

Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırılması

Murat AKTAŞ*

Özlem AKSU**

Lütfullah TÜRKMEN***

Kemal SOLAK****

Hakan KURT*****

Gülay EKİCİ*****

Özet

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının nitelikleri önemlidir. Bu noktada ihtiyaçları yönünde farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiye'nin hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme teknikleri kullanılmıştır. Veri toplarken, incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretmen eğitimi ile ilgilileratürden yararlanılmıştır.

Türkiye ve incelenen Avrupa Birliği ülkelerinin hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemleri arasında birtakım benzerlikler olmakla beraber, çeşitli yönlerden farklılıklar da söz konusudur. Bu farklılıkların büyük ölçüde hizmetöncesi öğretmen eğitimine mesleki yetkinlik veya teknik rasyonel ya da okul-temelli olarak bakılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye'de uygulanmakta olan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının özellikleri teknik rasyonel modelin özellikleriyle benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul uygulama çalışmaları hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının bir alt boyutunu

*Dr., Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları(murat.aktas2008@hotmail.com)

**Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi,Ankara(ozlem-aksu-@hotmail.com)

***Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü(lutfullahturkmen@yahoo.com)

****Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı(ksolak@gazi.edu.tr)

*****Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı (kurthakan1@gmail.com)

*****Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD(gulayekici@yahoo.com)

oluşturmaktadır. Ancak, uygulama öğretmenliği çok önemli olmasına rağmen, hizmetöncesi öğretmen eğitimi çalışmaları içerisinde hakkında en az bilgiye sahip olunan öğelerdendir.

Anahtar kelimeler: Hizmetöncesi öğretmen eğitimi, Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme, Türkiye’de öğretmen yetiştirme

Comparison of The Systems Pre-Service Teacher Training In Turkey and Some Countries of The European Union

Abstract

The characteristics of pre-service training provided are crucial to teacher training. School Practice emerges as one of the key components of pre-service teacher education. The current study aims to investigate the curriculum of pre-service teacher in Germany, England, France and Turkey. In this study, in addition to the descriptive, definition and demonstrative technique, in some parts the historical analyses and in most parts just a position comparison method is used. Literature review used, correspondance web site of related countries and universities were brought together and analysed. Some suggestions were provided at the end of the study.

While there are some similarities in pre-service teacher training between Turkey and other European countries, there are some differences in various perspectives. It can be put forward that these differences are mainly due to the fact that pre-service teacher training is viewed from professional competence, technical rationality, or school-based. The characteristics of pre-service teacher training in Turkey are in line with the model of technical rationality. School practice is one of the key components of pre-service training. However, although school practice is very crucial, it is one of the least known components in teacher education.

Keywords:Pre-service teacher training, European Union countries, teacher education in Turkey

Giriş

Öğretmenlik mesleği yeni kuşakları kişisel, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönlerden yetiştirme rolüne sahip olması nedeniyle tüm toplumsal ve yönetsel katmanlarda tarihin her döneminde olduğu gibi bugün de önemini korumuştur. Çünkü yöneticilerin-politikacıların siyasal,

toplumsal ve ekonomik amaçları doğrultusunda toplumu biçimlendirmede eğitime ve özellikle öğretmen yetiştirme politikalarına doğrudan veya dolaylı biçimde sıkça karıştıkları tarihsel bir olgudur (Cochran-Smith ve Fries, 2001; Furlong, 2002). Öğretmen ögesi, insan gücünü nitelikli duruma getirmede eğitim sisteminin en stratejik ögesidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Kavcar, 1999; Karakütük, 2001; MEB, 2002; Sağ, 2007).

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında modellerin yanı sıra çeşitli ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını da incelemenin, ülkemizin öğretmen eğitimi sisteminin daha nitelikli olabilmesi yönünden sağlıklı değerlendirme olanağı vereceği bilinmektedir. Ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları arasında çeşitli yönlerden farklılıklar olmasına karşılık, aralarında birtakım benzerlikler de bulunmaktadır. Söz konusu farklılıkların büyük ölçüde hizmetöncesi öğretmen eğitimine okul - temelli ya da teknik rasyonel ya da mesleki yetkinlik olarak bakılmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Okul-temelli modele göre, öğretmen eğitimi programlarında kültürel ve sosyal etkinlikler yerine, okul uygulamalarının daha baskın olduğu etkinliklere yer verilir. Bu model, teknik rasyonel modelin bir türevidir. Bu model hizmetöncesi öğretmen eğitiminde üniversite ile uygulama okulu arasında sorumluluğun eşit olarak paylaşılması yerine, uygulama okuluna daha çok sorumluluğun verilmesini öngördüğü için, teknik rasyonel modelden farklılaşır (Furlong, 2002; Sağ, 2007).

Teknik rasyonel modelde öğrenme, bir araç olarak değerlendirilir. Modele göre, öğretmenlik eğitiminin, öğretmenlik mesleğinin alt becerilere bölünmüş yeterliklerini kazanma, bunları öğretme etkinliklerinde araç olarak kullanma biçiminde gerçekleşmesi ileri sürülmektedir. Bu modelde öğretmenlik mesleği becerilerine, eğitim kuramlarının uygulanabilirliği ve dolayısıyla da yeterliklerin gözlemlenebilirliği temelinden bakılır (Fish, 1995; Sağ, 2007).

Mesleki yetkinlik modeline göre, mesleki sorumluluk önemlidir. Öğretmenlik eğitimi, mesleği yürüten kişinin sahip olduğu ve mesleki açıdan öncelik verdiği değerler temelinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğretmen adayının aldığı eğitimin niteliğini araştırması, sonuçlarını eleştirel olarak tanımlaması, acele etmeden düşünmesi, uygulaması ve ortaya koyduğu sonuçları değer durumuna getirmesi bu modelde öngörülmektedir (Fish, 1995; Sağ, 2007).

Aşağıda seçilmiş bazı Avrupa Birliği ülkesinin ve Türkiye'nin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları tanıtılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları oldukça önemlidir. Bu çalışmada Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiye'nin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Geleceğin nesillerini yetiştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin eğitimlerinde izlenen yolların bilinmesi, gerek yetişen insan kalitesinin yükseltilmesi gerekse öğretim kalitesi için önemlidir. Avrupa Birliğine birçok konuda uyum çabası içerisinde olan Türkiye'nin de, Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme standartlarına ulaşması gerekmektedir. Bu amaçla bu çalışmada, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemi ile Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme teknikleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, Almanya İngiltere, Fransa ve Türkiyenin, eğitim sistemleri ve bu ülkelerde öğretmen eğitimi ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiyenin, hizmet öncesi öğretmen eğitim sistemleri hakkında bilgi verilmektedir.

Almanya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Almanya'da eyaletlerarası ilişkiyi düzenleyen bir kanunla yürütülmektedir. Bu kanuna göre, eyaletlerin eğitim ve kültür bakanlıklarına öğretmen eğitimi sorumluluğu devredilmiştir (Eurydice, 2003a). Almanya eyalet eğitim bakanlarının 2002 yılında yapmış oldukları toplantıyla hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında mesleki uygulamalara ağırlık verilmesi konusunda ilk değişiklikler yapılmıştır. Buna rağmen Almanya hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kendine özgü özelliklerinin korunduğu söylenebilir.

Almanya hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları dört buçuk ile beş yıl arasındaki süreyi kapsamaktadır. İlk üç yıl yükseköğretim programını, onu takip eden bir buçuk veya iki yıl ise uygulama gerçekleştirilen okuldaki uygulama faaliyetlerini veya yükseköğretim sonrası hazırlık çalışmalarını kapsar (Sağlam, 1999; Eurydice, 2003a).

Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı özel öğretim bilgisi ve uygulama çalışmaları ile eğitim bilimleri, alan dersleri, genel kültür olmak üzere iki grupta toplanır (Eurydice, 2003a). Birçok ülkeye göre öğretmen olma koşullarının Almanya'da daha ağır olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitimi programına öğretmen adayının kabul edilebilmesi için, ilk basamakta, bitirdiği liseden sonra gireceği sınavda akademik açıdan tüm sınava girenler arasında kendisinin yeterli seviyede olduğunu gösteren puan alması gerekir. İkinci basamakta, fakültenin düzenlediği yüz yüze görüşmeden öğretmen adayının başarıyla çıkması ve son basamak olarak da başvuracağı mesleğe uygun niteliklere sahip olup olmadığı hakkında bir seçme işleminden geçmesi gereklidir (Eurydice, 2003a). Üçüncü basamakta, öğretmen adayının üç yıllık yükseköğretim programı sonrasında gireceği birinci devlet sınavını, dördüncü basamakta da hazırlık servisindeki eğitim bilim çalışmalarını başarıyla tamamlaması ve ardından gireceği ikinci devlet sınavından da başarılı olması gerekir (Sağlam, 1999).

Almanya yükseköğretim programlarında kuramsal yanı ağır basan dersler ağırlıklı olarak mevcuttur. Üniversite sonrası hazırlık servisi olarak işlev gören birimlerdeki faaliyetler, okul uygulamalarından, bu uygulamaların irdelenip tartışılmasından ve benzer konularda yapılan araştırmalardan oluşmaktadır. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının bu özelliklerinin, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini özümseyerek kazanması yönünde olduğundan mesleki yetkinlik modelinin özellikleriyle daha bir tutarlı olduğu söylenebilir (Sağlam, 1999; Eurydice.org, 2001/2002a; Ministries of Federal Republic of Germany, 2005).

İngiltere'de Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

İngiltere'de hizmetöncesi öğretmen eğitiminde iki ayrı model uygulanmaktadır. Birinci modelde lisans düzeyinde üç veya dört yıl süreli eğitim bakaloryası veren ve teknik rasyonel modelin özelliklerini taşıyan program, ikinci modelde ise, daha çok okul-temelli modelin özelliklerine göre hazırlanmış ve bir yıllık eğitime dayanan lisans sonrası programlardır. İkinci model, üniversite tarafından yürütüldüğü kadar, uygulama okulları tarafından da yürütülmektedir (Gilroy, 2002).

İngiltere'de hükümet tarafından 1988 yılından başlayarak hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde fakültelerin ders kredilerini belirleme ve çeşitli örgütlenmeler yapabilmelerine yönelik sahip olduğu özerkliğin önemli bir bölümü merkezi hükümete aktarılmıştır (Sevik, 1997). Fakülte dışında merkezi hükümete bağlı fakültelerin işleyişini denetlemek için yeni birimler kurulmuştur. Örneğin, 1993 yılında Öğretmen Yetiştirme Birimi (Teacher Training Agency/TTA) kurulmuş ve bünyesinde Standartlar

Birimi oluşturulmuştur. Bu birimin görevi, önceden belirlenen standartlar doğrultusunda fakültelerin eğitim hizmetlerini verip vermediklerini denetlemektir. Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde kendine sorumluluk verilen fakültelerin ve okulların öğretmen adaylarını kurumlarına kabulünde ve onların kurumlarından mezun olmalarında yerine getirmeleri gereken yeterlikler merkezi olarak belirlenmektedir (Sağ, 2007).

Öğretmen eğitimi sisteminde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı yönünden tam bir merkezilik yoktur (Eurydice, 2003d). Fakülteler programlarını merkezi olarak tanımlanan yeterlikleri kazandırıcı nitelikte mesleki değerler, öğretmenlik becerileri ve öğrenci gelişim özellikleri bilgisi olarak üç boyutta hazırlamaları gerekir. Programda bulunacak dersler konusunda fakülteler yarı özerk konumdadırlar. Uygulanan kanunlardan dolayı fakülteler, eğitim programlarını düzenleme konusunda yarı özerk konumda olmalarına rağmen, eğitim programları birbirine benzemektedir (Eurydice, 2003d).

Fakülteler 2002 yılında kabul edilen yeni düzenlemelere göre, öğretmen adaylarına belirtilen yeterlikleri kazandırabileceklerini ispatlamak için bünyelerinde bazı mekanizmaları oluşturmaları gerekir. Bu mekanizmalar, öğretmen adaylarının fakülteye giriş şartları ile öğretmen adaylarını yetiştirme, değerlendirme, uygulama okulları ile işbirliğini gerçekleştirme ve bu nitelikleri koruma hususlarında bir tür sigorta işlevi görürler (Sağ, 2007).

Bir öğretmen adayının İngiltere’de öğretmen olabilmesi için bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. 1992 yılında Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Konseyi’nin belirlediği öğrenci seçimi şartlarına göre, bir öğretmen adayı fakülteye girişte matematik ve dil becerilerini ölçen yazılı bir sınavdan istenilen seviyede puan almalı, ardından fakültenin düzenlediği yüz yüze mülakatı başarıyla geçmelidir. Öğretmen adayı fakülteden mezun olduktan sonra, matematik ve edebiyat alanları dışında, bilgi teknolojileri ile ilgili alanlardaki testlerden de yeterli puan almak zorundadır (Eurydice, 2003d).

İngiltere hizmetöncesi öğretmen eğitimi programı ve buna göre uygulanan sistemin, hem öğretmen adayları hem de eğitim fakülteleri için yeterliklerin standartlaştırılması, fakülteler dışında merkeze bağlı denetim birimlerinin kurulması gibi nitelikleri bakımından teknik rasyonel modelin temel özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde ve özellikle de lisans sonrası hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında sorumluluğun fakülte yerine uygulama okullarına aktarılmasıyla hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde okul-temelli modelin

özelliklerinin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı söylenebilir (TeacherEducation, 2005; Sağ, 2007).

Fransa'da Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Fransa, 1970'li yıllarda hizmetöncesi öğretmen eğitimi sisteminde önemli değişiklikleri yapmıştır. Bu konuda son düzenlemeler ise "Eğitim Reformu" adı altında 1989 yılında gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu reformla, öğretmen yetiştirmeden sorumlu eski okullar kaldırılıp yerlerine eğitim bakanlığınca yöneticilerinin atandığı üniversite düzeyinde kurumlar oluşturulmuştur. Bu kurumlara "Öğretmen Yetiştiren Üniversite Enstitüleri" adı verilmektedir (Bonnet, 1996; Sağlam, 1999; Eurydice, 2003b).

Fransa hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemi, genel bir lisans eğitimi ve bu eğitim sonrası gidilen öğretmenlik eğitimi programı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu sistemde lisans eğitimi programı süresi üç yıl, onu izleyen öğretmen eğitim programı süresi ise iki yıldır. Öğretmen eğitimi gerçekleştiren enstitülerin lisans üstü eğitimin birinci yıl programında kuramsal dersleri ağırlıklıdır. Bunun yanında okul temelli etkinliklere ve eğitimbilim derslerine de yer verilmektedir. Öğretmen adaylarını ulusal düzeyde gerçekleştirilen yıl sonundaki yarışma sınavına hazırlamak birinci yıl programının amacıdır (Asher ve Malet, 1996). İkinci yıl uygulanan program ise, birinci yıl programın devamı biçiminde olup okul uygulama çalışmalarındaki öğretmenlik mesleği ile ilgili alanlarda incelemeyi içeren araştırma faaliyetlerini, öğretim uygulamalarını ve eğitimbilim derslerini kapsar (Bonnet, 1996; Eurydice, 2003b). Öğretmen adayından yıl sonunda, disiplinlerarasımethod kullanarak yarışma sınavı kapsamı dışında kalan konulardan birinde bir bitirme çalışması yapması beklenir (Bonnet, 1996).

Fransa'da öğretmen adayı aşağıda belirtilen beş aşamadan geçtikten sonra öğretmen olmaktadır. Birinci aşamada, öğretmen adayı lise olgunluk sınavından sonra üç yıllık bir üniversite eğitimini tamamlar. İkinci aşamada, öğretmen adayı bir yıllık eğitimi kapsayan ve kendisini yarışma sınavına hazırlayan yetiştirme dönemini tamamlar. Üçüncü aşamada, öğretmen adayının eleme sınavını başarıyla geçmesi gerekir. Dördüncü aşamada ise öğretmen adayı, enstitünün bir yıllık yetiştirme programını tamamlamalı ve almış olduğu öğretmenlik eğitimi belgesini görev yapacağı bölgenin eğitim kuruluna onaylatmalıdır (Bonnet, 1996).

Türkiye'de Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi

Türkiye'deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında, teknik rasyonel model anlayışının çok etki ettiği gözlenmektedir. Bu etkinin 1994'te

Dünya Bankası'ndan öğretmen eğitiminde kalitenin artırmak amacıyla alınan kredi kullanılarak geliştirilen ve 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı görülmektedir (Kavcar, 1999).

Yeni hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını geliştirme gerekçelerini Yükseköğretim Kurulu aşağıdaki biçimde açıklamaktadır (YÖK, 1998a):

1. Uygulamanın ihmal edilerek, kuramsal derslere daha çok ağırlık verilmesi,
2. Öğretmenlik formasyonu ile ilgili derslerin, öğretmen adaylarına öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olması,
3. Programlarda yer alan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin gerektirdiği gereksinimlerini karşılamaktan çok, programların öğretim elemanlarının tercihleri doğrultusunda belirlenmesi.

YÖK (1998b), hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarını yeniden yapılandırmasının genel amacını, öğretmen eğitiminde önemli bir yeri olan okul-fakülte işbirliğine dayandırmıştır. Ayrıca yeniden yapılanmayla, teknik rasyonel modelin özelliklerini uygulayan diğer ülkelerin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi, öğretmen adayının kazanması hedeflenen beceriler, fakültelerin donanım, fiziki ve personel bakımından sahip olması gereken nitelikler yeterlilik göstergeleri biçiminde tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1998c). Aynı zamanda bahsedilen yeterlilik göstergeleri karar verme sürecinde ölçüt olarak kullanılacak standartları oluşturmaktadır. Standartları oluşturma, geliştirme ve izleme görevleri, Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK ve eğitim fakülteleri temsilcilerinden oluşturulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'ne verilmiştir (YÖK, 1997; Sağ, 2007).

Okul uygulama okullarının ve uygulama faaliyetlerine katılacak öğretmen adaylarının tespit edilmesi, uygulamada görev alan kişilerin yetiştirilmesi yönündeki sorumluluklar ve öğretmen adaylarına rehberlik yapacak öğretmenlerin saptanması milli eğitim müdürlüğü, fakülte ve uygulama okulları işbirliği kapsamında paylaştırılmıştır. Bu işlemler konusundaki görevler ile sorumluluklar dört maddelik bir protokolle temel ilkelere bağlanmıştır (YÖK, 1998b; MEB, 1998a).

Bu protokol incelendiğinde, milli eğitim müdürlüğü, uygulama okulları ve fakülte arasında işbirliğinin temel noktasını okul uygulama çalışmaları oluşturmaktadır. Ayrıca, bu protokolle kurumlararası personel değişimi de yer almıştır. Düzenlemeyle, hizmetöncesi öğretmen eğitimi

programlarında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması, Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi” gibi derslerde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı uygulama okullarında çalışan öğretmenlerden ve yöneticilerden öğretim elemanı olarak faydalanılması da kararlaştırılmıştır (MEB, 1998a).

Türkiye’de hizmetöncesi öğretmen eğitimi, üç farklı modelle gerçekleştirilmektedir. Birinci model, okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki kurumlara yönelik dört yıllık lisans öğrenimine dayalıdır. İkinci model, ortaöğretim düzeyindeki kurumlara dönük, “Biyoloji, Fizik, Kimya, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Felsefe Grubu Öğretmenlikleri” beş yıl süreli lisans programı biçiminde tanımlanan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarıdır. Üçüncü model, ortaöğretim düzeyindeki kurumlara dönük, Fen Edebiyat Fakülteleri bir buçuk yıl süreli tezsiz yüksek lisans programı biçiminde tanımlanan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarıdır. İngiltere ve ABD’de bu eğitim sertifika programı olarak verilmektedir. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında içerik alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olmak üzere üç kategoride toplanmıştır (YÖK, 1998a).

Türkiye’de bir öğretmen adayının öğretmen olabilmesi için başarıyla üç aşamayı tamamlaması gerekmektedir. İlk aşamada, öğretmen adayının ortaöğretim sonrasında sözel ve sayısal temelli YGS ve LYS sınavlarında istenilen puanı alması, ardından aldığı puana göre program tercihinde bulunması ve Öğrenci Yerleştirme Merkezi tarafından bir öğretmenlik programına yerleştirilmelidir. İkinci aşamada, öğretmen adayının kuramsal ve uygulamalı olmak üzere en az dört yıllık bir eğitimi başarıyla tamamlaması zorunludur. Üçüncü ve son aşamada ise, öğretmen adayının Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen genel kültür, vatandaşlık bilgisi, Türkçe dil becerileri ve eğitim bilimleri alanlarında hazırlanmış ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak adlandırılan çoktan seçmeli bir sıralama sınavına girmesi ve Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği puana uygun bir puan alması gerekmektedir. Öte yandan, öğretmen adayının özel okullarda öğretmen olmak için Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girme koşulu bulunmamaktadır (Sağ, 2007).

Türkiye’deki hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının temel özellikleri birkaç maddede belirtilebilir (Sağ, 2007). Bunlar:

- Okul- Fakülte işbirliğinin öne çıkarılması, sorumluluğun eşit olarak taraflar arasında paylaşımının temel alınması,
- Öğretmen adaylarının yanı sıra öğretmen eğitimi veren tüm kurumların yerine getirmesi gereken yeterliklerin standart olarak belirlenmesi,

- Bu standartların aynı zamanda kurumların başarısı için ölçüt kabul edilmesi ,
- Programların uygulanmasında ve denetlenmesinde görevlendirilen kurumların ayrılması,
- Programlarda öğretmen eğitiminde uygulama ağırlıklı derslere yer verilmesidir.

Sonuç ve Öneriler

Almanya hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının süreleri dört buçuk ile beş yıl arasında değişmektedir. İlk üç yıllık süre yükseköğretim programını, onu izleyen zaman dilimi olan bir buçuk ya da iki yıllık süre ise yükseköğretim sonrası hazırlık servislerindeki ya da uygulama okulundaki okul uygulama çalışmalarını kapsamaktadır. İngiltere’de hizmetöncesi öğretmen eğitiminde iki ayrı modelin uygulandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi lisans düzeyinde üç ya da dört yıl süreli eğitim veren ve teknik rasyonel modelin özelliklerini taşıyan program, ikincisi de lisans sonrası ve okul-temelli modelin özelliklerine göre hazırlanmış bir yıllık eğitime dayanan programlardır. Fransa’da hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemi, genel bir lisans eğitimi ve bu eğitim sonrası gidilen öğretmenlik eğitimi programı olmak üzere ardışık iki aşamadan oluşmaktadır. Lisans eğitimi programı üç yıl süreli, onu izleyen eğitim programı iki yıl sürelidir. Türkiye’de hizmetöncesi öğretmen eğitimi, iki farklı modelle gerçekleştirilmektedir. Birinci model, okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki kurumlara dönük dört yıllık lisans öğrenimine dayalıdır. İkinci model, ortaöğretim düzeyindeki kurumlara dönük tezsiz yüksek lisans programı biçiminde tanımlanan bir buçuk yıl süreli hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarıdır.

Türkiye ve incelenen Avrupa Birliği ülkelerinin hizmetöncesi öğretmen eğitimi programları arasında birtakım benzerlikler olmakla beraber, çeşitli yönlerden farklılıklar da söz konusudur. Bu farklılıkların büyük ölçüde hizmetöncesi öğretmen eğitimine mesleki yetkinlik veya teknik rasyonel ya da okul-temelli olarak bakılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye’de uygulanmakta olan hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının özellikleri teknik rasyonel modelin özellikleriyle benzer özellikler taşımaktadır.

İlköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin uluslararası düzeyde katıldıkları fen, matematik ve dil alanları ile ilgili sınavlarda aldıkları ülke puanlarının birçok ülke puanının altında kalması ve bu konuda yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları Yükseköğretim

Kurulu'nun ileri sürdüğü eleştirileri desteklemektedir (MEB, 2006). Üniversitelerin eğitim fakültelerinin uygulamaya yeterli seviyede ağırlık vermedikleri ve uygulama okullarıyla olan ilişkilerinde işbirliğini tam olarak gerçekleştiremediklerinin ortaya konulduğu birçok araştırma literatürde mevcuttur (Senemoğlu, 1992; MEB, 1992; Ataüinal, 1994; Çoban, 1996; Erişen, 2001; Senemoğlu, 2003).

Eğitim toplumsal, ekonomik, siyasal ve yönetsel gelişmeler için bir önkoşul niteliği taşımaktadır (Kaya, 1974). Literatürde yer alan eğitim konusunda yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi ile ekonomik, toplumsal vesiyasal gelişme düzeyleri arasında doğru bir ilişkinin varlığını göstermektedir (McMahon, 1994; Psacharopoulos ve Woodhall, 1994; Hicks, 1994; Woodhall, 1994).

Öğretmenler, geleceğin toplumunu yaratmada görev alırlar. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının bu kutsal mesleğin gerektirdiği hem mesleki hem de bireysel özellikleri kazanmalarında önemli etkileri vardır. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutunu okul uygulama çalışmaları oluşturur. Uygulama okulundaki bu çalışmalar, fakülteedeki derslerde öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulamaya konmasını kapsar. Okul uygulama çalışmalarında ihtiyaç duyulan mesleki rehberlik hizmetlerini üretmesi ve sunması bakımından uygulama öğretmenliği, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının temel unsurlarından birisi durumundadır.

Öneriler

Ülkemizde öğretmen adayının öğretmen eğitimi programına kabul edilmesinde, öğrencilere tutum ölçekleri, ve kişilik testleri gibi alternatif değerlendirme araçları uygulanmalıdır.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar ile uygulama okulları arasındaki işbirliği arttırılarak daha verimli hale getirilmelidir. Bunun için her üniversite işbirliği yapacak uygulama okullarını (sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayıları, sınıfların fiziki koşulları, okulun materyal durumu) önceden belirlenmelidir.

Uygulama yapılan okullarla sürekli iletişim halinde olunmalı, güncel bilimsel araştırma ve gelişmeler ilgili okul personeli ile paylaşılmalıdır.

Öğretmenlik eğitiminde, öğrenciler sürekli değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, adayların öğrenci davranışını yönlendirebilme becerisi, disiplini sürdürebilme ve bir konu üzerinde bireysel bilgisini derinleştirme ve bunları uygulayarak öğretime yansıtabilme ve öğretme ölçütleri dikkate

alınmalıdır. Öğretmen adaylarına, bu konularda üniversitelerindeki bölümlerinden olumlu puan almadan, öğretmenlik diploması veya sertifikası verilmemelidir.

Kaynakça

- Asher, C. and Regis M. (1996). "The IUFM and Initial Teacher Training in France: Socio- Political Issues and the Cultural Divide", *Journal of Education for Teaching*, 22, 3: 271–281.
- Ataünal, A. (1994). "Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923–1994)". MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Bonnet, G. (1996). "The Reform of Initial Teacher Training in France", *Journal of Education for Teaching*, 22, 3: 249–269.
- Cochran-Smith, Marilyn and Mary K. Fries. (2002). "The Discourse of Reform in Teacher Education: Extending the Dialogue", *Educational Researcher*. 31, 6: 26–28,
- Çoban, A. (1996). "Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Yüksekokullarının Programlar Açısından Bütünleştirilmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişen, Y. (2001). "Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerinin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eurydice.org. (2001/2002a). The Education System in Germany (2001/2002). <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN> adresinden 24.09.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice (2003a). "The Education System in Germany (2001–2002)", The Information Database on Education Systems in Europe. <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN> adresinden 24.11.2004 tarihinde erişilmiştir.

- Eurydice (2003b). "The Education System in France (2001–2002)", The Information Database on Education Systems in Europe. <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN> adresinden 27.12.2004 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice (2003d). "The Education System in the United Kingdom (2001–2002)", The Information Database on Education Systems in Europe. <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>. adresinden 22.12.2004 tarihinde erişilmiştir.
- Fish, D. (1995). "Quality Mentoring for Student Teacher". London: David Fulton Publishers.
- Furlong, J. (2002). "Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries", *Educational Researcher*. 31, 6: 23–25.
- Gilroy, P. (2002). "Controlling Change: Teacher Education in the UK", *Journal of Education for Teaching*. 28, 3: 247–249.
- Hicks, N.L. (1994). "Eğitim ve Ekonomik Büyüme", *Eğitim Ekonomisi*. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karakütük, K. (2001). "Demokratik Laik Eğitim". Ankara: Anı Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). "Nitelikli Öğretmen Sorunu", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı) 11: 1–13.
- Kaya, Y.K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Üçüncü Basım. Ankara: Gül Yayınevi.
- McMahon, W.W. (1994). "Eğitimin Dışsalıkları", *Eğitim Ekonomisi*. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1992). *Öğretmen Yetiştirme Koordinasyonu*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1998a). "Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Arasında Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İş Birliği Protokolü" (Çoğaltma) Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri". <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden 15.03.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). "OECD Pisa Projesine Türkiye'nin Katılımı". (Basın Bildirisi) <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm> adresinden 08.10.2006 tarihinde erişilmiştir.
- Ministries of Federal Republic of Germany.(2005). Vocational Training Law. <http://www.bmbf.de/en/544.php>, adresinden 22.02.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Psacharopoulos, G. and M. Woodhall. (1994). "Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı", Eğitim Ekonomisi. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sağ, R. (2007). Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yayımlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sağlam, M. (1999). Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Senemoğlu, N.(1992). "İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Özel Sayısı) 8: 143–156.

Senemoğlu, N. (2003).“Fakülte-Okul İşbirliği”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nce düzenlenen 21.Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen YetiştirmeSisteminin Değerlendirilmesi Paneli’nde sunulan bildiri. Eskişehir: 18 Nisan 2003. (Çoğaltma).

Sevik, M. (1997).“BuildingTeacherConfidence: TheViews of Modern Foreing Language Students in Training”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Newcastle: NewcastleUniversity.

TeacherEducation (2005). “TeacherEducation in Englandand Whales”.
http://www.pafeldkirch.ac.at/entep/portugal/reports/NAT_REP_ENGLAND.DOChtm adresinden 12.09.2009 tarihinde erişilmiştir.

Woodhall, M. (1994). “İnsan Sermayesi Kavramı”, Eğitim Ekonomisi.
Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu (1997). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nin Kuruluşu(19/09/1997 Tarihli Karar).. İnternet adresi:
<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmenyetistirmekomitesi.htm> adresinden 12.06.2003 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (1998a).“Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”, İnternet adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/giris.doc adresinden 26.08.2004 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (1998b). “Uygulamalı Dersler. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

Yükseköğretim Kurulu (1998c).“Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon”.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmenegitimindestandartlarve_akreditasyon.htm adresinden 23.12.2004 tarihinde erişilmiştir.