T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ALMANYA, FRANSA, İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DE SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Songül KİLİMCİ

DOKTORA TEZİ

ADANA - 2006

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ALMANYA, FRANSA, İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DE SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Songül KİLİMCİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

DOKTORA TEZİ

ADANA - 2006

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

.....

Başkan: Yrd.Doç.Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

.....

Üye: Prof.Dr. Adil TÜRKOĞLU

.....

Üye: Prof.Dr. Mehmet Durdu KARSLI

.....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN

.....

Üye: Yrd.Doç.Dr. Filiz YURTAL

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../ ...../ .....

Prof.Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotografların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ALMANYA, FRANSA, İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DE SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Songül KİLİMCİ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Aralık 2006, 320 sayfa

Bu araştırmada, Avrupa Birliği'ne üye olan Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programları incelenmiş ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada eğitimin ulusal ve uluslararası yönlerine, program geliştirme aşamalarına, karşılaştırmalı eğitim alanındaki araştırmalara, karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yöntemlere dair kısa bilgiler verilmiştir. Ayrıca, Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin yanı sıra genel eğitim sistemlerine ve çeşitli kademelere öğretmen yetiştirme sistemlerine de yer verilmiştir.

Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme gibi teknikler kullanılmış olmakla birlikte kısmen dikey, ağırlıklı olarak da yatay yaklaşım kullanılarak incelemeler yapılmıştır. Yazışmalarla ilgili alan yazım kaynakları, görüşme ve internet aracılığı ile elde edilmiş olan kaynaklar bir araya getirilmiş, incelenen dört ülkenin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş, bu benzerlik ve farklılıklar tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırılırken, bu ülkelerin genel eğitim sistemleri, bu bölümlere kabul koşulları, bölümlerin amaçları, içerikleri, öğretim süreçleri, öğretmenlik uygulamaları, değerlendirme sistemleri konusundaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmış ve elde edilen bilgiler tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yorum ve öneriler yapılmış, Avrupa Birliği'ne üyelik süreci içinde bulunan Türk eğitim sisteminde, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında, yeniden yapılanmaya gidilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Özellikle üniversiteye giriş şartları, içerik düzenlemesi ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konusunda yeniden düzenleme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Karşılaştırmalı Eğitim, Karşılaştırmalı Araştırma, Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Genel Eğitim Sistemleri, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

THE COMPARISON OF INITIAL TEACHER TRAINING PROGRAMMES OF GERMANY, FRANCE, ENGLAND AND TURKEY

Songül KİLİMCİ

PhD Dissertation, Department of Education Sciences

Supervisor : Asst.Prof.Dr. Ahmet DOĞANAY

December 2006, 320 pages

In this study, the initial teacher training programmes of the EU countries, Germany, French and England were investigated and compared with the Initial Teacher Training Programme practiced in Turkey.

The study focused on national and international aspects of education, the stages of programme development, the studies and the methods in the field of comparative education. The study also dealt with general education system and teacher training programmes for various stages in the countries under investigation.

In this study, in addition to the descriptive, definition and demonstrative technique, in some parts, the historical analyses and in most parts juxtaposition comparison method is used. The data collected by means of correspondance, literature review, and website of related countries and universities were brought together and analysed. As a result of the comparison, the similarities and differences were presented in tables

When comparing the initial teacher training programme of Germany, France, England and Turkey, the similarities and differences in the general education systems of these countries, admission requirements, goals, teaching methods, teaching practice and evaluation were also investigated, the data gathered were presented in tables.

Based on the data, some comments and suggestions were put forward. The result of the data shows that Turkish education system, and therefore, the initial teacher training programme should undergo some radical changes, especially in the admission requirements to the initial teacher training profession in Turkey, in the content of the programme and in the teaching practice.

Key Words: Comparative Education, Comparative Research, Generel Education Systems in German, France, England and Turkey, Inıtial Teacher Training Programmes, Primary Teacher Training

ÖNSÖZ

Bu çalışma Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması konusundadır. Bu çalışmada uluslararası bir karşılaştırmalı eğitim araştırması yapılmıştır.

Türkiye'de bu alanda yapılmış olan çalışmaların azlığı çalışmanın ne kadar zor olduğunun kanıtıdır. Verilerin elde edilmesi, kavramların eşitlenmesi, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması, bunların tablolaştırılarak karşılaştırılması gerçekten olağanüstü zaman ve emek gerektiren; fakat karşılaştırılan konunun, (bu araştırmada Türkiye'deki sınıf öğretmenliği programı) karşılaştırılan ülkelerin (Almanya, Fransa ve İngiltere'deki sınıf öğretmenliği programları) standartlarına göre yerini görmek açısından olağanüstü önemli bir çalışmadır.

Karşılaştırmalı eğitim konusunda yapılan araştırmaların öncüsü olan, bu konuda çalışmamı isteyerek beni karşılaştırmalı eğitim alanında doktora yapmaya teşvik eden ve çalışma boyunca tezi defalarca okuyup, bıkmadan usanmadan yönlendiren, desteği, sabrı ve ilgisi için sevgili hocam, **Prof. Dr. Adil Türkoğlu'na** ve bana sevgiyle destek olan, değerli **Sevgi Türkoğlu'na** sonsuz teşekkür ederim.

Kısıtlı zamanına ve yoğunluğuna rağmen, tezi tüm detaylarına kadar dikkatle okuyan ve düzeltmeler konusunda detaylı açıklamalar yapan, değerli danışmanım, **Yrd. Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a** teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca beni sürekli olarak yüreklendiren, değerli dostum **Prof. Dr. Müfit Gömleksiz'e** ve çalışmalarımın çeşitli evrelerinde, programı bulma aşamasında yardımcı olan, sayın **Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a,** sayın **Prof. Dr. Gürcan Ültanır'a**, Norveç, Oslo Üniversitesinden sayın **Prof. Dr.Kamil Özerk'e,** ve şu anda adlarını tek tek anamayacağım İngiltere, Almanya ve Fransa'da bulunan Türkiye Büyükelçiliklerinde görevli Okutman ve Kültür Ateşelerine, ayrı ayrı teşekkür ederim.

Dört ayrı ülkenin dört ayrı dilinden oluşturulan bu tezdeki Türkçe cümlelerin doğruluğunu ve akıcılığını kontrol etmek için tezi başından sonuna kadar titizlikle okuyan, Türkçe öğretmeni, sevgili **Özkan Aynal'a** teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince sık görüşemediğim ama hep yanımda olduklarını bildiğim, ihtiyaç duyduğum anda bana moral ve destek veren sevgili **akrabalarıma** ve **bütün dostlarıma** çok teşekkür ederim.

Son olarak, desteklerinden dolayı eşim, **Abdurrahman Kilimci'ye** ve çalışmamın sonsuza kadar süreceğinden endişelenen, bu çalışma bitince ne olacağımı merak eden, benimle paylaşmak istedikleri zamanlarını feda eden, her zaman enerji kaynağım olan ve gösterdikleri sabırdan dolayı minnettar olduğum sevgili **oğullarım, Can ve Kaan'a** teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Özet..... i

Abstract iii

Önsöz..... v

Şekiller Listesi xvi

Tablolar Listesi xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem 1

1.1.1. Avrupa Birliği'nin Eğitime İlişkin Hedefleri 2

1.1.2. Eğitim-Öğretim Sisteminin Stratejik Amaçları 4

1.1.3. Eylem Programının Ana Hatları 5

1.2. Araştırmanın Amacı 13

1.3. Araştırmanın Önemi 14

1.4. Sayıltılar 15

1.5. Sınırlılıklar 15

1.6. Tanımlar ve Açıklamalar 15

1.7. Kısaltmalar 19

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Eğitimin Ulusal ve Uluslararası Yönleri 20

2.1.1. Küreselleşme 22

2.1.2. İletişim 24

2.1.3. İletişim ve Bilgi Teknolojisi 26

2.1.4. Bilgi Toplumu 28

2.2. Program Geliştirme Aşamaları..... 31

2.2.1. Program Geliştirmede İçerik Düzenleme Yaklaşımları..... 35

2.3. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Araştırmalar 39

2.3.1. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırması Nedir? 39

2.3.2. Karşılaştırmalı Eğitimde Neler Karşılaştırılır? 41

2.3.3. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları Nasıl Yapılır? 42

2.3.4. Karşılaştırmalı Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler Nelerdir?....44

2.3.5. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Çalışmalar 47

2.3.6. Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar 50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 54

3.2. Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması 55

3.3. Verilerin Analizi 56

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Genel Eğitim Sistemleri..... 58

4.1.1. Okul Türleri ve Kademeleri..... 58

4.1.1.2. Almanya..... 58

4.1.1.2.1. Okulöncesi Eğitim..... 60

4.1.1.2.2. İlkeğitim..... 60

4.1.1.2.3.Ortaeğitim..... 61

4.1.1.2.4. Özel Eğitim..... 62

4.1.1.2.5. Yüksek Eğitim 63

4.1.1.3 . Fransa 64

4.1.1.3.1. Okulöncesi Eğitim 66

4.1.1.3.2. İlkeğitim 66

4.1.1.3.3. Ortaeğitim /lise 66

4.1.1.3.4. Özel Eğitim 67

4.1.1.3.5. Yüksek Eğitim 67

4.1.1.4. İngiltere 68

4.1.1.4.1. Okulöncesi Eğitim 71

4.1.1.4.2. İlkeğitim 71

4.1.1.4.3. İkincil Alan Birinci Basamak .....,.....72

4.1.1.4.4. İkincil Alan İkinci Basamak 73

4.1.1.4.5. Özel Eğitim 73

4.1.1.4.6. Yüksek Eğitim 73

4.1.1.5. Türkiye 74

4.1.1.5.1 Okulöncesi Eğitim 76

4.1.1.5.2 İlkeğitim 76

4.1.1.5.3. Ortaeğitim.....77

4.1.1.5.4. Özel Eğitim 77

4.1.1.5.5. Yüksek Eğitim 78

4.1.2. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması 79

4.2. Öğretmen Yetiştirme Kurumları-Düzey ve Eğitim Modelleri 93

4.2.1. Almanya..... 93

4.2.1.1. Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesi 94

4.2.1.2. Grundschule ve Haupschule Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.....94

4.2.1.3. Realschule Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi 95

4.2.1.4. Gymnasum Öğretmenleri'nin Yetiştirilmesi 95

4.2.1.5. Mesleki Eğitim Okulları Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi 96

4.2.1.6. Özel Eğitim Okulları Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi 97

4.2.2. Fransa 98

4.2.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesi 99

4.2.2.2. İlkeğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi 100

4.2.2.3.Ortaeğitim/Lise Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi 101

4.2.2.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi 102

4.2.3. İngiltere 102

4.2.3.1.Okul Öncesi, İlk ve Ortaeğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi..106

4.2.3.2. Daha İleriki ve Yetişkin Kuruluşlarında Öğretmenlerin Çalıştırılması 106

4.2.3.3. Özel Eğitimde Öğretmenlerin Yetiştirilmesi 106

4.2.4. Türkiye 107

4.2.4.1. Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesi..... 107

4.2.4.2. İlkeğitime Öğretmen Yetiştirilmesi 108

4.2.4.3. Ortaeğitime Öğretmen Yetiştirilmesi.....108

4.2.4.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.....109

4.3. Öğretmen Yetiştirme Yasama Çerçevesi 109

4.3.1. Almanya 109

4.3.2. Fransa 110

4.3.3. İngiltere 110

4.3.4. Türkiye 111

4.3.5. Kontrol ve Organizasyon Sistemlerinin Karşılaştırılması 111

4.4. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Amaçlarının Karşılaştırılması 115

4.5. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi 117

4.5.1. Almanya 117

4.5.2. Fransa 119

4.5.3. İngiltere 121

4.5.4. Türkiye 122

4.6. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Son Durum 125

4.6.1. Almanya.....125

4.6.2. Fransa.....126

4.6.3. İngiltere 128

4.6.4. Türkiye 130

4.7. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Kurumlarına Kabul Şartları 132

4.7.1. Almanya (Hochschulreife) 132

4.7.2. Fransa (IUFM) 133

4.7.3. İngiltere (GCE) 135

4.7.4. Türkiye (ÖSS) 135

4.8. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Amaçları 138

4.8.1. Almanya 138

4.8.2. Fransa 139

4.8.3. İngiltere 140

4.8.4. Türkiye 141

4.8.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçlarının Karşılaştırılması ..... .143

4.9. Sınıf Öğretmenliği Programı: İçerik ve Kapsam 148

4.9.1. Almanya 148

4.9.1.1. Ders Alanlarının Açıklanması 152

4.9.2. Fransa 195

4.9.2.1. Ders Alanlarının Açıklanması.....198

4.9.3. İngiltere 202

4.9.3.1. Ders Alanlarının Açıklanması 207

4.9.4. Türkiye..... 226

4.9.4.1. Ders Alanlarının Açıklanması 228

4.9.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Sınıf Öğretmenliği Programları İçerik Karşılaştırmaları..... 241

4. 10. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretim Süreçleri..... 250

4.10.1. Almanya'da Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri 250

4.10.2. Fransa'da Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri 252

4.10.3. İngiltere'de Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri.....255

4.10.4. Türkiye'de Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri.....257

4.10.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programları Öğretim Süreçleri Açısından Karşılaştırılması.....259

4.11. Sınıf Öğretmenliği Programlarında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması.....261

4.11.1. Almanya 261

4.11.2. Fransa 262

4.11.3. İngiltere 263

4.11.4. Türkiye 263

4.12. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Sertifikalar 264

4.12.1. Almanya'da Değerlendirme 264

4.12.2. Fransa'da Değerlendirme 266

4.12.3. İngiltere'de Değerlendirme 268

4.12.4. Türkiye'de Değerlendirme.....270

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar 275

5.2. Tartışma 281

5.3. Öneriler 285

5.3.1. Araştırmaya İlişkin Öneriler..... 285

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler..... 288

KAYNAKLAR 290

EKLER 309

Ek: 1. 2006-2007 Türkiye Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 309

Ek: 2. Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama 311

Ek: 3. Terimler Sözlüğü 315

Ek: 4. Özgeçmiş 317

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Program Geliştirme Aşamaları..... 33

Şekil 2.2. Özelleşmek (Particularizm) ve Evrenselleşmek (Universalism) Çizelgesinde Dört Perspektif 34

Şekil 4.1 Almanya Eğitim Sisteminin Temel Yapısı 59

Şekil 4.2. Fransa Eğitim Sisteminin Temel Yapısı 64

Şekil 4.3. İngiltere Eğitim Sisteminin Temel Yapısı 69

Şekil 4.4. Türkiye Eğitim Sisteminin Temel Yapısı 75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Fransa'da Eğitim Süreci, Yaş Düzeyi ve Çalışılan Konular..... 65

Tablo 4.2. İngiltere'de İlkeğitim ve Ortaeğitim Süreci 70

Tablo 4.3. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim Sürelerinin Karşılaştırılması 79

Tablo 4.4. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Sistem Yapısı Açısından Karşılaştırılması..... 80

Tablo 4.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Alınan Kararlar Açısından Karşılaştırılması..... 81

Tablo 4.6. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Din Eğitimi Açısından Karşılaştırılması..... 82

Tablo 4.7. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Zorunlu Öğretimin Sürecinin Karşılaştırılması 83

Tablo 4.8. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Sorumlu Kuruluşlar ve Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması..... 84

Tablo 4.9. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Zorunlu Eğitim Sonrası Değerlendirme Karşılaştırması..... 85

Tablo 4.10. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Denetim ve Değerlendirme Karşılaştırması..... 86

Tablo 4.11. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması..... 87

Tablo 4.12. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Değerlendirmesi Açısından Karşılaştırılması....88

Tablo 4.13. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Ders Kitapları Açısından Karşılaştırılması.....89

Tablo 4.14. Okullararası Geçiş Koşullarının Karşılaştırılması 90

Tablo 4.15. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de İlkeğitimde Kitap Temini Sürecinin Karşılaştırılması 91

Tablo 4.16. Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Öğretim Yılı ve Tatil Sürelerinin Karşılaştırılması 92

Tablo 4.17. Almanya'da Kademelere Göre Öğretmen Eğitimi 93

Tablo 4.18. İngiltere'de Lisans Düzeyinde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....103

Tablo 4.19. İngiltere'de Lisans Eğitimi Sonrası Öğretmen Yetiştirme Programları.....104

Tablo 4.20. İngiltere'de Çalışan Öğretmenlere Yönelik Programlar 105

Tablo 4.21. İngiltere'de Değerlendirmeye Yönelik Program.....105

Tablo 4.22. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Yükseköğretimde Kontrol ve Yönetim Organizasyonunun Karşılaştırılması.....112

Tablo 4.23. Almanya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Kontrol, Organizasyon ve Yönetim Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması.....114

Tablo 4.24. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Ulusal Amaçlarının Karşılaştırılması 116

Tablo 4.25. Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Yapısı, Süresi, Modeli ve Kabul Koşulları Açısından Karşılaştırılması 137

Tablo 4.26. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçları Arasındaki Benzerlikler 144

Tablo 4.27. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçları Arasındaki Farklılıklar 147

Tablo 4.28. Almanya Sınıf Öğretmenliği Ders İçeriği..... 150

Tablo 4.29. Almanya Sınıf Öğretmenliği Programında Seçilebilen Dersler..... 154

Tablo 4.30. Almanya Ortaeğitim 1. Devre Öğretmenliği Programında Seçilebilen Dersler.....156

Tablo 4.31. Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Enstitülerinde Derslerin Yıllara Göre Dağılımları ve Süreleri 195

Tablo 4.32. İngiltere'de Sınıf Öğretmenliği Programının Dağılımı..... 205

Tablo 4.33. Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Yıllara Göre Dağılımları ve Süreleri 226

Tablo 4.34. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Sınıf Öğretmenliği Programlarının İçerik Karşılaştırması 242

Tablo 4.35. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Derslerin Karşılaştırılması..... 245

Tablo 4.36. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programlarındaki Formasyon Derslerinin Karşılaştırılması 247

Tablo 4.37. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Ders Saatleri Açısından Karşılaştırılması..... 248

Tablo 4.38. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Süreçleri..... 260

Tablo 4.39. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Atanma ve Staj Sürelerinin Karşılaştırılması..... 271

Tablo 4.40. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olduktan Sonra Girilen Sınavlar..... 272

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Bu çalışma Avrupa Birliğine üye ülkelerden Almanya, Fransa ve İngiltere'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesini ve bu programların Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılarak, Türk eğitim sistemindeki yeterlilik ve eksiklikleri ortaya koymayı amaçlayan bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır.

Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında "nihai hedefi tam üyelik olan" bir ortaklık ilişkisi 1964 yılından itibaren yürürlüktedir. 1959 yılındaki Türkiye Cumhuriyeti'nin başvurusu üzerine başlayan ortaklık ilişkisi ile, mali hükümler dahil, siyasi anlamda da bir çok reform yapılmıştır. 1999 tarihinden bu yana AB içerisinde ve Türkiye AB ilişkilerinde çok çarpıcı gelişmeler yaşanmıştır. Öncelikle AB içerisinde ekonomik ve parasal birlik tamamlanarak ekonomik bütünleşmenin nihai aşaması olan tek para kullanımına geçilmiş, topluluğun genişleme takvimi netleştirilmiş ve genişleyen AB içerisinde kurumların yeniden yapılandırılması ve işleyişine ilişkin olarak Aralık 2000 tarihinde Nice ve Aralık 2001 tarihinde Laeken Zirveleri'nde alınan tarihi kararlarla AB'nin geleceğinin şekillendirilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu dönemde AB ile Türkiye arasındaki ilişkinin içeriğini etkileyecek nitelikte önemli değişiklikler gündeme gelmiştir. İlk olarak Aralık 1999 tarihindeki Helsinki Zirvesi'nde Türkiye, AB'nin beşinci kuşak genişlemesi içerisinde tam üyeliğe aday ülkeler arasına resmen dahil edilmiş ve bu durum ilişkilerin seyri bakımından çok önemli bir aşamayı oluşturmuştur (DTM, 2002:III).

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik için yaptığı başvurular, eğitim sisteminde yapması gereken reformları da beraberinde getirmektedir. Avrupa

Birliği içinde yer almak, üye ülkelere yönelik bir entegrasyon oluşturmaktır. Bu entegrasyonda her yönlü karşılaştırma zorunluluk haline gelmektedir. Politik hedefler, eğitim programlarında ve eğitim sisteminde bazı değişiklikleri ön görebileceği gibi, radikal reformlara da yönelebilir. Eğitim sistemi üzerinde bazı değişiklikler önerebilecek hedefler, kalkınma planları içerisinde yer alan hedeflerdir. Bazı politik hedefler de vardır ki, bunlar, sistem üzerinde büyük radikal değişiklikleri ön görürler (Ültanır, 2000: 219).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenebilir. Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın, diğer bir deyişle ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesini uygun görmemekle birlikte, uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. Diğer bir deyişle AB, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemektedir. Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçütler vardır. Eğitim alanında Birliğin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçütlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından "tek tip" bir eğitim yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişleriyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır (Tuzcu, 2002).

1.1.1. Avrupa Birliği'nin Eğitime İlişkin Hedefleri

AB'nin eğitime ilişkin hedefleri şu şekilde belirlenmiştir (DTM, 1999:188; TURKAB 2002: 38):

• Özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla, eğitimin geliştirilmesi,

• Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine destek sağlanması,

• Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması,

• Eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,

• Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerin paylaşılması,

• Açık öğretim ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi,

• Uluslararası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi,

• Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli meslekî eğitimin iyileştirilmesi, meslekî eğitime erişim olanaklarının artırılması,

• Gençlerin meslekî ve toplumsal yaşama hazırlanması ve uyumlarının kolaylaştırılması,

• Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi.

Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için hazırlanan ve sürekli geliştirilen programlara örnek olarak; Socrates Programı, Leonardo da Vinci Programı, Erasmus, Avrupa Gençliği Programı, Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri ile eski Sovyetler Birliği'ne bağlı ülkeler için özel olarak düzenlenen Tempus Programı verilebilir (MEB, 2002).

2000 Lizbon Deklarasyonu'nun ana fikri, sürdürülebilir ekonomik gelişme sayesinde daha fazla sayıda ve daha iyi koşullarda iş olanakları sağlanması ve daha güçlü sosyal bütünleşmeye olanak tanınmasıdır. Bu zorlayıcı stratejik amacın yaşama geçirilebilmesi için, Avrupa ekonomisinde köklü bir değişime gidilmesinin yanı sıra, sosyal güvenlik ve eğitim sistemlerinin modernizasyonu da gündeme gelmiştir. 2010 yılı itibariyle, Avrupa'nın eğitim-öğretim sistemleri kalitesi bakımından dünya lideri olması vizyonu (ufuk hedefi) belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşabilmek için, katılımcıları arasında ilgili uluslararası örgüt yetkililerinin de yer aldığı çeşitli "**çalışma grupları**" kurulmuştur (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html; Üstel,2005).

1.1.2. Eğitim-Öğretim Sisteminin Stratejik Amaçları

Avrupa Birliği'nin eğitim-öğretim politikası, Lizbon Deklarasyonu'nda sözü edilen "dünyada bilgi-tabanlı en rekabetçi ve dinamik ekonomi olabilme" kavramı üzerine inşa edilmektedir.

Komisyon (çalışma grupları), üzerinde çalışılmak üzere beş amaç belirlemiş bulunmaktadır:

-Avrupa'daki öğrenme standardının yükseltilmesi;

-Öğrenmeye yaşam boyunca erişimin kolaylaştırılması ve yaygınlaştırılması;

-Bilgi toplumu temel becerilerinin tanımının güncellenmesi;

-Eğitim-öğretimin yerel ortam, Avrupa ve dünya ölçeğine açılması;

-Kaynaklardan en mükemmel biçimde yararlanılması.

Eğitim-öğretim sistemlerinin kalite ve etkinliğinin geliştirilmesi, Avrupa'nın daha dinamik ve daha rekabetçi olabilmesi bakımından, değer taşıyan unsurlardan biri de eğitim ve öğretimdir. Gelişime ayak uydurabilmek için, öğretmenlerin-eğiticilerin sürekli geliştirilmesi ve güçlendirilmesi zorunludur. Öğrenmenin öğretilmesi ve öğrenilmesi esastır. Bilgisayar okur-yazarlığının yaygınlaştırılması üzerinde durulmalıdır. Takım çalışması gibi yaşam becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir. Eğitime ayrılan kaynakların bu alandaki ihtiyaçlar ile örtüştürülmesi öncelikler arasındadır. Okulların Avrupa çapında güçbirliği ortaklıklarına giderek alt yapılar oluşturması ve bunları sürdürmesi desteklenmek durumundadır. Okul kurumunun üstlendiği yeni ve genişleyen roller, ancak böyle bir yaklaşımla gerçekleştirilebilir.
(http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html; Üstel,2005).

Avrupa Birliği'nin eğitim-öğretim politikasına göre herkesin yaşam boyu eğitim-öğretim almasının kolaylaştırılmasına, Avrupa sosyal bütünleşme modeline, eğitim sisteminin bir unsurundan diğerine (örneğin, mesleki eğitimden yüksekeğitime) geçiş sistemine olanak sağlanmalıdır. Aktif vatandaşlık, fırsat eşitliği ve sürdürülebilir sosyal bütünleşme kavramlarının yerleştirilmesinde bu yaklaşımın büyük önemi bulunmaktadır.Yeni eğitim-öğretim kulvarları açmak ve

bunları çeşitli katmanların ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde kurgulamak, anılan açıdan da belirleyici olacaktır (Üstel,2005).

Eğitim-öğretim sistemlerinin dünyaya açılması: Burada ifade edilmek istenen konu, "Avrupa Eğitim-Öğretim Alanı"nın oluşturularak; iş yaşamı, bilim-teknoloji çevreleri ve genel anlamda sivil toplum ile ilişkilerin pekiştirilmesidir. Yukarıda özetlenen stratejik amaçların gerçekleştirilmesinde, "açık eşgüdüm" yaklaşımından hareket edilmektedir. Bu yaklaşım, yürütülmekte olan Lüksemburg sürecinin en geliştirilmiş biçimi olup; üye ülkelerin işbirliği içinde çalışarak, ortak amaçlar ve enstrümanlar belirlemeleri esasına dayanmaktadır. Bu enstrümanlar arasında, hedeflerin ve kıyaslamalı değerlendirme göstergelerinin tanımlanması, deneyimlerin paylaşılması ve akran değerlendirmesi sayılabilir (Üstel,2005).

1.1.3. Eylem Programının Ana Hatları

AB'nin 2000 yılındaki Lizbon deklerasyonunda "Eğitim-öğretim sistemlerinin kalitesinin iyileştirilmesi" stratejik amacına yönelik olarak, şu **hedeflere** ulaşılması öngörülmüştür:

*** 18-24 yaş grubundakilerden yalnızca orta düzeyde eğitim almış olanların sayısının 2010 yılına kadar yarı yarıya azaltılması,**

*** Bütün eğitim-öğretim kurumlarının 2001 yılı sonu itibariyle internete ve multimedya kaynaklara erişiminin gerçekleştirilmesi,**

*** Konuyla ilgili öğretmenlerin 2002 yılı sonuna kadar bu teknolojilerin kullanımında yetkin kılınması,**

*** İnsan kaynaklarına yapılan kişi başına yatırımda her yıl belirgin bir artışın sağlanması (Üstel, 2005: 57- 65).**

"Herkesin eğitim-öğretime erişiminin kolaylaştırılması" stratejik amacı ile ilgili olarak konulan **hedef**:

> *** 18-24 yaş grubunda bulunanlardan sadece orta düzeyde eğitim almış ve daha ileri eğitime devam etmeyenlerin 2010 yılına kadar yarı yarıya azaltılmış olması**

"Eğitim-öğretimin dünyaya açılması" biçimindeki stratejik amaç doğrultusunda tanımlanan **hedefler** ise şunlardır:

> *** Girişimcilere ve kendi adına çalışanlara yönelik eğitimlerin desteklenmesi**
>
> *** İnsanların kendi ana dilleri dışındaki iki Avrupa Birliği dilinde en az iki ardışık yıl eğitim almasının özendirilmesi**
>
> *** Öğrencilerin, öğretmenlerin, eğiticilerin ve araştırmacıların dolaşımının- hareketliliğinin desteklenmesi (Üstel, 2005: 57- 65).**

Bilimsel düşüncenin ve buna dayalı yaşam biçiminin topluma yerleşmesi ve gelişmesi, kuşkusuz bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir eğitim sistemi ile sağlanabilir. Bölgesel bütünleşmeler, ortak sorunların çözümünde ulusların kaynak, bilgi ve teknolojilerini birlikte değerlendirmelerine olanak sağlamakta ve eğitim sistemlerinden beklenen işlevleri çeşitlendirmektedir. Bu kaynak, bilgi ve teknoloijilerin değerlendirilebilmesi için eğitim sisteminin de ayrıntılı olarak incelenmesi, uyum süreci içerisinde sorunların çözümüne ışık tutması sağlanmalıdır.

Avrupa Birliğine aday ülke olarak Türkiye'nin ileriye dönük planlarında, Avrupa Birliği ülkelerinin yüksekeğitimdeki eğilimlerini göz önüne alması ve bu alandaki mevcut durumu ve gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sisteminde yenilikler yapılması kaçınılmazdır. **öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesi,** gerekli yeniliklerin ortaya konması açısından zorunludur. Bu aşamada "etkili ve yeterli bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?" sorusu akla gelmektedir.

Etkili bir öğretmen nasıl yetiştirilmeli sorusuna cevap aranırken, öğretmenlik mesleği bazen beceri olarak görülmüş, öğretmen adaylarının sadece deneyimli öğretmenlerden usta-çırak ilişkisi içinde öğrenmesi gerektiği savunulmuş ve bilen öğretir düşüncesi hakim olmuştur. Bazen bilim olarak görülmüş, özellikle öğrenme psikolojisinde oluşturulan kuramlar eğitim ortamlarına aktarılmaya çalışılmış ve dolayısıyla öğretmen adaylarının da bunları sırasıyla takip etmeleri beklenmiştir. Bazen de öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak görülmüş ve öğretmenlerin yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri beklenmiştir. Her bir yaklaşımı yönlendiren temel prensip, etkili bir öğretmen yetiştirmek ve dolayısıyla kendi öğrencilerinin hayatlarında kaliteyi artırmaya çalışmaktır (Ekiz, 2003: 158).

Aslında, öğretmenin okuldaki rollerinin en önemlisi bilgi yayıcılık rolüdür. Bu rolünü yerine getiren öğretmen, öğrencilerinde toplumca değer verilen değişmelerin oluşmasını sağlar (Korkut, 2002: V).

Türkiye Avrupa Birliğine üyelik çalışmaları içinde önceden de belirtilmiş olan birliğin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılanma çabası içindedir. Eğitimde yapılacak yenileşme çalışmalarında toplumun geleceğinde asıl rol oynayacak olan çocuklarını yetiştiren, onların lider ruhlu, özgüvenli, cumhuriyetçi, Atatürk'ün izinde yürümesini sağlayan ve aynı zamanda düşünme becerisini geliştirmiş bireyler olmasında büyük rol oynayan **sınıf öğretmenliği programlarının** incelenmesine karar verilmiştir. Avrupa Birliği'ne üyelik çalışması içerisinde toplumun değişimi üzerinde bu kadar etkili olan öğretmenlik mesleğinin alınması işte bu nedenle önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmeni yetiştiren yüksekeğitim kurumlarının seçilmesinin nedenlerinden biri ise sınıf öğretmenlerinin, birey gelişiminde en önemli etkenlerden biri olmasıdır.

Ülkemizde eğitim öğretim programlarında öğretmenlere çok ciddi görevler yüklenmiş ancak ne yazık ki, ne hizmet öncesi eğitim döneminde ne de mesleğini uygularken öğretmenlere bu görevlere karşılık gelecek önem verilmemiştir. Bir konuyu bilmek öğretmenlik için gerekli fakat yeterli değildir. Bilginin nasıl öğretileceğini de iyi bilmek öğretmenlik mesleği için zorunlu bir donanımdır. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde aileden sonra etkin olabilen en önemli kurum okuldur. Çocuklar öğrenme süreci içinde, okul ortamı ve sınıf ortamında zihinsel ve bilgisel donanım kazanırken, öğretmenin tutumlarından, davranışlarından, tepkilerinden, düşünce ve fikirlerinden, değerlerinden, dünya görüşünden, alışkanlıklarından, duygusal tepkilerinden etkilenir. Kaldı ki, öğretmenin karşısında tek tip öğrenci modeli yoktur. Değer, beklenti, zihinsel gelişim ve bilgi birikimi bakımından farklı bireyler vardır (Gök, 2003).

Bu nedenle sınıf öğretmeni öğrenci yaşantısında oldukça önemli rol oynamaktadır. Gordon'a (1993) göre temel eğitimde, sınıf öğretmeninin, öğretim etkinlikleri olarak nitelenen ders hazırlama, plân yapma, öğrenme yaşantıları düzenleme, ölçme ve değerlendirme gibi görevlerinin dışında; beklenen işlevler aşağıdaki roller bağlamında analiz edilebilir:

1. Öğrenciyi Dinleme ve Nasihat Etme Rolü

Sınıf öğretmenleri haftanın 5 günü, yılda 180 gün, ortalama 6 saat sınıfındaki öğrenciler ile biraradadır. Üstelik bu beraberlik -genellikle-yıllarca sürer. Öğrenciler, anne-babalarının dışında, hiçbir yetişkinle bu kadar uzun süre bir arada ve onun etki alanında değildir. Bu durumun kaçınılmaz bir sonucu olarak sınıf öğretmeni, okuldaki diğer kişilerden daha önemli bir konumdadır. Öğrenci hakkında daha çok bilgiye sahiptir. Onunla daha yakın ilişkidedir. Onun gelişimini izleme, sorunlarını görme, onu dinleme, ona yol gösterme ve nasihat etme gibi durumlarda en etkin kişidir (Gordon, 1993).

2. Öğrenciyi Kabul ve Havale Etme Rolü

Öğretmenin, kendisine sorunlarını açan ya da sorunlu olduğunu gözlediği öğrenciyi kabul ederek onunla görüşmek, ilgilenmek ancak teknik olarak uzman yardımına ihtiyaç duyanları psikolojik danışmana havale etmek, kendisinden beklenen bir diğer roldür. Eğer öğretmen, temel eğitim çağındaki çocukların gelişim özellikleri konusunda yeterli bilgi donanımına sahip iyi bir gözlemci ve sınıfındaki öğrenciler ile yakından ilgiliyse onlardaki bazı değişim ve belirtileri daha erken saptayıp gerekli önlemleri alabilir (Gordon, 1993).

3.Öğrenci Potansiyelini Keşfetme Rolü

Öğretmen sınıfındaki öğrenciler ile yaptığı çeşitli ders ve ders dışı etkinlikler sırasında onlara sunduğu farklı öğrenme yaşantıları ve kendilerini sınama fırsatlarıyla, öğrencilerin çeşitli yetenek ve kapasitelerini keşfetmelerine yardımcı olur. Temel eğitim süresince çocuğun kendini tanıyarak, potansiyelinin ve yeteneklerinin farkına varması, güçlü ve sınırlı yönlerini kabul etmesi, onun eğitsel ve meslekî yönelimi kadar, özgüveni ve benlik algısı açısından da son derece önemlidir (Gordon, 1993).

4. Öğrencinin Meslekî Gelişimine Yardımcı Olma Rolü

Bu dönemde, öğrencilerde çalışmaya, üretmeye, iş yapmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek; dürüst olarak yapılan ve insana hizmet eden her işin saygıya değer ve önemli olduğunu benimsetmek, mesleklere ilişkin sınırlayıcı önyargıların gelişmesine engel olmak öğretmenin bu konudaki rolünü gerçekleştirmesine bağlı sorumluluklardır (Gordon, 1993).

5.İnsan İlişkilerini Geliştirme (Etkileşimi Kolaylaştırma) Rolü

Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle iyi bir etkileşim kurmasında öğretmen yönelticidir. Öğrencilere model olur. Etkili bir iletişimi kolaylaştırıcı ve sürdürücü bir rol oynar. Bu rolü; onun benimsediği etkileşim tarzı, duygusal olgunluğu, tutarlı davranışları, psikolojik sağlığı, espri yeteneği, insancıl tutumu ve iletişim becerileri gibi birçok özelliğine bağlı olarak gerçekleşir. Öğretmen bu özellikleri kendinde

geliştirebildikçe sınıfın havasını olumlu etkileyebilecek, iletişim engellerini tanıyıp kaldırabilecek ve böylece öğrencilerin kendini ifade etme, empati kurma ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecektir (Gordon,1993).

6. Okul Rehberlik Programını Destekleme ve Geliştirme Rolü

Yönetmelikler gereği tüm okullarımızda öğrencilere yönelik rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi zorunludur. Sınıf öğretmeninin de bu konuda birçok yükümlülükleri vardır. Kâğıt üzerindeki görevlerin görülebilir ve yaşanılır kılınması, öğretmenin bu alandaki rolünü yerine getirmesine bağlıdır (Yeşilyaprak,1997).

Yukarıda belirtilen tüm özellikler gözönüne alındığı zaman sınıf öğretmeninin öğrenci yaşamı üzerinde ne kadar etkili olduğu görülmektedir.. Tüm bu gerekçeler, bu araştırmaya sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının alınmasında rol oynamıştır.

Bu karşılaştırmalı araştırmaya sınıf öğretmenliği programlarının alınmasının öncelikli gerekçesi: çocuğun tüm yaşamında etkili olacak, yetişkin yaşamında görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için çocuğu yönlendirecek olan öğretmenlerin yetişmesini sağlayan sınıf öğretmenliği programların incelenmesidir.

Bir bireyin hem fizyolojik, hem psikolojik, hem kişilik hem de sosyolojik gelişiminde ilk öğretmeninin büyük etkisi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri; geleceğini şekillendirme eğilimine girmekte olan çocukların bilgili, özgür düşünen, kendine güvenli ve yetenekli birer yetişkin olmalarında önemli rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenliği programlarının incelenmesi bu nedenle gerekli bulunmuştur.

Avrupa Birliğine üye olan üç gelişmiş ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması suretiyle Türkiye'nin mevcut durumunu ortaya koymak, bu ülkeler arasındaki yerini görmek, uyum ve reform süreci için yapılabileceklere ilişkin önerilerde bulunmak ihtiyacı saptanmıştır.

Bu çalışmada **Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının ele alınmasının sebebi** bu ülkelerin Avrupa Birliğine üye olmaları, AB'de öncü rolü oynamaları, sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinde yenilik yapma çalışmalarının süreklilik göstermesidir.

Almanya'nın birleşmesinden sonra öğretmen yetiştirme sistemlerinin gelişimi ve eğitimde birlik için çeşitli çalışmalar içine girilmiş, ayrıca daha önce sözü edilmiş olan Avrupa Birliğinin 2010 hedefleri doğrultusunda öğretmen eğitimi sisteminde yapmak zorunda oldukları değişikliklerde çeşitli güçlükler yaşanmış, bu değişikliklere uyum sağlamak için çeşitli eğitim kademelerinde genişleme ve yeniliklere gidilmiştir. Bu yeniliklerden en önemlileri: öğretmen yetiştirmede sadece program içeriğine değil öğretmen adaylarının başkalarıyla birlikte çalışabilmesine, bireysel olarak sınıfı yönetebilmesine ve okul gelişimine öncelik vermek olmuştur. Bu nedenle okullara ve öğretmenlere daha fazla özgürlük verilmiş, öğretmenlerin eğitim ortamında daha fazla özyetkinlik sağlamalarına katkıda bulunarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca gelecekte ciddi bir öğretmen açığı yaşanması gibi bir sorun gündeme gelmiş ve bu konuda tedbirler alınması gereği ortaya çıkmıştır (OECD, 2003).

Topraklarında bir çok Türk vatandaşını barındıran ve gelişmiş ülkeler arasında yer alan ve Avrupa Birliğine üye olan Almanya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin incelenmesi bu nedenlerle önemli bulunmuştur.

Fransa'da öğretmen yetiştirme sistemi son yirmi yılda oldukça değişmiştir. Bu değişimin sonucu olarak, yeni toplumsal beklentiler, yabancı çocukların daha fazla entegrasyonu, eşit fırsat sağlama isteği, yüksek okulu bitirme oranları ve okul sistemine daha fazla eğitsel görev yükleme gibi yeni beklentiler gelişmiştir. Buna ek olarak, ilkeğitimde çok yönlü öğretmen yetiştirme yaklaşımı her zaman kolay anlaşılmamaktadır. Fakat öğretmenliği seçenlerin ana motivasyonları hep aynıdır: öğretmenlik yapmaya istekli olmak, genç insanları yetiştirmek, kendilerine işlerinde özerklik ve kişisel yaşamlarında özgürlük sağlayan toplumsal uzmanlık statüsünü benimsemiş olmak.

Aynı şekilde 1990'da Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinin (Instituts Universitaires de Formation des Maitres / IUFM'nin) (Eurydice, 2002)

kuruluşuyla öğretmenlik sisteminde yenilikler yapılmış ve Türkiye gibi merkezi sistemden yönetilen eğitim sistemine sahip olan Fransa'da öğretmen eğitimi ile ilgili gelişmeler olması için yeniden yapılanma gerçekleşmiştir. Bu konuda halen çalışmalara devam edilmektedir. Fransız eğitim sistemi ile Türk eğitim sistemi arasında bu kadar benzerlik olması nedeniyle araştırma kapsamına alınmış olan Fransa'nın, Avrupa Birliği'ne üye ülke olması da araştırmaya dahil edilmesi açısından önemlidir.

İngiltere öğretmen yetiştirme sisteminde sürekli olarak bir reform çabası içindedir. Öğretmenlerin nitelikli olması ve yaşam boyu eğitimi üzerinde odaklanan İngiltere'de ilkeğitim konusunda çeşitli yeniden yapılanma hareketleri, bu yapılanma içinde ise yaşam boyu eğitim ile ilgili çalışmalar gerçekleşmektedir Son yıllarda İngiltere'de öğretmen yetiştirme sistemlerine ulusal standartlar getirilerek etkili liderlik, başarılı öğretmenlik, daha fazla nitelik, daha fazla maaş şeklinde bir takım çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin özgüven sahibi olmalarına yardımcı olmak için ayrıca genel öğretmenlik konseyleri tarafından da çalışmalar sürdürülmektedir. 1997 yılında, Genel Öğretmenlik Konseyleri (General Teaching Councils) ilkeğitim öğretmeni yetiştirme programlarında değişiklik yapmak ve öğretmenlik şartlarını iyileştirmek gerekçesi ile Ulusal Program sistemini getirmiştir.

Öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmenlerine özerklik sağlayan İngiltere'nin çalışmaya dahil edilmesinde Avrupa Birliğine üye olması da ayrıca önemli rol oynamıştır.

Türkiye'de öğretmenlik yapan öğretmenlerin de motivasyonu benzerlikler göstermektedir. Sönmez'e (2003:143) göre öğretmenlik yapabilmenin ön koşulu bu mesleği benimsemek ve meslek sevgisi ile dolu olmaktır. Türkoğlu'na (2005:28-31) göre mesleği sevmek, sabırlı ve hoşgörülü olabilmek, özgüven duygusu aşılamasını bilmek iyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklerdir. Türkiye'de öğretmenlerin daha nitelikli olabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin yenileşme çalışmaları yapılmaktadır. Türkiye, Avrupa Birliği'ne üyelik süreci içinde yeniden yapılanma çabalarını hızlandırmıştır. Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programları ile Almanya, İngiltere ve Fransa'nın sınıf öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve

farklılıkları ortaya koymak ve yeniden yapılanma çalışmalarında bu bilgilerden yararlanmak gereği ortadadır.

Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türkiye'nin hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde eğitimden beklenenleri belirlemek için yanıt aranması gereken sorular vardır.

Problem Cümlesi: Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın **genel amacı** Avrupa Birliğine üye ülkelerden Almanya, Fransa ve İngiltere'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılmasıdır.

Araştırmada karşılaştırmalı bir program analizi çalışması sonunda Almanya, Fransa, İngiltere ile Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak ve somut öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Alt amaç olarak, ayrıca, aşağıdaki araştırma sorularına da yanıt aranmıştır.

1.Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin **genel eğitim sistemleri** arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların **giriş koşulları** arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği eğitim programlarının **amaçlar** açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

4. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği eğitim programlarının **içerikleri** açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği eğitim programlarının **öğretim süreçleri** açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

6. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği eğitim programlarının **okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması** açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

7. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği eğitim programlarının **değerlendirme sistemleri** açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Şuralarında, toplantılarda, panellerde, yabancı ülkelerle yapılan eğitim karşılaştırmalarında eğitim sorunları tartışılırken, eksik, yeterince araştırılmamış ve somut olmayan bilgiler verilebilmektedir. Bu araştırma Milli Eğitimdeki öğretmen yetiştirme ve eğitimi yöneticileri, politikacılar ve araştırmacılar için sınıf öğretmenliği eğitim programlarının geliştirilmesinde yararlanılacak bir kaynak olması açısından da önemlidir.

Avrupa Birliği'ne tam üyelik çabasına girmiş olan ülkemizin bir çok alanda uyum çalışması ve yenilikler yapması kaçınılmazdır. Türkiye ile Avrupa Birliği'ne üye olan diğer ülkeler arasında tarım, ticaret, denizcilik ve benzeri alanlarda uyum çalışmalarına başlanmıştır (Türkoğlu, 1998:19). Bu alanlardan bir diğeri de eğitimdir. Araştırmada Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan eğitim sistemleri genel yönleriyle, sınıf öğretmenliği eğitim programlarının ise ayrıntılı olarak incelenmesi planlanmıştır. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği eğitim programlarının karşılaştırılması, bu açıdan ülkeler arasındaki uyum düzeyinin veya uyumsuzluklarının neler olduğu hakkında çeşitli bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu bilgiler sınıf öğretmenliği eğitim programlarının geliştirilmesinde yararlanılabilecek nitelikteki bilgiler olması açısından önemlidir.

Bu çalışmada Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olan ülkeler arasındaki yerini görmek açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sorunları içinde ilkeğitime öğretmen yetiştirme olgusunun ele alınmasının nedeni ilkeğitimin ortaeğitimi ve yüksekeğitimi etkileyerek bilinçli bir yeni toplum yaratmada birinci derecede önemli olmasıdır.

1.4. Sayıltılar

Almanya, Fransa ve İngiltere üniversiteleri ile yazışmalar sonucu gönderilen, çeşitli kurum ve kuruluş yetkililerinden, alanyazın taramalarından ve İnternetten elde edilmiş olan bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Avrupa Birliğine üye ülkelerden Almanya, Fransa ve İngiltere'de uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılması ile sınırlıdır.

Araştırmada, Almanya, Fransa ve İngiltere'de uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programları: amaç, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme, programa kabul koşulları çerçevesinde incelenmiştir.

Bu çalışmada Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin 2005 yılına kadar olan sınıf öğretmeni yetiştirme eğitim programları alınmıştır. Araştırmada ağırlıklı olarak son 20 yıllık süreç incelenmiştir.

Araştırma, elde edilen kaynaklarla ve yazılı dökümanlarla sınırlıdır.

Araştırma, Almanya'da seçilen bir okulun (Karlsruhe üniversitesi) sınıf öğretmenliği eğitim programı, İngiltere'de seçilen bir okulun (Durham üniversitesi) sınıf öğretmenliği eğitim programı, merkezi sistem olması nedeniyle Fransa ve Türkiye'de uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği programı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Açıklamalar

Karşılaştırmalı Eğitim araştırmalarında her ülke farklı terimler kullandığı için tanımlar ayrıntılı olarak verilmiştir.

Avrupa Birliği: Avrupa Birliği; ilk olarak 1957 yılında Belçika, Almanya, Fransa, Hollanda, Lüksemburg ve İtalya tarafından Roma Antlaşması'nın imzalanmasıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu adı altında kurulmuş topluluktur. Bu topluluğun temelini, II. Dünya Savaşı sonrasında sanayi açısından özellikle önem kazanan iki temel hammadde olan kömür ve çelik sektörünü güçlendirmek

amacıyla 1951'de kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu oluşturmaktadır. Avrupa Ekonomik Topluluğu ilk kez 1973 yılında Ingiltere, Danimarka ve İrlanda'nın katılımıyla genişlemiş, bundan sonraki katılımlar ise 1981'de Yunanistan, 1986'da Ispanya ve Portekiz'in üyeliğe katılımı şeklinde olmuş, üye sayısı 12'ye çıkmıştır. 1995 tarihinde ise Avusturya, Finlandiya ve İsveç'in katılımıyla üye sayısı 15'i bulmuştur. Avrupa Birliği'nin son ve en geniş kapsamlı genişlemesi 2004 yılında olmuştur. 10 yeni aday ülkenin üyelik antlaşmalarını imzalamalarıyla AB üyesi ülke sayısı Mayıs 2004'te 25'i bulmuştur. Bulgaristan ve Romanya ise üyelik müzakerelerini sürdürmekte olan ve üyelikleri 2007 yılı için öngörülen ülkelerdir. Türkiye ise 1959 yılında AET'ye ortaklık için başvurmuştur. 14 Nisan 1987 yılında tam üyelik başvurusunda bulunmuş fakat hala bu konuda kesin bir sonuç elde edilememiştir. Müzakereler devam etmektedir.

Avrupa Birliği'ni oluşturan temel değerler kalıcı barışın sağlanması, birlik, eşitlik, özgürlük, güvenlik ve dayanışmadır. Avrupa Birliği'nin amaçları özgürlük ve demokrasi ilkelerini korumak ve tüm üyeler tarafından insan haklarına saygı ve temel haklar ile birlikte hukukun üstünlüğü kuralının uygulanmasını sağlamaktır (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu; http://www.deltur.cec.eu.int/).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir. Değerlendirme süreci, öğrencinin ne kadar öğrendiğini belirlemek için uygulanır. Programı değerlendirme açısından bakıldığında, değerlendirme, program tasarımı aşamasında verilen kararların değerlendirilmesi için bilgi toplama ve bilgileri yorumlama sürecidir. Programı değerlendirme; öğretim sürecini ve öğretim kaynaklarını gözden geçirmek, karşılaşılan sorunları analiz etmek, öğrencilerin kazandıkları yeterlikler ile programın amaçlarını ve iş hayatında bu görevde çalışan bireylerin niteliklerini karşılaştırarak programı geliştirmek için yapılır (Doğan,1997).

ECTS (European Credit Transfer System): Avrupa Komisyonunun akademik hareketlilikte kolaylık sağlamak amacıyla geliştirdiği Avrupa Kredi Transfer Sistemi (http://www.ankara.edu.tr/sonECTS/abegitive.cts/html)

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinliklerdir (Varış, 1996:13). Eğitim programı, ülkenin ve programın geliştirildiği yörenin ihtiyaçları ile tutarlı olmasıdır. Program; öğretmene, öğrenciye, yöneticiye ve/ya müfettişe ihtiyacı olan bilgiyi sunabilmelidir (Doğan, 1997:4).

Hedef: Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği. Hedef, genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak alınabilir (Sönmez, 2003).

İçerik: Disiplin, yapı ve düzenlemedir. Program geliştirme süreçlerinde ikinci önemli aşama, amaçlara uygun içerik ve etkinliklerin seçimidir (Varış, 1996:114).

Zorunlu Eğitim: Bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir. Almanya'da bu süre 12 yıldır ve 6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençleri kapsar. Örgün zorunlu genel eğitim, dört yıllık ilkeğitim ile ortaeğitim 1. devredeki altı yıllık genel eğitim okullarından birinde yürütülür. 10 yıllık tam zamanlı zorunlu genel eğitimlerini tamamlayan ve 16 yaşını dolduran öğrenciler, ortaeğitimin II. Devresinde en az iki yıl daha ya örgün genel ya da mesleki eğitime ya da yarı zamanlı mesleki eğitime devam ederler. Fransa'da 6-16 yaş arasındaki çocukları kapsayan zorunlu eğitimin beş yılı ilkeğitimde, dört yılı ortaeğitimin 1. devresinde verilir. İngiltere'de zorunlu eğitim 5-16 yaş arasındadır. Zorunlu eğitim yaşında bulunan her çocuğun okula düzenli olarak devam etmesini ve yaşına, istidadına ve kabiliyetine uygun bir eğitim sağlamak her velinin görevidir. İlk ve ortaeğitim seviyesinde 16 yaşa kadar sınıf geçme ve kalma yoktur. Türkiye'de ilkeğitim 6-14 yaş grubuna giren çocukların eğitimini kapsar. Kız ve erkek bütün bireyler için zorunludur. Devlet okullarında parasız olan ilkeğitim, sekiz yıllık bir süreyi kapsar. 5 yılı ilkeğitim I. devre'de verilen eğitimin 3 yılı ilkeğitim II. devre'de verilir.

Okul Deneyimi: Öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı

etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan derslerdir (MEB, 1998; Tebligler Dergisi, 1998:2493)

Öğretim Süreci: Öğretmen-öğrenci etkileşimini, kullanılan öğretim yöntemlerini, kullanılan araç-gereçleri, zamanlamayı ve kısaca öğrenme-öğretme durumunu etkileyen tüm değişkenlerdir (Varış, 1996:238).

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim kademesinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir derstir (MEB, 1998; Tebliğler Dergisi, 1998: 2493).

Sınıf Öğretmenliği: Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ilkeğitim 1. kademeye sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla Türkçe-Matematik puanıyla öğrenci alan dört yıllık bir bölümdür. 1998 yılında yeniden yapılanma çerçevesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümü, İlkeğitim Bölümü'ne dönüştürülmüş ve beş ana bilim dalına ayrılmıştır. Bu anabilim dalları; Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı adı altında İlkeğitim Bölümü'nün çatısı altında toplanmıştır. Anabilim Dalı programı, teorik ve uygulamalı dersler şeklinde planlanmıştır. Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı esas alınmıştır.
(http://aef.marmara.edu.tr/ilkogretim/sinif_ogr.html).

Sınıf Öğretmeni: İlkeğitim 1. kademe öğretmeni. Sınıf Öğretmeni çocuğun gelişimini tamamlamasına, yeteneklerini geliştirmesine, toplumsallaşmasına, toplumsal kurallara, normlara uymasına, üretici olmayı öğrenmesine, kültürel yapıya uyum sağlamasına yardım eden; bilgi yaymanın yanı sıra bilgi öğrenmenin aracılığını yapan kişidir (Livatyalı, 2004: 183-194).

1.7. Kısaltmalar

AB Avrupa Birliği

AET Avrupa Ekonomik Topluluğu

AKÇT Avrupa Kömür-Çelik Topluluğu

AR-GE Araştırma Geliştirme

ECTS: European Credit Transfer System

IUFM Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri)

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı)

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

TDA Training and Development Agency for Schools (Okullar İçin Eğitim ve Gelişim Kurulu)

YÖK Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde eğitimin ulusal ve uluslararası yönleri, küreselleşme, iletişim, iletişim teknolojisi, bilgi toplumu, program oluşturma aşamaları, program geliştirmede yaklaşımlar, program düzenlemede içerik, karşılaştırmalı eğitim, karşılaştırmalı eğitimde yapılan araştırmalar, karşılaştırmalı eğitimde sınırlılıklar, karşılaştırmalı eğitimde yurt dışında kullanılan yöntemler ve karşılaştırmalı eğitimde yurt içinde kullanılan yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler incelenmiştir.

2.1. Eğitimin Ulusal ve Uluslararası Yönleri

Karşılaştırmalı eğitim disiplinler arasıdır. Eğitim konusunda farklı politikaları, eğitimle ilgili yasaları, eğitimin finansal kaynaklarını ve yapıları ‘ilkeğitim, ortaeğitim, yüksekeğitim gibi) inceler. Ayrıca amaç, içerik, yöntemler, araç-gereçler, öğretim materyalleri, değerlendirme, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, denetici ile ilgili tüm soruları inceler. (Türkoğlu, 1998: 23)

Varış, Lauweyers ve Neff’e (1979:5) göre karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır.

Eğitim sistemlerinin gelişmesine etki eden çeşitli etkenler vardır. Bunlar: Doğal Faktörler, Sosyal Faktörler, nüfus, ekonomi, ırk, din, politik durum ve ekonomik yapı gibi faktörlerdir. Bu faktörler eğitim sistemlerinin oluşmasına ve gelişmesine etki eden faktörlerdir (Türkoğlu, 1998).

Her yıl uluslararası konferanslar, kongreler, seyahatlerle bilim adamları, öğretmenler farklı ülkeleri ziyaret etmekte, fikir alış-verişinde bulunmakta, sorunlara çözüm aramaktadır. Uluslararası kuruluşlar benzerlik ve farklılıkları dikkatle analiz eden dökümanlar yayınlamaktadır. Bu açıklamalardan şu sonuçlara ulaşılabilir:

-Çağımızda eğitim uluslararası bir nitelik kazanmıştır.

-Eğitim sorunlarındaki benzerlik nedeniyle alınan önlemler kadar uygulanan yöntemlerde de benzerlikler olacaktır.

-Sorunların çözümü için uluslararası işbirliği çalışmaları yaygınlaşmaktadır.

-Çağımızın temel özelliklerinden olan kentleşme, kollektif çalışma, küreselleşme, girişimcilik, otomasyon ve sanayileşmenin insan yaşamı üzerinde yaratacağı sorunların eğitimle çözümlenebileceği kabul edilmektedir.

Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile, eğitimin uluslararası yönlerine inilerek ulusal eğitim sistemlerine çözüm bulmak yararlı olacaktır (Türkoğlu, 1998).

Kandel 1933 (Akt: Türkoğlu, 1983) yılında ***Karşılaştırmalı Eğitim*** adlı ilk ünlü kitabında "eğitim sorunları ve amaçları çoğu memleketlerde bir dereceye kadar birbirine benzer durumdadır. Çözüm yollarında ve gelenek ve kültür bakımından her memlekete ait farklılıkların etkisi hissedilir" demektedir.

Buna göre eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek, farklılıkları ve benzerlikleri saptamak, eğitim problemlerinin çözümü için farklı ülkelerin yaklaşımlarını incelemek yararlı bulunmaktadır. Eğitimin uluslararası benzerliklerini/farklılıklarını, eksilerini/artılarını ortaya koymaya yarayan ve özellikle problem çözme aşamasını etkileyen faktörler şunlardır: küreselleşme, küreselleşmenin kaçınılmaz kıldığı iletişim, iletişimin kolaylaşmasını sağlayan iletişim teknolojisi ve yine bunun sonucu olarak ortaya çıkan bilgi toplumu.

2.1.1. Küreselleşme

Küreselleşme, sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslararası alanda yayılması ve kabul görmesidir; ulusal bir alanda üretilmiş değerlerin, ulusal sınırları aşmasıdır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, ekonomik, kültürel ve siyasal düzeyde dünya toplumlarının içiçe girmesidir (Tezcan, 2002: 35)

Küreselleşmeden genellikle iki farklı yöndeki gelişme anlaşılmaktadır. Bunlardan birincisi, bilgi ve haber teknolojisindeki ilerlemeler, dolayısıyla, her geçen gün dünyanın küçülmesi, coğrafi uzaklıkların caydırıcı etkilerinin azalması, dünyanın çok uzak yerlerindeki gelişmelerin birbirini etkiler hale gelmesi anlamına gelmektedir. Ikincisi ise, ulus devletlerin kendi toprakları ve ulusları üzerindeki denetim olanaklarının aşınması sonucu üzerinde durmaktadır. Böylece, küreselleşme sadece teknolojik bir olanak olarak ortaya çıkmamakta, dünya mekanında yeni bir denetim biçiminin gelişmesi anlamına gelmektedir. Günümüzün küreselleşen dünyasında ulus devletlerin niteliğinin değişmesi, üniversiteden bekleneni, içe kapalı homojen bir kültürü benimsemiş tek bir kimliğin egemen olduğu yurttaşlar yetiştirmek yerine, küreselleşen dünyanın çok kimlikli dışa ve çeşitliliğe açık yurttaşlar yetiştiren konumuna getirmektedir (Tekeli, 2003).

Küreselleşme, yerelleşme hareketinin karşıtıdır; yerel değerlerin yerini küresel değerlerin almasıdır. Küreselleşme, bünyesinde farklı boyutlarda bir çok konuyu barındıran karışık bir sosyal, ekonomik ve politik içeriğe sahiptir (Bozkurt, 2000:256). Tüm bu farklı boyutlar içinde küreselleşebilecek iyi değerler de vardır: sevgi, saygı, iyi niyet, barış vb. gibi. Neyin küreselleşebileceği, çoğunlukla uluslararası kurumların ve ulusal devletlerin yaptırım gücüne ve iradesine bağlıdır. Küresel değerleri alan ve kullanan bireylerin iradesi de önemlidir. Fakat küresel değerleri kullanan insanlar, bunları o kadar içselleştirmişlerdir ki, bu değerlerle birlikte yaşadıklarını, ne kadar içiçe olduklarını, nasıl ve nereden geldiklerini farketmezler.

Küreselleşme kavramı içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri arasındaki karşılıklı bağ sıklıkla vurgulanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, iletişim hızını artırıp maliyetini düşürerek, daha hızlı ve ucuz etkileşim sağlayarak, birçok ürünü ve faaliyeti bölgeselleştirip entegre ağlar sayesinde dağıtımı kolaylaştırarak küreselleşmeyi mümkün kılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri doğrudan ve hızlı iletişim bağları kurarak, ekonomik uzaklıkları azaltmış, iş dünyasının faaliyetlerinin koordinasyonu için gereken zamandan tasarruf sağlamış, değişim maliyetlerini düşürmüş ve finans pazarlarını ülkeler ve kıtalar boyutunda 24 saat faal konuma getirmiştir. Gümrük uygulamalarına ilişkin elektronik raporlama ve dokümantasyon uygulamaları sayesinde uluslararası alandaki bir çok teknik engelin kaldırılması mümkün olmuştur. Sözün özü, bilgi ve iletişim teknolojileri dünya ekonomisinin entegrasyonu lehine çalışan güçlü bir faktördür (Odyakmaz, 2000).

Küreselleşmede çokkültürlü başarı için değişik kültürlerde tecrübe fırsatı, dış ülkelerde iş-eğitim programları, kampus ve üniversitede çeşitlilik, uluslararası organizasyonlarda stajlar gibi ögelere öncelik verilmektedir. Özetle üniversitelerin ana araştırma, yayın ve öğrenme konularında uluslararası arenada kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bir diğer beklenti ise, üniversite-endüstri işbirliğinin uluslararası iş eğitimi ve araştırma düzeyine yükseltilebilmesidir. Kısaca küreselleşme çağında eğitim anlayışı temel bilimlerin ötesinde ticari bir tercih içermektedir (Tora, 199:12-20)

Gelişmişlik düzeyi tanımı geçtiğimiz yüzyılda hızlı bir değişime uğramıştır. Bu değişim süreci içinde ülkelerin “teknolojik yetkinlik” düzeyleri, gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri haline gelmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında teknolojik yetkinlik ifadesinin daha çok “üretim yapabilme” yeteneği olarak yorumlandığı görülmektedir. Yüzyılın sonlarında ise yeni bir ürünün tasarım ve üretim teknolojilerine hakim olma yetkinliği ön plana çıkmıştır (Ziylan, 2006). Kültürlerarası iletişim ve bilgi alışverişi teknolojide olduğu kadar eğitimde de ön plana çıkmıştır.

Eğitimde küreselleşmenin yeri incelendiğinde üniversitenin, kültürün uluslar arasılaşmasının en önemli aktörlerinden biri olduğu görülmektedir. Üniversiteler otonomisi yüksek (bilimsel özgürlüğü olan, bağımsız) kuruluşlardır.. Ikinci Dünya

Savaşı sonrasında oluşan üniversitelerin zaman içinde değişerek geldiği bugünkü durumda toplumla olan sınırları önemli ölçüde yok olmuş, daha önceki iki modelde olduğu gibi kapalı sistem olmaktan çıkmış, toplumla bütünleşmiş açık sistem haline gelmiştir (Tekeli, 2003).

Ulusal eğitim sistemleri bir yandan hızlı değişmeler, bilgi patlaması, teknolojik gelişmeler, hızlı küreselleşme ve çok kültürlülük gibi olguların olumlu-olumsuz getirileriyle karşı karşıya kalırken, diğer yandan da yöresel ve yeni ulusal değerleri koruma ikilemiyle baş etmek durumunda kalmışlardır. Burada en büyük görev **sınıf öğretmenlerine** ve sınıf öğretmenlerini yetiştiren eğitim kurumlarına düşmektedir. Bütün bu gelişmeler varolan anlayışlardan farklı öğretmen yetiştirme anlayışına dikkatleri çekmiştir. Singh (1996:225); "herkesin küresel düşünmesi gerektiğini, eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların da düzenlemelerde küresel boyutları dikkate alması gerektiğini, böylece her toplumun kendilerine özgü yönleri ve özelliklerini kaybetmeden geleneklerin ötesine ulaşmaları" gerektiğini belirtmektedir. Ona göre her toplumda bireyler artık çok yönlü oluşumlara hazır olmalı, eğitim programları da buna göre yapılandırılmalıdır

Arnove (1999) küreselleşmeyi "uzak bölgelerde olan olayları birbirine bağlayan dünya çapındaki sosyal ilişkiler öyle kuvvetli bir hale gelir ki yerel olaylar çok uzaklarda olan olayların etkisiyle şekillenir" ifadesiyle tanımlamıştır. Küreselleşme bugün "hareket halinde olan okul" olgusunu güçlendirmektedir. Karşılaştırmalı eğitim iletişimi, birbiriyle karışmayı ve karşılıklı çıkarların düzenlenmesini sağlamaktır (Türkoğlu, 1998:15).

Burada iletişim ve iletişimin eğitimdeki önemini daha ayrıntılı açıklamakta yarar görülmektedir.

2.1.2. İletişim

İletişim, iletilmek istenen mesajın ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat ya da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars 1995). Genel olarak iletişim insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır. İletişimin amacı, alıcı ve verici arasında düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. Fakat iletişim yalnızca bilmek ya da

bilgilendirmek değildir. Burada önemli olan, karşımızdaki kişiye aktarılan bilgi değil, bilginin aktarılış şeklidir (Cüceloğlu, 1999).

İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır. Eğer iletişim çift taraflı yani karşılıklı değilse gücü ya da yetkiyi o an için elinde bulunduran taraf isteklerini gerçekleştirecek, diğer taraf baskı altında tutulacaktır. Fakat bu sorunu sadece geçici olarak ortadan kaldıracak, güç ya da yetki ortadan kalktığında sorun devam edecektir (Cüceloğlu, 1999).

İletişim eğitimin en önemli öğesidir. Bir öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için ruh bilimi ve iletişim kuramıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir (Yavuzer, 1999). Çünkü eğitim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgi aktarmaktır. Amaç seven, sayan güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürdürecek kişiler yetiştirmektir. Görülüyor ki eğitimin amacı aynı zamanda ruh sağlığının da amacıdır (Yavuzer, 1999). Öğretmenler öğrencilere istenen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlularıdır (Başaran,1994).

Öğretmenlerin görevi çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğretim yaşantılarını düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994). Bir çok öğretmen öğrencilere bir şeyi öğretmekten hoşlandıkları için öğretmenlik mesleğini seçmesine rağmen, araştırmalar öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunlukla öğrencileri kontrol etmede güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi ve öğretimi etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için, sınıf içi iletişimlerinin niteliği önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin psikolojik ve akademik beklentilerini dikkate alması ve o doğrultuda bir iletişim geliştirilmesi öğretmenler için bir sorun niteliği taşımaktadır (Celep, 2002). Çünkü öğretmenler sınıfa girdiklerinde gürültü yapan ve dersi dinlemeyen öğrencilerle uğraşmak yerine hemen derse başlamak isterler. Ama yine de zamanlarının büyük bir bölümünü disiplin sorunlarıyla geçirirler. Bunun nedeni disiplini ceza tehditleriyle, öğrenciyi azarlayarak ya da aşağılayarak sağlamaya çalışmalarıdır (Gordon, 1993). Halbuki iletişim sadece sınıf içi disiplin sağlamak, ve sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir.

İletişim toplumlararası haberleşme, uluslararası bilgi alışverişinde en önemli unsurdur. Burada küreselleşme ve iletişim arasındaki ilişki açıkça görülebilmektedir.

Küreselleşme ve iletişim arasındaki ilişkiye bakıldığında, bir ülkede meydana gelen bir olayın anında başka ülkelerde tartışılmakta, yorumlanmakta ve öneriler yapılmakta olduğu bilinmektedir. Örneğin: Kasım,2005'te Fransa'da, Paris'in varoşlarında işsiz gençlerin araba yakmaları, düzene baş kaldırmaları, Amerika, Portekiz ve çeşitli Avrupa ülkeleri tarafından kaygıyla karşılanmış ve hemen tedbir alarak çözüm yolları aranmıştır (Milliyet, 2005). Bu olay Avrupa parlemantosunda da tartışılmıştır. Ayrıca, nükleer çatışmalar, çevre kirliliği, uyuşturucu gibi etkenlerle başa çıkmada uluslararası iletişim önem taşımaktadır. Küreselleşme ile birlikte iletişim de geniş bir alana yayılmıştır.

Yüksekeğitimde küreselleşme ile yeni bilgi ve iletişim teknolojisini araştırma, yayın ve pedagoji bilgisine dönüştürme esas olmuştur. Bunlar birbirlerini hızlandıran ve güdülendiren konulardır (Burbules ve Thomas, 2000)

Bu nedenle de bu bilgilerin hızla yayılmasına ihtiyaç vardır. Bilgi ve iletişim teknolojisi küreselleşmede ve uluslararası iletişim sağlamada önemli bir unsurdur.

2.1.3. İletişim ve Bilgi Teknolojisi

Günümüz dünyasında hızla gelişen ve değişen teknolojiler, yeni tanımları ve yeni kavramları da beraberinde getirmiştir. Bugün sıkça konuşulan Bilgi Toplumu, Bilgi Teknolojisi, İletişim Teknolojisi gibi kavramlar yeni teknolojilerin yeni kavramları olarak hayatımıza girmiştir. Bugünkü teknolojilerin önemli bir bölümünün Bilgi Teknolojisi temelli olduğu gerçeği düşünüldüğünde bilim ve teknoloji dünyasının ilgi ve faaliyet alanının büyük bir kısmını da tabii olarak Bilgi ve İletişim Teknolojileri oluşturacaktır. Teknolojideki büyük gelişim, iletişim dünyasının yapısını değiştirmektedir. Bu çerçevede, bir taraftan pazar sınırları ortadan kalkarken diğer taraftan tüm iletişim sistemleri de dijital dünyaya entegre hale gelmiş, sektördeki ürün yelpazesi genişleyerek iletişim hizmetleri hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Artan hizmet kalitesi ve genişleyen kullanım alanı çerçevesinde piyasadaki arz ve talep dengeleri yeniden oluşmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak eğitim dünyası, ilkeğitimden üniversiteye kadar iletişim

teknolojilerinin bütün boyutlarıyla kullanıldığı ya da kullanımına en çok talebin olduğu kurumlar haline gelmiştir (TUBİTAK, 2005).

Günümüzde bilgi toplumu olmanın en önemli özelliklerinden biri fiziksel ve kültürel değişim hızının daha önce rastlanmamış bir boyutta artmış olmasıdır. Bilgi toplumunu daha önceki dönemlerden ayıran özelliklere baktığımızda değişim hızının her geçen gün katlanarak artmasının göze çarpan en önemli özellik olduğunu görmekteyiz. Bu durum dolaşıma giren bilgi miktarını artırmakta ve iletişim hacmini artmaya zorlamaktadır. Kısacası teknoloji geliştikçe bilgi artışı meydana gelmekte, bilgi artışı gerçekleştikçe de teknoloji gelişmekte yani teknik bir tabirle "pozitif bir geri besleme" olmaktadır (Alkan, 2004).

Bilgi teknolojisi terimi, bilginin toplanması, işlenmesi ve dağıtılmasında kullanılan teknolojileri ifade etmektedir. Günümüzde bilgi temel zenginlik kaynağıdır. Gelişmenin, yeniliğin ve verimliliğin anahtarı olan bilginin üretiminde, yönetiminde, geliştirilmesinde, yayılmasında, etkili kullanımında ihtiyaç duyulan donanımlar yeni teknolojilerin doğuş sebeplerinden biridir. Bu bağlamda, bilgi toplumunda teknolojik altyapının önemli bir kesiminin iletişim donanımı ve altyapısından oluşacağını söyleyebiliriz. Bu nedenle geleceğin bilgi toplumunun esas yapısının bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin belirlediği tamamen yeni bir yapıda oluşması beklenmektedir (TUBİTAK, 2005).

Başta üniversiteler olmak üzere bütün eğitim kurumlarının temel amacı; bilgiyi üretmek ve üretilen bilgilere paralel olarak da teknolojik gelişmelerin oluşumuna katkı sağlamaktır. Bilgi üretiminin en önemli unsuru; mevcut bilgilere en kısa yoldan, en kısa zamanda en kapsamlı şekilde, en az maliyetle erişebilmek ve bu bilgileri en kolay ve en fonksiyonel şekilde kullanıyor ve işliyor olabilmekte yatmaktadır. Bunun yanında bir diğer önemli konu ise, bilgiyi en hızlı ve en kolay yoldan iletmek, bilim ve teknoloji dünyasının bütün bileşenleriyle paylaşabilmektir. Bütün bunların tek ve en önemli yolu iletişim teknolojileridir (Wu ve Irwin, 1998).

Bilgi ve teknoloji, çağımıza damgasını vuran önemli gerçeklerdir. Günümüzün öğretmeni bilgi kaynağı olma ve bilgi aktarma durumunda olmamalıdır. Artık o, öğrencilerini bilginin kaynağına yönlendiren, gereksinimleri

olan bilgiye ulaşmaları için gerekli becerileri kazandıran ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırıp, üzerinde düşünebilmelerini sağlayan biri olmalıdır (Doğanay, 2003:37).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde çok hızlı değişiklikler olmuş ve bunların eğitim alanında ciddi etkileri ortaya çıkmıştır. Günümüzde okulların araç-gereçle ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlarla donatılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Eğitim amaçlı, yeterli kalite ve sayıda eğitim ortamının sağlanması konusundaki ihtiyaç ise daha yoğun olarak hissedilmeye başlamıştır.

Teknoloji, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimler gerektirmektedir. Teknoloji, eğitimin amaç ve içeriği yanında, özellikle öğrenme – öğretme sürecinde önemli değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda günümüzün öğretmeni teknolojiden korkmayan, ona karşı olumlu tutumlar geliştiren ve onu eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olarak kullanabilen biri olmalıdır (Doğanay, 2003:37).

Yeni teknolojilerin gelişmesi karşılaştırmalı bilgi toplumunun oluşmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

2.1.4. Bilgi Toplumu

Bilgi toplumunda diğer önemli girdi insan faktörü olmaktadır. Burada, düşünsel anlamda emek faktörünün gelişimi, insana yapılacak yatırımlar ön plana çıkmaktadır.

Bilgi toplumu; yeni temel teknolojilerin gelişimiyle bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, eğitimin sürekliliğinin ön plana çıktığı, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşaması olarak tanımlanabilir. Sosyoekonomik gelişme sürecinde başta insan faktörü ve bilgi olmak üzere tüm alanlarda yapısal değişimi gerekli kılan, sanayi toplumunun uzantısı olarak ortaya çıkan bilgi toplumu, "bilgi ekonomisi", "sanayi-sonrası toplum", "bilişim toplumu", "bilgi çağı" ve benzeri şekillerde ifade edilmektedir.

Ayrıca; sosyo - ekonomik gelişme sürecinde tarım devrimi birinci dalga, sanayi devrimi ikinci dalga, enformasyon devrimi veya bilgi toplumundaki gelişmeler ise "üçüncü dalga" olarak nitelendirilmektedir. Üçüncü dalga, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanda yeni bir yaşam biçimi getirmektedir. Bu yeni gelişmeler yeni davranış biçimlerinin oluşmasına yol açmakta ve toplumu standartlaşma ve merkezileşmenin ötesine taşımaktadır. Bu yeni uygarlık, farklı bir dünya görünümünü de beraberinde getirmekte; zamanı, mekanı, mantık ve nedenselliği ele almada kendi özgül biçimlerini geliştirmekte ve geleceğin politikasının ilkelerinin de kendine göre oluşmasına yol açmaktadır (Güngör,2002).

Bilgi toplumu aşamasına ulaşmış bir çok gelişmiş ülkede ulaşılan gelişmişlik düzeyinin sürekliliğinin korunması amacıyla, giderek bilime, teknoloji ve insana yatırım unsuruna yani eğitime daha fazla önem verilmektedir (Dura, 1990). Türkiye`nin ve diğer gelişmekte olan ülkelerin uluslararası alanda gelişmiş ülkelerle aralarındaki gelişmişlik farkının daha fazla olmaması, ulusal alanda ise kalkınmanın sağlanması açısından, bu ülkelerin bilgi toplumundaki gelişmelere ne ölçüde uyum gösterdikleri önemlidir.

Eğitim açısından bakıldığı zaman, bilgi toplumu, bilginin insan, örgüt ve toplum yaşamında temel güç ve ana sermaye halini aldığı, bilgi üretiminde çalışanların çoğaldığı, yaşam boyu öğrenme alışkanlığının yerleştiği, öğrenen birey, öğrenen örgüt ve öğrenen toplum bağının kurulduğu toplumsal yaşam biçimini anlatmaktadır (Baransel, 1996). Öğrenen birey, bilgi insanını, bu bireylerin çalıştıkları örgütler, öğrenen örgütü, öğrenen toplum bilgi toplumunu oluşturmaktadır (Töremen, 2001).

Öğrenciler özellikle sanal dünyada yaratılan kahramanlarla özdeşleşerek onların değer sistemlerini kendilerine model almaktadır. Bu model alınan kahramanların ise ortaya koyduğu temel düşünce; "sahip olma" ve "hep daha fazlasını isteme" duygusudur. Bu anlamda, öğrencilere iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi kavramların ne olduğunun sorgulanarak öğretilmesi gerekmektedir. Ancak internet, DVD, dijital yayıncılık vb. çoklu iletişim araçları öğrencilerin şiddet, sağlıksız telkinler, uygunsuz ve gerçekdışı yaşam biçimleri ve idolleri sunan yayınları izlemesinin engellenmesini imkânsız hale getirmiştir (Aytaç, 2002).

Bu durum, ilkeğitim ve ortaeğitim düzeyi öğrencileri için de geçerlidir. Artan bir ivme ile öğretmenler, öğrencilere böyle bir teknolojiyi kullanırken "nasıl öğrenilmesi gerektiği" konusunda yardım etmelidir. Öğrencinin kendisinin araştırma yapmasının en büyük avantajı neyi, niçin öğrenmesi gerektiğini belirlemede daha etkin olmasıdır. Böylece, farklı ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak kendini ifade edebilir. Öğrencileri motive etmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada öğretmenin görevi bilgiyi aktarmak değil, bilgiyi bulmayı öğretmek olmalıdır.

Brisard ve arkadaşları (2003) özellikle sınıf öğretmenliği için uluslararası yakınlaşmanın tüm dünyada gündemde olduğunu, bu nedenle de öğretmen yetiştirenlerin eleştirel, akademik ve profesyonel öğretmen yetiştirme programı geliştirerek öğretmenlerin eleştirel ve entellektüel olmaları yönünde hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilgi patlaması çağında bu talep abartılı görünmemektedir.
(http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003438.htm)

Bilgi patlaması çağımıza damgasını vuran en önemli gelişmedir. Bu nedenle tüm bilgileri öğrenmemiz olanaksızdır. O halde günümüzün öğretmeni; eleştirel düşünebilmeyi, gerçek ve doğru bilgiyi araştırabilmeyi, olayların nedenlerini sorgulayabilmeyi, kendi kendine araştırabilmeyi, bilimsel süreci kullanabilmeyi, bütünsel düşünebilmeyi, soyut ve yaratıcı düşünebilmeyi öğretmek zorundadır (Doğanay, 2003:37).

Programlarda her türlü bilginin öğretilmesi olanaksızdır. Bilginin nerede olduğu ve nasıl öğrenileceği öğretilmelidir. Bunu yaparken de yeni eğitim paradigmasında kapsamlı ve öğrenciye öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan bir program geliştirmek hedef olmaktadır. Sınıf öğretmenliği programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinden önce bu konuyu biraz irdelemekte yarar görülmüştür.

2.2. Program Geliştirme Aşamaları

Her toplum, üniversitenin belirleyici özellik ve niteliklerinin bir çoğunu ortaklaşa benimser ve kabul ederken kendi toplumsal şartları (kültürel ve sosyo-ekonomik yapı) özlemleri ve gelenekleri açısından da bazı özelliklere daha çok önem vermekte ve uygulamalarını o yönde sürdürmektedir (Korkut, 1990:63)

Adem (1995:44) "ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştiriliyor mu?" sorusuna yanıt ararken 150 yıllık öğretmen yetiştirme tarihimizde eğitimin temel öğesi olarak öğretmeni görmektedir. "Nitelikli insan gücünü ancak nitelikli öğretmen yetiştirebilir" cümlesi ile de bu konunun önemini vurgulamaktadır.

Yeni eğitim paradigmasında kapsamlı öğretim programı hazırlamak güçleşmektedir. Çünkü sürekli bilgi değişimi yeni ve önemli bilgileri okul ortamına getirmektedir. Bu yüzden öğretim programları, esnek, değişken, katılım esaslı ve özlü çerçeve program niteliğinde düzenlenmeli, öğretmenin program üzerinde değişiklik yapma yetkisi genişletilmelidir. Öğretim programları öğrencilerin bireysel yetenekleri, iletişim becerileri, ekiple çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık, ve hayal gücü yeteneklerini geliştirici özelliklerde olmalıdır. Dört duvar arasında kalan ve dış dünya ile bağlantısız ezbere dayalı bilgi kümeleri öğrencilere aktarılmamalıdır. Özellikle, eğitimin bilgi basamağından ibaret olmadığı gerçeği ile birlikte eğitimin çok yönlü olma özelliği öğretim programlarının alanlarını da direkt olarak etkilemiştir. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramında (Theory of Multiple Intelligences) belirttiği ve geliştirdiği sekiz tür zekâ alanı eğitim-öğretimin içeriğini etkilemektedir. Bu noktada okul içerisinde yapılacak öğretim etkinliklerinde bu sekiz zekâ türüne hitap eden çok yönlü eğitimsel etkinlikler planlanmalıdır (Şimşek, 1997; Saban, 2002).

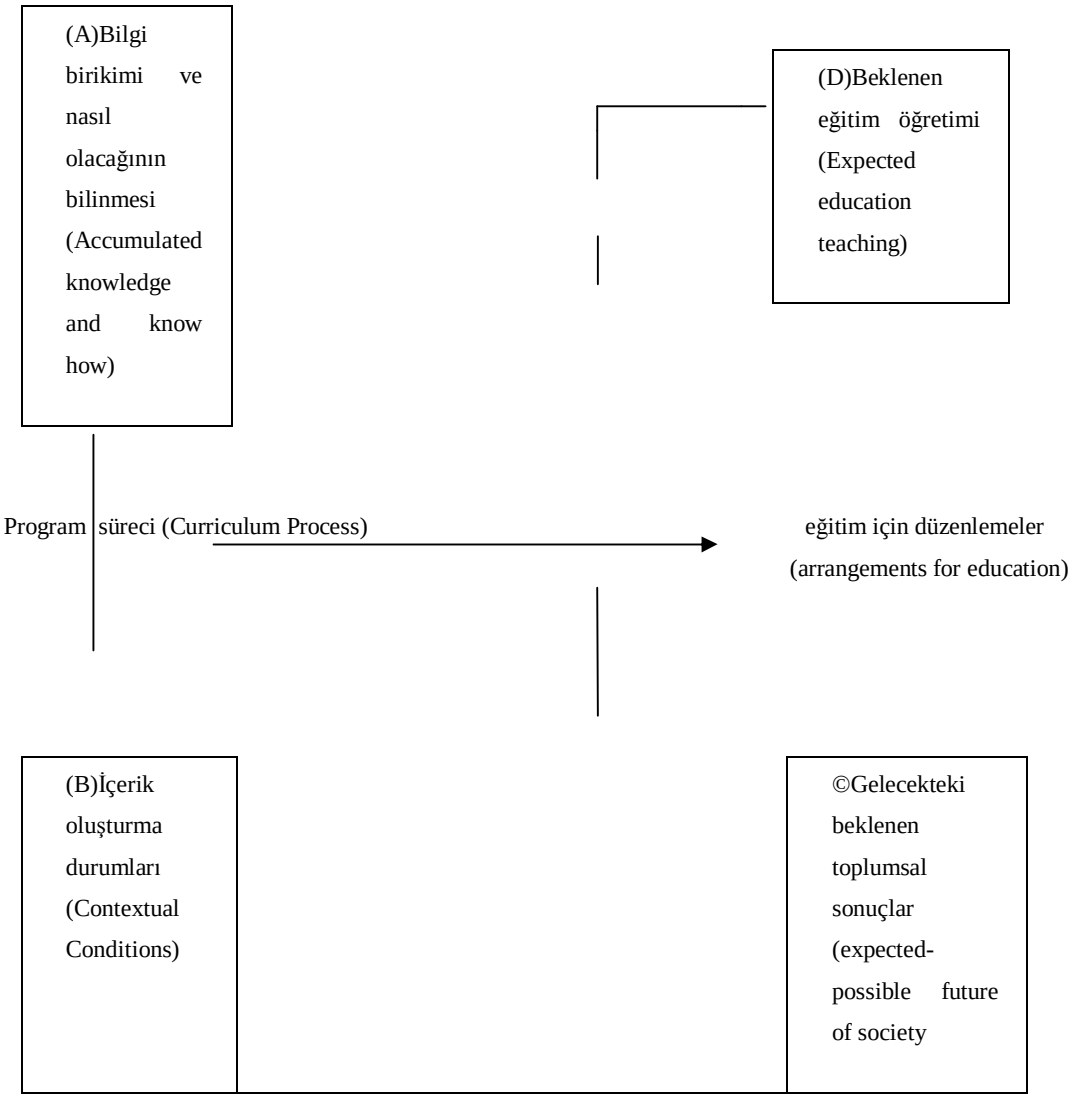
Bilgi toplumu eğitim anlayışında bilginin ve eğitimin belirli bir zaman ve mekan sınırlaması yoktur (Drucker, 1994). Yükselen eğitim paradigması geleneksel eğitim paradigmasının tersine öğrenmenin sadece sınırları ve yeri belli olan okul gibi birtakım kurumlarda gerçekleşebileceği düşüncesine zıt düşmektedir. Eğitim ve öğrenme artık kurumsallaşmış formunu terk etmekte, kurumlar-ötesi bir hâl almaktadır (Şimşek, 1997). Eğitim ile ilgili zaman ve mekan sınırlandırılmasının ortadan kalkması "Yaşam boyu eğitim" anlayışını da ortaya

çıkarmıştır. Teknolojinin ortaya çıkardığı yeni eğitim süreçleri, uzaktan eğitim gibi olanaklar, eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç hâline getirmiştir. Böylece insanların istedikleri zaman ve mekanda ilgi ve istek duydukları konularda eğitilebilmelerinin mümkün olabilmesi gerçeği, bilginin yalnızca okullarda öğretmenler tarafından verilebileceği konusundaki görüşleri temelinden sarsmış ve daha şimdiden okulların gelecekteki fonksiyonlarını tartışılır hâle getirmiştir (Oktay, 2001).

Bilgi toplumu olma yolundaki Türk milletinin gereksinim duyacağı niteliklerle donanmış bireyi ve bu bireyi yetiştirmek için gerekli eğitimin alt yapı ve üst yapıların kurulması, politika ve stratejilerin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesidir (Şimşek, 1997).

Rosenmund (2000)'e göre program söz konusu olunca program sürecini bir bütün olarak, toplum ve eğitim kurumları tarafından kurumlaşmış uygulamaların program yapma düzeyi şeklinde ayırt etmek gerekmektedir. Şekil 1'de de görüldüğü gibi program süreci mevcut bilgilerin seçimi ve tasarlanması (D) ile somut eğitim uygulamalarının nasıl istendik eğitim sonuçlarına dönüşebileceğinin bilinmesi (A) gereken karmaşık bir süreçtir. Bir toplumun bilgiyi seçip değerlendirmesi ve diğer toplumsal durumların ışığı altında bu bilgilerin nasıl olduğunu bilmesi (B) de gerekmektedir. Toplum bilgiyi ve kendi geleceğini düşünerek diğer durumları inceleyecektir (C). Kısaca, program süreci eğitimde toplumun genelden ve gelecekten beklentileri (C,D) ile verilen bilgi ve toplumsal durumları birleştiren bir süreçtir (A,B).

Bu bağlamda program süreci geleceği düşünen bir toplumun gelişiminin bir parçasıdır ve program araştırmaları program sürecinin gelişiminde tüm toplumların gelişimini ilgilendiren araştırma çabalarının bir parçasıdır (Rosenmund, 2000).



Şekil 2.1. Program Geliştirme Aşamaları (Rosenmund, 2000).

Program yapma süreci yukarıda tanımlanan sürecin entegre bölümleridir. Toplumun kendi gelişimini, bilgiyi tartmaları ve bu gelişim çerçevesindeki durumların farkında olmayı gerektirir.

Program yapma süreci bilgi ve toplumsal durumları içerdiğine göre elde edilen sonuç evrensellik ve özelcilik/kendine özgülük (universalistic and the particularistic) konusuna göre karara dönüşür.

Program geliştirme süreci toplumların kendi gelişimlerinin farkında olmak, bilgiyi tartmak ve bu gelişim çerçevesinde içerik durumunu oluşturmak şeklinde yer almıştır. Toplumlar farklı faktörlerin sürecinden geçen yapı ve süreçleri,

düzenleyerek ve kurumsal yapıları geliştirerek bu durumu düzeltmeye çalışmaktadır.

Program araştırmalarında ortaya çıkan dört teori vardır:

organizasyon teorisi (yönetim)

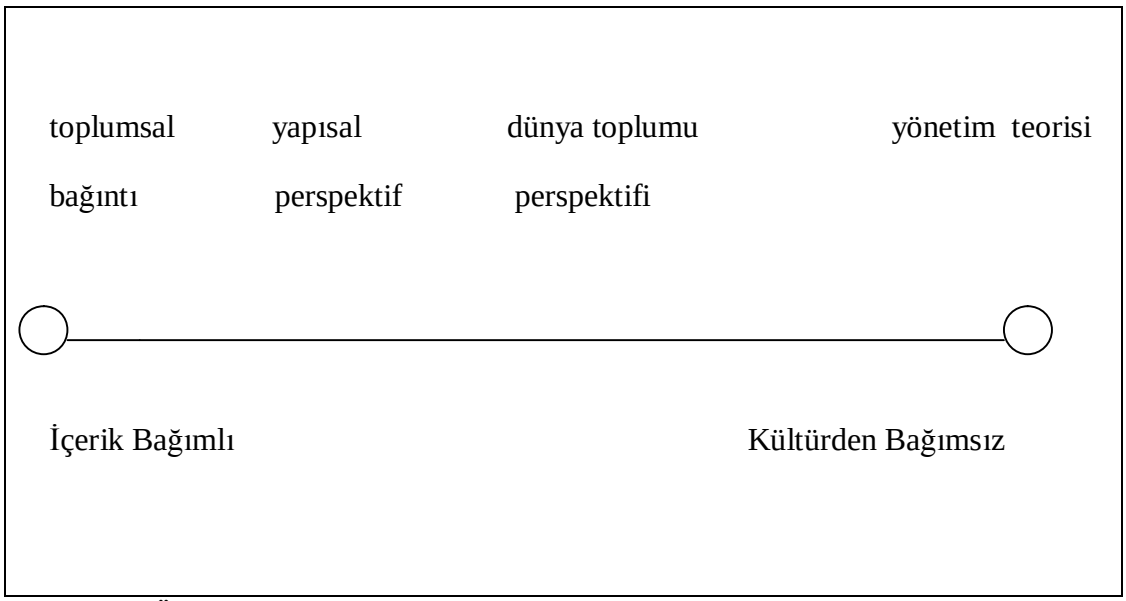
sosyo-kültürel durum

toplumsal uyum

dünya-toplumu teorisi

Bu perspektifler düzenlemenin yapılmasında temel faktörlerdir. Bu dört perspektiften "dünya-toplumu teorisi" program yapma sürecini dünya çapında bir ölçüte yaymak eğiliminden kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle programlar ve eğitimin resmi yapısı tüm ülkelerde birbirine benzemeye başlamıştır. Bu özellikle ilkeğitim ve ortaeğitimde böyle olmakla birlikte birçok ülke yaptıkları karşılaştırmalı araştırmalar sonucunda eğitimin her alanında yenilikler yapmakta, yaptıkları yeniliklerde diğer ülkeleri örnek almaktadırlar.

Bu perspektifleri kültürden bağımsız ve içerik bağımlı bir çizgiye oturtacak olursak karşımıza şöyle bir şekil çıkmaktadır:



Şekil 2.2. Özelleşmek (Particularism) ve Evrenselleşmek (universalism) Çizelgesinde Dört Perspektif

Yurakıdaki açıklamalarda olduğu gibi Şekil 2'nin içerik özellikli olan kısmında toplumsal bağıntı, kültürden bağımsız ucunda ise yönetim (organizasyon teorisi) olduğunu görebiliriz.

Içerik bağımlı ve kültürden bağımsız arasındaki çelişki araştırma yöntemlerinin uygulanması açısından önemlidir. Bu yüzden araştırmanın sosyoljisi açısından kültürden bağımsız olarak yapılan ulurlararası araştırmalarda (cross-national research) kurumların genel özelliklerine odaklanılmakta, bu kurumların yer aldığı ortamlar ihmal edilmektedir (Grootings, 1989). Uluslararası karşılaştırmalı araştırmalarda ise tam tersi tartışılmaktadır. Araştırılan çalışmanın tarihinin de bilinmesi onun sosyal içeğinin de bilinmesine yardımcı olacaktır. Fakat bunu detaylı bir şekilde incelemek aynı araştırma içinde mümkün değildir. Bunun yanı sıra kavramların benzer anlamlarda kullanılmış olup olmadığı gibi sorunlar bile içerik kıyaslamasında çok büyük sorun yaratmaktadır. Bu durumda karşılaştırmalı eğitimde bu iki yönü ele almak çok büyük bir engel ve zorluk oluşturur.

Bu nedenle program karşılaştırmasına ilişkin araştırmalar yapılırken aynı zamanda araştırılan ülkenin kısa bir tarihinden bahsetmek gerekebilir (Rosenmund,2000).

Uluslararası karşılaştırmalı araştırmalarda bir ikilem söz konusudur. Bu ikilemden çıkmak için üç aşama gerekmektedir. Birinci aşamada, Heidenreich (1991) önerdiği gibi: öncelikle içerik ve program süreci açısından ortak yönlerini bulup yeni bir program oluşturmaktır. Düzenleme ve ilişkili içerik durumları ikinci adım olarak görülebilir. Üçüncü adımda bu yöntemlerin nasıl çeşitlilik gösterdiğini ortaya koyan tarihi ve kurumsal faktörlere bakmaktır. Böylece bu programların uygulandığı durumu ortaya koyduktan sonra bunları açıklayıp kendi ülkelerine göre yorumlamaları araştırmanın sonucunu oluşturmaktadır

2.2.1. Program Geliştirmede İçerik Düzenleme Yaklaşımları

Demirel'e (2004) göre içerik belli bilgi kategorilerinden oluşmaktadır. Içeriğin, öğrenme ilkelerine uygun, sistematik bir biçimde ele alınması ve düzenlenmesi, bilgi kategorilerinden yararlanmayı gerekli kılar. Bilginin sistematik hale getirilmesinde belli ölçütlerin dikkate alınması gerekmektedir.

İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Bu ilkeler her ders için geçerli olabilir. Demirel'e (2004) göre içerik düzenlemede farklı yaklaşımlar söz konusudur:

Doğrusal Programlama Yaklaşımı: Birbiri ile ardışık, sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde doğrusal yaklaşım kullanılır.

Sarmal Programlama Yaklaşımı: Daha önce öğrenilmiş olan bazı konuların gerektikçe tekrar edildiği bu tip programda doğrusal bir sıra izlenmez. Tekrar aşamalarında konu, hatırlatmaktan çok kapsam genişletilerek ve ardışık bir konu sıralaması izlenerek verilir. Özellikle dil öğretim programlarının içeriği düzenlenirken bu yaklaşımdan yararlanılır.

Modüler Programlama Yaklaşımı: İçerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzenlenir. Bu öbeklerin ya da modüllerin birbiriyle ilişkili olması gerekmez. Bu programda öğretim sonucunda alınacak sonuçlar belirlidir. Öğenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içinde doğrusal ve sarmal ya da farklı yaklaşımda düzenlenebilir. Modüller arasında aşamalı bir bağ olması önemli değildir. Önemli olan her modülün anlamlı bir bütün oluşturmasıdır.

Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı: Bu yaklaşımda ilk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı giderek uzmanlaşmanın küçük birimlerde olduğu ve daraldığı bir tarzdır. Içerik ayrıntılı ve kesin bir biçimde belirlenmiş konular bütününden oluşur. Program esnek değildir. Bilgiler karmaşık ve özet bir formatta verilir ve konuların kapsamları giderek daralır. Öğrenci programı bitirdikten sonra o alanın uzmanı olur. Çekirdek programlamanın piramitsel programlamadan temel farkı, birden fazla uzmanlık seçeneği sunuyor olmasıdır. Öğrencilerin bir noktadan sonra seçim yapabilmeleri açısından daha esnektir. Çekirdek konular öğrencilerin ilgi duyduğu alanlarda seçim yapabilmesini sağlar. Fen Bilgisi konuları çekirdek programa, Fizik, Kimya, Biyoloji konuları da ilgi alanlarına alınır ve buna göre içerik düzenlemesi yapılır.

Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı: Bu yaklaşımda öğrencilere konuların ağı bir harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. Bu yaklaşımda konuların içeriğine öğrencilerin kendileri bireysel ya da grup halinde karar verirler. Konular küçük projeler olarak da belirlenebilir.

Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı: İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulur. Bu yaklaşım öğarencilerin felsefi görüşüne göre temellendirilir. Özellikle ilkeğitim düzeyinde öğrenci soruları çok değerli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe daha sınırlı ve özel uzmanlık alanlarına ilişkin sorulara göre programların içerikleri düzenlenir. (Demirel, 2004:122-131)

Öğrenci başarısının nitelik olarak zenginleşmesi eğitimde yeniden yapılanmanın en önemli hedefidir. Yeni yapılanmada öğrencinin zihnini kullanması esastır. Öğretimin estetik, toplumsal ve bilimsel açıdan değer taşımasına önem verilir. Öğrenme sonucu birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2004:15). Eğitim programını şekillendirmek, öğretim materyallerini düzenlemek, öğretimi yönlendirmek için kullanılan bir modele ihtiyaç vardır. Bunun için de öğrenme ve öğretme yöntemlerinden yararlanmak, çeşitli öğretim tekniklerini kullanmak gerekmektedir. **Öğretim yöntemleri** ağırlıklı olarak şu şekilde belirtilmektedir:

Anlatma Yöntemi
Tartışma Yöntemi
Örnek Olay Yöntemi
Gösterip Yaptırma yöntemi
Problem Çözme Yöntemi
Bireysel Çalışma Yöntemi
Grupla öğretim Yöntemi
Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi
(http://ss.uno.edu/SS/TeachDevel/TeachTech/ComTeachMeth.html)

Yukarıda belirtilen yöntemleri kullanırken çeşitli **öğretim tekniklerinden** da yararlanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

İleri düzey organizatörler: Burada bilgili öğrencilerin diğer öğrencilere yardımcı olması bir çeşit grup liderliği ve sorumluluğu üstlenmesi söz konusudur (Senemoğlu, 2003).

Beyin Fırtınası: Yeni ve faydalı fikirler elde etmek ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için kullanılan bir tekniktir (Senemoğlu, 2003).

Gösteri: Öğrencilerin yeni ya da farklı bilgileri farklı bir açıdan görmelerine yardımcı olur. Bellirli mesleklerden kişilerin uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgiyi gösteri şeklinde öğrencilere aktarması gibi (Senemoğlu, 2003).

Buluş Yoluyla Öğretim: Öğrencilere kavramları deney yaparak, araştırarak, bulmayı öğreten, hipotez geliştirme, araştırma, problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan, kendi kendine öğrenme ilkesinin anlatan bir öğretim şeklidir (Senemoğlu, 2003).

Sunuş yoluyla Öğretim: Öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma; uygun materyalleri seçme, daha sonra konuyu, genelden özele doğru sistemli, anlamlı şekilde öğrencilere sunmaktır (Senemoğlu, 2003).

İşbirliğine Dayalı Öğretim (Kubaşık öğrenme): Gömleksiz'in (1997) uygulamalı bir çalışması sonucu etkililiğini kanıtlamış olduğu bu öğrenme tekniğinde, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

Sorgulama Yöntemi: öğrencilerin kendi içinde düşünce ve yansımaları ifade edebilmelerine yardımcı olan uygun şekilde oluşturulmuş sorularla öğrenciler daha eleştirel düşünme becerisi geliştirebilmektedir (Senemoğlu, 2003).

Öğretme yöntemleri ve teknikleri konusunda karşılaştırmalı bir araştırma yapmak ayrı bir çalışma alanı olabileceğinden, bu çalışmada incelenen ülkelerin

sınıf öğretmenliği eğitim programlarının içerikleri ve öğretme yöntemleri karşılaştırılabilecek düzeyde bilgi ile sınırlı tutulmuştur. Ancak **değerlendirme** konusunda da yine kısa bir bilgi vermek gerekmektedir.

Program Değerlendirme, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme eğitim hakkında verilecek kararlar için bilgi toplanması ve kullanılması şeklinde tanımlanmakla birlikte, öğretimin hedef davranışları şartlarında programın hedeflerinin öğrencilerde ne derece gerçekleştirildiğini ölçmek, öğrencinin hedeflere ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek gerekmektedir. Hem programların geliştirilmesi ve hem de öğrenme ve öğretme etkinliklerinin iyileştirilmesi için yazılı, sözlü, gözlem yapma, rapor tutma, proje çalışmaları gibi etkinliklerle program etkinliğine, öğretme faaliyetlerine ve öğrenciye yönelik amaçlara uygun değerlendirme yapılır (Karakaya, 2004).

Tükiye'de Karşılaştırmalı Eğitim alanında yapılan araştırmalar oldukça az sayıdadır. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında nasıl bir yol izlenebilir, neler karşılaştırılabilir, nasıl karşılaştırılabilir, sınırlılıklar nelerdir gibi sorulara ayrıca cevap aramak gerekir.

2.3. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Araştırmalar

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, bu araştırmalarda yaşanan sınırlılıklar, program geliştirme aşamaları konusunda yapılmış karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, karşılaştırmalı eğitimin yöntemleri ve bu alandaki literatür taraması yer almıştır. Karşılaştırmalı Eğitim araştırmalarıyla ilgili yapılmış araştırmalara, sınırlılıklar ve yöntemlere yer vermeden önce yanıt aranması gereken sorular vardır.

2.3.1. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırması Nedir?

Karşılaştırmalı araştırma bir ya da daha fazla şeyin diğerleri arasındaki farklılık ve/veya benzerliklerini görmek için bir ya da daha fazla şeyle karşılaştırılmasıdır. Bu teknik ile bir çalışmada genellikle farklı disiplinler değerlendirilir. **Şey** kelimesi karşılaştırmada sınır olmayacağı anlamında tercih edilmiştir (Phillips ve Ochs, 2004). Bu araştırmada yapıldığı gibi ülkelerin eğitim

sistemlerinde sınıf öğretmeni yetiştirme sistem ve programlarının karşılaştırılması olabileceği gibi, ekonomisi, coğrafyası, tarihi veya kültürel boyutları ve benzeri karşılaştırmalar yapılabilir.

Noah ve Eckstein'e göre karşılaştırmalı eğitim (1969:15) başka ülkelerin gelişimlerinden faydalanarak bir ders çıkarma isteğidir. 19. yüzyılda örnek alınacak hedef ülkeler özellikle Fransa ve Prusya olarak görülmüştür. Başka ülkelerin gelişimlerinden faydalanarak bir ders çıkarma isteğinden kasıt yabancı ülkelerin eğitim sistemlerinin çalışılması ve buradaki örneklerin ithal edilmesi ve uyarlanmasıdır (Akt: Phillips ve Ochs, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim farklı hedeflere ulaşmak için eski Yunanlılara dayanan ve ondokuzuncu yüzyıldan beri filizoflar, antropologlar, politikacılar ve sosyologlar tarafından kullanılan bir yaklaşımdır. 1970'lerden beri de sosyal bilimlerde disiplinlerarası ve uluslararası yardımlaşma ve araştırma amacıyla bir çok Avrupalı kurum tarafından karşılaştırma yapılmaktadır. Karşılaştırmalı araştırma yöntemleri uluslararası çalışmalarda farklı toplumlardaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, analiz etmek ve açıklamak amacıyla uzun zamandır kullanılmaktadır. Bir ülkede siyasi, ticari, yönetim ya da eğitim alanında meydana gelen problemlerin çözümünde başka ülkelerin de aynı problemlerle karşılaşıp karşılaşmadığını araştırıp, çözüm yollarını bulmaya çalışmak, yalnızca o ülkenin problemlerine değil araştırılan ülkelerin kültürlerini öğrenmeye ve onları daha iyi anlamaya da yardımcı olur (Phillips ve Ochs, 2004).

Karşılaştırmalı araştırma sosyal bilimlerde kullanılan ve farklı ülke veya kültürler arasında karşılaştırma yapmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemin en büyük zorluklarından biri farklı ülkelerin verilerinin aynı kategoride sıralanmamış olması ya da farklı kategorilerde tanımlanmış olmasıdır. Karşılaştırmalı çalışmaların 200 yıldan daha fazla süredir yapıldığına ilişkin tartışmalar olmakla birlikte, bu çalışmalar daha çok temel bilimsel ve felsefi araştırmalar için kullanılmıştır. Karşılaştırmalı araştırmanın tam olarak ne zaman başladığını tam olarak bilinmemekle birlikte, bu araştırmalar 1980 yıllarında basılmış ve ikinci dünya savaşı sırasında da yaygınlaşmıştır. Karşılaştırmalı araştırmanın sosyal bilimlerdeki araştırmacılar için bu kadar önemli olmasının bir çok nedeni vardır. Farklı kültürleri merak etmek, kültür ve bilgi alışverişinde

bulunmak arzusu, kısacası, globalleşme en temel nedendir. Bilgi teknolojisi nicel karşılaştırmaya büyük destek vermiş ve uluslararası bilim teknolojisi bilginin hızla yayılmasına katkıda bulunmuştur (Øyen 2004: 276)
(http://en.wikipedia.org/wiki/Comparative_research#_note-3)

Iki ülkenin karşılaştırılmasında üç temel neden vardır:

Ülkelerin kendi sistemlerini anlamak,

Başka ülkelerle ilgili bilgileri genellemek,

Kuram geliştirmeye katkıda bulunmak.

Bu üç hedef içinde iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamak, modellerini tartışmak, önerilerde bulunmak, hipotezleri test etmek, değerlendirmek önemlidir. Bazı araştırmacılar iki ülkenin eğitim sistemini incelemek gibi bir araştırma yaptıktan sonra araştırma sonuçlarına dayanarak model önerisinde bulunabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim alanda dünyada çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara aşağıdaki alt başlıklar altında değinilecektir.

Bir ulusun eğitim sistemini tüm boyutlarıyla anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek için o ülkenin eğitiminin tarihi, toplumsal, politik ve ekonomik gelişimi hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir. Kandel (1966), "karşılaştırmalı eğitim: eğitimin geçmişten bugüne devam eden tarihi devamlılığıdır" şeklinde tanımlamıştır (Akt: Türkoğlu, 1998). Bugün, öğretmen yetiştirenlerin ilgilerini, uygulamalı ve nispeten öğretme ve araştırmaya yöneltmeleri karşılaştırmalı araştırmalarda teorik ve akademik çalışmaların yaşamasına neden olmuştur .

2.3.2. Karşılaştırmalı Eğitimde Neler Karşılaştırılır?

Karşılaştırma ve uluslararası eğitim çalışmaları tanımları her ülkeye göre farklılık göstermekle birlikte, Noah (1988) karşılaştırmayı iki varlığı yanyana koyup aralarındaki benzerlik ve farklılıklara bakmak olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında karşılaştırmalı araştırmalar sistem içi ya da sistemler arasında yapılabilir. Bunun yanı sıra bir tek ülkenin belli bir eğitim yönü hakkında sadece tanım veren, analiz yapan ve daha sonra da önerilerde bulunan çalışmalar vardır ki bunlar karşılaştırmalı çalışma olarak tanımlanamaz. Karşılaştırmalı ve uluslararası

çalışma olması için araştırmacının iki ülke alması ya da kendi ülkesini de bu karşılaştırmalara dahil etmesi gerekmektedir (s. xvii)

Kişilerin kendi ülkelerinde olan koşulları geliştirmek için farklı yerlerdeki aşamaları karşılaştırmalı bağlamda incelemeleri eğitim konularını araştırmada dolaylı amaçları olmuştur. Yabancı ülkelerde başarılı bulunan bir politika ödünç alınabilmektedir. "Ödünç alma politikası" karşılaştırmalı eğitim çalışmaları literatürüne yerleşmiş bir kavramdır (Phillips ve Ochs, 2004).

Her ne kadar bugünlerde bir ulusun politikası diğerine direkt uygulanabilir gibi yanlış bir varsayım olsa da farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin ciddi bir şekilde araştırılması ve başarıya yol açan etkenlerin tanımlanması gerekmektedir. Ancak ondan sonra bunlardan hangilerinin uygulanabileceğine bakılabilir.

2.3.3. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları Nasıl Yapılır?

"Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları nasıl yapılır?" sorusuna yanıt aranırken, öncelikli olarak bu alandaki **sınırlılıkların** tartışılması da kaçınılmazdır.

Karşılaştırmalı eğitimde karşılaşılan ilk problem dil bilimi açısından yaşanmaktadır. "Ödünç alma" teriminin dilbilimsel açısından uygunluğu tartışılmış ve bunun yerine transfer, kopyalama, ithal etme gibi terimler düşünülmüştür. "Cross-national attraction" ifadesi tercih edilmekle birlikte ödünç alma terimi bir ülkede gözlenen eğitim politikasının bilinçli bir şekilde adaptasyonu anlamında kullanılmıştır (Phillips ve Ochs, 2004). Etki terimi ise başka bir yerde önemi genel olarak kabul edilen fakat bilinçli olmadan ülke politikasına yansıma olarak tanımlanabilir.

Karşılaştırmalardaki karar verme mekanizmasında kuramsal, ve farklılık ilkesi etkili olmuştur. Ayrıca gerçekçi ve uygulanabilir olması uygulama açısından önemlidir. Çabuk adapte edilebilir olması politik bir gereklilik olarak görülmüştür. Uygulama hızı ödünç alan ülkenin şartlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişim kurum ya da kurumda görevli kişilerin değişikliği desteklemesi ya da değişikliğe direnmesi ile doğru orantılı olarak hız açısından farklılık gösterebilir. Değişikliğin ödünç alan ülke açısından içselleştirilmesi (*indigenization)* önceden uygulanmakta olan sistemin etkilerini değerlendirmekle

mümkündür.Var olan sistem üzerindeki etkisi incelenirken sistem oluşturanların hedeflerinin incelenmesi, dış etkenlerin özümsenmesi, neyin nasıl adapte edildiğinin iyi incelenmesi gerekmektedir (Cornoy ve Rhoten, 2002).

Sentez açısından baktığımızda ise uygulamanın yorumlanması ve yeniden yapılandırılması önem kazanmaktadır. Değerlendirme ise ödünç alınanların (giyim tarzı, değerlendirme, sistem yapısı, program içeriği gibi) gerçekçi olup olmadığını ve yansımalarının neler olduğunu ortaya koyar. Değerlendirme sonuçları tüm işlemleri yeniden başlatır ki bu durumda tam bir döngü gerçekleşir. Tez, antitez ve sentez sistemi ile tüm gelişim işlemi yeniden başlar. Karşılaştırmalı araştırmanın bu model çerçevesinde geliştirilmesi bu nedenle önem taşır (Cornoy and Rhoten, 2002).

Karşılaştırmalı eğitimde en büyük sorun parametrelere karar vermek, analiz etmek, uygulama sürecini tanımlamak ve değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Daha yoruma dayalı, dil bilimsel ve kültürel farklılığı olan karşılaştırmalı araştırmalar, araştırma geleneğinden doğan farklılıklar ve idari yapıdaki farklılıklar da eklenince araştırmanın nitel kalitesi olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle de araştırmacının temel değişkenleri analiz ederken zorluk çekmesi kaçınılmazdır. Bundan dolayı ikiden fazla yapılacak karşılaştırmalı çalışmalarda bir ekip oluşturulması ve ekip üyelerinin her birinin bir tek ülkeyi araştırıp geliştirilen ölçek doğrultusunda karşılaştırılabilecek özelliklerle ilgili veri toplaması daha makul görünmekle birlikte bunun da sakıncaları bulunmaktadır. Bu durumda diğer üyeler ile olan iletişim kolay olmayabilir. Ayrıca Avrupa programları her bir Avrupa Birliğine üye ülkenin programlarını içermekle birlikte bu ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişimleri farklı olabilir. Aynı zamanda farklı kültürel değerler, varsayımlar düşünce şekilleri olabilir. Elde edilen tüm bilgilerin güvenilir olduğundan emin olmak için iletişimde bulunmak, gözlem ve görüşmeler yapmak araştırmada maliyeti oluşturan ve araştırmacıların yüklenmek zorunda kaldıkları finansman sorununu doğurmaktadır. Tüm bunlar karşılaştırmalı araştırmaların sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Hantrais, 1995).

Bilgi toplama ve bunların karşılaştırılmasında karşılaşılan güçlükler: Her ülkenin ulusal sözleşme hükümleri, kaynakları toplama araçları, amaçları, kriter ve

yöntemleri bir ülkeden diğerine farklılık gösterebileceğinden sistematik bir karşılaştırma yapmak çok güç olabilir. Bu nedenle sistematik bir karşılaştırma yapılamadığı durumda temel düzeyde bir sınıflama yapma yoluna gidilmektedir. Araştırmanın ekonomik boyutundaki sorun verileri elde etmede ortaya çıkmaktadır. **Dil** burada en büyük engeldir. Bir tek ülkede çalışmaktansa uluslararası karşılaştırmalara girmek büyük bir uğraşı gerektirir. Özellikle kavramlardaki farklılıklar araştırmacılar için çok büyük bir sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle kavramlara açıklamalar verip orijinal terimlere sadık kalmakta fayda vardır (Hantrais, 1995).

Yukarıda sözü edilen tüm sıkıntılarına rağmen karşılaşmalı araştırmalarının çok büyük önemi vardır. Bunlar: farklı ülkelerin tecrübe, bilgi ve yaşam tarzlarından örnek almak, kendi ülkemizi daha iyi anlamak, yeni perspektifler geliştirmek, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak, bu benzerlik ve farklılıkları sadece eğitim, sistem ve uygulamada değil bazı ulusal olurluk ve olmazlıklar için de ortaya koymak açısından gereklidir. Uluslararası karşılaştırmalar farklı kültürel bakış açılarını, ulusların görüşlerini ve düşünce tarzlarını ortaya koyar ve aynı zamanda kendi ülkemizin perspektiflerini dışarıdan bir gözlemci gibi yeniden değerlendirme şansı bulur (Hantrais, 1995).

2.3.4. Karşılaştırmalı Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler Nelerdir?

Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan yöntemler nelerdir? sorusuna yanıt ararken görülmektedir ki aslında karşılaştırmalı araştırmaya özgü bir yöntem yoktur. Çokdisiplinli bir yaklaşım (multidisciplinary approach) olması sunduğu esneklik açısından iyidir. Karşılaştırmalı çalışmalarda nitel araştırmaların nicel araştırmalardan daha sık kullanıldıkları görülmektedir. Günlük yaşamda iki şeyi kıyaslarken kullandığımız yöntem gibi kıyaslama yapılmaktadır. Benzerlikler benzer olanlarla, farklılıklar ise farklılıklarla kıyaslanmaktadır. Buna rağmen ortak hiç bir noktanın olmaması araştırmanın faydalı olmasını engelleyecektir. Araştırma analiz edilirken çok miktarda elde edilmiş olan verilerin bölüm bölüm karşılaştırılması gerekmektedir. Bu karşılaştırma sırasında iki ya da daha fazla sistem arasındaki farklara bakılır, sonra bu farklı değişkenlerden hangilerinin araştırmanın yapıldığı ülke ile ilişkili olduğu incelenir. Kültürel, sosyal, ekonomik,

politik vs. açıdan uygunluk taşıyanları ise uygulama yoluna gidilir. İşte bu bir karşılaştırmalı araştırmadır (Alexander, 2000).

Uluslararası (Cross-national) karşılaştırmalar en çok kullanılan araştırma yöntemleridir. Araştırmacının özellikle kendi ülkesini başka ülkelerle kıyaslaması en çok kullanılan yöntemdir. Örneğin, tarihi karşılaştırma modelinde ya iki olayın oluş tarihleri kıyaslanır ya da her iki ülkenin zaman içerisindeki gösterdikleri farklılığı ortaya koymak üzere kıyaslama yapılır. Kısaca karşılaştırmalı araştırma var olan farklılıkların analiz edilmesi için araştırılması ve karşılaştırılmasıdır (Alexander, 2000).

Lauterbach, U.; Mitter W. (1998)'e göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının aşağıdaki dört ögeyi içermesi gerekmektedir.

a) karşılaştırma için seçilen objelerin tanımlanması
b) her bir objenin hedeflenen doğrultuda ortaya konması
c) araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi
d) bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması

Lauterbach'ın (1998) yukarıda sözünü ettiği karşılaştırmalı eğitim araştırmasının yapılma gerekçesi ise daha çok ülkelerin yeniden yapılanma çalışmalarında kendi durumlarını görmek ve buna göre tavır almaktır.

Son yıllarda eğitim politikalarını ve uygulamalarını etkin oldukları ülkeden ödünç alma eğilimi artmaktadır. Bu nedenle uluslararası karşılaştırma hem eğitim sistemleri açısından hem de eğitim politikalarındaki değişiklikler açısından sıklıkla yapılmaktadır (Alexander, 2000). Bunun için çalışmaların çoğunda bilgi taraması ya da geniş ölçekli anket yapmak yöntemi kullanılmaktadır fakat eğitim uygulamalarını anlamak için bu uygulamaların yapıldığı ülkelerdeki kültürel bağlamın da bilinmesi gerekmektedir. Yöntem olarak oldukça zor olan karşılaştırmalı araştırmada perspektif geliştirmek için sonuçları değerlendirmek önemlidir. Eski karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile yenileri arasında en belirgin fark yenilerin daha nitel olmasıdır. Nitel araştırmalarda kültürel faktörler daha çok ele alınmaktadır. Bu nedenle örneğin: sistem ve problemlerden ziyade kişilere sağlanan eğitim olanaklarının kıyaslanması daha verimli olacaktır (Osborn, 2004).

Karşılaştırmalı araştırmada kaynak tarama, alan incelemesi, katılımlı gözlem ve/veya tarihi analiz yöntemi kullanarak kavramda denklik, değerlendirmede denklik, dilbilimde denklik ve örneklem karşılaştırılabilir. Bu yöntemlerden bir ya da bir kaçı bir arada kullanılabilir.

Kavram denkliği karşılaştırılırken örneğin başka kültürlerde bazı kavramların olup olmadığına bakılabilir. Burada dengi olan kavramlar ve onların farklı kültürlerdeki aynı anlama gelmeleri ya da gelmiyorsa farklı anlamları ortaya konabilir (Osborn, 2004).

Eğitim politikaları ve okullaşma politikası belirlenirken nitel bir araştırmanın yapılmasının karşılaştırmalı eğitim açısından daha önemli olduğu vurgulanmıştır (Crossley ve Vulliamy, 1984), buna rağmen nitel araştırmanın nicel araştırma ile desteklenmesinin güvenilirlik açısından daha geçerli olabileceği belirtilmiştir. Broadfoot (2000) bu niteliksel karşılaştırmalı çalışmaların nicel araştırmalar kadar hızlı ve güçlü bir şekilde gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Uluslararası eğitim bir çok uluslararası işbirliği, anlayış ve değişim yöntemlerini kapsar. Öğrenci ve öğretmen değişimi, yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini öğretmek gibi kavramlar bu sistemin içindedir. Birçok araştırmacıya göre karşılaştırmalı eğitim eğitimin bağımsız bir akademik analiz olduğunu ve uluslararası transfere daha duyarlı tehlikeler taşıdığını vurgular ve karşılaştırmanın kendisini daha fazla önemser. Burada uluslararası farkındalık ve anlayış, eğitim araştırmaları ve eğitim uygulamalarında temel (köklü) eğitim teorisinin önemini yansıtır (Broadfoot , 2000) .

Broadfoot (2000:133) eğitimde karşılaştırmalı çalışmanın bir disiplin olmadığını bir kavram olduğunu belirtmiş ve bir çok sosyal bilimler disiplininden kaynaklanan perspektiflerin etkileşimini sağladığını belirtmiştir. Eğitim araştırmacıları ise karşılaştırmalı eğitimi çok disiplinli bir alan olarak görmüşlerdir.

Kelly ve Altbach (1986:13) alandaki farklılığın araştırmacıların geniş bir yaklaşım ve konu alanı seçeneğine sahip olmasına olanak sağlamasındaki gücü olarak görmektedir. Bu alanda karşılaştırmalı ve uluslararası bir çok çalışma yapılmıştır. Fakat yapılan çalışmalar karşılaştırmalı eğitimde daha çok eğitim

politikasını anlamak, coğrafi veya sosyo ekonomik karşılaştırmalar olmak durumunda kalmıştır.

Holmes (1981) gibi Neo-positivistler karşılaştırmalı eğitim alanını etkilemiş ve bu tip araştırmalar için katı bir yöntem çerçevesi oluşturmuşlardır. Epistomolojik çalışmalar ise düşünmenin uluslararası araştırmalarda felsefi, tarihi ve insani boyutlarını ele almışlardır (Akt: Crossley ve Broadfoot, 1992).

Eskiden karşılaştırmalı eğitimde araştırma paradigması daha çok positivist bilimlerdeki gibi istatistiksel korrelasyonlar ve hipotez testi şeklindeydi (Crossley ve Jarvis, 2000a).

Son zamanlarda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarındaki eğilim değişmiştir. Karşılaştırmalı eğitim ve uluslararası eğitim çok disiplinli bir alan olmuş ve diğer disiplinlerin teori ve yöntemlerini de kullanan fakat kendi içinde ayırtedici ilgi, kavram ve özellikleri olan bir alan olmuştur. Bunlardan en belirgini eğitimin analizinde mikro, makro ve kurum düzeyinde analiz yapılması, uluslararası eğitim politikası ve uygulamalarının transfer edilebilirliğinin incelenmesi, ulusların, zaman ve global çerçeve içinde benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması alanda faydalı gelişmeler sağlamıştır. Karşılaştırmalı eğitimin yapılması kendi eğitim sistemimizi anlamamızı sağlamanın yanı sıra eğitim sistemlerinde benzer problemlerin çözülmesi adına farklı ülkelerin sistemlerini incelememizi ve gelecekte de bu konuda önlemler almamıza yardımcı olur. Üçüncüsü toplumun politik, sosyal ve ekonomik sektörleri ile eğitim arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Burada bir ülkenin değerlerini ortaya koymaktansa birden fazla ülke için geçerli olabilecek değerlerin ortaya konması ve farklılıklarla benzerliklerin kıyaslanması bu anlamda büyük yardım sağlar. Son olarak da Uluslararası bir yardımlaşma, iyi niyet ve anlayış gelişmesine katkıda bulunur (Crossley ve Jarvis, 2000b).

2.3.5. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Çalışmalar

Geçmiş ve günümüz araştırmacıları karşılaştırmalı eğitimin amaçları, perspektifleri ve yöntemlerini derinlemesine tartışmıştır (Arnove *ve diğerleri*, 1982; Noah, 1988; Holmes, 1998; Grant, 2000; Bray, 2003). Amaçlar arasında en yaygın tanım kendi ülkemiz ve diğer ülkelerin eğitim sistemlerini anlamak;

geliştirmek, ve eğitim sistemlerinde, politikalarında ve uygulamalarında yenilikler yapmak; eğitimdeki değişikliklerin sonuçlarını ve başarılarını tahmin etmek ve bu çabaların her birine yardımcı olacak kuramsal çerçeveler oluşturacak yöntemler geliştirmektir (Akt: Fairbrother, 2005).

Karşılaştırmalı çalışmalarda izlenen farklı stratejiler vardır. Betimleme yöntemi mevcut belli problemleri ortaya koymak, bu problemleri açıklamak ve daha önceki çalışmalarda da görüldüğü gibi eğitimin araştırılan kısmı ile ilgili tarihi, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel bölümleri tanılamaktır. Aynı zamanda bu bölümlerin neden var olduğu ya da ilişkiler bir sonraki adım olarak araştırılabilir. Çünkü karşılaştırmalı çalışmalar eğitsel ve toplumsal olaylar ve ilişkileri açıklama gücümüze katkıda bulunan yeni kavramları temin etmemize yardım eden bir potansiyele sahiptir. Karşılaştırma ortak ve iyi olanı bulmak ve dolayısıyla araştırmada bulunan sonuçlara dayalı olarak teorik bir açıklama getirebilmeyi gerektirmektedir (Fairbrother, 2005).

Broadfoot (2000) nitel çalışmalarda eğitim olaylarını anlamak ve nicel olarak da açıklamaları genelleyebilmek diye belirttiği karşılaştırmalı çalışmalarda nitel durum çalışmalarında karşılaştırmanın daha örtük olduğunu belirtmektedir.

Bunun yanı sıra karşılaştırmalı eğitim ve diğer sosyal bilimler alanları bizim teorileştirme, tahmin etme, yenilik yapma gibi yeteneklerimizi geliştirmemize katkıda bulunan yöntem ve stratejilere de katkıda bulunur. Theisen ve Adams (1990) karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını dört bölüme ayırmışlardır:

Tanımlama,
Analiz,
Değerlendirme,
Keşif.

Rust ve arkadaşları (1999) ise daha detaylı bir karşılaştırmalı eğitim araştırması çerçevesi çıkarmışlardır ve bunu dokuz karşılaştırmalı eğitim araştırması stratejisi başlığı altında tanımlamışlardır. Bunlar:

1. Alanyazın Taraması
2. Tarihi Analiz,
3. Deney,

4. İçerik Analizi,
5. Alan Araştırması,
6. Karşılaştırmalı Araştırma,
7. Kuramsal,
8. Kavramsal Araştırma,
9. Değerlendirmedir.

Bu araştırma stratejilerinin yanı sıra karşılaştırmalı eğitimde analiz yapma konusunda Bray ve Thomas (1995) şunu belirtmişlerdir: çalışma iki ya da üç ülkeye odaklanıp, bölgesel gruplama şeklinde yapılabilir. Iki ülkenin eğitim olaylarının kıyaslanması, bu kıyaslama yapılırken mutlaka yukarıda belirtilen statejilerden tamamını incelemesi gerekmemekle birlikte karşılaştırma amacına uygun olarak benzerlik ve farklılıklara bakmak esastır. Bu alanda yapılmış araştırmalar iki ülkenin kültür, ekonomik, dünya kapitalist sistemdeki yerleri, politik ideolojileri, toplumsal durumlarını kıyaslarken bazıları ise bu alanlara girmemiş daha çok eğitim olaylarındaki benzerlik ve farklılıklara bakmışlardır. Burada ele alınan örnekler temel eğitim gelenekleri, eğitim politikaları, standart sınavları, ve yüksekeğitimde yapılmış olan benzer reformlardır.

Karşılaştırmalı Eğitim alanında yapılmış olan araştırmalar temelde iki türdedir.

(1) Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi ortaya koymak: Carnoy'un 1974 yılında yapmış olduğu eğitim politikası ve üçüncü dünya savaşının gelişmesi konusunda yapmış olduğu çalışma buna örnek olarak gösterilebilir (Akt. Crossley ve Broadfoot, 1992).

(2) Eğitsel uygulamaların değişkenlerine odaklanan çalışmalar: Bu grupta cinsiyet ve eğitim (Kelly ve Elliott, 1982), planlama ve yönetim (Coombs, 1985), öğrencilerin yüksekeğitimde uluslararası transferi (Altbach ve diğerleri, 1985), eğitimde finans (Psacharopoulos, 1987) gibi çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. (Akt. Crossley ve Broadfoot, 1992).

Tight (1994) dil ve kültür benzerlikleri olan Kanada ve İngiltere'de part time yüksekeğitimi incelemiş, yapı, organizasyon, finans, program ve öğrenci özelliklerine bakmıştır. Mason ve arkadaşları (2000) İngiliz ve Japon usta eğitimine bakmış, kültürel kimlik ve bireysellik açısından kültürel değişiklikleri

incelemiştir. Osborn ve diğerleri (1997) Fransa ve İngiltere'deki eğitimde reformları incelemiştir.

Gaffield (1994) Amerikalı ve Kanadalı öğrencilerin matematik ve fen derslerindeki başarılarını karşılaştırmış, Whitty ve Edwards (1998), İngiltere ve Amerika'da okul politikalarındaki benzerlikleri karşılaştırmış ve her iki ülkedeki yönetim, politik ve akademik düzeyde meydana gelen sosyopolitik değişiklikleri karşılaştırmıştır. Bunlar ve benzeri tüm karşılaştırmalı çalışmaların hepsinde benzerlik ve/veya farklılıklar ortaya konması hedeflenmiştir.

Sonuç olarak karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında karşılaştırmanın mutlak cross-national olması gerekmemektedir. Ülke içinde eğitim düzeyleri arasında karşılaştırma yapmak da değerli olmakla birlikte farklı ortamlarda eğitim benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak, bunları tartışmak ve önerilerde bulunmak karşılaştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Yöntem olarak araştırmacı betimlemenin ötesine geçip açıklamalar yapabilir, hatta eğitim olaylarındaki ve/veya eğitim çalışmalarındaki benzerlik ve farkılıkları ortaya koyduktan sonra veriler ile gerçek durum sonucuna göre neler beklendiğini, bu durumun nasıl geliştirilebileceğine yönelik model geliştirebilir.

2.3.6. Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında başvurulan yaklaşımlar kısaca şu şekilde tanımlanmaktadır:

Yatay Yaklaşım: Sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Bu unsurlar incelenirken araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar karşılaştırılır (Türkoğlu, 1984: 27).

Farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenir. Tüm değişkenler yanyana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Ayrıca karşılaştırılan boyut öğretim programı ise, programdaki tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılmış olur .

Dikey Yaklaşım: İncelenen sistemin tarihi evrimi izlenir. Karşılaştırmalı eğitim yapan kişiyi geleceğe ait bazı tahminler yapmaya yöneltir (Türkoğlu, 1984: 27).

Problem Çözme Yaklaşımı: Herhangi bir eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan alınır ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analizi yapılır. Öğrenci maliyetleri, okulda araç gereç gereksinimleri gibi sorunlar problem çözme yöntemiyle incelenmektedir (Türkoğlu, 1984:27; Saracaoğlu, 1990;Ültanır, 2000: 25).

Örnek Olay Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, ülkelerin eğitim deneyimleri incelenir. Bu deneyimin benzer şartlarda diğer ülkelere faydalı olabileceği düşünülür (Türkoğlu, 1984: 27; Saracaoğlu, 1990; Ültanır, 2000: 25).

Yapısal-işlevcilik Yaklaşımı: Eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlayarak analiz eder. Bu yöntemde, sosyal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerektiği varsayılır. Okul türleri arasındaki ilişkilerle ilgili eğitim yaklaşımı ve sosya yapı ile eğitimin çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri inceleyen eğitimsel-toplumsal yaklaşım şeklinde tanımlanmıştır (Ültanır, 2000: 25).

Tanımlayıcı Yaklaşım: Geleneksel analiz yaklaşımıdır; konu ile ilgili literatür incelenir; benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır (Ültanır, 2000: 25).

Açıklayıcı yaklaşım: Karşılaştırmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmalar yapılmasıdır (Ültanır, 2000: 26).

Broadfoot (2000) Tanımlayıcı yaklaşım ile açıklayıcı yaklaşımı birleştirme yoluyla yapılan çalışmaların karşılaştırma için bütünleyici olabileceğini vurgulamıştır.

Bu yaklaşımların yanı sıra Ültanır (2000) karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında üç temel yaklaşımdan söz etmektedir.

Yordayıcı (predicitive) yaklaşım: Eğilimler kuramı. Hangi siyasi ve kurumsal eğilimlerin daha önemli olacağının ya da aksine yakın gelecekte hangisinin daha az anlamlı olacağının önceden belirtilmesidir.

Yöneltici (orientative) yaklaşım: Pragmatiktir. Eğitim sistemlerinin ortaklaşa ya da tek başına gelişmesine yardım eder.

Değerlendirici (evaluative) yaklaşım: Bir ya da birden fazla ülkenin eğitim sistemlerinin ya da kurumlarının üzerinde odaklanmıştır. Karşılaştırmacılar bu sistem ve kurumların kişisel olarak değerlendirilmesiyle sonuca ulaşır ve yargılar geliştirirler (Ültanır, 2000:26).

Bir çok açıdan uluslararası karşılaştırma yöntemleri ile ulus içi karşılaştırma yöntemleri arasında fark yoktur. Tanımlayıcı (descriptive) veya anket (survey) yöntemleri genellikle uluslararası araştırmalarda kullanılan ilk yöntemlerdir. Yatay (Juxtaposition) yaklaşımda ise bilgi var olan materyallerden veya yeni yapılan empirik çalışmalardan toplanır ve yan yana sistematik olarak kıyaslama yapmadan verilir. Geniş ölçekli bazı projelerin açıklamalı olması amaçlanabilir. Bu durumda bir ulusal örnek ile diğeri karşılaştırılabilir. Bu projelerde farklı yöntemlere başvurulabilir. Tüme varım yöntemi ile, hipotezden başlayıp doğrulamaya gidilebilir. Tümden gelim yöntemi ile genel bir teoriyi belli bir alana uygulayarak yorum yapma yoluna gidilebilir veya ortaya koyma (demonstrative) yöntemi ile bir teorinin doğruluğunu ve ayrıntılarını gösterme yoluna gidilebilir (Hantrais, 1995).

Nitel çalışmalarda bir ya da bir grup araştırmacının birden fazla ülkeyi araştırıp bilgi toplaması ve bu bilgiyi analiz etmesine safari yöntemi denmektedir. Bu yöntemde fazla ülke alınmaz ve araştırmacılar alınan ülkelerin birkaç ulusal bağlamda tanımlanacak öğelerini araştırırlar. Bu yaklaşımda anket, gözlem ve yorum da kullanılabilir (Hantrais, 1995).

Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış çalışmalara, bu alanda yapılan ilk araştırmalardan olan, Türkoğlu'nun (1984) "Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu doktora çalışması örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada Türkoğlu, yöntem olarak Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin belirli unsurlarını inceleyerek **yatay**, tarihi analiz yöntemine dayanarak ise **dikey** yaklaşım uygulamıştır.

Saracaloğlu (1990) yılında yapmış olduğu “Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde **tarihsel ve tanımlayıcı** yaklaşımın yanı sıra, toplumsal, ekonomik ve siyasal etmenler dikkate alınarak **yapısal-işlevselci** yöntem kulanmıştır.

Ültanır (1994) “Alman, Avusturya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı İncelemesi” konulu doktora tezinde ise yöntem olarak bu üç ülkenin eğitim sistemlerinin tarihi analizini yaparak **dikey** yaklaşım uygulamıştır.

Kara (2001) “Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezinde **tanımlayıcı ve yatay** yaklaşım kullanmıştır.

Topbaş (2001) “Türkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde **yatay ve dikey** yaklaşım kullanmıştır.

Mermut (2005) “Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya, Finlandiya) ve Türkiye’deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezinde **yatay** yaklaşım kullanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ile verilerin analiz edilmesi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma konusu gereği bir ülkeler arası (cross national) karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Görüşme, gözlem ve döküman analizi yoluyla yapılan (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada verilerin analizi sırasında kısmen sayısal işlemlere başvurulmuştur. Yapılandırılmamış olan görüşme ve gözlem Fransa'da Sorbonne üniversitesinde yer almıştır. Bu görüşme Sorbonne üniversitesi Öğretmen Yetiştirme bölüm başkanı, Prof. Patrick Dandrey ve yardımcısı Marie-Hélène Richard ile yapılmıştır. Görüşme, Şubat 2006 tarihinde yapılmıştır. Aynı gün sınıf içi (bir ders saati) katılım yapılmış, bu süre sonunda sınıf içi gözlem ve öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Görüşmenin temel amacı elde edilmiş olan dökümanların teyidi ve yararlanılacak başka kaynaklara nasıl erişilebileceğini öğrenmekti. Bu nedenle, görüşmeden önce elde edilmiş olan kaynaklar Prof. Dandrey ve yardımcısı Richard ile paylaşılmış, özellikle öğretim süreci ve öğretmen yetiştirme ve yapılan yenileşme çalışmaları konusunda, bilgi alınmış ve bu bilgiler doğrultusunda, çalışmanın ilgili bölümlerine gerekli eklemeler yapılmıştır. Almanya'da ise Hiedelberg üniversitesinde görüşme ve gözlem yapılmış, fakat daha sonra Karlsruhe üniversitesinin sınıf öğretmeni programı değerlendirildiğinden bu gözlem ve görüşmeler araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Araştırmada **ortaya koyma, tanımlama, açıklama, analiz etme**, önerilerde bulunma gibi çeşitli teknikler uygulanmakla birlikte, temelde; kısmen **dikey** yaklaşım, ağırlıklı olarak ise **yatay** yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşım: eğitim sistemlerindeki tüm boyutların ele alınması, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılıkların saptanmaya çalışılmasıdır. Bu çalışmada da yatay yaklaşım kullanılarak incelenen ülkelerin programlarında araştırma soruları çerçevesinde tüm değişkenler yan yana getirilmiş ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Genel eğitim sistemlerini anlamak amacıyla Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin eğitim sistemi ile ilgili kısa bir tarihi analiz yapılarak **dikey** yaklaşım kullanılmıştır. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde sınıf öğretmeni yetiştirme programına öğrenci alma koşulları, sınıf öğretmeni yetiştirme eğitim programlarının amaç, içerik, süreç ve değerlendirme yöntemleri bire bir karşılaştırılarak **yatay** yaklaşım kullanılmıştır.

3.2. Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005); "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir". Bu araştırmada nitel veri kaynağı olarak Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de yürürlükte olan öğretmen yetiştirme mevzuatları, eğitim sistemleri, ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca, adı geçen ülkelerin üniversitelerinin, eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından yararlanılmış, ders programları, ilgili yasa ve mevzuatlara ulaşılabilen kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, bazı üniversitelerin ilgili bölümleri ile yazışmalar sonucu alınan bilgiler, ilgili ülkelerdeki Türk Kültür Ateşelikleri ile yazışmalar sonucu ulaşılan bilgiler, farklı üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme bölüm başkanlarının yönlendirmeleri araştırmada verilerin toplanması açısından önemli olmuştur.

Araştırmada, eyaletlere göre sistem farkılılıkları olabileceği gibi genel olarak benzer esaslar içeren sınıf öğretmeni yetiştirme programları çalışılırken **Almanya'dan Karlsruhe** üniversitesinin programı incelenmiştir. **İngiltere'den Durham** üniversitesinin sınıf öğretmeni yetiştirme programı alınmıştır. Program ile ilgili dökümanlar bu iki üniversitenin kendi web sayfalarına girilerek elde edilmiştir. İngiltere'de sınıf öğretmeni yetiştirmeye ilişkin çok çeşitli programlar mevcut olduğundan dolayı elde etmede çok büyük güçlük yaşadığımız ve çeşitli yazışmalar sonucunda ancak ulaşabildiğimiz Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarından biri olan "Bachelor of Arts" (BA) programı esas alınmıştır. **Fransa ve Türkiye'den** ise merkezi sistem olduğu için üniversiteler arası kurul tarafından belirlenmiş programlar esas alınmıştır.

Fransa'da Sorbonne üniversitesinde, öğretmen yetiştirme bölüm başkanı Prof. Patrick Dandrey ve yardımcısı Marie-Hélène Richard ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ışığında elde edilen, genel olarak, ulaşılabilen dökümanların doğruluğunun teyidi ve ulaşılabilecek başka kaynakların neler olabileceği, öğretimde genelde ne tür bir süreç izledikleri gibi bilgiler ilgili bölümlere eklenmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada temel olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış, analiz kısmında kısmen nicel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma için elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımında belirlenen amaçlar doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farlılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Almanya'dan elde edilen kaynaklar Almanca, Fransa'dan elde edilen kaynaklar Fransızca olduğu için elde edilen kaynaklar bu konuda eğitimci uzman olan kişiler tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, bu çevirilerin güvenilirliğinin anlaşılması için Çukurova Üniversitesi'nde görevli olan öğretim elemanlarına çevrilmiş olan birkaç sayfa yeniden orijinal dillerine çevirtilmiştir. Yapılan

inceleme sonucunda genel olarak çevirilerin doğru olduğu kanaatine varılmıştır. İngiltere ile ilgili dökümanların ve diğer İngilizce kaynakların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmada, Fransa Sorbonne üniversitesinde, öğretmen yetiştirme bölüm başkanı Prof. Patrick Dandrey ve yardımcısı Marie-Hélène Richard ile yapılmış olan yapılandırılmamış olan görüşmeden yazılı bir döküman olmaması nedeniyle fazla yararlanılmamış, fakat bu görüşme çercevesinde elde edilen bilgiler doğrultusunda ulaşılabilen kaynaklardan ve araştırmanın öğretim süreçleri bölümünde kısmen faydalanılmıştır.

Karşılaştırmalar yapılırken elde edilen bilgiler bir araya getirilmiş ve mümkün olduğu kadar benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde derlenmiştir. Daha sonra bu bilgiler tablolaştırılmıştır.

Karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş, bir araya getirilmiş olan ve karşılaştırmada kolaylık açısından tablolaştırılmış olan bilgiler yorumlanmış ve Türkiye'deki uygulamalar da gözönüne alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Terimlerden doğabilecek anlam farklılıklarından kaçınmak için Türkçe çevirileri yapılabilen terimlerin yanına orijinal dildeki terimler de parantez içinde yazılmıştır. Türkçe'de tam karşılığı olmayan terimler ise yaklaşık anlamı ile verilmeye çalışılmış fakat mümkün olduğu kadar orijinal dildeki kullanımına sadık kalınmıştır. Anlama kolaylığı sağlamak açısından (eklerde verilen) bir terimler sözlüğü oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu Bölümde Almanya, Fransa, Ingiltere ve Türkiye'de Genel Eğitim Sistemleri, Öğretmen Yetiştirme Kurumları-Düzey ve Eğitim Modelleri, Öğretmen Yetiştirme Yasama Çerçevesi, Almanya, Fransa, Ingiltere ve Türkiye'de Yüksekeğitimde Kontrol ve Yönetimin Organizasyonun Karşılaştırılması, Almanya, Fransa, Ingiltere ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Amaçlarının Karşılaştırılması, Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye Ilişkin Son Durum, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Kurumlarına Kabul Şartları, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Amaçları, Sınıf Öğretmenliği Programlarının İçerikleri, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Değerlendirme incelenmiş, tanımlanmış ve karşılaştırılmıştır.

4.1. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Genel Eğitim Sistemleri

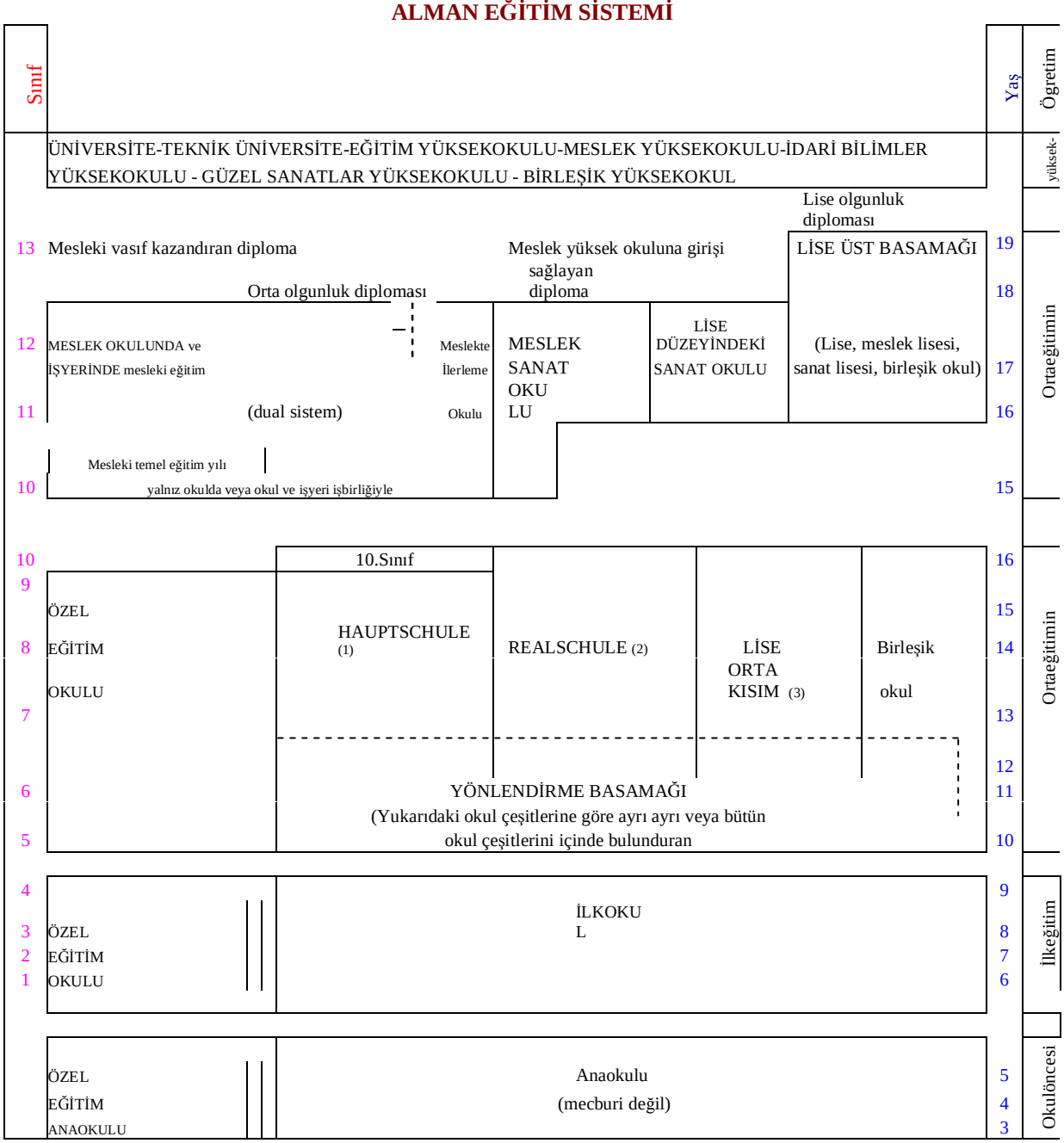
Bu bölümde **araştırmanın birinci alt amacı** olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin genel eğitim sistemleri irdelenmiştir. Genel eğitim sistemleri içinde her bir ülkenin okul türleri ve kademelerinden kısaca bahsedilmiştir. Daha sonra da bunların birbirleriyle olan benzerlik ve farkılılıkları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Okul Türleri ve Kademeleri

4.1.1.2. Almanya

Federal Almanya Cumhuriyetindeki okul sistemleri ilkeğitim kademesi ("Primarstufe"), Ortaeğitim 1. kademesi ("Sekundarstufe I.") ve Ortaeğitim 2. kademesinden ("Sekundarstufe II.") oluşur. Bu kademelerde yer alan okullar ise Grundschule, Sonderschulen, Hauptschule, Mittelschule (Sachsen'da), Regelschule, Sonderschulen, (Thüringen'de), Sekundarschule (Saarland, Sachsen – Anhalt), Verbundene Haupt –und Realschule (Hessen) İntegrierte Haupt-und Realschule (Hamburg), Rogionalschule (rheinland-Pfalz), Realschule, Gymnasium, Gesamtschule ve çeşitli Mesleki Eğitim Okulları (Berufsbildende schulen) gibi adlar alırlar. (http://www.ph-karlsruhe.de/lehre_stud/ghs.pdf).

ALMANYA FEDERAL CUMHURİYETİNDEKİ
EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL YAPISI
ALMAN EĞİTİM SİSTEMİ



1) Hauptschule genel olarak,vasıflı işçi yetiştiren meslek okuluna öğrenci hazırlayan okul türüdür.Türkiye'de,vasıflı işçi olacak öğrencilerin gittiği ayrı bir ortaokul yoktur.Bu nedenle Almanca "Hauptschule" terimini aynen alınmıştır.
2) Realschule , yabancı dilin ve fen derslerinin Hauptschule'ye göre daha önemli olduğu bir okuldur.Realschule genellikle ara eleman yetiştiren meslek okullarına öğrenci hazırlayan ortaokul türüdür.Türkiye'de bu amaçla ayrı bir ortaokul açılmamıştır. Ancak, Realschule bazı bakımlardan Anadolu Teknik Meslek Liselerinin orta kısmına benzer.
3) Türkiye'deki ortaokula en çok bezeyen okuldur.Çünkü Gymnasium'ların orta kısmı, Türkiye'deki ortaokullar gibi öğrenciyi lise üst basamağına hazırlar.

Şekil 4.1 Almanya Eğitim Sisteminin Temel Yapısı

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi Almanya'da 3-5 yaş arası okulöncesi eğitimi, 6-9 yaş arası ilkeğitimi, 10-16 yaş arası ortaeğitim birinci devre, 16-19 yaş arası ise ortaeğitim ikinci devre (lise) aşamalarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yüksekeğitime başlama yaşı 19 ve üstü olarak görülmektedir.

4.1.1.2.1. Okulöncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim (Elementarstufe) resmi okul sisteminin dışındadır. 18–72 aylık çocuklara verilen eğitimdir. İsteğe bağlı ancak anayasal haktır, okullaşma oranı %92 civarındadır. Anaokullarına ailelerin katkı payı vardır. Okul öncesi eğitim Kilise ve Eyalet Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilmektedir. Öğrenebilir Özürlü öğrencilerle diğer normal öğrenciler aynı eğitim kurumlarında yaş grubu sınıflarında eğitilerek normal öğrencilerin özürlü bireyleri erken yaşta tanımaları beraber yaşamaya alışmaları sağlanmakta, bunun yanında özürlü öğrencilerinde toplumsal yaşam içerisine entegre olması sağlanmaktadır. Bu okullar belediye tarafından finanse edilir, bina araç gereç idari personel yardımcı personel gibi ihtiyaçlar belediye tarafından karşılanır (http://www.inca.org.uk/germany-initial-special.html; Aytaç, 1999).

4.1.1.2.2 İlkeğitim

Bütün eyaletlerde ilkeğitim kademesi (Primarstufe), Temel Okul (Grundschule) ile temsil edilmektedir. Grunschule, bütün eyaletlerde 4 yıl (Berlin ve Brandenburg'da 6 yıl) sürelidir. Federal Almanya Cumhuriyetinde *Grundschule*'ler yegane "Birlik Okulu"durlar. Engelli çocukların eğitimi için, çeşitli Özel Eğitim Okulları (*Sonderschulen), yer alır.* İlkokularda eğitim 6-7 yaşında başlar 3.-4. sınıfta yönlendirme ile ilgili çalışmalar, tespit ve kendi içinde raporlama şeklinde olur, geçmişte öğretmen tavsiyesi önemli iken şimdi veliler öğrenciler ve öğretmenler gelecekle ilgili birlikte karar verir ancak yine öğretmen tavsiyesi önemli ve önceliklidir. Almanya da eğitim eyaletler eğitim bakanlığı yapısı ile şekillendiğinden 16 Eyalette de bazı değişiklikler olabilmektedir ancak sistem genel yapı itibari ile bir bütünü oluşturmaktadır (Aytaç, 1999)

4.1.1.2.3 Ortaeğitim

Ortaeğitim kademesi (Sekundarstufe) kendi içinde bölümlere ayrılır.

Hauptschule*:*

Hauptschule genelde 5 yıl sürer (5'den 9'a kadar olan sınıflar), 9. sınıfta Hauptschule mezuniyeti (Hauptschulabschluss) ile sona erer. Bazı eyaletlerde ise Hauptschule 10. sınıfa kadar devam edebilir. Hauptschule mezunları, genel olarak mesleki eğitim okullarına (Berufsschule) devam ederler.
(http://www.inca.org.uk/1421.html; Aytaç, 1999)

Realschule*:*

Die Realschule: 10. sınıf sonunda Orta Olgunluk (Mittlere Reife) ile sona erer. Bu okulun mezuniyetine Realschulabschluss veya Sekundarabschluss I. denir. Realschule yüksekeğitime hazırlayıcı okullara (mesela Fachoberschule*)* girme imkanı sağlar. Böylece öğrencilerin önemli bir kısmı, Meslek Yüksekokulları (Fachhochschule) ile Yüksekokullara (Hochschulen) girer.
(http://www.inca.org.uk/1421.html)

Gymnasium:

Gymnasium'lar genel ortaeğitim 1. ve 2. kademenin okul türlerinden olup, ya 5. sınıfta (yani 4 yıllık Grundschule) üzerine oturmuş olan okul türlerine bağlı Orientireurgsstıfe ile birlikte başlar ve 10. sınıfa kadar sürer ya da 6 yıllık Grundschule veya okul türünden bağımsız Orientireurgsstıfe üzerine dayalı olarak 7. sınıftan başlar ve 10. sınıfın sonuna kadar sürer. Gymnasium' un bu normal süreli biçimi (yani "Gymnasium in Aufbauform") vardır. Bu kısa süreli Gymnasium'lara Realschule mezunları (Hamburg'da ise Realschule'nin 8. yılını başarı ile bitirenler) girebilirler. 9 yıl süren bu lise eğitiminin son iki yılı üst basamağa (oberstufe) dahil olup, yüksek okullara giriş hakkı veren olgunluk sınavına (Abitur) yönlendirir (Aytaç, 1999).

Gesamtschule*:*

Birleştirilmiş Okullar (Gesamtschule), 1970'den itibaren deneme okulları olarak gerçekleştirilen bir okul türüdür. Bu okullar, ortaeğitim kademesinin geleneksel paralel hatlar sistemindeki Hauptschule, Realschule ve Gymnasium gibi sınıfsal okul türlerini ortadan kaldırarak kendi içinde çok programlı yeni bir okul türünü ortaya koymak amacı taşımaktadır. Adı geçen bu okulların bütünleşmesinden oluşan bu karma okul türünde öğrenciler Hauptschule veya Realschule diploması almaya hak kazanırlar ve herhangi bir Oberstufe gitme hakları da vardır (Aytaç, 1999)

Gesamtschule'ler kendi aralarında başlıca ikiye ayrılır.

-Kooperative (Addivite) Gesamtschule: Bu tip Gesamtschulle'lerde, ortaeğitimin çeşitli okul türleri, bir çatı altında toplanır fakat her okul türü kendi bağımsızlığını korur.

-Integrierte Gesamtschule: Bu entegre Gesamtschule tipinde ise her sınıfın bütün öğrencileri esas dersler ve seçmeli derslere göre gruplandırılarak eğitim gördükleri için, Hauptschule, Realschule, Gymnasium ayrımı ortadan kalkmaktadır. Yani tam bir birleşme söz konusudur.
(http://www.inca.org.uk/1421.html)

4.1.1.2.4 Özel Eğitim

Yaklaşık iki yüz yıllık bir geçmişe sahip olan engelliler eğitimi için 10 farklı okul bulunmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı diğer eğitim kurumlarındaki öğrencilerle beraber eğitim alır. Zihinsel engeli sınıf ortamında eğitim almalarına engel olan öğrenciler için bire bir eğitim programı uygulanır. Ders saatleri diğer eğitim kurumlarıyla aynıdır ancak; zihinsel engelliler için ders saatleri azaltılabilmektedir. Öğrencilerin okul hayatından iş hayatına geçişte zorluk yaşamamaları için iş bulma kurumuna bağlı kariyer rehberlik merkezleriyle öğretmenler, öğrencilere rehberlik hizmeti vermektedir. Kiliseler ve sivil toplum örgütlerine bağlı engelliler eğitim okulları da, devlet kontrolünde faaliyetlerini sürdürmektedir.
(http://www.inca.org.uk/1421.html)

4.1.1.2.5. Yüksekeğitim

Federal Almanya Cumhuriyetinde yüksekeğitimde tek bir model uygulandığı söylenemez. Almanyadaki yüksekeğitim eyaletlere ve okullara göre değişmekle birlikte ortak özellikleri aşağıdaki gibidir:

Almanya Federatif bir yapıya sahiptir. Bu nedenle her eyaletin kendi eğitim bakanlığı vardır ve yüksekeğitimden de bu kurum sorumludur. Bu yüzden eğitim sistemi bazı eyaletlerde farklılık gösterebilmektedir. Bunun yanında her yüksekeğitim kurumu yönetiminde önemli derecede özerktir ve kendi eğitim programını, araştırma stratejilerini belirleme yetkisi vardır.

Almanya'da yüksekeğitim kurumları farklılık gösterdiği için yüksekeğitim almak isteyen öğrenciler için farklı okul alternatifleri vardır. Bunlardan bazıları Üniversiteler, Meslek Yüksek Okulları (Fachhochschule - FH), Teknik Üniversiteler ve Üniversite statüsünde Enstitüler olarak sıralanabilir. Meslek Yüksek Okulu (Fachhochschule - FH) uygulamalı bilimlere yönelik ve daha çok pratik eğitimin ön planda olduğu, nitelikli iş kadrosu oluşturmaya yönelik okullardır. Meslek Yüksek okullarının 4 yıllık bir eğitim süresi vardır ve bitirme derecesi üniversite bitirme derecesine denktir. Ayrıca sanat, film ve müzik eğitimi veren yüksekeğitim kurumları da vardır.
(http://www.unikarlsruhe.de/Outerspace/VirtualLibrary/index.de.html)

Yüksekokullardaki eğitim başlıca, Alan Bilgisi (Fachwissenschaft) Alan Bilgisi Eğitimi (Fachdidaktik) ile Psikoloji, Sosyoloji ve Siyaset Bilimi dallarını kapsar Bu yüksekeğitimin amacı; henüz okul pedagojisi yönünden uzman olmamakla birlikte, belirli branşlarda bilimsel bir uzmanlaşmayı gerçekleştirmektir (Aytaç, 1999).

4.1.1.3 . Fransa

Fransız Milli eğitim Sistemi de Türk Milli Eğitim Sistemi gibi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

YAŞ		SÜRE (YIL)	EĞİTİM DÜZEYİ VE KADEMELERİ	
			DEA (DIPLOM D'ETUDE APPROFONDİE) DOKTORA ÇALIŞMALARI MAITRISE YÜKSEKLİSANS ÇALIŞMALARI LİSANS ÜSTÜ	YÜKSEKEĞİTİM
26		19		
25		18		
24		17		
23		16		
22		15	LİCENCE LİSANS DIPLOM D'ETUDES UNIVERSITAIRES GENERALES (DEUG) ÖN LİSANS	
21		14		
20		13		
19				
18		12	GENEL, MESLEKİ VE TEKNİK LİSE	ORTAEĞİTİM 2. KADEME
17		11		
16		10		
15		9	GENEL, MESLEKİ VE TEKNİK ORTAEĞITIM	ORTAEĞİTİM 1. KADEME
14		8		
13		7		
12		6		
11		5	İKİNCİ DEVRE	İLKEĞİTİM
10		4		
9		3	BİRİNCİ DEVRE	
8		2		
7		1	HAZIRLIK	
6		ANASINIFI	ANASINIFI	OKULÖNCESİ
5			ANAOKULU	
4				
3				

Şekil 4.2. Fransa Eğitim Sisteminin Temel Yapısı

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi Fransa'da okulöncesi eğitim Almanya'da olduğu gibi 3-5 yaş arasını, ilkeğitim 6-11 yaş arasını, ortaeğitim birinci kademe 11- 15 yaş arasını,

ortaeğitim ikinci devre 15-16 yaş arasını kapsamaktadır. Öğrencilerin yüksekeğitime başlama yaşı ise 18 yaş ve üstü olmaktadır.

Yasal program

Fransa'da farklı yaş gruplarına göre değişen merkezi kontrolü olan ulusal bir yasal program vardır. Bu programın esasları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Fransa'da Eğitim Süreci, Yaş Düzeyi ve Çalışılan Konular

Eğitim Süreci	**Yaş düzeyi**	**Çalışılan konular**
ilkeğitim	Temel öğrenme düzeyi, 6-8 yaş	Fransızca okuma/yazma; yurttaşlık bilgisi; matematik; dünyayı keşfetme; yabancı diller/ yöresel diller;sanat; spor ve beden eğitimi
	8-11 yaş	Fransızca; okuma yazma ve insan hakları; fen eğitimi; sanat eğitimi; fen eğitimi; spor; yurttaşlık bilgisi
Ortaeğitim Birinci Devre	11-12yaş 12-13yaş 13-14yaş 14-15yaş	Fransızca; matematik; modern diller; tarih/cografya; yurttaşlık eğitimi; yaşam ve dünya bilimi; teknoloji; sanat eğitimi; spor. Çalışılan konular yaş grubuna göre değişiklik gösterir.
Ortaeğitim İkinci Devre Bu eğitimin son iki yılı zorunlu değildir. (16-18 yaş arası	15-16yaş	Fransızca; matematik; fizik ve kimya, yaşam ve dünya bilimi; birinci modern yabancı diller; tarih ve coğrafya; spor; yurttaşlık bilgisi; yasa ve sosyal eğitim. Buna ek olarak, listeden iki seçmeli ders ve bir diğer seçmeli uygulamalı çalışma seçilir.

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi Fransa'da 6-11 yaş arasında ilkeğitim düzeyinde öğrenciler genel olarak Fransızca okuma/yazma, yurttaşlık bilgisi, matematik; dünyayı keşfetme, yabancı diller/ yöresel diller, sanat, spor ve beden eğitimi, fen eğitimi derslerini almaktadır. 11-14 yaşları arasında ortaeğitim birinci devreye

devam etmekte ve Fransızca; matematik; modern diller; tarih/cografya; yurttaşlık eğitimi; yaşam ve dünya bilimi; teknoloji; sanat eğitimi; spor derslerini almaktadırlar. Çalışılan konular yaş grubuna göre değişiklik göstermektedir. Ortaeğitim ikinci devrede (lise) eğitimi almaktadırlar. Bu eğitim süreci zorunlu değildir. Lise eğitimi sırasında öğrenciler Fransızca; matematik; fizik ve kimya, yaşam ve dünya bilimi; birinci modern yabancı diller; tarih ve coğrafya; spor; yurttaşlık bilgisi; yasa ve sosyal eğitim derslerini alırlar.

4.1.1.3.1. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim, henüz ilkeğitim çağına gelmemiş olan 2/3-5 yaş arası çocukların eğitimini kapsamakta olup zorunlu değildir. Buna rağmen 5 yaş çocuklarının tamamı okulöncesi eğitime devam etmektedir.

Ailelerin 2-6 yaş okul öncesi çocuklar için devlet destekli okul öncesi eğitim isteme hakları vardır, fakat iki yaş çocukları için yeterli imkan henüz yoktur. 3 yaş çocukları için ise aileleri istediği sürece evlerine yakın olan bakım okullarına (*école maternelle)* ya da anaokullarına (*classe enfantine*) yerleştirilmeleri zorunludur (http://www.inca.org.uk/france-system-mainstream.html).

4.1.1.3.2. İlkeğitim

Anaokulundan sonra öğrenci ilkeğitime başlar. 6-11 yaş grubuna giren çocukların eğitim ve öğretimini zorunlu eğitim çevresi kapsamına girer.

Hazırlık dönemi ilkeğitim birinci sınıfa, başlangıç dönemi ilkeğitim ikinci ve üçüncü sınıflara; orta dönem de dördüncü ve beşinci sınıflara denk düşmektedir. (http://www.inca.org.uk/1371.html)

4.1.1.3.3 Ortaeğitim/lise

Ortaeğitim iki devreye ayrılmaktadır. Birinci devre dört yıl, ikinci devre üç yıl sürmektedir.Dört yıl süren birinci devre zorunlu eğitim kapsamı içine girmektedir. Bu devre kolej olarak adlandırılır. Üç yıl süren ikinci devre ise lise olarak isimlendirilir.

Dördüncü yılın sonunda öğrenciler yıl içinde ya da yıl sonu sınavlarındaki başarılarına göre “diplome national du brevet “ diye adlandırılan ortaeğitim diploması alırlar. Dört yıl süren ortaeğitim (college) eğitimi genel ve teknik lise ile dengi meslek eğitimi okullarına bir hazırlıktır. (http://www.inca.org.uk/1371.html)

Ortaeğitimden sonra öğrenciler eğitimlerine genel veya teknik liseler ile meslek okullarında devam edebilirler.

Genel ve teknik liseler üç yıl sürer. Üç yıl sonunda eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler lise bitirme sınavı olan ya da olgunluk sınavı denen “baccalaureat” ya hazırlanırlar. Genel ve teknik lise diplomaları öğrencilere yüksekeğitime girme hakkını kazandırır.

Meslek okulları iki yıl olup, Mesleki Eğitim Diploması (Brevet d’Etudes Professionnelles)) veya Mesleki Yeterlik Diploması (Certificat d’Aptitude Professionnelle,) diye adlandırılan, meslek eğitiminin birinci aşamasını oluşturan diplomaları vermektedir. İki yıl daha devam edildiğinde teknik lise diploması (baccalaureat professionnel) için sınavlara girebilir.
(http://www.inca.org.uk/1371.html)

4.1.1.3.4. Özel Eğitim

Fransa’da özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler özel eğitime muhtaç olan yaşıtları ile aynı sınıflarda eğitim görürler. Ana programın işlendiği sınıflarda eğitim görmesi mümkün olmayan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için ya okulların içinde özel sınıf alternatifleri ya da yarı zamanlı veya tam zamanlı entegrasyon sağlayan özel okullarda eğitim alma olanağı vardır (http://www.inca.org.uk/1371.html)

4.1.1.3.5. Yüksekeğitim

Fransa’da yüksekeğitim, ortaeğitim sonrası farklı bakanlıklara bağlı formasyon kurumlarından oluşur. Bu kurumlar Conseil National de I’Enseinement Superieur et de le Rechercehe (CNESER)’e danıştıktan sonra kararname ile oluşturulur. Bu yasa yüksekeğitim kurumlarına idari, mali, pedagojik ve bilimsel özerklik kazandırmıştır (Kara, 2001; http://www.education.gouv.fr/syst/orgs6.htm).

Yüksekeğitim lise diplomasına (baccalaureat) dayalı olarak en az iki yıllık eğitim veren eğitim kurumlarını kapsar. Fransa'da yüksekeğitim 4 basamaktan oluşmaktadır: Ön Lisans, Lisans, yüksek lisans ve doktora.

Ön lisans lise diplomasına dayalı olarak yapılır. İki yıl sürer. Ön lisans üzerine bir yıl daha eğitim alınırsa lisans, iki yıl eğitim alınırsa yüksek lisans yapılmış kabul edilir. Geleneksel üniversitelerin bünyesinde, *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) ve *Instituts Universitaires Professionalisés* (IUP) gibi fakülteler bulunur. Üniversitelerdeki derece yapısı şöyledir: İki yıllık eğitimden sonra verilen DEUG ara derecesi, onu takip eden bir yıllık eğitim sonucunda verilen *Licence* derecesi, *Licence* derecesinden sonra bir yıllık eğitim sonucunda verilen *Mâitrise* derecesi (http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/ab.htm).

Doktora yüksek lisansa dayalı olarak gerçekleştirilir (Türkoğlu, 1998). DESS, Mâitrise derecesinden sonra verilen bir yıllık lisansüstü derecedir. *Diplôme d'Etudes Appronfondies* (DEA), *Mâitrise* derecesi sonrasında verilen bir yıllık programdır ve doktora çalışmasının başlangıç noktası olarak kabul edilir.

4.1.1.4. İngiltere

İngiltere'de devletin finanse ettiği eğitim sistemi Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (Department for Education and Skills - DfES) ile hükümet sorumluluğundadır. Bu iki kurum amaçların belirlenmesinde, finansmanda, niteliğin ve verimliliğin kontrolunde etkindirler. Eğitimde merkezi olmayan bir yapı vardır. Sorumluluğun bir çoğu yerel yönetime, eğitim kurumlarının yöneticilerine ve öğretmenlere verilmiştir. (http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html)

4.3 nolu şekilde İngiltere'nin genel eğitim sistemi görülmektedir. Koyu renkler zorunlu eğitim dönemlerini göstermektedir (-http://www.education-otherwise.org/index.htm).

<table>
<tr><td>Eğitim Düzeyi</td><td colspan="2">Türü</td><td></td><td colspan="2">Yıl/ Düzey</td><td>Yaş</td></tr>
<tr><td>Yüksek eğitim ve ileri düzey eğitim</td><td>(ileri eğitim yüksek okulları, uzmanlık okulları ve yetişkin eğitim merkezler)</td><td>Yüksekeğitim</td><td></td><td colspan="2"></td><td>18 +</td></tr>
<tr><td rowspan="6">İkincil alan ikincil basamak</td><td colspan="6">GCE 'A' Düzeyi GCE 'AS' Düzey sınavları ve ileri mesleki eğitim sertifikaları Advanced Vocational Certificates of Education (AVCEs) (17/18 yaşında alınır) yüksekeğitime giriş olanağı sağlar.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td colspan="2"></td><td>17 – 18</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td></td><td colspan="2"></td><td>16 – 17</td></tr>
<tr><td colspan="6">Genel ikincil alan eğitim sertifikası: General Certificates of Secondary Education (GCSEs), Genel Ulusal Mesleki Sertifikalar: General National Vocational Qualifications (GNVQs) ve Mesleki eğitimde genel ikincil alan sertifikası GCSEs (Mesleki GCSEs) (genellikle 16 yaşında alınan) zorunlu eğitim sonrası genel, akademik ve mesleki çalışmalara olanak sağlar.</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Ortaeğitim</td><td rowspan="2">Zorunlu Eğitim 4</td><td>Yıl 11</td><td>15 – 16</td></tr>
<tr><td>Y10</td><td>14 – 15</td></tr>
<tr><td rowspan="3">İkincil alan birinci basamak</td><td rowspan="3">Zorunlu Eğitim 3</td><td>Y9</td><td>13 – 14</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="6">İlkeğitim</td><td>Y8</td><td>12 – 13</td></tr>
<tr><td>Y7</td><td>11 – 12</td></tr>
<tr><td rowspan="5">ilkeğitim</td><td rowspan="4">Zorunlu Eğitim 2</td><td>Y6</td><td>10 – 11</td></tr>
<tr><td>Y5</td><td>9 – 10</td></tr>
<tr><td>Y4</td><td>8 – 9</td></tr>
<tr><td>Y3</td><td>7 – 8</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ana sınıfı eğitimi</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Okul öncesi sınıflar</td><td rowspan="3">Temel Düzey</td><td>R</td><td>4 – 5</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Okul öncesi ortamlar oyungrupları, günlük bakım ve anaokulu merkezlerini içerir.</td><td></td><td>3 - 4</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>0 - 3</td></tr>
</table>

Şekil 4.3. İngiltere Eğitim Sisteminin Temel Yapısı

Şekil 4.3 te görüldüğü gibi zorunlu eğitim 5 ile 16 yaş arasını kapsar. Aileler çocuklarının yaşına, becerilerine, doğal yeteneklerine ve herhangi bir özel eğitim ihtiyacına (Special Educational Needs /SEN) göre zorunlu eğitim almalarını sağlamakla yükümlüdür.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi zorunlu eğitim iki aşamadan oluşmaktadır: ilkeğitim (eğitimde dört basamak) ve ortaeğitim. Zorunlu eğitim süresi 16 yaşına kadar devam etmektedir.

Tablo 4.2. İngiltere'de İlkeğitim ve Ortaeğitim Süreci

Aşamalar	Yaş aralığı ve Eğitim basamakları (*key stages*)	Zorunlu Eğitim yılları
İlkeğitim	5 - 11 yaş	
	1. basamak 5 - 7 yaş	1. ve 2. yıllar zorunlu eğitim yıllarıdır.
	2. basamak 7 - 11 yaş	3, 4, 5 ve 6 yıllar zorunlu eğitim yıllarıdır.
Ortaeğitim	11 - 16 yaş	
	3. basamak 11 - 14 yaş	7, 8 ve 9 yıllar zorunlu eğitim yıllarıdır.
	4. basamak 14 - 16 yaş	10 ve 11 yıllar zorunlu eğitim yıllarıdır.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi 5-11 yaş arası ilkeğitim, 11-16 yaş arası ortaeğitim görmekte olan öğrenciler için İngiltere'de eğitim zorunludur.

4.1.1.4.1. Okulöncesi Eğitim

Beş yaşın altındaki çocukların katıldığı eğitimdir. Bölge Eğitim Yetkililerinin (Local Education Authority- LEA) sağladığı anaokulu vardır. Zorunlu eğitim öncesi 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklar için devletin finanse ettiği bu okullar İngiltere'de temel eğitim düzeyini oluşturmaktadır ve kişisel, toplumsal, duygusal gelişim, iletişim, dil, okuryazarlık, matematik gelişimi, fiziksel gelişim ve yaratıcılığın geliştirilmesi amaçlanmaktadır (http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html).

4.1.1.4.2. İlkeğitim

5-7 yaş arası "Infant School" ve 8-11 yaş arası "Junior School" dan oluşur. İngiltere'de ilkeğitim okulları ilkeğitim I. devre (Infant School) 5-7 yaşlarındaki bütün çocuklar için zorunlu ve II. Devre (Junior School) 7-11 yaşlarındaki çocuklar için zorunlu olan okullardır.

İlkokul programlarında İngilizce, matematik, fen, bilgi ve iletişim teknolojisi (ICT), tasarım ve teknoloji (DT), tarih, coğrafya, sanat ve tasarım, müzik ve beden eğitimi (PE) ulusal program içinde vardır. Bir yabancı dil eğitimi, vatandaşlık, kişilik, toplumsal ve sağlık eğitimi (PSHE) genellikle programa dahil edilmektedir (http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html).

İlkeğitim I. Basamak okulları: (Infant School*)* Bunlara I. Basamak okulları da denir. Bu okullar 5-7 yaş arasındaki bütün çocuklar için zorunludur, öğretim süresi 2 yıldır ve parasızdır. Haftada 15 blok ders yapılmaktadır.

İlkeğitim II. Basamak okulları: (Junior School) Bunlara II. Basamak okulları da denir. Bu devre 4 yıllıktır. 7-11 yaşındaki çocukların eğitimini içermektedir. Çocuklar ilkeğitimin sonunda almak zorunda olduğu (11+) sınavlarına hazırlanırlar. Bu sınava giren çocuğa bir zeka testi uygulanmakta, İngilizce bir kompozisyon yazılmakta, bir de ilkeğitimde gördüğü derslerle ilgili olarak "Genel Bilgi Testi" uygulanmaktadır. Ayrıca yöneticiler tarafından tutulan raporlardan ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmaktadır. Bunlar yerel eğitim idaresi tarafından değerlendirilmekte, veliler çocuklarını bu eğitim idaresinin vermiş olduğu karar göre ya da akademik, teknik veya modern okullara

göndermektedirler (Demirel, 2000; http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html)

4.1.1.4.3. İkincil Alan Birinci Basamak

Programlarda 14 yaş ve üzeri öğrencilerin mesleki eğitime yönelmelerini sağlamak için bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu son değişikliklerle öğrencilere modern yabancı dil ve tasarım ve teknoloji dersleri zorunlu olmaktan çıkmıştır. (http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html)

Öğrenciler, 14-15 yaşlarında, ortaeğitimin 3. ve 4. yıllarında sınav konularını seçmeye başlarlar. Öğrencilerin eskiden 5 yılda, iki farklı düzeyde genel sınava girdikleri anlaşılmaktadır. Ortaeğitim Sertifikası olan CSE ve GCE alırlar. (Certificate of Secondary Education), (GCE "O" Level -General Certificate of Education at Ordinary Level). "O" level'ların CSE'lerden daha akademik ve değerli olduğu söylenmektedir. Okul, farklı konularda öğrenciyi, yeteneklerine göre bu iki sınavdan birine sokmakta iken, sonradan bu iki sınav Genel Ortaeğitim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education - GCSE) adı altında tek bir sınava dönüşmüştür. Bu sınav öğrencinin sınıf dışı ilgilerini de yansıtmaktadır (http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html).

Onaltı yaşına kadar eğitim zorunludur. Öğrenciler isterlerse iki yıl daha okuyabilirler. İlk eğitimden sonra ortaeğitime geçiş sınavsızdır. (1965'de çıkan yasaya göre ilkeğitim sonucunda öğrencilerinden en başarılı olanlardan %20'si "Grammar" okullarına, gerisi "Secondary" okullarına kabul edilir. LEA'ların çoğu bu sistemi kaldırmıştır. İngiltere'de zorunlu eğitim 5-16 yaş arasındadır. Zorunlu eğitim yaşında bulunan her çocuğun okula düzenli devam etmesi suretiyle yaşına, istidadına ve kabiliyetine uygun tam verimli bir eğitim sağlamak her velinin görevidir. İlk ve orta eğitim seviyesinde 16 yaşa kadar sınıf geçme ve kalma yoktur

Öğrencilerin çoğu, 16 yaşında okulu bırakırlar. Further Education College'a gidip pratik kurslarla meslek sahibi olurlar. Okurken de, kendi konulardında yarı zamanlı çalışabilirler (Demirel, 2000: 77).

4.1.1.4.4. İkincil Alan İkinci Basamak

17-18 yaş grubunu kapsar. 16 yaşından sonra öğrenci Genel Ortaeğitim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education - GCSE) alabilir ve bunu takip eden iki yıl sonra 18 yaşında alınan İleri Düzey Eğitim Diploması (Certificate of Education at Advanced Level - GCE, A-Level) sınavına girmeye hak kazanır. Öğrencilerin yüksekeğitim almaları için GCE, A-level almış olmaları gerekmektedir (http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html; Demirel, 2000: 77).

4.1.1.4.5. Özel Eğitim

Özel eğitim ihtiyacı olan (SEN) her çocuk okulda eğitim alır ve 1996 yasasıyla da belirlenmiş olan, özel ya da devlete yönetiminde olan kurumlarda kar gütmeksizin verilen eğitimle yetişkinliğe hazırlanırlar. Yerel eğitim otoriteleri özel eğitim ihtiyacı olan tüm özürlü veya öğrenme güçlüğü olan çocuklara bu eğitim finansını sağlar.

4.1.1.4.6. Yüksekeğitim

Eski politekniklere 1992 yılında üniversite statüsü verilmiştir. Üniversitelerde yürütülen yüksekeğitim programlarının eğitim sürelerine yönelik olarak merkezi veya resmi herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu nedenle, derecelere ilişkin terminoloji ve yapılanmalar, bir üniversiteden diğerine değişiklik göstermektedir. Bunun yanı sıra, İngiltere, İskoçya ve Galler arasında da farklılıklar bulunmaktadır.

Birleşik Krallık terminolojisine göre, yüksekeğitimde dereceler iki ana kategoriye ayrılmaktadır: Ön Lisans ve Lisans Düzeyi (*Undergraduate Level*) ve Lisans Üstü Düzey (*Postgraduate Level*).

Ön Lisans ve Lisans Düzeyi, programın süresine bakılmaksızın, bütün birinci ve alt dereceleri kapsamaktadır. Alt dereceler, iki yıllık Yüksek Okul Diploması (*Higher National Diploma)* ve bir yıllık Yüksek Okul Sertifikasından (*Higher National Certificate)* oluşmaktadır. Üniversite Mezunu (*Bachelor)* titresi genellikle üç ya da dört yıllık bir eğitim sonunda verilir. Tıp ve Veterinerlik alanlarındaki

eğitim süresi beş yıldır. *Bachelor* dereceleri, programların koşullarına ve öğrencinin kapasitesi ile performansına göre sınıflandırılır. Sınıflandırma**,** sıradan – niteliksiz **(***ordinary non-honours degree)*, üçüncü sınıf derece (*third class honours)*, ikinci sınıf derece (*second class honours)* (iki düzeyde) ve birinci sınıf derece (*first class honours)* şeklinde yapılmaktadır. Dersler, modüler ve kredi toplama temeline dayanan bir sistemde verilmektedir.

Lisans Üstü Düzey *(Postgraduate Leve)l*, eğitim süreleri bir ya da iki yıl arasında değişen çok çeşitli *yüksek lisans* programları (bunlardan bazıları tamamen derse, bazıları ise araştırmaya yöneliktir), pek çok sayıda Yüksek Lisans Diploması (*Postgraduate Diploma)* programları ve *PhD* derecesine yönelik doktora programlarından oluşmaktadır (http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/ab.htm).
Eğitim bölümündeki öğrencilerin *Bachelor of Education (BEd), Bachelor of Combined Studies ve Bachelor of Philosophy in education* ya da *Bachelor of* Arts (BA) derecelerini alma şansı vardır.
(http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)

4.1.1.5. Türkiye

Türkiye'de eğitim sistemi merkezden yönetilmektedir. Zorunlu eğitim ücretsizdir ve zorunludur. Türkiye'de örgün eğitim, milli eğitimin genel hedefleri ve temel ilkeleri doğrultusunda belli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylerle okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimdir. Örgün eğitim kapsamına giren kurumlar: Okul öncesi, ilkeğitim,ortaeğitim ve yüksekeğitim kurumlarıdır.

Şekil 4.4'te Türkiye'de Eğitim Sisteminin Temel Yapısı verilmiştir. Bu şemada anaokulundan doktora çalışmasına kadar geçen süre alınmıştır.

<table>
<tr><th>YAŞ</th><th></th><th>SÜRE (YIL)</th><th colspan="2">EĞİTİM DÜZEY VE KADEMELERİ</th></tr>
<tr><td>27</td><td></td><td>21</td><td rowspan="6">DOKTORA ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS ÇALIŞMASI</td><td rowspan="11">YÜKSEKEĞİTİM</td></tr>
<tr><td>26</td><td></td><td>20</td></tr>
<tr><td>25</td><td></td><td>19</td></tr>
<tr><td>24</td><td></td><td>18</td></tr>
<tr><td>23</td><td></td><td>17</td></tr>
<tr><td>22</td><td></td><td>16</td></tr>
<tr><td>21</td><td></td><td>15</td><td rowspan="4">LİSANS
ÖN LİSANS</td></tr>
<tr><td>19</td><td></td><td>14</td></tr>
<tr><td>18</td><td></td><td>13</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>12</td></tr>
<tr><td>17</td><td></td><td>11</td><td rowspan="3">GENEL, MESLEKİ VE TEKNİK
LİSE</td><td rowspan="3">ORTAEĞiTİM*</td></tr>
<tr><td>16</td><td></td><td>10</td></tr>
<tr><td>15</td><td></td><td>9</td></tr>
<tr><td>14</td><td></td><td>8</td><td rowspan="8">İLKEĞİTİM</td><td rowspan="8">İLKEĞİTİM</td></tr>
<tr><td>13</td><td></td><td>7</td></tr>
<tr><td>12</td><td></td><td>6</td></tr>
<tr><td>11</td><td></td><td>5</td></tr>
<tr><td>10</td><td></td><td>4</td></tr>
<tr><td>9</td><td></td><td>3</td></tr>
<tr><td>8</td><td></td><td>2</td></tr>
<tr><td>7</td><td></td><td>1</td></tr>
<tr><td>6</td><td></td><td></td><td rowspan="2">ANASINIFI</td><td rowspan="4">OKUL ÖNCESİ</td></tr>
<tr><td>5</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td></td><td rowspan="2">ANAOKULU</td></tr>
<tr><td>3</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Şekil 4.4. Türkiye Eğitim Sisteminin Temel Yapısı

- Türkiye'de 2006 yılına kadar genel liseler 3 yıl, teknik liseler ise 4 yıl idi. 2006 yılından itibaren tüm ortaeğitim kademesinde bulunan okulların öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Bu çalışma 2005 yılına kadar olan süre ile sınırlı olduğundan, Şekil 4.4'de 2005 yılındaki durum verilmiştir.

Şekil 4.4'te görüldüğü gibi Türkiye'de okulöncesi eğitim 3-5 yaş arası çocukların eğitimini kapsamakta, 6-14 yaş arası çocuklar ilkeğitime zorunlu olarak devam etmektedirler. Ortaeğitim 15-18 arası yaş grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Öğrenciler 18 yaşından sonra yüksekeğitim alabilmektedirler.

4.1.1.5.1 Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim ilkeğitim çağına henüz gelmemiş olan 3-5 yaş arası çocukların eğitimini kapsar. Okulöncesi eğitim zorunlu değildir. İsteğe bağlıdır.

Okulöncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilkeğitime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirilme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.

Okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız ana okulları olarak kuruldukları gibi, gerekli görülen yerlerde ilkeğitim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili eğitim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır (Başaran,1996: 74).

4.1.1.5.2 İlkeğitim

İlkeğitim 6-14 yaş grubuna giren çocukların eğitimini kapsar. Kız ve erkek bütün bireyler için zorunludur. Devlet okullarında parasız olan ilkeğitim, sekiz yıllık eğitimden oluşur. Bu okullarda, birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar dersler sınıf öğretmeni tarafından: dört ve beşinci sınıflarda sınıf öğretmeni ile branş öğretmenleri tarafından, altıncı sınıftan itibaren de sadece branş öğretmenleri tarafından yürütülür. Bu okulları bitirenlere, ilköğretim diploması verilir.

İlkeğitimin amacı; her Türk çocuğunun iyi bir yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst eğitime hazırlanmasını sağlar (Başaran, 1996).

4.1.1.5.3. Ortaeğitim

Ortaeğitim, ilkeğitime dayalı üç yıllık genel, dört yıllık mesleki ve teknik eğitim kurumlarını kapsar. **2006 yılında tüm ortaeğitim için bu süre dört yıla çıkarılmıştır.** Ortaeğitim zorunlu değildir. Ortaeğitim bünyesinde bulanan okulları bitirenlere diploma verilir. Ortaeğitim 15-18 yaş grubunu kapsayan öğrencilere bir meslek kazandırmayı ve onları yüksekeğitime hazırlamayı amaçlayan eğitim devresidir.

Ortaeğitimin amacı; öğrencilere asgari ortak bir genel kültürü vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak., ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yüksekeğitime, hem yüksekeğitime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlamaktır.

İlkeğitimi tamamlayan ve ortaeğitime hak kazanmış her öğrenci ortaeğitime devam etme ve ortaeğitim olanaklarından ilgi, yeti ve yetenekleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir.

Anadolu liseleri ve Fen liselerine giriş bir sınavla yapılmaktadır. Devlet okullarına giriş ise ortaeğitim kurumunu geçmiş ve ortaeğitim diplomasına sahip olmak ile mümkündür. Ayrıca öğrencinin çeşitli meslek liselerine gitme seçeneği de mevcuttur. Bu seçenek öğrencinin kendi tercihine bağlıdır (Başaran, 1996).

4.1.1.5.4. Özel Eğitim

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin;

-Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmelerini,

-Kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

-Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak

ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst eğitime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (MEB, 2002).

İşitme engelliler, görme engelliler, ortopedik engelliler, zihinsel engelliler gibi Özel Eğitime ihtiyacı olanlar için kaynaştırma sınıfları veya özel eğitim sınıfları mevcuttur (Akyüz, 2001).

4.1.1.5.5. Yüksekeğitim

Türkiye'de yüksekeğitim ortaeğitimden sonra gelen aşamadır. Yüksekeğitimin dört basamağı bulunmaktadır: Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora. Bu basamaklardan ilk ikisi ortaeğitime dayalı olarak öğrenci kabul etmektedir. Ortaeğitim mesleki ve teknik lise mezunları için 2 yıllık önlisans programlarına sınavsız geçiş vardır. Ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenci olabilmek için bir ortaeğitim kurumundan alınan bir diploma ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin açmış olduğu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavını kazanmış olmak gerekmektedir. Lisanstan sonra, bütünleştirilmiş Yüksek Lisans ve Doktora programları vardır. Yüksek lisans eğitimi lisans eğitimine, doktora eğitimi ise yüksek lisans eğitimine dayalı olarak gerçekleşmektedir.

Ön lisans orta eğitime dayalı en az dört yarıyıllık (iki yıl)bir öğretim sürecini kapsar. Lisans öğretimi, ortaeğitime dayalı en az sekiz yarıyıllık (dört yıl) bir öğretim süresini kapsar. Lisans eğitimi yüksek okullar ve fakültelerde verilir. Okulöncesi, ilkeğitim ve ortaeğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenler fakültelerde eğitim görürler. Sınıf öğretmenleri eğitimlerini eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde tamamlarlar.

Yüksek lisans, lisans eğitimine dayalı iki yarıyıl ders, iki yarıyıl tez hazırlama olmak üzere dört yarıyıllık (iki yıl) bir yüksekeğitim basamağıdır. Yüksek lisansını tamamlayan birey kendi alanında bilim uzmanı olarak adlandırılır.

Doktora, üniversite eğitiminin son basamağını oluşturur. Doktora eğitimi yüksek lisansa dayalı dört yarıyılı ders ve dört yarıyılı tez hazırlama olmak üzere en az sekiz yarıyıllık (dört yıl) bir eğitim programını kapsar. Yüksek lisans ve doktora eğitimi üniversitelerin sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri ve

eğitim bilimleri enstitülerinde yapılmaktadır. Lisans üstü eğitimini tamamlayan her bireye diploma verilir (Başaran, 1996).

4.1.2 Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

İncelenen ülkelerin genel eğitim sistemlerine bakıldığında hepsinin okul öncesi, ilkeğitim, ortaeğitim ve yüksekeğitim basamaklarına sahip oldukları görülmektedir, fakat Almanya'da ortaeğitim kurumları kendi içinde diğer ülkelere oranla farklılıklar göstermektedir. İngiltere'de birincil alan ve ikincil alan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Türkiye'de 5 yıllık ilkeğitim ile 3 yıllık ortaeğitimin birleştirilmesi sonucu 8 yıllık bir ilkeğitim süreci oluşturmuştur. Daha önce 3 yıl olan ve lise olarak adlandırılan ortaeğitim kurumlarının ise 2006 itibarıyla 4 yıllık bir eğitim gerektirmekte olduğu görülmektedir.

İncelenen ülkelerin zorunlu eğim sürecine başlama yaşı, ortalama olarak okulu bitirme yaşı ve okul süresi Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim Sürelerinin Karşılaştırılması

	OKULA BAŞLAMA YAŞI	**ASGARİ AYRILMA YAŞI**	**ZORUNLU OKUL SÜRESİ**	
ALMANYA	6	18	9/10TZ+3YZ	(TZ) Tam Zamanlı
FRANSA	6	16	10	(YZ) Yarı Zamanlı
İNGİLTERE	5	16	11	
TÜRKİYE	6	14	8	

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Almanya, Fransa ve Türkiye'de okula başlama yaşı 6 olarak saptanmışken İngiltere'de okula başlama yaşı 5'tir. Fransa ve İngiltere'de zorunlu eğitim süresi 16 yaşında sona ererken Almanya'da bu yaş 18, Türkiye'de ise 14 olduğu görülmektedir. Almanya'da tam zamanlı zorunlu öğretim 9-10 yıl sürmekte, üç yıllık yarı zamanlı zorunlu öğretim ise üç yıl sürmektedir. Zorunlu eğitim ortaeğitim 1. kademesindeki okullarda devam eder. Ortaeğitim 2. kademesine devam edemeyecek öğrenciler Berufsschule'ye yarı zamanlı olarak devam ederler. Okul süresi ise Almanya ve Fransa'da 10 yıl iken, İngiltere'de bu süre 11, Türkiye'de ise 8 yıldır. Eğitim süresi en az olan ülke Türkiye'dir.

Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Ayırtedici Özelliklerini incelemek açısından aşağıda bir dizi tablo verilmiştir. Tablo 4.4 Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki genel eğitim sistemlerinin, sistem yapısı açısından karşılaştırılmasını göstermektedir.

Tablo 4.4. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Sistem Yapısı Açısından Karşılaştırılması

	ALMANYA	**FRANSA**	**İNGİLTERE**	**TÜRKİYE**
SİSTEM YAPISI	-Bölgelere özerklik sağlayan merkeziyetçi olmayan federal bir sisteme sahiptir fakat Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile ilkeler birliği içinde olmak zorundadırlar.	-1982 yılında bölge yetkililerine (milli eğitim bölge başkanlarına) bir parça sorumluluk verilene kadar merkeziyetçi bir eğitim sistemi vardı.	-İngiltere'de devlet eğitiminin tüm sorumluluğu ulusal hükümet sorumluluğundadır fakat bölge eğitim yetkilileri okul yönetimine de birçok sorumluluk verilmiştir.	-Türkiye'de il milli eğitim müdürlüklerinin yetkileri olmakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan merkeziyetçi bir sistem vardır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Almanya ve İngiltere'de eğitim özerktir. Fransa ve Türkiye'de ise merkeziyetçi bir örgütlenme mevcuttur. İncelenen ülkeler arasında öğretmen yetiştirme kurumlarına en fazla sorumluluk veren ülkenin İngiltere olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminde de üniversitelere özerklik verilmesi ve sistemde yenileşme çalışmaları içinde fakültelerin daha aktif olmaları sağlanabilir.

Tablo 4.5'te Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki genel eğitim sistemleri konusunda alınmış olan önemli kararlardan bazıları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Alınan Kararlar Açısından Karşılaştırılması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
ALINAN KARARLAR	-Eğitim ve Kültür Bakanlıkları Toplantı Sekreterliği'nin 2002 yılında aldığı ortak karar ile Almanya için genel bir milli eğitim standardı belirlenmiş; matematik, fen ve yabancı dil eğitimi ve standart sınav uygulanması kararı alınmıştır.	-1989 yılında en önemli ulusal öncelik olarak 2000 yılına kadar tüm gençlerin en azından mesleki eğitim sertifikası alacak düzeyde eğitim görmesini ve öğrencilerin yüzde 80 kadarını 18 yaşına kadar eğitim almasını sağlamaya yönelik bir yasa (baccalauréat) çıkarmıştır.	1988 eğitim reformu ile ebevenler çocuklarını istedikleri okula gönderme hakkına sahip olmuş, eğitim ile ilgili kararlar alma yetkileri artmıştır.	1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz ilkeğitim kanunu çıkarılmış, 2006 yılından itibaren 3 yıllık ortaeğitim süresi 4 yıl olmuştur.

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi genel eğitim sistemlerine yönelik olarak alınan kararlar incelenen ülkelerin dördünde de farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra hepsinde de eğitimin daha da iyileştirilmesi için yenileşme çabalarına girilmiş olduğu görülmektedir. Karşılaştırmada, yenileşme çalışmalarının olması benzerlik, kararların içeriği ise farklılık oluşturmaktadır.

Tablo 4.6'da Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki genel eğitim sistemlerinin Din eğitimi açısından karşılaştırılması görülmektedir. Bu tabloya göre din eğitimi Fransa dışındaki tüm ülkelerde zorunlu olarak verilmektedir.

Tablo 4.6. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Din Eğitimi Açısından Karşılaştırılması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ	-Din eğitimi programın zorunlu bir bölümünü oluşturmaktadır. Katolik ve protestan olmak üzere iki alana ayrılır. Herkes kendi dininde din eğitimi alır.	-Din devlet okullarının yüzde 80'inde verilmemektedir. Fakat din eğitimi öğrencilerin dünya olaylarını ve kültürel bilgilerini geliştirme amacıyla programdaki diğer derslerin içinde verilebilmektedir.	-Devlet okullarında din dersi verilmek zorundadır.	-Türkiye'de din dersleri tüm öğrencilere zorunlu bir kültür dersi olarak okutulmaktadır. Ders İslam Dini dersi değil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi Din eğitimi Almanya'da katolik ve protestan olmak üzere herkesin kendi dininde eğitim alması şeklinde, İngiltere'de zorunlu

olarak tüm devlet okullarında din eğitimi verilmektedir. Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi adı altında verilmektedir. Fransa'da ise Din eğitimi verilmemektedir. Programda diğer derslerin içinde yer almaktadır. Tablo 4.7'de Zorunlu Öğretim sürecinin karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 4.7. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Zorunlu Eğitim Sürecinin Karşılaştırılması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
ZORUNLU EĞİTİM	-Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar 18 yaşında son bulur. Genellikle dokuz veya 10 yıllık tam zamanlı eğitimden sonra en az üç yıllık yarı zamanlı eğitim verilir. İkincil alan eğitiminde ise öğrencilerin yüzde 80'ini karşılayan mesleki eğitim ağırlıklıdır. -6 yaşında olup da zorunlu eğitim alma yeterliliğine erişmemiş çocukların ayrı bir okul öncesi sınıfa katılması istenebilir.	-Eğitim 6 yaşından 16 yaşına kadar zorunludur ve çeşitli "öğrenme döngüsüne" bölünmüştür. -Öğrenme döngüsü içinde öğrencilerin harcadığı zaman miktarı sınıf konseyi (öğretmenler kurulu) tarafından onaylanması halinde bir yıl uzatılabilir veya bir yıl azaltılabilir	-Çocuklar yasa gereği 5 yaşında okula başlamak zorunda olmasına rağmen, bir çok çocuk 5 yaşından önce eğitime başlar. -14 yaşın üzerindekilere mesleki eğitim verme, alternatif konu ve nitelik sağlama ve 4. basamak (14-16 yaş arası) sırasında okullara sunulan değişen program olasılıkları artmıştır.	- Zorunlu eğitim süresi 8 yıldır. Genellikle çocuklar 6 yaşında okula başlar ve zorunlu eğitimleri 14 yaşında son bulur. Üç yıl olan ortaeğitim (lise) süresi yeni yasa ile 4 yıla çıkarılmıştır.

Tablo 4.7.' de görüldüğü gibi zorunlu eğitim İngiltere'de 5 yaşında diğer ülkelerde ise 6 yaşında başlamaktadır. Zorunlu eğitime başlama yaşı incelenen ülkelerin hepsinde benzerlik göstermektedir. Ancak, zorunlu eğitimin bitiş süresi hepsinde farklılık göstermekedir. Tablo 4.8'de genel eğitim sistemlerinden sorumlu kuruluşlar ve okul öncesi eğitimin karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 4.8. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Sorumlu Kuruluşlar ve Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
SORUMLU KURUM	-Eyaletler Eğitim Bakanlığı programlardan sorumludur.	-Zorunlu eğitimde yasal bir milli program vardır.	-Ulusal bir program vardır Eyaletler bu programda belirlenen ilkelere uymak zorundadır.	-Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği programı takip etmek zorunluluğu vardır.
OKUL ÖNCESİ	-Anaokulu eğitimi (3-6 yaş) isteğe bağlıdır ve belli bir ders programı izlenmez. -6 yaşında olup da zorunlu eğitim alma yeterliliğine erişmemiş çocukların ayrı bir okul öncesi sınıfa katılması istenebilir.	-Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır, ücretsizdir ve 2 ile 6 yaş arası için mevcuttur. 3 yaşında bir çocuğun ailesi istediği sürece Anaokuluna gitmesi mümkündür.	-Anaokulu eğitimi 5 yaşın altındaki çocukları kapsar fakat zorunlu değildir. Bu eğitimi almak isteyenler için ücretsiz olanak sağlanır.	-6 yaşın altındaki çocukları kapsayan anaokulu eğitimi zorunlu değildir. Devlet okullarında bir yıl ücretsiz Anaokulu eğitimi verilmektedir.

Tablo 4.8'de belirtildiği gibi Almanya'da programlar eyaletler eğitim bakanlığı sorumluluğundayken ve İngiltere'de eyaletler ulusal programda belirlenen

ilkelere uymak zorundadır. Fransa ve Türkiye'de ise milli bir program vardır. İncelenen ülkelerin hiçbirinde okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Tablo 4.9'da zorunlu eğitimi tamamlayan öğrencilerin izleyebilecekleri yol karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.9. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Zorunlu Eğitim Sonrası Değerlendirme Karşılaştırması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
ZORUNLU EĞİTİM SONRASI DEĞERLENDİRME	-10. sınıftan sonra başlayan ikinci düzey eğitimi öğrencilerin farklı yetenek düzeyine uygun olarak değişen okullarda verilir. Çocukların ilkeğitim eğitimi sırasındaki akademik başarılarına bağlı olarak okul türüne aileler karar verir. Öğretmen yönlendirmesi ve başarı ortalaması önemlidir.	-Belli aralıklarla değerlendirmeler yapılır (8 yaş, 12 yaş ve 15+). Amaç öğretmenlerin öğrencilerin zayıf ya da güçlü oldukları yanlarını ölçmelerini sağlamak ve öğretim süreçlerini ona göre adapte etmelerini sağlamaktır. Okul öğretmenler kurulu öğrencinin hangi okul türüne devam edebileceğine karar verir.Yönlendirme evresinde öğrenciler hazırlık sınıflarında eğitim görür	-Zorunlu eğitim sonrası değerlendirme (16 yaş) Genel ortaeğitim sertifikası (General Certificate of Secondary Education -GCSE) içermektedir. Zorunlu olmamasına rağmen bu eğitim akademik konularda ve mesleki konu alanlarında sağlanmaktadır.	-Zorunlu eğitimde sınıf geçme kalma olmamasına rağmen ortaeğitimde mevcuttur. Bu dönemde öğrenci çeşitli meslek liselerine veya anadolu liselerine gidebilirler. Bunun için ortaeğitim seçme sınavına girmek zorundadırlar. Genel liselere devam için sınava girme şartı yoktur.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi zorunlu eğitimden sonra öğrencilerin zorunlu olmayan eğitimlerine devam şartları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Almanya

ve Fransa'da öğretmenlerin gözlem ve raporları ile öğrencilerin not ortalaması önemliyken, İngiltere'de özellikle öğrenci başarısının önemli olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise zorunlu ilkeğitimini alan öğrencilerin, eğitime devamı tamamen öğrenci ve velilerin isteğine bağlıdır. Eğitim sistemlerindeki denetim ve değerlendirme karşılaştırması tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Denetim ve Değerlendirme Karşılaştırması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
DENETİM **Program Değerlendirmesi**	-Öğretmenler, eğitim fakülteleri yönetimi, müfettişler, araştırma enstitüleri ve bazen de yüksekeğitimde konu alanı uzmanları çalışma programını oluşturur. Öğretmenlerin uygulama ve planlama hedef, içerik ve yöntemleri için rehber oluşturur. -Bölge düzeyinde standart bir performans değerlendirmesi yoktur. Öğretmen değerlendirmesi süreklidir ve sınıf içi gözlem, öğrencinin sözel, yazılı ve uygulama katkıları, ödev ve konu alanı öğrenme sonuçlarına göre yapılır.	Tüm eğitim sistemi devlet denetimindedir. Eğitimin yönetiminde en üst düzey merkezi kurumu Milli Eğitim Bakanlığıdır. İlkeğitim hariç eğitimin her basamağında bitirme sınavları yapılmaktadır.Mili Eğitim bakanlığına bağlı olan Denetleme Üst Kurulu okulların ve eğitimin denetlenmesinden ve gelişmesinden sorumludur. -Milli eğitim müfettişleri programları değerlendirmekten sorumludurlar. -Bölgesel ve ulusal performanslar yayınlanmaktadır. -Öğrencilerin akademik ve kariyer rehberlik hakkı vardır.	Eğitimde Standartlar Bürosu müfettişleri denetimden sorumludur. Yerel yetkililer başarı standardını arttırmakla yükümlüdür. Yasal değerlendirme (standart testler ve/veya öğretmen değerlendirmesi) 1.2.ve 3. basamak öğrencileri için yer almaya başlamıştır. Sonuçlar öğrencilerin okulda ilerlemelerini etkilememektedir.	Programı değerlendirmekten Milli Eğitim Bakanlığı, işleyiş ve denetiminden Milli Eğitim adına müfettişler sorumludur.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi Almanya'da program değerlendirme sorumluluğu program planlama komisyonuna, Fransa'da Milli Eğitim müfettişlerine, İngiltere'de yerel yönetime, eğitim kurumlarının yönetimine ve öğretmenlere, Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır.

Tablo 4.11. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinde Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

	ALMANYA	**FRANSA**	**İNGİLTERE**	**TÜRKİYE**
YÖNETİM	Eyalet adına tüm okul sistemlerinin eğitim yönetim ve denetim işlerinden Eyalet Eğitim Bakanlığı sorumludur. Valilik ve eğitim müdürlüğü bölgesindeki denetimden sorumludur.	Tüm eğitim sistemi devlet denetimindedir. Eğitimin yönetiminde en üst düzey merkezi kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. İlkeğitim hariç eğitimin her basamağında bitirme sınavları yapılmaktadır. Mili Eğitim bakanlığına bağlı olan Denetleme Üst Kurulu okulların ve eğitimin denetlenmesinden ve gelişmesinden sorumludur.	Eğitim ve Beceriler Bakanlığı ve hükümet sorumluluğundadır. Eğitimde merkezi olmayan bir yapı vardır. Sorumluluğun bir çoğu yerel yönetime, eğitim kurumlarının yöneticilerine ve öğretmenlere verilmiştir	-Yönetimde merkezi sistem hakimdir. Üniversiteler ve yüksek okullar Yüksekeğitim Kurulu'na (YÖK) bağlıdır. İlkeğitim ve orta eğitim Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır.

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi incelenen tüm ülkelerin eğitim sistemi yönetiminden Eğitim Bakanlıkları sorumlu olmakla birlikte, özellikle İngiltere'de sorumluluğun büyük bir kısmı eğitim öğretim yöneticilerine ve öğretmenlere

verilmiştir. Almanya ve İngiltere'de yönetim eyaletlere verilmişken, Fransa ve Türkiye'de merkezidir.

Tablo 4.12. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Değerlendirmesi Açısından Karşılaştırılması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMESİ	-Öğrenci performansına dair raporlar yılda iki defa verilir. Bu raporlar öğrencinin farklı tipteki okullara geçişi ve yüksekeğitim alma kararında etkilidir.	-Öğrenci performansları gözlem yapan öğretmenler tarafından dosyalarına işlenerek ve 4. sınıftan sonra yazılı sınavlarla değerlendirilir.	-Öğretmenler akademik yılda her öğrenci için en az bir tane rapor sunmak zorundadır. Öğrencilerin yasal bir değerlendirmede yer alması durumunda ailelerinin sonuçlardan haberdar edilmesi gerekmektedir.	Öğrenci kişilik ve performansları okul idaresi ve öğretmenleri tarafından dosyalarına işlenir.

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi Öğrenci Performansı Almaya'da yılda iki defa rapor edilir. Fransa'da öğrenci dosyalarına işlenir, İngiltere'de yılda en az bir defa rapor sunulur, Türkiye'de ise öğrenci kişilik ve performansları okul idaresi ve öğretmenler tarafından dosyalarına işlenir.

Tablo 4.13. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Genel Eğitim Sistemlerinin Ders Kitapları Açısından Karşılaştırılması

	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
DERS KİTAPLARI	-Ders kitapları öğretmenler tarafından, Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan listelerden seçilir. Kitaplar öğrencilere ücretsiz sağlanır	-Ders kitapları Bakanlık onaylı listelerden seçilir ve genellikle zorunlu eğitim öğrencilerine bedelsiz verilir.	-Ders kitapları ticari olarak üretilmekte, devlet tarafından onaylanmamakta ve sınıf kullanımı için öğretmenler tarafından seçilebilmektedir	Ders kitapları bakanlık onaylı olmak zorundadır ve zorunlu eğitimde öğrencilere devlet tarafından ücretsiz verilir.

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi ders kitapları Almanya'da eğtim bakanlığı tarafından onaylanır, ücretsiz olarak verilir. Fransa'da bakanlık tarafından onaylanır ve ücretsiz olarak verilir. İngiltere'de ders kitaplarının seçimi tamamen öğretmenlerin sorumluluğundadır. Türkiye'de ise bakanlık onaylı olmak zorundadır ve ücretsizdir.

Tablo 4.14'te Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de okullara giriş koşullarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi yer almaktadır.

Tablo 4.14. Okullararası Geçiş Koşullarının Karşılaştırılması

	İlkeğitim (I-II. devre)	**Ortaeğitim (II-III. devre)**	**Ortaeğitim (III-IV. devre) (Lise)**
Almanya	Doğrudan geçiş	Doğrudan geçiş/sertifika	Sertifika/ (Allgemeine Hochschulreife) (Abitur)
Fransa	Doğrudan geçiş	Doğrudan geçiş/ortaeğitim diploması	Olgunluk Diploması/ (Baccalaureat)
İngiltere	Doğrudan geçiş (öğretmen raporu)	Doğrudan geçiş/öğretmen raporları	Sertifika/ Certificate of Education at Advanced Level (GCE)
Türkiye	Doğrudan geçiş	Doğrudan geçiş-Seçim-Orta Eğitim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavları (OKS)	Seçim/ Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)

Tablo 4.14'te eğitim aşamalarının doğrudan geçiş (otomatik) ya da okuldan ayılırken bir sertifika gerektirip gerektirmediğini göstermektedir. Yüksekeğitimde ise lise mezunlarının sertifika sahibi olmaları nedeniyle üniversitelere girişi otomatik mi yoksa ayrıca bir yüksekeğitim kurumuna kabul için bir seçim kriteri uygulanıp uygulanmadığına bakılmıştır. Tablo 4.14'te de görüldüğü gibi, incelenen ülkelerin hiçbirinde, ilkeğitimden ortaeğitim I. Basamağa geçiş bir sınava bağlı değildir. Ortaeğitim I. Devre ile II. Devre arasında ise ülkelerin hepsinde sertifika ya da diploma gerekmektedir. Türkiye'de ilkeğitimden liseye geçiş sırasında doğrudan geçiş olabildiği gibi birtakım fen liseleri, anadolu liseleri ve meslek liselerine girebilmek için öğrencilerin Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme sınavlarına (OKS) girmeleri gerekmektedir. Almanya'da Gymnasium üst kadamesini başarı ile bitiren öğrenciler olgunluk (Abitur) ya da yüksekeğitim olgunluğu (Allgemeine Hochschulreife) derecesini kazanırlar. Olgunluk derecesi Almanya'da bütün üniversitelerde yüksekeğitime devam hakkı sağlar. Fransa'da lise diploması (baccalaureat) alan öğrenciler yüksekeğitime direkt girme hakkı kazanırlar. İngiltere'de yüksekeğitime girmek için öğrencilerin İleri Düzeyde Eğitim Sertifikası almış olmaları gerekmektedir. Türkiye'de ise bir

yüksekeğitime girebilmek için lise diplomasını almış olmanın yanı sıra Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılmakta olan Öğrenci Seçme Sınavını (ÖSS) kazanmış olmak gerekmektedir. Türkiye'nin üniversiteye girişte bir sınav sonucunun bu kadar önemli olması, öğrencilerin okulda öğrenme çabasına ket vuruyor olabilir. Burada öğrencilerin ortaeğitim başarı puanlarının ağırlığının arttırılması ve üniversitelere geçiş için okul bünyesi içinde hazırlık yapılması önemlidir.

Tablo 4.15. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de İlkeğitimde Kitap Temini Sürecinin Karşılaştırılması

	Kitap üretimi	**Devlet onaylı kitap listesi**	**Sınıfta kullanılacak kitap seçeneği**	**Kitap temini**
Almanya	Ticari- Bakanlık (Länder)onaylıdır	Ülke, onayladığı kitap listesi verir ve bu kitapların içerik, maliyet, format ve kalitesini belirler	Öğretmenler onaylanan kitap listesinden seçer. Bazen aile birliği ve öğrencilerin görüşü alınır.	Okul sağlar (Geri almak koşuluyla)
Fransa	Ticari – devlet ve Bakanlık onaylıdır. Dokümantasyon merkezi öğretme materyallerini üretebilir.	Devlet içerik ve formatı belirler, okulda kullanılacak tüm kitapları onaylar ve onaylanan metin listesi sunar	Öğretmenler onaylanan kitap listesinden seçer.	Zorunlu eğitimde devlet temin eder (Geri almak koşuluyla)
İngiltere	Ticari	Devlet onayı yoktur	Öğretmenler seçmekte serbesttir	Okul sağlar
Türkiye	Ticari - devlet	Devlet içerik ve formatı belirler, okulda kullanılacak tüm kitapları onaylar.	Öğretmenler devletin önerdiği kitapları seçer	Zorunlu eğitimde devlet verir.

Tablo 4.15'te de görüldüğü gibi zorunlu eğitimde okutulan kitaplarda devlet onayı olmadan sadece öğretmenlerin incelemesi ve seçimiyle karar verilen tek ülke İngiltere'dir. Almanya Fransa ve Türkiye'de devlet içeriği belirlemekte ve okutulacak kitapların içeriğini onaylamaktadır. Öğretmenler ise devletin belirlemiş olduğu kitaplar arasından seçim yapabilmektedir. Kitap temini Almanya ve İngiltere'de zorunlu eğitim sürecinde ödünç verme yoluyla devlet tarafından sağlanır. Türkiye ve Fransa'da ise devlet kitapları zorunlu eğitim süresi içinde devlet okulunda okuyan öğrencilere sağlamaktadır.

Tablo 4.16. Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Öğretim Yılı ve Tatil Sürelerinin Karşılaştırılması

ÜLKELER	ÖĞRETİM YILI	TATİL SÜRESİ
Türkiye	180 iş günü	90 gün
Almanya	200 iş günü	75 gün
Fransa	180 iş günü	90 gün
İngiltere	195 iş günü	75 gün

Tablo 4.16'de görüldüğü gibi verilen eğitim ve tatil süreleri bakımından incelendiğinde Türkiye ve Fransa'nın yine benzerlik gösterdiği, her iki ülkenin de 180 iş günü eğitim, 75 iş günü tatil verdikleri görülmektedir. Almanya 200 iş günü eğitim verirken İngiltere 195 iş günü eğitim vermektedir ve her iki ülkede de tatil süresi 75 gün olarak belirlenmiştir.

4.2. Öğretmen Yetiştirme Kurumları -Düzey ve Eğitim Modelleri

Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de eğitimin farklı kademelerinde öğretmen olma koşulları aşağıdaki alt başlıklar altında verilmiştir.

4.2.1. Almanya

Almanya'da öğretmen yetiştirme eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. İlkeğitim ve ortaeğitimde öğretmenlik yapacaklar, akademik yüksekeğitim kurumlarından birinde eğitim görürler. Yüksekeğitim, genel kültür, eğitim bilimleri ve alan dersleri öğrenimi ile özel eğitim bilgisini ve okuliçi uygulama çalışmalarını kapsar. Yüksekeğitimin süresi öğretmenlik alanına göre değişir. İlkeğitim ve ortaeğitim I. Devre için en az altı, ortaeğitim II. Devre için en az sekiz dönemlik bir yüksekeğitim zorunludur (Sağlam, 1999). Öğretmen adayları yüksekeğitimlerini I. Devlet Sınavı ile bitirirler. Bu sınavı kazananlar, eyaletlere göre, 18-24 ay arasında değişen stajyerlik döneminden sonra II. Devlet Sınavına girerler. Bu sınavı da kazananlar asil öğretmen olarak atanırlar.

Almanya'da öğretmen yetiştirme sistemleri farklı kademelere ve okul türlerine göre incelendiğinde altı çeşittir. Farklı kademelere öğretmen yetiştirme sistemleri tablo 4.17'de görülmektedir.

Tablo 4.17. Almanya'da Kademelere Göre Öğretmen Eğitimi

Grundschule	İlkokul düzeyine uygun öğretmenlik (ilkeğitim)
Hauptschule	İlkokul düzeyinde birincil alan ve ikincil alan birinci basamak okul türlerinde öğretmenlik (ilkeğitim ve ortaeğitim I. Devre)
Realschule	Tüm ya da her bir ikincil alan birinci basamak okul türlerinde öğretmenlik (Ortaeğitim I. devre)
Gymnasium	İkincil alan birinci ve ikinci basamak düzeyindeki okullarda öğretmenlik (Ortaeğitim I. ve II. Devre) (en az sekiz yarıyıl eğitim almak zorunludur)
Vocational	Mesleki eğitimde öğretmenlik (en az sekiz yarıyıl eğitim almak zorunludur)
Sonderschule	Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik (sekiz – on yarıyıl eğitim almak zorunludur)

(Eurydice, 2003)

Tablo 4.17'de belirtildiği gibi Federal Almanya Cumhuriyeti'nde altı farklı düzeyde öğretmen olunabilmektedir. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde, okul türlerine göre öğretmen yetiştirme hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmiştir.

4.2.1.1. Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Almanya'da öğretmen eğtimi eyaletlerin sorumluluğunda olduğundan, eyaletlere göre bazı farklılıklar da vardır. Fakat genel olarak öğretmen yetiştirme eğitiminde eyaletler arasında birçok konuda birlik sağlanmıştır. Eyaletlerin hemen hemen hepsinde okul öncesi kurumda çalışacak öğretmenlerin ortaeğitim I. Devreyi öngörülen bir derece veya diploma ile bitirmiş olmaları koşulu aranmakta ve mesleğe uygunluk, yeterlilik ve özel seçme ölçütleri kullanılmaktadır. Anaokulu öğretmenliğinin eğitim süresi üç yıldır ve eğitim hem kuram hem de uygulama, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini kapsar. Eğitimin son yılı uygulamalı çalışmalar yapılır ve sonunda öğretmen adayları devlet sınav komisyonlarınca yapılan bitirme sınavlarına girer ve anaokulu öğretmenliği diploması alırlar (http://www.inca.org.uk/1462.html).

4.2.1.2. Grundschule ve Haupschule Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Grundschule ile Hauptschule Öğretmenleri, genellikle eyaletlerde Üniversitelerdeki belirli Eğitim Bilimleri Bölümlerinde veya Eğitim Yüksek Okullarında yetiştirilmektedir.

Bu eğitim, en az 6 yarıyıl (3yıl) sürer. Uygulanan eğitim, ağırlıklı olarak pedagoji, Eğitim Bilimi alanlarında düzenlenmiştir. Alan Bilgisi derslerinden Almanca, Matematik, ve programdan bir dersi zorunlu alır. Bu eğitimi, uygulama izler ve bir Öğretmenlik Sınavı (Lehramtsprüfung) ile sona erer. Üniversite eğitimini tamamlama, öğretmen yetiştirmenin birinci aşamasını (erste Ausbildungsphase) oluşturur.

Hauptschule'de öğretmenlik kariyeri eğitimi 1. tipteki öğretmenlik kariyerine büyük ölçüde benzerlik gösterir. Bölgeye (eyalete) bağlı olarak öğretmenlik eğitimi hem tüm ikincil alan birinci basamak (ilkeğitim ve ortaeğitim I. Devre) ya da belirli ikincil alan birinci basamak düzeyi için alınabilir. Akademik bir düzeyde

seçilen konuların çalışılması kısmen ilişkili okul tipi veya okul düzeyine göre uyarlanır (http://www.inca.org.uk/1462.html).

Birinci aşamadan sonra, genel olarak öğretmenlik uygulamasına yönelik olan ikinci yetiştirme aşaması (zweite Ausbildungsphase), yani hazırlık hizmeti (Vorbereitungsdienst*)* başlar. Bu dönem 18 ay devam eder. Bu dönemde öğretmen adayları gerek tecrübeli öğretmenlerin (Mentor) denetiminde dersler verirler. Bu faaliyetlerinden dolayı, öğretmen adaylarına bir ödeme yapılır. Bu hazırlık hizmeti sonunda yeniden bir sınavdan (II. Devlet Sınavı) geçirilirler. Bu sınavı da kazanan adaylar, eğer boş kadro mevcut ise, eğitim gördüğü alanlara göre, Grundschule ve Hauptschule öğretmenliğine atanırlar (http://www.inca.org.uk/1462.html).

4.2.1.3. Realschule Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Federal Almanya Cumhuriyeti'ndeki *Realschule* Öğretmenlerinin yetiştirlmesi, bir ara statüye sahipler. Çünkü bunlar, farklı planlara bağlı olarak, ya *Grundschule ve Hauptschule* Öğretmenleriyle veya *Gymnasium* Öğretmenleriyle birlikte yetiştirilmektedir. Kural olarak Ortaeğitim I. Devre olan Realschule'de öğretmenlik yapacaklar, bu basamağın eğitim programlarında yer alan iki ders alır.

Bu gruba dahil olan öğretmenlik meslek dersleri tüm ikinci düzey birinci basamak okul türlerinde öğretmenlik niteliği kazandırır. Kural olarak 7-9 dönemdir. Bir dönemde 120-160 konu alanı didaktiklerle birlikte en az iki konuya devam ve eğitim bilimleri dersine katılım zorunludur. Eğitimi tamamlamak için okul dışı alınan dersler de kullanılabilir (http://www.inca.org.uk/1462.html).

Bu öğretmen adaylarının eğitim süresi 3 veya 4 yıldır. Bunu, hazırlık hizmeti aşaması izler.

4.2.1.4. Gymnasium Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Ortaeğitim II. Devrede öğretmenlik yapacak olan adaylar, iki genel eğitim, iki meslek dersi eğitimi veya bir genel eğitim bir meslek dersi alır. Bu okulların öğretmen adayları, bir Üniversitenin bilim veya güzel sanatlar fakültelerinde, kendi isteklerine bağlı olarak, iki dalda eğitim görürler. Eğitim süresi, normal olarak 8 dönemdir (4yıl). Görülen yüksekeğitim I. Devlet Sınavı *("staatsexamen")* ile sona erer. Öğretmenlik Uygulaması ise, 12-16 aylık bir *"Referandariat"*

dönemini kapsar. Bu ikinci devredeki öğretmenlik uygulaması sonunda yapılan sınavı veren adaylar, *Studienrat* ünvanı ile, G*ymnasium'*daki kendi dallarına denk olan derslere, öğretmen olarak atanırlar.

Bu öğretmenlik kariyeri genel olarak 9 semestirlik (bazen sanatsal konularda 12 semestir) konu alanı didaktikler dahil en az iki konuya bir dönemde 160 saatlik tam katılım içeren bir eğitim gerektirir. Çalışma süreci çalışılan konuların tüm akademik yönlerini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir ve öğrencinin çoklu disiplinlerde çalışmalarıı ve karmaşık durumlarla başedebilmeleri yeteneğini geliştirmeyi kapsar. Konu alanı çalışmalarının dışında en az bir dönemlik haftalar süren uygulamalı eğitim de gereklidir.

Okul dışı tamamlanan çalışmalar eğitimi tamamlamak için kullanılabilir. Gymanasien'da öğretmenlik ve sınav konusu olarak seçilebilecek tüm disiplinlerdeki genel düzenlemeler için gereken Birinci Devlet Sınavının (Erste Staatprüfung) ilkeleri Eğitim Bakanları Toplantı Sekreterliği ve Eğitim Fakülteleri Kültürel ilişkiler tarafından kararlaştırılmıştır. Bu ilkeler eğitim fakültelerinin sınav yönetmenliğine uygun belirli zorunlulukları içermektedir (http://www.inca.org.uk/1462.html).

4.2.1.5. Mesleki Eğitim Okulları Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Bu öğretmenlerin yetiştirilmesi, genel eğitim okullarının yetiştirilmesi biçiminden çok farklıdır. Eğitimleri sonunda ya Meslek Okulu Öğretmeni (Gewerbelehrer) veya Diplomalı - Ticaret Okulu Öğretmeni (Diplom-Handelsslehrer) ünvanını alan bu öğretmenler, meslek pedagojisi Enstitülerinde (Wissenschaftliche hochschulen) ya da teknik ve mühendislik bölümlerinde yetiştirilirler. Öğretmenlik süresi tek tip belirlenmiş olmayıp en azından 8 sömestr (4yıl) sürer. Bu öğretmen adayları, daha sonra ikinci yetişme safhasından geçerler ve ancak ondan sonra öğretmen olarak atanırlar.

Hem belirli konu teorisi hem genel konularda mesleki okul öğretmenliği için verilen konular genellikle 9 semestirlik ve bir yarıyılda 160 saatlik devam gerektiren bir eğitimdir. Öğretmen adaylarının seçtikleri mesleki konu alanına göre en az 12 aylık seçilen mesleki eğitimle ilgili bir iş tecrübesi edindikten sonra Birinci Devlet Sınavına girmeleri zorunludur.

Eğitim Bakanları Toplantı Sekreterliği ve Eğitim Fakülteleri Kültürel İlişkiler tarafından eğitimin yarısının seçilen mesleki eğitim alanında uzmanlaşma olmasına karar verilmiştir. Eğitimin diğer yarısının eğitim bilimleri ve bunun yanı sıra çeşitli iş alanlarına ya da genel eğitim konularına ya da ek bir mesleki eğitim alanına ya da ortalama 3:5 oranında özel eğitime ilişkin konulardır. Konu alanı didaktikleri çalışmak ve uygulamalı öğretmenlik dönemi eğitimin bir parçasıdır.

Çalışma alanı olarak aşağıdakiler seçilebilir:

Ticaret ve yönetim, metal teknolojisi, elektrik mühendisliği, inşaat mühendisliği, ormancılık mühendisliği, tekstil ve giyim teknolojisi, kimya, fizik, biyoloji, baskı teknolojisi, renk teknolojisi, iç tasarım, tasarım, hijyen, sağlık, diyet, ev ekonomisi, tarım, gençlik ve toplum çalışması ve hemşirelik. (http://www.inca.org.uk/1462.html)

4.2.1.6. Özel Eğitim Okulları Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Bu öğretmenler, uygulamalı olarak en azından özel eğitim bilimi enstitülerinde veya Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerinde 8 yarıyıl (4yıl) eğitim görürler. Ya da G*rundschule veya Hauptschule* öğretmenlerinden yetiştirilirler.

Üniversite ya da eşdeğer bir yüksekeğitim kurumunda verilen öğretmen yetiştirme eğitiminin sonunda hazırlık eğitimi vardır. 2 yıl süren bu eğitim eyaletlere ve öğretmenlik türüne bağlı olmak üzere derslerde bulunmayı, okullarda rehberli veya bağımsız olarak ders vermeyi, teorik ve uygulamalı eğitimde edinilen tecrübeleri pekiştirecek konu alanı didaktikleri verilir. Öğrencinin uygulamalı pedagojik eğitimi sırasında aldığı notlara göre hazırlığın süresi 8 ve hatta bazı durumlarda 12 aya kadar sürebilmektedir.

Hazırlık dönemi ikinci devlet sınavı ile son bulur. Bu sınavdan sonra öğrencinin başarı kaydı, sınav sonuçları ve yeteneklerine göre sürekli bir işe yerleştirilir.

Öğretmen yetiştirme özel eğitim ile ilgili maddeleri de kapsar. Eğitim Bakanları Toplantı Sekreterliği ile Lander'in Kültür Bakanlığı tarafından, 1995 yılında öğretmen yetiştirme yapısında yeniliklere ilişkin verdiği kararda ve altı düzeydeki öğretmenlik konusunda varılan uzlaşmada (aynı kurulun 1994, 1995,

1997'de) standart çalışma süresi şeklinde bahsedilen (Regelstudienzeiten) ve bir yarıyılda her hafta devam saatlerini belirleyen ilk iki maddenin asgari standartlarını maddeler halinde belirlemişlerdir.

Özel eğitim öğretmeni olmak için ya 1. derece eğitimini aldıktan sonra Birinci ve İkinci Devlet Sınavlarını geçmek gerekir ya da yine bir devlet sınavıyla son bulan öğretmenlik eğitiminden sonra ek bir eğitim almak gerekir. Eğitim fakültelerinde her iki türde eğitim alternatif olarak mevcuttur. Eğitim Bakanları Toplantı Sekreterliği ve Kültürel ilişkiler kararına göre (Regelstrudienzeit) standart devam süresi (1. derece eğitim süresi) bir semesterde toplam 160 saattir. Eğitimin süresi ise en fazla 9 yarıyıldır. Derslere eğitim bilimleri dersleri, özel eğitime ve konu alanına ilişkin dersler dahildir. Eğitimin yarısı özel eğitime diğer yarısı ise eğitim bilimleri ve 2.3 oranında konu alanı derslerine ayrılmıştır. Didaktik çalışmalar ve öğretmenlik uygulaması eğitime dahildir. Özel eğitimde ağırlığı sınavlar ve eğitim sürecine göre değişebilen iki konu seçilebilir. Körler için eğitim, sağırlar, zihinsel özürlüler, fiziksel özürlüler, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, duyma güçlüğü olanlar, görme, konuşma ve davranış problemleri olanları eğitmek gibi (http://www.inca.org.uk/1462.html).

4.2.2. Fransa

Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Instituts universitaires de formation des maîtres -IUFMs*)* Fransa'da devlet tarafından yürütülen **öğretmen yetiştirme kurumlarıdır**.

Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinin Görevleri:

Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (IUFM), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yüksekeğitim kurumlarıdır. Birer kamu kurumudurlar. Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri şu görevleri üslenirler:

1. İlkeğitim, ortaeğitim, genel eğitim, teknik eğitim, mesleki eğitim ve özel eğitim ile temel eğitim kurumları çerçevesinde eğitim yapacak olan öğretmenleri sınavlara hazırlama formasyonunu düzenlemek; **2.** Sınavları kazanan stajyerlerin hizmet öncesi mesleki eğitimleri ile ilk ve ortaeğitim öğretmenlerinin sürekli eğitimlerini sağlamak: **3.** Eğitimde araştırma çalışmalarını geliştirmek. 31 adet

Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (*IUFMs)*, mevcuttur. Bunlardan 26'sı Fransa merkezinde (her académie için bir tane) ve 5'i deniz aşırı ülkelerdedir. Her bir Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü (*IUFM)* kendi içinde üniversite ile bağlantılıdır fakat bağımsız bir kuruluş olarak mevcuttur (Eurydice, 2003)

Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (*IUFMs)* iki yıllık eğitim sağlar. Eğitimin ilk yılı devlet öğretmenlik sınavına (concours) hazırlıkla geçirilir. Ikinci yıl öğretmenlik için gerekli bilgileri edinmekle geçer.

İkinci yıl öğretmenlik için gerekli uygulama bilgilerini edinmekle geçer. Yönlendirme eskiden hazırlık yılının sonunda yer alırdı. Fakat, 2002 yılında yapılan yeniliklerden sonra ilk yılın ortasında yer almaktadır.

2001 akademik yılında, sınav döneminde, 55, 000 aday Okul Öncesi Öğretmenlik (*écoles maternelles)* ve ilkeğitim öğretmenliği (*écoles élémentaires)* görevleri için işe alınma sınavına girmiştir. Bunlardan 14,331 öğretmen yetiştirmenin bir üst aşamasına kabul edilmiştir. Yeni öğretmen adaylarının yüzde 62'si Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü (IUFM) sınavlarına hazırlanmıştır. (France. Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Et De La Recherche (2003a).

Özel Okul Öğretmenliği (*Centres de formation pédagogique privés - CFPPs*) Fransa devleti ile anlaşması olan özel okullarda öğretmenlik yapmak isteyenler için de benzer bir eğitim uygulanmaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde (IUFM) eğitim göremeyen öğrenciler uzaktan eğitim alarak Uzaktan Eğitim Merkezi *(Centre National d'Enseignement à Distance - CNED)* tarafından verilen dersleri alabilirler. Bu derslerin çoğu Öğretmen Yetiştirme Enstütülerinde (IUFM) yer alan derslerdir.

4.2.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Ortaeğitim II. Devrenin sonunda genel yüksekeğitim olgunluk diploması alan adaylar bir üniversitede üç yıllık akademik eğitimlerini tamamladıktan sonra, giriş sınavı ile öğretmen enstitülerine alınırlar. Burada iki yıllık öğretmenlik eğitimini tamamlayan adaylar okulöncesi eğitim kurumlarında görevlendirilirler (Eurydice, 1995:183).

4.2.2.2. İlkeğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

İlkeğitim ve ortaeğitim öğretmeni yetiştirme kurumları devlet tarafından yönetilen bağımsız yüksekeğitim kurumlarıdır ve bu eğitim Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (*Instituts universitaires de formation des maîtres - IUFMs*) tarafından verilir. Üniversitelere bağlı öğretmen eğitimi verilen yüksekeğitim kurumlarında ilk iki yılı başarıyla tamamlayanlara öğretmenlik diploması (a *diplôme professionnel de professeurs des écoles)* verilir.

1991 yılında her bölgede Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (IUFM) kurulduğundan beri, sınıf öğretmeni yetiştirme ile ilgili çalışmalar burada yapılmaktadır. Herhangi bir alanda uzmanlaşmış ve lisansı olan ilkeğitim öğretmeni olacak adaylar burada iki yıl eğitim alırlar. Birinci yılda ilkeğitimde öğretmenlik sertifikası için sınavlara hazırlanır, bu sınavı geçen öğretmen adayları ikinci yıla kabul edilir ve stajyer olurlar. Öğretmenlik uygulamaları Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde (IUFM'de) öğretilen modülleri içerir. Öğretmenlik yaptıkları yerde değerlendirilmelerinden sonra da resmen öğretmen olurlar. Bu tip öğretmen yetiştirme sistemine ardışık (consecutive/ non-simultaneous) model denmektedir. Birinci yıl Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü (IUFM) öğrencisi olarak kaydolmadan sınav geçmek de mümkündür. Bu uygulama son zamanlarda (IUFM'de) bir sorgulama konusu olmuştur çünkü bu adayların başarıları kendi öğrencilerinin başarılarından yüksek bulunmuştur. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerini (IUFM'yi) tamamlayan öğretmenlerin anaokulu öğretmenliği yapmaları da mümkündür. Verilen eğitim aynıdır. (Eurydice, 2002:38)

Başlangıçta Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde (IUFM'de) dört temel ilke temel alınmıştır:

-yüksekeğitim almış genç insanları programa almak,

-öğretmen yetiştirmeye IUFM'de üniversite öğretmenlerinin eğitimiyle üniversite statüsü vermek

-eğitimin profesyonel yönlerini alana yönelik teorik ve pratik bilgilerle arttırmak.

-ilkeğitim ve ortaeğitim öğretmenleri için okul öncesinden yüksek okula kadar öğretme modullerinin verilmesini sağlamak

Bu hedeflere aşağı yukarı ulaşılmıştır fakat ilkeğitim öğretmenlik mesleği artık aynı değildir: Öğretmenlerin daha multi-fonksiyonel olması gerekmektedir.

Ilkeğitim öğretmenleri ortaeğitim öğretmenleri ile aynı ölçütlere göre işe alınmakta ve aynı miktarda maaş ödenmektedir. Bu öğretmenler, toplum ihtiyaçlarına, farklı köken ve toplumsal geçmişe sahip olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenen profesyoneller olarak değerlendirilmektedir.

2003-2004 akademik yılından beri öğretmenler Fransızca ve matematik sorularını içeren bir dizi yazılı sınavdan geçmektedir. Bunları geçtikten sonra ikinci olarak bir sözlü sınava girmektedir. Bu sınavlarda uzmanlık öncesi görüşme, fen/teknoloji veya tarih/coğrafya ve ya bir yabancı dilde ya da plastik sanatlar veya müzikten sorumlu tutulmaktadırlar. Bunun yanı sıra beden eğitimi ve spor için de bir derece vardır. Şu sıralar bu yapı ile ilgili yeniden yapılanma gündemdedir ve yeniden değiştirilebilir. Farklı alanlarda uzmanlık almış lisans mezunlarının sosyal bilimler ve fen eğitimi arasında bir denge oluşturulması araştırılmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde (IUFM'de) bu konular didaktik açısından incelenmektedir. Yani bir konunun nasıl öğretileceği ve öğrenileceği şeklinde bir yaklaşım vardır (http://www.inca.org.uk/1393.html#724)

Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde (IUFM'de) ilk yıl başarılı olup öğretmenlik sınavını geçenler stajyer olurlar. Ikinci yıllarında sandwich programme denen sınıf uygulaması ve ders alır ve böylece yıl boyunca öğretmenlik uygulaması eğitiminden geçerler.
(http://www.inca.org.uk/1393.html#724)

4.2.2.3.Ortaeğitim/Lise Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Ortaeğitim öğretmenlerine ise aşağıdaki beş sertifikadan biri verilir: Orta eğitime uygunluk sertifikası, beden eğitimi ve spor öğretmenliğine uygunluk sertifikası, teknik konuları öğretmeye uygunluk sertifikası, mesleki lisede veya ileri düzeyde öğretmenlik sertifikası. (http://www.inca.org.uk/france-initial-special.html)

4.2.2.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Fransa'da 1970 yılından önce iki yıllık bir üniversite eğitim ile kazanılan *(Aufbaustudium)* özel eğitim öğretmenliği, şimdi özel eğitim öğretmenlik sertifikası (*certificat d'aptitude au professorat des écoles - CAPE*) ya da ortaeğitim özel eğitim öğretmenliği sertifikası (a *certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré - CAPES*) sağlayan ve Eğitim Fakülteleri (*Länder)* tarafından belirli üniversitelerde veya kurumlarda verilen uzmanlık eğitimi ile kazanılmaktadır. Bu öğretmenler kaynaştırma sınıfları (*classes d intégration scolaire-CLIS*) denen ilkeğitimlerdeki entegrasyon sınıflarında yada hastanelerde görev yapabilmektedirler. (Calin, 2005).
(http://www.inca.org.uk/france-initial-special.html)

4.2.3. İngiltere

İngiltere'de ilkeğitim öğretmeni olmanın pek çok yolu vardır. Bunlar özetle aşağıda verilmektedir:

*** Kaynaşık Programlar:**

Üç ya da dört yıllık tam zamanlı öğretmenlik sertifikası kazandıran eğitim porgramları.

Zaten bir yüksek okulu bitirmiş olup yetişkinler için bir ya da iki yıllık tam zamanlı kaynaşık eğitim programları

Yarı zamanlı kaynaşık eğitim programları.

*** Ardışık Programlar:**

Bunlar genellikle mezuniyet sonrası 36 haftalık tam zamanlı ders alarak mezuniyet sonrası eğitim sertifikası alanlardır (PGCE).

Tamamlanması bir yıldan fazla süren yarı zamanlı PGCE kursları da mevcuttur. Bunlar:

Çalışanlara yönelik program

Mezun Öğretmen Programı (*GTP*)

Kayıtlı Öğretmen Programı (*RTP*)

Denizaşırı Yetişmiş Öğretmen Programı (*OTTP*).

Tablo 4.18, 4.19, 4.20 ve 4.21.'de İngiltere'de öğretmenlik sertifikasına sahip olmanın çeşitli yolları açıklanmıştır. Bu tablolarda kademelerine göre öğretmen eğitimi incelenmiştir.

Tablo 4.18. İngiltere'de Lisans Düzeyinde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

BEd	**İlkokul Öğretmenlik Eğitimi** (**Bachelor of education**) BEd programı eğitimde sınıf öğretmenliği veren derecesidir. Programlar eğitimi sağlayan okula göre değişiklik göstermektedir fakat tüm BEd mezunları eğitimlerine ek olarak nitelikli öğretmen sertifikası alırlar. Ilkeğitim öğretmeni olmak isteyenler için çok tercih edilen bir programdır. Ortaeğitimde öğretmen olmak isteyenler için de bir seçenek olarak görülebilir. Üç yıl ya da dört yıllık bir tam zamanlı eğitim gerektirir. Burada eğitim görmek için matematik ve İngiliz dilinde GCSE'de en az C düzeyinde bir standart derece sahibi olmak gerekir.
BA/BSc with **QTS**	**Öğretmenlik Sertifikalı Fen/Sosyal Bilimler Lisans Programları** (**Bachelor of Arts/Science with Qualified Teacher Status)** Öğretmen yetiştirmenin yanı sıra bir konuda uzmanlık almak için verilen eğitimdir. BA tamamlayarak sosyal bilimler alanında sertifikalı öğretmen statüsüne sahip olmanın yanı sıra ilkeğitim öğretmenliği yapma hakkı elde edilir. Eğitim süresi ve giriş koşulları BEd ile aynıdır.

(http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse.aspx)

Tablo 4.18'de BEd ve BA/BSc eğitimi almak suretiyle ilkeğitim öğretmenliği koşulları açıklanmaktadır. BEd ilkeğitim öğretmenliği için verilen eğitim olmasına rağmen BA eğitimi alınarak da ilkeğitim öğretmenliği statüsü elde edilebilmektedir.

Tablo 4.19. İngiltere'de Lisans Eğitimi Sonrası Öğretmen Yetiştirme Programları

PGCE	**Lisans Üstü Eğitim Sertifikası (PostGraduate Certificate of Education)** Mezunlara eğitim sertifikası programı ya da Mezunlar için ilkeğitim öğretmenliği programı olarak adlandırılan bu kursa devam edenler farklı alanlardan mezun olup 36 haftalık öğretmenlik eğitimi aldıktan sonra ilkeğitim öğretmenliği yapabilmektedir.
SCITT	**Okul Merkezli İlkokul Öğretmeni Yetiştirme (Schoolcentered Inıtıal Teacher Training)** Okul merkezli ilkeğitim öğretmeni yetiştirme. Mezunlar için ilkeğitim öğretmenliği eğitimi verir ve yüksek okul ile işbirliği içinde olan okullarla birlikte çalışır. Çoğunlukla PGCE ile sonuçlanır.
Teach First	Öğretmen yetiştirmenin yanı sıra yerleştirme, ortaklık, önderlik gelişimi ve ticarette iş tecrübesi sunan bir programdır.

(http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse.aspx)

Tablo 4.19'da İngiltere'de farklı alanlardan lisans düzeyinde eğitim almış fakat ilkeğitim öğretmenliği yapmak isteyenlerin devam edebileceği programlar verilmiştir. Bunların arasında en yaygın olan PGCE'dir. Üniversitelerin herhangi bir alanından

lisans eğitimini tamamlamış olan ve öğretmenlik yapmayı isteyenler PGCE eğitimini alarak öğretmenlik yapabilmektedirler.

Tablo 4.20. İngiltere'de Çalışan Öğretmenlere Yönelik Programlar

GTP	**Mezun öğretmen Programı** (Graduate Teacher Programme) Niteliksiz öğretmen olarak çalışanların hem çalışıp hem eğitim görmelerini sağlayan yoğun bir programdır.
RTP	**Kayıtlı öğretmen programı (registered teacher programme)** İki yıllık bir yüksekeğitimden mezun olan öğretmenlerin çalışırken eğitimlerini tamamlamalarını sağlayan bir programdır.

(http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse.aspx)

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi bir okuldan mezun olmuş fakat nitelikli olmayan öğretmenlerin hem çalışıp hem nitelikli öğretmen olabilmelerine olanak sağlayan GTP'nin yanı sıra, öğretmenliğe devam edip eğitimlerini tamamlamak isteyenlere sağlanan RTP programı da mevcuttur.

Tablo 4.21. İngiltere'de Değerlendirmeye Yönelik Program

QTS only	**Resmi Öğretmenlik Belgesi: (Qualified Teacher Status)** Bu İngiltere'de öğretmenlik yapıp QTS almamış olan herkese yönelik bir programdır.

(http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse.aspx)

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi tüm öğretmenlerin sahip olması hedeflenen nitelikli öğretmen olduklarını belgeleyen resmi öğretmenlik belgesi sağlayan kurslar da bulunmaktadır.

4.2.3.1. Okul Öncesi, İlk ve Ortaeğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

İngiltere'de okulöncesi eğitim öğretmenliği ilkeğitim ve ortaeğitim okullarında öğretmenlik yapacak öğretmenlerde olduğu gibi resmi öğretmenlik belgesine (Qualified Teacher Status) sahip olunmasını gerektirmektedir. Genel ortaeğitim olgunluk diplomasına sahip olan öğretmen adayları, kurumların özel ölçütlerine de uygun olmak zorundadır.

4.2.3.2. Daha İleriki ve Yetişkin Kuruluşlarında Öğretmenlerin Çalıştırılması

2002 yılında, ileri eğitim kuruluşlarında görev alacak öğretmenlerin nitelikleri konusundaki düzenlemeler, Ulusal Meclis tarafından belirlenmiş standartlara sahip olunmasını zorunlu kılmaktadır. 2001 yılında yapılan öğretmen eğitimindeki düzenlemeler, daha çok insanı ileri eğitim kurumlarında ya da diğer alanlarda hazırlamak için özel olarak tasarlanmış üniversite temelli, mezuniyet sonrası öğretmen eğitimi kurslarına katılmaya teşvik için yapılmıştır. 1999 Eğitim Düzenlemeleri (öğretmenlerin nitelikleri ve sağlık standartları) değiştirildiği gibi, ileri eğitim öğretmenleriyle ilgili tasarıları da içermektedir.

4.2.3.3. Özel Eğitimde Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Kazanılmış öğretmen statülerine ek olarak, özel eğitimdeki (duyma ya da görme bozukluğu olan) öğrencilerin öğretmenleri, ek olarak, atamanın üçüncü yılında nitelikli-uzman olmaları gerekmektedir. 1999 yılındaki Eğitim Düzenlemeleri, Öğretmen Nitelikleri ve Sağlık Standartları, kazanılmış öğretmen statüsüne sahip olmanın yanı sıra görme, duyma ya da birkaç duyu bozukluğu olan öğrencilerin sınıflarına öğretmen olarak işe alınan kişilerin eyalet sekreterliği tarafından zorunlu olarak, düzenlemelerin amaçlarına uygun niteliklere sahip olmaları gerektiğini şart koşmuştur.

2004 Şubat ayında hükümet özel eğitime ihtiyacı olanlar için (Special Education Needs/SEN) adlı bir dernek kurmuştur. SEN, çocukların kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamayı hedeflemektedir. (http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)

4.2.4. Türkiye

Türkiye'de ilk sistemli öğretmen yetiştirme çalışmalarının 1847'de "Darü'l Muallimin" in açılmasıyla başladığı görülmektedir. Erkek çocuklara yönelik olan bu okulun amacı ilkeğitime öğretmen yetiştirmekti. Muallim Mektebini, 1870'de kız çocuklara yönelik olarak açılan Kız Öğretmen Okulu izlemiştir. Bu okulların görevini Cumhuriyet döneminde Köy Enstitüleri, 1953'den itibaren de ilk öğretmen okulları üslenmiştir. 1973'ten sonra ise ilkeğitim öğretmeni yetiştirme işinin iki yıllık eğitim enstitülerinde sürdürüldüğü görülmektedir. Öncekilerden farklı olarak eğitim enstitüleri lise ve dengi okul mezunlarını öğrenci olarak kabul ediyordu. Fakat bu okulların 1982'de Yüksek Öğretim Kurulu'na devredilmesiyle hem isimleri hem de eğitim süreleri değiştirilmiştir. Adı eğitim yüksekokulu olarak değiştirilen iki yıllık eğitim enstitülerinin süresi de dört yıla çıkarılmıştır.

1992 tarihinden itibaren sınıf öğretmeni yetiştirme görevi eğitim fakülteleri bünyesinde oluşturulan sınıf öğretmenliği bölümlerine devredilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümleri eğitim öğretim hizmetlerini YÖK tarafından 1998'de son şekli verilen bir program çerçevesinde sürdürmektedir. 2006-2007 eğitim yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya geçmesi tasarlanan yeni değişikliklerle bu programın değişmesi beklenmektedir.

Türkiye'de okulöncesi, ilkeğitim ve ortaeğitimde görev yapacak öğretmenler eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde yetiştirilmektedir. Yeniden yapılanma çerçevesinde yapılan düzenlemelerle öğretmen yetiştirme konusunda alınan kararlar ilkeğitim öğretmenliği başlığı altında belirtilmiştir (YÖK, 1998a).

4.2.4.1. Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Bu programların amacı 0-6 yaş çocuklarının eğitimini gerçekleştirecek öğretmenleri yetiştirmektir. Lısans eğitimi boyunca 4 yıl çocuk psikolojisi, çocuk gelişimi ve eğitimi dersleriyle; pedagojik formasyon dersleri ve ayrıca anaokullarında uygulanacak faaliyetlerle ilgili çeşitli dersler yer almaktadır .

4.2.4.2. İlkeğitime Öğretmen Yetiştirilmesi

İlkeğitimin bütünlüğü çerçevesinde, I. ve II. kademelere öğretmen yetiştiren programlar bir bölüm çatısı altında toplanmıştır. Sadece İlkeğitim II. kademeye öğretmen yetiştiren Türkçe Öğretmenliği programının, diğer bütün alanlardaki programlara hizmet vermesi gerektiği için ayrı bir bölüm olarak yapılanması düşünülmüştür (YÖK, 1998a).

İlkeğitim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans, İlkeğitim ve orta eğitime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans düzeyine getirilmiştir. 1998 yılındaki yeniden yapılanma ile ilkeğitim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir. (Bu zorunluluk 2006 yapılanması içinde kaldırılmıştır). Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiter yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır. Bu kurumlara merkezi sınavla genel ve meslekî teknik orta eğitim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının ihtiyacı karşılaması nedeniyle 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir (http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm)

4.2.4.3. Ortaeğitime Öğretmen Yetiştirilmesi

1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksekeğitim kurumlarında yeniden bir yapılanma ile eğitim fakülteleri bünyesindeki orta eğitim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans, Orta eğitim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta eğitim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur (http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm)

4.2.4.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Özel Eğitim Öğretmenleri Üniversitelerin Özel Eğitim veya Özel Eğitim Öğretmenliği alanlarında lisans eğitimi alması gerekmektedir. Programın kaynağını, 1983 yılında Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesinde yer alan Özel Eğitim Öğretmenliği Programı oluşturmaktadır. Bu Program Türkiye'de özel eğitim alanına lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren ilk programdır. O tarihte öğrenciler dördüncü sınıfta zihinsel engelliler öğretmenliğini ya da işitme engelliler öğretmenliğini seçmekte idiler. 1989 yılında Özel Eğitim Bölümünün kurulması ile -Türkiye'nin ilk Özel Eğitim Bölümü- doğrudan Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Programına öğrenci alınmaya başlamıştır. Programa sözel puanla öğrenci alınmaktadır. Programa yerleştirilirken anadolu öğretmen ve öğretmen liseleri ile mesleki ve teknik ortaeğitim kurumlarının çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve bakımı, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri mezunlarına ek puan uygulanmaktadır.
(http://www.egt.anadolu.edu.tr/zihinengogrtprog/bilgi.htm)

4.3. Öğretmen Yetiştirme Yasama Çerçevesi

Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme yasalarında da benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Kontrol ve Organizasyon ile ilgili olarak aşağıda kısa bilgi verilmiştir.

4.3.1. Almanya

Tüm okullarda öğretmen yetiştirme ülke yasası tarafından düzenlenir. Federal anayasaya göre eğitimle ilgili her türlü yasanın çıkarılması federal devletin yetki ve sorumluluğundadır. Devletin yetkileri ve görevleri eyaletler tarafından yerine getirilir. Eyaletlere bağlı olan öğretmen yetiştirmenin sorumluluğu federal devlet adına eğitim bakanları ve eğitim fakültelerinin kültürel ilişkiler bölümüne bağlıdır Bunlar çalışma programı ve sınav düzenini ayarlarlar. Birinci ve ikinci eyalet

sınavları lander (eğitim fakülteleri) yetkilileri tarafından yapılır (Eurydice, 1995:93).

4.3.2. Fransa

1982 yılından beri oldukça merkeziyetçi olan Fransız eğitim sistemi bir takım güçlerin ve sorumluların merkezi hükümetten yerel yetkili mercilere transferi ile daha az merkeziyetçi oldu. Milli Eğitim Bakanlığı akademiler olarak bilinen ülkenin belirli cografik alanlarında yetkisi olan dış yönetimsel bölümleri mevcuttur. Her biri çeşitli bölümleri kapsayan 31 adet akademi mevcuttur. Okullar yönetim, öğrenme aktiviteleri ve finansal olayları açısından bir dereceye kadar bağımsızdırlar.

Eyalet, eğitim politikasının tüm sorumluluğunu üstüne alır. Eğitim bakanlığı öğretme rehberliğini oluşturur, okul programını belirler ve eğitim idari ve personel alımını yönetir. Ilkeğitim öğretmeni yetiştirme kurumlarını sağlamak ve giriş sınavlarını organize etmekle görevlidirler. (Eurydıce , 2003)

4.3.3. İngiltere

İngiltere'de eğitim yasaları Londra'daki parlemanto tarafından çıkarılır. Parlemonto kanunları bakanlara ve diğer yetkililere sorumluluk verir. Eğitim hizmetleri, ulusal politikaları ve sistemin yönetimini planlamadan merkez hükümet sorumluyken yerel yetkililer uygulama ve yönetim sorumluluğunu taşırlar. Yüksekeğitimde okulların gelişmesi için özdeğerlendirmeye özen gösterilmektedir. Eğitimde kaliteden sorumlu olan yerel yetkililerin sorumluluğu 1998 okul standartları ve çerçevesi kanunu ile belirlenmiş, başarı standardını arttırmak esas hedefleri arasına konmuştur. Bunun dışında okullar Eğitimde Standartlar Bürosu (Office for Standards in Education / Ofsted) tarafından gönderilen bağımsız müfettişler tarafından da denetlenmektedir. 2000 yılı eylül ayında genel öğretmenlik konseyleri kurulmuştur. Bu konseyler öğretmenlerin profesyonel çalışma standartlarının yönetimini üstlenmişlerdir. (http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO)

4.3.4. Türkiye

Türkiye'de Yüksekeğitim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yüksekeğitim kurumları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa'nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yüksek Öğretim Kurulu, tüm yüksekeğitimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir (Başaran,1996)

4.3.5. Kontrol ve Organizasyon Sistemlerinin Karşılaştırılması

Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin kontrol ve organizasyon sistemleri Tablo 4.22'de karşılaştırılmıştır. Bu tabloya göre Türkiye'de ikinci ve üçüncü düzeyde bir kontrol mekanizması olmadığı, aslında eğitim ve öğretimin uygulanması sürecinde YÖK tarafından pek de müdahale olmadığı fakat program oluşturma aşamasında sorumluğun tamamen bu kuruma ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Yüksekeğitimde Kontrol ve Yönetim Organizasyonu karşılaştırması

Ülkeler	Ulusal Düzey	2. Düzey	3. Düzey	Kurumsal Düzey	Notlar
Almanya	Ulusal Federal Hükümet	16 Lander			Lander rehberlik oluşturur; personel alır, program içeriğini saptar, kitapları seçer. Landerlar arasında temel işbirliği 16 Lander'in Eğitim ve Kültürden sorumlu Bakanı Tarafından sağlanır.
Fransa	Bakanlık	31 akademi	Bölgeler (22) Bölümler (96) yada topluluklar		Bakanlık ulusal amaçları, programı ve rehberliği sağlar. Sorumluluk Akademiler aracılığı ile ilkeğitim öncesi ve ilkeğitimde eğitim bölümlerine aktarılmıştır.
İngiltere	Bakanlık	150 Bölge eğitim yetkilileri	Yerel okul bölgeleri	Okul yönetim organları	Sorumluluk okullara ve okul yönetim organlarına aittir
Türkiye	Ulusal Hükümet-YÖK /Bakanlık			Okul yönetim organları	Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile Yüksekeğitim Kurumu tarafından belirlenmiş olan amaç, program eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği tarafından uygulanmaktadır.

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi Almanya'da kontrolün çıkış noktası Federal Hükümet olmakla birlikte sorumluluğun büyük bir kısmı Eğitim Fakültelerine yani Lander'lara verilmiştir.

Fransa'da ise merkeziyetçi sistemden bir parça uzaklaşılmakta olduğu ve sorumluluğun akademiler aracılığı ile fakültelere aktarıldığı gözlenmektedir.

İngiltere'de kontrol ve organizasyonun paylaşılmış olduğu ama bakanlığın belirlemiş olduğu kurallar çerçevesinde sorumluluğun okul ve yönetim organlarına verilmiş olduğu görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde ise kontrol hükümete bağlı olan Yüksekeğitim Kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Milli Eğitim Müdürlükleri ise Bakanlığa bağlı olarak sorumluluk sahibidir. Üniversitelerde kontrol ve organizasyon işleri Bakanlık tarafından değil YÖK tarafından kontrol edilmektedir.

Tablo 4.23'te Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin kontrol, organizasyon ve yönetim benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 4.23. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Kontrol, Organizasyon ve Yönetim Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması:

	ALMANYA	**FRANSA**	**İNGİLTERE**	**TÜRKİYE**
Kontrol ve Organizasyon	Öğretmen yetiştirme ülke yasası tarafından düzenlenir Yönetimde Yerel sistem hakimdir.	Yönetimde merkezi sistem hakimdir. Öğretmen yetiştirme Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır	Milli Eğitim ve Beceriler Bakanlığı ve hükümet sorumluluğundadır. Eğitimde merkezi olmayan bir yapı vardır. Sorumluluğun bir çoğu yerel yönetime, eğitim kurumlarının yöneticilerine ve öğretmenlere verilmiştir	Yönetimde merkezi sistem hakimdir. Öğretmen yetiştirme Yüksekeğitim Kurulu'na (YÖK) bağlıdır MEB ve YÖK işbirliği içindedir.

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi Almanya ve İngiltere'de yönetim merkezi olmadığı halde öğretmen yetiştirme yasaları hükümet yetkisi altındadır. Yürütme ve organizasyonda ise yerel yönetimin hakim olduğu görülmektedir. Özellikle İngiltere'de öğretmenlere daha fazla sorumluluk verildiği gözlenmektedir. Fransa ve Türkiye ise eğitimin organizasyonu, kontrolu ve finansı açısından birbirine çok benzemektedir. Her iki ülkenin de yönetimi merkezi olmakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığının İl Milli Eğitim Müdürlüklerine verdikleri yetkiler de vardır. İl Milli Eğitim Müdürlükleri her iki ülkede de merkeze yani Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır.

4.4. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Amaçlarının Karşılaştırılması

İncelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde bir takım benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle İngiltere'deki öğretmen yetiştirme sisteminin diğer ülkelerden daha detaylı olduğu görülmektedir. Ulusal amaçlar açısından incelendiğinde ise büyük ölçüde benzerlik olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24'te bu ülkelerin öğretmen yetiştirme konusunda belirlenmiş olan ulusal amaçları karşılaştırılmıştır.

Ülkelerin hepsinde öğretmen yetiştirme sistemlerinde standart yükseltme hedeflenmektedir. Ayrıca hem bireysel hem de toplumsal gelişime önem verilmektedir. Tüm ülkelerin öğretmen yetiştirme sisteminde eşit eğitim imkanı sağlamak, bireylerin bilgi, beceri ve anlayış geliştirmelerini sağlamak, bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak gibi amaçları ortaktır.

Tablo 4.24. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Ulusal Amaçlarının Karşılaştırılması

	Almanya	Fransa	İngiltere	Türkiye
Mükemmellik arayışı/standart yükseltme	+	+	+	+
Bireysel gelişim	+	+	+	+
Değerlek, etik kurallar	+	+	+	+
Toplumsal gelişim	+	+	+	+
Kişisel nitelikler	+	+	+	+
Eşit imkan çokkültürlülük	+	+	+	+
Ulusal ekonomi		+	+	+
Iş yaşamına hazırlık	+	+	+	+
Temel beceriler / okuryazarlık	+	+	+	+
Bilimsel ve teknolojik beceriler	+	+	+	+
Gelecek eğitimi	+	+	+	
Bilgi beceri anlayış	+	+	+	+
Vatandaşlık ve demokrasi	+	+	+	+
Kültür	+	+	+	
Yaratıcılık		+		+
Ikinci dil eğitimi		+		+
Çevre	+		+	+
Sağlık	+	+	+	+
Yaşam boyu eğitim	+		+	+
Ebeveyn katılımı	+	+	+	+
Özel eğitim imkanı	+	+	+	+

(http://www.inca.org.uk/comparative_tables.html)'den yararlanılarak uyarlanmıştır.

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi ulusal amaçlar kıyaslandığı zaman hemen hemen incelenen tüm ülkelerde amaçların benzerlik gösterdiği görülmektedir. O'Donnell

(2004) INCA için yaptığı araştırmada Fransa'nın ulusal amaçları arasında yaşamboyu eğitim, Almanya ve İngiltere ulusal amaçları arasında anadili dışında bir dil eğitimi ve yaratıcılık, Türkiye'nin ulusal amaçları arasında kültür ve gelecek eğitimi, Almanya'nın ulusal amaçları arasında ulusal ekonomi konusunda bir amaç belirlenmemiş olduğu görülmektedir. Söz konusu olan diğer amaçların ise dört ülkenin dördünde de ortak olduğu görülmektedir.

4.5. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi

Sınıf öğretmenliğinin ayrıntılı olarak incelenmesine geçmeden önce Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de bu alanda kısa bir tarihi özet yapmak ve geçmişten günümüze neler yapılmış olduğunu görmek gerekmektedir.

4.5.1. Almanya

Öğretmenlik mesleğinin bağımsız bir iş olarak kabul edildiği 19.yy'a kadar öğretmen eğitiminin organize bir yapısı yoktu. Fakat ileri düzeyde eğitim veren ortaeğitim okullarındaki akademik bir üniversite eğitimi almış öğretmenler ve Volksschulen'deki 1820'den itibaren Öğretmen Yetiştirme Kurumlarında (Lehrerseminare'de) iki-üç yıl süren eğitim almış öğretmenler iki farklı meslekten olarak tanınırdı. Birinci Dünya Savaşından hemen önce ortaeğitim kurumlarına, öğretmen yetiştirme kurumlarına, bir sonraki hazırlık hizmetine öncü olarak yetiştirmek için kurulmuştu. Volksschulen'deki öğretmenler bir staj döneminden sonra İkinci Devlet Sınavı ya da Devlet Memuru sınavına girmişlerdir. (Eurydice, 2003).

Genel olarak öğretmen yetiştirmenin organizasyonun ve gelişiminde bireysel Alman eğitim fakülteleri (Landers) arasında dikkate değer farklılıklar vardı. Bu farklılıklar 1. Dünya savaşından sonra bile devam etmiştir.. Weimar anayasasının amaçları arasında eğitimde önemli değişiklikler yapılması öngörülüyordu. Özellikle ilkeğitim' deki (Volkschulen) öğretmenler için birleştirilmiş eğitimin uygulanması amaçlardan biriydi fakat başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Böyle bir eğitimin Öğretmen Yetiştirme Kurumlarında veya yeni kurulmuş olan Eğitim Enstitülerinde, Öğretmen Yetiştirme Akademilerinde (Padagogische Akademien) ve hatta altı dönemlik bir üniversite eğitimi şeklinde verilmesi olarak resmileştirilmiştir (Eurydice, 2003).

Yüksekeğitime Giriş (Hochschulreife) iki-üç yıl süren bir eğitim gereksinimi doğurmuştur. İleri düzey ortaeğitim öğretmenleri için uygulama eğitimi öğretmen yetiştirme kurumlarının (studies seminare) kurulması ile uzatılmıştır.

Nasyonel sosyalistlerin öğretmen yetiştirme politikası tam tersineydi. İlk başta Volksschulen de görev alacak tüm öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen yetiştirme akademilerinde iki yıllık standart bir eğitim verme kararından 1940 yılında vazgeçilmiştir ve öğretmen yetiştirme enstitülerinden 5 yıllık uygulamalı eğitim sistemine geçilmiştir. Öğretmen adayları partinin politik çizgisinde ve yoğun bir ideolojik öğretiden geçmiş olanlar arasından seçilmekteydi.

Nasyonel sosyalist rejimin çöküşünden sonra öğretmen yetiştirme sorumluluğu yeniden kurulan ve Weimar cumhuriyetinin ilk başta kurduğu öğretmen yetiştirme modeline dönen Lander'e verilmiştir. 1950'ler Grundshulen, Hauptschulen ve Realschulen'e öğretmen yetiştirme reformlarının başlangıcına tanık oldu. Bu reformlar öğretmen yetiştirmeyi daha akademik yapmayı ve Gymnasiende öğretmenlik kariyerine daha yakın bir eğitim vermeyi amaçlamaktaydı.

Gymnasien eğitim bilimlerindeki öğretmenler için konu alanı didaktikleri ve okulda öğretmenlik uygulamaları yüksekeğitim derslerine dahil edilmiştir. Volksschulen'deki öğretmenlik için konu alanı akademik çalışmalar arttırılırken, bir zamanlar eğitim bilimlerinin anahtar konusu olan konu alanı didaktikleri ile sanatsal ve kültürel eğitim azaltılmıştır.

İlkokul düzeyi öğretmenleri yüksekeğitime giriş sertifikası (Hochschulreife) olmadan öğretmen yetiştirme enstitülerinde yetiştirilmekteydi. Ortaeğitim düzeyindeki öğretmenler öğretmenlik uygulaması, mesleki bilgi ve alan bilgisi didaktiklerini içeren dört ya da beş yıllık akademik çalışma dönemini tamamlamaktaydı. Federal Cumhuriyetteki gibi hazırlık servisi veya ikinci devlet sınavı yoktu. Esas hedef tüm eğitim sisteminde Marxist-Leninist ideolojisini kazandırmaktı. Doğu Almanya'daki Almanya'nın bütünleşmesiyle sonuçlanan köklü değişikliklerden sonra öğretmenlik kariyerinin yapısı ve öğretmen yetiştirilmesi, Batı Almanya'da okul sisteminde bir reformun bir bölümü olan Lander'de var olan şartlarla eşit duruma getirilmiştir.

Seçmeli okulun kaldırıldığı Doğu Almanya'da ilkeğitim öğretmenliği arasında ilkeğitim düzeyi (1'den 4'e kadar olan sınıfların öğretmenleri için) ve ortaeğitim düzeyi (5'ten 12'ye kadar olan sınıfların öğretmenleri) şeklindeki ayrım korunmuştur.

Öğretmen yetiştirme kurumları öğretmen yetiştirmek için "yüksekeğitim kurumları" (Padagogische Hochschulen) statüsünü elde etmiştir. Fakat daha sonra Baden Württemberg hariç hepsi Lander'larda üniversitelere entegre olmuşlardır. Öğretmen yetiştirmenin üniversite sektörüne transferi sonucu öğretmen yetiştirme kursları da yeniden yapılanmış ve şu üç alanı kapsamıştır: Konu alanı çalışmaları, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler ile konu alanı eğitimi. Yeni kavram tüm derslerde kesin değişikliklerle sonuçlanmıştır. (http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN)

Özellikle öğretmenlik mesleği için hazırlık okulu kurulmuş ve yüksekeğitim sektörü dışındaki ilkeğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine son verilmiştir. (http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN)

4.5.2. Fransa

Fransa'da ilk öğretmen okulu Convantion hükümetinin muhalefetine rağmen 20 Ocak 1795 yılında açılan Paris ilköğretmen okuludur. İlköğretmen okullarının yaygınlaşması Milli Eğitim Bakanı Julles Ferry zamanında olmuştur. Ferry, ilkeğitim programlarının, elementer bilgileri içermesini ve öğrencilere genel bir formasyon verilmesini önermiştir. Ferry'nin bu görüşüne uygun öğretmen yetiştirilmesi için 10 Ağustos 1879 tarihli kanunla her departmanda kız ve erkek ilköğretmen okullarının açılması kararlaştırılmıştır (Türkoğlu, 1984, 36).

1879 devriminden önce din adamları, asiller ve halk olarak üç temel sınıftan oluşan Fransa'da, Devrim' le birlikte egemen olan düşünce paralelinde eğitim, ilk defa bir insanlık hakkı olarak kabul edilmiştir. Buna göre eğitim, bireylerin sosyal yaşamdaki işlevlerini yerine getirebilmelerinin, kendi kendilerini yönetebilmelerinin ve haklarını kullanabilmelerinin temel koşuluydu. Bu nedenle 24 Temmuz 1793 tarihli Anayasa' nın 22. maddesinde devletin görevi, doğal

olarak herkesin hakkı olan eğitimle toplumun genel kültürünü desteklemek ve öğretimi vatandaşın başarı yeteneğine göre düzenlemek olarak belirtildi (Demirel, 2000).

Yüksekeğitimle ilgili Savary Yasası denilen 26 Ocak 1984 tarihli yasa, üniversiteleri bilimsel, kültürel ve mesleki nitelikli devlet kurumları haline getirmiştir. Bu statü onlara yönetim, finans, pedagoji ve bilim konularında özerklik tanır. Savary Yasası, yükseköğretimden sorumlu bakanlığa bağlı olan yükseköğretimde uygulanabilir temel ilkeleri ortaya koyar ve aynı zamanda üniversiteler, yüksekokullar ve enstitüler, yüksek öğretmen okulları, dış ülkelerdeki Fransız okulları gibi söz konusu olan yüksekeğitim kurumlarının düzenlenmesi ve çalışmalarda uygulanacak ilkeleri belirler (Türkoğlu, 1998: 252) .

Fransa'da öğretmen eğitimine yönelik yapılan en önemli değişiklik, tüm eğitim basamakları için öğretmen eğitiminin aşamalı olarak üniversite eğitiminin içine alınarak, öğretmen eğitiminde üniversitenin ağırlığının artırılması ve böylece okul türlerine göre öğretmenlerin eğitiminde eskiden beri süre gelen farklılığın azaltılmaya çalışılmasıdır.

Fransa'da yeni düzenlemeyle ilkeğitim öğretmenlerinin yetiştirildiği geleneksel kurumlar olan ortaeğitim II. devre düzeyindeki öğretmen enstitüleri yüksekeğitim sistemi içine alınmış ve bu okullara alınacak öğrencilerde olgunluk sınavını vermiş olmaları koşulu getirilmiştir. Ortaeğitim II. devrede öğretmenlik mesleğini amaçlayan adaylar, üniversitelerde veya yüksekokullarda amaçladıkları öğretmenlik alanına göre iki ya da üç yıllık bir eğitim alır ve seçme sınavı ile öğretmen enstitülerine alınırlar. Burada öğretmenlik alanlarına göre iki yıl daha eğitim görürler ve bir seçme sınavına tabi tutulurlar. Bu sınavı kazanan öğretmen adayları stajyer öğretmen olarak atanır ve maaş alırlar. Bir yıl sonra komisyon tarafından yapılan bir sınavla asil öğretmen olarak atanırlar (Eurydice, 1995, s: 196).

Fransa'da eğitim ve yetiştirme devletin halka borçlu olduğu bir hizmet olarak değerlendirilmiş ve bir hak olarak devlet garantisi altına alınmıştır. Laiklik, özgürlük ve eşitlik ilkesinin temele alındığı saygıyla devlet, insanların coğrafi, kültürel ve sosyal olarak sahip oldukları özelliklere bakılmaksızın, Fransa' da

yaşama hakkına sahip gençlerin ve çocukların eğitim hakkından yararlanmalarını garanti eder (Demirel, 2000).

4.5.3. İngiltere

Özellikle öğretmen yetiştirmenin ilk başlangıcı (1685) Fransa'ya dayanır. John Baptist de La Salle tarafından başlatılan öğretmenlere özgü eğitim sistemi August Hermann Francke ve Johann Pestallozzi'nin çalışmaları sayesinde tüm avrupaya yayılmıştır. Almanya ilk öğretmen yetiştirme programını 18. yüzyılda geliştirmiştir. İngiltereye bu sistem 1810 yılında gelmiştir.

İngiltere'de eğitimde öğretmen yetiştirme programı ilk olarak New York Üniversitesinde 1887 yılında başlamıştır. Ertesi yıl şimdi öğretmen yetiştirme (teachers College) olarak bilinen Columbia University kuruldu. Bu iki kurumun kuruluşundan sonra eğitimde mezuniyet çalışmaları hızla gelişti (The Columbia Encyclopedia, 2001).

Eğitime yön veren 1988 Eğitim reformu 1944'ten sonra yapılan en önemli ve en geniş kapsamlı reformdur. Bu hareketin öğretime yönetici gücü ve sorumluluğunu yeniden tahsis ettiği savunulmaktadır. Hareket, özel okullara ve ebeveynlere olduğu gibi merkez eğitim otoritelerine de önemli yeni güçler vermiştir. Fakat bunu yanı sıra bölgesel eğitim otoriteleri eğitsel kararlar verebilme yetkilerinde gerilemişlerdir.

1988 Eğitim Reform Hareketi, 1990'larda gerekli olacak sisteme ulaşmak için yapılmıştır. Şu andaki sistemi oluşturan geçmişteki hareketler sosyal ve ekonomik değişiklikler sonucu ortaya çıkmıştır. Şimdiki hareket de hızla değişen değer yargıları sayesinde olmuştur.

1988 Eğitim Reform Hareketi, eğitime radikal değişiklikler getirdi. Anne-babalar devlet okullarını seçme hakkına kavuştular. 5-16 yaşlarındaki çocuklara devlet okullarında ülke genelinde hazırlanmış programlar uygulamaya başlandı. Bölgesel eğitim otoritelerinden bağımsız iki yeni eğitim kurumu kuruldu. Bunlar bağışla yürüyen okullar ve teknoloji kolejleridir.

İstatistiklere göre eğitim sistemi sadece 18 yaşına kadar okulda kalan çocuklar için uygundu; ama bu grup çok azdı; Çoğunluk okulu yetersiz niteliklerle

bırakıyordu. Basın bunu ele alıp halk endişe gösterince Hükümet yeni reformlar yapmaya mecbur kaldı. Sistemi daha verimli daha ucuz ve ihtiyaçlara karşılık verecek şekilde yapan üç temel ilke belirlendi: Mükemmellik, tüketicilik ve anlaşılabilirlik. Hükümet, eğitimin de tüketiciler tarafından yönlendirildiği zaman daha yararlı olacağına inanmıştır. Serbest piyasa teorisine göre eğitim sistemini rekabete açma mükemmelliğe yol açacaktır. Tüketici olarak tanımlanan Ebeveynin eğitimle ilgili kararlar alınmasında etkinliği arttığı sürece başarı standartları açığa çıkacaktır. Eğitimde görevli herkes devlet ve ebeveynlere karşı daha fazla hesap vermek zorunda kalacaktır. Eğitimin sadece tek bir merkez tarafından yönetilmemesi için yeni mekanizmalar geliştirilmiştir.
(http://www.teachernet.gov.uk/, Demirel, 2000)

4.5.4. Türkiye

Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkeğitim öğretmeni yetiştirmede ilkeğitim üzerine 6 (1970 yılından sonra 7) ve ortaeğitim üzerine 3 (1970 yılından sonra 4) yıl eğitim veren *İlköğretmen Okullarının* önemli bir yeri vardır. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere 20 Öğretmen Okulu, çeşitli evrelerden geçerek ve sayıları artarak (1974-1975 öğretim yılında 89) Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkeğitimin temel öğretmen kaynağı olmuşlardır.

Öğretmen Okullarının, ilkeğitim okullarının ve özellikle köy ilkeğitim okullarının öğretmen ihtiyacını yeterince karşılayamadığı görülünce, 1930'lu yıllardaki çeşitli denemelerin devamı olarak, 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkeğitim okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren *Köy Enstitüleri* kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır (Akyüz, 2001).

1953 yılına kadar Köy Enstitüleri (toplam 21) lise seviyesindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkeğitim okullarının öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Köy Enstitüleri, 1953 yılında kapatılarak 6 yıllık *İlköğretmen Okulu* adı altında yeniden organize edilmiştir. Bu tarihten itibaren bu

okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkeğitim okulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır.

İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-1971 öğretim yılında bir yıl artırılmış (ilkeğitim üzeri 7 yıl, ortaeğitim üzeri 4 yıl olmak üzere); böylece İlköğretmen Okulları, normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını artırma imkanına kavuşmuşlardır. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hale getirilmiş ve mezunlarının diğer lise mezunlarına denk sayılması sağlanmıştır. Ayrıca, İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin artırılması, birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkeğitim öğretmeni yetiştirme işini yüksekeğitim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur (Hatiboğlu, 2000).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun, öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksekeğitim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-1975 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık *Öğretmen Lisesi* haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır (Hatiboğlu, 2000).

Yeni kurulan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak, teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. Eğitim Enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla karşı karşıya kalmışlar ve normal programın dışında *hızlandırılmış eğitim* yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu enstitüler, 25 Temmuz 1982 yılında *Eğitim Yüksek Okulu* adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (Akyüz, 2001).

Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans eğitimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı Yükseköğretim Kurulu kararıyla, iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının eğitim süresi 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve daha sonra da 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı Kanunla Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmişlerdir.

Eğitim süresinin 1989 yılında 4 yıla çıkarılması ve 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri altında bölüm haline getirilmesi sonucu, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkartılması, ilkeğitim öğretmeninin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte, aynı zamanda önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden 2 yılda yetişen ilkeğitim öğretmeni, bu değişiklikle 4 yılda yetişmeye başlamış ve böylece Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Ayrıca, 1989-1990 öğretim yılında eğitime başlayan öğrenciler ancak 1992-1993 öğretim yılında mezun olabildikleri için arada geçen sürede mezun olan öğretmen sayısında önemli düşüşler olmuştur. Sonuç olarak bu yapısal değişiklik, diğer bazı etkenlerle birlikte (emekliliğin özendirilmesi, ilköğretim okulları sayısının artması, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin ve kontenjanlarının ihtiyaç oranında artırılmaması gibi) öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir soruna yol açmış ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında liseye branş öğretmeni olarak yetişen üniversite mezunlarının ve çeşitli diğer fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanması gibi pedagojik yönden uygun olmayan alternatif önlemler almaya başlamıştır (Sönmez, 2003) .

İlkeğitim öğretmeni yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları, yeni model ve program arayışlarını her zaman etkilemiştir. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında, ilkeğitim öğretmeni yetiştirmede önemli bir aşama kaydedildiği ortadadır. 1970'li yılların ortalarına kadar ancak lise seviyesinde yürütülen ilkeğitim öğretmeni yetiştirme işlevi, artık dört yıllık lisans seviyesinde devam etmektedir. 20 yıl gibi kısa bir süreye sığdırıldığı göz önüne alınırsa bu önemli bir aşamadır.

4.6. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Son Durum

Bu bölümde Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de bugün gelinen noktaya bakmak karşılaştırmanın daha net olması açısından gerekli bulunmuştur.

4.6.1. Almanya

Almanya'da federal yapı nedeniyle eğitimden **Länder** denen eğitim fakülteleri sorumlu olduğu halde, eğitimdeki reformları uygulama açısından **Kultusministerkonferenz** denen Eğitimden ve Kültürel İlişkilerden Sorumlu Bakanlık ile işbirliği içindedirler.

Eğitimden ve Kültürel İlişkilerden Sorumlu Bakanlık Yüksek Eğitimde Öğretmenlik Kalitesi kavramını 22/09/2005 tarihinde gündeme almış, bu kavramla niteliklerin ulasal çerçevesini, kontrol ve rekabet, değerlendirme ve terfi gibi dahili ölçütler nitelenmiştir.

Kültürel hakimiyet ilkeleri ve tarihi gerekçelerle Federal Almanya Cumhuriyetinde öğretmen eğitimi her düzey ve türdeki okulda yoğun bir farklılık göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmen yetiştirme konu alan çalışmaları ile eğitim bilimleri ve konu alanı didaktiklerini birleştirmenin yanı sıra hazırlık servisi sırasında teori ve öğretmenlik uygulaması arasında anlamlı bir ilişki sağlamak zorundadır. Dahası, öğretmen yetiştirmenin ilk aşamasının konularının ikinci aşama pratik (uygulama) aşamasının konularına uyarlanması gerekmektedir.

1998 yılında Federal Almanya Eğitim Bakanlıkları Toplantı Sekreterliği ve Kültürel İlişkiler tarafından bilim adamlarından ve eğitim uzmanlarından oluşan bir komisyon kurulmuştur (Gemischte Kommission Lehrerbildung). Öğretmen yetiştirmenin bu yapısı için kurulan bu komisyonda özellikle insan kaynaklarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin sürekli eğitimine özel önem verilmesi tavsiye edilmektedir.

Öğretmen kalitesinin zorunlu olarak değerlendirilmesi 1998 yüksek öğrenim yasası çerçevesinde belirlenmiştir. 2002 yılında yayınlanan ortak deklerasyonda bugünün öğretmenlerinin ana görev ve sorumlulukları; plan yapmak, organize etmek ve öğrenme öğretme süreçlerini yansıtmak olarak belirlenmiştir. Bireye, yaşamboyu

öğrenme sürecini kendi başına gerçekleştirme becerisini öğretmek öğretmenin sorumluluğudur. Öğretmen yetiştirmenin teorik ve uygulama aşamaları arasındaki ilişkinin yoğunlaştırılması ve yeni mezun öğretmenlerin uyum sürecine önem verilmesi önceliklidir.

1999 yılında Federal Hükümet ve Länder Forum Bildung denen ve Alman eğitim sisteminin gelecekteki geçerliliğini ve kalitesini garantileyecek bir sistem kurmuşlardır. 2001 yılında Forum Bildung tarafından yayınlanan tavsiyeler hem Federal Hükümeti hem de Länder'ları etkilediği gibi eğitim ile direk ilgili olan kurum ve kişileri de etkilemiştir. Federal Hükümet ve Länder eğitim sisteminde kaliteyi geliştirmek için tüm programlara ve önlemlere eğitim konusunda ulusal rapor sistemi getirmek konusunda hemfikirdir.

Okullarda eğitim konusundaki ilk rapor 2003 yılında (Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde) basılmıştır ve alman eğitim sisteminin daha da gelişmesi için sonuçlar açıklanmıştır. İkinci raporun 2006 yazında basılması beklenmektedir. (German Eurydice Units, http://www.kmk.org/aktuell/bb_zusammenfassung.pdf).

4.6.2. Fransa

Fransa cumhuriyetle idare edilmektedir. Fransız eğitim sistemindeki idari bölünüş il eğitim müdürlüklerinden oluşmaktadır. 9 yıl olan zorunlu eğitimin parasız olduğu Fransa'da her Fransız 16 yaşına kadar eğitim görmek zorundadır.

Eğitim merkezi bir sisteme bağlanmıştır. Bu merkezi sistem bizde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Ancak 1982'de yürürlüğe giren kanunla bölgesel sisteme geçilerek eğitimin yerelleştirilmesine ilişkin yönerge 1987 yılında tamamlanmıştır. Fransa'da eğitim "laiktir". Fransa'da eğitim, devletin halka borçlu olduğu bir hizmet durumundadır. Eğitim kurumlarının her tür ve kademede planlanması ve finansmanını bölgeler tarafından gerçekleştirilmektedir. Tüm eğitim kurumlarında öğretmenler kadrolu olup, maaşları devlet tarafından ödenmektedir.Fransa'da öğretmen yetiştirme kurumları 1989 tarihinde Eğitimi Yönlendirme Yasası ile tek çatı altında toplanmıştır. (Demirel, 1998:55)

2002/2003 öğretim yılından itibaren ataması yapılan öğretmenler ilk yıllarında en az üç hafta ikinci yıllarında ise iki hafta hizmet içi eğitim almıştır. Académies tarafından verilen bu hizmet içi eğitim öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarını gözönüne aldığı gibi Öğretmen Yetiştirme Enstitülerindeki (*IUFM'deki)* son yıldaki çalışmanın devamı şeklinde görülmektedir. Bu eğitime şunlar dahildir:

-Konu bilgisini sınıf ortamına adapte edebilmek.

-Sınıf yönetebilmek

-Konu alanı hakkında ya da konu disiplinleri üzerinde meslektaşlarla işbirliği içinde çalışabilmek

-Sınıf aktivitelerini analiz edebilmek. (Eurydıce European Unıt, 2002).

Mart 2003 yılında ilkeğitim öğretmenlerinin gelişimi için bir takım önlemler alınmıştır. Fransız Eğitim Bakanlığı tarafından şu anki eğitimin fazlasıyla karmaşık olması gerekçesi ile alınan bu önlemler aşağıdakileri yenilikleri içermektedir:

-eğitimi okuma yazma öğretmek gibi basit önceliklere yoğunlaştırmak

-teori ve uygulama arasında daha yakın bağlantı kurmak

-ilkeğitim öğretmenlerinin öğretmeyi amaçladıkları konuyla bağlantılı sınavlarının potansiyelleri ile bağlantısını ölçebilmesini sağlamak

-üniversiteler ile IUFMler arasındaki işbirliğini sağlamak

-devamlı uzmanlık eğitiminin önemini vurgulamak.

Bu yenilikler öğretmen yetiştirmeyi güncelleştirmeyi, daha iyi bir öğretmenlik eğitimi vermeyi, öğretmenlerin profesyonel becerisini arttırmayı ve değerlendirme ölçütlerini yeniden tanımlamayı öngörmektedir. Aynı zamanda Avrupa Birliği değişim programlarına daha fazla katılımı da teşvik etmektedir. Bunun sonucu olarak da Fransa'da okul başarısızlığını önlemeye katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. (France. Mınıstere De La Jeunesse, 2003c).

4.6.3. İngiltere

Eski politekniklere 1992 yılında üniversite statüsü verilmiştir. Üniversitelerde yürütülen yüksekeğitim programlarının eğitim sürelerine yönelik olarak merkezi veya resmi herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu nedenle, derecelere ilişkin terminoloji ve yapılanmalar, bir üniversiteden diğerine değişiklik göstermektedir. Bunun yanı sıra, İngiltere, İskoçya ve Galler arasında da farklılıklar bulunmaktadır.

Birleşik Krallık terminolojisine göre, dereceler iki ana kategoriye ayrılmaktadır: ön lisans ve lisans düzeyi (*Undergraduate Level*) ve Yüksek Lisans Düzeyi (*Postgraduate Level*).

Ön Lisans ve Lisans Düzeyi programın süresine bakılmaksızın, bütün birinci ve alt dereceleri kapsamaktadır. Alt dereceler, iki yıllık Yüksek okul Diploması ve bir yıllık Yüksek Okul Sertifikasından oluşmaktadır. *Bachelor* dereceleri genellikle üç ya da dört yıllık bir eğitim sonunda verilir. Tıp ve Veterinerlik alanlarındaki eğitim süresi beş yıldır. *Bachelor* dereceleri, programların koşullarına ve öğrencinin kapasitesi ile performansına göre sınıflandırılır. Sınıflandırma, sıradan, üçüncü sınıf, ikinci sınıf ve birinci sınıf (*ordinary non-honours degree*, *third class honours*, *second class honours* ve *first class honours)* şeklinde yapılmaktadır. Dersler, modüler ve kredi toplama temeline dayanan bir sistemde verilmektedir. (Eurydice, 2005)

Yüksek Lisans Düzeyinde eğitim süreleri bir ya da iki yıl arasında değişen çok çeşitli yüksek lisans programları (bunlardan bazıları tamamen derse, bazıları ise araştırmaya yöneliktir), pek çok sayıda mezuniyet sonrası programları ve *PhD* derecesine yönelik doktora programlarından oluşmaktadır.

Önlisans derecelerine yönelik programlar, aynı zamanda Mesleki Eğitim Kolejleri tarafından da verilmektedir. Belirli bir üniversite tarafından onaylanan derslerin tamamı ya da belli bir bölümünün, söz konusu bu kolejlerde verilmesi konusunda düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemeler sayesinde, yerel kurumlar olarak kolejler de eğitim yapma imkanını artırmaktadır. Çok sayıda

kolej, *Higher National Diploma* (HND) ve *Higher National Certificate* (HNC) vermektedir. Yüksekeğitim düzeyindeki ulusal mesleki derecelerde (*National Vocational Qualifications* - NVQ) büyük bir artış gözlenmektedir. (Eurydice, 2005)

1997 yılında yayımlanan *Dearing Raporu'ndaki* önerilerden birisi, yüksekeğitim derecelerine ilişkin ulusal bir çerçeve oluşturulması idi. Bu konu, halen tartışılmaktadır. Kalite Kontrol Kurumu (*Quality Assurance Agency*/QAA) kurumu, yüksekeğitimdeki derece ve diplomalara yönelik ulusal bir çerçeve oluşturmak ve aynı zamanda bunların standartlarını güvence altına almak konularında hükümete bir teklif sunmuştur.

Son yıllarda, Birleşik Krallık üniversiteleri, kolejleri ve özellikle de denizaşırı ülkelerdeki kurumlarla yaptıkları işbirliği çerçevesinde yürüttükleri programlar, uluslararası öğrenciler tarafından rağbet görmektedir. Yurtdışında yürütülen programların kalitesini denetlemek için isteğe bağlı bazı hükümler getirilmiştir

İngiltere'de eğitim her bölgede Yerel Eğitim Yetkilileri (Local Education Authority - LEA) tarafından yürütülür. LEA; hükümet ve yerel vergilerle finanse edilir. Her LEA, kendi alanındaki eğitimi istediği gibi organize edebilir.

İngiltere'de 2004 yılında mesleki ve akademik nitelikleri bir araya getiren bir diploma ile tüm öğrencilerin belli temel becerileri kazanmasını sağlayan bir eğitim önerisi getirilmiştir. Bu öneri halen değerlendirme aşamasındadır. 2003 yılında her çocuk önemlidir düşüncesi ile çocuklara iyi eğitim verenlere değer, eğitim ve ödül verilmesi öngörülmüştür (EURYDICE at the NFER, 2004).

İngiltere'de program geliştirmede öğretmene daha fazla yetki verilmesi; bunun yanı sıra okullar arasında, kalite ve standartta gelişim sağlanması her zaman gündemde olmuştur. 2002'de yapılmış olan eğitim harekatı okullarda daha fazla özgürlük olması üzerinde yoğunlaşmış, okulların kendi programlarını kendilerinin belirlemesine öncelik verilmiştir (http://www.inca.org.uk/1321.html#7.1.6).

Yüksekeğitim kurumları özerk kurumlar olduğu için her biri bölümleri ile ilgili gereklilikleri kendileri belirlemektedir ve son zamanlarda bu alanda bir tane bile yasal koşul yoktur (Eurydice, 2005)

4.6.4. Türkiye

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Ülke gereksinimi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksekeğitim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir.

1. Bu yapılanma ile;

- İlkeğitim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,

- İlkeğitim ve orta eğitime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,

- Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta eğitim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,

- Orta eğitim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

2. Yeniden yapılanma ile ilkeğitim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.

3. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiter yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.

4. Bu kurumlara merkezi sınavla genel, meslekî ve teknik orta eğitim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.

5. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta eğitim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.

6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının ihtiyacı karşılaması nedeniyle 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir.

7. Üniversitelerin ilgili Eğitim Fakültelerinde sadece İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı sürdürülmektedir. Bu programa İngilizce öğretim yapan tüm lisans mezunları ile İngilizce öğretmenliğine kaynak olan bölümlerin mezunları başvurabilmektedir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulunun (31.03.2003 Tarih ve 4 sayılı kararı ile değişik) 340 sayılı Kararına göre,ortaeğitime yönelik branşlarda atamada öncelik sırası kaldırılmış olup puan üstünlüğü esası getirilmiştir (http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm)

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde 1998-1999 yılından itibaren uygulanan ve mezunlarını veren öğretmen yetiştirme programları Eğitim Bilimleri kongreleri, öğretmen yetiştirme sorunları toplantılarında (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi) eleştirilmiş ve yeniden yapılanma çalışmaları tartışılmıştır.

Bu tartışmalar sonucu YÖK- Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile Mart 2006'da Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalışmaları başlatılmıştır. Programlar önce alanlarında uzman eğitimcilerce tartışılmış ve modeller önerilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda aşamalı olarak uygulanmasına karar verilen yeni program geliştirilmiştir (Bu program ekte verilmiştir). Programla ilgili çalışmalar devam etmektedir.

4.7. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Kurumlarına Kabul Şartları

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt amacı olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme kurumlarına ve sınıf öğretmenliğine **kabul edilme** koşulları incelenmiştir.

4.7.1. Almanya (Hochschulreife)

Öğretmen yetiştirme kurumlarına temel giriş şartı Hochschulreife (yüksek okul olgunluk diploması/yüksekeğitime giriş sertifikası. 12/13 yıllık okula devam ve olgunluk (Abitur) sınavını geçtikten sonra edinilen Hochschulreife'dir. Yüksekeğitime giriş özel durumlarda da elde edilebilmektedir. Örneğin akşam derslerini başarılı bir şekilde tamamlayanlar ya da bazı durumlarda staj sektöründe üniversite dışı eğitimi başarıyla tamamlayanlar. Hazırlık sınıfına (vorbereitungsdienst) giriş için ilk eyalet sınavını (Erste Staatsprüfung) geçmek gerekmektedir. Mesleki öğretmen yetiştirme alanında bir diploma sınavı, birincil devlet sınavının (first state examination) yerini tutabilir.

Federal Almanya'da yüksek okul olgunluk diploması (Hochschulreife), üniversitede veya yüksekokula öğretmen yetiştirmenin tüm branşlarına giriş imkanı sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğini elde etmek için bir yüksekeğitim görmek zorunludur. Alınacak eğitimin süresi ve içeriği birbirinden farklıdır. Her okul türüne uygun öğretmenlik eğitimi vardır. İlkokul öğretmenleri genelde altı sömestirlik bir yüksekeğitime katılırlar. Bu öğretim bazı eyaletlerde belli özellikleri olan eğitim yüksek okullarında veya üniversitelerde yapılır.

Bu eğitimin süresi öğretmen adaylarının görev alacakları okula göre değişmektedir. Bu süreç 6 ile 10 sömestir arasında değişmektedir. (http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN)

4.7.2. Fransa (IUFM)

Öğretmen Yetiştirme Ensitülerine (*institut universitaire de formation des maitres -IUFMs)* giriş şartları:

10 Temmuz 1989 tarihli Eğitimi Yönlendirme Kanunu ile öğretmen yetiştirme sistemi yeniden ele alınmıştır. Üniversitelere Bağlı Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri temeline dayalı bu yeni sistem Eylül 1991'den itibaren de genelleştirilmiştir. 1991'den itibaren yaygınlaşan bu enstitüler, okulöncesi, ilkeğitim, ortaeğitim, lise ve hazırlık okulları için öğretmen yetiştirmektedir. Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü (*institut universitaire de formation des maitres* - IUFM) bugün öğretmenlik formasyonunun verildiği ana yerdir. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde öğretim yöntemi konusunda formasyon kazandırılır. Öğretim yönteminin hem model oluşturucu bir etkisi hem de öğretim yönetiminin kendisinin geliştirilmesi üzerinde bir etkisi vardır. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerine göre öğretim yöntemi konu alanı öğretiminden farklı olarak ya da konu alanı öğretimi olarak ortaya çıkmaktadır. 1990'dan itibaren, ilkeğitim eğitimcilerinden lisans düzeyinde diploma istenmekte ve ilkeğitim öğretmeni okul öğretmeni olarak adlandırılmaktadır.

Öğrenci merkezli bir eğitim politikasını belirleyen 10 Temmuz 1989 tarihli eğitimle ilgili yönlendirme yasası özet olarak şunları kapsamaktadır: Okul öğrenciye bir bilgi kazanmasını ve etkinlik yoluyla kişiliğini oluşturmasını sağlamasıdır. Bu hedefin gerçekleştirilmesi belli bir zamanı gerektirmektedir: zamanın öğrenci tarafından en verimli bir biçimde kullanılması okulun temel sorunudur. Her eğitim kademesi ulusal hedeflerin gerçekleştirilmesine katılır.

İlkokul öğretmenleri ile anaokulu öğretmenleri aynı akademik sınavdan geçerler. Lisansını (lise+3 yıl) tamamlayan öğretmen adayları Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü'ne (*institut universitaire de formation des maitres* - IUFM) dosyasını teslim eder; dosyalar incelenir ve gerekirse yapılan mülakat sonunda kabul edilirler. Ayrıca üç çocuk annesi olanlardan veya üstün başarı göstermiş sporcuların da ilkeğitim öğretmeni olmaları mümkündür. Bu özelliklere sahip olanların bir diploma sahibi olması şartı yoktur. Fransa'da üç çocuk yetiştirmiş

olmak üç yıllık önlisans düzeyinde eğitim almak ile eşdeğerde tutulmaktadır. Bu kişiler öğretmen yetiştirme enstitülerine direk başvurabilmektedir.

Adaylar Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde birinci yılın sonunda sınavdan geçerler. Başarı durumlarında stajyer öğretmen olurlar ve eğitimlerinin ikinci yılına devam ederler. Bu yılın sonunda başarılı bulunan öğrencilere sertifika verilerek öğretmen olmaları sağlanır.

İlkokul öğretmeni olabilmek için adayların:

-lisans derecelerinin ilkeğitimda okutulan derslerden biri olması gerekmektedir (Fransız dili ve edebiyatı, matematik, fen, tarih, coğrafya, modern diller, resim ve design, spor ve beden eğitimi). Bu bölüme kabul edilmek için uygun lisans dallarıdır.

-Lisans derecelerinin yüksek olması önemlidir.

-Çocuklarla önceden çalışmış olmak tercih sebebidir.

-Her bir öğretmen okulu kendi kabul şartlarını belirler.

IUFM'ye kabul edilmiş olmak, sınıf öğretmeni olarak eğitim görmeye devamı garantilemez. Adayların öğretmenlik yapabilmesi ve kendilerine bir aylık bağlanabilmesi için devletin açtığı öğretmen yerleştirme sınavını kazanması gerekmektedir. Başarılı adaylara a *certificat d'aptitude au professorat des écoles* (*CAPE*) adı verilen ve kendilerine IUFM'de ikinci yıl da eğitim verilmesini sağlayan bir sertifika verilir (FRANCE. MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION ET DE LA RECHERCHE (2003a). *Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles Session 2001*. (Note d'information, 03.43 Août).

İlkeğitim düzeyinde öğretmen alımı sınavı bölgeseldir. Yani her académie kendi sınavını yapar ve başarılı olan adaylar eğitim alır ve IUFM'de sınavını geçtikleri alanda öğretmenlik eğitimine ve kariyerine başlarlar.

4.7.3. İngiltere (GCE)

Üniversiteye başvurabilmek için öğrenci en az 17 yaşında olmalıdır. Öğrenci, üniversiteye kabul edilebilmek için Genel Öğretmenlik Sertifikası (General Certificate of Education) ya da Genel Ortaeğitim Öğretmenlik Sertifikası (General Certificate of Secondary Education) belgesini almış olmalıdır.

GCE: En az ikisi ileri düzeyde olan 5 konu veya en az 3 tanesi A düzeyinde olan 4 konu veya 2 tanesi A düzeyinde " tanesi de advance supplimantary düzeyde olan 4 konuyu geçmiş olmalıdır. Eğitim öğretmen adaylarının seçtikleri alana göre değişiklik göstermektedir (Eurydice, 2005). Ayrıca bir üniversite mezununun sınıf öğretmenliği yapmak üzere karar vermesi durumunda bir yıllık bir öğretmenlik eğitiminden sonra lisans üstü öğretmenlik sertifikası (Post Graduate Certificate in Education/PGCE) alması oldukça yaygın bir tercihtir.

Bu çalışmada incelenen ilkeğitim öğretmenliği için öğrencilerin devam etme zorunluluğu 6 semesterdir.

4.7.4. Türkiye (ÖSS)

Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programlarına Kabul Edilme Koşulları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere lise veya dengi okulları bitirenler, yüksekeğitim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır.

Hangi yüksekeğitim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yüksekeğitim Kurulu tarafından tespit edilir.

Türkiye'de bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırabilmek için Öğrenci Seçme Sınavına girmek ve bu sınavda tercih edilen yüksekeğitim programına kayıt yaptırabilmek için gerekli puanı kazanmış olmak gerekir. ÖSS sınavına girebilmek için belli koşulları yerine getirmek zorunludur.

Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Girme Koşulları

Türkiye Cumhuriyeti veya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti uyruklu olanlardan aşağıdaki bentlerden birine uyanlar öğrenci seçme sınavının yapıldığı dönemde ÖSYM'nin açıklamaları doğrultusunda başvurabilirler.

-Seçme sınavının yapılacağı dönemde ortaeğitim kurumlarından (lise veya dengi meslek lisesi, açık öğretim lisesi) mezun olabilecek durumda bulunan öğrenciler,

-Ortaeğitim kurumlarının son sınıflarında beklemeli durumda bulunanlar,

-Ortaeğitim kurumlarının dışarıdan bitirme sınavlarına girenler,

-Ortaeğitim kurumlarından mezun olanlar,

-Ortaeğitimlerini yabancı ülkelerde yapanlardan durumları yukarıdaki durumlardan birine uyanlar.

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programına eşit ağırlıklı puan türüne göre öğrenci kabul edilmektedir. Sınıf Öğretmenliği Programını tercih eden Anadolu Öğretmen Lisesi ve Öğretmen Lisesi mezunları Sınıf Öğretmenliği Programına yerleştirilirken ilgili ağırlıklı orta eğitim başarı puanlarına daha fazla ağırlık verilmesi açısından diğer öğrencilere göre daha avantajlıdırlar (Arslan, 2001).

Tablo 4.25'te Sınıf öğretmenliği eğitiminin yapısı, süresi, modeli ve kabul koşulları açısından karşılaştırılması incelenmiştir.

Tablo 4.25. Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Yapısı, Süresi, Modeli ve Kabul Koşulları Açısından Karşılaştırılması

ÜLKE	ÖĞRENİM SÜRESİ	ÖĞRENİM KURUMU	ÖĞRENİM MODELİ	PROGRAMA GİRİŞ KOŞULU
Almanya	3 yıl	Üniversite / Bağımsız YO.	Kaynaşık	YO olgunluk diploması + seçme sınavı
Fransa	3+2 yıl	Yüksekeğitim + Eğitim YO. + Öğretmen Enstitüleri	Ardışık	YO olgunluk diploması + seçme sınavı
İngiltere	4 yıl 3-4+1 yıl	Üniversite / Eğitim Yüksek Okulu	Kaynaşık / Ardışık	Ortaeğitim II. Devre diploması + özel seçim ölçütleri
Türkiye	4 yıl	Üniversite / Eğitim Fakülteleri	Kaynaşık	Yüksekeğitime giriş sınavı

Tablo 4.25 Sağlam ve Kürüm (2005) Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen eğitimi yapısının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi konulu çalışmalarından yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi Almanya'da 6 dönem, 3 yıl olan sınıf öğretmenliği bölümü, üniversitelere bağlı kaynaşık modelde eğitim (3 ya da dört yıllık tam zamanlı eğitim) veren, kabul şartı olarak yüksek okul olgunluk diploması almasını ve bir sınav şartı koşmuştur. Bu sınavlar yüksek okul olgunluk diploması/yüksekeğitime giriş sertifikası ve Abitur sınavını geçtikten sonra edinilen Hochschulreife'dir. Fransa'da ise 3 yıllık bir lise sonrası alınan eğitim sonunda institut universitaire de formation des maitres'e yapılan başvuru sonrası yapılan bir mülakat sınavı sonucu ardışık program (yüksek okulu bitirip bir ya da iki yıllık eğitim) izleyen ve öğretmen enstitülerine bağlı olan 2 yıllık sınıf öğretmenliği bölümüne kabul edilebilmektedirler. İngiltere'de eğitim 3 ya da 4

yıllık duruma göre kaynaşık ya da ardışık bir eğitim sağlayan sınıf öğretmenliğine giriş koşulu GCE (General Certificate of Education) ya da GCSE (General Certificate of Secondary Education) almış olmaktır. Türkiye'de üniversitelere bağlı olan ve kaynaşık bir öğretim modeli sunan sınıf öğretmenliğine giriş koşulu ise Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavını (ÖSS) kazanmış olmaktır.

4.8. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Amaçları

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt amacı olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları incelenmiştir. Bu amaçlar saptanırken, ülkelerin öğretmen yetiştirme enstitülerinin saptamış olduğu amaçlar sınıf öğretmeni yetiştirme kurumlarının amaçları olarak yorumlanmıştır.

4.8.1. Almanya

2002 Ekiminde yayınlanan ortak deklerasyonda bugünün öğretmenlerinin ana görev ve sorumlulukları; plan yapmak, organize etmek ve öğrenme öğretme süreçlerini yansıtmak olarak belirlenmiştir. Bireyin yaşamboyu öğrenme sürecini kendi başına gerçekleştirme beceri ve bilgi yöntemlerini ona öğretmek öğretmenin sorumluluğudur.

AMAÇ: öğrencilerde olumlu değer, davranış ve tutum geliştirmek, ebeveynlerle işbirliği içerisinde bulunarak onlara tavsiyelerde bulunmak, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek öğretmenlerin görevidir. Hizmet içi eğitim kurslarına katılarak sürekli becerilerini geliştirmek ve okul yönetiminin görevlerini paylaşmak öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır.

Bunun sonucu olarak tüm Lander'larda tüm okul türlerinde öğretmen yetiştirmede yenilik yapma yoluna gidilmiştir. Öğretmen yetiştirmede yenilik amacıyla aşağıdaki ölçütlere odaklanmak hedeflenmiştir:

-öğretmen yetiştirme eğitimi sırasında daha kapsamlı uygulama oryantasyonu

-öğretmen yetiştirmenin teorik ve uygulama aşamaları arasındaki ilişkinin yoğunlaştırılması

-yeni mezun öğretmenlerin uyum sürecine önem vermek

-yüksekeğitim mezunlarının resmi öğretmen yetiştirme olmadan sınıflandırılması

-öğretmenlik uygulamasını sorun belirleyici ve yöntemsel olarak geliştirmek

-öğretmenlik mesleğinin imajını geliştirmek.
(http://www.inca.org.uk/1462.html)

4.8.2. Fransa

Fransa'da Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinin hedefleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

-Kendi alanına veya alanlarına ve programların içeriklerine ve bunların özel öğretim şartlarına hakim olmak.

-Öğrencilere bilgi ve beceri öğrenmede rehberlik edebilmek.

-Çocuk veya yeni yetmelerden oluşan bir sınıfı, kendisi ile öğrenciler arasındaki ilişkileri ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri yönetebilmek.

-Öğretimle ilgili modern iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmek.

-Eğitim sisteminin tüm elemanlarıyla olduğu gibi diğer öğretmenlerle de ekip halinde çalışabilmek.

-Okul topluluğunu kendi sosyolojik ve kültürel farklılığı içinde tanımak.

- Farklı grupları eğitmek üzere öğrenme koşularını değerlendirmeyi, iyileştirmeyi ve farklılaştırmayı bilmek.

- Milli eğitim politikasındaki önemli yönelimleri ve bakanlığın önceliklerini bilmek.

- Eğitim sistemini, pedagojik ve yönetsel işlevini tanımak.

-Kendi mesleki faaliyeti hakkında açık bir görüş getirmek üzere günlük uygulama dışına çıkmayı bilmek.

-Kalıplaşmamak ve sabit fikre düşmemek için öğretim olguları üzerinde düşünme ve eleştiri faaliyeti geliştirmek.

-Milli eğitim çalışanı haklarını ve görevlerini bilmek.

-Eğitim sorumluluğunu yerine getirmek ve meslek ahlakına uyabilmek (FRANCE. MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION ET DE LA RECHERCHE (2003a).

4.8.3. İngiltere

-Öğrencinin bilgi, beceri ve güven geliştirmelerini sağlayacak öğrenme durumlarını desteklemek;

-İlkeğitimde öğretmenlik yapacak öğrencileri hazırlamak için Nitelikli Öğretmen (QTS) statüsüne uygun profesyonel bir eğitim ve öğretim sağlamak;

-Tüm iletişimlerde, çocuklarla ve ilgili uzmanlarla çalışırken yansıtma ve eleştirel yaklaşım becerileri geliştirmek ve mesleki gelişim için sürekli eğitim ihtiyacının bilincinde olmayı sağlamak;

-Öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve tecrübeleri üzerine inşa edilebilecek bir öğrenme tekniği ve yaklaşımı sağlamak ve bunlar üzerinde yansıtma geliştirmek;

-Tüm öğretmen adaylarını akademik çalışmalara ve nitelikli öğretmen statüsüne (QTS) sahip olmaları için teşvik etmek.

Bu programı tamamlayan öğrenciler öğrenme sonucunda şu niteliklere sahip olacaklardır:

-DfEE'nin belirlediği QTS standartlarını tamamlamak

-Ulusal Programın ve okuldaki sınav programınının ötesinde yüksekeğitime uygun konu bilgisi geliştirmek ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacının farkında olmak;

-Özellikle çekirdek program konularında ve ICT de ve kendi uzmanlık konularında konu alanı bilgisi, anlama ve beceri geliştirmek.

-Konu bilgisinde derinlemesine ve genişlemesinine bilgi sahibi olmak ve küçük yaşta öğretilen bilgilerin uygulanmasına ve ilkeğitimdeki tüm programa ilişkin bilgiye sahip olmak

-İlkeğitimde öğrenmeyi desteklemek için bilgi ve iletişim teknolojisini (ICT) etkin kullanmayı bilmek

-Ulusal Program hedeflerini anlayabilmek, kişisel, sosyal ,sağlık ve vatandaşlık eğitiminin önemini anlayabilmek.

-Hazırlık, planlama, öğretme, değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme durumlarını kontrol edebilmeleri

-İlkeğitim çocuklarına öğretmenlik felsefesi ve doğasını bilme ve anlayabilme

-Öğrencilerin ihtiyacları doğrultusunda öğrenme becerilerini geliştirebilmek ve ayrıca özel eğitime muhtaç öğrencileri yönlendirebilmek

-Okulda öğretilen okul içinde bireysel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların farkında olmak

-İlkeğitim alanında yapılan son araştırmaların farkında olmak ve program geliştirmeyi bu yolda uygulamak (http://www.inca.org.uk/1320.html).

4.8.4. Türkiye

Türk Eğitim sisteminin temel amacı, Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, milli birlik ve bütünlük içinde, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı destelemek, hızlandırmak ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır. Türk Milli Eğitim Sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'na bağlı olarak şekillenmiştir. Bu yasaya göre Milli eğitim Sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Yüksekeğitimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim-tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle ve yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmak.

Sınıf Öğretmenliği programını (Genel) hedefleri YÖK tarafından hazırlanmış olan "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" adlı kitapta belirtilmemiştir. Sınıf öğretmenliği Programı ile ilgili hedefler 2547 sayılı Yüksekeğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen genel amaçlar, özel amaçlar ve ayrıca YÖK tarafından hazırlanmış olan "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" adlı kitaptan "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirmesine Yön Veren Temel İlkeler" başlığı altında yapılan açıklamalardan hareketle saptanmıştır. Bu hedefler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

-Türkçe'yi etkili bir biçimde kullanabilme.

-Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ile ilgili bilgilere sahip olma.

-Öğretimi planlayabilme.

-Bir öğretim programını değerlendirebilme.

-Öğretmenlikle ilgili bilgiyi ve becerilerini okul ve sınıf ortamında uygulayabilme.

-Öğretim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde işe koyabilme.

-Sınıfı etkili ve verimli bir biçimde yönetebilme.

-Öğretim sürecinde konu alanına özğü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme.

-Öğrencilere ilgi ve becerileri doğrultusunda rehberlik edebilme.

-Farklı kapasitelere sahip öğrencilerle çalışabilme.

-Eğitim ve öğretimle ilgili çağdaş gelişmeleri ve yönelimleri izleyebilme (Yök, 1998a; Topbaş, 2001)

4.8.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçlarının Karşılaştırılması

Çalışılan ülkelerin tamamında öğretmenlik mesleği gelecek neslin yetişmesinde en önemli faktör olarak düşünülmekte. Bununla birlikte bu dört ülkenin Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçları arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır.

İncelenen ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme amaçlarındaki benzerlikler Tablo 4.26'da belirtilmiştir.

Tablo 4.26. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçları Arasındaki Benzerlikler

ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
Öğretmen yetiştirme eğitimi sırasında daha kapsamlı uygulama oryantasyonunu sağlamak	Kendi alanına veya alanlarına ve programların içeriklerine ve bunların özel öğretim şartlarına hakim olmak.	Öğrencinin bilgi, beceri ve güven geliştirmelerini sağlayacak öğrenme durumlarını desteklemek	Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ile ilgili bilgilere sahip olmak.
Öğrencileri anlamalarına ve onların becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak	Öğretmen öğrenci arasındaki ya da öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri yönetebilmek.	Tüm iletişimlerde çocuklarla ve ilgili uzmanlarla çalışırken sürekli eğitim ihtiyacının bilincinde olmayı sağlamak;	Öğretmenlikle ilgili bilgiyi ve becerilerini okul ve sınıf ortamında uygulayabilme.

Tablo 4.26'nın devamı

ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
Öğretmen yetiştirmenin teorik ve uygulama aşamaları arasındaki ilişkinin yoğunlaştırılma sını sağlamak	Hem teorik hem de uygulamalı eğitim alarak öğretmenliğe hazır olmalarını sağlamak.	Konu bilgisinde derinlemesine ve genişlemesinine bilgi sahibi olmak ve küçük yaşta öğretilen bilgilerin uygulanmasına (ilkeğitimdeki tüm programa ilişkin) bilgiye sahip olmak	Eğitim ve öğretimle ilgili çağdaş gelişmeleri ve yönelimleri izleyebilmek.
Öğrencilere bilgi ve beceri konusunda yardımcı olmak	Öğrencilere bilgi ve beceri öğrenmede rehberlik edebilmek	Özellikle çekirdek program konularında ve ICT de ve kendi uzmanlık konularında konu alanı bilgisi, anlama ve beceri geliştirmek.	Öğrencilere ilgi ve becerileri doğrultusunda rehberlik edebilmek.

Tablo 4.26'nın devamı

ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
Eğitimde teknolojiden faydalanabilme	Öğretimle ilgili modern iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmek.	Ilkeğitimde öğrenmeyi desteklemek için ICT etkin kullanmayı bilmek	Öğretim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmek
Öğretmenlik uygulamasını sorun belirleyici ve yöntemsel olarak geliştirmek	Eğitim sisteminin tüm elemanlarıyla olduğu gibi diğer öğretmenlerle de ekip halinde çalışabilmek.	Ulusal Program hedeflerini anlayabilmek, kişisel, sosyal, sağlık ve vatandaşlık eğitiminin önemini anlayabilmek.	Öğretim sürecinde konu alanına özgü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmek.
Sınıf yönetimi konusunda yetkin olmak	Farklı grupları eğitmek üzere öğrenme koşularını değerlendirmeyi iyileştirmeyi ve farklılaştırmayı bilmek	Hazırlık, planlama, öğretme, değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme durumlarını kontrol edebilmeleri	Sınıfı etkili ve verimli bir biçimde yönetebilmek.

Tablo 4.26'da Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme amaçları arasındaki benzerlikler incelenmiştir. Buna göre incelenen

ülkelerin hepsinde de öğretmenlik mesleğinin yeterliliği, öğrencilere ilgi ve becerileri doğrultusunda rehberlik yeteneğinin gelişmesi, sınıf yönetimi, ve etkili öğretmenlik amaçlar arasında yer almaktadır. Sınıf yönetimi konusunda etkin olabilmek, öğretim süreci içerisinde teknolojiden yararlanabilmek, öğrencilerle iletişim kurabilmek ve onlara rehberlik yapabilmek Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de ortak amaçlar arasındadır. Tablo 4.27'de bu amaçlar arasındaki farklılıkların neler olduğu görülmektedir.

4.27. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Amaçları Arasındaki Farklılıklar

	AMAÇLARDA FARKLILIKLAR
ALMANYA	Öğretmenlik mesleğinin imajını geliştirmek; Yeni mezun öğretmenlerin uyum sürecine önem vermek
FRANSA	Okul topluluğunu kendi sosyolojik ve kültürel farklılığı içinde tanımak; Milli eğitim politikasındaki önemli yönelimleri ve bakanlığın önceliklerini bilmek; Eğitim sistemini, pedagojik ve yönetsel işlevini tanımak; Milli eğitim çalışanı haklarını ve görevlerini bilmek; Kendi mesleki faaliyeti hakkında açık bir görüş getirmek üzere günlük uygulama dışına çıkmayı bilmek; Kalıplaşmamak ve sabit fikre düşmemek için öğretim olguları üzerinde düşünmek ve eleştiri faaliyeti geliştirmek
İNGİLTERE	İlkokul çocuklarına öğretmenlik yapmanın felsefesi ve doğasını bilmek ve anlayabilmek; Okul içinde bireysel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların farkında olmak; Ilkeğitimdeki son araştırmaların farkında olmak ve program geliştirmeyi bu yolda öğrencilerin ihtiyacları doğrultusunda öğrenme becerilerini geliştirebilmek ve ayrıca özel eğitime muhtaç öğrencileri yönlendirebilmek.
TÜRKİYE	Türkçe'yi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmek; Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı hizmet bilinci kazandırmak; Öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırmak

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi amaçlar arasındaki farklılıklar benzerliklerden çok daha azdır. Özellikle Fransa'da öğretmen yetiştirme amaçları arasında belirtilen "Milli Eğitim çalışanı haklarını ve görevlerini bilmek", "kalıplaşmamak", "günlük uygulama dışına çıkabilmek" dikkate değer bir farklılık olarak görülmektedir. Aslında öğretim süreçleri incelendiğinde günlük uygulama dışına çıkabilmek incelenen tüm ülkelerin programlarında mevcuttur fakat amaçlarda belirtilmemiştir. İngiltere'de "özel eğitime muhtaç öğrencileri yönlendirebilmek" ve "öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmak" amaçlar arasında önemli bir farklılık olarak dikkat çekmektedir. Almanya yeni mezun öğretmenlerin uyum sürecine özellikle önem vermeyi amaçlarken Türkiye'den "Atatürk ilkelerine bağlı olmak ve öğrencilere milli ruh ve beraberliği güçlendirecek bir irade kazandırmak" amaçlarda farklılıklar arasında dikkat çekmektedir.

4.9. Sınıf Öğretmenliği Programı: İçerik ve Kapsam

Bu bölümde araştırmanın **dördüncü alt amacı** olan Almanya, Fransa, İngiltere, ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği programının içerikleri ve kapsamları incelenmiş ve karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

4.9.1. Almanya

Lander tarafından çalışma düzeni, eğitim düzeni ve sınav düzeni konusundaki detaylar oluşturulur. Bunlar özellikle aşağıdaki koşulları içerir.

-saygın öğretmenlik kariyeri için seçilebilmek,

-konular/konu alanı birleşimleri,

-konu alanı öğretkeleri (didaktikleri) ve eğitim bilimlerine ilişkin konuları içeren konu alanlarında çalışma dersinin içeriği ve amacı

-sınavlara kabul, sınavların şekli ve hedefi ve değerlendirme işlemleri için gerekli sertifika türleri.

Altı ayrı düzeydeki öğretmenlik kariyeri için verilen derslerin birinci süreci genel olarak aşağıda verilmiştir.

-konu alanı didaktiklerini içeren ve en az iki konu veya konu alanı çalışmayı gerektiren bir uzmanlık bileşimi

-zorunlu olarak alınması gereken eğitim bilimleri dersleri, psikoloji ve buna ek olarak seçmeli alanlarda felsefe, sosyal bilimler, din gibi dersler,

-öğretmenlik uygulaması (stajyer öğretmenlik) derslerin yanı sıra devam eder. (http://www.inca.org.uk/1462.html)

Öğretmenlik Kariyeri Tip 1.

Grundshule ya da ilkeğitim düzeyinde öğretmenlik kariyeri:

Bu türde bir öğretmenlik kariyeri bir yarıyılda toplam 120 saatlik derse devam içeren en az altı yarıyıl süren bir eğitim gerektirmektedir. Bu derslerde eğitim bilimleri ve öğretmenlik uygulamalarına özel önem verilir. Eğitime ilkeğitim öğretim konularının yanı sıra seçmeli ya da uzmanlık alanı konuları da dahildir. Bundan başka, ilkeğitim öğretmenliği adayları öğrenme alanlarında ya da kursa dahil olan konu alanı didaktiklerden bir ya da birkaç konuyu çalışabilir. Konu seçenekleri ve uzmanlık bölgeden bölgeye değişebilir.İlkokul öğretmeni olmak isteyen adaylar, alan bilgisi için Almanca, Matematik ve ilkeğitim programında yer alan bir başka dersin (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din dersi gibi) öğrenimini görürler. Ortaeğitim l. Devrede öğretmenlik yapacak olanlar bu basamağın eğitim programlarında yer alan iki dersin öğrenimini görürler. Pedagojik formasyon süresi 32 haftadır.

Temel eğitim bilimleri dersleri psikolojinin yanı sıra genel ve okul pedagojisi içerir; olası alternatifler felsefe ve sosyoloji/politik bilim ya da din dersleridir. Çalışma süreci haftalar süren en az bir uygulama eğitim dönemi içerir. Okul dışı alınan dersler de eğitimi tamamlamak için kullanılabilir.

Dersler öğrencilerin karmaşık durumlarla başedebilmeleri ve işlerine çoklu disiplin ve disiplinlerarası bir yaklaşım geliştirmelerini amaçlayan, üzerinde çalışılmakta olan konu alanı/anahtar akademik alan konularına odaklanmaktadır.

Çoğu eğitim fakültelerinde sanat ve kültürel konularla birlikte Almanca ve matematiğe özel önem verilir ve bunlar zorunlu derslerdendir.

(http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN)

İçerik olarak Almanya'da Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımından yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Yani öğrenciler ortak çekirdek konular seçmekte ve bu program çerçevesinde ilgi duyduğu alanlardan ders alabilmektedir. Örneğin Fen dersini zorunlu ders olarak seçen bir öğrenci seçmeli derslerden Fizik, Kimya, Biyoloji gibi konulardan seçim yapıp içerik düzenlemesini oluşturabilir.

Baden Würtenberg eyaletinin Pedagojik Yüksekokullarla ilgili yasanın 32.Paragrafı ve 38. Paragrafına göre 22.Ağustos 1999 da Karlsruhe pedagojik yüksekokulunun okul yönetmeliğini belirlenmiştir. Bu yönetmelik çerçevesinde oluşturulan ders içeriği ve saatleri tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28 Almanya Sınıf Öğretmenliği Ders içeriği

No.	Dersler	Saatler
1	Eğitim bilimi alanı	28
	a) Genel Pedagoji	10
	b) Okul Pedagojisi	10
	c) Pedagojik Psikoloji	8
2	Mecburi Dersler	12
	a) Zorunlu Temel Ders	2
	b) Zorunlu Seçmeli Ders	10

Tablo 4.28'in devamı

3	Mesleki Eğitim ve Öğretim	10
4	Dersler	70
	a) 1. Ders	35
	b) 2. Ders	35
5	Kurs : Diksiyon	1
6	Uygulamalı Eğitim	
	a) Uygulamaya yönelik Öğretim (4a ve ya 4b deki ders saatlerini içerir	2
	b) Günlük Staj (12 S)	12
	c) Blok Staj (12 Hafta)	
İlk ve Ortaeğitimde Öğretmenlik Eğitimindeki, Eğitim alanları ve Ders Saatlerine Bakış. (31.7.1998 deki İlk ve Ortaeğitim Öğretmenliği sınav yönetmeliğine göre)		

Karlsruhe Üniversitesi (2005)

Tablo 4.28'de belirtilen derslerin hepsi aşağıda, ders alanlarının açıklanması bölümünde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

4.9.1.1. Ders Alanlarının Açıklanması

Eğitim Bilimi Alanı

Toplam 28 ders saati ile bu eğitim alanı İlk ve Orta eğitimde öğretmenliğin pedagojik ağırlığıyla oldukça yüklü sayılır. Hatta Gymnasium'daki öğretmenlik eğitiminden daha yoğundur.

Genel pedagoji alanında, pedagojik uygulamanın temel konuları ele alınmaktadır. Bu derslerde eğitimin, öğretme sürecinin ve dersin ne demek olduğuna dair bilgiler verilmektedir. Örneğin pedagojik psikolojide, psikolojik gelişim, öğrenim, algılama ve sosyalleşmenin çeşitli boyutları açıklanır ve bu doğrultuda pedagojik uygulama içerisinde değerlendirilir.

Temel Branşlar.

Zorunlu temel branş, ortak Hıristiyan okulu olarak İlk ve Orta eğitime girişi kapsamaktadır.

Temel seçmeli branş olarak aşağıdaki derslerden birisi seçilir.

Felsefe

Sosyoloji / Siyasi Bilimler

Din

Mesleki Dersler

İlk ve Ortaeğitim öğretmenliğinde öğrenim görenler aşağıda belirtilen programları seçerler:

Eğitim bilimleri çerçevesindeki disiplinlere yönelik branşlar arası giriş programı.

Aynı anda iki branş tarafından sunulan, Alan Bilgisi Eğitimi kapsamında iki ana seminer.

Disiplinler arası projeler.

Branş Dersleri

Ağırlık alanı ilkeğitimde olduğu gibi ortaeğitimde de iki derste eğitim verilir.

Ağırlık Alanı İlkeğitim

Derslerden birinin Almanca, Matematik, İngilizce ya da Fransızca olması gerekir.

Eğer İngilizce veya Fransızca seçilirse, o zaman ikinci ders sadece Estetik Eğitimi / Beden Eğitimi, Almanca veya Matematik olabilir.

Biyoloji, Kimya, Coğrafya, Tarih, Siyasi Bilimler, Fizik ve Teknik dersleri ağırlık alanı İlk eğitimde " Ülke – İş ve Teknik Bilgisi " dersi içerisinde destek dersi olarak seçilebilir. Destek dersi yanında başka branş arası dersler, öğrenme alanlarına yönelik programlar da alınır.

Aynı ders grubu olan Estetik Eğitimi / Beden Eğitimi ile birlikte ağırlık dersleri olan Sanat, Müzik, Spor ya da Ev idaresi ile Tekstil için geçerlidir. Burada ders grupları arasında yapılan seçimde bir ek dersin ayrıca seçilmesi gerekir.

Her öğrenci her biri 35 saat olan derslerden ilkeğitim kademesini kapsayan ders kombinasyonundan ikisini (Almanca - Matematik) ek olarak da bir dersi seçer. Bunlar: Sanat ve Beden Eğitimi (Sanat, Müzik, Beden Eğitimi, Tekstil işleri / Ev idaresi), Almanca, İngilizce, Fransızca, Vatandaşlık Bilgisi, İş ve teknik, Matematik, Din Bilgisi / Protestan Din Pedagojisi ve Din Bilgisi / Katolik Din Pedagojisi.

Ağırlık alanı İlk Eğitimde " Başlangıç Dersi " konusu büyük önem taşır. Eğitim Bilimlerinde buna uygun eğitim programlarının seçilmesi gerekir. Tablo 4.29'da Almanya'da, Karlsruhe sınıf öğretmenliğinde, eğitim görenlerin seçebilecekleri dersler verilmiştir.

Tablo 4.29. Almanya Sınıf Öğretmenliği Programında Seçilebilen Dersler

Dersler	Alm.	Mat.	İng.	Fr.
Estetik Eğitim/ Beden Eğitimi Ağırlık alanı ile birlikte				
a) Sanat 1), 3)	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**
b) Müzik 1), 3)	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**
c) Spor 1)	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**
d) Ev İdaresi ile Tekstil İşleri	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**
Almanca		**Đ**	**Đ**	**Đ**
İngilizce	**Đ**	**Đ**	**Đ**	
Fransızca	**Đ**	**Đ**		
Ülke – İş ve Teknik	**Đ**	**Đ**		
Matematik	**Đ**		**Đ**	**Đ**
Din Bilimi / Din Pedagojisi (Prot.) 4)	**Đ**	**Đ**		
Din Bilimi / Din Pedagojisi (Kat.) 4)	**Đ**	**Đ**		
Alm = Almanca, Mat = Matematik, İng = İngilizce, Fr = Fransızca				

Açıklamalar

Ders kaydı sırasında Estetik Eğitim / Hareket Eğitimi ders grubunun yanında ayrıca bu ders gruplarından bir ek dersin de seçilmesi gerekir.

Ders kaydı sırasında aşağıdaki derslerden bir destek dersinin seçilmesi gerekir:

Biyoloji, Kimya, Coğrafya, Tarih, Siyasi Bilimler, Fizik, Teknik.

Yeterlilik sınavı koşulu vardır.

Ancak bu mezhepten olanlar Protestan ve Katolik Dini Eğitim / Din Pedagojisini seçebilir.

Ağırlık alanı Ortaeğitim 1. Devre

Bir dersin Almanca, Matematik, İngilizce, Fransızca, Fizik ya da Müzik olması gerekir.

Dikkate alınması gereken konular:

Eğer İngilizce veya Fransızca seçilirse, o zaman ikinci ders sadece Beden Eğitimi, Almanca veya Matematik olabilir.

Fransızca sadece Almanca veya Matematik ile kombine edilebilir

Fizik dersi, Almanca, İngilizce, Ev İdaresi / Tekstil, Matematik, Müzik, Spor, Teknik ya da Ekonomik Bilimler / Enformatik ile kombine edilebilir. Müzik dersi, Almanca, İngilizce, Ev İdaresi / Tekstil, Matematik, Müzik, Spor, Teknik ya da Ekonomik Bilimler / Enformatik ile kombine edilebilir.

Tablo 4.30'da İlkeğitim ve Ortaeğitim I. Devre öğretmenliğini tercih etmeyi düşünenlerin seçebileceği dersler verilmektedir.

Tablo 4.30. Almanya Ortaeğitim 1. Devre Öğretmenliği Programında Seçilebilen Dersler

Dersler	Alm.	İng.	Fr.	Mat.	Fiz.	Müz.
Biyoloji / Kimya 1)	**Đ**	**Đ**		**Đ**		
Almanca		**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**
İngilizce	**Đ**			**Đ**	**Đ**	**Đ**
Fransızca	**Đ**			**Đ**		
Coğrafya	**Đ**	**Đ**		**Đ**		
Tarih / Siyasi Bilimler1)	**Đ**	**Đ**		**Đ**		
Ev İdaresi / Tekstil	**Đ**	**Đ**		**Đ**	**Đ**	**Đ**
Sanat 3)	**Đ**	**Đ**		**Đ**		
Matematik	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**	**Đ**
Müzik	**Đ**	**Đ**		**Đ**	**Đ**	
Fizik	**Đ**	**Đ**		**Đ**		**Đ**
Spor 3)	**Đ**	**Đ**		**Đ**	**Đ**	**Đ**

Tablo 4.30'un devamı

Teknik	**Đ**	**Đ**		**Đ**	**Đ**	**Đ**
Din Bilgisi/Din Pedagojisi. (Prot.)2)	**Đ**	**Đ**		**Đ**		
Din Bilgisi/Din Pedagojisi. (Kat.) 1)	**Đ**	**Đ**		**Đ**		
Ekonomi Bilimi/Enformatik 1)	**Đ**	**Đ**		**Đ**	**Đ**	**Đ**
Alm = Almanca, İng = İngilizce, Fr = Fransızca, Mat = Matematik, Fiz = Fizik, Müz = Müzik						

Açıklamalar

Ders kaydında bu çift derslerden birinin destek dersi veya ağırlıklı ders olarak seçilmesi gerekir.

Ancak bu mezhepden olanlar Protestan ve Katolik Dini Eğitim / Din Pedagojisini seçebilir.

Denklik - / Giriş Sınavı gereklidir.

Konuşma Eğitimi

Tüm öğrenciler için 1 saatlik konuşma eğitimi zorunludur.

Kapsamı :

Ses Eğitimi

Söz Sanatı (Retorik)

Konuşma Sanatı ve Konuşma Terapisi

Konuşma eğitiminin yöntemi ve eğitimi

Eğitim Bilimi

Genel Pedagoji: Pedagojinin Tarihsel Süreci; Bilim olarak Pedagoji ve Pedagojik Öğreti türleri; Eğitim Pedagojisi

Okul Pedagojisi: Kurum olarak Eğitim / Eğitim - Toplum ve Okul; Öğrenme – Öğretme / EğitimTeorisi ve Eğitim Planı: Eğitim Zorlukları / Öğrenim Kısıtlanmaları / Yetiştirme Pedagojisi

Din Bilimine Giriş 1

Dini Fenomenler ve Temel kavramlar.

Hıristiyan dinindeki kavramlar ve sorular, dünya görüşüne bağlı olarak İncilin tevdi.

Günümüzdeki toplumsal ve bireysel problemlerin dine yansıması.

Günümüzde ve geçmişte geliştirme ve eğitim için kilise ve dinden anekdotlar. Farklı dinler ve kültürlerden İnsanların bir arada yaşamasına dair temel sorular.

Katolik Din Bilimi / Din Pedagojisi

Eğitim görenler aşağıda belirtilen derslerden birisini alır:

Çocuk ve erişkin yaşlardaki öğrencilere dini gelişim hakkında temel bilgiler

Din biliminin pedagojik antropolojiye olan katkısı.

İncil metinlerinin anlaşılması hakkında temel bilgiler.

Dinler arası öğrenimin Hıristiyan bağlamında temel bilgileri.

Okul yaşamında Dini ifade şekilleri.

Temel Seçmeli Dersler

Temel düzey seçmeli derslerden bir tanesinin seçilmesi gerekmektedir.

Felsefe

Mantık, Bilgi kuramı, Dil Felsefesi, Antropoloji Felsefesi, Gelişim ve Eğitim Felsefesi, Ahlak, Din Felsefesi, Devlet Felsefesi, Tarih ve Kültür Felsefesi.

Sosyoloji / Politik Bilimi

Sosyolojik temel terimlere hakimiyet ve bilgi metotları.

Modern Yetiştirme ve Eğitim sosyolojisinin ana problem alanlarının bilinmesi (Aile, yaş grupları, cinsiyet, okul ve iş çevresi, boş zaman, yayın organları); yapıları ve işleyişleri için derinleştirilmiş sosyolojik araştırmaya yatkınlık.

Sosyal normların gelişimi, anlamları ve sosyolojiden uzaklaşan davranışların teorisine yatkınlık (özellikle okulda).

Almanya Federal Cumhuriyetinin sosyal, politik ve tarihsel süreç yapısına bakış.

Din pedagojisine Giriş 2

Protestan Din Bilimi / Din Pedagojisi

Dini Fenomenler ve kutsal inanışlara yönelik temel kavramlar.

Hıristiyan insanının merkez kavramları ve sorular, dünya görüşüne bağlı olarak İncilin tevdi.

Günümüz toplumsal ve bireysel problemlerin dine yansıması.

Günümüzde ve geçmişte gelişim ve eğitim için kilise ve dinden anekdotlar.

Farklı dinler ve kültürlerden insanların bir arada yaşamasına dair temel sorular.

Katolik Din Bilimi / Din Pedagojisi

Çocuğun dini ve yetişkin bir gencin pedagojik davranış ufku olarak dine bağlılığı

Din antropolojisinin temel soruları ve pedagojik belirginliği.

Tarihte ve gelecekte gelişim ve eğitim için dini katkılar.

Yetiştirme hedeflerinin ahlaki bağlılığı ve dini gerekçelendirmeye bakış açısı.

Sorular ve Metotlarla dinler arası öğrenim; bölgesel ve kültürel tarihte din (örf, adetler)

Mesleki Eğitim

Eğitim bileşeni olan "Mesleki Eğitim ve Öğretim" 3. dönemden itibaren okutulmaya başlanır.

İlkeğitim ağırlıklı eğitim gören öğrenciler, başlangıç dersine yönelik olan programlardan eğitim bilimleri alanıyla ortak çalışma içerisinde olan ve diğer derslerle birlikte Almanca, Matematik ya da Vatandaşlık ve İş Tekniği dersini seçerler.

Beden Eğitimi

Öğrenciler ders gruplarından olan Beden Eğitimi birinci bölüm dersi olarak ve bir diğerini de ek ders olarak (7 S) seçerler. Bölüm derslerinde estetiksel olduğu gibi başlangıç dersinin önemli yönelim noktalarının bağlayıcı ve yaratıcı fonksiyonu ele alınır ve düzenli olarak okula yönelik etkinlikler yapılır.

Sanat

Çizim alanında Sanatsal Çalışmalar 2 S

Boyama alanında Sanatsal Çalışmalar 2 S

Plastik alanda Sanatsal çaılşmalar 2 S

Sanat eğitimine giriş 1 :

Estetik öğretinin ve öğrenimin açıklanması, eğitsel boyutlardan ve sanatsal çalışmalardan ve resim yeteneğinin gelişiminden olan.

Sanat tarihine giriş 1 : 3 S

Sanat eserlerinin analizi ve tasviri. Gelişim prensiplerinin karşılaştırıcı yayınsal organlar ve orijinal yapıt incelemeleriyle açıklanması.

Destek Ders Sanat

Temel alıştırma Grafik'de sanatsal inceleme.

Temel alıştırma renkler, cisim ve mekanda sanatsal inceleme.

Sanatsal seminer: Planlama, sanat dersinin işlenmesi ve analizi.

Derse özgü metotlar, medya ve çalışma şekilleri. Sanatsal tasarımda dahice fikirler

Müzik

1. İlk Eğitim (1. ve 2. Sömestr)
    1. Alan Bilgisi
        a) Müzik bilimine giriş
        b) Şekil bilimi ve müzikal analiz

Alan Bilgisi Eğitimi

a) Müzik eğitimine giriş

b) Doğaçlama ve Müzik eğitimi

Ortaeğitim (3. Sömestrden 6. Sömestre kadar)

1. Alan Bilgisi

Eğitim görenler (her biri 2 S) aralarında bir ana seminerin de bulunduğu aşağıda da belirtilen iki dersi seçerler:

a) Çeşitli evrelerin ve kültürlerin müzikleri (Müzik etnolojisi)

b) Çağdaş müziğin ve buna bağlı olarak popüler müziğin çeşitli alanları.

c) Enstrüman bilgisi (müzik elektroniği dahilinde)

d) Müzik psikolojisinin ve müzik sosyolojisinin durumu.

Destekleme Dersi Müzik

İlk eğitim (1. ve 2. Sömestr)

Müzik eğitimine giriş 2 S

Ortaeğitim (3. sömestrden 6. sömestre kadar)

Müzik bilimine giriş 2 S

Branş uygulama (1. Sömestrden 6. sömestre kadar)

Teknik Ses Medyaları 2 S

Şan / Enstrüman

Spor bilimine giriş

Spor tarihi (Beden eğitiminin ve sporun tarihsel gelişimi) 2 S

Sporun genel metotları (spor metotları, antrenman metotları, test metotları)2 S

Tıbbi spor ve antrenman bilgisi (Biyolojik spor temel şartları) 2 S

Hareket bilgisi (Mekaniksel sporun genel şartları ve ayrıca sporu geliştirme dersi 2 S

Dönemde 1. program, 2. dönemde ise 2. programdan 5. ye kadar olanların seçilmesi gerekir.

İlk eğitimde Alan Bilgisi / Alan Bilgisi Eğitimi için aşağıda belirtilen ve 6 sömestr saatini kapsayan ve seçilmesi gereken programlar öneriliyor:

Spor psikolojisi (algılama eğitimi, hareket psikolojisi, hareket pedagojisi ve başlangıç dersinin temel şartları) 2 S

Spor sosyolojisi (Toplumsal temel şartlar, ekolojik problemler ve başlangıç dersinin temel şartları) 2 S

Spor ve Hareket eğitimi (Mesleki oyun, spor ve hareket eğitiminin öğretimi ve metodu. Ayrıca başlangıç dersinin prensipleri) 2 S

Hareket eğitimi ile ilgili branş eğitimi ve bilimsel sorular, her bir okul kademesi için spor ve ayrıca başlangıç dersinin prensipleri 2 S

Uygulamalı öğretim dalları ile Alan Bilgisi Eğitimi ve Alan Bilgisi (1. Sömestrden 6. ya kadar)

Tüm eğitim süresince, içlerinden toplam 14 saatlik seçimin yapılması gereken, Alan Bilgisi Eğitimi/ Alan Bilgisi için uygulamalı dersler sunulur. Bunlardan 1. alandaki programlardan 10 sömestr saati, 2. alan programlarından 4 sömestr saati alınır

Tekstil İşleri ve Ev İdaresi Ağırlıklı Dersi

(1) İlk Eğitim (1. ve 2. Sömestr)

İlkeğitimde, öğretmen adayları, toplam 9 saati tekstil ve toplam 5 saat ev idaresi derslerinden Alan Bilgisi, Alan Bilgisi Eğitimi ve uygulamalı sunumlar ve alıştırmalar dahil eğitim alırlar.

1. Tekstil alanındaki programlar :

a) Uygulamalı–Alan Bilgisi Eğitimi dersler :Yüzey oluşturma işlemleri 2 S

b) Uygulamalı – Alan Bilgisi Eğitimi dersler :Yüzey 2 S

c) Uygulamalı – Alan Bilgisi Eğitimi dersler :Yüzey İşleme işlemleri 2 S

d) Branş eğitim fikirleri : Giriş 1 S

e) Şekil verme ve Materyal 2 S

2. Ev İdaresi alanındaki programlar :

a) Alan Bilgisi Eğitimi – Uygulamalı dersler : Besin hazırlamanın temel şartları 3S

b) İhtiyaç alanı Beslenme 2 S

(2) Ana Seminer (3 – 6. Sömestr)

Orta Eğitim alanında, öğrenciler, toplam 14 saatlik alıştırmalar, sunumlar ve ana seminerlere katılırlar.

1. Tekstil alanındaki programlar:

a)Uygulamalı – Alan Bilgisi Eğitimi dersler : Kombine işlemler 2 S

b)Alan Bilgisi Eğitimi 3 S

c)Tekstil dersinin antropolojik ve gelişimsel psikolojik temel durumları 1 S

d)Tekstil teknolojisi ve Giysi psikolojisi 1 S

e)Kıyafet Psikolojisi ve Sosyolojisi 2 S

f) Karşılaştırmalı tekstil kültür tarihi 2 S

Ev idaresi alanındaki programlar :

a) Alan Bilgisi Eğitimi 1 S

b) Özel ev idaresinin görev alanları 2 S

Tekstil işleri ve idaresi dersinin eğitimiyle başlangıç dersinin şartları ancak, madde 2. No 1. harf c) ilk eğitime yönelik bir programın ve ana seminer eğitiminin alınmasıyla geçerli sayılır.

Tekstil İşleri ve Ev İdaresi Destekleme Dersi

Uygulamalı ve Alan Bilgisi Eğitiminde dersler 3 S

Branş eğitimi 2 S

Alan Bilgisi programlar 2 S

Biyoloji / Kimya

Biyoloji / Kimya bölümü öğrencileri biyolojiden ve kimyadan her biri 12 saatlik bir temel eğitimi (1 – 3 Sömestr 9) ve bir de biyoloji ya da kimyadan destekleme dersi olarak (11 S) bir destekleme eğitimini (4 – 6 Sömestr) tamamlarlar.

Temel Eğitim Biyoloji (1. - 3. Sömestr)

Genel ve Uygulanabilir Biyolojinin temel şartları 1 S

Botaniğin ve Zoolojinin esasları 2 S

Yerli bitkiler ve hayvanların Biyolojisini esas alarak Botanik ve Zoolojiden seçilmiş konular.

Biyolojik çalışmalara giriş eklentili) 4 S

Biyolojik ve Ekolojik arazi çalışmaları 1 S

Varlık Biyolojisi, Anatomi, Fizyoloji, Üreme ve Gelişme'den seçilmiş konular 2 S

Biyoloji dersinin eğitimi ve metoduna giriş.

(Başlangıç dersini dikkate alarak) 2 S

2. ve 3. programlar 1. ya da 2. Sömestirde alınacaktır.

(2) Destek Biyoloji dersinde Ana Eğitim (4. - 6. Sömestr)

1. Genel Biyoloji 1 S
2. Ekoloji ve Çevre Koruma 4 S
3. Varlık Biyolojisi, Zooloji ve Botanik'den seçilmiş konular 4 S
4. Orta ve İlk Eğitimdeki Biyoloji dersinin eğitiminden seçilmiş konular 2 S

Alana dahil olan bölümlerden Sağlık eğitimi ayrıca Uyuşturucudan korunma, Cinsel eğitim, Çevre eğitimi ve Okul - bahçe eğitimi, 4 saatlik mesleki eğitim ve öğretim alanındaki eğitim programlarının alınması önerilir.

(1) Temel Eğitim **Kimya** (1. – 3. Sömestr)

1. Branş Eğitim Dersleri

a) Genel ve Anorganik Kimyaya giriş 2 S

b) Organik Kimyaya giriş 2 S

Branş Bilim Dersleri

a) Okul Dersi Kimyanın çalışma tekniklerine giriş 2 S

b) Deneysel Okul Kimyasına giriş 6 S

Almanca

Almanca dersi Alman edebiyatını ve eğitimini, Alman dili ve eğitimini olduğu gibi ağırlıklı temel eğitimde de başlangıç dersi Almanca'yı kapsar.

Temel Eğitim (1. - 3. Sömestr) 2 S

1.Bölüm ağırlığı İlk Okul

a)Edebi Bilimlere Giriş

b)Edebi Bilimlerini Geliştirici Faaliyetler 2 S

c)Edebi Eğitime Giriş 2 S

d)Edebi Eğitimi Geliştirici Faaliyetler 1 S

e)Dil Bilimine Giriş 2 S

f)Dil Bilimini Geliştirici Faaliyetler 2 S

g)Dil Bilgisine Giriş 2 S

h)Dil Bilgisini Geliştirici Faaliyetler 1 S

i)Başlangıç Dersi Almanca 3 S

a),b),c),e),f) ve g), programları 1. ve 2. Sömestirde seçilmesi gerekir.

İngilizce

(1Temel Eğitim (1. - 3. Sömestr)

İngilizce'deki yeterlilik temel eğitimin başlangıcında bir seviye tespit sınavıyla belirlenir.

Toplam 16 saati kapsayan derslerin seçilmesi zorunludur.

1.	Fonetik	4 S
2.	Dil Edinimi ve Dil Kültürü: Orta (2.1) ve İleri Düzey (2.2)	2 S
3.	Konuşma, Yazma, Gramer ve Çeviri, Bilgisayar Destekli	2 S
4.	Edebi Bilimlere Giriş	2 S
5.	Ülkeyi Tanıma Giriş	2 S
6.	Dil Bilimine Giriş	2 S
7.	Eğitim / Metotolojiye Giriş	2 S

1. ve 2.1 programlar 1. sömestirde, 2.2 ve 4. programlar 2. ve 3. sömestirde seçilmesi gerekir.

(2) Ana eğitimi (4. – 6. Sömestr)

Ana eğitimde toplam 19 saati kapsayan eğitim programları seçilir. Eğitimi alanları:

1.	Konuşma, Yazma, Gramer ve Çeviri, Bilgisayar Destekli	4 S
2.	İleri düzey Edebi Bilimler	2 S
3.	İleri düzey Ülke Tanıma	2 S
4.	İleri düzey Dil Bilimi	2 S
5.	İleri düzey Eğitimi / Metotoloji	2 S
6.	İki Dil Yeteneği / Yabancı dil Bilgisi	2 S

Belirtilmiş olan saatler, bölümler için asgari saatlerdir. Derslerin o bölüm için olan gerçek süreleri, ağırlıklı ders ile öğrenci tarafından belirlenir.

Fransızca

Dil

a) Fransızca'nın dilsel ve yazınsal alandaki doğru kullanımı.

b) Günümüz Fransızca'sının dil bilgisi bileşenleri.

c) Söylenmiş ve yazılmış metinlerde analiz ve açıklama yeteneği.

d) İki Dil Yeteneği/ Yabancı dil Bilgisi

Edebiyat

a) Fransız edebiyatının çeşitli tür ve çağlarından seçilmiş metinlerde, bireysel çalışma ile elde edilmiş bilgiye sahip olmak.

b) Seçilmiş Çocuk ve Yetişkin edebiyatı metinleri ve Fransız kantosu hakkında bilgi sahibi olmak.

c) Çeşitli metinlerin analizi ve açıklanmasındaki metotlar hakkında bilgi sahibi olmak.

Vatandaşlık Bilgisi

a) Fransa'daki yaşantı ve toplumsal değişimler.

b) Fransa'daki kültürel yaşamdan seçilmiş noktalar.

c) Fransa'nın bölgesel, sosyal ve politik çeşitliliğine bakış.

d) Fransa'nın tarihine bakış.

Alan Bilgisi Eğitimi

a) Fransızca eğitiminin hedefleri ve görevleri.

b) Fransızca dersinin psikolojik açıdan eğitim durumları ve yapısı

c) Ders birimlerinin analizi ve planlanması.

d) Medyayı baz alarak, öğretme ve öğrenme gereçlerinin kullanım planı.

İlkeğitim okulları düzeyinde geçmişteki Fransızca eğitiminin hedefleri ve metotları.

Coğrafya

Coğrafya eğitimine giriş 2 S

Fiziksel Coğrafyanın bölümlerine giriş 2 S

Sosyal- ve Ekonomik Coğrafyanın bölümlerine giriş 2 S

Coğrafi sunum metotlarına giriş 2 S

(Haritalarla çalışma, havadan çekilmiş resimler)

Coğrafya eğitimine giriş 2 S

(2) Ana Eğitim (3. ve 6. Sömestr)

Sunumlar ve alıştırmalar toplam 25 saati kapsayan Alan Bilgisi ve Alan Bilgisi Eğitimiyle seçilir.

Genel ya da bölgesel Coğrafya semineri 2 S

Coğrafya dersindeki okul uygulamasında alıştırmalar 2 S

Genel ya da bölgesel Coğrafya Ana semineri 2 S

Eğitsel Ana Semineri (Mesleki konular ile) 2 S

Güneybatı Almanya'sının ve sınır bölgelerin Coğrafyası 2 S

Mesleki çalışma şekillerine giriş (sosyal- ve/veya doğa bilim Coğrafya alanların birisi ve ya bir çoğu) 2 S

İsteğe bağlı olarak diğer branş içerikli programlar 5 S

İsteğe bağlı olarak diğer Alan Bilgisi Eğitimi programları 6 S

Gezi Turları 2 S

Tarih / Siyasi Bilimler

Temel Eğitimde toplam 12 saati kapsayan Tarih ve 4 saati kapsayan Siyasi Bilimler eğitimi alınır. Programlar aşağıdaki gibidir:

1. ve 2. Sömestr

1. Tarih eğitimine giriş 2 S
2. Tarih dersinin eğitimine giriş 2 S
3. Alan Bilgisi Semineri Tarih 2 S

3. Sömestr

4. Siyasi Bilimlere giriş 2 S
5. Federal Almanya Cumhuriyeti politik yapısının temel yapısı 2 S

(2) Ana Eğitim (4. – 6. Sömestr)

Ana Eğitimde, seçime göre Tarihten toplam 16 saati ve Siyasi bilimlerden 3 saati kapsayan sunumlar ve alıştırmalar seçilmesi gerekir. Alanlar için programlar aşağıdaki gibidir.

1. Alan Bilgisi Eğitimi Tarih 2 S
2. Fransız İhtilalinin Tarih 2 S
3. Fransız İhtilalinden sonraki Tarih 2 S
4. Ülke Tarihi programları 2 S
5. Birçok veya üçer günlük geziler 1 S
6. Avrupa Birliği, Uluslararası İlişkiler veya Gelişim Politikası 2 S
7. Politik Eğitimin Ana Unsurları 1 S

Temel Eğitimde toplam 12 saati kapsayan Siyasi Bilimler ve 4 saati kapsayan Tarih eğitimi alınır. Programlar aşağıdaki gibidir:

1. ve 2. Sömestr

1. Siyasi Bilimlere Giriş 2 S

2. Politik Gelişime Giriş 2 S

3.Almanya Federal Cumhuriyetinin politik yapısının temel durumları 2 S

3. Sömestr

4. Politik Eğitiminin Seçilmiş Sorunları 2 S

5. Tarih Dersinin Eğitimine Giriş 2 S

(2) Ana Eğitim (4.- 6. Sömestr)

Ana Eğitimde, Siyasi Bilimlerden den toplam 16 saat ve Tarih den 3 saati kapsayan eğitim programlarının seçilmesi gerekir. Alanlar için programlar aşağıdaki gibidir.

1. Avrupa Birliği 2 S

2. Uluslararası İlişkiler ya da Gelişim Politikası 2 S

3. Gündemdeki Politik olaylardan seçilmiş problemler 2 S

4. Politik Eğitiminin seçilmiş sorunları 2 S

5. Fransız İhtilalinden önceki Tarih 2 S

6. Birçok veya üçer günlük geziler 1 S

Ev İdaresi / Tekstil

(1) Temel Eğitim (1. – 2. Sömestr)

Temel Eğitimde öğrenciler, toplam 5 saati kapsayan Ev İdaresi alanından teorik – eğitim ve uygulamalı branş içerikli sunum ve alıştırmaları seçerler.

1. Eğitsel ve Uygulamalı Alan Bilgisi Eğitimi: Besin hazırlamaya giriş 3 S

2. İhtiyaç Alanı Beslenme 2 S

(2) Ana Eğitim (3. - 6. Sömestr)

Ana Eğitimde öğrenciler toplam 12,5 saatlik sunumlar, alıştırmalar, seminerler ve ana seminerleri seçerler.

1. Eğitsel ve Uygulamalı Alan Bilgisi Eğitimi: Öğünlerin günlük yaşantıda planlanması, hazırlanışı ve değerlendirmesi. 3 S

2. Alan Bilgisi Eğitimi 3 S

3. Ev Ekonomisi 5 S

4. Özel Ev İşlerinin Görev Alanları 2 S

5. Ev İşleri ve Toplum 2 S

6. Beslenme ve Sağlık 2 S

50 İçerik ve Yapı

(1) Temel Eğitim (1. – 2. Sömestr)

Temel Eğitimde öğrenciler, toplam 7 saati kapsayan Tekstil alanından teorik – eğitim ve uygulamalı branş içerikli sunum ve alıştırmaları seçerler.

1. Eğitsel ve Uygulamalı Alan Bilgisi Eğitimi: Yüzey oluşturma işlemleri2 S

2. Eğitsel ve Uygulamalı Alan Bilgisi Eğitimi: Yüzey İşleme 2 S

Alan Bilgisi Eğitimi Fikirleri: Giriş 1 S

Şekillendirme ve Materyal 2 S

(2) Ana Eğitim (3.- 6. Sömestr)

Ana Eğitimde öğrenciler toplam 10,5 saatlik sunumlar, alıştırmalar, seminerler ve ana seminerleri seçerler.

1. Eğitsel ve Uygulamalı Alan Bilgisi Eğitimi: Yüzey oluşturma işlemleri2 S

2. Alan Bilgisi Eğitimi Fikirleri 3 S

3. Ev Ekonomisi 0.5 S

4. Tekstil Teknolojisi ve Giysi Psikolojisi 1 S

5. Giysi Psikolojisi ve Sosyolojisi 2 S

6. Alman ve karşılaştırmalı tekstil kültürü tarihi 2 S

Ülke – İş ve Teknik

1. İş ve Tekniğin ana fikirleri: Yapı – Tarih

2. İş ve Teknik de metotlar, görsel ve işitsel araç gereçler, öğrenme şekilleri.

3. İş ve Teknik ve başlangıç dersinin temel yapısı olarak, Çocukların deneyim, öğrenme ve yaşam dünyalarının analizi.

4. Destekleme dersinin branş ve eğitim branşı temel yapısı.

5. Branşları birleştirici ve branşlar arası planlama ve uygulama.

6. Belirli medyaların ve çalışma materyallerinin analizi, değerlendirilmesi, oluşturulması ve kullanılması.

(2) Yapı

Ülke – İş ve Teknik eğitimi şunları kapsar

1. İş ve Teknik dersinin Branşlararası eğitimi (Eğitim alanı öğretimi).. 8 S

2. Branş grupları Biyoloji, Kimya, Coğrafya, Tarih, Fizik, Siyasi Bilimler veya Teknikten seçilmiş bir destekleme dersi. 18 S

3. Bilim- Teknik veya sosyal bilimlerden seçmeli 6 S

4. Branşlararası Proje düzenlemeleri.

(3) Seçmeli Alan

1. İlk ve Orta Eğitim eğitimine paylaştırılmış olarak seçmeli alanın seçilmiş konularından toplam 6 saati kapsayan sunumlar ve alıştırmalar seçilir.

Doğal – Bilimler Teknik alanının seçilmesi durumunda entegreli eğitim programları da mevcuttur.

2. Doğal – Bilimler Teknik alanının seçilmesi durumunda aşağıdaki entegreli eğitim programlarının seçilmesi gerekir.

a) İş ve Teknik eğitiminin sosyal bilimler öğeleri

(Entegreli eğitimi) 2 S

b) İş ve Teknik eğitiminde belirlenmiş sosyal Bilimler konular 4 S

Sosyal Bilimler alanın seçilmesi durumunda alınması gereken dersler:

a) Ülke – İş ve Teknik dersinin Doğa Bilimler ve Teknik öğeleri.

(Entegreli Eğitim) 2 S

b) İş ve Teknik dersinin seçilmiş doğa Bilimler veya teknik alanları 4 S

Destekleme alanında Akademik ara sınav için herhangi bir başarı gerekmemektedir.

(4) Projeler

Ülke – İş ve Teknik dersi içerisinde, branşlar arası ve ya branş birleştirici projeler. 3 S

(5) Ağırlıklı ders Eğitimi

(6) Başlangıç Dersi

Başlangıç dersi, uygun bir eğitim programının seçilmesi durumunda, Ülke – İş ve Teknik dersi kapsamında eğitim alanı veya destekleme dersi içerisinde seçilebilir.

Biyoloji

(1) Destekleme Branşı olarak **Biyoloji**

Temel Eğitimin sunumları, alıştırmaları ve seminerleri (1. - 3. Sömestr)

a) Botanik ve Zoolojinin Temel öğeleri 2 S

b) Yerli bitkiler ve hayvanların Biyolojisini esas alarak Botanik ve Zoolojiden seçilmiş konular. 4 S

c) Biyolojik – ekolojik arazi çalışmalar 1 S

a) ve b) programları 1. ya da 2. Sömestrde alınması gerekmektedir.

Temel veya Ana Eğitimden Sunumlar ve Alıştırmalar (1. – 6. Sömestr)

a) Ülkenin Bitkiler ve Hayvanları 2 S

b) Canlı Biyolojisi 2 S

c) İlk Eğitimdeki ve ayrıca başlangıç dersindeki Biyoloji dersinin Eğitimi ve Yöntemine Giriş 2 S

Ana Eğitimin Alıştırmaları ve Ana Seminerleri (4. – 6. Sömestr)

a) Ekoloji ve Çevre Koruma 3 S

b) Ülke – ve İş Teknik ayrıca başlangıç dersinin Biyolojik öğeleri 2 S

Kimya

1. Temel Eğitimin sunumları, alıştırmaları ve seminerleri (1. - 3. Sömestr)

Okul Branşı Kimyanın Çalışma Tekniğine Giriş 2 S

Genler ve Anorganik Kimyanın Temel Durumlarına Giriş 2 S

Organik Kimyanın Temel Durumlarına Giriş 2 S

Kimya Dersinin Eğitimi ve Yöntemine Giriş 1 S

Deneysel Okul Kimyasına Giriş 3 S

a) ve b) programları 1. ya da 2. Sömestrda alınması gerekmektedir.

Coğrafya

1. Temel Eğitimin Alıştırmaları (1. – 3. Sömestr)

a) Fiziksel Coğrafyanın Bölümlerine Giriş 2 S

b) Sosyal- ve Ekonomik Coğrafyanın bölümlerine giriş 2 S

c) Coğrafyanın Sunum metotlarına giriş 2 S

d) Coğrafyanın Eğitimine Giriş 2 S

a) ve b) programları 1. ya da 2. Sömestrde alınması gerekmektedir.

2. Ana Eğitimin Sunumları, Alıştırmaları, Seminerleri ve Ana Seminerleri (3. – 6. Sömestr)

a)Seminer: Coğrafik unsurlar ile Ülke ve İş ve Teknik 2 S

b)Ülke- ve İş ve Teknik Branşlarında Okul Uygulama alıştırmaları 2 S

c)Güney Batı Almanya'nın Bölgesel Coğrafyası 2 S

d)Mesleki Konularla Ana Semineri 2 S

e)Seçime Göre Eğitim Programları 2 S

Tarih

(1) Destek Dersi Tarih

1. Temel Eğitimin Sunumları ve Alıştırmaları (1. – 3. Sömestr)

a) Tarih eğitimine giriş 2 S

b) Tarih dersinin eğitimine giriş 2 S

c) Tarih Alıştırmaları 2 S

d) Tarih Sunumları 2 S

a) ve c) dersleri 1. ve 2. Sömestrde seçilmesi gerekir.

Ana Eğitimin Sunumları, Seminerleri ve Ana Seminerleri (4. – 6. Sömestr)

a) İlk Eğitimde Tarih Eğitimi 2 S

b) Seçilmiş Alan Eğitimi Konuları 2 S

c) Ülke Tarihi 2 S

d) Seçim Göre Eğitim Programları 4 S

Fizik

(1) Destek Dersi Olarak Fizik

1. Temel Eğitimin Sunumları ve Alıştırmaları (1. – 3. Sömestr)

a) Fizik dersine giriş 2 S

b) Yöntemsel – Deney Alıştırmaları 1 2 S

c) Yöntemsel – Deney Alıştırmaları 2 2 S

d) İş ve Teknik Dersinde Fiziksel Noktalar 1 2 S

e) İş ve Teknik Dersinde Fiziksel Noktalar 2 2 S

a), ya da e) ve c) deki programlar 1. ve 2. Sömestrde seçilmesi gerekir.

2. Ana Eğitimin Sunumları, Alıştırmaları, Seminerleri ve Ana Seminerleri

(4. - 6. Sömestr):

a) Branş Eğitim Semineri 1 S

b) Fizik Dersinin Yöntemi ve Eğitimi 2 S

c) Gözetmen Destekli Fiziksel Deneyler 3 S

d) Fizik dersinden Seçilmiş Bölümler 2 S

Siyasi Bilimler

Destek Dersi Siyasi Bilimler

1. Temel Eğitimin Sunumları ve Alıştırmaları (1. – 3. Sömestr)

a) Siyasi Bilimlere Giriş 2 S

b) Siyasi Eğitime Giriş 2 S

c) Almanya Federal Cumhuriyeti Siyasi Sisteminin Temel Durumu2 S

d) Siyasi Bilimler Semineri 2 S

a) ve b) deki programlar 1. ve 2. Sömestrde seçilmesi gerekir.

2. Ana Eğitimin Sunumları, Alıştırmaları, Seminerleri ve Ana Seminerleri

(4. – 6. Sömestr)

a) Gelişim Politikası 2 S

b) İlk Eğitimde Siyasi Eğitimin Temel Soruları 2 S

c) Ana Seminer Siyasi Bilimler 2 S

d) Seçime Göre Eğitim Programları 4 S

Teknik

(1) Destek Dersi Teknik

1. Temel Eğitimin Sunumları ve Alıştırmaları (1. – 3. Sömestr)

a) Teknik Eğitime Giriş 2 S

b) Mekanik Teknoloji 4 S

c) Güvenlik Eğitimi / Makine Uygulama 2 S

2. Ana Eğitimin Sunumları, Alıştırmaları, Seminerleri ve Ana Seminerleri

(4. – 6. Sömestr)

a) İş ve Teknik dersinde teknik temel iş bileşenleri 1 2 S

b) İş ve Teknik dersinde teknik temel iş bileşenleri 1 2 S

c) Teknik Sistemlerin Üretimi, kullanımı ve değerlendirilmesi 2 S

d) Teknik Eğitime ilişkin konular 2 S

e) Teknik Unsurlar Eğitimi 2 S

Sanat

(1) Temel Eğitim (1. - 2. Sömestr)

1. Çizim Alanında Sanatsal Eğitim 2 S

2. Boyama Alanında Sanatsal Eğitim 2 S

3. Plastik Alanında Sanatsal Eğitim 2 S

4. Sanat Eğitimine Giriş 1: 3 S

Sanatsal derslerin eğitsel boyutlarından meydana gelmiş estetik öğrenmeyi ve öğretmeyi ve Resim yeteneği gelişimini açıklama.

5. Sanat Tarihine Giriş 1: 3 S

Sanat eserlerinin analizi ve betimlenmesi. Karşılaştırmalı medya ve orijinal yapıt aracılığı ile gelişim prensiplerinin açıklanması.

(2) Ana Eğitim

1. Baskı grafiği alanında Sanat Eğitimi 2 S

2. Fotoğrafçılık alanında Sanat Eğitimi 2 S

3. Etkileşimli Sanat şekilleri alanında Sanat Eğitimi 2 S

4. Bir Ağırlık Dersi bölümünde Sanat Eğitimi 3 S

5. Sanat Eğitimine Giriş 2 (Okul uygulamasına yönelik) 3 S

Sanat dersinin planlanması, sürdürülmesi ve analizi. Spesifik branş metotları, medyalar ve çalışma şekilleri. Yaratıcılık becerileri.

6. Sanat Eğitimine Giriş 3: 2 S

Spesifik branş metotları, medyalar ve çalışma şekilleri.

7. Sanat Tarihine Giriş 2: 3 S

Örnek bir sanat tarihi cağına genel bakış; bakış açısının konsepti

8. Sanat Eğitimi: 2 S

Sanat eseri eğitsel boyutunun ürünü olarak estetik öğrenme ve öğretme. Eğitsel sanat konseptlerinin gelişimi ve kıyaslanması. Resim yeteneğini baz alarak, estetik algılama ve oluşturma.

9. Sanat Bilimi: 3 S

Tarihsel anlamda Sanat ve günümüzle olan ilişkisi. Estetik fenomenlerin etkileri

10. Bir veya birer günlük geziler 1 S

Matematik

İçerik ve Yapı

(1) Temel Eğitim (1. - 2. Sömestr)

Toplam 12 saati kapsayan Teorik ve eğitim branşları içeriklerine dönük sunumların ve alıştırmaların seçilmesi gerekmektedir.

1. Matematiksel terimler ve çalışma şekillerine giriş 2 S

2. Kombinasyon Öğretisine giriş 2 S

3. Mekan Geometrisinin Unsurları 2 S

4. Sayı Teorisinin Unsurları 2 S

5. Branş Eğitimi Matematik 1 2 S

6. Alan Bilgisi Eğitimi Matematik 2 2 S

(2) Ana Eğitim (3. - 6. Sömestr)

8 saati kapsayan sunumlar ve alıştırmaların, eğitsel yönelimli seminer (2 S) ve bir eğitsel yönemli ana seminerin (2 S) alınması gerekmektedir.

1. Sayı konuları ve cebirsel yapılar 2 S

2. Benzer düzlemler ve benzer geometri 2 S

3. Algoritmalar ve Enformatik 2 S

4. Bölüm ağırlığı için Matematik eğitimi 2 S

5. Branş Eğitim Semineri 2 S

6. Alan Bilgisi Eğitimi Ana Semineri 2 S

(3) Ana Seminer İkinci Bölüm (5. – 6. Sömestr)

9 saati kapsayan branşa ve eğitime yönelik sunumlar, alıştırmalar ve branşa yönelik bir ana seminerin (2) seçilmesi gerekmektedir.

Branşa yönelik programlar için konu örnekleri:

1. Cebir

2. Geometri

3. Olasılık hesaplaması

Alan Bilgisi Eğitimine yönelik programlar için konu örnekleri:

1. İlkeğitim Matematiğinde yürütme

2. Ortaeğitimde Geometri dersi.

(4) Ağırlıklı ders eğitimi

Madde 3 deki içerik alanlarının iki seçim alanındaki bilgi yeterliliği ana eğitimde zorunludur. (Ağırlıklı ders ise GHPO 1. 1. ek 2.11.3) Bu ağırlık derslerinden birinin branşa yönelik, diğerinin ise Alan Bilgisi Eğitimine yönelik olması gerekir. Alan Bilgisi Eğitimi seçiminde İlkeğitim ve Ortaeğitim bölüm ağırlıklarının göz önünde bulundurulması gerekir.

(5) Başlangıç Dersi

Ağırlıklı ilkeğitimde matematik dersi eğitimiyle, başlangıç dersi için gerekli olan şartlar, ancak madde 2. No 4. den ilkeğitime yönelik eğitsel bir programın seçilmesi ve eğitsel ana seminerinin başlangıç dersine yönelik madde 2. No 6. daki konuları içermesiyle gerçekleşir.

Müzik

(1) Temel Eğitim (1. ve 2. Sömestr)

1. Alan Bilgisi

a) Müzik Bilimine Giriş 2 S

b) Şekil Bilgisi ve müzikal Analiz 2 S

2. Alan Bilgisi Eğitimi 2 S

a) Müzik Eğitimine Giriş 2 S

b) Müzik Dersinde Doğaçlama 2 S

(2) Ana Eğitim (3. - 6. Sömestr)

Orta Eğitimde devam eden ve içlerinde Alan Eğitimi ile Mesleki Formasyon ana semineri olan toplam 12 saatlik Bilimsel ve Mesleki Formasyonların seçilmesi gerekir.

1. Alan Bilgisi (her biri 2 Saat)

Aşağıdaki konu alanlarından üç ders seçilir:

a) Çeşitli çağların ve kültürlerin müzikleri. (Müzik etnolojisi)

b) Günümüz müziği ve popüler müziğin çeşitli alanları.

c) Enstrüman Bilimi (Müzik elektroniği kapsamında)

d) Müzik psikolojisinin ve müzik sosyolojisinin durumu.

Alan Bilgisi Eğitimi (her biri 2 Saat)

Aşağıdaki konu alanlarında üç ders seçilir:

a) Pedagojik müzik hakkında sorular.

b) Öğrencilerin müzikle ilgili ve müzik ile ilgili deneyimleri ve ilgileri.

c) Branşa yönelik ve branş ile ilgili müziğin planlanması ve sürdürülmesi

Mesleki Eğitim ve Öğretim alanında müzikle ilintili bir derse katılım önerilir.

(3) Ağırlıklı Ders Eğitimi

Bir Ana eğitimde her bir Alan Eğitimi ve Mesleki Formasyon derslerini seçme konusunda bilgi sahibi olmak zorunludur. Alan Bilgisi Eğitimi ağırlık dersi seçiminde bölüm ağırlığı olarak Ortaeğitimin göz önünde bulundurulması gerekir.

(4) Uygulama

İlkeğitim ve Ortaeğitim sırasında toplam 15 saatlik branş uygulamalarının seçilmesi gerekir.

1. Genel Müzik Bilgisi: Kulak eğitimi/ müzik teorisi

2. Genel müzik eğitimi : Müzik kulağının geliştirilmesi/ beste/müzik teorisi1 S

3. Teknik ses medyaları 2 S

4. Ana enstrüman / Yan enstrüman 6 S

5. Ses bilgisi, şan/ orkestra idaresi 4 S

Fizik

(1) Temel Eğitim (1. - 3. Sömestr)

Birinci ve İkinci Sömestrde aşağıdaki dersler seçilir:

1. Fiziğe Giriş 2 S
2. Alıştırmalarla Fizik 1 (Mekanik) 4 S
3. Alıştırmalarla Fizik 2 (Elektronik eğitimi) 4 S
4. Deneysel metotlu alıştırmalar 1 2 S

Üçüncü sömestrde aşağıdaki dersler seçilir:

5. Fizik dersinde öğretme ve çalışma teknikleri 2 S
6. Deneysel metotlu alıştırmalar 2 2 S

(2) Ana Eğitim (4. - 6. Sömestr)

1. Fizik dersinin yöntemi ve eğitimi 2 S
2. Alan Bilgisi Eğitimi Ana semineri 2 S
3. Seminer: Deneysel metotlu alıştırmalar 3 2 S
4. Gözetmen eşliği ile Fiziksel deneyler 1 3 S
5. Gözetmen eşliği ile Fiziksel deneyler 2 3 S
6. Alıştırmalar ile Fizik 3 (Atom – ve nükleer Fizik) 3 S
7. Bir konu alanının geliştirilmesi programı 2 S
8. Alan Eğitimi soruları için Workshop 2 S

Spor/Beden Eğitimi

(1) Temel Eğitim (1. - 3. Sömestr)

Temel Eğitimde aşağıda belirtilen ve 8 saati kapsayan Alan Bilgisi/Alan Bilgisi Eğitimine yönelik eğitim programları gösterilir.

1. Spor Bilimlerine Giriş 2 S

2. Spor Tarihi (Beden çalışmalarının ve sporun tarihsel gelişimi)2 S

3. Sporun Genel Yöntemi (Öğretme yöntemleri, antrenman yöntemleri, mülakat yöntemleri). 2 S

4. Tıbbi Spor ve Antrenman öğretisi (Biyolojik Spor Temel Durumları)2

5. Hareket Öğretisi (Motor Sporun Temel Durumları ve Sporu geliştirme dersi)

1. Sömestirden 1 No'lu program, 2. Sömestrden ise No 2. den ve 5. den iki program seçilmesi gerekir.

(2) Ana Eğitim (4. - 6. Sömestr)

Ana eğitimde Alan Bilgisi /Alan Bilgisi Eğitimine yönelik, içlerinden toplam 6 saatlik programların seçilmesi gerektiği dersler aşağıdaki gibidir.

1. Spor Psikolojisi (Ayrıca, algılama eğitimi, Psikomotor, pedagoji ve başlangıç dersinin öğeleri) 2 S

2. Spor Sosyolojisi (Toplumsal öğeler, ekolojik problemler, ve başlangıç dersinin öğeleri) 2 S

3. Spor ve Hareket Eğitimi (Disiplinler arası Oyun, Spor, ve Hareket eğitiminin eğitimi ve yöntemleri. Başlangıç dersinin prensipleri) 2 S

4. Hareket Eğitimine yönelik eğitsel ve yöntemsel ana sorular ile her bir okul kademesi için Spor. Başlangıç dersinin prensipleri. 2 S

(3) Uygulamalı dersler ile Alan Bilgisi Eğitimi ve Branş Metotu (1.- 6. Sömestr)

Tüm eğitim süresi boyunca toplamında 21 saat alınması gereken Öğretmenlik Uygulamasına yönelik dersler uygulamalı olarak sunulur. Bunlardan 5 saati 1. Alana yönelik, 16 saati 2. Alana ve 1 ders de 3. Alana yöneliktir.

1. Alan

1. Oyun (Oyunun Temel Yapısı) 2 S

2. Koşmak-Atlamak-Fırlatma-Atma (Atletizmdeki temel deneyimler)1 S

3.Yüzme-Suda durma-Dalma-Atlama (Sulu hareket alanında temel deneyimler1S

4.Yuvarlanma-Salınma-Dengeleme-Atlama (Alet de ve alet ile jimnastik)1 S

5.Estetik hareket eğitimi 2 S

2. Alan :

1. Atletizm 2 S
2. Yüzme 2 S
3. Aletli Jimnastik 2 S
4. Spor oyunu 4 S
5. Jimnastik 2 S
6. Dans 2 S
7. Kış Sporları Kursu / Yaz Sporları Kursu 2 S
8. Trend Spor Türleri 1 S

3. Alan

Cankurtaranlık dersi

Başarı Tespiti

(1) Akademik Ara Sınav

Akademik ara sınav sömestrler doğrultusunda basamaklı olarak gerçekleştirilir ve üç ara sınavdan oluşur.

1. Ara Sınav : 69 başlık 1. madde No 1. deki programlara yönelik

2. Ara Sınav : 69 başlık 1. madde No 2. den No 5. e kadar olan programlara yönelik

3. Ara Sınav : 69 başlık 1. madde No 2. den No 5. e kadar olan diğer bir programa yönelik.

(2) Seminer Belgesi

69. Başlık madde 1. No e yönelik bir programdan alınmış başarı belgesi.

(3) Ana Seminer Sertifikası

1. 69 başlık 2. madde No 3. deki Ana seminer programlarından alınmış bir başarı bildirim belgesi.

69 başlık 2. madde No 3. ya da No 4. deki Ana seminer programlarından alınmış bir başarı bildirim belgesi. Burada aynı zamanda başlangıç dersindeki bir elemeden geçilir.

(4) Cankurtaranlık elemesinin belgelendirilmesi

GHPO 1 e göre Cankurtaranlık da elemenin belgelendirilmesi söz konusudur.

69. başlık madde 3. alan 3 deki programda başarılı bir katılımla elde edilir.

Teknik

(1) Temel Eğitim (1. ve 2. Sömestr)

Tekniğe ve Teknik Eğitimin temel sorularına ilişkin toplam 12 saatlik sunumlar ve alıştırmalar.

1. Alan Eğitimine Yönelik Sunumlar ve Alıştırmalar

a)	Teknik Alana Giriş	2 S
b)	Mekanik Teknoloji 1	2 S
c)	Mekanik Teknoloji 2	2 S
d)	Güvenlik Eğitimi / Makine Uygulaması	2 S

2. Mesleki Formasyona Yönelik Sunumlar ve Alıştırmalar

a)	Teknik Eğitime Giriş	2 S
b)	Bilimsel Çalışmaya Giriş	2 S

(2) Ana Eğitim (3. - 6. Sömestr)

Toplam 12 saatlik sunumlar ve alıştırmalar, 2 saatlik bir seminer ve her biri 2 saat olmak üzere birer Mesleki Formasyon ve Alan Eğitimi ana semineri.

1. Alan Eğitimine Yönelik Programlar

a)	Bilim Teknik Alanlarına Yönelik Çalışmalar	5 S
b)	Teknik Sistemlerin Üretimi, Kullanımı ve Değerlendirilmesi	4 S
c)	Genel Teknik Bilimi	2 S
d)	Mekanik Teknoloji 3	2 S

2. Mesleki Formasyona Yönelik Programlar

a)	Bilimsel Eğitime Yönelik Çalışmalar	4 S
b)	Branşlar Arası Teknik Derse Yönelik Çalışmalar	2 S
c)	Teknik Eğitimin Güncel Soruları	2 S
d)	Teknik Dersin Planlanması ve Analizi	2 S

Din Bilgisi/Din Pedagojisi, Protestanlık

(1) Temel Eğitim (1. - 2. Sömestr)

Temel eğitimde Teorik Eğitimi ve Alan Bilgisi Eğitimi içeriklerinden toplam 12 saatlik sunumlar ve alıştırmaların seçilmesi gerekir.

1.	Din Bilgisi/Din Pedagojisi eğitimine ve bilimsel çalışmaya giriş	2 S
2.	Tevrat ve İsrail tarihini giriş sorularına yönelik etkinlikler	2 S
3.	İncile yönelik etkinlikler	4 S
4.	Pedagojik Din fikirleri/Din Öğretmenlerinin Anlayışı	2 S
5.	Din Bilgisi kavramları	

(2) Ana Eğitim (3. - 6. Sömestr)

Ana Eğitimde sunulan Sunumlar, alıştırmalar, seminerler ve ana seminerlerin dahilinde toplam 17 saatlik sunum ve alıştırmaların, bir seminer ve iki ana seminerin (her biri 2 saatlik) alınması gerekir.

1.	Bir İncil konusu veya İncil inceleme yazısı	2 S
2.	Tevrat'tan bir konu	2 S
3.	Bir Tarih konusu ya da Kilise tarihinden bir devre	4 S
4.	Din sistemine ilişkin bir konu	2 S
5.	Din Pedagojisi / Eğitimi	2 S
6.	Dinler arası eğitim	2 S
7.	Uygulamalı alıştırmalar	2 S
8.	Özgeçmiş ve İnanç gelişimi	2 S
9.	İsteğe bağlı olarak başka etkinlikler. Örn, Ahlak, İncil Tarihi v.s	5 S

(3) Başlangıç Dersi

Başlangıç dersinde istenilen kriterler ancak, ilkeğitimdeki din eğitiminin içeriği ya da yöntemini ele alan bir seminerin veya ana seminerin alınmasıyla geçerli sayılır.

Eğitim görenin kişisel başarısı 1. ya da 2. sınıftaki derse yönelik olmalıdır. Örneğin:

1. Çocukların din konusundaki düşünceleri,

Özgeçmiş ve İnanç gelişimi,

Din-i terimlerin açıklanması.

Din Bilgisi/Din Pedagojisi, Katolik

(1) Temel Eğitim (1. - 2. Sömestr)

1.	Din Bilgisine Giriş	2 S
2.	İncil yazıtlarının betimleme teknikleri	2 S
3.	İncil'e ve Tevrat'a Giriş	4 S
4.	Dini öğrenme ve öğretme teorisine giriş	2 S
5.	Hıristiyan ahlakının temel unsurları	2 S
6.	Hıristiyan Spiritüalizminin temel unsurları	2 S

(2) Ana Eğitim (3. - 6. Sömestr)

Ana Eğitimde aşağıdaki sunumlar ve alıştırmalar sunulur:

1.	İncil Din Bilgisinin ana konuları ve çocuğun İncil anlayışı	6 S
2.	Sistematik Din Bilgisinin ana konuları ve din pedagojisine yönelik sorular	6 S
3.	Kilise Tarihinin Ana konuları	2 S
4.	Din dersinin eğitsel ve yöntemsel problemleri	5 S
5.	Başlangıç dersinde Din	4 S

(3) Başlangıç Dersi

Ağırlık alanı İlkeğitimdeki Katolik Din dersiyle birlikte belirtilen bir programın seçilmesiyle geçerli sayılır.

İktisadi Eğitim / Enformatik

İki Branş Dersinin İçeriği

İktisadi eğitim / Enformatik bölümü öğrencileri İktisat Eğitimi ve Enformatikte 12 saatlik bir temel eğitim tamamlarlar. Ayrıca bu iki ders de toplam 11 saatlik bir destek dersini de bitiriyorlar. İçerik ve Kriterler GHPO 1 (1. Ek sayı 2.18) sınav yönetmeliği doğrultusundadır.

Temel eğitimin içerikleri destekleme dersi olmayan derslerde 1. ile 6. sömestrler arasında seçilebilir. 79. başlık madde 1. deki istekler bundan etkilenmez.

1) Temel Eğitim (1.- 3. Sömestr)

Temel eğitimde aşağıdaki programlar sunulmaktadır:

1. İktisat Eğitimi

a) İktisat bilimlerinin durumu ve problemleri 2 S

Ağırlık Toplum ekonomisi eğitimi

b) İktisat bilimlerinin durumu ve problemleri 2 S

Ağırlık Tüketim ekonomisi

c) İktisat bilimlerinin durumu ve problemleri 2 S

Ağırlık İş ekonomisi

d) Ekonomi öğretisinin eğitimine giriş 2 S

e) İktisat eğitiminin seçilmiş yöntemleri 2 S

f) Eğitim alanı İş – İktisat – Teknik eğitim programları 2 S

Enformatik

a) Enformatik 1 2 S

b) Enformatik 2 2 S

c) Teknik Enformatik “ Bilgisayar Temel Bilgisi ” 2 S

d) Temel Bilgi: İşletim sistemleri ve Uzaktan data gönderimi 2 S

e) Temel Bilgi: Standart-Software 2 S

f) Temel Bilgi: Programlama 2 S

1. ve 2. Sömestirlerde No 1. a) dan f) ye ve No 2.a) dan f) ye kadar olan 6 saatin seçilmesi gerekmektedir.

(2) Ana Eğitim (4.- 6. Sömestr Destek Eğitimi)

Destek eğitimi ya İktisat eğitiminde ya da enformatikte devam ettirilir. Toplam 11 saatlik, içlerinde iki de ana semineri olduğu eğitim programlarını kapsar.

4 **Konuşma Eğitimi**

Konuşma Eğitimi, ses eğitimini, Retorik (söz sanatı), konuşma sanatı ve konuşma terapisi olduğu gibi konuşma eğitiminin yöntemi ve eğitimini de içerir.

Temel Alıştırmalar

Temel alıştırma (1 saat) tüm öğrenciler için zorunludur. (Konuşma eğitimi katılım belgesi).

(3) Branşa Özgü Alıştırmalar

Almanca dersini alan öğrenciler için toplam 1saatlik teorik içerikli ek branşa özgü bir alıştırmanın alınmazı mecburidir. (Almanca – Konuşma Eğitim katılım belgesi).

5 Uygulamalı Eğitim

İçerik ve Yapı

(1) Uygulamalı eğitimler eğitim faaliyetine girişi sağlamakla birlikte pedagojik, branşa yönelik, eğitsel, sosyopsikolojik ve yöntemsel sorularla ilgilenir. Eğitmenler ve Rehber öğretmenler eşliğinde İlk ve Ortaeğitim okullarında yapılır. Günlük uygulamalar devlet bünyesindeki öğretmenler tarafından gerçekleştirilir.

(2) Uygulama eğitimleri, uygulamalı eğitim programları, günlük uygulamalar ve blok uygulamalara ayrılır.

(3) Eğitim Programları

1. Okul pedagojisi/Genel eğitim 1 e giriş.

Mesleki Formasyon okul pedagojisi günlük uygulamasına katılım için belirleyici bir etkendir.

2. Eğitim Bilimi alanında uygulamaya yönelik bir eğitim programı

3. 1. Branşda uygulamaya yönelik bir eğitim programı

4. 2. Branş a uygulamaya yönelik bir eğitim programı

Bu eğitim programları ve buradan alınan başarılar (katılım ya da başarılı katılım) bu eğitimde belirtilen seminer, ana seminer ya da akademik ara sınavlara yönelik başarıları ile örtüşmelidir.

(4) Öğretmenlik Uygulaması

1. Mesleki Formasyon günlük öğretmenlik uygulaması.

(ikinci ve ya üçüncü sömestirde 4 saat)

Günlük öğretmenlik uygulaması yerine, izin alınarak en az üç haftalık bir blok uygulama da tamamlanıp kabul edilebilir.

2. 1. Branşta günlük öğretmenlik uygulaması (üçüncü ya da dördüncü sömestirde 4 saat)

3. 1. Branşta günlük öğretmenlik uygulaması (dördüncü ya da beşinci sömestirde 4 saat)

4. Blok öğretmenlik uygulaması 1

İkinci ya da üçüncü sömestirden sonra kurallar doğrultusunda sunum zamanı dışında 4 hafta.

5. Blok öğretmenlik uygulaması 2

Dördüncü sömestirden sonra sunum zamanı dışında 4 hafta

Başka bir ağırlık alanından en az bir öğretmenlik uygulamasının tamamlanması gerekir. Başarı ile verilemeyen öğretmenlik uygulaması bir kez daha alınabilir.

4.9.2. Fransa

Fransa'da program içeriği düzenlenirken doğrusal bir programlama yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır. Doğrusal programlama yaklaşımına göre konular ardışık ya da sıralı düzenlenir. Derslerin birbirleriyle yakın ilişkili olması ve/veya aşamalılık göstermesi durumunda kullanılan Doğrusal Programlama Yaklaşımında olduğu gibi burada da derslerin sıralama gösterdiği görülmektedir. Tablo 4.31'de Fransa'da sınıf öğretmenliği programının yıllara göre dağılımları ve süreleri görülmektedir.

Tablo 4.31. Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Enstitülerinde Derslerin Yıllara Göre Dağılımları ve Süreleri

I. YIL	**SÜRE(saat)**	**II YIL**	**SÜRE(saat)**
Çocuk/Sınıf Hakkında Bilgi		**Çocuk/Sınıf Hakkında Bilgi**	
Pedagojik Durum Analiz Modülü I	21	Ayırt Etme	24
Öğrenme Durumu Analiz Modülü II (2 ve 3. devre)	18	Sınıf/Özel Yardım Ağı	6
Pedagojik Durum Analiz Modülü III	12	Anaokulu	36

Tablo 4.31'in devamı

I. YIL	SÜRE(saat)	II YIL	SÜRE(saat)
Gelişim Psikolojisi	9	Kurum ve Etik	
Sorunlu Çocuklar	6	Okul Kamu Hizmeti	18
Eğitsel Kaynaklar			
Bilgisayar	12		
Görsel-İşitsel Araçlar	12		
Dokümantasyon	6		
Kurumsal Bilgi			
Oryantasyon (Yönlendirme) Yasası	3		
Eğitim Felsefesi			
Okul Fikri	12		
Yönlendirme (Oryantasyon) Yasası	9		
Pedagojik Fikirlerin Tarihsel ve Eleştirel İncelenmesi	12		
Epistemoloji ve Bilim Tarihi			

Tablo 4.31'in devamı

Dil	9		
Bilimsel ve Teknik Rasyonalite	12		
Tarihsel Bilgi	6		
Estetik	9		
TOPLAM	**168**		**84**

I. YIL	**SÜRE (saat)**	**II YIL**	**SÜRE (saat)**	**TOPLAM (saat)**
Fransızca	84	Fransızca	36	120
Matematik(ler)	84	Matematik(ler)	48	132
Beden Eğitimi ve Spor	36+12	Beden Eğitimi ve Spor	24	72
Tarih-Coğrafya	24	Tarih-Coğrafya	24	48
Fizik-Teknoloji	24	Fizik-Teknoloji	24	48
Biyoloji-Jeoloji	24	Biyoloji-Jeoloji	24	48
Müzik	24	Müzik	24	48
Plastik Sanatlar	24	Plastik Sanatlar	24	48
Yaşam Dilleri	24	Yaşam Dilleri	24	48
TOPLAM	**360**		**252s**	**462**

Birinci yıl programları, öğrencilerin yarışma sınavlarına hazırlanabilecekleri bir çalışma temeli oluşturdukları için, sınıfiçi etkinlikler yarışma sınavının özelliği de dikkate alınarak düzenlenmiştir. İkinci yıl programları, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine hazırlanabilecekleri bir çalışma temeli oluşturmaları nedeniyle sınıfiçi etkinlikler, öğretmenlik uygulamaları dikkate alınarak düzenlenmiştir. Tablo 4.31'de yer alan dersler aşağıda detaylarıyla açıklanmıştır.

4.9.2.1. Ders Alanlarının Açıklanması

Fransızca

Grupla Çalışma: Sınıf içi etkinlikler: kuramsal açıklamalar, didaktik ve pedagojik durum incelemeleri, eğitsel ve nitelikli doküman incelemeleri, deneme sınavları, öğrenci ürünlerinin analizi biçiminde gerçekleşmektedir. Ders kitaplarını, öğretim materyallerini, mesleki dergileri analiz etmek ve kullanmak. Bir ders seansı, kısa bir ders planlama, uygulama ve değerlendirme etkinlikleri...

Bireysel Çalışma: Ayrıca formatörler ek kaynaklar önererek bireysel okumaları yönlendirirler. Bir progresyon oluşturmak. Bir proje hazırlamak. Farklı devre stajları için ders hazırlamak ve işlemek.

Tarih-Coğrafya

Grupla Çalışma: İki disiplin birden epistemolojik ve didaktik olarak ele alınması (öğrenci ürünlerinin analizi, devre 3). Dokümanlar, düz yüzeyler, haritalar, peyzajlar vb. üzerinde uygulamalı çalışmalar. Sınav sırasında yürürlükte olan ilkeğitim programından örnekler üzerinde uygulamalı çalışmalar. Tarihsel yaklaşım ile coğrafi yaklaşım farklılığını gösteren örnekler üzerinde uygulamalı çalışmalar. Ders ve araştırma konusu hazırlama. Bazı ders örnekleri ya da araştırma konularını analiz etme ve gerçekleştirme.

Bireysel Çalışma: İlkokuldaki resmi öğretimler (Instructions Officielles) (programlar, hedefler, yeterlilikler [davranışlar]) hakkında bilgiler, İlkokulda okutulan tarih-coğrafya dersinin öğretimi için gerekli bilimsel ve didaktik bilgilerin düzeyini ayarlama. Staj sırasında pedagojik uygulamaları gözleme ve öğrenci ürünleri toplama.

Matematik

Grupla Çalışma: Öğrencileri matematik problemleriyle ilgili duruma sokmak. İlkokul öğrencilerine ait çalışmaların incelenmesi (işlemleri belirleme, hataları analiz etme...). eğitsel dokümanların incelenmesi (hedefler, matematik kavramları, öğrenci etkinliği, kurumsallaştırılmış öğeler...). Formatörlerin sorumluluğunda sentezler, uygulamalar, alıştırmalar, deneme sınavları ve sınav tipi ödev çalışmaları.

Bireysel Çalışma: Öğrenci farklılıklarının yönetimi: tamamlayıcı bir modül izleme. Ders hazırlama ve sunma.

Beden Eğitimi ve Spor

Grupla Çalışma: Dersler, bedensel uygulama.

Bireysel Çalışma: Analiz amacıyla Beden Eğitimi ve Spor dersinin işlenişi ile ilgili bilgi toplama, kişisel pratik, okuma, araştırma, deneme...

Fen Bilimleri ve teknoloji

Grupla Çalışma: Formatör denetiminde bireysel ve grup çalışmaları biçiminde 2 saatlik formasyon seansları biçiminde düzenlenir. Sınav konuları ve inceleme konularıyla ilgili bilgilendirme yapılır.

Bireysel Çalışma: Yarışma sınavlarıyla ilgili alıştırmalar; İlkokuldaki resmi programlara uygun bilimsel ve teknolojik kavramlarda derinleşme: dokümanter araştırma.

Biyoloji-Jeoloji

Grupla Çalışma: Öğrencileri küçük gruplar halinde bir problemle karşı karşıya getirme. Önerilen problem durumuyla ilgili konu alanı destekleyicileri. Dokümanter araştırmalara (kitaplar, CD'ler, internet...) duyarlı hale gelme. Tamamlayıcı çalışma: İlkokuldaki öğretimlere özgü öğretim yöntemleri ve Canlı ve Yer Bilimleri hakkındaki bilgileri özümleyici ve hakim olmayı sağlayacak alıştırmalar. Bilimsel becerileri (yöntem ve teknikler) geliştirmeyi sağlayan

alıştırmalar. Eleştirel analiz (pedagojik ve didaktik) alıştırmalar. Deneme sınavı ve sunumların eleştirel analizi.

Bireysel Çalışma: Gerekli kavramlara hakim olma amacıyla bireysel derinleşmeler. Dokümanter araştırmalar (kitaplar, CDR'ler, internet). Bir inceleme konusunun hazırlanması.

Müzik Eğitimi

Toplu Çalışma: Dinleme, şarkılar, vokal ve enstrümantal uygulama, oyunlar.

Bireysel Çalışma: Vokal ve enstrümantal olarak bireysel çalışma; kaynaklardan yararlanma (okullar, medya)

Plastik Sanatlar

Grupla Çalışma: Uygulama ve didaktik düşünme. Bir doküman, bir nesne, bir materyal veya belli bir durumdan hareketle ve sanatsal referanslarla bağlantılı olarak öğrenme durumları oluşturma. Konunun özelliğine göre, kültürel ortamlara giriş (müzeler, sanat galerileri, dokümantasyon merkezleri...)

Bireysel Çalışma: Sanat öğretimini uygulama zorunluluğu. Özellikle 4 haftalık bir progresyon hazırlama (metinler ve ders çizelgesi). Bir düzeye uygun kısa ders hazırlama (hedefler, materyal, işleniş, değerlendirme)

İngilizce

Grupla Çalışma: İletişim etkinlikleri: durum incelemeleri: yazılı, işitsel ve video dokümanları üzerinde çalışma. Özetleme çalışmaları, kelime ve sözdizim ile ilgili ek çalışmalar. Deneme sınavları.

Bireysel Çalışmalar: Gazete-dergi okuma, radyo dinleme, orijinal versiyonda film izleme ve doküman çalışması.

Genel Formasyon

Uygulama: Dersler, konferanslar, sözlüye hazırlık için egzersizler, grup çalışmaları, metinlerin incelenmesi, sergiler (gösteriler). Öğrenciler, kuramsal içeriklerle stajlarda yapılan gözlemleri bir araya getirmeye teşvik edilirler.

Anaokulu

Düzenleme: Her modül bir “pilot” [rehber] sorumluluğundadır. Etkinlikler atölye, proje, vb. çalışmaları biçiminde gerçekleşir.

Mesleki Dosyaya Hazırlık

Gözlem formları oluşturma. Konu seçimine, başlık hazırlamaya, tanımlamaya yardım. Küçük gruplar halinde tartışma. Bireysel dosya oluşturulmasına yardım. Sözlü sınava hazırlık alıştırmaları. Çoğunluğu uygulama okullarında geçer ve öğrenci sorumluluğundadır.

Bilgi ve İletişim teknolojileri

Grup Çalışma: Mültimedya kaynaklarıyla bütünleşen konu alanı veya konu alanları arası özelliğe sahip pedagojik bir projenin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi. Sınıfta uygulanabilir bir ders ya da birden çok dersle ilgili bir proje için kaynak yardımlaşması.

Bireysel Çalışma: Bir dersin görüntülü ve sesli (sabit ve hareketli resim okuma, resim üretme ve kullanma) olarak tasarlanması ve işlenmesi.

Bir *IUFM* eğitim planı yani birinci ve ikinci yıldaki eğitim programı içeriği ve yıl sonundaki değerlendirme yöntemleri bakanlık onayına sunulmak zorundadır. Planın kurallara ve ulusal amaçlara uyduğu tespit edildikten sonra her bir kuruma onay verilmektedir. Eğitim ile ilgili yapılan plan dört yıl geçerlidir (Eurydice Unit, France, 1999).

Öğretmen yetiştirme programının ulusal çerçevesi 2/7/1991 tarihli 91-202 sayılı yasayla belirlenmiştir. Buna göre eğitim konuları okul öğretmenlerinin farklı konuları öğretebilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Fransızca ve matematiğin yanı sıra tüm öğretmen adaylarının bu iki yıl içerisinde aynı zamanda bir yabancı dil dersi ve beden eğitimi ve spor derslerini almaları gerekmektedir.
(France. Ministere De La Jeunesse, De L'education Et De La Recherche (1991).

4.9.3. İngiltere

Öğretmenlik niteliğini ve standartlarını belirleyen ulusal standartlar mevcuttur. Sınıf öğretmenliği eğitimi genellikle yüksek okulllarda verilirken bazı yetiştirme şekilleri tamamen okul temellidir. Öğretmenlik eğitimi için izlenen ana yol kaynaşık modeldir (üç ya da dört yıllık tam zamanlı eğitim) ya da ardışık model (bir yıllık mezun öğrencinin eğitimde yükseklisans yapması sonucu elde edilen sertifika) ile elde edilir.

1. İngiltere'de ilkeğitim öğretmenliği yapabilmek için **Ulusal Program** konularının tamamını içeren bir eğitim almak gerekmektedir. Bu konular:

Sanat ve tasarım;

Vatandaşlık;

Tasarım ve Teknoloji (D&T);

İngilizce;

Coğrafya;

Tarih;

Bilgi ve iletişim (ICT);

Matematik;

Modern yabancı diller (MFL);

Muzik;

Fen;

Din Eğitimi (RE);

Kişilik, sosyal ve sağlık eğitimi (PSHE);

Fiziksel eğitim (Beden Eğitimi) (PE).

Programlarda Yer Alması Gereken Öğeler:

Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi (CATE) tarafından belirlenen kriterlere göre ilkeğitime öğretmen yetiştiren tüm programlar aşağıdaki dört öğeyi kapsamak zorundadır:

* Öğrencilerin Okul Yaşantıları ve Öğretme Uygulamaları (Students' School Ex perience and Teaching Practice)

* Uzmanlık Konu Alanı ve Konu Alanını Öğretme Uygulaması (Subject Studies and Subject Application to Pupil's Learning)

* İlkokul eğitim programında bulunan konu alanlarının öğretimi (Curriculum Studies)

* Eğitim ve mesleki bilgi (Educational and Professional Studies)

2. Konu Alanı Uzmanlığı ve Konu Alanının Öğretimi :

CATE'e göre Lisans eğitimi veren programlar içinde konu alanı uzmanlığıyla ilgili dersler 1.5 yılı bu alanın çocuğa öğretimi ile ilgili uygulamalar da yarım yıl olmak üzere iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır.Lisans üstü eğitim sertifikası veren programlarda ise konu alanı öğesi öğrencinin lisans derecesini aldığı konu alanına eşdeğer sayılmaktadır.

İlkokul öğretmenini konu alam uzmanı olarak yetiştirmenin amacı, öğretmenin, yetiştirildiği yaş sınırları için konu alanını aşamalı olarak dersler ve üniteler şeklinde düzenleme, yaş düzeylerine uygun olarak öğretme ve değerlendirme başka alanlarda uzmanlaşmış meslektaşlarına konu alanının içeriği ve öğretim yöntemleri hakkında önerilerde bulunmasını sağlamaktır. Yani konu alanı liderliği yapmaktadır. Kısaca, her bir konu alanında uzmanlaşmış öğretmen kendi okulunda o konu alanının planlanmasında, öğretiminde ve değerlendirilmesinde diğer meslekdaşlarına danışmanlık yaparak hizmet içi eğitim okul içinde gerçekleştirilmektedir.

3. İlkokul Eğitim Programında Yer Alan Konu Alanlarının Öğretimi:

Bu öğe ilkeğitim eğitim programında yer alan derslerin planlanması, öğretimi ve değerlendirmesini kapsamaktadır. Ulusal eğitim programında İngilizce -

Matematik ve Fen Bilgisi dersleri Programın özünü oluşturan dersler (CORE) olarak Tarih, Coğrafya, Teknoloji, Resim, Müzik, Din Bilgisi, Beden Eğitimi, Drama, Yaratıcı Dans gibi dersler de temel konu alanları (foundation subjects) olarak belirlenmiş olup öğretim zamanı bakımından, özü oluşturan dersler lehine bir ayrıcalık gözlenmektedir. Her bir öğretmen yetiştirme programı, bu dersler (Core) için en az 100'er saat ayırmak zorundadır. Bunun da en az 60 saatini kurumda öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi, 40 saatini de uygulama için kullanması gerekmektedir.

4. Eğitim ve Mesleki Bilgi :

Öğrenci, bu öğe yoluyla eğitimin amaç ve değerlerini, eğitim hizmetinin gelişimini medeni bir toplumda eğitim ve diğer kurumlar arasındaki ilişkileri, Avrupa'da öğretmen eğitiminin sorunlarını öğrenir. Mesleki bilgi dersleri öğretmen adaylarının çocuğun tüm gelişimlerine yardım etme, etkili öğrenmeyi organize etme, yönetme ve değerlendirme anlayışını kazanması üzerinde odaklanmaktadır. Ayrıca, bu öğe yoluyla öğrencilere, farklı yeteneklere sahip çocukları tanıma ve gelişimlerine yardım etme, çoklu kültürel özelliğe sahip bir toplumda tüm çocuklara fırsat eşitliği sağlama, velilerle, meslektaşlarıyla ve toplumla etkili iletişim kurma bilgi, beceri ve tutumlarını kazandırmayı amaçlanmaktadır.

BA için genel kurallar

İlköğretimde öğretmenlik yapmak isteyen adayların şu aşamaları gerçekleştirmesi gerekmektedir:

Programa kabul edilmeden önce adayların matematik ve İngilizce'den GCSE'yi C veya üstü düzeyinde geçmiş olmaları gerekmektedir.

Programa kabul edilecek adayların ilkeğitim öğretmenliği yapabilecek sorumluluğa ve standartlarına sahip olduklarını kanıtlaması, Eğitim ve Beceriler Bölümü (Department for Education and Skills/DfES) hükmü altında belirlenen çocukların korunması temel prensibine uygun olarak çocuklarla çalışabilmesi ve tıbbi olarak uygun olması gerekmektedir. BA sınıfına katılan öğrencilerin üç yıl

boyunca nitelikli öğretmen statüsü programı ve eğitimini (Qualified Teacher Status/QTS) almaları gerekmektedir.

Adayların danışman eşliğinde (gözetimli) okul tecrübesi ve uygulaması alması gerekmektedir. Bu uygulamalar okul zamanı dışında yer alabilir. Değerlendirme öğrencilerin tüm program boyunca performanslarını kapsamakla birlikte son yıl özellikle dikkate alınır. Uygulama okullarından alınan dönüt ve öğretmen yetiştirme koordinatörünün raporu değerlendirmede dikkate alınmaktadır.

BA İlkokul Öğretmenliği Programı

İngiltere'de program içeriği düzenlenirken Modüler Programlama Yaklaşımı izlendiği anlaşılmaktadır. Bu programa göre öğretim sonunda alınacak sonuçlar bellidir. Öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenebilir. Modüller arasında anlamlı bir bütün olması önemlidir. Tablo 4.32'de İngiltere'de sınıf öğretmeni yetiştirme programı görülmektedir.

Tablo 4.32. İngiltere'de Sınıf Öğretmenliği Programının Dağılımı

Durham Üniversitesi BA Programı				
DÜZEY 1 (Sertifika)				kredi/saat
1		Bilgi Teknolojisi ve Çalışma Becerileri		122 *
veya	İleri Düzey Bilgi Teknolojisi ve Çalışma Becerileri		120*	
2	İlkeğitim için İngilizce 1			55*
3	İlkeğitim için Matematik 1			66*
4	İlkeğitim için Fen Bilgisi 1			55*
5	Erken Yaşlarda Gelişim ve Öğrenme			148*
6			20 kredilik modül /saat	
Sanat 1			66*	
Beşeri Bilimler 1			57*	
İletişim ve Bilgi Teknolojisi 1			33*	

Tablo 4.32'nin devamı

Modern Yabancı Diller 1		71*	
Devletin Nitelikli Öğretmen (QTS) kriterlerini karşılamak için öğretmenlerin aşağıda belirtilen konuları da çalışmaları gerekmektedir.			
Çekirdek konular, beceriler ve program çalışmaları		104*	
Öğrenme çevresi olarak okul Okul Deneyimi		104* 180 *	
DÜZEY 2 (Diploma)			
1	İlkeğitim için İngilizce 2		57*
2	İlkeğitim için Matematik 2		66*
3	İlkeğitim için Fen Bilgisi 2		57*
4	Okul yıllarında Bilişsel Gelişim ve Öğrenme		66*
5	Eğitimde Araştırma Yöntemleri		67.5*
6		20kredilik modül /saat	
Sanat 2		42 *	
Beşeri Bilimler 2		45*	
Bilgi ve İletişim Teknolojisi 2‡		27*	
Modern Yabancı diller 2‡		62*	
‡ öğrencilerin ikinci sınıfta Sanat, Beşeri Bilimler, ICT ve Modern Yabancı dillerde birinci sınıfta olduğu gibi aynı standartları almaları gerekmektedir.			
Aynı zamanda devletin Nitelikli Öğretmen (QTS) kriterlerini karşılamak için öğretmenlerin aşağıda belirtilen konuları da çalışmaları gerekmektedir.			
Çekirdek konular, beceriler ve program çalışmaları			
Öğrenme çevresi olarak okul Çevre okullarında uygulama çalışmaları ve derslere devam (Okul Deneyimi)			
DÜZEY 3 (Derece)			
1	İlkeğitim için İngilizce 3		52.5*
2	İlkeğitim için Matematik 3		75*
3	İlkeğitim için Fen Bilgisi 3		52.5
Bilgi ve İletişim Teknolojisi 3			66

Tablo 4.32'nin devamı

4	20kredilik modül	
Ilkeğitim için İngilizce 4. uzmanlar için İngilizce		52.5*
Ilkeğitim için Matematik 4: uzmanlar için Matematik		75*
Ilkeğitim için Fen.: uzmanlar için Fen		52.5*
Modern Yabancı diller 3‡		53.5*
5-6	Bitirme Tezi	28 *
‡ Modern yabancı diller eğitimini alan öğrencilerin aynı şartları 3. sınıfta da taşıması gerekmektedir.		
Aynı zamanda devletin Nitelikli Öğretmen (QTS) kriterlerini karşılamak için öğretmenlerin aşağıda belirtilen konuları da çalışmaları gerekmektedir.		
Çekirdek konular, beceriler ve program çalışmaları		
Öğrenme Çevresi olarak okul Çevre okullarında uygulama çalışmaları ve derslere devam (Okul Deneyimi)		

Durham Üniversitesi (2005)
http://www.dur.ac.uk./programme.specifications/module_list/?prog=X100

- Dersler 20 kredilik modül üzerinden olup her 20 kredi 200 saatten ibarettir. Burada belirtilen saatler öğrenciler için hazırlık ve okuma saatlerinin toplam saatten çıkarılması sonucu bulunan saatlerdir. Tablo 4.37'de diğer ülkelerle yapılan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının ders saati açısından karşılaştırması burada belirtilen saatler gözönüne alınarak yapılmıştır.

İngiltere'de Durham üniversitesinde BA sınıf öğretmeni olmak isteyen adaylar her yıl 6 modül ve 3 yıllık bir eğitim sonunda toplam 18 modül çalışmak zorundadır. Tablo 4.32'de belirtilen her bir ders ile ilgili açıklamalar aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

4.9.3.1. Ders Alanlarının Açıklanması

Bilgi Teknolojisi ve Çalışma Becerisi

Öğrencilerin ilkeğitime yönelik temel becerileri anlamalarını geliştirmek

Öğrencilerin bilgi yönetimine ilişkin anlama becerilerini geliştirmelerini sağlamak

Öğrencilerin yüksekeğitimde etkili çalışmaya ilişkin anlama becerilerini geliştirmek

Öğrencilerin akademik ve çalışma ortamında bilgi teknolojisini kullanırken daha fazla kendine güvenli, yeterli ve donanımlı hissetmelerini sağlamak

Ilkeğitimde sınıf yönetimi, öğrenci gelişiminin etkin değerlendirilmesi, internet kaynaklı bilgilerin yönetimi, material ve zaman organizasyonu. Kurs sonunda öğrencilerin çalışma becerilerini edinmiş olması, dosya yönetim yazılımı, electronik posta yazılımı (e mail software), kutuphane veritabanı (library database) internet (word wide web) , sözcük işleyici yazılımı (word processing software), bibliyografi yazılımı (bibliographic software), web sayfası hazırlama yazılımı (webpage production software) konularını anlamış ve etkin bir şekilde kullanabilmiş olmasını sağlamak.

Çalışma Becerileri: Ilkeğitimde etkili öğrenme deneyimlerini planlamaya ilişkin konular

Ilkeğitimde etkili sınıf yönetimine ilişkin konular

Internet temelli konuların yönetilmesi

Akademik çalışma ve çalışma çevresine ilişkin bilgi teknolojisine ilişkin konular

Çalışma sonunda öğrencilerin çalışma becerilerinde etkili ilkeğitim öğretmenliğine ilişkin temel konuları anlamaları beklenmektedir. Bilgi teknolojisi konusunda ise dosya yönetimi, email, kütüphane database, dünya çapında web kullanımı, bilgiişlem software'i kullanmayı öğrenmiş olması beklenmektedir.

İleri Düzey Bilgi Teknolojisi ve Çalışma Becerileri

Öğrencilerin ilkeğitime yönelik temel becerilerini geliştirmek

Öğrencilerin bilgi yönetimine ilişkin anlama becerilerini geliştirmek

Öğrencilerin yüksekeğitimde etkili çalışmaya ilişkin anlama becerilerini geliştirmek

Öğrencilerin akademik ve çalışma ortamında bilgi teknolojisini kullanırken daha fazla kendine güvenli, yeterli ve donanımlı hissetmelerini sağlamak

Çalışma Becerileri: Ilkeğitimde etkili öğrenme deneyimleri planlamaya ilişkin konular

Ilkeğitimde etkili sınıf yönetimine ilişkin konular

Öğrenci gelişimini etkin değerlendirmeye ilişkin konular

Internet temelli konuların yönetimi

Material organizasyonu ve zaman yönetimi gibi çalışmalara ilişkin konular

Akademik çalışma ve ilerideki çalışma çevresine ilişkin bilgi teknolojisine ilişkin daha ileri düzeyde konular

Her bir ders uygulama içermektedir.

Kurs sonunda öğrencilerin çalışma becerilerinde etkin ilkeğitim eğitimine ilişkin belli başlı konuları anlamaları, çeşitli kaynaklardan bilgi toplama ve yönetimi becerisi geliştirmeleri, kendi çalışmaları içinde uygun çalışma becerisi geliştirmeleri, bibliyografi yaratmada pratik becerileri kullanabilmeleri, yazılım sunumları, web sayfaları, bilgisayar destekli öğrenme paketleri; ayrıca konu alanı becerileri olarak eleştirel ve bağımsız düşünme, ilkeğitim ve ortaeğitim bilgilerini analiz, sentez ve değerlendirme, çeşitli çağdaş eğitim konularında kaynak analizi yapmak, fikirlerini, ilke ve teorileri etkin bir şekilde ordaya koyabilmek, zaman ve iş yönetimi yapabilmek.

İlköğretim için İngilizce I

Öğrencilerin İngiliz dili konusunda syntax bilgisini geliştirmek, yazarlar, okurlar ve edebi eserler arasındaki ilişkiyi kurmalarını sağlamak, öğrencilerin ilkeğitim İngilizce müfredatına uygun olarak İngilizcelerini geliştirmek.

Öğrenciler kelimelere, gelişmiş ve karmaşık cümlelere, ana cümlecik ve yan cümleciklere, makaledeki anahtar özelliklere –anlama, bağlantı kurma, hikayeleştirme, çocuk edebiyatında yazılmış klasik ve çağdaş edebiyat, çocuk kurgusu, efsaneler, peri masalları, resim kitaplarını çalışacaklardır.

Bu dersin sonunda öğrencilerin eleştirel ve bağımsız düşünme, ilkeğitim bilgilerini analiz, sentez ve değerlendirmeyi, çağdaş edebiyat konularına ilişkin materyalleri eleştirel olarak analiz edebilmesi, teorik dersleri ilkeğitim sınıflarında pratiğe dönüştürme yeteneği geliştirmeleri beklenmektedir.

İlkeğitim İçin Matematik 1

Öğrencilerin ilkeğitim matematik programının temelini oluşturan önemli konuları anlamasını geliştirmek; matematik temaları arasındaki ilişkiyi bilmelerini ve temel düşünme ve fikir geliştirmelerini sağlamak; ilkeğitimde öğrencilerin matematik konusunda düşünme becerilerini geliştirmek: matematik eğitimi dergilerinin eleştirel analizi yoluyla çocukların ilkeğitim matematiği konusunda ne düşündüklerini göz önüne almak; öğrencilerin sayılara özel bir önem vererek ilkeğitim matematiğini planlama ve uygulama uzmanlığı geliştirmelerini sağlamak.

İçerik ulusal programın matematik ile ilgili olan bölümüyle yakın ilişkili olacaktır. Öğrencilerin sayıları, zihinsel ve yazılı hesap yöntemlerini ve cebirin temel bilgilerini bilmesi, öğrencilerin sayıları ulusal sayı staretejileri doğrultusunda çalışmalarını sağlamak; öğrencilerin çocukların sayıları anlamalarına yönelik farklı yaklaşımların rolunu görmelerini sağlamak; belirli kaynakları kullanmayı ve kendi kaynaklarını geliştirmelerini sağlamak.

Bu kursun sonunda öğrenciler sayıya ilişkin temel fikirleri anlayıp uygulayabilmeli; ulusal programdaki sayısal konuları anlayabilmeli, matematik eğitimine ilişkin eğitsel teorilerin eleştirel tartışmasını yapabilmeli, ulusal programda belirlenen ilkeğitim matematik programının etkin planlanması ve öğretimine uygun yöntem ve yaklaşımları bilmeli ve anlamalı; gözlem ve uygulamaları teoriyle doğru bir şekilde ilişkilendirebilmelidir.

İlkeğitim İçin Fen 1

Fen kavramında iki temel kavramı öğrenmelerini sağlamak: madde ve kuvvet; bu kavramların ilkeğitim çocuklarının düşünme seviyesine, ilkeğitim fen programına ve sınıf içi uygulamaya nasıl uygulanabileceğini düşünmelerini sağlamak.

Madde kavramı: nesne, maddenin tanımları, özellikleri, ve örnekleri: maddedeki değişiklikler, çözülmeler, durum, durum değişiklikleri, kimyasal değişmeler: açıklamalı bir model uygulanması; Madde ve enerji kavramı: kütle ve yerçekiminin gücü; elektrik gücü; hız ve ivme, hareket ve kinetik enerji, enerji ve

ısı; ışık, sıcaklık ve atomik model; basıç: gazdaki ve sıvı fazdaki atomik model; basınç kaybı ve yeryüzü kabuğunun kabarması; sesin iletimi; Fen Eğitimi ve Uygulaması: ulusal programın madde ve güç kavramları yönünden ilkeğitim feni için analiz edilmesi; temel fen dersinin öğretimine giriş.

Erken Yaşlarda Gelişim ve Öğrenme

Okul öncesi çocuklarının gelişimi ile ilgili temel fikirleri tanıtmak; çocukların doğuştan beş yaşına kadar olan sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimi hakkında bilgi edinmek; bu anlayışı küçük çocukların okula başlama hazırlığında düşünme ve öğrenme becerilerine nasıl uygulanabileceğini düşünmek.

Bu modül doğuştan okul çağına kadar olan çocukların gelişim ve öğrenmesine yönelik yaklaşımları inceleyecek; çocuk ve çocukluk, fiziksel gelişim, toplumsal gelişim, erken yaşlarda öğrenme, okul öncesi hazırlık, ilkeğitime hazırlık ve pratik yerleştirme temaları işlenecektir.

Bu dersin sonunda öğrencilerin çocuk gelişimini bilmeleri, bu gelişimi etkileyen faktörleri anlamalarını, bu gelişimin okul öncesi çocuklarını farklı ortamlarda nasıl etkilediğini analiz edip yorumlayabilmelerini, okul öncesi çocukların öğrenmelerine eğitsel teorilerin nasıl etki ettiğini bilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin eleştirel ve bağımsız düşünmeleri, ve ortaeğitim verilerini analiz, sentez ve değerlendirebilmeleri, farklı çağdaş eğitim maddelerinin eleştirel analizini yapabilmeleri , yorumlayabilmeleri, etkin ve bağımsız çalışmanın yanında ekip çalışmasında bulunabilmeleri, iletişim ve teknolojiyi kullanabilmeleri ve zaman yönetimi yapabilmeleri gerekmektedir.

Sanat I

Öğrencilerin müzik ve görsel sanatları anlamalarını, desteklemelerini ve anlamlandırmalarını sağlamak; sanatçı ve eserler arasındaki ilişkiyi, sanatta temsil şekillerini, sanat hakkında konuşma yazmanın uygun şekillerini, sanat ile insanların sanata karşı tutum inanç ve deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamalarını geliştirmelerini sağlamak

Bu modülde, öğrenciler insan deneyimiyle ilişkilendirerek ondokuzuncu yüzyıl sonlarında ve yirminci yüzyıl başlarında görsel sanatlar ve müzik ile ilgili eleştirel

ve tarihi kavramları çalışacaklar; öğrenciler müzik ve görsel sanatlarda teori ve uygulamaları anlamak için birinci elden kaynaklara ulaşmaya yönlendirilecek. Müzik, ve sanatın tarihini ve doğasını anlamaları olanağı tanınacak, müzik ve görsel sanatın ifade edici fonksiyonu, müzik, sanat toplumu ve politikayı, müzik sanat ve ruhu ve feminist açıyı anlamayı öğreneceklerdir.

Bu modül sonunda öğrencilerin temel konular hakkında (sanat, beşeri bilimler ya da iletişim teknolojgisi) bilgi sahibi olmaları, bestecilerin müziği nasıl kullandıklarını, sanatta yorum farkındalığı geliştirmeleri, eleştirel ve bağımsız düşünme, sanat eserlerine eleştirel analiz yapma, sanat eserlerini okuyabilme ve yorumlayabilme, değerlendirebilme ve konu hakkında tartışabilme becerisi kazanmış olmaları beklenmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) 1

Bu modül Bilgi ve iletişim teknolojisini kullanmanın eğitimde, araştırmalarda veya diğer ilgili literatürlerde bilgi ve anlayış geliştirmesini sağlar. Öğrencilerin ilkeğitime dair temel becerileri kazanmalarını, sınıf yönetimi, materyal organizasyonu gibi becerilerin gelişmesini sağlar.

İnternet aracılığıyla kaynaklar aramak, kalitesini değerlendirmek, ilgili kaynaklardan edinilen fikirlerle, tasarım teknolojisi ve eğitsel ilkeleri anlayıp uygulayabilmek beklenen hedefler arasındadır.

Bu kursun sonunda öğrencilerin eğitimde çağdaş konuları; ICT'nin ilkeğitimde öğrenme çevresine etkisini öğrenmeleri, detaylı bir uygun yazılım ve uygulama rolü bilgisi kazanmaları ve ICT'nin ilkeğitim programdaki rolünü öğretmeleri beklenmektedir.

Modern Yabancı Diller 1

Öğrencilerin yabancı bir dilin özellikle konuşma ve dinleme açısından kullanımını geliştirmek. İlkeğitimde konuşma ve dinleme açısından modern yabancı dil öğrenme stratejisi geliştirmek. Öğrencilerin modern yabancı dillerin öğretiminde anahtar kavramları anlamalarını sağlamak.

Farklı bağlamlarda uygun düzeyde kelime dağarcığı oluşturmak; hedef dil ve onun sınıfta kullanımı; telafuz; ICT'nin dil öğrenmedeki yeri; dinleme teknikleri; öğretme olaylarını geliştirmek ve planlama stratejileri; native speaker larla iletişim, dil ve kültürel farkındalık ile ilgili konular; ilkeğitimde modern bir dilin öğretimine ilişkin tarihçe.

Bu dersin sonunda öğrencilerin Almanca veya İspanyolca'da uygun bir sözlü yetkinliğe sahip olmaları; yeterli bir işitsel yetkinliğe sahip olmaları ve modern yabancı dilleri şekillendiren anahtar konuları anlamaları beklenmektedir. Ayrıca; öğrencilerin ilkeğitimde temel düzeyde modern yabancı dil öğretme ve planlama becerisi kazanmış olmaları; eleştirel ve bağımsız düşünme; ilkeğitim verilerini analiz, sentez ve değerlendirme becerisi kazanmış olmaları; farklı çağdaş literatürlerin eleştirel analizini yapabilmeleri ve makul tartışmalara girebilmeleri; ilkeğitim sınıflarında eğitsel uygulamaları teori ile ilişkilendirebilme becerisi kazanmış olmaları beklenmektedir.

Temel beceri olarak öğrencilerin fikirleri, ilkeleri ve teorileri çeşitli şekillerde etkin olarak konuşabilmeleri, verilen görev ve aktivitelerde etkin çalışabilmeleri, iletişim ve bilgi teknolojisini farklı şekillerde kullanabilmeleri, zamanı doğru yönetebilmeleri beklenmektedir.

İlkokul İçin İngilizce 2

Öğrencilerin çocuk dilinin gelişimi konusunda bilgi ve anlayışını geliştirmek, çocuk ve özellikle çocuğun toplumsal ve kültürel geçmişini temsil eden makaleleri anlamalarını geliştirmek; öğrencilerin ilkeğitimde İngilizce öğretimine ilişkin anahtar becerileri geliştirmelerini sağlamak (okuma, yazma, okuryazarlık becerileri); öğrencilerin kelime oluşturma temel özelliklerini anlamalarını ve geliştirmelerini; yazılı dilde noktalama işaretlerinin anlamı nasıl etkilediğini ve yazılı dilde cümle oluşturma bilgisi kazandırmak; öğrencilerin konuşma ve yazma dili arasındaki zıtlıkları anlamasını geliştirmek.

Çocuk dili gelişiminin aşamaları ve özellikleri; hikaye, şiir, drama gibi yazınsal metinlerde anlamı kavrayabilme; dil çeşitliliği (konuşma ve yazı şekilleri); benzetme ve mecaz anlamlar; metin tarzları (kurgu ve kurgu olmayan farklı tipler); dil gelişiminde konuşma dilinin önemi ve konuşma becerisinin edinimi: sözcük

oluşturma, ön ek ve temel cümle yapıları; noktalama işaretleri, makale yapısının çeşitli yönleri (paragraflar, ana cümle), benzer kelimelerin farklı anlamlarını tanıtma, farklı teorisyenlerin metinlerden anlam çıkarma işlemlerine bakışları, etkili öğrenmede konuşmanın önemi, cümle düzeyinde gramer öğretimi, İngilizce öğretimini planlamaya giriş, yazınsal alanda bilgi ve iletişim teknolojisinin yeri.

Bu dersin sonunda öğrencilerin, çocukların dil edinimi konusundaki teorileri bilmeleri ve anlamaları, seslerin doğasını, erken yaşta dil öğrenmenin (fonetik, morfolojik ve söz dizimi yönünden) önemini kavramaları, ilkeğitim yaşı çocuklarının İngilizce öğrenmesi ile eğitim teorisi arasındaki ilişkiyi kurabilmeleri, ulusal programa dayalı olarak İngilizce'de okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde ilerleme kaydetmelerini sağlamalarını, teorik perspektifleri kullanarak ilkeğitim öğrenciliğine yönelik kaynak ve aktivitelerin eleştirel analizini yapmak.

İlkeğitim İçin Matematik 2

Öğrencilerin ilkeğitim eğitimi programında istatistik geometriyi anlamalarını sağlamak, matematik kavramlarında bilgi ve iletişim teknolojisinin rolünü kavramalarını sağlamak, çocukların ilkeğitim programında geometri ve istatistik konusunda ne düşündüğünü gözönünde bulundurmak, matematik eğitimi dergilerindeki yayınların kritik analizini yapabilmelerini sağlamak.

İçerik ulusal proğramın matematik bölümüyle yakında ilişkili olacaktır. Öğrencilerin şekil, boşluk ve verileri anlamalarını asğlamak, öğrencilerin çocuklarla çalışması sağlanacak, Ulusal Sayı stratejisini uygulayacak, Logo, Cabri, Spreadsheets, Derive, Graphic calculators gibi iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanacak,

Bunu yaparken de geometri ile bilgi teknolojisi arasındaki rolün anlamayı kolaylaştırması konusunda çeşitli problemler üzerinde çalışacaklar.

Bu kursun sonunda öğrencilerin geometri ve istatistik'e ilişkin anlayış geliştirmesi, ulusal programın geometrik ve istatistiksel açılarını eleştirel olarak öğretebilmeleri, öğrencilerin matematik öğreniminde ICT'nin önemini

kavramaları, matematik öğretiminde plan, öğretme ve değerlendirmede yeterlilik geliştirmeleri ve yeni yöntem ve yaklaşımları bilmeleri beklenmektedir.

İlkeğitim İçin Fen 2

Öğrencilerin bir yaşam bilimi çerçevesi geliştirmelerini sağlamak, bilimsel verilerin niteliği hakkında bilgi olmasını sağlamak, bu bilgiyi ilkeğitim öğrencilerinin düşünme becerilerine, ilkeğitim fen bilgisi programına ve sınıf uygulamalarına nasıl uygulayacağını öğretmek.

Yaşam süreci kavramı: sistemlerin, işleyişin ve negatif geribildirim tanımlarını içeren bir çerçevedir. Farklı sistemler arasındaki ilişkiler, değişikliklerin sistemler ve sistemin gerektirdiği maddeler üzerindeki sonuçları;

Bilimsel araştırma kavramı: empirik verinin geçerlik ve güvenilirliğinin anlaşılmasını kavramlar.

Değişken yapılarda geçerlilik, örnek seçimi, ölçeklerin doğruluğu ve bağımsız değişkenlerin düzeyleri, ölçümlerde güvenilirlik, fen eğitimi ve uygulaması: ulusal programda bilimsel araştırma, ilkeğitim fen dersini öğretme ve öğrenmede plan yapma, organize etme ve sınıf yönetimi, kaynak taraması ve değerlendirme.

Bu dersin sonunda öğrencilerin empirik data toplama, sunma ve yargılamayı öğrenmiş, biyolojide farklı düzeydeki organizasyon sistemlerini anlaması, bilgilerin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçebilmesi, konu ile ilgili bilgileri sınıfa uyarlayabilmesi, eğitsel teorinin ilkeğitim yaşındaki çocukların öğrenmesine etkisini bilmesi beklenmektedir.

Okul Yıllarında Bilişsel Gelişim ve Öğrenme

Bu modül okul çağındaki çocukların öğrenme ve gelişimini çalışmak ve öğrenme teorilerinin eleştirel analizinin gelişimini içermektedir.

Indicative content: Bu modülde öğrencilerin bilişsel gelişimi ve okul yıllarındaki öğrenme gelişimi üzerinde durulacaktır. İlk yılda öğrenilmiş olan gelişim ve öğrenme teorisinin tekrarı ve belli başlı teorilerin değerlendirilmesini içerecek. Dil

gelişimi alanında bu modül, erken yaşlarda gelişim ve öğrenme dersinin devamı niteliğinde olacaktır ve okul yıllarında dil gelişiminin nasıl bir süreçten geçtiği çalışılacaktır.

Özel eğitim ihtiyacı olanların belirlenmesi, öğrencilerin ve ailelerinin yönlendirilmesi alanlarında çalışılacak ve ayrıca okul yıllarında zihin gelişimi ve organizasyonu konuları da çalışmalara dahil edilecektir.

Bu kursun sonunda öğrenciler dilin belli başlı teorik açıklamalarını anlayacak, zihin gelişimi, zeka modelleri ve bilişsel gelişimde bireysel farklılıkları anlamış olacaktır.

Düz anlatım ve seminerler yoluyla işlenecek olan ders dönem sonunda yazılı sınavla değerlendirilecektir.

Eğitimde Araştırma Yöntemleri

Öğrencilerin eğitim araştırmaları ile yapılabilecek olan bilgileri eleştirel olarak inceleyebilmelerini sağlamak.

Felsefe açısından: paradigma maddeleri, neden ve sonuç ilişkisi, geçerlilik ve genellenebilirlik bilgileri, Araştırma Deseni: etnografi, durum çalışması, anket, deney, değerlendirme; Yöntem ve sorunlar: ölçümler – ne tür veriler vardır, veri toplama yöntemleri, sunu ve veri analizi, yorum ve sonuç çıkarma, alan yazın taraması.

Bu modül sonunda öğrencilerin eğitim araştırmaları, araştırma amaçları, bilginin aktarılması ve kullanımı hakkında farklı eğitim araştırmaları yöntemleri ve desenleri kullanabilecekler ve ilkeğitim öğretmeni olarak kendi alanlarına ilişkin araştırma verilerini toplama, analiz etme, yorumlama gibi deneyimlere sahip olmaları beklenmektedir.

Öğrenme Çevresi Olarak Okul

Öğrencilerin ilkeğitim programını anlamaları, ilköğretimdeki öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini, davranış yönetimi, birey ve grup çalışması ve

grup içinde uyumu, fırsat eşitliği, erken yaşlarda oyunun programdaki yeri konusunda bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

Çekirdek Programı Anlamak ve Geliştirmek

Öğrencilerden Ulusal Program ile aşina olmaları, bu programda geçen çekirdek konuları bilmeleri, ilkeğitim felsefesi ve uygulamasını anlayabilmeleri beklenmektedir. Ulusal programda yer alan okuma, yazma, öğrenme ve öğretme, dil kullanımı ve gelişimi, matematik gelişimi, değerlendirme, bilgi teknolojisinin çekirdek konularda kullanımı gibi konular işlenmektedir.

Okul Deneyimi

Bu modülde öğrenciler uzman öğretmen rehberliğinde ekip kavramına uygun olarak, derse katılım ve katkıda bulunmayı öğrenirler. Okul Deneyimi, döküman hazırlama, altı haftalık ikili ekip çalışmasını ve grup çalışmasını içerir. Öğrenciler ve rehber öğretmen arasında döküman değerlendirme çalışmaları yapılır. Sınıf ortamında ilkokul öğrencilerinin desteklenmesi ve öğretmen adaylarının kendi öğrenme ve performans durumlarını geliştirmeleri beklenmektedir.

Sanat 2

Öğrencilerin müzik ve görsel sanatları anlamalarını geliştirmek, müziğin, sanatın ve sanatçının toplumdaki yerini anlamalarını sağlamak, feminist sanat ve toplum; ideoloji ve sanat; sanatsal, toplumsal ve kültürel bağlamda geliştirilen sözleşme hükümlerini anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamak, sanat yoluyla ulusal kimlik gelişimini sağlamak.

Bu modülde, öğrenciler, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında yer alan görsel sanat ve müzikle ilgili tarihi kavramları çalışacak ve bunların eleştirel incelemesini yapabileceklerdir. Öğrenciler birinci elden kaynak ve metin çalışması yoluyla görsel sanat ve müzik ile ilgili uygulama ve teorileri öğrenecek; müzik ve sanattaki uygulama ve tarihi çalışmaları eleştirel olarak inceleyecekler. –İngiltere ve İspanya'da milliyetçiliğin gelişimi, toplumsal ve sanatsal çevrede milliyetçi müziğin doğuşu, ezilmiş insanların müziğe katkısı, modern şehrin sanata etkisi, görsel sanatta ilkellik kavramı, yenilik getirenlerin ve bürokrasinin sanata katkısı, sosyopolitik ve ekonomik devrimlerde sanatın rolü gibi konular çalışılacaktır.

Bu dersin sonunda öğrenciler müziğin evrimini anlayabilmeli ve gelmiş geçmiş toplumlar ile müzik arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir. Kültürel kimliğin yaratılmasında dans ve halk şarkılarının yeri, 19. yüzyıldan itibaren kent çevresinde farklı sanatsal etkileşimler ve sanat ile politik ideoloji arasındaki ilişki gibi konuları çalışmış olacaktır.

Bu ders düz anlatım, grup çalışmaları, sanat kurumlarının ziyaret edilmesi, sunular ve imkan dahilinde sanatçılar ile bir araya gelip ortaklaşa grup şeklinde yapılacaktır. Değerlendirme araştırma ödevi ve 3 saatlik bir yazılı sınav şeklinde yapılacaktır.

Beşeri Bilimler 2

Birinci ve ikinci düzeyde öğretmenlik yapacak öğretmenlerin özellikle coğrafya, tarih ve din alanlarını kapsayan Beşeri Bilimler dersini anlaması; öğrencilerin bu konuları oluşturan fikir ve kavramları yargılayabilmesi ve bu fikir ve kavramların gelişimine yol açan durumları kavrayabilmesi; bu bilginin ve anlayışın ilkeğitim öğrencilerinin beşeri bilimlerde düşünme becerilerini geliştirmeleri ile ilgisini kurabilmeleri.

Beşeri Bilimler 1'in devamı niteliğinde Ulusal Programdaki coğrafya, tarih ve din konularının daha da geliştirilmesi;

Coğrafya'da coğrafya ile ilgili olaylar, hava ve iklim, değişen çevre, gelişim, doğal çevre; Tarih'te 20 yüzyıl İngiltere'si, eski uygarlıklar Mısır, Yunanistan, yerel tarih, sanat ve mimari.

Vatandaşlık dersinde dini çalışmalar, anlaşmalar, seçim ve kanunlar, Hıristiyan inancı ve İsa'nın tarihi, peygamberler, fetvalar ve fanatizm.

Ders haftalık ders ve seminer şeklinde işlenecektir. Değerlendirme konu ile ilgili araştırmaları içerecektir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) 2

Bu modül birinci düzeyde edinilen bilgi ve becerilerin devamı şeklinde olacaktır. İlkokul öğrencilerine uygun olarak programın belli alanlarında ağırlıklı olan ve

belli alanlara odaklanan Bilgisayar destekli öğrenimi (**Computer Assisted Learning** - CAL) ve kullanım becerilerini geliştirecektir. Bilgi ve iletişimi kullanımının eğitim amaçlarına etkilerini ortaya çıkaracaktır.

Bu modülde öğrenciler geniş çapta araştırmalar ve alan yazın taraması yapacak ve bu yolla iletişim ve bilgi teknolojisinin sosyo-ekonomik, politik ve eğitsel metinlerde kullanımını geliştirecek; öğrenciler daha önce edindikleri bilgileri ilkeğitim programının belli alanlarına CAL uygulaması yapacak şekilde geliştirecek: Multimedia CAL uygulaması için yazılım ve donanım kullanımını başarılı bir şekilde yapabilecek. İnternet bağlantısı yoluyla kaynaklara ulaşıp bunların kalitesini değerlendirebilecek, ilgili literatürden edindiği eğitim ilkeleri, tasarım teknolojisi ve fikirlerini uygulayabilecek.

Dersler düz anlatım ve uygulama şeklinde olacak, seminerler ve küçük çalışma grupları halinde sunumlar yapılacaktır. Yazılı ödevler ile de değerlendirme yapılacaktır.

Modern Yabancı Diller 2

Öğrencilerin modern bir yabancı dili, özellikle, okuma ve yazma yoluyla anlamasını geliştirmek; ilkeğitim sınıflarında özellikle okuma yazmaya önem vererek modern yabancı dil öğrenme stratejilerini geliştirmek; farklı modern yabancı dil öğretimi kaynaklarının değerinin farkındalık düzeyini geliştirmek.

İlgili gramer yapıları; kişisel gelişim için Modern Yabancı Dil (MFL) gelişimi için ilgili yayın araştırması, MFL öğretimi için ilgili yayın araştırması, öğrenme ve öğretimin anlaşılması için MFL yayın araştırması; ses ve heceleme arasındaki ilişki, ICT'nin MFL öğretimini ve öğretimindeki rolü, MFL'de son gelişmelerin öğrenilmesi

Bu dersin sonunda öğrencilerin yazılı Alman ve İspanyol dilini anlamaları ve ilkeğitimde modern yabancı dil öğretimini planlayıp değerlendirme becerisini geliştirmiş olmaları beklenmektedir. Ders düz anlatım, seminer ve grup çalışmaları şeklinde yapılacak ve tartışmalara yer verilecektir.

İlkeğitimde İngilizce 3

Öğrencilerin dinleme ve konuşma, okuma ve yazma öğretimine ilişkin farklı yaklaşımları bilmesini ve anlamasını sağlamak, öğrencilerin ulusal programda İngilizce için tüm çocuklar için sağladığı hazırlık için eleştirel farkındalık geliştirmek, öğrencilerin ilkeğitimde İngilizce'yi etkili öğrenme ve değerlendirme yöntemlerini anlamalarını geliştirmek.

Öğrenme aracı olarak konuşma ve dinleme modelleri; İngilizcedeki kelimelerin hecesel ve fonolojik özellikleri; okumayı öğretmeye ilişkin teoriler; yazmayı öğretmeye ilişkin teoriler, İngilizce'de program farklılaşmasının teorik kavramı, İngilizce öğrenmede planlama ve değerlendirme, temel düzeyden 3. düzeye kadar İngilizce öğrenme ve öğretmenin devamlılığı ve gelişmesini öğrenmek, İngilizce'nin ikinci dil olduğu çocuklara İngilizce öğretmek, her yetenekten çocuklara İngilizce'yi etkin öğretmek, öğrencilere şiir, drama, kurgu gibi aktiviteler kullanmak.

Bu dersin sonunda öğrencilerin aksan, lehçe, ve standart İngilizce arasındaki ayrımı edinmeleri, hikaye, şiir ve drama metinleri geliştirebilmeleri,bu yolla ilkeğitimde etkin İngilizce öğretimini geliştirmeleri, eğitsel teorileri pratiğe dönüştürebilmeleri beklenmektedir. Değerlendirme sınav ve yazılı ödevlerin karışımı ile yapılacaktır.

İlkeğitimde Matematik 3

İlkokul programında matematik kavramlarının anlaşılması ve bu kavramların ilkeğitimin dışında da gelişimini takip edebilmeleri. İlkokul ve ortaeğitim öğrencilerinin matematik kavramlarını anlamaları üzerine yapılmış küçük ya da geniş ölçekli araştırmaların sonuçlarına çalışmaları.

Bu modül sırasında 1 ve 2. yıllarda öğrenilen modüller, matematik araştırmaları açısından tekrar edilecek.

Öğrenciler araştırma yöntemlerini, alanla ilgili çeşitli araştırma sonuçlarını ve çocukların matematiksel düşünme becerileri konusundaki araştırmaları

öğrenecekler. Kavramsal yapı ve anlamlar açısından matematik durumlarını analiz edecek ve değerlendirme yöntemlerini, her bir öğrencinin çalışmasının farklı değerlendirilmesini öğrenecekler.

Bu dersin sonunda öğrenciler ilkeğitimde matematiğe ilişkin ana fikirleri anlamış,ilkeğitim matematik öğretmenlerinin etkinliğini arttıracak olan matematik eğitimindeki araştırmaları eleştirel farkındalık geliştirmiş olarak incelemiş, ulusal sayı stratejisi ve matematiğin anlaşılmasını kolaylaştıran gelişmeleri incelemiş olacak, ve eğitsel teorileri ilkeğitim sınıflarında uygulamalara dönüştürebilecek yeteneği almış olacaklardır. Düz anlatım, grup çalışması ve seminerler şeklinde verilecek derslerde, bireysel ve grup projeleri yapılacak ve ilkeğitimde alan çalışması gerçekleşecektir.

İlkeğitimde Fen 3

1 ve 2'de İlkeğitim İçin Fen bilgisinin devamını sağlamak ve öğrencilerin şu alanlarda bilgilerini geliştirmek:

a) materyallerin yapısı;

b) elektrik;

c) ışık ve ses;

d) hayatın genetik yapısı;

verilerin kalitesine ilişkin fikirleri anlamaları, bu anlayışı ilkeğitim öğrencilerinin düşünme becerilerine, ilkeğitim fen programına ve sınıf uygulamasına uyarlayabilmelerini sağlamak.

ELEKTRİK: devredeki voltaj ve akımın elektron modeli, direnç ve dayanıklılık açısından yorumlanması.

IŞIK: ışığın doğası, gölgeler, yansımalar, yayılmalar, görüntüler ve renk.

SES: sesin doğası ve özellikleri.

Yaşam için genetik temel:

Genetik bilimi, yapı, hareket, genetik maddelerin kontrolü, sistemlerde genetik yapı ve bakım sonuçları.

kanıt: farklı nüfuslara ilişkin örnek fikirler

Fen Eğitimi Ve Uygulaması: yaşam süreci, materyaller ve özellikleri, ulusal programda fen

İlkokulda fen etkili öğretimi ve öğrenimini planlamak, anlamak ve değerlendirmek.

Bu dersin sonunda öğrencilerin elektrik hücre devrelerini içeren olaylarla ilgili fikirleri anlamaları ve bilmeleri, ışık dahil hayatın çeşitli aşamalarındaki kimya ile ilgili olayları anlamaları ve bilmeleri, belirsizliğe ilişkin ölçme ve değerlendirme kavramlarını anlayabilmeleri, basit istatistik bilgisi edinmiş olmaları ve bunları veri niteliğini anlatırken kullanabilmeleri, bu fikirleri yeni durumlara uygulayabilmeleri ayrıca ilkeğitim yaşındaki çocuklara sınıf içi öğrenme öğretme durumları için plan yapma eğitsel teorileri uygulamaya dönüştürme becerileri edinmiş olmaları beklenmektedir. Dersler düz anlatım, grup çalışması, yardımlaşarak çalışma şeklinde, değerlendirme ise bir sınav ile yapılmaktadır.

İlkeğitimde Uzmanlık İngilizcesi 4

İlkokullarda öğrencilerin konuyu anlaması ve bilmesinin rolünü anlamış olmak, ilkeğitimde İngilizce öğretirken meslektaşlarla işbirliği içinde çalışma becerisi edinmek.

İngilizce'nin işlevsel yönleri ve sanat konusu olarak İngilizce, teorinin ilkeğitimde İngilizce öğretimine uyarlanması, programda dil, dilin kuramsal perspektifi ve uygulamalar, İngilizce için değerlendirme politikası. Hizmet içi eğitim planlanması ve uygulanması, ilkeğitimde İngilizce'nin değerlendirilmesi konusunda Ulusal Programın şartlarının analiz edilmesi, ilkeğitim İngilizce'sine ilişkin uygulama başlatmak (kitap haftası, yazar ziyareti, hikaye oluşturma ve söyleme gibi)

Bu dersin sonunda öğrencilerin İngilizce'de farklı kavramların (sanat, iletişim, okuryazarlık gibi) öğretim şeklinin konunun öğretilmesini etkileyeceğini

farketmeleri, ilkeğitimde okuryazarlık politikası geliştirmeleri, ilkeğitimde İngilizce öğretmenin geliştirilmesi için plan yapmaları, sunu yapmaları, değerlendirmeler yapabilmeleri, teorik bilgileri uygulamalara dökebilmeleri beklenmektedir. Bu kurs grup çalışması ve alan çalışması şeklinde yapılacak ve öğrenci katılımı ve tartışmaları odaklı olacaktır. Değerlendirme yazılı ödev şeklinde yapılacaktır.

İlkeğitimde Matematik 4: Uzmanlık İçin Matematik

Öğrencilerin matematik kavramlarını kullanma ve uygulama işlemlerinde deneyim kazanmalarını sağlamak, öğrencilerin gelecekteki öğretmenliklerinin kalitesini geliştirmek için kendi düzeylerinde matematik problemleri üzerinde çalışmalarını sağlamak, konu koordinasyonunun önemini kavramalarını sağlamak

Genelleme yapabilme: Bunun için problem çözme ve desenle çalışma gibi çeşitli matematik durumları geliştirilecektir. Desenler doğal, sayısal ve uzaysal durumlardan alınacak, sıralama, dizin ve fonksiyonlar çalışılacaktır.

Mantık, kanıt ve modelleme: Bunun için aksiyomatik sistemlerin keşfedilmesi, alternatif geometri sistemleri, matematiksel kanıt ve problemlerin şekillendirilmesi gerekmektedir.

İlkokulda konu koordinatörü olmanın rolü işlenecek: bu rolün analizi yapılacak, öğrenciler matematikte uzman bilgisine sahip olmanın ilkeğitim matematik problemleri çözmede kolaylığından yararlanacaklar.

Bu dersin sonunda öğrencilerin pratik görevleri, gerçek hayattaki problemleri ve matematiğin kendisini matematiğe uygulamanın olanaklarını öğrenecekler. Seminerlerde matematiği anlatabilmeyi, matematiği kullanmayı ve değerlendirmeyi, mantıklı düşünmeyi, farklı problem çözme stratejisi geliştirmeyi, eğitimde pratik ve teoriyi ilişkilendirmeyi, eleştirel ve bağımsız düşünmeyi, ilkeğitim verilerinde analiz, sentez ve değerlendirme yapmayı, alanla ilgili çağdaş yayınları takip edebilmeyi, mantıklı tartışmalarda bulunmayı öğrenmiş olacaktır.

Dersler konu anlatımı, grup çalışmaları ve seminerler yoluyla yapılacak, projeler yapılacak ve ilkeğitimde alan çalışması olacaktır.

İlkeğitimde Fen Eğitimi 4: Uzmanlık İçin Fen

Öğrencilerin fen bilgisi ve anlayışını geliştirmek.
İlkokulda fen eğitimi için program liderliği rolünün önemini kavramak ve geliştirmek.
Suya atılmış nesneler, zıplayan toplar ve alçalıp yükselen yaylar üzerindeki yüklerin hızını değiştirme,

Kimyasal Değişim oranı: yüzey bölgesi, yoğunlaşma, ısı, kataliz, partikül model yorumlaması, yanmayı devam ettirme şartları.

Kanıt: İstatistik, standart hata, basit vardamlı istatistik, örneklem ve örneklem yanlışı, karmaşık tasarım, güvenilirlik ve geçerlilik, bunların uygun durumlara uyarlanması ve bilimsel kanıtın kritik analizi.

Bilim Eğitimi ve Uygulaması: Program Liderliği Niteliği için ulusal şartlar: rol, konu bilgisi ve değerlendirme , denetleme, meslektaşlarla çalışabilme.

Öğrencilerin bu dersin sonunda fen, kimya, biyoloji ve bilimsel kanıtın doğası ayrımını bileceklerdir,ilkeğitimde fen için ulusal programın temelini oluşturan bilimsel fikirler için bir açıklama getirebilmeleri, yeni durumlara bu açıklamaları kullanabilmeleri ve tartışmaları beklenmektedir.

Dersler haftalık bloklar halinde düz anlatım, grup çalışması ve ilkeğitimde alan çalışması şeklinde yapılacak, öğrencilerin okuma ve araştırmalarının dayandığı seminerler olacak, konu bilgisine ilişkin bir sınav ve araştırma ödevi verilecektir.

Modern Yabancı Diller 3

Modern Yabancı dil 1 ve 2 üzerine kurulu olan bu ders öğrencilerin ilkeğitim sınıflarında özellikle konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik olacaktır. Öğrencilerin ilk ve ortaeğitim çocuklarının modern yabancı dilleri anlamasına yönelik alan yazın araştırmalarını bilmeleri, ilkeğitimde konu koordinatörünün rolünü anlamalarını sağlamak.

Avrupa dil portfolyosu.

Tüm ilkeğitim okullarında modern yabancı dil öğrenme kaynakları, entegre sistem aktiviteleri, yurt dışı ziyaret planlamaları.

Bu dersin sonunda öğrencilerin modern yabancı dil eğitiminde eleştirel farkındalık geliştirmeleri, teorinin uygulamayı nasıl beslediğini, entegre sistem maddelerini eleştirel olarak anlamaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Almanya veya İspanya'da bir okul ile uygun bir şekilde iletişim kurabilmeleri, ilkeğitim verilerini analiz, sentez ve değerlendirmesi, çağdaş eğitim konularını analiz edebilmeleri, teoriyi uygulamaya dönüştürecek yeteneğe ulaşmaları beklenmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi 3

Bu modül ikinci düzeyde alınmış olan bilgi üzerine inşa edilmektedir. İlkeğitim sınıflarına ilişkin eğitsel bilgisayar destekli beceri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin eğitim ve programlardaki değişiklikler, liderlik yönetimi, ve benzeri konularda İletişim ve Bilgi Teknolojisini kullanabilmeleri beklenmektedir.

Bu modülde öğrencilerin geniş çaplı araştırma ve uygun literatür çalışması ile bilgi ve iletişim teknolojisinin eğitimde kullanımı için sosyo-ekonomik, politik ve eğitsel bağlamda daha derin bir anlayış geliştirmeleri sağlanacaktır.

Bu kurs sonunda öğrencilerden bağımsız ve eleştirel düşünme, ilkeğitim verilerini analiz, sentez ve değerlendirme, çeşitli çağdaş eğitim literatürünü eleştirel analizini yapabilme, mantıklı bir tartışma ortamında bulunma, ve ilkeğitim sınıflarında ICT ortamları geliştirebilme, verilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirebilme, bilgi ve iletişim teknolojisini çeşitli şekillerde kullanabilme, zamanı yönetebilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir.

Tez

Öğrencilerin programlarında uzmanlaşmış oldukları bir konudan seçtikleri bir alanda derinlemesine bir çalışma yapmaları, 2. yıl aldıkları araştırma yöntemleri modülüne dayanarak ve diğer ilişkin program modüllerinden de yararlanarak bir tez yazmaları beklenmektedir.

İçerik: belirlenmemiştir. İçerik öğrencinin uzmanlaştığı konu alanı ile ilgili olacaktır.

Bu tez sonunda öğrencilerin eğitimde çağdaş konuları, öğrenme ve öğretmenin psikoloji, sosyoloji ve eğitim felsefesi ile ilgisi, İngilizce'nin temelini oluşturan ana fikirleri, Matematiğin temelini oluşturan ana fikirleri, Fen dersinin temelini oluşturan ana fikirleri, etkin planlama yöntemleri ve yaklaşımlarını,ilkeğitim programının öğretim ve öğrenimin yönetim ve organizasyonuna ilişkin yöntem ve yaklaşımları bilmeleri beklenmektedir.

Tez bireysel danışmanlık ile desteklenecektir. Öğrencinin okuduklarını ve fikirleri organize etmesi kaliteli bir çalışma yapması için danışmanlık alacak, bunun yanı sıra arada bir öğrencinin danışmanı ile biraraya gelip yaptıkları çalışmalar, deneyimler ve aşamaları küçük gruplara bu seminerlerde anlatmaları beklenmektedir.

4.9.4 Türkiye

Türkiye'de de derslerin seçim ya da tekrar mahiyetinde değil de zorunlu dersler şeklinde öğrencilere sunulduğu gözlenmektedir. Tablo 4.33'te Türkiye'de 2005 yılında uygulanmakta olan sınıf öğretmenliği lisans programı verilmiştir.

Tablo 4.33. Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Yıllara Göre Dağılımları ve Süreleri

BİRİNCİ YIL

I. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	*K*
	Temel Matematik I	2	0	**2**
	Canlılar Bilimi	3	0	**3**
	Türk Tarihi ve Kültürü	3	0	**3**
	Coğrafyaya Giriş	2	0	**2**
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	**2**
	Yabancı Dil I	3	0	**3**
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	**2**
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	**3**
Kredi		**20**		

II. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	*K*
	Temel Matematik II	2	0	**2**
	Genel Kimya	3	0	**3**
	Uygarlık Tarihi	2	0	**2**
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	**3**
	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	**2**
	Yabancı Dil II	3	0	**3**
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	**2**
	Okul Deneyimi I	1	4	**3**
Kredi		**20**		

T: Teori
U: Uygulama
K: Kredi
Öğretmenlik Formasyon Dersi

Tablo 4.33'ün devamı

İKİNCİ YIL

III. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	**K**
	Genel Fizik	3	0	**3**
	Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi	2	0	**2**
	Ülkeler Coğrafyası	2	0	**2**
	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	3	0	**3**
	Sanat Eğit. Kuramları ve Yöntemleri	2	0	**2**
	Müzik I	2	0	**2**
	Beden Eğitimi I	2	0	**2**
	Bilgisayar	2	2	**3**
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	**3**
Kredi		**22**		

IV. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	**K**
	Çevre Bilimi	2	0	**2**
	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	**2**
	Çocuk Edebiyatı	3	0	**3**
	Resim-İş Eğitimi	2	0	**2**
	Müzik II	2	0	**2**
	Beden Eğitimi II	2	0	**2**
	Fen Bilgisi Laboratuvarı	1	2	**2**
	Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi	1	2	**2**
	Öğretimde Planlama ve Değerlen.	3	2	**4**
Kredi		**21**		

ÜÇÜNCÜ YIL

V. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	**K**
	Müzik Öğretimi	2	2	**3**
	Fen Bilgisi Öğretimi I	2	2	**3**
	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	2	2	**3**
	Hayat Bilg. ve Sosyal Bilgiler Öğr. I	2	2	**3**
	Matematik Öğretimi I	2	2	**3**
	Öğretim Tek. ve Materyal Gelişt.	2	2	**3**
	Seçmeli I	2	0	**2**
Kredi		**20**		

VI. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	**K**
	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	**3**
	Fen Bilgisi Öğretimi II	2	2	**3**
	Türkçe Öğretimi	2	2	**3**
	Hayat Bilg. ve Sosyal Bilg. Öğr. II	2	2	**3**
	Matematik Öğretimi II	2	2	**3**
	Sınıf Yönetimi	2	2	**3**
	Seçmeli II	2	0	**2**
Kredi		**20**		

T: Teori
U: Uygulama
K: Kredi
Öğretmenlik Formasyon Dersi

Tablo 4.33'ün devamı

DÖRDÜNCÜ YIL

VII. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	*K*
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	**3**
	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	**2**
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	0	**2**
	İlköğretimde Drama	2	2	**3**
	Okul Deneyimi II	1	4	**3**
	Seçmeli III	2	0	**2**
Kredi		**15**		

VIII. Yarıyıl

KODU	DERSİN ADI	T	U	*K*
	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	**2**
	Sağlık ve Trafik Eğitimi	2	0	**2**
	Rehberlik	3	0	**3**
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	**5**
	Seçmeli IV	2	0	**2**
Kredi		**14**		
TOPLAM KREDİ		**152**		

T : Haftalık teorik ders saati.
U :Haftalık uygulama ders saati.
K : Dersin kredisi.
Öğretmenlik Formasyonu Dersi

Tablo 4.33 ile ilgili açıklamalar aşağıda, ders alanlarının açıklanması kısmında ayrıntıları ile verilmiştir.

4.9.4.1. Ders Alanlarının Açıklanması

Türkçe ve Edebiyat

Türkçe I: Yazılı Anlatım (2-0)2

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; yazı dili ve özellikleri, yazılı anlatımda dış yapı ve kurallar, imla kuralları ve noktalama işaretleri; yazıda plan, tema, bakış açısı, yardımcı fikirler, paragraf yazımı; kompozisyon kavramı, kompozisyon yazma kuralları ve planları; seçilmiş yazılarda kompozisyon çatısı, tema, paragraf incelemesi, kompozisyon düzeltme çalışmaları, genel anlatım bozuklukları, düşünme ve düşündüğünü ifade edebilme; çeşitli yazı türleri, (anı, fıkra, hikaye, eleştiri, roman, vb.), formal yazılar (özgeçmiş, dilekçe, rapor, ilan, bibliyografya, tebliğ, resmi yazılar, bilimsel yazılar, makale, vb.), makalelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri üzerine çalışma, makale yazma çalışması, not alma ve özetleme yöntem ve teknikleri.

Türkçe II: Sözlü Anlatım (2-0)2

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, Türkçe'nin doğru telaffuzunda önemli olan hususlar, diksiyon ve önemi, doğru imla, doğru vurgu, doğru tonlama, metin ağırlıklı uygulamalar, konuşma bozuklukları ve giderilmesi; diyalog, güzel konuşmaya yardımcı teknikler, önemli günler için konuşma hazırlama, konuşma içeriğinin düzenlenmesi, konuşmanın vücutla ilgili unsurları, konuşmayı etkileyen faktörler, şiir okuma teknikleri, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum, konferans üzerine çalışmalar. Anlama Teknikleri: Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı engelleyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma, okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini arttırma, dinlediğini anlama, çeşitli dinleme becerileri ve teknikleri, etkili dinlemeyi engelleyen etkenler, dinleme ve not alma, eleştirel dinleme, dinlemenin verimliliğini arttırma, dinlemenin diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi.

Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi (2-0)2

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; dilbilim; Türk dilinin gelişim evreleri; ses bilgisi, ünlüler, ünsüzler, ses olayları, Türkçe'nin ses özellikleri; yabancı kelimelerin Türkçeleştirilmesi; yapı bilgisi, kök, morfem, basit, türemiş ve birleşik kelimeler; kelime grupları, kelime çeşitleri, fiil, isim, zarf, sıfat, zamir, bağlaç, takı, ünlem; Türkçe'de kök kelimeler, isimden isim ve fiil yapma ekleri, fiilden isim ve fiil yapma ekleri, çekim eklerinin çeşitleri, kalıplaştırma.

Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi (2-0)2

Türkçe'de fiil çatıları ve bunların anlam bakımından incelenmesi; kelime öbekleri; Türkçe'de cümle çeşitleri; basit cümle, birleşik cümle, şartlı birleşik cümle, iç içe birleşik cümle; çeşitli metinler üzerinde kelime ve cümle tahlilleri; Türkçe'de belirlilik, ad ve fiil cümlelerinde belirlilik; ad tamlamaların özellikleri; metin çalışmaları (metnin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin iç ve dış yapısının incelenmesi).

İlkokuma Yazma Öğretimi (2-2) 3

Okuma ve yazma kavramları; okuma ve yazma süreci; okuma ve yazmanın amaçları; okuma ve yazmayı kazandırma (öğretme) yöntem (cümle çözümleme, harf yöntemi, vb.) ve yaklaşımları; okuma çağındaki çocukların dili ve özellikleri; sesler ve öğretimi; araç-gereç ve materyallerin seçimi ve kullanımı; kelime tanıma; kelime ayırt etme; kelime haznesini geliştirme yolları.

Türkçe Öğretimi (2-2)3

Okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin teşhisi ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı; metinler arası okuma ve yazma; metinlerle ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve prensipleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamanın değerlendirilmesi; Türkçe programı.

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (3-0)3

Başlıca edebi türler; bu türlere ilişkin öğretici örnekler üzerinde incelemeler; Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden edebi türlere ait örnekler; metin çözümlemesi.

Çocuk Edebiyatı (3-0)3

Çocuk Edebiyatı ile ilgili kaynakların taranması ve tanıtımı; çocukların seviyelerine uygun kitap ve diğer materyallerin seçimi ve değerlendirilmesi; Çocuk Edebiyatına ilişkin örnekler ve incelenmesi; folklor, masal, mit ve efsaneler, gerçek hikayeler, şiir, biyografi incelemesi.

Matematik

Temel Matematik I (2-0)2

Matematiğin tanımı, doğası ve yapısı; kümeler ve kümelerde işlemler (kesişim, birleşim, kapsama, fark, vb.); doğal sayılarda dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme); çeşitli sayma sistemleri (taban aritmetiği); tam sayıların yapısı ve özellikleri (bölünebilme, kalanlı bölme, vb.); kesir kavramı ve rasyonel sayı

kavramı; rasyonel sayılarda dört işlem; reel sayı kavramı; reel sayılar kümesi ve reel sayılarla işlemler (kök, kuvvet, vb.).

Temel Matematik II (2-0)2

Denklem kavramı; birinci ve ikinci dereceden bir ve iki bilinmeyenli denklemler; basit çarpanlara ayırma işlemleri; bağıntı ve fonksiyon kavramı ve örnekleri; ikili işlem kavramı ve örnekleri; birinci ve ikinci dereceden bir değişkenli fonksiyonların grafikleri (doğru, parabol, vb.); temel düzlem geometri bilgileri (temel elemanlar, üçgen ve çokgenlerin temel özellikleri); temel uzay geometri bilgileri (küp, prizma, silindir, piramit, koni, küre, vb.); temel trigonometri bilgileri (dik üçgende trigonometrik oranlar, basit trigonometrik fonksiyonlar, vb.); ölçü kavramı ve temel ölçü birimleri (uzunluk, alan, hacim, ağırlık, zaman, açı ölçü birimleri).

Matematik Öğretimi I (2-2)3

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin kısa tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretme ve öğrenme stratejileri; ilkeğitim matematik programının kapsamı, hedefleri ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; matematik derslerinde ölçme ve değerlendirme; problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, ayırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); doğal sayıların oluşumu veyapısal özellikleri; doğal sayılarda dört işlemin öğretimi (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme).

Matematik Öğretimi II (2-2)3

Kesir kavramının oluşumu ve gelişimi; kesir sayısı; rasyonel sayı kavramlarının oluşturulması ve öğretimi; rasyonel sayılarda dört işlemin öğretimi; bilgi toplama teknikleri; istatistik ve olasılığın başlangıç ilkeleri ve öğretimi; temel geometrik kavramlar, tanımlar, özellikler ve öğretimi; temel geometrik şekiller, cisimler ve öğretimi; ölçü kavramının oluşumu ve gelişimi; belli başlı ölçü birimlerinin öğretimi; ilkeğitimde bilgisayar destekli matematik öğretimi; örnek matematik etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.

Fen Bilimleri

Canlılar Bilimi (3-0)3

Canlı ve cansız farkı, canlıların çeşitliliği: hayvanlar, bitkiler, mikroorganizmalar, tek hücreliler, mantarlar; canlıların yapısı: hücreler, dokular, organlar ve organ sistemleri; insan vücudu ve organ sistemleri; beslenme, sağlık ve ilk yardım; canlı toplulukları ve çevre.

Genel Kimya (3-0) 3

Kimyaya giriş, maddenin özel ve genel özellikleri; etkileşimler, elementler ve bileşikler, çözeltiler ve karışımlar; maddenin halleri, asitler ve bazlar, polimerler, karbon bileşikleri, zehir bilimi, ölçme ve maddenin katı hal yapısı, maddenin biçimindeki değişiklikler; çözünürlük ve çökertme, oksitlenme ve redüklenme, değişim kalıpları, yaşamın kimyası, sistemler ve alt sistemler, kimyasal tepkimeler, nitel analiz, elektrokimya; kara maddeleri: kayalar, mineral biçimleri, yeryüzü değişmeleri ve bunların etkileşimleri; kara şekilleri ve hareketleri; insan etkisi; doğal kaynaklar ve kirlenme; doğal kaynakların korunması.

Genel Fizik (3-0)3

MEKANİK: Hareket, hız ve ivme, kütle ve kuvvet; denge; iş ve enerji korunumu; basit makineler; momentum; yer küre ve uzay sistemleri; yer kürenin hareketleri; gezegenler ve evren; kütle çekimi; basınç ve sıvılar. ISI VE SICAKLIK: Isının kaynakları, yayılması, yalıtımı, etkileri; genleşme; hal değişimi ve çevreye etkisi. DALGALAR VE YAYILMASI, OPTİK: Kaynakları, maddelerden geçişi, yayılması, yansıma, aynalar, kırılma, mercekler, göz ve görme, göz kusurları, optik araçlar, ışıkta girişim, SES: Meydana gelişi, yayılması, özellikleri, yalıtımı, kaydı, ELEKTRİK: Manyetik etkileşimler, elektriksel kuvvetler, elektriksel alan, potansiyel ve sığa; elektrik akımı devresi, direnç ve değişken direnç, pil, elektrik akımının etkileri; evlerimizde kullandığımız elektrik, elektrik santralleri, elektrik enerjisinin nakli ve kullanımı.

Çevre Bilimi (2-0)2

Temel ekolojik kavram ve ilkeler; ekosistemler; besin zincirleri; besin ağı; habitat; rekabet; simbiosis (ortak yaşam) ve mutualism (karşılıklı yaşama); yaşamın devamı (succession); toprak "biome" ları; enerji akışı; maddenin dolaşımı; nüfus artışı; ekolojik etki; erozyon; ormanların yok olması; kentsel çevreler; davranış kirliliği; çevre kirlenmesi; bataklıklar ve atık su; duyarlı insanların tepkisi; çevreyle ilgili karar verme; toprak ve su kaynakları ve bunların yönetimi; koruma (conservation); kültür ve ilkel yaşam; global bakış; ekolojik konu ve sorunlar.

Fen Bilgisi Laboratuvarı (1-2)2

Ölçme, birim, birim sistemleri; hata ve hata hesapları; anlamlı sayılar; İlkeğitim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri.

Fen Bilgisi Öğretimi I (2-2)3

Fen bilimleri ve fen eğitimi; fen alanlarında düşünme ve öğrenme; bilişsel gelişim ve fen eğitimi; temel fen bilimleri kavramları, kavramsal sistemler ve kavrama; soru sorma teknikleri; öğretim modelleri; fen öğretimi araçlarını geliştirme ve kullanma; fen öğretiminde ölçme ve değerlendirme; bilimsel bilgi; kavramsal yaklaşım; bilimsel yöntem; süreç yaklaşımı.

Fen Bilgisi Öğretimi II (2-2)

Elektrik devreleri; suyun özellikleri; öğrenme evreleri yaklaşımı; işbirlikli öğrenme modelleriyle fen öğretimi; fen öğretimine bütünleştirilmiş bir yaklaşım; tüketici ürünlerini deneme yaklaşımı; fen ve ergen öğrenci; bilim adamlarının çalışma yöntemleri; bilimsel yöntem; bilimsel verileri toplama, düzenleme ve yorumlama; bilimsel problem çözme ve karar verme; fen, teknoloji ve toplum ilişkileri.

Sosyal Bilimler

Türk Tarihi ve Kültürü (3-0)3

Türklerin anayurdu Orta Asya'dan göçler; Türklerin İslam Dinini kabulu; İslam Dini etkisinde Türk kültürü ve uygarlığı; Selçuklu ve Osmanlı tarihi ve uygarlığı; Balkan ve I. Dünya Savaşı ve sonuçları.

Uygarlık Tarihi (2-0)2

Geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu uygarlıkların incelenmesi; yazı, takvim, tekerlek, ateş, barut, matbaa, buharlı gemi, pusula; günümüze doğru aşamalar; Akdeniz, Uzakdoğu, Orta Amerika (Astek-inka Medeniyetleri), Orta Asya Bozkır Medeniyetleri.

Coğrafyaya Giriş (2-0)2

Coğrafya'ya giriş; Coğrafyanın bölümleri; Coğrafyanın gelişimi; evren, güneş sistemi ve Dünya; Dünyanın hareketleri ve sonuçları; harita bilgisi; coğrafi koordinatlar.

Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (3-0) 3

Türkiye'nin yeri ve konumu; Türkiye'nin fiziki özellikleri; (jeopolitik ve jeomorfolojik özellikleri) iklimi, hidrografi özellikler, toprak yapısı, bitki örtüsü); sosyo-ekonomik özellikleri; nüfus, yerleşimi, tarım (ormancılık, hayvancılık); enerji, sanayi, ulaşım, ticaret, turizm; Türkiye'nin jeopolitik özellikleri; matematiksel konum özellikleri; özel konum özellikleri (komşular); ülke grupları özellikleri (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel organizasyonlar).

Ülkeler Coğrafyası (2-0)2

Kıtalara genel bakış (ülkeleri toplu tanıma); deniz ve okyanusların dağılışı; iklim kuşakları ve bitki örtüsü; kıtalardan örnek ülke incelemeleri, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ilişkide bulunduğu komşu ülkeler ve Türk Dünyası ülkeleri.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I (2-2) 3

Milli eğitimin iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik hedefleri; İlkeğitim I. kademede (1-5 sınıflar) vatandaşlık eğitimi; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının incelenmesi; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretimine etki eden psikolojik etkenler; Hayat Bilgisi 1-3 sınıf ve Sosyal Bilgiler 4-5 sınıflarda yararlanılacak araç-gereçler; öğretim ilkeleri, yöntem ve teknikleri.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II (2-2)3

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme etkinlikleri ve stratejileri; öğretim araç-gereçlerinin geliştirilmesi; aşamalı sınıflamaya uygun hedef ve davranış yazma; soru sorma becerileri; problem çözme yöntemini uygulama; yıllık-ünite-günlük ders planlarını yapma; öğretme; öğrenme, düşünme ve performansın değerlendirilmesi.

Vatandaşlık Bilgisi (2-0)2

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve temel ilkeleri; çeşitli devlet türleri: totaliter demokratik, cumhuriyetçi, monarşik; Türk devleti; vatandaşların hakları ve sorumlulukları; aile, okul ve toplumda demokratik değerler; insan hakları ve demokrasi, insan haklarının felsefi ve toplumsal temelleri.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2-0)2

Temel kavramlar (din-kültür-ahlak); Müslümanlığın temel ilkeleri; İslamiyet ve diğer dinler; ahlak ve ahlakın birey ve toplumla ilgili esasları; İlkeğitim I. kademe 4-5 sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının incelenmesi; öğretim yaklaşımları; öğrenmenin değerlendirilmesi.

Sanat (Müzik, Resim-İş)

Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri (2-0) 2

Sanat eğitiminin dört alanında bilgi ve deneyim: eleştirel düşünme, sanat tarihi, estetik, stüdyo eğitimi; sanatın dili ve açıklayıcı sanat eleştirisi; sanatın değişik

işlevleri, resim çizme ve sanatın temel eğitimi ile ilgili kuramlar; sanat tarihinde soru sorma stratejileri, sanat tarihi anlayışının gelişmesi, tanınmış sanat olgularının tartışılması ve çocuğa aktarılması; çizim yoluyla görsel algının ve sanatın geliştirilmesi; çocukta yaratıcılık, yansıtma ve estetik gelişim evreleri; çocuk resimlerinin ve sanatsal öğrenme yollarının incelenmesi; müze eğitimi; sanat ile ilgili öğrenmelerinin eğitim stratejileri ile bütünleştirilmesi; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve stüdyo üretimi disiplinlerinin kapsamlı bir ünite stratejisi halinde birleştirilerek bütünleştirilmesi, değerlendirme.

Resim-İş Eğitimi (2-0)2

Resim ve iş kavramları, eğitimdeki yeri ve önemi, estetik duygu ve becerilerin geliştirilmesi, resim ve iş yoluyla düşüncenin ifadesi, resim okuma ve anlatma, resim çizme teknikleri; İlkeğitimde I. kademe Resim ve İş-Teknik ders programlarının incelenmesi, diğer derslerle ilişkileri. İlkeğitim I. kademede uygulanan Resim-İş öğretimi yöntem ve teknikleri, ders planlarının hazırlanması, değerlendirme, öğrencide resim ve iş becerilerinin geliştirilmesi.

Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi (1-2) 2

Dik, temel ve bitişik el yazısının öğretimi, doğru kullanımı ile okunaklı, süratli, işlek bir el yazısı becerisinin kazandırılması; blok düzenleme çalışmaları ve sınıf içi araç gereç, materyallerin hazırlanması; estetik ve dekoratif yazıların oluşturulması.

Müzik I (2-0)2

Eğitimde müzik; rolü ve içeriği; temel müzik bilgileri, nota yazmanın doğası ve amacı, çalgı ve ses eğitimine giriş; toplu çalma ve söyleme; yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme okuma ve yazma çalışmaları.

Müzik II (2-0)2

Müzik öğelerini tanıma, dinleme, seslendirme ve besteleme çalışmaları; müziğe tarihsel bakış, diğer kültürlerdeki müziksel yapılar, müzik becerilerinin

geliştirilmesi; çalgı, ses ve nota eğitimi, müzikte ünitelere uygun konular, oyunlu çocuk müzikleri.

Müzik Öğretimi (2-2)3

İlkeğitimde I. kademe müzik ders programının incelenmesi, müziğin diğer derslerle ilişkileri; İlkeğitim I. kademede uygulanan müzik öğretimi yöntem ve teknikleri; müzik ders planlarının hazırlanması, performansın değerlendirilmesi, müzik öğretiminde sınıf yönetimi, müzik becerilerinin geliştirilmesi; dinleme, söyleme, çalma ve besteleme çalışmaları.

Beden Eğitimi

Beden Eğitimi I (2-0)2

Beden Eğitimi; spor branşları; insan gelişiminde oyunlar ve beden eğitiminin rolü, sağlıklı olma; insan fizyolojisi, sağlık ve ilk yardım, jimnastik malzemeleri ve kullanımı.

Beden Eğitimi II (2-0)2

Oyun türleri; futbol, voleybol ve basketbolun kural ve teknikleri, halk dansları (Türk halk oyunları), kişisel sağlık, cimnastik; düzen çalışmaları, müzikli danslar, modern danslar.

Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim (2-2) 3

İlkeğitim I. kademede Beden Eğitimi dersinin hedefleri, ilkeleri, içeriği; ders malzemeleri, motor becerilerinin öğretimi, eğitsel oyunlar, atletizm, jimnastik ve modern halk danslarıyla ilgili öğretme-öğrenme işlemleri, çalışmaların planlanması ve değerlendirme.

Diğer Dersler

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (2-2) 3

Konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarının ve öğretim programlarının eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi; kitapların içerik, dil,

öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkısı, öğretimde kullanım kolaylığı, vb. açılarından incelenmesi.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (2-0) 2

Birleştirilmiş sınıf kavramı; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler; öğretim programı yapısı; 1, 2, 3, 4 öğretmenli birleştirilmiş sınıflar; yıl ünitesi kavramı ve özellikleri (A devresi 1. 2. 3. yıl üniteleri; B devresi 1. 2. yıl üniteleri); öğretme-öğrenme sürecinin planlanması (yıllık, ünite ve günlük planlar); öğretim yöntem ve teknikleri; birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme; birleştirilmiş sınıf yöntemi.

İlkeğitimde Drama (2-2) 3

Drama kavramı, drama türleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, pedagojik dramanın geçmişi, oyun ve dramanın çocuk gelişimi ve eğitimindeki önemi, drama tekniği, pedagojik drama ve türleri, ilkeğitimde günlük ve haftalık plan içinde pedagojik drama etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesi, çeşitli ilkeğitim dersleri içinde dramanın kullanımı.

Sağlık ve Trafik Eğitimi (2-0) 2

Aile ve çocuk sağlığı, sanitasyon, sık rastlanan hastalıklar ve önleme yolları, sağlıklı yaşam, trafik kuralları, trafik ve toplum yaşamı, ilk yardım.

Öğretmenlik Formasyonu Dersleri

Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3-0) 3

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve ilkeleri, sınıf ve okul ortamı, eğitimde alternatif perspektifler, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri, Türk eğitim sistemi.

Okul Deneyimi I (1-4) 3

Bu derste öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir aşamada, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanıması amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında yer alması

önerilen başlıca etkinlikler şunlardır: okul örgütü ve yönetimi, okuldaki günlük işler, zümre etkinlikleri, bir öğrencinin okuldaki günlük yaşantısı, bir öğretmenin okuldaki günlük yaşantısı, okul-aile işbirliği, ana ve yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi, okul ve sorunları, araç-gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri.

Gelişim ve Öğrenme (3-0) 3

Çeşitli yönlerden insan gelişimi (bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel, vb.), öğrenme süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (3-2) 4

Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (2-2) 3

Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi.

Sınıf Yönetimi (2-2) 3

Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler.

Okul Deneyimi II (1-4) 3

Okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar; bazı gözlem ve

uygulama konuları: öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içinde mikro öğretim uygulamaları.

Rehberlik (3-0) 3

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitim içindeki rolü, rehberlik hizmet alanlarının tanıtımı, rehberliğin genel ilkeleri, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, bilgi toplama ve yayma, psikolojik danışma, yerleştirme, izleme, danışmanlık, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, mesleki yönlendirme, özel eğitimin amacı ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin saptanması ve eğitimi.

Öğretmenlik Uygulaması (2-6) 5

Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması).

Genel Kültür Dersleri

Bilgisayar (2-2) 3

Temel klavye becerileri; kelime işlem (word processing), grafik, elektronik tablo (spreadsheets), veri tabanı (database) programlarıyla çalışma; alanının eğitim programı çerçevesinde basit programlama uygulamaları; eğitim yazılımlarının (software) gözden geçirilmesi; sınıfta bilgisayarla çalışma.

Yabancı Dil I (3-0-3

Yabancı Dil II (3-0) 3

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (2-0) 2

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II (2-0) 2

Türkiye'de ayrıca 1998-99 MEB ve YÖK işbirliği ile yapılan yüksekeğitim kurumlarında yeniden yapılanma ile Sınıf öğretmenliği programlarına **Yan Alan Uygulaması** getirilmiştir. Yan alan uygulamasının amacı bir öğretmenden birkaç alanda yararlanmaktır. Bu uygulama ile:

Sınıf Öğretmenliği programındaki öğrenciler **Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Bilgisayar** alanlarından birini,

Türkçe Öğretmenliği programındaki öğrenciler **Sosyal Bilgileri,**

Sosyal Bilgiler porgramındaki öğrenciler **Türkçe'yi**,

Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki öğrenciler **Matematiği**

Matematik Öğretmenliği programındaki öğrenciler **Fen Bilgisini**,

Öncelikli yan alan olarak seçebilmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler **Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Bilgisayar** alanlarından birini, **ikinci yan alan** olarak seçebilmektedirler ve böylece ikinci yan alanda uzmanlık alabilmektedirler (MEB, 2006).

4.9.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Sınıf Öğretmenliği Programları İçerik Karşılaştırmaları

Bu bölümde incelenen ülkelerin sınıf öğretmenliği programlarında yer alan derslerin neler olduğu karşılaştırılmıştır. Tablo 4.34'te bu karşılaştırma yer almıştır.

Tablo 4.34. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Sınıf Öğretmenliği Programlarının İçerik Karşılaştırması

		DERSLER	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
ALAN BİLGİSİ	SOSYAL BİLİMLER	Resmi dil	X	X	X	X
		Tarih	X	X		X
		Coğrafya	X	X		X
		Felsefe	X	X		
		Beşeri Bilimler			X	
		Vatandaşlık	X			X
		Psikoloji	X	X		
		Ekonomi	X			
	FEN BİLİMLERİ	Matematik	X	X	X	X
		Fizik	X	X		X
		Kimya	X			X
		Biyoloji/ Canlılar Bilimi	X			X
		Teknoloji/ Bilgisayar	X	X	X	X
		Fen Bilgisi			X	
ALAN BİLGİSİ EĞİTİMİ*		Hayat/ Sosyal Bilgiler Eğitimi			X	X
		Fen Bilgisi Eğitimi			X	X
		Matematik Öğretimi			X	X
		İlkokuma ve Yazma öğretimi				X

Tablo 4.34'ün devamı

		DERSLER	ALMANYA	FRANSA	İNGİLTERE	TÜRKİYE
ALAN BİLGİSİ EĞİTİMİ*		Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi				X
		Müzik Öğretimi				X
		Resim İş Eğitimi,				X
		Güzel Yazı Teknikleri Öğretimi				X
GENEL KÜLTÜR		Yabancı dil/ modern diller	X	X	X	X
		Müzik	X	X	X	X
		Beden eğitimi/spor	X	X	X	X
		Elsanatları/ güzel sanatlar/ Sanat	X	X	X	X
GENEL ÖĞRETMENLİK FORMASYONU**			Bakınız: Tablo 4.36			

- Almanya ve Fransa'da Alan Bilgisi Eğitimi Derslerinin tamamı Alan Bilgisi derslerinin içinde yer almakta, İngiltere'de ise Genel Kültür derslerinin öğretimi Genel Kültür derslerinin içinde yer almaktadır.
- *Tablo 4.34'te Genel Formasyon dersleri dahil edilmemiştir. Genel Formasyon adı altında geçen derslerin isimleri birbirlerinden çok farklı olduğu için buna yönelik olarak ayrı bir başlık altında yapılan karşılaştırma Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi dört ülkede de Sınıf Öğretmenliği Bölümü Programında Resmi Dil, Yabancı Dil, Matematik, Tarih, Coğrafya, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin mevcut olduğu görülmektedir. İngiltere'de mevcut olan Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin ise Almanya'da Teknoloji, Türkiye ve Fransa'da Bilgisayar ve Laboratuar dersi olarak geçmektedir.

Fen Bilgisi, İngiltere ve Türkiye'de programda yer almakta, Fizik dersi Almanya, Fransa ve Türkiye 'de yer almakta, İngiltere'de Fizik, Kimya ve Biyoloji dersi adı altında dersler bulunmamaktadır. İngiltere'de bu dersler Fen Bilgisi dersi adı altında verilmektedir. Fransa, Sanat dersini program içeriğine Plastik Sanatlar adı altında almıştır. Felsefe dersinin Almanya ve Fransa'da yer aldığı, buna karşılık İngiltere'de Beşeri Bilimler dersi adı altında, Türkiye'de ise programda adı geçmemesine rağmen Öğretmenlik Mesleğine giriş dersi içinde Eğitimin Felsefi Temelleri Bölümünde yer aldığı görülmektedir. İngiltere programında görünmeyen Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık gibi Sosyal Bilgiler derslerinin tamamı Beşeri Bilimler dersi adı altında toplanmıştır. Alan Bilgisi Eğitimi dersleri Almanya ve Fransa'da görülmemekle birlikte aslında bu derslerin hepsi Alan Bilgisi dersleri adı altında verilmektedir. Yine Sanat, Müzik ve Beden Eğitimi öğretimi dersleri Türkiye dışındaki ülkelerde Alan Bilgisi Eğitimi Bölümünde görülmemekle birlikte aslında bu dersler de Genel Kültür dersleri bölümünde geçen derslerin içeriğinde vardır. Türkiye'de Alan Dersleri ve Alan Bilgisi Dersleri ayrı ayrı işlenmektedir. Genel Kültür Dersleri ve Genel Kültür Derslerinin Öğretimi yine ayrı ayrı yer almaktadır.

İngiltere'de ise derslerin hem öğrenimi ve öğretimi hem de uygulaması bir ders başlığı altında yer almaktadır. Bir öğrencinin 20 kredilik olan dersi Durham üniversitesinde 200 saat olarak hesaplanmaktadır. 200 saat içinde ise öğretmenin vereceği ders saati (ortalama 20 saat), öğrencinin bu dersle ilgili materyal hazırlama süresi, ders ile ilgili araştırma yapma süresi, uygulama yapma süresi, ders ile ilgili uygulama okulunda geçirdiği süresi hesaplanmıştır ve öğrencilere modül halinde bildirilmiştir.

Bu konuya biraz daha açıklık getirmek açısından tablo 4. 35'te sınıf öğretmenliği bölümünde yer alan dersler tüm ülkeler için ayrı ayrı incelenmiş ve her birinde benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Tablo 4.35'te Almanya, Fransa ve İngiltere'de bir tek isim altında toplanan derslerin Türkiye'de 8-9 ders adı altında dağıldığı görülmektedir.

Tablo 4.35. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki Derslerin Karşılaştırması

ALAN DERSLERİ			
ALMANYA	**FRANSA**	**İNGİLTERE**	**TÜRKİYE**
Almanca	Fransızca	İngilizce	Türkçe I/II, Türk Dili I/II, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı, İlkokuma ve Yazma öğretimi, Türkçe Öğretimi
Matematik	Matematik	İlköğretim için Matematik, Uzmanlık Düzeyinde Matematik,	Temel Matematik, Matematik Öğretimi
Spor/Beden Eğtimi/Estetik	Beden Eğitimi ve Spor	Spor	Beden Eğitimi, Beden Eğitimi ve Oyun öğretimi
Tarih Coğrafya Siyasi Bilimler Vatandaşlık Bilgisi	Tarih Coğrafya	Beşeri Bilimler (Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık ve Din eğitimi bu ders adı altında verilmektedir). Sosyal Bilimler derslerinin tamamı bu başlık altında toplanmıştır.	Atatürk İlkeleri ve Inkilap Tarihi , Türk Tarihi ve Kültürü, Uygarlık Tarihi, Coğrafyaya giriş, Türkiye Coğrafyası ve jeopolitiği, Ülkeler Coğrafyası, Hayat Bilgisi ve Sos. Bilgiler Öğretimi, Vatandaşlık Bilgisi,
Biyoloji, Kimya, Fizik ve Teknik, Siyasi Bilimler, Enformatik (iktisat)	Fizik, Teknoloji,	Fen Bilgisi, Uzmanlık Düzeyinde Fen, (Kimya, Biyoloji ve Fizik derslerinin içeriği bu dersin içindedir)	Canlılar bilimi, Genel Kimya, Genel Fizik, Çevre Bilimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Fen Bilgisi Lab.
Müzik	Müzik	Müzik (sanat dersi içinde)	Müzik I/II, Müzik Öğretimi
Sanat, Ev İdaresi, Tekstil İşleri, İş ve Teknik	Plastik Sanatlar	Sanat I/II	Sanat Eğitimi kuramları ve yöntem, Resim, Resim İş Eğitimi, Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi
Yabancı Diller	Yabancı Diller	Modern Yabancı Diller	Yabancı Diller

Tablo 4.35 incelendiğinde Almanya, Fransa ve İngiltere'de yer alan derslerin daha az sayıda olduğu, bu ülkelerin programlarında bulunan bir derse karşılık Türkiye'deki programda aynı konu alanına ilişkin birden fazla dersin bulunduğu görülmektedir. Özellikle ana dil eğitimi kısmında Türkçe'nin öğretilmesi konusunda oldukça fazla ayrıntıya yer verildiği görülmektedir. İngiltere'de Beşeri Bilimler adı altında verilen dersin aslında Coğrafya, Tarih, Din Bilgisi dersleri gibi dersleri de içerdiği görülmektedir. Fransa'da ise sadece Fizik ve Teknoloji dersi adı altında geçen derslerinin içeriği incelendiğinde Biyoloji ve Kimya dersinin de bu dersler içinde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Akyol'da (2005) Türkiye'de sınıf öğretmenliği bölümünde bazı derslerin içeriklerinin kısmen birbirinin tekrarı olduğundan Türkçe 1. Yazılı Anlatım dersinin Türk Dili1. Ses ve Şekil Bilgisi dersi ile aynı olduğunu ifade etmiştir. Bu derslerin birleştirilmesi ve tekrardan kaçınılması daha uygun olabilir.

Ayrıca Tablo 4. 35'de Fransa ve İngiltere'de sanat dersleri resim, resim iş eğitimi, müzik, hatta içerik incelemesi yapıldığı zaman dans-bale eğitimi gibi dersleri de içermesine rağmen, bu derslerin tamamının sanat dersi adı altında verildiği görülmektedir. Halbuki Türkiye'de müzik ve müzik eğitimi derslerinin yanı sıra, sanat eğitimi kuramları ve yöntem, resim, resim iş eğitimi, güzel yazı teknikleri ve öğretimi derslerinin hepsi ayrı ayrı verilmektedir.

İncelenen ülkelerin sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretmenlik formasyonu derslerinin karşılaştırılması Tablo 4.36'de yapılmıştır.

Tablo 4.36. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programlarındaki Formasyon Derslerinin Karşılaştırılması

FORMASYON DERSLERİ			
ALMANYA	**FRANSA**	**İNGİLTERE**	**TÜRKİYE**
Eğitim Bilimi (Genel Pedagoji, Okul Pedagojisi ve öğretimi, Psikoloji), Mesleki Eğitim, Diksiyon Dersi, Uygulamaya Yönelik Öğretim, Öğretmenlik Uygulaması	Çocuk/Sınıf Hakkında Bilgi, Eğitsel Kaynaklar, Eğitimin Felsefi Temelleri, Kurum ve Etik, Epistemoloji ve Bilim Tarihi, Genel Formasyon, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, Mesleki Uygulamalar	Erken Yaşlarda Gelişim ve Öğrenme, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, Bilişsel Gelişim ve Öğrenme, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Çekirdek Programı Anlama ve Geliştirme, Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması

Tablo 4.36'da görüldüğü gibi Almanya'da 28 saat olan Eğitim Bilimi dersinde sınıf öğretmenlerine okul pedagojisi, genel pedagoji ve psikoloji dersi verilerek öğrencilerin psikolojik gelişimini, öğrenimi algılamalarını ve sosyalleşmelerini değerlendirebilmelerini sağlanmaktadır. İngiltere'de Çocuk ve Sınıf Hakkında Bilgi dersi adı altında verilen bu ders, Türkiye'de Gelişim ve Öğrenme, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Rehberlik başlığı adı altında verilmektedir. Fransa'da bu ders Çocuk ve Sınıf Hakkında Bilgi adlı ders başlığı altında toplanmaktadır.

Tablo 4.36'da Türkiye'deki programda yer alan Sınıf Yönetimi, Rehberlik adı altındaki derslerin diğer ülkelerde yer almadığı, fakat, Fransa'da bu dersin Çocuk ve Sınıf Hakkında Bilgi, Almanya'da Eğitim Bilimi, İngiltere'de ise Gelişim ve Öğrenme dersinin içinde yer aldığı görülmektedir. Fransa'da bulunan Kurum ve Etik Dersi ile Epistemoloji ve Bilim tarihi derslerinin ise Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de yer almadığı, Almanya'daki Diksiyon dersinin ise Fransa, Türkiye ve İngiltere'de yer almadığı görülmektedir. Fransa'da bulunan Eğitimin Felsefi Temelleri dersi Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinin içeriğinde yer alırken, Almanya'da Eğitim Bilimi dersi içinde yer almaktadır.

Tablo 4.37'de Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının program öğeleri açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Bu tabloda konu alanı bilgisi, ilköğretim programında yer alan konular ve mesleki derslerle ilgili derslerin, sınıf öğretmenliğinden mezun olunduğunda, toplam kaç saat olduğu ve bunların yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.37. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Ders Saatleri Açısından Karşılaştırılması

	KONU ALANI BİLGİSİ VE EĞİTİMİ		**MESLEKİ FORMASYON VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI**		**GENEL KÜLTÜR**			
	Ders saati	%	Ders saati	%	Ders saati	%	Toplam	%
ALMANYA	1176	59	640	31.8	196	9,74	2012	100
FRANSA	606	45.66	505	38	216	16	1327	100
İNGİLTERE	818	37.78	1090	50.34	257	11.87	2165	100
TÜRKİYE	1638	65.57	616	24.85	224	9	2478	100

Tablo 4.37'deki ülkelerin Konu Alan Bilgisi, Konu Alan Eğitimi, Öğretmenlik Formasyonu, Öğretmenlik Uygulaması ve Genel Kültür derslerinin hesap verileri her bir bölümdeki derslerin toplam süresinin yüz ile çarpılıp genel toplama bölünmesi ile bulunmuştur. Almanya'da ve Fransa'da Alan Dersleri ve Alan Eğitimi dersleri aynı başlık altında verilmiş olduğundan bu derslerin toplamı tüm ülkeler için aynı başlık altında, bir arada alınmıştır.

İngiltere'nin Formasyon Dersleri ve Öğretmenlik Uygulaması için ayırmış olduğu süre, Tablo 4.37'ye göre, diğer ülkelerin tamamından çok daha fazladır. Türkiye'de sınıf öğretmenliği programında verilen derslerin fazla olmasına rağmen, bu derslere ayrılan toplam sürenin Fransa ve Almanya'daki sınıf öğretmenliği programlarındaki toplam süreden pek farklı olmadığı fakat, İngiltere'dekinden çok daha az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni İngiltere'de öğretmenlik formasyonu ve Uygulamalara ağırlık verilmesidir. Türkiye'de verilen Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi toplam süresi 250 saat iken, İngiltere'de bu süre 180 saat olarak

belirtilmiştir. Bunun yanı sıra İngiltere'de Okul Deneyimi dersiyle bağlantılı olan Öğrenme Çevresi Olarak Okul (104 saat) ve Çekirdek Konuları Anlama ve Geliştirme dersi için ayrılan sure (104 saat) göz önüne alındığında toplam 388 saatlik bir uygulamalı ders alındığı görülmektedir.

Tablo 4.37'de Fransa'nın öğretmenlik uygulamasına en az zaman ayırmış gibi olduğu görülmektedir. Halbuki Fransa'da iki yıllık sınıf öğretmenliği eğitiminin büyük bir bölümü uygulamaya ayrılmıştır. Fakat dört yıllık olan Türkiye sınıf öğretmenliği, üç yıllık olan Almanya ve İngiltere sınıf öğretmenliği programları ile karşılaştırıldığında iki yıl için aslında mesleki formasyon ve öğretmenlik uygulaması bölümüne ayrılan sürenin azımsanamayacak kadar yüklü olduğu görülmektedir. Dört yılda 616 saat Formasyon ve Uygulama dersi veren Türkiye ile kıyaslandığı zaman, Fransa'nın bu alanda iki yılda 505 saatlik eğitim vermesi, öğretmenlik uygulamasına ne kadar önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca Fransa'da mesleki dosyaya hazırlık süresi ders alanında verilmemekte, bu sürenin çoğunluğunun uygulama okullarında geçtiği ve adayın kendi sorumluluğu altında olduğu belirtilmektedir.

Genel Kültür derslerine düşen payda, Müzik, Resim, Beden Eğitimi gibi derslerin hepsini Sanat dersi adı altında toplamış olan İngiltere'nin sınıf öğretmenliği programına düşmektedir. Bunu sırasıyla Türkiye, Fransa ve Almanya izlemektedir.

Tablo 4.37'de görüldüğü gibi, toplam eğitim süresi içinde, Türkiye'de Konu Alanı Bilgisi ve Eğitimi derslerine 1638 saatlik zaman ayrılmıştır. Türkiye'de bu kadar fazla zaman ayrılmış olması her ders için ayrı bir ad altında eğitim verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Halbuki Tablo 4.35'de görüldüğü gibi Almanya, Fransa ve İngiltere'de bu alan için ayrılmış dersler dört beş isim altında toplanmaktayken, Türkiye'de sekiz ders adı altında toplanmıştır. Türkiye için bu kadar ayrıntılı başlık altında dağınık bir program izlemek yerine aynı alandaki konuların aynı başlık altına toplanması sağlanmalıdır.

4. 10. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretim Süreçleri

Bu bölümde araştırmanın **beşinci alt amacı** olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarına ait programların öğretim süreçleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınmış ve karşılaştırılmıştır. Bunun için ilgili ülkelerin sınıf öğretmenliği alan derslerinden birkaç tanesi alınmış bu derslerin nasıl anlatıldığına ilişkin örnekler verilmiştir.

4.10.1. Almanya'da Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri

Bu bölümle ilgili bilgiler Karlsruhe üniversitesinin sınıf öğretmenliği programlarında her bir ders ile ilgili bilgilerden elde edilmiştir.

Almanca

Sözlü sınav bakımından Almanca dersinin üç bölümünde (Alman Dili, Alman Edebiyatı, Almanca Eğitimi) ağırlıkların oluşturulması gerektiğinden öğrencilerin içerik bilgisini öğretmenin yönlendirmesi ile edinmektedir.Öğretmenlerin Düz anlatım yöntemi kullanmasının dışında İlkokul Almanca dersi eğitimindeki içerik derslerini uygulamalı almakta ve seminerler yapılmaktadır.

Matematik,

Öğrencilerin matematik ile ilgili araştırmalar ve alıştırmalar yapmalarını sağlamak, İlkokul öğrencilerine yönelik çalışmaların incelenmesi (işlemleri belirleme, hataları analiz etme) tartışma ve ödev çalışmaları yer almaktadır**.**

Biyoloji / Kimya

Düzenli olarak ilkeğitimde yer alacak konulara ilişkin alıştırmalar yapılır. Dersler öğrencilerin düz anlatım ve araştırma sonucu öğrendikleri konuları uygulamaları yönünde soru cevap şeklinde işlenmektedir. Alana dahil olan bölümlerden Sağlık eğitimi ayrıca Uyuşturucudan korunma, Cinsel eğitimi, Çevre eğitimi ve Okul bahçe işi, ilkeğitim konuları konusunda seminerler hazırlanmaktadır. Çevre çalışmalarına katılım ve geziler oldukça sıktır.

Coğrafya,

Harita metot, havadan çekilmiş resimlerin incelenmesi ve tartışılması, seminerler, gezi turları ve ilkeğitim konularına ilişkin seminerler şeklinde işlenen ders ağırlıklı olarak uygulamaya dayalıdır.

Tarih / Siyasi Bilimler

Dersler daha çok düz anlatım içermekle birlikte geziler ve seminerler şeklinde işlenmektedir.

Ev İdaresi ve Tekstil

Ana Eğitimde öğrenciler toplam 12,5 saatlik sunumlar, alıştırmalar, seminerler yaparlar. Ders uygulamalı olarak işlenmektedir.

Beden Eğitimi,

Bölüm derslerinde estetiksel olduğu gibi başlangıç dersinin önemli yönelim noktalarının ders bağlayıcı ve yaratıcı fonksiyonu ele alınır ve düzenli olarak okula yönelik etkinlikler sunulur.

Din Bilgisi

Sınıf içinde temel kavramlar ve günümüz toplumsal ve bireysel sorunların dine yansımasına dair bilgiler tartışılmaktadır. Farklı dinler ve kültürlerden İnsanların bir arada yaşamasına dair temel sorular irdelenmektedir. Ders daha çok soru cevap ve tartışma şeklinde işlenmektedir.

İktisat / Enformatik

Mevcut ekonomik durumun incelenmesi, ve bilgisayar teknolojisinden yararlanmak şeklinde daha çok uygulamaya dönük olarak verilen bir derstir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında ve **Karlsruhe** Üniversitesi tarafından yapılan açıklamalara dayanarak Almanya'da öğretim sürecine ilişkin şöyle bir sonuç çıkarmak olanaklıdır.

Karslruhe pedagojik yüksek okulundaki en önemli özellik uygulamaya ağırlık vermesidir. Daha ilk dönemden başlayarak öğrenciler öğrendikleri derslerin uygulamalı çalışmalarına başlamaktadır. Dersler öğrenci merkezli olarak işlenmekte ve ağırlıklı olarak okullara yönelik etkinlikler yapılmaktadır.

4.10.2. Fransa'da Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri

Bu bölümle ilgili bilgiler Türkoğlu'nun (1984), Topbaş'ın (2001) çalışmalarından ve Sorbonne Üniversitesine yapılan ziyaret sırasında Prof. Dandrey ve yardımcısı Richard tarafından verilen sözlü bilgiler dahilinde derlenmiştir.

Fransızca

Sınıf içi etkinlikler: düz anlatım, kuramsal açıklamalar, didaktik ve pedagojik durum incelemeleri, eğitsel nitelikli doküman incelemeleri şeklindedir. Ders kitaplarını ve öğretim materyallerini analiz etmek ve kullanmak, planlama, uygulama ve değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır.

Tarih-Coğrafya

Iki disiplinin birden epistemolojik ve didaktik olarak ele alınır. Öğretmenin düz anlatımı dışında dokümanlar, düz yüzeyler, haritalar gibi materyaller üzerinde uygulamalı çalışmalar, ders ve araştırma konusu hazırlama yer almaktadır.

Matematik

Öğretmenin düz anlatım yapmasının dışında, öğrencilerin matematik kavramları, uygulamalar, araştırmalar yapmaları sağlanır. İlkokul öğrencilerine ait çalışmaların incelenmesi (işlemleri belirleme, hataları analiz etme) ve ödev

çalışmaları yer almaktadır**.** Bireysel ve grup çalışmalar uygulamalı olarak yapılmaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor

Grupla çalışma, bedensel uygulama, okuma, araştırma ve uygulama yer almaktadır**.**

Fen Bilimleri ve Teknoloji

Formatör denetiminde bireysel ve grup çalışmaları biçiminde düzenlenen derslerde yarışma sınavlarıyla ilgili alıştırmalar, ilkeğitimdeki resmi programlara uygun bilimsel ve teknolojik kavramlarda derinleşme ve döküman araştırmaları yapılır.

Biyoloji-Jeoloji

Öğrencileri küçük gruplar halinde bir problem durumuyla karşı karşıya bırakma. Problem çözme yoluyla ve araştırma yoluyla ilkeğitim öğrencilerinin canlı ve yer bilimleri hakkındaki bilgileri özümsemelerine yardımcı olacak araştırmalar. Eleştirel analiz ve sunular yapılır.

Müzik

Şarkılar dinleme, vokal ve enstrümantal uygulama, oyunlar ve ekip çalışması yer almaktadır.

İngilizce

İletişim etkinlikleri, durum incelemeleri, yazılı, görsel ve işitsel materyaller üzerinde çalışma. Kelime ve sözdizimi ile ilgili çalışmalar. Grup çalışmaları da yer almaktadır.

Plastik Sanatlar

Grup çalışması, uygulama ve didaktik düşünme, kültürel ortamlara katılma, müzeler, sanat galerileri, dokümantasyon merkezlerine katılma. Ayrıca proje ve uygulamalı bir ders hazırlama da yer almaktadır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Grup çalışması, sınıfta uygulamalı dersler ve proje hazırlama, multimedya kaynaklarıyla bütünleşen konu alanı ve konu alanları özelliğe sahip pedagojik bir projenin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi. Ayrıca, sabit ve hareketli resim okuma, resim üretme ve kullanma gibi aktivitelerin yapılması yer almaktadır.

Mesleki Dosyaya Hazırlık

Gözlem formları oluşturma, konu seçimi, başlık hazırlamak, tanımlamak. Küçük gruplar halinde tartışma, bireysel dosya oluşturulması ve sözlü sınava hazırlık alıştırmaları yer almaktadır.

Genel Formasyon

Dersler, konferanslar, sözlüye hazırlık için alıştırmalar, grup çalışmaları, metinlerin incelenmesi, uygulamalar, teori ve pratiği kaynaştırma alıştırmaları yer almaktadır.

Fransa'daki derslerin öğretim süreçleri incelendiğinde düz anlatımın dışında süreç olarak daha çok grup çalışmaları ve uygulamalı dersler yapıldığını görmekteyiz. Sınıfiçi etkinlikler birinci yılda bir yandan sınava hazırlık bir yandan da öğretmenlik uygulamaları dikkate alınarak düzenlenmektedir. Burada öğretmenlik eğitiminin üç yıllık bir öneğitimden sonra iki yıllık bir süre içinde verildiği göz önüne alınacak olursa ikinci yılda uygulamaya ağırlık verilmesi doğal kabul edilebilir. Türkiye'de de Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilere benzer bir uygulama getirilmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

4.10.3. İngiltere'de Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri

Bu bölümdeki bilgilerin tamamı Durham Üniversitesinin ders içerikleri ve öğretme yöntemleri kısmından alınmıştır.

Bilgi Teknolojisi ve Çalışma Becerisi

Öğretme yöntemleri ders anlatımı ve okul temelli seminerleri içermektedir. Ders anlatımı belirli konulara odaklanırken, seminerler ilgili konuların derinliğine tartışılması şeklindedir. Temel Bilgi Teknolojisi becerileri açıklama ve öğretimin adım adım öğrenilmesini gerektirmektedir. Bunun için laboratuar ortamında pratik uygulamalar ve kitapçıklar kullanılmakta, değerlendirme ise kurs içi alıştırma, ödev ve değerlendirme şeklinde yapılmaktadır. Derslerin büyük bir kısmı öğrencilerin araştırması ve uygulama yapmasına ayrılmıştır.

Sanat

Öğretme yöntemi: dersler düz anlatımın yanı sıra öğrencilerin sanat konularını inceledikleri workshop, seminer ve öğretmenlerle bireysel çalışmalar şeklinde aktif öğrenme yöntemiyle tartışarak, uygulayarak ders işlenmektedir. Ayrıca grup çalışmaları, sanat kurumlarının ziyaret edilmesi, sunular ve imkan dahilinde sanatçılar ile bir araya gelip workshop şeklinde yapılmaktadır. Ders dışı etkinliklere özellikle yer verilmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi

Öğretme yöntemleri: Temel konular düz anlatım ve uygulama ile açıklanır. Kavram ve araştırma çalışmaları düz anlatım ve seminerlerle tanıtılır. Öğrencilerin seminer hazırlamaları, küçük gruplar halinde sınıfta sunu yapmaları, tartışma yapmaları ve yazılı ödevler hazırlamaları istenir. Ders dışında öğrenci uygulamalarına önem verilmektedir.

Modern Yabancı Diller 1

Öğretim yöntemi düz anlatım, seminerler ve grup çalışmalarını içerir. Bu mekanizmalar farklı öğrenme sonçlarına yol açar. Düz anlatımlar belli konulara, seminerler derinliğine tartışmalara, grup çalışmaları ise dil gelişimini kolaylaştırmaya odaklanmaktadır. Öğrencilerin ders dışında okuma ve öğrenilen konularla ilgili çalışmasına ayrılan zaman önemlidir.

İngilizce

Bu ders daha çok grup çalışması ve tartışma şeklindedir. Öğrencilerin uygulama yapmasına önem verilir.

Matematik

Bu ders haftalık düz anlatım yöntemi ile öğretilmekte, seminerler verilmektedir, ilkeğitimde uygulamalı eğitim yapılmaktadır. Derslerde bireysel ve grup projeleri yapılmakta, ilkeğitimde alan çalışması gerçekleşmektedir.

Okul Yıllarında Bilişsel Gelişim ve Öğrenme

Düz anlatım ve seminerler şeklinde yapılmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, verileri analiz edebilme ve tartışabilme yeteneğine sahip olmaları önemli olduğundan seminerler vermelerine ağırlık verilir.

Beşeri Bilimler

Düz anlatım ve seminer şeklinde işlenmektedir. Dersin içeriğine bağlı olarak öğrencilerin uygulamalı çalışma süreleri ve okuma sürelerinin ağırlığı da değişmektedir. Alan çalışması ve uygulamalı çalışmalar önemlidir.

Fen

Dersler düz anlatım, grup çalışması, yardımlaşarak çalışma şeklinde yapılmaktadır. Öğrencilerin alanla ilgili okumalar yapması ve ders dışı çalışmalarını sürdürmesi beklenmektedir.

Uzmanlık için İngilizce

Bu kurs grup çalışması ve alan çalışması şeklinde yapılmaktadır ve öğrenci katılımı ve tartışmaları odaklı olmaktadır.

Uzmanlık için Matematik

Dersler konu anlatımı, grup çalışmaları ve seminerler yoluyla projeler yapılmakta ve ilkeğitimde alan çalışması yer almaktadır.

Uzmanlık için Fen

Düz anlatım, grup çalışması ve ilkeğitimde alan çalışması şeklinde yapılan dersler dışında, öğrencilerin okuma ve araştırmalarının dayandığı seminerler yapılmaktadır.

İngiltere'de, **Durham** Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'na göre verilen yukarıdaki derslerin öğretim süreçleri incelendiğinde derslerde öğretmenlerin düz anlatımının yanı sıra, grup çalışmaları ve proje çalışmalarına da sıklıkla yer verilmektedir. Bunun yanı sıra İngiltere'de öğretmen adaylarının alanla ilgili kaynak taraması yapması ve okumaya ve araştırmaya yönelmesi önemlidir. Programda ayrıca bir öğretmenlik uygulaması dersi görülmemektedir. Fakat derslerin öğrenilmesi sırasında öğretmen adayları her bir dersin alan çalışması ve uygulamasını gerçekleştirmek zorundadır.

4.10.4. Türkiye'de Sınıfiçi Öğretim Etkinlikleri

Bu bölümle ilgili bilgiler Çukurova Üniversitesi'nin web sayfasında sınıf öğretmenliği programlarında yer alan ECTS bilgileri, Topbaş'ın (2001) doktora çalışması ve Türkoğlu'nun (2004) yüksek lisans çalışmasından yararlanarak derlenmiştir.

Türkçe ve Edebiyat

Sınıf içi etkinlikler, konu anlatımları, paragraf yazma, paragraf inceleme, kompozisyon düzeltme, makale üzerinde çalışmalar, formal yazılar hazırlama biçiminde gerçekleşmektedir. Ayrıca konuşma hazırlama, okuma ve not olma, dinleme ve not alma çalışmaları da yapılmaktadır. Okuma yazma, dinleme, konuşma ve anlama öğretimi ile ilgili yöntem ve teknikler üzerinde uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır. Düz anlatım, küçük gruplar halinde tartışmalar ve proje çalışmaları yapılmaktadır.

Matematik

Sınıf içi etkinlikleri kavramların açıklanması, modeller üzerinde çalışmalar, günlük yaşamdan problemler, problemlerin çözümleri, konuları özetlemeler biçiminde gerçekleşmektedir. Ayrıca ilkeğitim birinci kademede değişik konuların öğretimi ile ilgili yöntem ve teknikler üzerinde de durulmaktadır. Sınıf içinde grup çalışmalarına ve tartışmalara da yer verilmektedir. Bu ders düz anlatım, soru cevap, grup çalışması ve kubaşık öğretme tekniği kullanılarak verilmektedir.

Canlılar Bilimi

Kavram haritaları oluşturularak kavram çalışmaları yaptırılmakta. Konularla ilgili sunu ve açıklamalar, soru cevap şeklinde tartışmalar yapılarak işlenmektedir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi

Konunun sunulması, tartışma, belgesel film izleme, ilgili konferanslara katılma, soru cevap şeklinde tartışmalar yapmak şeklinde işlenmektedir.

Beden Eğitimi

Düz anlatım, soru cevap, uygulamalı dersler. Uygulanacak hareketleri gösterme, halk oyunları, modern danslar eşli çalışmalar biçiminde beden hareketleri yaptırılmaktadır.

İngilizce

Konunun açıklanması, öğrencilere uygulatılması, karşılıklı konuşmalar biçiminde sınıf içi etkinlikler yürütülmektedir.

Bilgisayar

Çalışılacak konuların açıklanması, uygulanacak işlemlerin öğretim elemanı tarafından gösterilmesi, öğrencilerin çalışılanları uygulaması şeklindedir.

Öğretmenlik Formasyon Dersleri:

Sınıf içi etkinlikler genel olarak kuramsal açıklamalar, küçük grup çalışmaları, soru-cevap etkinlikleri, sınıf tartışmaları biçiminde gerçekleşmektedir. (http://international.cukurova.edu.tr/ects/App_Pages/WebForms/P_Genel/Prog.aspx?ProgNo=483)

Türkiye'de öğretim süreçlerinin genel olarak düz anlatım, açıklama, grup çalışması ve ders içi uygulamalı çalışmalar şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye'de öğrencilerin ders dışı etkinliklerine ilişkin fazla aktivite olmadığı da ayrıca dikkat çekmektedir.

4.10.5. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programları Öğretim Süreçleri Açısından Karşılaştırılması

Programda belirlenen içeriğin öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda incelenen ülkelerin hiçbirinde belirli bir yaptırım yoktur. Öğretmenler kendi istedikleri yöntemleri kullanmakta serbesttir. Buna rağmen yukarıda alınmış olan örnek derslerde takip edilen öğretme yöntemleri incelendiği zaman genel olarak eski sistem olan takrir ve tahta kullanımı yerine oldukça çağdaş ve öğrenci merkezli bir öğretim sürecinin takip edildiği görülmektedir.

Almanya'da hemen hemen tüm derslerde özellikle uygulamaya fazlasıyla önem verilirken, **Fransa'da** uygulamanın yanı sıra ders içi etkinlikler de önemlidir. Fransa'da sınıf içi etkinlikler bir yandan yarışma sınavı, diğer yandan da öğretmenlik uygulamaları dikkate alınarak düzenlenmektedir. İkinci yılda ise sınıf içi etkinliklerin yönü tamamen öğretmenlik uygulamalarına dönüktür. **İngiltere'de** uygulamalı öğretim etkinliklerine oldukça fazla ağırlık verildiği,

çocuğu kendi kendine öğrenmeye, araştırmaya, yaratıcılığa yöneltecek öğretimi etkili olarak yönetmeyi sağlayacak şekilde eğitim verildiği görülmektedir. **Türkiye'de** ise sınıf öğretmenliği programında bulunan derslerin işlenmesinde içeriklerin öğrenilmesine ağırlık verilirken, sınıf içi etkinliklerin uygulamalı olarak yapılmakta olduğu da görülmektedir.

Her öğretmenin kendi belirlediği bir öğretim sürecinin gerçekleştiği bu programlarda ağırlıklı olarak öğrenci merkezli bir ders anlatımı biçimi olduğu görülmekle birlikte, Almanya ve İngiltere'de gezi, araştırma ve seminerler şeklinde yapılan derslerin daha fazla öğrenciyi aktif kıldığı da gözden kaçmamaktadır.

Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Süreçleri

	ÖĞRETİM SÜREÇLERİ
ALMANYA	Düz Anlatım, Tartışma, Grup Çalışmaları, Problem Çözme, Sorgulama, Bireysel Çalışmalar, Örnek Olay, Bilgisayar Destekli, Gösteri, Yerinde İnceleme
FRANSA	Grup Çalışmaları, Problem Çözme, Düz Anlatım, Tartışma, Sorgulama, Bireysel Çalışmalar, Bilgisayar Destetli, Örnek Olay
İNGİLTERE	Düz Anlatım, Tartışma, Grup Çalışmaları, Problem Çözme, Sorgulama, Bireysel Çalışmalar, Örnek Olay, Bilgisayar Destekli, Gösteri, Alan Çalışmaları
TÜRKİYE	Grup Çalışmaları, Problem Çözme, Düz Anlatım, Tartışma, Sorgulama, Bireysel Çalışmalar, Bilgisayar Destekli

Tablo 4.38'de Öğretim Süreçleri incelenen dört ülkede de dersleri işleyen öğretmene bağlı olarak değişiklikler göstermekle birlikte, farklı derslerde farklı öğretim yöntemleri kullanılmış olmasından kaynaklanan benzer teknikler görülmektedir. Konuya biraz daha açıklık getirmek için bir dersin işlenişini burada örneklemekte fayda vardır. **Türkiye'de** Matematik dersinin işlenişinde sınıf içinde grup çalışmalarına ve tartışmalara da yer verilmektedir. Bu ders düz anlatım, soru cevap, grup çalışması şeklinde verilmektedir. **İngiltere'de** bu ders düz anlatım

yöntemi ile öğretilmekte, seminerler verilmektedir, ilkeğitim okullarında uygulamalı eğitim yapılmaktadır. Derslerde bireysel ve grup projeleri yapılmakta, ilkeğitim okullarında alan çalışması gerçekleşmektedir. **Fransa'da** bu dersin işlenişinde öğretmenin düz anlatım yapmasının dışında, öğrencilerin matematik kavramları, uygulamalar, araştırmalar yapmaları sağlanır. İlkokul öğrencilerine ait çalışmaların incelenmesi (işlemleri belirleme, hataları analiz etme) ve ödev çalışmaları yer almaktadır**.** Bireysel ve grup çalışmaları uygulamalı olarak yapılmaktadır. **Almanya'da** öğrencilerin matematik ile ilgili araştırmalar ve alıştırmalar yapmalarını sağlamak. ilkeğitim öğrencilerine yönelik çalışmaların incelenmesi (işlemleri belirleme, hataları analiz etme) tartışma ve ödev çalışmaları yer almaktadır**.** Buradan da anlaşılacağı üzere incelenen ülkelerin hiçbirinde öğretim süreçlerine müdahele edilmemesi, öğretmenlerin bilgileri kendi tercihlerine göre öğrencilere kazandırmasını mümkün kılmaktadır.

Tablo 4.38'de ülkelerin öğretim süreçleri karşılaştırması arasında dikkati çeken **gösteri** yöntemidir. Almanya ve İngiltere'de bazı derslerde kullanılan gösteri yöntemine (uzman kişilerin gelip dersi sunması) Fransa ve Türkiye'de hiç değinilmemiştir. Öğretim süreçleri ile ilgili bilgiler dökümanlarda yazılı bilgilerdir. Uygulamada derslerin işlenişi dersi veren öğretim elemanına göre farklılıklar gösterebilir.

4.11. Sınıf Öğretmenliği Programlarında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması

Bu bölümde **araştırmanın altıncı alt amacı** olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği programlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması arasındaki benzerlik ve farklılıklar irdelenmiştir.

4.11.1. Almanya

-Karslruhe pedagojik yüksek okulundaki en karakteristik özellik uygulama ile olan ilişkisidir. Daha ilk iki yarıyılda öğrenciler araştırma analizi ve ders planlanması için giriş etkinliklerine katılırlar.

-Öğrenimin devamında ikinci ya da üçüncü, dördüncü ve beşinci yarıyılda, eğitim öğretmenleri ve yüksekeğitim öğretmenleri eşliğinde, günlük uygulamalar tamamlanır.

-Yarıyıl tatillerinde üçüncü ve dördüncü ile dördüncü ve beşinci arasında, her defasında tüm bir ders biriminin planlanıp gerçekleştirildiği dört haftalık blok uygulamaya katılım gerekir.

-Öğrenciler uygulamalarda ağırlık alanı İlkeğitimdeki dersleri olduğu gibi Ortaeğitim I. Basamak derslerini de öğrenir.

Üniversite ya da eşdeğer bir yüksekeğitim enstitüsünde verilen öğretmen yetiştirme eğitiminin sonunda Vorbereitungsdienst (hazırlık bölümü) vardır. 2 yıl süren bu eğitim bölgeye ve öğretmenlik türüne bağlı olarak derslerde bulunmayı, yetiştirme okullarında rehberli ya da bağımsız ders vermeyi gerektirir. Ayrıca bu süre içinde eğitsel teori ve uygulamalı eğitimde edinilen deneyimleri pekiştirecek konu alanı didaktikleri verilir. Öğrencinin uygulamalı pedagojik eğitimi sırasında aldığı notlara göre hazırlığın süresi 18 aya ve hatta bazı durumlarda 12 aya kadar indirilmektedir.

4.11.2. Fransa

IUFM'da harcadıkları iki yıl boyunca öğrenciler 500 saat uygulama eğitimi alırlar bu da 18-19 haftaya eşdeğerdir ve 1000 ile 1200 saat arası da ders alırlar. Uygulama süreci dörde ayrılır:

-Giriş süreci

-Gözlem süreci

-Rehberli görev yapma

-Tek başına görev yapma

-Ön yerleştirme

(Eurydıce Unıt For England, Wales And Northern Ireland, Eurydıce At Nfer, 2002).

Birinci yıl her devre için birer haftalık staj düzenlenir. İkinci yılda ise staj süresi toplam 8 hafta sürer. 2-4 haftalık dönemler halinde uygulanır ve stajyer öğretmen sınıfta sorumlu olarak görev yapar.

İlkokul öğretmenlerinin 3 hafta boyunca her biri farklı sınıfta gerçekleşen bir uygulama sürecinden geçmesi gerekmektedir. Mümkünse her bir sınıfın da ayrı düzeyde olması sağlanır.

4.11.3. İngiltere

Öğrencilerin okul yaşantısı kazanmaları ve öğretme uygulamaları birden fazla okulda yapılmalıdır. Süresi üç yıl ve daha az olan programlarda toplam olarak en az 75 gün (yıllık eğitim süresi en az 36 haftadır), dört yıllık lisans programlarında ise en az 100 gün okulda yasantı kazanma ve öğretme uygulamalarına ayrılmak zorundadır.

Aday öğretmenler, çocukların öğrenme ve gelişmelerine yardım edici nitelikte program hazırlamayı, çocukların bireysel ve özel ihtiyaçlarını karşılamayı, etkili öğrenme yaşantıları seçip, organize etmeyi, kazandırmayı ve değerlendirmeyi, çocuğu kendi kendine öğrenmeye, araştırmaya, yaratıcılığa yöneltecek öğretimi etkili olarak yönetmeyi, veliler, okuldaki diğer elemanlar ve toplumla iletişim ve işbirliği kurmayı, çağdaş eğitim sorunlarından haberdar olmayı, kendi mesleki gelişimini izleyerek, ihtiyaçlarının farkında olmayı belli bir durumu gözleyip, analiz ederek etkili çözüm yolları bulmayı, kendi kararlarını değerlendirmeyi, kendi öğretim ilkeleri ve teorisine ulaşmayı öğrenmektedirler. (Eurydıce At Nfer, 2002).

4.11.4. Türkiye

Her kademedeki öğretmen yetiştirme programları için olduğu gibi sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda da okul deneyimi ve uygulaması zorunludur. Bu konuda, birinci sınıf ikinci dönemde haftada 5 saat verilen Okul Deneyimi I, dördüncü sınıf birinci dönemde haftada 5 saat verilen Okul Deneyimi II, ve uygulama + teori haftada 6+2 saat verilen Öğretmenlik Uygulaması dersleri mevcuttur.

Bu tür okul uygulamaları tecrübeli öğretmenlerin nezaretinde yapılmak üzere programlarda ağırlıklı olarak yer alır. Milli Eğitim Bakanlığı her Eğitim Fakültesi için belirli sayıda okulu bu amaçla görevlendirir.

Uygulamalarda görev alacak öğretmen ve okul yöneticileri, ilgili fakültelerce saat başına ders ücreti ödenmek suretiyle ayrıca görevlendirilir.

4.12 Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi ve Sertifikalar

Bu bölümde **araştırmanın yedinci alt amacı** olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirme sistemleri arasındaki benzerlik ve farkılıklar incelenmiş ve karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu bölümdeki sınıf öğretmenliği programlarında öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi ve öğretmen olabilmek için yapılan değerlendirmeler bir arada alınmıştır.

4.12.1. Almanya'da Değerlendirme

Almanya'da İlk ve Ortaeğitim öğretmenliği eğitim süresi ile sınav süresi toplam 120 saatlik 6 sömestr den oluşmaktadır. Üçüncü sömestrin sonuna kadar akademik ara sınavların verilmiş olması dördüncü sömestrin sonuna kadar ise bu sınavların başarılması gerekmektedir.

Genel olarak üç akademik ara sınav bir de seminer değerlendirmesi yapılmaktadır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi derse giren öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır.

I. Devlet Sınavı için istenilen başarı kriterlerinin yerine getirilmesi durumunda, bitirme sınavı öğrenim süresi bitmeden öncede verilebilir. Sınav yılda iki kez düzenlenmektedir.I. Devlet sınavını başarı ile veren öğretmen adayları hazırlık eğitimine alınır. Hazırlık eğitimiüç yarıyıl sürer. İlk ve Orta okul öğretmen yetiştirme eğitiminin ikinci bölümü uygulamalı okul eğitimi seminerini içerir ve II. Devlet Sınavının verilmesiyle son bulur.

Almanya'da Yüksekeğitimin her alanında olduğu gibi öğretmen yetiştirme bölümlerinde de sınavlara girmek için bazı sertifikalar gerekmektedir. Detaylar Çalışma ve Sınav Düzenlemesi (Studienordnungen ve Prüfungsordrungen)

tarafından düzenlenir. Öğretmenlik kursları, adayların Birinci devlet sınavına (Staatsprufung) girmesi ile sona erer. Birinci Devlet sınavını yapmak okul sisteminden sorumlu olan bakanlıklara bağlı devlet sınav komisyonunun görevidir.

Sınav aşağıdakilerden ibarettir:

- Birinci ya da ikinci konuda ya da eğitim bilimlerinde bir tez

- Çalışılan konuda yazılı ve sözlü bir sınav (özellikle konunun akademik açısı ama öğretme yöntemleri konusu da olabilir)

- Eğitim bilimlerinde bir sınav

- Uygun olan yerlerde sanatsal/kültürel/teknik konular ve spor konusunda genel bir sınav

Hazırlık süreci ikinci devlet sınavı ile son bulur. Bu, öğretmenlik görevlendirmesi için gerekli olan fakat öğretmenlik görevlendirmesini garanti etmeyen bir sınavdır. Devlet sınav komisyonu tarafından düzenlenen bu sınav dört bölümden oluşur. Bu bölümler:

Eğitim teorisi, pedagojik psikoloji ya da çalışılan konulardan birinin öğretkeleri ile ilgili yazılı bir sınav.

Seçilen konularda bir dersin demonstrasyonu dahil uygulamalı bir öğretmenlik sınavı.

Eğitsel teori, eğitim ve memuriyet yasası, okul idaresi ve okul eğitiminin sosyolojik yönleri hakkında sorular içeren bir sınav.

Çalışılan konuların didaktik ve metotolojik içeriği konusunda bir sınav.

İkinci Devlet sınavından sonra boş kadro durumuna göre öğrencinin başarı kaydı, sınav sonuçları ve yeterliliklerine göre sürekli bir işe yerleştirilmektedirler. Yerleştirilemeyenler doğum izni, hastalık izni (raporlu) öğretmenlerin yerine geçici göreve (vekil öğretmenlik) yerleştirilebilmektedirler. (Karlsruhe, 2005)

4.12.2. Fransa'da Değerlendirme

Fransa'da öğretmen yetiştirme programında öğrenci başarısının değerlendirilmesi sınıf öğretmenliğinde yer alan derslerin değerlendirilmesi ve yarışma sınavları olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır.

Alan Dersleri/Formasyon Dersleri

Birinci yılda görülen alan dersleri formasyon modülleri doğrudan doğruya sınava hazırlama ile ilgilidir. Alan dersi sınavlarının birinci kısmı (konu alanlarında bilimsel yeterlilikler) zorunlu modüllerin içeriğine ve alan derslerine ilişkin temel bir kültürü kapsamaktadır. Her derste, aday ilkeğitimde öğretim yapmak için gerekli bilimsel bilgileri olgunlaştırmak zorundadır. Genel olarak sınavlar iki kısımdan oluşur. Yazılı değerlendirme kısmında konu alanı ve alan bilgisi değerlendirmesi yapılır.

Alan dersleri sınavlarının ikinci kısmı şunları içerir: Zorunlu modüller ve seçmeli modüller (sınavların didaktik kısmına hazırlamayı desteklemek). Alan derslerine ilişkin çalışmalar (pedagojik uygulamayla ilgili) (LES IUFMs de France, 2005).

Sözlü değerlendirme ise öğrencinin ya da hazırlamış olduğu dosyanın bir jüri tarafından değerlendirilmesi şeklindedir. Ayrıca bir mesleki tez savunması vardır. Tez savunması adayın eğitim gördüğü kurumda ve jüri huzurunda yapılır. Değerlendirmelerde (Çok Yeterli, Yeterli, Orta, Yetersiz, Çok Yetersiz olarak ifade edilen) dereceler verilir. Daha sonra bu derecelerin ortalaması alınarak nota dönüştürülür (http:www//lorraine.iufm.fr/format/eval12ald.html)

Yarışma Sınavları

Yarışma sınavları yeteneklerini harekete geçirme ve ilkeğitim eğitiminde gerekli bilgileri kullanma becerilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Yarışma sınavında değerlendirilecek olan şey adayın yarışma sınavına hazırlanırken öğrenmesi gerekli yöntem bilgisi ile her türlü konuyu transfer etme kapasitesidir. Bu durumda sınav sırasında yürürlükte olan ilkeğitim programı dikkate

alınmaktadır. Eğer bir konuyu derinlemesine incelemek için kavramlar gerekli olursa, bu kavramlar sınav metninde adaya verilmektedir." Yarışma sınavları ikisi kabul edilebilirlik, dördü kabul edilme adı altında zorunlu ve biri de isteğe bağlı olmak üzere yedi ayrı sınavı kapsamaktadır. (LES IUFMs de France, 2005).

Adaylar Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde birinci yılın sonunda sınavdan geçerler. Başarı durumlarında stajyer öğretmen olurlar ve eğitimlerinin ikinci yılına devam ederler. Bu yılın sonunda başarılı bulunan öğrencilere sertifika verilerek devlet görevlisi olmaları sağlanır. Bu sertifika için ikinci yıl programı üç bölüme ayrılır:

-Bir sınıfta yer alan uzun bir uygulama dönemi (8 hafta);

-Gerçek yaşamda karşılaşılan mesleki bir yayın;

-Derinlemesine bir teori eğitimi (France Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Natıonale Et De La Recherche,2003).

Öğretmen yetiştirme sınavları iki bölümden oluşur.

Sınavın ikinci bölümüne girebilmek için adayların Fransızca ve Matematik testlerini geçmiş olmaları gerekmektedir. Sınavın işe yerleştirme bölümü bir dizi sözlü sınavlar da içermektedir.

2004 baharında öğretmen yerleştirme sınavları içeriği adayların öğretecekleri konulara daha ilişkin olması ve kariyerleri süresince ihtiyacları olan becerileri dikkate almak açısından değiştirilmiştir. (France: Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Natıonale Et De La Recherche ,2003).

Mayıs 2005'te Fransa Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yürürlüğe gireceği beklenen öğretmen yerleştirme sınavlarında meydana gelecek değişiklikleri duyurmuştur. Bu değişikliklere göre, yerleştirme sınavlarının birinci bölümünde, adaylar şimdiki gibi iki yerine üç yazılı sınav olacaklardır. Bunlar Fransızca, matematik ve aynı zamanda tarih, coğrafya, fen birleşimi olmak üzere üç alandan ibaret olacaktır. Adaylar bu birleşik sınavdan tarih, coğrafya ve fen konularından birini birini seçebileceklerdir (LES IUFMs de France, 2005 ve Dandrey, 2006).

Sınavın ikinci bölümünde ise sözlü bir yabancı dil sınavı zorunlu olacak. Bu daha önce IUFM'nin takdiri altındaydı. Adayların Arapça, İngilizce, Almanca, İtalyanca, Portekizce veya İsponyolca dillerinden birinde yeterlilik göstermesi gerekmektedir. İkinci sınavda çocuk edebiyatı içinde sanat ve müzik de seçmeli sınav olarak bulunacak. Ayrıca sınava başvuru yapan adayların en az 50 metre yüzebildiklerini ve ilk yardım sertifikasına sahip olduklarını da belgelemeleri istenecektir (LES IUFMs de France, 2005 ve Dandrey, 2006).

Eğitim Bakanlığının belirlediğine göre ilkeğitim öğretmenlerinin Fransa'da ilkeğitim düzeyinde verilen tüm dersleri öğretebilmesi, sınıf disiplini sağlayabilmesi ve profesyonel etik kurallarına uyması beklenmektedir.

Bu bölümden mezun olan öğretmenlere İlkokul diploması (*A* diplôme professionnel de professeur des écoles) verilmekte ve bu kişilere de ilkeğitim öğretmeni (professeur des écoles) titresi verilmekte ve 2 ile 11 yaş arasındaki çocuklara, bir ana okulunda *(*école maternelle) ya da bir ilkeğitim okulunda (*an* école élémentaire) eğitim hakkı tanınmaktadır. (Eurydıce Unıt, France , 1999).

Öğretmen atamaları öğretmenlerin tercihine ve boş kadroya göre yapılmaktadır.

4.12.3. İngiltere'de Değerlendirme

İki üç saatlik yazılı sınavlar yanında, dönem içi çalışmalara da kredi verilir. İkinci bölümün final sınavları için çoğunlukla orjinal araştırmalar gerekmektedir.

Düzenleme düzeylere göre (okullar, ileri veya yüksekeğitim) farklılık göstermektedir.

İlkeğitim kurslarına devam eden öğrenciler pratik deneyimleri aldıkları okullarda kıdemli öğretmenlerle çalışarak yüksekeğitim enstitülerindeki (HEI) öğretmenlerden yardım almakta ve yönlendirilmektedirler. Öğrenciler nitelikli öğretmen statülerinin (QTS) bütün standartlarını kazanmaları için yardım almaktadırlar. Öğretmenler kısmen öğrencilerin çocuklara yardım etmede ve sınıfa hakim olmadaki belirli bir konuyu anlatma yeteneğini geliştirmeden sorumludurlar. Değerlendirme sınavları ve kurs boyunca devam eden değerlendirmeleri içerebilmektedir (Durham universitesi, 2005).

İngiltere'de en az % 50 başarı gerektiren yazılı değerlendirmeler, seminer sunumları, hem yazılı hem seminer, ödevler, gruplara katılım, portfolio oluşturmak, tartışmalara katılmak, ödev değerlendirmesi gibi derslere ve dersi veren öğretim elemanına göre değişen değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Kurslara devam eden bunlarda veya herhangi bir kriterde memnun kalınan öğencilere, QTS ödülü ve BEd eğitim fakültesi lisans derecesi, (BA (ED)) sosyal bilimlerde lisans derecesi veya (BSC (ED)) fen alanlarında lisans derecesi verilir. Bu dereceleri alan kişiler öğretmenlik yapabilmektedirler.

Eğitimde doktora sertifikası ve nitelikli öğretmenlik sertifikası (QTS) şunları başarıyla tamamlayanlara verilmektedir.

-Bir yıl tam ya da 2 yıl aralıklı ilk doktora eğitimi dersi alan ya da

-Yüksek Lisans (PGCE) bir üniversite tarafından karşılanıyorsa, okul merkezli rehber eşliğinde eğitim alanlara.

Mayıs 2002'den beri İngiltere'deki tüm eğitimcilerin QTS'yi başarmak için sözel sayısal ve iletişim teknolojilerini içeren yetenek testlerinden geçmeleri beklenir. Şubat 2002'de Sayısal ve sözeldeki bilgisayar destekli sınavlar, Eylül 2001'de bilgi ve iletişim teknolojileri testleri başlamıştır. Tüm eğitimcilerin QTS'yi elde etmeden önce tüm bu yetenek testlerinden geçmeleri, milli eğitim bakanlığına kayıtlı olmaları ve memuriyet süreçlerine başlamış olmaları gerekir. Bu testler öğretim için gerekli olan ders bilgisinden çok öğretmenlerin okulda daha profesyonel davranmaları için ihtiyaç duydukları tüm becerileri içerir. Bu testler katılımcıların amaçlarına bakılmaksızın öğretim de uzmanlaşmaya katılan herkes tarafından alınmalıdır. Yetenekli bir öğretmen olmayı amaç edinen bir kişide olması beklenen tüm standartları (yetenek testlerinden geçmek hariç) karşılayan bir öğretmen adayı, Bakanlık da onaylarsa belirtilmiş olan 5 yıl ya da daha uzun süreliğine tam nitelikli olmayan bir öğretmen olarak atanabilir.

Okul öncesi, ilkeğitim, ortaeğitim öğretmenleri için **atamaya dayalı eğitim**, İngiltere'de mevcut olan mezun öğretmen programı ile kayıtlı öğretmen programına 24 yaşın üstündeki adayları almayı amaçlamış ve bu yasa 1998 başında çıkmıştır. Programlar, okullar henüz uzmanlaşmamış öğretmenleri atama ve onları mesleklerinde uzmanlaştıracak bireysel eğitim programları sağlama şansı

verir. Bu programların yönetim sorumluluğu İngiltere'deki öğretmen eğitimine aittir. (Eurydıce At Nfer, 2002).

4.12.4. Türkiye'de Değerlendirme

Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği programında öğrenci başarısının Değerlendirilmesi

YÖK tarafından hazırlanan "Fakülte-Okul işbirliği" adlı kitapta Okul Deneyimi I/II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin öğrenci başarısının değerlendirme biçiminin belirtildiği görülmektedir (YÖK, 1998b).

Türkiye'de Eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı değerlendirmesi, bağlı bulundukları üniversitelerin sınav ve ders geçme yönetmelikleri çerçevesinde yapılmaktadır. Öğrenci başarısını değerlendirme derslere giren öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır. Öğrencinin her ders için başarı notu hesaplanırken o dersle ilgili ara sınav(lar)ı, projesi/ödevi, final sınavında aldığı notlar dikkate alınmaktadır.

Okul Deneyimi I/II derslerinde öğretmen adayının başarı notunu hesaplamada, haftalık raporlar, adayın devam çizelgesi ile uygulama okulundaki etkinlikleri dikkate alınmaktadır. Uygulama çalışmalarında devam %80 olmakta ve sınav yapılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması ve Semineri dersinde öğretmen adayının başarı notu fakültenin belirlediği esaslara göre uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni tarafından birlikte belirlenmektedir. Adayın, öğretmenlik uygulamasında gösterdiği gelişmeler ve eriştiği öğrenme düzeyi ders gözlem formları esas alınarak izlenmektedir. Bu ders gözlem formlarına dayalı olarak öğretmen adayının başarı notu öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu doldurularak belirlenmektedir. Bu form uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni tarafından ortaklaşa doldurulmakta, ancak adayın başarı notu uygulama öğretim elemanı tarafından verilmektedir ve okuldan okula değişiklik göstermektedir (YÖK, 1998a). Mezun olan öğretmen adayları ise Yüksek Öğretim Kurulu Tarafından verilen bir sınavla atanmaktadır.

Tablo 4.39'da Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin staj süreleri ve mesleğe atanma koşullarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4. 39. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Atanma ve Staj Sürelerinin Karşılaştırılması

Ülke	**Giriş Koşulu**	**Süre**	**Atanma**
Almanya	I. Devlet Sınavı	12-18-24 ay	II. Devlet Sınavı
Fransa	Öğretmenlik Mesleğine Giriş Sınavı	1 yıl	Sertifika
İngiltere	Öğretmenlik Diploması	1-2 yıl	Başarı Belgesi
Türkiye	Kamu Personeli Seçme Sınavı	1 yıl	Başarı Belgesi

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi **Almanya'da** I. Devlet sınavını başarıyla geçen adaylar 24 ay ve başarılarına göre 18 hatta 12 aya kadar kısaltılabilen stajyerlik eğtimini tamamladıktan sonra II. Devlet sınavına girerler ve başarılı olanlar boş kadro ihtiyacına göre atanırlar.

Fransa'da öğretmenlik eğitimini tamamlayan ve öğretmenlik mesleğine giriş sınavını kazanan adaylar 12 aylık stajyerlik evresinden sonra yapılan bir sınavı başardıkları zaman asil öğretmen olarak atanırlar.

İngiltere'de eğitimlerini bitiren adaylar yerel bir okulda görevlendirilirler ve stajyerlik dönemi 1 ile 2 yıl arasında değişir. Bu dönem sonunda gerekli nitelikleri kazanan adaylar asil öğretmen olarak atanırlar (Sağlam, 1999, Eurydice, 2005).

Türkiye'de ise sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmen adayları "Devlet Memurluğu Seçme Sınavı (DMS)", "DMS-Öğretmenlik 2000", "Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) veya Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)"ndan en az birisine girmiş olmak zorundadırlar. Atamalar Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince alınan puan dikkate alınarak bilgisayar ortamında yapılmaktadır. (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/BasvuruKlavuzu2002/)

Tablo 4.40'ta Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Programından mezun olduktan sonra atanabilmek için girilen sınavların karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4.40. Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olduktan Sonra Girilen Sınavlar

ÜLKE	Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olmak İçin Girilen Sınavlar
ALMANYA	Öğretmenlik sınavları (I.- II. Devlet Sınavları)(Lehramtsprüfung)
FRANSA	Sertifika (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseinement du primare degree
İNGİLTERE	Seçim Qualified Teacher Status (QTS) ya da Postgraduate Certificate in Education (PGCE)
TÜRKİYE	Seçim Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)

Tablo 4.40'tan anlaşıldığı üzere her dört ülkede de öğretmen olarak atanabilmek için bir sınav ya da sertifika almış olmak gerekmektedir. Almanya'da sınıf öğretmeni olabilmek için kaynaşık modelde verilen öğretmenlik eğitimi, yüksekeğitim 1. devlet sınavı, stajyerlik eğitimi ve 2. devlet sınavı olmak üzere birbirini izleyen dört aşamadan geçmek gerekmektedir. Ilkeğitim basamağındaki dört yıllık ilkeğitim okullarında görev yapacak sınıf öğretmenleri, üniversitelerde veya bağımsız yüksekokullarda altı dönemlik (3 yıl) bir öğretmen eğitimi görürler. Eğitim sonunda adaylar I. Devlet sınavına girerler. Sınavı başaran adaylar bir ilkeğitime stajyer öğretmen olarak atanırlar. Bir yıllık stajyerlikten sonra 2. devlet sınavına giren sınıf öğretmenleri bu sınavda başarılı olmaları durumunda resmi olarak atanırlar (Sağlam ve Kürüm, 2005:534)

Fransa'da beş yıla çıkarılan sınıf öğretmenliği eğitimi ortaeğitim II. Devrenin sonunda alınan yüksekeğitim olgunluğunun üzerine üç yıllık yüksekeğitimlerini tamamlayan öğrencilerin seçme sınavı ile üniversitelerin bünyesindeki öğretmen enstitülerine (IUFM) alınması ve bu okullarda iki yıl öğretmenlik eğitimi görmeleri ilkesi getirilmiştir. Öğretmen enstitülerindeki iki yıllık eğitimleri sırasında öğretmen adayları alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimini görürler ve ilkeğitim okullarında öğretmenlik uygulaması çalışmalarına katılırlar. Öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan adaylar öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler. Sınavı başaran adaylar stajyer olarak bir okulda görevlendirilirler (Sağlam&Kürüm, 2005:535)

İngiltere'de sınıf öğretmenleri Almanya'da olduğu gibi kaynaşık modelde eğitim verilen üniversitelerdeki öğretmen eğitimi verilen birimlerde veya çeşitli yüksekeğitim programlarında 3-4 yıllık lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra bir yıl daha kuramsal ve uygulamalı öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi görürler. Okul içi uygulamalarda kaynaşık modelde 32 hafta, ardışık modelde ise 18 hafta ayrılır. Her iki modelde de öğretmenler resmi öğretmenlik sertifikası alırlar (Qualified Teacher Status). (Türkoğlu, 1998:329; Eurydice, 2005).

Türkiye'de Stajerlik Dönemi ve Sınıf Öğretmenliğine Atanma incelendiğinde öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinin son aşamasında stajyerlik evresi AB ülkelerinin çoğunda olduğu gibi Türkiye'de mevcut olduğu görülmüştür. Bu dönemde öğretmenlik becerilerini henüz tam olarak kazanamamış öğretmenlerin,

öğretmenlik alanlarındaki eğitim-öğretim etkinliklerini bağımsız olarak yürütebilecek düzeye gelmeleri için deneyimli öğretmenlerin ve eğitimcilerin rehberliğinde okul içindeki ve dışındaki kuramsal ve uygulamalı eğitsel etkinliklerle eğitilmeleri amaçlanır ve stajyerlik eğitiminin içeriği bu amaca göre düzenlenir (Sağlam&Kürüm, 2005:535).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin Sınıf Öğretmenliği Programı incelenmiştir. Bunun yanı sıra eğitimde çeşitli kademelerden kısaca bahsedilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın asıl hedefi olan Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi sonucu bir çok benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş ve bunlar tablolaştırılarak ilgili kısımlarda tartışılmıştır. Bu bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

Araştırmanın **birinci alt amacı olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması** bölümünde Türkiye'deki zorunlu eğitim süresinin incelenen diğer ülkelerin zorunlu eğitim süresinden daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yönlendirilmesi için öğretmen rapor ve gözlemlerine diğer ülkelerden daha az önem verilmekte olduğu saptanmıştır.

Genel eğitim sistemleri karşılaştırıldığında Almanya'da ortaeğitim kademesinin kendi içinde çeşitli bölümlere ayrıldığı, özellikle Gymnasium mezunu olmanın üniversiteye giriş için basamak kabul edildiği görülmektedir. Fransa'da ise genel ve teknik liseler ile meslek okullarının mevcut olduğu görülmüş, genel ve teknik lise diploması alan öğrencilerin yüksekeğitime girme hakkı kazandığı saptanmıştır. İngiltere'de ise hem ilkeğitim hem de ortaeğitim iki basamağa ayrılmıştır. 16 yaşına kadar süren bu ikincil alan birinci basamak dediğimiz eğitim zorunludur. 16 yaşından sonra öğrenciler meslek eğitimi alabildikleri gibi Orta Eğitim genel sertifikası (General Certificate of Secondary Education: GCSE) alarak üniversitelere giriş hakkı kazanabilmektedir. Türkiye'de ise 8 yıllık zorunlu ilkeğitimi bitiren öğrenciler üç yıllık (yeni yönetmeliğe göre 4 yıllık) eğitim sonunda diploma alarak üniversiteye giriş için sınav hakkı kazanmaktadırlar.

Araştırmanın **ikinci alt amacı olan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları** arasında benzerlik ve farklılıklar incelendiğinde ise sınıf öğretmenliğine **giriş koşulları Türkiye'de** ortaeğitim kurumundan, liseden, mezun olmuş olmak ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından düzenlenen Üniversite Seçme Sınavını kazanmış olmak önşartı vardır. **Almanya'da** Türkiye'den farklı olarak lise bitirme sınavı sonucu alınabilen ve üniversiteye doğrudan giriş hakkı veren 'Abitur' almış olmak gerekir. Abitur bir lise diploması olmakla birlikte bu diplomaya sahip olanlar Hochschulreife (yüksekeğitime giriş sertifikası), alabilmekte ve üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümüne doğrudan kayıt yaptırabilirler. **Fransa'da** öğretmen yetiştiren Öğretmenlik Formasyonu Yüksek Enstitülerine kayıt olmak (IUFM) için üç yıllık lisans ya da eşdeğer bir diplomaya sahip olmak ve dosya ile başvurmak gerekmektedir. Enstitüler kayıt yaparken bir mülakat yapabilirler. Bunun dışında, incelenen diğer tüm ülkelerden farklı olarak, Fransa'da üç çocuk yetiştirmiş olan annelerden ve başarılı sporculardan, sınıf öğretmenliği bölümlerine girebilmek için diploma sahibi olma şartı istenmemektedir. **İngiltere'de** sınıf öğretmenliği bölümüne girebilmek için, adayların İngilizce, Matematik ve Fen Bilimlerinde Genel Ortaeğitim Sertifikasından *(*GCSE) veya eşdeğer bir sınavdan A ile C arasında bir derece almış olmaları gerekmektedir.

Süre olarak bakıldığında incelenen ülkelerin hepsinin eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmeye ve hizmet öncesi eğitime önem verdiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni olabilmek için verilen eğitime, lise sonrası **Fransa** 3+2 yıl, **Almanya** 3 yıl, İngiltere 3-4 yıl+1 yıl, **Türkiye** 4 yıl **süre** ayırmıştır. **İngiltere** Nitelikli Öğretmen Yetiştirme konusundaki ısrarlı tutumuna rağmen öğretmen eğitiminde yeterince başarılı olmadığını düşünmektedir ve bu konuda Türkiye'de olduğu gibi yeniden yapılanma çabası içine girmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarına ait programların amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu konusunda yapılan çalışmada genel olarak bu ülkelerin hepsinde de mükemmellik arayışı, öğrencilerin bireysel gelişimi, bilimsel ve teknolojik beceriler kazandırma gibi temel hedeflerin hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. **Almanya, Fransa ve İngiltere'de** hem teori hem uygulama konusuna önem

verilmesi gerektiğine ilişkin açıkça belirtilmiş olan hedef cümlesi **Türkiye'de** öğretmenlikle ilgili bilgi ve becerilerin okul ve sınıf ortamına uygulanabilmesi şeklinde belirtilmiştir. İncelenen ülkelerin hepsinde öğrencilere bilgi ve beceri konusunda rehberlik etmek, sınıfı etkin bir şekilde yönetebilmek, öğrencilerin kişisel farklılıklarının farkına varabilmek, öğretim sürecinde konu alanına özgü yöntem ve teknikleri kullanmak ve ekip halinde çalışabilmek ortak hedefler olarak görülmektedir.

Amaçlarda farklılıklar gözönüne alındığında **Almanya'da** sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan bir öğrencinin teori ve uygulama arasındaki ilişkiyi anlamlı bir şekilde ortaya koyması gerektiği özellikle vurgulanmış, öğretmenlik mesleğinin imajının geliştirilmesi amaçlar arasında vurgulanmış ve yeni mezun öğretmenlerin uyum sürecine önem verilmesi belirtilmiştir. **Fransa'da** ise okul topluluğunu kendi sosyolojik ve kültürel farklılığı içinde ele almak hedefler arasında özellikle belirtilmiş, ve diğer ülkelerin hedefleri içinde yer almayan Milli Eğitim çalışanlarının hak ve görevlerini bilmek Fransa'nın hedefleri arasında açıkça belirtilmiştir. **İngiltere'de** sınıf öğretmenliğinin amaçlarına bakıldığında nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve Bilgi ve İletişim Teknolojisini kullanabilmek en önemli vurgu olarak görülmektedir. **Türkiye'nin** öğretmen yetiştirme hedeflerinin bir çoğu çalışılan diğer ülkelerin amaçları ile benzerlik göstermekle birlikte amaçlarda farklılık olarak özellikle Türkçe'yi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmek konusuna vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir.

Araştırmanın **dördüncü alt amacı Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının içerikleri** arasındaki benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması bölümünde yapılan çalışmada alan derslerinin benzerlik göstermekle birlikte, Türkiye'de oldukça ayrıntılı olarak verildiği saptanmıştır. İncelenen ülkelerdeki tek bir derse karşılık Türkiye'de bir kaç ders mevcuttur. Örneğin ana dil eğitimi **Almanya'da** Almanca, **Fransa'da** Fransızca ve **İngiltere'de** İngilizce dersi adı altında verilirken **Türkiye'de** ilk yıl, Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe II: Sözlü Anlatım, ikinci yıl Türkçe I: Ses ve Şekil Bilgisi, Türkçe II. Cümle ve Metin Bilgisi, üçüncü yıl Türkçe Öğretimi şeklinde beş ayrı ders adı altında verilmektedir. Aynı şekilde Fransa'da Tarih-Coğrafya, İngiltere'de Beşeri

Bilimler adı altında toplanan derslere karşılık Türkiye'de sekiz ayrı ders başlığı bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeni yetiştirme eğitim ya da **öğretmenlik formasyonu dersleri** karşılaştırıldığında **Türkiye'de** öğretmenlik mesleğine giriş, öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretmenlik uygulaması; **Almanya'da** genel öğretim bilgisi eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim politikasına önem verildiği görülmektedir. **Fransa'da** ekip çalışması, sosyolojik ve kültürel farklılık, milli eğitim politikaları, eğitim sistemi, günlük uygulama dışına çıkabilme, meslek ahlakı gibi konuların ön plana çıktığı söylenebilir. **İngiltere'de** ise sınıf yönetimi, dersin planlanması ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi konuların dışında fırsat eşitliği ve özel eğitim gibi konulara ağırlık verilmektedir. Bunun yanı sıra Bilgi Teknolojisi dersine de ayrıca önem verilmekte, öğrencilerin farklı yeteneklere sahip çocukların gelişimine katkı sağlaması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. İngiltere'nin bu açıdan diğer ülkelerden farklı bir uygulama içinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan Öğretim süreçleri açısından bakıldığında **Türkiye'de** Sınıf Öğretmenliği programında bulunan derslerin işlenmesinde: alan derslerinde **ders içeriklerinin** öğrenilmesine ağırlık verilirken öğretim derslerinde sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ilköğretim birinci kademe programları dikkate alınmaktadır. Öğretmenlik formasyonu derslerinde sınıf içi etkinlikler öğretmen adayının **öğretmenlik uygulamaları** düşünülerek planlanmaktadır. **Fransa'da** sınıf içi etkinlikler birinci yılda bir yandan yarışma sınavı, diğer yandan da öğretmenlik uygulamaları dikkate alınarak düzenlenirken, ikinci yılda sınıf içi etkinliklerin yönü tamamen öğretmenlik uygulamalarına dönük olarak düzenlenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye ve Fransa'da öğretmen yetiştirme boyutunda sınıf içi etkinliklerin, etkinliklerin amaçları bakımından benzerlik fakat içerikleri bakımından farklılık gösterdikleri söylenebilir. **Almanya'da** ise üniversite eğitimini tamamlayarak Birinci Devlet Sınavı'nı başaran öğrenciler, okullarda uygulamalı hazırlayıcı eğitime alınırlar. Hazırlayıcı eğitim uygulaması için yılda iki kez yerleştirme yapılır. **İngiltere'de** üçüncü yılın sonunda iyi performans gösteren öğretmen adayları Nitelikli Öğretmen Statüsü alabilir ya da dördüncü yıla devam ederek bu statüyü (BA Honours) alabilirler. Ayrıca İngiltere'de (Durham Üniversitesinde), diğer ülkelerden farklı olarak, her ders için 20 kredi karşılığında

toplam 200 saat eğitim verilmektedir. 200 saatlik eğitimin içerisinde öğretmenin ders anlatımı, öğrencilerin bireysel ya da grup çalışmaları, seminerler, alan çalışmaları, uygulama çalışmaları ve hazırlık ile okumaya ayıracakları zaman dilimleri ayrı ayrı belirtilmiştir. Her bir derste uygulama çalışmalarına ağırlık verilmiştir.

Türkiye'de İngiltere'deki gibi bir nitelikli öğretmen yetiştirme çalışması ya da Almanya'daki ve Fransa'daki gibi tamamamen uygulamaya ayrılan bir süre olmadığı anlaşılmaktadır. Uygulamaya ve nitelikli öğretmen çalışmalarına ayrılan sürecin Türkiye'deki programda yeterli olmayan bir etkinlik olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme görevini eğitim fakülteleri bünyesinde sınıf öğretmenliği bölümleri yürütmektedir. **Almanya'da** sınıf öğretmeni yetiştirme kurumlarına alınan öğretmen adayları, yüksekeğitim kurumları (üniversite) tarafından yetiştirilmektedir. **Fransa'da** sınıf öğretmeni yetiştirme görevi öğretmen yetiştirme enstitüleri tarafından yürütülmektedir. **İngiltere'de** sınıf öğretmeni yetiştirme eğitimi üniversitelerde yapılmaktadır. Bunun yanı sıra 1 Eylül 1998 tarihinden geçerli olmak üzere 1 Eylül 1979 tarihi ve sonrasında doğanların belli bir standart yakalayabilmeleri için PGCE'de İngilizce ve Matematikten C düzeyinde bir başarı göstermiş olmaları beklenmektedir. Ayrıca nitelikli öğretmenlik statüsünü elde etmek için ya BEd, BA veya BSc'yi bitirmiş olmaları ya da PGCE kursuna başvurup iki yıllık part time, bir yıllık full time ve benzeri eğitim alabilirler.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan Okul Deneyimi ve öğretmenlik uygulaması açısından karşılaştırıldığında Türkiye ve Fransa arasında bir benzerlik olduğunu görebiliriz. **Türkiye'de** okul deneyimi adı altındaki dersler ile öğretmenlik uygulamaları dersi alan öğrenciler okul deneyimi sırasında önce asil öğretmeni izler, daha sonra belirli zamanlarda danışman eşliğinde ve okuldan katılan öğretmenlerin gözetiminde ders anlatabilirler. **Fransa'da** mesleki uygulamalar adı altında verilmekte fakat öğretimde planlama ve değerlendirme dersi Fransa'da bulunmamaktadır. **İngiltere'de** öğretmen adayları okul deneyimleri süresince gerçek sınıflarda ilk başta, Türkiye'de olduğu gibi, asil öğretmeni izleyerek sınıflara katılırlar. Daha sonra kendilerine güven geliştirdikçe danışman eşliğinde sınıflarda ders vermeye başlarlar. Okul deneyimi süresi alınan öğretmenlik süreci ile bağlantılıdır. Genellikle üç yıllık bir eğitim sürecinde 24 hafta, dört yıllık bir eğitim sürecinde ise 32 hafta sürer.

Almanya'da da uygulama okullarında öğretmen adayları Türkiye'de olduğu gibi dersi izlerler, gerektiğinde de kendileri ders vererek uygulama yaparlar. Ders pratiği uygulamaları haftada 10-16 ders saatini kapsar.

Araştırmanın yedinci alt amacı olan Almaya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi bölümünde ise, Türkiye'de Eğitim fakültesi öğrencilerinin **başarı değerlendirmesi,** bağlı bulundukları üniversitelerin sınav ve ders geçme yönetmelikleri çerçevesinde yapılmakta olduğu görülmektedir. Öğrenci başarısını değerlendirme derslere giren öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır. 4 yıllık olan sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden bir öğrencinin okulu bitirme süresi en fazla 7 yıl olabilmektedir. Dört yıl sonra derslerini başarılı bir şekilde bitiren öğrencilere Sınıf Öğretmenliği diploması verilmektedir. Daha sonra Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) giren ve belli bir puanı alan öğretmen adaylarının atamaları yapılmakta, bu öğretmenler bir yıllık **stajyerlik** döneminden sonra asil öğretmen olabilmektedirler. **Almanya'da** sınıf öğretmenliği için 6 yarıyıl okumak zorunda olan öğrenciler bu aşamadan sonra Birinci Devlet sınavına girebilmekte, 1. Devlet sınavını başaranlar iki yıllık stajyerlik eğitimine başlayabilmektedirler. İki yıllık mesleğe hazırlık eğitimini başaranlar İkinci Devlet Sınavına girerler ve ancak bu sınavı da başaranlar sınıf öğretmeni olarak atanabilirler. **Fransa'da** öğretmen adayları başvurmuş oldukları bölümlere göre almak zorunda oldukları dersleri Öğretmenlik Formasyonu Yüksek Enstitüsünden veya enstitünün anlaşma yaptığı üniversitelerden alarak 1. yıl sonunda yapılacak olan İşe Alım Sınavı'na (Professeur des Ecoles) hazırlanırlar. Bu sınavda başarılı olan adaylar ikinci yıl eğitimine alınırlar. Bu eğitimde Öğretmenlik Mesleki Formasyon dersleri verilir ve adaylar satjyer öğretmen statüsü kazanırlar. İkinci yıl eğitimini tamamlamış ve değerlendirmede başarılı olmuş olan öğretmenler sınava girmiş oldukları Bölge Milli Eğitim Müdürlüğünün (Akademinin) sorumluluk alanı içinde bir yere atanırlar. **İngiltere'de** öğretmen adaylarının gelişimi Öğretmen Yetiştirme Ajentası/Dairesi tarafından belirlenmiş olan standartlar ölçüsünde değerlendirilir. Okul deneyimi ve akademik çalışmalar program süresince değerlendirilmekte ve adayların Nitelikli Öğretmen Statüsü kazanması için her ikisinde de başarılı olması beklenmektedir. Nitelikli Öğretmen statüsünü almış olan bir öğretmenin devlet okullarında sürekli çalışabilmesi için bir yıllık stajyerlik yapması ve bunu başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Bir öğretim yılı üç

dönemden oluşan İngiltere'de stajyerlik süresi de üç dönemdir. Bu sürecin tamamlanmasından sonra okul müdürü, Yerel Eğitim Otoritesine ya da Bağımsız Okullar Konseyi Öğretmen Stajyerliği Kuruluna rapor verir. Başarılı bulunan öğretmenleri işe alırken okul kendisi seçer. İngiltere'de Nitelikli Öğretmen Statüsü aranması, atanma sisteminin olmaması ve okulların ilanla öğretmen araması, adayların sözleşmeyle çalışmaları gibi şartlar incelenen diğer üç ülkeden farklı bir uygulamadır.

5.2. Tartışma

Genel Eğitim Sistemleri karşılaştırıldığında zorunlu eğitim süresinin Fransa'da 10 yıl, Almanya'da 10-12 yıl, İngiltere'de 11 yıl iken, Türkiye'de 8 yıl olduğu görülmüştür. Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin incelenen ülkelerin hepsinden az olması üzerinde çalışılması gereken bir konudur.

Almanya'da, Fransa'da ve İngiltere'de öğrencilerin okula hazır oluşu öğretmenler tarafından değerlendirilmekte, öğrenci gelişimini düzenli olarak değerlendirip rapor etmektedirler. Bu değerlendirmeler öğretmenlerin öğrenci gelişimini tanımlama, işlerini planlama ve okula güven geliştirmede katkıda bulunur. Türkiye'de ise öğrenci gelişimi konusunda dosya oluşturulmakta fakat düzenli olarak rapor tutma ve öğrenci değerlendirme konusuna yeterince önem verilmemektedir.

Almanya, Fransa ve İngiltere'de öğrencilerin, ortaeğitimde zorunlu eğitim sonrası alabilecekleri eğitim konusunda, yönlendirilmesinde öğretmen ve okul görüşü oldukça önemliyken Türkiye'de bu konuya yeterince önem verilmediği, zorunlu eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin kendi tercih ettikleri doğrultuda eğitime devam ettiği görülmüştür. Türkiye'de Öğrenci yönlendirilmesinde öğretmenlerin de görüş ve önerilerinin dikkate alınması okul-veli işbirliği sağlanması, öğrencilerin yetenekli oldukları alanda eğitimlerinin sağlanması açısından gereklidir.

Ayrıca Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) araştırma sonuçlarına göre de eğitim düzeyinin incelenen diğer ülkelere oranla en düşük olması düşündürücüdür.

2000 yılında yapılan ve 43 ülkenin katıldığı, (okuma, matematik ve fen alanında başarı değerlendirmesinde) PISA raporuna göre (**www.statistics.gov.uk/statbase/Product.asp?vlnk=8169)** eğitimde okuma, matematik ve fen alanında İngiltere, Almanya ve Fransa'nın iyi durumda olmaları, 30 OECD ülkesi, 11 OECD üyesi olmayan, toplam 41 ülkenin katıldığı 2003 araştırmasına göre de Türkiye'ye göre çok daha iyi durumda olmaları bu konuda daha etkin çalışmalar yapılması gerektiğinin göstergesidir. Burada PISA araştırmalarının aynı yaş çocuklarının bilgisini ölçtüğü ve dolayısıyla bunun sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile ilgisi olmadığı söylenebilir. Fakat, dikkat çekilmesi gereken nokta, zorunlu eğitimin ağırlıklı bölümünde ders veren öğretmenler sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenlerinin kalitesini değerlendirmede PISA başarısı tek başına ölçüt sayılamaz fakat incelenen diğer faktörlerin yanı sıra bunun da bir ölçüt sayılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Almanya ve İngiltere'de yüksekeğitim özerk yapıdadır. Almanya'da olgunluk diploması (Abitur) alan öğrenciler yüksekeğitim olanağından yararlanabilmektedir. Fakat akşam derslerini tamamlayanlar, ya da üniversite dışında staj yapmış olanlara da yüksekeğitim olanağı verilmektedir. Fransa'da orta öğretim kurumundan mezun olan öğrenciler lise sonrası almış oldukları 3 yıllık eğitimden sonra sınıf öğretmenliğinden mezun olmak için Öğretmen Enstitülerine (IUFMs) dosya ile başvurmakta ve iki yıl daha eğitim almaktadır. Üniversiteler gerekli görürlerse mülakat sınavı yapmaktadırlar. İngiltere'de merkezi bir sınav olmamasına rağmen üniversiteler gerekli görülürse kendileri sınav yapabilmektedirler. Daha önceki bölümlerde belirtilen "İleri Seviyede Genel Eğitim Sertifikası" (GCE A-Level), "Genel Orta Öğretim Sertifikası" (GCSE), "Meslekî Eğitim Sertifikası" (GNVQ) veya bu sertifikalara eşdeğer niteliklere sahip bireyler yüksek öğretim kurumlarına alınmaktadır.

Türkiye'de orta öğretim kurumlarından mezun olanların üniversiteye girebilmeleri için ayrıca bir olgunluk sınavı bulunmamaktadır. Öğrencilerin üniversiteye girmelerine imkân veren diploma, lise ve dengi okulları bitirdikleri zaman okullarca verilen mezuniyet diplomasıdır. Lise ve dengi okul mezunları üniversitelere, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığınca (YÖK) her yıl düzenlenen ve

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nce (ÖSYM) ülke düzeyinde yapılan sınavda başarı gösterdikleri takdirde girmeye hak kazanmaktadırlar. Yüksek öğretim programlarına alınacak öğrencilerin seçimi ve tercihlerine göre yerleştirilmeleri, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından tek basamaklı bir sınav sistemi uygulanarak yapılır. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olarak adlandırılan sınavın amacı, sınav sonuçlarına ve tercihlere göre öğrenci alan yüksek öğretim programlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmektir**.** Öğrencilerin hangi üniversiteye gidecekleri bir anlamda tek bir sınav sonucuna bağlıdır. Üniversitelerin sınıf öğretmeni yetiştirme bölümlerine giriş için de ayrıca bir başvuru şekli bulunmamaktadır.

Almanya'da sınıf öğretmenlerinin ayrıca branşlaşmaları olanağı vardır. Sınıf öğretmenliğine devam eden bir öğretmen adayı seçmeli olarak kendisine sunulan dersleri alması durumunda ortaeğitimde de öğretmenlik yapabilmektedir.

İngiltere'de sınıf öğretmeni olmak isteyen bir öğretmen adayı istediği türde bir eğitim alabilmekte, kendisine sunulan alternatiflerden herhangi birini tercih ederek öğretmenlik sertifikası alabilmektedir. Farklı alternatifler sunulması bu mesleğin seçilmesinde önemli bir etkendir.

Almanya, Fransa ve İngiltere sınıf öğretmenliği programlarının içeriğinde tek bir ders adı altında alan bilgisi ve alan bilgisi eğitiminin verildiği önceki bölümlerde (Tablo 4.35) belirtilmiştir. Türkiye'de her bir alandaki dersin ayrıntılı olarak başlıklandırıldığını ve bunların her birinin ayrı ayrı ders saatlerinde ve muhtemelen ayrı ayrı öğretim elemanları tarafından verildiği gözönüne alınacak olursa, diğer ülkelerle kıyaslandığında en ileri durumda olan Türkiye sınıf öğretmenliği programı gibi görünmektedir. Ancak bu derslerin ders sayısı ve konu çokluğu açısından bu kadar ayrıntılı verilmesine rağmen öğretim süreci ve uygulama açısından yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim Süreçleri açısından değerlendirildiğinde Türkiye'de uygulanan süreçler Almanya, Fransa ve İngiltere'dekilerden pek de farklı değilmiş gibi görülmektedir. Oysa Türkiye'de dersler çoğunlukla kuramsal olarak işlenmektedir. İngiltere, Almanya ve Fransa'dan daha fazla alan dersi alan Türk öğrencileri öğretmenliğe daha az hazır olarak başlamaktadır. İngiltere'de her bir ders için ayrılan 200 saatlik sürenin

büyük bir bölümü öğrencilerin alan çalışması veya bireysel çalışmaları şeklinde belirtilmekte, Almanya, İngiltere ve Fransa'da derslerin ders dışı işlenişlerine, uygulamaya özellikle önem verilmektedir. Fransa'da ikinci yıl verilen sınıf içi etkinliklerin yönü tamamen öğretmenlik uygulamasına yöneliktir. Türkiye'de öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerde uygulamalı çalışmalara daha fazla özendirilmesi ve araştırmaya yönlendirilmesi gerekmektedir.

Mesleğe atanma konusunda İngiltere, diğer ülkelerden farklı olarak, öğretmen adaylarının Nitelikli Öğretmenlik Statüsüne sahip olması önkoşulunu getirmektedir. Aslında atanma söz konusu değildir. İngiltere'de okullar yerel yönetim ilkesine göre çalıştığı için okul yönetimleri kendi okullarının tüm ihtiyaçlarını devletten ve yerel eğitim otoritesinden aldıkları fonlarla karşılamaktadır. Bu nedenle okul bir öğretmen ihtiyacı duyduğunda ilan verir ve başvuran adaylar arasından uygun gördükleri ile sözleşme yapar ve öğretmen göreve atanmış olur.

Almanya, Fransa ve Türkiye'de ise mesleğe atanma sınavla gerçekleşmektedir. Almanya'da üç yıllık eğitimden sonra Birinci Devlet Sınavını kazanıp, iki yıllık stajyerlik sürecini bitirip İkinci Devlet Sınavını başaranlar öğretim yılı başında okul veya eğitim müdürlüklerine başvurur. Birinci ve İkinci Devlet Sınavlarından aldıkları sınav sonucuna göre öğretmen atamaları için kurulan bir komisyon tarafından mesleğe atanır. Fransa'da ancak bir yıllık eğitimden sonra Okul Öğretmenliği (Professeur des Ecoles) sınavını geçtikten sonra alınan ikinci bir yıllık eğitim sonucu başarılı olanlar mesleğe atanmaktadır. Türkiye'den farklı olarak, bu sınavlar merkezi bir şekilde yapılmamakta, öğrencinin mesleğe uygunluğu ölçüsünde yapılmaktadır. Türkiye'de ise 4 yıllık eğitimini tamamlayıp öğretmenlik diplomasını aldıktan sonra girdikleri Kamu Personeli Seçme Sınavında başarılı olanlar öğretmenlik mesleğine atanabilmektedir. Sözü edilen bu iki ülkede de atamalar devlet tarafından yapılmaktadır.

Fransız ve Alman öğretmen yetiştirme sistemleri son zamanlarda İngiltere'nin öğretmen yetiştirme sisteminden farklılıklar göstermektedir. Fransa'da üniversitelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine katılımını arttırmaya çalışılırken, İngiltere'de bu konuya gereken değer verilmemiştir. Almanya uygun sürede, ve

uygulama kalitesinde bir öğretmen eğitimi vermeye çalışarak akademik mükemmelliyetçilik arayışı içindedir. Avrupa Birliği Modeli baz alınırken İngiltere bu konuya fazlasıyla önem vermemiştir (Taylor, 1990). Türkiye'de ise Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde yeniden yapılanma çalışmaları devam etmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yeni bir değişiklik yapılması ve bu değişikliklerle Avrupa Birliği kriterlerine uygun olan eğitimin verilmesi için plot (aşamalı uygulama) çalışmalar başlatılmıştır. 2006-2007 öğretim yılında aşamalı olarak uygulamaya girecek olan Sınıf Öğretmeni Yetiştirme programı, daha önce mevcut olmayan Felsefe, Sosyoloji, İstatistik gibi dersler içermektedir. Özellikle Meslek derslerine Özel Eğitim ve Erken Çocukluk Eğitimi dersinin eklenmesi olumlu bir gelişmedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmaya İlişkin Öneriler

1. Zorunlu eğitim süresi Fransa'da 10 yıl, Almanya'da 10-12 yıl, İngiltere'de 11 yıl iken, Türkiye'de 8 yıldır. Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin incelenen ülkelerin hepsinden az olması öğrencilerin yaşamda yer alacakları göreve yönlendirilme süresini de daraltmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de zorunlu eğitim süresi arttırılmalıdır. Zorunlu eğitim süresinin arttırılması öğrencilerin eğitimlerini tamamladıklarında gitmek istedikleri alana yönelik tercihlerini yaparken daha bilinçli olmasına da katkıda bulunacaktır.

2. İncelenen ülkelerin hiçbirinde ortaeğitimini tamamlamış öğrencilerin bir yüksekeğitim kurumuna girmesi tek bir sınava bağlı bulunmamaktadır. Diğer ülkelerde öğrenciler, orta eğitimdeki başarı durumlarına ve her okulun kendi belirlediği kriterlere göre üniversiteye yerleştirilmekteyken, Türkiye'de bu durum Yüksekeğitim Kurulunca her yıl düzenlenen Öğrenci Seçme Sınavı sonucuna göre belirlenmektedir. Öğrenciler girdikleri bu sınav sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda yaptıkları tercihlere göre bir yüksekeğitim kurumuna devam edebilmektedir. Sınava girerken gözönüne alınan ortaöğretim başarı puanları yeterli değildir. Okul başarısı her okulda standart değildir. Bir okuldaki alınan "5" ile diğer

bir okuldaki “5” aynı düzeydeki öğrenmenin göstergesi olmayabilir. Bu da eşitsizlik ve haksızlık yaratabilir.

Bu konuda da bir takım girişimler yapılması ve öğrencilerin zorunlu eğitim dönemleri de dahil zorunlu olmayan ortaöğretim başarı puanları da gözönünde bulundurularak üniversitelere kabülüne olanak sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin okul başarılarını daha fazla önemsemeleri sağlanmalıdır. Üniversiteye giriş sınavı öğrencilerin üniversite için tek umut kapısı olmaktan çıkarılmalıdır.

3. Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında aslında incelenen dört ülke arasında benzerlikler olduğu kadar önemli farklılıklar olduğu da gözlenmektedir. Türkiye’de sınıf öğretmenliği bölümünde diğer ülkelerde özellikle vurgulanan ilköğretimde işlenen derslerin içeriklerinin öğrenilmesi ve bunların uygulanması konusunda yetersizlik olduğu görülmektedir. Öğretim süreci olarak bu derslerin daha fazla uygulamalı çalışmalara yöneltilmesi gerekmektedir.

4. Sınıf Öğretmenliği programları işlenirken okul ile üniversite işbirliğinin yeterince olmaması ya da sadece okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması süresi içinde yer alması yeterli değildir. Uygulamalı çalışmalara daha ilk yıldan itibaren her alan dersi eğitimi için ayrı ayrı başlanması, uygulamalı çalışmaların her dönemde yer alması ve yine Almanya’da ve İngiltere’de olduğu gibi ilk yıldan itibaren bölge okullarında uygulamalı çalışmalar yapılması, sınıf öğretmenliğinden mezun olacak öğretmen adaylarının mesleğe hazır olmaları açısından fayda sağlayacaktır.

5. Almanya, Fransa ve İngiltere’de sürekli olarak öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır ve bu çalışmalar konusunda değerlendirmeler yapılmakta, raporlar sunulmaktadır. Türkiye’de de yenileşme çalışmaları gündemdedir. 1998 yılında uygulamaya konan öğretmen yetiştirme programları eleştirilmiş ve yeniden yapılan program geliştirme çalışmaları sonucu 2006-2007 öğretim yılında aşamalı olarak yürürlüğe konmak üzere değişmiştir. Uygulanan programların değerlendirmesinin yapılmaması bu alanda yapılan yenileşme çalışmalarının yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinin program değerlendirme çalışmalarına aktif olarak katılması sağlanmalıdır.

6. Sınıf Öğretmenliği programları çağın ve ülkenin koşullarına göre sürekli yenilenmeli, bu yenilenme çalışmaları araştırma sonuçlarına dayandırılmalıdır. Karşılaştırmalı araştırma çalışmaları teşvik edilmeli ve bu çalışmalar gözönüne alınmalıdır.

7. Almanya ve Fransa'da Alan Bilgisi ve Alan Bilgisi Eğitimi tek bir ders adı altında toplanmıştır. İngiltere'de tüm Sosyal Bilimler dersleri Beşeri Bilimler adı altında tek bir ders altına toplanmıştır. Türkiye'de ise her bir dersin adı farklıdır. Buna rağmen bu derslerin öğretim süreçlerine bakıldığında öğrencilerin gerçek sınıf ortamında bu derslerin işlenişine hazır olmaları yetersizdir. Sınıf Öğretmenliği Ders Programlarının içeriği üniversite-okul işbirliği sağlanarak yeniden düzenlenmelidir.

8. Sınıf Öğretmenliği programına alınacak öğrencilerin kabul koşulları, diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanılarak ülke koşullarına göre yeniden düzenlenmelidir. Sınıf öğretmenliğine kabul edilecek öğrencilerin "öğretmenliğe uygunluk kriterlerini" karşılaması şartı getirilmelidir. Öğretmenlik mesleğini yapmaya uygunluk kriterlerinde öğretmen adaylarının fiziki, sosyal, psikolojik durumları gözönüne alınmalı ve sadece ÖSS başarı puanına göre yerleştirme yapılmamalıdır.

9. Fransa'da öğrenciler lise sonrası aldıkları 3 yıllık eğitimden sonra öğretmenlik mesleğinde hangi alanı seçeceğine karar vermektedir. Türkiye'de ise zaten öğretmenlik mesleğine yönelik olarak hazırlanan Anadolu Öğretmen Liseleri için benzer bir uygulama getirilmeli, buradan mezun öğrencilerin öğretmenlik bölümlerine girişlerinde daha fazla kolaylık sağlanmalıdır. Bu bölümden mezun olan öğrencilerin üniversite seçme sınavında öğretmenlik tercihi yaptıkları takdirde ortaöğretim başarı puanlarının katkısı diğer öğrencilerden daha fazla olmakla birlikte, 2006 yılında bu katkı oranı düşürülmüştür. Tam tersi bir uygulama gerçekleştirilmeli, Anadolu Öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik tercihi yapmaları durumunda bu bölümlere girişlerinde ortaöğretim puanlarının yüksek olması durumunda sınavsız geçiş hakkı verilmelidir.

10. Öğretmen atamasında sadece bir sınava bağlı kalınmamalı, öğretmen adaylarının okul başarı puanları ve öğretim elemanlarının öğretmen adayları hakkında vereceği görüş ve raporlar da dikkate alınmalıdır.

11. Türkiye'de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) tüm öğretmenlik alanları için (okul öncesi, İngilizce, Türkçe, sınıf öğretmenliği gibi) aynı sınavdan ibarettir. Alana özgü bir sınav yapılmamaktadır. Ayrıca sınav sadece bilginin ölçülmesine yönelik olarak düzenlenmiştir. Öğretmenliğe hazır olup olmamayı ölçmemektedir. Bu da dershane sektörünü canlandırmakta fakat öğretmenlik becerilerini ölçme açısından bir katkıda bulunmamaktadır. Bu sınavın içeriğinin yeniden düzenlenerek alana ve beceriye yönelik sorular içermesine özen gösterilmelidir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki genel eğitim sistemi incelenmiştir ve Türkiye'deki zorunlu eğitim süresinin diğer ülkelerdekinden daha kısa olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada Türkiye'deki zorunlu eğitim süresinin öğrenci başarısına etkisi gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitim süresi ile karşılaştırılarak ortaya konabilir.

2. Bu araştırmada Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmenliği programları incelenerek Türkiye'deki sınıf öğretmenliği programı ile karşılaştırılmıştır. Bir başka araştırmada dünyanın gelişmiş diğer ülkelerinin sınıf öğretmenliği programları ile Türkiye'deki sınıf öğretmenliği programları karşılaştırılabilir.

3. Bu araştırmada Sınıf Öğretmenliği Programları karşılaştırılırken dört ayrı ülke alınmış ve hepsindeki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bir başka çalışmada Sınıf Öğretmenliği Programın bütünü yerine yalnızca içerik, uygulama gibi ögeler araştırılabilir.

4. Bu araştırma incelenen ülkelerle ilgili elde edilen yazılı dökümanlara dayanarak yapılmıştır. Bir başka araştırmada bizzat ülkelerde çalışılarak alanda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılabilir.

5. Bu araştırmada Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'nin sınıf öğretmenliği programları karşılaştırılırken (dört ayrı ülke ele alındığından) her bir dersin içerik açısından birebir karşılaştırması yapılamamıştır. Bir başka çalışmada eğitim düzeyi yüksek olan bir ülke alınarak, sınıf öğretmenliği programlarındaki her bir dersin içeriğinde yer alan konular ve bunların işlenişi, öğretim süreçleri, değerlendirilmesi ve Türkiye'deki derslerin bu açılardan karşılaştırılması ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

6. Bu alanda incelenen ülkelerin karşılaştırılan programlarını ülkemiz koşullarına göre değerlendirip, bir plot uygulama gerçekleştirdikten sonra sınıf öğretmeni yetiştirmeye ilişkin bir model önerisi geliştirilebilir.

7. Bir başka araştırmada eğitimde gelişmiş olan ülkelerin ortaeğitim başarılarının üniversite eğitimine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

Adem, M. (1995), *Demokratik, Laik, Çağdaş Eğitim Politikası*, Ankara: Şafak Matbaacalık.

Akyüz, Y. (2001), *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 2001'e*, Ankara: Alfa Yayınları.

Akyol, H. (2005), "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Hakkında Görüş ve Öneriler" *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.* Ed. Murat Özbay. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 22-24 Eylül 2005, ss.407-409

Alexander, R.J. (2001), *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford and Boston: Blackwell.

Alkan, M. (2004), "Telekomünikasyon Teknolojileri ve Düzenleyici Yaklaşımlar," *Panorama Dergisi*, s.1. ss.1304-6438.

Arnove, R. F., Torres, C. A. (1995), "Adult education and state policy in Latin America: the contrasting cases of Mexico and Nicaragua," *Comparative Education Review, s.*31. ss.311–326.

Arnove, R. F. (2001) "Comparative and International Education Society (CIES) facing the twenty first century: challenges and contributions," *Comparative Education Review, s.*45. ss.477–503.

Arnove, R. F., Kelly, G. P., Altbach, P. G. (1982), "Approaches and perspectives," *Comparative education*, Derl. : P. G.Altbach, R. F. Arnove & G. P. Kelly (New York: Advent Books), ss.3–11.

Arnove, R. F., Carlos A. T. (2005), "Comparative education: The Dialectic between the Global and the Local," *Comparative Education Review*, c. 49. ss.

Arslan, A. (2001), Sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda ve ders programlarında yapılan değişikliklerin içerik kategorilerine göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi: Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

Ayalon, H. & Gamoran, A. (2000), "Stratification in academic secondary programmes and educational inequality in Israel and the United States," *Comparative Education Review, c.*44. ss.54–80.

Aytaç, K. (1999), *Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi*, Ankara: Engin Yayınevi.

Aytaç, T. (2002), "21. Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rolleri", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, c.4. s. 45.

Ban, T. & Cummings, W. K. (1999), "Moral orientations of school children in the United States and Japan, *Comparative Education Review" c.*43. ss.64–85.

Başaran, İ. E. (1996), *Türkiye Eğitim Sistem,* Ankara*:* Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ.E. (1994), *Eğitime Giriş*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Bertram, T., Pascal, C. (2002), "Early years education: an ınternational perspective. London: qca. asp between the global and the local," *Comparative Education Review,*s.49.

Bozkurt, V. (1996), *Enformasyon Toplumu ve Türkiye*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bray, M., Thomas, R. M. (1995), "Levels of comparison in educational studies: different in sights from different literatures and the value of multilevel analysis," *Harvard Educational Review, c.*65.ss.472–90.

Bray, M. (2003), *Comparative education: continuing traditions, new challenges, and new paradigms*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brisard, E.; Menter, I.; Smith, I. (2003) "Convergence or divergence? Initial teacher education practice in England and Scothland.(26.08.2006) (www.http//leeds.ac.uk/educo/documents.00003438.htm).

Broadfoot, P. (2000), "Comparative education for the 21st century: retrospect and prospect," *Comparative Education,* c.36.s.3.ss.357–371.

Buchman, C., Brakewood, D. (2000), "Labour structures and school enrolments in developing societies: Thailand and Kenya compared," *Comparative Education Review, c.*44. ss.175–204.

Calin, D. (2005), *Psychologie, Education & Enseignement Specialise,* (site Personnel de Daniel Calin). (Online : http://daniel.calin.free.fr/)

Carnoy, M. (1998), "National voucher plans in Chile and Sweden: did privatization reforms make for better education?" *Comparative Education Review,* c. 42.ss.309–337.

Celep, C. (2002), "Orta öğretim öğrencilerinin psikolojik ve akademik gereksinimlerini karşılama ile sınıf içi öğrenci dönütleri," *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, sayı.9, ss. 24-40.

Clayton, T. (1998) "Beyond mystification: reconnecting world-system theory for comparative education," *Comparative Education Review ,s.* 42, ss. 479–496.

Columbia Encylopedia (2001), 6th edition. Columbia University Press.

Cook, Bradley J., Steven J. Hite, and Erwin H. Epstein (2004), "Discerning Trends, Contours, and Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and Their Literature", *Comparative Education Review.* c. 48, s. 12, ss.123-149.

Cornoy, M. & Rhoten, D. (2002), "What does globalization mean for educational change? A comparative approach," *Comparative Education Review.* c. 46, s.1, ss.1-9.

Crossley, M., Broadfoot, P. (1992), "Comparative and international research in education: scope, problems and potential," *British Educational Research Journal*, (01411926), c.18, s.2

Crossley, M. & Jarvis, P. (2000a), "Introduction: continuity, challenge and change in comparativeand international education," *Comparative Education,* c.36, s.3, ss.261–265.

Crossley, M. & Jarvis, P. (Derl.) (2000b)," Comparative education for the twenty-first century," *Comparative Education,* c.36 s.3 (özel sayı 23).

Crossley, M. & Vulliamy, G. (1984), "Case study research methods and comparative education," *Comparative Education*. c.20, ss. 193–207.

Crossley, M. with Jarvis, P. (Derl.) (2001), "Comparative education for the twenty-first century: an international response," *Comparative Education,* c.37, s.4, (Special Number 24).

Cummings, W. K. (1999) "The institutions of education: compare, compare, compare!," *ComparativeEducation Review, c.*43, ss.413–437.

Cüceloğlu, D. (1999), *Yeniden İnsan İnsana,* Istanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, H. (2005), *Avrupa Birliği Türkiye İlişkileri,* Ankara: Barış Kitap Yayıncılık.

Demirel Ö. (2004), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000), *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Department of Educatıon and Scıence/Welsh Offıce (1992), "Initial Teacher Training (secondary phase)", (London and Cardiff: DES/WO), c. 9, s.92, ss.35-92.

Dış Ticaret Müsteşarlığı (DTM&TOBB). (2002), *Avrupa Birliği ve Türkiye*, Ankara: Doğuşum Matbaacılık.

Dış Ticaret Müsteşarlığı (DTM). (1999), "Avrupa Birliği" (188) Ankara: Uluslararası İktisadi Kuruluşlar

Doğan, H. (1997*), Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğanay, A. (2003), "Sosyal Bilgiler Öğretimi". *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ed.; Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.15-46.

Drucker, P. F. (1994), *Yeni Gerçekler. (*Çev. Birtane Kanakçı), İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Dura, C. (1990*), Bilgi Toplum,* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ekiz, D. (2003), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimi Modeller Hakkındaki Düşünceleri", *MEB Dergisi,* s.158 .

Erdem, Ş. (1997), "Mali piyasalarda sistem riski, politika ve önlemler," *Hacettepe Üniversitesi, İ.İ.B.F.Dergisi*, c.15. S.2. ss.61-70

Eurydıce European Unıt (2002), *Key Topics in Education in Europe (c. 3),: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report I: Initial Training and Transition to Working Life*. Brüksel: EEU.

Eurydıce Unıt For England, Wales And Northern Ireland (Eurydıce At Nfer (2002). International Survey of ITT Structures and Requirements. Information collected by the Unit for an unpublished paper).

Eurydıce European Unıt (2003), *Database of the European glossary on Education*. (http://www.eurydice.org/) (20/02/04)

Eurydıce Unıt For England, Wales And Northern Ireland (Eurydıce At Nfer), (2003), International Survey of ITT Structures and Requirements, (http://www.eurydice.org. (21.05.2005)

Eurydıce Unıt, France (1999), *The Education System in France (1998),* [Online] via the EURYBASE http://www.eurydice.org. (21.05.2005)

EURYDICE, (1995), Education and the structuring of the European space (Athens, Seirios Editions)., s. 196.

EURYDICE, (2002), European Community, « Formation initiale et transition vers la vie professionnelle », cilt.3. s:38.

Eurydice, (2004) The information database on Education Systems in Europe, Das Bildungssytem in Deutchland.

Eurydice, (2005)., European Community, « Formation initiale et transition vers la vie professionnelle », c.3.

Fairbrother, G. (2005), "Comparison to what end? Maximizing the potential of comparative education research," *Comparative Education,* c. 41, s.11, ss. 5-24.

Farrell, J. P. (1979) "The necessity of comparisons in the study of education: the salience of science and the problem of comparability," *Comparative Education Review, s.*23, ss.3–16.

Fidan, N, ; Erden, M. (1994), *Eğitime Giriş*, Ankara : Meteksan Matbaacılık.

France. Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Natıonale Et De La Recherche (2003), *Améliorer la Formation des Enseignants.*

France. Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Et De La Recherche (2003a). *Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles Session 2001*. (Note d'information, 03.43 Août).: http://www.education.gouv.fr/stateval/ni/ni.htm).

France. Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Natıonale Et De La Recherche (2003b), *Améliorer la Formation des Enseignants.* (Press release, 9 April), [online]. Available at: http://www.education.gouv.fr/ (9 Nisan, 2006)

France. Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Natıonale Et De La Recherche (2003c) http://www.education.gouv.fr/ (9 Nisan, 2006)

France. Mınıstere De La Jeunesse, De L'educatıon Natıonale Et De La Recherche (2003d). *10 Mesures pour Relancer l'Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication à l'Ecole.* (Dossier de presse, 13 May).

France. Ministere De La Jeunesse, De L'education Et De La Recherche (1991). *Contenu et Validation des Formations Organisées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Circulaire ss. 91-202 du 2 juillet).*

Gaffield, C. (1994) "Children's lives and academic achievement in Canada and the United States," *Comparative Education Review, s.*38, ss.36–64.

Gorard, S. (2001), "International comparisons of school effectiveness: the second component of the'crisis account' in England?" *Comparative Education,* c.37,s.3, ss.279–296.

Gordon, T. (1993), *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev. Emel Aksoy, Birsen Özkan). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Gök, F. (2003), "Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Öğretmen Yetiştirme" Eğitim Sen *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu*, Eylül 2003, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Gömleksiz, M. (1997), *Kubaşık Öğrenme,* Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.

Grant, N. (2000) "Tasks for comparative education in the new millennium," *Comparative Education,* c.36, s.3, ss.309–317.

Green, A. (1995), "Core skills, participation and progression in post-compulsory education and training in England and France," *Comparative Education,* c.31, s.1, ss. 49–68.

Grimshaw, A. D. (1973), "Comparative sociology: in what ways different from other sociologies," Grimshaw *Comparative social research: methodological problems and strategies* Derl.:M. Armer & A. D. (New York, John Wiley and Sons), ss.3–48.

Hantrais, L. (1995), "Comparative Research Methods," *Social Research Update*. England: University of Surrey, Guildford GU2 7XH.

Hatiboğlu, T. (2000), *Türkiye Üniversite Tarihi*, Selvi Yayınevi, Ankara

Heidenreich (1991), "Problems of generalization in cross-national studies of organizations," *International Sociology*, c.6.s12. ss.181-200.

Holmes, B. (1998), *Problems in education: a comparative approach.* London: Routledge.

Kara, M. (2001), "Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması", *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karakaya, Ş. (1995), Teacher Training: A comparison of English and Turkish Theory and Practice. *Doktora Tezi.* University of Leicester, School of Education. Leicester, England.

Karakaya, Ş. (2004), *Eğitimde Program Geliştirme ve Yeni Yönelimler*, Ankara: Asil Yayın.

Kelly, G.P. and P. G. Altbach. (1986), "Comparative Education: Challenge and Response." *Comparative Education Review*.c.30, s.1, ss.89-107.

Kısakürek, M.A. *Eğitim Programları ve ECTS Uygulamaları*
http://www.ankara.edu.tr/sonEcts/abegitimects.pdf (14.07. 2005)

Korkut, H. (1990), *Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere Üniversiteleri*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası.

Korkut, H. (2002), *Sorgulanan Yüksekeğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Lauterbach, U.; Mitter W. (1998) "Theory and methodology of international comparisons" *Vocational education and training – the European research field Background report* – c. II. ss.3-38. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 92-828-3614-2

Le Métaıs, J. (1999), 'Approaches to comparology', *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume3/lemetais.html (14.07. 2005)

Le Metaıs, J. (2003), *International Trends in Primary Education*, London: QCA. Online at http://www.inca.org.uk/thematic.asp (14.07. 2005)

Le Métais, J., Tabberer, R. (1997), 'Why different countries do better: evidence from examining curriculum and assessment frameworks in 16 countries', *International Electronic Journal for Leadership in Learning.* http://www.ucalgary.ca/~iejll (18.07. 2005).

LES IUFMs de France (2005), *Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles: une Nouvelle Maquette pour la Session 2006).*

Little, A. (2000), "Development studies and comparative education: context, content, comparison and contributors," *Comparative Education*, 36(4), 279–296.

Livatyalı, H. (2004), *Sosyal Bütünleşmede Öğretmenin Rolü. Eğitime İlişkin Çeşitlemeler***,** (Ed. Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi.

Livingstone, D. W. (1999), "Lifelong learning and underemployment in the knowledge society: a North American perspective," *Comparative Education*, c.35s.2, ss.163–186.

Martin, T. J. (2003), "Divergent ontologies with converging conclusions: a case study comparison of comparative methodologies," *Comparative Education*, c.39, s.1, ss.105–117.

Mason, R., Nakase, N. & Naoe, T. (2000), "Craft education in lower secondary schools in England and Japan: a comparative study," *Comparative Education*, c.36, s.4, ss.397–416.

McFadden, M. G. (1995), "Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency," *British Journal of Sociology of Education,* s.16, ss.293–308.

Mermut, Ö. (2005), Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya, Finlandiya) ve Türkiye'deki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Merritt, R. L., Coombs, F. S. (1977), "Politics and educational reform," *Comparative Education Review,* c.21, ss.247–273.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2000), *2001 Yılı Başında Milli Eğitim.* Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB yayınları..

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1998), *Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarından Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.* Ekim 1998 tarih ve 2493 sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2002), Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, sayı 155.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006), *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: ğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005), A*vrupa Konseyi Üye Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı*, Milli Eğitim Yayınları.

Milliyet Gazetesi: 06.11.2005 Pazar

Nigel, N. (1995), "Initial Teacher Education In France, Germany, And England And Wales: A Comparative Perspective" , Compare: *A Journal of Comparative Education,* 03057925, c.25, s. 3

Noah, H. J. (1988), "Methods in comparative education," *The encyclopedia of comparative education and national systems of education,* Derl.: T. N. Postlethwaite, (Oxford: Pergamon Press), ss.10–12.

Ochs, K. & Phillips, D. (2002), "Comparative studies and 'cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany," *Educational Studies,* c.28s4, ss.325-339.

O'Donnell, S. (2002), "Thematic Probe. Primary Education: an International Perspective" *INCA,* http://www.inca.org.uk/thematic_probe.asp (Work towards the thematic study *International Trends in Primary Education*.) (20 Ocak 2006)

O'Donnell, S. (2004), International review of curriculum and assessment frameworks Comparative tables and factual summaries.
http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf (20. 01.2006)

Odyakmaz, N. *"Bilgi Teknolojileri, Küreselleşme ve Kalkınma"*, Dış Ticaret Dergisi, Sayı:18, Yıl:5, Temmuz 2000.

OECD (2003), Report: Warns of Growing Risk of Teacher Shortages in OECD Countries: Education at a Glance: 16/09/2003

Oktay,A. (2001), *21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Serdar Yayıncılık.

Osborn, M., Broadfoot, P. & Planel, C., Pollard. A. (1997), "Social class, educational opportunities and equal entitlement: dilemmas of schooling in England and France," *Comparative Education*, c.33, s.3, ss.375–393.

Osborn, M. & Planel, C. (1999), "Comparing children's learning, attitude and performance in French and English primary schools," *Learning from comparing*, Derl.: R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Wallingford: Triangle Books), s.1

Osborn, M. (2001), "Constants and contexts in pupil experience of learning and schooling: comparing learners in England, France and Denmark," *Comparative Education*, c,37, s.3, ss.267–278.

Osborn, M. (2004), "New methodologies for comparative research? Establishing 'constants' and 'contexts' in educational experience", *Oxford Review of Education,* c.30, s. 2

Øyen (2004), http://en.wikipedia.org/wiki/Comparative_research#_note-3: 276. (22. 01. 2006).

Özden, Y. (2004), *Öğrenme ve Öğretme,* Ankara: Pegem A yayınları.

Pepin, B. (1999), "The influence of national cultural traditions on pedagogy: classroom practices in England, France and Germany," *Learners and pedagogy,* Derl.: J. Leach & B. (Moon London: Sage).
(http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000872.htm) 05.03.1996)

Planel, C. (1997), "National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France," *Comparative Education,* c.33, s.3, ss.349–374.

Phillips, D., Ochs, K. (2004), "Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education," *British Educational Research Journal, c.30. s.6.*

Rosenmund, M. (1999), International Symposium on curriculum-making processes and curriculum research, Zürich.
(http://www.ibe.unesco.org/organization/director/dirdocum.htm)(23.08.2005)

Rosenmund, M. (2000), Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes. *Journal of Curriculum Studies*, c. 32, s. 5, ss. 599–606.

Rust, V. D. (1991), "Postmodernism and its comparative education implications," *Comparative Education Review, s.*35, ss.610–626.

Rust, V. D., Sourmaré, A., Pescador, O., Shibuya, M. (1999), "Research strategies in comparative education," *Comparative Education Review, s.* 43, ss. 86–109.

Saban, A. (2002), *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim,* Ankara:Nobel Yayıncılık.

Sağlam, M. (1999), *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sağlam, M.; Kürüm. D. ((2005), "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinden Öğretmen Eğitimi Yapısının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Ed. Hüseyin Kıran, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. c.1, ss.532-539.

Saracaloğlu, A. S. (1992), Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması, İzmir: Ege Üiversitesi Basımevi.

Senemoğlu, N. (2003), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Sharpe, K. (1997), "The Protestant ethic and the sprit of Catholicism: ideological and institutional constraints on system change in English and French primary schooling," *Comparative Education,* c.33, s.3, ss.329–348.

Sillars, S. (1995), *İletişim*, (Çev. Nüzhet Akın), Ankara:Özgün Matbaacılık.

Skinningsrud, T. (1995), "Further education and training: a comparison of policy models in Britain and Norway," *Comparative Education,* c.31,s.1, ss.69–82.

Sönmez, V. (2003), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Su, Z., Su, J. & Goldstein, S. (1994), "Teaching and learning science in American and Chinese high schools: a comparative study," *Comparative Education, c.*30, s.3, ss.255–270.

Şimşek, H.(1997), *21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı, Kaostaki Türkiye.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tan, J. (1997), "Education and colonial transition in Singapore and Hong Kong: comparisons and contrasts," *Comparative Education,* c.33, s.2, ss.303–312.

Tanrıöğen, A. (2002), *Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Yönelimler. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ed. Adil Türkoğlu. Ankara: Mikro Basım-Yayım.

Tekeli, İ. (2002), *Bilgi Toplumuna Geçiş - Sorunsallar/ Görüşler/ Yorumlar/ Eleştiriler ve Tartışmalar,* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Tekeli, İ. (2003), *Eğitim Üzerine Düşünmek,* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Tezcan, M. (2002), *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition. Copyright © 2001-05 Columbia University http://www.teachernet.gov.uk/ Press.

Tight, M. (1994), "Models of part-time higher education: Canada and the United Kingdom," *Comparative Education,* 30(3), 183–192.

Tobin, J. (1999), Method and meaning in comparative classroom ethnography, *Learning from comparing*, Ed.: R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips 1 (Oxford: Symposium Books).

Topbaş, E. (2001), Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması, *Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tora, B. B. (1996), "Education a Globally Prepared Work Force" *Liberal Education,*. c. 92 , s.96.

Töremen, F. (2001), *Öğrenen Okul,* Ankara: Nobel Yayınları.

Turan, K. 2005), Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk-Alman eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *AB Sürecinde Eğitim-Milli Eğitim Dergisi*, s.167, ss.173-183.

Tuzcu, G. (2002), "Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması", *Milli Eğitim Dergisi,* s. 155-156.

Tuzcu, S. (2000,) Türkiye'de Üniversitelerde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Politikası, *Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Tübitak (2005), *Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi* Vizyon 2023, Ankara: TUBİTAK yayınları.

Türk-AB İşbirliği Derneği (TURKAB) (2002), *Müzakereler Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye*. Hazırlayan : Erdal Kabatepe. Ankara: Türk-AB yayınları.

Türkoğlu, A. (1984), *Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkoğlu, A. (1988), *Eğitim Yüksekokulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*, Adana:Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Türkoğlu, A. (1998), *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, Adana:Baki Kitabevi.

Türkoğlu, A. (2005), *109 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul:Kara Yayınları.

Türkoğlu, S. (2004), Çukurova ve Mersin Üniversitesi sınıf Öğretmenliği Programlarının Değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Ültanır, G. (1994), Alman, Avusturya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi, *Doktora Tezi***,** Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ültanır, G. (2000), *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi,* Ankara: Eylül Kitabevi.

Üstel, L. (2005), *Öğretmenler İçin AB Klavuzu.* Ankara: MEB Basımevi.

Varış, F., L. A. Lauweyers., K. Neff (1979), *Mukayeseli Eğitim,* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları..

Varış, F. (1996), *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Alkım Yayınevi.

Whitty, G., Edwards, T. (1998), "School choice policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance", *Comparative Education,* c.34, s.2, ss.211–227.

Wu, H.C., Irwin, J.D. (1998), *Emerging Multimedia Computer Communication Technologies,* New Jersey: Prentice Hall.

Yavuzer, H. (1997), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (1997) 8 Yıllık Temel Eğitim ve Yönlendirme Sistemi (Ed: Mustafa Gazalcı). Ankara: Güldiken Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

YÖK (1998a), *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Yeniden Düzenlenmesi,* Ankara.

YÖK (1998b), *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* (*Fakülte-Okul işbirliği),* Ankara.

Ziylan, A.(2006), "Küreselleşme ve Ulusal Teknoloji", *Bilim Teknoloji ve İnovasyon Politikaları,* Cumhuriyet Bilim Teknik, 11.02.2006

(http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html) (23.07.2005)

(http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN) (23.07.2005)

(http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm) (25.09.2005)

(http://www.education.gouv.fr/syst/orgs6.htm) (12.06.2005)

(http://www.dur.ac.uk/undergraduate/prospectus/tetr/) (12.12.2005)

(http://www.inca.org.uk/1320.html) (12.12.2005)

(http://www.inca.org.uk/england-education-mainstream.html)(12.12.2005)

(http://www.inca.org.uk/france-initial-special.html#7.5.4)(12.12.2005)

(http://www.inca.org.uk/france-system-mainstream.html)(18.12.2005)

(http://www.inca.org.uk/germany-initial-special.html)(12.12.2005)

(http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003438.htm)(17.05.2006)

(http://www.ph-karlsruhe.de/lehre_stud/ghs.pdf)(06.07.2005).

(http://www.dur.ac.uk/programme.specifications/?dept=EDUS&prog=X1R9) (06.12.2005).

(http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/32/57/30100518.pdf)(10.10.2006)

(www.statistics.gov.uk/statbase/Product.asp?vlnk=8169)(10.10.2006)

(http://www.education-otherwise.org/index.htm). (29.11.2005)

(http://aef.marmara.edu.tr/ilkogretim/sinifogr.html) (27.04.2006)

(http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html) (27.08.2005)

(http://en.wikipedia.org/wiki/Comparative_research#_note-3) (27.04.2006)

(http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm) (27.04.2005)

(http://ss.uno.edu/SS/TeachDevel/TeachTech/ComTeachMeth.html) (27.04.2006)

(http://www.ankara.edu.tr/sonECTS/abegitive.cts/html) (27.04.2006)

(http://www.egt.anadolu.edu.tr/zihinengogrtprog/bilgi.htm) (27.04.2006)

(http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html) (22.06.2005)

(http://www.deltur.cec.eu.int/).(19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/1371.html) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/1393.html#724) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/1421.html) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/1462.html) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/comparative_tables.html) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/england-system-mainstream.html) (19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/france-initial-special.html)(19.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/france-system-mainstream.html)(20.06.2005)

(http://www.inca.org.uk/germany-initial-special.html).(19.06.2005)

(http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003438.htm(12.07.2006)

(http://www.ph-karlsruhe.de/lehre_stud/ghs.pdf)(05.05.2005)

(http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse.aspx)(05.06.2005)

(http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/typesofcourse.aspx)(05.06.2005)

(http://www.teachernet.gov.uk/) (05.06.2005)

(http://www.uni-karlsruhe.de/Outerspace/VirtualLibrary/index.de.html) (05.05.2005)

(http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/158/=)(05.05.2006)

(http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/ab.htm) (05.05.2006)

(http://international.cukurova.edu.tr/ects/App_Pages/WebForms/P_Genel/Prog.asp?.ProgNo=483) (08.08.2006)

http://www.dur.ac.uk/faculty.handbook/module_description.php?module_code=EDUS1641 (17.10. 2005)

(http:www//lorraine.iufm.fr/format/eval12ald.html) (11.10.2006)

EKLER

Ek 1:

2006-2007 TÜRKİYE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2
A	Uygarlık Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Kimya	2	0	2
A	Türk Tarihi ve Uygarlığı	2	0	2
A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe I: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		20	2	21

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2
A	Müzik	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uyg. 1	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2
GK	Felsefeye Giriş*	2	0	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		15	6	18

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Sanat Kültürü ve Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uyg.2	0	2	1
A	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	Beden Eğt. ve Oyun Öğretimi	1	2	2
A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Tekn. ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		15	12	21

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	İlköğretimde Drama	2	2	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

VI.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları**	1	2	2
MB	Okul Deneyimi I	1	4	3
TOPLAM		16	6	19

VII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	2	0	2
A	Trafik ve İlkyardım	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2
GK	İstatistik*	2	0	2
MB	Okul Deneyimi II	1	4	3
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim	3	0	3
TOPLAM		16	6	19

VIII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Seçmeli I	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
MB	Seçmeli I	2	0	2
MB	*Öğretmenlik Uygulaması*	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		14	6	17

DERSLERİN ALANLARA GÖRE DAĞILIMI

BRANŞLAR	T	U	K	S	%
TEMEL ALAN DERSLERİ (A)	72	20	82	92	53
ÖĞRETMENLİK MESLEK DERSLERİ (MB)	30	16	38	46	25
GENEL KÜLTÜR DERSLERİ (GK)	31	6	34	37	22
GENEL TOPLAM	133	42	154	175	100

T: Teorik, U: Uygulama, K:Kredi, S:Saat, %: Krediye göre oran

Ek. 2

Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama

Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konmuştur.

Yeniden yapılanma çalışmalarında, eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren programları, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak biçimde şekillendirilmiştir.

Geçen sekiz yıllık süre içinde üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açıkoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları çözümlemeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur.

Bilindiği üzere, Milli Eğitim Bakanlığı da ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında değişim sürecini başlatmıştır. Bu gelişme, hizmet öncesi eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının bu konularda da yeterliliklerinin üst düzeye çıkarılması ihtiyacını doğurmuştur.

Yukarıda yapılan açıklamaların ışığında; sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesi Yükseköğretim Kurulu'nca uygun bulunmuş ve bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu, eğitim fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarıyla konuyu paylaşmış, programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak amacıyla çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmaların gereği olarak, eğitim fakülteleri dekanlıklarının görüşleri de dikkate alınarak, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinden 25 kişilik program yenileme grubu

oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan iki üst düzey yetkilinin de katılımıyla, 5-11 Mart 2006 tarihleri arasında 7 gün süreli "Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı" düzenlenerek yeni öğretmen yetiştirme program taslakları hazırlanmıştır. Taslak programlar, görüşleri alınmak üzere eğitim fakülteleri dekanlıklarına gönderilmiştir. Paydaşları geniş tutulmaya çalışılan bu sürecin, olabildiğince katılımcı ve demokratik olmasına, böylelikle yeni programların, ortak aklın ürünü olarak oluşturulmasına büyük özen gösterilmiştir.

Fakültelerden gelen görüş ve öneriler "Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu" tarafından titiz bir çalışma ile değerlendirilerek Eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen öğretmen yetiştiren programlarına son şekli verilmiş, 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda uygulama için olur alınmıştır. **Yeni programların ders tanımları ile ilgili çalışma halen devam etmektedir.**

Yeni programları geliştirmede büyük katkı sağlayan eğitim fakültesi dekan ve öğretim elemanlarının, uygulamada karşılaşılabilecek sorunların çözümünde çok önemli görevler üstlenecekleri ve sahiplenecekleri muhakkaktır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilikler şunlardır:

- Programlar oransal olarak, % 50-60 alan bilgisi ve becerileri, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 15-20 genel kültür derslerini içermektedir.
- Yeni programlarda, yan dal uygulamasına, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle son verilmiştir. Yeni uygulama ile, öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi mümkün olabilecektir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; fakültelere, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmekte, seçmeli ders olanağı artırılmaktadır.
- Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda okul uygulaması yapabilme fırsatı verilmektedir.
- Yeni programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entellektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi

ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacak, öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.

- Öğretmen yetiştirme programlarına "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyıllık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Öğrencinin bu çalışmalardaki başarısı, "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinde kredili olarak değerlendirilecektir.

Programların Uygulanması ile İlgili Esaslar:

1. Programlar, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren, 1.sınıflardan başlanarak uygulanacak, diğer sınıflar eğitimlerini, başladıkları programla sürdüreceklerdir.
2. Programda yer alan (*) işaretli dersler, ilgili yarıyılın tüm öğrencileri için zorunludur. Fakülte yönetimi, bu ders yerine, farklı bir ders tercihi yapabilecektir.
3. Programda yer alan (**) işaretli ders, tüm programlar için ortak olup ders tanımında belirtildiği gibi, bir yarıyıl boyunca öğrencinin yapacağı Topluma Hizmet Uygulamaları sonucunda değerlendirilecektir. Fakülteler, eski programa göre eğitimlerini sürdürecek öğrenciler için de adı geçen dersi programa koyabilirler. Bu durumda ders, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygun olan bir dönemde okutulmaya başlanacaktır.
4. Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi alanları ve fakültenin öğretim elemanı durumuna göre bir veya birden fazla ders olarak belirlenebilir.
5. Zorunluluk olmadıkça, derslerin yıllarının değiştirilmemesine özen gösterilmelidir. Ancak gerekli görüldüğünde, derslerin yarıyılları değiştirilebilecektir.

6. Bir dersin tamamlayıcısı niteliğindeki laboratuvar uygulamaları, programda farklı ders olarak yer almıştır. Fakülteler bu dersleri, aynı kod altında, dersin uygulaması olarak gösterebileceklerdir.

7. 1.Sınıfa (I. ve II.yarıyıl) ait ders tanımlarıyla ilgili bir ön çalışma, ders programları ile birlikte verilmiştir. Dekanlıklar, ilk iki yarıyıl için verilen programda, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bir değişiklik yapmaları halinde, ilgili kurullarında son şeklini verdikleri programlarını(yalnız I. ve II. yarıyıl), en geç 18 Eylül 2006 tarihine kadar Rektörlükleri aracılığıyla, Yükseköğretim Kurulu'na gönderecekler ve onay alındıktan sonra uygulamaya geçebileceklerdir. Gönderilen programın ilk iki yarıyılına ait kısımda YÖK'ün gönderdiği programın aynen uygulanması durumunda herhangi bir onay söz konusu değildir.

8. Tüm programlarla ilgili ders tanımı çalışması tamamlandığında, oluşturulacak program kitapçığı fakültelere gönderilecektir. Bu süreç tamamlandığında, Dekanlıklar, seçmeli dersleri belirleyerek ilgili kurullarında son şeklini verecekleri programları, Rektörlükleri kanalıyla Yükseköğretim Kurulu'na gönderecekler ve onay alındıktan sonra uygulamaya geçebileceklerdir.

Ek 3:

Terimler Sözlüğü

A Certificat D'aptitude Au Professorat De L'enseignement Du Second degré *(*CAPES*):* Ortaeğitim Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifikası (Fransa)

A **Certificat D'aptitude Au Professorat De L'enseignement Du Second Degré** (CAPES): Ortaeğitim Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifikası (Fransa)

Abitur: Yüksek okula giriş hakkı veren Olgunluk Sınavı (Almanya)

Baccalaureat: Lise bitirme sınavı ya da olgunluk sınavı (Fransa)

Bachelor: Üniversite Mezunu, Uzman

Certificat d'aptitude au professorat des écoles (CAPE): Özel Eğitim Öğretmenlik Sertifikası (Fransa)

Classes D Intégration Scolaire (CLIS): Kaynaştırma Sınıfları (Fransa)

Councıl for National Academic Awards (CNAA) Ulusal Akademik Dereceleri Onaylama Kurumu

Council for Accreditation of Teacher Education (CATE) Öğretmen Eğitimini Değerlendirme Konseyi

Écoles Élémentaires: İlkeğitim Öğretmenliği (Fransa)

Écoles Maternelles: Okul Öncesi Öğretmenlik (Fransa)

European Credit Transfer System (ECTS): Avrupa Kredi Transfer Sistemi

Eurybase: The Information Database on Education Systems in Europe: Avrupa'da Eğitim Sistemleri Veri Tabanı

General Certificate of Secondary Education: Genel Ortaeğitim Sertifikası

General Teaching Councils: Genel Öğretmenlik Konseyleri

Gesamtschule: Birleştirilmiş Okullar (Almanya)

Instituts Universitaires de Formation des Maitres (IUFM): Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Fransa)

Lehramtsprüfung: Öğretmenlik Sınavı (Almanya)

Local Education Authority (LEA): Yerel Eğitim Yetkilileri (İngiltere)

Office for Standards in Education (Ofsted) Eğitimde Standartlar Bürosu (İngilltere)

One-Year Post Graduate Certificate of Educaton One - Year (PCCE) Bir Yıllık Lisans Üstü Eğitim Sertifikası programlarıdır.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı

Padagogische Akademien: Öğretmen Yetiştirme Akademileri

Programme for International Student Assessment (PISA): Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Qualifications and Curriculum Authority (QCA): Program ve Nitelikler Kurulu

Qualified Teacher Status: Resmi (Nitelikli) Öğretmenlik Belgesi (İngiltere)

The International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive (INCA): Uluslararası Program ve Değerlendirme Çerçevesi: İnternet Arşivi

Ek 4:

ÖZGEÇMİŞ

Adı/Soyadı : Songül Kilimci
Kurum : Çukurova Universitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi (YADIM)
Doğum Tarihi : 03.07. 1964
Doğum Yeri : Adana
Telefon : +90 (533) 653 82 60
E-mail : skilimci@cu.edu.tr
saynal@gmail.com

AKADEMİK

Derece	Tarih	Bölüm	Kurum
Doktora	Aralık, 2006	Eğitim Bilimleri	Çukurova Üniv.
Yüksek Lisans	Ocak, 1990	Eğitim Bilimleri	Çukurova Üniv.
Lisans	Haziran, 1986	İngiliz Dili Eğit.	Çukurova Üniv.

Yüksek Lisans Konusu: Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi

Doktora Konusu: Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

GÖREV

Yıl	Kurum	Görev
2006 -	World Council for Curriculum and Instruction	Türkiye Sekreteri
1991 -	Yabancı Diller Eğitim Merkezi (YADIM)	Okutman
1989-1991	Fen Bilimleri, Cukurova Üniversitesi	Okutman
1988-1989	Özel Gündogdu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
1986-1988	Özel Büyük Adana Dersanesi	İngilizce Öğretmeni

ÇALIŞTIĞI KURUMDA ALDIĞI GÖREVLER

Aktif Araştırma Projesi
Sınav Hazırlama Birimi
Sosyal Komite
Program Geliştirme Birimi,
Dış İlişkiler Koordinatörlüğü

KATILDIĞI SEMİNERLER

Tarih	**Üniversite/Kurum**	**Başlık**
Haziran, 2002	**Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**	I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Öğretimi ve Okul Gelişim Sempozyumu "Avrupa Yolunda Yabancı Diller ve Okul Gelişimi".
Kasım, 2003	**Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**	XII. Eğitim Bilimleri Kongresi
Şubat,2004	**A.B.D. Büyükelçiliği Ankara and Cukurova Universitesi**	Program Geliştirme Yoluyla Dinamik sistemler oluşturmak
Mayıs,2004	**Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**	Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu
Haziran, 2004	**Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**	XIII. Eğitim Bilimleri Sempozyumu
Eylül, 2005	**Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**	XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

Eylül, 2005	**Gazi Üniversitesi**	Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve **Öğretmen Yetiştirme** Sempozyumu
Mayıs, 2006	**Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**	III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu
Ağustos, 2006	**Manila, Filipinler**	12. Dünya Konferansı

SUNDUĞU BİLDİRİLER

"İlköğretim Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Okul Bahcesinde Öğrencilere Yönelik Davranışlarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi" Eylül, 2005 Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

"Almanya, İngiltere ve Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma Çalışmaları" Mayıs, 2006 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

"The Effect of Discrimination on Peace and Education" WCCI 12th Dünya Konferansı Ağustos 6 – 12, 2006, Manila, Filipinler. (**TUBİTAK** Bilim İnsanı Destekleme Programı Tarafından Desteklenmiştir)

ALDIĞI SERTİFİKALAR/TEŞEKKÜR BELGELERİ

Tarih	**Sertifika**	**Kurum**
2000-2001	Program Geliştirme	Cukurova Universitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi (YADIM)

Mart, 1993	CEELT (Cambridge Examination in English for Language Teachers)	University of Cambridge Local Examinations Syndicate
1991-1992	Action Research Project	Cukurova Universitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi (YADIM)

YAYINLANMIŞ KİTAPLAR

Yıl	**Yayınevi**	**Başlık**
2004	Hacettepe Tas, Ankara	English Language Tests
2001	Hacettepe Tas, Ankara	Multiple Tests
2001	Hacettepe Tas, Ankara	A Resource for Reading and Words
1998	Hacettepe Tas, Ankara	İngilizce Deneme Sınavları

ÜYE OLDUĞU KURULUŞLAR

World Council for Curriculum and Instruction

Tüm Karşılaştırmalı Eğitim Derneği