya'da üniversiteler haricindeki yükseköğretim kurumları da öğretmen eğitimi sistemi içinde yer alırlar. Bunlardan eğitim yüksekokulları ilköğretim ve özürllüler okullarına öğretmen yetiştirirken; sanat-müzik yüksekokulları da resim ve müzik öğretmenliği yetiştirilmesi konusunda hizmet vermektedirler (Aytaç, 1999, s. 65). Bu okullardan mezun olan adayların üniversiteden mezun olan adaylar gibi eyalet yönetimleri tarafından gerçekleştirilen devlet sınavlarına girmesi ve staj sürecini geçirmesi zorunludur.

Günümüzde farklı yasalara sahip eyaletlerden oluşan yapı nedeniyle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürelerinde değişiklikler görülür. Bu süre kurumun bulunduğu eyalete ve eğitim yapısına göre 7 ila 10 yarıyıl arasında değişir. Eyaletlerin birçoğunda yükseköğretim kontenjanları ülkedeki öğretmen ihtiyacına göre belirlenir. Böylece öğretmen eğitimi programları mezunlarının istihdam olanakları artar.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin süresinin bağlı olduğu bir diğer faktör de hangi okul seviyesi ya da okul türüne göre öğretmen yetiştirildiğidir. İlk ve orta dereceli okullar için üniversite çalışmaları geleneksel modelde 3,5 yıl yeterli olurken, gymnasiumda ya da mesleki okullarda çalışmalar için en az 4,5 yıl gerekir (Yanpar Yelken, 2009, s. 2052).

Geleneksel modelin dışında 2005 yılı Kültür Bakanları Konferansı (Kultusministerkonferenz) kararları sonucu, basamaklı olarak lisans ve yüksek lisans program yapısına uygun öğretmenlik eğitimi veren bölümler de hizmete girmiştir. Bu yapıda meslek öncesi öğretmenlik eğitimi alan adaylar yüksek lisans düzeyinde bir diplomaya sahip oldukları için geleneksel model mezunlarından farklı olarak Birinci Devlet Sınavı'ndan muaf tutulurlar. Master düzeyinde alınmış olan bir öğretmenlik diplomasının Birinci Devlet Sınavı'na girme zorunluluğunu ortadan kaldırdığına dikkat çektiği çalışmasında Erben Keçici (Hochschulrektorenkonferenz, 2007; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung'den aktaran 2011, s. 125), bu program değişikliğinin temelinde küreselleşmenin, AB ve Bologna sürecinin yattığını ifade eder.

Genel olarak düşünüldüğünde, Alman öğretmen eğitimi sisteminin fakülte ve uygulama hizmetleri (staj) gibi iki farklı aşamadan oluştuğu söylenebilir. Bu aşamalar Şekil 1'de gösterilmiştir. Fakültelerde yapılan bilimsel öğretim eğitim bilimi, branş bilgisi, branş öğretimi, okul pratiğinden oluşur ve genel olarak yedi ila dokuz sömestr sürer. Fakültede kazanılan bilgilerin pratiğe döküldüğü hazırlık hizmeti iki ise yıl sürer ve okullarda

yapılan uygulamaları kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının izah edilen bu yapı sayede pratik bilgileri toplayarak; çeşitli teknik ve metotları kullanma olanakları bulunduğu kaynaklarda (Demirel, 2000; Heckt ve Sandfuchs, 1993; Jeutte, 1992; Sağlam, 1999; Somkaya, 2000; Türkoğlu, 2005) dile getirilmektedir.

Alan eğitimi ve pedagojik eğitimin birbirinden ayrıldığı sistemi kullanarak yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik eğitim veren üniversitelerde, lisans düzeyindeki programlar genellikle altı yarıyıldan oluşur. Sonrasında yapılması gereken ise genellikle dört yarıyıl süren yüksek lisans programını tamamlamaktır. Almanya'daki öğretmenlerin çift branşta uzmanlaşmaları zorunlu olduğu için lisans eğitiminin iki farklı alanı kapsar şekilde yapılması gerekir. Bu alanların birbirlerine herhangi bir üstünlükleri bulunmadığı için aralarında alan ve yan alan gibi bir ayrım bulunmaz. Bu çift uzmanlık alanının hangileri olacağı, branş öğretmenin hangi okul türü için yetiştirildiğine göre değişir. Erben Keçici bu konuyu örneklendirdiği çalışmasında (2011, s. 125) hauptschule ve realschule öğretmenleri için biyoloji, kimya, Almanca, İngilizce, tarih, matematik, fizik, Protestanlık dini eğitimi, Katolik dini eğitimi veya sosyal bilimler eğitime dayanan programlardan oluşan yelpazenin, gymnasium öğretmenliğinde Latince, Fransızca ve İspanyolca ile daha da zenginleştiğini dile getirir. Bu noktada, verilen program listesinden bazı ders çiftlerinin seçilmesine izin verilmediği de unutulmamalıdır. Örneğin yine eyaletlere ve kurumlara göre değişmekle birlikte, Almanca branş öğretmenliği eğitimi alan bir yükseköğretim öğrencisinin diğer alan olarak biyoloji öğretmenliği seçmesine müsaade edilmemektedir.

Yine alan eğitimi ve pedagojik eğitimin ayrıldığı yapıda hizmet alan öğrenciler, lisans derecesini bitirip “bachelor of arts” unvanını alırlar. Sonrasında ise pedagojik dersler ve uygulamanın ağırlıkta olduğu yüksek lisans öğrenimlerine başlarlar. Eğitim bilimleri ile ilgili olarak verilen dersler genel olarak okul pedagojisi, genel pedagoji ve psikoloji derslerinden oluşur.

Okul uygulamaları da diğer unsurlar gibi eyalet ve üniversiteler arasında birtakım farklılıklar gösterir. Ancak şu üç aşama genel olarak ülke geneline yayılmış durumdadır (Sözen & Çabuk, 2013, s.224):

- Oryantasyon uygulamaları (orientierungsphase)
- Meslek bilgisini derinleştirme uygulamaları (eigenverantwortliches unterrichten)
- Alan ve ikici alan uygulamaları

Oryantasyon uygulamasının temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrencilerle edindikleri deneyimler ışığında, kendilerine bu mesleğe uygunluk ve yatkınlık hakkında daha gerçekçi fikir sahibi olmalarını sağlamaktır (Rotermund'dan aktaran Uygun, Ergen & Öztürk, 2011, s.398). Bu uygulama türü kapsamında öğrenciler genellikle yükseköğretimin ilk yılı içerisinde haftada bir gün olmak üzere üniversite tarafından belirlenen ve devlet okullarına giderek burada gözlemlerde bulunurlar. Bu etkinliklerde öğrencilerin bağımsız olarak ders anlatılmasına yer verilmez. Oryantasyon stajında öğrenciler deneyim sahibi öğretmenlerin ders kontrolünü gözlemleyerek notlar alırlar. Bunun yanı sıra 5-10 kişiden oluşan staj grupları üniversitelerde kendilerine atanan sorumlu öğretim elemanı ile birlikte belirli aralıklarla toplantılar yaparak deneyimlerini paylaşırlar.

Meslek bilgisini derinleştirme uygulamaları genellikle 4. ve 5. yarıyılında yapılır. Bu uygulamalar formasyon ağırlıklı olup alana yönelik özel öğretim yöntem bilgilerini kapsar. Uygun, Ergeç ve Öztürk (2011, s.398), bu süreçteki temel amacın, öğretmen adayının okul programını ve okulun yakın çevresini, okulun fiziki donanımını, okul yönetimini ve bürokrasisini, derslerin amaç ve içeriklerini, öğretim stratejileri ve yönetimlerini ve ders içi iletişim sürecini analiz edip değerlendirmesi olduğunu ifade eder. Bu süreçte öğretmen adayının ders planı hazırlayacak ve ders etkinliklerini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilecek düzeye gelmesi hedeflenir.

Meslek bilgisini derinleştirme uygulamaları kapsamında önceki aşama gibi gözlem yapmanın yanı sıra öğretmen adayları gerek kendi başlarına, gerekse kılavuz öğretmenin gözetiminde ders anlatımı yapmak zorundadırlar.

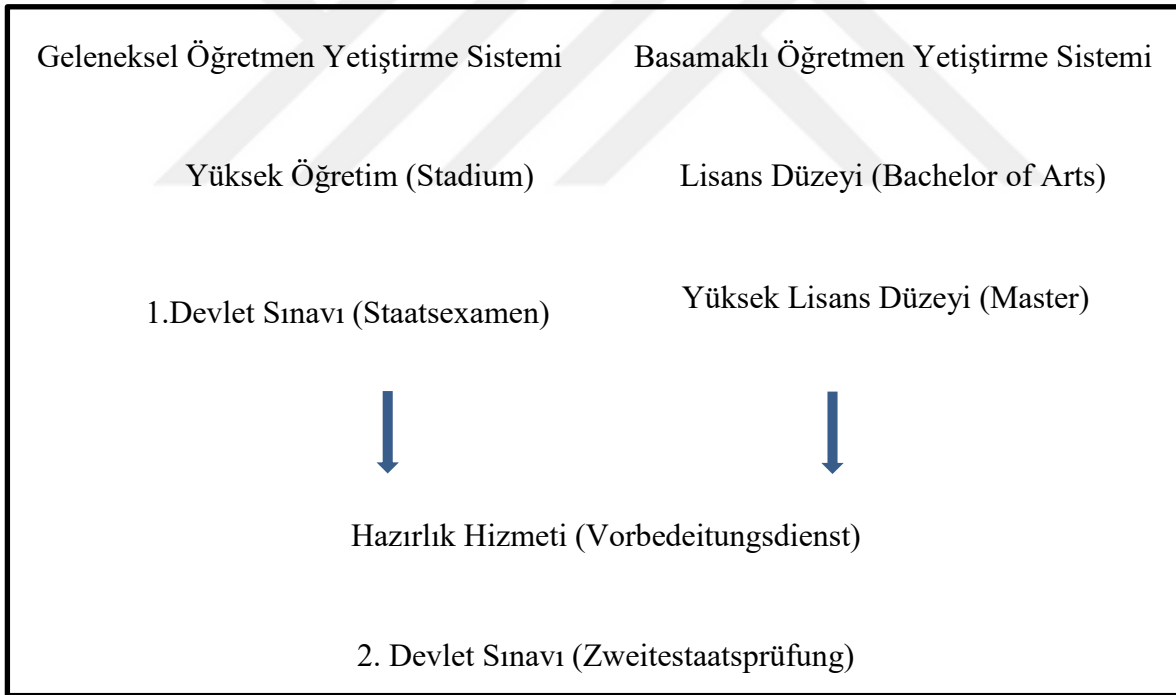
Alan ve ikinci alan uygulamaları alan bilgisi ağırlıklı olacak şekilde yürütülür. Uygulama biçimi ve ilkeleri diğer uygulamalarla aynıdır. Bu uygulamaların en önemli farkı öğretmen adayının alan ve ikinci alan bilgisinin yanı sıra bu her iki alanın özel öğretim yöntemlerine hâkimiyeti bakımından izlenip değerlendirilmesidir (GHPO II'den aktaran Uygun, Ergen & Öztürk, 2011, s. 398).

Bu uygulamalar dışında, öğretmen adayları tüm derslerini başarıyla tamamlayıp, bitirme sınavlarını ve Birinci Devlet Sınavı'nı geçtikten sonra, eyaletlere göre 18 aydan 24 aya kadar süren bir staj (lehramtsreferendariat) dönemine dâhil olmak zorundadırlar. Almanya'da öğretmenlik uygulama eğitiminin ikinci boyutunu bu aşama oluşturur.

Bu staj döneminin ilke ve hedefleri fakültede verilen eğitimde yapılan uygulamalarla benzerdir. Ancak stajyer öğretmen adayı yine bir formasyon uzmanı (eğitim uzmanı) ve en az bir alan uzmanı danışmanlığında tecrübeli öğretmenlerin derslerini izler, kendisi ders hazırlayıp sunar ve öğrencilere rehberlik eder. Bu stajı başarıyla tamamlayan öğretmen adayları İkinci Devlet Sınavı'na girmeye hak kazanır. Bu sınav genellikle bir bitirme tezi, bir ders uygulaması ve bütün staj dönemlerinin etkinlikleri, öğretmenlik, danışmanlık ve muhakeme gücü yeterliliklerinin en az iki eğitim danışmanı tarafından rapor ve tutanaklar ışığında değerlendirilmesini kapsar (Vehslage vd. 2007; Oehmig'den aktaran Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 399).

Uygulamalar, üniversitelerde “öğretmenlik uygulaması danışmanı” sıfatıyla görev yapan kişiler tarafından idare edilir. Bu görevliler genelde, üniversitelerin staj merkezlerinde (schulpraktische studien) kadrolu olarak görev yapan ve bu konuda uzmanlaşmış personellerdir.

Birçok üniversitede öğretmen yetiştirme süreci, “modül” adı verilen öğretim paketlerine göre düzenlenmiştir. “Modüller eğitim bilimlerini ve alan didaktiklerini kapsamaktadır” (Erben Keçici, 2011, s. 125).



Şekil 1. Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemleri (Eurydice, 2003’den aktaran Delibaş, 2007, s. 42)

Alan eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları Birinci ve İkinci Devlet Sınavı’nı başarı ile geçmek zorundadırlar. Birinci sınavı geçen adayların iki yıl boyunca görevlendirildikleri okulda aday öğretmen olarak çalışmaları zorunludur. Bu süreçte bağlı

bulunan eyalette yer alan hizmet içi eğitim merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılmalıdırlar. Sözü edilen uygulama eğitiminde başarılı olan adayların kabul edildiği İkinci Devlet Sınavı'nda, genel anlamda öğretmenlik meslek bilgisi sınanır. Bu sınavda da başarılı olan adaylar asil öğretmen olarak görev yapma yeterliliği elde etmiş olurlar.

Almanya'daki öğretmen eğitiminden bahsettiği çalışmasında Şahin (2006, s. 90), stajyerlik sürecinin içeriği hakkında da bilgiler verir. Bu bilgilere göre genel olarak iki yıllık bir süre alan stajyerlik eğitimi; derslere girme, eğitim okullarında kılavuzlu veya bağımsız öğretim yapma, eğitim teorilerini çalışma gibi etkinlikler sayesinde deneyim kazanmaya odaklıdır.

Birinci ve ikinci devlet sınavları çeşitli üyelerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanır. Bu komisyonun üyeleri arasında eğitim fakültelerinde görev yapan uzmanlar, müfettişler ve öğretmenler bulunabilir. Komisyonun oluşturulması sorumluluğu eyalet yönetimlerine aittir.

Birinci Devlet Sınavı'nı yapma görevi eyalette bulunan okullardan sorumlu bakanlığın görevidir. Genellikle sınav aşağıdaki alanlardan oluşur (Eurydice, 2001/2002'den aktaran Şahin, 2006, s. 124):

- Birinci veya ikinci alanda veya eğitim bilimleri alanında sınav
- Branş alanında öğretim metodolojisi hakkında yazılı ve sözlü sınav
- Eğitim bilimleri alanında bir sınav
- Uygunsa sanatsal, kültürel, teknik ve spor alanlarıyla ilgili uygulama sınavı

Birinci sınavı başarıyla tamamlayan öğretmen adayları dört yarıyıl süren aday öğretmenlik dönemine başlamış olurlar. Erdem (2010, s. 23) çalışmasında, Almanya'da yapılan bu aşamadaki öğretmenlik stajlarının dört farklı görevi içerdiğini dile getirerek bu görevleri şu şekilde ifade eder:

- İşyerinin analizi ve çalışma şartlarının gözlenmesi
- Alan öğretimiyle ilgili bilgilerin edinilmesi
- Aday öğretmenin, seçilmiş kılavuz öğretmen eşliğinde bizzat ders vermesi ve bu sayede pedagojik öğretme yöntemlerini uygulama imkânı bularak gerçekçi olarak mesleğe uygun olup olmadığının test edilmesi
- Bir dönem boyunca stajyerin derslerde plan ve analiz becerilerini geliştirmesi ve tecrübesini arttırması

Almanya’da öğretmen adaylarının stajyerlik eğitimi sürecine değinen bir diğer çalışmada Türkoğlu (2005, s. 54), bu sürecin içeriğine değindikten sonra, adayın gösterdiği başarıya göre staj süresinin uzayıp kısalabileceğine dikkat çeker.

Almanya’da öğretmen olabilmek için son basamak olarak kabul edilen, İkinci Devlet Sınavı’nın değerlendirilmesi ise eyaletlere göre birtakım farklılıklar içerebilir. Ancak ülke genelinde bazı değerlendirme unsurları oldukça yaygındır. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir (Eurydice, 2001/2002’den aktaran Şahin, 2006, s. 125; Milotich, 1999’dan aktaran Atanur Başkan, Aydın & Madden, 2006, s. 40; Pufahl, Rhodes & Christian’dan aktaran Yanpar Yelken, 2009, s. 2053):

- Aday öğretmenlik sürecinde katılım sağlanan seminerlerin sorumlusunun, seminerleri veren uzmanların ve kılavuz öğretmenin adayın genel performansı ile ilgili yazdığı raporlar
- Seçilen konularda uygulama derslerini içeren öğretmenlik uygulama sınavı
- Adayın, okulların örgüt yapısı ve okullarla ilgili yasa düzenlemeler, pedagoji, yöntembilim ve alanı ile ilgili soruları içeren sözlü sınavdan aldığı not
- Eğitim teknolojileriyle ilgili, çocuk psikolojisi ve çalışılan alanlardan birinin öğretimiyle ilgili yazılı sınav
- Eğitim teorilerinin temel sorunları, eğitimsel ve sivil yasalar, okul yönetimi ve özellikle okul eğitiminin sosyal yönleri hakkında bir sınav
- Adayın, değerlendirme kurulunun gözülediği iki konu anlatımı ve hazırladığı ders planlarından aldığı not
- Branşla ilgili olarak yapılan öğretim ve metodoloji sınavı

Verilen bilgilerden, Almanya’da eyalet idareleri tarafından gerçekleştirilen birinci ve ikinci basamak sınavlarının son derece geniş kapsamlı ve birçok beceriyi ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu nitelikli sınavların dahi öğretmen olarak atanma konusunda garanti sağladığı söylenemez. Öğretmen olarak atanabilmek için adayın devlet sınavlardaki başarı durumunun yanı sıra, ilgili alandaki iş gücü açığı da önem taşımaktadır. İhtiyaca göre belirlenen kontenjan uygulamasıyla bazı eyaletlerde bu sorun ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

Okçabol (2005b, s. 18-19) Almanya’da öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmasında, bu ülkede öğretmen eğitiminin eyaletlere göre çok büyük farklılıklar taşıdığına vurgu yapar. Yine aynı çalışmada fakültelerde görülen eğitimin yanı sıra bazı eyaletlerde uygulanan

öğretmenlik derecesi kurslarından da söz edilir. Bu kursların öğretmenlik niteliği kazanılması için bir alternatif olduğunu söyleyen Okçabol, ilk derece kursunda eğitim kuramıyla ilgili dersler yanında iki farklı uzmanlık alanını kapsayan çalışmalar yapıldığını anlatır. Bu çalışmalardan sonra yapılan devlet sınavını geçenler öğretmenlik deneyimi kazanmak üzere 18-24 ay süreli son staj evresine geçme hakkı elde ederler. Staj süreci tamamlandıktan sonra, kapsamı hakkında yukarıda bilgi verilen İkinci Devlet Sınavı'nı başarıyla geçen adaylar öğretmen olmaya hak kazanırlar.

İkinci Devlet Sınavı'nı başaranlar, öğretmen ihtiyacı ve alımı ilan edilmiş okullara başvurabilirler. Bu niteliği kazanan öğretmenler görev yapacakları okulları kendileri bulurlar. Devlet, herkese öğretmenlik verme yükümlülüğünde değildir. “Üç yıl içerisinde okul bulamayanlar sınavlarını yenilemek zorundadır” (Eurydice, 2009'dan aktaran Erben Keçici, 2011, s. 126).

Yükseköğretim öncesi, sırası ve sonrasındaki süreç bir bütün olarak düşünüldüğünde, Almanya'da öğretmenlik mesleğine sahip olmanın çok sayıda şartı yerine getirmeye bağlı olduğu söylenebilir. Bu durum da nitelikli öğretmenler yetiştirilebilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğine başlayan kişilerin bilgilerini branşlarının gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde tutabilmek için yerel idareler tarafından organize edilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları beklenir.

“Ülkede hizmet içi eğitim kurslarının amacı öğretmenleri, alanlarıyla ilgili gelişmelerden haberdar etmek ve ek nitelikler kazandırmaktır. Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı hizmet içi eğitim sağlamak amacıyla uzmanlaşmış enstitüler kurmuştur” (MEB, 1995a, s. 27).

Çeşitli sebeplerden ötürü bazı dönemlerde Türkiye'de olduğu gibi Almanya'da da öğretmenlik eğitimi almamış kişiler öğretmen olarak atanmışlardır. Bütün eyaletler, resmi öğretmenlik niteliğine sahip adayların öncelikli olarak işe alınmaları konusunda hem fikirdirler. Ancak, öğretmenlik eğitimi olmayan yükseköğretim mezunlarının personelin açığı bulunan alanlarda, kısa süreli ihtiyacı karşılamak için görevlendirilmişlerdir. Şahin (2006, s. 127) bu duruma örnek olarak, 2002 yılında devlet okullarında yeni işe alınmış öğretmenlerin %4,3'ünün resmi öğretmenlik niteliği olmamasını gösterir.

Almanya'da özellikle son 12-20 yıl içerisinde öğretmen eğitimi alanında çeşitli reform çalışmalarının yapılması gerektiği sıklıkla gündeme gelmektedir.

Bugünkü reform girişimleri, 2001 yılında Bilim Konseyi tarafından yapılan öğretmenlik eğitiminin gelecekteki yapısına yönelik tavsiyeler ve 1999 yılında Öğretmen Yetiştirme Komisyonu çalışmalarının sonuçlarına dayanmaktadır. Çoğu eyaletin kendi özelliklerine vurgular yapılmakla beraber, eyaletlerin gösterdikleri çabalar, öğretmenlik eğitimi değiştirme için aşağıdaki ölçütlere odaklanmayı gerektirmektedir (Eurydice'den aktaran Şahin, 2006, s. 125):

- Öğretmenlik eğitimi sırasında daha kapsamlı uygulama eğitimi
- Eğitimin teorik ve uygulama aşamalarındaki ilişkilere yoğunlaşma
- Yeni yetişmiş öğretmenler için göreve başlama döneminin önemi
- Öğretmenlik eğitimi olmaksızın yükseköğretim mezunlarının öğretmen olarak görevlendirilmeleri
- Öğretmenlik mesleğinin imajını iyileştirmek

Alman Eyaletler Eğitim Bakanları Kurulu da, 1995 yılında öğretmen eğitimi ile ilgili yapısal değişimler konusunda özetle şu önerilere yer vermiştir (AEEBK Sekreterliği, 2000, s. 19):

Öğretmenlik eğitim programlarında, öğretim alanları güncelleştirilmelidir. Öğretmenlik eğitimi, alan öğretim bilgileri ve okul uygulamaları yanında, eğitimbilim, sosyoloji ve psikoloji gibi temel bilimlerle desteklenmelidir. Öte yandan, öğretmenlik eğitimi programları, öğretmenleri değişen toplumsal koşullara ve bazı okul türlerinin ve kademelerinin değişen öğretim programlarına ve yönetmeliklerine yanıt verebilecek duruma getirilmelidir. Günümüzün toplumsal koşulları, okulun işlevini değiştirmiştir. Okul, yalnız ders yapılan yer olmayıp gittikçe artan sayıdaki çocuk ve genç için bir yaşam alanı olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin yeni nitelikler kazanmaları gerekmektedir.

Eyaletler Eğitim Bakanları Kurulunun değişimle ilgili önerilerinin, özellikle öğretmenlerin değişik özellikler barındıran şartlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini sağlıklı biçimde yürütebilmelerine odaklandığı görülmektedir. Özellikle Türkiye gibi sosyo-kültürel ve coğrafi açılarından çok farklı özellikleri bünyesinde barındıran ülkeler için de bu öneriler göz önüne alınmalı ve öğretmen eğitimi sürecinde kullanılmalıdır. Öğretmen adayları iş yaşamları boyunca büyük şehirlerden, köylere dek çok farklı coğrafyalarda mesleklerini icra etmek durumunda kalabilirler.

Demirel (2000, s. 113) Alman öğretmen eğitimi sisteminin üstün yönlerinden söz ettiği çalışmada, Almanya'daki öğretmenlerin gençliğin eğitim düzeyini korumak ve ilerilere taşımak gibi önemli sorumluluklar üstlendiğini ifade eder. Öğretmenler tarafından bu sorumlulukların başarı ile yerine getirilmesi için, bu meslek grubunun ekonomik kaygılardan uzak tutulması şarttır.

Türkoğlu (2005, s. 52) Alman öğretmenlerden beklenen sorumluluklar konusuna değindiği bir çalışmada, 1998 yılında eyaletlere bağlı eğitim bakanlıklarınca bilim adamları ve eğitim uzmanlarından oluşan, öğretmen yetiştirme alanında faaliyet gösteren bir komisyon kurulduğunu söyler. Çalışmada sözü edilen komisyon Ekim 2002’de ortak bir deklarasyon yayınlamış ve bugünün öğretmenlerinin ana görev ve sorumluluklarını “plan yapmak, eğitim sürecini organize etmek ve bireyin yaşam boyu öğrenme sürecini kendi başına gerçekleştirme becerisine katkıda bulunmak” olarak belirlemiştir.

Yukarıda sözü edilen deklarasyonun sonucu olarak tüm öğretmen yetiştiren yükseköğretim birimlerinde yenilik yoluna gidilmiştir. Öğretmen yetiştirmede yenilik amacıyla aşağıdaki ölçütlere odaklanmak hedeflenmiştir (Türkoğlu, 2005, s. 53):

- Öğretmen yetiştirme sürecinde daha kapsamlı uygulamaların yapılması
- Öğretmen yetiştirmenin teorik ve uygulama aşamaları arasındaki ilişkinin yoğunlaştırılması
- Yeni mezun öğretmenlerin uyum sürecine önem verilmesi
- Yükseköğretimin mezunlarının resmi öğretmen yetiştirme sürecinden geçmeden görev almaması
- Öğretmenlik mesleğinin imajının daha da ileriye taşınması

“Almanya’da ana bilim dalları, bölümler, fakülteler, üniversiteler ve ülkeler arası işbirliğinin güçlendirilmesi ve kalitenin artırılması için yoğun çaba harcanmaktadır” (Coşkun, 2009, s. 64). Buna bağlı olarak “2015 yılında öğretmen eğitiminin kalitesini arttırmak için tüm eyaletlerde üç yıl sürecek, “kaliteli ofansif öğretmen eğitimi” (qualitätsoffensive lehrerbildung) adındaki bir proje başlatılmıştır. Eyaletlerdeki okul sistemlerinin benzer hâle getirilmesini de bu projenin kapsamındadır. İlk ayağı 2018 yılında bitecek olan bu projede bir ilerleme sağlandığı takdirde hazırlanan yeni projelerle süre 2023 yılına kadar uzatılacaktır” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016a).

Kaynaklarda başarılı bir eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemine sahip olduğu sıklıkla dile getirilen Almanya, görüldüğü üzere öğretmen eğitimi alanında çağın gerisinde kalmamak ve bu alandaki gelişmişlik düzeyini arttırmak gayesiyle yenilik hareketlerine devam etmektedir. Verimli bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olmasına karşın, değişim ve yenilikler konusunda sürekli bir arayışın hâkim olduğu ülkede, özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okul uygulamalarına giderek daha fazla önem verildiği dikkati

çekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yapılması düşünülen yeniliklerin önemli bir kısmı uygulamalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Uygulama okulu bulmada yaşanan sorunlar gibi faktörler nedeniyle Türkiye’de 2006 yılındaki düzenleme ile okul uygulaması derslerinin azaltılması, bu bakımdan düşündürücüdür.

2.6.2. Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Finlandiya’da öğretmen eğitimi 1973-1974 akademik yılında üniversitelere devredilmiş ve bu tarihten sonra da eğitim fakültelerinde öğretmenlik eğitimi verilmeye devam etmiştir.

Günümüzde Finlandiya’da üniversitelere bağlı olarak öğretmenlik eğitimi veren 13 eğitim fakültesi bulunmaktadır (Aydın, 2013, s. 108). Bunlardan en önemlileri ülkenin büyük şehirleri olan Helsinki, Turku ve Vasa’da bulunur.

“1988 yılında yükseköğretimde öğretmen eğitimi konusunda çalışmalar yürütmek amacıyla Öğretmen Eğitim Konseyi kurulmuştur. Bu konseyin en temel görevlerinden bir tanesi öğretmen eğitimi alanında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik projeler üretmektir” (Demirel, s. 2000: 159).

Finlandiya’da öğretmen eğitimi alanında en yetkili kurum Eğitim Bakanlığıdır. “Öğretmenlik diploması veren programların içerikleri bu Bakanlık tarafından 1998 yılında çıkartılan ve 1999 yılından itibaren yürürlükte olan 986 sayılı “Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği” ile düzenlenmektedir” (Education Resources in Finland’dan aktaran Delibaş, 2007, s. 75).

Finlandiya Eğitim Bakanlığının 2003-2008 yıllarına ait “Education and Research” isimli raporu incelendiğinde, hükümetin öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili hedefler planladığı görülmektedir (Delibaş, 2007, s. 75). Bu hedeflerin bazıları şunlardır (s. 75):

- Yüksek standartlarda öğretmen yetiştirmek
- Öğretmenleri devamlı eğitmek
- Öğretmenlerin sosyal ve sağlık problemlerini çözmek
- Öğretmenlerin ders öğretim yöntemlerinde teknolojiyi kullanmasını sağlamak
- Öğretmenleri hizmetiçi eğitimlerle sürekli geliştirmek

Ekinci ve Öter (2010, s. 24) çalışmalarında Finlandiya’da öğretmen yetiştirme sürecinin, araştırma temelli eğitim, ulusal ve uluslararası değerlendirmeler ile pedagojik bir programı içeren yapıyı arz ettiğini; bunun yanı sıra öğretmen yetiştirmenin oldukça zorlu ve yoğun bir öğretim sürecine tabi olduğunu söylerler. Onlara göre bu alanın kendine has özellikleri şu şekildedir:

- Öğretmenlik mesleğinin statüsü oldukça yüksektir.
- Popüler bir çalışma alanı olarak yüksek yeterlilikler gerektirmektedir.
- Bütün kademe öğretmenlikleri için yüksek lisans düzeyinde öğrenim zorunludur.
- Teorik ve pratik bütünlüğü sağlanmıştır.
- Pedagojik ve alan bilgisi bütünlüğü vardır.
- Öğretmenler yaşam boyu öğrenen kişiler olarak görülür.

Öğretmen yetiştirme alanının kendine has özelliklerine de bağlı olarak, Finlandiya’da öğretmenlik mesleği için çeşitli yeterlilikler benimsenmiştir. Bu yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir (Ekinci & Öter, 2010, s. 25):

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve geliştirebilme,
- Okullarda ve diğer eğitim ortamlarında başka öğretmenlerle işbirliği yapabilme
- Ebeveyn, yetkililer ve iş kollarıyla birlikte çalışma ve onları teşvik edebilme
- Okul hayatındaki problemleri çözebilme
- Kendi mesleki gelişimini sağlama ve mesleki kimliğini yansıtabilme

Malaty çalışmasında (2007’den aktaran Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 98), Finlandiya’nın eğitim alanında elde ettiği başarıların ardındaki nedenlerden birisi olarak Fin toplumunun öğretmenlik mesleğine bakışı olduğunu iddia eder. Sahlberg’e göre (2007’den aktaran Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 98) ülkede otoritelerin, politik liderlerin, ailelerin ve öğrencilerin öğretmenlere ve okullara olan güveni tamdır.

Ülkede saygın mesleklerin arasında gösterilen öğretmenlik eğitimi veren programların kontenjanları ihtiyaca göre sınırlandırılmıştır. Bu özellik Finlandiya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemleri arasında bir benzerliktir. Oysa Türkiye gibi öğretmen açığı faktörü göz önüne alınmadan belirlenen kontenjanlar, daha sonra göreve atanamamış öğretmen topluluğunun oluşmasına zemin hazırlamaktadır. İhtiyacına göre belirlenen kontenjanların en önemli avantajı, yükseköğretim için tercih yapma düzeyine gelmiş öğrencilerin öğretmenliği iş garantisine sahip bir meslek olarak görmelerine yol açmasıdır.

Valijarvi ve Diğerleri'ne göre (2007'den aktaran Bakıoğlu & Elverici, 2013, s. 99), Finlandiya'da yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üzerinde bir meslek olan öğretmenlik, en başarılı öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir.

İş garantisinin yanında öğretmenlere sağlanan sosyo-ekonomik olanaklar da mesleğin popülerlik düzeyini daha da yukarılara taşır. Finlandiya'da Gallup ve Sanomat tarafından 2004 yılında yapılan ve bazı mesleklerin popülerlik düzeyi üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Finlandiya'da Bazı Mesleklerin Popülerlik Düzeyleri

Meslek Adı	Popüler Yüzdesi
Öğretmen	%26
Psikolog	%18
Sanatçı	%18
Mimar	%15
Hekim / Doktor	%10
Hemşire	%9
Rahip (Din Görevlisi)	%2

(Gallup ve Sanomat'dan aktaran Ekinci & Öter, 2010, s. 26)

Finlandiya'da öğretmen eğitimi veren yükseköğretim programlarına kabul edilecek öğrencilerin seçiminde üniversite seçme sınavındaki başarı düzeyi göz önünde bulundurulmuş unsurlardan bir tanesidir. Ancak bazı kurumlar, sözü edilen merkezî nitelikteki seçme sınavı haricinde lise düzeyindeki not ortalaması, örnek ders anlatımı ve bireysel mülakat gibi ilave kriterleri de göz önünde bulundururlar.

Finlandiya'da okul öncesi öğretmenliği eğitim programı genellikle 6 yarıyılta tamamlanmaktadır. Delibaş (2007, s. 75) çalışmasında ülkede okul öncesi öğretmen adaylarının İngilizce, İsveççe ve Finceyi konuşma ve yazma dersleri, eğitim sosyolojisi, pedagoji ve çocuklarla oyun gibi dersler aldıklarını dile getirir.

Kaynaklarda (Ada ve Baysal, 2008; Aras ve Sözen, 2012; Education Research, 2008'den aktaran Delibaş, 2007; Kır ve Kır, 2011; Report, 2003'den aktaran Şahinkaya, 2008; Polat & Arabacı, 2012) Finlandiya'da öğretmenlik eğitimi almak isteyen adayların yaklaşık olarak %15'inin hizmet öncesi eğitim veren kurumlara kabul edildiğine yer verilir.

Yukarıda sözü edilen sınavlardan başarı ile ayrılan adaylar yükseköğrenimlerine başlama hakkı elde ederler. Verilen bilgiler ışığında Finlandiya’da öğretmen yetiştiren kurumlara girişin, oldukça eleyici bir sürece bağlı olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde okumaya hak kazanan öğretmen adayları, meslek derslerini üniversitenin fen veya sosyal bilimler fakültesinden alırlar. Adaylar, branş derslerini tamamladıktan sonra eğitim fakültesinde formasyon dersleri almaya başlar. Dolayısıyla eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları, tamamıyla öğretmen eğitiminin pedagojik formasyon boyutu ile ilgilenirler (Bakioğlu & Elverici, 2013, s. 114). Bu durum önce alan dersleri sonrasında ise formasyon derslerinin verildiği basamaklı modelin benimsendiği anlamına gelmektedir. Türkiye’de ise alan ve formasyon derslerinin bir arada verildiği “kaynaşık model” kullanılmaktadır. Sonuç itibariyle, eğitim fakültelerinde kullanılan eğitim modeli bakımından Türkiye ile Finlandiya arasında büyük farklılık bulunduğu ortadadır.

Şahinkaya (2008, s. 67) bu durumu Finlandiya’daki sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik çalışmada örneklendirir. Buna göre, ilköğretim kademesinde görev yapacak sınıf öğretmenleri, üniversitelerin büyük çoğunluğunda hizmet öncesi eğitimin ilk üç yılında 180 AKTS’den oluşan alan derslerini almaktadır. Yükseköğretimin son iki yılında ise yüksek lisansa eşdeğer 120 AKTS’lik ders ve bir bitirme tezinin tamamlanması gerekmektedir. Bu rakamlar toplam 300 AKTS olan bir ders yüküne karşılık gelmektedir. Türkiye’de en az 152 AKTS’lik ders yüküne sahip olan sınıf öğretmenlikleri bölümleri hem bir yıl daha kısa eğitim vermelerinin yanı sıra, ders yükü bakımından da daha hafif bir yapıda düzenlenmişlerdir. İki ülke arasındaki bir diğer farklılık da sınıf öğretmenliği diplomasının Türkiye’de lisans düzeyinde verilmesidir.

“Finlandiya’da sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programlarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri toplam 18 AKTS ile toplam kredinin %6’sını; ders saati bakımından ise, tüm derslerin %9’unu oluşturmaktadır” (ECTS Study Guide, 2006-2007’den aktaran Şahinkaya, 2008, s. 67).

“Finlandiya’da sınıf öğretmenleri 1-6. sınıflar arasındaki eğitim-öğretim sürecini sağlayacak bir eğitim alırlar. Ayrıca yan alan dersleri ile 6-9. sınıfa kadar (ortaöğretim birinci kademe) branş öğretmeni de olabilirler” (Şahinkaya, 2008, s. 67). Bu tip bir uygulama ülkemizde bulunmamakla birlikte, Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerden mezun olan adaylar merkezî nitelikte bir sınav olan Kamu Personeli Seçme

Sınavı'na (KPSS) girerek, başarılı olmaları takdirde ilköğretim öğretmenliği yeterliliği alırlar.

İlköğretim okulların 7-9. sınıfları ya da ortaöğretim okullarında branş öğretmeni olarak görev yapabilmek için, derslerin başarı ile tamamlanması ve yüksek lisans değerinde olan diplomanın alınması gerekmektedir. Bu sebepten ötürü, Finlandiya'da branş öğretmeni olarak görev yapmak isteyen bir adayının yükseköğretimdeki eğitim süreci, tıpkı ilköğretimde görev yapacak sınıf öğretmenleri gibi beş akademik yıldan oluşmaktadır. Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programları ve süreleri Tablo 9'da verilmiştir.

Branş öğretmenlerinin yükseköğretim düzeyinde aldıkları eğitim süreçlerindeki kredi dağılımları ise genellikle sınıf öğretmenlerine benzerdir ve genellikle şu şekilde sıralanır (Gallup ve Sanomat, 2004'den aktaran Bakıoğlu & Elverici, 2013, s. 114):

- 240 AKTS fen veya sosyal bilimler fakültesi bünyesinde bulunan ilgili bölümlerde alınan branş dersleri (ilk 3 akademik yıl)
- 40 AKTS eğitim fakültesindeki formasyon dersleri
- 20 AKTS uygulama okullarında yapılan stajlar

Tablo 9

Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Programları ve Süreleri

Öğretmen Yetiştirme Programının Türü	Süre
Okul Öncesi Öğretmenliği (Lastensemi Pettaja)	6 Yarıyıl
Sınıf Öğretmenliği (Arvoluokka Opettaja)	10 Yarıyıl
İlköğretim ve Ortaöğretim Branş Öğretmenliği (Ailhe Opetteja)	10 Yarıyıl
Özel Eğitim Öğretmenliği (Ylimmaarainen Juva Valttamatta Opettaja)	10-12 Yarıyıl
Meslek Dersleri Öğretmenliği	6-8 Yarıyıl

(Eurydice'den aktaran Delibaş, 2007, s. 77)

Ekinci ve Öter (2010, s. 28) çalışmalarında Finlandiya öğretmen yetiştirme programlarının en dikkat çekici özelliğinin uygulama ve teorinin bir sentez hâlinde sunulması olduğunu dile getirirler. PISA sınavlarında çok önemli başarılar gösteren Finlandiya'da, öğretmen adayları eğitimleri sürecinde dört aşamadan oluşan ve iki yıl süren staj (öğretmenlik uygulaması) eğitimine tabi tutulmaktadırlar. 2013 yılına dek bu stajların üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında, biri ise uygulama okulu dışındaki devlet

okullarında yapılmaktadır. Ancak daha sonra görülen lüzum üzerine bu uygulamaya son verilmiştir.

Finlandiya’da her eğitim fakültesinin uygulama okullarının bulunması, üzerinde dikkatle durulması gereken bir özelliktir. Ülkemizde 1997 yılındaki yapılanma kapsamında okul deneyimi ve uygulamaya yönelik toplam ders sayısı üçe çıkartılmıştır. Ancak 2006 yılında yeni bir program düzenlemesiyle bu derslerin sayıları ikiye indirilmiştir. Bu değişikliğin nedenlerinden bir tanesi de uygulama okulu bulunması hususunda karşılaşılan güçlüklerdir.

Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemlerindeki okul uygulamalarının, programın en önemli unsurlarından birisi olarak kabul edildiği son derece açıktır. Türkiye’deki sistem de bu çağdaş anlayış gereği, uygulamaya ve okul deneyimine daha fazla ağırlık verilen yeni düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Böyle bir durumda ülkemizdeki eğitim fakültelerinin de kendilerine bağlı birer uygulama okulunun bulunması, yukarıda dile getirilen sorunun ortadan kaldırılması açısından etkili bir çözüm olacaktır.

Türkiye’de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması şeklinde ikiye ayrılan staj uygulamaları Finlandiya’da üçe ayrılarak sınıflandırılmaktadır. Bunlar sadece okuldaki süreçleri ve ortamları gözlemeye dayalı olarak yapılan uyum stajı; öğretmen adayının kısa anlatımlar ve bazı etkinlikleri danışman öğretmeni gözetiminde yapabildiği temel staj ve uygulama okulları dışındaki bir devlet okulunda adayın ders verdiği üst düzey stajdır.

Finlandiya’da branş ve formasyon derslerinin yanı sıra okul uygulaması derslerinden de başarıyla ayrılan adaylar meslek yaşantılarına başlarlar. Ekinci ve Öter (2010, s. 33) çalışmalarında eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin atanma şekilleriyle ulusal düzeyde uygulanan bir sistemin mevcut olmadığını dile getirirler. Çalışmada konuyla ilgili şu ifadeler de yer verilir(s.33):

Konuyla ilgili öğretmen seçimlerinde yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bazı belediyelere bağlı okullara atanacak öğretmenleri okul müdürleri ve okul yönetim kurulları seçerken; bazılarında bu seçim belediye seviyesinde yapılır. Öğretmen seçimlerinde başvuran öğretmen adayının yükseköğretim mezuniyet derecesi, staj eğitiminde gösterdiği başarısı, öğretme yetenekleri gibi hususlar dikkate alınır.

Ülkemizde ise genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerine yönelik sorulardan oluşan KPSS’deki başarı düzeyi istihdam konusunda tek etkili unsurdur. Finlandiya’da ise

mesleğe başlayacak öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde daha sistemli bir yapının kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için, Finlandiya’da hizmet öncesi eğitimin yanı sıra, hizmet içi eğitim de bir zorunluluk olarak kabul edilir. Ülkede görev yapan her öğretmenin yıllık en az üç gün hizmet içi eğitim programına katılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler yıl boyunca, zorunlu katılımlar dışında hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak da katılabilirler. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu kurumlar ise, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve uygulama okullarıdır.

Toplumun her kesiminden öğretmenlik mesleğine duyulan güvenin yansımaları uygulamada da görülmektedir. Finlandiya’da öğretmenler mesleklerini icra etme konusunda bazı özgürlüklere sahiptirler. Ülke genelinde belirlenen müfredata tezat oluşturmamak şartıyla her öğretmen kendi müfredat programını belirlemede, eğitimde kullanacakları malzemeleri seçmede ve öğrencilere ders kitabı önerme konusunda özgürdür. Ayrıca öğretmenler Türkiye’de olduğu gibi merkezden gönderilen eğitim müfettişleri tarafından denetlenmezler. 1970’li yıllardan itibaren okullarda sürdürülen eğitim öğretim faaliyetleri sadece okul idaresi (okul müdürü ve müdür yardımcıları) tarafından takip edilmektedir.

2.6.3. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Fransa’da, öğretmen yetiştirme faaliyetleri uzun yıllardan beri, ülkenin eğitim kalitesinin en önemli göstergelerinden birisi olarak kabul edilir. Bu durumun bir göstergesi olarak, Fransız eğitim sistemi içerisinde öğretmen eğitime yönelik kapsamlı girişimlerin tarihi 19. yüzyılın ortalarına dek uzanır.

Fransa’da öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi seyrine bakılacak olursa, bu alandaki ilk girişimin okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili olarak 1833 yılında çıkartılmış olan Guizot Yasası olduğu görülür. Eurydice verilerine göre (2001/2002’den aktaran Şahin, 2006, s. 32), bu yasada erkek çocukların ilköğretim eğitimi almaları ve bölge halkının da okullara ücret ödemelerinin zorunlu olması gibi maddeler yer almaktadır. Yine çıkarılan bu yasaya göre, Charville Öğretmen Okulu kurulmuştur. Hess bu okulun kuruluşundan söz ettiği çalışmasında (1997, s. 12) öğretmen eğitiminin uzun süre eğitim bilimlerinden bağımsız olarak ele alındığını de ifade eder. Eğitim bilimleri,

öğretmen eğitimi sürecinde ancak öğretmen yetiştirme enstitülerinin 90'lı yılların başında kurulmasıyla birlikte etkili olmaya başlayacaktır.

19. yüzyılda Fransa'da öğretmenlik yeterliliği elde edebilmek için ilköğretimden sonra öğretmen okullarında eğitim almak gerekliydi. 1879'da gerçekleştirilen bir yasal düzenleme ile bu okulların kız öğrencileri de kabul etmesine izin verilmiştir. Sözü edilen okulların bir diğer özelliği de alınacak öğrencilerin sınavla seçiliyor olmasıdır. Sınavda başarılı olan öğretmen adayları, üç yıl sürecek hizmet öncesi eğitimlerine başlardı. Memuriyet alabilmek için hizmet öncesi eğitimden sonra öğretmenlerin iki yıl staj yapmaları ve öğretmen yeterlilik sertifikası almaları gerekmektedir (Eurydice, 2001'den aktaran Şahin, 2006, s. 33).

Verilen bilgilerden yola çıkarak Fransa'da henüz 19. yüzyılda, o dönemin şartlarına göre gelişmiş bir öğretmen eğitimi sisteminin var olduğu anlaşılır. Ülkede, özellikle Batı Avrupa ülkeleri bakımından son derece çalkantılı geçen 20. yüzyılda da öğretmen eğitimini nitelikli hâle getirebilmek için çeşitli reform çalışmaları gerçekleştirilmeye devam etmiştir.

20. yüzyılın ortalarında, Fransa'da ciddi boyutlarda bir öğretmen açığı oluşmuştur. 1960'larda ülkedeki doğum oranlarını artışının daha da tetiklediği bu durumun bir sonucu olarak, herhangi bir yükseköğretim programından lisans diplomasına sahip olanlar bir yıllık öğretmenlik eğitimi akabinde mesleğe başlayabilme hakkı kazanmışlardır. Öğretmen açığının bu uygulama sayesinde giderek azalmasıyla birlikte, 1979'da öğretmen yetiştirme kolejlerinde iki yıl olarak verilen eğitim üç yıla çıkartılmıştır.

Görülmektedir ki, Türkiye'de öğretmen eğitimiyle ilgili çalışmalarda eleştirilen kısa süreli kurslarla öğretmen yetiştirme uygulaması, Avrupa'nın gelişmiş ülkelerinde de belirli dönemlerde görülmüştür.

1980'lerin başından itibaren Fransa'daki ilkokul öğretmenleri, yükseköğretimde yetiştirilmeye başlanmıştır. Sonra da, yüksek öğretmen okullarına ek olarak 1990 yılından itibaren üniversitelerin bünyesinde öğretmen yetiştirme enstitüleri açılmıştır (Perrin Naffakh, 1992, s. 84). 10 Haziran 1989 tarihli Eğitim Yönlendirme Kanunu ile kurulan bu kurumlar, Fransa tarihinde öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmelerin en önemlilerinden birisidir.

Günümüzde, Fransa’da öğretmen eğitime odaklanmış ortaöğretim kurumları yoktur. Öğretmen yetiştiren kurumlar lisans eğitimi sonrasında öğrenci kabul ederler (Education Around the World, 2002’den akaran Polat, 2005, s. 145). Ancak öğretmenlik mesleğini hedefleyen öğrenciler için son yıllarda gerçekleştirilen düzenlemeler ile lisans eğitimi sürecinde de öğretmenlik eğitime yönelik bazı dersler müfredatlarda yer alır hâle gelmiştir.

2013-2014 akademik yılındaki düzenleme ile lisans eğitimi sonrasında öğrenci kabul edilen öğretmen yetiştirme enstitülerinin adı “öğretmenlik ve eğitim yüksekokulu” (ESPE-Ecole Supérieure du Professorat et de l’Education) olarak değiştirilmiştir. Ancak bu kurumların işlevlerine aynen devam etmeleri uygun görülmüştür (Saydı, 2013, s. 332).

Lisans derecesine sahip olan ve öğretmen olmak isteyen aday, öğretmenlik ve eğitim yüksekokuluna başvurur. “Fransa Eğitim Bakanlığı her yıl hangi alanda ne kadar öğretmen açığı olduğunu belirler. Her kurum kendi kabul şartlarını belirlemekte özgürdür” (Caboche, 1992’den aktaran Polat, 2005, s. 146).

Budak (1997, s. 18) çalışmasında, eski adı öğretmen yetiştirme enstitüleri olan söz konusu kurumların görevlerine değinir. Bu görevler şunlardır:

- Okulöncesi, ilk, orta ve mesleki teknik öğretmenlerin yetiştirilmesi
- Eğitim personelinin hizmet içi eğitimine katkı sağlanması
- Eğitim araştırmalarının yürütülmesi

Gerek Fransa’da, gerekse ülke dışında Fransa’ya bağlı olan bölgelerde hizmet veren öğretmenlik ve eğitim yüksekokulları yukarıda belirtilen görevleri yerine getirebilmek için, Eğitim Bakanlığının belirlediği kriterlere ve direktiflere göre programlarını hazırlarlar.

Erkan çalışmasında (2014, s. 10) öğretmenlik ve eğitim yüksekokullarının ders programlarında genellikle %50-60’lık payın alan bilgisi, %15-20’nin öğretmenlik meslek bilgisi ve %30-35’lik kısmın ise genel kültür derslerine ayrıldığı bilgisine yer verir.

Öğretmenlik ve eğitim yüksekokullarında ilkokullar için sınıf öğretmenleri, ortaokul (kolej) ve liseler için branş öğretmenleri ve teknik lise öğretmenleri yetiştirilir.

Fransa’da okulöncesi seviyede görev alacak olan öğretmenler, ortaöğretim ikinci devredeki eğitimlerini tamamladıktan sonra “bakelorya” adı verilen yükseköğretim olgunluk diploması alarak yükseköğretimlerine başlamalıdır. Yükseköğretimde ise üç

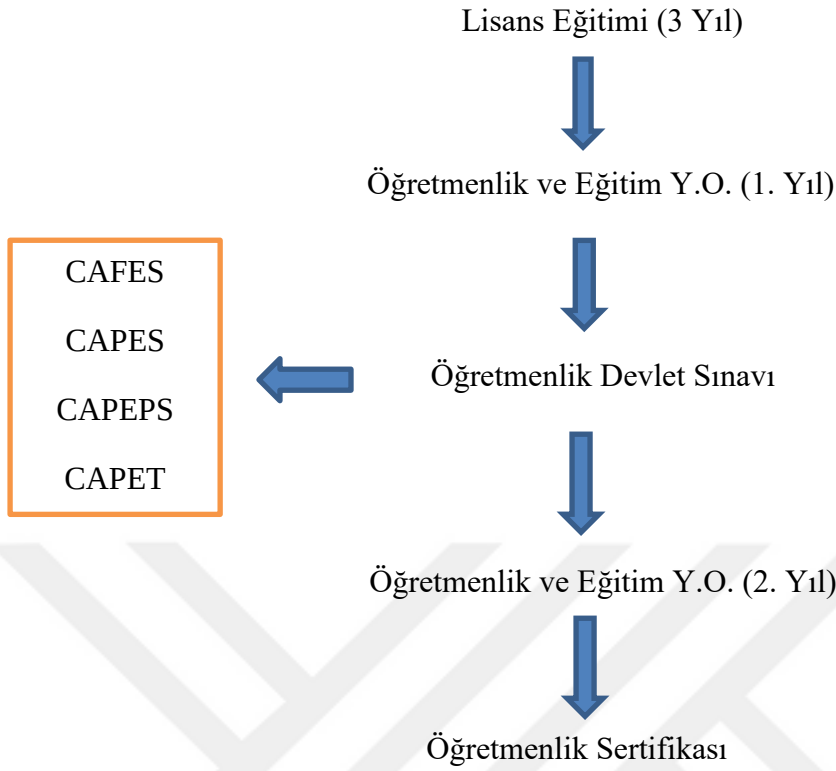
yıllık teorik ağırlıklı lisans eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmenlik ve eğitim yüksekokullarında yüksek lisans eğitimlerine devam etmelidirler. İki yıl süren bu sürecin akabinde öğretmen adayları meslek yaşantılarına başlarlar. Bu yönüyle anaokulu öğretmenlerinin yetiştirilmesi, merkezî nitelikteki sınavlar dışında genel olarak branş öğretmenlerinin eğitimi ile benzeşir.

İlköğretimde görev alacak olan sınıf öğretmenleri de okul öncesi öğretmenleri gibi giriş şartları sağladıktan sonra öğretmenlik ve eğitim yüksekokullarında eğitim almalı; mesleğe atılmak için iki yıllık süre sonunda verilen diplomayı elde etmelidirler.

Branş öğretmenleri adayları ise, öğretmenlik ve eğitim yüksekokuldaki birinci yılın sonunda yapılan yazılı İkinci Aşama Öğretmenlik Sertifikası (CAPES) sınavında başarı elde ettikleri takdirde, ikinci yıla stajyer devlet memuru (fonctionnaire stagiere) unvanıyla başlamakta ve aylık ücret almaktadırlar. Yüksek lisansın son yılında gerçekleştirilen staj faaliyetlerinin yanı sıra, öğretmen adayları akademik jüri önünde vermeleri gereken sözlü sınavlara da hazırlanmalıdırlar. Öğretmenlik unvanı alınabilmesi için, aday jüri önünde yeterliliğin ispatlanması gerekir. Sınav jürinin belirlediği ve adayı davet ettiği tarihte yapılır. Yazılı sınavlarda başarı elde edemeyen öğretmen adayları ise, yüksek lisans eğitimlerinin ikinci yılında yazılı sınavlara hazırlanmaya devam ederler.

Fransa’da devlete bağlı kolejlerde (ortaöğretim 1. kademe) branş öğretmeni olmak için “CAPES” olarak adlandırılan ve yazılı-sözlü sınavlar neticesinde elde edilebilen mesleki bir sertifikaya da sahip olmak gerekir. Ülkede sayıları nisbeten az olan özel kolejlerde öğretmen olabilmek için ise yine sınavlar ile elde edilen “CAFES” sertifikasına ihtiyaç vardır. “CAPES” (Certificat D’aptitude au Professorat de L’enseignement du Second Digre) oldukça eleyici olan bir tür yeterlilik sınavıdır.

CAPES’in ön eleme olarak kabul edilebilecek yazılı aşaması “admissibilité” olarak adlandırılmaktadır. Akademik jüri tarafından yapılan davet ile gerçekleştirilen sözlü sınavlar (admission) ise ikinci aşamayı oluşturur (T. Saydı, kişisel iletişim, Aralık 13, 2016). Fransa’da ortaokul öğretmeni yetiştirme sistemi Şekil 2’de verilmiştir. Lisans diplomasına sahip olup, ortaöğretim öğretmenlik sertifikası (CAPES) alanlar ortaöğretimin tüm sınıflarında ders verebilir. CAPES sınavlarına girebilmek için adayların sınava gireceği disiplinden lisans diplomasına sahip olmaları şartı aranır.



Şekil 2. Fransa’da ortaöğretim birinci kademe için öğretmen yetiştirme sistemi

(Les Formations des Enseignants, 2005’den aktaran Polat, 2005, s. 152)

“CAPES haricinde, yüksekokulun birinci yılının sonunda yapılan devlet sınavlarıyla elde edilebilecek başka sertifikalar da bulunmaktadır. Bunlar beden eğitimi ve spor öğretmenliği sertifikası (CAPEPS) ile teknik öğretmenlik sertifikasıdır (CAPET)” (Polat, 2005, s. 147):

Fransa’da liselerde öğretmenlik yapmak kolej öğretmenliğinden farklı bazı koşulları gerektirmektedir. Birinci yılın sonunda öğretmen yetiştirme enstitüsündeki dersleri tamamlayan lisede branş öğretmeni olmak isteyen aday, merkezî nitelikteki yazılı sınavları başarıyla geçtikten sonra “Agraje” adı verilen sınavlara da girmeli ve başarı elde etmelidir.

Kıran (1995, s. 168), “Agraje” adı verilen sınavdan söz ettiği çalışmasında, bu sınavın diğer sertifika sınavlarından daha zor bir basamak olduğunu dile getirir. Merkezî nitelikli bir sınav olan Agraje’yi geçen öğretmenler liselerde, üniversitelerde ve yüksek öğretmen okullarında ders verebilirler.

Ortaokul ve lise kademelerinde görev yapacak öğretmen adayları genellikle yükseköğretimde 300’ü staj olmak üzere yılda 1200-1600 saat arasında derse katılırlar”

(Kilimci, 2006, s. 196). Bu da son derece yoğun bir ders programının gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

“Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak AB ülkeleri tarafından yapılan ortak değişiklikler öğretmen eğitiminde sürenin uzatılması ve öğretmen eğitiminin yükseköğretime bağlanması şeklinde gelişmektedir” (Kalkanlı, 2009, s. 189-190). “Bu eğilime bağlı olarak Fransa’da 2005 yılında çıkartılan yasayla, öğretmen yetiştirme enstitüleri daha önceden bağlı oldukları üniversitelerin, tam anlamıyla bir alt birimi hâline getirilmiştir” (Kilimci, 2006, s. 189-190). Günümüzde öğretmenlik ve eğitim yüksekokulları da üniversitelere bağlı şekilde hizmet vermektedirler. Öğretmenlik ve eğitim yüksekokulları kadar yaygın olmamakla birlikte, Fransa’da öğretmen yetiştiren başka kurumlar da bulunmaktadır. Polat çalışmasında (Moon, Vlasceanu & Barrows 2003’den aktaran 2005, s. 145), konuyla ilgili şu görüşleri dile getirir:

Öğretmen yetiştiren diğer kurumlar Millî Uzaktan Eğitim Merkezi, özel öğretmen eğitimi merkezleri ve yüksek öğretmen okullarıdır. Yüksek öğretmen okulları, fen ve edebiyat fakültelerinde okuyan öğrencileri kabul etmektedirler. Bu öğrenciler devam ettikleri fakültelerden akademik alan bilgisi derslerini alırken, aynı zamanda yüksek öğretmen okulunda formasyon derslerini takip etmektedirler (Moon, Vlasceanu & Barrows 2003’den aktaran Polat, 2005, s. 145).

Türkoğlu (2005) çalışmasında, Fransa’da biri erkekler için Paris’te ve öteki kızlar için Sevres’te olmak üzere iki yüksek öğretmen okulu (granda ecole normale superieur) olduğunu dile getirir ve bu fakültelerdeki eğitim sürecinden şu şekilde bahseder: (s. 47)

Yüksek öğretmen okullarına giriş için öğrencilere devlet sınavı uygulanır. Sınavı başarıyla geçen adayların tüm giderleri devletçe karşılanır. Yüksek öğretmen okullarında öğrenim düzeyi çok yüksektir. Sınıflar çok küçük olup, geniş ölçüde bireysel denetim vardır. Fransa’da yüksek öğretmen okullarının saygınlığı ve değeri oldukça yüksektir. Yüksek öğretmen okulu çıkışlılar devlet görevlerine öncelikli olarak atanırlar.

“Ortaöğretim kurumlarında görevli bulunan öğretmenler haftada 18 saat, agraie olanlar ise 15 saat ders verme mecburiyetindedirler” (Demirel, 2000, s. 56). Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin sonrada lise öğretmenliğine geçiş yapabilme imkânı da vardır. Erdoğan (1995, s. 139) çalışmasında bu konuya değinir. Çalışmada fen ve edebiyat fakültesi mezunları ile ortaöğretim birinci kademe öğretmenlik yeterliliğine sahip olanların, 1 yıl süreli pedagojik formasyon kurslarına katıldıktan sonra açılan agraie sınavını başarmaları

durumunda liselerde öğretmenlik yapabilecekleri dile getirilir. Aynı şekilde bir üst öğretim kademesine geçiş, lise ile üniversite öğretim elemanlığı arasında da mevcuttur.

Fransa’da bütün öğretmenler devlet memuru statüsündedir. Bütün öğretmenlerin aylıkları devlet tarafından ödenir. Öğretmenlik atamaları devlet tarafından gerçekleştirilir. Sözü edilen atamaların gerçekleşmesi aşamasında denizaşırı bölgelerde yer alan okullar ve sosyoekonomik düzeyi düşük bölgeler önceliklidir (T. Saydı, Kişisel İletişim, Aralık 13, 2016). Demirel (2000, s. 56) çalışmasında ataması gerçekleştirilen öğretmenlerin, görevlerini büyük bir güven ve sorumluluk içerisinde; gönüllülük esasına dayalı olarak yerine getirdiklerini ifade eder.

Demirel’in olumlu bakış açısıyla yaklaştığı konuyu bazı uzmanlar farklı şekilde değerlendirmektedir. Bunlardan birisi olan Türkoğlu (2005, s. 45) çalışmasında Fransa’da öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak yarım asırdan beri süre gelen bazı sıkıntıların olduğuna dikkat çeker. Çalışmasında bahsettiği Fransız öğretmen eğitimi sistemindeki krizin çok boyutlu olduğunu iddia eden Türkoğlu, bu düşüncesine kanıt olarak ülkede yapılan birtakım araştırma sonuçlarına yer vermiştir. Bu sonuçlara göre, Fransa’daki öğretmenlerin %89’u mesleğin çekiciliğe sahip olmadığını düşünmekte ve lise öğrencilerinin %77’si öğretmen olmak istememektedir.

Saydı’da Fransız öğretmen yetiştirme sistemi konusunda kapsamlı bilgilere yer verdiği çalışmasında (2013), Fransız gençlerinin üniversite eğitimine olan ilgilerinde azalma, ilk ve orta dereceli okulların öğretmen açığı, akademik koşullarda ve öğretmen yetiştirme alanında niteliği iyileştirme gereksinimi gibi konulara dikkat çeker.

Genel olarak bakıldığında Fransa’daki öğretmen yetiştirme sisteminin diğer Avrupa ülkelerine kıyasla daha karmaşık bir yapıda olduğu görülür. Ancak son yıllarda diğer öğretmen yetiştirme kurumlarının öğretmenlik ve eğitim yüksekokulları bünyesine alınmaya çalışılması gibi girişimler ile ülkedeki öğretmen yetiştirme sisteminin daha düzenli ve basit bir hâle getirilmesi yolunda önemli adımların atılmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaöğretimin birinci ve ikinci basamağında görev alacak öğretmenlerin meslek öncesi eğitim süreçlerinde agraşe sınavı sayesinde birbirinden ayrılması da Fransa öğretmen eğitim sistemini araştırma kapsamındaki diğer Avrupa ülkelerinden ayırmaktadır.

2.6.4. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Yerel odaklı eğitim sistemi ile ülkemizde yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıklıkla kapsama dâhil edilen ülkelerden birisi olan İngiltere, kendine has öğretmen yetiştirme modeliyle dikkat çekmektedir. “İngiltere’de sistemli olarak öğretmen eğitiminin 1798’de başladığı söylenebilir. Bu tarihte ilk öğretmen eğitimi koleji açılmıştır” (Bayram, 2010, s. 105).

İki yüz yılı aşkın tarihi bulunan, İngiliz öğretmen yetiştirme sistemi, son elli yıl içerisinde yapılan düzenlemeler ile daha sistemli ve programlı bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır. Ancak sistem genelini kapsayan düzenlemelere rağmen, günümüzde her alandaki eğitim kurumlarında olduğu gibi, öğretmen yetiştiren kurumlar arasında da yapısal pek çok farklılık göze çarpar.

İngiliz öğretmen yetiştirme sisteminin yakın geçmişini inceleyen bir çalışmada Demirel (2000, s. 86), 1963 yılına kadar öğretmen yetiştirmeden sorumlu tek kurum olan öğretmen yetiştirme kolejlerinin iki yıllık eğitim süreciyle hizmet verdiğini söyler. Yine aynı çalışmada 1963 ve 1984 yılındaki düzenlemelerle bu kurumların eğitim sürelerinin önce üç yıla, daha sonra da dört yıla çıkartıldığı dile getirilir. Yine 80’li yıllarda, gece eğitim veren öğretmen kolejlerinin de açılması, ülkede öğretmen yetiştirmenin kapsamını ve niteliğini genişletmeye yönelik bir eğilimin var olduğunun kanıtıdır.

Erdoğan (1995, s. 165), İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemi üzerine yapılan bir diğer çalışmada, ülkede hizmet veren öğretmen yetiştirme kolejlerinin 1972 yılında yükseköğretim kapsamına alındığı bilgisini verir. Bu düzenleme de, öğretmen yetiştirmeyi daha sistemli hâle getirme çabalarının diğer bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Utaş da (2009, s. 156) 1972 yılında İngiltere’de öğretmen eğitimi alanında yapılan düzenlemeler gereğince, tüm öğretmenlik eğitimi programlarının üniversitelere bağlı ya da bağımsız yüksekokullara dönüştürüldüğünü ve eğitim süresinin 4 ila 5 yıl olarak belirlendiğini ifade eder.

Çalışmasında, İngiltere’de 1980 yılına kadar yürürlükte olan bir uygulamadan bahseden Erdoğan (1995, s. 165), bu tarihe kadar öğretmen yetiştirme kurumları tarafından yapılan sertifika sınavlarını geçmenin, sonrasındaki bir yıllık staj ile birlikte mesleğe atanma için yeterli olmasına dikkat çeker. 1980 yılında yapılan bir düzenleme ile üniversite

mezunlarına öğretmen olarak atanabilmeleri için kuramsal dersler ve uygulama çalışmalarından oluşan en az bir yıl formasyon kursu alma zorunluluğu getirilmiştir.

“90’lı yıllarla birlikte hemen her ülke gibi İngiltere’de de öğretmen eğitimi alanında çağın gereklerini yerine getirebilmek maksadıyla reform hareketleri hız kazanmıştır” (Eurydice, 2003/2004’den aktaran Şahin, 2006, s. 44). “Bu yıllardan itibaren hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen reform girişimleri aşağıdaki ilkeler ışığında şekillenmiştir” (Utaş, 2009, s. 157):

- Okulların farklı ihtiyaçlarına cevap veren ve yüksek kaliteli öğretmenler yetiştirecek farklı yollar bulunmalıdır
- Gerekli görüldüğü zaman okullar, öğretmen yetiştiren kurumlarla beraber hizmet öncesi öğretmen eğitime katkı sağlamalıdır
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için, kurslar yerine enstitüler akredite edilmelidir

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili değişikliklerin hız kazandığı söz konusu süreçte, öğretmenlik eğitimi alanında karşılaşılan sorunların çözüm yollarını araştırmak ve finansman sağlamak üzere Bakanlığa bağlı resmi bir hükümet ajansı olan “Öğretmen Yetirme Ajansı” kurulmuş ve faaliyet göstermeye başlamıştır. Halen faaliyet göstermekte olan bu kurumun adı değiştirilerek “Okullar İçin Yetiştirme ve Geliştirme Ajansı” hâline getirilmiştir.

1998 yılında ülkede öğretmenlik, öğretmen eğitimi ve yükseköğretim gibi alanlarda birtakım kanuni düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler ile üç temel zorunluluk getirilmiştir. Bu zorunluluklar (Eurydice, 2003/2004’den aktaran Şahin, 2006: s. 45):

- Genel Öğretim Konseyi’nin kurulması ve öğretmenlerin uygun bir konseye üye olma zorunluluğu
- Yeni yetişmiş öğretmenlerin memuriyete geçme döneminden önce hizmet vermesi zorunluluğu
- Öğretmen yetiştiren kurumların Kraliyet Baş Müfettişliği tarafından denetlenmesi zorunluluğu

Özellikle son madde bizzat öğretmen yetiştirme faaliyetleriyle alakalı olup; yerel idarelerin büyük sorumluluklar üstlendikleri İngiliz eğitim sisteminde merkezî denetimin örneklerinden birisidir. Çünkü Kraliyet Baş Müfettişliği Birimi, İngiliz Eğitim Bakanlığına bağlı bir birimdir.

2000’li yıllarda itibari ile İngiltere’de üniversiteler, her yıl yaklaşık 20.000 dolayında ilk ve ortaöğretim öğretmeni yetiştirmektedirler. Çalışmalarında bu bilgiye yer veren Meriç ve Tezcan (2005, s. 76), bu kurumların 3 veya 4 yıllık lisans ve lisans + 1 yıllık lisansüstü sertifikalar olarak iki grupta incelenebileceğini dile getirerek; lisans programlarında alan dersleri, eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulamalarının eş zamanlı olarak yapıldığı söylerler.

Yukarıda verilen bilgiden hareketle alan dersleri, her ne kadar yaygın şekilde olmasa da eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulamalarının bir arada verildiği “kaynaşık” modelin de ülkede öğretmen yetiştirme süreci sırasında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle İngiltere’deki yapı genel özellikleriyle Almanya’dakine benzerdir. Söz konusu model, özellikle ilköğretimde ders verecek öğretmenlerin eğitiminde daha yaygın biçimde kullanılır.

Kaynaşık modelin yanı sıra İngiliz üniversitelerinde kullanılan ve son yıllarda giderek yaygınlaşmaya başlayan “sıralı model”, özellikle ortaöğretimde görev yapacak öğretmenlerin eğitiminde yaygın olarak tercih edilmektedir. Sıralı model üç ya da dört sene lisans öğrenimi görmüş bir öğrencinin başvurusu üzerine uygulama ağırlıklı staj yapacağı bir senelik yüksek lisans programından oluşmaktadır.

Utaş (2009, s. 159-160) çalışmasının İngiltere’de öğretmen eğitiminin günümüzdeki durumu hakkında bilgiler verdiği kısmında “sıralı” modele değinerek, öğretmen eğitiminde üç ve dört yıllık lisans programları yanında lisans sonrası otuz altı haftalık sertifika programlarının önemli işlevleri olduğunu söyler. Bu sertifika programlarını bitirenler yüksek lisans derecesini elde etmiş olurlar. Çalışmada ayrıca konuyla ilgili şu bilgilere yer verilir:

“Bu sertifika programları uygulama ağırlıklı olmakla birlikte, bazı eğitim derslerini de bünyesinde bulundurmaktadır. İngiltere genel olarak branş öğretmenleri, alan eğitimi üzerine otuz altı haftadan oluşan sertifika programlarından, sınıf öğretmenleri ise dört yıllık lisans programlarından yetişmektedirler” (s. 160).

Eurydice (2005, s. 7) tarafından hazırlanan “Avrupa’daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler” isimli raporda, ortaöğretim öğretmeni adayları için daha yaygın olan yolun otuz altı haftalık yüksek lisans değerindeki sertifika programı olduğu dile getirilmektedir. Bu bilgi Utaş’ın çalışmasında dile getirdiği ilgili bilgiyi destekler niteliktedir. Ancak yine aynı raporda ilköğretim öğretmeni adayları için her iki yolun da tercih edilebildiği ifade

edilmiş ve bunlar arasında herhangi bir tercih yoğunluğu farkından söz edilmemiştir. Stephenson'un (1999) çalışmasına atıfta bulunan Bayram (2010, s. 105), da nitelikli öğretmen statüsü almak için farklı modeller olduğunu dile getirerek, bunlardan en yaygının üniversiteler tarafından verilen bir yıllık yüksek lisans programları ile öğretmen yetiştirmek olduğunu söyler.

Çalışmasında İngiltere'deki lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumların yapısından söz eden Meriç (2004'den aktaran Meriç & Tezcan, 2005, s. 77), genellikle üç yıl olan bu programlarda, alan derslerinin ilk yıldan üçüncü yıla kadar devam ettiğini dile getirir. Eğitim derslerinin ağırlığının da son iki yılda kendini hissettirdiği çalışmada verilen diğer bilgilerdendir.

“İngiltere’de öğretmen yetiştiren kurumlara kabul şartları birimler arasında farklılık gösterir. Genel olarak ortaöğretim ikinci aşamada eğitim alan 14-16 yaş arasındaki öğrenciler, zorunlu derslerin yanı sıra, tercih etmeyi düşündükleri bölüme uygun seçmeli dersler alırlar” (Eurydice, 2003/2004'den aktaran Şahin: 2006, s. 76). “Bu derslerden yılın belirli dönemlerde “İkincil Eğitim Genel Sertifikası (General Certificate of Secondary Education)” sınavlarına giren öğrenciler, istedikleri bölümle ilgili derslerin en az ikisinden “A” notu almanın yanı sıra matematik, bilim ve İngilizce gibi zorunlu derslerden en az “C” notunu almalıdırlar” (Reynolds, 1999'dan aktaran Polat, 2005, s. 76). Merkezî sınav sonrasındaki süreçte meslek öncesi öğretmen eğitimi hizmeti veren birimlerin, genel olarak kullandıkları yöntem karşılıklı görüşmelerle adayın öğretmenlik mesleğine uygunluk düzeyini tespit etmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara girişte ülke genelinde yapılan merkezî sınavın, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine uygun becerileri taşıyıp taşımadıklarını ölçmek için tek başına yeterli olmadığı Türkiye’de pek çok uzman tarafından dile getirilmiştir. Buna bağlı olarak eğitimbilimleri ile ilgili birçok çalışmada merkezî sınavın yanı sıra, birtakım ek yöntemlerle programa giriş şartlarının daha kapsamlı bir hâle getirilmesi gerektiği vurgulanır. Ülkemizde eksikliği hissedilen bu uygulama, İngiltere’deki öğretmen yetiştirme programlarında da karşımıza çıkmaktadır.

“Ülkede merkezî bir üniversite sınavı yapılmamakla birlikte, ortaöğretim ikinci kademedeki öğrenci başarısına göre yönlendirme ile öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına devam etmesi sağlanmaktadır.” (MEB, 2010, s. 3). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına başvuran aday, üniversiteyi temsil eden öğretim elemanları ile

okulları temsil eden uygulama öğretmenlerinden oluşan komisyon tarafından sözlü mülakata alınmakta ve bu mülakatta başarılı olduğu takdirde yükseköğretim kurumuna kaydını yaptırabilmektedir.

Demircioğlu da (2002, s. 1-2), İngiltere’de görev alacak öğretmen adaylarının seçiminde uygulanan mülakat sisteminden söz ettiği çalışmasında, bu sınavlar sırasında göz önünde bulundurulacak değerlendirme kriterlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Adayların akademik eğitime istekliliği
- Adayın kişiliği
- Daha önce çocuklarla çalışıp çalışmadığı
- Diğer kültürlere karşı ilgisi
- Öğretmenlik yapmak istediği alana ait ilgisi
- Mesleki bir kariyer olarak öğretmenliğin öneminin aday tarafından kavranılıp kavranılmadığı
- Daha önce gönüllü olarak adayın değişik işlerde çalışıp çalışmadığı

İngiltere öğretmen yetiştirme sistemini diğer ülkelerinkinden ayıran önemli farklılıklardan bir tanesi yükseköğretim öncesindeki öğrencilere hizmet veren okulların da programların planlanmasında sorumluluk üstlenmeleridir. Şahin (2006, s. 43), bu uygulamadan söz ettiği çalışmasında öğretmen yetiştiren her yükseköğretim kurumunun ortaklaşa çalıştıkları okullar bulunduğunu dile getirir. Bu okullar ders programlarının planlanmasında, sürdürülmesinde, yönetiminde, adayların kabulünde, öğrencilerin seçilmesi, eğitimleri ve değerlendirilmelerinde sorumluluk sahibidirler.

İngiltere’de yükseköğrenim sırasında adayların yaptıkları staj çalışmaları büyük önem taşır. “Okul öğretmenleri, üniversitede öğretmen eğitimi dersinin öğretimine yardımcı olurlar ve öğretmen adaylarının staj süresince kaydettikleri aşama ve gelişmelerle yakından ilgilenirler” (Sands, 1996, s. 121). “Alınan eğitim ve staj çalışmalarının sonunda öğrenciler, kendi görüş ve değerlendirmeleri de alınarak, uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim üyesi tarafından değerlendirilmekte ve başarılı bulunanlara sertifika verilmektedir” (Başar, 2000, s. 493).

Ülkede hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programlarını bitiren öğretmenler, mesleğe başlamak için gerekli olan “yeterli öğretmen statüsü (qualified teacher status, QTS)” adı verilen yükseköğretim diplomasına sahip olurlar. Polat çalışmasında (2005, s.

73), Yeterli öğretmen statüsünün, öğretmenlik eğitimi programının tamamlanması ve akabinde Öğretmen Eğitimi Ajansı tarafından kişinin akredite edilmesi sayesinde verilebileceğini söyler.

İngiltere’de öğretmen eğitimi için belirlenmiş bir müfredat yoktur. Fakat kaliteli öğretmen statüsü (öğretmenlik diploması) almak isteyen öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım standartlar mevcuttur. Utaş (2009, s. 160) çalışmasında söz konusu standartları üç farklı grupta sınıflandırır:

- Çocuklarla ve gençlerle olan ilişki ile ilgili profesyonel davranışlar sergileme, çerçeve programda belirtilen niteliklere (mesleki görevlerinin farkında olma, işyeri disiplini ve uygulama gibi) uyum, başkaları ile iletişim kurma ve birlikte çalışma, kişisel mesleki gelişim
- Öğretme ve öğrenme ile ilgili standartları içeren kişisel bilgi ve anlayış, değerlendirme ve izleme, dersler ve müfredat, edebiyat, sayısal ve bilgi-iletişim bilgileri, sağlıklı ve iyi olma hâli
- Planlama, değerlendirme, izleme ve dönüt vermeye ilişkin mesleki standartlar, öğretme ve öğrenmeyi gözden geçirme, öğrenme çerçevesi

İngiltere’de öğretmenlik eğitimini ele alan çalışmalardan birinde (Eurydice, 2003/2004; Hero, 2005’den aktaran Şahin, 2006, s. 97) sözü edilen süreç için belirli bir müfredat olmadığına dikkat çekilmekte ve nitelikli öğretmenlikle ilgili yayınların, öğretmen yetiştirme statüsünü belirlediğine vurgu yapılmaktadır. Ancak İngiltere’deki yükseköğretim yapısının durumu nedeniyle, Şahin’in çalışmasında sözünü ettiği bu yayınlarda belirtilen öneri ve koşulların uygulanmasında kurumlar arası önemli farklılıklar ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu duruma neden olan en önemli faktör ise öğretmenlik eğitimi veren kurumların veya öğretim elemanlarının ders içeriklerine karar verme özgürlüklerinin bulunmasıdır.

Üniversiteden yetiştirilen öğretmenler, eğitim fakültesi haricindeki bir bölümünden de mezun olup öğretmenlik formasyonu programına devam ederek öğretmen olabilirler (Demirel, 2000, s. 86). “Örneğin, matematik öğretmeni olmak için mutlaka matematik öğretmenliği yetiştiren bölümünden lisans diplomalı olmak zorunlu değildir. Aday lise veya üniversitede yeterince matematik eğitimi almışsa bu durum mesleğe başlaması için yeterli görülebilir” (Gür, 1999, s. 65-66). Ancak öğretmen adayı, sahip olduğu formasyon

bilgisinin yanı sıra, alan bilgisinin de yeterli düzeyde olduğunu üniversite tarafından düzenlenen sınavlarda kanıtlamalıdır.

“Temel öğretmen eğitimi aşamasını tamamlayarak göreve başlayan öğretmene stajyer öğretmen denilmektedir. Stajyerlik genellikle üç okul dönemi sürer. Stajyerlik yılında, yeni öğretmene stajyerlik etkinliklerine katılması için normal öğretmenin %10’u kadar az ders verilir.” (Neil & Morgan, 2003’den aktaran Bayram, 2010, s. 106). Öğretmen eğitiminin pek çok faaliyetinde olduğu gibi, stajyer öğretmenler için de ülke genelinde uygulanan bir genel program söz konusu değildir.

“İngiltere’de özellikle son on beş yılda hızlanan eğitim alanındaki reformlar arasında öğretmen eğitimiyle ilgili olanlar da vardır” (Eurydice, 2008’den aktaran Utaş, 2009, s. 161). Örneğin “2002 yılı mayıs ayında yapılan bir yasal düzenlemeyle, tüm öğrencilerin yeterlilik (mezuniyet) alabilmeleri için sayısal, sözel ve bilgi-iletişim teknolojileri ile ilgili bir genel yetenek sınavına tabi tutulmaları tavsiye edilmektedir” (Türkoğlu, 2005, s. 58).

Yukarıda örneği verilen düzenlemenin öğretmenlerin sahip olduğu mesleki niteliklerin arttırılması için yapıldığı açıktır. İngiltere’de öğretmen eğitimi sürecine verilen önem nedeniyle gün geçtikçe öğretmenlerde aranan yeterliliklerin sayısı artmaktadır. Hangi branşta olursa olsun kurallara uygun açık ve doğru bir İngilizceyi konuşup yazabilmeleri öğretmenlerden beklenen sorumluluklar arasındadır. Ülkemizde ise maalesef öğretmen adaylarının dil becerilerini doğru ve etkili kullanabilme yetisine sahip olup olmadıklarına ana dili eğitimi alanı dışında dikkat edilmemekte, bu durum da öğretmenlerin meslek yaşantılarında bazı sorunları beraberinde getirmektedir.

İngiltere eğitim alanında, merkeziyetçi bir yapılanmadan çok yerel idarelere ve eğitim kurumlarına yetkiler tanıyan bir sistemi benimsemiş durumdadır. Buna bağlı olarak öğretmen görevlendirme, program içeriği, yöntem, değerlendirme ve uzmanlık gelişiminin belgelenmesi kurumdan kuruma değişiklik gösterebilir. Fakat yükseköğretimde öğretmenlik için ulusal uzmanlık standartları üzerinde çalışmalar devam etmektedir.

Türkoğlu (2005, s. 58) İngiltere’de ulusal uzmanlık standartlarından söz ettiği çalışmasında, son yıllarda ilköğretim öğretmeni yetiştirme konusunda ülke genelindeki tüm kurumları ilgilendiren reformların yapıldığını söyler. Bu reformlar gerekliliklerin tespit edilmesine yönelik olup, şu şekilde maddelendirilebilir:

- Okulların artan ihtiyaçlarına cevap verebilecek, farklı özelliklere sahip ve nitelikli öğretmenler yüksek kalitede eğitim verilmelidir.
- Okullar ilköğretim öğretmeni yetiştirmede daha etkili ve daha büyük rol oynamalıdır.
- Öğretmenlik kurumları için akreditasyon kriteri okulların ve öğrencilerin öğretme becerisine odaklanmasını gerektirmelidir.
- Yeni öğretmen olanların sahip olması gereken konu bilgisi ve becerisinin yanı sıra etkin öğretme ve profesyonel gelişim için okulların daha etkili olması gerekmektedir.

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemi genel olarak ele alındığında, kurumsallaşması bakımından Türkiye ile belirgin farklılıklar taşıdığı göze çarpar. Türk eğitim sisteminin İngiltere’nin aksine merkeziyetçi bir eğitim yapılanmasını benimsemiş olması öğretmen eğitimi alanında da etkilerini göstermektedir. Buna bağlı olarak kurumların ve öğretim elemanların İngiltere’de sahip oldukları yetkilerin çoğu, Türkiye’de YÖK tarafından kullanılmaktadır.

Türkiye ve İngiltere öğretmen yetiştirme sistemleri arasındaki bir diğer önemli farklılık da kurumların çeşitliliğiyle alakalı olarak karşımıza çıkmaktadır. İngiltere’de üniversiteler bünyesinde hizmet veren yüksek eğitim enstitülerinin dışında, çok yaygın olmamakla birlikte Teach First programı ile öğrencilere öğretmenlik konusunda yeterlilik verildiği görülmektedir. 2003 yılından beri faaliyet gösteren bu programda 2016 yılına dek yedi bin dolayında öğretmen yetiştirilmiştir. Utaş çalışmasında (Eurydice, 2008’den aktaran 2009, s. 161-162), 2003 yılında başlayan “Teach First” isimli programında yetenekli ortaöğretim öğrencileri arasından başvuru yapanlar öğretmenlik mesleği için yetiştirildiğini dile getirir. Bu program kapsamında internet üzerinden verilen dersler olduğu gibi, yüz yüze eğitim de verilmektedir. Teach First programını tamamlayan öğrenciler bir yıl boyunca özellikle sosyoekonomik imkânları kısıtlı bölgelerde bulunan eğitim kurumlarında öğretmenlik yapar ve yılın sonunda görev yaptıkları okulda başarılı oldukları kanaati olursa kendilerine mesleki yeterlilik verilir.

İngiliz öğretmen yetiştirme sisteminden bu araştırma kapsamı dâhilindeki ülkelerde kullanılan sistemlerden farklı kılan en belirgin özelliklerinden bir tanesi, alanda eğitim yapan yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki uyumdur. İlköğretim ve ortaöğretim okullarına diğer ülkelerde görülmeyecek şekilde öğretmen eğitimi sürecinde söz sahibi

olma ve öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerine karar verme gibi yetkiler tanınmıştır. Okul-üniversite uyumunun hemen her ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde vurgulandığı düşünüldüğünde, İngiltere'nin bu alanda belirgin bir aşama kat ettiği söylenmelidir.

İngiltere'de öğretmenler devlet memuru statüsünde değildirler (Furlong, Barton, Miles, Whiting & Whitty, 2000'den aktaran Polat, 2005, s. 76). Devlet memuru olmadıkları için maaşları bağlı bulundukları kurum ya da yerel idare tarafından ödenmektedir (Bayram, 2010, s. 105). Bu durum İngiliz eğitim sistemindeki özerk yapının ne derecede olduğunun önemli bir göstergesidir. Sözü edilen şekilde kabul edilen öğretmen statüsü, araştırma kapsamındaki ülkelerde görülmemekle birlikte, dünya üzerinde ABD ve Japonya gibi ülkelerde bulunmaktadır. 2015-2016 eğitim yılında mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlere yılda 22.244 sterlin maaş ödenirken, bu ücret deneyimli öğretmenler için 37.400 sterline kadar çıkmaktadır (University of Manchester, 2015, s.17).

Kendine has özellikleri ve üst düzeydeki özerk yapısıyla İngiltere eğitim sistemi ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme faaliyetleri, ülkeyi alışlageldik modellerin dışına çıkarmaktadır. Bu bakımdan İngiltere, öğretmen yetiştirme ile ilgili karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının büyük bir çoğunluğunda incelenmektedir. Bu çalışmalarda birinden farklı kurumların incelemeye tabi tutulması bu karmaşık ve çok boyutlu sistemin daha iyi anlaşılması açısından fayda sağlayacaktır.

2.6.5. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

2.6.5.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi

“Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirme konusu geçmişten günümüze Türk millî eğitim sisteminin en çok tartışılan hususlarından biri olmuştur. Çünkü öğretmen yetiştirmek, geleceğin insanlarını yetiştirecek olan uzmanları mesleğe hazır hâle getirme faaliyetidir.. Nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun iyi anlaşılabilmesi için, ülkemizdeki öğretmen eğitiminin tarihi süreç içerisinde incelenmesi ve değerlendirilmesi son derece önemlidir.

Türkiye köklü eğitim geleneğine sahip bir ülkedir. Bu gelenek içerisinde öğretmen yetiştirmenin de önemli bir yeri vardır. Selçuklulardan alınan ve ilk örgün eğitim kurumları olan mektep ve medreseler, Osmanlılar zamanında geliştirilerek yaygınlaştırılmıştır. Duman (2005, s. 61) çalışmasında bu kurumların zaman içerisinde

kendilerini yenileyemedikleri için, askeri ve sivil alanda yenilerinin açıldığını söyler. Geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında açılan bu yeni okullar öğretmen yetiştirme sorununu da beraberinde getirmiştir.

Osmanlı düzeninde, alt düzeydeki medreseleri bitirenler ilkokul öğretmeni (muallim) ve üst düzeydeki medreseleri bitirenler de medrese öğretmeni (müderris) olmuştur. Medreselerde, “tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri” (Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris) isimli dersin Fatih Sultan Mehmet Dönemi’nde kısa bir süre okutulması dışında, o yıllarda öğretmen yetiştirmeye yönelik başka bir faaliyet yoktur (Okçabol, 2005a, s. 28).

Akyüz de Okçabol gibi Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabalarının başlangıcını Fatih Sultan Mehmet’in hükümdarlığına kadar uzandığını kabul eden uzmanlardan biridir ve çalışmasında (2001, s. 82-83), Fatih Dönemi’nde Ayasofya ve Eyüp medreselerinde, sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için ayrı bir program uygulandığından söz eder. Sözü edilen “tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri” dersi de bu yeni program kapsamında sunulmaktadır.

Fakat Fatih Sultan Mehmet’in bu önemli ve yenilikçi teşebbüsleri kendisinden sonra devam ettirilememiştir. Gelişli (2006, s. 9), çalışmasında söz konusu teşebbüslerin Fatih Dönemi ile sınırlı kaldığını dile getirir ve Osmanlı Devleti’nde Darülmualimîn-i Rüşdi’nin 1848’de kuruluşuna kadar öğretmen yetiştirmeyle ilgili olarak hiçbir gelişme yaşanmadığını söyler.

Celkan da (1989, s. 163-164) imparatorluk sınırlarında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ilkinin Mustafa Reşit Paşa’nın yardımı ile Maarifçi Kemal Efendi tarafından 16 Mart 1848 tarihinde kurulan “Darülmüallimin-i Rüşdi” (Orta Öğretmen Okulu) olduğuna dikkat çeker. Yazara göre bu okulun açılması, Batılı anlamdaki sivil maarif hareketlerinin ilk belirtisi olmuştur.

Duman’a (2005, s. 62) ve İlikli’ye (2010, s.45) göre, Darülmualimin-Rüşdi’nin açılmasının en önemli sebeplerinden birisi, geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında açılan askeri okullarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesidir.

Darülmualim’in 1851 tarihli ilk nizamnamesi incelendiğinde, yeni açılan okullarda medrese mezunu mevcut öğretmenlerle bir yere varılamayacağı ifadesi dikkat çekmektedir. Yine aynı nizamnamede, öğretmen adaylarının kutsal aylarda para karşılığı dini hizmette bulunmaları yasaklanmış, okula az öğrenci alınarak daha iyi öğretim yapılması, adayların

sınavla seçilmesi ve kayırma yapılmaması istenmiştir (Okçabol, 2005b, s. 37). Ayrıca, nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için öğrenci sayısı ve sınavla öğrenci seçiminin yanı sıra, okulun süresinin üç yıl olması ifadesi de nizamnamede yer almaktadır (Akyüz, 1993, s. 154-157).

Akyüz (2006, s. 33), 3 yıllık öğrenim süresi olan ve öğrencilerin sınavla alındığı Darülmallim Nizamnamesi'nde okulları yaşatan temel unsurun öğretmenler ve onları yetiştiren meslek okulları olduğuna vurgu yapılmasından söz eder. Ona göre hazırlanan bu nizamname, aradan 150 yılı aşkın süre geçmiş olmasına rağmen hâlâ eğitim dünyasında kabul gören fikirler içermektedir.

Darülmuaallimin-Rüşdi'nin açılmasından sonra, Osmanlıda öğretmen yetiştirme alanında hizmet veren başka okullar da hizmete girmiştir. Bu okullar 1868'de sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmuaallimin-i Sıbyan ve 1870'de kız rüşdiyeleri ile kız sıbyan okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak için açılan Darülmuaallimat'tır.

Duman'a (2005, s. 63) göre, sözü edilen bu yeni okullar ileri görüşlü devlet adamlarının özel çabalarıyla açılmış; ancak eğitimdeki bu reform hareketleri belli bir plana bağlanarak, tam bir devlet politikası hâline gelememiştir. Duman'ın sözünü ettiği bu eksikliği gidermek amacıyla 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi çıkartılmıştır.

Eğitimi bir devlet işi olarak ele alan “Maarif-i Umumiye” isimli nizamname, ilköğretimden yükseköğretime, yeni bir eğitim sistemi ihtiyacından söz eder. Ayrıca ülkenin öğretmen ihtiyacına atıfta bulunularak, kurulması tasarlanan okul sistemine uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi gerektiği vurgular. Bu nedenden ötürü, “Büyük Darülmuaallimin” ve “Darülmuaallimat” adlarında iki yeni öğretmen okulunun kısa süre içerisinde açılması tasarlanmıştır.

Kuru (2005, s. 132), bu nizamnamenin en önemli özelliklerini, öğretmen yetiştirme problemini ciddi bir şekilde ele alınması ve “öğretmen okulu” kavramını ortaya atması olarak sıralar. Bu nizamname ile öğretmen okulları mezunlarının atanma sırasında başka okul mezunlarına göre öncelik haklarının bulunduğu belirtilmesi, önemli bir yenilik olarak kabul edilebilir.

Nizamname vesilesiyle kurulan Büyük Darülmuaallimin ve bünyesinde yer alan üç şube ile sırasıyla rüştiye, idadiye ve sultaniye okullarına öğretmen yetiştirmek istenir. Duman

(2005, s. 63), nizamnamenin bütün bu yenilikçi niteliklerine rağmen diğer bazı hükümleri gibi öğretmen yetiştirmeye ilişkin kararlarının da bütünüyle ve zamanında uygulamaya konmadığından yakındır. Buna bağlı olarak nizamnameden istenen verimin alınmadığı kabul edilmektedir.

Nizamnamede açılması tasarlanan Büyük Darülmuallim'in ise, ancak sekiz yıl sonra, 1877'de sadece idadiye şubesi ile açılarak, Darülmuallimin-i Rüşdî ile birlikte bir müdürün idaresinde birleştirilmiş fakat fazla yaşamayarak 1880'de kapatılmıştır. Bu okulla ilgili asıl verimli ve sürekli çalışma 1890'lı yılların hemen başlarında olmuş, okul "Darülmuallimin-i Aliye" adıyla 1891'de yeniden faaliyete geçirilmiştir (Koçer, 1967, s. 13-25).

Duman (2005, s. 64) çalışmasında 1875'ten sonra İstanbul dışında da açılmaya başlanılan öğretmen yetiştiren kurumların, medresenin etkisinden kurtulamadıklarını; zaman zaman kapanmaları ve programlarda sık sık değişiklik yapılması gibi nedenlerden ötürü sistemli ve sürekli bir çalışma düzenine geçemediklerini ifade eder. Ancak bütün bu olumsuzluklara rağmen 19. yüzyılın ikinci yarısında öğretmen yetiştirme konusunda önemli girişimlerde bulunulmuş, öğretmen okullarının programlarına "öğretim metotları" gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin konduğu ve okutulmaya başlandığı görülmüştür.

Ergün (1987, s. 12), 19. yüzyılın ikinci yarısında eğitim kurumlarının taşraya yayılmaya başlamasını, Müslüman olmayan Osmanlı vatandaşlarının kendi okullarını kurması, Müslüman halkın çocuklarının genel bir cehalet içinde kalması ve bir kısım Müslüman çocuğunun da yabancı devletlerin açtığı ve misyonerlerin yönettiği okullara gitmesi gibi sebeplere bağlar. Bu sebepler, Osmanlı Devleti'ni, eğitimi bütün vatan sathına yayma konusunda mecbur bırakmıştır.

1890'da çıkarılan "Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat" ile öğretmenlere iyi ahlaklı ve davranışlı olmaları, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamaları, kendilerine verilecek derse bağlı kalmaları zorunluluğu getirilmiştir (MEB, 1995a, s. 13). Yılmaz (2006, s. 51) çalışmasında, söz konusu talimatın öğretmenliğin meslekleşmesi açısından bir dönüm noktası olduğunu iddia eder.

II. Abdülhamit Dönemi'nde (1876-1909) ilköğretmen okullarının sayısı artmış olsa da, Öztürk'e (2002, s. 5) göre, bunlar bir öğretmen, bir mubassır ve on civarında öğrencisi olan birer okul karikatürü idi. Öğretmenlerin çoğu, gerekli mesleki formasyon ve genel kültürden yoksundu. Dolayısıyla öğrenciler de istenilen düzeyde eğitilememekteydi.

Duman'a göre (2005, s. 64), Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim ve öğretmen yetiştirme konularında yeni görüşlerin ortaya atılıp tartışıldığı, hatta bir kısmının uygulamaya konduğu en önemli devir II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1922) olmuştur.

Gazalcı söz konusu dönem hakkında görüşlerini bildirdiği makalesinde (1995, s. 2), II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük ortamının eğitime yansıdığını dile getirir ve ilk öğretmen örgütlenmesinin "Öğretmenler Meclisi" (Encümen-i Muallim) adıyla 1908'de oluşturulduğunu söyler.

"II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki düşünce akımlarına göre, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumdan ancak eğitime ağırlık vererek kurtulabilir. Öğretmenlik herkesin yapamayacağı bir meslek olup öncelikle eğitimciliktir" (Okçabol, 2005b: 39). Sözü edilen dönemde öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde niteliğe önem verilmesine bağlı olarak, öğretmen adaylarının yeterlilik sınavına tabi tutulması gibi uygulamalara rastlanmaktadır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde öğretmen eğitiminde nitelik konusuna verilen önemi örneklerle açıklayan Yılmaz (2006, s. 103), çalışmasında Dârülmualimin müdürü Satı Bey'in, 900 öğrencinin bulunduğu okulda sınavlar yaparak öğrenci sayısını 150'ye indirdiğinden bahseder. Ayrıca Satı Bey, okuldaki niteliksiz öğretmenleri de ayıklayarak güçlü bir eğitim kadrosu oluşturmuştur. Yine bu devirde pedagoji derslerine büyük önem vermiştir.

Taşdemirci (1999, s. 162), Satı Bey'i Türk öğretmen yetiştirme sistemine çağdaş eğitim akımlarının girmesinin öncüsü olarak görür. Bunun nedeni olarak da, Satı Bey'in eğitimi çağdaş pedagoglar gibi zihin eğitimi, beden eğitimi ve ahlâk eğitimi olmak üzere üç boyutlu olarak ele almasını gösterir.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde öğretmen eğitimi alanında karşımıza çıkan yeniliklerden bir diğeri ise Ana Öğretmen Okulunun kurulmasıdır. "Kız Öğretmen Okulu bünyesinde 1913-1914 öğretim yılında açılan okul, dört yıl faaliyette bulunduktan sonra kapanmıştır" (Duman, 2005, s. 65). Ana Öğretmen Okulu, ülkemizde okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme alanında atılan ilk adım olması bakımından önem taşımaktadır.

Kız Öğretmen Okulu idadi ve sultanilere bayan öğretmenler yetiştirmek maksadıyla kurulmuş bir öğretmen yetiştirme okuludur. Yılmaz (2006, s. 105), bu okulun Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne miras kalan herhangi bir kız öğretmen okulu olmaktan öte, Türk kadınının çağdaşlaşma sürecine zemin hazırlayan önemli bir eğitim kurumu olduğunu ifade eder.

Kısaca özetlenmeye çalışılan, bir kısmı teşebbüs safhasında kalan bu uygulamalar dışında, II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin yetiştirilmesi konularında, Cumhuriyet Dönemi'ndeki çalışmalara ışık tutacak önemli görüşler ortaya konulmuştur. Bunlardan bazılarını Duman çalışmasında (2005, s. 65) şu şekilde sıralar:

- Türkiye'yi kurtaracak eğitimidir, eğitimin öncüsü ise öğretmendir.
- Öğretmenlik öncelikle eğitimcilik demektir. Eğitimcilik ise bir hünerdir, sanattır. Bu sanatın özel metotları ve kuralları vardır. Öğretmenin bunları bilmesi, bunun sağlanması için de yetiştirilmeleri sırasında kendilerine kazandırılması gerekir.
- Öğretmen okullarının tek amacı öğretmen yetiştirmek olmalı ve buna hizmet etmelidir.
- Köy için ayrı öğretmen yetiştirilmelidir.
- İyi öğretmen yetiştirmek için, öğretmenlik mesleğinin itibarı yükseltilmelidir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme faaliyetleri konusundaki düzenlemeler Cumhuriyet'in ilk yıllarıyla birlikte hız kazanmıştır. Cumhuriyet Dönemi boyunca öğretmen eğitimi alanında çok değişik politikaların benimsendiği; buna bağlı olarak da değişik kurumların açıldıkları görülmektedir. Sırasıyla “muallim mektebi” adıyla kurulan öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren eğitim fakülteleri Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında hizmet vermişlerdir. Yine Cumhuriyet Dönemi içerisinde, öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla üniversitelerin çeşitli bölümlerinden mezun olmuş kişiler de sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır.

Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında öğretmen eğitimi yönlendirecek gelişmelerden en önemlisi Maarif Vekâletinin 1920 yılında kurulmasıdır. Savaş döneminde böyle bir gelişmenin yaşanması, Ankara Hükümeti tarafından eğitime verilen önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

“14 Ağustos 1923'te TBMM'de okunan hükümet programında, ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumların açılması, yüksek öğretmen okulu öğrencilerinin de mesleki formasyon almaları ve uygulama yapmaları öngörülmüştür. Hemen ardından, ortaöğretim öğretmenlerinin hangi kaynaktan ve ne gibi yöntemlerle karşılanabileceği konusunda 439 Sayılı Yasa çıkartılmıştır” (Celkan, 1989, s. 166). “Cumhuriyet Dönemi'nde orta öğretmen okullarının ilki 1928'de Konya'da açılmış, bu okul 1928'de Ankara'ya taşınarak “Gazi Pedagoji Enstitüsü” adını almıştır. Sonraları “Eğitim Enstitüsü” adını alan bu

okulların sayıları zamanla çoğalmış ve öğrenim süreleri de uzatılmıştır” (Okçabol, 2005a, s. 42).

1926 yılında çıkartılan bir kanun ile köy muallim mektepleri ve ilk muallim mektepleri birbirinden ayrılmışlardır. 1927-1928 öğretim yılında kırsal kesimde görev alacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesine başlanmış; bunu gerçekleştirebilmek için Denizli ve Kayseri’de köy muallim mektepleri açılmıştır. Ancak bu okullar verim alınamadığı gerekçesiyle 1933 yılında kapatılmıştır.

Her ne kadar başarısız bir uygulama olarak Türk eğitim tarihindeki yerini alsada köy muallim mekteplerinin daha sonra kurulacak olan köy enstitüleriyle olan benzerlikleri dikkat çekmektedir.

1923-1938 yılları arasındaki dönemde eğitimin Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile merkezî bir sisteme bağlanması; öğretmen yetiştirme, öğretim programları, öğretmenlerin sağlanması gibi konuları hükümetin ve bakanlığın görevi hâline getirilmiştir. Balcı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra eğitim alanında karşılaşılan sorunlardan söz ettiği çalışmasında (2004, s. 81), bunlar arasında öğretmen sıkıntısı ve var olan öğretmenlerin niteliklerinin düşüklüğünün de yer aldığını söyler.

Cumhuriyetin ilk yıllarında üzerinde önemle durulan konulardan bir diğeri de ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesidir. Buna bağlı olarak çeşitli vilayetlerde ilk öğretmen okulları açılmış, ancak istenilen amaçlara tam olarak ulaşamamıştır. 13 Mart 1934’de Başbakan İsmet İnönü bir konuşmasında, ilköğretim çağındaki çocukların, ancak üçte birine eğitim imkânı verilebildiğini açıklaması, en büyük sorunun da okul binası sağlanması yanında, öğretmen yetiştirme düzeyi olduğunu göstermiştir (MEB, 1991, s. 36).

Mustafa Kemal Atatürk’ün 10 Kasım 1938 tarihinde vefat etmesi üzerine, İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı ve Hasan Ali Yücel’in millî eğitim bakanı olarak görev aldıkları dönem başlamıştır. Bu dönemin öğretmen yetiştirme açısından getirdiği yeniliklerden en önemlisi köy enstitülerinin kurulmasıdır.

“1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy öğretmen okulları, köy enstitüleri hâline getirilmiştir” (Türkoğlu, 1984, s. 57). Kanunda köy enstitülerinin kuruluş amacı: “köy öğretmenlerinin de eğitimci gibi, hatta onlardan ziyade kuvvetli zirai bilgilere ve iktidara sahip olmalarına umumi bilgileri ile mesleki seviyelerinin üstün olması ve her bakımdan köyde faydalı olabilecek insanlar hâlinde yetiştirilmeleri” (Balkır, 1974, s. 14-15) olarak

ifade edilmektedir. “Aynı yıl 14 tane köy enstitüsü açılmıştır. Hasanoğlu ve İvriz köy enstitüleri 1941’de kurulmuştur. Daha sonra 5 köy enstitüsü kurularak sayıları 21 olmuştur” (Coşkun, 2007, s. 84).

Akyüz’e (2001, s. 329) göre, köy enstitülerinin kurulması, köy muallim mekteplerinin kapatılmasından sonra kırsal kesimin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla içerisine girilen yeni arayışların eseridir.

Okçabol’a (2005a, s. 55) göre, İnönü Dönemi’nin eğitim alanındaki en önemli başarısı, köy enstitülerinin kurulup geliştirilmesidir. Bir iki binayla öğretime başlayan enstitüler, devletten çok az para desteği alarak, kendi gereksinimlerini karşılayabilecek olanakları yaratmışlardır. Yazara göre, köy enstitüleri modeli ile öğretmen yetiştirme sorununa, ülke gerçeklerine uygun ve bilimsel bir anlayışla yaklaşılmıştır. Soruna çözüm ararken dünyada ve Türkiye’de daha önce yapılmış olan çalışmalar değerlendirilerek, o günkü ülke koşullarına uygun bir model yaratılmıştır.

Yılmaz (2010, s. 38) çalışmasında, Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra öğretmen yetiştirme alanında geliştirilen modellerden en önemlisi olan köy enstitülerinin dünyaya örnek olabilecek bir yapılanma olduğunu iddia eder.

Cumhuriyet Dönemi’ndeki eğitim konusunda üzerinde en çok tartışılan konulardan birisi olan köy enstitüleri hakkında olumsuz görüşler ortaya atan uzmanların sayısı da oldukça fazladır. Bunlardan birisi olan Özdemir (2000, s. 327-328), söz konusu uygulamanın sınıf farklılığının kabul edildiği anlamına geldiğini iddia eder. Bu sınıf farklılığı ise, köylü-kentli ayrımıdır. Oysa amaç bütün halkı eşit ve ekonomik ve sosyal düzeye erdirmek olmalıdır.

Farklı tarihlerde ve değişik kaynaklarda olmak üzere köy enstitülerinin kız ve erkek öğrencilerin bir arada yer alması, sol ideolojiyi yayan bir yapıda olmaları, okutulan kitapların ideolojik yönleri ve din derslerinin enstitü müfredatında yer almaması gibi çeşitli konularda sert eleştirilere maruz kaldığı bir gerçektir.

Öğretmen yetiştirme konusu değişik tarihlerde toplanan eğitim şûralarında da tartışılmıştır. Örneğin 1943 yılında toplanan II. Maarif Şûrasında Türkçe ve tarih derslerinin öğretmen yetiştiren programlarının müfredatlarında yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Balcı (2004, s. 82-83), sözü edilen şûrada öğretmenlik mesleğinin daha çekici hâle getirilebilmesi ile

ilgili tedbirlerin tartişılmış olmasının, bu dönemde de Türkiye’deki nitelikli öğretmen ihtiyacının bir göstergesi olduğunu ifade eder.

“1949 tarihinde toplanmış olan IV. Milli Eğitim Şûrasının gündeminde ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının gereksinimine göre yeniden düzenlenmesi yer almaktadır” (Yılmaz, 2010, s. 38). Balcı’ya (2004, s. 84) göre söz konusu şûrada bölge öğretmen okulları açma, öğretmen okullarının sayılarını ve kontenjanlarını arttırma, hâlen meslekte çalışan öğretmenlerin meslekte kalmaya özendirilmeleri, ortaöğretim öğretmenlerinin ikinci bir branşta daha eğitilmeleri gibi tedbirlerin önerilmesi yine nicelik sorununun göstergeleridir.

“1950 yılında iktidara gelen Adnan Menderes Hükümeti Programında, “ilkokul öğretmenlerinin, gerekli özellikler göz önünde bulundurulmak koşuluyla, aynı kaynaktan gelmelerine ve çok iyi nitelikte yetiştirilmelerine önem verileceğı” belirtilmektedir” (Uras, 1989, s. 244).

Demokrat Parti Dönemi’nin ilk yıllarında, öğretmen adayları, illerde yapılan yazılı ve enstitülerde yapılan sözlü sınavlarla okullara alınmışlardır. Danışman olarak 1953’te gelen ABD’li R.S. Maaske, bu yönteme karşı çıkmış; bu seçme sisteminde, öğretmen olmak için gerekli kişilik özelliklerinden yoksun olanların da öğretmen yetiştiren kurumlara girebileceklerini belirtmiştir (Okçabol, 2005b, s. 55).

Köy enstitüleri ve ilköğretmen okulları 1953’te 6234 sayılı yasayla “ilköğretmen okulları” adını altında birleştirilmiştir. 27 Ocak 1954 tarihindeki 6234 sayılı “Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanun” ile köy enstitüleri sistemine tümünden son verilmiştir.

“İyi öğretmen yetiştirme arayışı Demokrat Parti’nin iktidarı sürecinde de devam etmiştir. Bu arayışın bir sonucu olarak, ABD’li R.S. Maaske 1953’te öğretmen yetiştirme konusunda danışman olarak Türkiye’ye davet edilmiştir” (Okçabol, 2005a, s.60). “Maaske, ülkemizde yaptığı incelemeler sonucunda öğretmen adaylarının seçimde düzgün konuşma, ruh ve beden sağlığı, sabırlılık, güvenilirlik ve demokratiklik gibi özelliklerin dikkate alınmasını, bu özelliklere sahip olmayanların öğretmen yapılmamasını önermiştir” (Yılmaz, 2010, s. 38). Ancak günümüzde dahi öğretmen adaylarının seçiminde bu kriterler göz önüne alınmamaktadır.

5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında V. Millî Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiştir. Bu şuranın gündeminde de öğretmen eğitimiyle ilgili olarak ilköğretimde görev yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, ilköğretmen okullarındaki yeni öğretim programı, okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmesi konuları gündeme getirilmiştir. Şûra açılışında konuşma yapan Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri, köy enstitülerinin ihtiyaçlara cevap vermediğini dile getirmiş ve ilkokul seviyesinde görev yapacak öğretmenlerin artık ilköğretmen okullarından yetiştirileceğini söylemiştir. Uras çalışmasında (1989, s.113), bu şûrada okulöncesi öğretmeni yetiştirme konusunun üzerinde durulmasının daha önce karşılaşılmamış bir durum olduğunu ifade ederek etkinliğin önemine dikkat çeker.

Okçabol (2005a: s: 61) 50'li yıllarda öğretmen yetiştirme sistemi hakkındaki görüşlerine yer verdiği çalışmasında, plansız ve çarpık gelişmeler sonucu artan eğitsel sorunları incelemek üzere 1958 yılında Eğitim Millî Komisyonunun kurulduğunu dile getirir. Bu komisyonun öğretmen yetiştirme ile ilgili aldığı kararlardan bazıları şunlardır:

- Özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulamalarına daha çok önem verilmesi,
- Öğrencilerin ders dışı sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi,
- Öğrenci seçme sisteminin değiştirilerek daha kapsamlı bir hâle getirilmesi.

1960'lı yılların başlarında, İsmet İnönü'nün başbakanı olduğu (20 Kasım 1961 – 25 Haziran 1962), I. Koalisyon Hükümeti ve (25 Haziran 1962 – 25 Aralık 1963) II. Koalisyon Hükümeti programlarında da öğretmen eğitiminden söz edilir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, nitelikli ve yeter sayıda öğretmen sağlama ve öğretmenliği çekici bir meslek hâline getirilmesi konusunda sorunların yaşanmaya devam ettiği çeşitli kaynaklarda (Uras, 1989; MEB, 1991; Güneş & Güneş, 2003) dile getirilmektedir.

1960'ta, ülkede elli üç ilköğretmen okulu, iki yüksek öğretmen okulu, beş eğitim enstitüsü, dört meslek öğretmen okulu ve bir de yüksek islam enstitüsü vardır. Okçabol'a göre (2005a, s. 68); oluşan öğretmen açığını kapayabilmek için, 11 Ekim 1960 tarih ve 97 sayılı kanunla lise ve dengi okul mezunlarıyla çeşitli nedenlerle üniversite ve yüksekokulları bitirememiş olanlara yedek subay öğretmen olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı tanınmıştır. Daha sonra, 26 Temmuz 1963 tarihinde çıkarılan bir yasayla da, bu kişilerden isteyenlerin ilkokul öğretmeni olmasının yolu açılmıştır.

Millî eğitim planının hazırlanması ile ilgili olarak Ocak 1961’de Bakanlık bünyesinde bir komisyon kurulmuştur. Komisyon, öğretmen yetiştirmede niteliğin yeteri kadar dikkate alınmadığını, öğretmenliği özendirici uygulamalara önem verilmediğini belirtmiştir. Duman (1991, s. 114) çalışmasında bu komisyonun aynı zamanda, Türkiye’de eğitim ile ilgili her çeşit meseleyi en yüksek seviyede bilimsel araştırmaların konusu hâline getirecek bir veya birkaç araştırma merkezinin kurulmasını önerdiğinden söz eder.

5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan VII. Millî Eğitim Şûrasında tartışılan başlıklardan bir tanesi de öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesidir. Bu başlığın tartışılması sonucunda şûrada her öğretmende bulunması gereken özellikleri ortaya koyulmuştur. Yılmaz (2010, s. 39) çalışmasında bu özellikleri şu şekilde maddelendirir:

- Her öğretmen millî eğitimin temel ilkelerini benimsemiş ve bunların uygulama seviyesine ulaşmış olmalıdır.
- Her öğretmen meslek hayatına atıldığı zaman genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde olmalıdır.
- Her öğretmen mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileriyle donatılmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş olmalıdır.
- Her öğretmenin devrimlerin ve milliyetçiliğin ilkelerine bağlı, şahsiyet ve ahlaki karakter sahibi, mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete vakfetmiş olması gereklidir.

70’li yıllarda Türkiye Cumhuriyeti’nde siyasi istikrarsızlıklar nedeniyle çok sık hükümet değişikliği yaşanmıştır. Bu da eğitim politikalarının sürekliliği açısından sorunlara neden olmuştur. Balcı (2004, s. 88) bu dönemdeki hükümetlerinin programlarında öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesinden bahsetmelerini dönemin siyasi istikrarsızlık ortamının bir göstergesi olarak kabul eder. Öğretmen yetiştirmenin sistemli biçimde yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi gerekliliği hükümet programlarında sıkça yer alan diğer bir ifadedir. Bu ifade de ülkede öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik çabaların bir göstergesidir. Ancak bu dönem aynı zamanda, öğretmen açığını kapatmak için mektupla öğretim ve kısa dönem programlarla öğretmen yetiştirmeye çalışılan bir dönemdir.

Duman’a (2005, s. 70) göre 1973 yılı hem Türk millî eğitim sistemi, hem de öğretmen yetiştirme açısından önemli bir tarihtir. Bu yılda çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemi amaç, ilke, yapı, kuruluş, işleyiş yönünden bir bütün olarak belirlenirken; zorunlu eğitim 5+3 şeklinde 8 yıla çıkartılmıştır. Aynı kanunda “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır.” hükmünün getirilmesi ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi ortaöğretimden yükseköğretim düzeyine yükseltilmiştir.

1974-75 öğretim yılından itibaren ilköğretmen okulları, “öğretmen lisesi” adını alırken, temel eğitim birinci kademeye öğretmen yetiştirmek amacıyla bazı İlköğretmen okulları iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürüldü.

1974’te Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikalarımız arasında en çok tartışılanlarından birisi olan mektupla öğretmen yetiştirme uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama, o yıllardaki siyasi öğrenci hareketleri nedeniyle sekteye uğrayan eğitim-öğretimin sonucunda ortaya çıkan öğretmen açığına dayanır.

Ülkemizde 70 ve 80’li yıllarda yaşanan siyasi ve sosyal sorunlar eğitim ve benzeri konulara gereken önemin verilememesine neden olmuştur. Erişti (2005, s. 39) çalışmasında bu durum nedeniyle Türkiye’de kaliteli öğretmen yetiştirme çabalarının özellikle 1980 yılından sonra yoğunlaştığını söyler.

“23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanan X. Millî Eğitim Şûrası, Türk millî eğitim sistemi, eğitim programları, öğrenci akışı ve öğretmen yetiştirme konuları gündemiyle toplanmıştır” (Erişti, 2005, s. 65). Şûrada öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak temel alınması istenen ilkeler tartışılmış ve bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu kararı alınmıştır (Yılmaz, 2010, s. 41-42).

8-11 Haziran 1982 tarihinde XI. Millî Eğitim Şûrası toplanmıştır. Bu şûranın gündemini konuları arasında öğretmen eğitimi ile ilgili şu maddeler de yer almaktadır (Ültanır, 2000a, s. 211):

- Öğretmen eğitiminin gelişimi,
- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler,
- Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi,
- Öğretmen ve uzmanların sorunları ve çözüm önerileri

“XI. Şûrada kaliteli öğretmen yetiştirme tümüyle ele alınmış ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili durumlar görüşülmüş, mesleğin genel standartları, öğretmen yetiştirmede gözetilmesi gereken esaslar, programların içeriği ile ilgili ilkeler saptanmıştır” (Erişti, 2005, s. 66).

Öğretmen yetiştirme görevi 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile 20 Temmuz 1982’de MEB’den alınarak üniversitelere devredilmiştir. MEB bu tarihten sonra sadece öğretmenlerin istihdam edilmesi konusunda yetki sahibi olan bir kurum hâlini almıştır.

Okçabol’a göre (2005a, s.84) söz konusu değişikliğin yapılmasında etkili olan faktörler şunlardır:

- MEB üst düzey yetkililerinin %97’sinin, öğretmenlerin %99,4’ünün ve eğitim bilimcilerin %94,6’sının “öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmesi” yönündeki görüşleri
- 1739 Sayılı Kanun’a göre öğretmenin yükseköğrenim görmesi gereği
- Ülkedeki eğitsel gelişmeler

Özdemir’e (2000, s. 328) göre, önceden yeterince düşünülüp çalışılmadan çıkan bir kanun olduğu için üniversiteler, eğitim fakültelerini bir türlü kabul edememişlerdir. Her üniversitede olan fen-edebiyat fakülteleri, eğitim fakültelerini kendilerine rakip olarak görmüştür.

Okçabol (2005b, s. 76) ise, öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesinin ardında gece öğretimi, mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim yoluyla çok sayıda öğretmen yetiştirilmesinin etkisi olduğunu iddia eder. Ayrıca, eğitim enstitülerinde akademik çalışmalara pek önem verilmemesi de yazara göre diğer bir etken olmuştur.

Her ne kadar olumsuz yanları uzmanlar tarafından dile getirilse de, öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmesi, öğretmenlik eğitiminin bir uzmanlık alanı hâline gelmesine olanak sağlamıştır. Öğretmenlerin nitelikli biçimde yetiştirilmelerinin ülkenin geleceği üzerinde büyük etkilere sahip olduğu düşünüldüğünde, bu alanın sistemli bilimsel çalışmaların bulguları ile geliştirilmesi son derece önemli bir hâl almaktadır. Bilimsel çalışmaların sistemli biçimde yürütülmesine en uygun ortam da üniversitelerdir.

“Özellikle Türkçe öğretimi bakımından büyük önem taşıyan 18 Temmuz 1988 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrasında, eğitim sistemi, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi, eğitim finansmanı ve eğitim öğretim programları gibi konular tartışılmıştır” (Okçabol, 2005a, s. 93). Balcı (2004, s. 91) XII. Millî Eğitim Şûrasında öğretmen yetiştirmede yapısal değişikliklere gitme çabasının kendini gösterdiğini dile getirir. Uras’a (1989, s. 195) göre bu çaba, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelerden alınıp, tekrar Bakanlığa bağlı birer sistem hâline dönüştürülmesi şeklinde özetlenebilir. Bu amaçla öğretmen liselerinin tekrar açılması ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kaynağı oluşturması önerilmektedir.

“XIII. Millî Eğitim Şûrasında (15-19 Ocak 1990) eğitimle ilgili tüm personel politikaları siyasi hesapların dışında tutulması ve eğitimin devlet politikası hâline getirilmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yaygın eğitimle ilgili derslere de yer verilmesi gerektiği gibi kararlar alınmıştır” (Erişti, 2005, s. 67).

“MEB, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına gönderdiği 1 Mayıs 1995 tarih ve 3263 sayılı yazı ile öğretmenlik için gerekli mesleki bilgilerin kısa süreli kurslarla kazandırılmayacağını; öğretmenlik davranış, tutum ve ruhunun kazandırılması işinin olabildiğince uzun süreli bir eğitimi gerektirdiğini belirtmiştir” (MEB, 1997, s. 34).

Ancak bu yazıdan kısa bir süre sonra, YÖK 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunda bir taslak model ortaya çıkarmıştır. Bu taslak modele göre, branş öğretmeni yetiştirmede, branş alanını ilgili fakültede 3,5 ya da 4 yıl okuyan öğrenciye 1,5 yıl sürecek tezsiz yüksek lisansla öğretmenlik formasyonu kazandırılacak ve öğretmenlik staj uygulamalarına daha fazla ağırlık verilecektir. Okçabol (2005a, s. 100) bu taslağın öğretmenliğin genel kültür ve eğitimci boyutunu hiçe saydığı için büyük eleştiriler aldığını dile getirir.

Erişti de (2004, s. 37) konuyla ilgili çalışmasında Cumhuriyet tarihinde çok sık değişen hükümetler yüzünden, istikrarsız bir ortamda geliştirilen öğretmen yetiştirme politikalarının söz konusu süreci olumsuz etkilediğine vurgu yapar.

Son yirmi yılda, özellikle zorunlu eğitim sürecinin beş yıldan sekiz yıla çıkartılmasına paralel olarak öğretmen yetiştirme sistemlerinde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

“Bu dönem politikalarında ayrıca, 21. yüzyılın gereklerine uygun insan yetiştirme vurgusu yanında, MEB ve öğretmen yetiştiren kurumların işbirliği yapması, herkesin öğretmen olamayacağı görüşü, okul öncesi ve mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda yeni düzenlemeler de dikkat çekmektedir” (Balcı, 2004, s. 92).

Araştırmamızın hedef kitlesini oluşturan ilköğretim sonrası kademedeki görev öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin Cumhuriyet Dönemi’nde benzer kaynaklardan yetiştirildiği söylenilebilir. YÖK’ün 1998 tarihinde hazırlamış olduğu rapora göre: “Lise öğretmenleri yüksek öğretmen okullarından ve fen-edebiyat fakültelerinden, ortaokul öğretmenleri de eğitim fakültelerinden yetiştirilmeye çalışılmış, ancak öğretmenlerin hangi düzey okullarda çalışacağını söz konusu okulların öğretmen gereksinimi belirlemiştir” (Yükseköğretim Kurulu, 1998a, s. 8).

Öğretmen eğitimi konusunda yapısal değişikliklere duyulan uzun süreli gereksinimin bir sonucu olarak YÖK Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi kapsamında 1998 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır.

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine gerekçe oluşturan temel başlıklardan bazıları şunlardır (YÖK, 1998a, s. 14-19):

- Eğitim fakülteleri, temel görevlerinden birisi olan öğretmen yetiştirme işini belirli alanlar dışında ihmal etmeye başlamışlardır.
- Eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiştir.
- Özellikle sınıf öğretmenliği alanında eğitim fakültelerinin artan gereksinimi karşılayacak düzeyde öğretmen yetiştirememeleri, MEB’i gerekli formasyona sahip olmayan binlerce üniversite mezununu sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda bırakmıştır.

Yeniden yapılandırma ile eğitim fakültelerinde ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştiren programlar ve ortaöğretimde görev yapacak olan öğretmenlerin donanımlarının artırılması için bazı alanlarda tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. Yine yapılandırmaya bağlı olarak, uygulama okulları ve MEB arasındaki ilişkiler artırılmış, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiştir.

Duman (2005, s. 77) çalışmasında, 1997’de gerçekleştirilen ve eğitim fakültelerini kapsayan düzenlemeyle pedagojik formasyon ya da öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile bazı öğretmenlik dallarının alan programlarında ders ve içerik bazında önemli değişikliklere gidilerek, belirli standartlar getirildiğini söyler. Yine aynı çalışmada (s.77) genel ve mesleki bütün eğitim fakültelerinde aynısı okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine “okul deneyimi” gibi okullarda gözlem ve uygulama yapmayı içeren yeni dersler eklendiği ve formasyon derslerinin saat ve kredilerinin arttırıldığı dile getirilmiştir.

Söz konusu düzenlenin birtakım sorunları beraberinde getirdiğini iddia eden uzmanlar da bulunmaktadır. Bunlardan birisi olan Kavcar, (1999: s. 276) çalışmasında konuyla ilgili olarak şu görüşleri dile getirir:

Uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayan çalışma gruplarında nasıl ve hangi ölçütlere göre seçildikleri belli olmayan Türk öğretim elemanlarının yanı sıra, Türkiye koşullarını bilmeyen, sadece kendi ülkelerindeki uygulamalar ile sınırlı yabancılar görevlendirilmiştir. Uzman sıfatıyla gelen yabancıların (İngiliz ve Amerikalı) ne derece uzman oldukları belirsizdir.

Ataman’a (1998, s. 269) göre 1997 yılındaki yeni düzenleme, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ve eğitim bilimcilerin desteğini almayan bir uygulamadır.

Tomak (1999, s. 191) çalışmasında, 1997 yılında yapılan düzenlemenin, eğitim fakültelerinin yanı sıra fen-edebiyat fakültelerini de ilgilendiren önemli yönlerinin bulunmasına karşın bu düzenlemeler konusunda bu fakültelerin görüşüne başvurulmadığını dile getirir.

Şimşek (2005, s. 153), konuya daha derinlemesine eğilerek düzenlemenin eksik kalan yönlerini şu şekilde maddelemiştir:

- 3,5 + 1,5 uygulaması zor bir modeldir.
- Programlar zamanında gözden geçirilememiştir.
- YÖK-MEB arasındaki etkili iletişim ve etkileşimin koptuğu gözlenmektedir.
- Okul fakülte işbirliğinin potansiyel avantajları yeteri kadar hayata geçirilememiştir.
- Akreditasyon gibi önemli bir yenilik yarım kalmıştır.
- Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi etkisiz ve işlevsiz kalmıştır.

- Üç büyük ilin dışındaki eğitim fakülteleri öğrenci sayıları, öğretim elemanı kadroları ve fiziki koşulları bakımından mağdur edilmişlerdir.

Şimşek'in çalışmasında "etkisiz ve işlevsiz" olarak nitelendirdiği Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi söz konusu düzenlemelerin en önemli halkalarından bir tanesidir.

Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi, öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili birimler arasında ciddi bir iletişim kopukluğu ve koordinasyon eksikliğinin varlığı sorununa çözüm üretmek amacıyla Yükseköğretim Kurulunun 19 Eylül 1997 tarihli ve 97.8.144 sayılı genel kurul kararı ile kurulmuştur. Komitenin, temelde, Yükseköğretim Kurulunun öğretmen yetiştirme ile ilgili alacağı kararları oluşturmada danışma organı olarak etkinlik göstermesi amaçlanmıştır (YÖK, 1998a, s. 26).

Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda en çok temas edilen konulardan bir tanesinin öğretmenleri eğitecek kadronun sayı ve nitelik bakımından taşınması gereken özelliklerdir. Bu özelliklerin Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yetersiz olduğu ve bir an önce tamamlanması gerektiği bilimsel nitelikteki araştırmalarda sıklıkla dile getirilmektedir.

Bu çalışmalardan birinde Pehlivanoglu (2005, s. 199), 2005 yılı verilerine göre Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ile bazı AB ülkelerindeki durumu incelemiştir. Buna göre öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, Almanya'da 8, İngiltere'de 14, Finlandiya'da 16, Fransa'da 25 ve Türkiye'de 35tir.

Verilerden anlaşılacağı üzere, Türkiye ile araştırmamız kapsamında olan AB ülkeleri arasında eğitim kadrosunun sayısı bakımından ciddi bir farklılık bulunmaktadır. Üniversite ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültesinin gün geçtikçe arttığı ülkemizde, söz konusu ihtiyacı karşılayabilmek için enstitüler bünyesinde açılan ilgili lisansüstü programların sayısında artışa gidilmesi ve öğrencilerin lisansüstü eğitim almaları ve akademisyenlik mesleğini seçmeleri konusunda teşvik edilmeleri gerekli görülmektedir.

2008-2009 akademik yılı itibariyle çeşitli fakültelerdeki öğretim elemanı başına düşen öğrenci oranı Tablo 10'da verilmiştir. 2011-2012 akademik yılına ait veriler ise Tablo 11'de verilecektir.

Tablo 10

Türkiye’de 2008-2009 Akademik Yılında Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları ve Oranları

	Fen- Edebiyat	Eğitim	Mühendislik	Ziraat	Hukuk
Fakülte Sayısı	89	69	51	22	39
Öğrenci Sayısı	166.955	163.212	105.090	19.775	23.446
Profesör Sayısı	1451	457	1180	655	253
Doçent Sayısı	870	270	516	354	129
Yardımcı Doçent Sayısı	2771	1801	1539	545	234
Diğer	3405	2627	2478	511	576
Öğretim Elemanı Sayısı	8497	5155	5713	2065	1192
Öğrenci/Öğretim Elemanı	19,6	31,7	18,4	9,6	19,7
Öğrenci/Öğretim Üyesi	32,8	64,6	32,5	12,7	38,1

(Özoğlu, 2010, s. 14)

Tablo 10’den anlaşılabacağı üzere, 2008-2009 akademik yılında eğitim fakültelerinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı oranı diğer bazı fakültelerinkinden yaklaşık olarak iki kat fazladır. Sınıf mevcutlarının, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini belirleyen unsurlar arasında gösterilmesi de hesaba katıldığında, eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personel eksikliğinin ne denli büyük bir sorun teşkil ettiği daha iyi anlaşılır. YÖK’ün açıkladığı 2011-2012 akademik yılına ait veriler ise bir sonraki başlık altında Tablo 11’de verilmiştir. Dikey yaklaşıma dayalı bu tip kıyaslamalar, konuyla ilgili değerlendirmeler yapabilmek için gereklidir.

Türkiye’de öğretmen eğitiminin günümüzde kullanılan genel yapısının ortaya çıkması 2006-2007 akademik yılında gerçekleştirilen düzenleme sayesinde olmuştur. YÖK bu düzenlemenin 1997 yılındaki düzenlemenin aksayan yönlerini revize etmek için gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır.

Bu düzenlemelerin önemli yönleri şunlardır (YÖK, 2007’den aktaran Özoğlu, 2010, s. 10):

- 1997 yeniden yapılandırmasında büyük oranda kaldırılan genel kültür derslerinin oranları arttırılmıştır.

- Yine 1997 yeniden yapılandırılmasıyla getirilen ve eleştiri alan çakılı ders uygulamasından vazgeçilmiş, eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık %25'ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı arttırılmıştır.
- Uygulama okulu bulmada yaşanan sıkıntılar nedeniyle uygulama ders saatleri yeniden azaltılmıştır.
- Lise öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitimi geçilmiştir.

2006 yılında gerçekleştirilen ve yukarıda sözü edilen düzenleme genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına yenilik getirmekten öte, 1997 düzenlemesinin eksik kalan ya da sorunlar çıkaran yönlerini ortadan kaldırmayı amaç edindiği fark edilir.

Özoğlu'na (2010, s. 10) göre, önceki düzenlemesinin eksik yönlerini ortadan kaldırmaya yönelik yeni bir düzenlemenin yapılması, öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak değişikliklerin çok kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ve ülkenin gerçeklerini de göz önünde bulundurarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme alanında Cumhuriyet Dönemi bir bütün olarak düşünüldüğünde, söz konusu alanda yapısal birçok değişimin yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemi üzerindeki değişikliklerin yapılmasında etkili olan nedenler dönemlere göre farklılıklar arz etmekle birlikte; ağırlıklı olarak mevcut sistemin ihtiyacı karşılamaması öğretmen yetiştirme alanındaki reformların en büyük sebebi olarak görülmektedir. AB'ye adaylık süreci gibi önemli bir çağdaşlaşma hamlesinin içerisinde bulunan Türkiye'nin, çağı yakalamanın anahtarı sayılan eğitimde ve onun önemli bir parçası olan öğretmen yetiştirme sisteminde verimlilik düzeyini arttırması zorunludur. Önemli olan yapılan düzenlemelerde ideolojik etkilerden uzak bir biçimde, konu üzerinde önemli çalışmalar yürütmüş bilim adamlarının fikirlerinden ve eğitim alanında başarılı olarak kabul edilen ülkelerin sistemlerinden istifade edebilmektir.

2.6.5.2. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Günümüzdeki Durumu

Kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim amaçları arasında başı çekmektedir. Kaliteli öğretmen kitlesinin oluşturulabilmesi birbiriyle

bağlantılı olan pek çok faktörle yakından ilişkilidir. Bu faktörlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretimde aldıkları eğitim
- Devlet tarafından öğretmenlere sağlanan sosyo-ekonomik olanaklar
- Öğretmenlik mesleğinin saygınlık düzeyine bağlı olarak başarılı öğrenciler arasında bu mesleği tercih edenlerin arttırılması
- Eğitim fakültelerinde görev alan personelin niteliği
- Eğitim fakültelerinde kullanılan müfredat programları
- Eğitim fakültelerinde okutulan derslerin türlere göre dağılımı vb.

“Günümüzde Türkiye’de öğretmen yetiştirme işi tamamen üniversitelerin sorumluluğundadır. Buna göre; öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve bunlara bağlı birimlere öğrenci alımında, programların oluşturulmasında ve öğretim elemanı yetiştirilmesinde, üniversiteler ile MEB’in yakın bir işbirliğinde bulunmaları zorunlu görülmüştür” (Ültanır, 2000, s. 212).

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren bölümlere kayıt yaptıracak öğrenciler, liselerden mezun olduktan sonra ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılan YGS (Yükseköğretime Giriş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) gibi merkezî sınavlardan yeterli puanı almalıdırlar.

Sözü edilen sınavlar sonucunda öğrencilerin genel puanlarının hesaplanmasında YGS’den alınan puanın %40, LYS’den alınan puanın ise %60 oranında etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerin yanı sıra öğrencilerin ortaöğretim ders başarılarına göre hesaplanan “ortaöğretim başarı puanı” da genel puanın ortaya çıkartılmasında etkilidir. Ortaöğretim başarı puanı “500’lü sistem” adı verilen bir yolla hesaplanır ve ders başarılarına göre öğrenciler 500 üzerinden puanlandırılırlar. Eğitim fakültelerini tercih eden Anadolu öğretmen lisesi mezunu adaylar haricinde, diğer öğrencilerin 500’lü sistemden aldıkları puanın %12’si alınarak yükseköğretime girişte kullanılacak genel puana yansıtılır. Bu durumda ortaöğretim başarıları 60 puana kadar değerlendirmeyi etkilemektedir.

Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan adaylar, ana dili ve diğer öğretmenlik eğitimi veren programları tercih ettiklerinde ortaöğretim başarı puanı hesaplaması adayın lehine %6 olacak şekilde farklılık göstermektedir. Söz konusu sebepten ötürü “500’lü sistem”den aldıkları puanın %18’i değerlendirmeye katılır. Bu durumda ortaöğretim not ortalaması

5,00 olan bir Anadolu öğretmen lisesi mezunu aday, 90 puana kadar ortaöğretim başarı puanı kazanabilmektedir.

İlkokul ve ortaokullarda görev alacak olan öğretmenler fakültelerde 8 dönemlik (4 yıl) bir eğitime tabi tutulurken; liselerde çalışacak öğretmenleri yetiştiren programların süresi ise 10 dönemdir (5yıl). 4 yıllık programları bitiren öğrenciler lisans düzeyinde diploma sahibi olurken; 5 yıllık öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adayları ise yüksek lisans düzeyinde diploma almış olurlar. Ayrıca mesleki eğitim fakülteleri bünyesinde, meslek derslerini vermeye yönelik yetiştirilen öğretmenler de yine 4 yıllık bir süreçte eğitilmektedirler.

Yukarıda sözü edilen bölümler dışında hedef kitlesi için ilkokul, ortaokul ya da lise şeklinde bir ayrıma gidilmeyen resim, müzik, yabancı diller ve bilgisayar öğretmenliği gibi programlarda ise dersler 8 dönem (4 yıl) sürmektedir. Kavcar (2002, s. 3), bu bölümlerde tezsiz yüksek lisans derecesini teşkil eden derslerin büyük çoğunluğunun alınmasına rağmen sadece dört yıl eğitim gördükleri için lisans diploması ile mezun olmalarını “haksızlık” olarak değerlendirmektedir.

Türkiye’de eğitim ve mesleki eğitim fakülteleri haricindeki bazı yükseköğretim kurumlarının mezunlarına da öğretmenlik hakkı tanınmaktadır. Örneğin fen-edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden (fizik, kimya, biyoloji, edebiyat, matematik vb.) mezun olan öğrenciler, eğitim aldıkları alandaki öğretmenlik tezsiz yüksek lisans programına katılıp, liselerde göreve başlayabilirler.

2000’li yılların başından 2011-2012 akademik yılına kadar Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde uzaktan eğitim yoluyla okul öncesi öğretmeni ve İngilizce öğretmeni yetiştirilmiştir. YÖK’ün 09.02.2012 tarihli toplantısında alınan kararlar sonucunda bu bölümlere öğrenci alımı durdurulmuştur.

Türkiye’deki eğitim fakültesinde bulunan öğretmen yetiştirme programları Tablo 12’de verilmiştir. Bu programlar kapsamında verilen dersler alan bilgisi, genel kültür ve meslek dersi şeklinde üç farklı türe ayrılır. Her üç türde de seçmeli ve zorunlu dersler bulunmaktadır. Bu derslerin dağılımları programlara göre farklılık göstermekle birlikte, meslek bilgisi dersleri öğretmenlik eğitimi veren tüm programlarda ortaktır. Yine sözü edilen bölümlerin tamamında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri vasıtasıyla uygulama faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi de bölümler arasında bir diğer ortak noktayı oluşturur.

Öğretmen yetiştirme programları üzerinde 2006 yılında yapılan düzenlemeye göre, programların oransal olarak %50-60 alan bilgisi, %25-30 meslek bilgisi ve %15-20 genel kültür dersini içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Küçükahmet (2007, s. 207), öğretmen yetiştiren programlar üzerinde yaptığı araştırmada yukarıda dile getirilen ifadeye rağmen öğretmenlik lisans programlarında yer alan muhteva kategorilerinin düzenlenmesinde herhangi bir sistematik dağılım olmadığından yakınır.

Küçükahmet'in (2007, s. 216) aynı çalışmada dile getirdiği bir diğer önemli nokta da, 2006 yılındaki düzenlemeyle birlikte yan alan uygulamasının kaldırılmasıdır. Sözü edilen düzenlemeden önce birçok araştırmacı tarafından öğretmen yetiştiren programların müfredatlarından kaldırılması savunulan yan alan uygulaması, Küçükahmet tarafından farklı şekilde değerlendirilmiştir. Ona göre, gerek ülkemizin ekonomik durumu gerekse coğrafi konumumuz göz önünde bulundurulduğunda, her öğretim alanına bir öğretmen tayin etmek israftır. Küçükahmet, bu düşüncesini desteklemek için Yunanistan'ı örnek vererek; bu ülkede her yıl yüzlerce öğretmenin yan alanda yetiştirilmek için hizmet içi eğitim programlarından geçirildiğini söyler (s. 217).

Eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personelin sayıca yetersiz olduğu eğitimle ilgili çalışmalarda dile getirilen bir diğer konudur. Tablo 11'de YÖK verilerine göre 2011-2012 akademik yılında bazı fakültelerde görev yapan akademik personel ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 11

Türkiye'de 2011-2012 Akademik Yılında Fakültelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları ve Oranları

	<i>Fen- Edebiyat</i>	<i>Hukuk</i>	<i>Mühendislik</i>	<i>Ziraat</i>	<i>Eğitim</i>
Fakülte Sayısı	96	57	82	26	77
Öğrenci Sayısı	212.093	50.876	208.147	32.154	285.737
Profesör Sayısı	1383	343	1517	790	591
Doçent Sayısı	939	127	819	341	514
Yardımcı Doçent Sayısı	2932	436	2394	586	2549
Diğer	3281	798	3131	540	3023
Öğretim Elemanı Sayısı	8535	1704	7861	2257	6677
Öğrenci/Öğretim Elemanı	24,8	29,8	26,4	14,2	42,7
Öğrenci/Öğretim Üyesi	40,3	56,1	44	18,7	78,1

Tablo 10 ile Tablo 11’deki veriler karşılaştırıldığında, aradan geçen dört akademik yılda gerek öğretim üyesi sayısının, gerekse akademik personel başına düşen öğrenci sayısının tüm fakültelerde artış gösterdiği anlaşılr. Her iki tabloda da adı geçen akademik birimler arasında, eğitim fakültelerindeki akademik personel başına düşen öğrenci yükünün en fazla olduğu görülür. Bu sebeple eğitim fakültelerinde akademik faaliyetler yürüten personel sayısının artırılması, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi konusunda katkı sağlayacaktır. Türkiye’de özellikle son yıllarda açılan yeni üniversitelerle birlikte artan eğitim fakültesi sayısı da akademik personele duyulan ihtiyacı daha da arttırmıştır.

Tablo 12’de yer alan eğitim fakülteleri bünyesinde hizmet veren lisans programlarının yanı sıra, üniversitelerin diğer bazı akademik birimlerinde açılan öğretmen yetiştirme programları da bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bünyesinde faaliyet gösteren beden eğitimi öğretmenliği programı ve teknik eğitim fakültelerinde bulunan mesleki öğretmenlik programları eğitim fakültesi dışında öğretmen yetiştiren bölümlere örnek olarak verilebilir.

Tablo 12

Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Bünyesinde Açılan Öğretmen Yetiştirme Programları

<i>Program</i>	<i>Süre</i>	<i>Program</i>	<i>Süre</i>
Okul Öncesi Öğr.	8 Yarıyıl	Sınıf Öğretmenliği	8 Yarıyıl
İlköğretim Matematik Öğr.	8 Yarıyıl	Fen Bilgisi Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	8 Yarıyıl	Türkçe Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Bilgisayar-Öğretim Tek. Öğr.	8 Yarıyıl	Rehberlik-Psi. Danışmanlık Öğr.	8 Yarıyıl
İngilizce Öğretmenliği	8 Yarıyıl	Fransızca Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Japonca Öğretmenliği	8 Yarıyıl	Arapça Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Almanca Öğretmenliği	8 Yarıyıl	Resim-İş Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Müzik Öğretmenliği	8 Yarıyıl	Zihin Engelliler Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Din Kültürü Öğretmenliği	8 Yarıyıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Görme Engelliler Öğr.	8 Yarıyıl	Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	8 Yarıyıl
Felsefe Grubu Öğretmenliği	10 Yarıyıl	Matematik Öğretmenliği	10 Yarıyıl
Fizik Öğretmenliği	10 Yarıyıl	Kimya Öğretmenliği	10 Yarıyıl
Biyoloji Öğretmenliği	10 Yarıyıl	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	10 Yarıyıl
Coğrafya Öğretmenliği	10 Yarıyıl	Tarih Öğretmenliği	10 Yarıyıl

2006 yılındaki düzenlemeyle birlikte son şeklini alan programlarda “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmek” hedeflenmiştir. Bayram (YÖK, 2006’dan aktaran 2010, s.36) bu amaçtan hareketle, yeni programların önemli bir özelliğinin AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesi olduğunu söyler.

Öğretmen yetiştiren programlardan mezun olanlar, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girerek, yeterli puanı almalıdırlar. Branşlarına göre adayların almaları gereken taban puanlar, MEB'e bağlı eğitim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacına göre belirlenmektedir. KPSS hakkındaki daha detaylı bilgiler "Türkiye'de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri" başlığı altında verilecektir.

MEB'e bağlı okullarda görev alan öğretmenler, bu Bakanlığa bağlı olan Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı ya da il millî eğitim müdürlüklerince organize edilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilirler. Bu sayede öğretmenlere eğitim biliminde meydana gelen değişimlerden haberdar olma ve kendilerini geliştirme imkânı sunulmuş olmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Uluslararası özellikte olan ve karşılaştırmalı eğitim disiplinine bağlı olarak gerçekleştirilen bu çalışma; görüşme, gözlem ve doküman analizine dayandırılmıştır. Ayrıca araştırma niteliksel veri toplamaya yönelik olup; karşılaştırmalarda yararlanılan sistemler arasındaki ilişkileri saptamaya dayalı olan “tarama modeli” kullanılmıştır. Karasar’a göre (2012, s. 77) “tarama modeli” kavramı, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmada, 2015-2016 öğretim yılında kapsam dâhilindeki ülkelerde uygulanan ana dili öğretmeni yetiştiren programlar karşılaştırmalı olarak incelenmiş, buna bağlı olarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Bu bakımdan araştırma genel çerçevesiyle “betimsel araştırma” özelliği taşımaktadır.

Araştırma kapsamındaki ülkelerde hizmet veren şu üniversiteler ve akademik birimler verilerin toplanması aşamasında tercih edilmiştir:

- Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Çalışmaları Okulu Fin Dili Bölümü (Finlandiya)
- Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Departmanı (Finlandiya)
- Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Departmanı (Finlandiya)
- Turku Üniversitesi Turku Öğretmenlik Uygulama Okulu (Finlandiya)

- Ludwig Maximillians Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Germanistik Departmanı (Almanya)
- Ludwig Maximillians Üniversitesi Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi (Almanya)
- Manchester Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Çevre Eğitim ve Gelişim Okulu Manchester Eğitim Enstitüsü (İngiltere)
- Strasbourg Üniversitesi Sanat, Edebiyat ve Diller Birimi, Fransız Edebiyatı ve Dili Fakültesi, Modern Edebiyat Bölümü (Fransa)
- Strasbourg Üniversitesi Alsace Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü (Fransa)
- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (Türkiye)

İncelemeye alınan yurt dışındaki bölümlerin bulunduğu üniversiteler belirlenirken, üniversitenin veri toplama imkânlarının yanı sıra; Çin'in Şangay Jiao Tong Üniversitesi tarafından her yıl düzenli olarak yayınlanan dünyanın en iyi üniversitelerine dair listenin 2012 yılı verilerine göre ülkesindeki ve dünyadaki kalite sıralamasıdır. İlgili kaynağa göre (Shangairanking, 2012), dünyanın tüm üniversiteleri arasında Strasbourg Üniversitesi 146; Ludwig Maximilian Üniversitesi 60; Turku Üniversitesi 289 ve Manchester Üniversitesi 40. sırada yer almaktadır. Yine aynı listede sunulan verilere göre, söz konusu üniversiteler ülkelerinde de en iyi yükseköğretim kurumları arasında gösterilmektedir.

Avrupa'daki ülkelere kıyasla çok daha merkezî bir yükseköğretim yapısına sahip olan Türkiye'den ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Eğitimi Bölümü araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu akademik birimin seçilmesinin nedeni ise Gazi Üniversitesinin öğretmen eğitimi konusunda ülkedeki en önemli ekollerden bir tanesi olmasıdır.

Araştırmada, karşılaştırmalı eğitim alanında yaygın biçimde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan ve farklı eğitim sistemlerine ait özelliklerin bir araya getirilerek, farklılıkların ve benzerliklerin saptanmaya çalışıldığı yatay yaklaşım benimsenmiştir. Yatay yaklaşımdan istifade edilerek, araştırma başlığında yer alan ülkelerdeki akademik birimlerde ana dili öğretmeni yetiştirme programlarına öğrencilerin kabulü, programların içerikleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile kullanılan ölçme-değerlendirme sistemi konularında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yatay yaklaşımın

kullanıldığı araştırmada açıklama ve öneride bulunma gibi tekniklerden de istifade edilmiştir.

İnceleme ve değerlendirme yapılırken 2015-2016 akademik yılına ait güncel verilerden istifade edilmiş, bu sayede araştırmadan elde edilecek bulguların son dönemde kullanılan sistemlere uygun biçimde yorumlanabilmesine olanak sağlanmıştır.

Araştırma kapsamındaki ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleriyle ilgili elde edilen bulgular ülkelerin alfabetik sıralamasına uygun olarak verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni “Türkiye, Almanya, Fransa, İngiltere ve Finlandiya’daki ana dili öğretmeni yetiştiren programlar ve bu programları yürüten üniversiteler” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenine ilişkin özellikler şunlardır: Bu evren, ana dili öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarının homojenlikten uzak elemanlarını içermektedir. Bu elemanların alt öğelerinin tamamını elde edebilmek, hem sayısal çoklukları hem de verilerin zaman aşımı ile değişiklik gösterebilecek türden olması nedeniyle oldukça zordur.

Araştırma örneklemini ise, Türkiye ile Almanya, Fransa, İngiltere ve Finlandiya gibi Avrupa Birliği’ni temsil eden dört ülkeden seçilen ana dili öğretmeni yetiştiren kurumlardan meydana gelmektedir. Örneklemin belirlenmesi sürecinde evrenin elemanları benzeşik olmadığı durumlarda kullanılan rasgele (random) örnekleme tercih edilmiştir. Ancak gerekli verilerin imkânlar dâhilinde toplanabilmesi için bilgi elde edilecek eğitim kurumları, birtakım özellikleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından bizzat seçilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın genelinde, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan ve “var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamak” (Karasar, 2006, s. 183) olarak tanımlanan “belgesel tarama yöntemi” ile veriler toplanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştirme sistemleriyle ilgili bilgiler sunan internet siteleri, resmi belgeler ve çeşitli türlerdeki bilimsel yayınlar gibi

kaynaklardan istifade edilmiştir. Bunların yanı sıra, seçilen üniversitelerde araştırma konusuyla ilgili yetkililerle bağlantı kurulmuş, “sözlü iletişim yoluyla veri toplamak” (Karasar, 2006, s. 165) olarak tanımlanan “görüşme tekniği” sayesinde kendilerinden veri toplama aşamasında yararlanılmıştır. Görüşülen kişilerin verdikleri bilgiler ve konuyla ilgili olan fikirleri kaynak olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak maksadıyla iletişim kurulan öğretim elemanları şunlardır:

- Finlandiya: Dr. Elina KOIKI (Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)
- Finlandiya: Prof. Dr. Kristi SIITONEN (Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi)
- Finlandiya: Ari ANTEROINEN (Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi Servis Departmanı Sorumlusu)
- İngiltere: Dr. Alexander BARRATA (Manchester Üniversitesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu Öğretim Üyesi)
- Fransa: Dr. Philippe CLERMONT (Strasbourg Üniversitesi Sosyal ve İnsani Bilimler Ana Akademik Alanı Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Öğretim Üyesi)
- Almanya: Dr. Isabel FRANZEL (Ludwig Maximillians Üniversitesi Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi Öğretim Üyesi)
- Almanya: Dr. Vefa AKSEKİ (Ludwig Maximillians Üniversitesi Alman Filoloji Enstitüsü Öğretim Üyesi)

Ayrıca incelemeye tabi tutulan programların bulundukları üniversitelerden Ludwig Maximillian Üniversitesi ve Strasbourg Üniversitesine 2012-2013, Turku Üniversitesine 2013-2014, Gazi Üniversitesine 2015-2016 akademik yılında araştırmacı tarafından bizzat gidilmiş; hazırlanan bilgi edinme formları kurum yetkilileri ile yapılan görüşmeler ışığında doldurulmuş, gerekli görülen belgeler de yine yetkilerin yönlendirmeleriyle toplanmıştır. Ayrıca bu ülkelerde ve Türkiye’de bulunan araştırma konusuyla ilgili yürürlükte olan öğretmen yetiştirme mevzuatları, süreli ve süresiz yayınlar, tezler, makaleler ve tebliğler gibi bilimsel nitelik taşıyan basılı kaynaklardan ulaşım olanağı sağlananlar, veri toplama maksadıyla incelenmiştir.

Örnekleme oluşturan diğer unsur olan Manchester Üniversitesinde İngilizce branş öğretmeni yetiştirilmesinde rol üstlenen birimlerin yetkililerine ise yazışmalar yoluyla ulaşılmış ve 2015-2016 akademik yılında, kapsam dahilindeki konularda bilgi talep edilmiştir. Bunun yanı sıra sözü edilen birimlerle ilgili çalışma kapsamında değerlendirilebilecek dokümanlar da araştırmacıya yetkililer tarafından gönderilmiştir.

Örnekleme oluşturan tüm unsurlara ait zamanla değişkenlik gösterebilecek verilerin ve bilgilerin 2015-2016 akademik yılını kapsayacak şekilde güncellenmesi kurum yetkilileriyle yapılan yazışmalarla sağlanmıştır.

Bu çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan maddi destek alınmamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada genel olarak gözlem, görüşme, belge tarama, yazışma ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmıştır. “Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım & Şimşek 2003, s. 19) olarak tanımlanan nitel araştırma yönteminden istifade edilmiştir. Ancak elde edilen verilerin analizi aşamasında nicel araştırma yöntemlerinden de faydalanılmıştır.

Araştırmanın kavramsal yapısı önceden belirlendiği için, elde edilen veriler, “Çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü” (Özdemir, 2010, s. 14) olan betimsel analiz yaklaşımına göre ele alınmıştır.

Araştırma sürecinde karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeveye göre veriler seçilerek düzenlenmiş, benzerlik ve farklılıklar bir araya getirilerek, karşılaştırma ve yorumlama süreçlerinden geçirilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında ayrıca “safari yönteminden” istifade edilmiştir. Bu yöntem Hentrais tarafından (1995’den aktaran İnce, Kırtıl & Özcan, 2008, s. 2), “nitel çalışmalarda bir ya da bir grup araştırmacının birden fazla ülkeyi araştırıp bilgi toplaması, sonrasında ise bu bilgileri analiz etmesi” şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmada elde edilen yabancı dille oluşturulmuş her türlü kaynak aslına uygun şekilde tercüme ettirilmiştir.

İstatistiksel işlem olarak da yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Karşılaştırmalar yapılırken elde edilen bilgiler bir araya getirilmiş; mümkün olduğu kadar benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde derlenmiş, sonrasında çizelgelere dklmştır.

Karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bir araya getirilmiş olan ve karşılaştırmada kolaylık açısından çizelgelenmiş olan bilgiler yorumlanmış ve Türkiye’deki güncel uygulamalar da göz önüne alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan diğer araştırmalarda olduğu gibi, bu araştırmada da “Bulgular ve Yorum” başlığı altında, ulaşılan verilerin sistemli ve kontrollü bir biçimde verilmesine gayret gösterilmiştir.

“Sonuç ve Tartışma” bölümünde ise, Türkiye ile incelemeye dâhil edilen diğer ülkelerde ana dili ğretmeni yetiştirme programlarının bulgularına dayanarak sonuçlar ortaya konulup; Türkiye’deki ana dili ğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili öneriler sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlar ile İlgili Bulgular

4.1.1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları

4.1.1.1. *Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları*

Almanya’nın güneydoğusunda yer alan Bavyera Eyaleti’nde faaliyet gösteren üniversitelerde, ülke genelinde olduğu gibi, branş öğretmenleri görev alacakları okul türüne göre nispeten farklılıklar gösteren yükseköğretim süreçlerinde eğitim alırlar. Nitelik ve seviye bakımından en üstte gösterilen ve “gymnasium” olarak adlandıran okullar için branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi, diğer okul türlerine oranla daha nitelikli bir meslek öncesi eğitim gerektirmektedir. Gymnasiumlar ilkokulun tamamlanmasından, yükseköğretimin başlangıcına kadar uzanan aşamalar arasındaki öğrencilere hizmet verir. Buna bağlı olarak söz konusu okul türü, ortaöğretim birinci ve ikinci kademesini kapsar. Bu kurumlarda branş öğretmeni olarak görev alan öğretmenler gerek birinci kademedede gerekse ikinci kademedede ders verme yeterliliğine sahip olurlar.

Devletin ve eğitim sisteminin yapısı gereği bazı bölgelerde farklılıklar göstermekle birlikte, gymnasium branş öğretmenliği “eğitim süresi 9 dönemdir (4,5 yıl) ve iki farklı uzmanlık alanında bir dönemde en az 160 ders saati katılım zorunludur” (Eurydice, 2009’dan aktaran Erben Keçici, 2011, s. 121).

Almanya'nın en önemli üniversitelerinden birisi olarak kabul edilen Ludwig Maximillians Üniversitesi'nde Dil ve Edebiyat Fakültesinin bünyesinde yer alan Germanistik Departmanında gymnasium ve realschuleler için branş öğretmenleri yetiştirmektedir. Eğitim bilimleri dersleri ve öğretmenlik uygulamaları ise Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi tarafından verilir. Ancak öğrenci tüm süreç boyunca Germanistik Departmanında ve ikinci alanına uygun bir diğer akademik birimde kayıtlı olarak eğitimine devam eder. Alan dersleri, eğitim bilimleri dersleri ve öğretmenlik uygulaması dersleri 9 dönem süren eğitimde eşzamanlı olarak verilirler.

Diğer yükseköğretim programlarında olduğu gibi Gymnasium için Almanca Bölümünde eğitim almak isteyen bir öğrenci “abitur” adı verilen ve üniversitelere doğrudan giriş hakkı sağlayan lise diplomasına sahip olmalarını istemektedir. Abitur sahibi olanlar yükseköğretime giriş sertifikası (hochschulreife) alabilmekte ve üniversitelerin öğretmenlik bölümlerine doğrudan kayıt yaptırabilmektedirler (Erben Keçici, 2011, s.126). Ancak bir öğrencinin abitur belgesine sahip olması LMU'da Almanca öğretmenliği eğitimi alabilmesi için tek başına yeterli olmaz. Almanya'da ihtiyaca göre öğrenci alınacağı için bazı bölümlerde sınırlı sayı anlamına gelen “Numerus Clausus” adı verilen bir uygulama vardır. “Bu uygulama üniversitelerin yoğun talep gören bölümlerine sınırlı sayıda öğrenci almak için getirilmiş bir sistemdir” (Baki & Bakioğlu Bektaş, 2016, s. 234). Uygulama kapsamında bir akademik departman, lise ortalaması, abitur genel notunun düzeyi, yükseköğretim alınması düşünülen alana ait abitur notu, adayın daha önceki öğrencilik yıllarındaki çalışma deneyimleri gibi pek çok farklı unsura göre başarı sıralaması oluşturur ve buna göre öğrenci kabul eder.

Yukarıda dile getirilen uygulamaya bağlı olarak, LMU Germanistik Departmanı Gymnasium için Almanca Bölümü başvurularında abitur genel notu kadar, abiturdaki Almanca sınavlarında alınan not ve lise genel not ortalaması gibi kriterlere de önem verilir. Yıllara göre değişkenlik göstermekle birlikte bölüm, öğrenci kabul etmek için kriterleri belirleme hakkını saklı tutar.

Abitur sınav notu 1,0'dan 6,0'a kadar giden bir skala üzerinden verilir. 4,0 üzeri not alanlar ilgili sertifikayı alamayacakları için branş öğretmenliği bölümlerine başvuramazlar. Ludwig Maximillians Üniversitesi ülkenin en çok rağbet gören üniversitelerinden birisi olduğu için genellikle 3,0 ve daha altındaki abitur notuna sahip

öğrencileri kabul etmektedir. Tabi ki eyaletin eğitim bakanlığının belirlemiş olduğu ilgili alandaki öğretmen açığı da bölüm kontenjanlarının belirlenmesinde etkilidir.

Eyaletler ve üniversiteler arasında başvuru koşulları açısından birtakım farklılıklar bulunsa da, LMU’da başvuru esnasında adayın abitur sertifikası edinme tarihinden itibaren ne kadar süre geçtiği %20 - %25 oranında dikkate alınır. “Eğer adayların başarı düzeyleri arasında bir eşitlik söz konusu ise bekleme süresi fazla olan aday kabul edilir. Üniversiteye başvurular internet üzerinden yapılmaktadır” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2015).

Araştırma kapsamında incelemeye alınan yabancı ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının kabul şartları arasında yer alan mülakat sistemi, LMU’da Almanca branş öğretmeni adayları için uygulanmamaktadır.

Gymnasium için Almanca Bölümüne ait katalogda, kayıt yaptırmak için başvuracak olan öğrencilerin sahip olması istenen özellikler şu şekilde ifade edilmiştir (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013a, s. 1):

- Başlangıçtan bugüne kadar Alman dili ve edebiyatına ilgi duymak
- Alman dili ve edebiyatı alanındaki bilimsel çalışmalara hazır olmak
- Geniş bir tarih bilgisine sahip olmak (sadece 1945 sonrası değil)
- Almanca yazılmış olan edebi eserleri okuma isteği dışında Antik Avrupa Dönemi’nden bugüne kadar gelen edebiyatla da ilgili olmak
- Avrupa’nın kültürel gelenekleriyle (Antik Çağ, Hristiyanlık, Yahudilik vs.) ile ilgilenmeye hazır olmak
- Almanca diline ait yazım ve imla kurallarına hâkim olmak
- Bilgiyi iletmeye istekli olmak
- Sabırlı ve metanetli olmak
- Öğrencilerin pedagojik sorumluluğunu almaya hazır olmak
- Farklı sosyal ve kültürel yapılara sahip; farklı yetenekler ve kapasitedeki insanlarla iyi ilişkiler kurabilmek
- Birinci Devlet Sınavı’na girinceye kadar Latince veya başka bir yabancı dilden B1 düzeyinde bir belgeye sahip olmak

Yukarıda sıralanan özelliklerde görüldüğü üzere, son madde dışındakilerin adayların bireysel ilgi, tutum ve becerileriyle ilgili olduğu açıktır. Son maddede dile getirilen belgenin ise bölümdeki eğitime başlamadan önce edinilmiş olması adayların kabul edilmesi için bir avantaj sağlar. B1 düzeyinde bir yabancı dilde belgesi bulunmayan adaylardan ise yükseköğretim sürecinde bu eksikliklerini gidermeleri istenir.

Ludwig Maximillians Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Germanistik Departmanında branş öğretmenini yetiştiren programlarında alan bilgisi, eğitim bilimleri ve öğretmenlik uygulaması dersleri eş zamanlı olarak verildiği için basamaklı bir sistemin varlığından söz edilemez. Dolayısıyla adayların başvuruda bulunmaları gereken bir yüksek lisans süreci de mevcut değildir.

Bölümdeki öğretim elemanlarından oluşan bir komisyon tarafından değerlendirilen başvurular Eyalet Eğitim Bakanlığından gelen veriler ışığında değerlendirilirler. İleriki yıllara dönük öğretmen açığının yaklaşık olarak belirlenmesi ve bunun üniversitelerde yer alan öğretmenlik eğitimi veren bölümlere bildirilmesi istihdam yaratılması açısından son derece büyük önem taşır. Sonuç olarak, adayların başvurularının incelenmesinde komisyon tarafından göz önünde bulundurulacak noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Adayın abitur genel notu
- Adayın abitur sınavlarındaki Almanca dersi notu
- Adayın abitur sınavlarının akabindeki bekleme süresi
- Adayın bir yabancı dile Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının B1 seviyesinde hâkim olduğunu belgeleyebilmesi
- Adayın lisede görmüş olduğu derslerde gösterdiği başarı düzeyi ve not ortalaması

Yukarıda verilen değerlendirme kriterleri dikkate alınarak ulaşılan sonuçlar, başvuru yapan adaylara internet üzerinden bildirilir. Aday öğrenci birden çok üniversiteye başvuru yapması ve kabul edilmesi durumunda, hangi üniversiteye kayıt olacağı konusundaki kararı vermelidir. Tercih edilen üniversiteye başvurarak yaptırılan kayıt işleminden sonra hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi süreci başlamış olur.

Verilen bilgilerden hareketle, araştırma kapsamında ele alınan diğer yabancı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları ile mukayese edildiğinde, LMU'daki kabul şartlarının diğer üniversiteler kadar fazla olmadığı anlaşılır. Çünkü programlara öğrenci kabulü

aşamasında yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat, örnek ders anlatımı ve grup tartışması gibi eleme yöntemlerine başvurulmaz.

4.1.1.2.Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları

Finlandiya’da lise öğrenimini tamamlamış ve diplomasını almış olan bir öğrenci, ortaokul ve liselerde Fince branş öğretmeni olabilmek için lisans ve yüksek lisans eğitimi kapsayan yükseköğretim sürecini başarıyla tamamlamak zorundadır. Yükseköğretim programlarına giriş için Eğitim Bakanlığının denetiminde merkezî bir üniversite sınavı yapılmaktadır. “Matriculation examination” adı verilen bu sınavın yapılması, ülkede 1852 yılından bu yana yürürlükte olan bir uygulamadır. Başlangıçta sadece ülkenin en iyi üniversitesi olarak kabul edilen Helsinki Üniversitesindeki akademik birimlere giriş kriteri olarak uygulanan bu sınavın geçerliliği, sonraki yıllarda ülkede yer alan diğer üniversiteleri de kapsayacak hâle getirilmiştir. Her yıl lisenin son sınıfında öğrenim gören öğrenciler için ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde iki kez yapılan bu sınava girmek, Fince öğretmeni adayının yükseköğretime kabulü için öncelikli şarttır. Sözü edilen üniversiteye giriş sınavı; ana dili, diğer ulusal dil, yabancı dil ve matematik-genel bilimler testi olmak üzere dört farklı zorunlu testten ve bunların dışında yer alan seçmeli testlerden oluşur. Seçmeli testleri öğrenci başvurmayı düşündüğü yükseköğretim programına göre kendisi belirler. Ancak Fince branş öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programları için herhangi bir seçmeli test puanı aday için şart koşulmaz. Ancak zorunlu testlerden birisi olan ana dil testinde alınacak puan son derece büyük önem taşır. Sınav sonrasında öğrencilerin adreslerine, Eğitim Bakanlığı tarafından sınav sonucunu gösteren bir belge gönderilir. Yükseköğretime başvuru için bu testlerden alınacak herhangi bir taban puan sınırı belirlenmemiştir. Yani öğrenci, üniversite sınav notu ne olursa olsun dilediği yükseköğretim programına başvurma hakkına sahiptir.

Fince branş öğretmeni olabilmek için eğitim almanın gerekli olduğu lisans programlardan birine başvuran adayın, üniversite sınav sonuç belgesinin yanı sıra lisede almış olduğu dersleri, bu derslerde elde ettiği başarı düzeyini ve lise genel not ortalamasını içeren bir transkript belgesini de yükseköğretim kurumuna sunması şarttır.

Finlandiya’da genellikle Fin Dili, Fin-Ugor Dilleri, Fin Dili ve Kültürü ve Fin Edebiyatı bölümlerinden lisans derecesi alanlar, öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için ikinci

basamak olarak kabul edilen ve iki yıl süren yüksek lisans programına başvuruda bulunabilirler. Ancak bu bölümlerin dışındaki bir programda lisans öğrenimini tamamlayan bir adayın Fince öğretmenliği için yüksek lisans eğitimini almasının önüne geçen bir yasal düzenleme söz konusu değildir. Araştırma kapsamında incelenen Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Çalışmaları Okulu bünyesinde yer alan Fin Dili Bölümü, Fin-Ugor Dilleri ve Fin Edebiyatı bölümleriyle birlikte üniversite kapsamında Fince öğretmeni yeterliliği alabilmek için yaygın olarak başvuru programları arasında yer alır. Bu programların arasında kabul şartları bakımından bir farklılık bulunmaz.

Turku Üniversitesi Fin Dili Bölümüne öğrenci kabulü için her yıl ağustos ayı içerisinde toplanan ve bölümdeki öğretim elemanlarından oluşan kurul, programa alınacak öğrencilerin seçiminde tek yetkilidir. Bölümde eğitim almak isteyen öğrencilerden gelen başvuru dosyaları kurul üyeleri tarafından incelenir. Kurul gerekli gördüğü durumlarda, adayın lise eğitimi aldığı okulda görev yapan öğretmenlerden adayla ilgili görüş ya da bilgi isteyebilir. Başvuru dosyalarının incelenmesinden sonra kurul tarafından mülakata çağırılacak olan adaylara mülakat tarihleri posta yoluyla bildirilir. Bunun yanı sıra fakülte'deki panolarda ve kurumun internet sitesi aracılığıyla da adaylara konuyla ilgili bilgilendirme yapılır.

Bölüme kabul edilecek olan öğrencilerin sayısı ile ilgili herhangi bir kural yoktur. Önemli olan kurulun, öğrenci adayının yükseköğretime başlama konusunda yeterli olduğuna kanaat getirmesidir. 2015-2016 akademik yılı için bölüme yapılan 156 başvurudan 35 tanesi kabul edilmiştir. Böylelikle kabul edilen öğrencilerin toplam başvuru sayısına oranı %22,43 olmuştur. Son yıllarda kurulun onayından geçerek lisans eğitimine başlayan aday sayısı genellikle 30-40 dolaylarında olmaktadır.

Turku Üniversitesinde bölüm kurulları tarafından gerçekleştirilen mülakatların kapsamıyla ilgili olarak herhangi bir yazılı yönetmelik bulunmaz. Ancak kurul tarafından adayın öğretmenlik mesleğine karşı geliştirdiği tutumu ve ilgisinin yanı sıra; konuşma, kendini ifade edebilme, analiz ve sentez yapabilme gibi çeşitli beceri düzeyleri tespit edilmeye çalışılır. Mülakat sonucunda lisans programına kabul edilen adaylara yine posta yoluyla bilgilendirme yapılır. Fakülte'de yer alan duyuru panolarında ve kurumun internet sitesinde de bölümde eğitim hakkı kazanan adayların listesi ilan edilir. Bundan sonraki aşama ise

adayın bölüme gelerek kayıt işlemini bizzat tamamlamasıdır. Genel kayıt işlemi internet üzerinden gerçekleştirilemez.

Finlandiya’da branş öğretmeni yetiştiren programlarda iki basamaklı bir sistem (6 yarıyıl lisans / 4 yarıyıl yüksek lisans) uygulandığı için yüksek lisans aşamasına başvuruda da öğretmenlik adaylarının birtakım koşulları sağlanması gerekir. Lisans düzeyindeki programa başvuru koşullarıyla benzerlikler gösteren sözü edilen bu süreç, öğrencinin Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesine başvurmasıyla başlar. Bu aşamada da “eleme jürisi” adı verilen bir komite yetki sahibidir. Eleme jürisi genellikle üç kişiden oluşur. Bu kişilerden ilki, adayın lisans eğitimi aldığı bölümde kadrolu olarak görev yapan bir öğretim üyesidir. Bu öğretim üyesinin görevlendirilmesi Eğitim Fakültesinin talebi üzerine İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Çalışmaları Okulu Eğitim Fakültesi Fin Dili Bölüm Başkanlığınca yapılır ve genellikle her yıl bölümden başka bir öğretim elemanı jüri üyeliğine atanır. İkinci üye, Eğitim Fakültesinde kadrolu olarak görev yapan öğretim üyeleri arasından seçilir. Bu seçimde de her yıl farklı bir kişinin görevlendirilmesi yaygındır. Jürinin atanan üçüncü ve son üyesi ise, Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulama Okulunda görev yapan uzman öğretmenlerden bir tanesi olur. Bu kişinin atanmasında belirli bir başka kriter bulunmasa dahi genel olarak seçimde göz önünde bulundurulacak nokta öğretmenin meslekteki tecrübesidir. Eleme jürisinde yer alan üç üyenin birbirlerine bir karar üstünlüğü bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak, “başkan” unvanıyla jüride yer alan bir üye de yoktur. Her ne kadar yazılı bir yönetmelik ile belirtilmese de, Eğitim Fakültesi “İnsani Bilimler-Matematik ve Doğa Bilimleri Alanı Öğretmenlerinin Pedagojik Çalışmaları” isimli yüksek lisans programında eğitim alacak öğretmen adaylarının hangileri olacağı konusunda jüri üyeleri arasında mutabakat sağlanması beklenir.

Eleme jürisinin göz önünde bulundurduğu kriterlerin başında adayın lisans eğitimi boyunca derslerinde göstermiş olduğu başarı düzeyi gelmektedir. Bu nedenle aday, bölümünden aldığı alan ve yan alan derslerine ait not çizelgesini jüriye sunmak zorundadır. Jürinin gerçekleştireceği mülakatın içeriği ile ilgili bağlı kalması gereken herhangi bir yazılı kural ya da yönetmelik bulunmaz. Bu konuda üyelere ileri düzeyde bir özerklik sağlanmıştır. Yaygın olarak gerçekleştirilen sözlü mülakatın ardından, adaydan lisans eğitimi boyunca aldığı derslerden herhangi biriyle ilgili olan bir konuda örnek bir

ders anlatımı yapması istenir. Bu konu önceden adaya bildirilmez ve mülakat gününde jüri üyeleri tarafından belirlenir.

Eleme jürisi tarafından seçilecek aday sayısı konusunda sabit bir kontenjan bulunmamaktadır. Ancak Eğitim Bakanlığının verilerine göre belirlenen öğretmen açığı göz önünde bulundurulur. Bu durum istihdam olanaklarının da zenginleşmesi bakımından önem taşır. Eğer öğretmenlik eğitimi tamamlayan mezun sayısı öğretmen ihtiyacını aşarsa, mezunlardan bazıları hastalık ve benzeri nedenlerle kısa süreli izin kullanan ya da emeklilik ve vefat gibi durumlar nedeniyle meslek yaşamı biten öğretmenlerin yerine, ataması yapılınca dek görev yapar.

2015-2016 Akademik Yılı'nda Eğitim Fakültesinin bünyesinde hizmet veren “İnsani Bilimler-Matematik ve Doğa Bilimleri Alanı Öğretmenlerinin Pedagojik Çalışmaları” isimli yüksek lisans programına yapılan 60 adet başvurudan, 26'sı jüri tarafından yeterli bulunmuştur. Bu rakamlardan hareketle yüksek lisans eğitimine başlamak için yeterli görülen aday sayısı toplam başvuru sayısının %43,3'ünü oluşturmuştur.

4.1.1.3. Fransa'da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları

Fransız eğitim sisteminde “bakelorya” (baccalauréat) adı verilen lise bitirme diploması, yükseköğretim sürecine başlayabilmek için öncelikli şart olarak kabul edilir. Sözü edilen diplomayı almak için girilmesi gereken bakelorya sınavları bir üniversite giriş sınavı olmaktan öte lise bitirme sınavı şeklinde yapılandırılmıştır. Merkezî nitelikte olan söz konusu sınavlar 12.000'i diğer ülkelerin Fransızca eğitim yapan liselerinden olmak üzere toplamda yaklaşık 500.000 kişinin katılımıyla ülke genelinde yapılır. Sınavlar altı gün boyunca sürer ve tam tarihi yıllara göre değişiklik göstermekle birlikte, genellikle haziran ayı içinde gerçekleştirilir.

Bakelorya'nın birbirinden farklı üç türü vardır. Bu üç tür genel bakalorya (baccalauréat général), teknolojik bakalorya (baccalauréat technologique) ve mesleki bakalorya (baccalauréat professionnel) olarak adlandırılırlar. Üniversitede Fransızca branş öğretmenliği eğitimi almak için tercih edilmesi gereken bakalorya türü, edebiyat ve dilbilim alanlarını bünyesinde barındıran genel bakaloryadır. Saydı sözü edilen bu bakalorya türünü ele aldığı çalışmasında (2013, s. 328), diplomanın anadili yetkinliği,

yabancı diller, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında öğretmen adaylarına üstünlük sağladığını ifade eder. Yine aynı çalışmada (s. 328), genel bakaloryanın L dizini (edebiyat ve dilbilim), S dizini (fen bilimleri) ve ES dizini (iktisadi ve toplumsal bilimler) olmak üzere üç farklı türü ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak Fransızca branş öğretmenlerinin genel bakaloryanın L dizinine odaklanması gerekir.

Bakalorya L dizini, her yıl Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen tarihlerde, ağırlıkları birbirinden farklı olmak kaydıyla şu dersleri kapsayacak şekilde yapılır:

- Fransız dili ve edebiyatı (yazılı + sözlü)
- Fizik, kimya, biyoloji (yazılı)
- Denetimli kişisel çalışma (sözlü)
- Felsefe (yazılı)
- Genel edebiyat (yazılı)
- Tarih ve coğrafya (yazılı)
- Yabancı dil (yazılı + sözlü)
- İkinci yabancı dil (yazılı)
- Beden eğitimi (yılsonu ortalaması)

Bu konuların yanı sıra öğrencilerin yükseköğretime başvuruda kendilerine avantaj sağlayacak uzmanlık alanları ve ilgi duydukları konulara göre seçebileceği opsiyonel alanlar bulunmaktadır. Öğrencilerin tamamından sınava girmekle yükümlü olmadıkları söz konusu alanlar ise şunlardır:

- Üçüncü yabancı dil (sözlü)
- Hukuk ve çağdaş dünyada başlıca konular (sözlü)
- Latin ve Antik Yunan (yazılı)
- Matematik (yazılı)
- Dans, sanat, el sanatları, sinema, drama, görsel işitsel çalışmalar, sanat tarihi, tiyatro, müzik (yazılı + sözlü)
- Bölgesel dil (sözlü)

Bakalorya genel sonucu sınava girilen derslerden elde edilen başarıların, dersin sınav içerisindeki ağırlığı da göz önüne alınarak hesaplanır ve sonuç olarak adaya 0 ile 20 arasında değişen bir genel bakalorya notu verilir. Lise bitirme durumuna gelmiş olan bir öğrencinin bakalorya diplomasını elde edebilmesi için sınav genel notunun en az yaklaşık %50 başarıyla karşılık gelen “10” olması gerekmektedir. Adayın bakalorya genel notu ne kadar yükselirse, ülkenin seçkin üniversitelerinde yükseköğretim alma ihtimali de o ölçüde artmaktadır. Genellikle 20 üzerinden alınan “18” notu ülkedeki tüm yükseköğretim kurumlarına giriş için yeterli düzey olarak kabul edilir (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013).

Araştırma kapsamındaki diğer yabancı ülkelerde olduğu gibi Fransa’da da ortaokul (kolej) ve liselerde branş öğretmeni olarak görev yapmak isteyen öğretmen adayları, yükseköğretim sürecinde aynı lisans ve yüksek lisans programlarında eğitim alırlar.

Strasbourg Üniversitesinde Fransızca branş öğretmenliği eğitimi almak isteyen bakalorya sahipleri, genellikle Edebiyat, Dil ve Sanat Fakültesi bünyesinde faaliyet gösteren modern edebiyat, klasik edebiyat ve dilbilim bölümlerinden birisini tercih ederler. Üç bölümün müfredatları arasında ortak dersler bulunmakla birlikte, kendi adlarında yer alan uzmanlık alanına ağırlık vermeleri bakımından birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Öğretmen yeterliliği kazanabilme konusunda bu bölümlerin birbirlerine üstünlükleri bulunmaz. Bu bölümlerin dışında kalan akademik birimlerden eğitim alan öğrencilerin de yüksek lisans yaparak bir öğretmenlik diploması elde etmeleri konusunda kanuni bir engel bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında Modern Edebiyat Bölümü incelemeye tabi tutulacaktır.

Strasbourg Üniversitesi Modern Edebiyat Bölümü için başvurular internet üzerinden yapılır. Başvuruda adayın bakalorya sonuç belgesi, lise transkripti, nüfus cüzdanı örneği, sigorta numarası ve sağlık sigortası evrakı oluşturulan sanal dosya vasıtasıyla ibraz edilmelidir. Bölümün öğretim elemanlarından oluşan jüri başvuruları tek tek inceler ve kabul edilen öğrencilere bilgilendirme yapılır. Bölümde oluşturulan jüri özellikle adayın Bakalorya sertifika sınavlarındaki genel başarı notunun yanı sıra dil ve edebiyat sınavlarındaki performanslarını inceler. Lisedeki genel not ortalaması da değerlendirmede dikkate alınacak unsurlardan bir diğeridir. Jüri, adaylar tarafından sunulan belgelerdeki verilere göre başvuruların bir kısmını eler ve geriye kalan adayları da mülakat için çağırır. Sözlü olarak yapılan mülakattan da başarıyla ayrılan öğrenciler bölümde eğitim almayı hak ederler. Kabul edilen öğretmen adayları, sürecin en başında internet üzerinden yapmış

oldukları başvurudaki belgelerin tamamını içeren yazılı bir dosyayı bölüme teslim etmek zorundadır.

Doksanlı yılların başından itibaren Fransa’da anadili öğretmenleri de dâhil olmak üzere, çeşitli branşlarda uzmanlaşmış öğretmenleri yetiştirme işlevi, “öğretmen yetiştirme enstitüleri (IUFM)” adı verilen kurumlar tarafından yürütülmüştür. Öğretmen yetiştirme enstitülerine giriş için üç yıl süren lisans programlarından mezun olmak gerekmektedir. 2013-2014 yılındaki düzenlemeyle öğretmen yetiştirme enstitülerinin adı öğretmenlik ve eğitim yüksekokulu (ESPE) olarak değiştirilmiş ancak bu kurumlar hedefler ve işlevleri bakımından yapılarını korumuşlardır.

Öğretmenlik ve eğitim yüksekokullarına başvurma, öğretmenlik mesleğini tercih eden adaylar için lisans eğitimini tamamladıktan sonraki aşamadır. Yüksekokulun bünyesinde faaliyet gösteren “Formasyon ve Öğretmenlik Mesleği Yüksek Lisansı” isimli programa üç yıllık lisans öğrenimini tamamlamış olan üniversite mezunları başvuruda bulunabilirler. Bu durumu engelleyecek herhangi bir yönetmelik yoktur. Ancak adayın, başvuruda bulunduğu yüksek lisans eğitimini almaya hazır bir seviyede olduğunu jüriye ispatlaması gerekmektedir.

Strasbourg Üniversitesinde lisans düzeyinde alınan alan bilgisi ağırlıklı dersleri, eğitim bilimleri ve formasyon dersleriyle destekleyerek öğretmenlik mesleğine kendini hazırlamak isteyen adaylar, her yıl temmuz ayı içerisinde yüksek lisans başvurusunu tamamlamalıdır. Başvurular internet üzerinden yapılır. Başvuru için sisteme yüklenmesi gereken belgeler, lisans öğrenimi sürecinde alınan derslerde elde edilen başarı düzeyini gösteren transkript belgesinin yanı sıra detaylı özgeçmiş ve geleceğe yönelik amaçların anlatıldığı bir metindir. Adayın yabancı dil seviyesine yönelik bir sertifikası ya da ülke genelinde tanınan bir yabancı dil sınav notu varsa mutlaka belirtilmelidir. Jüri gerekli gördüğü takdirde adayların bir kısmını ya da tamamını yazılı sınava da tabi tutabilir.

Öğretmenlik ve eğitim yüksekokulu başvurularını değerlendirme sorumluluğu lisans sürecinde olduğu gibi öğretim elemanlardan kurulmuş olan jüriye aittir. Bu aşamada önemli olan nokta, öğretmenlik yüksek lisansına başvuran adayın lisans öğrenimi gördüğü alanda uzman olan en az bir öğretim üyesinin jüride bulunması gerekliliğidir.

Jüriler toplam başvuru sayısına göre değişebilen tarihler içerisinde tüm başvuruları inceler ve sonuçları adaylara posta yoluyla gönderirler. Kabul edilen adaylardan sigorta kartı ve nüfus cüzdanı fotokopisi gibi birtakım ek bilgiler istenir.

Diğer üniversitelerde lisans eğitimini tamamlamış adaylar da Strasbourg Üniversitesindeki yüksek lisans programlarına başvuruda bulunabilirler. Ayrıca bir adayın birden fazla programa da başvurması da mümkündür. Bu programlar aynı üniversitede olabileceği gibi, farklı üniversitelere ait programlar da olabilirler. Aday kabul edildiği yüksek lisans programları arasından kendisine en uygun olanını seçer ve kesin kaydını yaptırır.

4.1.1.4. İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları

İngiltere’de hizmet veren devlet okullarında QTS (Nitelikli Öğretmenlik Sertifikası) sahibi olmak, öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için öncelikli şarttır. Bu belgenin verilmesi ve İngiltere’deki öğretmenlik formasyon programlarının yürütülmesi sorumluluğu, öğretmen eğitimi alanında hizmet veren üniversitelere aittir. “İngiltere’de alınan hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminde kurumlar arasında farklılıklar görülür. Ancak öğretmen yetiştiren tüm kurumlardaki ortak zemin, öğretmenlik uygulamalarının yaptırılması ve öğretmenlik alan derslerinin öğrencilere sunulmasıdır” (Prospects, 2015).

Yukarıda sözü edilen ortak zeminde faaliyetlerini yürütmekte olan Manchester Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu bünyesinde yer alan Manchester Eğitim Enstitüsü (Manchester Institute of Education) 19. yüzyılın son çeyreğinden bu yana kesintisiz olarak hizmet sunmaktadır. Enstitü, ülkenin eğitim araştırmaları ve öğretmen yetiştirme alanlarındaki en köklü kurumlarından bir tanesidir. Verilen eğitimin kalitesi, ülkede resmi bir araştırma birimi olarak faaliyet gösteren Araştırma Mükemmellik Sistemi (Research Excellence Framework) tarafından, eğitim bilimleri alanında öğretim imkânı sunan 76 Birleşik Krallık üniversitesi içerisinde ikinci sırada gösterilmesiyle tasdik edilmiştir. Enstitü ayrıca, “İngiltere’nin kuzeyinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi veren en önde gelen kurum olarak kabul edilmektedir” (University of Manchester, 2016a)

Yukarıda dile getirilen sebeplerden ötürü öğretmenlik eğitimi almak isteyen öğrencilerin ilgi odağı olma özelliği taşıyan kuruma, kabul şartları uzun ve kapsamlı bir süreci gerektirir. Manchester Üniversitesinde İngilizce branş öğretmenliği eğitimi almak isteyen bir aday öncelikle on birinci sınıfta GCSE (General Certificate of Secondary Education) adı verilen sertifikayı alabilmek için sınavlara girmelidir. GCSE sertifika sınavları, on bir yıllık zorunlu eğitimin son safhası olan ortaöğretim ikinci kademe eğitimini tamamlamak;

bunun yanı sıra a-level adı verilen aşamaya geçerek yükseköğretime devam edebilme şansı yakalamak için gereklidirler. GCSE sertifikası sınavlarının kapsamı onuncu ve on birinci sınıfın konularını içerdiği için, öğrenciler genellikle sınav hazırlıklarına onuncu sınıfa geçtiklerinde başlarlar. 2015-2016 öğretim yılında sınıf içi çalışmalar ve verilen ödevler gibi değerlendirme kriterlerinin sertifika notuna etki etmesi uygulamasına son verilmiştir. Bu öğretim yılından itibaren sadece sertifika sınav sonuçları ölçüt olarak kabul edilmektedir.

“Ortaöğretim İkinci Kademe Genel Sertifikası” isimli sınavlar, onuncu ve on birinci sınıf derslerinin müfredat konularını içerecek şekilde, farklı tarihlerde ve ülke genelinde merkezî olarak yapılır. Burada anadili öğretmen adayının amacı, bu derslerin beş tanesinden %60 başarıya karşılık gelen C (yeni düzenlemeye göre dokuz üzerinden dört) notu ile %100 başarı anlamına gelen A* (yeni düzenlemeye göre dokuz üzerinden dokuz) notu arasında bir başarı elde edebilmektir. Manchester Üniversitesine bağlı olarak hizmet veren Manchester Eğitim Enstitüsünde İngilizce branş öğretmenliği eğitimi almak isteyen bir ortaöğretim öğrencisinin tüm derslerden sınava girme gibi bir zorunluluğu bulunmamaktadır. Ancak bölüme kabul için GCSE’nin “İngilizce” sınavından en az C (dört) veya daha üstü bir not alması gerekmektedir. Bu da GCSE sertifikası sınavları için seçilecek alanlardan birinin mutlaka “İngilizce” olması gerekliliğini doğurur. ,

GCSE’de “İngilizce”nin dâhil olduğu beş dersten başarı elde eden adaylar, “a-level” adı verilen ve zorunlu eğitim kapsamında tutulmayan iki yıl sürecek eğitimlerine başlarlar. “Ülkemizdeki okul kademelerinde karşılığı olmayan bu süreç, lise ve üniversite arasında bir köprü vazifesi görmektedir. A-level programı yükseköğrenim görmek öğrenciler için üniversitede okuyacakları alanı ve dersleri tanımak açısından büyük önem taşımaktadır” (Atec, 2015). Buna bağlı olarak öğrencilerin üniversitede eğitim almak istediği bölüme göre a-level sürecini şekillendirmelidirler. Bu şekillendirmenin esası, a-level ders yelpazesinden yükseköğrenim alınması düşünülen bölüme uygun dersleri seçmektir. Öğrenci, başvurmayı düşündüğü üniversitelerin giriş koşullarını inceleyip, a-level ders seçimini buna göre yapmalıdır.

A-level sistemi, on beş buçuk ve üzerindeki yaşlara ait kişileri kabul eder. Zorunlu eğitimini tamamlamış ancak daha önce a-level sürecine dâhil olmamış bir yetişkin de, yükseköğrenim almak istediğine karar verir ise, GCSE sınavından başarı alt sınırı olan C (4.0) notunu alarak a-level aşamasına geçiş yapabilir.

Yükseköğrenim kariyerini planlayan öğrenciler, a-levelin ilk senesinde en az dört ders seçmelidirler. Ancak öğrenci kendisini geliştirmek maksadıyla daha fazla ders de seçebilir. Ders seçim sayısını sınırlayan herhangi bir kanuni düzenleme yoktur. Ancak fazladan seçeceği derslerden alacağı notlar Manchester Üniversitesi Eğitim için İngiliz Dili Bölümü için bir ön koşul oluşturmaz. Öğrenci dört temel dersten başarı elde edemez ise, diğer derslerden alacağı yüksek notun programdan kabul almasına etkisi yoktur.

A-level eğitiminin birinci yılında alınan dersler yoğun bir program ile işlenir. İkinci senenin başında ise, bu derslerin sayısı üçe indirilir ve öğrenci artık üniversitede seçeceği alanla ilgili fikir sahibi olmuş durumdadır. Sene boyunca derslerde daha çok analiz ve sentez becerisini geliştirebilmeye yönelik etkinlikler yapılır. İkinci senenin sonunda ise öğrenci bu üç dersten sınava girer. Sınav sonuçları en yüksek olan A* ile en düşük olan E arasında olur (Atec, 2015).

Manchester Üniversitesi Eğitim için İngiliz Dili bölümü ön koşul olarak, a-level aşamasında toplamda üç tane olan ikinci yıl derslerinden alınacak notların en az %70 başarıya karşılık gelen “B” olmasını ön koşul olarak ister. Sözü edilen bölüm için a-levelda özel bir dersin seçilmesi konusunda bir ön koşul belirlenmemiştir. Ancak modern ve klasik dil, İngiliz dili, psikoloji ve iletişim becerileri derslerini seçmenin adaylara avantaj sağlayacağı bölüm kataloğunda (University of Manchester, 2016a) ifade edilmektedir. Bunların dışında programda yer alan diğer a-level derslerinin seçilmesi, aday açısından bir olumsuzluk ortaya çıkartmaz, ancak başvurunun bir parçası olarak da değerlendirilmez.

İngilizce branş öğretmenliği eğitimini Manchester Üniversitesinde almak isteyen bir kişi, Eğitim için İngiliz Dili Bölümüne a-levelın ikinci yılında başvuruda bulunmalıdır. Manchester Üniversitesi de dâhil olmak üzere, İngiltere genelindeki üniversitelerin çok büyük bir bölümü için başvuruları koordine eden sistem, bu aşamada ön plana çıkar. Öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleştirilmesini düzenleyen ve kâr amacı gütmeyen bir sivil toplum kuruluşu olan UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) tarafından kontrol edilen bu sistem, 2006 yılından bu yana tamamen internet üzerinden hizmet vermektedir.

UCAS sistemi üzerinden yapılacak olan başvurularda adayların kendileri hakkında son derece kapsamlı bir bilgi formunu doldurması gerekmektedir. Bu formun içeriğinde adaya ait kişisel bilgiler, adayın yeterlilikleri, adli sicil kaydı, varsa iş deneyimi bilgileri, ulusal

kimliği ve etnik orijini ile finansal düzeyi hakkında bilgiler mutlaka verilmelidir. Ayrıca adaylar, engelli olma durumu gibi bireysel sınırlılıklarını ve kişisel isteklerini de yine bu form içerisinde bildirmelidirler. Bunun yanı sıra adayın ilgi alanları, başvuruda bulundukları bilim dalıyla ilgili düşünceleri, konuyla ilgili öz değerlendirmeleri ve yükseköğretim sürecine karşı yaklaşımlarını en fazla 4000 karakter ya da 47 satır ile ifade edebilecekleri bir diğer formun da doldurulması gerekmektedir (A. Barrata, kişisel iletişim, Mayıs 25, 2016).

UCAS'ın İngiliz ve diğer milletlerden olan toplam 300.000 aday üzerinde yürüttüğü bir araştırmanın sonuçlarına göre (Hamill, 2015), adayların yükseköğretime giriş sürecinde en çok önem verdikleri aşamanın kişisel bilgilerin beyan edildiği ikinci kısım olduğu ortaya çıkartılmıştır.”

UCAS sisteminde öğrenciler tıp, dişçilik, eczacılık ve veterinerlik eğitimi dışındaki alanlar için herhangi bir tercih sıralaması olmaksızın, toplamda en fazla beş farklı programa başvurabilirler. Adayın kaç adet yükseköğretim başvurusunda bulunduğu ya da hangi akademik birimlerdeki programlara başvurduğu bilgisi hiçbir kurum ya da kişi ile paylaşılmaz; UCAS sistemi tarafından bu bilgiler saklı tutulur (UCAS, 2016).

Yükseköğretim sürecinde İngilizce branş öğretmenliği eğitimi almak isteyen bir öğrenci ortaöğretim ikinci kademenin son ders yılında, eğer Oxford ve Cambridge Üniversiteleri dışındaki bir üniversitede eğitim alacaksa 15 ocak, adı geçen iki üniversite için en geç 15 ekimde UCAS sistemi üzerinden başvuruda bulunmak zorundadır. Bu tarih farklılığının sebebi, sözü edilen iki üniversiteye ulusal ve uluslararası öğrencilerin yüksek oranda talepte bulunması ve bunun yanı sıra üniversitenin değerlendirme sürenin nispeten daha uzun olmasıdır.

Başvuru son tarihlerinin akabinde UCAS, üniversitelere mart ayının sonuna kadar kararlarını bildirmeleri konusunda tavsiyede bulunur. Üniversiteler, kendilerine bağlı akademik birimlerinde oluşturdukları komisyonlarla UCAS sistemi üzerinden gönderilen başvuruları inceleme ve cevap verme yükümlülüğünü taşır. Bu komisyonlar üniversitenin ilgili bölümünde görev yapan akademisyenlerden oluşur. Üniversite, inceleme sonucunda verdiği kararı (şartlı kabul / şartsız kabul / ret) yine UCAS servisi üzerinden adaylara gönderir ve bu teklifler “şartlı” ya da “şartsız” nitelikte olabilir. Teklifin şartlı özellik taşıması, adayın genel sertifika sınav sonucunda aldığı notun düzeyine bağlı olarak bir yükseköğretim kurumuna yerleştirileceği anlamına gelir. “Şartsız” tekliflerde ise,

öğretmenlik eğitimi alabilmek için genel sertifika sınavından alınması gereken en düşük not olan “C” yeterli olacaktır. Manchester Üniversitesi, Eğitim için İngiliz Dili Bölümü şartsız kabul gönderen bir akademik birim değildir. Bu yüzden İngilizce branş öğretmeni adayı, aldığı şartlı kabul ile bölümdeki öğretim elemanlarından oluşan değerlendirme komisyonu ile mülakata çağırılır.

Beş tercih hakkının hepsini kullanmasına rağmen herhangi bir kabul alamayan ya da kabul aldığı birime kayıt yaptırmak için istekli olmayan adaylar, UCAS sistemi üzerinden önceki tercihleri arasında yer almayan başka bir bölüme başvuru yapabilir. Bu da kendisinin de eğitim almakta istekli olduğu bir yükseköğretim kurumuna kabul edilinceye dek başvuru sürecinin devam edebilmesini sağlar. Ekstra başvuru süreci şubat ayından haziranın sonuna kadar devam eder. Bu süre içerisinde adaylar, herhangi bir üniversiteden kabul ve mülakat teklifi almazlarsa, temmuz ayı içerisinde kontenjan açığı olan bölümlere başvuru hakkı elde ederler. Bu süreci ülkemizdeki ek yerleştirme uygulamasına benzetmek mümkündür.

Manchester Üniversitesinde İngilizce branş öğretmenliği eğitimi almak isteyen bir aday, UCAS üzerinden yapmış olduğu başvuru sonrasında “şartlı kabul” alması ve mülakatta başarılı bulunması durumunda kayıt hakkı kazanır.

GCSE ve a-level yolunun dışında ilgili bölüme kabul alabilmek için yaygın olmasa da bir diğer seçenek bulunmaktadır. “key skills qualification” (anahtar beceri yeterliliği) adı verilen bu uygulama, İngiliz eğitim sisteminde son derece önem verilen “yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi” ilkesinin bir yansımasıdır. GCSE’den istenilen başarıyı elde edememiş öğrencilerin sonraki yıllarda altı farklı alanda eğitimler sunan key skills qualification programlarına başvurma hakları bulunmaktadır. Bu programlar ortaöğretim ikinci kademe eğitimi veren kurumlar tarafından yürütülmektedir ve kapsamaları dâhilinde yer alan altı alan şunlardır:

- Grup çalışması
- Bireysel öğrenme ve performansın geliştirilmesi
- Problem çözme
- İletişim teknolojisi bilgisi
- İletişim becerileri
- Sayısal ifadelerle çalışma

Bu alanlardan hangisinin Manchester Üniversitesi Eğitim için İngiliz Dili Bölümüne başvuruda öncelikli olacağına dair bir ifade kaynaklarda yer almasa da, özellikle bünyesinde dört temel dil becerisine yönelik çeşitli çalışmaları bulunduran “iletişim becerileri” alanında eğitim görmek son derece önemlidir. Eğitimlerde herhangi bir not skalası bulunmamaktadır. Sonuç “başarılı” ya da “başarısız” olarak öğrenciye bildirilir.

Sonuç olarak, İngilizce branş öğretmeni adaylarının yükseköğretimin ilk aşamasını oluşturan lisans öğrenimine kabul edilmeleri için Manchester Üniversitesinin değerlendirme aşamasında dikkate aldığı unsurlar şunlardır:

- GCSE (Genel Ortaöğretim İkinci Kademe Sertifikası) notunun “C” ve üzerinde olması zorunludur.
- A-level notunun en az BBB olması zorunludur. (A-levelin ilk yılındaki dört dersi alıp başarılı olduktan sonra elde edilen “as-level” isimli derece sözü edilen bölüme başvuruda göz önünde bulundurulacak kriterlerden birisi değildir.)
- Öğrencinin UCAS sistemi üzerinden bildirdiği ortaöğretim ikinci kademe not transkripti zorunlu olmasa da ihtiyaç duyulduğunda incelemeye alınır.
- Key skills qualification (anahtar beceri yeterliliği) GCSE ve a-level rotasını denemiş ancak başarılı olamamış adaylar için geçerlidir.

İngiltere’de ana dili öğretmenliği yükseköğretim sürecinin ikinci aşaması yüksek lisans eğitimidir. Araştırma kapsamındaki diğer yabancı ülkelerden farklı olarak İngiltere’de lisans ve yüksek lisans programları farklı fakülte ya da enstitülerde yapılmazlar. Manchester Üniversitesinde ana dili branş öğretmeni yetiştiren Manchester Eğitim Enstitüsü lisans programlarının yanı sıra eğitim alanındaki yüksek lisans programlarından da sorumludur. Dolayısıyla “Eğitim için İngiliz Dili” isimli lisans programını başarıyla tamamlamış olan İngilizce branş öğretmenliği adayı bir öğrenci, yüksek lisans yaparken üniversitenin İnsani Bilimler Fakültesi bünyesinde yer alan Çevre, Eğitim ve Gelişim Okuluna bağlı Manchester Eğitim Enstitüsünde kayıtlı durumdadır. Bu yüksek lisans programı sonucunda adaylara verilen yeterli öğretmen statüsü ile ortaöğretimin birinci ve ikinci kademesinde İngilizce öğretmenliği yapma olanağı tanınmaktadır. Sözü edilen yüksek lisans programını tamamlayan adayların ilköğretimde derse girme yetkisi bulunmaz.

Gerek Manchester Üniversitesinden gerekse diğer üniversitelerden lisans derecesi almış ve PGCE English (İngilizce Öğretmeni Eğitimi Yüksek Lisansı) isimli programa başvuracak

olan adayların giriş koşulları bölüm kataloğunda belirlenmiştir. Buna göre söz konusu yüksek lisans programına başvuracak olan öğretmen adayının “ders içeriğinin %50’si İngiliz edebiyatı, İngiliz dili veya dilbilimi içerecek bir programdan en az üçüncü sınıf onur derecesine sahip olmalıdır” (University of Manchester, 2016b). Başka bir üniversitede bu eğitimi almış olanlar da yüksek lisans için Manchester Üniversitesine başvurabilirler.

İngiliz yükseköğretim sisteminde diploma dereceleri ve bu derecelerin rakamsal karşılığı şu şekilde sıralanır:

- Birinci sınıf onur derecesi (first class honours) (3.67 ve üzeri)
- Üst kısım ikinci sınıf onur derecesi (upper division second class honours) (3.33 – 3.67)
- Alt kısım ikinci sınıf onur derecesi (lower division second class honours) (3.00 – 3.32)
- Üçüncü sınıf onur derecesi (third class honours) (2.50 - 2.99)
- Sıradan derece (ordinary degree) (2.00 – 2.49)

Verilen derecelere göre İngilizce branş öğretmenliği yüksek lisans programına kabul için lisans diploma notunun en az 4.00 üzerinden 2.50 olması gerekmektedir.

Manchester Üniversitesindeki tüm yüksek lisans başvuruları gibi İngilizce öğretmeni yetiştiren yüksek lisans programı da “UCAS Öğretmen Eğitimi” adı verilen sistem üzerinden başvuruları kabul etmektedir. UCAS’a bağlı bir sistem olarak hizmet veren UCAS Öğretmen Eğitimi (UCAS Teacher Training) sadece öğretmenlik yüksek lisans programları için başvuruları kabul eder. UCAS kullanılmaksızın direkt olarak üniversiteye yapılan başvurular dikkate alınmazlar.

Yaklaşık kontenjanı 30 olan söz konusu yüksek lisans programına başvurular her yıl ortalama 400 civarındadır. Bu da her 13 ila 14 başvurudan sadece birinin kabul edildiği anlamına gelir.

Yüksek lisans giriş koşullarından diğeri ise mülakattır. Mülakat program kataloğunda verilen bilgilere göre şu etkinlikleri içermektedir (University of Manchester,2016c):

- Kendini tanıtan bir konuşma;
- Kimlik ve edinilmiş niteliklerin kontrol edilmesi;

- Öğretmenlik mesleğine uygunluk ve mesleğe olan ilginin tespit edilmesi;
- Örnek ders sunumu;
- Konu alanıyla ilgili soruların adaya yöneltilmesi;
- Eğitimle ilgili güncel konulara olan hâkimiyetin ölçülmesi

“Yukarıda sözü geçen kimlik ve edinilmiş niteliklerin kontrolü için aday, mülakata gelirken fotoğraflı bir kimlik belgesi, adresini kanıtlayabilmesine imkân sağlayan bir belge ve akademik niteliklerini gösteren belgelerin kopyalarını yanında getirmelidir” (University of Manchester, 2016c).

“Yüksek lisans başvurusu kabul edilmeyen adaylar bir sonraki yıl tekrar başvuruda bulunabilirler. Ancak başvuru için ikinci denedikleri yılın koşullarını sağlamak ve önceki başvurudan sonra kendini geliştirdiğini kanıtlamak durumundadır. Jüri, aday tarafından seçilen programa uygunluğu tespit edebilmek için önceki başvuruda sunulan bilgilerden istifade etmek isteyebilir” (University of Manchester, 2016i).

Yine İngilizce de dâhil olmak üzere branş öğretmenliği konusunda lisansüstü eğitime başlamak isteyen adayların üzerinde önemle durmaları gereken bir diğer konu da “Profesyonel Yetenekler Testleri” (Professional Skills Tests) olarak adlandırılan merkezî nitelikli sınavdır. Bu sınavlar yüksek lisans programlarına girişte zorunlu bir ön koşul olarak kabul edilmeseler de, öğretmen adaylarına mülakatta öncelik kazandırmaktadırlar. Bölüm kataloğunda konuyla ilgili şu ifade yer alır (University of Manchester, 2016i):

“Yüksek lisans mülakatına gelmeden önce profesyonel yetenek testinden geçmiş olan adaylar, seçimde öncelikli olacaklardır. Ancak mülakattan önce bu testi vermemiş adayların da mülakata girme hakları bulunmaktadır”.

Adaylar mülakatta başarılı olmaları durumunda programdaki eğitimlerine başlarlar ancak bu sınavı vermeden QTS (Nitelikli Öğretmen Statüsü) alamazlar. Bir öğrenciye verilen sınav hakkı üçtür. Üç seferde de başarılı olamayan adaylar sınava girme hakkını kaybederler. Ayrıca bir başarısız deneme sonucunda diğer sınava giriş için en az 24 ay beklenmesi gerekmektedir. Sınavlar bilgisayar üzerinden ve ülke geneline yayılmış olan test merkezlerinde yapılır.

Söz konusu sınavın yapısından bahseden bir kaynakta, sınavın öğretmenlik formasyonu eğitimine başlamadan önce geçilmesi konusunda tavsiyede bulunulmakta ve konuyla ilgili şu bilgiler verilmektedir. (Department of Education, 2016a): “Aday öğretmenler için

yapılan profesyonel yetenek testleri, öğretmen adaylarının alan bilgisine yönelik olmayıp; mesleklerinin gereği olan profesyonel davranış ve beceriler konusundaki yatkınlık düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Matematiksel beceri ve okuryazarlık düzeyi gibi unsurlar odak noktasındadır.”

Sınavın içeriğiyle ilgili diğer bilgiler ise şu şekilde sıralanabilir (Department of Education, 2016b):

- 45 dakika süresi olan okuryazarlık sınavı, İngiliz ulusal müfredatı ya da bu müfredatın nasıl öğretileceği konularını kapsamaz ve dört farklı aşamadan oluşur. Bu aşamalar imla (işitsel olarak yapılır), noktalama, dilbilgisi ve anlamadır.
- Matematiksel beceri sınavı ise iki farklı aşamaya ayrılmıştır. Bu iki aşamanın her biri için verilen süre yirmi dört dakikadır ve testler yirmi sekizer sorudan oluşur. Birinci bölüm zihinsel aritmetiğe odaklanırken, ikinci bölüm yazılı aritmetik ile ilgilidir. Bu bölümde adayların dört işlem, yüzde hesabı, zaman problemleri gibi temel hesaplama bilgilerini yansıtmaları beklenir.

Genel bir çerçeveden bakıldığında, İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim sürecinin Manchester Üniversitesindeki kabul koşullarının oldukça kapsamlı ve uzun bir sürece yayılan nitelikte olduğu görülmektedir. Bu da dünyaca bilinen seçkin üniversiteleriyle, yüzyıllardan beri süregelen kendine has yükseköğretim kültürünü halen yaşatan İngiltere için olağan bir durumdur.

4.1.1.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlara Kabul Şartları

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesinin eğitimin kalitesini etkilemesi; kaliteli eğitim sonucunda nitelikli öğrencilerin yetiştirilerek toplumsal kalkınmanın sağlanması, bu kavramların zincirleme bir yapının içerisinde bulunduklarını ortaya koyar. Söz konusu yapının anahtar unsurlarından birisi olan öğretmenlerin, uygun sayı ve nitelikte seçilip, sisteme kazandırılması sürecinde özenli davranmak hayati önem taşır.

Ana dili öğretmenleri ise hem her eğitim kademesindeki müfredatın en önemli derslerinden birinin sorumluluğunu üstlenmek, hem de öğrencilerin toplum ile uyumlu şekilde yaşayabilmelerine imkân sağlayan iletişim becerilerini onlara kazandırmak zorundadırlar. Bu gibi sebeplerden ötürü ana dili dersi, Türkiye de dâhil olmak üzere,

eğitim ve ğretim faaliyetlerini belirli bir sistem içerisinde yürüten her ülkede en önemli dersler arasında yer alır. Sözü edilen durumun kanıtları olarak söz konusu dersin özellikle öğrencilere temel eğitim kazandıran niversite öncesindeki aşamalardaki sınavlarda yüksek katsayı ile değerlendirilmesi ve haftalık ders saatlerinin fazla olması gösterilebilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere Türkiye Cumhuriyeti'nde ana dili ğretmenliği eğitimi de dâhil olmak üzere yükseköğretim kurumlarına giriş için aday olma şartlarından birisi lise veya dengi bir okuldan mezun olmaktır. Söz konusu ortaöğretim kurumlarından mezun olan adayların yerleşecekleri üniversitelerin ve bu üniversitelere bağlı eğitim birimlerinde açılacak programların kabul şartları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YK) işbirliği ile belirlenir. Türkiye'nin merkezî olarak yapılanan bir eğitim sistemine sahip olması nedeniyle kabul şartları bölgelere göre farklılıklar göstermez.

Ülkemizde, ilköğretim ikinci kademe için branş ğretmeni yetiştiren programlar üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde kurulur ve bazı branşlar haricinde diğer bir ön şart gerektirmeksizin, ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan sınavlardan alınan puanlara göre ğrenci kabul ederler. Bölümlere ne kadar ğrenci alınacağı ise kontenjanları belirleme yetkisine sahip olan Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilir.

Merkezî sınavlardan alınan puan dışında ek kabul şartları ile ğrenci alan öğretmenlik branşları resim, müzik ile beden eğitimi ve spor ğretmenliği bölümleridir. Bu bölümler, merkezî sınav notlarının yanı sıra düzenlemiş oldukları özel yetenek sınavlarındaki performansları göz önüne alarak kabul edecekleri öğrencileri belirlerler. Özel yetenek sınavlarıyla ilgili düzenlemeler, sınavı gerçekleştiren akademik birim tarafından belirlenir ve uygulanır.

Türkiye'de niversiteye giriş için katılım sağlanması gereken sınavlardan ilki her yıl mart ayında yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), diğer i se haziran ayında gerçekleştirilen Lisans Yerleştirme Sınavıdır (LYS).

Birinci basamak olan YGS, 2010 yılından beri uygulanmaktadır. Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik ve fen bilimleri gibi dört temel bölümden oluşan sınav toplamda 160 sorudan oluşur. Sınavın içeriğini lisedeki ders müfredatı konuları oluşturur. Türkçe eğitimi bölümünde ğretim görmek isteyen adaylar, öncelikle ikinci basamak olan LYS'ye

girebilmek için YGS'nin altı farklı puan türünün herhangi birinden 180 ve üzeri puan almalıdırlar.

Üniversiteye girişin ikinci basamağı olarak kabul edilen LYS, beş ayrı oturum şeklinde eş zamanlı olarak gerçekleştirilir. Sınava katılım zorunlu olmamakla birlikte Türkçe eğitimi de dâhil olmak üzere LYS puanı ile öğrenci alan bölümlerde eğitim almak isteyen adaylar YGS'den en az 180 puan almaları durumunda bu sınava girebilirler. Gerek YGS, gerekse LYS ile ilgili tüm başvuru, sınav sonucu görüntülenmesi ve üniversite / bölüm tercihi işlemleri ÖSYM AİS adı verilen sistem üzerinden internet aracılığı ile yapılır. Adaylar LYS'nin tüm oturumlarına katılım sağlamak zorunda değildir. Katılım zorunluluğu en az iki oturum olarak belirlenmiştir. Adayın yükseköğretim almak istediği bölüme göre katılacağı LYS bölümlerini belirleme hakkı bulunur.

Öğrencilerin her iki sınavın sonucuna bağlı olarak ortaya çıkan genel puanlarının hesaplanmasında YGS ve LYS'den alınan puanların yanı sıra öğrencilerin ortaöğretim ders başarılarına göre hesaplanan ortaöğretim başarı puanının da etkisi vardır. Ortaöğretim başarı puanı “500'lü sistem” adı verilen bir yolla hesaplanır ve ders başarılarına göre öğrenciler 500 üzerinden puanlandırılırlar. Eğitim fakültelerini tercih eden Anadolu öğretmen lisesi mezunu adaylar haricinde, diğer öğrencilerin 500'lü sistemden aldıkları puanın %12'si alınarak yükseköğretime girişte kullanılacak genel puana yansıtılır. Bu durumda ortaöğretim başarıları 60 puana kadar değerlendirmeyi etkilemektedir.

Türkçe eğitimi bölümlerine “Türkçe-sosyal 2” puan türü dikkate alınarak öğrenci kabul edilir. Öğrencilerin Türkçe-sosyal 2 puanı hesaplanırken testlerin ağırlıkları Tablo 13'te verildiği gibidir.

Tablo 13

Türkçe-Sosyal 2 Puanı Hesaplamasında Kullanılan Testlerin Oranları

YGS Türkçe	%18	LYS Türk Dili ve Edebiyatı	%25
YGS Matematik	%6	LYS Coğrafya – I	%5
YGS Sosyal Bilgiler	%11	LYS Tarih	%15
YGS Fen Bilimleri	%5	LYS Coğrafya – II	%5
		LYS Felsefe Grubu	%10

Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan adaylar ana dili ve coğrafya, felsefe, görme engelliler, işitme engelliler, okul öncesi, tarih, üstün zekâlılar, Türk dili ve edebiyatı, zihinsel engelliler ve sınıf öğretmenliği eğitimi veren programları tercih ettiklerinde

ortaöğretim başarı puanı hesaplaması adayın lehine %6 olacak şekilde farklılık göstermektedir. Söz konusu sebepten ötürü 500'lü sistemden aldıkları puanın %18'i değerlendirmeye katılır. Bu durumda ortaöğretim not ortalaması 5,00 olan bir Anadolu öğretmen lisesi mezunu aday, 90 puana kadar ortaöğretim başarı puanı kazanabilmektedir.

Ülkemizde Türkçe öğretmenliği bölümlerinin sayıları eğitim sisteminin ana dili öğretmeni ihtiyacına paralel olarak gün geçtikçe artmaktadır. 2015-2016 akademik yılı itibariyle sözü edilen bölümlerin Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti genelinde toplam altmış sekiz farklı üniversitede bulunduğu görülmektedir. Bu üniversitelerdeki Türkçe öğretmenliği bölümlerini tercih eden öğrenciler kurumun yapısına bağlı olarak burslu, kısmî burslu ya da paralı olarak eğitim almaktadırlar.

Yukarıda da sözü edildiği üzere, Türkiye'de ana dili öğretmeni yetiştiren programlara kabul edilmek için merkezî sınavlar haricinde farklı bir ölçme ve değerlendirme süreci uygulanmamaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kabul şartlarına değinen bilimsel araştırmalarda sözü edilen durum bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmalardan bir tanesinde Celep (2004, s. 39); öğretmenliğin mesleği icra edecek olan kişilerin yetiştirilmesi aşamasında yapılacak hataların ağır sonuçlar doğurabileceği bir meslek olduğunu ve meslek öncesi eğitim için seçilecek adayların seçiminde özel önem gösterilmesi gerektiğini ifade eder. İnsan farklılıklarının doğal bir sonucu olarak her birey öğretmen olma özelliklerine taşımayabilir. Öğretmenlik belli kişilik özelliklerine, demokratik değerlere ve insani değerlere sahip olmayı gerektirir. Bu nedendir ki, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alırken özel eleme yöntemlerinin kullanılması şarttır.

Kavcar da çalışmasında (2002, s. 12), öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde sadece bilgi değil, mesleğin gerektirdiği kişilik özellikleri ve çeşitli niteliklerin arandığı sınavların gerekliliğini dile getirir. Öğretmen adayı yükseköğrenimini bitirdikten sonra yetersiz ve başarısız ise kesinlikle mesleğe alınmamalıdır. Kavcar (2002, s.12-13) konuyla ilgili olarak yetersiz asil öğretmenler yerine vekil öğretmen kullanılmasını tavsiye eder. Eğer vekil öğretmende birtakım mesleki yetersizlikler gözlenirse, görevden el çektirilmesi çok daha kolay olmaktadır. Yine aynı çalışmada (2002, s. 13) kapsamlı bir öğretmenlik sınavının yapılmasının diğer bir yararı olarak öğretmen yetiştirme kurumları artasında

doğacak rekabet ortamı gösterilir. Bu sayede başarılı kurumların ödüllendirilmesi, yetersiz kurumların ise kapatılması mümkün olabilecektir.

Kişilik özellikleri, demokratik ve insani değerlere sahip olma özelliğinin yanı sıra bazı fiziksel özellikler de öğretmenlik mesleğinin yürütülebilmesi açısından önem arz eder. Örneğin bireyin ses organlarında var olan problemler konuşma sürecini olumsuz etkileyebilecek boyutlara gelmesine rağmen, bu ve benzeri fiziksel sorunlar öğrencilerin öğretmen adayı olarak fakültelere kabulüne engel olmamaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak adayın meslek yaşantısına başladığında ders içinde ve dışında pek çok sorunla karşılaşması kaçınılmaz olacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yükseköğretim kurumlarına kabul edilmeleri aşamasındaki sorunlara değinen çalışmalardan bir diğerinde ise Sağır (2005, s. 376); hâlen birçok eğitim fakültesinin ve bu fakültelerdeki Türkçe eğitimi bölümlerinin gelen öğrencilerinin nitelikleriyle ilgili sorunları olduğuna vurgu yapar. Yazara göre, bölüme gelen öğrenciler merkezî sınavlardan yüksek bir taban puanı almış olsalar bile; genelde okuma alışkanlığı, dinleme, sözlü ya da yazılı anlama-anlatma gibi beceri alanlarında yeterli düzeyde değildir.

Konuyla ilgili bir diğer çalışmada Saçlı (2005, s. 192), bugünkü öğretmen yetiştirme yöntemimizin eksik yönlerinden en can alıcı olanını, “öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci kaynağı” olduğunu söyler. Bugünkü üniversite giriş sistemi; beden eğitimi, resim ve müzik öğretmenlikleri gibi dallar dışında, öğrenci seçimi konusunda, öğretmen yetiştiren kurumlara herhangi bir serbestlik tanımamaktadır. Son düzenlemelerle öğretmen lisesi çıkışlı adaylara verilen ek puanların da giderek azaltılması ve bazı programların uygulamanın dışında tutulması, öğretmen adaylarının seçimi tek bir sınavın sonucuna bağlı hâle gelmiştir.

Cumhuriyet Dönemi boyunca bazı millî eğitim şuralarında öğretmen adaylarının programlara kabul şartları gündeme getirilmiştir. Örneğin, 18-22 Temmuz 1988 tarihleri arasında toplanan 12. Millî Eğitim Şûrası kararları incelendiğinde, öğretmen adaylarının seçiminde merkezî sınavın yanı sıra mesleğe yatkınlık ve mülakat sınavlarının önerildiği görülmektedir. Ancak bu ve benzeri önerilerin sonucunda günümüzde sadece belirli branşlara ait programlarda merkezî sınavların yanında yetenek sınavları yapılmaktadır. Ancak Türkçe eğitimi bölümleri henüz bu programlar arasına dâhil edilmemiştir. Ülkemizde bu eksikliğin giderilebilmesi için hangi branş olursa olsun öğretmen yetiştiren

yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabulü aşamasında, adayın hizmet öncesi eğitim için yeterlilik düzeyini tam anlamıyla ölçebilecek nitelikte sınavlar yapılmalıdır.

4.1.2. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri

4.1.2.1. Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri

Almanya’da ortaöğretim kurumları arasında en niteliksiz okul türü kabul edilen hauptschulelerde müzik ve resim gibi özel yeteneğe bağlı dersler dışında branş öğretmeni yetiştirilmez. Dersler, tıpkı ilköğretim kurumlarında olduğu gibi sınıftan kendi başına sorumlu olan öğretmen tarafından verilir. Ortaöğretimde branş öğretmeni yetiştirilen okul türleri realschule ve gymnasiumlardır. Adı geçen türler arasında gymnasiumlar nitelik bakımından bir adım öndedir. Dolayısıyla bu okul türünde ders verecek olan öğretmenlerin meslek öncesi eğitiminin de farklı ve daha kapsamlı olması gerekir.

LMU’da bir AKTS puanı 30 saatlik bir iş yüküne karşılık gelmektedir. Böylelikle toplam iş yükü zorunlu eğitim süresi içerisinde her bir dönem için 900 saate tekabül eder ki bu da 30 AKTS puanı demektir (LMU, 2011, s. 6). Tablo 14’te Bavyera Eyaleti’nde yer alan üniversitelerde realschule ve gymnasium branş öğretmenliği bölümlerinin AKTS dağılımları verilmiştir.

Tablo 14

Realschule ve Gymnasiumlarda Ders Türlerine Göre Kredi Dağılımı

	1. Uzmanlık Alanı	2. Uzmanlık Alanı	Eğitim Bilimleri	Uygulama	Serbest Alan
	Konu didaktiği	Konu Didaktiği	Genel Pedagoji Okul Pedagojisi Psikoloji	Oryantasyon S. Okul S. Ders S.	Her İki Branşa Ait Serbest Alan Dersleri
Realschule	72 AKTS	72 AKTS	36 AKTS	9 AKTS	12 AKTS
Gymnasium	105 AKTS	105 AKTS	36 AKTS	9 AKTS	12 AKTS

Araştırmanın bu kısmında Tablo 14’ten anlaşılacağı üzere realschule öğretmenliğinden daha yoğun bir uzmanlık alan eğitim gerektiren gymnasiumlar için Almanca öğretmeni yetiştirme sürecine odaklanılacaktır.

Her ne kadar eğitim süreçleri birtakım ders farklılıklarıyla birbirinden ayrışsa da, realschule ve gymnasiumlar için Almanca öğretmenleri Ludwig Maximillians Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesine bağlı Germanistik Departmanının sorumluluğunda yetiştirilirler. Departmanda Almancanın öğretimi, yeni Alman edebiyatı, Alman dilbilimi ve ortaçağ çalışmaları olmak üzere dört farklı anabilim dalı bulunur. Bu anabilim dallarında yirmisi profesör olmak üzere, altmışı aşkın öğretim üyesi görev yapmaktadır.

Yine Tablo 14'te dikkat çeken bir diğer nokta öğretmen adayları için ikinci bir uzmanlık alanının bulunmasıdır. Araştırma kapsamında ele alınan diğer ülkelerde karşılaşılmayan bir durum olarak, Almanya'da öğretmenler birbirlerine denk olarak iki farklı branşta uzmanlaşırlar. Bu uzmanlık alanlarının birbirlerine karşı herhangi bir üstünlüğü söz konusu olmamakla birlikte, alanların aynı okul türündeki öğretmenliklerden seçilmesi gerekir. Sonuç olarak, Almanya'daki bu durum, bir "yan alan uygulaması" olarak değerlendirilemez. Her öğretmen iki farklı dersi verebilecek donanıma sahip olacak şekilde yetiştirilir. Gymnasium öğretmenliklerinden birisi olan Almancayı branş olarak tercih eden öğretmen adayı diğer branş olarak yine gymnasiumlar için geçerli olan aşağıdaki uzmanlıklardan bir tanesini seçmek zorundadır:

- İngilizce öğretmenliği
- Fransızca öğretmenliği
- Coğrafya öğretmenliği
- Tarih öğretmenliği
- Latince öğretmenliği
- Matematik öğretmenliği
- Müzik öğretmenliği
- Protestan din öğretmenliği
- Katolik din öğretmenliği
- Beden eğitimi öğretmenliği

Üniversite öğrencilerinin iki farklı uzmanlık alanında eğitim alacakları yükseköğretim süreci için ödemeleri gereken dönemlik harç ücreti 500 avro dolaylarındadır. Harç ücretleri, Almanya genelinde eyaletlerdeki eğitim bakanlıkları tarafından belirlenmektedir. Bavyera eyaletindeki söz konusu ücretler özellikle 2000'li yılların başından itibaren çeşitli ekonomik nedenlerden ötürü artış göstermiş ve bu sebeple Bavyera, yükseköğretimin en pahalı olduğu eyaletlerden birisi durumuna gelmiştir.

LMU Germanistik Departmanında gymnasium ya da realschule okulları için Almanca branş öğretmenini yetiştirilmesi sürecinde uzmanlık alanı, eğitim bilimleri ve uygulama derslerinin yanı sıra serbest alan dersleri de yer alır. Bu dersler, yükseköğretimin sürecinin dokuzuncu ve son dönemindeyken alınır. Serbest alan dersleri, uzmanlaşılacak iki öğretmenlik branşında toplam 12 AKTS'lik ders yükünü içermelidir. Bu ders yükünün branşlara göre nasıl dağılacakı tamamen öğrencinin seçimine göre belirlenir. Öğrenci dilerse 12 AKTS'lik hakkının tamamını tek bir branşta kullanarak diğer branştan hiç serbest alan dersi almayabilir. Serbest alan derslerinin içeriği önceki modüllerin devamı niteliğindeki derslerden oluşabileceği gibi, uzmanlık alanıyla ilgili spesifik bir konuda da olabilir.

Gymnasiumlar için Almanca Bölümünde “ardışık modüler sistem” olarak adlandırılan birbiri ardına sıralanan ders modüllerinden oluşan bir içerik kullanılmaktadır. Bölümdeki modüller, AKTS kredileri ve ait oldukları dönem Tablo 15’te verilmiştir. Öğrencinin sürecin sonunda elde edeceği öğretmenlik mesleği yeterliliği için bu modülleri başarıyla tamamlaması gerekmektedir.

LMU’da gymnasium Almanca branş öğretmenliği eğitimi veren bölümde geleneksel öğretmen yetiştirme modeline uygun olarak eğitim normal şartlarda dokuz dönem sürer. Öğrenciler fazladan ders alma ya da denkliği kabul edilen başka bir eğitim kurumunda alınan derslerden muaf olma gibi durumlarda kısalabilecek olan branş öğretmenliği sürecini sekiz dönemin altına indiremezler. Yükseköğretimin tamamlanması için harcanacak olan süre on üç dönemi geçemez. Bu sürenin aşılması hâlinde öğrencinin üniversiteyle olan ilişkisi kesilir.

LMU Üniversite Okul ve Sınav Yönetmeliği’ne göre (2011, s.5) gymnasium branş öğretmenlikleri için yükseköğretim süreci yaz ya da kış yarıyılında başlatılabilir. Almanca öğretmenliği için şu an yürürlükte olan uygulama, eğitimin ülkemizdeki bahar yarıyılına karşılık gelen kış yarıyılında başlamasıdır.

Bölüm programında zorunlu nitelikte modüller bulunduğu gibi, içeriğinde yer alan derslerden iki tanesinin seçilmesi gereken zorunlu seçmeli modüller bulunmaktadır. LMU Sınav ve Okul Yönetmeliği’ne göre (2011, s.6) seçmeli modüller tercih edildikten sonra değişiklik yapılamaz. Seçmeli modüller arasında geçiş yapmak söz konusu değildir.

Alan eğitimi ile ilgili modüller Alman dilbilimi, Almancanın öğretimi, Yeni Alman Edebiyatı (16-21. yüzyıl) ve Ortaçağ Alman Edebiyatı (9-16. yüzyıl) gibi konulara odaklanır. Bu konu başlıklarının içeriğiyle ilgili olarak bölüm kataloğunda şu bilgilere yer verilmiştir (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung):

Alman dil bilimi ile ilgili modüller, Alman dilini yerel ve bölgesel dil, diyalekt, lehçeler, standart dilin kullanımı, dilin yapısı ve edimi gibi çeşitli konuları merkeze alarak inceler.

Yeni Alman Edebiyatı'nın, bilimsel edebiyat ve edebiyat tarihi olmak üzere iki farklı yönü mevcuttur. Bu alanda edebi ve edebi olmayan metinlerin analizi metotları çalışılır; edebi dönemler ve tarihsel değişimler araştırılır; edebi ve diğer (ruhani ve sosyal kaynaklar) ile yapı ilişkileri tanımlanır.

Ortaçağ Alman Edebiyatı, 9-16. yüzyıla ait Almanca metinleri inceler. Eski dönemlerin aktarım, kullanım ve benimsenme şartları; dilin tarihsel gelişimi, teorik-sistematiği ve edebiyat tarihi açısından dönemlerin birbirleriyle yakından ilişkisi incelenir.

Almanca didaktiği, Alman dilinin iletimi ve edebiyatın kaynağını oluşturur. Okullardaki Almanca dersi didaktiğin esasını oluşturur ancak bunun dışında dilin iletimi ve iletişimin genel problemleri ile ilgilenir.

Tablo 15

Gymnasium Almanca Öğretmenliği Bölümünde Alan Eğitimi Modülleri

<i>Modül Tanımı</i>	<i>Modül Alanı</i>	<i>Ders Türü</i>	<i>Ders Saati</i>	<i>AKTS</i>	<i>Dönem</i>
<i>Temel Modül:</i>	Yeni Alman Edebiyatı	Seminer	4	9	1
<i>Yeni Alman Edebiyatı</i>	Edebiyat Tarihi I	Konferans	2	3	1
<i>(12 AKTS)</i>					
<i>Temel Modül:</i>	Alman Dilbilimi	Konferans	2	3	2
<i>Alman Dilbilimi</i>	Alman Dilbilimi	Seminer	2	6	2
<i>(12 AKTS)</i>	Dilbilimin Temel Sorunları	Konferans	2	3	2
<i>Temel Modül:</i>	Orta Çağ Bilimi	Seminer	4	9	3
<i>Orta Çağ Bilimi</i>	Orta Çağ'da Germanistiğin Esasları ve Perspektifi	Konferans	2	3	3
<i>(12 AKTS)</i>					
<i>Kuruluş Modülü:</i>	Metin ve Medya Analizi	Seminer	2	6	4
<i>Yeni Alman Edebiyatı</i>	Edebiyat Tarihi II	Konferans	2	3	4
<i>(9 AKTS)</i>					
<i>Temel Modül:</i>	İlk ve İkinci Dil Olarak	Seminer	2	3	5
<i>Almanca'nın Öğretimi</i>	Almanca'nın Öğretimi	Seminer	2	3	5
<i>(6 AKTS)</i>	Edebiyat ve Medya Öğretimi	Seminer	2	3	5
<i>Kuruluş Modülü:</i>	Germanistik Dilbiliminin Sistematiği	Seminer	2	6	5
<i>Germanistik Dilbilimi</i>	Germanistik Dilbiliminin Sistematiği	Konferans	2	3	5
<i>(9 AKTS)</i>					
<i>Kuruluş Modülü:</i>	Ortaçağ Edebiyatında Kontekst ve Örnek Olaylar	Seminer	2	6	6

<i>Orta Çağ Bilimi</i> (9 AKTS)	Ortaçağ Edebiyatında Kontekst	Konferans	2	3	6
<i>Profil Modülü:</i> <i>Almanca'nın</i> <i>Öğretimi</i> (6 AKTS)	Almanca'nın Öğretiminde Örnek Konular	Konferans	2	3	6
	Almanca Dersinin Teorisi ve Uygulaması	Seminer	2	3	6
<i>Kuruluş Modülü</i> <i>2:</i> <i>Yeni Alman</i> <i>Edebiyatı</i> (9 AKTS)	Yeni Alman Edebiyatının Esasları	Seminer	2	6	7
	Yeni Alman Edebiyatının Esasları	Konferans	2	3	7
<i>Profil Modülü:</i> <i>Yeni Alman</i> <i>Edebiyatı</i> (9 AKTS)	Yeni Alman Edebiyatının Araştırma Alanları	Konferans	2	3	8
	Yeni Alman Edebiyatının Araştırma Alanları	Seminer	2	6	8
<i>Aşağıda verilen iki zorunlu seçmeli modüllerden bir tanesi seçilecektir.</i>					
<i>Profil Modülü:</i> <i>Germanistik</i> <i>Dilbilimi</i> (12 AKTS)	Germanistik Dilbiliminin Araştırma Alanları	Seminer	2	6	8
	Germanistik Dilbiliminin Araştırma Alanları	Konferans	2	3	8
	Germanistik Dilbiliminin Güncel Sorunları	Konferans	2	3	8
<i>Profil Modülü:</i> <i>Orta Çağ Bilimi</i> (12 AKTS)	Orta Çağ Biliminin Araştırma Alanları	Seminer	2	6	8
	Orta Çağ Biliminin Araştırma Alanları	Konferans	2	3	8
	Orta Çağ Biliminin Araştırma Alanları	Konferans	2	3	8
<i>Aşağıda verilen modülün içeriğinden serbest alan derslerini tamamlayabilmek için 0-6 AKTS aralığında ders seçilecektir.</i>					
<i>Zorunlu Seçmeli</i> <i>Modül:</i> <i>Serbest Alan</i> <i>Almanca</i> (0-6 AKTS)	Uygulama – Teori – Geri Bildirim	Seminer	2	3	9
	Medya Entegreli Almanca Dersi	Seminer	2	3	9
	Estetik Eğitim ve Kimlik Oluşumu	Seminer	2	3	9
	Kanun ve Hükümler ile Müfredat	Seminer	2	3	9
	Çağ Öncesi Edebi Metinlerin Teorisi ve Analizi	Konferans	2	3	9
	Germanistik Dilbiliminin Araştırma Alanları	Konferans	2	3	9
	Yeni Alman Edebiyatının Esasları	Konferans	2	3	9
	Yeni Alman Edebiyatı Üst Semineri	Seminer	2	3	9
	Germanistik Dilbilimi Üst Semineri	Seminer	2	3	9
	Orta Çağ Dilbilimi Üst Semineri	Seminer	2	3	9
	Almanca'nın Öğretimi Üst Semineri	Seminer	2	3	9
	Yeni Alman Edebiyatı	Kolokyum	2	3	9
	Germanistik Dilbilimi	Kolokyum	2	3	9
	Orta Çağ Bilimi	Kolokyum	2	3	9
	Almanca'nın Öğretimi	Kolokyum	2	3	9
	Okuma Kursu: Yeni Alman Edebiyatı	Alıştırma	2	3	9

(LMU, 2010, s. 1- 8; LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013a, s. 2-4).

Tablo 15’te verilen bilgilere göre derslerin seminer, üst seminer, konferans ve kolokyum gibi farklı nitelikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Seminer dersleri genel olarak öğrencilerin yaptıkları çalışmalar sonucunda hâkim hâle geldikleri bir konuyu, topluluk önünde kurallara uygun bir biçimde sunabilme yeteneğine dayalı olarak yürütülür. Bu sayede öğrenciler dersin işleniş sürecinde öğretim elemanının konu anlatımına dayalı olan konferans yöntemine göre daha aktif bir rol üstlenirler. Seminer derslerinin müfredat konuları sorumlu öğretim elemanı tarafından belirlenerek, öğrencilere dönem başında bireysel olarak ya da gruplar hâlinde dağıtılır. Sunumlarda dikkat edilecek noktaların ne olduğu öğrencilere duyurulmalıdır. Yine öğretim elemanının bir diğer sorumluluğu, sınıf ortamındaki tartışmalara yön vermesi ve gerekli gördüğü durumlarda anlaşılmasında sorun yaşanan noktaları açıklamasıdır. Öğrenciler seminer derslerinde sunum yaptıkları konunun yanı sıra diğer tüm konularla da ilgili olmalıdır.

Üst seminerler, Germanistik Departmanında hizmet veren akademik birimlerde seminer derslerinin devamı niteliğindedir ve serbest alan modülü içerisinde bulunurlar. Konular, seminerlere nazaran daha derinlemesine ele almakla birlikte, dersin işleniş şekli aynıdır. Ancak üst seminerlerde kullanılan ölçme metotları seminer derslerinden farklılık arz eder. Bu konu “Programda Kullanılan Değerlendirme Sistemi” başlığı altında ele alınacaktır.

Konferans dersleri, sorumlu öğretim elemanlarının ders müfredatı kapsamındaki bilgilerin düz anlatım yöntemiyle öğrencilere aktardıkları derslerdir. Bu derslerde sorumlu öğretim elemanının hitabet yeteneği ve konuyu sunumu son derece önemlidir. Genellikle aynı modül içerisinde aynı dersin konferans ve seminer olmak üzere iki farklı çeşidi bulunur. Konferans derslerinde elde edilen bilgiler seminer derslerinde öğrencilere yardımcı olmaları bakımından önemlidir. Konferans dersi ile seminer dersinin sorumlu öğretim elemanı aynı olabileceği gibi farklı kişiler de olabilir. LMU Germanistik Departmanında bu konuda bir yönetmelik bulunmamaktadır.

Kolokyumlar ise tartışma tekniğine dayandırılan derslerdir. Dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından belirlenen sayılarda öğrenciden oluşan uzman ve soru grubu olmak üzere iki farklı grup oluşturulur. Uzman grup konuyla ilgili hazırlıklarından elde ettikleri bilgilerle, soru grubunun kendilerine yöneltmiş olduğu soruları cevaplandırmaya çalışırlar. Soru ve cevap gruplarına katılmayan öğrenciler ise bu süreci takip ederek notlar alırlar. Uzman grup öğrenciler tarafından oluşturulabileceği gibi ihtiyaca göre sınıf dışından konu uzmanları getirtilerek de oluşturulabilir. Bazı durumlarda dersin sorumlu öğretim elemanı,

uzman grubu ya da soru grubunda yer alabilir. Ama genellikle bu süreci dışarıdan takip eden öğrenciler arasında yer alır ve kendisine değerlendirme sürecinde fikir verecek notlar alır; dersin akışında bir sorun yaşandığında müdahale ederek süreci yönlendirebilir.

Bu ders türleri dışında serbest alan dersleri arasında yer alan bir de alıştırmaya dersi bulunmaktadır. Yapısı ve işlenişi gereği programda yer alan diğer derslerden ayrılan bu derste öğrenciler uzmanlık alanlarının temel konularından bir tanesi (Yeni Alman Edebiyatı, Ortaçağ Edebiyatı, germanistik vb.) ile ilgili yazılmış olan metinler üzerinde okuma faaliyeti yürütürler. Sonrasındaki aşama ise öğrenciler arasında metinle ilgili fikirlerin konuşulduğu ve bir sonuca varılabilecek tartışma ortamlarının oluşturulabilmesidir. Dersin sorumlu öğretim elemanı bu tartışma ortamlarında yönlendirici olmalıdır.

Gymnasiumlar için Almanca öğretmeni yetiştirme sürecindeki alan dersleri genel olarak incelendiğinde, müfredatın özellikle dört farklı alana odaklanmış olan ders modüllerinden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bunlar dilbilimi, yeni Alman edebiyatı, ortaçağ Alman edebiyatı ve Almancanın öğretimidir.

LMU Germanistik Departmanında Almanca öğretmeni adayları için sunulan modüllerin öncelikle zorunlu statüde ve temel bilgileri kazandırmaya yönelik derslerden oluştuğu; sonraki dönemlerde ise ileri modüllerin öğrencilerin ilgili alanlarına göre seçmeli olarak sunulduğu görülmektedir. Bazı modüller arasında birbirinin devamı olarak kabul edilebilecek bir ilişki olmasına rağmen, hâli hazırda kullanılan programda ön koşullu modüllere rastlanmamaktadır. Ancak LMU Sınav ve Okul Yönetmeliğine göre (2011, s. 7) modüllere katılım, üniversite tarafından belirlenecek onay şartlarına bağlı olarak düzenlenebilir. Bu sayede üniversite bir modülün katılım koşullarını belirleme hakkını saklı tutar.

LMU’da gymnasiumlar için branş öğretmenliği eğitimi iki farklı branşta eş düzeyde uzmanlaşmayı gerektirdiği için, Almanca öğretmeni adayları başka bir departmanda da kayıtlı öğrenci durumunda olmalıdırlar. Öğrenciler, Tablo 15’te verilen modüllerle hemen hemen denk AKTS yüküne karşılık gelen ayrı bir müfredata yönelik dersleri de tamamlamak zorundadır. Bu müfredata ait modüllerin neler olacağı da öğretmen adayının seçeceği diğer uzmanlık alanına göre değişiklik göstermektedir.

Bölümde sunulan alan teorisi ve didaktiği ile ilgili derslerinin yanı sıra, bu dersler ile eş zamanlı olarak verilen eğitim bilimleri modülleri; genel pedagoji, okul pedagojisi ve

psikoloji alanlarını inceler. Tüm öğretmenlik alanları için toplamda 36 AKTS'lik yükten oluşan eğitim bilimleri dersleri bir öğrencinin seçtiği her iki uzmanlık alanını da kapsayacak şekilde ortak olarak verilir. 36 AKTS yükün dağılımı şu şekildedir:

- Genel pedagoji (9 AKTS)
- Okul pedagojisi (9 AKTS)
- Psikoloji (12 AKTS)
- Profil alanı (6 AKTS)

Genel Pedagoji kapsamında sunulan dersler şunlardır (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016d):

- Genel pedagojiye giriş (6 AKTS / seminer + konferans / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)
- Sosyalleşme ve gelişim (3 AKTS / konferans / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)
ya da
- Tarihi ve kültürlerarası pedagoji (3 AKTS / konferans / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)

Okul pedagojisi dersleri de tıpkı genel pedagoji dersleri gibi toplamda 9 AKTS'lik çalışma yükünü içerir ve konferans tarzı ders anlatımının yanı sıra öğrencilerin daha aktif rol üstlendikleri seminer çalışmalarını da bünyesinde barındırır. Bu dersler ise şunlardır (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016d):

- Okul pedagojisine giriş (6 AKTS / seminer + konferans / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)
- Gelişim (3 AKTS / seminer / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)
ya da
- Yetiştirme (3 AKTS / seminer / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)
ya da
- Öğretimi görmek, analiz etmek ve yapılandırmak (3 AKTS / seminer / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)
ya da
- Deneysel seminer (3 AKTS / seminer / 1. ya da 3. sönestrda alınmalıdır.)

Toplamda 12 AKTSden oluşan ve tamamı konferans türünde yürütölen psikoloji dersleri şunlardır (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016c):

- Sosyal psikolojiye giriş (3 AKTS / 2. Sömestr)
- Farklılık ve kişilik psikolojisi (3 AKTS / 3. Sömestr)
- Gelişim psikolojisine giriş (3 AKTS / 3. Sömestr)
- Sosyal psikolojinin uygulaması (3 AKTS / 4. Sömestr)

Profil alanı, öğrencinin eğitim bilimleri konusundaki ilgi alanlarına göre dersler seçmesine olanak verir. “Eğitim bilimleri derslerinin son kısmını oluşturan profil alanı öğrencinin kendi ilgili alanına göre seçmiş olduğu toplamda 6 AKTS’lik eğitim bilimleri derslerinin yoğun ve ileri eğitimini ifade eder” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2015, s. 2). Bu dersler, diğer eğitim bilimleri derslerini tamamlandıktan sonra alınır.

Eğitim bilimleri dersleri, LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi denetiminde verilmektedir. Ludwig Maximillians Üniversitesi Münih Öğretmen Eğitimi Merkezi (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung), LMU’da eğitim gören öğretmen adaylarına yükseköğretim süreçleri boyunca karşılaşacakları sorunlarda yardımcı olmak ve onlara yol göstermek maksadıyla hizmet veren bir kurumdur. “Bu kurumun amacı eğitimle ilgili her türlü konuda uygun tavsiyelerde bulunmanın yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin ihtiyaçlarını tespit etmek ve uygun kapsamda pratik deneyim ortamları sunmaktır” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013b, s.6).

LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi tarafından ilgili bölümlerde okuyan öğrencilere ortak olarak sunulan eğitim bilimleri dersleri ile merkezin internet sitesinde şu bilgiler yer almaktadır (LMU, Munchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016b):

Eğitim bilimleri eğitimi, öğretmen adaylarının profesyonel bir şekilde dersleri organize edebilmelerini sağlar. Bu sayede öğretmen adayı, okuldaki sosyal süreçlerin gidişatını düzenler; her bir okul türünün eğitim ve geliştirme ile ilgili görevlerinin ne olduğunu kavrar. Bunun için temel ilgi alanları didaktik, öğretim metodlarının oluşturulması ve okullarda metodik oyun alanlarının geliştirilmesidir.

Almanya’da ilköğretimde olduğu kadar ortaöğretim seviyesinde de yapılan konu anlatımlarının drama ya da sınıf içi oyun etkinlikleriyle desteklenmesine büyük önem verilir. Bunun yanı sıra poster ya da tablo hazırlatma ve grup çalışması için ideal ortamı oluşturma gibi yollardan istifade edilerek öğrencilerin derse aktif katılımları desteklenmelidir. Bu sayede öğretmen de gerçek anlamda bir yol gösterici rolü üstlenmiş olur. Bu sebepten ötürü LMU’da öğretmenlerin bu etkinlikleri nasıl planlayacaklarına dair bilgi edindirme süreci eğitim bilimleri ile ilgili derslerin müfredatlarında yer alır. “Metodik

oyun alanları” (methodische spielräume) kavramı, sözü edilen bu etkinlikleri karşılamak için kullanılır (V. Akseki, kişisel iletişim, Şubat 5, 2013).

Eğitim bilimleri derslerinin yanı sıra, öğretmenlik uygulamaları da LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezinin denetiminde yürütülür. Stajlar gymnasium Almanca öğretmenliği adayları için oryantasyon stajı, pedagojik-didaktik okul stajı ve alan didaktiği stajı olmak üzere üç farklı dersi kapsar. Bu dersler toplamda 9 AKTS’lik çalışmayı gerektirir. Söz konusu staj türleriyle ilgili detaylı bilgiler “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları” başlığı altında verilecektir.

Gymnasium için Almanca Bölümü ve diğer uzmanlık alanındaki dersleri tamamlayan öğretmen adayları, sonraki aşama olarak “Birinci Devlet Sınavı” adı verilen merkezî nitelikteki sınava girmek zorundadırlar. Bu sınavda öğretmen adaylarının uzmanlık alan bilgisinin yanı sıra, eğitim bilimleri konusundaki yeterlilik düzeyleri de ölçülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan yabancı ülkelerle kıyaslandığında Almanca öğretmenlerinin diğer ana dili öğretmenlerine oranla daha fazla konu alanı bilgisi ve eğitimi ağırlıklı bir sürece bağlı kalarak yetiştirildikleri görülür. Bu özelliği ile Almanya’nın araştırmanın içeriğinde yer alan ülkelerden özellikle İngiltere ve Finlandiya ile önemli farklılıklar taşıyan bir içerik ile anadili öğretmeni yetiştirdiği anlaşılmaktadır.

LMU Gymnasium Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrencilerin modüller kapsamında sunulan derslere devam etmesi konusunda büyük bir titizlik gösterilmektedir. Bölümde kullanılan eğitim ve sınav yönetmeliğine göre (LMU 2011, s. 8); bir öğrenci kendisinden kaynaklı nedenlerden ötürü özürsüz olarak ders başına 2 saatten fazla devamsızlık yapması durumunda o dersin bulunduğu modülün sınavına kabul edilmez. Öğretim elemanları öğrencilerin katılımlarını imzalı yoklama ile tespit etmek ve arşivlemek zorundadırlar.

LMU Germanistik Departmanında hizmet veren bölümlerde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarının çözüme kavuşturulmasına ve iletilen geribildirimlere büyük önem verilir. Bunun bir yansıması olarak kurulan ve “Germanistik Öğrencileri Konsorsiyumu” adıyla hizmet veren bir birim oluşturulmuştur. Bu birimin bünyesinde hizmet vermek için Germanistik Departmanında kadrolu olarak görev yapan öğretim elemanlarından iki tanesi her dönem görevlendirilmektedir. Ders programlarının uygunluk düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak görevlendirilen kişiler dönemlere göre farklılık gösterebilir. Germanistik Öğrencileri Konsorsiyumu’ndan öğrenciler haftanın iki gününde faydalanabilirler. Bu

günlerden ilki, talepler ve idari sorunların çözümü gibi farklı konularda öğrencilerin uzmanlarla yapabileceği karşılıklı görüşmelere ayrılmıştır. Kısa tutulması gereken bu görüşmeler için herhangi bir ön kayıt yaptırmak gerekmemektedir. Diğer günde ise öğrenciler yine birimin hizmet verdiği yere gelerek kendilerine ayrılan salonda aralarında tartışır. Bu tartışmaya katılabilmek için daha önceden elektronik posta ya da telefon yoluyla randevu almak gerekmektedir. Randevu alırken sorun birkaç anahtar cümle ile özetlenmelidir. Bu istişareler öğrencilerin ayrıntılı konuları kendi aralarında görüşerek fikir alışverişinde bulunmaları için oluşturulmuştur. Gerekli görülen durumlarda bu toplantılara öğretim elemanlarının da katılımı gerçekleşir.

Öğretmenlik, gerektirdiği yüksek düzeydeki sorumluluklar nedeniyle bazı öğrenciler için doğru meslek olmayabilir. Öğrenciler LMU’da branş öğretmenliği eğitimi almaya başladıktan sonra mesleği yapmaya uygun olmadığına dair bir kanaate varabilirler. Bu durumda LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezine başvuruda bulunmalıdırlar. Merkez, başvuruda bulunan öğretmen adayının bölümde yaşadığı sorunlardan hareketle, yeni bir mesleğe yönlendirilmesi konusunda tavsiyelerde bulunur. Öğrenci ile ortak bir fikre varıldığında, Merkez gerekli resmi girişimleri yaparak, öğrencinin bölüm değiştirme işlemini gerçekleştirir. Bu uygulamadan da açıkça anlaşılacağı üzere, Merkez profesyonel danışmanlık ve rehberlik konularında da sorumluluk üstlenmektedir.

LMU’da öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler mesleğe uygunluk düzeyleri gibi konularda fikir sahibi olabilmek için “Öğretmenlik Kariyer Danışmanlığı” (CCT) adı verilen bir sistemden yararlanabilirler. Klafenfurt Üniversitesinden Prof. Dr. Johannes Mayr tarafından geliştirilen çevrimiçi danışma hizmeti sunan site, LMU tarafından öğretmenlik eğitimi alan öğrencilere tavsiye edilmektedir. LMU öğrencileri bu hizmetten ücretsiz olarak faydalanabilirler. Sitede şu soruların cevabının bulunması konusunda öğrenciye yardımcı olur (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016f):

- Öğretmenlik mesleğinin beraberinde getirdiği zorluklar ve baskılara hazır mıyım?
- Ben öğretmenlik eğitimi almak için ön şartları karşılıyor muyum?
- Hangi okul türünü seçmeliyim?
- Hangi alan kombinasyonlarına karşı ilgi duyuyorum?

LMU Öğretmen Yetiştirme Merkezi, CCT sisteminden faydalanan öğrencilerin başvurusu durumunda öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecinin sonuçlarını (önceki pedagojik

deneyimlere ait formüller, aday öğrenciler için anketler, kişilik envanterleri ve çoktan seçmeli sorular vb.) yorumlamalı, rapor etmeli ve basılı bir portföy olarak doküman hâline getirilmelidir (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016f).

LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezinin öğretmen adaylarına destek amacıyla istifade ettiği uygulamalardan bir diğeri ise “Profesyonelleştirme Programı” (Lehramt Pro) adını taşır. Bu program öğretmen adaylarının kişilik gelişimleri, öz değerlendirme yetenekleri, meslekleri ile ilgili temel becerileri ve sahip olacakları mesleğin zorluklarıyla baş edebilme yetisi kazanmaları açısından son derece büyük önem taşır. Düzenlenen seminerler vasıtasıyla öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek, kendilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda yeni fikirlere sahip olurlar. Öğrencilere katıldıkları seminerin konusuna göre işe alınma konusunda tercih edilmelerini kolaylaştıracak sertifikalar verilir. Lehramt Pro Seminerleri’nde her sömestr şu ana konular ele alınır ve öğrenciler 4-5 gün süren bu seminerlere kendi istekleri doğrultusunda katılırlar. Bu seminerlerde şu konular ele alınır (LMU München Zentrum für Lehrerbildung, 2016e):

- Sınıfta kullanılacak metotlar
- Öğretmenlik mesleğinde sağlamlık (ses eğitimi ve stresin önlenmesi)
- Öğrencileri sınava hazırlamak
- Öğretmenlikte profesyonel bakış açıları
- Velilerle iletişim
- Öğretmen olmak (Üniversite öğrenciliğinden öğretmenliğe)

Görüldüğü üzere, LMU’da öğretmenlik eğitimi alan öğrencilere yol gösterme ve onlara yardımcı olabilme konusunda ciddi girişimlerde bulunmaktadır. Bir diğer uygulama “UNI-Klassen” adındadır ve LMU ile Münih Eğitim ve Spor Dairesi Başkanlığının ortak girişimiyle finanse edilir. Proje ayrıca Bavyera Eyaleti Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından da desteklenir. UNI-Klassen kapsamında, LMU’da öğretmenlik eğitimi yapan akademik birimlerde özel sınıflar kurulmuştur. Bu sınıflar temel eğitim, pedagoji ve didaktik gibi konularda verilen seminerler derslerinde de kullanılmaktadırlar. Öğretmen adayları oluşturulan bu özel ortamlarda öğretmenlik konusundaki yeteneklerini deneme ve değerlendirme olanağı bulurlar. Üniversitenin internet adresinde uygulama ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir (LMU Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Pädagogik und Rehabilitation Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik, 2016):

Derslikler kurulurken masa, sandalye, malzeme ve teknik donanım, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesi için mümkün olan en ileri teknoloji ve esneklikle kurulmuştur. Farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlik eğitimleri için de planlanmıştır. Derslikler uzaktan kumandalı kamera sistemi ve gelişmiş kayıt özellikleriyle donatılmıştır. Böylece farklı sınıflardaki aktiviteler kaydedilerek ortak bir sınıfta bir araya gelinerek tartışılabilir. Bu sayede diğer öğrenciler, öğretmenler ve eğitim araştırmacıları müdahale etmeden derslere gözlemci olarak katılabilirler. Gözlenen dersler seminerlerde teori tabanlı olarak tartışılmaktadır.

LMU’da gymnasium Almanca öğretmenleri için yükseköğretim sürecinde isteğe bağlı olarak “genişletme” (Nachträgliche Erweiterung) adı verilen bir seçenek de sunulur. Bu seçenek öğretmen adaylarına kendi mesleki ve akademik gelişimlerini ileriye taşımaları konusunda fırsat verir. Genişletme süreci Birinci Devlet Sınavı’nın geçilmesinden sonra öğretmen adayının talebi doğrultusunda kendisine sunulan derslerden oluşur. İleri eğitim alınabilecek alanlar şu şekilde sıralanır (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2015):

- Yabancı dil olarak Almancanın öğretimi
- Medya pedagojisi
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim
- Sınıf ortamında temsili oyunlar
- Yabancı dil kalifikasyonu (İtalyanca, Fransızca, İngilizce ya da Rusça seçilebilir.)

Öğrenciler yukarıda sıralanan derslerden dilediği kadarını seçebilir. “Genişletme” derslerinin iki dönem içerisinde tamamlanması gerekmektedir. Bu sürece dâhil olan öğrenciler için tavsiye edilen yükseköğretim süreci on bir dönemdir. “Genişletme” özellikle eğitim alanında doktora yaparak eğitim düzeyini ilerletmeyi düşünen öğrenciler arasında yaygın olarak tercih edilen bir uygulamadır.

Birinci Devlet Sınavı, ülke genelinde merkezî olarak gerçekleştirilir. Sınavın hazırlanması ve uygulaması eyaletlerdeki üniversitelerde görev yapan ve eğitim konusunda uzmanlaşmış kişilerin sorumluluğundadır. İlgili sınavın bölümleri şunlardır (Eurydice, 2009’dan aktaran Erben Keçici, 2011, s. 124):

- Uzmanlık alanları konusunda veya eğitim bilimleriyle ilgili olan bilimsel bir araştırma çalışması
- Alanla ilgili yazılı ve sözlü bir sınav
- Eğitim bilimleri ile ilgili bir sınav
- Sanatsal, kültürel, teknik konular ile spor konusunda genel bir sınav

Devlet Sınavı'nı başarıyla geçen germanist, artık Alman dil ve edebiyatının her alanında geniş bir beceri ile donatılmış durumdadır. Bunlar bağımsız çalışabilme ve iş sorumluluğu üstlenebilmenin yanı sıra aracılık yeteneği ve medya içeriğinin en uygun şekilde sunulabilmesidir. Bu nedenlerden ötürü, uygun bir Almanca öğretmeni olmanın yanı sıra, tüm eğitim faaliyetleri içi yetenekli; derse hazırlık, tartışma, bilgi sahibi olma ve bilgiyi uygun şekilde sunabilme becerileri gösterilmelidir. Alman dili üzerine alınan kapsamlı bilgilerin yanı sıra, Alman kültürü ve Avrupa kültürünün geneliyle ilgili de bilgi sahibi olunmalıdır (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013a, s.5).

Birinci Devlet Sınavı'nın akabinde öğretmen adayları, “aday öğretmen” (vorbereitungsdienst) sıfatıyla gymnasiumlarda görev yapacakları iki öğretim yılı sürecektek olan bir aşamaya dâhil olurlar. “Bu süre içerisinde adaylar, bölgelerindeki hizmet içi eğitim merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılmakla yükümlüdürler” (Froaker, 2006'dan aktaran Erben Keçici, 2011, s. 125). Sözü edilen zaman aralığında aday öğretmenin faaliyetlerini denetlemek ve onu mesleki amaçlar hususunda yönlendirmek maksadıyla “mentor” adı verilen uzman bir kılavuz öğretmen atanır. Kılavuz öğretmen kendisinin sorumluluğunda olan aday öğretmenleri uygulama okulunda ziyaret ederek öğretmenlik uygulamalarını gözlemler. Bu gözlemlerin tamamından hareketle aday öğretmen için 1-6 skalası üzerinde bir genel not belirlenir. Bu not düzeyi 4.00'ın altında ise, aday öğretmen başarılı olarak kabul edilir ve İkinci Devlet Sınavı'na girme hakkı kazanır.

Açtıkları seminer programları ile aday öğretmen kabul eden uygulama okullarına yapılacak atamalar eyaletlerin eğitimden sorumlu kurumlarınca gerçekleştirilir. Bu açıdan bakıldığında, Almanya'da öğretmenlik uygulamalarının yükseköğretim sürecinin dışına taşdığı görülmektedir.

Aday öğretmenler eyaletler arasında değişiklik göstermekle birlikte, normal öğretmenlere kıyasla daha düşük bir ücret karşılığında çalışırlar. Aday öğretmenlik süreci İkinci Devlet Sınavı ile son bulur. Bu sınavın yapılması ve değerlendirilmesi de tıpkı ilk sınavda olduğu gibi eyaletin eğitim alanındaki söz sahibi kurumları tarafından oluşturulan jüriilere aittir. Bu sınav dört bölümden oluşur (Baki ve Bektaş Baki, 2016, s. 247; Milotich, 1999'dan aktaran Erben Keçici, 2011, s. 126):

- Pedagoji, psikoloji, eğitim bilimleri, yasalar, okulun sistematik yapısı veya alan didaktikleri ile ilgili yazılı ve sözlü sınavlar

- Uygulamalı öğretmenlik sınavı (Her iki uzmanlık alanı için de ayrı ayrı örnek ders anlatımı yapılması gerekmektedir.)
- Alan konularının didaktik ve metodolojik içeriği konusunda yazılı ve sözlü sınavlar

LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi tarafından, devlet sınavlarındaki eğitim bilimleri konularına hazırlık kursları verilmektedir. Bu kurslar internet üzerinden takip edilen dersleri içerir. Sözü edilen hizmet, üniversitenin tüm öğrencileri için ücretsiz olarak sunulur. Kursu kayıt yaptıran bir öğrenci iki dönem boyunca genel pedagoji, okul pedagojisi ve psikoloji alanlarına odaklanmış yoğun bir eğitim sürecini takip eder.

İkinci Devlet Sınavını başarı ile geçebilen adaylar lise öğretmeni (studienrat) unvanı elde ederler ve öğretmenlik yeterliliğine sahip olurlar. Ancak Alman devletinin öğretmenleri meslek yaşantılarına başlayacakları okullara atamak gibi bir görevi bulunmamaktadır. Bu noktada öğretmene düşecek olan sorumluluk, yeni kadrolara ihtiyacı olan gymnasiumlara başvurmalarıdır. Bu aşamada önem kazanan unsur, gymnasiumun öğretmen açığının adayın uzmanlık alanlarından en az bir tanesini karşılamasıdır. Eğer öğretmen adayı üç öğretim yılı boyunca herhangi bir okulda meslek yaşantısına başlayamazsa, İkinci Devlet Sınavı'na tekrar girmek ve başvuru hakkı elde edebilmek için başarılı olmak zorundadır.

Bilindiği üzere eyaletlerden oluşan federal bir devlet düzeninin yansıması olarak farklı sistemler ile yetiştirilen öğretmenler, yükseköğretim aldığı eyaletin dışında da öğretmenlik mesleği konusunda başvuruda bulunabilirler. Almanya'da öğretmenlik diplomalarının eyaletler arasındaki denkliği sağlanmış durumdadır.

4.1.2.2. Finlandiya'da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri

Fince branş öğretmeni adayları için toplamda iki temelden oluşan yükseköğretim sürecinin ilk basamağı olan lisans düzeyi, Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Çalışmaları Okulu Fin Dili Bölümüne ait ana alan dersleri ile toplamda 60 AKTS'lik yan alan derslerinden oluşur. Ana alan derslerinin AKTS toplamı seçilecek isteğe bağlı ders sayısına göre değişiklik gösterebilmektedir. Turku Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren akademik birimlerin tamamında 1 AKTS kredisi 27 saatlik çalışmaya karşılık gelir.

İkinci basamak olan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Departmanındaki sürecin başlayabilmesi için, lisans diplomasının elde edilmiş olması gerekir. Ancak öğrenciler, Eğitim Fakültesindeki yüksek lisans sürecine başladıktan sonra da lisans eğitimi aldıkları akademik birimde hâlen aktif öğrenci durumundadır ve özellikle “ileri düzey dersler” olarak adlandırılan ve yüksek lisans tezine hazırlık için gerekli görülen dersleri buradan alırlar.

Lisans eğitiminde ders alınacak olan yan alanın hangisi olacağı öğrenciler tarafından belirlenir. Her ne kadar yan alan seçimi konusunda öğrencileri sınırlayan herhangi bir yönetmelik bulunmasa da Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Fin Dili Bölümünde eğitim alan öğrencilerin en çok seçtiği yan alanlar sırasıyla Fin-Ugor Dilleri, Fin Edebiyatı ve Felsefedir. Finlandiya’da öğretmen ihtiyacının günümüze oranla daha yüksek düzeylerde olduğu 80’li yıllarda, yabancı dil eğitimi veren bölümler, Fin Dili öğrencileri tarafından yan alan olarak sıkça tercih edilmiştir. Ancak günümüzde bu durum nadiren görülür.

Ana alan ve yan alan dersleri seçilen bölümlere göre birbirleriyle benzerlik ve ortaklıklar gösterebilirler. Örneğin, Fin Dili ve Fin - Ugor Dilleri bölümlerinde ortak olan bazı dersler bulunur. Esas sertifika olarak Fin - Ugor Dilleri bilim dalını seçen bir öğrenci, eğer Fin dilini yardımcı sertifika alanı olarak seçerse; yan alan öğrenimine doğrudan orta derecedeki derslerden başlar ve her iki bölümde de ortak olan temel düzeyden muaf tutulur.

Fin Dili Bölümünün akademik kadrosunda, üçü profesör olmak üzere toplamda on üç öğretim üyesi ve dört araştırma görevlisi görev yapmaktadır. 2015-2016 akademik yılı itibarıyla lisans diploması alabilmek için bölümde ana alanı “Fin Dili” olarak öğrenim gören öğrencilerin sayısı yüz elli dolayındadır.

Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Çalışmaları Okulu Fin Dili Bölümünün genel amacı: “Hem öğrenim hem de çalışma hayatında bireye lazım olacak tüm bilgileri vermek” (Oförsagd, 2007, s. 274) olarak belirlenmiştir. “Bu bilgiler, dilin kuramsal araştırma temellerini, Fin dilinin yapısını, Fin dilinin söz varlığının ana hatlarını, metin analizi ve araştırma yöntemlerini içermektedir” (Oförsagd, 2007, s. 274).

Yukarıdaki paragrafta sözü edilen amaçlar doğrultusunda hazırlanan bölüm içeriğindeki dersler, akademik dönem ya da yıla göre sıralanmazlar. Bunun yerine Fince öğretmeni adaylarının alacakları dersler “temel düzey dersler, orta düzey dersler ve ileri düzey

dersler olmak üzere” üç sınıfa ayrılırlar. Temel düzey ve orta düzeyde yer alan dersler lisans diploması elde edebilmek için gereklidirler. İleri düzey dersler ise, ancak üçüncü yıldan itibaren alınabilir ve beşinci yılın sonunda hazırlanan yüksek lisans tezi ile son bulur. Bu dersler, eğitim fakültesinde verilenlerle birlikte öğretmen adayının yüksek lisans derecesine etki ederler. Bu açıdan bakıldığında Finlandiya’daki öğretmen eğitimi sürecinin “basamaklı sistem” olarak adlandırılmasına karşın, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim veren akademik birimlerin, dersleri eş zamanlı olarak verdikleri görülür. Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Fin Dili Bölümünde yükseköğretime başlayan bir öğretmen adayının, sözü geçen akademik birimde alması gereken ana alan dersleri ve içerikleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Dil ve Çeviri Okulu Fin Dili Bölümünde Ana Alan Dersleri, İçerikler ve AKTS Kredileri

<i>Dersin Seviyesi</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>AKTS</i>	<i>Zaman</i>
<i>Temel</i>	Yazılı İletişim	3	1. yıl
	Dersin İçeriği: Fin Dilinin temel yazım kuralları		
<i>Temel</i>	Fin Dili’ne Giriş	2	1. yıl
	Dersin İçeriği: Bir araştırma alanı ve ders olarak Fin Dili, dil öğreniminin temelleri ve edebiyat araştırmalarına giriş		
<i>Temel</i>	Bilgi Teknolojileri ve Bilginin Temelleri	2	1. yıl
	Dersin İçeriği: Kütüphanede bilgiye ulaşma becerileri, üniversite kütüphanesinde kullanılan bilgi sistemi, kütüphane kullanımında bireye yardımcı olacak internet araçları, alanla ilgili çeşitli teknik konularda bilgiler		
<i>Temel</i>	Kişisel Öğrenim Planı	2	1. yıl
	Dersin İçeriği: Bu ders, öğrencinin kendi çalışmalarının yapısını kavramasına ve kendisi için etkin çalışma planları hazırlamayı öğrenmesine yönelik çalışmaları kapsar.		
<i>Temel</i>	Ses ve Biçim Bilgisi	5	1. yıl
	Dersin İçeriği: Çağdaş Fincenin sesbilgisine ve yapıbilgisine dayalı ana hatları, standart dilin ses bilgisi yapısı, ses birimleri ile yazı birimleri arasındaki ilişkiler, ses dağılımı, sesbilgisi ve yapıbilgisi değişimleri, bu değişimlere etki eden faktörler, söz bölükleri, Fincede isim ve fiil tipleri, Fincede biçimbilim tipleri, Fincede isim ve fiil çekimi		
<i>Temel</i>	Cümle Bilgisi	6	1. yıl
	Ders İçeriği: Söz dizimi, betimleme prensipleri, betimlemenin temelleri ve ilkeleri, Çağdaş Fincenin sözdiziminin ana hatları, cümle, cümle tipleri ve		

	cümlelerin birleştirilmesi, sözdizimsel bağılılık ilişkileri, cümle yapısı		
Temel	Anlam Bilim	2	1. yıl
	Ders İçeriği: Söze dayalı anlambilim, betimleme yöntemleri ve ilgili kavramlar, anlam bilgisi kuramlarının temelleri, anlambilimin alışma alanları, söz varlığının genel anlam ilişkileri, Fincede anlam değişimleri		
Temel	Sözcük Yapımı	2	1. yıl
	Ders İçeriği: Sözcük yapımı, Fin dilbilgisinde sözcük yapımı, Fincenin sözcük yapımı yöntemleri, sözcük türetme, birleşik sözcükler		
Temel	Yazma	3	1. yıl
	Ders İçeriği: Yazının planlanma süreci, Okuru göz önünde bulundurma, geribildirim, metin analizi, iş hayatıyla ilgili metinlerin yazımı (dilekçe, cv ve benzeri), iş hayatıyla ilgili metin yazımı uygulamaları		
Temel	Metin Dilbilim	2	1. yıl
	Ders İçeriği: Fin dilinde metnin özellikleri ve metin olma ölçütleri, metin analiz yöntemlerinin incelenmesi		
Temel	Söz Söyleme Sanatı ve Eleştirel Metin Analizi	3	1. yıl
	Dersin İçeriği: Farklı metin türlerinin sunumu ve analizi, eleştirel metin analizi, dille etkileme yollarının analizi		
Orta	İleri Gramer	4	2. veya 3. yıl
	Ders İçeriği: Sözdizimsel açıdan ismin hâlleri, kişi çekimi, söz bölükleri ve cümle yapısıyla ilişkiler, sözlük anlamı ile cümlede anlamın ilişkisi, yapılar ve anlamlar		
Orta	Metin Kritiği ve Dil	3	2. veya 3. yıl
	Ders İçeriği: Anlaşılabilir normlar (kural olarak benimsenmiş durumlar), normların temelleri, normlardaki değişiklikler, normların dillere göre farklılığı		
Orta	Yazı Dilinin Gelişimi	3	1. veya 2. yıl
	Ders İçeriği: Yazı dilinin doğuşu ve Mikael Agricola'nın dili, 1642 Tevrat ve İncil çevirileri, 18. yüzyılda yazı dili ve seküler (dünya hayatına odaklanmış) edebiyatın ilk örnekleri, lehçelerin rekabeti ve bu rekabetin sonuçları, 19. yüzyıldaki önemli dilliler		
Orta	Bölgesel ve Toplumsal Değişimler	4	2. veya 3. yıl
	Ders İçeriği: Fincenin eski lehçelerinin ortaya çıkışı ve sonrasında ayrışmaları, lehçelerin kullanıldığı coğrafyaların genişlemesi, gelişme safhaları ve etki eden tarihi faktörler, lehçe farklılaşmasındaki hızın azalması, lehçelerdeki farklılaşmanın artış ve azalışının sebepleri ve safhaları, lehçelerin günümüzdeki kullanım alanları		
Orta	Durumsal Değişimler ve Tartışma	3	2. veya 3. yıl
	Ders İçeriği: Günlük konuşmalar ve resmi konuşmalar, alanla ilgili araştırmalar ve temel kavramlar, metodoloji, dilin durumsal değişimlerinin araştırılması ve bu alandaki temel kavramlar		
Orta	Fin Dili ve Akraba Dillerinin Gelişimi	2	1. veya 2. yıl
	Ders İçeriği: Tarihi süreçte Fince ve akraba dilleri, dil araştırmalarında kullanılan yöntemler, Fin-Ugor ana		

	dilinin gelişmesi, Erken Fince, Genç Ana Fince, Erken Fincenin Genç Ana Fince olarak evrilmesi		
<i>Orta</i>	Akraba Diller Olarak Estonca ve Finceye Bakış Açıları	2	1. veya 2. yıl
	Ders İçeriği: Estoncanın tarihi gelişimi ve yapısındaki temel değişimler, Güney Estoncanın öğrenilmesi ve öğretimi, genel dilbilim bakış açısıyla Estonca ve Fincenin yapısal incelemesi		
<i>Orta</i>	Fince Söz Varlığının Geçmişi	3	1. veya 2. yıl
	Ders İçeriği: Kökenbilim araştırmaların temelleri, kökenbilimdeki temel ölçütler, Fin dilinin söz varlığının en önemli tarihi katmanları, başka dillerden ödünç alınan söz varlığı, başka dillerden ödünç alınan söz varlığının tarihi süreçte incelenmesi		
<i>Orta</i>	Seçmeli Dersler	9	2. veya 3. yıl
<i>Orta</i>	Bilimsel Yazma	2	2. veya 3. yıl
	Ders İçeriği: Bilimsel metinlerin temel özellikleri, bilimsel metinlerin analizi, bilimsel metinlerin yazılması, bilimsel yazma aktivitelerinden sorumlu bölüm asistanları denetiminde yapılan uygulamalar, geribildirim faaliyetleri		
<i>Orta</i>	Lisans Tezi Semineri	10	2. veya 3. yıl
	Ders İçeriği: Seminer çalışmaları, bilgiye ulaşma ve bilgiyi edinme, literatür ve kaynaklar, toplanan kaynakların ele alınması, araştırmanın planlanması, araştırma alanıyla tanışma, bilimsel yazma teknikleri, seminer oturumları, seminer oturumları için rapor hazırlama		
<i>İleri</i>	Fin Ugor Araştırmalarının Geçmişi	6	3. veya 4. yıl
	Ders İçeriği: Fin Dili, Fin-Ugoristik alanında Finlandiya'da yapılan dilbilim araştırmalarının tarihi, konuyla ilgili en önemli araştırmalar, projeler, kurumlar ve araştırmacılar		
<i>İleri</i>	İsteğe Bağlı Dersler	21	4. veya 5. yıl
<i>İleri</i>	Yüksek Lisans Tez Semineri	7	4. veya 5. yıl
	Ders İçeriği: Araştırma konusuna göre alanda kullanılan yöntemler, alanda yapılan önceki çalışmalar, bilimsel sorunları ortaya koyma ve çözüm önerileri üretme, bilimsel tartışma, bir bilimsel araştırmayı içeriğine göre değerlendirmek ve eleştirmek, seminer çalışmaları		
<i>İleri</i>	Kendi Araştırma Alanının Tanınması	6	4. veya 5. yıl
	Ders İçeriği: Kendi araştırma alanına göre özel alan teori ve yöntemleri, alanda yapılan daha önceki araştırmalara ulaşılması bu çalışmaların incelenerek değerlendirilmesi		
<i>İleri</i>	Yüksek Lisans Tezi	40	4. veya 5. yıl

Turku Üniversitesi bünyesinde bulunan bölümde verilen derslerin, öğrenci tarafından seçilebilecekleri dönem konusunda esneklik bulunur. Bazı dersler iki bazıları ise dört farklı dönemde seçilebilmektedirler. Programın bir diğer özelliği ise orta ve ileri düzeydeki derslerin tamamına yakınının ön koşul ile öncesinde alınıp başarıyla geçilmesi

gereken diğerk bir derse bağılı olmasıdır. Örneğın, öğrencinin isteğine göre birinci ya da ikinci yılda seçilebilen “akraba diller olarak Estonca ve Finceye bakış açıları” isimli ders, birinci yılda seçilebilen “ses ve biçim yapısı” isimli temel düzey ders başarıyla geçildiğı takdirde alınabilir.

Tablo 16’dan anlaşılacağı üzere temel düzey derslerin bireysel çalışma becerileri, dil bilgisi, söz varlığı ve metin bilgisi ile ilgili oldukları görölmektedir. Orta seviyedeki dersler, Fincenin yapısı, kullanımı, tarihsel gelişimi, değişimi, sınıflandırılması ve öğretmen adayının araştırma becerisini geliştirmesine yönelik konuları kapsamaktadır. İleri düzeyde ise, öğrencilerin yükseköğretim sürecindeki en önemli dönüm noktalarından birisi olan yüksek lisans tezine hazırlık ön planda tutulmuştur.

Fin Dili Bölüm Başkanlığı tarafından yayımlanan ders kataloğundaki verilerden hareketle hazırlanan Tablo 16 ile ilgili bir diğerk önemli nokta, ders içeriklerinin kapsamlı olarak verilmemesidir. Bu durumda derslerden sorumlu olan öğretim elemanlarının içerikleri kendi inisiyatiflerince zenginleştirmelerine olanak sağlanmaktadır.

Ders listesinde yer alan seçmeli dersler ile isteğe bağılı dersler birbirine karıştırılmamalıdır. Her ikisinin de isim ve içerikleri bölümdeki öğretim elemanlarından oluşan akademik kurul tarafından belirlense de, seçmeli derslerin öğrenciler tarafından 9 AKTS’ye kadar alınması zorunludur. Bu dersler isteğe bağılı derslere göre sıklıkla değişmektedirler. İsteğe bağılı olanlar ise, öğretmen adaylarının yüksek lisans eğitime devam ederken, kendi mesleki altyapılarını geliştirmek amacıyla istekli olmaları durumunda alabildikleri derslerdir. Öğrenciler, bu dersleri seçmeme hakkına da sahiptir. Sözü edilen dersler 2015-2016 akademik yılı itibariyle “teorik Fennistik (Fin dili ve edebiyatı), soydaş diller, genel Fin-Ugor çalışmaları, okul gözlemi, genel dilbilim ve genel edebiyat” olmak üzere toplam altı tanedir. İsteğe bağılı ders uygulamasının ülkedeki öğretmenlik eğitimi veren diğerk üniversitelerin büyük çoğunluğunda bulunduğu ve sözü edilen derslere katılım oranının oldukça yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak isteğe bağılı ya da seçmeli derslerin neler olacakları konusu farklı üniversitelerin bünyesinde akademik faaliyetlerini yürüten bölüm kurullarının tercihine bırakılmıştır. Bu nedenle söz konusu derslerin üniversiteden üniversiteye farklılık göstermeleri olağandır.

Bölümde eğitimlerini sürdüren öğrenciler için görevlendirilen danışmanlar haftanın belirli saatlerinde öğrenimle ilgili her türlü konuda danışmanlık hizmeti verirler. Ayrıca dönem başında İnsani Bilimler Fakültesi Dekanlığı tarafından çıkartılan “Vihi” adındaki dergi,

dersler ve içerikleri başta olmak üzere birçok konuda öğrencilere bilgi vermek amacıyla hazırlanmaktadır.

Fince branş öğretmenlerinin Turku Üniversitesindeki yükseköğrenim süreçlerinin ikinci basamağı Eğitim Fakültesinde açılan “İnsani Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimleri Alanları Öğretmenleri İçin Pedagojik Çalışmalar” isimli yüksek lisans programı vasıtasıyla sürer. Ancak öğrenciler, lisans diplomasını elde ettikleri bölümde de aktif öğrenci statüsünde kalmaya devam ederler.

1974 yılında kurulan Eğitim Fakültesi, Turku Üniversitesinin hâli hazırda aktif konumda olan yedi fakültesinden bir tanesidir; üniversitenin Turku ve Rouma şehirlerinde bulunan her iki kampüsünde de hizmet vermektedir. “Fakülte, yaklaşık 1800 yüksek lisans ve 200 doktora öğrencisine sahiptir. Akademik personel sayısı 350 dolayındadır. Personel, seçkin ulusal ve uluslararası kaynaklarda her yıl 250 dolayında akademik yayın yapar” (Comittee, 2015, s. 1).

Fince branş öğretmenlerini kabul eden “İnsani Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimleri Alanları Öğretmenleri İçin Pedagojik Çalışmalar” isimli yüksek lisans programı Turku Kampüsü’nde öğrenci kabul eder. Birbiriyle koordineli şekilde çalışan üç farklı akademik birim bu programın yüksek lisans düzeyinde öğretmenler yetiştirirler. Bunlar Eğitim Bilimleri Departmanı, Öğretmen Eğitimi Departmanı ve Turku Öğretmenlik Uygulama Okuludur.

İnsani Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimleri Alanları Öğretmenleri için Pedagojik Çalışmalar Yüksek Lisans Programı’nın amaçları hazırlanan tanıtım kataloğunda şu şekilde maddelendirilmiştir (Turun Yliopisto, 2013a, s. 364):

- Öğretmen adaylarının gelişimini sağlamak ve onu eğitim-öğretim sistemiyle ilgili her türlü sorun ve çözümüyle tanıştırmak
- Öğretmen adaylarını eğitim bilimleri, kendi alanlarına ait eğitim teorisi ve pratik yaklaşım konularında donanımlı hâle getirmek
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlik işi için temel hazırlıkları edinmelerini sağlamak

- Öğretmen adaylarının, kendilerini geliştirebilmelerinin yanı sıra iş ortamında sorumluluk alma becerisine sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak
- Öğretmen adaylarına, meslek yaşamları boyunca sürekli gelişim ve ilerleme bilincini kazandırmak
- Öğretmen adaylarına, öğrenim düzeyi birbirinden farklılık arz eden öğrencilere kılavuzluk edebilme becerisi kazandırmak
- Öğretmen adaylarının meslek yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri çok değişik durumlara karşı hazırlıklı olmalarını ve her şart altında öğrenim faaliyetlerini yürütebilmek hususunda yeterli kalmalarını sağlamak

Bunun yanı sıra Eğitim Fakültesinin genel amaçları, bölüm için de geçerlidir. Fakültenin tanıtımı için hazırlanan katalogda, eğitim-öğretimle ilgili amaç “Literatürdeki bilimsel araştırma sonuçlarından istifade ederek; yeni fikirler üretebilme becerisini, bilimsel düşünme yollarını, eleştirel düşüncüyü ve sorumluluk alma bilincini öğrencilere kazandırmak” (Turun Yliopisto, 2015, s.2) şeklinde ifade edilir.

Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek lisans düzeyindeki eğitimine başlayan bir öğrencinin alması gereken dersler toplamda 60 AKTS tutar. Normal şartlarda öğrencilerden bu dersleri (stajlar hariç) bir yıl içerisinde başarıyla tamamlamaları beklenir. Ancak iki yılın sonunda öğrencinin hâlen almadığı ya da alıp başarısız olduğu bir ders kalırsa, tekrar yüksek lisans eğitimi almak için jüri önünde uygunluk sınavına girmesi gerekir. Söz konusu dersler ve içerikleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesi İnsani Bilimler, Matematik ve Doğa Bilimleri Alanları Öğretmenleri İçin Pedagojik Çalışmalar Programında Dersler, İçerikler ve AKTS Kredileri

<i>Dersin Türü</i>	<i>Dersin Adı - İçeriği</i>	<i>AKTS</i>
<i>Eğitim Bilimleri</i>	Eğitim Bilimlerine Giriş Eğitim temelli kavramlar ve temel teori eğitimleri – Eğitim tarihi ve klasik sorular – Eğitimin alt kısımları ve bilimdeki rolleri – Eğitimin durumu ve mevcut araştırmalar	4
<i>Eğitim Bilimleri</i>	Eğitim Sosyolojisi Bir bilim dalı ve düşünce yolu olarak sosyoloji – Sosyolojinin temel kavramları ve teorik eğitimleri ve eğitim sosyolojisi – Eğitim tarihinin yapısı, sosyal fonksiyonları ve süreçleri – Eğitim, sosyal büyüme ve kültürel durumlar ve fırsatlar	4
<i>Eğitim Bilimleri</i>	Eğitim Psikolojisi I Gelişim ve öğrenmenin sistemli ve dinamik doğası – Gelişim ve	4

	öğrenme, biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel ve düzenleyici faktörler - Gelişmenin ekolojik bakış açısı ve büyüme ortamları – Gelişim ve yaşam boyunca aşamalar: duygu gelişimi, kişiliğin ortaya çıkışı ve benliğin imarı, motivasyonun gelişimi, öğrenme ve zihinsel gelişim, sosyal ve ahlaki gelişim – Sosyo duygusal ve kavram gelişimi – Koruyucu ve risk faktörlerinin gelişimi	
<i>Eğitim Bilimleri</i>	Eğitim Psikolojisi II	3
	Öğrenmenin şartlarına sistematik bakış açısı ve çeşitli öğrenme ortamları – Müfredat ve değerlendirme: temel prensipler, çalışma metotları ve etik ilkeler – Eğitimde öğretme ve uzmanlık, halk eğitimi ve iş yaşamı – Üç aşamalı modelde öğrenci	
<i>Konu Didaktiği</i>	Öğretme ve Öğrenme	3
	Bilim alanı ve öğrenim içeriği olarak konu dersinin ana hatları – Öğretim planları – Öğretim sırasındaki önemli çalışma biçimleri – konu dersi öğretmeni işinin temel noktaları	
<i>Eğitim Bilimleri</i>	Eğitimin İdari ve Hukuki Temelleri	2
<i>Uygulama</i>	Yönetimin, denetimin ve eğitimin yasal temelleri	
	Kılavuzlu Uygulama I	5
	Okul camiası ve işleyişi - Öğretim grupları ve işlevleri – Dil öğrencilerinin öğreniminin takip edilmesi - Öğretim ve öğrenmenin planlaması, gerçekleştirilmesi ve gözlemlenmesi – Okul ve konu derslerinin öğretim planları – Öğrenme sürecinde rehberlik – Öğrenim sürecinde “insan” kavramının önemi– Okulun tarihi ve kültürel arka planının fark edilmesi – Grup yönetimi – Eğitim teknolojilerine erişim	
<i>Konu Didaktiği</i>	Öğretim ve Öğrenimin Yönetilmesi	8
	Alan dersi içeriğiyle ilgili çalışma yöntemleri, öğretimin planlanması - Konu bütünlükleri - Öğretimin değerlendirilmesinin temelleri - Öğretim materyallerinin eleştirel incelemesi - Değişik öğretim ortamları - Öğrenim süreci ve öğrenim zorluklarının alan dersiyle ilgili incelemesi	
<i>Konu Didaktiği</i>	Öğrencinin Öğreniminin Desteklenmesi	2
	Öğrenme güçlüklerinin nedenleri ve tanısı - Bireysel ihtiyaçları ve gereksinimleri göz önünde bulunduran öğretmenlik - Öğrenciye üç basamaklı modelde genel ve güçlendirilmiş destek sağlamak - Ev ve okul işbirliği - Öğrencinin refahı	
<i>Konu Didaktiği</i>	Yabancı Dille Öğretim *	2
	Yabancı dilin arka planda araştırılması ve öğretimi – Yabancı dilin prensipleri, çalışma metotları ve öğretimin değerlendirilmesi	
<i>Konu Didaktiği</i>	İkinci Dil Olarak Fince ve Çok Kültürlülük*	2
	İkinci dil olarak Fince, öğretim prensipleri, ilke ve yöntemleri – Kültürel bilgi ve kültürlerarası iletişim becerileri, Fin okullarında çok kültürlülük	
<i>Konu Didaktiği</i>	Cinsel Eğitim*	2
	Cinsiyet ve “cinsiyet” kavramına farklı yaklaşımlar – Cinsiyet ve eğitim/öğretim uygulamaları – Cinsiyet ve farklılıkları – Cinsiyete göre öğretme – Cinsiyete duyarlı pedagoji	
<i>Konu Didaktiği</i>	Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Kalkınma*	2
	Çevresel eğitim teorilerini, ortamlarını ve yaklaşımlarını öğrenme – Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili metinlerin incelenmesi ve analizi – Çevre ile ilgili konuların öğrenme ortamlarıyla tanışma	
<i>Konu Didaktiği</i>	Alan Eğitimi Seminerleri	6
	Öğrenme, öğretim ve öğretmenliğin araştırılmasının temelleri –	

Uygulama	Ders didaktiğinin araştırılma geleneğine genel bir bakış – Araştırma literatürü ile tanışmak – Araştırma planının hazırlanması – Küçük boyutlu bireysel çalışma (rapor hazırlama ve seminer ortamında sunma)	5
	Kılavuzlu Uygulama II	
Uygulama	Dersi planlama, uygulama ve yansıtma – Okulun işleyişi – Öğretim materyalleri – Okulun çalışma kültürü – Okulun çalışma tarzı – Öğretim yöntemleri – Değerlendirme yöntemleri – Sağlıklı karşılıklı etkileşim ve iletişim alıştırmaları – Başarılı öğrenim sürecini etkileyen faktörler - Etkin grup yönetimi yolları	5
	Kılavuzlu Uygulama III	
Uygulama	Kişinin kendi yeteneklerini ve güçlü yanlarını belirlemesi, iyileştirmesi ve yansıtması – Farklı ve öğrenimi destekler nitelikte olan çalışma yöntemlerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi – Öğrencinin değerlendirilmesi ve sınav sistemi – Değişik öğrencilerin öğrenim süreçlerini destekleme – Ev okul arası işbirliğinin geliştirilmesi – Grup yönetimi yolları – Yan alan öğretimi	5
	Kılavuzlu Uygulama IV	
	Yeni öğrenim çerçeveleri - Çok biçimli öğretim – Dersler arası ve üst-alt dereceli okulların entegrasyonu – Okuldaki staj hocası ile okuldaki öğretmenin işbirliği – Çok kültürlü okul ortamında çalışma – Öğretmenlik için şart olan insan ilişkileri ve iletişim becerilerinin güçlendirilmesi – Öğretmenlik mesleğinin toplumsal önemi – Ek eğitim ve işlerin geliştirilmesi – Kendi işinin değerlendirilmesi ve kullanılan yöntemler – Okul ve bağlı grupların işbirliği	

“*” işaretli dersler “seçmeli ders” statüsündedir. Programda seçmeli derslere 4 AKTS’lik bir yer ayrıldığı için içeriklerinden iki tanesi öğrenci tarafından seçilip alınır.

Eğitim bilimleri türündeki dersler Eğitim Fakültesi bünyesinde hizmet veren Eğitim Bilimleri Departmanından alınır ve farklı alanlarda yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler ortak derse girebilirler. Öğrenciler, alanlarına yönelik olan konu didaktiği türündeki dersleri ise Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitimi Departmanından alırlar. Öğretmenlik uygulamasını içeren toplam dört staj dersi ise yine Eğitim Fakültesine bağlı olarak hizmet veren Öğretmenlik Uygulama Okulunda gerçekleştirilir.

Tıpkı lisans düzeyinde olduğu gibi ders içeriklerinin kısa ve öz olarak verilmesinin nedeni dersin sorumlu öğretim elemanına tanınan kısmi özerklikten kaynaklanmaktadır. Bölüm, fakülte ya da üniversite yönetiminin öğretim elemanları üzerinde hiçbir denetleme fonksiyonu yoktur. “Karşılıklı güven” anlayışının önemli bir göstergesi ise yapılan sınavlarda genellikle gözetmen kullanılmamasıdır (E. Kouki, kişisel iletişim, Kasım 28, 2013).

Finlandiya’da ortaöğretim birinci kademe ve ortaöğretim ikinci kademe (lise) öğretmenlerinin yükseköğretim süreçleri aynı olduğu için, yüksek lisans derecesiyle mezun olmuş bir Fince

öğretmenin ataması herhangi bir ortaokul ya da liseye yerel idare tarafından yapılır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ortaokulda görev yapan bir branş öğretmeni 3600 avro civarında bir maaş alırken; liselerde görev yapan branş öğretmenleri yaklaşık olarak 4000 avro tutarında bir aylık gelire sahip olmaktadır. Branş öğretmenlerinin ortaokulda da lisede de görev yapabilmeleri, oluşacak öğretmen açığına göre yapılacak yerleştirmeler konusunda yerel idarelerin işini kolaylaştırmaktadır.

4.1.2.3. Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri

Fransa’nın kuzeydoğusunda yer alan Alsace Bölgesi’nde dört asra yakın süredir faaliyet gösteren Strasbourg Üniversitesi, kendi içerisinde beş farklı ana akademik alana ayrılmıştır. Fakülteler ve fakültelerin bünyesinde açılan programlar bu ana akademik alanların alt birimi olarak hizmet verirler.

Fransızca branş öğretmeni yeterliliği elde etmek isteyen öğrenciler, 3 yıl lisans +2 yıl yüksek lisans şeklinde basamaklara ayrılmış bir öğretim sürecini tamamlamalı ve “CAPES” adı verilen merkezî nitelikteki sınavlardan başarı elde etmelidirler. Üç yıl süren lisans eğitimi, öğrencinin kabul görmesine bağlı olarak genellikle “Klasik Edebiyat”, “Modern Edebiyat” ve “Dilbilim” gibi programlarda alınır. Ancak bunların dışındaki lisans programı mezunları da Fransızca branş öğretmeni olabilmek için yüksek lisans programına başvuruda bulunabilir. Ancak diğer programlardan mezun olan adayların Fransız dilbilimi ve edebiyatıyla ilgili olan yeterliliklerini kanıtlamaları gerekmektedir. Jüri, gerekli görmesi durumunda farklı program mezunları için bazı ilave derslerin alınmasını da şart koşabilir.

Klasik edebiyat, modern edebiyat ve dilbilim programlarının tamamı Strasbourg Üniversitesinin beş ana akademik alanından birisi olan Sanat, Edebiyat ve Diller Ana Alanı Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesinin bünyesinde açılmıştır. Fakültenin 2015-2016 akademik yılı itibarıyla öğrenci sayısı 554, kadrolu öğretim elemanı sayısı ise 55tir. Bu da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 10,07 olduğu anlamına gelir.

Yukarıda adı geçen üç programın müfredatında, birbirleriyle ortak olan pek çok ders bulunur. Programlar nispeten ağırlık verdikleri alanlara göre farklılaşırlar. Bu araştırmada ele alınan modern edebiyat programı da dâhil olmak üzere fakültede hizmet veren tüm programların müfredatları şu alanları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s. 24):

- Klasik Fransız Edebiyatı
- Modern Fransız Edebiyatı
- Fransız dilbilimi
- Latince ve Yunanca
- Genel ve karşılaştırmalı edebiyat
- Yaşayan diller

Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Modern Edebiyat Bölümü, 6 yarıyıl süren ve toplamda 180 AKTS'lik dersten oluşan bir içerikle eğitim sunar. “Öğrenciler lisans düzeyindeki eğitimlerinin ilk iki yarıyılında akademik çalışma yöntemini öğrenme, genel kültürünü geliştirme, lise seviyesinde eğitimi aldığı yabancı dilin seviyesini geliştirme ve seçmiş oldukları uzmanlık alanının teorik birikimini kazanmaya başlarlar” (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s. 6). Üçüncü dönemden lisans diplomasının elde edileceği altıncı dönemin sonuna kadar ise öğrenciler uzmanlık alanlarındaki bilgi birikimlerini ileriye taşımak için yoğun bir eğitim sürecine tabi olurlar.

Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi bünyesinde hizmet veren üç yıllık lisans programlarında öğrenciler ikinci yıldan ders alabilmek için toplamda en az 30 AKTS'lik birinci sınıf dersini başarı ile tamamlamak zorundadır. Üçüncü sınıftan ders alma aşamasına gelen öğrenciler için de benzeri bir uygulama söz konusudur. Buna göre bölümün son yılından ders alacak olan öğrenciler, ilk iki yıla ait derslerden toplam 90 AKTS değerindeki dersi başarı ile tamamlamış olmak zorundadır.

Modern Edebiyat Bölümü, öğretmenlik mesleğine giden yolda öğrenciler için önemli bir basamak olmasının yanı sıra, gazetecilik, basın-yayın kurumları ve iletişim sektörü gibi alanlarda çalışmak isteyen kişiler tarafından da sıklıkla tercih edilir. Meslek kazandırma özelliğinin yanı sıra bölüm diplomasının bazı yüksek lisans programlarına yapılan başvurularda da adaylara avantaj sağladığı bilinmektedir. Bu yüksek lisans programları bölüm kataloğuna göre (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s.26); Fransız Edebiyatı, genel ve karşılaştırmalı edebiyat, klasik filoloji ve dilbilimdir. Modern Edebiyat Bölümünün genel mimarisi Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Strasbourg Üniversitesi Sanat, Edebiyat ve Diller Ana Alanı Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Modern Edebiyat Bölümünde Verilen Dersler

<i>Yarıyıl</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>AKTS</i>
1	Yaşayan Yabancı Dil	3
1	Akademik Çalışma Metodolojisi	3
1	Fransız Edebiyatı	3
1	Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat	3
1	Dilbilimi ve Fonetik	3
1	Latince	3
1	Modern Edebiyat	9
1	Zorunlu Seçmeli	3
2	Yaşayan Yabancı Dil II	3
2	Mesleki Proje	3
2	Fransız Edebiyatı II	3
2	Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat II	3
2	Modern Edebiyat II	9
2	Dilbilimi ve Fonetik II	3
2	Latince II	3
2	Serbest Seçmeli	3
3	Yaşayan Yabancı Dil III	3
3	Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri	3
3	Fransız Edebiyatı III	3
3	Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat III	3
3	Fransız Dilbilimi	3
3	Latince III	3
3	Modern Edebiyat III	9
3	Serbest Seçmeli	3
4	Yaşayan Yabancı Dil IV	3
4	Aşağıdaki derslerden bir tanesi seçilecektir:	3
	• Mesleki Proje II	
	• Fransızcanın Öğretimi	
	• Sınavlara Hazırlık	
	• Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri II	
4	Fransız Edebiyatı IV	3
4	Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat IV	3
4	Fransız Dilbilimi II	3
4	Latince IV	3
4	Modern Edebiyat IV	9
4	Serbest Seçmeli	3
5	Yaşayan Yabancı Dil V	3
5	Daha önce alınmamış olmak kaydıyla aşağıdaki derslerden bir tanesi seçilecektir:	3
	• Mesleki Proje II	
	• Fransızcanın Öğretimi	
	• Sınavlara Hazırlık	
	• Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri II	

5	Fransız Edebiyatı V	3
5	Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat V	3
5	Fransız Dilbilimi III	3
5	Latince V	3
5	Modern Edebiyat V	9
5	Serbest Seçmeli	3
6	Yaşayan Yabancı Dil VI	3
6	Daha önce alınmamış olmak kaydıyla aşağıdaki derslerden bir tanesi seçilecektir:	3
	• Mesleki Proje II	
	• Fransızcanın Öğretimi	
	• Sınavlara Hazırlık	
	• Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri II	
6	Fransız Edebiyatı VI	3
6	Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat IV	3
6	Fransızca Dilbilimi IV	3
6	Latince VI	3
6	Modern Edebiyat VI	9
6	Serbest Seçmeli	3

Tablo 18’de içeriği verilen Modern Edebiyat Bölümü müfredatı mevcut hâliyle öğrencilere şu kazanımlara ve becerilere ulaşmaları bakımından yardımcı olmaktadır (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s. 25):

- İyi bir Fransız edebiyatı tarihi bilgisinin yanı sıra, genel bağlamda edebiyatla ilgili olan sorunları tespit edebilmek ve edebi metinleri anlayabilmek
- Farklı ülke ya da uygarlıkların edebi metinlerini kıyaslayabilmek
- Fransızcanın tarihi ile gelişim evrelerindeki kullanımına dair bilgilere sahip olmak
- Yeterli düzeyde bir Latince bilgisi ve Fransızca ile olan ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmak
- Bir bilimsel sorunla başa çıkabilmek, konunun sentezini yapabilmek ve sonuçları kurallara uygun biçimde paylaşmak
- Yazılı bir metni oluşturmak ve onu sözel olarak sunabilmek
- En az bir tane yaşayan yabancı dili akıcı olarak konuşabilmek ve bu dilin edebiyatı ile ilgili bilgi sahibi olmak

Modern Edebiyat Bölümü müfredatı yıllara göre incelendiğinde, genel olarak birbirinin devamı niteliğinde olan ve dönem başına eşit AKTS yüküne sahip derslerden oluştuğu

göze çarpmaktadır. Bu da ders çeşitliliği bakımından sınırlı bir çerçevenin ortaya çıkmasına neden olur. Öğretmen yetiştirme konusunda son yıllarda sıkça yeni düzenlemelerin gerçekleştiği Fransa’da modern edebiyat bölümlerinin ders çeşitliliğinin artırılması ile ilgili bir düzenlemenin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013).

Fransa’da son yıllarda yapılan yükseköğretim alanındaki düzenlemeler ile lisans eğitimi sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin yer almaya başladığı görülür. Bu durumun bir sonucu olarak müfredatta dördüncü, beşinci ve altıncı yarıyılta sunulan seçmeli derslerden üçü öğrenci tarafından farklı dönemlerde alınmalıdır. Bu derslerden birisi olan “sınavlara hazırlık”, öğretmenlik yeterliliğine sahip olmak için başarılı olunması gereken CAPES sınavları için bilgilerin ve örnek soru çözümlerinin tartışıldığı içeriği ile dikkat çekmektedir. Yine aynı tipte bir diğer ders olan “mesleki proje II”, öğrencilerin eğitimini aldıkları alanla ilgili elde etmiş oldukları birikimleri kullanarak, ilgili bir konuyu uygun yöntem ile teknikleri kullanarak araştırmaları ve ortaya bir ürün çıkartmalarına yönelik bir derstir. Bu derste öğrencilerden ikinci dönemde almakla yükümlü oldukları “mesleki proje” dersine nazaran daha kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmeleri beklenir. Dersi alan öğrenciler dönem sonunda bir ürün dosyası hazırlanmalı ve sorumlu öğretim elemanına teslim edilmelidir. Genel olarak bu derste ulaşılan başarı düzeyinin tespiti, öğrencinin bireysel ya da diğer öğrencilerle ortaklaşa biçimde hazırladığı ürün dosyasının incelenmesi neticesinde yapılır. Sorumlu öğretim elemanı, araştırma türleri ile yöntem ve modellerin etkin kullanımı gibi konularda öğrencileri yönlendirmelidir. Alanla ilgili bilgi birikimi gerekliliğinden ötürü, bu dersin özellikle son dönemde seçilmesi tavsiye edilmektedir (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s. 6).

2013-2014 akademik yılından itibaren hayata geçirilen bir diğer uygulama ile Fransız üniversitelerindeki lisans programlarının öğretmen yetiştirme konusundaki sorumluluk düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır. Buna bağlı olarak, lisans programının birinci yılını tamamlayan ve öğretmen olma amacı taşıyan öğrenciler için “önmeslekileşme” (préprofessionnalisation) olarak adlandırılan bir sınav uygulanmaya başlamıştır. Öğretmenlik mesleğini seçme düşüncesine sahip olmayan öğrenciler, bu sınava girmeden lisans programındaki öğrenimlerine devam ederler. Fransa’daki üniversiteler, önmeslekileşme sınavlarına öğrencilerini hazırlamak amacıyla kurslar açarlar. Bu

kursların organizasyon üniversitelerin eğitim ve araştırma birimleri tarafından yapılır. Sözü edilen kurslar özellikle eğitim bilimleri ve çocuk psikolojisi gibi konulara odaklanırlar. Yine üniversiteler tarafından, bu kurslara devam eden öğrencilere Bakanlığa bağlı okullarda gözlem stajı yapmaları konusunda da olanaklar sağlanmaktadır (T. Saydı, kişisel iletişim, Aralık 13, 2016).

Fransa’da bulunan birçok üniversitede öğretmen yetiştiren programların dersleri ve ders içerikleri belirlenmiş olup, her sene sabit biçimde uygulanmaktadır. Ancak Strasbourg Üniversitesi bünyesinde hizmet veren akademik birimlerde farklı bir uygulama görülmektedir. Buna göre bölümlerde görev yapan öğretim elemanları, dönem başlamadan önce “bölüm kurulu toplantısı” adı altında bir araya gelirler. Toplantıda hangi derslerin verileceğine ve bu derslerin içeriklerinin ne olacağına karar verilir. Bu durumun bir sonucu olarak, bölüm derslerinin her akademik yıl için geçerli olacak şekilde belirlenmiş içerikleri bulunmaz. Sözü edilen bölüm kurulu toplantısında alınan kararlar, sonraki bir tarihte toplanan üniversite kurul toplantısında da onaylanmalıdır (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013).

Fransa’da öğretmen eğitimi konusunda son yıllarda gerçekleştirilen reform çalışmaları neticesinde üniversitelerde yer alan lisans programları, CAPES sınavlarına öğrencilerini hazırlama konusunda da sorumluluk üstlenmiş durumdadır. Öğrenci bölümün genel mimarisi içerisindeki derslerden seçmeli olarak sınav hazırlık dersleri alabilir ya da başlı başına öğretmenlik eğitimiyle ilgili özel bir rota seçebilir. “Sınavlara Hazırlık” dersinin tercih edilmesi durumunda, öğrenciler Fransızca bir metnin açıklanması, eski Fransızca ve modern Fransızcanın grameri konusundaki problemlerin çözümü, eski ya da yaşayan dildeki bir metnin yorumu ve biçimsel analizi gibi kendilerine CAPES formatı ile ilgili deneyim kazandıracak çalışmalar yaparlar (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s. 25).

Seçmeli derslerin yanı sıra, 2012-2013 akademik yılında gerçekleştirilen bir düzenleme ile Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesindeki üç bölümün herhangi birinde öğrenim gören ve yüksek lisans yaparak öğretmenlik yeterliliği kazanmayı planlayan ya da iki dilli mesleklere yönelmek isteyen öğrenciler için özel bir rota oluşturulmuştur. Beşinci ve altıncı yarıyıllarda seçilebilen ve “Bölgesel ve Sınır Ötesi Bağlamda Öğretmenliğe Hazırlık” (Préparation au Professorat des Ecoles en Contexte Régional et Transfrontalier) adı verilen bu rotadan yararlanmak isteyen öğrenciler önceki iki yılda toplamda 120

AKTS'lik ders yükünün tamamını başarı ile tamamlamış durumda olmalıdır. Öğretmenlik için yüksek lisans başvurusunda bulunacak adaylar için avantaj sağlayacak olan bu rotayı seçenlere bölümün genel mimarisinde yer alan derslerin yerine şu alanlardaki derslerin de olduğu bir program uygulanır (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s.7):

- Yaşayan yabancı dillerden bir tanesinin (Almanca veya İngilizce) yoğunlaştırılmış öğretimi
- Fransız edebiyatı ve dilbiliminin öğretimi
- Eğitim bilimleri

“Bölgesel ve Sınır Ötesi Bağlamda Öğretmenliğe Hazırlık” isimli rota gibi uygulamaların Fransız üniversitelerinde giderek yaygınlaşması, son yıllarda hız kazanan ve öğretmenlik eğitiminin niteliğini, mesleğe olan talebi ve mesleğin saygınlık düzeyini arttırmaya yönelik çalışmaların bir sonucudur. Sözü edilen rotada yaşayan yabancı dilin yoğun eğitiminin yer alması ise ülke dışında Fransızca öğretmenliği yapacak olan kişilerin meslek öncesi eğitimlerine verilen önemin göstergesidir.

Fransız üniversiteleri, öğretmenlik mesleğini hedefleyen adaylar için henüz lisans düzeyinde eğitim bilimleri ve alan öğretimi derslerine yoğun olarak yer vermesi ile yine basamaklı sistemi kullanan Finlandiya ve İngiltere'deki yükseköğretim kurumlarından nisbeten ayrılmaktadır.

Fransa'da yükseköğretim sürecinin en önemli özelliklerinden bir tanesi bölümler arasındaki geçiş olanaklarının son derece kolay olması ve hemen hemen hiçbir şarta bağlı kalmaksızın yapılabilmesidir. Öğrenciler kendisinden istenen denklik derslerini almak ve bu derslerin sınavlarından başarılı olmak sorumluluğunu üstlenebildikleri takdirde birinci yılın sonundan itibaren lisans programları arasında geçiş yapabilirler. Söz konusu durum özellikle aynı fakültenin bünyesinde hizmet veren bölümlerde daha da kolaydır. Buna bağlı olarak Strasbourg Üniversitesi Modern Edebiyat Bölümündeki eğitim sürecinden herhangi bir sebepten ötürü memnun kalmayan bir öğrenci fakültenin diğer bölümleri olan klasik edebiyat ya da dilbilim bölümlerine şartsız geçiş yapabilme imkânına sahiptir. Lisans öğreniminin ilk yılını modern edebiyat bölümünde geçiren bir öğrenci ikinci yılda Tablo 19'da yıllara göre ders dağılımı verilen dilbilim bölümünde eğitimine devam edebilir.

Modern Edebiyat Bölümü öğrencileri için danışma ve destek sağlamak maksadıyla oluşturulan ve “Eğitim Ekibi” (Equipe de Formation) olarak adlandırılan uzmanlar her konuda olduğu gibi akademik yönlendirmelerle ilgili olarak da öğrencilere fikirler sunarlar.

Tablo 19

Strasbourg Üniversitesi Sanat, Edebiyat ve Diller Ana Alanı Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Dilbilim Bölümünde Verilen Dersler

<i>Yarıyıl</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>AKTS</i>
1	Yaşayan Yabancı Dil	3
1	Akademik Yöntembilim	3
1	Dilbiliminde Metodoloji	6
1	Sesbilim I	3
1	Dil Tarihi I	3
1	Dilbilimsel Teoriler	3
1	Metinsel Dilbilim	3
1	Seçmeli Ders	3
2	Yaşayan Yabancı Dil II	3
2	Mesleki Proje	3
2	Biçimbilim	3
2	Pragmatik	3
2	Sesbilim II	3
2	Sözdizimi	3
2	Dil Tarihi II	3
2	Sözlükçülük	6
2	Seçmeli Ders	3
3	Yaşayan Yabancı Dil III	3
3	Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri	3
3	Genel Dilbilim	3
3	Sözcükbilim	3
3	Anlambilim	6
3	Pragmatik II	3
3	Sesbilim III	3
3	Artzamanlı Dilbilim	6
3	Serbest Seçmeli	3
4	Yaşayan Yabancı Dil IV	3
4	Aşağıdaki derslerden bir tanesi seçilecektir:	3
	• Mesleki Proje II	
	• Fransızcanın Öğretimi	
	• Sınavlara Hazırlık	
	• Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri II	
4	Genel Dilbilim II	3
4	Sözdizimi II	3
4	Söz Sanatları ve Biçimbilim	3
4	Metinsel Dilbilim II	3

4	Sesbilim IV	3
4	Eski Fransızca	6
4	Serbest Seçmeli	3
5	Yaşayan Yabancı Dil V	3
5	Daha önce alınmamış olmak kaydıyla aşağıdaki derslerden bir tanesi seçilecektir:	3
	• Mesleki Proje II • Fransızcanın Öğretimi • Sınavlara Hazırlık • Eğitim için İletişim ve Bilgi Teknolojileri II	
5	Dilbilimsel Teoriler II	3
5	Anlambilim II	6
5	Pragmatik III	3
5	Söz Sanatları ve Biçimbilim II	3
5	Romen Dilbilimi	3
5	Sesbilim V	3
5	Serbest Seçmeli	3
6	Yaşayan Yabancı Dil VI	3
6	Gönüllü Staj	3
6	Dilbilimsel Teoriler III	3
6	Biçimbilim II	3
6	Genel Dilbilim III	3
6	Romen Dilbilimi II	3
6	Sözcükbilim II	3
6	Sesbilim VI	3
6	Serbest Seçmeli	3

Tablo 19'daki ders listesi incelendiğinde, dilbilim bölümündeki ders çeşitliliğinin modern edebiyata göre nisbeten daha fazla olduğu, edebiyat derslerine verilen ağırlığın dilbilim derslerine kaydırıldığı ve müfredatta da kısmi düzeyde farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. İki bölüm arasında Fransızca öğretmenlerinin eğitimiyle ilgili olan konu ise, modern edebiyat bölümünde seçmeli olarak açılan “gönüllü staj” dersinin, dilbilim bölümünün son döneminde zorunlu ders olarak öğrencilere sunulmasıdır. “Gönüllü staj” dersi, dilbilim bölümünde ayrıca serbest seçmeli olarak da açılmakta ve ileride Fransızca öğretmenliğini seçecek olan kişiler için mesleği tanımaları noktasında fayda sağlamaktadır. Ayrıca serbest seçmeli olarak “gönüllü staj” dersinin alınması, öğretmenlik yüksek lisansına başvurularda, jürinin dikkate aldığı unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir.

Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesinin öğrencilerine sağladığı önemli olanaklardan bir tanesi, ülke dışında Fransızca öğretmenliği yapmak isteyenler için özelleştirilmiş bir müfredat parkuru oluşturmaktır. Daha önce de belirtildiği üzere, ilgili

konuda istekli olan öğrenciler, lisans eğitimlerinin ikinci yılı içerisinde, “bölgesel ve sınır ötesi bağlamda öğretmenlik” adı verilen parkurdan yararlanmak hususunda bağlı bulundukları fakülteye başvuruda bulunmalıdırlar. Başvuruların kabul edilmesi için, öğrencinin lisans eğitiminin ilk iki yılında almış olduğu derslerin tamamını başarı ile geçmiş olması gerekir. Değerlendirme jürisi gerekli gördüğü durumda, öğrenciden parkura hazırlık eğitimi almasını isteyebilir. Modern edebiyat, klasik edebiyat ya da dilbilim gibi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesindeki bölümler dışında eğitim gören üniversite öğrencileri de bu parkura başvuruda bulunma hakkına sahiptir. Ancak bu öğrencilerden jüri tarafından yapılacak olan yazılı ve sözlü sınavları başarıyla geçmeleri beklenir. Başvuruları kabul edilen öğrenciler, Almanca ya da İngilizce dillerinden bir tanesinde Fransız Dili ve Edebiyatının eğitimi konusunda dersler almaya başlarlar (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s.7). Yine bu parkur içerisinde lisans eğitiminin ilk iki yıllık kısmının hangi bölümde yapıldığına bağlı olarak Avrupa Birliği, eğitim bilimi ve eğitim politikaları gibi dersler de bulunabilir (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s.29). Alınacak olan dersler, öğrencinin iki yıl boyunca eğitim aldığı lisans programına göre de farklılık gösterebilmektedir. Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Modern Edebiyat Bölümünde lisans eğitiminin ilk iki yılını tamamlamış olan bir öğrencinin “bölgesel ve sınır ötesi bağlamda öğretmenlik” isimli parkurda alması gereken dersler ve kredileri Tablo 20’de verilmiştir.

Lisans eğitimlerinin beşinci ve altıncı yarıyıllarını bu parkurdan yararlanarak geçirmiş olan öğrenciler, ana dili Almanca ya da İngilizce olan hedef kitleye Fransızca öğretmenliği yapabilmek konusunda da donanım kazanmış olurlar. Yine sözü edilen parkuru daha verimli hâle getirebilmek için Strasbourg Üniversitesi ile Almanya’nın Freiburg Albert Ludwigs Üniversitesi arasında bir protokol imzalanmıştır. Bu sayede “bölgesel ve sınır ötesi bağlamda öğretmenlik” parkurunda bulunan öğrenciler, iki dönem boyunca Freiburg Albert Ludwigs Üniversitesinde ders alırlar (Université de Strasbourg Faculté des Lettres, 2012, s.7). Strasbourg’a sadece seksen kilometre uzaklıkta bulunan Freiburg şehrinde yer alan ve beş asrı aşan tarihiyle Almanya’nın en köklü üniversitelerinden birisi olan Albert Ludwigs, parkur öğrencilerinin kolaylıkla ulaşabilecekleri bir bölgede yer almaktadır.

Tablo 20

Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesi Modern Edebiyat Bölümündeki Öğrencilerin “Bölgesel ve Sınır Ötesi Bağlamda Öğretmenlik (Almanca)” Parkurunu Seçmeleri Durumunda Alacakları Dersler

Yarıyıl	Dersin Adı	AKTS
5	Almanca'nın Öğretimi	3
5	Fransızca'nın Öğretimi	3
5	Dilbilim ve Dilbilgisi	6
5	İki Dilli Öğretim	2
5	Gençlik Edebiyatı	2
5	Almanca'nın Kullanıldığı Bölgelerin Güncel Durumu	2
5	Mesleki Proje (Almanca Öğretimi)	6
5	Bölgesel ve Sınır Ötesi Bağlam: İletişim ve Aktarma	3
5	Avrupa Birliği ve Eğitim	3
6	Yaşayan Yabancı Dil	3
6	Eğitim İçin İletişim ve Bilgi Teknolojileri	3
6	Gözlem Stajı	3
6	Karşılaştırmalı Edebiyat	6
6	Fransız Dilbilimi ve Latince	6
6	Alman Edebiyatı	6
6	Almancada Sözlü ve Yazılı İfadeler	3

Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesinde lisans eğitimlerini tamamlayan adaylar, Fransızca branş öğretmeni olmak istemeleri durumunda, öğretmenlik eğitimi veren bir tezli yüksek lisans programına kayıt olmak zorundadırlar. Öğrenciler yüksek lisans eğitimlerine Strasbourg Üniversitesinde devam etme kararı almaları ve gerekli kabul şartlarını sağlamaları durumunda, kendilerine mesleki yeterlilik kazandıracak ve onları ülke genelinde yapılan merkezî öğretmenlik sertifika sınavlarına (CAPES) hazırlayacak bir eğitim sürecine başlarlar. Strasbourg Üniversitesinde, yüksek lisansa başvuru aşamasında olan öğrenciler “Çalışma Direktörlüğü” (Directeurs des Etudes) adı verilen birimden yüz yüze ya da elektronik posta yoluyla çevrimiçi olarak danışmanlık hizmeti alabilirler.

Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulunun kabul şartlarını yerine getirerek kayıt hakkı elde eden öğrenciler, öğretmenlik eğitimlerinin ikinci basamağına geçmiş olurlar. Öğrenciler bu aşamada, eğitim bilimleri derslerini Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulundan; alan eğitimi derslerini ise Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesinden alırlar. Ancak öğrenciler, sadece Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulunda kayıtlı durumdadır.

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulunda öğrencilere, tüm yüksek lisans programların ortak olan eğitim tarihi ve pedagoji gibi derslerin yanı sıra uzmanlaşmakta oldukları alana özel dersleri de içeren geniş bir çerçeve sunulur.

Yüksek lisansın ilk yılı adayları, öğretmenlik yeterliliği elde edebilmek için geçmeleri gereken yazılı ve sözlü CAPES sınavlarına hazırlamaya odaklı şekilde planlanmıştır (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions, 2015'den aktaran İmamli, 2015, s. 24). İkinci yılda ise CAPES sınavlarından başarı elde etmiş adaylar için resmi stajyerlik (fonctionnaire stagiaire) süreci başlar.

Genel olarak bakıldığında Fransızca öğretmenlerinin meslek öncesi eğitimlerinin ikinci basamağını oluşturan yüksek lisans süreci dönem başına 30 AKTS'lik çalışmayı gerektiren dört dönemden oluşur. Dönemler sayıları üç ila beş arasında değişen öğretim birimlerine ayrılmış durumdadır. Her bir öğretim birimi sorumlu akademik personelin idaresiyle yönetilir. Bu öğretim birimleri de kendi bünyesinde “bilgi birimi” adı verilen derslere ayrılmış durumdadır. Ancak kredilendirme bilgi birimi yerine öğretim birimleri üzerinden yapılmaktadır. Öğretim birimlerinin notlandırılması ise bünyesinde bulunan bilgi birimlerinden elde edilen notların ortalamasının alınması ile gerçekleştirilir. Öğrenci transkriptlerinde hem öğretim birimi hem de bilgi birimine ait notlar yer alır. Modern Edebiyat yüksek lisansı yaparak Fransızca branş öğretmenliği yeterliliği kazanmak isteyen adayların başarmakla yükümlü oldukları öğretim ve bilgi birimleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Modern Edebiyat Formasyon ve Öğretmenlik Yüksek Lisansında Öğretim ve Bilgi Birimleri

Dönem	Öğretim Birimi	Bilgi Birimleri	AKTS
1	Edebiyat	Metnin Açıklanması Tez Hazırlığı Temel Disiplinler	9
1	Dilbilim	Diakroni ¹ Senroni ²	9
1	Mesleki Eğitim	Temel Dersler Staj (Gözlem)	9
1	Araştırma	Edebiyat Semineri Dilbilim Semineri Fransızcanın Eğitimi Semineri	3

¹ Artzamanlılık: değişik zaman ve evrim açısından incelenen dil olaylarının özelliği

² Eşzamanlılık: zaman içinde geçirdiği değişimler göz önüne alınmaksızın, belli bir evrede gözlemlenen dil olaylarının niteliği

2	Edebiyat II	Edebi ve Estetik Sorunlar	6
2	Dilbilim II	Diakroni Senkroni	6
2	Mesleki Eğitim II	Temel Dersler Staj (Eşlikli) Mesleki Durum Analizi	9
2	Gramer ve Metin Açıklaması	Edebi Dilbilgisi Açısından	6
2	Araştırma II	Metodoloji Tez Çalışması	3
3	Alan Desteği	Edebiyat Semineri Dilbilim ve Gramer Semineri	6
3	Mesleki Eğitim III	Edebiyatta Didaktik ve Pedagoji Temel Dersler Tartışma Forumu Staj (Sorumlu)	21
3	Yaşayan Yabancı Dil	Yaşayan Yabancı Dil	3
4	Mesleki Eğitim IV	Temel Dersler Didaktik ve Pedagoji Staj (Sorumlu)	17
4	Yaşayan Yabancı Dil II	Yaşayan Yabancı Dil	3
4	Tez	Tez	10

(Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, 2015a, s.7-9)

Tablo 21 incelendiğinde modern edebiyat alanında lisans eğitimi alan Fransızca öğretmeni adaylarının, yüksek lisans programının ders çeşitliliği sınırlı bir müfredat ile oluşturulduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında alan derslerinin büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde tamamlanmış olmasının etkisi olduğu muhakkaktır.

Fransız öğretmen yetiştirme sistemini araştırma kapsamındaki diğer ülkelerdeki örneklerden ayıran en önemli özelliklerinden birisi öğretmenlik sertifika sınavlarına hazırlığa büyük önem verilmesidir. Bu durumun bir göstergesi olarak, birinci dönemde yer alan “metnin açıklanması” isimli ders yazılı CAPES, ikinci dönemdeki “mesleki durum analizi” ise sözlü CAPES sınavına hazırlık amacıyla müfredatta yer alır. İlk yılın sonunda doğru girilen CAPES sınavlarından başarı elde edemeyen öğrenciler için ise ikinci yıldaki ders programı farklılık gösterir. Bu öğrenciler CAPES sınavlarında başarılı olup “resmi stajyer” unvanı kazanan öğrencilere oranla daha yoğun ve sınavlara hazırlık dersleriyle zenginleştirilmiş bir müfredatta eğitim görürler. Böylelikle öğrencilerin üniversite

dışındaki bir kaynaktan (özel dersane, etüt merkezi, vb.) destek almalarına gerek kalmamaktadır.

İlk yılın sonunda CAPES sınavlarına başvurmamayanlar ya da başarısız olanlar “resmi stajyer” unvanı olmaksızın eğitimlerine devam etmek durumundadırlar. Bu durumda almaları gereken derslerde farklılıklar görülür. Resmi stajyer olmayan öğrencilerin yüksek lisans eğitimlerinin üçüncü ve dördüncü döneminde alması gereken dersler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Modern Edebiyat Formasyon ve Öğretmenlik Yüksek Lisansında Resmi Stajyer Olmayan Öğrenciler için Öğretim ve Bilgi Birimleri

Dönem	Öğretim Birimi	Bilgi Birimi	AKTS
3	Alan Uzmanlığı	Edebiyat	9
3	Mesleki Eğitim III	Didaktik ve Pedagoji	9
		Staj (Eşlikli)	
3	Yaşayan Dil	Yaşayan Dil	3
3	Alan Uzmanlığı: Dilbilim	Modern Edebiyat	9
		Diyakronik ve Senkronik Dilbilim	
		Eski Edebiyat	
		Yunan ve Latin Edebiyatı	
4	Mesleki Eğitim	Staj (Eşlikli)	6
		Mesleki Durum Analizi	
4	Yaşayan Dil IV	Yaşayan Dil	3
4	Edebiyat, Dilbilim ve Eski Diller	Estetik ve Edebi Problemler	6
		Diakroni	
		Senkroni	
4	Metin Açıklaması	Edebi Metin Açıklaması	6
		Gramatik Metin Açıklaması	
		Latin ve Yunan Metinlerinin Açıklaması	
4	Tez	Tez	9

(Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l’Education, 2015a, s.10)

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulundaki dersler, Fransızca öğretmeni adaylarının Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesindeki lisans eğitimlerinde almış oldukları gibi değişken bir müfredata bağlı olarak yürütülmezler. Açılacak olan dersler ve bu derslerin içerikleri önceden belirlenmiş durumdadır. Söz konusu yüksek lisans programında yer alan öğretim birimlerinin bölüm kataloğunda geçen içerikleri ve derslerle ilgili açıklamalar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Modern Edebiyat Formasyon ve Öğretmenlik Yüksek Lisansında Öğretim Birimlerinin İçerikleri ve Açıklamalar

Öğretim Birimi: Alan Uzmanlığı (I. Dönem)

İçerik: Lisans öğrenimini modern ya da klasik edebiyat alanlarında almış olan öğrenciler tarafından seçilebilen bu öğretim birimi, “edebiyat” bilgi birimini bünyesinde barındırır. Bu dersin kapsamında şiir, roman, tiyatro ve eleştiri türleriyle ilgili problemler üzerine çalışmalar gerçekleştirilir. Amaç Capes’in Fransızca kompozisyon testi için öğrencileri hazırlamaktır. Bu ders sayesinde öğrenciler, iyi bir Fransız edebiyatı tarihi bilgisine sahip olurlar. Ayrıca genel bağlamda edebiyatla ilgili olan sorunları da tespit edebilme kapasitesine ulaşırlar ve edebi metinlere özgünlük kazandıran unsurları tespit edebilirler.

Öğretim Birimi: Dilbilim (I. Dönem)

İçerik: Diakroni ve senkroni bilgi birimlerinden oluşan bu öğretim biriminde; eski, orta ve yeni Fransızcanın grameri, sözcük bilgisi ve biçim bilgisi gibi konular merkeze alınır.

Öğretim Birimi: Mesleki Eğitim (I. Dönem)

İçerik: “Temel dersler” ve “gözlem stajı” olmak üzere iki farklı bilgi biriminden oluşan bu öğretim birimi toplamda 9 AKTS’lik çalışmayı içerir. Bu birimde yer alan temel dersler “eğitim sisteminde öğretmen”, “edebiyatta didaktik ve pedagoji” ile “sözlü-yazılı iletişim”dir. Bunların en kapsamlısı olan “edebiyatta didaktik ve pedagoji” dersinde eğitim alanındaki resmi prosedürler, edebiyatın öğretimi, edebiyatın estetik değeri, analitik okuma, tam eser okuması, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi ve lise programı gibi konular tartışılmaktadır.

Öğretim Birimi: Araştırma (I. Dönem)

İçerik: “Edebiyatta araştırma”, “Fransızca dilbiliminde araştırma”, “Fransızca ve edebiyat eğitimi semineri” gibi üç farklı seminer dersinin birleşiminden oluşan araştırma öğretim birimi 3 AKTS’lik çalışmayı içermektedir.

Öğretim Birimi: Edebiyat II (II. Dönem)

İçerik: Modern edebiyat ya da eski edebiyat lisans programları mezunları tarafından seçilebilen bu öğretim birimi edebiyatın eleştirisinin yanı sıra roman, tiyatro, şiir ve estetik sorunlara odaklanır. Bu yönüyle birinci dönemdeki edebiyat öğretim biriminin devamı niteliğindedir. Dolayısıyla Capes yazılı sınavına öğrencileri hazırlamak amacını taşır.

Öğretim Birimi: Dilbilim II (II. Dönem)

İçerik: Sadece modern edebiyat lisans programı mezunlarına sunulan “dilbilim II” öğretim birimi şu konu başlıklarına odaklanır:

- Kökeninden günümüze kadar Fransızca dilinin tarihi
- Eski, orta ve yeni Fransızcanın grameri (morfoloji, sözdizimi)
- Sözcükbilim ve sözcük bilgisi
- Eğitimsel aktarım: Söz konusu mesleki durum

Öğretim Birimi: Mesleki Eğitim II (II. Dönem)

İçerik: Modern edebiyat ve eski edebiyat bölümü mezunlarının yüksek lisans sürecinde ortaklaşa olarak aldıkları öğretim birimlerinden birisi olan “mesleki eğitim II”, “eğitim sisteminde öğretmen”, “sözlü-yazılı iletişim”, “tartışma ortamı oluşturma teknikleri” gibi temel dersleri bünyesinde barındırır. Temel dersler ve eşlikli stajın yanı sıra “mesleki durum analizi” isimli ders ile Capes’in sözlü sınavına öğrencileri hazırlamak amaçlanmıştır. Bu ders 24 saat teorik ve 36 saat uygulamadan oluşan ve öğrencileri aktif hâle getiren yapısı ile mesleki eğitim biriminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu ders

kapsamında öğrenciler öğretim projeleri geliştirerek dosya hâlinde sunarlar. Bu çalışmalarda mesleğe rehberlik eden değerlere, öğretmenliğin icrası için gerekli koşulların çeşitliliğine ve öğrencilerin kazanım ve ihtiyaçlarına odaklanılmalıdır.

Öğretim Birimi: Gramer ve Metin Açıklaması (II. Dönem)

İçerik: Capes sınavlarında öğrencilere yöneltilen kapsamlı gramer ve metin açıklaması sorularının örneklerle gündeme getirilmesi ve çözüm yollarının tartışılmasına yönelik bu öğretim biriminde, sözü edilen amacı gerçekleştirebilmek için mesleki durum senaryoları gerçekleştirilir. Bu öğretim biriminde üzerinde durulan önemli noktalar şunlardır:

- Capes sözlü sınavı için 16. ve 21. yüzyıl arasındaki Fransızca metinleri açıklayabilme
- Hacimli metinler aracılığıyla edebi kültürün sağlamlaştırılması
- Lise ve ortaokul programlarından hareketle gramer analizi eğitimi
- Didaktik ve pedagojik açıdan doküman analizi

Öğretim Birimi: Araştırma II (II. Dönem)

İçerik: Bu öğretim birimi altında tez yazma metodolojisine ve araştırma yöneticisinin direktifleri altında bir araştırma projesinin yazımına yönelik teorik bilgi aktarımı ve uygulamaya dayalı çalışmalar gerçekleştirilir.

Öğretim Birimi: Alan Desteği (III. Dönem)

İçerik: Bu öğretim biriminden ders alan öğrenciler “edebiyat semineri” ile “dilbilimi ve gramer semineri” olmak üzere iki farklı seminer çalışmasını yürütürler. Dersin öğretim elemanı Dr. Pascale Thouvenin söz konusu çalışmaların dersin amaçlarına uygun biçimde planlanması ve gerçekleştirilmesinden sorumludur.

Öğretim Birimi: Yaşayan Yabancı Dil (III. Dönem)

İçerik: Bu öğretim birimine öğrenciler kendi isteklerine bağlı olarak Almanca ya da İngilizce dillerinden bir tanesini seçerek başlarlar. Seçilen dile göre, bir sonraki dönem alınacak olan “Yabancı Dil II” dersiyle birlikte öğrencilere Avrupa Birliği Referans Çerçevesi’nin B2 seviyesine ulaştıracak bir eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle yabancı dilde yazılı ve sözlü olarak anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilebilmesine son derece büyük önem verilir.

Öğretim Birimi: Mesleki Eğitim IV (IV. Dönem)

İçerik: Mesleki eğitimin son öğretim biriminin bünyesinde yer alan temel derslerde şu konulara odaklanan çalışmalar yapılır:

- Pedagojik yenilikler ve deneyler
- Kadın erkek eşitliği
- Irk, cinsiyet ve din farklılıkları
- Bir öğretmen olarak sınıf içinde gündem oluşturmak
- Eleştiri yeteneğini geliştirmek
- Tartışma ortamı teknikleri

“Edebiyatta Pedagoji ve Didaktik” başlığı altında ise şu konu başlıkları işlenir:

- İletişim araçlarının eğitimde etkin biçimde kullanımı
- Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimi
- Tiyatro metinlerinden eğitimde faydalanma
- Disiplinler arası projeler (özel eğitim, edebiyat ve toplum, kitle iletişimi aracılığıyla eğitim vb.)

“Mesleki Eğitim IV” öğretim biriminde yukarıdaki bilgi birimleri dışında, öğrencilerin ders anlatımını sınıf ortamında bir gözlemci olmaksızın gerçekleştirmelerine dayanan ve dönem boyunca toplamda 24 saati okulda geçirmeyi zorunlu kılan bir sorumlu staj bulunmaktadır.

Öğretim Birimi: Yaşayan Yabancı Dil II (IV. Dönem)

İçerik: Yaşayan Yabancı Dil I’ın devamı niteliğinde olan bu öğretim biriminde, önceki dönemdeki konuların daha ileri düzeyde ele alınması söz konusudur.

Öğretim Birimi: Tez (IV. Dönem)

İçerik: Uzmanlık alanıyla ilgili olarak belirlenmiş bir konuda, danışman eşliğinde bir yüksek lisans tezinin hazırlanmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilir.

(Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, 2015a, s.11-20)

Modern edebiyat eğitim ve formasyon yüksek lisansının müfredatı incelendiğinde; alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi dersleriyle oluşturulan genel yapının içerisine CAPES hazırlık derslerinin de yerleştirildiği görülür.

CAPES sınavlarından başarılı olmak, Fransa'da branş öğretmeni yeterliliği elde edebilmek için gerekli olan şartlardan bir tanesidir. Sınavın kapsamı uzmanlık alanına göre değişiklik gösterse de sınavın yapısı tüm branşlar için aynıdır. Devlet tarafından ülke genelinde yapılan bir sınav olan CAPES, toplamda iki adet yazılı ve sözlü sınavdan oluşur.

Yazılı CAPES, belirli sınav merkezlerinde birbirini takip eden günlerde yapılan iki farklı sınavdan oluşur. Sınav tarihi yıllara göre değişiklik göstermekle birlikte 2015-2016 akademik yılında tüm Fransa'da nisan ayı içerisinde yapılmıştır. Birinci sınavda öğrencilere alanlarıyla ilgili bir konu hakkında (Fransız edebiyatı, eğitim bilimleri, eğitim tarihi vb.) detaylı bir soruyu cevaplandırması ve öğrenciden kurallara uygun bir kompozisyon kaleme alması istenir. Kompozisyon sınavı edebi türlerle alakalı bilgilerin yanı sıra; fikirler tarihi, edebiyat tarihi ve Fransız edebiyatında üretilmiş olan edebi bir eserin yorumlanmasını kapsayacak şekilde gerçekleştirilir (Université Paris-Sorbonne Le Département de Littérature et Linguistique Françaises et Latines, 2015, s.4). Sınavda öğrencilere verilen azami süre 360 dakikadır. Ertesi gün yapılan ikinci sınavda, Fransızca öğretmeni adaylarının dilbilgisi ve eski Fransızca gibi konulara odaklanılır. Bu sınavda öğrencilere 10 ila 15 sayfalık bir metin verilir ve metinden hareketle sorular yöneltilir. CAPES'in değerlendirilmesi konunun uzmanlarından oluşan ve "Ulusal Jüri" (Jury de Nationale) olarak adlandırılan komisyonlar tarafından gerçekleştirilir (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013).

Yazılı sınavdan başarılı elde eden adaylar için yapılan sözlü CAPES sınavında; adaya verilen bir edebi metnin sözlü açıklamasını isteme, dilbilimle ve Fransızcanın öğretimine yönelik sorular yöneltilme gibi tekniklerden istifade edilir. 2014 yılındaki düzenleme ile sözlü CAPES'de Fransızcanın öğretimine verilen ağırlık arttırılmıştır. Sözlü CAPES sınavına başvuruda bulunan adaylar tıpkı yazılı CAPES sınavlarında olduğu gibi Bakanlığın internet sitesi üzerinden çevrimiçi başvuruda bulunmalıdırlar. Haziran ayının

ortasından itibaren yapılmaya başlanılan sınavlar için 2015-2016 akademik yılında belirlenmiş son başvuru tarihi 30 Eylül olarak belirlenmiştir. Başvurusu incelemeye alınan adaylar, akademik jüri tarafından sözlü sınav için çağırılırlar. Bilgilendirmeler adaylara elektronik posta ya da telefon aracılığıyla yapılır.

27 Ağustos 2013 tarihli Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı Kararnamesi ile birlikte Fransa'daki üniversitelerde branş öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında yüksek lisans tezi hazırlanması zorunlu hâle getirilmiştir. Ancak sözü geçen tarihten önce de Strasbourg Üniversitesinde branş öğretmeni yetiştiren yüksek lisans programlarında tez çalışması gerçekleştirilmesi zorunlu tutulan bir uygulama olmuştur. Hazırlanan tezin ekleri ve kaynakçaları da dâhil olmak üzere en az 50 sayfadan oluşması gerekir (Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, 2015a, s. 23-24).

Öğretmen adayları bilim uzmanlığı tezlerini danışmanlarının gözetiminde yürütmekle yükümlüdürler. Tez konusu alınabilmesi için ise yüksek lisansın ilk yılında programda açılan derslerin tamamından başarı elde etmek gerekmektedir. Programın ikinci yılındaki bir öğretmen adayı önceki yıldan başarısız olduğu ders ya da dersler bulunması durumunda yüksek lisans tez çalışmasına başlayamaz (T. Saydı, kişisel iletişim, Aralık 13, 2016).

Tez, adayın uzmanlık alanıyla ilgili olabileceği gibi, alan öğretimiyle ilgili bir konuyu da ele alabilir. Öğrencilerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları esnasında karşılaşmış oldukları sorun ya da sorunları konu edinen araştırmalar yürütmeleri oldukça yaygındır.

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulunun 27 Mayıs 2014 tarihli toplantısında alınan karar gereği, tez savunması jürileri şu kişilerden oluşmalıdır:

- Strasbourg Üniversitesi dışındaki bir yükseköğretim kurumunda kadrolu olarak görev yapan ve tezi hazırlayan öğretmen adayının alanında uzmanlaşmış bir öğretim üyesi
- Mesleki temsilci (meslek deneyimi yüksek olan ve araştırma sahibinin uzmanlık alanında Bakanlığa bağlı kurumlarda kadrolu olarak görev yapan bir öğretmen)
- En az bir tane olmak üzere Strasbourg Üniversitesinde eğitim bilimleri alanında uzmanlığa sahip kadrolu bir öğretim üyesi

Hazırlamış oldukları tez jüri tarafından kabul edilen adaylar, yüksek lisans düzeyindeki üniversite diplomalarını elde ederek “uzmanlık eğitimi” adı verilen sürece geçerler. Bu süreçte “resmi stajyer” unvanıyla memuriyet yaşantılarına devam eden öğretmenler, uzman bir kılavuz öğretmenin sorumluluğunda olmaya devam ederler. Kılavuz öğretmenler mesleğinde deneyim kazanmış kişiler arasından seçilir.

Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini tamamlayan adayların, uzmanlık eğitimlerini hangi okulda yapacakları devlet tarafından belirlenir. Ancak bu noktada adayın, çalışma bölgesi konusundaki tercihleri de göz önünde bulundurulur. Adayın gideceği akademik bölge; adayın sınav sonucu, ailevi durumu, adayın öncelikli tercihleri, okyanus aşırı bölgelerdeki öğretmen açığı, bölgelerin sosyo ekonomik durumları ve öğretmen ihtiyacına göre tayin edilir (Ministère de l'Education Nationale, 2014'den aktaran İmamlı, 2015, s. 24; T. Saydı, kişisel iletişim, Aralık 13, 2016).

Netice itibarıyla, son on yılda hız kazanan reform hareketleriyle birlikte Fransa öğretmen yetiştirme sisteminin ve buna bağlı olarak Fransızca branş öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecinin giderek daha kapsamlı hâle getirildiği anlaşılmaktadır. Bu sayede öğretmenlik mesleğine olan ilgi düzeyinin artırılması ve öğretmenlerin daha donanımlı biçimde yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

4.1.2.4. İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri

Manchester Üniversitesinde ortaöğretim seviyesinde görev alacak İngilizce branş öğretmeni yetiştirme sürecinin ilk basamağını “Eğitim için İngiliz Dili Bölümü” oluşturur. Bölüm, İnsani Bilimler Fakültesinin Çevre, Eğitim ve Gelişim Okuluna bağlı Manchester Eğitim Enstitüsünün bünyesinde hizmet vermektedir. Söz konusu bölümde öğretmen adayları, İngilizcenin eğitimine odaklanan ve birbiriyle ilişkili çeşitli çalışmaları bünyesinde toplayan üç yıllık bir sürece dâhil olurlar. Program, özellikle ikinci ve üçüncü yılda muhtevasında yer alan yoğun araştırma etkinlikleri vasıtasıyla, öğrencilerinin bir araştırmacı olarak kendilerine olan güvenlerini artırır ve araştırma yeteneklerini geliştirme olanağı sunar. İkinci yılda ise uygulama ve araştırma, teorik çalışmaların yerine geçmeye başlar. Bunun bir sonucu olarak programın ilk yılı teorik dersler ağırlıklı şekilde yapılandırılmış; diğer iki yıl ise uygulama ve araştırma odaklı olarak şekillendirilmiştir.

Ayrıca üçüncü yılda başlayan lisans tezinin hazırlanması sürecinde öğrenciler, bağımsız birer araştırmacı olarak kabul edilerek, yeteneklerini geliştirmeleri için desteklenirler.

Bölümün kadrosu 2015-2016 akademik yılı itibarıyla biri program direktörü olmak üzere toplam on bir öğretim elemanından oluşmaktadır. Bu öğretim elemanlarından bir tanesi bölüme kabuller konusunda, bir diğeri ise bölüm öğrencileri tarafından hazırlanan lisans tezleri konusunda özel olarak yetkilendirilmiştir.

Bölümün amaç ve hedefleri ise, araştırma dâhilindeki diğer ülkelerde yer alan yükseköğretim programlarına oranla daha kapsamlı ve derinlemesine bir yapıdadır. Bu amaçlar bölüm tarafından hazırlanan resmi katalogta şu şekilde sıralanmaktadır (University of Manchester, 2014, s. 14):

- Akademik araştırma ve entelektüel arayış açısından İngiliz dili ve eğitime olan ilgiyi teşvik etmek
- İnsan iletişiminin birçok farklı şekildeki karmaşık yapısını idrak edebilmeyi teşvik etmek
- Programın birbiriyle ilişkili iki aşaması vasıtasıyla temel teorik bilgiyi sağlamak
- Kişisel ilgi alanlarını takip etmeyi sağlayacak esnekliği program dâhilinde sağlamak
- Yaratıcı ve eleştirel düşüncüyü teşvik etmek; dil ile eğitimin etik, sosyo-kültürel ve politik boyutlarına olan hassasiyetin geliştirilmesini sağlamak
- Araştırma içerisinde bir eğitim ve araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi fırsatını sağlamak
- Öğrencilerin, öz yeterlilik ve bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek; hayat boyu öğrenme ve kendi geleceklerinin planlanması konusuna olan ilgilerini arttırmak
- Öğrencileri teorik ve pratik arasındaki bağlantıyı kullanarak; programdaki öğretim, öğrenim ve değerlendirme yaklaşımlarını derinlemesine düşünmeleri konusunda teşvik etmek
- Mezunların ilerideki çalışmalarında ve gündelik yaşamlarında yer alacak olan farklı potansiyel öğrenme uygulamalarını algılamalarını sağlamak
- Özellikle araştırma, bilgi ve iletişim teknolojileri, kişiler arası iletişim ve kariyer planlamasında yüksek standartları yakalamak; bu sayede mezunların eğitim ve kariyer fırsatlarını geliştirmek

- Hem sınıf içi teorik ve uygulamalı yaklaşımların (örneğin çevrimiçi kültürlerarası iletişim projelerine katılmak gibi) bir karışımıyla, öğrencilerin kültürel çeşitlilik açısından farkındalık kazanmalarını sağlamak
- Sözü edilen farkındalık sayede “dünya vatandaşlığı” kavramına dikkat çekerek; günümüz öğrencilerinin, giderek ulus aşırı bir hâle dönüşen dünyada etkili ve etik şekilde sistemin içine dâhil olmalarına olanak sağlamak

Yukarıda görüldüğü üzere; Eğitim için İngiliz Dili Bölümünün amaçları, öğrencilerin hem ulusal ve uluslararası dünyada kabul görececek niteliklerle sahip olmasına yardımcı olmak, bunun yanı sıra kendi geleceklerini şekillendirme konusunda da destek sunmak gibi noktalara odaklanmış durumdadır.

Bölümün öğretim ve öğrenim süreci çeşitlilik arz eden bir yapıdadır. Bu çeşitlilik yüz yüze dersler, seminerler, grup eğitimleri, bireysel eğitimler, kişisel çalışma materyalleri, bilgisayar odaklı etkileşim, grup çalışması, rol oynama, grup hâlinde ve bireysel sunumlar, grup hâlinde ve bireysel araştırma projelerinden oluşur (University of Manchester, 2014, s. 16). Sunulan metot yelpazesinin çeşitlilik göstermesi durumu, öğrenme sürecinin esnek bir yapıda düzenlenmesi ve uygulanması kolaylığını beraberinde getirir. Bölümdeki eğitim süreci ders kitapları, dergiler ve elektronik bilgi kaynaklarının kullanımını gerektirmektedir (University of Manchester, 2014, s. 16).

Bölümde öğrenim etkinliklerinin kritik bir parçasını ders, seminer ve özel eğitim etkinliklerine katılım oluşturmaktadır. Eğer bir öğrenci tarafından derse katılımın sağlanamaması devamlılık arz ediyorsa, sağlık sorunları dışındaki sebeplere ait durumlar mutlaka izine tabi olmalıdır. Derslerde düzenli olarak yoklama alınır. Yoklama kayıtları dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından değerlendirme sürecinde kullanılabilir.

Tek gün için yapılan devamsızlıklarda dâhi dersin sorumlu öğretim elemanı haberdar edilmelidir. Üç ila yedi gün arasındaki devamsızlıklar aynı zamanda bölümde görev yapan ve “yıl eğitmeni” olarak adlandırılan danışmana bildirilmelidir. Bir haftadan daha uzun süren derse katılamama durumları bölüm başkanlığına ve aynı zamanda yıl eğitmenine, devamsızlığa neden olan etkenin kanıtlarıyla birlikte sunulmalıdır. Eğer ikinci yıldaki planlanmış araştırma projesine katılım sağlanamıyorsa, ikinci yıl eğitmenini bilgilendirmenin yanında mümkün olan en kısa sürede çalışma yapılan kurumu bilgilendirmek gerekmektedir (University of Manchester, 2014, s. 23).

Öğrencilerin ders içerikleri de dâhil olmak üzere bölümdeki her türlü etkinliğe yönelik geri dönüş sağlamalarına büyük önem verilmektedir. Belirli aralıklarla yapılan anketlerin yanı sıra öğrenciler, diledikleri herhangi bir zamanda dersin sorumlu öğretim elemanına ya da “yıl eğitmeni” adı verilen danışmana görüş, öneri ve isteklerini iletebilirler. Bu durum, öğrencilerin bölümün her türlü eğitim etkinliklerinin şekillenmesinde söz sahibi olduklarını gösterir.

Manchester Üniversitesinin eğitim ve öğretim sürecini nitelikli kılma konusunda hassasiyetle yaklaştığı öğretmen yetiştirme sisteminin, en önemli unsurlardan bir tanesi de programın içeriğidir. Program içeriğine geçmeden önce, programda dâhilinde kullanılan kredi sistemi hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Çünkü İngiltere’deki diğer üniversiteler gibi Manchester Üniversitesi de “İngiliz Kredi Sistemi” (British Credit System) adı verilen ve bir ders kredisinin haftalık on saatlik çalışmaya karşılık geldiği yapıyı kullanmaktadır. Bu yüzden gerek lisans, gerekse yüksek lisans düzeyindeki akademik programların ders içerikleri listelenirken AKTS değerlerine yer verilmemektedir. Bilindiği üzere AKTS 25-30 saatlik çalışmaya karşılık gelen; 1980’li yılların sonuna doğru Avrupa Birliği tarafından geliştirilen ve temel amacı öğrencilerin yurt dışında gördüğü eğitimin ülkesinde de tanınmasını garanti altına almak olan bir derecelendirmedir. 1999 Bologna Kararları ile daha da önemli ve yaygın bir hâle gelen söz konusu derecelendirme sistemi, 2013-2014 akademik yılından itibaren ülkemizde de kullanılır hâle gelmiştir.

İngiliz yükseköğretim kredi sistemine göre standart bir lisans programının akademik yılı 120 kredilik çalışmayı içerir. Genellikle krediler dönemler arasında eşit olarak paylaştırılır. Ancak Üniversite Senatosunun konuyla ilgili değişiklikler yapma hakkı bulunur. Manchester Üniversitesinde kullanılan sistemin bir diğer özelliği de üç yıldan oluşan lisans düzeyindeki yükseköğretim programlarının toplamda en az 360 krediden oluşması ve son yılın toplam kredi değerinin en az 100 olmasıdır (University of Manchester, 2014, s.28). Ayrıca üçüncü yıl dersleri arasından seçim yapabilmek için öğrencilerin birinci yıl derslerinden hepsini başarıyla bitirmiş olmaları şartı aranmaktadır. Sadece bölüm başkanının özel izniyle ve istisnai durumlarda bu kural aşılabilir, öğrenciye üçüncü yıldan ders verilebilmektedir.

İnternet kaynakları ve yazılı broşürlerden elde edilen veriler ışığında (University of Manchester, 2014; University of Manchester, 2016d) Manchester Üniversitesi İnsani

Bilimler Fakültesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu Manchester Eğitim Enstitüsü Eğitim için İngiliz Dili Bölümündeki dersler ve içerikleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Manchester Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu Manchester Eğitim Enstitüsü Eğitim için İngiliz Dili Bölümünde Verilen Dersler, İçerikler ve AKTS Kredileri

<i>Dersin Adı</i>	<i>Kredi</i>	<i>Zaman</i>	<i>Dersin Türü</i>
Akademik Yazımı Geliştirme ve Dijital Çalışma Becerileri İçerik: Çevrimiçi öğrenim ortamı ile çalışma / dijital kütüphane kaynaklarına erişim ve yönetme / farkında bir okuyucu olma: hakemli ve çevrimiçi kaynaklardan eleştirel okuma / akademik yazımın anlaşılmasının geliştirilmesi: ses, kaynaklarla etkileşim / akademik teamüller ve intihalin önlenmesi / yazım sürecinde etkili yaklaşımlar geliştirme / çalışma yaklaşımları (zaman yönetimi ve grup çalışması) / bilgi edinimi için bilgi teknolojileri araçlarının etkin kullanımı / ödev sunumu / tartışma ve yorumlama gibi akademik metin yazmak için çeşitli amaçların farkına varma / akademik yazımın beş temel kavramına olan ihtiyaç: birlik, tutarlılık, dilbilgisi, destek ve stil	10	1. Dönem	Zorunlu
Dili Keşfetmek 1: Telaffuz İçerik: Akıcı okuma ve uluslararası fonetik alfabeyi kullanarak yazma / İngilizcedeki ünsüzler ve sınıflandırılması / İngilizcedeki kısa ve uzun ünlüler / kişinin kendi aksanının farkındalığı ve standart İngilizceden farklılıkları / diğer kişilerin konuşma dilinin kopyasını çıkartabilmek	10	1. Dönem	Zorunlu
Okuma ve Yazma Süreçleri İçerik: Okuma süreçlerinin incelenmesi: psikodilbilimsel ve sosyal yaklaşımlar / yetenekli okuyucu / okuma süreçlerinin çalışılması için araştırma metotları / yazma süreçlerinin incelenmesi (Örneğin: yazma okulları, ymodelleri, çocuk yazımı, yazma kimliği, yazar bakış, yazma alanında ikinci dil edinimi, kültürler arası yazma ve akademik makalelerin nasıl yazılacağına dair pratik bilgilendirme)	10	1. Dönem	Zorunlu
Dili Keşfetmek 2: Gramer İçerik: Gramatik ve gramatik olmayan İngilizce / cümle elemanları (özne, yüklem, nesne, tümleç) / isim tamlamalarının analizi / sıfatlar tamlamaları / belirteçler / ön ek ve son ekler / fiil / eylem öbekleri / yardımcı fiil ve asıl fiiller / diğer kelime sınıflarına aşinalık (edatlar, zarflar, sıfatlar, bağlaçlar ve artikeller) / zaman teşhisi / fiil çatıları / isimlerin soyut ya da somut, sayılabilen ya da sayılamayan, basit ya da özel isim olmaları	10	1. Dönem	Zorunlu

Dil Edinimi

İçerik: Çocuğun dili edinmesi / çocuğun ikinci dil edinimi / dil edinim mekanizması / kritik ve hassas periyodlar / evrensel dilbilgisi / evrensel dilbilgisinin evreleri / dilden dile büyük farklılıklar olmasına rağmen çocukların yine de anadillerini aynı çağlarda ve aynı çerçevede öğrendiğini ispat etmek için çeşitli dünya dillerinin yapılarıyla ilgili tartışmalar / yetişkinlerin dil edinimi / ikinci dil edinimi / çocuk ile yetişkin dil edinimi arasındaki farklılıklar

20 1. Dönem Zorunlu

Okuryazarlığı Öğretme ve Öğrenme

İçerik: Okuryazarlığın okul sürecinden önce edinimi / okul ve ev öğrenimi arasındaki ilişkiler / iyi bir okuyucunun özellikleri / okumayı öğretme konusundaki yaklaşımlar / okuma performansının değerlendirilmesi / yazmanın ortaya çıkışı / yansıtıcı yazma / ulusal okuryazarlık çerçevesi / yazma performansının değerlendirilmesi / iki dillilik / dijital okuryazarlık

20 1. Dönem Seçmeli

Eğitimde Temel Konular

İçerik: Eğitimdeki çağdaş yaklaşımlar (örnek: karşılaştırmalı eğitim) / alandaki geleneksel merkez disiplinlerin (sosyoloji, psikoloji, felsefe ve tarih) çağdaş eğitimin temel kavramlarıyla ilişkisi / öğrenme ve öğretme yönelik pedagojik yaklaşımlardaki farklı müfredat modelleri

20 1.Dönem 2.Dönem Zorunlu

Araştırmayı Anlama

İçerik: Eğitim ve ilgili alanlarda araştırmanın amacı ve rolü / araştırma temaları ve konuları / eğitimde araştırmaya neden gerek duyulur / bu araştırmaları kim yapar / eğitim araştırması neye benzer / eğitim araştırması neler hakkında bilgi verir / iyi bir araştırma konusunun önemi / lisans üstü eğitim alan üst sınıf öğrencilerinin sınıf ortamında kendi araştırmalarını sunmaları / araştırmalar için eleştirel okuma teknikleri / araştırmalarda kullanılması gerekli olan metodoloji / araştırma etiği ve etik araştırmacı

10 2. Dönem Zorunlu

Dil Becerileri: Dinleme ve Konuşma

İçerik: Konu söyleminin doğası (monolog ve diyalog) / konuşma söyleminin yazı söylemi ile karşılaştırılması / konuşma akışının dinleyiciler tarafından işlenmesi / konuşma dili nasıl üretilir ve nasıl öğrenilir / gerçek dünya ve sınıf ortamında dinleme ve konuşma / müfredatın bir parçası olarak dinlemenin ve konuşmanın öğretimi ve uygulamasındaki amaçlar ve ilkeler / metotlar, materyaller ve görev tipleri

10 2. Dönem Zorunlu

Gençlik Hizmetleri, Topluluk Gelişimi ve İnfomal Öğrenme

İçerik: İlgili uygulama deneyimlerinin profesyonel ve teorik çerçevesine bağlı olarak gençlik çalışması ve topluluk gelişimi bağlamında öğrenmenin informal yaklaşımlarının araştırılması / öğrenenler, yardımcıları ve öğretmenler arasındaki ilişkiler

20 2. Dönem Seçmeli

Kariyer Yönetimi
İçerik: Kariyer yönetimi yeteneklerine giriş / bireysel niteliklerin tespit edilmesi / doğru kariyer seçimi / ağ oluşturma ve deneyim / Cv yazma ve başvuruda bulunma / iş raporlarının yazımı / etkili mülakat teknikleri / takım çalışması / değerlendirme merkezleri

10 3. Dönem Zorunlu

İngiliz Dilinin Çözümlemesi
İçerik: Anlatı modelleri (hikâyeler) / anlatı teknikleri (konuşmanın ve düşüncenin kodlanması) / metaforlar (gerçekliğin kodlanması) / haber medyası dili / toplumsal söylemin kodlanması / sosyal medya dili / çağdaş siyaset dili (ideoloji nasıl kodlanır) / anlatı, söylem ve etkileşim seviyesinde dilin çalışma prensipleri / kalıplar ve kodları içeren bir yapı olarak dil / modellerin gramer seviyesinin üzerindeki katkısı / kodların kelime seviyesinin ötesine geçmesi / dilin nasıl işlem gördüğü; bu doğrultuda bilginin ve anlamanın eleştirilmesi

20 3. Dönem Seçmeli

Küresel Okuryazarlık
İçerik: “Okuryazarlık” kavramı / okuryazarlığı teşvik etmek için uluslararası çerçevede hayata geçirilen girişimler ve sonuçları / okur yazarlık düzeyini etkileyen faktörler ve okur yazarlık alanında karşılaşılan zorluklar (fakirlik ve sosyal dışlanmışlık vb.) / çok dilli çevrelerde okur yazarlık / yerel halk, azınlık dilleri ve sözlü gelenekler / okur yazarlık ve motivasyon / cinsiyete göre okur yazarlık

20 3. Dönem Seçmeli

Okuryazarlığı Öğretme ve Öğrenme
İçerik: Okuryazarlığın okul sürecinden önce edinimi / okul ve ev öğrenimi arasındaki ilişkiler / iyi bir okuyucunun özellikleri / okumayı öğretme konusundaki yaklaşımlar / okuma performansının değerlendirilmesi / yazmanın ortaya çıkışı / yansıtıcı yazma / ulusal okuryazarlık çerçevesi / yazma performansının değerlendirilmesi / iki dillilik / dijital okuryazarlık

20 3. Dönem Seçmeli

Araştırma Yerleştirmesine Hazırlık
İçerik: Araştırmaların planlanması süreci / Süreç sonunda elde edilecek ürünlerin tanıtılması / Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulundaki araştırmalara etik onay alma süreci için rehberlik / beyin fırtınası yoluyla fikir oluşturma / üçüncü sınıf öğrencilerinin sunumları / hem çevrimiçi hem de sınıf ortamında grup üyeleri, ders eğitmeni ve danışmanlar ile araştırma konuları üzerinde sunumlar ve tartışmalar / bibliyografik ve diğer kütüphane araştırması araçları ve yetenekleri için rehberlik

10 3. Dönem 4. Dönem Zorunlu

Dil, Eğitim ve Toplum
İçerik: Sosyolinguistik disiplinine giriş: aksan, diyalekt, dil bilimde kuralcılık / aksan ve kimlik / diyalektler ve standart olmayan dil konsepti / dil, sosyal sınıf ve sosyal statü / cinsiyet ve dil / öğrencilerin grup oturumu / sosyolinguistik araştırma metotları / toplumda okuryazarlık / sınıfta ebonics³ tartışması / kurumsal

20 3. Dönem 4. Dönem Zorunlu

³ Daha çok Afrika kökenli Amerikalıların kullandığı ve argoyla yoğurulmuş sokak dilini yansıtan, belirli bir sözdizimsel kuralı olmayan bir tür diyalekt

nezaketsizlik / medya dili / sınıfta film gösterimi / film hakkında tartışma / film hakkında sınıf içi değerlendirmeler

Araştırma Yerleştirmesi

İçerik: Bireysel araştırma danışmanlarıyla birlikte yapılan yoğun çalışmalar ek olarak bir eğitmen tarafından kontrolü sağlanan alan çalışmasının yürütülmesi ve araştırma projesi önerisinin hazırlanmasının öğrenilmesi, araştırma raporunun hazırlanmasında öğretmen adayına doğrudan bir fayda sağlayacaktır. Ayrıca Araştırma Yerleştirmesi dersi aşağıda sıralanan öğretim etkinliklerini de içerir:

- Araştırma projesi oryantasyonu, değerlendirilmesi ve bağlantılı ders ile nasıl ilişki kurulacağı,
- Üçüncü yıl öğrencilerinin ikinci yıldaki araştırma projelerinin girdisi
- Etik onay sürecinde rehberlik ve destek ve araştırma kurgusuna erişimde müzakere
- Araştırma raporu yazımına rehberlik
- Bibliyografik yazılım kullanılmasının öğretilmesi

Öğrenme Psikolojisi

İçerik: Öğrenmeyi etkileyen faktörler / öğrenme kuramları / öğrenme psikolojisiyle ilgili bazı temel kavramlar / bireysel öğrenme ve değerlendirmenin psikolojik teorisi (kavramsal ve sosyal gelişim, zeka ve yaratıcılığın anlaşılması, bireysellik ve motivasyon) / özel eğitim yaklaşımlarının öğrenmenin psikolojik teorileri yoluyla özel eğitim yaklaşımlarına nasıl zemin hazırlanabileceği (davranış psikolojisi, Piaget, Vygotsky) / özel pedagojik uygulamaları desteklemek için araştırma kanıtlarının nasıl kullanılacağını sınamak için eleştirel yaklaşımın kullanılması

Gençlik Hizmetleri, Topluluk Gelişimi ve İnfomal Öğrenme

İçerik: İlgili uygulama deneyimlerinin profesyonel ve teorik çerçevesine bağlı olarak gençlik çalışması ve toplum gelişimi bağlamında öğrenmenin infomal yaklaşımlarının araştırılması; bunun yanı sıra öğrenenler / yardımcıları / öğretmenler arasındaki ilişkiler

Özel Eğitim İhtiyaçları

İçerik: Eşitlik Yasası ve Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi / bireysel öğrenme ve değerlendirme için psikolojik teorinin ilişkisinin keşfedilmesi / gelişim psikolojisi, kavramsal psikoloji, nöro psikoloji ve sosyal psikolojiden faydalanmak, özel eğitim ihtiyacı duyan çocukların tarihi ve sosyal etkileri / eğitim ortamlarıyla birlikte engelli tanısall etiketleri keşfetmek ve değerlendirmek (örneğin disleksia, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite)

Dil Kullanımının Ekolojisi

İçerik: Bireysel kavramsal süreçler ile metaforları, tonlama birimlerini ve anlatıyı da içerecek şekilde bağlam içinde dilin kullanımı arasındaki ilişki / sosyal süreçler ve

20 3. Dönem Zorunlu
4. Dönem

20 3. Dönem Zorunlu
4. Dönem

20 4. Dönem Seçmeli

20 4. Dönem Seçmeli

20 4. Dönem Seçmeli

dilbilimsel repertuar / kültürlerarası ve çok çeşitli faktörler ile bağlam içerisinde dilin kullanımı arasındaki ilişki / günümüzdeki dil kullanım anlayışlarına meydan okuyan teknolojik gelişmeler (çevrimiçi dil kullanımı ve yapay zekânın kullanımı) / dilin ekolojisinin kullandığı perspektifin değişik eğitim düzeylerine nasıl yerleştiği

Okuryazarlığı Öğretme ve Öğrenme

İçerik: Okuryazarlığın okul sürecinden önce edinimi / aile faktörünün önemi ve etkileri / okul ve ev öğrenimi arasındaki ilişkiler / iyi bir okuyucunun özellikleri / okumayı öğretme konusunda kabul gören yaygın yaklaşımlar / okuma performansının değerlendirilmesi / yazmanın ortaya çıkışı / yansıtıcı yazma / ulusal okuryazarlık çerçevesi / yazma performansının değerlendirilmesi / iki dillilik / dijital okuryazarlık

İngiliz Dilinin Çözümlemesi

İçerik: Anlatı modelleri (hikâyeler) / anlatı teknikleri (konuşmanın ve düşüncenin kodlanması) / metaforlar (gerçekliğin kodlanması) / haber medyası dili / toplumsal söylemin kodlanması / sosyal medya dili / çağdaş siyaset dili (ideoloji nasıl kodlanır) / anlatı, söylem ve etkileşim seviyesinde dilin çalışma prensipleri / kalıplar ve kodları içeren bir yapı olarak dil / modellerin gramer seviyesinin üzerindeki katkısı / kodların kelime seviyesinin ötesine geçmesi / dilin nasıl işlem gördüğü; bu doğrultuda bilginin ve anlamının eleştirilmesi

Küresel Okuryazarlık

İçerik: Okur yazarlığı teşvik etmek için uluslararası çerçeve ve girişimler / okur yazarlık zorlukları (fakirlik ve sosyal dışlanmışlık) / çok dilli çevrelerde okuryazarlık / yerel halk, azınlık dilleri ve sözlü gelenekler / okuryazarlık ve motivasyon / cinsiyete göre okuryazarlık

Dil Kullanımının Ekolojisi

İçerik: Bireysel kavramsal süreçler ile metaforları, tonlama birimlerini ve anlatıyı da içerecek şekilde bağlam içinde dilin kullanımı arasındaki ilişki / sosyal süreçler ve dilbilimsel repertuar / kültürlerarası ve çok çeşitli faktörler ile bağlam içerisinde dilin kullanımı arasındaki ilişki / günümüzdeki dil kullanım anlayışlarına meydan okuyan teknolojik gelişmeler (çevrimiçi dil kullanımı ve yapay zekânın kullanımı) / dilin ekolojisinin kullandığı perspektifin değişik eğitim düzeylerine nasıl yerleştiği

Özel Eğitim İhtiyaçları

İçerik: Eşitlik Yasası ve Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi Bireysel öğrenme ve değerlendirme için psikolojik teorinin ilişkisinin keşfedilmesi / gelişim psikolojisi, kavramsal psikoloji, nöro psikoloji ve sosyal psikolojiden faydalanmak, özel eğitim ihtiyacı duyan çocukların tarihi ve sosyal etkileri / eğitim ortamlarıyla birlikte engelli tanısallık etiketleri keşfetmek ve değerlendirmek (örneğin disleksia, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite)

Gençlik Hizmetleri, Topluluk Gelişimi ve İnfomal

20 5. Dönem Seçmeli

20 5. Dönem Seçmeli

20 5. Dönem Seçmeli

20 6. Dönem Seçmeli

20 6. Dönem Seçmeli

20 6. Dönem Seçmeli

Öğrenme

İçerik: İlgili uygulama deneyimlerinin profesyonel ve teorik çerçevesine bağlı olarak gençlik çalışması ve topluluk gelişimi bağlamında öğrenmenin informal yaklaşımlarının araştırılması / öğrenenler, yardımcıları ve öğretmenler arasındaki ilişkiler

Tez

İçerik: Öğrenciler 5. dönemde tanıtıcı bir toplantıya katılırlar. Bu dönemin başında öğrencilere bir danışman atanır ve bu danışman, tezin planlanması ve yazımı aşamasında düzenli aralıklarla öğrenciyle bir araya gelir. 12.000 kelime civarında bir tez yazılması tavsiye edilir. Bu tez bir edebiyat değerlendirmesi şeklinde olabilir ya da uygun olduğu takdirde ampirik araştırma veya gözlemlere dayalı olarak oluşturulabilir. Öğrenciler tezlerinden üç kopya hazırlar ve bunların iki tanesini teslim eder bir tanesi de kendilerine saklarlar. Tez öğrencilere bütün dersler boyunca edindikleri bilgileri sentezleme fırsatı sunar. Aynı zamanda tez, dersler arasında bağlantı kurulması bakımından da önem taşır. Bölümde eğitim sürecinde geliştirilen bilgiye erişme becerisi kullanma fırsatı sunması da tezin diğer bir özelliğidir.

40

6. Dönem

Zorunlu

Tablo 24'teki bilgiler Manchester Üniversitesi Eğitim için İngiliz Dili Bölümü ders içeriğinin gerek ülkemizdeki gerekse araştırma kapsamında incelenen diğer ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştirme programlarından ciddi farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların bir tanesi, programın ilk döneminden itibaren öğrencilere bilimsel araştırma metotlarını tanıtacak, bilimsel araştırma yaparken kullanacakları yöntem ve teknikler hakkında bilgi verecek ve bilişim teknolojilerini kullanabilme becerisi kazandırmaya yönelik olan derslerin zorunlu ders statüsünde sunulmasıdır. “akademik yazımı geliştirme ve dijital çalışma becerileri”, “araştırmayı anlama”, “araştırma yerleştirmesine hazırlık” ve “araştırma yerleştirmesi” gibi dersler bu duruma örnek teşkil eder.

Programda, bir akademik yıl içerisinde alınabilecek kredi üst sınırı 120 olarak belirlenmiştir. Diploma elde edebilmek için ise 360 kredilik ders toplamının başarıyla tamamlanmasını gerektirir. Bu da “AKTS sisteminde yaklaşık olarak 180 krediye karşılık gelmektedir” (University of Manchester, 2016m, s.2). Tür bakımından değerlendirildiğinde, başlangıçta yoğunlukta olan zorunlu derslerin yerini dönemler ilerledikçe seçmeli statüde yer alan derslerin aldığı görülmektedir.

Manchester Üniversitesinde branş öğretmenliği eğitimi alan adaylar, bilgi birikimlerini ilgi duydukları konularda geliştirebilmek için Manchester Üniversitesi İnsani Bilimler

Fakültesinde yer alan diğer programlardan 20 krediyi geçmemek kaydıyla ders alırlar (University of Manchester, 2014, s. 15). Ancak bu derslerde elde edilen başarının öğrencinin genel not ortalamasına olumlu ya da olumsuz etkisi yoktur.

Bölüm programında yer alan “araştırma yerleştirmesine hazırlık” ve “araştırma yerleştirmesi” dersleri de kendilerine has yapıları ve içerikleri bakımından dikkat çekmektedir. Bir bilimsel araştırma önerisinin hazırlanması temeline dayanan “araştırma yerleştirmesine hazırlık” dersi; rehber liderliğinde bir araştırma önerisini hazırlanmasının yanı sıra bir araştırmanın çeşitli boyutlarını tanınması, yapılışı ve yapılışında dikkat edilecek noktaları ele alır. Yine bu ders sayesinde öğrencinin beyin fırtınası ve kavram haritalaması tekniklerine alışkın hâle gelme, uygun bir araştırma konusu bulabilme, yazılı ve elektronik literatürü tarayıp doğru bilgiye ulaşabilme, bir araştırma önerisini sunabilme ve bilimsel araştırma önerisinin hazırlanışı sırasında karşı karşıya kalınabilecek sorunlarla ilgili deneyim kazanma gibi becerileri elde etmesi amaçlanır. Dersin temelinde bulunan bilimsel araştırma önerisinin hazırlanması, not verme aşamasında tek değerlendirme unsuru olarak kullanılmaktadır (University of Manchester, 2016e).

“Araştırma yerleştirilmesi” dersinde ise öğrencilerden; dil, okuryazarlık ve iletişim alanları içerisinden en az bir unsuru bünyesinde bulunduran bir araştırma alanında çalışma yapması istenmektedir. Derste bir araştırma sürecinin planlama ve değişik aşamalarını tanıma gibi becerileri kazandırılmanın yanı sıra, öğrencinin kendi başına yürüttüğü ampirik bir araştırmanın deneyimini yaşaması amaçlanmaktadır. Dersin değerlendirmesi öğrenci tarafından hazırlanan 5.000 kelimelik bir araştırma raporu ile yapılır (University of Manchester, 2016f).

Araştırma kapsamındaki diğer ülkelerle kıyaslandığında İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde programda sunulan alan derslerinin sayısının azlığı dikkat çeker. Bu durumun ortaya çıkmasındaki neden, “a-level” seviyesinin öğrencilere yükseköğrenim almayı planladıkları alanla ilgili ortaöğretimin kademenin ötesinde çok ciddi bir teorik birikimi kazandırmak üzere planlanmış olmasıdır. Bu sayede, yükseköğretim programları alan bilgisi kazandırmaktan öte uygulamaya, bilimsel araştırmaya ve eğitim bilimleri konularına detaylı şekilde yer verme olanağı bulur.

Lisans programını bitiren adaylar, öğretmenlik eğitimi veren bir yüksek lisans programına başvuruda bulunma hakkının yanı sıra yanı sıra, edinmiş oldukları diploma ile başka kariyer olanaklarına da sahip olurlar. Bu olanaklar “işletme, yönetim, insan kaynakları,

reklam sektörü, gazetecilik, medya, danışmanlık, sosyal hizmetler, yayımcılık ve sivil toplum örgütleri gibi alanlarda çalışmak” (University of Manchester, 2014, s. 16) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca “Eğitim için İngiliz Dili” programı iletişimle ilgili zengin bir eğitim süreci sunar ve öğrencilere bu konuda kendilerini geliştirmek için ortam sağlar. Bunun yanında söz konusu lisans programı, öğrencilere özel araştırma yeteneklerini geliştirme ve mesleki beklentileri karşılayacak donanımına sahip olmaları gibi konularda etkilidir. Eğitim konusundaki güncel bilgilere hâkim olmak, günümüz iş dünyasında kişiye fayda sağlayacak unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bölüm kataloğunda (University of Manchester, 2014, s. 16), sözü edilen bu bilgilerle ilgili farklı dinleyici tiplerine sunum yaparken nasıl iletişim kurulacağı, okullara danışmanlık yapmak için nasıl yeni fikirler üretilebileceği ve organizasyonların personel gelişimiyle ilgili faaliyetlerine nasıl rehberlik edileceği gibi örnekler verilir. Ayrıca ikinci yıldaki “araştırma yerleştirmesi”, üçüncü yıldaki tez çalışmaları ve İnsani Bilimler Fakültesi kapsamında hizmet veren bölümlerden isteğe göre seçilebilecek dersler öğrencilerin kendi ilgili alanlarına göre profesyonel donanımlarını zenginleştirmelerine de olanak sağlar.

Öğrencilere ilgi alanlarına göre kendilerini geliştirme olanağı sağlayan derslere ilaveten, ikinci yılda müfredatta yer alan “kariyer planlaması” isimli ders de ayrı bir parantez açmak gerekir. Araştırma kapsamında yer alan diğer akademik programlarda öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşantıları konusunda onlara yardımcı olabilecek başka bir ders bulunmamaktadır.

Yine bölüm müfredatında bulunan “gençlik hizmetleri, toplum gelişimi ve informal öğrenme” dersi de kendine has yapısı ile diğer derslerden ayrılır. “Dersin dikkat çeken ilk özelliği öğrencilerin formal ve informal eğitim arasındaki yaklaşımların farklılıklarının anlaşılmasına yardımcı olmasıdır” (University of Manchester, 2016n). Ders kapsamında yapılan haftalık toplantılarda, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğrenciler elde ettikleri deneyimler ışığında gençlik çalışmaları ile toplum gelişiminin değer ve ilkelerini tartışırlar. “Haftalık derslerde gerçek yaşam olaylarına dayanan senaryoların tartışılması yoluyla öğrencilere gençlik çalışması ile ilkeleri ve topluluk gelişiminin değerleri öğretilir. Senaryoların analizi ve öğrencilerin tepkileri yoluyla anahtar gençlik ve topluluk gelişimi konseptleri aktarılır” (University of Manchester, 2016o). “Dersin öğretim elemanı da sunduğu informal öğrenme metotları ile öğrencilerin dersle ilgili planlamalarına yön verir. Öğretim elemanına düşen bir diğer rol ise, yapılan toplantılarda öğrencilerin fikirlerini

paylaşmaları konusunda onları cesaretlendirmeleridir” (University of Manchester, 2016n). Öğrenciler yaratıcı informal öğrenme deneyimleri planlamakla yükümlüdürler. Bu plan dersteki öğrenme sürecinin gerçekleştiğini gösterebilmek maksadıyla değerlendirme sürecinde de kullanılabilir (University of Manchester, 2016o). “Dersin tamamlanmasından sonra öğrencinin elde ettiği deneyimleri, etkinliklerle ilgili olarak tuttuğu notları ve muhtemel öğrenme çıktılarını içeren bir dosya geribildirim sağlamak amacıyla sorumlu öğretim elemanına sunulur” (University of Manchester, 2016n). Manchester Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesinin tavsiyesine göre (University of Manchester, 2016o); toplamda iki yüz saatlik çalışmayı gerektiren bu ders kapsamında haftada en az iki buçuk saat öğretim elemanı – öğrenci iletişimine ayrılmalıdır. Geri kalan sürede ise, kırk beş saat öğrencilerin özel çalışmaları, elli saat yönlendirilmiş okumalar ve yetmiş beş saat grup çalışmaları ile geçirilmelidir.

İngiltere yükseköğretim harç ücretlerinin yüksek olmasıyla sıkça gündeme gelen bir ülke durumundadır. Ülke genelindeki tablonun İngilizce branş öğretmenliği eğitimi için de geçerli olduğu söylenebilir. Manchester Üniversitesinde Eğitim için İngiliz Dili Bölümünün ve ortaöğretim İngilizce öğretmenliği yüksek lisans programının yıllık harç ücreti Avrupa Birliği vatandaşları için yıllık 9.000 sterlin; Birlik dışında kalan ülkelerin vatandaşları için ise 15.000 sterlindir. Bu da 3 + 1 yıl süren eğitimi boyunca, İngiliz bir öğrencinin ödeyeceği toplam harç ücretin 36.000 sterlin (Ocak 2017 kur değeriyle yaklaşık 169.920 TL) olması anlamına gelir. Lisans öğrenimini Manchester Üniversitesinde tamamlayan öğrenciler üç yıl içerisinde yine üniversite bünyesinde açılan bir yüksek lisans programına kayıt olurlarsa bin sterlin tutarında bir harç indirimi hakkı elde ederler.

Manchester Üniversitesinde İngilizce branş öğretmeni adayları için açılan yüksek lisans programı tamamen öğretmenlik uygulamasına dayalı olduğu için, programın içeriği “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları” başlığı altında ele alınacaktır.

4.1.2.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programların İçerikleri

1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu’nun 43. maddesinde tüm öğretmenlerin genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyonla donatılmış, ihtisas sahibi bireyler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği ifade edilir. Üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe eğitimi bölümlerini tamamlayan öğretmen adayları,

“Türkçe öğretmeni” unvanıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak resmî ve özel okullarda ya da etüt merkezleri gibi kurumlarda çalışabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin, fakültelerinden mezun olduktan sonra, akademisyen olarak görev alma olanağı da bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, Türkçe eğitimi bölümü mezunları basın-yayın kuruluşlarında, yurt içi ve yurt dışındaki eğitim ve kültür kurumlarında, müzelerde, Türkiye Cumhuriyetlerinde yer alan kuruluşlarda ve Türkoloji merkezlerinde de çalışabilmektedirler. Güzel çalışmasında (2010, s. 374), 1992-1993 akademik yılında Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan Türkçe eğitimi bölümünün amacını, “Kreş, anaokulu, ilköğretimin birinci ve ikinci kademesi, yetişkinler, iki dilliler, Türkiye Cumhuriyetlerden yurdumuza gelen orta ve yükseköğretim öğrencileri ve yabancılara Türkçe öğretimi gibi alanlarda Türkçe öğretmeni yetiştirmek” olarak dile getirir. Bu ifade bölümün amacından söz etmesinin yanı sıra, mezun olan kişilerin karşılaştıkları hedef kitlenin ne denli büyük olduğunun da bir göstergesidir.

Bir ülkenin, nitelikli öğretmenlerden oluşmuş kadrolara sahip olması için verilen hizmet öncesi eğitimin son derece büyük önemi vardır. Hizmet öncesi eğitimin, öğretmenlerin nitelikli şekilde yetişmelerine olanak sağlayan en önemli unsur ise kullanılan müfredattır. Bu sebepten ötürü eğitim sisteminin beklentilerini karşılayacak ana dili öğretmenleri yetiştirilmesi için Türkçe eğitimi bölümlerinde okutulan derslerin ve ders içeriklerinin özenle belirlenmesi gerekir. Çünkü öğrencilere mesleklerini icra ettikleri dönem için yeterlilik kazandırmayacak olan dersler, sadece sınav dönemlerinde üzerinde çalışılan ve daha sonra unutulmuş konu yığınlarından ibaret olacaktır.

Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren akademik birimlerin en eskilerinden birisi olan Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, üniversitenin yirmi iki fakültesinden biri olan Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde hizmet vermektedir. Fakültede, Türkçe öğretmenleri dışında çeşitli öğretim kademelerinde görev yapabilecek yirmi diğer branşta öğretmen yetiştirilmektedir.

Türkçe Eğitimi Bölümünün ders içeriği, her biri 30 AKTS’lik ders yükünü barındıran toplam sekiz dönemden oluşur. Araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de öğretmenlik yeterliliği elde edebilmek için şart koşulan bir yüksek lisans süreci yoktur. Bu da Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminin 240 AKTS’lik bir çalışmayı gerektirdiği anlamına gelir. Gazi Üniversitesi bünyesinde hizmet veren akademik birimlerde 1 AKTS kredisi 25 saatlik çalışmaya karşılık gelecek şekilde

tanımlanmıştır. Bir akademik yılda öğrencilerden 1.500 saatlik iş yükünü tamamlamaları istenir.

Yukarıda bahsi geçen eğitim sürecini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları “Türkçe Öğretmeni” unvanı elde ederek ortaokul seviyesinde (5. 6. 7. ve 8. sınıflar) ders verebilirler. Türkiye’deki öğretmen eğitimi sisteminin yapısından kaynaklı olarak ortaokul ve lise branş öğretmenlerinin farklı süreye ve niteliğe sahip yükseköğretim süreçlerinden geçmeleri, araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde görülmeyen bir durumdur.

Türkiye’deki eğitim sisteminin merkezî biçimde örgütlenmesinin bir sonucu olarak, Türkçe eğitimi bölümlerinde kullanılan müfredatlar birbirleriyle hemen hemen aynıdır. Derslerin teorik ya da uygulama ağırlıklı olmasının yanı sıra, içerikleri de YÖK tarafından belirlenir. “Fakültelere, toplam kredilerin %25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı sağlanmıştır.” (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.394). Derslerde kullanılacak olan kaynak materyallerin seçimi de sorumlu öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakılmıştır. “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar” isimli makalesinde Yıldırım (2013, s. 183), öğretmen eğitimi programlarına ait içeriklerin YÖK tarafından belirleniyor olmasını konuyla ilgili bilimsel araştırmaların önündeki bir engel olarak görür. Yazara göre, programlardaki söz konusu standardizasyon, eğitim fakültelerinin farklı yaklaşımlar geliştirmesi ve bu yaklaşımların araştırmalar yoluyla karşılaştırmasına mâni olmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili Yükseköğretim Kurulu tarafından tavsiye edilen dersler ve içeriklerine de bağlı olarak 2015-2016 akademik yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde sunulan dersler ve bu derslerin içerikleri Tablo 25’de verilmiştir.

Türkiye’de ortaokul seviyesine branş öğretmeni yetiştiren akademik birimlerin diğerlerinde olduğu gibi Türkçe eğitimi bölümlerinde de yan alan uygulaması son yıllarda yapılan düzenlemeler sonucunda kaldırılmış ve buna bağlı olarak “Coğrafyaya Giriş, Ülkeler Coğrafyası, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, Türk Tarihi ve Kültürü I ve II, Vatandaşlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi gibi dersler programdan çıkartılmıştır” (Coşkun, 2010, s. 970).

Tablo 25

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Verilen Dersler, İçerikler ve AKTS Kredileri

1. Yarıyıl

<i>Dersin Türü</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Teorik</i>	<i>Uygulama</i>	<i>AKTS</i>
Alan Dersi	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	3
<i>İçerik:</i> Yazı kavramı, 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.				
Alan Dersi	Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2
<i>İçerik:</i> Türkçenin tarihsel gelişimi ve yayılma alanı; Türk dilleri ailesi. Türkiye Türkçesinin sesbilgisi özellikleri; sesler (ünlü ve ünsüzler), ünlü ve ünsüzlerin özellikleri; ses uyumları (ünlü uyumu, ünsüz uyumu); ses (ünlü ve ünsüz) değişimleri (darlaşması, yuvarlaklaşma, benzeşme, ayrışma, türeme, düşme, örtülülüşme, ötümsüzleşme; kaynaşma, ünlü çatışması, ikileşme), kaynaştırma ünsüzleri, bağlantı ünlüsü; hece. <i>Yazım bilgileri:</i> Tarih boyunca kullanılan Türk alfabeleri, yazımın önemi ve gerekliliği; ses değişimlerinin yazıda gösterilmesi; hecelerin yazılışı, satır sonlarında sözcüklerin hecelere bölünerek yazılışı; yazım uygulamaları.				
Alan Dersi	Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	4
<i>İçerik:</i> Edebiyata ait kavramlar, bunların birbirleriyle ilişkileri, nazım ve nesir türlerini belirleyen öğelerin yöntem açısından karşılaştırılması, edebiyata konu olan olaylar ve sonuçları, edebi düşünce hareketleri; sistematik edebiyat teknikleri ve edebiyat kuramları.				
Alan Dersi	Yazılı Anlatım I	2	0	4
<i>İçerik:</i> 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 (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarası 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.				
Alan Dersi	Sözlü Anlatım I	2	0	4
<i>İçerik:</i> 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 sunulması). Konuşma türleri I: (karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmak, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram vb. 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 vb.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü				

anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.				
Alan Dersi	Osmanlı Türkçesi I	3	0	3
<i>İçerik:</i> Arap harfli Türk abecesi, bitişik ve ayrı harfler, yazma çalışmaları.				
Genel Kültür	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
<i>İçerik:</i> İlgili 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 iç isyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, düzenli ordunun kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taaruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, saltanatın kaldırılması.				
Genel Kültür	İngilizce I	3	0	3
<i>İçerik:</i> Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlevliğini arttırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlilikleri arttırılacaktır.				
Meslek Bilgisi	Eğitim Bilimlerine Giriş	3	0	3
<i>İçerik:</i> Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21. Yızyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.				
Genel Kültür	Seçmeli Ders	1	2	2
II. Yarıyıl				
Alan Dersi	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	4
<i>İçerik:</i> Türkçenin yapısal özellikleri; sözcük (kök, gövde, taban, ek), kökenlerine göre sözcük türleri (yerli sözcük, yabancı sözcük, kökenbilgisi), yapılarına göre sözcük türleri (yalın sözcük, türemiş sözcük, bileşik sözcük), türlerine göre sözcükler (ad, sıfat, eylem, zarf, zamir, bağlaç, edat, ünlem), Türkçenin ekleri a) yapım ekleri, b) çekim ekleri, c) fiilimsi ekleri, d) çatı ekleri, e) ekfiil ekleri; Türkçede sözcük türetme yolları. Sözcük vurgusu. Sözcüklerin kök/gövde ve eklerini çözümleme uygulamaları. Yazım bilgileri: Kimi sözcüklerin ve eklerin yazımı ("ile" sözcüğünün yazılışı; "imek" ekfiilinin çekimli biçimlerde yazılışı; "ise" ve "iken" birimlerinin yazılışı: "-ki" ekiyle "ki" bağlacının yazılışı, "-de" ekiyle "de" bağlacının yazılışı, fiilimsilerin yazılışı); yabancı sözcüklerin yazılışı, büyük ve küçük harflerin kullanıldığı durumlar; gün ve ay adlarının yazılışı; sayıların yazılışı, Romen rakamlarının yazılışı; Güneş, Ay ve gezegen adlarının yazılışı; bileşik sözcüklerin yazılışı; terimlerin, deyimlerin ve atasözlerinin yazılışı; ikilemelerin yazılışı; pekiştirmeli sözcüklerin yazılışı; yazım uygulamaları.				
Alan Dersi	Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	4
<i>İçerik:</i> Türk edebiyatının başlangıcından günümüze kadar geçirdiği aşamalar, edebi türler, nazım şekilleri, vezin ve kafiye çeşitleri, edebi sanat anlayışları.				
Alan Dersi	Yazılı Anlatım II	2	0	4
<i>İçerik:</i> Yazılı anlatımda düşüncüyü temellendirme yolları (tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma, istatistiklerden yararlanma); anlatım biçimleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım); bunlar üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve				

yazma uygulamaları. Bilgilendirici metinler (makale, köşe yazısı, söyleşi, fıkra, deneme, eleştiri, günlük, anı, gezi yazısı, yaşamöyküsü, öz yaşamöyküsü vb.) üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma denemeleri. Yazınsal metinler (şiir, öykü, roman, oyun, deneme, vd.) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Alan Dersi	Sözlü Anlatım II	2	0	4

İçerik: Metin okuma teknikleri (sesli okuma, sessiz okuma, güdümlü okuma, eleştirel okuma vd.); okunan metinleri, izlenen olay, film, tiyatro ve benzerini sözlü olarak anlatma çalışmaları (özetleme, değerlendirme ve yorumlama); konuşma türleri II: (topluluk karşısında konuşma: bir olayı, anıyı anlatma; bir durumu iletme; öykü, oyun, film anlatma; ders anlatma, konferans verme, söylev/nutuk v.b.; tartışmalı toplantılarda yapılan konuşmalar: tartışma, münazara, açikoturum, panel, forum, sempozyum, kurultay (kongre), seminer, çalıştay, vb.); konuşmada kullanılabilecek anlatım biçimleri (tartışmacı, açıklayıcı, betimleyici ve öyküleyici anlatım); konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar, değişik konularda hazırlıklı konuşma yapma; konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Alan Dersi	Osmanlı Türkçesi II	3	0	4

İçerik: Osmanlı Türkçesinin dil ve yazım özellikleri, Arapça ve Farsça sözcükler, tamlama çeşitleri.

Genel Kültür	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2

İçerik: 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 ilkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

Genel Kültür	İngilizce II	3	0	3

İçerik: 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 “İngilizce I” dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmektedir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlekliliğini arttırıcı alıştırma yapılmamasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yetilerinin arttırılmasına özen gösterilmelidir.

Meslek Bilgisi	Eğitim Psikolojisi	3	0	3

İçerik: 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).

Genel Kültür	Seçmeli Ders	2	0	2

III. Yarıyıl

Alan Dersi	Türk Dil Bilgisi III: Kelime Bilgisi	2	0	4

İçerik: Sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları; adlar: ad, önad (sıfat), adıl (zamir), belirtgeç (zarf) ve bunlarla ilgili uygulamalar, eylemler (fiiller), bunlara ilişkin uygulamalar; ilgeçler (edatlar), bağlaçlar, ünlem.

Alan Dersi	Türk Halk Edebiyatı I	2	0	4

İçerik: Halk Edebiyatı kavramının saptanmasına yönelik çalışmalar. İslamiyet öncesi ve sonrası

Türk destanları, masalları, efsaneleri, halk hikâyeleri ve şiirleri. Halk edebiyatının kollarını tanıma. Metinler üzerinde çözümleme çalışmaları. Bu metinlerin ilköğretim için uygun olanlarını seçme çalışmaları.

Alan Dersi	Eski Türk Edebiyatı I	3	0	4

İçerik: 15. – 16. yy. Türk Edebiyatı'ndan seçme metinler üzerinde inceleme çalışmaları. Dönemin dil anlayışı, toplumsal durumu ve dünya görüşünü ortaya koyacak çalışmalar. Divan edebiyatının temel özellikleri, belli başlı türleri ve önemli temsilcileri.

Alan Dersi	Yeni Türk Edebiyatı I	3	0	3

İçerik: Birinci ve İkinci Tanzimat Dönemleri, Türk Edebiyatı ürünlerini tanımaya yönelik çalışmalar. Dönemin önemli ürünlerinden seçilen metinler üzerinde çözümlemeler yapma ve böylece dönemin özellik ve etkilerini saptama çalışmaları. Dönem içinde önem kazanan sanatçıların toplumsal, kültürel etkilerinin yapıtlarından yola çıkarak belirlenmesi.

Servet-, Fünun ve Fecr-i Âti Dönemi Türk Edebiyatı'nda belli başlı kişilikler ve döneme yön veren toplumsal olaylar. Bu dönemlere ait ve karakteristik özellikler gösteren bazı ürünlerin çözümlenmesi ve bunların Türkçe eğitiminde kullanılması.

Genel Kültür	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2

İçerik: Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi vb.), 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.

Genel Kültür	Eğitimde Bilişim Teknolojileri	3	0	3

İçerik: Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolama programları, veri sunumu, eğitimde internet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

Meslek Bilgisi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	4

İçerik: 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 hizmetlerinin niteliğini arttırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

Alan Dersi	Seçmeli Dersler (3 Adet)			6

IV. Yarıyıl

Alan Dersi	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	0	4

İçerik: Söz dizimi, Türkiye Türkçesi söz diziminin genel özellikleri – ilkeleri; belirtme öbekleri; cümle, cümlelerin ögeleri, türleri, cümle çözümü.

Alan Dersi	Türk Halk Edebiyatı II	2	0	4

İçerik: Halk şiirinin önemli temsilcilerini ve örneklerini tanıma, temel özelliklerini ve halk şiirinin dil özelliklerini, yöresel kullanımlarını saptama. Halk şiiri ve halk hikâyelerini ilköğretimin çeşitli düzeyleri için eğitsel bakış açısıyla değerlendirme.

Alan Dersi	Eski Türk Edebiyatı II	3	0	4

İçerik: 17-18. yy. Türk Edebiyatı'ndan seçme metinler üzerinde inceleme çalışmaları. Aruz ölçüsünün temel mantığı. Aruz öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Aruz ölçüsünün melodisini öğretmeye yönelik çözümleme çalışmaları. Aruz ölçüsünün Türkçe ve edebiyat öğretiminde kullanılmasına yönelik modern çalışma biçimleri ve yöntem geliştirme.

Alan Dersi	Yeni Türk Edebiyatı II	3	0	4
<i>İçerik:</i> Milli edebiyat dönemindeki düşünce hareketleri, bu hareketlerin ortaya çıkardığı edebiyat yönelimlerinin en az birer yapıt okunmasıyla ortaya konması. Bu dönemlere ait önemli edebiyatçıların belirgin özellikleriyle birlikte tanıtılması, Milli Edebiyat Dönemi'nin 20. yüzyıl Türk edebiyatındaki etkileri.				
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nda 50'li yıllara kadar olan gelişmeler; düzyazı, şiir ve tiyatro alanında ortaya çıkan önemli yapıtların incelenmesi.				
Alan Dersi	Genel Dilbilimi	3	0	4
<i>İçerik:</i> Dilbilim kavramı ve dilbilimin temel kavramları; Saussure ve yapısalcılık; Avrupa (Prag Dilbilim Okulu) ve Amerikan yapısalcılığı; sözcük kuramları; göstergebilim gibi çeşitli alanlarında dil incelemeleriyle ilgili yaklaşımlarının tanıtılması; Dilbilim çalışmalarına yön veren önemli kişiliklerin (Martinet, Bloomfield, Harris, Hjelmslev, Chomsky vb.) çalışmalarıyla birlikte ele alınması; Betimsel boyutun yanı sıra dilin kullanımına yönelik edimbilimsel çözümlemelerin yapılması.				
Genel Kültür	Etkili İletişim	3	0	4
<i>İçerik:</i> Kişilerarası iletişimin tanımı, iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinlenme 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.				
Meslek Bilgisi	Öğretim Tek. ve Materyal Tasarımı	2	2	4
<i>İçerik:</i> Öğretim teknolojisi ile ilgili temel kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlanmasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya VCD / DVD gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.				
Genel Kültür	Seçmeli Ders	2	0	2

V. Yarıyıl

Alan Dersi	Anlama Teknikleri I: Okuma Eğt.	2	2	5
<i>İçerik:</i> Okuma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması, toplumda okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması için yapılması gerekenler ve okuma becerisine yönelik tekniklerin incelenmesi, okuma çeşitleri ve amaca bağlı olarak okuma çeşitlerinin seçimi, Türkçe eğitiminde okuma becerisini geliştirme çalışmaları, "eleştirel okuma" kavramını metinlerden yola çıkarak örnekleme, eleştirel okuma çalışmaları ve alıştırmaları yapma.				
Alan Dersi	Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğt.	2	2	5
<i>İçerik:</i> Dinleme becerisini geliştirici çalışmalar yapma, ruhbilim araştırmalarından da yararlanarak dinleme etkinliğinin işleyişini ve verimlilik sürelerini belirginleştirme, dikkat sürelerinin belirlenmesi, bellekte tutma ve kavrama çalışmalarına dikkat çekme, çeşitli ses ve görsel iletişim araçlarını kullanarak, tümel dinleme-anlama, seçici dinleme-anlama çalışmalarını örnekleme, öğretmen adaylarına Türkçe derslerinde kullanmak üzere çeşitli dinleme-anlama alıştırmaları gösterme, tanıtmak ve bu alıştırmaları kendiliğinden de geliştirebilmeleri için olanak sağlama, sınıf içinde çeşitli dinleme alıştırmaları gerçekleştirme.				

Alan Dersi	Çocuk Edebiyatı	2	0	4
<i>İçerik:</i> Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi, çocukluk evresinde nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin (tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi, niteliksiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerinde 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 vb.) ve dilsel gereçlerin (sayışmaca, tekerleme, bilmece vb.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi.				

Alan Dersi	Yabancılar Türkçe Öğretimi	2	0	4
<i>İçerik:</i> Türkçenin anadili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme, Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi, diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yönetsel yaklaşım biçimleri, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, Avrupa Dil Dosyasının tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye’nin tanıtımına katkısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi.				

Alan Dersi	Tiyatro ve Drama Uygulamaları	2	2	4
<i>İçerik:</i> Geleneksel tiyatro kavramının Aristoteles’ten beri gelişimi, tiyatro alanına ilişkin temel kavramlar, canlandırma ve canlandırma teknikleri, doğaçlama çalışmaları, tiyatro diline yönelik saptamalar, dramaturji, yorumlama ve sahneleme, yaratıcı drama kavramının ve çalışmalarının tanıtılması, yaratıcı drama çalışmalarından Türkçe eğitiminde yararlanma yolları, oyunlaştırma teknikleri ve Türkçe öğretimi, oyun kavramı, oyunun psikolojik temelleri ve oyun-eğitim ilişkisi.				

Meslek Bilgisi	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	4
<i>İçerik:</i> Özel Öğretim Yöntemleri alanına özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanın başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem teknik araç-gereç ve materyaller, ilgili öğretim programlarının incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik v.b.), ders öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.				

Meslek Bilgisi	Sınıf Yönetimi	2	0	2
<i>İçerik:</i> 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).				

Alan Dersi	Seçmeli Ders			2

VI. Yarıyıl

Alan Dersi	Anlatma Teknikleri I:Konuşma Eğt.	2	2	5
<i>İçerik:</i> Konuşma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması, düşüncenin betimlenmesi açılımı savunulmadı ve kanıtlanması, örneklenerek açık seçik biçiminde üretim aşamasına sokuluşunun mercek altına alınması, konuşma organları, diyafram kontrolü, ses çalışmaları, belli bir konuda akıcı ve güzel konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının Türkçe dersleri için çeşitli konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının Türkçe dersleri için çeşitli konuşma alıştırmalarıyla tanıştırılmaları ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için uygulama ortamlarının hazırlanması.				

Alan Dersi	Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğt.	2	2	5
<i>İçerik:</i> Yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması, yazılı metin türleri konusunda öğrencileri bilinçlendirme ve uygulama çalışmalarıyla öğretmen adaylarının hem öğrenen hem de öğretici kişi olacakları bilinciyle hareket etmeleri için yazma çalışmalarının yapılması.				
Alan Dersi	Dünya Edebiyatı	3	0	5
<i>İçerik:</i> Dünya edebiyatlarından Türkçeye özenle çevrilmiş ve dünya edebiyatlarıyla tanıtılmış kitapların okunması ve çözümlenmesi; dünya klasiklerinden yapılacak bir seçkinin ezberci ve geleneksel özetleme, karakter tahlili ve betimleme anlayışına kaymadan, çağdaş edebiyat çözümleme anlayışları doğrultusunda incelenmesi, Okuma Eğitimi dersinde kazanılan ipuçlarını kullanarak eleştirel okuma uygulamaları.				
Genel Kültür	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
<i>İçerik:</i> Türk eğitim tarihinin eğitim olgusu açısından önemi; Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar; Türk Eğitim Devrimi I: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri; Türk Eğitim Devrimi II: Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme; Türk Eğitim Devrimi III: 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 dönemde Türkiye'de eğitim alanındaki gelişmeler.				
Genel Kültür	Edebi Türler	2	0	4
<i>İçerik:</i> Edebi tür kavramına giriş; modern öncesi dönemde Doğu ve Batı edebiyatlarında edebi türlere genel bir bakış; Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı'nda edebi türün tarihsel gelişimi; manzum ve mensur edebi türlerin tanıtılması ve örnek metinlerin okutulması (kaside, gazel, mesnevi, hamse, surname, seyahatname, şair tezkireleri, münşeat mecmuaları, hikâyeler vd.)				
Meslek Bilgisi	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<i>İçerik:</i> Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi; ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar; ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler (güvenirlilik, geçerlilik, kullanışlılık); eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri; geleneksel yaklaşımlara dayalı olarak 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, platform değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri); ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler; öğrenme çıktıları değerlendirme; not verme; alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.				
Meslek Bilgisi	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	4
<i>İçerik:</i> Okumanın tanımı, amacı ve önemi; Türkçe programında okuma; okumanın türleri, okuma alışkanlığı edinme yolları, okuma ve anlama ilişkisi, yazmanın tanımı, amacı ve önemi; Türkçe programında yazma; yazılı anlatım becerilerini geliştirme yolları; yazılı anlatım türleri; dinlemenin tanımı, amacı ve önemi; Türkçe programında okuma; dinleme türleri ve geliştirme yolları; konuşmanın tanımı, amaç ve önemi; Türkçe programında konuşma; konuşma türleri ve geliştirme yolları, konu alanındaki ders kitaplarının özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi; Türkçe eğitiminde mikro ve makro öğretim uygulamaları.				
Alan Dersi	Seçmeli Ders			2

VII. Yarıyıl

Alan Dersi	Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	6
<i>İçerik:</i> Ders kitabının bir dersin en önemli gereçlerinden biri olarak öğretimdeki yeri; ders kitabını oluşturan dış koşullar (yasalar, yönetmelikler, okul türleri, piyasa koşulları vb.) ile iç koşulların (kullanılacak yöntemler, konu alanının özellikleri, fiziksel yapı koşulları vb.) tanıtılması ve bu konuda uygulamaların yapılması; ders kitabı inceleme alanındaki dünyadaki birikimlerden				

yararlanma; bir ders kitabında önemli olan dil, konusal bütünlük sınamayı ve sağlamlaştırmayı öngören alıştırma biçimleri ve zenginliği; Türkçe derslerinde metin seçimi ve çeşitliliği; sayfa düzeni ve grafik öğelerin kullanımı gibi öğelerin işlevi ve bunların farklı anlayışlara göre oluşturulmuş (eski-yeni) ders kitapları üzerinde uygulamalı olarak gösterilmesi; her öğretmen adayının, kendi alanıyla ilgili bir ders kitabını çok açılı bir anlayışla kuşatabilmesi ve bir değerlendirme raporu yazması için gereken çalışmaların yapılması; bu çalışma için Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar uygulanan farklı öğretim programları için hazırlanmış farklı anlayışlardaki ders kitapları örneği olarak kullanılmalı.

Meslek Bilgisi	Okul Deneyimi	1	4	4
<i>İçerik:</i> 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 sınıf 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.				
Meslek Bilgisi	Rehberlik	3	0	3
<i>İçerik:</i> Rehberlikle ilgili 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.				
Meslek Bilgisi	Eğitim Sosyolojisi	2	0	3
<i>İçerik:</i> Sosyoloji kavramı; sosyolojinin diğer bilimlerle ilişkisi; sosyolojinin kurucuları; sosyolojik teoriler; eğitim sosyolojisinin inceleme alanları; eğitim alanındaki sosyolojik teoriler; fonksiyonalist teori; sosyal çatışma teorisi ve eğitim; sembolik etkileşimci teori ve eğitim; eğitimin bir kurum olarak önemi; öğrenci takip sistemi; eğitimin genişletilmesi ve eşitsizlikler üzerindeki etkisi; yüksek öğretimde eşitsizlikler; eğitimin tabakalaşması.				
Alan Dersi	Seçmeli Dersler (2 Adet)			14

VIII. Yarıyıl

Genel Kültür	Dil ve Kültür	2	0	7
<i>İçerik:</i> Kültür kavramı; kültürün kaynakları; kültür öğeleri; uygarlık kavramı; kültürün ulusal benlik, ulusal kişilik, kültürel kimlik ve kültürel kişilik oluşturmadaki rolü; Türkçe öğretiminde kültür aktarımı; kültür aktarımının yasal dayanakları; kültürel kimliğin geliştirilmesi; bir kültür unsuru olarak dil; dil ve kültür ilişkisi; dilin kültür taşıyıcı özelliği; dilin kültürü koruması ve geliştirmesi; yazınsal metinler yoluyla ulusal ve evrensel değerlerin aktarılması Türk kültürünü aktaracak metinler ve bunların eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi; Türk tarihi, Türk kültürü ve Türkçe ilişkisi; dil sosyolojisi bakımından dil, kültür ve medeniyet bağlantısı; medeniyet-kültür ilişkisi; ve iki kavramın farklı yönleri.				
Meslek Bilgisi	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yön.	2	0	2
<i>İçerik:</i> 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 katılım.				
Meslek Bilgisi	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	6
<i>İçerik:</i> Her hafta bir günlük plan hazırlama; hazırlanan planı uygulama; uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzenlemelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması; portfolyo hazırlama.				
1 Alan Dersi	Seçmeli Dersler (3 Adet)			15
2 Genel Kültür				

Tablo 25’den anlaşılabacağı üzere Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü müfredatı on genel kültür (%15), on iki meslek bilgisi (%18), on üç seçmeli (%20) ve otuz alan dersi (%47) olmak üzere altmış dört farklı dersten oluşur. 2015-2016 akademik yılında öğrencilere seçmeli statüde sunulan dersler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Seçmeli Dersler ve AKTS Kredileri

Yy.	Dersin Adı	Tür	Teorik	Uygulama	AKTS
1	Hızlı Okuma	Genel Kültür	1	2	2
1	Ses Eğitimi ve Diksiyon	Genel Kültür	1	2	2
2	Kişisel Gelişim	Genel Kültür	2	0	2
2	Türk Kültürü Tarihi	Genel Kültür	2	0	2
3	Metin Bilgisi	Alan Dersi	3	0	2
3	Kitle İletişimi ve Türkçe	Alan Dersi	3	0	2
3	Balkanlarda Türkçe Öğretimi	Alan Dersi	2	0	2
3	Metin Yazarlığı	Alan Dersi	2	0	2
3	Eğitsel Oyunlar	Alan Dersi	1	2	2
3	Dil Öğretiminde Proje Geliştirme ve Uygulamalar	Alan Dersi	1	2	2
4	Doğu-Batı Düşüncesi	Genel Kültür	2	0	2
4	Dil Politikaları	Genel Kültür	2	0	2
5	Dil Bilgisi Öğretimi ve Materyal Tasarımı	Alan Dersi	1	2	2
5	Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı I:Anlama Becerileri	Alan Dersi	1	2	2
5	Eski Türk Edebiyatı Metinleri	Alan Dersi	2	0	2
6	Türk Dilinin Kaynakları	Alan Dersi	2	0	2
6	Türk Dünyası Edebiyatı	Alan Dersi	2	0	2
6	Türk Destan Edebiyatı	Alan Dersi	2	0	2
7	Akademik Yazma	Alan Dersi	1	2	7
7	Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarlama II: Anlatma Becerileri	Alan Dersi	1	2	7
7	Topluma Hizmet Uygulamaları	Genel Kültür	1	2	7
7	Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi	Genel Kültür	2	0	7
8	Anlam Bilgisi	Alan Dersi	2	0	5
8	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	Alan Dersi	2	0	5
8	Dil Sosyolojisi	Alan Dersi	3	0	5
8	Söz Bilimi: Leksikoloji	Alan Dersi	2	0	5
8	Çağdaş Türk Edebiyatı	Alan Dersi	3	0	5
8	Dil Psikolojisi	Genel Kültür	2	0	5
8	Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	Genel Kültür	2	0	5

Birinci, ikinci ve dördüncü yarıyıllarda seçmeli derslerin tamamı genel kültür; üçüncü, beşinci ve altıncı yarıyıllarda ise alan dersidir. Son yılda ise seçmeli dersler her iki farklı türde de sunulmaktadırlar. Seçmeli derslerden hangilerinin açılacağı öğretim elemanlarının görüşü doğrultusunda bölüm başkanlığı tarafından belirlenir.

Bölüm müfredatını meydana getiren derslerin seçimi, öğrenci davranışlarında eğitim amaçlarına uygun değişimleri sağlayabilmek açısından son derece önemlidir. Açılacak olan derslerin hangileri olacağının yanı sıra; alan dersi, meslek bilgisi ve genel kültür niteliğindeki dağılımının nasıl olması gerektiği de konuyla ilgili bilimsel çalışmalarda sıklıkla ele alınmıştır. Türkçe eğitimi bölümlerinde kullanılan müfredattan söz eden çalışmaların bazılarında (Börekçi, 2015; Deniz, 2000; Güzel, 2005; Özbay, 2005) uzmanlar alan derslerinin sayı ve kredi değeri bakımından yeterli düzeyde olmadığına ve alan eğitimi derslerinin eksikliğine dikkat çekmişlerdir.

Bu çalışmaların en önemlilerinden birinde Özbay (2005, s. 315), Türkçe eğitimi bölümlerindeki alan derslerinin %50'yi dahi bulmayan oranının %70'lere çıkartılması gerektiğini ifade eder. Sözü edilen bu eksikliğin giderilmesi için sınıf yönetimi, rehberlik, materyal geliştirme, öğretimde planlama ve değerlendirme gibi derslerin “özel öğretim yöntemleri” dersi gibi doğrudan alan bağlantısı içinde gösterilmesi gerekir. Özbay'ın çalışmasında eleştirdiği bir diğer nokta ise Türkçe eğitimi bölümlerinde okutulan alan derslerinin, Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümlerindeki derslerin özet bilgi aktarımı şeklinde öğrencilere sunulmasıdır.

21. yüzyılda hâlen ülkemizin belirli bölgelerinde zorunluluk nedeniyle birleşmiş sınıf uygulamalarının gerçekleştirildiği bilinmektedir. “Birleşmiş sınıf” kavramı, “birden fazla sınıfın aynı derslikte toplanarak bir öğretmen tarafından eğitim verilmesi” olarak tanımlanabilir. Güzel'e göre (2003, s. 13), Türkçe öğrenmesi gereken hedef kitle hayli kabarıktır ve bunlardan birisi de birleştirilmiş sınıflarda ana dili dersi gören öğrencilerdir. Ancak Türkçe öğretmenliği bölüm müfredatında bu sınıflarda yapılacak eğitim-öğretime yönelik bir ders bulunmamaktadır.

Programda bulunan, alan bilgisi derslerinin teorik ve uygulama olmak üzere iki farklı boyutu bulunur. Her ne kadar teorik kısım için büyük önem arz etmese de uygulamayı esas alan bölümlerde dersin sorumlu öğretim elemanının öğretmen adaylarına bireysel olarak yeterli süre ayırması gerekmektedir. Çalışmalarında bu konuyu ele alan Özkan ve Şahbaz (2011, s. 17), uygulama derslerinden daha fazla verim alınabilmesi için sınıf

mevcutlarının 30 öğrenciye düşürülmesi gerektiğini dile getirirler. Her ne kadar Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde her yıl eğitim öğretime başlayan yüz dolayındaki öğrenci üç farklı şubeye bölünse de, ülkedeki birçok eğitim fakültesinde bu önemli nokta dikkate alınmamakta ya da öğretim elemanı yetersizliği gibi sebeplerden ötürü göz ardı edilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarına sunulan bazı alan derslerinin uygulama boyutundaki aksaklıklardan söz eden Çiftçi ise (2011, s. 409), “yazılı anlatım” gibi derslerin mutlaka uygulama ağırlıklı şekilde işlenmesi gerektiğini dile getirir. Genel bir bakış açısıyla konuya yaklaşıldığında hizmet öncesi eğitiminde herhangi bir yazılı anlatım türünün oluşturulması konusunda deneyime sahip olmayan bir öğretmen adayının, mesleğe başladıktan sonra öğrencilerine yazılı anlatım türlerinin kaleme alınması konusundaki yardımı sınırlı seviyede kalacaktır. Aynı durum “sözlü anlatım” dersi için de geçerlidir.

Çoban da çalışmasında (2010, s. 972), Türkçe eğitimi bölümlerinde özellikle meslek bilgisi derslerinin bünyesinde bulunan uygulama saatlerinin artırılması gerektiğini ifade eder. Çalışmada bu durumun gerekçesi olarak; öğretmen adaylarının eğitiminde bireysel gereksinimleri karşılayan, teknolojik gelişmelere ve değişmekte olan toplum gerçeklerine uyumu kolaylaştıracak yeterlikleri kazandırabilecek uygulamalara yer verilmesinin, eğitimde niteliği geliştirmenin önemli koşullarından birisi olması gösterilir.

Öğretmen eğitimi konusundaki diğer bazı çalışmalarda ise (Açık, 2010; Çoban, 2010; Küçükahmet, 2002; Sulak, Pilten & Doğan 2009; Yılman, 1999) meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin alan bilgisinden geri bırakılamayacak kadar önemli olduğu vurgulanır. Meslek bilgisi derslerinin daha sistemli ve kolay biçimde yürütülebilmesi için Finlandiya modelinde olduğu gibi eğitim fakültelerinin kendilerine bağlı uygulama okullarının kurulması önem arz etmektedir.

Güler çalışmasında (1998, s.21) konuya farklı bir açıdan yaklaşarak, Türkçe eğitimi bölümlerinde kullanılan müfredatta öğretmen eğitiminin temeli olan “insan” faktörüne yönelik bilim dallarının dışlandığından yakınır. Çalışmada eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi gibi derslere programlarda yer verilmesi gerektiği ifade edilir. Tablo 25’te verilen 2015-2016 akademik yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü müfredatında yer alan dersler incelendiğinde, 1998 yılından bu yana geçen süreçte Güler’in sözünü ettiği eksikliğin sadece “eğitim sosyolojisi” dersinin programda yer almasıyla kısmi olarak giderildiği anlaşılr.

Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında göze çarpan bir diğer eksiklik ise Türk dilinin tarihsel derinliğini ve zenginliğini öğretmen adaylarına tanıtacak derslerin azlığıdır. Bu konuya değinen Çiftçi (2011, s.409), Türkçe eğitimi bölümlerinde Türk dili tarihi, eski Türkçe, orta Türkçe, eski Anadolu Türkçesi derslerine yer verilmemesini eleştirir. Yazara göre bu durum, ana dili öğretmenin donanımında telafi edilemez eksikliklere yol açacaktır. Konuyla alakalı olarak çalışmada yer alan önemli bir tavsiye ise bir kültür çeşnisi durumunda olan Osmanlı Türkçesi derslerinin en az dört dönem okutulacak şekilde yeniden düzenlenmesidir.

Çalışmasında Türkçe eğitimi bölümleri müfredatı ile ilgili eleştiride bulunan uzmanlardan bir diğeri olan Açık ise (2010, s.5), programdaki alan dersleri arasında özellikle modern edebiyata ağırlık verildiğini dile getirerek, “çocuk edebiyatı” dersine sadece bir dönemde yer ayrılmasının anlaşılabilir bir durum olduğunu ifade eder. Yazara göre, hedef kitleye kültürel değerleri aktarma konusunda halk edebiyatı ürünlerinin ağırlıklı olarak kullanılması uygun görülürken bu dersin programda sadece iki dönemde yer alması diğer bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de ana dili öğretmenlerinin yükseköğretim sürecindeki eğitimleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, uzmanların sistemle ilgili yaptıkları eleştirilerin özellikle ders sayısındaki eksiklikler üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için dönemlik ders sayısının arttırılması bir çözüm olarak görülse de dört yıllık süreç için mevcut 240 AKTS’lik yükün arttırılması öğrencilerin derslere yeterli zaman ayırması hususunda birtakım sıkıntıları beraberinde getirecektir. Çalışmamız dâhilinde incelemeye tabi tutulan ülkelerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçleri ele alındığında, Türkiye’deki dört yıllık öğretmen eğitiminin sekiz dönem ile en kısa zaman aralığına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak yapılacak düzenlemeler ile ana dili öğretmeni yetiştiren akademik birimlerdeki eğitim süresi, ihtiyaca cevap verecek şekilde uzatılabilir. Bu sayede eksikliğin öğretmen niteliklerine etki ettiği iddia edilen dersler, adaylara sunulabilecektir.

Derslerin yapısal özellikleri ele alındığında, araştırma kapsamındaki bazı ülkelerde karşımıza çıkan ön koşullu ders sisteminin Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ders müfredatında bulunmadığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar “Osmanlı Türkçesi” ve “özel öğretim yöntemleri” gibi bazı derslerde basamaklı bir sistem bulunsa da (Ör: Osmanlı Türkçesi I / Osmanlı Türkçesi II) bu dersler arasında herhangi bir ön

koşul bağı yoktur. Dolayısıyla Osmanlı Türkçesi I dersinden başarısız olan bir öğrencinin Osmanlı Türkçesi II dersini alabilmesine engel teşkil eden bir yönetmelik bulunmaz.

Tablo 25’te yer alan dersler, bölümde kadrolu olarak görev yapan beş profesör, altı doçent, üç yardımcı doçent ve iki öğretim görevlisi olmak üzere toplam on altı öğretim elemanı tarafından yürütülmektedir. Bölümde kayıtlı öğrenci sayısı yıllara göre kısmi değişiklikler göstermekle birlikte 450 dolayındadır. Bu da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının ortalama 28,1 olduğu anlamına gelir.

27.08.2012 tarihinde 2012/3584 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile normal öğretimde kayıtlı olan yükseköğretim öğrencilerinin harç ücreti ödeme zorunluluğu kaldırılmıştır. 2015 yılında Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığının ortak çalışması sonucunda yapılan diğer bir düzenleme ile eğitim fakülteleri bünyesindeki ikinci öğretim hizmeti veren bölümler kapatılmıştır. Bu iki gelişmeye bağlı olarak Türkçe öğretmeni adayları dört yıllık yükseköğretim sürecinde harç ücreti ödemezler. Ancak öğretmen adayının dile getirilen zaman aralığı içerisinde tüm derslerden başarılı olup diploma alma hakkını elde edememesi durumunda beşinci yılın ilk döneminden itibaren kendisinden harç ücreti tahsil edilir.

Türkçe Eğitimi de dâhil olmak üzere Gazi Üniversitesinin bünyesinde hizmet veren akademik birimlerdeki öğrenciler önceki yarıyıllardan başarısız ders bulunmaması, ağırlıklı genel not ortalamasının 4 üzerinden 3 veya daha yüksek olması şartlarını sağladıkları takdirde üst dönemden ders alıp eğitim sürelerini kısaltabilirler. Ancak üstten alınacak derslerin toplam kredisi, öğrencinin bulunduğu yarıyılın toplam kredi yükünün 2/5’ini aşamaz. Öğrenciler uygulama içeren derslere %80, diğer derslere ise %70 oranında katılım sağlamakla yükümlüdür. Aksi takdirde dersin devam zorunluluğu yerine getirilinceye kadar tekrar alınması gerekmektedir.

Türkiye’deki üniversitelerde öğretmenlik eğitimi alan adaylar yükseköğretim sürecini tamamlayıp bölümlerinden mezun olduktan sonra devlet okullarında görev alabilmek için 2002 yılından bu yana uygulanmakta olan ve ÖSYM tarafından gerçekleştirilen Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmek zorundadırlar. Her ne kadar KPSS adıyla uygulanması 2002 yılı itibariyle başlamış olsa da; öğretmenlik bölümlerinden mezun olan adayların devlet okullarında görev alabilmek için merkezî nitelikteki sınavlara girme zorunluluğu 1999 yılına dayanır. Söz konusu yılda “Devlet Memurluğu Sınavı” (DMS) adı altında gerçekleştirilen sınav, 2001 yılında “Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı”

(KMS) adıyla yapılmıştır. 2002 yılında ise bu iki sınav birleştirilerek KPSS adını almıştır.

2015-2016 akademik yılı itibariyle Türkçe öğretmeni adayları için genel kültür - genel yetenek, öğretmenlik alan bilgisi ve eğitim bilimleri testlerinden oluşan KPSS'den gereken taban puanı elde eden öğretmenler, MEB'in açtığı kadrolara başvurma hakkı elde ederler.

Sınavın içeriğinde bulunan genel kültür – genel yetenek testi, adından da anlaşılacağı üzere iki kısma ayrılmış şekilde yapılandırılmıştır. İlk kısım olan genel kültür testinde toplamda 60 soru bulunur. Bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu test, tüm öğretmenlik branşları için ortaktır. Testte yer alan soruların derslere göre dağılımı şu şekildedir:

- Tarih (27 soru)
- Coğrafya (18 soru)
- Vatandaşlık bilgisi (9 soru)
- Güncel bilgiler (6 soru)

Testin ikinci kısmı olan genel yetenekte ise 60 sorudan oluşan içerik şu derslerden oluşur:

- Türkçe (27 soru)
- Sözel mantık (3 soru)
- Matematik (24 soru)
- Geometri (3 soru)
- Sayısal mantık (3 soru)

Genel kültür – genel yetenek testinde olduğu gibi tüm öğretmenlik branşları için uygulanan diğer bir test ise 80 sorudan oluşan eğitim bilimleridir.

Daha önceki yıllarda eksikliği sıkça gündeme getirilen ve 2013 yılında kapsama dâhil edilen öğretmenlik alan bilgisi testi ise, branşlara göre farklılık göstermesi bakımından sınavın diğer bölümlerinden ayrılmaktadır. Bu testi çözmekle yükümlü olan öğretmenlik branşları “P121” adı verilen puan türünde elde ettikleri değere göre atanırlar. 50 sorudan oluşan öğretmenlik alan bilgisi testi tüm branşlarda iki kısma ayrılır. Bu kısımlar 40

soruluk alan bilgisi ve 10 soruluk alan eğitimi testleridir. Alan bilgisi testinde Türkçe eğitimi bölümü mezunlarına şu derslere yönelik sorular yöneltilmektedir:

- Anlama ve anlatma teknikleri (12 soru)
- Dilbilgisi ve dilbilimi (8 soru)
- Çocuk edebiyatı (4 soru)
- Türk halk edebiyatı (4 soru)
- Yeni Türk edebiyatı (4 soru)
- Edebiyat bilgi ve kuramları (4 soru)
- Eski Türk edebiyatı (4 soru)

10 sorudan oluşan alan eğitimi testi ise öğretmenlik alan bilgisi testinin %20’lik kısmını oluşturur. Bu kısımda öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

KPSS puanı yüksek olan adaylar öncelikli olmak kaydıyla öğretmen atamaları devlet tarafından gerçekleştirilir. Atamadan sonraki bir yıl boyunca “stajyer öğretmen” unvanıyla görev yapılır. Bu görev esnasında yeni mezun durumda olan ana dili öğretmeni, uzman bir öğretmenin denetiminde ders anlatımı faaliyetleri gerçekleştirir. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim mevzuatını detaylı şekilde öğrenmeli ve kurumla ilgili her türlü evrakların hazırlanması gibi meslek yaşantısını direkt olarak etkileyecek konularda kendini geliştirmeye çalışmalıdır. Stajyerlik süreci atama yapılan okulda gerçekleştirilebileceği gibi 2015-2016 akademik yılından itibaren geçerli olan bir düzenleme ile ikamet adresine yakın okullarda da tamamlanabilir. Bu konudaki karar stajyer öğretmene aittir. Sözü edilen sürecin tamamlanmasının akabinde uzman öğretmenin olumlu kanaati ile stajyerlik durumu kaldırılmış olur. Dört dönem boyunca stajyerliği kaldırılmayan öğretmenlerin memuriyetine son verilir.

Genel bir çerçeveden bakıldığında, Türkiye’de çeyrek asrı bulan geçmişiyle artık yeni bir program olarak kabul edilemeyecek Türkçe eğitimi bölümlerinin son yıllarda yapılan düzenlemelere rağmen, hâlen müfredat açısından bazı eksikleri bulunmaktadır. Bundan sonraki dönemlerde yapılacak olan düzenlemelerin ilgili alanda uzman akademisyenlerin görüşlerinden ve eğitim alanında başarılı olarak kabul edilen ülkelerdeki sistemlerden elde edilecek bilgiler ışığında gerçekleştirilmesi, mevcut sorunların en aza indirilmesi açısından faydalı olacaktır.

4.1.3. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

4.1.3.1. Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

Almanya’da öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim programlarında okul uygulamalarının genel amacı, “bilimsel öğretmen yetiştirme sisteminden sonra öğretmen adaylarının mesleki özellikler kazanmasını sağlamak ve onları sorumluluk üstlenebilir duruma getirmek” (Coşkun, 2000’den aktaran Uygun, Ergen & Öztürk, 2011, s.396) olarak belirlenmiştir.

LMU’da gymnasium Almanca öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler için üç farklı tipteki stajları başarı ile tamamlama zorunluluğu bulunur. Bunlar oryantasyon stajı (orientierungspraktikum), pedagojik-didaktik okul stajı (pädagogisch-didaktisches schulpraktikum) ve alan didaktiği stajıdır (fachdidaktisches). “Tüm türdeki stajlardan LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi Staj Müdürlüğü’nün yanı sıra, Bavyera Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Bavyera Staj Yerleştirme Ofisi adındaki birim sorumludur” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013a).

Yükseköğretim sürecinde yer alan ilk okul deneyimi dersi olan “oryantasyon stajı”, tercihe bağlı olarak yükseköğretim yeterliliği alındıktan sonra ya da üniversite eğitimi sırasında ders saatlerinin olmadığı zamanlarda yapılabilir. Bu zamanın seçimi tamamen öğretmen adayının inisiyatifindedir. “Üç ya da dört hafta süren bu stajda, haftada en az üç ders saati katılım sağlanmalıdır” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g). Bu stajdaki en önemli olan nokta okul sisteminin tanınması için ilk adımı atılmasıdır. Staj aynı zamanda, öğretmenlik kariyeri için uygunluğa ve mesleğe isteğin ilk kez yorumlanmasına olanak sağlar. Ayrıca çalışma ortamını tanımak ve çocuklar-gençler ile çalışma isteğinin test edilmesi açısından da önemlidir (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013c).

Yukarıda dile getirilen kazanımların sağlanabilmesi için öğrenci staj yapmak istediği okul veya okulları bizzat kendisi belirler. Bu kendisinin mezun olduğu okul dahi olabilir. Sonrasında yapılması gereken, okul ile irtibata geçerek stajın başlaması için gerekli olan işlemleri yerine getirmektir. Staj eğer yükseköğretim süreci öncesinde yapılıyorsa Bavyera Eyaleti Staj Yerleştirme Ofisi, söz konusu stajın yürütülmesindeki tek yetkili kurumdur;

ancak öğretmen adayı başka bir eyaletin sınırları içerisinde de oryantasyon stajını tamamlayabilir. Bu durumda okul deneyimi çalışmalarının yapıldığı eyaletin staj müdürlüğünün denetimdeki bir sürece dâhil olur.

Öğretmen adayları tarafından oryantasyon stajı için birden fazla okul seçildiği takdirde; bu kurumlardan en az bir tanesinin devlet okulu statüsünde olması gerekir (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016). Oryantasyon stajı, AKTS kredisine sahip değildir ve değerlendirme süreci de yoktur. Öğrenci eğer LMU'daki kayıt işlemini tamamladıktan ve üniversitenin öğrencisi olduktan sonra oryantasyon stajını yapmaya karar verirse, okuldan staj danışmanı talep etme hakkı vardır. Talepler üniversitenin internet sitesi üzerinden gerçekleştirilir (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g).

Gymnasium Almanca öğretmenleri için meslek öncesi eğitimde tamamlanması gereken diğer bir okul deneyimi ve uygulama faaliyeti ise pedagojik-didaktik okul stajıdır. “Bu stajın amacı, öğretmen adayının pedagojik ve didaktik bir bakış açısı ile görevlerini ve alan didaktiği metotlarını tanımasıdır” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g). Pedagojik-didaktik okul stajı 6 AKTS'lik kredi yüküne sahiptir ve toplamda 150 ila 160 ders saati süren katılımı gerektirir. Oryantasyon stajının akabinde olmak kaydıyla ders olmadığı günlerde ve birbirini takip eden iki semestride yapılması tavsiye edilen bu stajdaki uygulama okulu veya okulları da öğrenci tarafından belirlenir. Sözü edilen süreç, oryantasyon uygulamalarındaki gibi farklı türdeki okullarda yapılamaz. Gymnasium Almanca öğretmenleri için tercih edilebilecek okullar, devlet gymnasiumu ya da devlet tarafından tanınan vakıf gymnasiumu olabilir.

Öğrencilerin tercihleri doğrultusunda LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi Staj Müdürlüğünün ve uygulama yapılacak olan okul müdürlüğünün onayı alındıktan sonra staj süreci başlar. Bu süreç boyunca öğretmen adayları uzmanlık eğitimi aldığı her iki alanda da sınıftaki kılavuz öğretmenlerin ders işleyişini gözlemleyerek notlar alır ve kılavuz öğretmen tarafından görev verilmesi durumunda gözetim altında ders anlatımı gerçekleştirir. Bunun yanı sıra stajyerler ders planı hazırlama ve öğretim metotları konusunda fikirler üretme gibi çeşitli görevleri de yerine getirmelidirler. Bu görevler bireysel çalışmaları içerebildiği gibi aynı okulu tercih eden diğer stajyer öğrencilerle ortak yürütülecek grup çalışmaları da olabilir. Üniversitenin stajyerler için görevlendirdiği staj danışmanları da bu görevlerin yerine getirilmeleri konusunda takipçi olurlar ve öğrencinin

stajdaki başarısının değerlendirilmesi konusunda kılavuz öğretmenle birlikte sorumludurlar.

Stajın sonunda öğretmen adayı, kılavuz öğretmen ve üniversitedeki staj danışmanı bir araya gelerek mesleğe uygunluk konusunun detaylı şekilde masaya yatırıldığı bir toplantı tertip ederler. Staj danışmanı ve kılavuz öğretmenin olumsuz kanaatler taşıması durumunda stajın tekrarlanması istenebileceği gibi öğrenci için farklı bir alanda uzmanlaşabileceği yeni yükseköğretim süreciyle ilgili yönlendirme de yapılabilir.

Almanca öğretmeni adaylarının başarıyla tamamlamak zorunda oldukları diğer bir uygulama dersi olan alan didaktiği stajı ise 3AKTS kredi yüküne sahiptir. “Ders, alan dersi öğretmenin yaptığı işi tanınması için dersin ve kendi ders anlatımı denemelerinin planlanması ve analizine dayanır. Staj için tavsiye edilen zaman aralığı yükseköğretimin üçüncü semestriden sonradır” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g). “Bir dönem boyunca süren bu staj türünde öğretmen adayı haftada bir gün sabahtan öğlene kadarki zamanını uygulama okulunda geçirmelidir” (LMU Zentrum für Lehrerbildung, 2013c). Alan didaktiği stajında öğretmen adayları diğer uygulama derslerinden daha aktif rol üstlenir ve kılavuz öğretmen gözetiminde önceden planlanan konuların sınıf ortamında işlenmesinden sorumlu olur. “Ayrıca ders içeriklerinin hangi konulardan oluşması gerektiği ve konuların nasıl bir sıra ile sunulacağı da stajyerlerin odaklanması gereken konular arasında yer alır” (LMU Zentrum für Lehrerbildung, 2013c). Bu stajın her iki uzmanlık alanında da yapılacak ders anlatımlarını içermesi gerekmektedir. Üniversitenin stajyer öğrenciler için atadığı staj danışmanları da uygulama okullarına ziyaretlerde bulunarak öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili her türlü konudaki performansını gözlemler. “Staj danışmanlarının gözlemlerinden hareketle profesyonel bir bakış açısıyla öğrenciye geri bildirim sağlamaları son derece önemlidir” (LMU, Zentrum für Lehrerbildung, 2013c).

LMU’da yukarıda dile getirilen staj türlerine alternatif olarak sunulan iki farklı staj türü bulunmaktadır. Bunlar “yoğun staj” (intensivpraktikum) ve “işletme stajı” (betriebspraktikum) adı verilen uygulamalardır. Her ikisinin de tercih edilme sıklığı diğer staj türlerine göre daha azdır.

Yoğun staj bazı yapısal özellikleri ile diğer stajlardan ayrılır. Yaklaşık olarak bir eğitim-öğretim yılı süren ve toplamda 220 saatlik bir uygulama sürecini içeren bu staj türü, üçüncü ve sonrasındaki semestrların öğrencileri tarafından tercih edilebilir. Bu stajı

tamamlamış olan öğrenciler oryantasyon ve pedagojik-didaktik stajlarını yapmış olarak kabul edilirler. Dersin yapısı da yerine geçtiği her iki staj türündeki faaliyetlerin ortak bir çerçevede birleştirilmiş hâlidir. Okulu ve sistemini tanıma odaklı olarak başlayan yoğun staj faaliyetleri; zamanla öğrencilerin derslere gözlemci olarak katıldıkları, dersin işlenişinin organize edilmesi konusunda yaratıcı fikirler ürettikleri ve eğitim konusunda kendilerine verilen çeşitli ödevleri tamamladıkları bir yapıya doğru geçiş yapar. “Yoğun staj günlük okul hayatının aktif katılımlarını açılır. (Ders verme, sınıfla ilgili birtakım önlemler alabilme, uygulamalar için egzersizler, ödev değerlendirme görüşmeleri, düzeltmeler konusunda yardım, öğretimin organizasyonu, idari görev vb.)” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013c).

“Öğretmen adayları yoğun staj kapsamında en az dört adet ders dışı faaliyete de bizzat katılmalıdır. Bu ders dışı faaliyetler okul eğlencesi, proje, doğa gezisi, veli toplantısı, danışmanlık toplantıları vb. olabilir” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g). Sözü edilen staj türü diğer türlere oranla daha derinlemesine bir uygulama süreciyle karşı karşıya kalınmasına sebep olur. “Diğer stajların içeriğinde bulunmayan birtakım ilave yükler de getirebilir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini daha iyi ve daha derinden tanıma isteğini gerçek anlamda hisseden adaylar tarafından tercih edilmelidir” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g). “Son beş akademik yılda LMU’da yoğun stajdan istifade eden öğrenci sayısı tüm branşlarda toplam bin dolayındadır. Ancak son yıllarda bu staj türünden yararlanan öğretmen adaylarının sayısında artış görülmektedir” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013c).

İşletme stajı da bir diğer alternatif staj türüdür ve uygulama alanı olarak diğer tüm staj türlerinden ayrılır. Sekiz hafta süren bu staj, okul dışındaki çalışma hayatını görmeyi sağlar ve oryantasyon stajının yerine geçer. Uygulama alanı olarak öğrenci tarafından üretim, ticaret ya da hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren firmalardan bir tanesi seçilebilir. Stajın amacı LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezinin internet adresinde “Öğretmen adaylarına iş dünyasına karşı daha derin bir bakış açısı kazandırmak ve okul dışındaki hizmet içi süreçleri kendilerine tanıtmak” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2016g) olarak ifade edilmiştir. Yine aynı kaynakta söz konusu staj türü için tavsiye edilen zaman aralığı, “yükseköğretim yeterliliğinin kazanılmasından sonra ya da yükseköğretim süreci başladıktan sonra” olarak açıklanmıştır. Bu staj türü de tıpkı oryantasyon stajları gibi öğrenci tarafından bizzat ayarlanmalıdır. Sözü edilen süreç

herhangi bir değerlendirme içermez. “Bir işletmenin kasasında ya da depoda beklemek gibi faaliyetler bu staj türü kapsamında gerçekleştirilemezler” (LMU Münchener Zentrum für Lehrerbildung, 2013a).

Üniversite süreci öncesinde yapılan oryantasyon uygulamaları dışında kalan ilgili derslerin yürütülmesinden LMU Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezinin alt birimi olarak yapılan Staj Müdürlüğü sorumludur. Müdürlük, Almanca öğretmenliği de dâhil olmak üzere tüm branşlarda uygulama derslerine öğrencilerin katılımı konusunda son derece titiz davranmaktadır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerindeki devamsızlıklar her ne sebeple olursa olsun mutlaka telafi edilmeli ve staj için belirlenen toplam katılım saatine ulaşılmalıdır. Öğrencilerin uzun dönemli devamsızlıklarını gerektiren bir durum ortaya çıkması halinde, stajın ertelenmesi mümkün olabilir ancak bunun için öğrencinin devamsızlığa neden olan durumu Müdürlüğe belgeler vasıtasıyla kanıtlamalı ve en az bir haftalık staja katılmış olmalıdır.

Yukarıda söz edilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dışında Almanya’ya has bir diğer staj süreci daha vardır. Süresi bakımından eyaletlere göre farklılık gösteren ve üç ya da dört dönem süren bu staja katılım üniversite eğitimi tamamlandıktan sonra “aday öğretmen” sıfatıyla sağlanır. Bu stajın amaçları her ne kadar yükseköğretim sürecindeki uygulama derslerinde olduğu gibi kişiyi öğretmenlik mesleğine hazırlamak olsa da “öğretmen adayları artık tam zamanlı şekilde ve ücret karşılığında görev yaparlar” (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.399). Ancak alınan ücret uzman öğretmenlerin ücreti düzeyinde değildir.

Aday öğretmenlik stajının başlayabilmesi için geleneksel öğretmen yetiştirme modelinde eğitim alan bir öğrencinin yükseköğretim kapsamında kendisine sunulan dersleri başarı ile tamamlaması ve üniversite diplomasını elde etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra Birinci Devlet Sınavı’nın da başarı sağlanarak geçilmesi ve gerekli belgelerle birlikte Bavyera Eğitim Bakanlığı Staj Yerleştirme Ofisine başvuruda bulunulması gerekir. Staj Yerleştirme Ofisi, aday öğretmeni staj süresi boyunca denetleyecek olan iki farklı alana ait formasyon uzmanları görevlendirir. Uygun olması durumunda branş kombinasyonu aday öğretmen ile örtüşen tek bir alan uzmanı da görevlendirilebilir (V. Akseki, kişisel iletişim, Şubat 5, 2013). Staj boyunca adayın ders anlatımlarını izleyen görevli uzmanlar, geri bildirimleriyle yönlendirmelerde bulunur ve sürecin sonunda değerlendirme görevini

üstlenirler. Stajı başarı ile tamamlayan öğretmen adayları, öğretmen ihtiyacı olan bir gymnasiuma başvuruda bulunup; kabul edilmeleri hâlinde meslek yaşantılarına başlarlar.

4.1.3.2. Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

Finlandiya’da öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik dersler, yükseköğrenimin ikinci basamağını oluşturan yüksek lisans eğitimi esnasında verilirler. Ülkedeki üniversiteler arasında yaygın bir uygulama olmasa da Turku Üniversitesinde lisans öğrenimi sırasında öğrencilere sunulan ve seçmeli dersler arasında yer alan “okul gözlemi” adında bir ders bulunmaktadır. 2 AKTS kredisine sahip bu ders tek dönemlidir ve özellikle öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu dersin seçilip seçilmediği eğitim fakültesine başvuru esnasında jüri tarafından dikkate alınmaktadır.

Söz konusu ders kapsamında yapılacak olan gözlemler Turku Üniversitesi Öğretmenlik Uygulama Okulunda yapılır. Dersi alan öğrenciler, her hafta girdikleri sınıflardaki gözlemlerini rapor hâline getirirler; bu raporlardan oluşan bir dosyayı dönem sonunda dersin sorumlu öğretim elemanına sunarlar. Dersten alınacak not bu dosyaya göre verilir.

Dünyanın diğer ülkelerinde görülmeyen bir uygulama olarak, Finlandiya’da öğretmen eğitimi veren üniversiteler kendi bünyelerinde uygulama okulları bulundurmaktadırlar. Turku Üniversitesine bağlı olarak hizmet veren iki uygulama okulundan birisi olan Turku Öğretmenlik Uygulama Okulu, bu alanda ülkenin dolayısıyla da dünyanın en büyüğü durumundadır. Okulda elliye yakın milletten öğrenciler, stajyerler ve öğretim elemanları bulunur. Fince ve İngilizcenin eğitim dili olarak kullanıldığı okulda, çok uluslu bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

Turku Öğretmenlik Uygulama Okulunun iki temel görevi vardır. Bu görevler birbirleriyle iç içe geçmiş durumdadırlar. İlk görev, Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesinin bir parçası olarak gelecekteki öğretmenlerin eğitimine katkıda bulunmak; diğeri ise, ilkokuldan liseye kadar öğrencilere eğitim vermektir. Bu görevlerini yerine getirmek için hizmet veren “Turku Öğretmenlik Uygulama Okulunda 130 dolayında öğretmen, 250 stajyer ve 900’ü aşkın öğrenci bulunur” (Turun Yliopisto, 2015, s. 3). Okulda görev yapan öğretmenlerin tamamına yakını genellikle alanlarında doktora eğitimini tamamlamış kişilerdir.

Finlandiya'daki öğretmen yetiştiren birimlerin doğasına uygun olarak öğretmenlik uygulaması okulları, yeni eğitim metot ve teknolojilerinin denenmesine ortam hazırlarlar. Bu sayede eğitimdeki en yeni değişim ve gelişimlerden kopmamaya olanak sağlarlar.

Lisans eğitiminde sadece bir seçmeli dersle sınırlı kalan okul deneyimi uygulamaları, yüksek lisans aşamasının odak noktalarından birisi durumundadır. Stajın türüne göre değişmekle birlikte okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, öğretmen gözetiminde ders verme, kendi başına ders verme, gözlem yapma, öğrencilerin ev ödevlerine yardım etme, okul kütüphanesinde çalışma ve öğretmenler arasında yapılan toplantılara katılma gibi çeşitli faaliyetler yürütülür.

Staj faaliyetlerinin yürütülmesi için eğitim fakültesinden bir öğretim elemanı ve uygulama okulunda görev yapan ve “kılavuz öğretmen” olarak adlandırılan bir Fince öğretmeni görevlendirilir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı genellikle beşi geçmez. Haftalık staj saati genellikle on iki olsa da bu konuda zorunluluk getiren bir yönetmelik söz konusu değildir.

Stajlarda öğrenciye rakamsal bir not verilmez; sadece “başarılı” ya da “başarısız” ifadeleri ile değerlendirme sonucu açıklanır. Okuldaki kılavuz öğretmen ve sorumlu öğretim elemanı değerlendirme konusunda yetkilidirler. Söz konusu değerlendirme sürecinde öğrencinin tuttuğu aktive dosyasının sorumlu öğretim elemanına ibrazı zorunludur. Stajda başarısız olan bir öğrenci, sonraki dönemde aynı stajı tekrarlamakla yükümlüdür. İkinci kez aynı stajdan başarısız olunması durumunda, öğrenci eğitim fakültesine girişte yapılan sınava tekrar girmek zorunda kalır.

2011 yılına kadar öğretmen adaylarının Turku Öğretmenlik Uygulama Okulu dışında yer alan ve Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren okullarda da staj yapmaları (kılavuzlu uygulama III) zorunluydu. Bu sayede öğretmen adaylarının, her unsuruyla mükemmelleştirilmiş olan uygulama okullarının dışında kalan okullardaki eğitim ortamlarını tanımaları amaçlanmıştır. Ancak Eğitim Bakanlığı kadrosunda çalışan öğretmenler bu faaliyet için herhangi bir ek ücret almamaları hususunda itirazlarda bulunmuştur. Buna bağlı olarak öğretmen sendikası bu uygulamanın kaldırılması konusunda üniversite yönetimine baskı yapmış ve 2011-2012 akademik yılından itibaren “kılavuzlu uygulama III” isimli dersin Öğretmenlik Uygulama Okulu dışında yapılmasına son verilmiştir.

Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fince öğretmeni olabilmek için eğitim gören öğrenciler, diğer branş öğretmenliklerinde olduğu gibi dört farklı staj dersi görürler. Öğrencilerden bu stajları iki yıllık yüksek lisans eğitim süreçlerinde bitirmeleri beklenmektedir.

İlk staj “kılavuzlu uygulama 1” adıyla programda yer alır. Bu stajın amacı ilgili kaynakta (Turun Yliopisto, 2013a, s. 371) “Eğitim ve öğretime karşı olumlu bir tutum geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını anlama; geniş bir yelpazede öğretmenlerinin işinin gereksinimlerini öğrenme” olarak ifade edilir. Ayrıca bu staj; derslere alışma ve egzersiz yapma, planlama, grup ve bireysel çalışma yapabilme, öğretimin denetlenmesi, bir asistan öğretmen gibi davranabilme, okulla ilgili konularda bilgi sahibi olma gibi becerileri geliştirmeyi amaçlar.

Genel olarak öğrencilerin uyum sağlamasını odak noktasına koyan kılavuzlu uygulama I, öğretmen adaylarına uygulama okulunu, okulun eğitim yapısını, öğrenci-öğretmen ilişkilerini gözlemleme imkânı vermesi bakımından önemlidir. Yapılacak olan okul gözlemlerinin öncesinde ve sonrasında uygulama okulu öğretmeni ile staj grubu arasında yapılan değerlendirme ve planlama toplantıları, gözlemlerle ilgili sorulara cevap bulma hususunda oldukça faydalıdır.

133 saat süren bu derste yapılacak olan etkinlikler ve bu etkinlikler için tavsiye edilen süreler şu şekildedir (Turun Yliopisto, 2013a, s. 372):

- Oryantasyon dersi (16 saat)
- Kılavuz öğretmen eşliğinde eğitime katılma (31 saat)
 - Dersleri takip etme (24-27 saat)
 - Öğrencinin verdiği dersler (4-7 saat)
- Rehberlik hizmetleri (20 saat)
- Okul stajı (6 saat)
- Bireysel öğretimin planlanması (60 saat)

Yine bu ders kapsamında, öğretmen adayları için tek ya da çift olarak ders anlatabilecekleri ve 20-30 dakika süren ders anlatımı etkinlikleri de düzenlenebilir (Turun Yliopisto, 2013a, s. 372).

Oryantasyon derslerinin, temel amacı “öğretmen adaylarını okul ortamına alıştırmak” (Kır, 2011, s. 1295) olarak belirlenmiştir. “Staj eğitimi süresince öğretmen adaylarının

etkileşimi için çok önemli rolü ve etkisi olan dört bileşen vardır. Bunlar, öğretmen adayının kendisi, diğer öğretmen adayları, danışman öğretim elemanı ve staj yapılan okuldaki danışmanıdır” (Ekinci & Öter, 2010, s. 288). Oryantasyon dersleri hem sözü edilen bu etkileşimi sağlar hem de öğretmen adayını etkin bir parçası hâline geldiği okul camiası ile tanıştırır. Bu dersler birinci, ikinci ve üçüncü staj derslerinde ve sıklıkla dönem başlarında yapılır. Dersler Eğitim Fakültesi ya da Uygulama Okulunda yapılabilir. Sorumlu öğretim elemanı, kılavuz öğretmen ve stajyerlerin katıldıkları bu derslerde, başlayan dönemdeki staj sürecinin nasıl işleyeceği, hangi faaliyetlerin yürütülmesi gerektiği ve öğretmen adaylarından beklentilerin ne boyutta olduğu gibi konular ele alınır. Öğrenciler ilgili süreçle ilgili sorular sorarak yapacakları uygulamalar konusunda detaylı bilgilere sahip olurlar.

“Kılavuz öğretmen eşliğinde öğretime katılma” etkinlikleri, uygulama dersinin temelini oluşturmaktadır ve Uygulama Okulundaki sınıf içi uygulamaları kapsar. Bu etkinlikler için toplamda 31 saatlik çalışma önerilir. Sınıf içi uygulamalar, öğrencinin gözlemci sıfatıyla notlar alması ve bizzat konu anlatımına katılması olarak kendi içerisinde ikiye ayrılır. Bu alt kollara ne kadar saat zaman ayrılacağı konusunda esneklikler bulunmakla birlikte, bu esnekliği kullanmakla yetkili olan kişiler kılavuz öğretmenlerdir.

“Dersleri takip etme” etkinliğinde, stajyer öğretmen adayları öğretime katılmadan dersleri izler ve gözlemci olarak işlenişe dair notlar tutarlar. Daha sonra bu notlar rapor hâline getirilerek, dönem sonunda Eğitim Fakültesi kadrosunda görev yapan sorumlu öğretim elemanına sunulur.

Öğrenci tarafından konu anlatımının gerçekleştirilmesi, ilk staj dersinde dönem sonuna doğru gerçekleştirilen bir faaliyettir. Sonraki stajlar derslerinde ise öğretmen adayının hangi tarihte ve hangi konuyu nasıl sunacağı kılavuz öğretmen ile aday tarafından ortaklaşa olarak kararlaştırılır. Bu noktada öğretmen adayı tarafından yapılmış olan bireysel öğretim planı büyük önem taşır. Kılavuz öğretmen, gerekli gördüğü takdirde bu plan üzerinde birtakım değişikliklere gidebilir. Dersin işleniş kılavuz öğretmenin isteğine göre üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir:

- Stajyer öğrenci kendisine daha önceden verilen konuya hazırlanarak, belirli tarihte dersi sınıf ortamında işler. Konunun nasıl işleneceği konusunda kılavuz öğretmen ile derse birkaç gün kala fikir alışverişinde bulunur. Alınan tavsiyeler ışığında derste kullanılacak yöntem ve metotlar üzerinde düzenlemeye gidebilir.

- Stajyer öğrencilerden iki tanesi kılavuz öğretmen tarafından seçilerek, işlenecek konu önceden kendilerine bildirilir. Genellikle bir hafta süre tanınan öğrenciler dersin işlenişiyle ilgili hazırlıklarını bireysel ve ortaklaşa olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarla tamamlarlar. Daha sonra kılavuz öğretmenle bir görüşme yapılarak öneriler ve tavsiyeler alınır. Son düzenlemelerden sonra konu, sınıf ortamında iki stajyer tarafından aynı anda sunulur.
- Kılavuz öğretmen kendi staj grubundan bir öğrenciyi seçer ve genellikle gelecek hafta içerisinde bir konuyu birlikte işleyeceklerini bildirir. Bu süre içerisinde öğrenci konunun tamamına hazırlanır, daha sonra kılavuz öğretmenler tarafından kontroller yapılır. Kullanılacak olan yöntem ve teknikleri birlikte kararlaştırılır. Kılavuz öğretmen ve stajyer konuyu birlikte anlatırlar. Bu uygulama türü, genellikle “kılavuzlu uygulama I” ve “kılavuzlu uygulama II” derslerinde daha yaygın olarak görülür.

Finlandiya’da eğitimin her kademesinde rehberlik hizmetlerine üst düzeyde önem verilir. Buna bağlı olarak uygulama derslerini alan stajyerler, öğretmen uygulama okullarının rehberlik servislerinde çalışırlar. Burada öğretmen adaylarının servisin işleyişi ve rehberlik uzmanlarının öğrencilerle olan iletişimleri gibi konusunda gözlemler yapmaları ve notlar almaları istenir. Bu gözlem notları da dönem sonunda, hazırlanan dosya içerisinde dersin sorumlu öğretim elemanına sunulmalı ve değerlendirme sürecinde dikkate alınmalıdır.

“Okul stajı” öğretmen adaylarının uygulama okulunda dersler dışında yürütülen tüm faaliyetleri gözlemledikleri ve bunlarla ilgili bilgi alarak kendilerini mesleki anlamda geliştirdikleri bir süreçtir. Öğretmen adayı okulun idari işleyişi, yönetim kadrolarının görevleri, kurulların ve zümrelerin teşkilatlanması, veli toplantıları ve benzeri konularda da kendisini geliştirmek zorundadır.

“Bağımsız öğretim planlaması”, uygulama derslerinde en çok zaman ayrılan faaliyettir. Uygulama dersi alan öğrencilerden, dönem boyunca kendi fikirlerinin ve yaratıcılıklarının yardımıyla dersin öğretimiyle ilgili planlar yapmaları ve yeni fikirler geliştirerek zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleri konusunda çeşitli öneriler sunmaları beklenir. Bu planların ve önerilerin kılavuz öğretmen ve sorumlu öğretim elemanı ile birlikte değerlendirilmesi; uygulanabilirliği hususunda tartışılması son derece önemlidir. Staj gruplarının sorumlu öğretim elemanı ile birlikte düzenli olarak yaptıkları oryantasyon

derslerinde de sözü edilen planların ve önerilerin tartışmaya açılması beklenir. Stajyer öğretmenlerden her şeyin uzmanı olmaları beklenmez, fakat değişik metot ve yaklaşımları denemek konusunda sürekli istek duymalıdır. (Turun Yliopisto, 2015, s. 7).

Okul deneyimi dersleri, stajyerlere aynı zamanda öğretmenin ders dışındaki işlerini de keşfetme ve onlara katılım olanağı sağlar. Bunlar veli toplantıları, uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanı oturumları, öğretmen buluşmaları, staj gruplarının buluşması ve benzeri aktivitelerdir (Turun Yliopisto, 2013a, s. 372).

“Kılavuzlu uygulama II dersi, kılavuzlu uygulama I dersinin sonraki aşaması olarak programda yer alır. Ancak bir staj dersini başarılı ile tamamlamak, sonraki ders için ön koşul değildir; bir dersin öğretmen adayı tarafından seçilebilmesi için önceki uygulama dersinin en az bir kez alınmış olması yeterlidir.

Program kataloğunda kılavuzlu uygulama II dersinin amacı, “öğretmen adayının, öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin ve öğretmenlik işinin bilincine varması, öğrencinin öğrenmesi ve gelişmesinin destekleyicisi olması, öğrencilerin hazırlıklarının ve ders planlarının kontrol edilmesi, değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğretilmesi, öğretimle ilgili çeşitli becerilerin çeşitli öğretim durumlarına göre uyarlanabilmesi” (Turun Yliopisto, 2013a, s. 378) olarak belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle kılavuzlu uygulama II dersinin, önceki staj dersine nazaran daha geniş bir amaç yelpazesine sahip olduğu görülür.

İlk staj dersi gibi toplamda 133 saatlik çalışmaları içeren bu dersin kapsamındaki çalışmalar ve bu çalışmalara ayrılacak olan saatler şu şekildedir (Turun Yliopisto, 2013a, s. 378-379):

- Oryantasyon dersi (6 saat)
- Kılavuz eşliğinde öğretime katılma (30 saat)
 - Dersleri takip etme (15-22 saat)
 - Öğrencinin verdiği dersler (8-15 saat)
- Rehberlik hizmetleri (20 saat)
- Küçük grup çalışması (4 saat)
- Okul stajı (20 saat)
- Bağımsız öğretim planlaması (53 saat)

Verilen dağılıma göre, ilk staj dersine oranla oryantasyon derslerinde önemli miktarda azalma görülmüştür. Bu azalmanın sebebi, öğretmen adaylarının oryantasyon ihtiyacının ilk staj dersine oranla daha düşük olmasıdır. Dersleri takip etme ve bireysel öğretim planlaması saatlerinde düşüş gözlenirken; öğrencinin verdiği dersler, rehberlik hizmetleri ve okul stajında süre artışı olmuştur. Bu staj dersinde ilk kez öğretmen adaylarına sunulan küçük grup çalışmaları da, kılavuz öğretmenin kendi sorumluluğunda bulunan öğrencilere vermiş olduğu görevlerin yerine getirilmesinden ve bu görevlerin sonuçlarının değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bu derslere kılavuz öğretmenin üzerinde sorumlu olduğu stajyerlerin hepsi katılırlar. Bu sayı dört ila yedi arasında değişmektedir.

Uygulama derslerinin bir sonraki aşaması olan kılavuzlu uygulama III dersi 2011 yılına kadar ülke genelinde Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülmüş, ancak bu tarihten sonra yaşanan sorunlardan ötürü üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren öğretmen uygulama okullarına alınmıştır. Dolayısıyla dersin kapsamında ve amaçlarında değişiklikler meydana gelmiştir.

Güncel katalogda dersin amacı, “Öğretmen adayının kendi öğretmenlik yeteneklerinin farkına varmasını ve gerçekleştirebilmesini sağlamak; öğrenci çeşitliliğinin farkına varma ve ihtiyaçları bu çeşitliliğe göre belirleyebilme becerisini kazandırmak” (Turun Ylipisto, 2013, s.379) olarak yer almaktadır.

133 saatlik ders dâhilindeki çalışmalar ise şu şekilde sıralanır: (Turun Ylipisto, 2013, s.380)

- Oryantasyon dersleri (6 saat)
- Dersleri takip etme (30 saat)
 - Dersleri takip etme (15-22 saat)
 - Öğrencinin verdiği dersler (8-15 saat)
- Rehberlik hizmetleri (24 saat)
- Küçük grup çalışması (3 saat)
- Okul stajı (20 saat)
- Bağımsız öğretim planlaması (50 saat)

Bu stajın çalışmalar bakımından önceki dersten büyük farklılıklar göstermediği anlaşılmaktadır. En önemli değişiklik ise rehberlik hizmetlerinin gözlemine daha fazla zaman ayrılmasıdır.

Staj eğitiminin son aşaması, “kılavuzlu uygulama IV” isimli dersle tamamlanır. Diğer tüm stajlar gibi, Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesine bünyesinde hizmet veren Uygulama Okulunda yürütülen ve toplamda 133 saatlik faaliyetleri kapsar.

Dersin amacı “Öğretmen adaylarına okulu tüm unsurlarıyla tanıtmak, adayların okul sisteminin bütününe kavramalarına yardımcı olmak ve onları desteklemek” (Turun Ylipisto, 2013, s. 280) olarak belirlenmiştir. Öğrencilere sağlanacak olan desteğin ise, onların mesleklerinin anlamını fark eden, kendini geliştirmenin önemini kavrayan, eleştirel düşünebilen, etiğe uygun ve sağlam çözüm önerileri üretebilen bireyler olmasıyla ilgili olacağı da ayrıca dile getirilir.

Kılavuzlu uygulama IV dersinin kapsamındaki çalışmalar şunlardır (Turun Ylipisto, 2013, s. 380):

- Uzman dersleri (6 saat)
- Dersleri takip etme (30 saat)
 - Dersleri takip etme (15-22 saat)
 - Öğrencinin verdiği dersler (8-15 saat)
- Rehberlik hizmetleri (24 saat)
- Küçük grup çalışması (3 saat)
- Okul stajı (20 saat)
- Bağımsız öğretim planlaması (50 saat)

Verilen çalışmaların dağılımı incelendiğinde, son uygulama dersinin bir öncekiyle tek bir unsur haricinde tamamen örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca “bu aşama için ders takibinden çok öğrencinin verdiği derslere daha fazla zaman ayrılması tavsiye edilir” (Turun Ylipisto, 2013: 381).

Son uygulama dersinde oryantasyon derslerinin yerine gelen uzman dersleri, Uygulama Okulundaki kılavuz öğretmen ile stajyerliğini tamamlamak üzere olan öğrencinin birebir olarak gerçekleştirdiği ve dönemlik altı saati kapsayan çalışmalardır. Bu ders saatlerinde

stajyerin ders anlatma performansının değerlendirilmesi ve performansa yönelik tavsiyeler ön plan tutulur.

Dört uygulama dersini de başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarına, söz konusu uygulamalarda gerçekleştirdiği tüm faaliyetleri gösteren bir belge verilir. Ayrıca uygulama sürecini bitiren öğretmen adaylarından okulun internet sitesi üzerindeki ilgili sanal formlara stajlar hakkında geri bildirimlerde bulunması beklenir. Geribildirimler Turku Üniversitesinde branş öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları çalışmalarını daha nitelikli hâle getirmek için kullanılır.

4.1.3.3. Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

Fransa öğretmen yetiştirme sisteminin yapısı gereği, adayların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına dayalı dersleri alması, ağırlıklı olarak yüksek lisans eğitimi sürecinde gerçekleşir. Her ne kadar ağırlık yüksek lisans düzeyinde bulunsa da, Strasbourg Üniversitesinde Fransızca öğretmeni olmak amacıyla Modern Edebiyat Bölümünde lisans eğitimi alan öğrenciler için seçmeli bir gözlem stajı dersi açılmaktadır. Toplamda 20 saatlik okul gözlemine dayalı bu dersin alınması, öğretmenlik ve eğitim yükseköğretilerine açılan yüksek lisans programlarına başvuru aşamasında jüri tarafından göz önünde bulundurulacak unsurlardan bir tanesi olması bakımından önemlidir.

Fransa’da öğretmen eğitimi sunan yükseköğretim programlarındaki okul uygulamalarının genel amacı, “öğretmenlerin alan öğretimi, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, velilerle ilişkiler gibi konularda öğrendikleri teorik bilgileri uygulama eğitimiyle beceri ve davranış hâline getirmeleri” (Men, 2007’den aktaran Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 396) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulamasını temel alan derslerde stajyerlere araştırma kapsamındaki diğer tüm ülkelerde olduğu gibi, uygulama okulunda görev yapan ve kendi dalında uzmanlaşmış deneyimli bir kılavuz öğretmen atanır. Bu atamanın sorumluluğu öğrencinin bağlı bulunduğu üniversitenin rektörüne aittir. Fransa’daki yapılanmaya göre rektörlerin kendi bölgedeki tüm eğitim kurumlarının en üst düzey yetkilisi olması, sözü edilen atamanın yapılmasına olanak sağlar. Kılavuz öğretmenlerin yanı sıra stajyerlerin uygulama eğitimlerini takip etmek ve değerlendirmek amacıyla görevli öğretim elemanları da

bulunmaktadır. Ancak sözü edilen derslerde stajyerler zamanlarının büyük çoğunluğunu kılavuz öğretmenleri ile geçirirler.

Uygulama derslerindeki sürecin takip edilmesinin yanı sıra değerlendirmeden sorumlu olan öğretim elemanı, öğrencinin stajda gerçekleştirdiği faaliyetleri ve uygulamaları analiz ettiği yazılıları içeren dosyayı ve kılavuz öğretmenin görüşlerini içeren mektubu ders notunun tespiti aşamasında göz önünde bulundurur. Bu noktadan hareketle, Fransa’da öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesinin Türkiye’dekine benzer biçimde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Her ne kadar yaygın bir uygulama olmasa da sorumlu öğretim elemanı gerekli gördüğü takdirde yukarıda dile getirilen unsurlara ek olarak sözlü ya da yazılı sınav yapma hakkına da sahiptir (Université de Strasbourg ESPE, 2015a, s.26).

Fransa’da öğretmen adaylarının uygulama eğitimi derslerinin şekillendirilmesinde sorumluluk sahibi olan iki kurum bulunur. Bunlardan ilki öğretmenlik ve eğitim yükseköğretilerinin bünyesinde teşkilatlanmıştır ve “staj birimi” olarak adlandırılır. Bu kurumlar, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının koordine edilmesinden sorumlu olarak görev yapmaktadır. Diğeri ise “rektorat” adıyla, Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösterir. Kurumun temel görevi, öğretmen adaylarının staj yapacakları okulların belirlenmesidir. Bu bağlamda Bakanlığa bağlı olan devlet okullarındaki sınıfların durumu ve özellikleri ile kılavuz öğretmen sayıları gibi bilgilerin güncel olarak kaydı tutulur.

Fransa’da son yıllarda öğretmenlik mesleğine olan talebi arttırabilmek için birtakım teşvik edici uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu düzenlemeler sayesinde 2013-2014 akademik yılından itibaren okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini alan öğrenciler için sağlanan maddi desteklerde hatırı sayılır bir artış olmuştur. Öğretmen adayları tarafından başvuru yapılması hâlinde iyi yüz avroyu aşan miktarda kamu hizmeti bursu ve fonksiyoner stajyerler için yaklaşık beş yüz avroluk brüt maaş sağlanabilmektedir. Çalışmasında söz konusu maddi desteklerden detaylı biçimde söz eden Saydı (2013, s. 334), öğretmenlerin kamu hizmeti bursu ve brüt maaş gibi olanaklardan yararlanabilmeleri için öğretmenlik mesleği için gerekli olan sınavlara girmek için taahhütte bulunması gerektiğini dile getirir.

Fransa’da öğretmen yetiştiren üniversitelerde staj türleri genellikle aynı olmakla birlikte; bu stajların süresi, yarıyılı ve AKTS değerleri kurumlar arasında değişiklik

gösterebilmektedir. Strasbourg Üniversitesi'nde Fransızca da dâhil olmak üzere branş öğretmeni adaylarının yapması gereken staj türleri şunlardır:

- Gözlem stajı (stages d'observation)
- Eşlikli staj (stage et accompagnement)
- Sorumlu staj (stage en reponsabilité)

Yukarıda dile getirilenler dışında Fransa'daki öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının bazılarında “şirket stajı” (stage en entreprise) adı verilen bir diğer staj türü de bulunur. Almanya öğretmen yetiştirme sisteminde de bulunan bu staj türü, ticari müesseselerde, iş ortamını ve farklı meslek gruplarını tanımak maksadıyla yapılır. Strasbourg Üniversitesi'nde branş öğretmeni eğitimi alan öğrencilerin şirket stajı yapma zorunlulukları bulunmamaktadır.

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulunda Fransızca öğretmeni olabilmek için yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin stajları, akademik yılın ilk döneminde kasım ayı ortasından sömestr başlangıcına, ikinci dönemde ise ocak ayının ortasından itibaren altı hafta sürecek şekilde ayarlanmıştır.

Fransızca öğretmeni adaylarının 30 AKTS'lik ders aldıkları yüksek lisans eğitimlerinin ilk döneminde toplamda 40 saatlik gözlem stajı yapmaları gerekmektedir. Staj kapsamında Fransızca öğretmeni adayları “rektorat” adı verilen birim tarafından belirlenen bir devlet okulunda haftanın bir günü bulunmak zorundadırlar. Öğrencinin ders programının uygun olmaması durumunda stajın birden çok iş gününe yayılması da mümkündür. Adından da anlaşılacağı üzere, bu stajın amacı öğretmen adaylarından gelecekte sahip olacakları mesleği ve çalışma ortamlarını tanımalarına yardımcı olacak gözlemleri yapabilmeleridir. Öğrenciler yine bu staj kapsamında okul gezisi ve veli toplantısı gibi eğitim-öğretim etkinliklerine de katılabilirler.

Yüksek lisans eğitimlerinin ikinci döneminde Fransızca öğretmeni adayları “eşlikli staj” adı altında öğretmenlik uygulaması faaliyetleri yürütürler. Bu faaliyetler dönem boyunca toplamda 28 saat sürer ve genellikle haftanın bir gününde 4 saat boyunca uygulama okulunda bulunmayı gerektirir. Bu dersin kapsamında öğretmen adayları, kılavuz öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirdikleri ders anlatımı gibi eğitim-öğretim uygulamaların yanı sıra okul ortamlarındaki gözlemlerine de devam ederler.

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulunda Fransızca öğretmeni adayları CAPES sınavlarından başarılı olmaları durumunda, “resmi stajyer” unvanı ile yüksek lisanslarının üçüncü döneminde 18 saatlik öğretmenlik uygulamasını içeren sorumlu stajlarını gerçekleştirirler. Her ne kadar öğrenciler sorumlu stajlarında tek başlarına eğitim ve öğretim faaliyetini yürütmekle yükümlü olsalar da kılavuz öğretmenlerin süreci kontrol etme ve yönlendirme fonksiyonu devam etmektedir. Bu staj genellikle bir önceki dönemde yapılan okulda ve aynı kılavuz öğretmen sorumluluğunda yapılır.

Üçüncü dönemde yapılan eşlikli stajda kılavuz öğretmenler kendilerine bağlı olan stajyerlerin eksiklik ve yeterlilik düzeylerini göz önünde bulundurarak; öğretmen adayının eksiklerine ve ihtiyaçlarına göre eşlikli stajın içeriğindeki faaliyetlerin belirleme hakkına sahiptirler (Université de Strasbourg ESPE, 2015a, s.17).

Fransızca öğretmeni adayları “resmi stajyer” unvanıyla yüksek lisans eğitiminin dördüncü ve son döneminde sorumlu stajlarını gerçekleştirmeye devam ederler. Öğrencilerin bu ders kapsamında toplamda 24 saati Bakanlığa bağlı bir devlet okulunda geçirmeleri gerekmektedir. Tıpkı önceki dönemdeki uygulama dersleri gibi, bu dersin içeriğinin nasıl şekillendirileceği ve öğrencilerin tek başına gerçekleştirecekleri öğretmenlik deneyimlerinin sınırını kılavuz öğretmenler belirler. Ancak normal olan, stajyerin okulda bulunduğu zamanın tamamına yakını konu anlatımıyla geçirmesidir.

Gözlem stajı, eşlikli staj ve sorumlu staj uygulamalarını yüksek lisans eğitimleri süresince gerçekleştiren Fransızca öğretmeni adayları, üniversite mezuniyetleri sonrasında başladıkları uzmanlık eğitimleri sürecinde de sınıf ortamında kılavuz öğretmen olmaksızın konu anlatımları gerçekleştirmeye devam ederler. Her ne kadar düzenli olarak ders ortamında bulunmasalar da, kılavuz öğretmenlerin adaylar üzerindeki yönlendirme sorumluluğu bulunur. Bazı ders saatlerinde kılavuz öğretmen vermiş olduğu talimatların uygulanmasını kontrol etmek amacıyla bizzat sınıfa da girebilirler. İki yıl süren uzmanlık eğitimi sürecinin tamamlanması ve öğretmen adayları için meslek yaşantısının başlaması için kılavuz öğretmenlerin, adayın sorumlu staj performansı konusundaki yeterliliğine kanaat getirmeleri gerekir.

Strasbourg Üniversitesinde branş öğretmenliği eğitimi alan adayların uygulama eğitimlerine katılımları son derece titiz bir biçimde kontrol edilmektedir. Öğrencilere okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dışındaki derslerde tanınan devamsızlık hakkı bu

dersler için geçerli değildir. Öğretmen adayı katılmadığı staj dersi için okuldaki uygulama öğretmenine ve sorumlu öğretim elemanına devamsızlık sebebini bildirmelidir. Eğer devamsızlık sebebi bir ders için dâhi kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunmaz ise öğrencinin o dersten başarısız olarak kabul edilmesine neden olur. Öğretmen adayı her hafta takip ettiği okul uygulamalarını gösteren ve kılavuz öğretmenin imzasının bulunduğu katılım belgesini temin etmek zorundadır (Université de Strasbourg ESPE, 2015b).

Araştırma kapsamındaki diğer akademik birimlerde verilen öğretmenlik uygulaması dersleriyle kıyaslandığında, Strasbourg Üniversitesinde Fransızca branş öğretmenliği eğitimi alan adayın nispeten daha az ders saatini uygulama ile geçirdiği görülür. Ancak 2014 yılındaki yeni düzenleme ile getirilen mezuniyet sonrasındaki uzmanlık eğitimi sürecine dâhil edilen okul uygulaması faaliyetleri ile bu açık kapatılmıştır. Bunun yanı sıra bizzat Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen adaylarına okul uygulamaları karşılığında sağlanan yüksek tutardaki karşılıksız maddi destekler, öğretmenlik eğitiminde uygulamaya verilen önemin en belirgin göstergesi durumundadır.

4.1.3.4. İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Okul ve Öğretmenlik Uygulamaları

Basamaklı öğretmen yetiştirme sistemini kullanan Manchester Üniversitesinde İngilizce branş öğretmeni yetiştirme süreci, lisansın yanı sıra öğretmen adaylarının on ay boyunca katılım sağlayacakları yüksek lisans eğitiminden oluşur. Yüksek lisans eğitimi, tamamen öğretmenlik uygulamasına dayalı tezsiz bir yüksek lisans programı vasıtasıyla verilir. Program 60 kredilik bir çalışma bütünüdür. Eğer öğretmen adayı ileriki yıllarda eğitimle ilgili tezli bir yüksek lisans programına kayıt yaptırırsa tamamlaması gereken 180 kredinin 60 kredilik kısmı buradan alınmış olarak kabul edilir.

Program, öğrencileri Birleşik Krallık’ta ortaöğretim İngilizce derslerini verebilecek yeterliliğe sahip olmaları amacıyla eğitir. Programı tamamlayanlar ortaöğretimin yanı sıra sonraki süreç olan ve üniversiteye geçişin anahtarı sayılan a-level aşamasında da öğretmenlik yapabilir ve GCSE sınavlarına öğrencileri hazırlayabilirler.

On aylık sürecin başarı ile tamamlanması, öğretmen adaylarının yüksek lisans diplomasına ve “nitelikli öğretmen statüsü” (qualified teacher status) adı verilen sertifikaya

ulaşmalarını sağlar. Nitelikli öğretmen statüsü sertifikası, İngiltere Devlet Bakanlığının (Secretary of State) yetkilendirdiği “Öğretim ve Liderlik Ulusal Akademisi” (National College for Teaching and Leadership) adı verilen resmi bir birim tarafından verilir. Öğretmen adayının yükseköğretim süreci başarı ile tamamlandığında, eğitim sağlayan akademik kurum, bu birimle yazışmalar gerçekleştirerek öğrenciye ait tüm bilgileri iletir. Öğretim ve Liderlik Ulusal Akademisi, bilgilerin sahibi olan kişinin öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlayabileceği tarihi ve öğretmenin yeterli olduğuna dair sertifikayı internet üzerinden ilan eder. “Manchester Üniversitesi Manchester Eğitim Enstitüsünden 2013 yılında İngilizce branş öğretmenliği diploması alan adayların %97’si sonraki altı ay içerisinde öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlamışlardır” (University of Manchester, 2016h).

İngilizce branş öğretmenlerinin yükseköğretim sürecinin önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulamalarının anlaşılması için, yüksek lisans sürecinin incelenmesi gerekmektedir. Çünkü Birleşik Krallık’ta yer alan üniversiteler arasında yaygın olan sistem, öğretmenlik uygulamalarının tamamen yüksek lisans eğitimi devam ederken yapılmasıdır.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin yürütülmesi araştırma kapsamındaki diğer yabancı ülkelerde ve Türkiye’de olduğu gibi üniversitede kadrolu olarak görev yapan öğretim elemanları ile okullarda öğretmenlik mesleğini yürüten kişilerin sorumluluğundadır. Yüksek lisans programının üçte ikilik kısmı uygulama okulundaki faaliyetlerden oluşturur. Geride kalan çalışmalar ise üniversitede sorumlu öğretim elemanı tarafından organize edilen ve kapsam dâhilindeki konuların staj grubu arasında tartışıldığı toplantılardan, derslerden, seminerlerden ve grup çalışmalarından oluşur.

Manchester Üniversitesinde İngilizce branş öğretmenliği yeterliliği almak için yüksek lisans eğitimi gören öğretmen adayları, birinci ve ikinci sönestr farklı uygulama okullarına gönderilirler. Buna bağlı olarak kendileri için iki dönemde de farklı kılavuz öğretmenler görevlendirilir.

Sorumlu öğretim elemanı ve kılavuz öğretmenler, öğrencilerin konu bilgisini öğretmenlik yetenekleri ile birleştirerek sunabilmesi konusunda yardımcı olmalıdırlar. Sorumlu öğretim elemanları konusunda önem verilen hususlardan en önemlisi “GCSE, as level ve a level konusunda yeterli bilgi düzeyine ve deneyime sahip olmalarıdır. Sorumlu öğretim elemanları “üniversite oturumları” adı verilen toplantılarda öğrencilerin sınıf ortamına

taşıyacakları yeni fikirlerin oluşmasında yardımcı olmaktadırlar (University of Manchester, 2016g).

Uygulama derslerinin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için diğer önemli unsur, kılavuz öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarının yapısı ve işlenişi ile öğretmen adaylarının eğitimi konusunda bilgi sahibi olan kişilerden seçilmesidir. Okullardaki eğitimciler, İngilizce derslerindeki uygulamalar üzerindeki denetimleri sayesinde yüksek lisans programının yapısında aktif bir rol üstlenmiş olurlar.

Yüksek lisans programının yapısına genel olarak bakıldığında, İngilizce branş öğretmeni adaylarının üniversite temelli ve okul temelli eğitim ortamlarına sürekli olarak ve sistemli şekilde dâhil edildikleri görülür. Bu eğitim ortamlarına, staj gruplarından sorumlu öğretim elemanları ve kılavuz öğretmenler de katılırlar. Sözü edilen konular şu şekilde maddelendirilebilir (University of Manchester, 2016g):

Üniversite temelli:

- Ortaöğretim kurumlarında uygulanan ulusal müfredatının, GCSE'nin, as-level ve a-level aşamalarının genel çerçevesinin öğrencilere tanıtılması
- Sınıf becerilerinin (ders planlama, amaçlar, görevler, soru sorma becerileri, işbirlikçi öğrenme, drama temelli yaklaşımlar) tanıtılması
- Ulusal müfredat dâhilindeki derslerin yanı sıra GCSE, as-level ve a-level süreçlerinde kullanılabilecek değerlendirme yöntemlerinin öğretilmesi
- Ortaöğretimin birinci ve ikinci kademesinin yanı sıra, as-level ve a-level aşamasında dil ve edebiyat öğretimi; bu konuların yanında yazma, yazım kuralları, noktalama ve gramerin öğretimi konusunda yapılacaklar
- Şiir, Shakespeare, 1914 yılı öncesi İngiliz edebiyatı ve çocuk edebiyatı konularının öğretimi konusunda yapılacaklar
- Dramanın ulusal müfredattaki yeri ve kullanımı üzerine bilgilendirme
- İngilizce öğretiminde medya, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri ve kullanımı

Okul temelli:

- Çalışma planı ve dersleri organize etme
- Etkili değerlendirme yöntemleri
- Konuşma dilinin öğretimi
- Öğrencilerin dili anlama yeteneklerinin geliştirilmesi

- Shakespeare’i içeren klasik edebi metinlerin öğretimi
- İngilizce öğretiminde drama, medya ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı

Yukarıda sözü edilen etkinliklerin dışında “öğretmen adaylarının ön okuma, ders planı hazırlama ve kendisine verilen yazılı ödevleri yapma gibi faaliyetlerini akşam saatlerinde ve hafta sonları boyunca düzenli olarak yapması beklenmektedir” (University of Manchester, 2016g).

İngilizce de dâhil olmak üzere tüm öğretmenlik alanlarında Manchester Üniversitesinde yapılabilecek alternatif bir yüksek lisans süreci daha bulunmaktadır. Bu süreç “school direct” olarak adlandırılır. “School direct” sisteminde üniversite stajyer öğrenciler için yine bir sorumlu öğretim elamanı atar ancak, normal yüksek lisans sürecinde yapılan üniversite temelli aktivitelerin sayısı en az düzeye indirilir. School direct, ağırlıklı olarak uygulama okulunu temel alan aktivitelerden oluşan bir program bütünüdür.

“School direkt” süreci stajyer adaylar için maaşlı ve maaşsız olarak iki farklı yoldan ilerler. Maaşlı stajyerlik elde edebilmek için başvuruda bulunacak adayların, en az alt kısım ikinci seviye (4.00 üzerinden en az 3.00) bir lisans diplomasına sahip olduğunu ve üç senelik iş deneyimi bulunduğunu belgeleyebilmelidir. Eğer diğer yol olan maaşsız school direct tercih edilirse, adayın iş deneyimi sahibi olması şart olarak istenmez. Her iki yol için de başvurular tıpkı lisans ve normal yüksek lisansta olduğu gibi UCAS sistemi üzerinden, ilan edilen tarihler içerisinde yapılmalıdır. İngilizce branş öğretmenliği için hazırlanan yüksek lisans program kataloğunda school direct ile ilgili şu bilgilere yer verilir (University of Manchester, 2015, s.34):

Manchester Üniversitesi, Manchester şehri sınırları içerisinde öğretmenlikte “school direkt” rotasını çizebilmek ve önerilerde bulunabilmek için birçok ilköğretim ve ortaöğretim okuluyla çalışmaktadır. “School direct” okullara kendi yetiştirdikleri stajyerleri kurumlarında alıştırabilme şansı verir. “School direct” stajyerleri bir yüksek lisans sürecini takip ederler; ancak bu yapı okulda daha fazla zaman geçirilmesi konusunda düzenlenmiş bir şekildedir. Sözü edilen programı bitirenler “PGCE school direct” adı verilen bir diploma alırlar ve üniversite kendileri için QTS başvurusunda bulunur”

Gerek normal yoldan, gerekse school direct ile yüksek lisans kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarını başarı ile tamamlayan adaylar, QTS sertifikası alarak meslek yaşantılarına başlarlar. İngilizce öğretmenliğinin de dâhil olduğu toplam on farklı alanda yüksek lisans diploması veren Manchester Üniversitesinde mezunların %92’si ilk altı ay içerisinde meslek yaşantılarına başlamaktadırlar. “Bu oran ülkenin kuzey batısındaki üniversitelerde ortalama %86, tüm ülkede genelinde ise %88dir” (University of Manchester, 2015, s. 17).

Bu durum, üniversitenin öğretmen adaylarına sunmuş olduğu eğitimin niteliği konusunda fikir vermesi bakımından önemlidir.

4.1.3.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin en önemli parçalarından birisi, öğrencilerin bölümlerinde öğrendikleri kuramsal bilgileri okul ortamlarında yapacakları gözlem ve uygulamalarla bütünleştirmelerine olanak sağlayan “okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” dersleridir. Bu dersler sayesinde ana dili öğretmeni yetiştiren programlar, öğrencilerine öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme olanağı tanımış olurlar. Yine sözü edilen dersler sayesinde, Türkçe öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca alanlarında edindikleri bilgi ve becerileri gerçek eğitim ortamında verimli ve doğru biçimde kullanma olanağını elde ederler.

Öğretmenlik eğitimi veren programlarda öğrenim gören öğrencilerin okullarda gerçekleştirdikleri uygulama çalışmalarının yasal dayanakları şunlardır:

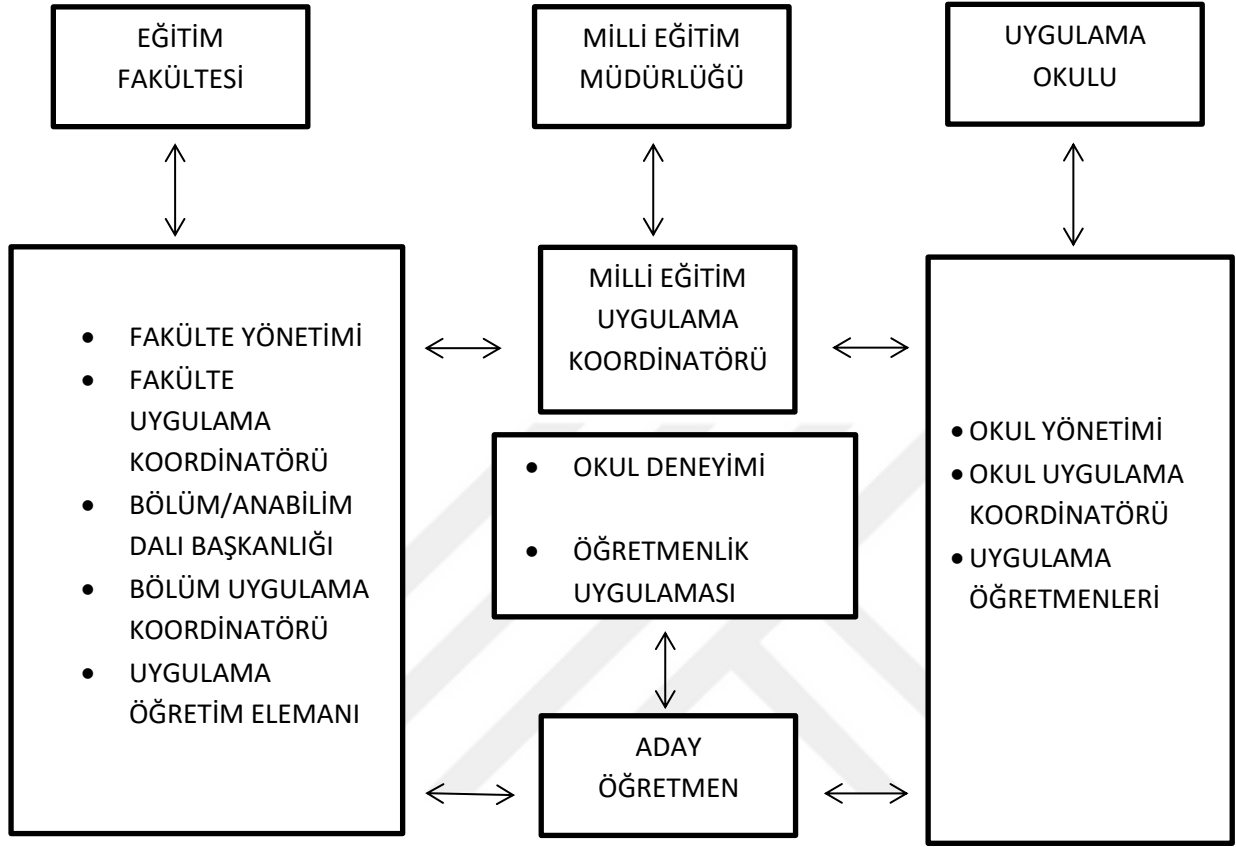
- a) Millî Eğitim Temel Kanunu,
- b) Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun
- c) Yükseköğretim Kanununun ilgili hükümlerine dayanarak çıkartılan yönetmelik ve yönergeler (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2010a, s. 2).

“Öğretmen yetiştiren bölümlerdeki yapılanmaya paralel olarak Yükseköğretim Kurulu ve MEB arasında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini düzenlemek amacı ile bir protokol imzalanmış ve konu ile ilgili 1998 yılında bir yönerge yayınlanmıştır” (Sulak vd. 2009, s. 3).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası, 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönergenin amacı şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1998, s. 1):

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Yukarıda sözü edilen yasal dayanaklara göre okul uygulamalarında görev alan ve sorumluluk üstlenen kurum ve kişiler aralarındaki ilişkiler Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Türkiye’de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde görev üstlenen personel ve kurumlar (Sulak ve Diğerleri, 2009, s. 4).

Şekil 3’ den anlaşılabacağı üzere “okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” derslerinde ana dili öğretmeni adaylarına rehberlik yapmakla görevli olan yetkililer, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenidir. Ayrıca okul ve fakültelerdeki süreci düzenleyen, esaslara uygun şekilde yürütülmesini sağlamakla görevli uygulama koordinatörleri bulunmaktadır. Bunlardan fakülte uygulama koordinatörü, millî eğitim uygulama koordinatörüyle işbirliği yaparak; kadro yapısı ve ulaşım olanakları gibi çeşitli kriterleri göz önünde bulundurarak uygulama okullarını tespit eder. Bölüm uygulama koordinatörü ise okul seçimlerinde fakülte koordinatörüne yardım etmenin yanı sıra; her öğretim elemanının sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının kimler olacağını belirler.

Uygulama öğretim elemanı ise öğretmen adayının okulda gerçekleştireceği etkinlikleri planlama, bu etkinlikler hakkında öğrencilerine önceden bilgi verme, okulda geçirilen süreci düzenli olarak takip etme, öğrencinin performansını değerlendirme ve her konuda

rehberlik etme gibi görevleri üstlenmektedir. Ayrıca uygulama ğretim elemanı, her hafta seminer çalışmaları yapılmasını sağlar ve bu sayede ğretmen adayları kendi deneyimlerini birbirleriyle paylaşma olanağı bulurlar. Yine uygulamadan sorumlu ğretim elemanı okullara giderek, adayın durumunu yerinde denetlerler.

Öğretmen adaylarının okul ortamında bulundukları ve deneyim kazandıkları dersler 1950’li yıllardan bu yana ğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarında yer almaktadır. 1998 yılındaki düzenleme ile birlikte, daha önceki yıllarda sadece iki haftalık stajdan ibaret olan okul uygulamalarına ağırlık verilerek; “okul deneyimi I”, “okul deneyimi II” ve “ğretmenlik uygulaması” derslerine ğretmen yetiştiren programların müfredatlarında yer verilmiştir.

Öğretmen yetiştiren programlarda 1998 öncesindeki staj uygulamalarına değinen şişman (1999, s. 10), sadece tek bir staj dersinden ibaret olan uygulamayı kısa süreli ve verimsiz olarak nitelendirir.

Türkiye’de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri konusunda son dönemde gerçekleştirilen diğer önemli düzenleme 2006-2007 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemeye göre okul deneyimi ders saatleri azaltılmış; gerekçe olarak da, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar gösterilmiştir.

Sözü edilen düzenlemeye bağlı olarak, 2015-2016 akademik yılı itibariyle Türkiye’de Türkçe ğretmenliği de dâhil olmak üzere ilköğretim ikinci kademedede görev alacak öğretmenleri yetiştiren tüm bölümlerin müfredatında yedinci yarıyıldan okul deneyimi ve sekizinci yarıyıldan öğretmenlik uygulaması dersleri bulunur. 2006 yılında yapılan düzenlemeden önce ikinci dönemde verilen okul deneyimi I ve yedinci dönemde verilen okul deneyimi II dersleri “okul deneyimi” adı altında birleştirilmiştir. Söz konusu düzenleme için öğrencilerin henüz yeterli birikime sahip olmadan okul ortamına girmelerinin olumsuz etkisi ve okulların bulunması konusundaki sıkıntılar gerekçe olarak gösterilmiştir. Ancak bu araştırmada elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere verimli eğitim sistemlerine sahip ülkelerde, öğretmenlik uygulamalarına verilen ağırlık giderek önem kazanırken, ülkemizde okul uygulaması derslerinin sayısındaki azalma son derece düşündürücüdür.

Öğrencilerin, fakültelerin dışına çıkararak MEB’e bağlı eğitim kurumlarında çalışmalarını yürüttüğü derslerden ilki olan “okul deneyimi” dersi resmi kaynaklarda şu şekilde tanımlanmaktadır (MEB’den aktaran Aytaçlı, 2012, s. 15):

“Okul deneyimi; öğretmen adaylarına okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıtmaya, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar hâlinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanma olanağı veren bir derstir.”

Okul deneyimi dersini alan ana dili öğretmeni adayları, kılavuz öğretmenlerinin denetiminde plan yapma, çeşitli etkinlik ve alıştırmaları düzenleme, öğrenci çalışmalarını değerlendirme gibi etkinlikleri gerçekleştirirler. Bu dersin amaçlarına ulaşılabilmesinin temelinde öğretmen adaylarının gözlem becerileri yatmaktadır. Okul ortamının gözlemi öğretmen adayları için mesleki anlamda elde edecekleri ilk deneyim anlamına gelir.

Okul deneyimi dersi tamamlandığında öğretmen adaylarının şu özellikleri kazanmış olmaları beklenir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 397):

- Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanıma
- Okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma
- Sınıf ortamında ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma

Ana dili öğretmeni adayları uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından kendisine bildirilen etkinlikleri kendilerine tanınan süre içerisinde yerine getirmekle yükümlüdür. Dosya hâlinde hazırlanıp uygulama öğretim elemanına teslim edilen dokümanlar, dönem sonunda ders notunun verilmesi aşamasında kullanılır. Ayrıca dersin teorik boyutunu kapsamında fakültelerde gerçekleştirilen seminerlerde öğretmen adayları sorumlu öğretim elemanı ile birlikte gözlemleri başta olmak üzere okulla ilgili konuları tartışırlar.

“Öğretmenlik uygulaması ise öğretmen adayının lisans dönemi boyunca edinmiş olduğu bilgi, beceri, davranış ve kuramsal bilgileri okul ortamı içinde uygulamaya koyup, deneyebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için hazırlanan bir derstir” (Davran, 2006, s. 28). Bu nedenle, tüm diğer branş öğretmenleri gibi ana dili öğretmenlerinin de meslek deneyimlerinin başlangıcı olarak kabul edilecek bu derse yönelik uygulamalar titizlikle yürütülmelidir.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki etkinliklerin MEB’e bağlı okullarda ne şekilde uygulanacağı, ilgili yönergede şu şekilde ifade edilmektedir:

“Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarıyıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az yirmi dört saatini bizzat ders vererek değerlendirir.” (MEB, 1998, s. 10).

Türkçe öğretmenliği programının sekizinci yarıyılında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersi, “okul deneyimi” dersinin devamı niteliğindedir ve bu derslerde öğrenilenlerin yanı sıra, kazanılan deneyimlerin de kullanılmasını gerektirmektedir. Bu ders bünyesinde Türkçe ve diğer branşlarda öğretmenlik eğitimi alan adayların, öğretmenlik mesleğini icra etmeleri beklenir.

Ana dili öğretmeni adayları için öğretmenlik uygulaması dersi, Türkçe derslerini izleme, kendisinden sorumlu branş öğretmeni gözetiminde Türkçe derslerini anlatma, sınav sorusu hazırlama, sınav kağıdı okuma, nöbet tutma ve idari işlerin gözlemlenmesi gibi öğretmenlik mesleğine ait faaliyetleri kapsar (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2010b, s. 2). Dersin sekiz saatlik haftalık yükünün altı saati okul uygulamalarına, iki saati ise fakülte'deki ders ve seminerle ayrılmış durumdadır. Fakülte'deki teorik derslerin yürütülmesinde sorumlu olan kişi uygulama öğretim elemanıdır.

Yükseköğretim Kurulu, öğretmenlik uygulaması dersinin amaçlarını şöyle belirlemiştir (1998b, s. 28):

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmen yeterliliklerini geliştirebilme
- Kendi alanının ders programlarını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme
- Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme

Bu amaçlara bağlı olarak öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olarak beklenen yeterlilikler ve yapılması gereken çalışmalar da şunlardır (YÖK, 1998b, s. 28):

- Uygulama saatinin en az üç saatinde sınıfa girerek ders öğretimini gerçekleştirme
- Öteki ders saatlerinde o gün öğretimini yapacağı derslerle ilgili son hazırlıkları yapma

- Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve öteki görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlama
- Verdiği dersle ilgili olarak uygulama öğretmeniyle görüşme
- O gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapma

Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde kullanılan değerlendirme süreci birbirine benzer şekilde yapılandırılmıştır. Dönem boyunca okulda gerçekleştirilen etkinliklere bağlı olarak aday öğretmen tarafından hazırlanan uygulama dosyası dönem sonunda sorumlu öğretim elemanına teslim edilir. Uygulama öğretmenleri her iki derste de sorumlu oldukları öğrencilerin okul ortamında gerçekleştirdikleri çalışmaları aralıklı olarak gözlemleyerek değerlendirirler.

Söz konusu derslerin ara sınav notu uygulama öğretmenin yukarıda sözü edilen gözlemlerinden hareketle verilir. Genel sınav notu verilirken ise, uygulama öğretim elemanının bizzat okula gelerek izlediği öğretmen adayının başarı düzeyi ve adayın dönem boyunca hazırlamış olduğu etkinlik dosyası göz önüne alınır. Uygulama öğretmenin adayla ilgili doldurup uygulama öğretim elemanına göndermiş olduğu değerlendirme formunun da notun belirlenmesi konusunda etkisi vardır.

“Okul deneyimi” dersi 1 saat teorik ve 4 saat uygulama ile haftada 5 saat olarak müfredatta yer alırken; öğretmenlik uygulaması haftada 2 saat teorik ve 6 saat uygulama ile toplamda 8 saatlik bir derstir. İki dersin toplamı haftalık ders saati bakımından Türkçe eğitimi bölümü programlarının yaklaşık olarak %8’ini oluşturmaktadırlar. Teorik dersler fakültede bir öğretim elemanı tarafından yürütülür, buna karşılık uygulama derslerinin tamamı okullarda yapılır.

“Okul deneyimi” Türkçe öğretmenliği bölüm müfredatında 3 AKTS kredisine sahip bir ders olarak yer alır. Bu bakımdan 240 AKTS olan müfredatın %1,25’lik kısmını oluşturmaktadır. “Öğretmenlik uygulaması” dersi ise Türkçe eğitimi bölümünde %2,5’lik oranı ile kredi ağırlığı en yüksek olan derslerden birisidir (6 AKTS). Bu yüzden özellikle öğrencilerin sekizinci dönemdeki not ortalamaları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir.

“Okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” derslerinin sorunsuz ve program amaçlarına uygun şekilde yürütülebilmesi için üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullar arasındaki işbirliğinin önemli olduğu hem ulusal hem de uluslararası

kaynaklarda sıklıkla dile getirilmektedir. Sözü edilen iş birliğinin amaçları şu şekilde maddelendirilebilir:

- Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak.
- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak.
- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak (YÖK, 1998b, s. 5).

Okul-fakülte işbirliğinin bir diğer boyutu da sözü edilen derslerin değerlendirilmesi aşamasında ortaya çıkar. Uygulama etkinliklerini birlikte plânlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Sonrasında ise uygulama öğretmeni gözlem formlarını kullanarak öğretmen adayının ders başarısı ile ilgili kanaatini uygulama öğretim elemanına bildirmesi yine işbirliğinin bir diğer göstergesidir. Türkiye’de sıklıkla gündeme gelen okul uygulamaları derslerin yetersizliği sorununun bir nebze de olsa azaltılabilmesi için her iki eğitim kurumunun da koordineli ve sistemli şekilde çalışmalarını yürütmesi gerekliliği açıktır. Özellikle eğitim alanında yüksek verimliliği olan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine göz atıldığında Türkiye’deki okul uygulamalarının nicelik bakımından oldukça geride olduğu da göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Yine YÖK’ün kaynaklarında (2006), “Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sırasında birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda uygulama yapabilme fırsatı da verilmektedir.” ifadesi yer almasına rağmen; ne söz konusu derslerin içeriklerinde de ne de yapılan uygulamalarda öğretmen adaylarına böyle bir deneyim sunulmamaktadır. Birleştirilmiş sınıflar ve imkânları sınırlı köy okulları hâlen ülkemizin bir gerçeği durumundadır ve öğretmen adaylarının mesleğe atandıktan sonra görev yapmaları muhtemel ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu ortamlar ile ilgili bilgi ve deneyimler sadece okul uygulamalarında değil ana dili öğretmeni yetiştirme müfredatının içeriğinde de öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

4.1.4. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri

4.1.4.1. Almanya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Eğitimle ilgili pek çok konuda eyaletler arasında büyük farklılıkların göze çarptığı Almanya’da, ders başarısını notlandırmada kullanılan skala ülkede büyük bir yaygınlık kazanmış ve öğretimin her kademesinde kullanılır hâle gelmiştir. Ludwig Maximillians Üniversitesindeki tüm akademik birimlerde, Almanya’da yükseköğretimden öncesindeki aşamalarda ve devlet sınavlarında da yaygın olarak kullanılan “1-5 not skalası” kullanılır. Bu skalada %100 başarı anlamına gelen “1.0” en yüksek not iken, “5.0” en düşük not olarak kabul edilir. LMU’daki programlarda bir dersten ya da sınavdan başarılı kabul edilebilmek için genellikle %60’lık başarıya karşılık gelen “4.0” notu almak gerekmektedir.

LMU’da gymnasium branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri 2011 yılında güncellenerek ilan edilen, LMU Gymnasium Öğremenliği Sınav ve Okul Yönetmeliğine (Prüfungs und Studienordnung der LMU Lehramt an Gymnasien) göre yürütülür.

İlgili yönetmeliğin “Modül Sınavlarının ve Kısmi Sınavların Değerlendirilmesi” adını taşıyan sekizinci maddesine göre (2011, s. 9) Tablo 27’de verilen ölçeğin sınavlarda kullanılması esastır. Söz konusu ölçeğin yanı sıra bazı modüllerin değerlendirilmesi rakamsal bir not olmaksızın, “başarılı” ya da “başarısız” olarak belirlenebilir.

Modül sınavı, öğrencilerin bir modülün bünyesinde yer alan tüm derslerin içeriklerinin toplamından sorumlu oldukları genel nitelikteki sınavlardır. Modül sınavları, o modülün kapsamındaki derslerin sorumluları tarafından ortaklaşa şekilde hazırlanır. Bu sınavlar, modülün başarı ile tamamlanması bakımından son derece önemlidirler.

Kısmi modül sınavları ise, modülün bünyesinde yer alan bir dersin müstakil olarak değerlendirilmesi amacıyla yapılırlar. Sınav ya da sınavların hazırlanması sorumluluğu dersin öğretim elemanına aittir. Öğrenci transkriptlerinde yer alacak olan modül genel notu, modül sınavının yanı sıra, kısmi modül sınavlarından elde edilen notların aritmetik

ortalaması da dikkate alınarak hesaplanır. Bu yüzden kısmi modül sınavlarının da öğrenci not ortalamalarının hesaplanmasında önemli etkileri vardır.

Yukarıda dile getirilen her iki sınav türüne de katılım için öğrencilerin açıklanan tarihlerde “Üniversite Sınav Müdürlüğü” (Universitären Prüfungsamt) adı verilen birime kayıt işlemi yaptırmaları gerekmektedir. Kayıt işlemi internet üzerinden ya da bizzat birime ulaşarak yapılabilir. Kayıt işlemini açıklanan tarihler arasında yaptırmayan öğrenciler sınav haklarını kullanamazlar.

Tablo 27

Ludwig Maximilians Üniversitesi'nde Gymnasium Branş Öğretmenliği Yetiştiren Programlarda Notlar

Not	Notun Karşılığı	Açıklama
1	Çok iyi	Harika performans
2	İyi	Beklenene çok yakın performans
3	Orta	Bekleneni ortalama düzeyde gerçekleştirilen performans
4	Geçer	Eksiklerine rağmen beklentiyi karşılayan performans
5	Geçmez	Büyük eksikleri nedeniyle beklentiyi karşılamayan performans

LMU Gymnasium Öğretmenliği Sınav ve Okul Yönetmeliği'ne göre (2011, s.10); bir derse ait olan kısmi modül sınavları birden fazla ise elde edilen alt notların aritmetik ortalaması alınması gerekir. Modül genel sınavından alınan not da hesaba katıldığında ortaya çıkan sonuç, 1.00 – 1.50 arasında “çok iyi”, 1,51 - 2,50 aralığında “iyi”, 2,51 ile 3,50 aralığında “orta” ve 3,51 ile 4.00 aralığında ise “geçer” olarak kabul edilir. %60'lık başarı düzeyine ulaşamadığı anlamına gelen 4.01 – 5.00 arasındaki notlar ise başarısızlık olarak kabul edilir. Bu durumda sınavın tekrarlanması gereklidir. Modül sınavları ve kısmi modül sınavları yükseköğretim süresi üst limiti aşıncaya dek tekrar edilebilir.

Her ne kadar öğrencilerin başarısız oldukları derslerin ve modüllerin sınavlarını tekrar etme hakları bulunsun da, LMU'da gymnasium öğretmeni yetiştiren akademik birimlerde öğrencilerin başarılı oldukları bir sınava tekrar girme hakları bulunmamaktadır. Modül sınavı ya da kısmi sınavdan elde edilen başarı notu ve buna göre alınan AKTS, beklenen performansın tamamlanması amacıyla sadece bir kez kullanılabilir (LMU, 2011, s. 12). Bu durum not yükseltme maksadıyla sınava girmenin mümkün olmadığı anlamına gelir.

Gymnasium öğretmeni adaylarının, Münih Öğretmen Yetiştirme Merkezi aracılığıyla verilen eğitim bilimleri derslerindeki sınav başarıları, Üniversite Sınav Müdürlüğünde

düzenli olarak kayıt altına alınır. Her öğretmen adayı için Müdürlük tarafından bir hesap açılır. Adayın sınav başarı notları, rakamsal not ile ya da “başarılı” / “başarısız” şeklindeki not ibareleri ile kazanılan AKTS puanı bu hesap altında kayda alınır. “Öğrencilere sınavlarla ilgili hukuki haklarının açıklanması da Müdürlüğün görevleri arasındadır” (LMU, 2011, s. 12). Müdürlüğün diğer bir görevi de başarılı modüllerin hangileri olduğunu, sınav sonuçlarını, kazanılan AKTS kredilerini ve genel ortalamayı içeren bir transkripti her öğretmen adayı için düzenlemektir (LMU, 2011, s.15).

Öğrenciler kendilerinden kaynaklı sebeplerden ötürü giremedikleri sınavları ya da zamanında teslim edemedikleri ödevleri gerekçeleriyle birlikte Üniversite Sınav Müdürlüğüne bildirmelidir. Müdürlük öğrencinin dilekçesini ve varsa kanıtlarını inceleyerek sonraki tarihlerde mazeret sınavı yapıp yapılmayacağına karar verme yetkisine sahiptir. Üniversite Sınav Müdürlüğünün yetki sahibi olduğu bir diğer konu da sınavların hatalı olarak yapıldığına karar verilmesi ve bireysel not konularındaki itirazların değerlendirilmesidir. Konuyla ilgili LMU Gymnasium Öğretmenliği Sınav ve Okul Yönetmeliği’nin 26. ve 27. maddelerinde şu ifadeler yer verilir (2011, s. 24):

- Eğer bir modül ya da kısmi modül sınavında sonuçları ciddi şekilde etkiyecek hataların var olduğu düşünülüyorsa, öğrencilerin başvurusu üzerine tüm sınav ya da ilgili bölümün tekrarlanmasının gerekli olup olmadığı konusunda bir inceleme başlatılır.
- Sınav esnasında hatalı olduğu iddia edilen sorular ile sınavdan hemen önce sınavın geçerliliğini etkileyecek durumlar en geç sonuçların açıklanmasından önce Üniversite Sınav Müdürlüğüne geçerli ve inandırıcı olmak kaydıyla bildirilmelidir. İtirazlar yazılı olarak sunulmalıdır. Sınavın üzerinden bir aydan fazla süre geçmiş ise itiraz kabul edilmez.
- Sınav evrakları modül sınavı ya da kısmi modül sınavı uygulandıktan sonra üç ay içerisinde öğrencinin isteği üzerine Üniversite Sınav Müdürlüğü tarafından öğretim elemanlarına tekrar incelenebilir. Tekrar edilen incelemenin sonuçları internet ortamında ilan edilir. Tüm sınav evrakları en az beş yıl saklanır. Temel evrak olan transkript süresiz olarak saklanır. Saklama işlemi elektronik ortamda da gerçekleştirilebilir.

Almanca öğretmenliği de dâhil olmak üzere tüm gymnasium öğretmenliği bölümlerinde sınavlar yazılı ya da sözlü olarak yapılabilir. “Sözlü sınavların sonuçları mutlaka tutanağa geçirilmeli ve öğrenciler sonuçlar konusunda mümkün olan en kısa süre içerisinde bilgilendirilmelidir” (LMU, 2011, s. 13). Yazılı sınavlar ise klasik, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli gibi farklı soru tipleriyle yapılabilir. Bu soru tipleri tek başına sınavın tamamını oluşturabileceği gibi birden fazla soru tipi de aynı sınavın içerisinde kullanılabilir. “Sınavların elektronik ortamlarda, teknolojik imkânlardan istifade edilerek yapılmalarında bir mahsur yoktur. Bu konudaki inisiyatif sorumlu öğretim elemanlarındadır. Ancak elektronik sınav sisteminin öğrenilmesi konusunda öğrencilere gerekli imkânlar sağlanmalıdır” (LMU, 2011, s.14). Yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra, verilen ödevlerin ve hazırlanması istenen raporların da pek çok dersin ölçme ve değerlendirme sürecinde etkisi vardır.

Ders başına yapılan sınav sayısı öğretim elemanı tarafından belirlenmekle birlikte genellikle bir ders için tek yazılı sınav uygulanır. Bu yazılı sınav dönemin sondan bir önceki haftasında, son hafta ya da sömestr sonrasındaki ilk cumartesi günü yapılmaktadır. Seminer derslerinde ilk modüllerde yer alanlar dışında yazılı sınav yapılmaz. Bölüm programının geneline ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında başlangıçta yazılı sınavlar ağırlıktayken, ileri modüllerde özellikle sunum ve seminer çalışmaları ön plana çıkar (V. Akseki, kişisel iletişim, Şubat 5, 2013).

LMU’da gymnasiumlar için Almanca öğretmeni yetiştiren bölümde kullanılan yönetmeliğin 15. maddesinde alternatif modül ve kısmi modül sınav şekillerinden bahsedilir. İlgili maddeye göre (2011, s. 15); seminer çalışmalarının yapıldığı derslerde öğretim elemanları, öğrencilerinden sunumlarının yazılı metinlerini ya da elektronik ortamda hazırlanmış şeklini isteyebilir ve bunu ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanabilir. Sunumların yanı sıra, brifing, portfolyo, proje sunumu, proje raporu ve staj raporu kullanılan diğer ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak yönetmelikte ifade edilirler.

LMU’da hizmet veren akademik birimler, sınavların yönetmeliklere uygun olup olmadığının kontrol edilmesi gibi konularda karar vermek maksadıyla sınav komisyonları oluştururlar. Bu komisyonlar, akademik birimde kadrolu olarak görev yapan öğretim üyelerinden oluşur. Üyelerin atamaları akademik birimler tarafından iki yıllık süre için yapılır. Gerekli görüldüğü takdirde aynı öğretim elemanının tekrar komisyon üyeliğine

atanması da mümkündür. Komisyonda görev yapacak üye sayısı birimler arasında farklılık gösterebilir. “Komisyon üyeleri kendi aralarından bir başkan ve bir de başkan yardımcısı seçerler. Bu seçimler de iki yılda bir yenilenmelidir” (LMU, 2011, s. 16-17). Aynı öğretim elemanının komisyon üyeliği devam ettiği sürece başkan ya da başkan yardımcısı görevlerini tekrar üstlenmesini engelleyecek bir yönetmelik maddesi yoktur. “Sınav komisyonu üyeleri toplantılardan en az bir hafta önce haberdar edilirler ve üyelerin yarısından fazlasının katılımı sağlandığı durumlarda kararlar alınabilir. Ancak çok acil durumlarda komisyon başkanı tek başına karar alır. Bu durumda tüm komisyon üyeleri en kısa süre içerisinde bilgilendirilmelidir” (LMU, 2011, s. 17). Komisyon ait oldukları akademik birimlerin yönetim kademelerine karşı sorumludurlar; yetki alanlarındaki çalışmalar konusunda düzenli olarak dekanlık ve müdürlüklere bilgi verirler. Sınav komisyonu üyelerinin sınavlara bizzat katılma ve denetim yapma hakları bulunmaktadır.

Sınav komisyonları, öğrencilerin kopya teşebbüsünde bulunmaları ya da yönetmelik ihlali yapmaları gibi durumlarda da karar merci olma rolünü üstlenirler. LMU Gymnasium Öğretmenliği Sınav ve Okul Yönetmeliği’nin 23. maddesinde konuyla ilgili şu ifadelere yer verilir (2011, s. 23):

- Öğrenci bir modül sınavı ya da kısmi modül sınavı sonucunu aldatma ya da yasaklı yardımcı materyal ile kendi lehine olacak şekilde etkilemeye çalışırsa, bu sınav “başarısız” ya da “yetersiz (5.00)” olarak değerlendirilir.
- Sınav esnasında sınav düzenini bozan, katılımcıları rahatsız eden bir öğrenci sınav sorumlusu tarafından sınavdan çıkartılır. Bu durumda ilgili öğrencinin sınavı “başarısız” ya da “yetersiz (5.00)” olarak değerlendirilir.
- İlk iki maddede bahsi geçen durumlar bir öğrenci tarafından tekrarlanırsa, o öğrenci hakkında sınav komisyonu diğer sınavlara giremeyeceği yönünde karar verebilir. Bu durumda öğrencinin üniversiteden kaydı silinir.
- Bir modül sınavı ya da kısmi modül sınavına girme ön şartları yerine getirilmemişse, öğrenci bu sınava girmemiş olarak kabul edilir.
- Öğrencilerle ilgili karar verilmeden önce, sınav komisyonu öğrenciye yazılı olarak kendisini savunmasını gerektiği konusunda bir tebligat gönderir. Savunma komisyon tarafından yazılı olarak alınır.

Yukarıda verilen kopya teşebbüsü ve yönetmelik ihlali gibi durumlarda yetki sahibi olan sınav komisyonunun LMU Gymnasium Öğretmenliği Sınav ve Okul Yönetmeliği'nde (2011, s. 24) geçen diğer yetkileri kısaca şu şekilde sıralanabilir:

- Sınav komisyonu hamile veya emziren öğrenciler için tehlikeli olabilecek ders ve ders aktivitelerini belirler; ilgili öğrencilerin dersi alıp alamayacaklarına ya da nasıl alabileceklerine karar verir. (Madde 24)
- Sınav komisyonu engelli öğrenciler için özrün derecesine göre sınav sürelerini dörtte bir oranında uzatabilir. İleri düzeyde engelli olan öğrenciler için sınav süresi ideal sürenin yarısı kadar uzatılabilir. (Madde 25/1)
- Sınavlarda ciddi olumsuzluklara neden olabilecek geçici engellerde dengeleme yapılabilir. Geçici engellere uygun olan başka önlemleri alma da komisyonun yetkisindedir. (Madde 25/2)
- Dezavantajın dengelenmesi talebi öğrenci tarafından sınav kaydı esnasında bildirilmelidir. Engel inandırıcı olmalıdır. Sınav komisyonu gerekli görmesi hâlinde engelin doktor raporu ile belgelendirilmesini isteyebilir. (Madde 25/3)

Kendilerine has yapıları sayesinde öğretmenlik uygulaması dersleri; eğitim bilimleri ve uzmanlık alanı modüllerindeki derslere nazaran farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımını gerektirmektedir. Her ne kadar uygulama derslerinin niteliği kendi aralarında da farklılıklar gösterse dâhi ölçme ve değerlendirme konusunda genel bir çerçeve çizmek mümkündür. Dersten sorumlu öğretim elemanının ve kılavuz öğretmenin, adayın okuldaki performansı konusundaki gözlemleri ve adayların okuldaki tüm çalışmalarının yanı sıra kendilerine verilen görevlerle ilgili hazırlamış oldukları dosya gibi unsurlar ölçme ve değerlendirme sürecinde göz önüne alınır. Uygulama derslerinde gösterilen başarının ifade edilmesi için 1-5 skalasında yer alan bir rakamsal bir değer kullanılmaz. Uygulama derslerindeki performans “başarılı” ya da “başarısız” olarak ifade edilir. Diğer tipteki derslerin aksine uygulama derslerinde değerlendirme konusunda öğrencilerin itiraz hakkı bulunmamaktadır.

LMU'da gymnasiumlar için öğretmen yetiştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme sistemi koordineli şekilde çalışan birim ve kişilerin denetimindedir. Üniversite Sınav Müdürlüğü, akademik birimlere ait sınav komisyonları ile öğretim elemanları; ölçme ve

değerlendirme sistemi kapsamında, öğretmenlerin meslek öncesi eğitimlerinin niteliğinin artırılması için çalışmalarını yürütmektedirler.

4.1.4.2. Finlandiya’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Hemen her seviyedeki eğitim kalitesi ile örnek gösterilen ülkelerin başında yer alan Finlandiya’da, eğitim-öğretim ile ilgili diğer unsurlar gibi değerlendirme süreçleri de büyük bir titizlikle uygulanmaktadır. Turku Üniversitesi İnsani Bilimler Fakültesi tarafından yayımlanan katalogda Fin Dili Bölümünde kullanılan değerlendirme sistemiyle ilgili şu ifade yer almaktadır:

“Değerlendirme, çoğunlukla ders konularına bağlı sınavlar, birkaç sayfalık denemelerin yazdırılması ya da verilen bir ödevle yapılır. Diğer bir yol ise bir kitabın okutulması ve bundan sınav yapılmasıdır. Ancak genel olarak kitap okuma, daha önce sayılanların yerine geçen bir değerlendirme yöntemi değildir; verilen ödevler daha yaygın ve çok daha önemlidir” (Oförsagd, 2007, s. 274).

Yine aynı katalogda (2007, s. 274), derslerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesinde tek sorumlunun ilgili dersi vermekle yükümlü olan öğretim elemanı olduğu dile getirilmektedir. Bölüm müfredatında yer alan derslerde, öğrencilerin okumakla yükümlü oldukları kitaplardan yapılacak sınavların tarihleri akademik yılın başında belirlenir ve ilan edilir.

“Temel ve orta düzey derslerde bir gün içerisinde 8, ileri düzey derslerde ise 10 AKTS’den fazla sınav yapılamaz. Her bir ders için, dönem içerisinde en fazla üç sınav düzenlenir bundan sonra bütünleme sınavı yapmak hocaların takdirine kalmıştır” (Oförsagd, 2007, s.274). Bölümde öğrenim gören bir öğrencinin herhangi bir derse ait yazılı sınava girebilmesi için, sınav tarihinden en az 10 gün önce öğrenci işleri birimine gidip sınav için kayıt yaptırması gerekmektedir. Bu kayıt işleminde öğrencilerden sınav ücreti talep edilmez.

Fin Dili Bölümünde, İnsani Bilimler Fakültesindeki diğer bölümlerde olduğu gibi “1-5 Sistemi” adı verilen bir not düzeni kullanılır. Bu düzende, “1.0” en iyi nottur. Eğer öğrenci %50 başarının altında kalırsa notu 3,01 ile 5,00 arasında olur. Bu da öğrencinin o dersten başarısız olduğu anlamına gelir. Bir dersten başarısız olan öğrenci, o dersi tekrar alma hakkına sahiptir. Eğer söz konusu ders özel statüde değilse, bu durum üst seviyeden ders seçimine engel değildir. Ancak öğrenci ikinci kez aldığı dersten yine başarısız olursa üst

seviye derslerden seçim yapma hakkı elinden alınır. Tekrar aldığı dersten başarılı oluncaya dek bu haktan mahrum kalır.

Temel, orta ve ileri düzey olarak sınıflandırılan derslerde, bir üst düzeyden ders alabilmek için önceki düzeyin ortalamasının en az %50 başarıya karşılık gelen 5 üzerinden 3 olması beklenir. Ancak öğrencinin başarılı olarak kabul edilebilmesi ve sonraki aşamanın dersleri alabilmesi için genel ortalama düzeyi tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra bazı derslerden de müstakil olarak 5/3 notu almak gerekmektedir. Örneğin temel düzeyde yer alan “ses ve biçim bilgisi” ve “ses bilgisi” dersleri müstakil olarak başarı sağlanması gereken derslerdir.

İleri düzey derslerin not ortalaması hesaplanırken buna hazırlanan lisans tezine verilen not da eklenir. Araştırma kapsamındaki diğer ülkelerden farklı olarak Finlandiya’da birçok üniversitede hazırlanan tezlere de not verilmekte ve bu notun ortalamaya etki etmesi sağlanmaktadır.

Eğitim Fakültesinde uygulanan değerlendirme sistemi, İnsani Bilimler Fakültesi ile bazı farklılıklar gösterir. 1-5 sisteminin kullanımı her iki akademik birim arasındaki benzerliği oluşturur. Ancak Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesinde alınan bir dersten başarılı sayılmak için alınması gereken notun ne olduğu dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından her dönemin başında belirlenir ve öğrencilere bildirilir. Dolayısıyla öğrencinin hangi not ile aldığı dersten başarılı sayılacağı öğretim elemanının inisiyatifindedir. Son yıllarda öğretim elemanlarının katılımıyla düzenlenen akademik kurul toplantılarında 1-5 sisteminin kaldırılarak, yerine “yeterli” ve “yetersiz” gibi iki farklı kanaatin yer aldığı bir skalanın kullanılması gerektiği konusundaki görüş yaygınlaşmıştır (E. Kouki, kişisel iletişim, Kasım 28, 2013).

Turku Üniversitesi Eğitim Fakültesine ait müstakil bir sınav yönetmeliği yoktur. Ancak Fakültenin kurulduğu 1974 yılından itibaren değerlendirme konusunda birtakım standartlar kendiliğinden gelişmiştir.

Öğretmenlik uygulamasına dayanan derslerde 1-5 sistemi yerine, başarılı ve başarısız şeklinde iki farklı notun verilebildiği bir sistem kullanılır.

Değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme yöntemlerine bakıldığı vakit, öğrencilere hazırlatılan portföylerin, dönem başında verilen araştırma ödevlerinin, yazdırılan makalelere ait sunumların ve bilgisayar ortamında yapılan elektronik sınavların giderek

yaygınlaştığı; buna karşın yazılı sınavların sayısının giderek azaldığı görülür. Kullanılan ölçme yöntemleri konusunda öğrencilerin geribildirimini kurum tarafından dikkate alınır.

Fakültede herhangi bir derse ait ölçme tekniğinin seçilmesi, o dersin öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmıştır. Dersin tek sorumlusu olan öğretim elemanı bir ya da birden çok metottan yararlanabilir. Derste kullanılacak kaynaklar özellikle alanla ilgili son bilimsel gelişmelerin ışığında özenle seçilir ve bu konuda öğrencilerin de görüşlerine başvurulur. Özellikle son yıllarda internetin kaynak olarak kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır (E. Kouki, kişisel iletişim, Kasım 28, 2013).

4.1.4.3. Fransa’da Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Strasbourg Üniversitesinde Fransızca öğretmenlerinin meslek öncesi eğitimleri, kullanılan basamaklı sistemin yapısından ötürü birbirinden ayrı iki farklı akademik birim tarafından yürütülmektedir. Bu noktadan hareketle, kullanılan değerlendirme sistemlerinin kurumlar bazında ve ayrı ayrı incelenmesi gerekir.

Fransızca öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerini aldıkları Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesindeki sınavlar, fakültenin eğitim öğretim yönetmeliğine uygun olarak gerçekleştirilir. Sözü edilen yönetmeliğe göre, derslerde hangi ölçme yöntemlerinin kullanılacağı ve bunların hangi ağırlıkta dönem sonu notuna etki edeceği sorumlu öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakılmıştır. Buna bağlı olarak, dönem ortasında yapılan sınavların genel ders notuna olan etkisi dersler arasında farklılık gösterebilir.

Fransız öğretmen eğitimi sürecinin düzenlenmesiyle ilgili olarak son yıllarda sıklaşan reform faaliyetleri, üniversitelerde kullanılan değerlendirme sistemlerini de kapsamıştır. 2012-2013 akademik yılına kadar Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesindeki bölümlerde öğrencilere bir dönem sonu sınavı ve beklenen başarı elde edilemediği takdirde bir bütünleme hakkı verilmekteydi. Ancak sözü edilen akademik yılda yapılan bir düzenleme ile Klasik Edebiyat, Modern Edebiyat ve Dilbilim bölümlerinde eğitim alan öğrencilere en az bir dönem içi sınav yapılması kararlaştırılmış ve bütünleme hakkı kaldırılmıştır. Dersin sorumlu öğretim elemanının inisiyatifine bağlı olarak dönem içi sınavlarının sayısı arttırılabilir. Bu konuda herhangi bir üst sınır

belirlenmemiştir. Dönem içi sınav sayılarının arttırılması vasıtasıyla, öğrencilerin başarısının devamlı olarak kontrol edilebilmesi amaçlanmıştır.

Strasbourg Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesinde eğitim alan öğrencilerin bir dersten başarılı olarak kabul edilmeleri dersin türüne göre farklılık gösterir. Bu uygulama, araştırma kapsamındaki diğer akademik birimlerde görülmez. Sözü edilen uygulamaya göre, seçmeli derslerde yeterli bulunan en düşük düzey, %50’lik başarıya karşılık gelen “20” üzerinden “10” notudur. Eğer öğrenci tarafından alınan dersin türü “zorunlu” ise öğrencinin %35 başarı anlamına gelen “7” notunun alması gerekir. Sözü edilen başarı düzeylerine ulaşamaması durumunda, bütünleme hakkı bulunmayan öğrenciler dersin açıldığı bir sonraki dönemde ders tekrarı yapmak zorundadırlar. Fakültenin eğitim öğretim yönetmeliğinde, istenen başarı sınırına ulaşamaması durumunda bir dersin kaç kez tekrarlanabileceği konusunda bir sınırlama getirilmemiştir.

Fransız Dili ve Edebiyatı Fakültesindeki bölümlerde öğretim elemanları arasında “disertasyon” adı verilen bir sınav tipi, son yıllarda ölçme tekniği olarak çok yaygın biçimde tercih edilir hâle gelmiştir. Klasik tipte bir sınav olan disertasyonlarda öğrencilere sorumlu oldukları konularla ilgili olan oldukça kapsamlı bir soru yöneltilir ve konuyla ilgili yorumlarını da içeren detaylı bir cevap vermeleri istenir. Bu tipteki sınavların süreleri ortalama bir buçuk ila üç saat arasında değişmektedir. Disertasyonların aksine test türü sınavların kullanımı Modern Edebiyat, Klasik Edebiyat ve Dilbilim Bölümlerinde yok denecek kadar azdır. (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013). 2015-2016 akademik yılında Modern Edebiyat Bölümünde sadece “eğitim için iletişim ve bilgi teknolojileri” dersinde test tipinde sınav uygulanmıştır.

Fransızca öğretmeni adaylarının yükseköğretim sürecindeki ikinci basamağı oluşturan yüksek lisans eğitiminde tabi tutulacakları sınavlar, Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulu Yönetmeliği’ne göre gerçekleştirilir. 2013-2014 akademik yılından itibaren yürürlüğe giren bu yönetmeliğe göre, yüksekokulda gerçekleştirilen sınavlar çok farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu sayede eğitsel yönü güçlü bir değerlendirme sistemi ile öğrencilerin ilerlemesi sürecinde onlara yardımcı olmak amaçlanır (Université de Strasbourg ESPE, 2015a, s.25).

Yukarıda sözü edilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki çeşitliliğe bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeyleri yazılı sınavların yanı sıra; sözlü sınav, sözlü metin açıklaması, CAPES simülasyonları, ev ödevi, yabancı dilden metin çevirisi ve bilimsel

makale analizi gibi yollarla da ölçülmektedir (Université de Strasbourg ESPE, 2016). Aynı ders için birden fazla sınav çeşidi farklı katsayılarla kullanılabilir. Son yıllardaki düzenlemelerle birlikte Yüksekokul öğrencilerinin CAPES kapsamında yapılan yazılı ve sözlü sınavlara hazırlanmalarını desteklemek maksadıyla, simülasyona dayalı sınavların ders başarısını belirleme konusunda kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır.

Strasbourg Üniversitesi Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulundaki tüm yüksek lisans düzeyi programlarda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği kadar önem verilen bir diğer husus, sınav sonuçları konusunda öğrencilere geri bildirim sağlanmasıdır. Yönetmelikte “değerlendirme sürecinde anahtar bir element” (Université de Strasbourg ESPE, 2015a, s.25) olarak tanımlanan geri bildirim süreci konusunda sorumlu öğretim elemanları da büyük bir hassasiyet göstermekte ve öğrencilerin sınavlarındaki eksikliklerin tartışılması konusuna geniş zaman ayırmaktadır. Bu geri bildirimler, ders saatleri içerisinde gerçekleştirilebileceği gibi, sorumlu öğretim elemanı tarafından belirlenen ve öğrencinin programına da uygun olan ders saati dışındaki bir zaman aralığında da yapılabilir.

Öğretmenlik ve Eğitim Yüksekokulundaki öğretmen yetiştiren programlarda yapılacak olan sınavların derslere göre hangi yöntemlerle gerçekleştirileceği, sınavların tarihi ve dönem sonu notuna hangi düzeyde etki edecekleri kurum bünyesinde oluşturulan kurullar tarafından belirlenir. Bu bilgiler dönem başında hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere bildirilmek zorundadır (Université de Strasbourg ESPE, 2015a, s.25). Sınav takvimleri, öğrencilere okul tarafından sağlanan elektronik posta adreslerine de gönderilir. Ancak bazı derslerde tarihi öğrencilere bildirilmeyen ve sorumlu öğretim elemanının karar verdiği ders saatinde yapılan sınavlar da bulunmaktadır. Sınav sorularının hazırlanması ve notlandırılması ise tıpkı tarihi belirlenmeyen sınavların zamanlaması gibi ilgili dersin öğretim elemanına ait bir sorumluluktur.

Fransızca öğretmenliği de dâhil olmak üzere branş öğretmeni yetiştiren yüksek lisans programlarında öğrencilerden beklenen başarı düzeyi, lisans eğitimi sürecinde olduğu gibi ders türüne bağlı olarak farklılık göstermez. Yüksek lisans düzeyinde sunulan tüm derslerde öğrencilerin başarılı olarak kabul edilebilmeleri için %40 başarı anlamına gelen “20” üzerinden “8” notunu almaları gerekmektedir.

Herhangi bir mazeretten ötürü sınavlara katılamayan öğrenciler yedi iş günü içerisinde mazeretlerini ilgili belgelerle birlikte Yüksekokul Eğitim Departmanına sunmak

zorundadır. Mazereti kabul edilmeyen ya da yedi iş günü içerisinde bildirimde bulunmayan öğrencilerin sınav notu “sıfır” olarak kabul edilir. Sınavlara geç kalan öğrencilerin ise kabul edilip edilmeyeceğine sorumlu öğretim elemanı karar verir. Ancak öğrencilere geç kalınan zaman kadar ek süre verilmesi söz konusu değildir (Université de Strasbourg ESPE, 2015a, s.26).

4.1.4.4. İngiltere’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Manchester Eğitim Enstitüsünde kullanılan değerlendirme süreçleri, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim veren akademik programlara ait yazılı ve çevrimiçi kaynaklarda detaylı şekilde ele alınır. Örneğin Manchester Eğitim Enstitüsü “Eğitim için İngiliz Dili” bölüm kataloğunda, kullanılan değerlendirme sistemiyle ilgili olarak şu ifadeler yer verilir (University of Manchester, 2014, s.16):

Müfredattaki öğrenme ve öğretmenin yanında, değerlendirmedeki zenginlik bölümün önemli bir özelliğidir. Değerlendirme, yazılı ödevler, sunumlar, rol oynama, yazılı sınavlar, öğrenme kayıtları, çalışma raporları ve tezden oluşur. Bu çeşitlilik yetenek ve bilginin birçok farklı yönden değerlendirilmesine olanak sağlar. Çeşitlilik aynı zamanda belirli konular üzerinde özel yeteneklere sahip öğrencilere de başarı düzeylerini en doğru şekilde sergileyebilme olanağı vermektedir.

Değerlendirme süreçleri konusunda Manchester Üniversitesi Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulundaki prosedürler resmi kaynak olarak görülse de sorumlu öğretim elemanlarının ölçme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda karar verme yetkileri vardır. Öğretim elemanları, sorumlu oldukları dersin değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak öğrencilerini bilgilendirmekle yükümlüdürler. Çevre, Eğitim ve Gelişim Okulu genelinde değerlendirme süreçlerini ortak bir çerçevede tutmak konusunda bir eğilim olduğu bölüm kataloğunda (University of Manchester, 2014, s. 17) dile getirilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri konusunda ülkede ve buna bağlı olarak Manchester Üniversitesinde gösterilen hassasiyet, notlandırma süreci incelendiğinde açıkça görülür. “Manchester Üniversitesi anonim bir notlandırma politikası izlemektedir. Görevli öğretim elemanları ve notlandırmada görevli olan diğer personelden öğrenci kimliğinin gizlenmesi adına değerlendirilecek materyalin üzerinde sadece öğrenci numarası bulunur” (University of Manchester, 2016j).

Yapılan herhangi bir yazılı sınav, verilen bir ödev ya da yazdırılan bir makale öncelikle sorumlu öğretim elemanı tarafından değerlendirilir. Öğretim elemanının verdiği not

öğrencilere ilan edilir ancak bu not bir kesinlik taşımaz. Değerlendirilecek olan materyal daha sonra, dersin sorumlu öğretim elamanıyla aynı alanda uzmanlaşmış diğer bir öğretim elemanı olan “iç sınav denetmeni” (internal examiner) tarafından tekrar notlandırılır. Sonraki aşama ise değerlendirilecek olan materyallerin ders koordinatörüne gönderilmesidir. Ders koordinatörü genellikle bölümdeki tecrübeli öğretim elemanları arasından seçilir. “Ders koordinatörünün değerlendirme sürecindeki asli görevi iki notlandırma arasındaki belirgin farklılıkların olup olmadığının tespit edilmesidir” (University of Manchester, 2016j). Ders koordinatörü incelemesini gerçekleştirdikten sonra materyalleri, ilgili derse ait başarı değerlendirmesi konusunda en üst yetkili olan ders moderatörüne gönderir.

“Moderatör rastgele yöntemle seçmiş olduğu kağıtları inceleyerek sistematik bir önyargının var olup olmadığını denetler. Eğer sistematik önyargılar ya da çelişkiler fark edilirse, notlar ders koordinatörü ve moderatör arasında gerçekleştirilen bir toplantı ile düzeltilir. Moderatör aynı zamanda telafi sınırlarında olan marjinal not hatalarına da odaklanır” (University of Manchester, 2016j). Daha sonra materyaller bir dış sınav denetmenine (external examiner) gönderilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri konusunda ülkede ve buna bağlı olarak Manchester Üniversitesindeki hassasiyet düzeyinin göstergelerinden birisi 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren yükseköğretimde dış sınav denetmenlerinin kullanılmasıdır. Dış sınav denetmeni, Birleşik Krallıktaki tüm yükseköğretim kurumlarının yanı sıra, Yeni Zelanda ve Hindistan gibi ülkelerde de yaygın olarak kullanılır.

“Dış sınav denetmenleri değerlendirme süreçlerinde adalet ve kalitenin garanti altına alınmasından sorumludur” (University of Manchester, 2016k). Dış sınav denetmeni kurum dışında görev yapan ve akademik niteliği bulunan kişilerden seçilir. Bu denetmeler moderatörlerden kendilerine gönderilen az sayıdaki sınav materyalini incelerler. Dış sınav denetmenleri, öğrencilerin performans seviyelerinin eş değer yükseköğretim kurumlarıyla karşılaştırılabilir standartlarda olması konusunda beklenti içerisindeyler. Ayrıca, materyal üzerinde bulunan ve öğrenci tarafından sunulan cevaplar kadar soruların ya da verilen sorumluluğun niteliğiyle ilgili de kanaat oluşturlar.

Dış sınav denetmenleri her akademik yılın sonunda oluşturulan ve öğrenci notlarının kesinleştirilerek son karara bağlanacağı sınav değerlendirme komisyonlarına katılarak

görüşlerini bildirirler. Bunun akabinde, dış sınav denetmenleri hazırladıkları raporları üniversitedeki sınavların yapılması konusunda yetkili olan rektör yardımcısına sunarlar.

Derslerde öğrencilere yazdırılan makaleler ve hazırlanan sunumlar değerlendirme süreci için en az yazılı sınavlar kadar önemlidir. Öğrencilere verilen her türlü hazırlık gerektiren çalışmada özellikle intihal konusunda dikkatli olmaları öğütlenir. Yine aynı süreçte öğrencilerin referans ve bibliyografya konusunda da üst düzey dikkat göstermeleri istenir. Ders sorumlusu yukarıda dile getirilen konularda bir sorun fark ettiğinde, öğrenciye hazırladığı materyalle ilgili olarak sorular yöneltebilir. Üniversite ve dolayısıyla Eğitim için İngiliz Dili Bölümü, öğrencilerin hazırlamış oldukları her çalışma için “Turnitin” isimli internet sitesi üzerinden intihal denetlemesi yapma hakkını saklı tutar (University of Manchester, 2014, s. 18).

“Öğrencilere verilen her türlü yazılı ödev, sunum ve makaleler belirlenen son tarihe kadar sınıfta yer alan akıllı tahtaya yüklenmiş olmalıdır. Çoklu dosya yüklemesi kabul edilmez. Yükleme sonrasında verilen numara ile öğrenciler değerlendirme sonucunu kontrol edebilirler” (University of Manchester, 2014, s. 20). Akıllı tahta üzerinden materyal toplama ve Turnitin ile kontrol gibi uygulamalar, köklü bir geleneğe dayanan İngiliz yükseköğretim sisteminin, teknoloji alanındaki yeniliklerden istifade etmekte olduğunun kanıtıdır.

Değerlendirme konusunda son derece sistemli bir yapıya olan Eğitim için İngiliz Dili Bölümünde öğrenci başarısı 0-100 puan aralığını içeren bir skala ile belirlenir. Öğrencilerin bir dersten herhangi bir şart olmaksızın geçmeleri için derslerde 100 üzerinden 40 puanlık bir başarı sağlamaları gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde rakamsal ifadenin kullanılmadığı derslerde ise, öğrenci başarısı “geçti” ya da “kaldı” olarak notlandırılır. “Eğitim için İngiliz Dili” de dahil olmak üzere Manchester Üniversitesinde branş öğretmenliği eğitimi alan adaylara lisans diploması veren bölümlerde kullanılan notlandırma sistemi şu şekilde oluşturulmuştur (University of Manchester, 2014, s. 32):

- %70 ve daha üzerindeki notlar “1” olarak sınıflandırılır.
- %60 - %69 aralığındaki notlar “2:1” olarak sınıflandırılır.
- %50- %59 aralığındaki notlar “2:2” olarak sınıflandırılır.
- %40 - %49 aralığındaki notlar “3” olarak sınıflandırılır.
- %39 ve daha altındaki notlar “başarısız” olarak sınıflandırılır.

Bölümde notlandırma konusunda karşımıza çıkan ve “compansation” adı verilen istisnai bir duruma göre; “bir yıl içerisinde toplamda 80 kredilik derste başarı sağlamış öğrenciler, en fazla 40 krediye kadar olan derslerde %30 - % 39 arasında not almaları durumunda başarılı olarak kabul edilirler” (University of Manchester, 2016l). Ancak sözü edilen bu ayrıcalık, lisans programının son yılındaki öğrencilere tanınmaz (University of Manchester, 2016m, s. 4).

Manchester Üniversitesi Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’ne (University of Manchester, 2016m) göre, öğrenciler “compansation” sınırı olan 40 krediyi aşmaları ya da derslerden 30’un altında not almaları durumunda; “yeniden değerlendirme” (reassessment) adı verilen bir sürece dâhil olurlar. Öğrencinin dersle ilgili gerçekleştirmiş olduğu sorumluluklar tatmin edici düzeyde değilse ya da derse katılım oranı düşükse, bölümün sınav komisyonu tarafından durum değerlendirilir ve öğrenciye resmi bir uyarı yazısı gönderilir. Bu yazının akabinde bölüm sınav komisyonu, öğrenciye başarısız olduğu ya da yeterli düzeyde katılım sağlamadığı dersle ilgili olarak yeniden değerlendirilecek olan bir çalışma verebilir. Bu çalışmanın dönem içerisinde kendisine verilen çalışma ile aynı olup olmayacağı komisyonun inisiyatifindedir. Ancak ders için planlanan öğrenme çıktılarının dikkate alınması önemlidir. Komisyon, yeni çalışmanın niteliğinden de tatmin olmazsa, öğrencinin dersi tekrar alması gerekmektedir. Öğrenci komisyon tarafından yeterli bulunan ve 100 üzerinden en az 40 puanla notlandırılabilen bir çalışmayı sunması durumunda dahi, transkriptine ilgili ders için şartlı geçme notu (%30 - %39) işlenir. Bu da not ortalamasının olumsuz etkilenmesine neden olur. Söz konusu durum, öğretmenlik mesleğini hedefleyen ve bu sebepten ötürü yüksek lisans diploması için yükseköğretime devam edecek adaylar için istenmeyecek bir tablo ortaya çıkartır. Öğrencinin yıl boyunca toplamda 40 kredilik dersi başarıyla tamamlayamaması ve tekrar değerlendirme süreçlerinden sonuç elde edememesi durumunda, bölüm sınav komisyonunun kullanabileceği diğer yetkileri devreye girer. Bunlar öğrenciye bütün sınıfı tekrar ettirmek ya da Manchester Üniversitesindeki eğitimini sonlandırmaktır.

Öğretmenlik uygulamalarından oluşan yüksek lisans sürecinde ise ölçme ve değerlendirme süreci lisans döneminden oldukça farklıdır. Öğretmen adayının gerek sorumlu öğretim elemanı gerekse kılavuz öğretmen tarafından verilen çeşitli sorumlulukları ne ölçüde yerine getirdiği, değerlendirmede esas olarak kabul edilir.

İngilizce branş öğretmenliği yüksek lisans programının internet sitesinde, konuyla ilgili şu ifadeye yer verilmektedir (University of Manchester, 2016g):

“Öğretmenlik uygulamaları için verilen notlar, düzenli gözlemlere bağlı olarak sorumlu öğretim elemanları ve kılavuz öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda verilir. Bunun yanında bir öğretmen olarak öğrencilerin gelişimini desteklemek ve etkili öğretimin niteliklerinin keşfedilmesine yardımcı olmak amacıyla yazılı ödevlerin de tamamlanması beklenmektedir”.

Branş öğretmenliği adayların devam ettikleri yüksek lisans düzeyindeki programlarda ders başarı notu olarak herhangi bir rakamsal ifadeye yer verilmemekle birlikte sonuçlar “başarılı” ya da “başarısız” şeklinde ilan edilir. Sorumlu öğretim elemanı ile kılavuz öğretmen tarafından yetersiz bulunarak “başarısız” notu alan adaylar, ilgili döneme ait stajı tekrar yapmak ve başarı ile tamamlamak zorundadırlar.

4.1.4.5. Türkiye’de Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme faaliyetlerini yürüten eğitim fakültelerinde, öğrencilerin ders başarıları fakültenin bağlı bulunduğu üniversitenin sınav yönetmeliği çerçevesinde yapılır. Soruların hazırlanması, sınavın gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi yükümlülüğü dersin sorumlu öğretim elemanına aittir. Sorumlu öğretim elemanı, belirlediği çeşitli türdeki sınavlar, ödevler, projeler gibi farklı yöntemleri kullanarak ölçme ve değerlendirme sürecini hayata geçirir.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ana dili öğretmeni adaylarının ders başarıları, 18.09.2011 tarihinde yayımlanan, 28058 Sayılı Resmî Gazetede ilan edilen Gazi Üniversitesi Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliği’ne göre yapılır. 2011-2012 akademik yılı başından beri yürürlükte olan bu Yönetmeliğin iki farklı dayanağı bulunur. Bunlar:

- Üniversite senatosunun görevleri hakkında bilgi veren, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 14. maddesinin 3. bendi (Rektörün onayından sonra üniversite veya üniversitelerin birimleri ile ilgili yönetmelikleri hazırlamak)
- Öğretim süresi hakkında bilgi veren, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 44. maddesinde geçen “Üniversite senatoları, ön lisans ve lisans düzeyinde

öğretimlerde sürdürülecek esasları, devam, ara sınav sayısı ve bunların başarı notuna katkısı, uygulama sınav ve bütünleme gibi şartları yönetmeliklerle belirler.” ifadeleridir.

Türkiye genelinde ana dili öğretmeni yetiştiren bölümlerinde, öğrenci başarısının belirlenmesinde en sık kullanılan değerlendirme aracı, genellikle yazılı olarak yapılan sınavlardır. Ancak topluma hizmet uygulamaları, tiyatro ve drama uygulamaları, Türkçe ders kitabı incelemeleri, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerde öğrenci başarıları, yazılı sınavlara ek olarak gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar, ödevler ve etkinliklerle belirlenmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim-Öğretim Sınav Yönetmeliği’nde ara sınav ve dönem sonu sınavlarıyla ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır (Gazi Üniversitesi, 2011):

“Ara sınav, ilgili eğitim-öğretim programında öngörülen derslerden yarıyıl/yıl içinde yapılan sınavdır. Her ders için en az bir yazılı ara sınav yapılır. Kişisel beceri gerektiren derslerin sınavları uygulamalı olarak yapılabilir. Bu sınav dışında başarı notu esas olmak üzere; kısa süreli sınavlar, öğrencilerin becerilerine dayanan uygulamalar, ödevler ve benzeri dönem içi çalışmalar yapılabilir. (Madde 20)

Dönem sonu sınavı, öğrencinin kaydolduğu dersin ait olduğu yarıyıl/yıl sonunda gireceği sınavdır. Bir dersin dönem sonu sınavına girebilmek için o derse kayıt olmak, derse devam etmek, yarıyıl/yıl içinde açılacak en az bir ara sınavına katılmak ve dersin uygulaması ve diğer şartlarını yerine getirmek gerekir.” (Madde 21)

Ara sınav ve dönem sonu sınavından elde edilen notlar sonucunda bir dersten başarısız olduğuna kanaat getirilen öğrenciler “bütünleme” adı verilen ve dönem sonu sınavlarının bitiminden en az iki hafta sonra gerçekleştirilen sınavlara girebilirler. Bütünleme sınav sonucu eğer daha yüksekse genel sınav notunun yerine geçer. Ara sınav notu ile bütünleme notu dikkate alınarak yeni bir ders notu ortaya çıkar. Öğretmen adayı, bu notla da gerekli görülen başarı düzeyini yakalayamazsa dersi tekrar almak zorunda kalır.

Ara sınavlara katılamayan öğrenciler, kurumca kabul edilen haklı ve geçerli bir sebep göstermeleri durumunda mazeret sınavlarına girerler. Bu haktan yararlanabilmek için öğrencilerin mazeretlerini takip eden yedi gün içerisinde üniversiteye dilekçe ile başvurmalarıdır.

Gazi Üniversitesinde ana dili öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerinin yararlanabilecekleri diğer bir sınav türü ise “tek ders sınavı” adını taşımaktadır. Üniversitenin sınav yönetmeliğinin 24. maddesine göre (Gazi Üniversitesi, 2011); tek ders sınavları mezun olmak için sadece tek bir dersi kalan öğrenciler için gerçekleştirilir. Bu sınavlar dönem sonunu takip eden ay içerisinde yapılmalıdır. Yaz okulu bitiminde yapılan tek ders

sınavlarına yalnız o akademik yıldaki yaz okulunda okuyan öğrenciler katılabilir. Girilen tek ders sınavında başarılı kabul edilip, mezuniyet hakkı elde edebilmek için, ilgili sınavdan en az CC harf notunu karşılayan bir başarı elde etmek gerekir. Bu harf notunun belirlenmesinde tek ders sınavı haricinde başka bir unsur göz önünde bulundurulmaz. Dolayısıyla ara sınav notunun hesaba katılmasının gereği yoktur.

Gazi Üniversitesi bünyesine bağlı akademik birimlerdeki başarı notu, üniversitenin Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 29. maddesine göre hesaplanır. Bu maddede öğrencilerin başarı notuyla ilgili olarak şu ifadelere yer verilir (Gazi Üniversitesi, 2011):

“Sınavlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Başarı notunun hesaplanmasında kullanılacak olan ara sınav ve dönem sonu sınav notlarının ağırlıkları, derslerin özellikleri de dikkate alınarak ilgili kurullarca Rektörlüğe önerilir. Ayrıca, dersin öğretim elemanı dönem başında dersin içeriğini, başarı notunun hesaplanmasında esas olacak her türlü hususu, ilgili kaynakları ve öğrencilere ders saatleri dışında ayıracağı zamanı kapsayan duyuruyu yapar. Gerekli şartları yerine getirerek dönem sonu sınavına giren öğrenciler için, hesaplanan puana “ham başarı puanı” denir. Ham başarı puanı 25.00’ın altında olan öğrenci, doğrudan (FF) notu alarak, o dersten başarısız olur. Ham başarı puanı 25 ve üstünde olan öğrencinin başarı notu ise; sınıfın genel durumu, aritmetik ortalamalar ve istatistiksel dağılım da dikkate alınarak Rektörlükçe belirlenen yöntemlerden biri kullanılmak suretiyle, harf noktalarından biri olarak belirlenir. Bu değerlendirmeden sonra da, 25.00 ve üstünde olan ham başarı puanının harf notu karşılıklarının (FF) olması mümkündür.”

AA (4.00), BA (3.50), BB (3.00), CB (2.50) ve CC (2.00) notları derslerden geçer not olarak kabul edilir ve bu da not katsayısı olarak 4.00 üzerinden en az 2.00’lık bir oranın gerekli olduğu anlamına gelir. Ayrıca sınavlara girdiği yarıyıldaki genel not ortalaması 2.00 olan öğretmen adayları, o yarıyıldaki “DC (1.50)” notu aldıkları derslerden de başarılı sayılırlar. Ancak genel not ortalamasını yükseltmek isteyen öğrenciler DC ve üzerindeki bir not aldıkları dersleri tekrar alabilirler. Başarısız not alan öğrenciler ise, söz konusu dersin ya da derslerin verildiği sonraki akademik yılda öncelikle bu ders ya da dersleri almakla yükümlüdürler.

Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrencinin herhangi bir dersten dönem sonu notu hesaplanırken ara sınav %40; genel sınav ise %60 oranında etkilidir. Bağlı değerlendirme sisteminin kullanıldığı programda, sınıf not ortalamasına göre harf noktalarının belirlendiği çan eğrisi sistemi uygulanmaktadır.

Diğer derslerle mukayese edildiğinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirme sürecinin birtakım farklılıklar içerdiği görülür. Değerlendirme ölçütü olarak stajyer öğrenci tarafından hazırlanan haftalık raporlar, adayın devam çizelgesi ile okulda gerçekleştirmiş olduğu eğitimle ilgili her türlü faaliyet göz önüne alınır. Söz konusu dersler ile ilgili başarı notunun belirlenmesinde hem sorumlu öğretim

elemanının hem de uygulama öğretmeninin kanaatleri önem arz etse dahi son karar sorumlu öğretim elemanına aittir.

Türkçe Eğitimi Bölümü müfredatında yer alan derslerden alınan başarı notlarından hareketle belirlenen not ortalaması ise Gazi Üniversitesi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 31. maddesine göre hesaplanır. Bu maddede yer alan ifadeler şu şekilde sıralanmıştır (Gazi Üniversitesi, 2011):

- Öğrencilerin başarı durumu her yarıyıl/yıl sonunda Öğrenci İşleri Daire Başkanlığınca, yarıyıl/yıl sonu ve genel not ortalamaları hesaplanarak belirlenir. Öğrencinin bir dersten elde ettiği ağırlıklı puan, o dersin kredi değeri ile aldığı harf notu katsayısının çarpımından elde edilir.
- Bir yarıyıl/yılın not ortalaması; o yarıyıl/yılda öğrencinin aldığı derslerin ağırlıklı puanlarının toplamının, alınan derslerin kredi değeri toplamına bölünmesi ile hesaplanır. Elde edilen ortalama, noktadan sonra iki hane olmak üzere gösterilir.
- Ağırlıklı genel not ortalaması ise, öğrencinin öğrenimi süresince bütün derslerden aldığı son notlar esas alınarak hesaplanacak olan ağırlıklı puanlarının toplamının, alınan derslerin kredi toplamına bölünmesi ile bulunur. Sonuç, noktadan sonra iki basamak yürütülür. (Ör: 3.11)
- Gerek yarıyıl/yıl, gerek ağırlıklı genel not ortalamasının hesaplanmasında, (AA) dan (FF) ye kadar verilen notlar esas alınır. Bu sırada (G: girmedi) ve (D: devamsız) notları da (FF) notu işlemi görür.
- Bütün notlar, öğrencinin not belgesine geçirilir.

Yukarıda verilen kaidelere göre hesaplanan öğretmen adayının not ortalaması her ne kadar kamu kurumlarında öğretmenlik mesleğine başlama konusunda bir farklılık yaratmasa da, lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin yeterliliğini tespit etmek için göz önünde bulundurulacak unsurlar arasında yer alır.

4.2. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

4.2.1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarına Kabul Şartları Bakımından Karşılaştırılması

Son yirmi yılda, Avrupa’da yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ülkeler arasındaki farklılıkları en aza indirmek maksadıyla başlatılan Bologna Süreci’nin etkisiyle, öğretmen eğitimi faaliyetlerini üniversitelerin sorumluluğuna bırakmaya yönelik genel bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bu eğilimin bir sonucu olarak, öğretmenlere hizmet öncesi eğitim veren üniversite dışı kurumların bir kısmı kapatılmış ya da üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösterecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Günümüzdeki hâllerıyla üniversiteler, bir çok gelişmiş ülkede öğretmenlik mesleğinin gereksinimlerini karşılayabilecek bireylerin, sistemli bir biçimde yetiştirilmeleri sorumluluğunu büyük ölçüde üstlenmiş durumdadırlar.

Dünya üzerindeki ülkelerin çoğunda olduğu gibi, araştırma kapsamındaki ülkelerde de üniversitelerde öğretmen yetiştiren programlara kabul edilmek için birtakım şartların yerine getirilmesi gerekir. Sözü edilen bu şartlar, üniversitenin tercih edilme düzeyi, bölüm kontenjanları ve hangi öğretmenlik türü ile ilgili eğitim alınacağı gibi çeşitli unsurlara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Araştırma kapsamındaki ülkelere seçilen yükseköğretim kurumlarında ana dili öğretmenleri yetiştirilen lisans programlarına giriş koşulları, Tablo 28’de gösterilmiştir. Ancak özellikle Almanya, İngiltere ve Finlandiya gibi yükseköğretim konusunda merkezî bir yapının egemen olmadığı ülkelere, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin bölgeler hatta üniversiteler arasında dahi farklılıklar göstereceği de unutulmamalıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında üniversitelere tanınan özerkliğin de etkisi vardır. Ayrıca araştırmada incelemeye tabi tutulan eğitim süreçlerinin Türkiye ve Almanya dışında basamaklı sisteme göre yapılandırılmış olması da hesaba katıldığında, öğretmenlik eğitimi almak isteyen adayların hem lisans hem de yüksek lisans süreçleri için birbirinden farklı giriş koşullarını sağlamaları gerekliliği ortaya çıkar. Bu sebepten ötürü, lisans ve yüksek lisans programları için belirlenmiş olan kabul koşulları ayrı tablolarda verilmiştir.

Tablo 28

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Lisans Programlarına Kabul Şartları

Ülke	Kabul Şartı
Almanya	1. Bitirme sınavlarıyla elde edilebilen lise diploması (abitur) 2. Başvuru dosyası
Finlandiya	1. Üniversiteye Giriş Sınavı 2. Başvuru dosyası 3. Bireysel mülakat
Fransa	1. Bitirme sınavlarıyla elde edilebilen lise diploması (bakalorya) 2. Başvuru dosyası 3. Bireysel mülakat
İngiltere	1. İkinci Seviye Ortaöğretim Genel Sertifikası (GCSE) 2. A-level sınavları 3. Başvuru dosyası 4. Bireysel mülakat
Türkiye	1. Üniversiteye giriş sınavları (YGS/LYS)

Tablo 28 incelendiğinde, Avrupa Birliği ülkelerdeki üniversitelerde yer alan lisans programlarına kabul edilmek için, Türkiye'ye oranla daha fazla sayıda şartın yerine getirilmesi gerektiği görülür. Tüm ülkelerde, yükseköğretim süreci başlamadan önce, merkezî nitelikli olan bir üniversite sınavı ya da lise bitirme sınavları yapılmaktadır. Ancak Türkiye haricindeki ülkelerde, öğretmen adaylarının sadece merkezî nitelikteki sınavlardan başarı elde etmeleri, yeter koşul olarak kabul edilmez. Sözü edilen ülkelerdeki akademik birimler, kabul edecekleri öğrencilerin deneyimleri, uzmanlık alanına olan ilgileri ve lise aşamasındaki başarı düzeyleri gibi çeşitli bilgileri öğrenmeyi gerekli görürler. Hatta Turku Üniversitesinde ana dili öğretmeni yetiştiren programlara kabul edilecek öğrencilerin seçimi amacıyla oluşturulan değerlendirme jürileri, adayların önceki eğitim kademelerindeki derslerini vermekle yükümlü olan öğretmenlerle iletişim kurarak, kendilerine eğitim alma talebiyle başvuruda bulunan adaylarla ilgili görüşlere de sıklıkla başvururlar.

Tablo 28'e göre, kabul şartı sayısı en fazla olan İngiltere'de, uygulanan a-level sınavları ile Almanya'daki abitur ve Fransa'daki bakalorya, yükseköğretim öncesindeki son aşamaya ait diplomayı alabilmeye yönelik sınavları olmaları bakımından birbirlerine benzer uygulamalar olarak kabul edilir. Aralarındaki en belirgin fark ise a-levelin sadece yükseköğretimde tercih edilecek alanla ilgili bilgi birikimi gerektirmesi, abitur ve bakaloryanın ise tüm dersleri kapsayacak genel nitelikte sınavlar olmasıdır.

Almanya hariç olmak üzere araştırma kapsamında yer alan yabancı ülkelerde, ana dili öğretmeni yetiştiren programlara kabul şartları bakımından ortak olan bir diğer nokta ise bireysel mülakatların gerçekleştirilmesidir. Her ne kadar LMU Gymnasiumlar için Almanca Öğretmenliği Bölümünde yürürlükte olmasa da, Almanya'daki birçok üniversitede öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına giriş aşamasında, başvuruda bulunan adaylara mülakat yapılmaktadır.

Kabul şartı olan mülakatlar, başvuruda bulunulan yükseköğretim kurumunda genellikle kadrolu olarak görev yapmakta olan uzman akademisyenlerden oluşan jürilerin karşısına çıkan adayların, faydalanmayı talep ettikleri yükseköğretim sürecine ne ölçüde hazır olduğunu ölçmek ve bu sayede kabul edilecek öğrencileri belirlemek maksadıyla yapılır. Söz konusu mülakat uygulamalarında adayların kendilerini sözlü ya da yazılı biçimde ifade edebilmesine son derece büyük önem verilmektedir. Her ne kadar yaygın bir uygulama olmasa da, jürilerin birden çok adayı aynı anda mülakata alıp, oluşturulan tartışma ortamındaki tutumlarını değerlendirmeye almaları da mümkündür. Basamaklı sistemi kullanan ülkelerde, lisans programlarının direkt olarak öğretmen yetiştirme sorumluluğunun bulunmaması nedeniyle, adayların öğretmenlik mesleği konusundaki tutumları mülakatın öncelikli konusunu oluşturmayabilir. Oluşturulan akademik jüriye tanınan özerklik sayesinde mülakatların içeriği ülkeler arasında farklılıklar gösterebilir.

Basamaklı sistemi kullanan ülkelerde, lisans düzeyinde alan bilgisi yeterliliği elde etmiş öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlayan programlar yüksek lisans düzeyinde eğitim verirler. Tablo 29'da araştırma kapsamındaki ülkelerde ana dili öğretmeni yetiştiren yüksek lisans programlarına girişte, adaylardan istenen kabul şartları verilmiştir.

Tablo 29'da, araştırma dâhilinde bulunan ve alan ile meslek bilgisini derslerini birbirinden ayrı süreçlerde sunan ülkelerdeki giriş koşulları verilirken; sözü edilen bilgileri eşzamanlı olarak öğrencilerine sunan Almanya ve Türkiye tabloda yer almamıştır. Ancak eyaletlerden oluşan yapısı nedeniyle yükseköğretim de dâhil pek çok alanda, önemli düzeyde bölgesel farklılıkların görüldüğü Almanya'da, basamaklı sistemle öğretmen yetiştiren üniversitelerin sayısı da oldukça fazladır.

Tablo 29

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Lisans Programlarına Kabul Şartları

Ülke	Kabul Şartı
Finlandiya	1. Lisans diploması 2. Lisans öğrenimi sürecine ait bilgilerin jüriye sunulması 3. Eleme jürisinin gerçekleştirdiği sözlü mülakat 4. Örnek ders anlatımı
Fransa	1. Lisans diploması 2. Lisans öğrenimi sürecine ait bilgilerin jüriye sunulması 3. Bireysel mülakat 4. Yazılı sınav
İngiltere	1. Ders içeriğinin %50'si İngiliz edebiyatı, İngiliz dili ve dilbilimi olan bir lisans programından 4.00 üzerinden 3.00 ya da üzeri bir not ile mezun olmak 2. Başvuru dosyası 3. Bireysel mülakat 4. Örnek ders anlatımı

Tablo 29'da, yer alan bilgiler incelendiğinde, ana dili öğretmeni adaylarına yüksek lisans düzeyinde eğitim veren programlara kabul şartlarının ülkeler arasında benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Her üç ülkede de akademik jüriye tanınan özerklik nedeniyle, Tablo 29'da verilen yaygın uygulamaların dışına çıkılan durumların yaşanması olağandır. Yani Manchester Üniversitesinde İngilizce öğretmeni yetiştiren yüksek lisans programına öğrenci seçiminden sorumlu jüri üyeleri, bir adaydan yöneltilen soruları sözlü olarak cevaplamasını isteyip, bir sonraki adaya yazılı olarak cevaplaması gereken bir soru yöneltebilir. Araştırma kapsamındaki üniversitelerde, programa öğrenci seçimi amacıyla kurulan akademik jürilerin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini sınırlandıran yönetmelikler bulunmaz. Bu jürilerin özerk olmalarına ve kararlarını hiçbir baskı olmaksızın alabilmelerine büyük önem verilir.

4.2.2. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının İçeriği Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmada incelemeye tabi tutulan ana dili öğretmeni yetiştirme programlarında, veri toplanan en kapsamlı konu, programların içerikleridir. Programların içeriklerinin ele alındığı bölümlerde; bölüm kataloglarında verilen bilgilerden hareketle ders listeleri,

derslere ait AKTS değerleri, eğitim sürecinin uzunluğu ve aşamaları gibi konularda bilgilere yer verilmiştir.

Kapsam dhilineki akademik birimlerde sunulan dersler incelendiğinde, müfredatın Almanya’da iki farklı uzmanlık alanın eğitimini de sağlayacak şekilde programlandığı görülmektedir. Finlandiya’da ise Fince ğretmenlerinin seçecekleri bir yan alana uzmanlık dersleri almaları zorunlu tutulmuştur. 2015-2016 akademik yılı itibariyle; Fransa, İngiltere ve Türkiye’de herhangi bir ikinci alan ya da yan alan ğretmenliği eğitimi söz konusu değildir.

İncelenen ülkelerde, ana dili öğretmenleri adaylarına seçecekleri derslerle ilgili özerklik tanınması konusunda iki farklı uygulama göze çarpmaktadır. Türkiye ve Fransa’da yer alan üniversitelerde derslerin seilebilecekleri dönemler sabit olmasına karşın; İngiltere, Finlandiya ve Almanya’da alınacak derslerin sıralaması büyük ölçüde öğrencilere bırakılmaktadır. Bu üç ülkede, öğrenciler kendilerine kurum tarafından tavsiye edilen programları kullanarak ders seçimlerini gerçekleştirebilir ya da yine üniversitelerin bünyesinde hizmet veren rehberlik servisinden konuyla ilgili yardım talebine bulunabilirler. Ancak her ne kadar ders sıralaması konusunda özerklik bulunsa da, belirlenmiş olan birtakım kurallar ile bazı derslerin diğerlerinden daha önce alınması ya da belirlenen süre içerisinde başarıyla geçilmiş olmaları zorunlu tutulabilir.

Programlarda yer alan derslerin hangileri olacağı ve içeriklerinin nasıl şekillenebileceği konusunda araştırmada ele alınan AB lkeleri arasında benzerlikler söz konusudur. Bu ülkelerde, ana dili ğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının ders müfredatının şekillendirilmesi bizzat üniversitelere bırakılmış bir sorumluluktur. Ancak Türkiye’de YK tüm branş ğretmenliği programlarının müfredatını ve içeriklerini yayınlar; üniversitelerin akademik programların müfredatını belirlemek gibi bir yetkisi yoktur.

Araştırmada, akademik birimlerin yetiştirdikleri hedef kitlenin özellikleri bakımından, incelenen kurumlar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de ana dili öğretmenleri ortaokulda Türkçe derslerini vermek için yetiştirilirken; diğer ülkelerde hem ortaokulda hem de lisede, gerek dil gerekse edebiyat derslerini verme yeterliliğine sahip eğitimciler olmak için yükseköğretime devam ederler. Ancak Almanya’da ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren okul türlerine göre, yetiştirilen öğretmenlerin yükseköğretim sürecinin içeriği değişiklik gösterir. Fransa’da ise ortaokul ve lisede görev yapacak olan öğretmenler aynı yükseköğretim sürecinden geçmekte; üniversiteden mezun olduktan

sonra liselerde ya da üniversitelerde görev yapmak isteyenler “agregasyon” adı verilen bir sınavda başarılı olmak durumundadırlar.

İncelemeye tabi tutulan ülkeler arasında akademik birimlerin süreleri bakımından da farklılık bulunmaktadır. 2015-2016 akademik yılı itibariyle söz konusu ülkelerde ana dili öğretmenlerinin yetiştirildiği yükseköğretim sürecinin uzunluğu Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Öğretim Süreleri

Ülke	Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Kurumun Öğretim Süresi
Almanya	4.5 akademik yıl lisans düzeyinde eğitim (9 dönem)
Finlandiya	4 akademik yıl lisans + 1 akademik yıl yüksek lisans (10 dönem)
Fransa	3 akademik yıl lisans + 2 akademik yıl yüksek lisans (10 dönem)
İngiltere	3 akademik yıl lisans + 1 akademik yıl yüksek lisans (8 dönem)
Türkiye	4 akademik yıl lisans düzeyinde eğitim (8 dönem)

Tablo 30’dan anlaşılabacağı Türkiye’deki ana dili öğretmeni yetiştirme süreci uzunluk bakımından İngiltere ile birlikte diğer ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Ancak İngiltere’de lise ile üniversite arasında köprü durumunda bulunan; adayların yükseköğretim görecekları bilim dalına ait alan derslerini almaya başladıkları “a-level” adı verilen bir aşama bulunmaktadır. Bu aşamanın varlığı, üniversitede öğretmen yetiştirme sürecinde alan derslerine olan ihtiyacı azaltmış; meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ağırlık verilmesine olanak sağlamıştır. A-levelin yükseköğretime müfredat bakımından katkı sağlaması hesaba katıldığında, Türkiye dört yıllık süre ile ana dili öğretmeni eğitimi süreci en kısa olan ülke durumuna gelmektedir. Bu konuda Finlandiya ve Fransa 10’ar dönem süren süreçleri ile araştırma kapsamındaki en uzun ana dili öğretmeni eğitimini sunan ülkeler durumundadırlar.

Yine Tablo 30 incelendiğinde; Finlandiya, Fransa ve İngiltere’de yetiştirilen ana dili öğretmenlerinin yüksek lisans düzeyinde bir diploma ile meslek hayatlarına başladıkları görülmektedir. Almanya’da ise Almanca branş öğretmeni yetiştiren üniversiteler, lisans düzeyinde bir diploma alınmasına olanak sağlayan geleneksel sistemi ya da yüksek lisans düzeyinde eğitim veren basamaklı sistemi seçmekte özgürdürler. Bu durumun ortaya çıkmasında, ülkede yükseköğretim kurumlarına tanınan üst düzey özerkliğin yanı sıra, eğitim konusunda merkezî düzenlemeleri engelleyen federal yapının da etkisi bulunur.

Ülke genelinde basamaklı sistemin kullanıldığı Finlandiya ve İngiltere’de lisans programları alan bilgisi ve genel kültür derslerine odaklanırken; yüksek lisans düzeyinde eğitim sunan programlar ise meslek bilgisine yönelik derslere ve öğretmenlik uygulamalarına müfredatlarında yer verirler. Finlandiya’da bilim uzmanlığı teziyle sonuçlanan bir süreç yaşanırken; İngiltere’de ise tezsiz bir yüksek lisans programını tamamlamak öğretmenlik yeterliliği almak açısından gereklidir. İki aşamadan oluşan yapıyı kullanan diğer bir ülke olan Fransa’da ise özellikle son yıllarda yapılan reformlar ile henüz lisans düzeyinde öğretmenlik meslek bilgisini kazandırmaya yönelik derslerin programda yer aldıkları görülmektedir. Hatta öğretmenlik mesleğini düşünen öğrenciler için özel rotalar oluşturulmakta ve genel bölüm müfredatının dışına çıkılabilmektedir. Yine 2013 yılında yapılan bir reform ile Fransa genelinde branş öğretmeni yetiştiren yüksek lisans programlarının tamamında mezuniyet hakkı elde etmek için bir bilim uzmanlığı tezi hazırlamak zorunlu hâle getirilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştiren kurumlar arasında Manchester Üniversitesi lisans düzeyinde bilimsel araştırma tekniklerini kazandırmaya yönelik dersler vermesi; Strasbourg Üniversitesi ise yüksek lisans düzeyinde merkezî öğretmenlik sertifikası sınavlarına (CAPES) öğrencilerini hazırlamaya çalışması bakımından diğer ülkelerden ayrılırlar. Ancak genel bir çerçeveden bakıldığında ana dili öğretmeni yetiştiren programların edebiyat, dilbilim, yazılı ve sözlü iletişim, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslere odaklanmış biçimde planlandığı anlaşılmaktadır. Müfredatın niteliği konusunda dikkat çeken bir diğer nokta ise, incelenen ülkelerin tamamında dil öğretiminin ülke dışında da yapılabilmesine yönelik becerileri kazandıran derslerin programlarda yer almaya başlamasıdır.

Ana dili öğretmeni yetiştirme programlarında ders türlerinin dağılımının nasıl olması gerektiği ülkemizde uzmanlar tarafından sıklıkla tartışılan konular arasında yer alır. Türkçe eğitimi bölümleriyle ilgili pek çok bilimsel yayında, günümüzde kullanılan sistemin ders türlerine göre dağılımının hatalar barındırdığına dikkat çekilmiştir. 2015-2016 akademik yılında, araştırma kapsamındaki ülkelerde ana dili öğretmeni yetiştirme sürecinde derslerin türlere göre dağılımı Tablo 31’de verilmiştir. Basamaklı sistemi kullanan ülkelerde, lisans ve yüksek lisans süreçleri bir bütün olarak kabul edilmiştir. Programlarda açılan serbest seçmeli derslerin türleri öğrencinin tercihiye göre değişiklik gösterebilir.

Tablo 31

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Sürecindeki Ders Sayılarının Türlerine Göre Dağılımı ve Müfredatın İçerisindeki Oranları

Ülke	Toplam Ders	Alan Dersi	Meslek Bilgisi	Genel Kültür	Serbest
Almanya	42	16 (%38)	12 (%28,6)	9 (%21,4)	5 (%12)
Finlandiya	42	15 (%35,7)	16 (%38,1)	8 (%19,1)	3 (%7,1)
Fransa	77	43 (%55,8)	10 (%13)	18 (%23,4)	6 (%7,8)
İngiltere	23	5 (%21,7)	9 (%39,1)	7 (%30,4)	2 (%8,7)
Türkiye	64	38 (%59,4)	12 (%18,7)	14 (%21,9)	0 (%0)

Tablo 31’de verilen bilgilere göre, ana dili öğretmen yetiştirme süreçlerinde ders sayısı bakımından ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. En çok dersin verildiği Fransızca öğretmeni yetiştirilen yükseköğretim sürecinde, bazı derslerin bir dönem boyunca sürmemesi ve birkaç haftalık çalışmalardan oluşması, sayının artmasında etkili olmuştur. Yine Fransa’da ana dili öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde özelleştirilmiş bir öğretmen yetiştirme rotası seçmesi durumunda, toplam ders sayısı ve türlere göre dağılımın farklılaşabileceği de bir başka önemli noktadır. Bu rotalarda meslek bilgisi derslerinin sayısı artarken, alan derslerinin sayısı ise azalmaktadır. Ancak tabloda Modern Edebiyat Bölümü ana ders planı göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 31’deki verilerden, ders sayısı ve türlere göre dağılım bakımından birbirine benzer iki ülke olan Finlandiya ve Almanya’da meslek bilgisi derslerinin oranının, alan derslerine oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, seçilmesi zorunlu olmadığı için Tablo 31’de yer verilmeyen, Finlandiya’daki ana dili öğretmeni adaylarının kendi ilgi alanlarına göre seçebilecekleri 21 AKTS’lik ders bulunmaktadır. Bu durum genellikle genel kültür derslerinin artışına neden olmaktadır (E. Kouki, kişisel iletişim, Kasım 28, 2013). İngiltere’de ise, ders sayısı diğer öğretmen yetiştiren programlara oranla oldukça azdır. Bu durumun ortaya çıkmasında her dersin tüm dönem boyunca süren çalışmaları içermesi ve ders içeriklerinin fazla sayıda konuyu barındırması etkilidir. Söz konusu durumun ortaya çıkmasındaki diğer bir faktör ise, lise sonrasında adayların yükseköğrenim görmek istedikleri alanla ilgili dersleri almaya başladıkları “a-level” isimli aşamanın bulunmasıdır. İki yıllık yoğun bir eğitimi içeren bu aşamada, öğrenciler aldıkları dersler vasıtasıyla kendilerini uzmanlaşacakları alana hazırlarlar. Ders sayısının fazlalığıyla dikkat çeken bir diğer ülke olan Türkiye’de ise, Fransa’da olduğu gibi öğretmenlik adaylarına özel rotalar seçme hakkı tanınmaz ve alan derslerinin program içerisindeki payı toplam ders sayısının yarısını geçer. Meslek bilgisi derslerinin oranı ise Fransa dışındaki tüm ülkelerden daha

azdır. Ayrıca Türkiye’de seçimi öğrencilere bırakılmış dersler bulunmaz. Seçmeli ders statüsündeki dersler arasından açılacak olanlar bölüm başkanlıklarınca belirlenir. Programlarda yer alan AKTS değeri taşımayan tez semineri dersleri, Tablo 31’de yer alan hesaplamanın dışında tutulmuştur; alan eğitimlerine yönelik dersler ise birer alan dersi olarak kabul edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki ülkelerde ana dili öğretmeni yetiştiren programlarda ders kredilerinin türlere göre dağılımı Tablo 32 verilmiştir.

Tablo 32

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Sürecindeki Ders Kredilerinin Türlerine Göre Dağılımı ve Müfredatın İçerisindeki Oranları

	Almanya	Finlandiya	Fransa	İngiltere	Türkiye
Alan Dersi	69 (%39,4)	48(%23,9)	168(%56)	44(%26,2)	151(%62,9)
Genel Kültür	36 (%20,6)	21(%10,4)	57(%19)	44(%26,2)	48(%20)
Meslek Bilgisi	52 (%29,7)	83(%41,3)	47(%15,7)	56(%33,3)	41(%17,1)
Serbest Seç.	18(%10,3)	9(%4,4)	18 (%6)	8(%4,8)	0(%0)
Tez	0 (%0)	40 (%20)	10 (%3,3)	16(%9,5)	0(%0)
Toplam	175	201	300	168	240

Tablo 32’de verilen bilgilere göre, ders türlerinin kredi dağılımı incelendiğinde alan derslerinin Türkiye’de ve “Modern Edebiyat” ana rotasının takip edildiği Fransa’da diğer ülkelere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Tıpkı ders sayılarının türlere göre dağılımında olduğu gibi Fransa’daki özelleştirilmiş rotalar sayesinde bu oranın düşürülmesi ve meslek bilgisi derslerinin arttırılabilmesi mümkündür. Ancak Türkçe öğretmenliği eğitimi alan adayların hizmet öncesi eğitimlerinin yarısından çoğunu alan dersleri oluşturmaktadır. İngiltere, Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerde ise alan derslerinin müfredatın genel kredi toplamına olan oranı, Fransa ve Türkiye’deki akademik programların yarısı dolayındadır. İngiltere ile ilgili olarak Tablo 32’de verilen tüm değerler, bölüm kataloğunda verildiği şekliyle 10 saatlik çalışmaya denk gelen “İngiliz kredisi” isimli çalışma biriminin, 25 saatlik çalışmaya karşılık gelen AKTS kredisine çevrilmesi akabinde sunulmuştur.

Genel kültür dersleri ise, araştırma dâhilindeki ülkelerde %10,4 ile %26,2 değerleri arasında değişmektedir. Bu tür derslerin, genel müfredat kredi toplamına olan oranının en düşük olduğu ülke Finlandiyadır. Finlandiya dışındaki ülkelerde ise söz konusu oran %20 dolaylarındadır. İngiltere’de ise alan derslerinin sunulması sorumluluğu lisans düzeyinde

eğitim veren yükseköğretim programları kadar a-level aşaması eğitimine de yüklendiği için, söz konusu oran oldukça düşük kalmaktadır. Finlandiya ise dünyada yükseköğretim öncesindeki eğitim kademelerinin en verimli olduğu birkaç ülkeden birisidir. Dolayısıyla alan eğitime verilen ağırlık diğer ülkelerin altında kalmıştır.

Ülkemizde eğitimbilimleri alanındaki çalışmalarda en çok dile getirilen konulardan birisi olan öğretmen yetiştirme programlarında gerekli düzeyde meslek bilgisi derslerinin yer almamasıdır. Türkiye, Fransa ile birlikte, araştırma kapsamında olan ülkeler arasında meslek bilgisi derslerinin çalışma yükünün genel müfredat içerisinde en az olduğu ülke durumundadır. Öğretmen adayları için seçilebilecek özel rotaların bulunduğu Fransa’da, meslek bilgisi derslerinin lisans sürecine dâhil edilerek arttırılabilmesi mümkündür. Almanya, Finlandiya ve İngiltere’de ise ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesinde meslek bilgisi ders kredilerinin toplam krediye oranı %30-%40 aralığındadır.

Araştırma kapsamında yer alan Türkiye haricindeki ülkelerde, seçimi öğrencilere bırakılmış olan ve ilgili alanlarına göre alabilecekleri serbest seçmeli derslerin müfredat içerisindeki kredi oranı %4,4 ile %10 arasında değişmektedir.

Finlandiya’da ve Fransa’da yüksek lisans tezleri, İngiltere’de ise lisans bitirme tezinin AKTS değerleri Tablo 32’de verilmiştir. İngiltere’de üç yıllık lisans programının tamamlanabilmesi için zorunlu tutulan lisans bitirme tezi, kredi değeri bakımından tüm müfredatın %9,5’ini oluşturur. 2013 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yüksek lisans tezi yazmanın zorunlu hâle getirildiği Fransa’da ise, söz konusu çalışma 10 AKTS’lik değeri ile müfredatın toplam kredisinin %3,3’ünü oluşturmaktadır. Finlandiya ise yüksek lisans tez çalışması karşılığı olarak belirlediği 40 AKTS ile incelenen diğer ana dili öğretmeni yetiştirme programlarından ayrılmaktadır.

Ülkelerde ana dili öğretmeni olabilmek için tamamlanması gereken süreçler bütün olarak düşünüldüğünde, 300 AKTS’lik çalışma ile Fransa en çok ders yüküne sahip ülke olarak görülmektedir. Her ne kadar Almanca öğretmeni olabilmek için yükseköğretim süreci 175 AKTS’lik çalışma yükü gerektirse de, ülkede branş öğretmenleri çift uzmanlık alanında eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla Almanca öğretmenliği için yeterlilik alan bir aday, aynı zamanda bir başka branşa ait alan derslerini de başarıyla tamamlamak zorundadır. Branşlar arasında herhangi bir ana alan / yan alan ayrımı olmadığı için, diğer branşa ait alan ve alan eğitimi dersleri alınmalıdır. Bu özellik ile Almanya’daki yükseköğretim süreci Türkiye’dekinden daha yoğun bir çalışma yükünü gerektirmektedir. Türkiye

müfredatın gerektirdiği toplam çalışma yükü bakımından, araştırma kapsamındaki ülkeler arasında Fransa ve Almanya'dan sonra üçüncü sırada yer alır. Ülkede yer alan dört yıllık lisans programlarının geneli gibi Türkçe eğitimi bölümleri de 240 AKTS değerinde dersi içerirler. Finlandiya ve İngiltere'de ise branş öğretmeni yetiştirme süreçleri diğer ülkelere oranla daha kısadır. Bu durumun ortaya çıkmasında müfredatlarda alan dersi sayısının ve AKTS yükünün az olması etkilidir.

Yukarıda dile getirilen eğitim süreçlerinin öğrencilere sunulmasının karşılığı olarak istenen harç ücretleri, Fransa, Türkiye ve Finlandiya'da yoktur. Bu ülkelerde yükseköğretim ücretsiz olarak sağlanmaktadır. LMU'da dönemlik 500 avro olarak belirlenen harç ücretleri, Manchester Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği eğitimi almak isteyen AB vatandaşları için 9.000 sterlin (yaklaşık 10.720 avro), Birlik dışında kalan ülke vatandaşları için 15.000 sterlindir (17.880 avro). Son derece yüksek harç ücretleri, İngiltere'yi dünyada eğitimin en pahalı olduğu ülkelerden birisi yapmaktadır. Ancak buna rağmen İngiltere'de bulunan üniversiteler sahip oldukları prestij ve mezunlarının ulaşabildiği kariyer olanakları sayesinde, dünyanın dört bir yanından öğrencilerin eğitim almak için başvuruda bulunduğu bir ülke durumundadır.

4.2.3. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Gerçekleştirilen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları Bakımından Karşılaştırılması

Teorik bilgilerin gerçekleştirilen uygulamalar vasıtasıyla beceri ve tutumlara dönüştürülmesini amaçlayan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri, araştırma kapsamındaki tüm ülkelerde ana dili öğretmeni yetiştirme süreçlerinin önemli birer parçası olarak kabul edilir. Hatta Fransa ve Almanya gibi ülkelerde öğretmenlik uygulamaları, meslek yeterliliğini elde edebilme bakımından hayati önem taşır. Ancak Türkiye'de stajların meslek edinimiyle olan ilişkisi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını derslerini başarıyla tamamlamak ile sınırlı kalmaktadır. Fransa ve Almanya gibi ülkelerde görülen mesleğin ilk yıllarında stajyerliğe devam etme uygulaması Türkiye'de de bulunmasına rağmen, bu süreç tamamen yükseköğretimden bağımsız olarak yapılandırılmıştır. Fransa ve Almanya'da görülen yükseköğretim kurumlarının mesleğe başlamış olan stajyerler üzerindeki etkisi ve denetleyici rolü Türkiye'de söz konusu

değildir. Stajyerin mesleki yeterliliğini ileriye taşıması için sorumlu olan tek kurum atamasının yapıldığı okuldur.

Söz konusu dersler basamaklı sistemi kullanan ülkelerde özellikle yüksek lisans düzeyinde yoğunluk gösterir. Alan, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin eş zamanlı olarak verildiği geleneksel sistemi kullanan Almanya ve Türkiye gibi ülkelerde ise lisans eğitiminin son dönemlerinde müfredatlarda yer alırlar.

İncelemeye tabi tutulan beş ülkede de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde sorumluluk üstlenen personel açısından büyük farklılıklar görülmez. Tüm ülkelerde söz konusu derslerin yürütülmesi öğretmen adayının eğitim gördüğü üniversitede görevli bir öğretim elemanının ve uygulama okulundaki kılavuz öğretmenin sorumluluğundadır. Bu derslerde gösterilen başarı düzeyinin değerlendirilmesi, genellikle kılavuz öğretmenin görüşleri de alınarak, sorumlu öğretim elemanı tarafından yapılır. Öğretim elemanları başarı değerlendirmenin yanı sıra, stajyerlerle düzenli zaman aralıklarıyla bir araya gelerek, uygulama eğitimlerinin genel değerlendirilmesine yönelik toplantılara da katılırlar. Yine sorumlu öğretim elemanları öğretmen adaylarını stajlarını gerçekleştirdikleri okullarda ziyaret ederek, gerçekleştirilen faaliyetleri gözlemleyebilirler.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin organizasyonu konusunda, Türkiye dışındaki ülkelerde yer alan üniversiteler, özerkliğe sahip durumdadır. Diğer birçok konuda olduğu gibi sözü edilen faaliyetlerin yerine getirilmesi hususunda üniversitede oluşturulan akademik kurullar kararlar alarak, sürecin şekillenmesinde rol üstlenebilirler. Türkiye’de ise öğretmen yetiştiren üniversiteler, Yükseköğretim Kurulunun öğretmenlik uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik almış oldukları kararların dışına çıkamazlar. Eğitim sistemi merkezî yapılanma ile idare edilen bir diğer ülke olan Fransa’da ise üniversiteler de dâhil olmak üzere, eğitim kurumları pilot uygulamaların hayata geçirilmesi konusunda Eğitim Bakanlığına başvuruda bulunarak, denenmesini gerekli gördükleri bir uygulamayı rahatlıkla hayata geçirebilmektedirler (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013). Ancak Türkiye’de kurumların kendi başlarına böyle bir talepte bulunma hakkı yoktur.

Tablo 33’te verilen araştırma kapsamındaki ülkelerde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayıları ve kredileri değişiklik gösterse de; bu dersler sırasıyla şu faaliyetleri içerirler:

- Okul ortamını gözlemlemek

- Adayın kılavuz öğretmen gözetiminde ders anlatımı gerçekleştirmesi
- Adayın sınıfta bir denetleyici olmaksızın ders anlatımı gerçekleştirebilmesi

Tablo 33

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Sayıları, AKTS Değerleri ve Müfredatın İçerisindeki Oranları

Ülke	Ders Sayısı	Müfredata Oranı	AKTS Değeri	Müfredata Oranı
Almanya	3	% 7,1	12	% 6,9
Finlandiya	4	% 9,5	20	%10
Fransa	4	% 5,2	12	% 4
İngiltere	2	% 8,7	24	% 14,3
Türkiye	2	% 3,1	10	% 4,1

Tablo 33 incelendiğinde, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders çeşitliliği bakımından Finlandiya ve Fransa'nın başı çektiği; Almanya'da üç, Türkiye ve İngiltere'de ise iki farklı dersin müfredatta yer aldığı görülür. Söz konusu derslerin AKTS değeri bakımından müfredattaki payı düşünüldüğünde Türkiye, ders sayısının oranı bakımından olduğu gibi Fransa ile birlikte diğer ülkelerin gerisinde kalmaktadır.

Derslerin yapısı detaylı olarak düşünüldüğünde ve öğretmen yetiştirme konusundaki diğer faktörler hesaba katıldığında, öğretmenlik uygulamaları bakımından Türkiye'nin araştırmaya dâhil edilmiş diğer ülkelerle arasındaki fark daha da açılmaktadır. Örneğin, ders sayısı bakımından Türkiye ile birlikte diğer ülkelerin gerisinde kalan İngiltere'de iki staj dersi yüksek lisans eğitiminin tamamını oluşturmaktadır. Bu derslerin 60 İngiliz kredisi (24 AKTS) çalışma yüküne sahip olmaları, çok sayıda faaliyeti bünyesinde barındırdıklarının göstergesidir. Yine sürecin sonunda bir bilim uzmanlığı tezinin hazırlanmasının gerekli olmayışı, İngilizce öğretmeni adaylarının yüksek lisans düzeyindeki diplomayı alabilmelerinin tek şartının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarında göstermiş oldukları başarı olduğu anlamına gelir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri Almanya'da üç; Finlandiya ve Fransa'da dört tanedir. Almanya'nın birçok üniversitesinde branş öğretmenleri üç yerine dört farklı staj gerçekleştirmektedirler. Ancak LMU Almanca öğretmeni yetiştirirken birçok üniversitede zorunlu tutulan ve öğretmen adaylarının iş hayatını yakından tanımaları amacına dayanan “şirket stajı” isimli uygulamanın yapılmasını zorunlu tutmaz. Fransa'da ise biri gözleme, biri eşlikli uygulamaya, diğerleri ise tek başına uygulamaya dayanan dört tane staj dersi verilir. Ancak 2013-2014 yılında hayata geçirilen düzenlemeler vasıtasıyla, dilbilim

bölümlerinde bir gözlem stajı zorunlu statüde yer almış ve staj dersi sayısı beşe çıkmıştır. Araştırmada incelenen Strasbourg Üniversitesi Modern Edebiyat Bölümünde ise, gözlem stajı seçmeli statüde yer almakta ve öğretmenlik yüksek lisansı yapmayı düşünen adaylar için tavsiye edilmektedir. Daha önce de bahsi geçen Strasbourg Üniversitesinin öğretmenlik eğitimi için özelleştirmiş olduğu lisans düzeyindeki rotalar sayesinde öğrenciler yüksek lisansa geçmeden okullarda deneyim kazanmaya ve kurumun işleyişi ile ilgili fikir sahibi olmaya başlamaktadırlar. Turku Üniversitesinde de benzer bir durum söz konusudur. Alan ve genel kültür derslerine odaklanan lisans sürecinde, öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen öğrenciler için “okul gözlemi” adı verilen ve 2 AKTS’lik çalışma yükünü gerektiren bir ders bulunmaktadır. Tıpkı Strasbourg Üniversitesinde Fransızca öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde olduğu gibi, yüksek lisans başvuruları esnasında jüriler, söz konusu dersin alınıp alınmadığını dikkate almaktadırlar.

Finlandiya’yı yükseköğretim sürecinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları bakımından araştırma dâhilindeki diğer ülkelerden ayıran birtakım özellikler bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi, stajlarda öğrencilerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerin son derece çeşitli olmasıdır. Öğretmenlik uygulamaları konusunda düzenlemeye ihtiyaç duyan ülkeler için incelenmesi son derece yararlı olabilecek faaliyetler şu şekilde sıralanabilir:

- Gözlem yapma, kılavuz eşliğinde ders verme, tek başına ders verme
- Öğrencilerin ev ödevlerine yardım etme
- Belirlenmiş zamanlarda okul kütüphanesinde çalışmak
- Öğretmenler arasında yapılan toplantılara katılmak
- Veli toplantılarına katılmak
- Okulun rehberlik servisinde çalışmak
- Okul gezileri vb. faaliyetlere katılmak
- Kendi staj grubundaki öğrencilerle ortaklaşa çalışmalar yürütmek
- Kendi bireysel öğrenim planını hazırlamak
- Öğrenciler için öğrenim planları hazırlamak

- Temel amacı “öğretmen adaylarını okul ortamına alıştırmak” olan oryantasyon derslerine katılmak
- Diğer stajyerlerle birlikte ortaklaşa ders anlatımı faaliyetleri gerçekleştirmek

Finlandiya’yı öğretmenlik uygulamaları konusunda model ülke hâline getiren özelliklerden bir diğeri ise üniversitelerin, kendilerine has uygulama okullarının bulunmasıdır. Türkiye’de tıp fakültelerine bağlı olarak kurulan araştırma ve uygulama hastanelerine benzer bir sorumlulukla görev yapan bu kurumların iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlar, Turku Üniversitesinde öğretmen yetiştiren programlarda eğitim alan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve ilkokuldan liseye dek kendi öğrencilerine hizmet vermektir.

Yine öğretmenlik uygulamalarında kendi has özellikleriyle dikkat çeken bir diğer ülke de Almanyadır. Almanya’da öğrenciler stajlarını yapacakları dönemi kendileri belirlerler. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları staj yapacakları kurumu belirleme konusunda da sorumluluk sahibidirler. Öğrencilerin staj yapacakları kurumu kendilerinin belirlemesi, araştırma kapsamında yer alan diğer ülkelerde görülen bir durum değildir. Yine Almanya öğretmen yetiştirme sistemine has bir durum olarak, öğrenciler yapmaları gereken staj derslerini “yoğun staj” adı verilen bir dersin seçimi vasıtasıyla bir araya toplayarak daha kısa süre içerisinde tamamlama olanağına sahiptirler.

Tablo 33’te verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin AKTS değerinin müfredatın genel toplamına göre oranları incelendiğinde, Türkiye’nin yine Fransa ile birlikte diğer ülkelerden geride olduğu görülmektedir. Fransızca öğretmeni adayları için daha önce izah edilen serbest seçmeli staj dersi ve özel rotalar gibi uygulamalar ile staj derslerinin arttırılabildiği düşünüldüğünde, Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarına verilen önemin düzeyi daha iyi anlaşılmaktadır. Aynı zamanda son yıllardaki düzenlemeler ile birinci yılda öğretmen adaylarına sunulan “okul deneyimi I” isimli dersin kaldırılması da, her geçen yıl söz konusu türdeki dersleri arttırma eğiliminde olan ülkelerde karşılaşılmaması mümkün olmayan bir durumdur. Öğrencilerine toplamda 24 AKTS’lik staj dersi sunan Manchester Üniversitesinin “İngilizce Öğretmeni Eğitimi Yüksek Lisansı” isimli programı, bu derslerin müfredatın toplam kredisine olan oranı bakımından başı çekmektedir. İngiltere’yi %10’luk oran ile Finlandiya ve %6,9 ile Almanya takip eder.

Stajyerlerin maddi olarak desteklenmesi konusu, son yıllarda yükseköğretim sistemleri model olarak alınan ülkelerde yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. İngiltere’de önceki yıllardan beri süre gelen bir uygulama olan maaşlı stajyer uygulaması, son yıllardaki düzenlemeler ile Fransa’da da uygulanmaya başlanmıştır.

Almanya ve Fransa’da yürürlükte olan bir uygulama ile öğretmenlik uygulaması dersleri mezuniyet sonrasında da sürmektedir. Almanya’da “aday öğretmen”, Fransa’da “resmi stajyer” unvanıyla öğretmenlik programını bitiren adaylar, uzman öğretmenlere oranla nispeten daha az bir maaşla mesleklerine başlamaktadır. Daha önce de sözü edildiği gibi, Türkiye’deki stajyer öğretmenlik ile benzer bir durum olarak görünen uygulamaların farkı, bu süreçteki öğretmenlik uygulamalarının yine üniversiteler tarafından denetleniyor olmasıdır.

4.2.4. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri Bakımından Karşılaştırılması

Dünyanın her ülkesinde ve her çağda, eğitim faaliyetleri hedef kitle ile ilgili amaçlara ulaşabilmek maksadıyla gerçekleştirilir. Bu amaçlara ne düzeyde ulaşılabildiği ise ölçme ve değerlendirme sistemleri vasıtasıyla belirlenir. Birbirinin tamamlayıcısı olarak kabul edilmesi gereken bu iki unsurun sağlıklı şekilde uygulanabilmesi, bir eğitim sisteminin verimliliğinin tespiti açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan ülkelerde karşılaştırmaya tabi tutulan son unsur, söz konusu ülkelerde ana dili öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme sistemleridir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler bakımından ülkeler arasında farklılıklar bulunduğu gibi, branş öğretmenlerinin yetiştirilmesinde birden fazla akademik birimin sorumluluk üstlendiği üniversitelerde, kurumlar arası farklılıklar da görülür. Bu ülkelerden birisi olan İngiltere’de yer alan Manchester Üniversitesi, yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimini tamamen öğretmenlik uygulamalarından oluşturduğu için, ölçme ve değerlendirme çeşitlilik göstermez. Ancak aynı üniversitede İngilizce öğretmeni adaylarına eğitim veren “Eğitim için İngiliz Dili” isimli lisans programında, ölçme

faaliyetleri yazılı sınavların yanı sıra şu yöntemlerin yaygın biçimde kullanımı vasıtasıyla gerçekleştirilir:

- Yazılı ödevler
- Sunumlar
- Rol oynama etkinlikleri
- Öğrenme kayıtları
- Çalışma raporları
- Tez savunması

Değerlendirme yöntemlerinin çeşitlilik göstermesi, yetenek ve bilginin birçok farklı yönden tespit edilmesine olanak sağlamakla birlikte, belirli konular üzerinde özel yeteneklere sahip öğrencilere de başarı düzeylerini en doğru şekilde sergileyebilme olanağı verir.

Araştırma kapsamında yer alan kurumlardan, yine basamaklı sistemle öğretim yapan Strasbourg Üniversitesi'nde; sözlü sınav, sözlü metin açıklaması ev ödevi, yabancı dilden metin çevirisi, bilimsel yayın analizi ve CAPES simülasyonu gibi yöntemler vasıtasıyla geniş bir ölçme ve değerlendirme yelpazesi kullanılır. Bu yelpaze, yüksek lisans sürecinin İngiltere'nin aksine farklı tipteki derslerden oluşması sebebiyle, hem lisans hem de yüksek lisans programları için geçerlidir. Yöntemler arasında, araştırmanın içeriğinde yer alan diğer ülkelerdeki kurumlarda görülmemesi bakımından, CAPES simülasyonu tipindeki sınavlar dikkat çekmektedir. Bu simülasyonlar, bölümün öğrencilerini merkezî nitelikteki öğretmenlik sertifika sınavlarındaki soru tiplerine alışkın hâle getirmeyi amaç edinmeleri bakımından diğer tekniklerden ayrılırlar. Yine CAPES sınavlarında kullanılması bakımından önem kazanan ve kapsamlı bir cevabı gerektiren bir sorudan oluşan "disertasyon" tipi yazılı sınavların kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013).

Gerek Fransa gerekse İngiltere'de ölçme tekniklerinde görülen çeşitlilik, eğitimde model ülke olarak kabul edilen Finlandiya'da da karşılaşılan bir durumdur. Turku Üniversitesinde Fince öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde yazılı sınavların yanı sıra; deneme yazımı, ödevler ve kitap sunumları gibi çeşitli yöntemlerden de sıklıkla istifade edilir.

Almanya’da ise yazılı sınavların klasik, doğru-yanlış testi, çoktan seçmeli gibi farklı teknikler vasıtasıyla gerçekleştirilirler. Yazılı sınavın yanı sıra sözlü sınavlar da öğrenci başarısının ölçülmesi sürecinde sıklıkla kullanılmakta olup; brifing, portfolyo, proje sunumu, proje raporu, staj raporu ve ödevler gibi alternatif yöntemlerden de istifade edilmektedir. LMU’da Almanca öğretmenlerinin yetiştirildiği programın ilk yıllarında yazılı sınavlar ağırlıktayken, ileri modüllerde özellikle sunum ve seminer çalışmaları önem kazanmaktadır. Yapılan sınavlar kullanılmakta olan ardışık modüler sisteme uygun olarak “modül sınavı” ve “kısmi modül sınavı” olmak üzere iki farklı türde yapılandırılmıştır. Modül notu, o modülün bünyesinde yer alan derslere ait kısmi modül sınavları ve genel nitelikteki modül sınavının neticelerine göre belirlenir.

Avrupa Birliği ülkelerindeki üniversitelerde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki çeşitlilik Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren programlarda görülmez. Öğretmenlik uygulaması gibi bazı dersler dışında kalan pek çok derste öğrencilerin başarısı yazılı sınavlar vasıtasıyla ölçülür.

Araştırma kapsamındaki ülkelere rakamsal ifadeyle notlandırma yapılan derslerden öğretmen adaylarının başarılı sayılmaları için gerekli olan notlar Tablo 34’de verilmiştir. Tabloda basamaklı sistemi kullanan ülkelerin lisans programları için “L”; yüksek lisans programları için ise “YL” kısaltmaları kullanılmıştır. Rakamsal ifadelerin kullanılmadığı derslerde ise değerlendirme sonucu “başarılı - başarısız” ya da “geçer - geçmez” gibi ifadeler ile açıklanır.

Basamaklı şekilde yapılandırılmış öğretmen eğitimi sisteminin kullanıldığı İngiltere’deki yüksek lisans sürecinde, eğitim alan öğrencilerin ders başarılarının değerlendirilmesi rakamsal bir notlandırma olmaksızın yapılır. Bu nedenden ötürü Tablo 34’de Manchester Üniversitesinde eğitim alan İngilizce branş öğretmeni adaylarının yüksek lisans aşamasına ait verilere yer verilmemiştir.

Tablo 34’deki bilgilerden anlaşılağı üzere, dersleri geçmek için öğretmen adaylarından istenen en yüksek başarı düzeyi %60 ile Almanca öğretmeni yetiştiren programda kullanılmaktadır. Ancak Gazi Üniversitesinde kullanılan çan eğrisi sistemi ve Turku Üniversitesinde öğretim elemanına bağı olan geçme notunun varlığı sebebiyle bazı derslerde yukarıda verilen değerlerin dışına çıkılabilir. Araştırma kapsamındaki ülkeler arasında öğretmen adaylarından beklenen en düşük başarı düzeyi, gerekli şartların yerine getirilmesi koşuluyla, %30 ile Manchester Üniversitesindedir. Ancak bu düzeyde bir

notun “başarılı” olarak kabul edilebilmesi için İngilizce öğretmeni adaylarının aşağıdaki şartları sağlaması gerekmektedir:

- Bir yıl içerisinde toplamda 80 kredilik derste başarı sağlamış olmak
- 30-39 notunun alındığı toplam ders kredisinin 40 krediyi aşmaması
- Lisans öğreniminin üçüncü ve son yılında olmamak

Tablo 34

Araştırma Kapsamındaki Ülkelerde Bulunan Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Derslerden Başarılı Sayılmak için Gerekli Olan Notlar

Ülke	Derslerden Başarı Sayılmak için Gerekli Olan Not	Başarı Aralığı
Almanya	1-5 skalası üzerinde alınan 1.00 – 4.00 arasındaki not	% 60 - % 100
Finlandiya (L)	1-5 skalası üzerinde alınan 1.00 – 3.00 arasındaki not	% 50 - % 100
Finlandiya (YL)	1-5 skalası üzerinde öğretim elemanının belirlediği not	
Fransa (L)	Seçmeli derslerde 20 üzerinden 10 Zorunlu derslerde 20 üzerinden 7	% 50 - % 100 % 35 - % 100
Fransa (YL)	20 üzerinden 8	% 40 - % 100
İngiltere (L)	100 üzerinden 40 Gerekli şartları sağlaması durumunda 100 üzerinden 30	% 40 - % 100 % 30 - % 100
Türkiye	100 üzerinden 25’ten az olmamak kaydıyla çan eğrisi sistemi ile belirlenir.	

Türkiye’de ise Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde “çan eğrisi” adı verilen ve sınıfın genel başarı durumu, aritmetik ortalama, istatistiksel dağılım gibi unsurların göz önüne alındığı bir sistem kullanılır. Bu sisteme 25 ve üzerindeki not alan her öğrenci dâhil olabilir. Dolayısıyla, dile getirilen şartların oluşması durumunda Türkçe öğretmeni adayları 25 notuyla dâhi derslerden başarı olarak sayılabilirler.

Almanya ve Finlandiya’daki branş öğretmeni adayları, diğer ülkelerden farklı olarak almış oldukları derslerin sınavlarına girebilmek için bağlı bulundukları akademik birime yüz yüze ya da internet üzerinden başvuru yapmak zorundadırlar. Başvuru yapmayanlar ya da açıklanan tarihlerden sonra başvuruda bulunmaya çalışan öğrenciler sınavlara kabul edilmezler. LMU’da sınav başvurularını kabul eden birim Üniversite Sınav Müdürlüğüdür. Öğrencilerin sınav başarılarının kaydını tutmak, transkript hazırlamak, öğrencilerin çeşitli sebeplerden ötürü giremedikleri sınavlar hakkındaki mazeretlerini değerlendirmek ve öğrencilere hukuki haklarını açıklamak gibi görevler üstlenen Üniversite Sınav Müdürlüğü, araştırma kapsamındaki ülkelerde müstakil olarak sınavlarla ilgili oluşturulan tek birimdir. Üniversite Sınav Müdürlüğü dışında LMU’da hizmet veren

akademik birimler sınavların yönetmeliklere uygun olup olmadığını kontrol amacıyla sınav komisyonları oluştururlar. Gerek Sınav Müdürlüğünün, gerekse sınav komisyonlarının sunduğu hizmetler, Almanya'yı bu konuda diğer ülkelerden ayırmaktadır.

Araştırmada incelenen ülkelerden biri olan İngiltere'de, öğrenci başarısının notlandırılmasında kullanılan sistem diğer ülkelerden oldukça farklıdır. Bu sistemde gerçekleştirilen bir sınav sırasıyla sorumlu öğretim elemanı, iç denetmen, ders koordinatörü, ders moderatörü ve dış denetmen tarafından notlandırılır. Her ne kadar dış denetmen ve moderatör, random örnekleme yoluyla seçtikleri birkaç sınav evrakını değerlendirseler de, genel olarak bakıldığında İngiltere'deki üniversitelerin oldukça kapsamlı bir notlandırma sistemlerini kullandıkları sonucuna varılır. Bu sistem, değerlendirme hatalarını en aza indirmesi, notlandırmanın güvenilirliğinin artırılması ve öğrencilerin not itirazlarının önüne geçmesi bakımından fayda sağlar. Ancak sistemin sağlıklı biçimde uygulanabilmesi için programda bulunan öğrenci sayısının önemli rolü vardır.

Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'de branş öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında, öğrencilere sınavlar konusunda geribildirim sağlanmasına büyük önem verilir. Bölüm kataloglarında da ifade edilen bu faaliyeti gerçekleştirebilmek için, sorumlu öğretim elemanları ders saatlerinde ya da ders saatleri dışında toplantılar düzenlerler. Ancak Türkiye'de ana dili öğretmeni yetiştiren programlar da dâhil olmak üzere yükseköğretim sürecinde sınavlar konusundaki geribildirimlere yeterli ölçüde zaman ayrılmamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında, programlardaki öğrenci sayılarının fazlalığı etkilidir.

Araştırma kapsamında yer alan ülkelerde sınavlar konusunda sorumlu öğretim elemanlarına tanınan özerklik düzeyleri de önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin, ders sorumlularına geniş yetkiler tanıyan Turku Üniversitesinde; öğretim elemanlarının dönem başına gerçekleştirilecek sınav sayısını belirleme ve bütünlemenin yapılıp yapılmaması gibi konularda karar verme hakları bulunur. Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ise ders geçme notunu belirleme gibi araştırmadaki diğer akademik birimlerde görülmeyen bir yetkiyi kullanabilirler. Araştırma kapsamındaki diğer Avrupa Birliği ülkelerinde de öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yetkileri Türkiye'ye oranla daha ileri düzeydedir. Ülkemizde ana dili öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında, ders başına yapılacak sınav sayısı ve sınav notlarının

genel nota ne düzeyde katkıda bulunacağı gibi kararlar öğretim elemanlarının yetkisi dâhilinde değildir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, kapsam dâhilindeki ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştirme sürecini belirlenen kriterler bakımından inceleyen ve karşılaştıran araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye’deki ana dili öğretmeni yetiştirme sistemi merkeze alınarak sıralanmıştır. Sonuçlardan hareketle uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmada, karşılaştırma yapılan alanlardan ilki ana dili öğretmeni yetiştiren programlara kabul şartlarıdır. Bu konuda elde edilen bilgilere göre, Türkiye’de yükseköğretim sürecine girişte, ana dili öğretmenleri adaylarının yerine getirmesi gereken şartlar diğer ülkelere nazaran azdır. Araştırma kapsamındaki her ülkede, lise öğrenimini tamamlayan adaylar, merkezî nitelikteki bir bitirme sınavına ya da üniversite sınavına girmektedirler. Ancak Türkiye dışındaki ülkelerde, merkezî sınavlarda elde edilen başarının ana dili öğretmenliği eğitimi almak için tek başına yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ülkemizde dört temel dil becerisinin etkin kullanımı konusunda yeterli düzeyde olmayan öğrenciler dâhi ana dili öğretmenliği bölümlerine girebilmektedirler. Oysa öğretmenlik çok çeşitli bilişsel, psikolojik ve zihinsel yeterlilikleri gerektiren bir meslek grubudur. Bu noktadan hareketle, ana dili öğretmeni adaylarının yükseköğretim sürecine kabul edilmeleri için merkezî sınavların yanı sıra, eğitim fakülteleri tarafından yapılan giriş sınavlarına da ihtiyaç vardır. Türkçe öğretmenliğinin iletişim ve kendini ifade edebilme gibi becerilerin hayati önem taşıdığı bir branş olması nedeniyle, bu uygulamalarda test türü sınavlardan çok yazılı ve sözlü mülakatlar ağırlıklı olacak şekilde planlanmalıdır. Söz konusu süreçler içerisinde öğrencilere psikiyatri testleri ve tutum ölçeklerinin kullanımı da uygun olacaktır. Gerekli görülen durumlarda, üniversite öncesindeki eğitim kademelerinde öğretmenliğini yapmış kişilerden, adayla ilgili bilgiler alınmalıdır. Bu sayede, Türkçe eğitimi bölümlerine kabul edilecek olan adayların;

araştırmayı seven, sağlam kişilikli ve üst düzey iletişim becerilerine sahip bireyler olması ihtimali artacaktır.

Ana dili öğretmeni adayları, fakültelerdeki eğitimlerine başladıktan sonra da meslekleri ya da uzmanlık alanlarının kendilerine uygun olmadığına yönelik bir fikre kapılabilirler. Öğrencilerin; öğretmenlik mesleğinin kendilerine uygun olup olmadığına karar verebilmeleri için okul gözlemine dayalı bir dersin mutlaka müfredatın ilk yılında programda yer almalıdır. Bu düzenleme, Strasbourg Üniversitesindekine benzer bir şekilde, öğrencilerin akademik programlar arasında geçiş yapmalarını kolaylaştıracak olanakların sağlanması ile desteklenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlık düzeyi ve tercih edilirliliği bakımından, araştırma kapsamındaki ülkeler arasında bir mukayese gerçekleştirildiğinde; İngiltere, Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerdeki insanların öğretmenlik mesleğine bakış açılarının ülkemizdekinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Finlandiya’da yapılan anketler vasıtasıyla belirlenmiş olup; Almanya ve İngiltere’de de öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim programlarına gösterilen yoğun talepten anlaşılmaktadır. Fransa’da ise son yıllarda hız kazanan reformların temelinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını, dolayısıyla nitelikli öğrenciler tarafından tercih edilirliliğini arttırabilmek düşüncesi bulunmaktadır. Türkiye’de de bu gibi reform hareketleri vasıtasıyla, öğretmen adaylarına ücretli stajyerlik hakkı tanınması ve yüksek meblağlarda devlet bursu sağlanması gibi uygulamalar hayata geçirilmelidir. Ayrıca LMU’nun bulunduğu Almanya’nın Bavyera Eyaleti’ndeki uygulamaya benzer şekilde, Türkçe eğitimi bölümlerine kabul edilecek aday sayısının, ilgili branştaki öğretmen açığına göre belirlenmesi, istihdam olanaklarını arttıracaktır. Almanya’da uygulanan çift branşta öğretmenlik ve Finlandiya’daki yan alan uygulamaları da istihdam olanaklarının arttırılmasına imkân sağlayabilecek birer uygulama olmaları bakımından önemlidir. Ancak bu uygulamaların Türkçe öğretmenlerinin ana branş yeterlilik düzeyini etkilemeyecek biçimde hayata geçirilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden yan ya da ikinci uzmanlık alanı derslerinin ne ölçüde sunulacağının uzman görüşlerinden istifade edilerek, hassasiyetle belirlenmesi gerekir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, LMU dışındaki yabancı üniversitelerde ana dili öğretmenlerinin yüksek lisans düzeyindeki bir diploma ile yetiştirildikleri tespit edilmiştir. Ancak Almanya’daki üniversitelerin büyük çoğunluğu da yüksek lisans düzeyinde ana dili öğretmeni yetiştirmektedirler. Türkiye’de gerek ana dili, gerekse diğer

branş öğretmenliklerinde yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmesi, öğretmen niteliklerinin arttırılması bakımından fayda sağlayacaktır.

Programların genel nitelikleriyle alakalı olarak Türkiye ile diğer ülkelerle arasında görülen önemli bir farklılık, yabancı ülkelerde ana dili öğretmenlerinin hem dil hem de edebiyat derslerini verebilecek şekilde yetiştirilmeleridir. Aynı zamanda öğretmenler, hem ortaokul hem de lise düzeyinde ders verebilme yeterliliğine sahip şekilde mezun olurlar. Türkiye’de de Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümlerinin tezli yüksek lisans düzeyinde eğitim sunan bir program olarak birleştirilmesi öğretmen nitelikleri üzerinde önemli bir etki yapacaktır. Sözü edilen bu bölümün mezunlarının istihdam olanakları, günümüzde ayrı ayrı hizmet veren iki ayrı programı tamamlayanlara oranla daha fazla olacaktır. En az istihdam olanakları kadar önemli olan bir diğer konu ise yapılandırılacak olan bölümün müfredatının, ilgili branş öğretmenliğinin yeterliliklerini karşılayacak düzeyde olmasıdır.

Yukarıda sözü edilen düzenleme ile Türkiye’de ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi basamaklı sistem vasıtası ile de sağlanabilecektir. Basamaklı sistemde alan bilgisi dersleri ile eğitim bilimleri derslerini birbirinden ayıran yapı yerine, söz konusu derslerin eş zamanlı olarak verildiği bir müfredatın tercih edilmesi ülkemizde daha faydalı olacaktır. Aksi bir durumda, iki yıl süren eğitim bilimleri derslerini alma aşamasında, öğretmen adayları alan bilgisi derslerine ait bilgileri unutma noktasına gelecektir.

Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren programları ele alan bilimsel çalışmaların büyük çoğunluğunda, uzmanlar tarafından müfredatlardaki ders sayısının arttırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan diğer ülkelerle kıyaslandığında, Türkiye’deki ana dili öğretmeni eğitim sürecinin kısa olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden Türkçe eğitimi bölüm müfredatları mutlaka alanda ihtisas yapmış uzmanların ve deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden istifade edilerek yeniden düzenlenmelidir. Yıllık 60 AKTS’lik yükün arttırılması öğrencilerin derslere odaklanması bakımından birtakım sıkıntıları beraberinde getirebilir. Bu yüzden, sekiz dönemlik eğitim sürecinin uzatılmasına yönelik bir düzenleme, müfredat konusundaki sıkıntıları azaltmak açısından faydalı olacaktır.

Türkiye ile AB’nin önde gelen ülkeleri arasında ana dili öğretmenleri yetiştiren akademik birimlere tanınan özerk düzeyi konusunda çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. İngiltere, Almanya ve Finlandiya’da eyaletlerden oluşan yapı nedeniyle merkezî yapılanmadan uzak

olan üniversiteler, Fransa’da Bakanlığa bağlı olarak hizmet vermektedirler. Türkiye gibi eğitim yapılanmasının merkezî nitelikte olduğu bir ülke olan Fransa’daki üniversiteler, denemek istedikleri yenilikler konusunda pilot uygulama gerçekleştirmek için başvuruda bulunma hakkına sahiptirler (P. Clermont, kişisel iletişim, Şubat 7, 2013). Türkiye’nin federal bir devlet olmaması nedeniyle, benzer bir yönetim şekline sahip olan Fransa’daki örneklerin üniversitelerin özerkliği konusunda detaylı şekilde incelenmesi gerekmektedir. Üniversitelerin özerklik düzeyinin artırılması, dünyada eğitim alanındaki yeniliklerin uygulanabilmesi açısından önemlidir. Bu sayede Türkçe öğretmenliği bölümlerinin verimliliğini arttırabilecek uygulamalar daha kolay bir biçimde hayata geçirilebilecektir.

Araştırılan yabancı üniversitedeki programlarda görülen uygulamaların pek çoğu, sınıf mevcutlarının düşük olmasını gerekli kılan özelliklere sahiptir. Sınav geribildirimlerinin hassasiyet ile yapılması, detaylı sunumlara dayalı olan derslerin müfredatlarda sıklıkla yer bulması ve “dış denetleyici” sisteminin kullanılması gibi örnekler ancak düşük mevcutlu sınıflarda sağlıklı biçimde gerçekleştirilebilecek uygulamalardır. Buna bağlı olarak Manchester, Strasbourg, Turku ve Ludwig Maximillians üniversitelerinde ana dili öğretmeni yetiştiren programlarındaki öğrenci sayıları sınıf bazında 25-30 dolayındadır. Son yıllarda açılan onlarca yeni üniversitenin bulunduğu Türkiye’de, Türkçe eğitimi bölümlerinin sayısının arttırılması, program bazında öğrenci sayılarının düşürülebilmesine olanak sağlayacaktır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinin daha nitelikli hâle getirilmesi için gerçekleştirilecek olan düzenlemelere uygun ortam oluşacaktır.

Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren programlarda derslerin türlere göre nasıl dağılım göstermesi gerektiği, uzmanlar tarafından üzerinde en çok tartışılan konulardan biridir. Konuyla ilgili bilimsel nitelikteki yayınlarda çeşitlilik arz eden fikirler dile getirilmekte ve bunlara bağlı olarak düzenlemeler önerilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren programlarda alan derslerinin programdaki oranı diğer ülkelere oranla fazladır. Meslek bilgisi derslerinde tam tersi bir durum söz konusudur. Genel kültür dersleri açısından ise, ülkeler arasında önemli bir farklılık göze çarpmamaktadır. Türkçe eğitimi bölümlerinin eğitim süresinin uzatılması; buna bağlı olarak meslek bilgisine yönelik derslerin sayıca arttırılması, kullanılmakta olan müfredata göre daha dengeli bir yapının ortaya çıkmasına imkân sağlayacaktır.

Araştırma dâhilinde bulunan yabancı ülkelerdeki ana dili öğretmeni yetiştirme programlarında ikinci bir dilin eğitime büyük önem verilmektedir. Türkçe eğitimi bölümlerinde ise birinci ve ikinci dönemde müfredatta yer alan yabancı dil derslerinde temel düzeyde öğretim yapılmaktadır. Ancak, Türkçe öğretmeni adayları meslek yaşantılarını yabancı bir ülkede sürdürme ya da akademisyenliği seçme olanağına sahiptirler. Bunların yanı sıra her Türkçe öğretmeni, yeniliklerden haberdar olmak ve kendisini mesleki anlamda geliştirebilmek için eğitim ile ilgili yabancı kaynakları tarayabilme yeterliliğine sahip şekilde yetiştirilmelidir. Soruna genel bir çerçeveden bakıldığında ise, Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusu sadece yükseköğretim için değil, tüm eğitim kademeleri için düzenlemelere ihtiyaç duyulan alanlardan bir tanesi olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada müfredat konusunda tespit edilen en büyük sorunlardan bir tanesi, Türkiye’de ana dili öğretmeni yetiştiren programlarda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin diğer ülkelere oranla az olması ve müfredatın son yılına sıkıştırılmasıdır. Oysa sözü edilen uygulamalar, öğretmenlik eğitiminin en önemli unsurlarından birisi olarak kabul edilmeleri nedeniyle, bölüm müfredatlarında dengeli biçimde yer almaları gerekmektedir. Araştırmada, eğitimde model olarak kabul edilen AB ülkelerinden elde edilen veriler de, Türkiye’nin staj dersleri konusundaki yetersizliğini doğrular niteliktedir. Ülkeler, ana dili öğretmenliği de dâhil olmak üzere branş öğretmeni yetiştiren üniversitelerde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayısını giderek arttırmaktayken; Türkiye’deki düzenlemeler bu derslerin sayısının azaltılması yönünde olmuştur. Bu düzenlemenin sebeplerinden birisi olarak, üniversitelerin uygulama okulu bulma konusunda karşılaştıkları zorluklar gösterilmiştir. Finlandiya’da eğitim fakültelerine bağlı olarak kurulan öğretmenlik uygulama okullarının ülkemizde de hayata geçirilmesi, sözü edilen zorluğun ortadan kaldırılması bakımından büyük fayda sağlayacaktır. Ancak her unsuruyla mükemmelleştirilmiş bu okullarda stajlarını gerçekleştiren öğretmen adayları, mesleğe başladıktan sonra karşılaşacakları ortamlara karşı hazırlıklı olmak için mutlaka Bakanlığa bağlı okullarda da öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmelidirler.

Araştırmada incelenen yabancı ülkelerde, ana dili öğretmenlerine okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde yaptırılan çalışmaların Türkiye’dekilere oranla daha çeşitli olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de söz konusu dersler ağırlıklı olarak, kılavuz

öğretmenlerin ders anlatımının takip edilmesi, kılavuz gözetiminde ders anlatımı ve tek başına ders anlatımı gibi uygulamaları içerir. Oysa bu uygulamalar, okul kütüphanesinde çalışma, öğrencilere rehberlik hizmeti sunma; okul gezilerine, zümre ve veli toplantılarına katılma gibi çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

Kılavuz öğretmenlerin seçimi, araştırmada incelenen yabancı üniversitelerde üzerinde hassasiyetle durulan konulardan bir tanesidir. Ülkemizde ise, öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilen okullardaki herhangi bir öğretmen “kılavuz öğretmenlik” vasfını yüklenebilmektedir. Oysa bu öğretmenler, kendi alanlarında son derece başarılı olan ve stajyerler için “model” olarak kabul edilebilecek kişilerden seçilmelidir. Kılavuz öğretmenin stajyerlerin uygulamalardaki performanslarıyla ilgili olarak doğru ve sistemli gözlem yapabilme becerisine sahip olması da son derece önemlidir. Araştırma kapsamındaki yabancı ülkelerde uygulanmakta olan, kılavuz öğretmenler için hatırı sayılır meblâğlarda ek ücret tahsis edilmesi, Türkiye’de ihtiyaç duyulan bir uygulamalardan birisidir. Böylelikle kılavuz öğretmenler için okul uygulamalarının kontrolünün, “angarya” bir iş olarak değerlendirmesinin önüne geçilmiş olacaktır.

Öğretmenlik mesleğinde başarı elde etmiş ve deneyim sahibi ana dili öğretmenlerinden, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları faaliyetleri dışında da yararlanılması gerekmektedir. Bu öğretmenler, ana dili öğretmeni yetiştiren programlardaki derslerin bir kısmına, deneyimlerini aktarmak ve öğretim faaliyetlerini yürütmek için dâhil edilmelidirler. Böylelikle öğretmen adaylarının, fakültede elde etmiş oldukları teorik bilgilerin, uygulamada ne gibi faydalar sağlayacağı konusunda fikir sahibi olmaları mümkün olacaktır. İngiltere, Fransa ve Almanya gibi mülakat yöntemiyle öğrenci kabul eden yükseköğretim programlarının bulunduğu ülkelerde, sözü edilen deneyimli öğretmenlerin jürilerde yer almaları konusunda hassasiyet gösterilmektedir. Hatta Turku Üniversitesinde lisans tezi savunma jürisinde öğretmenlik mesleğini icra eden bir üyenin de bulunması zorunludur.

İngiltere üniversitelerinde yaygın olan, iç ve dış denetmenlerin kullanıldığı sistemin, uygulanacağı ülkelerde ders başarısının objektif biçimde değerlendirilebilmesi ve not itirazlarının önüne geçilmesi gibi hususlarda fayda sağlayacağı muhakkaktır. Ancak ülkemizdeki üniversitelerin büyük çoğunluğunda, sınıf mevcutları ve akademik personelin ders yükü, bu sistemin benzer şekilde uygulanmasının önüne geçecektir. Bu nedenden

ötürü, sözü edilen sistemin nispeten basitleştirilmiş bir şeklinin üniversitelerimizde kullanılması mümkündür.

Türkiye’dekiler ile araştırmada incelenen AB ülkelerinde bulunan ana dili öğretmeni yetiştiren programların ölçme ve değerlendirme sistemleri konusundaki önemli farklılıklardan bir tanesi, kullanılan ölçme yöntemlerindeki çeşitliliktir. Araştırmaya dâhil edilen yabancı ülkelerdeki programların hemen hemen tamamında sorumlu öğretim elemanları sunum dosyası, çalışma raporları, yazılı ödevler gibi farklı yöntemler sıklıkla kullanılmaktadırlar. Oysa Türkiye’de sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi nedenlerden ötürü, kullanılan ölçme yöntemleri genellikle yazılı sınavlarla sınırlı kalmaktadır.

Türkiye’de ana dili öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimden meslek yaşantılarına geçiş süreçleri, düzenlemeye ihtiyaç duyulan konulardan bir diğeridir. Türkçe eğitimi bölümlerinden mezun olan adayların atamaları, KPSS’den elde ettikleri puan göz önüne alınarak gerçekleştirilmektedir. Bu sınav sisteminde puan hesaplaması yapılırken, adayın Türkçe eğitimi bölümünde göstermiş olduğu başarı düzeyinin de sonuca etki ettiği bir düzenlemeye ihtiyaç vardır. Bu sayede Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun yükseköğretim sürecindeki amacı, “derslerinden gerekli geçer notu almak” ile sınırlı olmayacaktır.

Bu araştırma, sınırlılıkları nedeniyle Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere’deki birer üniversitenin ana dili öğretmeni yetiştirme sürecini belirlenmiş olan dört başlık açısından incelemiştir. Ancak ülkelerin eğitim yapısı nedeniyle, üniversiteler arasında çok ciddi düzeyde müfredat farklılıkları bulunmaktadır. Ana dili öğretmeni yetiştirme süreçleriyle ilgili karşılaştırmalı eğitim çalışması gerçekleştirmek isteyen araştırmacılar, aynı ülkelerdeki diğer üniversitelerde yer alan programlar üzerinde inceleme yapabilir ya da farklı ülkeleri araştırmalarına dâhil edebilirler. Böylelikle Türkçe eğitimi bölümleriyle ilgili olarak ülkemizde gerçekleştirilecek düzenlemelere kaynaklık edebilecek yeni bulgular, fikirler ve öneriler ortaya çıkacaktır. Yeni müfredat programlarına ulaşılması, literatüre katkı sağlanması bakımından da önemlidir.

Araştırmada beş farklı ülke ele alındığı için müfredatlarda yer alan derslerin içerik açısından karşılaştırması yapılamamıştır. Araştırmacılar gerçekleştirecekleri karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, ana dili öğretmeni yetiştiren program müfredatlarında bulunan her bir dersin içeriğini ve işlenişini detaylı biçimde karşılaştırıp ders içerikleri konusunda kapsamlı önerilerde bulunabilirler.

Ülkemizde, Türkçe öğretmenliği de dâhil olmak üzere öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının çağın koşullarına göre sürekli olarak yenilenmeleri gereklidir. Sözü edilen bu yenilemeler mutlaka uzman görüşleri ve bilimsel araştırma sonuçlarına bağlı olarak hayata geçirilmelidir. Eğitimbilimcilere ilgili konuda yol gösterebilecek bulguların bir kısmı yurt dışındaki üniversitelerin kullandıkları sistemlerden elde edilebilecek niteliktedir. Bu sebepten ötürü özellikle yabancı ülkelerin araştırmacılar tarafından ziyaret edilmesini gerektiren karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, ilgili kurum ve kuruluşlarca maddi bakımdan desteklenmelidir.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2010). Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında mevcut alan derslerinin kültürel boyutu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. (27), 15-26.
- Ada, S. & Baysal, N. (2008). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne bağlı bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yönetimleri açısından karşılaştırılması. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*. 16 (1-2). 1-23.
- AEEBK Sekreterliği (2000), Almanya'da Öğretmenlik Eğitimi ve Sınavı Çerçeve Anlaşmaları, H. Coşkun (der.), *Öğretmenlik mesleği (16-64)*. Ankara: CTB.
- Akarsu, F. (2005). *Ülkeler ve eğitim sistemleri karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel.
- Akgül, E. (2011). *Avrupa Birliği ülkeleri (Almanya, Finlandiya, İngiltere, Portekiz) ile Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim finansmanının karşılanma durumunun incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Akgün, İ. H. & Şimşek, N. (2011). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Ankara: Siyasal.
- Akkutay, Ü. (1996). *Millî eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk Dönemi)*. Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Aksan, D. (2000). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. İstanbul: Bilgi.
- Aksu, M. (2005, Eylül). *Eğitim fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.
- Aktan, C. (2002). *Türkiye Avrupa Birliği'nin neresinde?* İzmir: Agiad.

- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1993'e)*. (4. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (başlangıcından 2001'e)*. (8. Baskı), İstanbul: Alfa.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Alaylıoğlu, R. & Oğuzkan F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. Ankara: İnkılap.
- Alkan, G. Ç. (2008). *Türk-Alman mesleki eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Alkan S. (2012). *Ab ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi).). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Altın, H. (2009). *II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet devirlerinde öğretmen yetiştirme meselesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Altunkaya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları, *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aras, S. & Sözen, S. (2012, Haziran). *Türkiye, Finlandiya ve Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Niğde.
- Aksarı, M. (1997). Yabancı ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 16, 49-56.
- Arabacı, B. (2011). Türkiye'de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 100-112.

- Ataklı, A. (1996). *İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, 263-270.
- Atanur Başkan, G., Aydın A. & Madden, T. (2006) Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Atasoy, B. (2005, Eylül). *Eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.
- Atec (2016). GCSE ve A-Level Eğitimi. Web: www.atec.com.tr/gcse-a-level-ib-e-gitimi.asp sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, Y. (2000, Mayıs). *Türkçe öğretmeni eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri, materyalleri, tarihi gelişimi ve değerlendirilmesi*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Avrupa Komisyonu Basım-Yayım İletişim Genel Müdürlüğü (2006). *Avrupa Birliği nasıl çalışır? Avrupa kurumları için rehberiniz*. Lüksemburg: Avrupa Topluluğu Resmi.
- Ayas, A. (2005, Eylül). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: hedeflerin neresindeyiz?* Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çok kültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 119-142.
- Aydiner, A. (2006). *Avrupa Birliğine giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Aykın, S. & Uysal, C. (2003). *Eğitimde Avrupa boyutu: Socrates, Leonardo Da Vinci ve gençlik programları AB ve Türkiye*. Bursa: Ezgi.
- Ayrançöl, Z. & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 2-30.
- Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyetinde okul sistemi*, (2. Baskı). Ankara: Engin.
- Aytaç, K. (1999). *Federal Almaya Cumhuriyeti’nde okul sistemi*. Ankara: Engin.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. 1. Baskı. Ankara: Akçağ.
- Bağcı, H. (1990). *Demokrat Parti dönemi dış politikası*. Ankara: İmge.
- Baki, A & Bektaş Baki, B. (2016). Türkiye ve Almanya’nın ortaokul matematik öğretmenleri yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Matematics Education*, 7(1), 229-258.
- Bakioğlu, A. & Elverici, S. (2013). Finlandiya eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi Pisa’da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. (s. 89-127). Ankara. Nobel.
- Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2013). İngiltere eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi Pisa’da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. (s. 289-322). Ankara. Nobel.

- Balcı, A.. (2004). Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları., C. Celep (Ed.). *Meslek olarak öğretmenlik*. (s. 71-102). Ankara. Anı.
- Balkır, S.E. (1974). *Dipten gelen ses: Arifiye Köy Enstitüsü*. İstanbul: Hür.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim becerilerinin geliştirilmesi eğiticinin eğitimi*. İstanbul: Kariyer.
- Basic Education Act of Finland. (1998). Web: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaanokset/1998/en19980628.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Başar, H. (1994). *Etkili okul*. Ankara: Şafak.
- Başar, M. Aydın (2000, Mayıs). *Öğretmenlerin seçimi ve bazı ülkelerde öğretmen seçme uygulamaları*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Çanakkale.
- Başaran, İ. E. (1994). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Başaran.
- Başaran, İ. E. (1998). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü (2002). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: Doğuşum.
- Bayrak, İ. (2004). *Zamanın başlangıcından zamanımıza öğretmenin gücü*. İstanbul: Hayat.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Berksoy, T & Işık K. (2006). *Avrupa Birliği üzerine yazılar*. Ankara: SPK Yayınları No: 177.
- Bozkurt, E.; Özcan, M. ve Köktaş, A. (2004). *Avrupa Birliği hukuku*. Ankara: Asil.
- Bölükbaşı, F. (2007). Ön söz. F. Bölükbaşı (Ed.). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Lisans.

- Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 2*, 404-414.
- Buchberger, F. (1992, Eylül). *Avrupa Konseyi ülkelerinde öğretmen eğitimi politikaları ve modelleri*. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı'nda sunulan bildiri, İzmir.
- Budak, Y. (1997). Öğretmen yetiştirmede Almanya, Fransa ve Türkiye örneği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22, 228.
- Bülbül, S. (1999, 25-27 Kasım). *Öğretmen yetiştirmede yeni yapılanma*. 21. yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik., C. Celep. (Ed.). *Meslek olarak öğretmenlik*. (s. 23-50). Ankara. Anı.
- Celkan, H. (1987, Haziran). *Öğretmen yetiştirmenin toplumsal açıdan tetkiki*. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Celkan H. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Charlot, B. (1995). *Les science de l'education, un enjeu, un defi*. Paris: Collection de Pedagogies.
- Coşkun, H. (2007). *Hasanoğlu-Elmadağ eğitim açısından bir çevre incelemesi*. Ankara: CTB.
- Coşkun, H. (2009). Türkiye ve Almanya'da yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 33 (1). 61-73.
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Çakmak, H. (2005). *Avrupa Birliği-Türkiye ilişkileri*. Ankara: Platin.

- Çalış, Ş. H. (2006). *Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Çalışkan Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 375-394.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelen, F.K. , Çelik, A & Seferoğlu, S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim Dergisi*, 2-4 Şubat 2011. Web:http://hacettepe.academia.edu/SadiSeferoglu/Papers/496718/Turk_egitim_sistemi_ve_PISA_sonuc_lari sayfasından erişilmiştir.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çiftçi, M. (2005, 22-23-24 Eylül). *Yeniden yapılandırmada Türkçe öğretimi programı*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Ankara.
- Çiftçi, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6 (1), 403-410.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish studies international periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3). 958-976.
- Çoban, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey Bass.

- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Del Schalock, H. (1988). Teacher selection: a problem of admission criteria, certification criteria, or prediction of job performance? In W. J. Gephart and J. B. Ayers (Eds.), *Teacher Education Evaluation* (pp. 1-23). Massachusetts: Kluwer Academic.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Demir, A. (1994). Fransa’da eğitim. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 15, 177.
- Demir M. C. & Gür H. (2000, Mayıs). *Türkiye, İngiltere ve Fransa’da işe alınma, çalışma hayatı ve ücret politikaları bakımından öğretmenin durumu*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirtaş, T. (2013). Finlandiya ana dili ve edebiyatı öğretim programı., H. Yaman (Ed.). *Dünyada ana dili öğretimi –program incelemeleri-*. (s. 245-273). Ankara. PegemA.
- Demircioğlu, İ. (2002). Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin İngiltere’de eğitimine genel bir bakış. *MillîEğitimDergisi*, Web:http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153154/demircioglu.htm sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: PegemA.
- Deniz, K. (2000, 10-12 Mayıs). *Türkçe öğretmeni yetiştirme çalışmaları ve bazı öneriler*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Çanakkale.
- Department of Education (2016a). *Professional skill tests*. <http://sta.education.gov.uk/> sayfasından erişilmiştir.

- Department of Education (2016b). *Test content*. <http://sta.education.gov.uk/professional-skills-tests/numeracy-skills-tests> sayfasından erişilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1982). *Eğitim sektör raporu*. Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, No: 1857.
- Doğan, İ. (1997). *Türkiye’de bilim ve kültür*. Ankara: İmaj.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Duman, T. (2005, Eylül). *Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Ankara.
- EACEA Türkiye Raporu, (2011). Türk eğitim sistemini örgütlenmesi 2009/2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *Türkçe Öğretmenliği*. <http://egitim.ege.edu.tr/subpage.php?id=305> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, A & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi çalışma ziyareti raporu*. duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik, Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 238-248.
- Erben Keçici, S. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2010a). *Okul deneyimi*. <http://egitim.Erciyes.edu.tr/ogretmenlik/odeneyimi.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2010b). *Öğretmenlik uygulaması*. <http://egitim.Erciyes.edu.tr/ogretmenlik/ouygulama.doc> sayfasından erişilmiştir.

- Erdem, B. (2010). *Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye’de coğrafya öğretmeni yetiştirilmesinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Erdem, M. (2009). Türk eğitim sistemi., A. Balcı (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (İkinci Baskı). Ankara. Pegema.
- Erden, A. (2009). Fransa eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (s. 163-179). Ankara. PegemA.
- Erdoğan, İ. (1995). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. (5. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, T. & Gök, B. (2011). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-19.
- Erişti, B. (2005). *Avrupa kalite yönetimi vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erginer, A. (2009). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. (3.Baskı). Ankara: PegemA.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf sayfasında erişilmiştir
- Erkan, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Ertl, H. (2003). *The European Union and education and training: an overview of policies and initiatives*. (5th Edition). Netherlands.

- Etyemez, H. (2003). *Aday öğretmenler yetiştirme el kitabı*. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel.
- Eurydice (2000). *Approaches to the evaluation of schools which compulsory education: Finland*. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/021DN/021_FI_EN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice (2005). *Avrupa'daki eğitim sistemleri üzerine özet belgeler*. [http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/modüler/.../france%20\(tr\).doc](http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/modüler/.../france%20(tr).doc) sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice (2008). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms:Finland*.http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, N. & Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers enquiring learners a constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College.
- Gazalcı, M. Geleceğin mimarı öğretmenler. (24 Kasım 1996). *Cumhuriyet*.
- Resmî Gazete, (18 Eylül, 2011). *Gazi Üniversitesi eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği*. S. 28058.
- Gelişli, Y. (2006). *Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması*. Birinci Baskı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Genç, M. (1989). Avrupa örgütlenmesindeki evreler. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (1-2), 90-104.
- Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *Türkçe Öğretmenliği*. <http://egitim.giresun.edu.tr/index.php?id=363> sayfasından erişilmiştir.
- Girmen, P., Kaya, F. & Bayrak, E. (2010, Mayıs). *Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Elazığ.

- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz.
- Göğüş, B. (1971). Anadili Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 123-153.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül.
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 13 (1). 68-83. Uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1048157382_6%20%20Yavuz%20Ercan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve eğitim süreci: AB ülkeleri eğitim sistemleri ve politikaları yapısal uyum modeli*. Ankara: Anı.
- Güler, A. (1996). Öğretmen yetiştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 137, 20-21.
- Güler, A. (2000, Mayıs). Öğretmen yetiştirmede felsefi temelin yokluğu üzerine. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Güneş, M. & H. Güneş (2003). *Türkiye'de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara: Anı
- Gür H. (1999). *Learning to teach mathematics and the place of Active Learning*. Doctoral dissertation, The University of Leichester.
- Gür H. (2006). Influences and controls: national curriculum in England and Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 36-53.
- Gürel, H. (2008). *Fransa ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- Gürbüztürk, O. (2000, 10-12 Mayıs). *Eğitim fakülteleri programlarında yer alan okul deneyimi I çalışmalarının değerlendirilmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma)*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Çanakkale.
- Güzel, A. (1996). *Eğitim fakültelerinde Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümü ana bilim dalları*. Çanakkale.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 7-17.
- Güzel, A. (2005, 22-23-24 Eylül). *Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı dört yıllık lisans programı*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.
- Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 371-383.
- Hamill, J. (2015). UCAS reveals the language tricks which will help you land that place at a top university. *Mirror*, 23 June 2015. www.mirror.co.uk/news/tecnology-science/science/ucas-revials-language-tricks-help-5929898 sayfasından erişilmiştir.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Hesapçıoğlu, M. (2005, Eylül). *Öğretmen yetiştirme: dün, bugün ve eğilimler*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.
- Hess, R. (1997). *Des sciences de l'éducation*. Paris: Economica.
- Heckt, D. H. & Sandfuch, U. (1993). Grundschole von A bis Z. *Westerman Schulbuchverlag, Braunschweig*, 112-114.
- Işık, H., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Işıkhann, H. (2001). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal.

- İlikli, Y. (2010). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştirme sorunu (Darülmualimin ve Darülmualimatlardan Öğretmen Okullarına)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İmamlı, H. (2015). *Fransa ve Türkiye'nin beden eğitimi ve spor öğretmenini yetiştirme ders programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnce, B. (2013). Fransa ana dili öğretim programı., H. Yaman (Editör). *Dünyada ana dili öğretimi –program incelemeleri-*. (Birinci Baskı). ss. 273-371. Ankara: PegemA.
- İnce, B., Kırtıl, O. & Özcan, E. (2008, 1-3 Eylül). *Türkiye, Fransa ve İngiltere'de anadili öğretmeni yetiştirme modellerinin karşılaştırılması*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Sakarya.
- İnci, S. (2009). *Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı olarak incelemesi (Kanada Ontorio, İrlanda, ABD New York Kaliforniya, Finlandiya, Yeni Zelanda)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jeutte, E. (1992, Eylül). *Almanya Federal Cumhuriyetinde öğretmen eğitimi*. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı'nda sunulan bildiri, İzmir.
- Kafadar, O. (2000, Mayıs). *Öğretmen yetiştirme programlarında felsefe*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri (mesleki eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kanat, Ö. (2005). *Türk-Alman genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kantaş, Z. (2013). Almanya ilköğretim Almanca öğretim programı (Berlin-Brandenburg Eyaletleri 5-6. sınıf), H. Yaman (Ed.). *Dünyada ana dili öğretimi –program incelemeleri*. (Birinci Baskı). ss. 133-169. Ankara. PegemA,

- Kar, Ü. (2003). *Türkiye ve ABD fakültelerinde matematik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, M. (2001). *Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin karşılaştırması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karluk, S. R. (1998). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. (5.Baskı). İstanbul: Beta.
- Karluk, S. R. (2005). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. İstanbul: Beta.
- Kavcar, C. (1993). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Dil Dergisi*, 25, 8-10.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kavcar, C. (2005, Eylül). *Türkçe / edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Kaya, Y.K. (1984a). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika, eğitim ve kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kaya, Y.K. (1989). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış: eğitimde model arayışı*. (1 Baskı). Ankara: Bilim.
- Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinde müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kır, E. & Kır E. (2011, Mayıs). *Avrupa Birliği'nde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile Türkiye'de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının karşılaştırmalı incelenmesi*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar. Cilt:2, Bölüm: 6, ss. 1290-1900. İstanbul.

- Kıran, A.(1995). Fransız öğretim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 163-169.
- Kızıllaçoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- King E. (1979). *Other Schools and Ours Comparatives Studies for Today*. London: Holt.
- Kocaman, A (1994). Ana dili öğretiminde bilgi ve kullanım boyutu. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 6(77-78), 6-8.
- Kocatürk, U. (1999). *Atatürk’ün fikir ve düşünceleri*, Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Koç, H. (2007). Eğitim sistemlerinin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 39-50.
- Koç, N. (2005,Eylül). *Eğitim Fakültelerinde Yeninden Yapılandırmanın Getirdiği Sorunlar*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Ankara.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemleri (1848-1968)*. Ankara: 1848-1967 Türk Eğitim Tarihi Üzerine Araştırmalar Serisi-1.
- Koçer, H.A. (1987). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu*. Ankara: Varan.
- Kommission (2008). *Bayerisches lehrerbildungsgesetz (Bay LBG) lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) textausgabe*. Muchen: Beck.
- Korkmaz, İ. (2000, 10-12 Mayıs). *Öğretmen yetiştirmede yapısal ve kavramsal alternatifler*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Çanakkale.

- Krapp, M. (2006). *Alman bakış açısından Pisa araştırma sonuçları*. Ankara: Konrad Adenauer Vakfı.
- Kuru, M. (2005, Eylül). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Kut, D. (2000). *60. yılda basında köy enstitüleri*. İstanbul: Güldiken.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Lauwereys, J.A.-Varış, F. & Neff, K. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ludwig Maximillians Universität (2010). *Prüfungs und studienordnung der Ludwig Maximillians Universität München für das studium des fachs Deutsch im rahmen des studiengagns lehramt an gymnasien*. München: LMU.
- Ludwig Maximillians Universität (2011). *Prüfungs und studienordnung der Ludwig Maximillians Universität München für das studium des fachs Deutsch im rahmen des studiengagns lehramt an gymnasien*. München: LMU.
- Ludwig Maximillians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2013a). *Deutsch (LA Gymnasium / Unterrichtsfach)*. München: LMU.
- Ludwig Maximillians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2013b). *Lehrer werden die richtige wahl? Begleitende eignungsberatung an der LMU für lehramtsstudierende*. München: LMU.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2013c). *Schulpraktika*. http://www.mzl.uni-muenchen.de/lehre_studium/lehrerwerden/schulpraktika/index.html sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2015). *Lehramt Gymnasium*. http://www.uni.muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/lehramt_gymnasium/lehramt_gymnasium.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Pädagogik und Rehabilitation Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik. (2016). UNI-Klassen – Videolabors der LMU an Schulen. <http://www.edu.lmu.de/uni-klassen/>. sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016a). *Lehrerbildung @ LMU*. <http://www.mzl.uni-muenchen.de/qolb/index.html>. sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016b). *Was ist das EWS?* http://www.mzl.uni-muenchen.de/leframtsstudium/ews/ews_ueberblick/index.html. sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016c). *Spezialfälle*. http://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/ews/ews_spezial/index.html. sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016d). *Prüfungs und Studienordnung & Studienplan*. http://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/ews/ews_ordnung/index.html. sayfasından erişilmiştir.

Ludwig Maximilians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016e). *Lehramt PRO – Das Professionalisierungsprogramm des MZL*. Retrieved from <http://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtpro/index.html>. sayfasından erişilmiştir.

- Ludwig Maximillians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016f). CCT. Retrieved from http://www.mzl.uni-muenchen.de/lehre_studium/lehrer-werden/moeglichkeiten/cct/index.html. sayfasından erişilmiştir.
- Ludwig Maximillians Universität Münchener Zentrum für Lehrerbildung (2016g). *Übersichtsblatt zu Praktika für Studierende des Lehramts an Gymnasien*. Retrieved from <http://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/.../gym.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Malaty, G. (2007). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *International Journal for Matematics Teaching and Learning*, 28(6), 8.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi Avrupa devletleri müfredat programlarının incelenmesi-uygulanen yöntemler*. (C. Külebi, Çev.) İstanbul: Çağdaş.
- Medley, D. M. (1988). An outcomes-based teacher preperation program. In W. J. Gephart and J. B. Ayers (Eds.), *Teacher Education Evaluation* (pp. 58-85). Massachusetts: Kluwer Academic.
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *Akts Bilgi Paketi ve Ders Kataloğu*. <http://ects.mehmetakif.edu.tr/tr/index.php?page=birimDetaybolumID=40&birimIb=9&bTurID=2> sayfasından erişilmiştir.
- Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Meriç, G. (2004). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Meriç, G. & Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.

- Mermut, Ö. (2005). *Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya, Finlandiya) ve Türkiye'deki İngilizce öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *Türkçe öğretmenliği bölümü hakkında*. <http://egitim.mevlana.edu.tr/genel.asp?Seo=bolumhakkinda&UID=zhaQmQytr7C1T0ADF1SPTVj6MFjSljv2NEI6QKKiBPZodsN2pU> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1982). On Birinci Millî Eğitim Şurası: Öneriler, konuşmalar, kararlar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1990). *Millî Eğitim temel kanunu ile ilköğretim ve eğitim kanunu*. İstanbul: Millî Eğitim.
- MEB. (1991). *XI. Maarif Şurası 8-11 Haziran 1982: öneriler, konuşmalar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim.
- MEB. (1995a). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme (1848-1995)*. Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu.
- MEB. (1995b). *Avrupa Konseyi ülkelerinde öğretmen yetiştirme politikaları ve modelleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (1997). *Öğretmen yetiştirme ve eğitiminin temel esasları*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (1998). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim-öğretim kurumlarından yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge, *Tebliğler Dergisi*, 2493.
- MEB. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi*. <http://munster.meb.gov.tr/mesistemi.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2010). *18. Millî Eğitim Şurası öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi Konya bölge komisyon raporu*. ankara.meb.gov.tr/.../BLGE_GENEL_RAPORU_06_08_2010.doc sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2011). *OECD'nin PISA projesinde Türkiye'nin katılımı*. Basın Bildirisi. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2014). *Millî Eğitim temel kanunu*. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (2006). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri*. Ankara: Kalkan.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Avrupa Birliği Masası. (1996). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim politikaları*. Ankara: Millî Eğitim.
- Ministeries of Federal Republic of Germany (2005). Vocational training law. <http://www.bmbf.de/en/544.php> sayfasından erişilmiştir.
- Nurlu, M (2011). *Fransa'da eğitim öğretim*. Ankara: Grafiker.
- OECD-Organisations for Economic Co-operation and Development (2001). *Education at a glance*. Paris: Oecd.
- OECD-Organisations for Economic Co-operation and Develpment (2011). PISA 2009 Results. <http://www.oecd.org> sayfasından erişilmiştir.

- Oförsagd, N. (Ed.). (2007). *Humanistinen tiedekunta opisto-opas 2007-2008*. Turku: Turku University Press.
- Oğuzkan, Ş. & Güler, O. (1987). *Okulöncesi eğitim*. Ankara: Millî Eğitim.
- Okçabol, R. (2000). *Eğitim fakültelerinin derdi belki! YÖK'ün derdi ne?* Ankara: Eğitim-Sen.
- Okçabol, R. (2005a). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya Eğitim.
- Okçabol, R. (2005b). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Eğitim.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2004, Temmuz). *Tebliğler Dergisi*, 2562.
- Orman, A. (2012). *Polonya ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özbay, M. (2005, Eylül). *Türkçe eğitimi bölümleri için lisans programı önerisi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, H. B. (2000, Mayıs). *21. Yüzyılın eşiğinde öğretmen yetiştirme sistemindeki yeni yapılanmanın getirdikleri*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 323-343.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA.

- Özkan, B. & Şahbaz N.K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya Journal of Education*, 1(1), 32-43.
- Özkan, Ş. (2004). *Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerinin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özsoy, R. (1998). Üniversitelerimiz ve öğretmen yetiştirme. *Millî Eğitim Dergisi*. 139, 18-21.
- Öztürk, C. (2001). *21. Yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Sedar
- Öztürk, C. (2002, Aralık). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim ve genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma*. V. Türk Kültürü Kongresi’nde sunulan bildiri. Ankara.
- Pehlivanoglu, S. (2005, Eylül). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırması sürecinde öğretmen yetiştirme*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Ankara.
- Peker, D. (1999). *Azerbaycan, Kazakistan ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Perrin- Naffakh, A. (1992, Eylül). *Fransa’da öğretmen eğitimi*. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı’nda sunulan bildiri. İzmir.
- Polat M. & Arabacı İ. B. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Prospects (2015). *Routes into teaching*. <https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-study/teacher-training/routes-into-teaching> sayfasından erişilmiştir.

Resmi Gazete (1981). Yükseköğretim Kanunu.
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.Asp?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=2547> sayfasından erişilmiştir.

Saçlı, Ö. A. (2005, Eylül). *Alan öğretmeni yetiştirilmesi ve istihdamı için yeni bir model*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.

Sağır, M. (2005, Eylül). *Eğitim fakültelerinde yeni yapılanmalar ve Türkçe eğitimi bölümleri*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.

Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 167. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-ari.htm> sayfasından erişilmiştir.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.

Sands, M. (1996). *İngilterede öğretmen eğitimindeki son gelişmeler*. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara.

Saydı, T. (2013). Fransa'da öğretmen yetiştirme alanında yükseköğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 327-343.

Sel, V. G. (2004, Temmuz). *Dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim: kapsam, kavram ve eğilimler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Malatya.

Senemoğlu, N (1992). İngiltere'de ilköğretimde öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması - Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 143-156.

Sever, S. (2004). *Türkçe eğitimi ve tam öğrenme*, (4. Baskı). Ankara: Anı.

- Sezgin, S.İ. (2001). *Türkiye AB ilişkileri, AB'nin eğitim, öğretim ve gençlik politikaları*. Ankara: Ankara.
- Shanghai Jiao Tong University (2012). Academic Ranking of World Universities. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html> sayfasından erişilmiştir.
- Soltis, J. F. (1987). *Reforming teacher education*. New York: Teachers Collage.
- Somkaya, Ü. (2000). *Türk eğitim sisteminde sınıf öğretmeni yetiştirilmesinde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2000, Mayıs). *Programlandırılmış öğretimle öğretmen yetiştirme*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale.
- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 213-230.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa ülkesinde eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sulak, H. Pilten, Ö. Doğan, A. & Sulak H. (2009). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması*. 2.Baskı, Konya: Eğitim Akademi.
- Suner, D. (2007). *Avrupa Birliği eğitim politikasının öncelikleri: kavramsal bir analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Sülün, E. (2015). *Türkiye, Almanya, İngiltere, Finlandiya, İngiltere ve Kanada müzik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*, (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye-Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerin öz-yetenlik ve öğrenme-*

öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Şimşek, A. (2004). *Eğitimde gelişimsel rehberlik*. Ankara: Emek.

Şimşek, H. (2005, Eylül). *Eğitimde reform ve değişim kararlılığı*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA.

Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA.

Statics in Finland (2011). Web: http://www.stat.fi/til/pop/2011/pop_2011_2011-11-15_tie_001_en.html sayfasından erişilmiştir.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 431-486.

Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın başından günümüze kadar Türkiyede öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 155-180.

Tatoğlu, E. (2006). *Avrupa Birliğinin tarihsel gelişimi 1951-1995*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Tebliğler Dergisi, 62, 2506, Kasım 1999.

Tomak, M. (1999). Öğretim birliğinin 75. yılı eğitim bilimlerinin dünü bugünü ve yarını. *Eğitim Bilimlerinin Kurumsal Geleceği Paneli bildirileri*, 171-215.

Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim ile canlandırılacak köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.

Topbaş, E. (2004). Fransa'da öğretmen eğitimi: öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67-84.

- Topçu, F. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin tarihsel gelişimi ile yabancı okulların bu sistem üzerindeki etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin uyumu*, (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Topuzkanamış E. & Çelik G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız? *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 112-126.
- Turun Yliopisto (2013a). *Opettajana pedagogiset opinnot, humanistinen ja matemaattis-luonnontieteellinen ala*. Turku: Turku Yliopiston.
- Turun Yliopisto (2013b). *University of Turku Faculty of Education*. Turku: Turku University.
- Turun Yliopisto (2015). *Build your future career with us*. Turku: Turku University.
- Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliğine giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- TDK. (2012). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu. tdkterim.gov.tr/bts sayfasından erişilmiştir.
- TOBB. (2002). *Avrupa Birliği nedir? (Tarihsel gelişim, kurumsal yapı ve genişleme süreci)*. Ankara: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Adana: Baki.

- Türkoğlu, A. (2005, Eylül). *Öğretmen yetiştirme modelleri (Fransa, Almaya, Hollanda, İngiltere)*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- UCAS (2016). *Filling your application*. <https://www.ucas.com/ucas/undergraduate/apply-and-track/filling-your-application> sayfasından erişilmiştir.
- Uçkun, D. (2006). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *Türkçe Öğretmenliği*. http://www.ciu.edu.tr/akademik_bolum_turkce.html sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, A. (2003, Ekim). *Avrupa Birliğine üye ülkelerden Almanya, İngiltere ve Fransa ile Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*, IVETA Bölgesel Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Université de Strasbourg Faculté de Lettres (2012). *Présentation générale*. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (2015a). *Master meef métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation enseigner les lettres (CAPES) guide pédagogique 2015-2016*. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (2015b). *Modalités d'évaluation des connaissances et des compétences master MEEF second degré parcours: enseigner les lettres*. http://espe.unistra.fr/uploads/media/16-17_MEEF2dMECC_Enseigner_les_lettres.xlsx.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Université de Strasbourg Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (2016). *Modalités d'évaluation des connaissances et des compétences master MEEF second degré parcours: enseigner les Lettres*.

https://espe.unistra.fr/uploads/media/16-17_MEEF2d-MECC_Enseigner_les_lettres.xlsx.pdf sayfasından erişilmiştir.

Université Paris Sorbonne Le Département de Littérature et Linguistique Françaises et Latines (2015). *Master MEEF Capes de lettres modernes 2015-2016*. Paris: Université Paris Sorbonne.

University of Manchester (2014). *School of Environment, Education and Development Manchester Institute of Education BA (Hons) English Language for Education 2014-2015 programme handbook*. Manchester: University of Manchester.

University of Manchester (2015). *The University of Manchester PGCE postgraduate teacher training*. Manchester: PGCE.

University of Manchester (2016a). *About the Manchester institute of education*. <http://www.seed.manchester.ac.uk/education/about/> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016b). *PGCE secondary English entry requirements*. <http://www.seed.manchester.ac.uk/study/taught-masters/courses/list/pgce-secondary-english/?pg=3> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016c). *Application and interview process*. www.seed.manchester.ac.uk/education/study/pgce/applications sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016d). *BA English language for education overview*. <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2016/09173/ba-english-language-for-education/> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016e). *Ba English language for education course unit details: preparing for your research placement*. <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2016/09173/ba-english-language-for-education/course-details/EDUC20730#course-unit-details> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016f). *Ba English language for education course unit details: your research placement*. <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/>

[courses/2016/09173/ba-english-language-for-education/course-details/EDUC20750#course-unit-details](http://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/02853/pgce-secondary-english/course-details/#course-unit-details) sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016g). *PGCE Secondary English course details*.
<http://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/02853/pgce-secondary-english/course-details/#course-profile> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016h). *PGCE Secondary English careers*.
<http://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/02853/pgce-secondary-english/careers/#course-profile> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016i). *PGCE Secondary English application and selection*.
<http://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/02853/pgce-secondary-english/application-and-selection/#course-profile> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016j). *Marking procedures and anonymous marking*.
<https://ughandbook.portals.mbs.ac.uk/Myassessment/Markingprocedures.aspx> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016k). *Examination board basic rules*.
<https://ughandbook.portals.mbs.ac.uk/Myassessment/Examinationboard.aspx> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016l). *Compensation*.
<http://www.tlso.manchester.ac.uk/degreeregulations/guidetothetaughtdegreeregulations/compensation/> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016m). *Regulations: undergraduate taught degrees*.
<http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=13147> sayfasından erişilmiştir.

University of Manchester (2016n). *BA English for Education course unit details: Youth Work and Community Development and Informal Learning*.
<http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2016/09173/ba-english-language-for-education/course-details/EDUC21752#course-unit-details> sayfasından erişilmiştir.

- University of Manchester (2016o). *Youth Work and Community Development and Infirml Learning*.<http://courseunits.humanities.manchester.ac.uk/Undergraduate/EDUC21752/Display#aims> sayfasından erişilmiştir.
- University of Southampton (2016). *Policy and procedures regarding the appointment, role and responsibilities of external examiners for taught programmes*.
http://www.southampton.ac.uk/assets/imported/transforms/content-block/UsefulDownloads_Download/818AC18947034056883913F7F3249656/EE%20Role%20Responsibilities.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uras, M. (1989). *Cumhuriyet döneminde öğretmen, yönetici, denetmen yetiştirme girişimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Utaş, H. (2009). *İngiltere (Birleşik Krallık) ve Türkiye orta öğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- 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.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül.
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Varış, F. (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında Türkiye’de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birkaç sorun*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Valijarvi, J., Kupari, P., Linnakyla, P., Reinikainen, P., Sulkunen S, Törnroos, J. & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*. Institute for Educational Research.
- Yakuboğlu, K. (2006). *Osmanlı medrese eğitimi ve felsefesi*. İstanbul: Gökkuş.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

- Yaman, H. (2013). İngiltere ana dili öğretim programı., H. Yaman (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri*. (s. 341-367). Ankara. PegemA.
- Yaman, H. & Demirtaş, T. (2013). Ana dili öğretim programlarının temel özellikleri., H. Yaman (Ed.), *Dünyada ana dili öğretimi program incelemeleri*. (s. 4-23). Ankara. PegemA.
- Yaşar, R. (2007). *Suudi Arabistan'daki mutavassıt (ortaokul) 1. sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. Sınıf sosyal bilgiler eğitimi programının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yavuz, R. İ. (2012). *Türkçe eğitimi programlarındaki değiştirilebilir zorunlu derslerle seçmeli derslerin devlet üniversiteleri ölçeğinde değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yanpar Yelken, Y. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (4). 2047-2094.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A & Şimşek H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2007). *Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumu*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *Türkçe Öğretmenliği Bölümü*. <http://www.egf.yildiz.edu.tr/bolum/13> sayfasından erişilmiştir.
- Yılman, M. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. İzmir: Star.

- Yılmaz, H (2006). *Osmanlı Devleti'nde öğretmen okullarının kuruluşu ve işleyişi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz Doğan, Z. (2007). *Avrupa Birliği ortak dil çerçevesi programının Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okullarında yabancı dil (İngilizce) dersi öğretiminde uygulanabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlilik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yiğit, A. (1992). *İnönü dönemi eğitim ve kültür politikası*. İstanbul: Boğaziçi.
- Yücel, C. (2004). Eğitimle ilgili temel kavramlar. C. Celep. (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik*. (s. 1-23). Ankara: Anı.
- Yücel, E. Ö. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi programının uluslararası karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi raporu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (1998b). *Uygulamalı dersler*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (1998c). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*. www.yok.gov.tr/.../aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (2012). *Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı*. http://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,catalog_view/gid,134/Itemid,88/ sayfasından erişilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	ÇAKMAKCI, Celal Can
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Tarihi ve Yeri	15.08.1984 / Zonguldak
Medeni Hali	Bekar
Telefon	0532 574 24 00 (GSM)
E-posta	celalcancakmakci@hotmail.com



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesi	2002
Üniversite	Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	2006
Yüksek Lisans	Zonguldak Karaelmas Üni. Türkçe Eğitimi ABD.	2009
Doktora	Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD.	2017

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
Zonguldak Karaelmas Üni.,	Devrek MYO	Öğretim
Yabancı Dil	İngilizce (Mart 2006 ÜDS Sosyal Bilimler: 76,250)	

Yayınlar

- Çakmakcı, C. C. (2007). Ön lisans ve lisans programları için Türk dili, iletişim teknikleri, etkili ve güzel konuşma, sunu teknikleri, yazışma türleri, dosyalama, büro yönetimi. M. Murat & E. Kesim (Ed.) *Etkili ve güzel konuşma* (s. 165-187). Zonguldak: ER-KA.
- Çakmakcı, C. C. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kavram geliştirme açısından atasözleri ve deyimler. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Keklik, S & Çakmakcı, C. C. &. (2013). Bülent Ecevit Üniversitesi örnekleminde meslek yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 245-268.
- Murat, M. & Çakmakcı, C. C. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki drama ve etkinlikler*, Ankara: Kök.
- Topuzkanamış, E. & Çakmakcı, C. C. (2011, Ekim). *Andreas Tietze'nin "Türkisches Lesebuch für Ausländer / Ecnebiler için Türkçe Okuma Kitabı" adlı eseri. Avrupa'ya Türk Göçünün 50. Yılında Türkiye-Avusturya İlişkileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Salzburg.
- Topuzkanamış E. & Çakmakcı, C. C. (2011, Aralık). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazım konusundaki algı ve düşünceleri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakmakcı, C. C. (2017). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



GAZİ GELECEKTİR