



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**FİNLANDİYA, FRANSA VE TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL
ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI VE BİR MODEL TASARISI**

Gözde GÖKDEMİR BAŞER
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2018

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

FİNLANDİYA, FRANSA VE TÜRKİYE’DEKİ YABANCI DİL
ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI VE BİR MODEL TASARISI

Gözde GÖKDEMİR BAŞER
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2018




**BURDUR MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 02.08.2018 tarih ve 247/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 04.09.2018 tarihinde tez savunma sınavı yapılan GÖZDE GÖKDEMİR BAŞER'in "**Finlandiya, Fransa ve Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Bir Model Tasarısı**" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : 
(Tez Danışmanı) **Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN**

ÜYE : 
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

ÜYE : 
Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞÇI

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.


İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Gözde GÖKDEMİR BAŞER

Tarih

İmza

Finlandiya, Fransa ve Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Bir Model Tasarısı

(Yüksek Lisans Tezi)

Gözde GÖKDEMİR BAŞER

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Finlandiya, Fransa ve Türkiye’de yabancı dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme sistemlerini inceleyerek karşılaştırmak ve Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi için yeni bir model tasarısı sunmaktır. Bu amaç için; Türkiye’de Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fransa’da Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu ve Finlandiya’da Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İngilizce öğretmeni yetiştiren programların amaçları, eğitim düzeyleri, süreleri, giriş koşulları, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamaları arasında bulunan benzerlik ve farklılıklar değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Ayrıca, Finlandiya, Fransa ve Türkiye’nin İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin yanı sıra; bu ülkelerin genel eğitim sistemlerine ve genel olarak öğretmen yetiştirme sistemlerine de yer verilmiştir. Araştırmada, belgesel tarama modeli benimsenmiş olup yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır. Programların amaçları benzer özellikler göstermiştir. Giriş koşulları, düzeyleri, süreleri, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamaları arasında farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma ve öneriler yapılmış, Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme programının giriş koşulları, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamalarında değişiklikler yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretmeni, Öğretmen Yetiştirme, Yabancı Dil Öğretmeni

Sayfa Adedi: 136

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

**The Comparison of Foreign Language Teacher Training Systems in Finland,
France and Turkey and a Model Proposal**

(Master's Thesis)

Gözde GÖKDEMİR BAŞER

ABSTRACT

The purpose of this research is to compare foreign language (English) teacher training systems in Finland, France, Turkey and to provide a new model proposal for foreign language teacher training system in Turkey. For this purpose, the similarities and differences about the objectives, training levels, duration, entry requirements, training processes and teaching practice of the teacher training programs of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education in Turkey, Paris Sorbonne University in France in Paris Teacher and School of Education, and the University of Helsinki Faculty of Education in Finland have been evaluated. In order to provide some background information for the study, the general education and teacher training systems in Finland, France and Turkey have been given. In the research, a descriptive survey model has been adopted. Horizontal and descriptive approaches have been used. The data have been tabulated and compared. According to the data obtained, it has been found that while the objectives of the programs have been similar; entry requirements, levels, durations, training processes and teaching practices have differed. In conclusion, according to the research results, some discussions and suggestions have been made, and it has been concluded that in order to train qualified teachers, some changes should be made about the entry requirements, training processes and teaching practice of the current foreign language teacher training system in Turkey.

Key words: English Teacher, Foreign Language, Teacher Teacher Training

Page Number: 136

Supervisor: Assistant Professor Rafet AYDIN

TEŞEKKÜR

Öncelikle, yüksek lisans eğitimine başladığım günden bu yana, çalışmalarında bana cesaret vererek yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, en yoğun zamanlarında bile vakit ayırarak büyük bir titizlikle beni yönlendiren, kendisini tanımış olmaktan dolayı çok mutlu olduğum değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince, eğitim bilimleri alanında bana yeni ufuklar açan ve bir eğitmeni olarak farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan, başta Doç. Dr. Harun ŞAHİN olmak üzere emeği geçen bütün hocalarıma da şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca, değerli çalışmaları ve düşünceleriyle tez çalışmamda bana ilham veren Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞÇI'ya da teşekkürü bir borç bilirim. Uzman bakış açılarıyla çalışmama yön veren değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL'a da ayrıca teşekkürlerimi iletiyorum.

Bu süreçte, desteklerini her zaman arkamda hissettiğim, umutsuzluğa kapıldığım zaman bana hep moral veren, hem yakın arkadaş hem de meslektaş olduğum için kendimi şanslı hissettiğim, başta Derya ARSLAN YAVUZ olmak üzere bütün mesai arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum. Çalışmamın yazım, basım ve sunum sürecinde her zaman yanımda olan, her ihtiyaç duyduğumda yardımına koşan değerli arkadaşım Hatice AYDOĞAN'a da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, her zorlukta benim yanımda olan sevgili eşim Ali Burak BAŞER ve maddi manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen aileme de çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, biricik kızım Duru BAŞER'e, yaşından büyük olgunluk göstererek, kendisine ayırmam gereken vakti tez çalışmasına ayırmama müsaade ettiği için teşekkür ediyorum ve ayrı geçirdiğimiz bu vakitler için de ondan özür diliyorum. Bu süreçte, en büyük destekçim olan sevgili kayınvalidem Kamuran BAŞER'e de sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Gözde GÖKDEMİR BAŞER

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	11
1.2.1. Alt Problemler	11
1.3. Araştırmanın Amacı.....	12
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II	15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1. Türkiye eğitim sisteminin genel yapısı	17
2.1.2. Türkiye’de öğretmen yetiştirme	21
2.1.3. Finlandiya eğitim sisteminin genel yapısı	31

2.1.4. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme	36
2.1.5. Fransa eğitim sisteminin genel yapısı	43
2.1.6. Fransa’da öğretmen yetiştirme	46
2.2. İlgili Araştırmalar.....	52
BÖLÜM III.....	58
YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	59
3.3. Verilerin Toplanması	59
3.4. Verilerin Analizi	60
BÖLÜM IV	61
BULGULAR VE YORUM	61
4.1. MAKÜ, HÜ ve PSÜ’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların amaçları arasında benzerlik ve farklılıklar	61
4.2. MAKÜ, HÜ ve PSÜ’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların verdikleri eğitim düzeyleri ve süreleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar	62
4.3. MAKÜ, HÜ ve PSÜ’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları arasında benzerlik ve farklılıklar.....	64
4.4. MAKÜ, HÜ ve PSÜ’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların dersler ve eğitim süreleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar	67
4.5. MAKÜ, HÜ ve PSÜ’de İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmenlik uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar	83
BÖLÜM V.....	89
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	89
5.2. Öneriler	92
5.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Bir Model Tasarısı ...	94

5.3.1. Önerilen derslerin içerikleri.....	100
KAYNAKLAR.....	103
EKLER	113
EK-1.....	114
EK-2.....	129
EK-3.....	132



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
CAPEPS	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetenek Sınavı / Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CAPES	: Ortaöğretim Öğretmenleri için Yeterlilik Sertifikası Sınavı / Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAPET	: Teknik Eğitim Öğretmenleri için Yeterlilik Sertifikası Sınavı / Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CAPLP	: Mesleki Lise Öğretmeni Yeterlilik Sertifikası Sınavı / Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel
CRPE	: İlkokul Öğretmenleri İşe Alım Sınavları / Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles
EAP	: Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu / Espe Academie de Paris
EF	: Önce Eğitim / Education First
EPI	: İngilizce Yeterlilik Endeksi/ English Proficiency Index
ESPE	: Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu / École Supérieure du Professorat et de l'éducation
FMEC	: Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı / Finnish Ministry of Education and Culture
FNAE	: Finlandiya Eğitim Ulusal Ajansı/ Finnish National Agency for Education
HÜ	: Helsinki Üniversitesi
IUFM	: Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü/ Institut Universitaire de Formation des Maitres
LEA	: Uygulamalı Diller İngilizce Lisans Eğitimi
LLCER	: Yabancı Diller, Kültürler, Edebiyatlar ve Medeniyetler Lisans Eğitimi
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı

MAKÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEEF	: Eğitim ve Öğretim Yüksek Lisans Programı/ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MEN	: Fransa Milli Eğitim Bakanlığı / Ministère de l'éducation Nationale
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı/ Organization of Economic Cooperation and Development
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı/ Program for International Student Assessment
PSÜ	: Paris Sorbonne Üniversitesi
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1	2015 PISA Türkiye ve Diğer OECD Ülkeleri Puanlarının Karşılaştırılması..... 7
Tablo 2	Yıllara Göre EPI Türkiye Başarı Sırası..... 8
Tablo 3	2015 PISA Finlandiya ve diğer OECD Ülkeleri Puanlarının Karşılaştırılması..... 8
Tablo 4	Yıllara Göre EPI Finlandiya Başarı Sırası..... 9
Tablo 5	2015 PISA Fransa ve diğer OECD Ülkeleri Puanlarının Karşılaştırılması..... 10
Tablo 6	Yıllara göre EPI Fransa Başarı Sırası..... 10
Tablo 7	Türkiye, Fransa, Finlandiya'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Kurumları, Düzeyleri ve Süreleri 63
Tablo 8	Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Giriş Koşulları..... 66
Tablo 9	MAKÜ İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2017-2018 Dersleri..... 68
Tablo 10	EAP MEEF İkinci Derece İngilizce Yüksek Lisans Programı 2017-2018 Dersleri..... 71
Tablo 11	PSÜ LLCER Lisans Bölümü 2017-2018 Dersleri..... 73
Tablo 12	HÜ Eğitim Fakültesi Pedagojik Eğitim 2017-2018 Dersleri 76
Tablo 13	HÜ Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Diller Lisans Programı, İngilizce Filoloji Bölümü 2017-2018 Akademik Yılı Dersleri..... 78
Tablo 14	HÜ, İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans Programı 2017-2018 Dersleri..... 81
Tablo 15	MAKÜ, PSÜ ve HÜ arasındaki Toplam Kredi, Eğitim Programı ve Süresi..... 82
Tablo 16	İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Model Tasarısına Göre Verilebilecek Dersler..... 98

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	18
Şekil 2 Finlandiya Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	33
Şekil 3 Fransa Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	44



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın dayandığı problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanoğlunun varoluşundan beri iç içe olduğu ve hayatın her döneminde yer alan yaşamsal bir olgudur. İnsanlığın sosyal, toplumsal, kültürel, ekonomik ve bilimsel açıdan ilerlemesi, kalkınmasında eğitim önemli bir role sahiptir. Bu nedenle eğitim, toplumlarda tartışma konularının yıllardır başında gelmektedir.

Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara yönelik yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılmasındaki çalışmaların bütünüdür. Bu yönüyle eğitim, hayat boyu devam etmekte olup planlı veya rastlantısal olabilir (Akyüz, 2006, akt. Aydın, 2007, s.1). Planlı eğitim daha çok örgün eğitim kurumlarında, rastlantısal eğitim ise sosyal yaşam ve iş yaşamı gibi hayatın her evresinde gerçekleşebilmektedir. Fakat eğitim denildiğinde kastedilen; planlı, programlı ve amaçlı eğitimidir. Amaçlar açısından bakıldığında da, toplumlar ekonomik, siyasal, sosyal ve ahlaki hedeflerine sadece planlı eğitim ile ulaşabilmektedir (Aydın, 2007, s.1).

Kişinin kendi edindiği öğrenmeleri ve bilgi birikimlerini kendilerinden sonra gelen kuşaklara da aktarma çabalarına girişmeleri eğitim süreci olgusunu ortaya çıkarmıştır (Şahin, 2007, s.1). Eğitim, kalkınmak için gerekli olan yeterli nicelik ve nitelikteki insan gücünün itici unsuru olmakla kalmamaktadır; aynı zamanda da bir toplumu ulus yapan ve kısaca kültür adı verilen öğelerin yeni kuşaklara aktarılmasında ve sağlıklı, çoğulcu bir demokratik toplumun temel ilişkilerinin benimsenmesinde büyük bir rol oynamaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Son zamanlarda eğitim, sadece *okul* kurumuna bağımlı olarak düşünülmemekte, *hayatın her alanında ve döneminde duyulan bir ihtiyaç* olarak kabul görmektedir; dolayısıyla da en önemli kurumlardan biridir (Türkoğlu, 2012, s.2). Hem bireyler hem de toplumlar için bu denli önemli bir gereksinim olarak düşünülen eğitimin öncelikle ne olduğu üzerinde durulması gerekmektedir. Eğitimciler ve eğitim araştırmacıları, eğitim kavramını çeşitli yönlerden ele alıp incelemişler ve farklı tanımlar yapmışlardır.

Varış, Gürkan, Gözütok, Pektaş ve Gürbüz Türk (1991, s.26) eğitimi; “bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumda pratik değeri olan yetenek, yönelim ve diğer davranış biçimlerini edindiği, aynı zamanda da bireyin toplumsal yeteneklerinin ve en üst düzeyde kişisel gelişiminin sağlanması için seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal süreçler toplamı” olarak geniş bir şekilde açıklamaktadır.

Öte yandan, Ertürk (1972, s.12), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik ve kasıtlı değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Tezcan’a (2000, s.64) göre de, eğitim; kişinin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini oluşturduğu süreçler toplamıdır. Temel (1999) de, bireyin ve toplumun gelişmesinin sağlanmasında, sosyal ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesinde, kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli unsurun ve sürecin eğitim olduğunu belirtmektedir.

Toplumların çağa ayak uydurabilmesi için sosyal olayların, çeşitli bilgi ve tecrübelerin neden-sonuç ilişkilerini kurabilen, sentezini yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu bireylerden içinde yaşadığı toplumun yerleşmiş dogmalarına karşı koyabilen, eleştirebilen ve kendini ifade edebilen bireyler olmaları da beklenmektedir (Aşçı, 2009, s.1).

Köksoy (1998) da bir toplumun bilgisini, kültürünü, refah ve kalkınmışlık düzeyini kısaca genel niteliklerini belirleyen ve etkileyen en önemli etkenin, o toplumun bilgi ve eğitim düzeyi olduğu ve bunun da o ülkenin bilime ve eğitime verdiği önemle doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir.

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi; eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneklerinin ve davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesinin sağlandığı, geniş bir etki

alanına sahip önemli bir sosyal süreç olarak değerlendirilebilir. Eğitim, yalnızca bireyin kendisini değil; aynı zamanda da içinde bulunduğu çevreyi, toplumu ve hatta ülkeyi de etkileyen bir süreç olma özelliği göstermektedir. Bundan dolayı, geniş bir perspektiften bakıldığında eğitim; birey, toplum, ülke ve dünya için önemli bir olgu olarak görülmektedir.

Bütün dünyada, ülkelerin ve toplumların gelişmişlik düzeyi ile eğitim seviyeleri arasında doğru orantılı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin, ülkeleri nitelikli bir eğitim arayışına ittiği; bu bağlamda, eğitimin nasıl bir işleyişe sahip olduğu ve ne gibi öğeleri kapsadığı ve kapsayacağı gibi konuların üzerinde durulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim, bilim adamları tarafından sosyal bir sistem olarak düşünülmekte olup, bu sistemin *öğrenci*, *öğretmen* ve *eğitim programları* olmak üzere üç temel öğeye sahip olduğu kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1987). Eğitimi oluşturan bu üç öğenin eğitimin niteliği açısından önem kazandığı söylenebilir. Bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde eğitimin güçlü faktörlerden biri olarak kabul edildiği bir dünyada, eğitimin öğelerinin nitelikli olması ve bu öğelerin uyumlu bir işleyişle çalışması gerekli görülmektedir.

Öğretmen, eğitim sistemi içinde öğrenciyle birebir etkileşime geçtiği için önemli bir yere sahiptir. Bu sebepten ötürü öğretmenlere, toplumda ayrıca değer verilmesi gerekmektedir. Kavcar'a (2002) göre, eğitim sisteminin en önemli öğesi öğretmendir. Bunun sebebi, iyi ve nitelikli bir eğitimi sadece nitelikli öğretmenlerin yapabilmesidir. Yine Kavcar'a (1987) göre, eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin özelliklerine bağlıdır. Bundan dolayı, bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir (Akt. Aydın, 2007,s.3).

Öğretmenlik mesleğine dair en temel tanım, 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; "öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde yapılmaktadır. Yine aynı kanunda "hangi kademedede olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğretimden geçmeleri esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır" hükümleriyle öğretmen adaylarının yetiştirilmeleri bazı temel esaslara bağlanmıştır. Buna göre,

eğitim sisteminin önemli ve temel ögesi olarak görülen öğretmenlerin yetiştirilmesi, belli bir düzen içinde gerçekleştirilmek istenmiştir (Aydın, 2007, s.4,5).

Alkan (2000, s.202) ise öğretmenliği; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip, alanında uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki performansı gerektiren profesyonel statüde bir meslek olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlamaktadır. Diğer bir yandan, Aydın (2007, s.10), öğretmenlerin sosyal yönden de sorumluluklarını vurgulayarak, öğretmenin öğrencisine yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil; aynı zamanda da öğrenciyi kendisi, ailesi, milleti ve ülkesi için geleceğe hazırlayan kişi olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin, eğitim sürecinde çok yönlü bir rol oynadığı görülmektedir. Nitelikli bir eğitimin ancak nitelikli öğretmenler yardımıyla gerçekleştirilebileceği bilinen bir gerçektir. Bundan dolayıdır ki; eğitim ve öğretmen kavramları birbiriyle bütünleşen ve devamlı bir etkileşim içinde olan, topluma ve çağa göre değişen, gelişen; dolayısıyla da toplumların ilerlemesi için önem arz eden etmenler olarak kabul edilmektedir.

Toplumlar her alanda değişip geliştikçe, farklı toplumlardan olan insanların birbirleri ile etkileşimleri de artmaktadır. Başka bir deyişle, içinde birbirinden farklı toplumlar ve kültürler barındıran dünya üzerinde iletişim ve paylaşım bazında sınırlar kalkmakta ve dünya küreselleşmektedir. Gedikoğlu (2005), küreselleşme denilen olgunun pek çok ülkenin ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik alanda işbirliği ve dayanışmaya yönelmesi sebebiyle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Doğaldır ki, eğitim sistemleri de bu olgudan etkilenmektedir. Bu sebeple, küreselleşmenin kısaca ne olduğuna değinmek faydalı olacaktır.

Küreselleşme; dünyada mevcut uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel katmanlara ait siyasi, ekonomik, sosyal, ekolojik, kültürel ve hatta coğrafik sistemlerin, birbirlerine olan farkındalıklarının gün geçtikçe artmasıyla, geçişkenliklerinin ve birbirlerini etkileme güçlerinin de arttığı ve dünya çapında bir farkındalık ve dünyayla ilgili olumlu veya olumsuz gelişmelere bilinçli veya tepkisel cevap verme kültürünün oluştuğu ve gelişen bir süreç olarak açıklanabilir (Zengingönül, 2005).

Çalık ve Sezgin (2005), küreselleşme kavramını, “her alanda mesafenin daha az önemli hale gelerek, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın

bütünleşmesi” olarak açıklamakta ve giderek küçülen dünyada, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için, uluslararası arenada daha rekabetçi olmanın ve toplumu oluşturan bireylerin küresel değerleri ve oluşumları göze alarak hareket etmelerinin gerekli kılındığını söylemektedir. Bireylerin ve toplumların yeryüzünde olup bitenlerden haberdar olmak istemeleri, birbirlerinin eylem ve deneyimlerinden etkilenmeleri, bunları paylaşımları ve yaymaları ile ortaya çıkan küreselleşme süreci git gide hız kazanmaktadır (Balay, 2004). Teknolojik gelişme hızı ve sürekli artan bilgi birikimi, bilginin bir güç olduğu küreselleşme sürecinde, bireylerin kendilerini sürekli yenilemelerini gerektirmektedir (Karaman, 2010). Ağrı (2006)’ya göre de eğitim, toplumlar için bu denli önem taşıırken küreselleşme süreci ile birlikte yeniden yapılanma dönemine girmiş ve yeniden yapılanma süreci eğitimin içeriğinde ve sunumunda büyük değişimlere yol açmıştır.

Görüldüğü gibi küreselleşme; dünya üzerindeki ülkelerin tamamının ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel ve politik açılardan bütünleşmesi ve aralarındaki dayanışmanın artması olarak özetlenebilir. Bu süreçte, eğitim unsurunun kendisini meydana getiren öğelerinin de küreselleşme olgusundan kaçınılmaz bir şekilde etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla da, ülkelerin eğitim sistemlerinin içinde bulunulan çağa göre değişmesine ve güncellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Aydın’a (2007, s.5) göre, Türkiye’nin çağdaş bir toplum olmaya yönelik uğraşlarının temelinde öğretmenler bulunmaktadır çünkü öğretmenler, toplumun yapısını istenilen şekilde değiştirebilecek potansiyele sahiptirler. Aydın (2007, s.4) ayrıca, kalkınmış devletlerin öğretmenlerinin de nitelikli yetişmiş olduklarını vurgulamakta; dolayısıyla da kalkınma ile nitelikli eğitim ve öğretmen arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu söylemektedir. Şahin’e (2007) göre de, ülke kaynakları nitelikli yetiştirilmiş bireylerle daha etkili, planlı ve verimli bir şekilde değerlendirileceği için; ülkeler ancak sağlıklı bir eğitim sistemi aracılığıyla kalkınabilmektedir.

Bundan dolayı, eğitim sistemlerinin en önemli ögesi olarak kabul edilen öğretmenlerin de çağın gerekliliklerine göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda da öğretmenlerin gelişimlerinin sürekli hale getirilmesi, ileri medeniyetler seviyesine çıkma yolunda atılacak ilk adımlardan olma özelliğini taşımaktadır.

Küreselleşme sebebiyle dünyada önem kazanan başka bir unsur ise en az bir yabancı dilde iletişim kurabilmektir. Tok (2006)’un belirttiği gibi; insanların diğer ülkelerle

bilgi alışverişi yapabilmesi, ekonomik ilişkilerini yürütebilmesi ve kendi düşüncelerini ifade edebilmesi için anadilinden başka en az bir yabancı dili bilmesi zorunlu hale gelmiştir; ayrıca, sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve eğitim ile ilgili alanlardaki birçok problemin çözümü de yabancı dil bilmekle mümkün olmaktadır. Gömleksiz (1999) de, donanımlı, çağa ayak uydurabilen bireyleri bilgi çağı insanı olarak nitelendirmekte ve bu bilgi çağı insanların mesleki, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde en az bir yabancı dil bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalık ve Sezgin (2005); bir yabancı dil olarak İngilizce'nin dünya genelinde çok hızlı yayıldığını ve evrensel bir dil olduğunu; dolayısıyla da evrensel medya, bilgisayar ve iş dili haline geldiğini söyleyerek İngilizce ile küreselleşme arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Çelebi'ye (2006) göre de; çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği (AB) üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye'de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur.

Yabancı dile duyulan ihtiyaç ve ilginin, ekonomik, kültürel, sosyal ve bilimsel alanlarda olduğu kadar eğitim alanında da önemini her geçen gün arttırdığı kabul edilmektedir. Kişiler arasında iletişim kurmayı sağlayan temel gereklilik olan dil becerisi, kişiye yeni kültürlerin kapısını açan bir anahtar niteliği taşıdığını söylemek mümkündür. Küreselleşmenin etkisiyle birlikte, ülkeler arasında iletişim bazında sınırlar kalkmış, eğer bilgi çağına uyum sağlamak isteniyorsa, dünya üzerinde yaygın konuşulan dillerden olan İngilizce dilinde iletişim kurabilme becerisine sahip olmak artık bir mecburiyet haline gelmiştir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi; gerek Avrupa Birliği ve gerekse dünya ölçeğinde bilim, teknoloji, kültür, sanat, ekonomi, politika gibi alanlardaki gelişmeleri takip etmek ve Türkiye'deki gelişmeleri dış dünya ile paylaşmak açısından önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2009). Eratalay ve Kartal'a (2006) göre, yabancı dil öğretimi, eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır; yabancı dil öğretimine erken yaşta başlanması ve yabancı bir dilde öğrenim görme isteği beraberinde yabancı dil öğretmeni, özellikle de iyi yetişmiş yabancı dil öğretmenine olan gereksinimi artırmaktadır. Demirel'e (2008, s.18) göre de, Avrupa birliği ile bütünleşmeyi hedef almış olan bir ülke olarak Türkiye'de bu doğrultuda İngilizce öğretmeni yetiştirme

konusunda da yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmelidir.

Bilindiği üzere Türkiye'deki devlet okullarında yabancı dil eğitimi ilköğretim 2. sınıfta başlamakta olup; öğrenciler ilköğretim, ortaokul, lise ve hatta üniversite eğitimleri boyunca yabancı dil eğitimi almaya devam etmektedirler. Buna rağmen toplumun, yabancı dilde istenilen düzeyde iletişim kuramadıkları da görülmektedir. Bundan dolayı, yabancı dil öğrenimi veya öğretiminin niçin başarıya ulaşamadığı sorusu yıllardır tartışılmaktadır.

AB ülkelerinin bazı eğitim niteliklerinin düzenli olarak dünya ülkeleriyle kıyaslandığı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Bu uygulamalardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development [OECD]) tarafından üçer yıllık döngülerle yapılmakta ve 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme seviyesini ölçmeyi hedeflemektedir (MEB, 2015). Bir diğer uygulama ise Education First Kuruluşu (EF) tarafından her yıl düzenli olarak yapılan ve katılımcı ülkelerin İngilizce dil yeterlilik seviyelerini ölçen İngilizce Yeterlilik Endeksidir (English Proficiency Index [EPI]). Bu her iki değerlendirmeye Türkiye de düzenli olarak katılmaktadır. Türkiye'nin en son 2015 yılında yapılan PISA değerlendirmelerine göre aldığı başarı puanları ve dünya ortalamaları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

2015 PISA Türkiye ve Diğer OECD Ülkeleri Puanlarının Karşılaştırılması

	Türkiye Ortalaması	OECD Ülkeleri Ortalaması
Fen Okuryazarlığı Puanı	425	493
Matematik Okuryazarlığı Puanı	420	490
Okuma Becerileri Puanı	428	493

<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=TUR&treshold=10&topic=PI> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 1'deki değerlendirme sonuçlarına göre Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme düzeyinin dünya ortalamasının gerilerinde kalmıştır. PISA 2015 programının yanı sıra, EPI İngilizce

yeterlilik düzeylerine göre ülkeleri sıralayan değerlendirmeye göre Türkiye'nin sonuçları tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Yıllara Göre EPI Türkiye Başarı Sırası

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Katılımcı ülke sayısı	44	54	60	63	70	75	80
Türkiye Başarı Sırası	43	32	41	47	50	51	62

<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, başarı sıralaması yeterli olarak nitelendirilebilecek bir seviyeden çok uzaktadır. Türkiye'nin İngilizce dil yeterliliği, *çok düşük yeterlilik (very low proficiency)* kategorisinde verilmektedir. 2017 ölçüm verilerine göre; Türkiye 80 ülke arasında Fas, Sri Lanka ve Katar gibi ülkelerin gerisinde kalarak 62. sırada kendine yer bulabilmiştir. Avrupa bazında bakılacak olursa ise 27 ülke arasında 26. sıradadır. İngilizce dil yeterliliğinde bu denli düşük bir seviyede olunması derhal ele alınması gereken bir durumdur. Bu çalışmada Türkiye'nin yanı sıra, karşılaştırılması amaçlanan Fransa ve Finlandiya ülkelerinin de PISA ve EPI değerlendirme sonuçlarına bakmak faydalı olacaktır.

Tablo 3.

2015 PISA Finlandiya ve diğer OECD Ülkeleri Puanlarının Karşılaştırılması

	Finlandiya Ortalaması	OECD Ülkeleri Ortalaması
Fen Okuryazarlığı Puanı	531	493
Matematik Okuryazarlığı Puanı	511	490
Okuma Becerileri Puanı	526	493

<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&treshold=10&topic=PI> 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi 2015 yılında yapılan PISA sonuçlarına göre, Finlandiya'daki öğrenciler diğer katılımcı ülkelerin ortalama puanlarının üstünde

puanlar almıştır. Uluslararası düzeyde yapılan eğitim alanındaki bu değerlendirmeler sonucunda Finlandiya'nın hep üst basamaklarda yer aldığı görülmektedir.

Finlandiya eğitim sisteminin dikkat çeken başka bir başarılı yönü ise, yetişkinlerin İngilizce dil yeterliliğini ölçen endekste (EPI) elde ettiği sonuçlardır. Dünyanın çeşitli yerlerinden katılan birçok ülke arasında istikrarlı bir şekilde ilk sıralarda yer almakta olduğu görülmektedir. Tablo 4'te yıllara göre katılımcı ülke sayısı ve Finlandiya'nın başarı sırası gösterilmektedir.

Tablo 4.

Yıllara göre EPI Finlandiya Başarı Sırası

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Katılımcı Ülke Sayısı	44	54	60	63	70	75	80
Finlandiya Başarı Sırası	5	4	7	4	5	5	6

<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/finland/> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 4'de görüldüğü üzere yıllar geçtikçe katılımcı ülke sayısı artmıştır; buna rağmen, Finlandiya başarılı çizgisini istikrarlı bir şekilde korumuştur. İngilizce dil yeterliliği seviyesi *çok yüksek seviye (very high proficiency)* olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, Finlandiya, başarılı bir eğitim sistemi denilince neredeyse akla gelen ilk ülke haline gelmiştir ve yabancı dil öğretimi açısından eğitim araştırmacılarının dikkatini çektiği söylenebilir.

Yine AB üye ülkelerinden biri olan ve merkezîyetçi yapısıyla Türkiye ile arasında benzer noktalar bulunana Fransa'nın Fen, Matematik Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri ortalamasının verildiği 2015 PISA sonuçları ise tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

2015 PISA Fransa ve Diğer OECD Ülkeleri Puanlarının Karşılaştırılması

	Fransa Ortalaması	OECD Ülkeleri Ortalaması
Fen Okuryazarlığı Puanı	495	493
Matematik Okuryazarlığı Puanı	493	490
Okuma Becerileri Puanı	499	493

<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FRA&treshold=10&topic=PI> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 5’te verilen bu sonuçlara göre, Fransa’da 15 yaş grubu öğrencilerinin, okulda öğrenilen bilgi ve deneyimleri günlük yaşamda kullanabilme becerilerinin ortalamasının biraz üzerinde bir seyri olduğunu görülmektedir.

Tablo 6.

Yıllara göre EPI Fransa Başarı Sırası

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Katılımcı Ülke Sayısı	44	54	60	63	70	75	80
Fransa Başarı Sırası	17	23	35	29	37	29	32

<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/france/> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 6’ya göre, Fransa’nın EPI İngilizce Yeterlilik ölçümlerinde yıllara ve katılımcı ülke sayısına göre çok büyük değişiklikler göstermediği; PISA sonuçlarına benzer olarak orta yeterlilikte bir seviyede olduğu gözlemlenmektedir.

Görüldüğü üzere hem Finlandiya hem de Fransa, PISA ve EPI ölçümlerine bakıldığında Türkiye’den daha yüksek seviyelerdedir. PISA Direktörü Andreas Schleicher (2017), eğitimin genel başarısının asla öğretmenlerin başarısından daha fazla olamayacağını; dolayısıyla da öğretmenler ne kadar iyiyse eğitimin de o kadar iyi olacağını ifade etmektedir. Türkiye’nin PISA ve EPI sonuçlarının istenilen başarı düzeyinde olmadığını görülmektedir; bunun sebeplerinin ise öğretmen yetiştirme sistemine dayandığı söylenebilir.

İçinde bulunulan bilgi çağında, yabancı bir dilde iletişim kurabilme gerekliliği göz önüne alınarak, dil öğretmeni yetiştirme programlarının geri kalmaması, aksine çağın gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin bütüncül bir parçası olan öğretmen eğitimine daha fazla önem verilerek her açıdan kendini geliştirmiş ve öğrenmeye, araştırmaya açık, nitelikli ve çağdaş dünya öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Türkiye’de yabancı dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme sisteminin ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. AB uyum sürecinde yapılan çalışmalar ve yenilikler gereği, İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri karşılaştırılarak incelenmelidir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Finlandiya, Fransa ve Türkiye’deki Yabancı Dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme sistemleri nasıldır?” sorusu ile Bir Model Tasarısı hazırlamak oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Türkiye’de Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fransa’da Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu ve Finlandiya’da Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarında:

1. Amaçlar arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Verilen eğitim düzeyleri ve süreleri arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Giriş koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nasıldır?
4. Yer alan dersler ve eğitim süreçleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Öğretmenlik uygulamaları arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Finlandiya, Fransa ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerini karşılaştırarak Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemini değerlendirmek, yeterlilik ile eksiklikleri ortaya koyarak Türkiye için İngilizce öğretmeni yetiştirmeye yönelik yeni bir model tasarısı geliştirmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, eğitim sistemlerinin doğrudan uygulayıcılarıdır. Bir eğitim sisteminin etkin, nitelikli ve aynı zamanda da başarılı olmasında hiç şüphesiz öğretmenlerin büyük etkisi bulunmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında, İngilizceyi etkin bir şekilde kullanabilmenin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu süreçte İngilizce öğretmenlerinin rolü de önem kazanmaktadır. Verimli bir yabancı dil eğitiminde, başarının anahtarı elbette ki sadece öğretmenin elinde değildir; fakat nitelikli bir eğitim sunabilecek donanımda yetişmiş bir öğretmen oldukça önemli bir etkidir. Bu çerçevede, başarılı bir dil öğretimi ile bu dili öğretecek olan öğretmenin başarılı bir şekilde yetiştirilmiş olması arasında doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Coşkun (2009)'un da ifade ettiği gibi; yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları, ülkelerin gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olmalı ve dünyadaki çağdaş gelişmeler dikkatli bir şekilde izlenerek belirli zaman aralıklarında güncelleştirilmelidir. Ayrıca Kilimci (2006) de AB adayı bir ülke olarak Türkiye'nin ileriye dönük planlarında, AB ülkelerinin yükseköğretimdeki eğilimlerini göz önüne alması ve bu alandaki mevcut durumu ve gelişmeleri takip etmesi gerektiğini söyleyerek bu görüşü desteklemektedir.

PISA ve EPI gibi eğitim yeterliliği değerlendirmelerine göre istikrarlı bir şekilde başarılı sonuçlar elde eden, öğretmen yetiştirme sürecinde İngilizce öğretmenliği de dâhil olmak üzere niteliğe önem veren uygulamalarıyla tanınan ve bir AB üyesi olan Finlandiya ve eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısıyla Türk eğitim sistemiyle benzerlikler taşıyan, tarihi sürecine bakıldığında öğretmen yetiştirme deneyimlerinde radikal değişiklikler yapan, yine PISA ve EPI İngilizce dil yeterlilik düzeyinin Türkiye

seviyesinin üzerinde olduğu görülen AB kurucu üyelerinden Fransa'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinin araştırılması ve Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi, çıkan sonuçlara göre yeni bir İngilizce öğretmeni yetiştirme modeli önerilmesi önemli ve faydalı bulunmuştur.

Bunlara ek olarak, ilgili alanyazın taraması yapıldığında; Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılarak yeni bir öğretmen yetiştirme modeli önerisi getirildiği bir araştırma bulunamamıştır; dolayısıyla bu karşılaştırmalı çalışmanın Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi için ayrıca bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2015 – 2017 yılları arasında;

1. Türkiye, Fransa, Finlandiya'nın eğitim sistemlerinin genel yapıları,
2. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Paris Sorbonne Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi İngilizce öğretmeni yetiştirme programları,
3. Ulaşılan kaynaklar açısından ise; Üniversite web siteleri, resmi kurum web siteleri, üniversite kütüphaneleri, ulusal ve uluslararası veri tabanları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Karşılaştırmalı Eğitim: Farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir (Türkoğlu, 1984).

Öğretmen: 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre öğretmen; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğini icra eden kişidir.

Öğretmen adayı: Öğretmen olmak için eğitim gören öğrenciler öğretmen adayı olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adayı denildiğinde İngilizce öğretmeni adayı anlaşılacaktır.

Yabancı dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biridir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Bu çalışmada yabancı dil dendiğinde *İngilizce* anlaşılacaktır.

Yabancı dil öğretimi: Ana dilin dışında kalan bir dilin öğretilmesi anlamındadır. Bu çalışmada yabancı dil öğretimi, İngilizce öğretimi olarak kullanılmaktadır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması aşamasına temel oluşturmak amacıyla karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin genel eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme hakkında bilgi verilmektedir.

Demirel (1996, s. 9) , küreselleşmenin ve buna bağlı olarak da rekabetin önemli ölçüde hız kazandığı bir dönemde farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek eğitim sorunlarının çözümlenmesine dayanan karşılaştırmalı eğitim kavramının daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. Bu noktada, karşılaştırmalı eğitimin ne olduğuna, özelliklerine ve önemine de değinmek gerekmektedir.

Karşılaştırmalı eğitimin, eğitimsel bir kavram olarak ilk defa, Marc Antoine Jullien'in Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler adlı eseriyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. 19. yüzyılda eğitimde analitik yöntemin kullanılmamış olmasına rağmen, bu çağda farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerinde yenileşme çalışmaları başlatarak eğitimin gelişmesi ve ilerlemesi için çalışmışlardır (Genç Sel, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim; birbirinden farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha çok eğitim sisteminin benzer ve farklı yanlarını belirlemeye yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve eğitim hakkında yararlı öneriler sunan bir disiplindir (Türkoğlu, 2015, s.10).

Erdoğan (2003)'a göre, Türk eğitim tarihinde, uzun yıllardır değişik aralıklarla yenileşme çabaları süresince, eğitimde yaşanan sorunların Türkiye dışındaki ülkelerde nasıl çözüldüğü üzerinde durulmuştur. Bu amaçla bazen yurtdışına heyetler gönderilmiş bazen de yurtdışından yabancı uzmanlar çağrılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri Türk eğitim sistemini kurma ve geliştirme amacıyla birçok eğitimcinin Türkiye'ye davet edildiği; fakat eğitim sistemini geliştirmeyi hedefleyen

bu arayışların, kısa vadeli çözümler bulmaya yöneldiği görülmüştür. Ayrıca, eğitimde yurtdışından esinlenerek yapılan değişikliklerin çoğu bir uyarlama olmaktan öteye geçememiştir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin temel dinamiklerini bütün boyutlarıyla inceleyen ve ülkelerin eğitim deneyimlerini irdeleyen karşılaştırmalı eğitim, Türk eğitim sisteminde başka ülkelerin deneyimlerinden yararlanılarak yapılacak yeniliklerin daha kontrollü ve temelli olabilmesine katkıları sağlamaktadır.

Türkoğlu (2012, s.20)'nin de belirttiği gibi, evrensel bir bakış açısıyla, başka ülke ve kültürlerdeki eksiklikler ve ihtiyaçlar kapsamında durum ve olayların araştırılması, yalnızca geleceğin öğretmenleri, öğrencileri, yöneticileri ve öğretim hakkında karar verme yetkisi bulunan eğitim sektöründe uluslararası işbirliğiyle ilgilenen herkes için bir zorunluluktur. Akyol'a (2017) göre de, eğitim bir bilimdir ve dünyadaki eğitim sistemlerini karşılaştırarak Türkiye için sonuçlar çıkarmak ancak uzman eğitimcilerin yapabileceği akademik bir faaliyettir. Teknoloji üreten bir toplum düzeyine çıkabilmek için öncelikle uluslararası standartlarda başarılı olmak gerekmektedir.

Karşılaştırmalı eğitimin yalnızca mevcut durumu incelemekle kalmayıp geleceğe yönelik önerilerde bulunmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, karar verenlere (politikacılar, yöneticiler) benzer ve farklı koşullarda hangi eğitim olgularının nasıl olduğunu göstermeleri açısından yardımcı olmaktadır (Türkoğlu, 2015, s.4).

Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır. Yatay yaklaşımda, sistemlerin tüm unsurları ayrı ayrı ve birlikte incelenmektedir. Bu unsurlar incelenirken araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar karşılaştırılmaktadır (Türkoğlu, 1984, s.27). Farklı eğitim sistemlerinin tek tek unsurları paralel bir şekilde bütün olarak incelenmektedir. Karşılaştırılan boyut öğretim programıysa, programdaki bütün boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılmış olmaktadır. Dikey yaklaşımda, incelenen sistemin tarihi evrimi izlenmekte ve karşılaştırmalı eğitim yapan kişiyi geleceğe ait bazı tahminler yapmaya yöneltmektedir (Türkoğlu, 1984, s.27). Problem çözme yaklaşımında ise, herhangi bir eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan alınarak ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde inceleme

yapılmaktadır. Öğrenci maliyetleri, okuldaki araç ve gereç ihtiyaçları gibi sorunlar bu yaklaşımla incelenmektedir (Türkoğlu, 1984; Saracaloğlu, 1992; Ültanır, 2005, s.25). Örnek olay yaklaşımında ise ülkelerin eğitim deneyimleri incelenmektedir. Bu benzer şartlarda diğer ülkelere faydalı olabileceği düşünülmektedir (Türkoğlu, 1984; Saracaloğlu, 1992; Ültanır, 2005, s.25). Yapısal- İşlevci yaklaşımda, eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişki tanımlanarak analiz edilmektedir. Sosyal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerektiği varsayılmaktadır. Okul türleri arasındaki ilişkiler ile eğitim yaklaşımı ve sosyal yapıyla eğitimin farklı yönleri arasındaki ilişkileri inceleyen eğitimsel- toplumsal yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Ültanır, 2000, s.25). Tanımlayıcı yaklaşımda konu ile ilgili literatür incelenmekte, eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmaktadır, geleneksel analiz yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Ültanır, 2000, s.25). Açıklayıcı yaklaşımda karşılaştırmalı olayların nedenleri araştırılarak gelecekteki ilerlemeler için birtakım ön çalışmalar yapılmaktadır (Ültanır, 2000, s.25). Broadfoot (2000), tanımlayıcı yaklaşım ile açıklayıcı yaklaşımı birleştirerek gerçekleştirilen çalışmaların karşılaştırma için bütüncü olabileceğini belirtmektedir (Akt. Aynal, 2012, s.217).

2.1.1. Türkiye eğitim sisteminin genel yapısı. Türkiye’de zorunlu eğitim ücretsizdir ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. Türk Eğitim Sistemi, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 18. maddesine göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerini içine almaktadır. Yaygın eğitim ise; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmadan önce, Osmanlı Devleti ilk yenileşme döneminde II. Mahmut tarafından 1824 yılında verilen bir fermandan ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Daha önceleri okuma yazmanın gereği üzerinde fermanlar çıkarılmış olsa da, 1824 fermanı ilköğretimin zorunluluğu konusunu geniş bir şekilde

yer almaktadır. 0-3 yaş arası çocuklar kreş, 3-5.5 yaş arası çocuklar anaokullarında okul öncesi eğitim alabilmektedirler.

Türkiye’de okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitimin amacı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtildiği gibi; çocukların bedensel, zihinsel duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirilme ortamı yaratılmasını, Türkçe’nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (MEB,1973).

Okul öncesi eğitimi tamamlayan çocuklar için ikinci aşama, ilköğretim eğitimi almaktır. İlköğretim eğitimi zorunlu eğitimin ilk 4 kademesini oluşturmaktadır. Daha sonra kesintisiz olarak ortaokul eğitimine geçilmektedir. Ortaokul eğitimi de zorunlu eğitim kapsamındadır. Zorunlu ilköğretim eğitimi 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu eğitimin amacı; her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (MEB,2012a).

Türkiye’de zorunlu eğitimin ilk iki basamağı tamamlandıktan sonra, ortaöğretim kurumlarına resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerini (GEM) bitiren öğrenciler, kayıt alanı, bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda sınavlı veya sınavsız olarak yerleştirilmektedir. Sınavlı yerleştirmelerde; öğrencilerin 6, 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıfta girdikleri ortaöğretime geçiş sınav puanı hesaplanarak puanlarına uygun kurumlara geçişleri sağlanmaktadır (MEB, 2018).

Lise eğitiminde, “Öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, aynı zamanda da öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak” amaçlanmaktadır (MEB, 2012b).

Ortaöğretim; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim

Merkezi, Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden oluşmaktadır. Lise eğitimini tamamlayan öğrencilere ortaöğretim diploması verilmektedir. Bu diploma yükseköğretime geçiş için gerekli bir belgedir.

Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanmaktadır. Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmektedir (MEB, 1973).

Yükseköğretim kurumlarına giriş, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen seçme ve yerleştirme sınavlarında öğrencilerin aldıkları puanlar, ortaöğretim başarı puanları, yükseköğretim programlarını tercihleri ve bu programların kontenjanları ile koşullarına göre yapılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarını birincilikle bitiren öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında ayrılacak kontenjanlara, tercih ve puanları göz önünde tutularak yerleştirilmektedir. Mesleğe yönelik programları uygulayan liselerin mezunları, aynı alanda bir yükseköğretim kurumuna girerken başarı notları, yetkili organlarca saptanacak bir katsayı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilerek giriş sınavı puanlarına eklenmektedir. Yükseköğretim kurulunca düzenlenen esaslara göre belli sanat dallarında üstün yeteneği olduğu tespit edilen öğrenciler, ilgili dalda eğitim yapmak kaydıyla, yine bu esaslar içerisinde belirlenecek özel yöntemlerle yükseköğretim kurumlarına alınabilmektedirler (ÖSYM, 2017).

Yükseköğretimin amacı, 6 Kasım 1981 tarihli 2547 sayılı kanun ile düzenlenmiştir. Bu kanunun 4. Maddesine göre:

Yükseköğretimin amacı:

a) Öğrencilerini;

- (1) ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,
- (2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- (3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- (4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- (5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- (6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

(7) İlgili ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır (YÖK, 1981).

Yükseköğretim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girerek Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, Eğitim Enstitüleri Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir (YÖK, 2017).

2.1.2 Türkiye'de öğretmen yetiştirme. Türkiye, öğretmen yetiştirme sistemi bakımından köklü geleneğe sahip ülkeler arasında olup öğretmenlik alanında sürekli bir ilerleme çabasının olduğu görülmektedir (Kilimci, 2011, s.119). Türkiye'de öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilip, öğretmen eğitiminin özel programlarla ve kendine özgü kurumlarda yapılması gerektiği fikrinin hayata geçirildiği 1848 yılından bu yana geçen süre içinde, bu mesleğin eğitimi ilgi çekici bir değişim geçirmiştir (Oktay, 1998). İlk kez bir öğretmen okulu, Darümuallimin adıyla 1848 yılında İstanbul'da açılmıştır. Daha sonra, bu okula Darümuallimin-i Rüşdi de dendiğini belirtilmektedir. 1868 yılında, iptidai mektep denen ve ilkokullara öğretmen yetiştiren Darümuallimin-i Sıbyan kurulmuştur. 1870 tarihinde ise, kız ilkokulları ve kız Rüşdiyeleri için kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimat açıldığı görülmektedir. 1890 yılına gelindiğinde Yüksek Öğretmen Okulu olan Darümuallimin-i Aliye kurulmuştur (Akyüz, 2012, s.177).

Görüldüğü gibi, 1848'te başlayan öğretmen yetiştirme kurumlarının 40 yıllık bir süre içinde ihtiyaçlar dâhilinde birbiri ardına açılmıştır. Bu durum öğretmenliğin hızla meslekleşmesi için adımlar atıldığını göstermektedir. Eğitim işinden sorumlu olan kişiler olan öğretmenlerin mesleki bir eğitim alma gerekliliğinin kabul görmesinin bu

yıllara dayandığı söylenebilir. Bu okullar açıldıktan sonra da dönemin ihtiyaçlarına göre kimi değişiklikler yapıldığı görülmüştür.

Hesapçioğlu (2008), bu değişiklikleri şu şekilde belirtmektedir: 1924-1925 öğretim yılından itibaren adı Muallim Mektebi olarak değiştirilen Darülmualimin, 1935 yılından itibaren öğretmen okuluna çevrilmiştir. 1937 yılında Eğitim Kursları açılarak, köy okullarının ilk üç sınıfına öğretmen yetiştirilmeye başlanmış ve 17 Nisan 1940'da ise Köy Enstitüleri açılmıştır. Güven (2015) de, Köy Enstitülerinin, Atatürk devrimlerinin önemli bir parçası ve kırsal kesimin eğitimiyle ilgili yenilikçi bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu enstitülerde, ilkokul mezunu köylü çocuklarına 5 yıl eğitim verilerek mezun olanların köylerde öğretmenlik yapmaları sağlanmıştır. Bu kurumları diğer öğretmen okullarından farklılaştıran en önemli özelliklerin, öğrencilere uygulamalı bir eğitim vermesi ve dersler içerisinde öğretmenlerin köylüye rehberlik etmesine imkân veren tarımsal ve teknik bilgi, beceriler veren derslerin de varlığı olduğu düşünülmektedir. Ancak, Yüksel (2010, s.37). 1954 senesinde köy ve şehir farkı kalmadığı gerekçesiyle Köy Enstitülerinin kapatılarak İlköğretmen Okuluna dönüştürüldüğünü söylemektedir.

Akyüz (2012, s.383), 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, "öğretmenlik Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" hükmünü getirdiğini ve öğretmenlerin hangi eğitim kademesinde olursa olsun yükseköğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörerek ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek için 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açıldığını belirtmektedir. Ayrıca, 1974-75 öğretim yılından itibaren bazı İlköğretmen okullarında böyle enstitüler açıldığını, bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayanların ise Öğretmen liselerine dönüştürüldüğünü de ifade etmektedir.

Öğretmen yetiştirme işlevi, 1982-1983 öğretim yılında, bir taraftan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yükseköğretim kurumlarında, diğer taraftan da üniversiteler bünyesinde yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, 4 yıllık ve ağırlıklı olarak liselere öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak tasarlanmış programlara sahip kurumlar olan *Yüksek Öğretmen Okulları*, 3 yıllık ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik okullar olan *Yabancı Diller Yüksek Okulları* ve 2 yıllık ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik kurumlar olan *Eğitim Enstitüleri* olarak üç tip okul yapısı olmuştur. *Üniversiteler* boyutunda ise; çeşitli fakülte ve

yüksekokul öğrencilerine, lisans öğrenimleri ile aynı anda Fen ve/veya Edebiyat Fakülteleri bünyelerindeki eğitim bölümleri tarafından öğretmenlik sertifikası programının sunulması yaygın bir uygulama olmuştur. İsteyen öğrenciler lisans programlarına devam ederken öğretmenlik sertifikası programına kaydolmuşlar ve bu programdaki dersleri de alabilmişlerdir (YÖK, 2007). Tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri amacını gerçekleştirmek için 1986 Nisan ayından itibaren, daha önceleri orta öğrenim düzeyinde yetiştirilmiş ilkökul öğretmenine Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından 2 yıllık Eğitim Önlisans programı dahilinde TV, Radyo ve basılı ders malzemeleri kullanılarak eğitim verilmiştir (Akyüz, 2012, s.384).

Görüldüğü gibi; 1982-83 eğitim öğretim yılına gelene kadar öğretmen yetiştiren kurumlarda bir standart olmadığı, öğretmen yetiştirme işlevinin çok başlı ve dağınık bir sistem içinde yürütüldüğü söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesi olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Ayrıca tüm öğretmenlerin yükseköğretim düzeyinde bir eğitim almasının öngörülmesi de öğretmen nitelikleri açısından doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ancak 1986 yılında başlatılan ilkökul öğretmenlerine açıköğretim fakültesi yoluyla çeşitli araçlar kullanarak bir eğitim verilmesi yüzyüze alınacak bir eğitimle kıyaslanacak olursa verimlilik ve ulaşılan yeterlilik açısından tartışmaya açıktır.

Eğitim Yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-90 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır ve bu okullar 1992-93 öğretim yılından itibaren ya Eğitim Fakültelerine (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa), ya da bu fakülteler içinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüşlerdir (YÖK, 2007). Böylece okul öncesi ve ilköğretime öğretmen yetiştirme süresi de liselere öğretmen yetiştirme süresiyle eşit konuma getirilerek lisans düzeyine yükseltilmiştir. 1982 düzenlemesiyle ilkökullara, ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştirmenin temel kaynağının Eğitim Fakültesi haline geldiği söylenebilir. Ancak eğitim fakültelerinin yanı sıra, genellikle fen ve/ veya edebiyat fakültesi öğrencileri için düzenlenen Öğretmenlik Formasyonu uygulaması da öğretmen yetiştirme kaynaklarından biri olarak yer almıştır (Güven, 2015).

1982 yılında öğretmen yetiştirme işi tamamen üniversitelere devredilse de öğretmen yetiştiren kurumlar arasında süre ve okul türü bazında farklı uygulamaların devam

ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri Eğitim Yüksekokulu adını alan kurumlarda 2 yılda yetiştirilirken Branş öğretmenleri ise Eğitim Fakültelerinde 4 yılda yetiştirilmiştir. Ancak bu birbirinden farklı uygulamaya 1989-90 yılında son verilmesinin, sınıf öğretmeni yetiştirme süresinin de 4 yıla çıkarılmasının, öğretmen yetiştirme sisteminin yapı olarak standart hale gelmeye başladığı yönünde ilerlediği söylenebilir.

1997 yılında, YÖK tarafından, öğretmen yetiştirme alanında yeniden yapılanmaya gidilerek bölüm, anabilim dalları, program adları yeniden düzenlenerek öğretim programları geliştirilmiş, hem ilköğretim hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılmıştır (Güven, 2015). Bazı öğretmenlik programları fen edebiyat fakülteleri gibi alan fakültelerinin öğrencilerine de açılarak, bu dallarda öğretmen eğitimi lisansüstüne çıkarılmıştır (Aydın, 2007, s.16).

1997 yapılandırmasına göre; ilköğretimle ilgili programlar İlköğretim Bölümü, yabancı dil öğretmenlikleri Yabancı Diller Eğitimi Bölümü çatısı altında toplanmıştır. Ortaöğretime yönelik öğretmenlik alanları ise, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümleri olarak iki bölüme ayrılmıştır. Bir diğer taraftan, Eğitim Bilimleri alanında yer alan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı hariç, diğer programlar olan Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Halk Eğitimi vb. programlarının lisans programları kaldırılmıştır. Ayrıca, okul öncesi de dahil olmak üzere ilköğretime ve hem ilköğretim hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programların (yabancı diller, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, beden eğitimi öğretmenliği vb.) 4 yıl olarak *lisans* düzeyinde yürütülmesi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik matematik öğretmenliği, tarih öğretmenliği gibi programların 5 yıl veya 5 buçuk yıl *yüksek lisans* düzeyinde yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Bu düzenleme, Eğitim Fakülteleri ile Alan Fakülteleri arasındaki işbirliği ve eşgüdümü zorunlu hale getirmiştir. Bunun dışında, ilköğretim 6.- 8. Sınıf alan öğretmenlikleri (fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği vb.) oluşturulmuştur. Bu düzenlemelere ek olarak, öğretmenlik formasyonu dersleri (Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi I ve II, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Rehberlik, Öğretmenlik

Uygulaması), teorik bilgiler yanında gerçek okul ortamına ve mesleki bilgi ve becerilere dikkat edilerek yeniden hazırlanmış, sayıları ve kredileri artırılarak lisans programlarına dengeli olarak dağıtılmıştır (YÖK, 2007).

Akyüz (2012, s.389), bu yapılanmada okul düzeyine uygun bölüm ve programlar açılması, ortaöğretimde sosyal, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi ve özel öğretim yöntemlerinin öğretimine önem verilmesinin önemli gelişmeler olduğunu söylemektedir.

Kavcar (2002) da, sınıf öğretmenliği sorununa ciddi olarak el atılmasını ve öğretim yöntemleri konusuna önem verilmesini bu konuların ihmal edilmiş olmasından dolayı olumlu gelişmeler olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, bu yapılandırma ile öğretmenlik uygulamalarına gereken önemin verildiğini, öğretmenlik uygulamasının hem eğitim fakültesindeki dersler içinde hem de MEB okullarında süresi artırılmasının da olumlu olduğunu söylemiştir. Aynı zamanda da, yeni modelin 8 yıllık kesintisiz temel eğitime öğretmen yetiştirme bakımından olumlu yenilikler getirdiğini, ilköğretimin 6 - 8. sınıflarına yani son üç yılına öğretmen yetiştiren bölümlerin devreye sokulmasının doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

Ancak bu olumlu gelişmelerin yanında bazı olumsuz olarak nitelendirilebilecek durumlar da ortaya çıkmıştır. Akyüz (2012, s.446), Eğitim Fakültelerinin programları müfredatından Türk Eğitim Tarihi gibi önemli derslerin çıkarılmasının ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin lisans düzeyinde eğitim bilimleri öğretimi uygulamasına son verilmesinin nitelikli ve bilgili öğretmen yetiştirme açısından olumsuz uygulamalar olduğunu vurgulamaktadır.

Kavcar (2002) da, öğretmenlik için çok gerekli olan *genel kültür* boyutunun göz ardı edilmiş olması; psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim psikolojisi, eğitim tarihi gibi derslerin programda yer almaması, branş öğretmenlerinin bir kısmında 6-8. ve 9-11. sınıf ayrımı yapılırken, bazılarında ise ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar her kademedeki görev yapabilecek öğretmen yetiştirmenin öngörülmesi, 5 bin ile 6 bin civarında öğrencisi olan eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına okullarda uygulama yaptırmanın, uygulama okullarındaki kalabalık mevcutlardan dolayı verimli olmayacağı gibi 1997 yapılandırmasının olumsuz yanlarını dile getirmiştir.

Yapılan bu değişikliklerin, Eğitim Fakülteleri için bazı açılardan olumlu olduğu düşünülebilir. Her bir okul düzeyine uygun bölüm ve programlar açılması,

öğretmenlerin verecekleri eğitimin amacına uygun ve bir düzen içerisinde yetiştirilmesini sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca ortaöğretim branş öğretmenlerinin branşlarıyla ilgili bilgileri Fen Edebiyat Fakültelerinden alarak uzmanlaştıkları, pedagojik formasyonu ise Eğitim fakültelerinden tezsiz yüksek lisans düzeyinde edindikleri görülmektedir. Bunun branş öğretmenlerinin sahip olması gereken alan uzmanlığı niteliği açısından olumlu olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, özel öğretim yöntemleri öğretimine önem verilmesi de öğretmen bilinçlenmesi ve gelişimi açısından oldukça yerinde uygulamalar olduğu söylenebilir.

Ancak, Akyüz'ün (2012, s.446) dediği gibi Türk Eğitim Tarihi dersinin kaldırılması olumsuz bir gelişmedir. Türk Eğitim Tarihi dersinin bir öğretmen adayı için çok büyük bir öneme sahip olduğu bir gerçektir. Kendi ülkesindeki eğitim tarihi hakkında bilgi sahibi olmayan, hangi aşamalardan geçildiğini ve ne gibi önemli gelişmelerin yaşandığını bilmeyen bir öğretmenin Türkiye'nin eğitim tarihini kavrayamayacağı ve dolayısıyla da eğitim uygulamalarına eleştirel bir gözle bakamayacağı görülmektedir.

1997 yapılanmasından sonra öğretmen yetiştirme sürecinde bir diğer önemli yıl ise 2006 yılıdır. 2006 yılında, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirip yetiştiremediği tartışılır hale gelmiş ve bilimsel araştırma verileri ile uzman görüşlerine dayalı olarak YÖK eğitim fakültelerinin programlarında bazı güncellemeler yapmıştır. Programlara esneklik getirilerek, alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30, genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak şekilde belirlenmiştir. Ayrıca, fakültelere toplam kredilerinin % 25'e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır (YÖK, 2007).

2006 yapılanmasına ait bir diğer özellik ise, genel kültür dersleri oranlarının artırılması ve programlara Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Etkili İletişim Becerileri, Türk Eğitim Tarihi, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi derslerin eklenmiş olmasıdır. Ayrıca, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde de bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, Okul Deneyimi dersinin saatleri azaltılmıştır, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Tarihi zorunlu dersler olmuş; Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersleri de seçmeli olmuştur. Ayrıca, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.

Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi, Okul Yönetimi gibi dersler programa konulmuştur (YÖK, 2007).

Akyüz (2012, s.389) tarafından Eğitim Fakültelerinin 2006 yapılanmasının olumlu yönleri; öğretim üyelerinin akademik ve demokratik geleneklere uygun geniş katılımı ile yapılması, esnek bir program anlayışının benimsenmesi, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi sayesinde öğrencilerin toplumun güncel sorunlarını belirlemeleri ve bu sorunlara çözüm üretmeye yönelik projeler geliştirmelerine imkân sağlanması, aydın öğretmenler yetiştirilmesi amacıyla, entelektüel donanımlarını güçlendirmek için genel kültür derslerinin önemli hale gelmesi ve Türk Eğitim Tarihi dersinin programa geri getirilmesi olarak belirtilmektedir. Ancakı Türk Eğitim Tarihi dersinin genel kültür dersleri kategorisinde verilmesinin doğru olmadığını, bu dersin bir öğretmen adayı için en önemli meslek derslerinden biri olduğu gerekçesiyle programa konulmuş olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu gelişmelere bakıldığında YÖK, bu yapılandırma için öğretim üleriyle ortaklaşa çalışarak merkezietçi yapının dışında bir yöntem izlemiş, fakültelere programların %25'ini belirleme yetkisinin verilmesi program kapsamı açısından olumlu bir yapılanma olarak kabul edilmektedir. Ayrıca Topluma Hizmet Uygulamaları gibi bir ders öğretmen adaylarının çevresinde yaşanan toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesini sağlamaktadır. Geleceğin öğretmenleri olarak ise bu ders kapsamında yaşanılan deneyimler sayesinde, bir birey için sahip olunması gereken önemli bir nitelik olan, çevreye ve topluma karşı duyarlı olma ve problem çözebilme yeteneklerini pekiştirdikleri düşünölmektedir. Ayrıca daha önce Akyüz (2012, s.446) tarafından olumsuz bir gelişme olarak adlandırılan Türk Eğitim tarihi dersinin programdan çıkarılması hatasından dönöldüğü görölmektedir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan bu yapılanmaların yanı sıra, tarihsel bir süreç içinde öğretmen ihtiyacının farklı yollardan karşılanmış olduğu dikkat çeken başka bir konudur. Bunlar:

- Yedek Subay Öğretmenler: 1960 yılında, lise ve dengi okul mezunları ile Üniversite ya da Yüksekokuldan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek askerliklerini köy öğretmeni olarak yapmışlar ve isteyenler de 1963 yılında çıkan bir kanunla sürekli öğretmenliğe geçmişlerdir,
- Vekil Öğretmenler: 1961 yılında ortaokul ve dengi okul mezunlarından 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek, geçici öğretmen sıfatıyla ilkokullara atanmıştır. Lise ve üstü okul mezunları da kurstan geçirilerek orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır.

- Barış Gönüllüleri: 1962 Eylül ayından 1970li yıllara kadar ABD’li 1200 kişinin çoğu İngilizce Öğretmenliği yapmıştır. Bu kişilerin Türkiye ile ilgili ABD dış politikasına bilgi topladıkları öne sürülmüştür.
- Öğretmenlik Formasyonu: 1970’lerden itibaren çeşitli fakülte mezunu olup da öğretmenlik yapmak isteyenlerin pedagojik formasyon almaları gerekmektedir. Bu formasyon Eğitim Fakültelerine göre yeterli veya yetersiz bir biçimde verilmekteydi. 1997-98 yaz tatilinde MEB, çeşitli fakülte mezunlarından atadığı binlerce öğretmene 40 iş günü içinde tamamlanan öğretmenlik formasyonu açmıştır; ancak 1998-1999 öğretim yılında YÖK formasyon programını kaldırmıştır. 2001 senesinde bazı formasyon programları tekrar açılmıştır.
- Mektupla Öğretmen Yetiştirme: 1974 yılında hükümet tarafından tüm lise mezunlarına yükseköğretim yaptırmaya yönelik bir vaat sebebiyle 46,000 öğrenci mektupla öğretmen yetiştirme programına alınmıştır. Bu program dâhilinde yılda 5 hafta, 3 yılda ise 15 hafta öğretim yapılabilmektedir. Dolayısıyla, mektupla çok kısa sürede öğretmen yetiştirme sonucunda öğretmenlik mesleği binlerce iyi yetişmemiş öğretmenle dolarak öğretmenlik mesleği zarar görmüştür.
- Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: 1975 yılından sonra özellikle Eğitim Enstitülerinde siyasi şiddet olayları nedeniyle binlerce öğrenci okullarına devam edememiştir ve çözüm olarak 1978’de hızlandırılmış programlarla normal öğretim süresinin çok altında (%25-50) bir sürede on binlerce kişiye öğretmenlik diploması verilmiştir.
- Askerliğini öğretmen olarak yapanlar: 1987 yılında Güneydoğu ve Doğu Anadolu’da özellikle köy okullarında öğretmen açığını kapatmak amacıyla yedek subaylığa hak kazanıp mesleği öğretmen olanlar veya öğretmen olabilecek öğrenimi görenler ile er ya da erbaş olup mesleği öğretmen olanlar veya uygun niteliği taşıyan yüksekokul veya lise ve dengi okul mezunlarından istekli olanlar temel askerlik eğitimi sonunda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak askerliklerini öğretmenlik yaparak tamamlamıştır,
- Tüm Fakülte ve Yüksekokul mezunlarının öğretmen olarak atanması: Milli Eğitim Bakanlığı, 1996 senesinde, acil öğretmen ihtiyacını karşılamak için başvuran tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarını öğretmenlik formasyonu almadan sınavsız bir şekilde öğretmen olarak atanmıştır (Akyüz, 2012, s.390-391).

Bu uygulamaların hepsinin ortak özelliği ciddi bir gereksinim duyulan öğretmen açığının niceliksel olarak kapatılmasının amaçlanmış olmasıdır. Bu uygulamalarda ne yazık ki nitelikli öğretmen yetiştirme arayışında olunmadığı aşıkardır. Öğretmenlik mesleği, yetersiz bir eğitim alarak yapılabilecek alelade bir meslek olarak algılanmamalıdır. Eğitim sistemindeki nitelik arayışları genel öğretmen yetiştirme tarihine bakılarak tartışılmalı ve hatalardan ders alınmalıdır.

Araştırmaya temel teşkil etmesi açısından Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme tarihine de değinilmesi gerekli bulunmaktadır. Yabancı dil öğretmeni yetiştirme, tarihsel bir süreç içinde incelendiğinde; ilk olarak, Osmanlı döneminde gerçekleşen gelişmeler önemli bulunmaktadır. Boztaş (2000, s.116), Osmanlı Devleti’nde, 18. yüzyıl sonuna kadar yabancı dil öğrenmenin Müslümanlar için bir günah sayıldığını ifade etmektedir. 1773 yılında açılan askeri okullarda Fransız

eğitimi örnek alındığı Fransızca'nın önem kazandığını, İngilizcenin ise 1806 yılından başlayarak Bahriye Mektebi'nde zorunlu ders olarak aldırıldığını belirtmektedir. Osmanlı'nın bu dönemlerinde dil bilen azınlıklar tercüman olarak kullanılmışsa da Bab-ı Ali'deki tercümanların 1820 Yunan isyanında Yunanlılar ile işbirliği yapmalarından dolayı görevlerinden alındıkları ve dolayısıyla da, devlet okullarında ve kurumlarında yabancı dil öğretmeni yetiştirme ihtiyacının ortaya çıktığı görülmektedir. O zaman bilim ve diplomasi dili Fransızca olduğu için yabancı dil öğretmeni olarak Fransızca öğretmeni yetiştirme ihtiyacının ön plana çıktığı söylenebilir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun geniş bir alana yayılmasından ötürü bünyesinde farklı kültürleri ve dilleri barındırmıştır. Tanzimat dönemine kadar Osmanlı devletinde bilim ve öğretim dili Arapçadır. Tanzimatla birlikte Arapça ve Farsçanın yanında Enderun Mektebinde Fransızca da öğretilmeye başlamıştır. Örneğin, 1914 yılına kadar Galatasaray Sultaniyesi'nde (Galatasaray Lisesi) öğretim dilinin Fransızca olduğu bilinmektedir. İstanbul'da kurulan Tercüme odası, 1864 yılında Lisan Mektebi olarak yabancı dil öğretmenlerinin de yetiştirildiği bir okula dönüşmüştür. 1892 yılında Sultan Abdülhamit'in emriyle Fransızca, Rumence ve Bulgarcanın yanında Almanca, İngilizce ve Rusça da öğretilmeye başlanmıştır. Medrese programlarına yabancı dillerin konması, şeyhülislam ve Evkaf Nazırı Hayri Efendinin ortaklaşa çalışmaları sonucu ile 1914 yılında yapılan Medrese reformuyla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Önen, 1974).

Cumhuriyet döneminde ise yabancı ve azınlık okullarındaki ülke bütünlüğüne zarar verici olarak düşünülen çalışmalara sonlandırmak amacıyla, ilk önce Vakıflar Bakanlığı kaldırılarak medreselerin malî bağımsızlığına son verilmiş, daha sonra da öğretim birliği yasası olan Tevhid-i Tedrisat Yasası 1924 senesinde çıkarılarak, bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Demircan, 1988). Tevhid-i Tedrisat Yasası öğretim birliği adına önemli bir yapılanma olarak nitelendirilebilir. Eğitim kurumlarındaki çok başlılığın sona erdiği söylenebilir.

Tevhid-i tedrisat kanunuyla yabancı dil olarak batı dillerinin önem kazanmasıyla İngilizcenin ön plana çıkmaya başladığı söylenebilir. Yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça tevhid-i Tedrisat kanunu ile bu dönemde kaldırılarak yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce koyulmuştur (Demirel, 2008, s.9). Boztaş (2000,

s.117), 1938 yılından itibaren ortaöğretime yabancı dil öğretmeni yetiştirme ihtiyacının duyulduğunu söylemektedir. 1938-39 öğretim yılında, liselere yabancı dil öğretmeni yetiştirmek amacıyla İstanbul Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile iki yıllık öğretim verecek olan bir Yabancı Diller Yüksekokulunun açıldığı görülmektedir. Ayrıca 1940 yılında da, yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'nda bir şube açıldığı ve bu okulun öğrencilerinin, yabancı dil derslerini üniversitenin filoloji bölümünde ve öğretmenlik formasyon derslerini de Yüksek Öğretmen Okulu'nda görerek yabancı dil öğretmeni ünvanı almışlardır. Bunların dışında, yabancı dil öğretmeni yetiştirmek üzere Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1941 yılında Fransızca, 1944 yılında İngilizce ve 1947 yılında da Almanca bölümlerinin faaliyete geçerek daha çok öğretmenliğe ve yabancı dil öğretimine ağırlık verilmiştir. Bundan dolayı, yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanında da gelişmeler yaşandığı söylenebilir.

Yabancı dil öğretmenlerini daha iyi yetiştirebilmek amacıyla, 1962-63 yılında Eğitim Enstitüleri'nde öğretim 3 yıla çıkarılmıştır. Gereksinim artması sebebiyle pek çok okulda yabancı dil bölümü açılarak bu okulların sayıları artırılmıştır. 1978-79 öğretim yılında, eğitim enstitüleri 3 yıldan 4 yıla çıkarılmışlardır. 1982 yılında Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları kapatılarak öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin Eğitim Fakültelerine verilmiştir (Boztaş, 2000, s.117). Demircan (1988) da, 1982 yılına kadar yabancı dil öğretmeni yetiştiren kaynaklarını aşağıda ayrıntılı bir şekilde belirtmektedir. Bunlar; edebiyat fakültesi filoloji gündüz ve gece bölümlerini bitirenler, yabancı diller yüksekokulunu bitirenler, üniversitelerin diğer bölümlerinde okuyup A,B,C kuru yabancı dil öğrenimi görenler,

Eğitim Enstitüsü yabancı dil gündüz ve akşam bölümlerini bitirenler, bu bölümü dışarıdan bitirenler, Eğitim Enstitüsü yaz okulunu bitirenler, hızlandırılmış eğitim görenler, Eğitim Enstitüsünün diğer bölümlerinde okuyup ek branşı bir yabancı dil olanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki yıllık yabancı diller okullarını bitirenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan öğretmen yardımcılığı veya öğretmenlik yeterlik sınavlarında başarılı olanlar, 4489 sayılı yasaya göre bilgi, görgü artırmak için Batı ülkelerinde bulunmuş olanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açtığı kurslara katılıp öğretmenlik belgesi alanlar, Özel yabancı okulları bitiren ortaöğrenimli kişilerden de ücretli olarak çalışan öğretmenler, yükseköğrenim görmüş Amerikalı bariş gönüllüleri, Yabancı dil bilen ilköğretmen okulu çıkışlı ilköğretmenleri,

Anadolu liselerinde çalışan yabancı uyruklu kimseler ya da buralarda çalışan öğretmenlerdir (Demircan, 1988).

Bu yabancı dil öğretmeni yetiştirme yollarına bakıldığında, Türkiye’de genel öğretmen açığının önemli bir kısmını da yabancı dil öğretmenliği alanındaki açığın oluşturduğu görülmektedir. Edebiyat fakültelerinin filoloji bölümlerini bitirenler, yabancı diller yüksekokullarını bitirenler, anadolu liselerinde çalışan yabancı uyruklu kişiler ya da öğretmenler, eğitim enstitülerinde eğitim görenler gibi yabancı dil bildiği için bu dili öğretebileceği düşünülen kişilerin yabancı dil öğretmeni olarak atanmaları ihtiyaçtan dolayı gerçekleşmiştir. Ancak yine de ne düzeyde bir alan bilgisi ve meslek bilgisine sahip oldukları bilinmemektedir. Bununla birlikte, bu kadar birbirinden farklı kaynaktan gelen ve yeterli bir donanımına sahip olup olmadığı bilinmeyen kişiler arasından seçilen yabancı dil öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşmasına ve değer kaybetmesine yol açtığını da söylemek mümkündür.

Daha önce bahsedildiği gibi, Türkiye’de 1982’den beri öğretmenler üniversitelerde yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına yönelik 1997 yılında yapılan düzenlemelere göre; yabancı dil öğretmenlikleri Yabancı Diller Eğitimi Bölümü çatısı altında toplanmıştır. Hem ilköğretime hem de ortaöğretime yabancı dil öğretmeni yetiştiren bu programın, 4 yıllık lisans düzeyinde yürütülmesi öngörülmüştür. Daha sonra, 2006 yılında yapılan düzenlemelere göre de; yabancı dil öğretmenleri, eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde yetiştirilmeye devam etmiştir. Fen edebiyat fakültelerinin yabancı dil alanlarından birinde lisans öğrenimi gören veya öğrenimlerini tamamlamış olan kişiler de en az iki yarı yıl süren ve eğitim fakülteleri tarafından verilmekte olan pedagojik formasyon eğitimini alarak yabancı dil öğretmeni olabilmektedir (YÖK, 2007).

Bu araştırmanın amacı ve kapsamı açısından, Türkiye ile karşılaştırılan ülkeler olan Finlandiya ve Fransa’nın da eğitim sistemi, genel olarak öğretmen yetiştirme yapısı ve yabancı dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme yapısı ile ilgili bilgi verilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Finlandiya eğitim sisteminin genel yapısı. Finlandiya, başarılı bir eğitim sistemi denilince neredeyse akla gelen ilk ülke haline gelmiştir. Bu durumun birçok eğitim bilimci tarafından araştırma konusu yapıldığı görülmektedir.

Finlandiya'nın eğitim sistemindeki başarısının altında yatan sebepleri araştırmak için öncelikle eğitim sisteminin yapısına bakılmalıdır. Finlandiya'nın yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin incelenmesine geçmeden önce genel eğitim sistemi yapısına değinmek gereklidir.

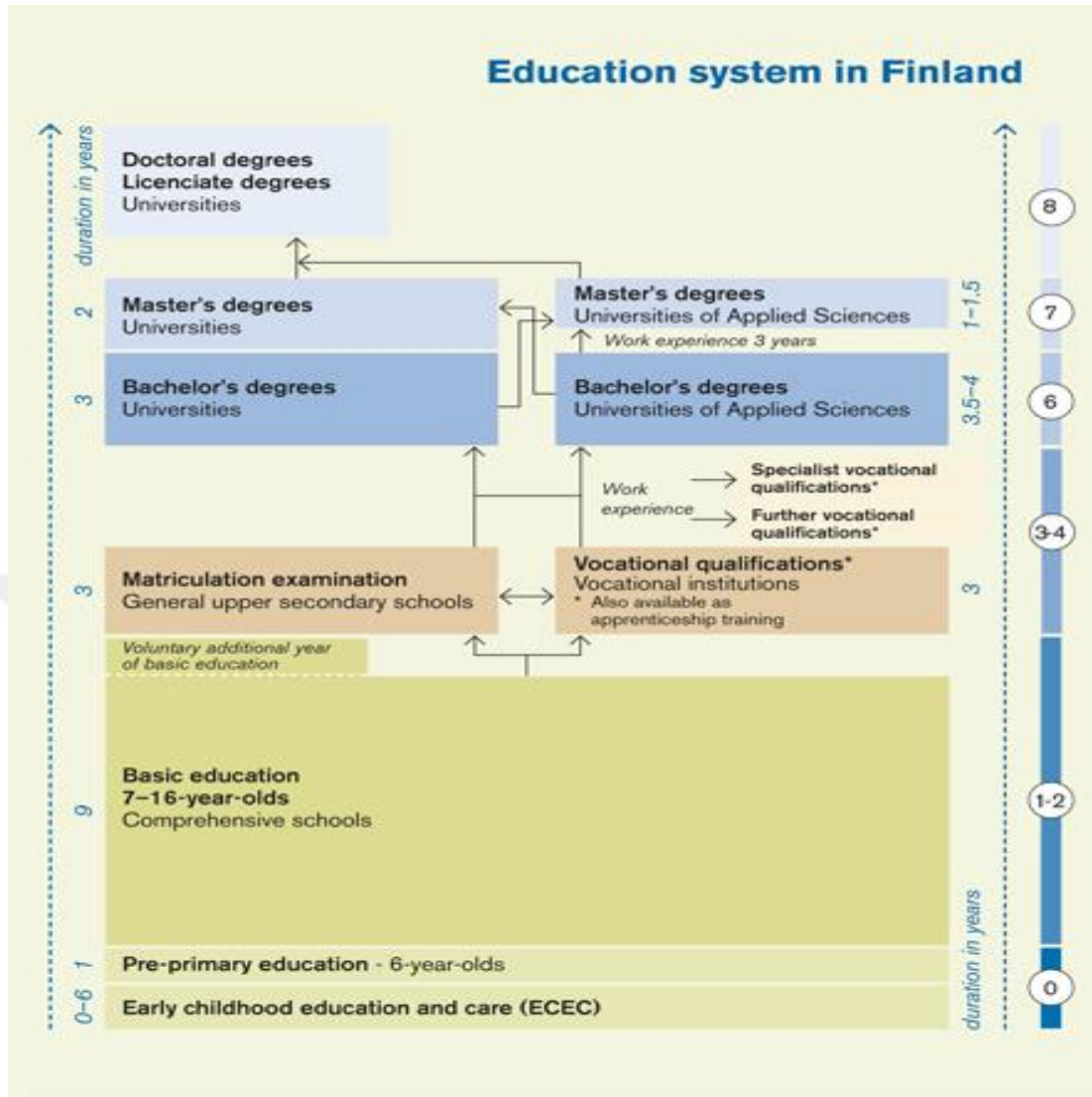
Finlandiya'da eğitim 1860'lı yıllarda başlamıştır. Ülkede anadilde eğitimin başladığı yer, diğer birçok ülkede olduğu gibi dini bir kurum olan Kilise olmuştur. Finlandiya ulusal kilisesi Lutheran Kilisesi'ne göre *okuryazarlık*, insanların İncil'i kendi dillerinde okuyabilmesi için ve evlenmesi için sahip olması gereken özelliklerden biri olmuştur. Kiliseden bağımsız, ulusal bir okul sistemi 1866 yılında kurulmuştur. Bundan üç yıl sonra, 1869'da ise Finlandiya'daki okul sistemini denetlemek, izlemek ve yönetmek için Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Denetim Kurulu oluşturulmuştur (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı / Finnish National Agency for Education [FNAE], 2017a). 1921 yılında 6 yıllık temel eğitim bütün çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir (Tirri, 2014).

Finlandiya'da güncel eğitim sistemine bakıldığında, devletin yüksek nitelikte bir eğitim vermek amacıyla ülkedeki tüm vatandaşlara eşit fırsatlar sunmayı hedeflediği görülmektedir. Finlandiya'nın eğitim politikasının *eğitimde eşitliği* hedeflemesi ortaya çıkan başarılı sonuçların asıl sebebi olarak nitelendirilmektedir (Simola 2005, Niemi 2012; akt. Tirri 2014). Bunun yanısıra, eğitimde ölçmeye (testing) değil öğrenme (learning) sürecine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla da, Finlandiya'da temel eğitim alan öğrenciler için ulusal sınavlar bulunmamaktadır. Bunun yerine; öğretmenler eğitim programında yer alan hedefler temelinde kendi branşlarındaki ölçme-değerlendirmeden sorumludurlar. Tek ulusal sınav olan olgunluk sınavı (matriculation exam) bir üniversiteye giriş sınavı olup genel ortaöğretim sonrası yapılmaktadır (FNAE, 2017a).

Yönetişimin, 1990'ların başından bu yana yerinden yönetim ilkesine dayandığı görülmektedir. Eğitim sağlayıcıları, eğitimin etkinliği ve kalitesi kadar öğretim uygulamalarını düzenlenmesinden de sorumludurlar. Yerel yetkililer, okullara ne kadar özerklik verileceğini de belirlemektedir. Örneğin, bütçe yönetimi ve işe alma gibi konular genellikle okulların sorumluluğundadır. Eğitim ise, devletin sorumluluğunda ve ücretsizdir. Herhangi bir eğitim kademesinde öğrenim ücreti bulunmamaktadır. Bu konudaki bir istisna, 2016 yılı sonbaharından itibaren geçerli

olan, AB üyesi olmayan ülkelerden gelen yükseköğretim öğrencilerinin ödediği öğrenim ücreti olmuştur. Ayrıca, temel eğitimde; okul malzemeleri, okul yemekleri ve ulaşım ücretsiz sağlanmaktadır. Ortaöğretimde ise öğrenciler kitap ve ulaşım masraflarını karşılamaktadırlar. Bunlara ek olarak, öğrenciler için burs ve kredi sistemi oldukça gelişmiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretimde tam zamanlı eğitim için maddi yardım sağlanabilmektedir (FNAE, 2017a).

Finlandiya'da eğitim yapısının devletin yönetim yapısı ile aynı doğrultuda işlediği söylenebilir. Bir başka deyişle, yerinden yönetim yapısı eğitim sisteminde de görülmektedir. Bu özerk işleyiş Finlandiyayı Türkiye ve Fransa gibi birçok merkeziyetçi ülkeden ayırmaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme yerine öğrenmenin kendisinin önemli görülmesi ve üniversiteye giriş sınavı dışında ulusal çapta yapılan bir sınav bulunmaması da dikkat çeken özellikler arasındadır. Bu özelliklerin yanısıra, Finlandiya'da eğitim kademelerinin nasıl bir yapısı olduğuna değinilmesi gerekli görülmektedir. Bu yapı şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Finlandiya eğitim sisteminin yapısı (FNAE, 2017a, http://www.fnae.fi/english/education_system kaynağından 1 Şubat 2017 tarihinde erişilmiştir)

Yukarıdaki şekil 2’de görüldüğü gibi, Fin eğitim sistemi 1 yıl zorunlu okul öncesi eğitiminden (pre-primary education) sonra 9 yıllık zorunlu bir temel eğitim (basic education), genel (general upper secondary) ve mesleki (vocational) eğitimi kapsayan bir ortaöğretim, üniversiteler veya uygulamalı bilim (applied sciences) üniversiteleri tarafından verilen yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır.

İlk basamağı oluşturan 1 yıl zorunlu okul öncesi eğitim, altı yaşındaki çocuklar için zorunludur. Bu eğitim hem anaokullarında hem de ilköğretim okullarındaki ücretsiz ana sınıflarında sağlanmaktadır (FNAE, 2017b). Okulöncesi eğitimin amaçları; çocukların kişiliğini tanımak, onları aktif bir bilgi alıcısı ve öğrencisi olarak görmek, toplumun bir bireyi olarak yetişmelerini ve doğal çevreye uyumlarını, kişilik

gelişimlerini sağlamak, ailelere çocuklarını yetiştirmede yardımcı olmak ve onların dengeli gelişimlerini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Eurydice, 2013a). Bu okul öncesi eğitim tamamlandıktan sonra, öğrenciler temel eğitime devam etmek zorundadırlar.

Temel eğitim 9 yıllık zorunlu bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Öğrenciler, zorunlu temel eğitim süresince yani 7 yaşından 16 yaşına kadar belli bir program altında aynı eğitimi almaktadırlar (Sahlberg, 2007). Zorunlu eğitimini tamamlayan öğrenciler, eğer isterlerse eğitimlerini bir yıl daha uzatabilmektedir. Öğrencilerin ortaöğretimdeki öğrenimlerine devam etmeleri teşvik edilmektedir (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı / Finland Ministry of Education and Culture [FMEC], 2013).

Finlandiya’da ortaöğretimin, genel ve mesleki eğitim olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu eğitim 3 yıl sürmektedir. Genel lise eğitiminden sonra öğrenciler yükseköğretime geçişte gerekli olan Olgunluk Sınavı’na (Matriculation Exam) girmektedirler. Mesleki lise eğitimi alan öğrencilerin önünde iki yol bulunmaktadır. Olgunluk sınavına girebilmekte veya mesleki sertifika alarak iş hayatına atılabilmektedirler. Uygulamalı bilimler üniversitelerinde de eğitimlerine devam edebilmektedirler.

Ülkedeki tek merkezi sınav olan ve yükseköğretime geçişte önemli bir yönlendiriciliğe sahip olan Olgunluk sınavının yapısına bakıldığında girilmesi zorunlu olan 4 kategoriyi kapsadığı görülmektedir. Bunlar:

- Bütün adayların girmesi zorunlu olan *Anadil sınavı*,
- *İkinci ulusal dil, Yabancı bir dil, Matematik* veya beşeri bilimler ve doğa bilimleri gibi *Genel alanlara yönelik bir konu alanı* gibi, adayların seçeceği 3 zorunlu sınavdan oluşmaktadır. Bunların dışında öğrenciler isteğe bağlı sınavlara da girebilmektedir (FMEC, 2017a).

Bu sınav, Olgunluk Sınav Kurulu tarafından düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Sınav, yılda iki kez (ilkbahar / sonbahar) olmak üzere, tüm liselerde aynı anda düzenlenmektedir. Sınavlar öncelikle lise öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. Daha sonra Olgunluk Sınavı Kurulu üyesi olan denetçiler veya ortak üyeler tarafından değerlendirilmektedir (Britschgi, 2015).

Yükseköğretime giriş çoğunlukla, olgunluk sınavı sonuçlarına ve üniversitelerin kabul sınavlarına bağlıdır. Ayrıca, lise sonrası bir mesleki yeterlik sertifikası edinen ya da en az 3 yıllık mesleki yeterliği olanlar üniversite eğitimi almak için seçilebilme şansına sahiptirler. Üniversiteler, girmek istenen eğitimin tamamlanması için gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğu düşünülen başvuru sahiplerini de kabul edebilmektedir. Üniversiteler ve Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri geniş kapsamlı bir özerkliğe sahiptir. Bu kurumların çalışmaları eğitim ve araştırma özgürlüğü üzerine kurulmuştur. Yine bu kurumlar, kendi yönetimlerini düzenlemekte, öğrencilerin kabul presedürlerini belirlemekte ve eğitim programlarının içeriğini tasarlamaktadırlar (FMEC, 2017a).

Genel olarak Finlandiya’da yükseköğretim; lisans (bachelor’s degree), yüksek lisans (master’s degree) ve doktora (doctoral/ licenciate degree) derecesi olarak üçe ayrılmaktadır. Üniversitelerde lisans eğitimi 3 yıl, yüksek lisans eğitimi 2 yıl ve doktora eğitimi 4 yıl civarında tamamlanmaktadır. Uygulamalı Bilimler Üniversitelerinde ise lisans 3.5 veya 4 yıl, yüksek lisans 1 veya 1.5 yıl, doktora ise 4 yıl civarında sürmektedir (Eurydice, 2018a).

Finlandiya eğitiminin kademelerinin birçok ülke ile benzerlik taşıdığı görülmektedir. Olgunluk sınavı sonuçlarının öncelikle lise öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi öğretmenlerin sistem içerisindeki yerinin ne kadar önemli olduğunu ve onların kararlarına değer verildiğini göstermektedir. Finlandiya’da yabancı dil öğretmeni yetiştirme sürecini anlayabilmek için öncelikle genel olarak öğretmen yetiştirme konusunun ele alınması gerekmektedir.

2.1.4. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme. Ülkede öğretmenlik mesleği toplum tarafından saygı duyulan önemli mesleklerden biridir. Sahlberg (2010), PISA sınavlarında Finlandiya’nın hep üst sıralarda olmasının temel sebebinin öğretmenlerin bizzat kendileri olduğunu ifade etmektedir. 1960’lı yıllarda eğitim düzeyi Malezya ve Peru gibi ülkelerle aynı seviyede iken artık Finlandiya’nın öğretmenlerine değer veren ve onların okullarda aldıkları kararlara sonuna kadar güvenen ve eğitim seviyesi en yüksek ülkelerden biri haline geldiğini belirtmektedir. Bu büyük sıçrayış, birçok eğitim bilimciyi araştırma yapmaya itmiş olup, Finlandiya’da öğretmenlerin eğitiminin nasıl olduğu merak konusu olmaktadır.

Ülkenin başarılı bir eğitim sistemine sahip olmasında öğretmen eğitimi önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Malaty, 2006). Öğretmenlik eğitimi, profesyonel olarak ilk kez 1852 yılında Helsinki Üniversitesi'nde verilmeye başlanmıştır. Verilen eğitim branş öğretmenlerine yönelik olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştirmek için açılan ilk öğretmen yetiştirme okulu Jyväskylä'da 1863 yılında kurulmuştur. Eğitim öğretim programlarını ise İsveç ve Almanya modellerine göre düzenlenmiştir. Teori ve pratik arasındaki yakın ilişki o dönemdeki eğitime göre ayırt edici bir özellik olarak nitelendirilmektedir. Jyväskylä Öğretmen Yetiştirme Okulu ülkede birçok öğretmen yetiştirme okuluna model olmuştur. 1974 yılında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmeni yetiştirme işi üniversitelere devredilerek eğitim fakülteleri açılmıştır. 1979'da yapılan yükseköğretim reformuyla o dönemde, okulöncesi öğretmenleri dışındaki tüm öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alması gerekli kılınmıştır (Kansanen, 2003). Bütün öğretmenlerin akademik bir derecesi olması önemli bir unsur olarak görülmektedir (Tella, 2001).

Görüldüğü gibi, Finlandiya'da temel eğitim ve ortaöğretim öğretmeni olabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olunması uzun yıllardan beri gerekmektedir. Öğretmenlerin en az yüksek lisans düzeyinde eğitim alarak yetişmesinin, ülkenin eğitim sisteminin üst basamaklara taşınmasında önemli bir payı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, temel eğitim ve ortaöğretim öğretmenlerinin özellikleri ve hangi alanlarda yüksek lisans eğitimi yapmaları gerektiği konularına değinilmesi gerekli görülmektedir.

Temel eğitimin ilk altı yılında eğitim veren öğretmenler, sınıf öğretmenleri olarak adlandırılmaktadır. Temel eğitimin son üç yılında ve lise düzeyinde eğitim veren öğretmenler ise konu alanı uzmanı, bir başka deyişle branş öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri yüksek lisans çalışmalarını *eğitim* alanında yapmak durumundadırlar. Branş öğretmenleri de pedagojik eğitimin yanısıra, öğrettikleri branşa yönelik bir yüksek lisans eğitimini tamamlamış olmalıdırlar (FNAE, 2017c). Branş öğretmeni olmak için adayların önünde iki yol bulunmaktadır. Çoğu öğrenci ilk olarak, bir ana branş ve bunun yanında bir veya iki tane yan branşta daha çalışmalar yaptığı bir yüksek lisans eğitimi tamamlamaktadır. Daha sonra, uzmanı olmak istedikleri branşta öğretmenlik eğitimi almak için Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Eğitimi Bölümü'ne başvurumaktadırlar. Branşa yönelik öğretim stratejilerinin üzerinde

durulan pedagojik eğitim için 60 Avrupa Kredi Transfer sistemi (AKTS) değerinde bir akademik yıl ayrılmaktadır. Branş öğretmeni olmanın bir diğer yolu ise; bir branş üzerine eğitim almak için başvururken aynı zamanda da doğrudan öğretmen eğitimi programına başvurmaktır. Çoğu zaman, branş eğitiminin ikinci senesinden sonra öğrenciler, eğitim bölümünde pedagojik çalışmalarla ilgili eğitim almaya başlamaktadır. Eğitim öğretim programı, ilk yolu seçen öğrencilerinkiyle birebir aynıdır; ancak, lisans ve yüksek lisans eğitimde izlenen yollara göre programların yeri değişebilmektedir (Sahlberg, 2010).

Bunlara göre, sınıf öğretmenleri genel alan öğretmenleri olarak düşünülmekte ve yüksek lisans eğitimlerini de daha genel bir alan olan eğitim üzerine yapmaktadırlar. Branş öğretmenlerinin ise öğretecekleri alanlarda uzmanlaşmaları ve yeterli bilgi ve beceri ile donanmaları için ilgili branşta bir yüksek lisans eğitimi gerekli görülmektedir. Öğretmenlik eğitimi ve becerilerini ise eğitim fakülteleri bünyesindeki pedagojik formasyon eğitimi alarak kazanmaktadırlar. Bu konuyla ilgili ayıntılı bilgi bulgular ve yorum kısmında verilmektedir.

Yükseköğretim kurumları, adayların kabul kriterlerine bağımsız olarak karar vermektedirler. Üniversitelerin kendi yaptıkları giriş sınavları, akademik çalışma becerileri ve mesleğe uygunluk gibi unsurları değerlendirmek için yapılmaktadır (FMEC, 2017b). Genel ya da mesleki ortaöğretimi bitirip olgunluk sınavında başarılı olan bir öğrenci, öğretmen olmak için üniversitelere başvurduğunda, yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren bir seçme sistemine tabi tutulmaktadır (Ekinci ve Öter, 2010). Yazılı sınavda öğrencilerin bilgiyi araştırma, eleştirel açıdan düşünüp yorumlama, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kendi fikrini oluşturma, savunma ve sentez yapma yetenekleri ölçülmektedir. Mülakat aşamasında ise adayın karakteristik, öğrenme ve geliştirme kapasitesi bakımından programa ve eğitim alanına uygunluğuna bakılmaktadır. Son aşamada adaylardan örnek bir ders anlatması veya grup tartışmasını yönetmesi istenerek onların sosyal yönü, konuşma, sunum ve yönetim yetenekleri ölçülmektedir (Malaty, 2004, akt. Eraslan, 2009). Bu sınavlar, olgunluk sınavı gibi ulusal ve merkezi sınavlar olarak yapılmamaktadır. Yükseköğretim kurumları özerk ve birbirinden bağımsız olarak bu sınavları gerçekleştirebilmektedir.

Eğitim fakültelerinin ğretmen adayı seğiminde yaptığı sınavların Şekli ve iğeriği üniversiteden niversiteye değişebilmektedir. Branş ğretmeni olmak için eğitim fakültesinde pedagojik eğitim almaya hak kazanan ğrenci, branşıyla ilgili alması gereken dersleri niversitenin fen veya sosyal bilimler fakültesinden almaktadır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili dersleri ise eğitim fakültesindeki pedagojik formasyon kapsamında almaktadır (Ekinci ve ter, 2010). Ayrıca, eğitim fakültelerine yapılan yılda 5000 baŐvurudan yalnızca %10'unun kabul edildiği görülmektedir (Sahlberg, 2007). Bunu destekler nitelikte, Tirri (2014), Finlandiya'nın en köklü üniversitelerinden biri olan Helsinki niversitesi'nde eğitim fakültesindeki sınıf ğretmenliği programına girebilmenin hukuk veya tıp fakültelerine girmekten ęok daha zor olduğunu ifade etmektedir. Malaty (2004)'e göre; ğretmen yetiştirme sisteminin başarılı olmasında iki unsur göze ęarpmaktadır. Bunlar; ğretmen eğitiminin niteliğini sürekli olarak yüksek tutmayı baŐarmak ve baŐlangıęta motivasyonu en yüksek, yetenekli ve mesleğe uyumlu öğrencileri programa kabul etmektir.

Ulusal bir sınav olan olgunluk sınavının yanı sıra, eğitim fakültelerinin ğretmen olmak isteyen adayları öğretmenlik mesleğine uygun olup olmama kıstasına göre ęeŐitli Őekillerde sınava tabi tutması, Finlandiya'da öğretmenlik mesleğine ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Herkesin ğretmenlik eğitimi alamadığı, yalnızca en donanımlı ve en uygun adayların öğretmenlik eğitimi almaya hak kazandığı görülen bir gerçektir. Dolayısıyla, ğretmen yetiştirme sürecinde aday seğiminin önemli görüldüğü ve titizlikle yapıldığı söylenebilir. Ayrıca, branş ğretmeni olmak için branşla ilgili derslerin eğitim fakültesinde verilmemesi; bunun yerine branş uzmanlığının Fen ve Edebiyat fakültesinde verilmesi de değerlendirmeye değer bir konudur. Yalnızca ğretmenlik eğitimi vermek için kurulan eğitim fakülteleri, öğretmenlik eğitiminin de ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik eğitimine kabul aşamasından sonra öğretmenlik eğitimi iğeriğinin nasıl olduğu konusuna da genel olarak bakmak gerekmektedir.

Finlandiya'daki yükseköğretim kurumları, ğretmen eğitimi kabul kriterlerine bağımsız olarak karar verdikleri gibi bu eğitimin iğeriğine de bağımsız bir Şekilde karar vermektedirler. Eğitimde, *ğretim* ve *araştırma* arasındaki bağlantı vurgulanmaktadır. Amaç; ęalıŐmalarında araştırma yönelimli, bağımsız problem

çözme yeteneğine sahip, kendi branşlarında ve eğitim alanında yapılan en son araştırmalardan yararlanma kapasitesine sahip öğretmenler yetiştirmektedir. Bu becerileri kullanarak; öğretmenin, hem kendisini geliştirebildiği hem de eğitim kurumu personeliyle işbirliği içinde topluma sunulan eğitim hizmetini geliştirebildiği vurgulanmaktadır. Teorik eğitim ve uygulamalı eğitim bu doğrultuda bir arada götürülmektedir. Öğretmen eğitimi veren her bölümün çoğunlukla kampüslerin içinde yer alan bir uygulama okulu da bulunmaktadır. Öğrenciler burada branşlarına göre öğretmenlik uygulaması yaparken, aynı branştan bir uygulama okulu öğretmeni ve üniversiteden bir eğitimci öğrenciyi gözlemlemektedir (Eurydice, 2017).

Buna göre; öğretmen adaylarının teorik eğitim alırken bir yandan da bir araştırmacı olarak uygulamalı eğitim alması, öğretim ve araştırma arasındaki bağlantıyı kuvvetlendirerek Finlandiya eğitim sisteminin yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu dinamik uygulamalı eğitimin, Finlandiya'nın hedeflediği doğrultuda başarılı öğretmenler yetiştirmesinde oldukça olumlu etkisi bulunmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik becerilerini en üst düzeyde geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Kendine güvenen, bağımsız problem çözme yeteneğine sahip ve araştırmacı bir birey olarak mesleğe adımını atan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken oldukça özerk bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu özerkliğin, Fin öğretmenleri diğer pek çok ülkedeki meslektaşlarından ayıran bir özellik olduğu söylenebilir.

Yine Finlandiya'da öğretmenler, öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenmenin yanı sıra, sürekli olarak kendilerini geliştirmekte ve bir birey olarak öğrencilerine yardım etmektedirler. Ayrıca, Fin eğitim sisteminde, öğretmenleri denetlemeye gelen müfettişler bulunmamaktadır. Bundan dolayı; öğretmenler özgürdür ve sorumluluklarının bilincindedir. Öğretmen, Ulusal Eğitim Kurulu'nun yayımladığı temel müfredatı baz alarak, kendi müfredatını kendisi geliştirebilmektedir. Aynı zamanda, Ulusal Çekirdek Müfredatı oluşturmada da yer almaktadırlar. Bunlara ek olarak, öğretmenler gerek duyulan ders kitaplarını seçmekte özgürdür. Bütün bu özgürlükler, öğretmenlere mesleklerinde aktif bir rol oynama, işlerini daha çok sevme ve öğretmenlik deneyimlerini geliştirme imkanı sunmaktadır (Malaty, 2004). Dolayısıyla da, mesleklerinde oldukça fazla bir özerkliğe sahip oldukları için öğretmenlerin, yüksek düzeyde ve donanımlı bir eğitim alarak yetiştirilmeleri son

derece önemli görülmektedir (Eurydice, 2018b). Bu bağlamda, öğretmenlerin hizmet öncesi iyi bir eğitim almaları kadar hizmet içinde eğitim almaya devam etmesine de dikkat edildiği görülmektedir.

Finlandiya’da öğretmen eğitimi sorumluluğu, merkezden yerel yönetimlere yetkiler verilerek genel işleyişle uyum içinde olacak şekilde yerel yönetimlere devredilmiştir. Yerel yönetimler bütün öğretmenlerin eğitim derslerine katılmalarını sağlamaktadır (Eurydice, 2001). Çoğu eğitim kademesinde, öğretmenlerin maaş anlaşmalarının bir parçası olarak her yıl sürekli eğitim almaları gerekmektedir. Fin öğretmenleri eğitimin devam etmesini bir ayrıcalık olarak görmekte ve bu nedenle aktif olarak katılmaktadırlar. Öğretmenler eğitim kalitesinin *anahtarı* olarak tanınmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin hem hizmet öncesi alınan eğitime hem de çalışırken alınan sürekli eğitime özen gösterilmektedir (FNAE, 2017c).

Finlandiya’da öğretmenlik mesleğinin, hizmet öncesi eğitime kabul aşamasından hizmet içi eğitim aşamasına kadar titizlikle düzenlenen bir meslek olduğu gayet açık olarak görülmektedir. Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için eğitim sistemleri içerisinde aktif rol oynayan öğretmenlerin, Finlandiya eğitim sisteminde de önemli bir rol oynadığı ve hem eğitim alanında hem de öğretmen yetiştirme alanında başarılı sonuçlar elde edildiğini söylemek mümkündür.

Finlandiya’nın yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemine bakılmadan önce kendisi de bir AB üyesi olduğu için AB’nin yabancı dile bakış açısına değinmek yerinde olacaktır. 2000 yılından bu yana AB, dil öğretimini ve öğrenimini geliştirmek için adımlarını hızlandırarak 2002 yılında Avrupa Konseyi’nin Barcelona’daki toplantısında, Avrupa vatandaşlarının erken yaşta en az iki yabancı dil öğrenmesi gerektiği ileri sürülmüştür. AB’nin amaçlarına ulaşabilmesinde yabancı dil öğretmenlerinin büyük bir rolü olduğu kabul edilmiştir. 21. yüzyıl Avrupa’sında yabancı dil öğretmeni eğitiminin taşınması gereken bazı nitelikler olduğu vurgulanmıştır. Bunlar:

- 1-Akademik çalışmayla öğretmenlik uygulamasını bütünleştiren bir eğitim programı,
- 2-Öğretmenlik becerilerini hizmet içi eğitimin bir parçası olarak sürekli geliştirme,
- 3-Danışabileceği bir öğretmenle çalışma ve öğretmenliğin değerini anlama,
- 4- Kùltürler arası deneyime ve çevreye sahip olma,
- 5-Yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu ÷lkelerde bir müddet çalışma,
- 6-Dil öğretim teknikleri alanında yetiştirme,

- 7-Sınıfta pedagojik uygulama için bilgi ve iletişim teknolojisinde yetiştirme,
- 8-Öğrenmeyi öğrenme yöntemleri alanında yetiştirme,
- 9-Bağımsız dil öğrenme stratejileri gelişimi alanında yetiştirme,
- 10-Akran gözlemi ve teftişi alanında yetiştirme,
- 11-Kendini değerlendirilmesi için Avrupa Dil Portföyü kullanımı alanında yetiştirir (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza ve MacEvoy, 2002, akt. Aydoğan, Çilsal, 2007, s.183).

Bu kriterlerin hepsi gerçekleştirildiğinde çağın gerekliliklerine uygun dil öğretmenlerinin yetiştirilmemesi için hiçbir neden görülmemektedir. Bütün bu nitelikler birbirlerinden bağımsız olarak düşünülmemelidir; her biri nitelikli ve çağdaş bir yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin bütüncül parçaları olarak değerlendirilebilir. AB üyesi ülkeler, yabancı dil öğretmeni eğitiminde bu gereklilikleri yerine getirmeyi hedeflemektedirler.

Dolayısıyla yabancı dil, AB üyesi bir ülke olan Finlandiya eğitim sisteminde de önemli bir rol oynamaktadır. Finlandiya'da yabancı dil öğretimi, özel dil uzmanları yani dil branş öğretmenleri veya özellikle ilköğretim kademesinde, bir yabancı dilde uzmanlaşmış sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Öğrencilerin ilk yabancı dillerini ne zaman öğrenmeye başlayacaklarına yerel yönetimler karar vermektedir. Öğrenciler çoğunlukla, 9 yaşında ve üçüncü sınıfta iken yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar. Fincenin yanı sıra ikinci resmi dil olan İsveç dilinden sonra en çok öğrenilen diller İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça'dır. Öğrenciler, eğitimleri boyunca 3 veya 4 dil öğrenebilmektedir (Tella, 2001). Finlandiya'nın da dünyanın diğer pek çok ülkesi gibi yabancı dil olarak öncelikle İngilizce öğrenimine önem verildiği görülmektedir.

Genel olarak Finlandiya'da yabancı dil öğretmeni olmak için nasıl bir yol izlendiği kısaca şu şekilde anlatılabilir; yabancı dil çalışmaları, dil fakülteleri kapsamında gerçekleştirilirken pedagojik eğitim, eğitim fakültelerinde verilmektedir. Dil fakülteleri ve eğitim fakülteleri geleceğin öğretmenlerini yetiştirmek için ortaklaşa çalışmaktadır. Avrupa'da çoğu ülkede ikiz sistem (twin system) uygulaması mevcuttur. Finlandiya'da dil öğretmenlerinin eğitimi, dil fakültelerinin yabancı diller bölümü ile eğitim fakültelerinin pedagoji bölümü arasındaki işbirliğine dayanmaktadır. Finlandiya'da, üniversiteler okula kabul kurallarını kendileri belirlemekte ve kıstasları değişiklik göstermektedir; buna karşın, bir dil fakültesine

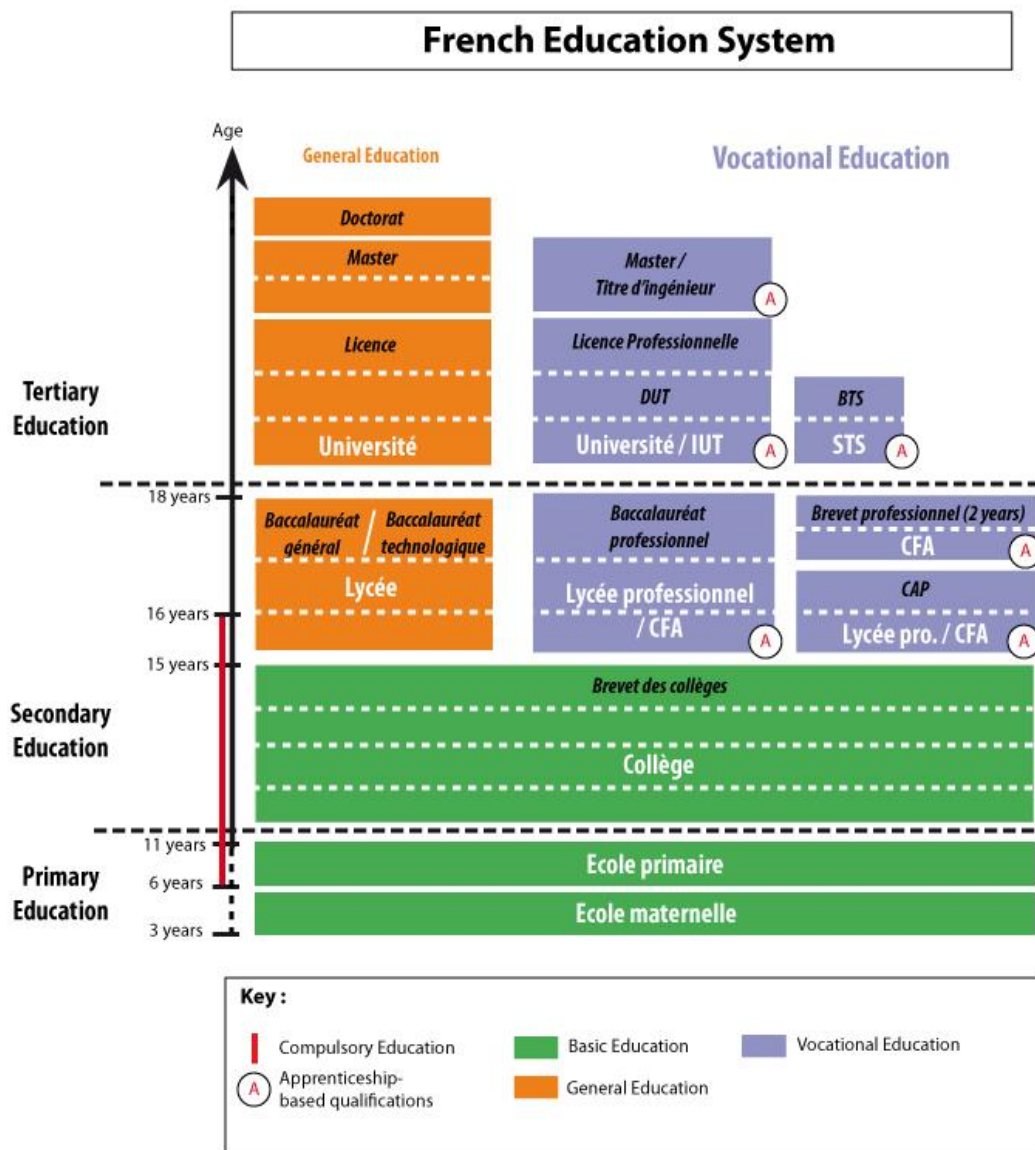
kabul olunmak için uygulanan bir yabancı dil sınavı her dil fakültesinde uygulanan standart bir gerekliliktir (Eurydice, 2018b). Bunlara ek olarak, Finlandiya’da yabancı dil öğretmen adayları, yukarıda bahsi geçen Avrupa Konseyi kararlarına göre öğretecekleri dilin konuşulduğu ülkede bir süre kalmaları için teşvik edilmektedir. Üniversiteler bağımsız olarak, bu yurtdışı deneyiminin zorunlu olup olmayacağına ve ne kadar süreceğine karar vermektedir (European Agency, 2012).

Özetle, Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sistemi ademi merkeziyetçi bir yapı sergilemekte ve başarılı bir eğitim sistemine sahip olunmasının altında yatan sebeplerden birinin bu yerinden yönetim yapısının iyi bir şekilde işlemesi olduğu söylenebilir. Genel hatlarıyla Finlandiya eğitim sistemi, eğitim kademeleri ve öğretmen yetiştirme yapısı ile ilgili bilgi verildikten sonra bu çalışmada yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi karşılaştırılan ülkelerden bir diğeri olan Fransa ile ilgili de bu bağlamda bilgi verilmesi gereklidir.

2.1.5. Fransa eğitim sisteminin genel yapısı. Fransa eğitim sistemi Finlandiya’nın aksine, merkeziyetçidir. Türkiye ile bu bağlamda benzerlik göstermektedir. Eğitim için resmi dil Fransızca olup laik ve özgür bir eğitim sağlanmaktadır. Eğitim sistemi, Milli Eğitim ile Yüksek Öğretim ve Araştırma Kurumu tarafından organize edilmektedir. Merkeziyetçi yapının etkisiyle Devlet, yönetimde büyük bir rol oynamaktadır; eğitim öğretim programının ayrıntılarını tüm eğitim düzeylerinde belirlemekte; öğretmenlerin kabul kriterlerini organize etmekte, içeriği tanımlamakta, kamu görevlisi olan öğretmenleri işe almakta, onlara hizmet içi eğitim vermekte; eğitim sisteminin kalitesini kontrol etmekten sorumlu müfettişleri görevlendirmekte ve eğitmektedir. Aynı zamanda da eğitim sisteminin ana finansman organıdır ve öğrencilerin yaklaşık % 20'sine eğitim veren "sözleşmeli özel okullara" finansal destek sağlamaktadır. Bununla birlikte, yerel düzeyde, 1980'lerde eğitim sisteminin yönetiminde yetki dağılımı sürecinin başlangıcından bu yana, yerel yönetimler, sistemin maddi işleyişini (okul binalarının inşası ve bakımı, okul ulaşımı, eğitim materyali temini, vb.) sağlamak için yönetimde giderek önemli bir rol oynamaktadırlar (Eurydice, 2018b).

Fransa’da ilköğretim zorunluluğu, 1. Cumhuriyet döneminde, 1793’te getirilmiş, İmparatorluk döneminde 1802’de vazgeçilmiş, Sınırlı Monarşiler döneminde 1816’da tekrar zorunluluk ve parasızlık ilkesi getirilmiştir. 3. Cumhuriyet

döneminde, 1881-1882 yıllarında laik, yaygın ve etkin bir ilköğretim gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2012). Fransa’da eğitim, 6 yaşından 16 yaşına kadar zorunludur, ücretsizdir. Devlet tarafından düzenlenmekte ve finanse edilmektedir. Devlet, bütün eğitim kademelerinin programını belirlemekte, öğretmenlerin istihdamını ve hizmet-içi eğitimini sağlamaktadır (Eurydice, 2013b). Bu eğitim kademeleri Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Fransa eğitim sisteminin genel yapısı

(<http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/france/> kaynağından 13 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.)

Şekil 3'te görüldüğü gibi, Fransız eğitim sistemi okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim I. ve II. kademe ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. Fransa'da 3 yaşından 6 yaşına kadar olan çocuklara okul öncesi eğitim école maternelle denen eğitim kurumlarında verilmektedir. Zorunlu olmamasına rağmen neredeyse bütün çocuklar 3 yaşından itibaren okulöncesi eğitim almaktadır. Bundan dolayı, anaokulları ilkokullar ile birlikte Fransız eğitim sisteminin ilköğretim basamağını oluşturmaktadır. Bir başka deyişle ilköğretim basamağı 3 ve 11 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır.

Fransa'da temel eğitim 6 ve 11 yaş arası çocuklara ilkokullarda (école primaire/ primary education) verilmektedir. Bu eğitim zorunlu, laik ve ücretsizdir. 5 yıllık eğitim sonunda, öğrenciler doğrudan ortaöğretim I. kademeye geçmektedir. Bu geçişte herhangi bir sınav veya prosedür bulunmamaktadır (Eurydice, 2013b). Ortaöğretim I. kademe eğitimi (college/ secondary education), 11 ve 15 yaş arası çocuklara 4 yıl boyunca verilmektedir. Bu eğitim de zorunludur. Bu eğitimin sonunda öğrencilere bir diploma belgesi (Brevet) verilmektedir. Ortaöğretim II. kademeye geçişte bu diploma belgesindeki başarı durum etkili değildir; ancak okullar, öğrencinin okuldaki başarı durumuna ve özel ilgi alanlarına göre öğrenci velilerine yol göstermektedir (Eurydice, 2013b). Öğrenciler, ortaöğretim II. kademe; genel, teknik veya mesleki eğitim almaya devam edebilmektedir

Eurydice (2013b) verilerine göre, Fransa'da öğrenciler 15 yaşından sonra, genel ve teknik liselerde 3 yıl, mesleki liselerde 2 yıl süren bir öğrenim görmektedir. Bu kademe, öğrencileri üç alana yönlendirmektedir. Bunlar; öğrencileri uzun vadeli yükseköğretim aşamasına hazırlayan genel alan, öğrencileri teknolojik yükseköğretime hazırlayan teknolojik alan, ise, öğrencileri aktif iş yaşamına yönlendiren ve aynı zamanda da öğrencilerin öğrenimlerine yükseköğretim aşamasıyla devam etmelerini sağlayan mesleki alandır. Ortaöğretim II. kademe sonunda yapılan sınavlarla, ulusal bir diploma, bakalorya (baccalaureat) verilmektedir; bu diploma hem ortaöğretimin başarıyla bitirildiğini belirtmekte hem de üniversite eğitimine geçişte ilk basamak olarak nitelendirilmektedir. Bunlardan anlaşıldığına göre, Fransa'da öğrenci seçme işlemleri merkezi sınavlar yoluyla yapılmaktadır.

Ortaöğretim bittiğinde öğrenciler, yükseköğretim aşamasına devam edebilmektedirler. İsteyen öğrenciler bakalorya sınavına girerek bir lisans programına kaydolmaktadırlar. Yükseköğretim eğitimi üniversite, kolej, enstitüler ve yüksekokullar gibi kurumlarda verilmektedir. Bu kurumlarda verilen dersler, amaçlar ve kabul şartları değişiklik göstermektedir; fakat birçoğunda Bologna Süreci ilkelerine uygun olarak lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç öğrenim derecesi bulunmaktadır ve AKTS kredilerine göre yapılandırılmıştır (Eurydice, 2018b). Yine şekil 3'te verilen bilgiye göre, yükseköğretim programları öğrencilerin alan çalışmalarına göre seçilebilmektedir. Mesleki çalışmalar önlisans, lisans veya yüksek lisans eğitimleri alınarak tamamlanabilmektedir ve öğrencilere çıraklık eğitimi sertifikaları verilebilmektedir.

Kısacası, Fransa'da eğitim kademeleri ve yapısı Türkiye ve Finlandiya ile benzerlik göstermektedir. Merkeziyetçi bir yapıya sahip olunmasının yanı sıra üniversiteye geçiş sınavı olarak nitelendirilebilecek bir sınavın Fransa'da da bulunması, Türkiye ile arasındaki benzerliklerden biridir. İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılmasına geçmeden önce genel olarak Fransa'da öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olduğundan da bahsetmek gereklidir.

2.1.6. Fransa'da öğretmen yetiştirme. Fransa, merkezi bir eğitim çatısı altında, akademiler (academies) denilen 30 eğitim bölgesine ayrılmıştır. Her bir bölge devlet tarafından atanan ve Akademi Rektörü denilen Milli Eğitim Bakanının bir temsilcisi tarafından yönetilmektedir. Bu merkezileşme, öğretmenlerin eğitilmesi ve işe alınması konularını da etkilemektedir (Cornu, 2015). Başka bir deyişle, Devlet, yükseköğretim bünyesinde öğretmenleri eğitmekte ve merkezi sınavlarla işe almaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki öğretmen yetiştirme yapısıyla benzer olduğu söylenebilir.

Fransa'da öğretmen eğitiminin tarihine bakılacak olursa, uzun zamandan beri öğretmen eğitiminin yapıldığı görülmektedir. İlk olarak, 1832'de Charleville öğretmen okulu kurulmuştur. Öğretmenlerin eğitimi, uzun süre eğitim bilimlerinden bağımsız olarak sürdürülmüştür. Eğitim bilimleri, öğretmen eğitiminde ancak Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Institut Universitaire de Formation des Maitres [IUFM]) kurulmasıyla birlikte etkili olmaya başlamıştır (Hess,1997, akt: Topbaş, 2004). 1990'dan önce ilkokul öğretmenleri Normal Okullarda (Ecoles Normales)

eğitilmiştir. Bu okullar 19. yüzyılın başında kurulmuştur ve giderek ülke çapında yaygınlaşmıştır. Yaklaşık 200 yıl ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve tüm sosyal sınıflardan insanları öğretmenlik mesleğine yöneltmede büyük bir rol oynamıştır (Cornu, 2015). 1990 öncesi dönemde ortaöğretim öğretmenleri ise, üniversitelerde gördükleri alan eğitiminden sonra öğretmenlik sınavlarına hazırlık amacıyla bir yıl mesleki eğitim almışlardır. 1989 yılında başlatılan bu reformla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimlerini sağlayacak ve özellikle ortaöğretim öğretmeni yetiştirmede eksikliği hissedilen mesleki eğitimi güçlendireceği düşünülen Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (*Institut Universitaire de Formation des Maitres – IUFM*) kurulmuştur (Robert ve Terral, 2001, akt: Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011).

Fransa’da öğretmen eğitimini şekillendiren dört önemli kanun bulunduğu kabul edilmektedir. Bunlar:

1833: *Guizot* yasası ile her bölgede, eyalette ve ilde ilköğretim öğretmeni yetiştiren eğitim okulları kurulmuştur.

1880-1883: *Ferry* kanunları ile eğitimin herkes için zorunlu, ücretsiz ve laik olmasına karar verilmiştir. Bunlara ek olarak, ilköğretim öğretmeni yetiştiren eğitim okulları ile ilgili önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

1989: *Oryantasyon kanunu* ile Öğretmen Yetiştiren Enstitüler (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres/ IUFM*) kurulmuş olup; bu enstitülerin her akademi yani eğitim bölgesinde ilköğretim öğretmeni, ortaokul öğretmeni, teknik ve mesleki eğitim öğretmenleri yetiştirmekle sorumlu olduğu belirtilmiştir.

2005: *Okulların geleceği için öncelikli konular ve müfredat* ile ilgili yasayla, daha önce kısmen özerk bir yapıya sahip olan Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinin (IUFM) 2008 yılından itibaren üniversite çatısı altında eğitim vereceği öngörülmüştür. Ayrıca, ulusal bir çerçeve kapsamında, profesyonel öğretmen eğitiminin özelliklerini devlet belirlemiştir (IUFM, 2013).

Öğretmen yetiştirme tarihinde belirleyici rolleri olan bu yasalara bakıldığında, yine Fransa’nın merkezîyetçi yapısının etkileri görülmektedir. Ancak akademi denilen her bir bölgeye ve düzeylere göre öğretmen yetiştirme sorumluluğu verilmesi merkezîyetçi yapının biraz yumuşadığını göstermektedir. Bunun dışında Öğretmen Yetiştirme Enstitüsünün 2008 yılında üniversite bünyesinde eğitim vermeye

başlaması eğitim niteliğinin yükselmesi bağlamında olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Fransız bir eğitim bilimci olan Cornu (2015), Fransa öğretmen yetiştirme sürecini tarihsel olarak incelediği araştırmasında, IUFM kurumlarının Öğretmen ve Eğitim Yüksekokullarına (ESPE) dönüşerek güncellendiğini söylemektedir. IUFM uygulamasının aşamalarını; ilkokul, ortaokul veya lise farkı gözetmeksizin tüm öğretmen adayları için öğretmen olma sürecinin 3 yıllık bir lisans eğitiminin tamamlanması, daha sonra 2 yıllık bir IUFM formasyon eğitimini ve işe alım sınavlarının başarılması aşamaları olarak belirtmektedir.

2012 yılında ise, PISA'da kötü sonuçlar alınmasından dolayı, Fransız eğitim sisteminin kalitesi tartışılmaya başlanmış ve eğitim sisteminin daha iyi bir öğretmen eğitimine ihtiyaç duyduğu kanısına varılmıştır. Öğretmen eğitime ciddi bir şekilde öncelik verilmesine ve bir reform yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Bunun sonucunda da, 1 Eylül 2013 tarihinde, IUFM okullarının kuruluşundan 23 yıl sonra, kapatılmış ve bu okulların yerine ESPE okulları oluşturulmuştur (Cornu, 2015). Bu okulların yapısının ve amaçlarının ne olduğuna bakılacak olursa, IUFM'lerden çok büyük farkları olmadığı düşünülmektedir. Hatta yapı olarak aynı kaldıkları ancak içerik ve uygulama açılarından farklılıklar barındırdıkları söylenebilir.

Fransa'da ESPE okullarının sayısı 32'dir ve bu okullar, ülke çapındaki eğitim bölgelerine (academies) yayılmış durumdadırlar. ESPE okulları aynı zamanda da bir üniversite veya üniversiteler topluluğuna bağlı olan akademik bileşenler olarak tanımlanmaktadır. Ana görevleri; eğitim ve öğretim alanlarında eğitim vermek, bu alanların uzmanlarını ve öğretmenlerini yetiştirmek, aynı zamanda da eğitim araştırmalarını geliştirmektir (Eğitim ve Öğretim Lisansüstü Okulları Ulusal Ağı/ The National Network of Graduate Schools of the Teaching and Education [R-ESPE], 2017). Fransa'da öğretmen olabilmek için IUFM'lerde olduğu gibi bir ESPE okulunda eğitim görmek ve işe alım sınavından geçmek gerekmektedir.

Sık sık belirtildiği gibi, Fransız öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlerin başarılı olmakla yükümlü olduğu işe alım sınavları çok önemli bir rol oynamaktadır. 2008 yılında hükümet, öğretmenlerin işe alım sınavlarına girebilmeleri için yüksek lisans derecesini zorunlu hale getirmiştir. İşe alım sınavları, ortaokul ve lisede öğretmenlik yapmak isteyen adaylar için *ulusal* düzeyde yapılmaktadır. Öğretmenler için işe alım

sınavları olan *Ortaöğretim Öğretmenleri için Yeterlilik Sertifikası Sınavları (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire/ CAPES)* her bir bransa yönelik yapılmaktadır. Teknik branşlar için *Teknik Eğitim Öğretmenleri için Yeterlilik Sertifikası Sınavı (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique/ CAPET)*, mesleki eğitim için *Mesleki Lise Öğretmeni Yeterlilik Sertifikası Sınavı (Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel/ CAPLP)*, spor branşı için *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetenek Sınavı (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive/ CAPEPS)* ve daha yükseköğretimde öğretmenlik yapmak için adaylara *Aggregation* adlı sınavlar uygulanmaktadır. Ortaokul veya lise öğretmenlerinin aksine, ilkokul öğretmenleri için de *İlkokul Öğretmenleri İşe Alım Sınavları (Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles/CRPE)* akademi denilen eğitim bölgesi düzeyinde yapılmaktadır. Bütün sınavlar yazılı bir sınav olan *uygunluk (admissibilite)* ve sözlü bir sınav olan *kabul (admission)* adlı iki aşamadan oluşmaktadır (Cornu, 2015).

Fransa'da öğretmen yetiştiren kurumlar, öğrencilerini ortaöğretimden sonra değil, belirli bir üniversite eğitiminden (en az üç yıllık bir lisans eğitimi) sonra almaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenler alan eğitimini esas olarak öğretmen yetiştiren kurumlara girmeden önce almaktadır (European Agency, 2009). Ayrıca bir anaokulu ve ilkokulda, ortaokul veya genel lisede öğretmenlik yapmak için mesleki alana uygun olan işe alım sınavına girilmelidir. Bu sınavlar katılım şartlarına uygun olarak, Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu'nda hazırlanabilecek, kamu hizmetinde çalışmak için yapılan sınavlardır. Bu kurumlar bünyesinde öğretmenlik mesleğine hazırlık konusunda uzmanlaşmış, Eğitim ve Öğretim Yüksek Lisans Programı (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [MEEF]) kapsamında 2 yıl boyunca 120 AKTS olarak hem mesleki hem de alan dersleri verilerek öğretmen yetiştirilmektedir. Özel sektöre ait sözleşmeli eğitim kurumlarında çalışacak öğretmenler de sınavlara katılmakta ve öğretim görevlerini devlet okullarındaki meslektaşlarıyla benzer şekilde yerine getirmektedirler (Fransa Milli Eğitim Bakanlığı/ Ministère de l'Education Nationale [MEN], 2017a). Bu uygulamanın, devlet veya özel okulda çalışan tüm öğretmenlerin eğitiminin standardizasyonu için olumlu ve yerinde bir uygulama olduğu söylenebilir.

Öğretmen olmak için gereken bu yüksek lisans eğitimi programına başlamadan önce, altyapıyı oluşturacak olan bir lisans programını tamamlamak gerekmektedir. Lisans programlarına ise merkezi bir üniversite giriş sınavı olan Bakalorya'ya girerek başlanabilmektedir. Bir lisans derecesi (veya eşdeğer bir diploma) edinmek, eğitim ve öğretim alanındaki yüksek lisans programına (MEEF) girmek için bir gerekliliktir. Sınavlarda başarılı olmak, bir ilkokul, ortaokul veya lise öğretmeni, ya da bir üst düzey eğitim danışmanı (CPE) olmak için hem pratik hem de teorik olarak iyi bir donanıma sahip olmayı gerektiren zorunlu bir basamak olarak görülmektedir. ESPE kurumlarının amacı, geleceğin öğretmenlerine bu üst düzey teorik alt yapıyı sağlamak ve aynı zamanda da mesleğe girişi desteklemek için branş veya branşlar ile ilgili dersler, sınıfta karşılaşılabilecek muhtemel durumlara göre öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına yönelik öğretim, yüksek lisansın ilk yılındaki staj uygulamaları ve ikinci yılda da ücretli bir aday öğretmen olarak okulda yarım zamanlı bir staj olanağı, diğer tüm eğitim uzmanlarıyla paylaşılan dersler, yönelimine bağlı olarak aşamalı uzmanlık imkanları sunduğu görülmektedir (MEN, 2017b).

Öğretmen olarak çalışmak için girilmesi gereken sınavlar, yüksek lisans programındaki ilk yılın sonunda düzenlenmektedir. Bu sınavların başarılı bir şekilde tamamlanmasının ardından, yüksek lisans programının ikinci yılında öğretmen adayları ücret alarak çalışmaya başlamaktadırlar (MEN, 2017b).

MEEF müfredatının temelini: dijital öğrenme, yenilikçi yöntem ve araçları kullanma, uluslararası açılım, araştırma, verilen eğitim kapsamında, öğretmenlik kariyeri boyunca faydalı olacak becerileri geliştiren, çalışma ve öğrenim dersine dayalı bir tez yazma çalışması oluşturmaktadır. MEEF yüksek lisans programı milli eğitim bünyesindeki meslekleri oluşturan 3 eğitim derecesi ile eğitim ve formasyona yönelik bir diğer dereceyi kapsamaktadır. Bunlar; ilkokul öğretmeni olmak için birinci derece (Mention 1), ortaokul veya lisede öğretmen olmak için ikinci derece (Mention 2), kıdemli eğitim danışmanı (CPE) olmak için eğitim yönetimi derecesi (Mention) ve eğitim uygulamaları ve eğitim mühendisliği derecesinden (Mention 4/ M4) oluşmaktadır (MEN, 2017b). Mention 4 derecesinin Türkiye'deki eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması yüksek lisans programına benzer olduğu söylenebilir.

Yüksek lisans eğitimi boyunca, derslerin bazıları bütün ESPE okullarında ortaktır. Ayrıca, MEEF yüksek lisans programına girmek için bir lisans mezuniyetine sahip olmak gerekmektedir; ancak, herhangi bir eğitim öğretim programı aranmamaktadır. Bununla birlikte, ilkokulda, ortaokulda veya lisede çalışılıp çalışılmayacağına bağlı olarak belirli lisans programları tercih edilebilmektedir. İlkokulda öğretmenlik yapmak için, ilkokulda öğretilen konulardan birine karşılık gelen bir lisans programı seçilmektedir. Ortaokul veya lise döneminde orta öğretim öğretmenliği yapmak için, öğretilmesi amaçlanan branşta bir lisans programı seçilmelidir. MEEF programı, bir lisans derecesine sahip olan öğrencilerin yanı sıra belirli özellikleri taşıyan kişilere de açık olduğu belirtilmektedir. Bu yüksek lisans programına kabul edilecek kişiler:

- M1 veya eşdeğeri olanlar,
- M2 ya da eşdeğeri olanlar,
- Milli eğitim öğretmenlerine veya yöneticilerine (sürekli eğitim),
- Milli Eğitim bünyesinde veya eğitim ve öğretimle bağlantılı işler için (edinilen tecrübe geçerli ise) mesleki dönüşüm durumundaki kişilerdir (MEN, 2017b).

Kısacası, 2013 yılındaki kuruluşundan bu yana, MEEF yüksek lisans programı, eğitim ve öğretim alanında çalışmak isteyen anaokulu, ilkokul, ortaokul, üniversite veya lisede çalışacak öğretmen adayları ile üst düzey eğitim danışmanı olmak isteyen adaylar (CPE) için olan bir programdır. Ayrıca, yüksek lisans eğitimi, öğretmen adaylarını birinci yılın sonunda yapılan atama sınavlarına da hazırlamaktadır. Bir yandan da, tez yazarak araştırma yapma gibi imkânlar da sunmaktadır (MEN, 2017c).

Bu programa biraz daha ayrıntılı bakılacak olursa; birinci yıldan (M1) itibaren öğretmenlik mesleğinin uygulamasına yönelik bir eğitim verildiği görülmektedir. 4-6 haftalık bir gözlem ve uygulama eğitimi içermektedir. Atama sınavları ilk yılın sonunda (Mart ayından Temmuz ayının başına kadar) gerçekleştirilmektedir. Eğitimin ilk yılında, öğrenciler yaklaşık 450-550 saatlik bir eğitimden yararlanmaktadır. Bu süre, hazırlık ve çalışma için gerekli zaman dâhil hem stajların sürelerini hem de öğrencilerin kişisel çalışma sürelerini içine almaktadır. Staj dönemleri, öğrencileri sınavlara hazırlamakta ve programın

ikinci yılında üretecekleri yüksek lisans tezinin ana hatlarını oluşturmaya yardımcı olmaktadır (MEN, 2017c).

İkinci yılda ise, M1 eğitimini tamamlayıp sınavı geçenler stajyer memur olarak tam zamanlı ücretlendirilmektedir. MEEF'in ikinci yılında yapılan iş ve öğrenim eğitimi, ilkokulda, ortaokulda veya lisede bir stajyerlik ve ESPE'de almaya devam edilen 250-300 saat arasında değişen derslerden oluşmaktadır. Stajları boyunca, öğretmen adayları bir sınıftan sorumludurlar. Yanlarında başka bir öğretmen bulunmadan öğrencilere eğitim vermekte ve onları tamamen bağımsız olarak değerlendirmektedirler. Ancak, ESPE'den bir eğitmen veya eğitim verdikleri alanda bir uzman onlara eşlik etmektedir. Bu süreçte, adaylar araştırma yapmayı öğrenmek ve beceri gelişimlerini tamamlamak için yüksek lisans tezi yazmaktadır. Bu tez, hem yüksek lisans öğrenimi sırasında edinilen disiplin ve pedagojik bilgilerin hem de dersler süresince geliştirilen mesleki becerilerin bir ürünü olarak düşünülmektedir. M2 yılının sonunda MEEF eğitimini başarıyla geçmek ve yapılan stajı değerlendiren akademik jüriden olumlu bir geridönüt almak, kadrolu bir öğretmen olarak çalışmak için gereken şartlardır. M1 eğitimini tamamlayıp sınavları geçen ve ikinci sene stajyer devlet memuru olan öğretmen adaylarına; staj yılının ilk 3 ayında 1,616 Avro, staj yılının son 9 ayında 1,741 Avro aylık brüt ücret ödenmektedir (MEN, 2017c).

Görüldüğü gibi Fransa'da öğretmen olabilmek için gerekli iki şart bulunmaktadır. Bunlardan ilki yüksek lisans derecesine sahip olmaktır. Bu öğretmen yetiştirmede nitelik arayışları yönünden doğru bir adım olabilir. Diğer şart ise işe alım sınavlarında başarılı olmaktır. İşe alım sınavlarının MEEF eğitiminin içinde gerçekleşmesi bu uygulamanın Finlandiya'daki uygulamalardan farklı olduğu görülmektedir. Sınavı geçen kişilerin stajyer öğretmen olarak atanması ve yarım zamanlı çalışmalarına rağmen tam zamanlı ücret almasının, öğretmenlik mesleğinin özendiriciliğini artırdığını göstermektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemleri ve çeşitli dallarda öğretmen yetiştirme sistemlerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalara yer verilmiştir. Bu konuları ele alan çalışmalarda farklı ülkelerin genel eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme süreçleri hakkında da bilgiler verilmektedir.

Kilimci (2006), “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmasında, görüşme, gözlem ve doküman analizi; kısmen dikey ağırlıklı olarak da yatay yaklaşım kullanarak bu ülkelerin genel eğitim sistemleri, bu bölümlere kabul koşulları, bölümlerin amaçları, içerikleri gibi konularda benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmış ve elde edilen bilgiler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; genel eğitim sistemleri karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar bulunmuştur. Almanya’da orta eğitim kademesinin kendi içinde çeşitli bölümlere ayrıldığı, özellikle Gymnasium mezunu olmanın üniversiteye giriş için basamak kabul edildiği gözlemlenmiştir. Fransa’da ise genel ve teknik liseler ile meslek okullarının mevcut olduğu, genel ve teknik lise diploması alan öğrencilerin yüksek eğitime girme hakkı kazandığı saptanmıştır. İngiltere’de ise hem ilk eğitim hem de orta eğitim iki basamağa ayrılmıştır. Burada 16 yaşına kadar süren eğitim zorunlu olup 16 yaşından sonra öğrenciler meslek eğitimi alabildikleri gibi Orta Eğitim genel sertifikası (General Certificate of Secondary Education [GCSE]) alarak üniversitelere giriş hakkı kazanabildikleri görülmüştür. Giriş koşulları açısından karşılaştırıldığında ise; sınıf öğretmenliğine giriş koşulları Türkiye’de liseden mezun olmuş olmak ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından düzenlenen Üniversite Seçme Sınavını kazanmış olmak gerekirken; Almanya’da, Türkiye’den farklı olarak lise bitirme sınavı sonucu alınabilen ve üniversiteye doğrudan giriş hakkı veren ‘Abitur’ almış olmak gerektiği görülmüştür. Fransa’da Öğretmen Yetiştiren Enstitülere kayıt olmak için üç yıllık lisans ya da eşdeğer bir diplomaya sahip olarak dosya ile başvurmak gerektiği ve bir mülakat da olabildiği bulgularına ulaşılmıştır.

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 istenmediği belirlenmiştir. İngiltere’de sınıf öğretmenliği bölümüne girebilmek için, adayların İngilizce, Matematik ve Fen Bilimlerinde Genel Orta eğitim Sertifikasından (GCSE) veya eşdeğer bir sınavdan A ile C arasında bir derece almış olmaları gerekmektedir. Ayrıca, 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. Bunlara ek olarak 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 bulunmuştur. Programlarının içerikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması bölümünde yapılan çalışmada alan derslerinin benzerlik göstermekle birlikte, Türkiye’de oldukça ayrıntılı olarak verildiği saptanmıştır. Avrupa Birliği’ne üyelik süreci içinde bulunan Türk eğitim sisteminde, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yeniden yapılanmaya gidilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

“Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)” adlı karşılaştırmalı bir araştırma yapan Aydoğan ve Çilsal (2007), Amerika Birleşik Devletleri, Fas, Almanya, Finlandiya, Danimarka, Büyük Britanya, İrlanda, İspanya, Çin, Norveç, İsrail, Kanada, Japonya, Rusya ve Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerini tarama yöntemi yoluyla yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışmada; yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirildiği eğitim kurumları, eğitim süreleri, aday öğretmenlik uygulaması, istihdam amacına göre yetiştirme farklılıkları, lisansüstü eğitim ve yabancı dilde uzmanlık seviyeleri alt boyutlarına göre karşılaştırmalar yapılarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmalar sonucunda, birtakım benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkmıştır. Türkiye’ye benzer olarak çoğu ülkede, mezuniyetten sonra 1 yıl süreyle aday öğretmenlik uygulamasının bulunduğu; eğitim süresinin 3,5 ile 5 yıl arasında değiştiği; farklı olarak ise, birçok ülkede öğretmenler üniversitede ya da öğretmen kolejerinde yetiştirilirken, Türkiye’de ise yalnızca üniversitelerin bunu üstlendiği; çoğu ülkede istihdam amacına göre öğretmen yetiştirmenin farklılaştığı, Türkiye’de ise böyle bir farkın olmadığı; birçok ülkede öğretmenlerin kendini geliştirmek için lisansüstü eğitim aldıkları ve buna teşvik edildikleri görülmüştür. Son olarak, birçok ülkede yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri yabancı dili ana dilleri gibi konuşabildikleri ve bu öğretmenlerin yanı sıra okullarda “yerli konuşmacılar”ın (native speakers) da eğitim verdikleri belirlenmiştir.

Coşkun (2009) da, “Türkiye ve Almanya’da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin genel yapısı bağlamında amaç, içerik, eğitim-öğretim süreçleri incelenmiştir. Çalışmada, veriler tarama yöntemi ile elde edilmiş, yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Sonuç olarak;

Türkiye’de İngilizce temelli tek tip yabancı dil öğretmenliği programı hazırlandığı, yabancı dil öğretmenlerinin salt eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmak üzere yetiştirildiği, Almanya’da ise her dil için özgün bir öğretmenlik programı geliştirildiği, aynı zamanda da yabancı dil öğretmenlerinin özel sektörde görevlendirilebilecek donanımla yetiştirildiği bulunmuştur. Buna ek olarak, Türkiye’de yabancı dil öğretmenliği programlarının Genel Kültür Dersleri (GK), Alan ve Alan Eğitimi Dersleri (A), ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri (MB) olarak üç ders bloğundan oluştuğu; Almanya’da ise Genel Pedagoji (Genel Eğitim Dersleri) Alan Bilgisi Alan Öğretimi ve toplumu ilgilendiren konulara ilişkin derslerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlik eğitimi süresinin 4 yıl (Lisans), Almanya’da ise 3+2 (Lisans + Yüksek lisans) olarak 5 yıl olduğu sonucuna varılmıştır.

Aldemir (2010) tarafından yapılan, “Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada ise, yine tarama modeli, yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar kullanılarak, Japonya ve Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarının süresi, bu programlara giriş koşulları, okutulan dersler ve öğretmen istihdamı arasındaki farklar ve benzerlikler incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, Türkiye ve Japonya’da eğitim süresi farklıdır; Japonya’da eğitim süresi ortaokul öğretmenleri için 4 yıl (lisans), lise öğretmenleri için 6 yıl sürmektedir. Her iki ülkede de, öğretmen olarak atanmak için merkezi sınavlar olduğu; ancak, Japonya’da yazılı sınava ek olarak sözlü bir sınavın da uygulanmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca, programlarda uygulanmakta olan alan derslerinin benzerlik gösterdiği; öğretmen adaylarının Genel Kültür, Alan Eğitimi ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri’ni aldıkları sonucuna varılmıştır.

Sözen ve Çabuk (2013) ise; “Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında sınıf ve matematik öğretmenliği yetiştirme sistemlerini incelemişlerdir. Çalışmada, bu üç ülkenin öğretmen yetiştirme programların içeriği, öğretmen yeterlilikleri ve bu değişkenlerin 4+4+4 eğitim sistemine uygunluğu belgesel tarama (doküman analizi) yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; 4+4+4 eğitim sisteminin benzerlerini uygulayan Avusturya ve Almanya’nın öğretmen yetiştirme programlarında da birbirine yakın uygulamaları gözlenmiştir. Her üç ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının hem

teorik hem de uygulamalı eğitimi barındırır nitelikte olduğu ve bu programların yaklaşık iki ya da üç yılı teorik eğitimle geçerken sonraki bir ya da iki yılın uygulama eğitimi olarak devam ettiği görülmüştür. İçeriğin öğretmenlik programlarının çeşidine göre değişmesinin her üç ülkede de benzerlik gösterdiği, farklı kademelerde yer alan öğretmenlerin eğitimlerinin, özellikle alan öğretmenliği bazında, öğretmenin görev alacağı kademeye göre (örneğin birinci kademe matematik öğretmeni ya da ikinci kademe matematik öğretmeni) farklılaştığı görülmüştür. Her kademe görev alacak öğretmenlerin yeterliliklerinin farklı olup her üç ülkede de özellikle sınıf öğretmenliği bazında tüm alanları kapsayacak nitelikte eğitim verilirken, matematik öğretmenliği bazında alana yönelik eğitim verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine aynı çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarının sürelerine bakıldığında programlar bazında farklılaşmalar olduğu; Avusturya’da bu programlar en az 3 yılda tamamlanabiliyorken, bu süre Türkiye’de en az 4 yıl, Almanya’da ise en az 4,5 ya da 5 yıla kadar çıktığı gözlenmiştir. Türkiye’nin mevcut eğitim sisteminde öğretmenler arası farklılaştırmaları destekleyen ve öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini teşvik eden unsurlar olmamasının, ülkeler bazında önemli farklılıklarından biri olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye’de yetenek, donanım ve verimlilik gibi unsurlar yerine tamamen eşitlikçi bir anlayış üzerine inşa edilmiş kamu ücret politikaları, farklı bilgi, donanım ve eğitim sahibi olan kamu çalışanlarının ve bunların bir parçası olan öğretmenlerin değişik unvanlar elde etmesine ve daha iyi olanaklara kavuşmasına izin verilmediği gözlemlenmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının yeni eğitim sistemi (4+4+4) doğrultusunda güncellenmesine, diğer ülkelerde olduğu gibi öğretmenler arası farklılıkların desteklenmesine ve öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini teşvik eden unsurların artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

“Bazı Seçili Avrupa Ülkelerindeki (Finlandiya, İsveç ve İspanya) İngilizce Öğretmenliği Programlarının Türkiye’deki Programlarla Karşılaştırılması” adlı çalışma Oya Katırcı (2014) tarafından doktora tezi olarak yapılmıştır. Bu çalışmada, dokümantasyon yoluyla toplanan veriler betimsel analiz yapılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının kabul kriterleri, AKTS puanlama skalaları, mezuniyet için gerekli olan AKTS toplamı ve İngilizce öğretebilmek için gereken belge ile süreçler ve okul deneyimi uygulamaları

arasında benzerlik ve farklılıkların söz konusu ülkelerde değişkenlik gösterdiği, Türkiye’de ise uygulanan programın özellikle alan deneyimi ve kabul koşulları açısından revizyondan geçmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye, Finlandiya ve Fransa'daki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi olduğu için bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olup hem *nitel* bir araştırma hem de *tarama* modeli özelliği taşımaktadır.

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalara nitel araştırma denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39).

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Tarama modelinde; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, önce her iki durumun belli değişkenler açısından ayrıntılı betimlemeleri yapılmakta, sonrasında ise ortak ölçütlere göre yapılan bu betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2007, s.77).

Daha önce bahsedildiği gibi, karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır. Bu çalışmada, farklı eğitim sistemlerinin tek tek unsurlarının paralel bir şekilde bütün olarak incelendiği *yatay yaklaşım* ve konu ile ilgili alanyazın incelenerek eğitim sistemlerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılan *tanımlayıcı yaklaşım* benimsenmiştir.

Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2007, s.183). Bu araştırmada, *belgesel tarama* modelinden de yararlanılarak eğitim sistemleri ele alınmış ve Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme özellikleri incelenmiş; daha sonra da aynı özellikler Fransa ve Finlandiya kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her bir özellik kendi içinde yorumlanıp karşılaştırılmış ve Türkiye’de uygulanan programa yönelik bir model önerisi geliştirilmiştir.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bir nitelik ile ilgili yorum yapılabilmesi için, o nitelik ile ilgili gözlem sonuçlarına ihtiyaç duyulmakta ve bu gözlem sonuçlarına *evren* veya *yığın* adı verilmektedir. Genellikle tüm gözlem sonuçlarına ulaşmanın imkânı olmayabilir; dolayısıyla, evreni temsil edebilecek, evren içinden seçilen bir veri grubuna ilişkin gözlem sonuçlarıyla çalışmak yeterli olabilir. Bu veri grubuna ise *örneklem* denilmektedir (Tanrıöğen, 2009, s.121). Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de, Fransa’da ve Finlandiya’da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu ve Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma bir yönüyle nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Verilerin toplanmasında *belgesel tarama* kullanılmıştır. Belgesel tarama yoluyla, ulusal ve uluslararası arama motorları, veri tabanları, resmi kurumların web siteleri, yasalar ve yönetmelikler, ulaşılabilen tüm kütüphane kaynakları incelenmiş ve elde edilen tez, makale, kitap, bildiri ve web sayfası veri kaynağı olarak kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler amaçlara uygun olarak karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak verilerin analizi için bir sistem oluşturulmuş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuş ve Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir model tasarısı geliştirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu karşılaştırmalı eğitim çalışmasında; Türkiye’de Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Finlandiya’da Helsinki Üniversitesi ve Fransa’da Paris Sorbonne Üniversitesi bünyesindeki kurumların İngilizce öğretmeni yetiştirme programları araştırmanın alt problemlerine göre karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

4.1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi’nde İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar. Öncelikle, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum Eğitim Fakültesi’dir. Eğitim Fakültesi bünyesinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Ana bilim dalı kapsamında İngilizce öğretmeni yetiştirilmektedir. Amacı ise; lisans eğitimi vererek ilk ve ortaöğretime İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. İngilizce öğretmenliği bölümü mezunları T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ve özel statülü okullarda öğretmen ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde akademisyen olarak çalışabilmektedir (MAKÜ, 2017).

Paris Sorbonne Üniversitesi’nde ise İngilizce öğretmenleri, Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (Paris ESPE/ EAP) bünyesinde yetiştirilmektedir. Amaçları; gelecekteki öğretmenlere, İngilizce konuşulan ülkelerdeki İngilizce dili ve kültürü alanında ve ayrıca İngilizce öğretimi alanında sağlam bir eğitim vermek, programın ilk yılında yapılan işe alım CAPES sınavlarına hazırlanmada öğrencilere eşlik etmek ve öğretmenlik mesleğinin yakından incelenmesini sağlayarak onları öğretmenlik mesleğine hazırlamaktır. CAPES sınavını başarıyla geçen öğrenciler eğitim almaya devam etmekte olup öğretmenliğe kademeli olarak geçmektedirler. İngilizce öğretmenleri devlet veya özel statüdeki okullarda çalışabilmektedir (EAP, 2017).

Helsinki Üniversitesi’nde ise öğrenciler, İngilizce öğretmeni olabilmek için Eğitim Fakültesi kapsamında İngilizce dilinde verilen Branş Öğretmeni Eğitimi Programı’nı

(Subject Teacher Education Programme in English [STEP]) tamamlamalıdır. Bu programın amacı ise; çok amaçlı okullar (temel eğitim) ve ortaöğretim okullarında yer alan İngilizce dersini verebilecek düzeyde İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. Programı tamamlayan öğretmen adayları ayrıca mesleki okullarda, uygulamalı bilimler üniversitelerinde, halk liselerinde, yetişkin eğitim merkezleri gibi kurumlarda genel alan öğretmeni olarak çalışabilmektedirler (HÜ, 2017).

Görüldüğü gibi, her üç kurumun İngilizce öğretmeni yetiştirme amaçları arasında hem benzerlik hem de farklılıklar bulunmaktadır. Üç kurumun da benzer yanı temel eğitim ve ortaöğretimde İngilizce dersini verebilecek yeterlilikte öğretmenler yetiştirmektir. Paris Sorbonne Üniversitesi'nde; Mehmet Akif Ersoy ve Helsinki Üniversitesi'ndeki amaçlardan farklı olarak, öğretmen adaylarının CAPES işe alım sınavına hazırlanmasına eşlik etmenin amaçlanmakta olduğu da görülmektedir.

4.2. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi'ndeki İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların verdikleri eğitim düzeyleri ve süreleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar. Türkiye'de, Mart 2014 tarihinde çıkarılan 2678 sayılı Tebliğler dergisinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nin öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararına göre İngilizce öğretmenliği bölümü lisans mezunlarının yanı sıra İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim-Tercümanlık, İngiliz Dil Bilimi, İngilizce Çeviri Bilim ve İngiliz Dili Kültürü Bölümleri okuyan, Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programı / Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını başarı ile tamamlayanlar İngilizce öğretmeni olabilmektedir.

Görüldüğü gibi, Türkiye'de İngilizce öğretmeni ünvanını alabilmek için iki yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim fakülteleri bünyesindeki 4 veya 5 yıllık (1 yıl zorunlu hazırlık + 4 yıl) İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olmaktır. İkinci yol ise; Fen ve Edebiyat fakültelerinin İngilizce alanlarındaki lisans bölümlerinden mezun olmak ve Eğitim Fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi almaktır. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller

Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 yılı zorunlu hazırlığı takiben 4 yıllık ve 240 kredilik lisans düzeyinde bir eğitim vermektedir.

Fransa’da ise İngilizce öğretmeni olmak için adaylar, İngilizce alanında bir lisans programı tamamladıktan sonra pedagojik formasyon içeren ilgili yüksek lisans programını da tamamlamak durumundadır. Tamamlanması gereken bu yüksek lisans düzeyindeki pedagojik formasyon programı; Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (ESPE) kapsamında açılan Eğitim ve Öğretim Yüksek Lisans Programı İkinci Düzey İngilizce (MEEF Second Degre Anglais) eğitimidir. İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (EAP) İkinci Düzey İngilizce Eğitim ve Öğretim Yüksek Lisans Programı kapsamında 2 yıl boyunca 120 kredilik bir yüksek lisans eğitimi almaktadır.

Finlandiya’da ise İngilizce öğretmeni olmak için öncelikle İngilizce alanlarından birinde lisans ve daha sonra yüksek lisans düzeyinde bir eğitim şarttır. Bunun yanı sıra Eğitim fakültelerinde pedagojik çalışmalar eğitimi de alınması zorunludur. Helsinki Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi bünyesinde İngilizce Dilinde Verilen Branş Öğretmeni Eğitimi Programı (STEP) kapsamında İngilizce öğretmeni adaylarına pedagojik eğitim verilmektedir. Bu eğitim programı, bir yıl sürmekte olup toplam 60 kredilik ders alınmaktadır. Bu program, lisans veya yüksek lisans derecesi kazandıran bir program değildir. Tablo 7’de bu kurumların eğitim düzeyleri ve süreleri bazında yapılan karşılaştırmalar incelenebilir.

Tablo 7.

Türkiye, Fransa, Finlandiya’daki Eğitim Kurumları, Düzeyleri ve Süreleri

	MAKÜ	PSÜ	HÜ
Eğitim Kurumu	Eğitim Fakültesi	Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu	Eğitim Fakültesi
Eğitim Düzeyi	Lisans	Yüksek Lisans	Sertifika
Eğitim Süresi	5 yıl (Hazırlık+4)	2 yıl	1 yıl

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde İngilizce öğretmenliği eğitimi almak isteyen adaylar Eğitim Fakültesi bünyesinde 5 yıl süreli

bir lisans düzeyinde eğitim alırken, Paris Sorbonne Üniversitesi'nde İngilizce öğretmenliği eğitimi almak isteyen adaylar Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu bünyesinde 2 yıl boyunca yüksek lisans düzeyinde bir eğitim almaktadır. Öte yandan, Helsinki Üniversitesi'nde İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar öğretmenlik eğitimini Eğitim Fakültesi bünyesinde STEP programı çalışmaları kapsamında herhangi bir eğitim düzeyi kategorisinde yer almadan tamamlamaktadır. Bu eğitim bir sertifika programına benzer nitelikte olup 1 yılda tamamlanabilmektedir. Ancak İngilizce öğretmeni ünvanını alabilmek için pedagojik formasyon eğitiminin dışında İngilizce alanında yüksek lisans düzeyinde bir eğitim alma şartı bulunmaktadır.

4.3. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi'nde İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları arasında benzerlik ve farklılıklar. Türkiye'de öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına girebilmesi için bazı merkezi sınavlara girmeleri gerekmektedir. Yükseköğretim programlarına alınacak öğrencilerin seçimi ve tercihlerine göre yerleştirilmesi Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Sistemin genel adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)'dir. Üniversiteye giriş sisteminde tarihsel süreç içinde değişiklikler yaşanmış ve sistem geliştirilmiş olup 2010 yılında yükseköğretime geçişte iki aşamalı bir sınav uygulanmasına karar verilmiştir. Buna göre;

1. Yükseköğretime Geçiş Sınavı¹ (YGS): Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınavın birinci aşaması olan bu sınav ortak ve tek bir sınavdır. YGS'de ortak müfredata dayalı Türkçe Testi, Sosyal Bilimler Testi, Temel Matematik Testi ve Fen Bilimleri Testi yer almaktadır. Adaylar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarından sorumludur. YGS'de en az bir puan türünde 150 ve üzeri puan alamayan adayların, YGS puanları ile bir yükseköğretim programını tercih etme hakları bulunmamaktadır. Puanlarından en az biri 180 ve daha fazla olan adaylar, LYS'lere girme hakkı kazanmaktadır.

¹ 2010 yılında yapılan bu düzenleme ve uygulamalar 2018 yılında tekrar değişmiştir. Değişen sınav sistemi; birinci oturumda Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve ikinci oturumda Alan Yeterlilik Testi (AYT) ile Yabancı Dil Testinden oluşmaktadır. Bu konuda daha detaylı bilgi <https://www.osym.gov.tr> adresinden edinilebilir.

2. Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS): Adayların ders düzeyindeki bilgi ve yeteneklerini ölçen ve açık öğretim dışındaki örgün lisans programlarına yerleştirmede esas alınacak başarı puanını belirleyen sınavlardan oluşmaktadır. LYS puan türleri ile öğrenci alan yükseköğretim programlarına girmek isteyen adayların, YGS'ye ek olarak tercih edecekleri yükseköğretim programları için gerekli olan LYS'lere de girmeleri gerekmektedir. LYS'ler çok oturumlu sınavlardan oluşmaktadır. Bunlar; Matematik sınavı (LYS-1), Fen Bilimleri sınavı (LYS-2), Edebiyat- Coğrafya sınavı (LYS-3), Sosyal Bilimler sınavı (LYS-4) ve Yabancı Dil sınavı (LYS-5) olarak beş kategoriye ayrılmaktadır (ÖSYM, 2017).

İngilizce öğretmenliği programlarına veya İngilizce ile ilgili bölümlere girmek isteyen öğrenciler YGS'ye ek olarak LYS-5 yabancı dil sınavına da girmek zorundadırlar. LYS-5 sınavında adaylara 80 soru sorulmaktadır. Ayrıca, 3 soru, kısa cevaplı soru olarak verilmektedir (ÖSYM, 2017). İngilizce öğretmenliği programlarına LYS-İngilizce sınavında üniversite bölümleri bazında yeterli puan alan adaylar kabul edilmektedir.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmek isteyen adaylar lise eğitimlerinin son yılında veya eğitimlerini tamamladıktan sonra merkezi sınavlar olan YGS ve LYS-5 sınavına girerek yeterli puanı almak durumundadır. Bu bölüme 2017 senesinde minimum 385.110 LYS puanıyla öğrenci kabul edilmiştir (MAKÜ, 2017). Adaylar bölümlere yerleştikten sonra üniversitelerin kendi yaptıkları İngilizce seviye yeterlilik sınavına da girmektedir. Sınavda başarılı olan C1 seviyesinde yeterliliğe sahip öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının 1. yılına başlamaktadırlar. Başarısız olanlar ise, bir yıl İngilizce Hazırlık Eğitimi almaktadırlar.

Paris Sorbonne Üniversitesi EAP MEEF İkinci Düzey İngilizce yüksek lisans programında öğrenim görmek isteyen adayların Yabancı Diller, Kültürler, Edebiyatlar ve Medeniyetler (LLCER) İngilizce lisans veya bir Uygulamalı Diller İngilizce (LEA) lisans ya da en az İngilizce C1 seviyesine sahip eşdeğer bir lisans diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Fransızca seviyesi de en az C1 olmalı ve İngilizce konuşulan ülkelerin edebiyatı, medeniyetleri, dilbilim ve çeviri alanlarında iyi seviyede bilgi sahibi olunmalıdır. Adayların özgeçmişleri, sonuç odaklı dosyaları,

deneyimleri, yaptıkları projeler ve motivasyonları değerlendirilerek programa kabul edilmektedir (EAP, 2017).

Helsinki Üniversitesi'nde STEP programına öğrenciler lisans veya yüksek lisans düzeyinde İngilizce branş eğitimi alırken veya aldıktan sonra başvurabilmektedirler. Programa öğrenci kabul sınavı, yönlendirilen bir grup tartışması, bireysel bir mülakat ya da ikisinin birleşiminden oluşmakta olup yazılı materyal de kullanılabilir. Mülakata çağırılan maksimum öğrenci sayısı, programa kabul edilecek öğrenci sayısının yaklaşık 1,5 katıdır. Daha uygun adaylar varsa, görüşülen öğrenciler, öğretilen olan branşla ilgili eğitimleri boyunca aldıkları kredilerin sayısına göre seçilmektedir. Mülakatın amacı, başvuran adayların öğretmen olarak çalışmaya uygunluğunu değerlendirmektir. Her bir adayın mülakatı 20 dakika sürmekte olup adayların motivasyonu, özverisi ve eğitilebilirliği, görüşme sırasında değerlendirilen kriterlerdir. Programa kabul edilmek için, başvuran aday, toplamda en az 60 puan, değerlendirilen her kriter için de 15 puandan fazlasını almak zorundadır (HÜ, 2017).

Tablo 8.

Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Giriş Koşulları

Giriş Koşulları	MAKÜ	PSÜ	HÜ
Ön koşullar	Ortaöğretim diploması C1 İngilizce yeterliliği	Lisans diploması (LLCER/ LEA/ C1 İngilizce eşdeğer lisans diploması) C1 Fransızca Yeterliliği	İngilizce branşında lisans veya yüksek lisans programına devam ediyor olmak ya da tamamlamış olmak
Merkezi Sınav	YGS ve LYS-5	-	-
Mülakat	-	Bireysel görüşme	Grup tartışması, bireysel görüşme
Değerlendirilen Kriterler	LYS puanı	Özgeçmiş, Sonuç-odaklı dosyalar, deneyimler, projeler, motivasyon	Motivasyon, özveri, eğitilebilirlik, eğitimleri boyunca aldıkları kredi miktarı

Tablo 8’de gösterildiği gibi, her üç üniversitede de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşullarının bazı benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği görülmektedir. MAKÜ’de İngilizce öğretmenliği eğitimine kabul edilecek adayların merkezi sınavlar olan YGS ve LYS-5’e girerek yeterli puan almaları beklenmektedir. Ancak PSÜ ve HÜ’de böyle bir merkezi sınava girme koşulu bulunmamaktadır. Ayrıca, MAKÜ’de programa kabul edilen adayların en az ortaöğretim mezunu olmaları beklenirken PSÜ’de İngilizce alanlarından birinde bir lisans diplomasına sahip olmak gerekmektedir. HÜ’de ise İngilizce branşında bir lisans veya yüksek lisans programına devam ediyor olmak ya da tamamlamış olmak gerekmektedir.

PSÜ ve HÜ’de benzer olarak başvuran adaylarla bireysel mülakat yapıldığı görülmektedir. PSÜ’de özgeçmişleri, sonuç odaklı dosyaları, deneyimleri, projeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları değerlendirilmektedir. HÜ’de de adayların öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, özveri, eğitilebilirlikleri ve eğitimleri boyunca aldıkları kredi miktarı gibi benzer unsurların değerlendirilmesi söz konusudur. MAKÜ’de lisans programının birinci sınıfa başlayabilmek için en az C1 seviyesinde İngilizce yeterliliğine sahip olunması beklenmektedir. Benzer bir şekilde PSÜ’de de programa başlayabilmek için İngilizce yeterlilik seviyesinin C1 olması gereklidir.

4.4. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlardaki dersler ve eğitim süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmenliği Lisans programında öncelikle bir yıllık zorunlu hazırlık eğitimi bulunmaktadır. Programa başlamaya hak kazanan öğrenciler dönem başında zorunlu hazırlık muafiyet sınavına girmektedir. 65 puan ve üzeri alan öğrenciler muaf sayılarak 1. sınıf lisans eğitimine başlamaktadır. Muaf olamayan öğrenciler ise 1 akademik yıl boyunca haftalık 10 saat ana ders (main course), 4 saat dilbilgisi (grammar), 6 saat okuma ve yazma (reading and writing), 4 saat ise dinleme ve konuşma (listening and speaking) dersi olarak, haftada toplam 24 saatlik bir eğitim almaktadır. Bu eğitimin AKTS kredi değeri bulunmamakla beraber, amacı; öğretmen adaylarının İngilizce yeterlilik düzeyini C1 seviyesine çıkararak, onları lisans programına hazırlamaktır.

İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin, mezun olabilmeleri için toplam 240 AKTS kredisine karşılık ders almaları ve 4.00 üzerinden 2.00 genel akademik ortalamasına sahip olmaları gerekmektedir. Lisans eğitimi boyunca okutulan dersler ve AKTS kredi değerleri Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

MAKÜ İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2017-2018 Dersleri

I. Yarıyıl		II. Yarıyıl	
DersAdı	Kredi	DersAdı	Kredi
Bağlamsal Dilbilgisi I	4	Bağlamsal Dilbilgisi II	4
İleri Okuma ve Yazma I	5	İleri Okuma ve Yazma II	5
Dinleme ve Sesletim I	3	Dinleme ve Sesletim II	4
Sözlü İletişim Becerileri I	4	Sözlü İletişim Becerileri II	4
Türkçe I: Yazılı Anlatım	3	Sözcük Bilgisi	4
Bilgisayar I	2	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
Eğitim Bilimine Giriş	4	Bilgisayar II	3
Etkili İletişim Becerileri	4	Eğitim Psikolojisi	4
Toplam Kredi	30		30

II. Yarıyıl		III. Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Edebiyatı I	6	İngiliz Edebiyatı II	5
Dilbilim I	5	Dilbilim II	5
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
İngilizce-Türkçe Çeviri	4	Dil Edinimi	4
Anlatım Becerileri	3	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4

Türk Eğitim Tarihi	2	Özel Öğretim Yöntemleri I	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	5	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	3
Toplam Kredi	30		30

IV. Yarıyıl		V. Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	6	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	6
Özel Öğretim Yöntemleri II	5	Türkçe – İngilizce Çeviri	5
Dil Becerilerinin Öğretimi I	5	Dil Becerilerinin Öğretimi II	5
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	5	Edebiyat ve Dil Öğretimi II	5
İkinci Yabancı Dil I	3	İkinci Yabancı Dil II	2
Drama	3	Toplum Hizmet Uygulamaları	2
Sınıf Yönetimi	3	Ölçme ve Değerlendirme	5
Toplam Kredi	30		30

VII. Yarıyıl		VIII. Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	6
İkinci Yabancı Dil III	2	Seçmeli II Fonetik	5

Seçmeli I Soru Sorma ve Hata düzeltme teknikleri	4	Seçmeli III İleri dil bilgisi	5
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
Okul Deneyimi	6	Karşılaştırmalı Eğitim	3
Rehberlik	5	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
Özel Eğitim	5	Öğretmenlik Uygulaması	6
Toplam Kredi	30		30

<https://ects.mehmetakif.edu.tr/tr/index.php?page=birimDetay&bTurID=2&bolumID=41&birimID=9> adresinden 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere, MAKÜ İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına 1. sınıfta İngilizce dilinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak bilinen dört becerisine yönelik verilen branş dersleri ağırlıktadır. Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik ise Eğitim Bilimine Giriş ve Eğitim Psikolojisi derslerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bunun dışında öğrenciler genel kültür dersleri kapsamında Türkçe I Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Etkili İletişim Becerileri, Bilgisayar I ve II derslerini almaktadırlar. 2. sınıfta ise, yine alan derslerinin ağırlıkta olduğu, genel kültür ders sayısının azaldığı, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise sayısının arttığı görülmektedir. Alan derslerinde dil kullanım becerisinin artmasından ziyade, İngiliz Edebiyatı, Dil edinimi, Dilbilim ve çeviri gibi her biri birer uzmanlık alanı olan derslere yer verilmektedir. Ayrıca bilimsel araştırma yöntemi dersi ile öğretmen adayları bilimsel araştırma dünyası ile 2. sınıfta tanışmaktadırlar. 3. sınıfta ise alan öğretimi derslerinin büyük çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çocuklara yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin öğretimi, edebiyat ve dil öğretimi gibi yabancı dil öğretim işinin kategorilere ayrılarak öğretmen adaylarına eğitim verilmesi, öğretmen adayları açısından hem İngilizce branşı hem de öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri birleştirdiği için düşünülmektedir. Alan dersleri olmalarına karşın öğretmenlik mesleği ile ilgili de öğretmen adaylarının faydalanacakları dersler arasında görülmektedir. Bunun dışında, topluma hizmet uygulamaları gibi sosyal sorumluluk bilincini geliştiren bir dersin alınması geleceğin

öğretmenlerinde sosyal duyarlılık açısından olumlu bir etki yapacaktır. Ayrıca ikinci bir yabancı dil dersi alınması da geleceğin dil öğretmeni olacak öğretmen adayları için yeni bir dil öğrenme sürecinin içinde yer almasını ve becerilerini geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir. 4. Sınıf müfredatına bakıldığında ise okul deneyimi, rehberlik, özel eğitim, karşılaştırmalı eğitim, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi ve öğretmenlik uygulaması gibi mesleğe yönelik derslerin sayısının 1, 2 ve 3. sınıftaki müfredata göre nispeten arttığı görülmektedir. Bunun sebeplerinin mesleğe adım atmaya yaklaşılması ve öğretmenlik uygulamasının artması olarak düşünülebilir. Ders içerikleri Ek-1’de verilmektedir.

Fransa’da ise İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlardan Paris Sorbonne Üniversitesi bünyesindeki Paris ESPE Yüksekokulu MEEF ikinci derece İngilizce yüksek lisans programında öğrencilere 2 yıl boyunca 120 kredilik bir eğitim verilmektedir. Programının ilk yılında (Nisan ayında yazılı, Temmuz ayında sözlü olarak) öğretmen işe alım sınavı CAPES yapılmaktadır. Bu sınavlara hazırlanmada öğrencilere eşlik edilmektedir. Programın ikinci yılında öğrenciler hem öğretmen olarak yazı zamanlı çalışmakta hem de eğitimlerine devam etmektedir. Bu program dahilinde verilen dersler tabloda belirtilmekte olup ders içerikleri ise Ek 2’de verilmektedir.

Tablo 10.

EAP MEEF İkinci Derece İngilizce Yüksek Lisans Programı 2017-2018 Dersleri

M1 I.Yarıyıl		II.Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Kültürü	8	İngiliz Kültürü	6
Ortak Kültür	3	Ortak Kültür	3
Didaktik Kültür	6	Didaktik Kültür	6
Yazılı ve Sözlü Dil	10	Yazılı ve Sözlü Dil	6
Araştırma	3	Araştırma	3
		Mesleki Deneyim	6

M2 I.Yarıyıl		II.Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Kültürü	8	İngiliz Kültürü	12
Ortak Kültür	6	Ortak Kültür	3
Didaktik Kültür	16	Didaktik Kültür	12
Mesleki Deneyim	20	Dil Desteği	14
Tez Çalışması	10	Araştırma	13
		Mesleki Deneyim	6

http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/07/11/brochurem2fstganglais20182019.pdf adresinden 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 10'daki bilgilere göre, eğitimin hem birinci hem de ikinci yılında öğretmen adaylarına İngiliz kültürü, ortak kültür, didaktik kültür, araştırma, mesleki deneyim dersleri verilmektedir. Yazılı ve sözlü dil yalnızca M1 müfredatında yer alırken M2 müfredatında tek dönemlik bir dil desteği dersi verildiği görülmektedir. Ayrıca programın ikinci senesinde tez çalışması dersi de verilmektedir. Bu derslerin içeriğinin geniş kapsamlı olduğu; ancak ders çeşitliliği açısından geniş bir yelpazenin olmadığı söylenebilir. Alan dersleri kapsamında İngiliz Kültürü, Yazılı ve Sözlü Dil, Dil Desteği öğretmenlik mesleğine yönelik dersler kapsamında ortak kültür, didaktik kültür, mesleki deneyim dersleri ve araştırma verilmektedir. Ortak kültür dersinin, dijital eğitim gibi içeriklerden dolayı, aynı zamanda da genel kültür kapsamında yer aldığı söylenebilir. Alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımları her iki dönemde de aynı şekildedir. Ancak programın ikinci senesinde verilen eğitimin, öğretmenlik uygulamasına ağırlık verdiği görülmektedir. Ders içerikleri Ek-2'de belirtilmektedir.

M1 eğitimi sonunda CAPES sınavında başarılı olamayan öğrenciler için farklı bir müfredat izlenmektedir. Bu öğrenciler 12 kredilik bir İngiliz Kültürü, 12 kredilik Ortak Kültür, 10 kredilik didaktik kültür, 14 kredilik bir Dil Desteği, 16 kredilik Araştırma ve 6 kredilik Mesleki Deneyim dersi almaktadır ve tekrar CAPES sınavına girmektedir. CAPES sınavından başarılı olamayan öğrenciler İngilizce öğretmenliği eğitimini tamamlayamamaktadır (PSÜ, 2017).

Paris ESPE İngilizce öğretmenliği yüksek lisans eğitimine temel oluşturan bölümlerden biri olan Edebiyat ve Dil Fakültesi, Yabancı ve Bölgesel Diller, Edebiyatlar ve Medeniyetler (LLCER) Lisans Programı ile ilgili bilgi verilmesinin de eğitim öğretim süreçlerinin daha ayrıntılı anlaşılabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu lisans eğitimi 3 yıl sürmektedir ve 180 kredilik bir ders çeşitliliğine sahiptir. Program dâhilinde olan bazı dersler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11.

PSÜ LLCER Lisans Bölümü 2017-2018 Dersleri

Ders Adı	Kredi
Ortaçağda İngiltere	3
Grammer ve sesbilim	3
İngiliz Medeniyeti	3
Amerikan Medeniyeti	3
İmaj Analizi- Amerika	3
Çağdaş İngiliz Edebiyatı	3
Seçmeli Dil	3
Görsel İletişim	3
19. ve 20. Yüzyılda İngiltere'deki İsyenlar	4
Elektronik Dökümanların Dilbilim Analizi	3
Amerikan Kültürü Tarihi 1943-1995	4
Linguistik	3
İngiliz ve Amerikan Tiyatrosu	4
Rönesans Edebiyatı ve Medeniyeti	3
Öğretim için Bilgi ve İletişim Teknolojileri	3

<http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-llcer-anglais-program-lang1-210.html> adresinden 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Çoğu ders lisansın ilk yılından itibaren İngilizce olarak öğretilmektedir. Bu nedenle, bu eğitimde başarılı olmak için Ortak Avrupa Dil Referansı Çerçevesinin (Common European Framework of Reference for Languages) B2 düzeyine karşılık gelen bir dil düzeyi gereklidir. Lisansın ilk iki yılının derslerinin üç amacı vardır. Bunlardan ilki; yüksek düzeyde İngilizce dil yeterliği kazanmaktır. İkinci olarak, İngilizce konuşulan dünyayı çeşitli yönleriyle ve ayrıntılı bir şekilde tanımak amaçlanmaktadır. Üçüncü olarak metin analizi, tez, yorum ve bu uygulamaların kuramları da dahil olmak üzere bilgilendirici bir eğitime sahip olmak hedeflenmektedir (PSÜ, 2017).

Üçüncü yıl daha spesifik seçeneklere bağlı olarak ve uzmanlaşarak meslek seçimine ön hazırlık yapılmasına fırsat vermektedir. Bu programa göre, İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre kalmak dil bölümü öğrencileri için oldukça önemli bir gerekliliktir. Yurtdışında maksimum 6 aya kadar staj da yapılabilmektedir. 3. yılda öğrencilerin Erasmus programı kapsamında yurtdışı eğitimi almaları da özellikle teşvik edilmektedir. Böylelikle öğrenciler, İngilizceyi konuşan bir ülkede Fransızca Asistanı olarak bir öğretim yılını geçirme imkanına sahip olmaktadır. Bu program, Uluslararası Pedagojik Çalışmalar Merkezi (Centre International d'Etudes Pédagogiques/ CIEP) ve British Council tarafından yürütülmekte, özellikle eğitim alanında çalışmak isteyen öğrenciler için önerilmektedir. Birleşik Krallık, İrlanda, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi anadil olarak İngilizce konuşulan ülkelerde görev alınmaktadır (PSÜ, 2017).

Programın üçüncü yılında öğrenciye ileriye yönelik eğitim planları doğrultusunda seçenek olarak bazı modüller sunulmaktadır. Bunlar 4 ana başlık altında toplanmıştır. İlki, öğretim ve araştırma modülüdür. Öğrencilerin edebiyat, medeniyet ve dilbilimdeki eğitimini güçlendirerek öğretim veya öğretmenlik alanında yüksek lisans programına devam etmek isteyen İngilizce öğretmeni adayları için yararlı bir modül olarak nitelendirilebilir. Bunun dışında Fransızca dilini öğreten Fransız ya da yabancı bir kurumda çalışmak isteyen ya da dil öğretimi yüksek lisans programına devam etmek isteyen öğrencilere yönelik Yabancı dil olarak Fransızca (FLE) modülü bulunmaktadır. Çeviri alanında daha fazla eğitim almak; çeviri, Fransızca ve İngilizce sözcük bilimi, edebi olmayan çeviri alanlarında gelişmek isteyen öğrencilere yönelik Çeviri ve Medya modülü sunulmaktadır. Ayrıca, yüksek lisans

sonrasında uluslararası ilişkilerle alakalı mesleklere yönelecek ve uluslararası durumları eleştirel gözlemleyebilen öğrenciler için İngilizce Konuşan Dünya: Çağdaş Meseleler modülü de seçenekler arasındadır (PSÜ, 2017).

Görüldüğü gibi LLCER lisans eğitimi İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar için İngilizce branşında öğrencileri farklı alanlarda geliştirecek hedeflere yönelik eğitim öğretim süreçleri sağlamaktadır. Öğrencilere İngilizce alanı kapsamında hem edebiyat, dilbilim ve medeniyet gibi farklı konu alanlarında derinlemesine bir eğitim vermekte hem de anadil olarak İngilizce konuşulan ülkelerde 6 aya kadar staj ve Erasmus kapsamında 1 yıl Fransızca Asistanlığı yapma imkânları sunulmaktadır. Gelecekte İngilizce öğretmeni olacak adaylar için ileri seviyede bir İngilizce bilgisinin yanı sıra o dilin konuşulduğu bir ortamda kalarak dilin kültürünü yaşamakta ve dilin aktif kullanımını da geliştirebilmektedirler.

Finlandiya'da ise daha önce bahsedildiği gibi branş öğretmenleri, bir yüksek lisans derecesi, branşlarında yeterli ve doğru türden bir üniversite eğitimi ve pedagojik eğitim almaktadırlar. Helsinki Üniversitesi'nde branş öğretmeni adaylarına yönelik 60 kredilik pedagojik eğitim çalışmaları STEP kapsamında verilmektedir. Ancak, bunların dışında tamamlanması gereken çalışmalar da bulunmaktadır.

Genel bir ortaöğretim okulunda İngilizce öğretmenliği yapmak için, İngilizce branşında temel, orta ve ileri seviyede çalışmalar olmak üzere en az 120 kredilik dersler alınması gerekmektedir. Temel eğitimde bir İngilizce öğretmeni olabilmek için ise İngilizce branşında temel ve orta seviyede çalışmalar olmak üzere en az 60 kredilik bir eğitim tamamlanmış olması gerekmektedir. Genel orta öğretim seviyesinde, öğretmek istenilen ikinci bir branşta (temel ve orta öğretim çalışmaları) 60 kredilik bir eğitim de alınabilmektedir. Yüksek lisans ile birlikte Pedagojik Çalışmalar (60 kredi) çeşitli okul ve öğretmen eğitimi için (temel eğitim, lise, meslek okulları, politeknik, kamu, sivil eğitim için) kapsamlı bir pedagojik yeterlilik kazandırmaktadır. Eğitim ve öğretim, Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Biyolojik ve Çevre Bilimleri, Beşeri Bilimler, Matematik, Doğa Bilimleri, İlahiyat, Tıp ve Siyaset Bilimi ve Aalto Üniversitesi Sanat ve Tasarım Okulu ile işbirliği içinde Eğitim Fakültesinde düzenlenmektedir (HÜ, 2017).

Çalışmalar; temel çalışmalar (25 kredi) ve orta seviye çalışmalar (35 kredi) olarak ikiye ayrılmaktadır. 1 akademik yıl 4 döneme bölünmüştür. Bu pedagojik eğitim;

bilgi bilimi, eğitim çalışmaları ve uygulama çalışmalarını içermektedir. Pedagojik eğitim çalışmalarının temel ve ortaöğretim düzeyinde kapsadığı dersler tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12.

HÜ Eğitim Fakültesi Pedagojik Eğitim 2017-2018 Dersleri

I. Dönem		II. Dönem	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Öğrenme Psikolojisi	5	Temel Eğitim	9
		(Temel Rehberli Uygulama)	(8)
		(Yardımcı Yansıması Uygulama)	(1)
Öğretme Tasarlama ve Uygulama	5		
Didaktik	2		
Temel Uygulama (Okulu tanıma)	1		
Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri	5		
III. Dönem		IV. Dönem	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Öğrenme ve Refah Desteği	5	İleri Düzey Uygulama	10
		(Yoğunlaştırılmış Uygulama)	(8)
		(Uygulama Yansımasına Giriş)	(1)
		Araştırmacı olarak Öğretmen	8
Müfredat ve Eğitim Kurumlarının Gelişimi	5		
Araştırmacı olarak Öğretmen	8		

https://weboodi.helsinki.fi/hy/vl_kehys.jsp?Kieli=6&MD5avain=&vl_tila=2&Opas=6121&Org=117262913&AvaaOTT=996900 adresinden 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 12’de gösterildiği gibi Öğrenme Psikolojisi, Öğretme Tasarlama ve Uygulama, Didaktik, Öğrenme ve Refah Desteği, Temel Eğitim, Temel Uygulama ve İleri Düzey Uygulama gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin programda çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, genel kültür dersleri kapsamında nitelendirilebilecek dersler olarak Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri, Müfredat ve Eğitim Kurumlarının Gelişimi ve Araştırmacı olarak Öğretmen derslerinin de programda yer aldığı görülmektedir. İngilizce branşıyla ilgili bir dersin bulunmamasının sebebi olarak, öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili dersleri İngilizce alanındaki lisans ve yüksek lisans programlarında tamamlaması olduğu söylenebilir. Ders içerikleri ile ilgili detaylı bilgi Ek 3’te verilmektedir.

MAKÜ, PSÜ ve HÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında verilen dersler incelendiğinde bazı benzerlik ve farklılıklar göze çarpmaktadır. Öncelikle benzerliklerden söz edilecek olursa; her üç programda da öğretmenlik meslek bilgisi olarak nitelendirilebilecek derslerin benzer olduğu düşünülmektedir. Bir diğer benzerlik ise; öğretmenlik uygulaması derslerinin ağırlığının programların sonuna doğru artmakta olduğudur. Ancak, programlar arasında benzerlikten çok farklılık olduğu düşünülmektedir. Farklılıklardan ilki; HÜ pedagojik formasyon programında İngilizce branşına yönelik hiçbir dersin bulunmamasıdır. PSÜ ve MAKÜ programlarında ise pedagojik formasyon derslerinin yanında branş dersleri de yer almaktadır. Bir başka farklılık ise, öğretmenlik uygulama derslerinin verildiği dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır. HÜ’de programın ilk döneminden son dönemine kadar her dönemde öğretmenlik uygulamasının yer aldığı görülmektedir. PSÜ’de yalnızca ilk yarıyılıda yer almazken, 2. 3. ve 4. yarıyılıda yer aldığı görülmektedir. MAKÜ’de ise 7. ve 8. yarıyılıda yani son sınıfta yer almaktadır. MAKÜ’de öğretmenlik uygulamasının bu denli geç bir dönemde yer almasının mesleğe başladıktan sonra öğretmen adayları açısından bazı aksamalara yol açabileceği düşünülmektedir. Son bir farklılık olarak ise HÜ’deki öğretmen yetiştirme dersleri arasında MAKÜ’de verilen Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi gibi hem branş hem de meslek bilgisini birleştiren derslerin olmadığı görülmektedir. PSÜ’de de dersin adı farklılık göstermekte ancak didaktik kültür adı altında verilen eğitim derslerinde edebiyat öğretimi veya edebiyat tarihinin öğretimi gibi ilişkilendirmelerin yapılabildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme ders çeşitliliği

açısından bakılacak olursa ise MAKÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme programının en fazla ders çeşitliliğine sahip olan program olduğu görülmektedir.

HÜ’de İngilizce öğretmeni adaylarının pedagojik eğitim çalışmalarının dışında, İngilizce alanında lisans ve yüksek lisans programlarında eğitim almış olmaları İngilizce öğretmeni olabilmeleri için bir altyapı teşkil etmektedir. İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar, öncelikle İngilizce branşında temel ve orta seviye çalışmalarını Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi Diller Lisans Programı İngilizce Filoloji Bölümü’nde 3 yıl süreli ve 180 kredilik bir lisans eğitimi alarak tamamlamak durumundadır. Bu bölüm, öğrencilere İngilizce dili ve kültüründe çok yönlü ve derinlemesine bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Çalışmalar kapsamındaki tez araştırması; dilin, edebiyatın ve kültürün yapısına ve çeşitliliğine odaklanmaktadır. Öğrenci, temel olarak araştırmanın merkezinde yer alan dilbilim, edebiyat araştırması veya İngilizce öğretimiyle ilgili bir konuda lisans ve yüksek lisans tezi çalışabilmektedir (HÜ, 2017). Bu eğitim kapsamında verilen dersler tabloda belirtilmektedir.

Tablo 13.

HÜ Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Diller Lisans Programı, İngilizce Filoloji Bölümü 2017-2018 Akademik Yılı Dersleri :

Modül Adı	Ders Adı	Kredi
İngilizce Temel Çalışmalar	Özel Ders (Küçük grup)	5
	Kültür ve Toplum	
	Karşılaştırmalı Metin Analizi	5
	İngilizce Konuşma	5
	İngilizce Dili Yapıları	5
İngilizce Orta Seviye Çalışmalar	İngilizce Dilbilim Teorileri I	5
	Dil Çeşitleri ve Değişimi	5
	İngilizce Dilbilim Teorileri II	5
	Bilimsel Yazma	5

Edebiyat İncelemesi I	5
Edebiyat İncelemesi II	5
Dilbilim	5
Uygulamalı Dilbilim	5
Filoloji	5
Kültür	5
Edebiyat I	5
Edebiyat II	5
Diğer çalışmalar: dilbilim	5
Diğer çalışmalar: edebiyat	5
Proseminer	4
Lisans Tezi	6
Dil programında ortak müfredat	25
Dilbilim ve Sesbilime Giriş	5
Edebiyata Giriş	5
Avrupa Dilleri ve Kültürlerinin Eski Mirası	5
Toplum ve Kültürde Dil	5
Söylem Araştırması ve Retorik	5
Corpus dilbilim ve istatistiksel yöntemleri	5
Dil Teknolojilerine Giriş	5
Dil Öğreniminin Öğrenme Çıktıları	5
Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Fonetik	5
Anadil çalışmaları, Bilimsel Yazma	2
Sözlü İletişim ve Konuşma Becerileri (Fince)	1
Anadil çalışmaları	
İkinci Dilde Edebi Çalışmalar, İsveççe(CEFR B1)	3
	1
İkinci Dilde Sözlü İletişim Becerileri, İsveççe (CEFR B1)	2
İkinci Dilde Edebi Çalışmalar, Fince (CEFR B1)	
	1
İkinci Dilde Sözlü İletişim Becerileri, Fince (CEFR B1)	2

Staj	5
Çalışma yaşamı projesi	5
Çalışma yaşamı becerileri	5
Portfolyo Çalışması	5
Akademik yazı becerileri	2

Öğrencilerin dijital becerileri	3
Oryantasyon	2
İleri beceriler	1
Öğrencilerin dijital becerileri (İsveççe)	

https://weboodi.helsinki.fi/hy/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=6&Opas=5955&Org=116715413&vltila=1&AukAikMaar=1 adresinden 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 13'den anlaşılacağı üzere, HÜ İngilizce alanı lisans eğitiminde Edebiyat, Dilbilim, Avrupa Dilleri ve Kültürleri gibi İngilizce branş derslerinin yanında Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Fonetik, Dil Öğreniminin Öğrenme Çıktıları gibi alan derslerini öğretmenlik meslek dersleriyle birleştiren derslerin bulunduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi bünyesindeki pedagojik formasyon programında alan dersi olmadığından dolayı İngilizce öğretmeni adaylarının bu açığı Dil Fakültesi'ndeki lisans eğitiminde tamamladığı düşünülebilir. Ayrıca ders çeşitliliği açısından da oldukça geniş bir kapsamı olduğu söylenebilir.

HÜ'de öğrenciler İngilizce öğretmeni olabilmek için branş altyapısı oluşturmak amacıyla lisans programını tamamladıktan sonra İngilizce alanında da yüksek lisans yapmalıdırlar. Bu program 2 yıl süren 120 kredilik bir eğitimi kapsamaktadır. Helsinki Üniversitesi, Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Dünya Kültürleri Bölümü, İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans Programında genellikle diğer programlarda birbirinden ayrı olarak sunulan alanların hepsinde uzmanlık sağlanmaktadır. Bunlar; İngilizce dili ve dilbilim, İngiliz edebiyatı ve İngilizce öğretimidir. Aynı zamanda da öğrencilerin İngilizce dilinin kullanım seviyesi gelişmektedir (HÜ, 2017).

İngilizce çalışmaları yüksek lisans programına kabul edilebilmek için İngilizce alanında en az 60 kredilik temel ve orta seviye çalışmaların tamamlandığı bir alan

mezunu olmak gerekmektedir. İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans programı, İngilizce dilbilim, İngiliz edebiyatı ve İngilizce öğretiminde geniş bir yelpazede dersler sunmaktadır. Öğrenciler her üç alanda da ders alabilmekte ya da sadece bir tanesine odaklanabilmektedir. Her akademik yılda 25 seçmeli ders yanı sıra yüksek lisans tezi yazmaya yardımcı olacak araştırma seminerleri verilmektedir. Ayrıca, öğrenciler Edebiyat Fakültesi bünyesindeki diğer programlardan modüller seçebilmektedir. İngilizce öğretmeni olmak için, yüksek lisans programının ilk yılında öğretmen eğitim programına başvurulabilmekte ve İngilizce çalışmaları pedagojik çalışmalarla birleştirilebilmektedir.

Tablo 14.

HÜ, İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans Programı 2017-2018 Dersleri

Ders Adı	Kredi
İngilizcede Değişim ve Çeşitlilik İleri Metodolojisi	5
Edebiyat Yaklaşımları	5
Kurgu ve Etik	5
Kullanılan Dil	5
Dil Örüntüsü	5
Edebi Semboller ve Yorumlama	5
Materyal İnceleme: Yabancı Dil Öğretim (EFL) Ders Kitabı	5
Uygulamalı Dilbilim Metodolojisi	5
Korpus Dilbilim Metodolojisi	5
Dilbilim Metotları	5
Kuzey Amerika Edebiyatı	5
Uygulamalı Dilbilim Projesi: Dil Politikası	5
İngilizcede Çeşitlilik ve Değişim Projesi	5
Rönesans Edebiyatı	5

Bilim Kurgu ve Hayal	5
Seminer	5
Uygulamalı Dilbilimde Özel Konu: Biçim, Söylem ve Yabancı Dil	5
İngilizce Dil Öğretiminde Özel Konu	5
Dijital Dünyada İngilizce Özel Konu	5
İngiliz Edebiyatında Özel Konu	5
İngilizcede Çeşitlilik ve Değişimde Özel Konu	5

<https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp> adresinden 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 14'e göre İngilizce alanındaki yüksek lisans programında, öğretmen adayları Uygulamalı Dilbilim Metodolojisi ve Edebiyat Yaklaşımları gibi dersler olarak İngilizce branşında derinlemesine bilgi edinmekte ve uzmanlaşmakta; aynı zamanda da Materyal İnceleme: Yabancı Dil Öğretim (EFL) Ders Kitabı ve İngilizce Dil Öğretiminde Özel Konu gibi öğretmenliğe yönelik dersler de almaktadır.

MAKÜ, PSÜ ve HÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme süreçleri genel olarak karşılaştırılacak olursa öğretmen adaylarının aldıkları kredi sayısı, eğitim programlarının seviyeleri ve toplamda gerekli olan süre olarak üç kategoride değerlendirilebilir. Aşağıdaki tabloda bu değerlendirme gösterilmektedir.

Tablo 15.

MAKÜ, PSÜ ve HÜ arasındaki Toplam Kredi, Eğitim Programı ve Süresi

	MAKÜ	PSÜ	HÜ
Alınması Gereken Toplam Kredi	240	300	360
Eğitim Programı	Lisans	Lisans+Yüksek Lisans	Lisans + Yüksek Lisans + Sertifika Programı
Toplam Eğitim Süresi	5 yıl	5 yıl	6 yıl

Tablo 15’te gösterildiği gibi; MAKÜ, PSÜ ve HÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme programları eğitim öğretim süreçleri arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öncelikle, İngilizce öğretmeni olabilmek için alınması gereken toplam ders kredi miktarları arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. MAKÜ’de alınması gereken kredi miktarı 240’tır. En az kredi miktarı MAKÜ programındadır. PSÜ’de ise sayı 300’e çıkmaktadır. En fazla kredi miktarına sahip olan öğretmen yetiştirme programı 360 kredi ile HÜ’dür. Ayrıca hazırlık eğitimi uygulaması da yalnızca MAKÜ’de bulunmaktadır.

Programların tamamlanması için gerekli kredi sayısı, program sayısı ile doğru orantıda artmaktadır. MAKÜ’de sadece 240 kredilik ve 5 yıllık bir lisans programı tamamlanması gerekirken, PSÜ’de 180 kredilik ve 3 yıllık bir lisans tamamlandıktan sonra bir de 120 kredilik ve 2 yıllık bir yüksek lisans programı da tamamlanmalıdır. HÜ’de de PSÜ’ne benzer olarak, bir lisans ve yüksek lisans programı tamamlanmalıdır. Lisans programı ,180kredilik ve 3 yıllık bir eğitimi içermektedir. Yüksek lisans programı ise 2 yıllık ve 120 kredilik bir eğitimidir. Öğretmen adayları için pedagojik formasyonu almaya başlamaları gereken kesin bir zaman bulunmamaktadır. 1 yılda tamamlanabilecek 60 kredilik pedagojik formasyon programını, öğrenciler isterlerse lisans veya yüksek lisans eğitimi sırasında alabilmekte veya bu programları tamamladıktan sonra 1 yıl boyunca alabilmektedir.

4.5. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Paris Sorbonne Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi’nde İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öğretmenlik uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar. Öğretmenlik uygulaması, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının, “öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmaları” (MEB, 2012) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik uygulamasının zamanı ve süresi MEB 1998/2493 mevzuatına göre şu şekildedir:

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam, ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarı yıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Uygulama okullarının kapasitesi ve öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınarak, öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarı yılda da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir (md. 7). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır (md. 9).

Uygulama çalışmaları, *okul deneyimi* dersi ve *öğretmenlik uygulaması* dersi adında yapılmaktadır. Okul deneyimi dersi 6 kredilik bir derstir ve MAKÜ’de 4. sınıfın Güz döneminde yapılmaktadır. Okul Deneyimi dersi, toplam en az 60 ders saatini kapsamaktadır ve iki aşamada yürütülmektedir. İlk aşama, öğretmen adaylarının uygulama okulunda uygulama öğretmeniyle birlikte yaptıkları ve haftada 4 saat olan çalışma; ikinci aşama ise; öğretmen adaylarının fakültede uygulama öğretim elemanı ile birlikte yaptıkları ve süresi haftada 1 saat olan Seminer çalışması olarak belirlenmiştir. Ders başlamadan önce, bölüm uygulama koordinatörü, dersin içeriğindeki etkinlikleri incelemekte, gerekirse yeni eklemeler yapabilmektedir. Ayrıca, her bir uygulama grubuna rehberlik yapmak üzere bir uygulama öğretim elemanı görevlendirilmektedir. Bu ders süresince öğretmen adaylarından; yaptıkları etkinlikler çerçevesinde hazırlanan raporları, uygulama için gidilen okulların düzeyine göre hazırlanmış kanunlar (sadece memurların görev ve sorumlulukları, hakları, eğitim öğretimle ilgili bölümler, ilkokul/ortaokul/lise yönetmelikleri, okulun amaçları, öğretmenlerin ve idarecilerin görevleri ve sorumlulukları, öğrencilerin uymakla sorumlu olduğu yönetmelikler) gibi belge ve evrakları dosyalarında hazır tutmaları gerekmektedir (MAKÜ, 2017). Bu şekilde bir eğitimin öğrencinin okul ortamını tanınmasına, ileride karşılaşılabilecek muhtemel durumlar üzerine fikir sahibi olmasına ve eğitim öğretimle ilgili yönetmelikler gibi resmi kurallar konusunda da bilgi sahip olması bu dersin önemli katkıları bulunduğu düşünülmektedir.

Okul Deneyimi dersinin içeriğinde; öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini nasıl olduğunu

gözleme ve okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama gibi uygulamalar oluşturmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması 6 kredilik bir ders olup MAKÜ'de 4. sınıfın Bahar döneminde gerçekleştirilmektedir. Bu dersin gereği olarak öğretmen adayları, Okul Deneyimi dersinin aksine, daha aktif olmaktadır. Her hafta düzenli olarak bir günlük plan hazırlamakta, bu planları uygulamakta, yaptıkları uygulamaları okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi değerlendirmekte, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak tekrar uygulama yapmakta ve portfolyo hazırlamaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu ders kapsamında uygulama okullarında en az 72 ders saati uygulama yapması ve her hafta için 2 ders saati olmak üzere toplam 24 ders saatini uygulama öğretim elemanı ile birlikte çalışma yapması gerekmektedir (MAKÜ, 2017).

PSÜ Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu MEEF yüksek lisans programı dahilinde verilen eğitimin ulusal yapısını belirleyen 27 Ağustos 2013 Kararı uyarınca, rehber eşliğinde gözlem ve uygulama staj dersi düzenlenmektedir. Bu stajın, öğrencilere öğretmenlik mesleğinin veya eğitim danışmanlığının farklı boyutlarını tanıtmayı amaçladığı belirtilmektedir. Staj dersleri Paris ESPE öğretim biriminin başkanlığı sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Ev sahibi kurumlarda, öğrenciler okul müdürünün idari sorumluluğuna girmektedirler. Staj eğitimi, her bir staj için, ev sahibi kurum müdürü, öğrenci ve ESPE direktörü arasında bir anlaşma yapılarak ESPE tarafından organize edilmektedir. Öğrenciler, bir branş öğretmenin sınıfında, bir araştırmacı öğretmen veya üniversiteden gelen kıdemli eğitim danışmanları eşliğinde mümkün olduğunca çiftler halinde çalışmaktadır. Stajyer öğretmenler, haftada 8 ila 10 saat arasında bir süre staj yapmaktadırlar (EAP, 2017).

Staj, 4 ila 8 hafta kadar 2 dönem halinde düzenlenmektedir. Gözlem ve uygulama eğitiminde öğrenciler; sınıfı, okul yaşamını ve branş öğretmenin mesleki uygulamalarını derinden inceleme ve mesleki uygulama fırsatı bulmaktadır. İlk dönem, branş öğretmenin sorumluluğunda, öğretim faaliyetleri veya eğitim uygulamalarını gözleme imkanı vermektedir. Staj eğitimi aynı zamanda da, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki durumlar olan öğretimi planlama, karmaşık durumlarda yaklaşım yöntemleri, bir kurumun okul yaşantısının öğrenilmesi, düzenlenmesi ve canlandırılması, öğrenmeye yardımcı olma, dokümantasyon ve

belgesel araştırma faaliyetlerinin organizasyonu, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi gibi durumlarla öğrencilerin karşılaşmalarını hedeflemektedir. Gözlem ayrıca, branş öğretmenin yardımıyla ve / veya okulun tüm bileşenlerine ve belirli verilere erişimi kolaylaştıran bir okul müdürünün insiyatifiyle, okul ve okulun işleyişine yönelik bir eylem olarak tarif edilmektedir. Rehber eşliğinde uygulama eğitiminin amacı ise, öğrencilerin belirli öğretim ve etkinlik sıralamalarını öğretmenin sorumluluğunda üstlenmelerini sağlamaktır. Bunlar; bir dersin hazırlanması ve yürütülmesi, dersin öğretim sırası, bir sınıf projesinin takibi, bir değerlendirmenin hazırlanması ve yürütülmesi, sınıfın denetlenmesi, sınıf konseyinin veya okul konseyinin hazırlanması, dokümantasyon ve bilgi merkezinin işleyişi ile ilgili yardım, belgesel kaynakların kullanımı, öğrenci devamsızlıklarının takibi gibi durumlar olarak ifade edilmektedir. Staj, öğretim biriminin hazırlık süresi ve destek aşamasını oluşturan bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Stajların değerlendirme yöntemleri, her dersin pedagojik ekibi tarafından belirlenmekte ve stajın başlamasından önce öğrencilere bildirilmektedir. Sebebi belgelendirilmeyen 3 günlük devamsızlık 20 üzerinden 0 puan alınmasına ve stajın geçerli olmamasına ve M1 yılının eğitiminin geçerli olmamasına sebep olmaktadır (EAP, 2017).

Finlandiya’da uygulamalara bakıldığında ise genellikle Helsinki Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu bünyesindeki Helsinki Normal Lise, Viikki Öğretmen Eğitimi Okulu veya saha okullarında gerçekleştirilmektedir. Okul ağı, Helsinki, Vantaa ve Espoo’da bulunan okulları kapsamaktadır. Helsinki Normal Lisesi ve Viikki Öğretmen Okulu, Helsinki Üniversitesi’nin bağımsız birimleri olarak görev yapmaktadır. Orta öğretim seviyesinde 1000 öğrenci, 130 öğretmen ve 340 öğretmen adayı (öğrenci öğretmen) bulunmaktadır. Viikki Öğretmen Okulu ayrıca yaklaşık 400 öğrenci, 19 sınıf öğretmeni ve 6-8 branş öğretmeni ve 150 öğrenci öğretmeni ile ilköğretim düzeyine sahiptir. Helsinki Normal Lisesi ve Viikki Öğretmen Okulu, ilköğretim ve orta öğretimin yanı sıra her yıl yaklaşık 500 öğrenci öğretmeni yetiştirmektedir. Böylece, Helsinki üniversitesinde çalışan tüm öğretmenler hem öğrenciler için “öğretmen” hem de öğrenci öğretmenleri için “danışman öğretmen” olarak çalışmaktadırlar. Çoğu öğretmen, araştırma yürütmekte, deneysel öğretim çalışmalarında yer almakta, müfredat geliştirme ve / veya öğretim materyalleri yazmaya sürecine katılmaktadır. Araştırma ve deneysel öğretim bu okulların stratejilerinin önemli bir parçasıdır. Öğrenci, ilk uygulama başlamadan önce bir aylık adli sicil kaydı alarak Normal

Okula veya Eğitim Fakültesine sunmak zorundadır. Uygulamalı eğitim programı okulun yararına göre düzenlenmektedir. Uygulamalar % 100 katılım gerektirmektedir (HÜ, 2017).

Dersler, Temel Uygulama, Temel Eğitim ve İleri Düzey Uygulama olarak verilmektedir. Öğretmen adayları birbirini takip eden derslere katılma, grup çalışması yapma, çeşitli ödevler ve makaleler yazma gibi etkinlikler yaparak Temel Uygulama dersinde okul ortamını tanımaya başlamaktadırlar. Aynı zamanda da dersin öğretmenin çalışma yöntemlerini öğrenmekte, materyal yönetimini güçlendirmekle beraber ilk ve ortaöğretimde öğrenme rehberliği konusunda da eğitilmektedirler. Temel eğitim (rehberli uygulama ve yardımcı yansıma uygulaması), çalışmaların tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, grup rehberliği ve okul ortamına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Temel eğitim uygulaması, üniversiteye bağlı öğretmen yetiştirme okulu (teacher training school) veya saha okulu tarafından rehberlik yapılarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayı; öğrenciler, denetçiler ve diğer eğitimcilerle işbirliği içerisinde çalışmakta ve kabul edilen planları ve çizelgeleri izleyerek öğretmenlik uygulamasının etik kurallarını bilip gözlemlemektedir. Öğretmenlik uygulaması tam zamanlı bir çalışmadır. Öğretmen adayları, hedef kitlenin yaş, altyapı ve grup oluşumları üzerine kendi öğretimini planlayıp uygulamaktadır. Çok çeşitli öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojisi kullanmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen adayları teorik bilgilerini pedagojik eğitimleriyle birleştirmektedir. Temel uygulama ve okulu tanıma etkinliklerini değerlendirme, katılım ve raporlar bazında onay veya red olarak yapılmaktadır. Temel eğitim rehberli uygulama etkinlikleri de onay, destek, red olarak değerlendirilmektedir. Son dönemde alınan İleri Düzey Uygulama dersinde ise, İngilizce öğretmen adayları, rehberlik eşliğindeki temel eğitimden daha bağımsız olarak eğitimini planlamakta ve yürütmektedir. Bir branş öğretmeni olarak çalışmasını derinleştirerek materyal yönetimini güçlendirmekte ve ilkokul, ortaokul veya lisede öğrenme rehberliğini geliştirmektedir. Aynı zamanda da öğretilen içeriği yönetmekte ve çok yönlü çalışma yöntemlerini esnek bir şekilde kullanabilmektedir. Öğretmenliği sırasında birbirinden farklı öğrenci yapılarını önemsemektedir. Öğrenciler, denetçiler ve diğer öğretim uygulayıcılarıyla işbirliği içinde çalışmaktadır. Çok çeşitli öğretim değerlendirmesi yöntemleriyle karşılaşmaktadır ve kendi öğretim birimini değerlendirmektedir. Temel eğitimde

olduğu gibi kabul edilen planları ve çizelgeleri izlemektedir. Öğretim Uygulayıcısının etik ilkelerini öğrenip ve uygulamaktadır. Öğretmenlik uygulaması tam zamanlı bir çalışmadır (HÜ, 2017).

Üç farklı kurumun uygulamaları karşılaştırıldığında amaçların ortak noktada buluşturđu söylenebilir. Ayrıca her üç kurumda da öğretmenlik uygulamaları temelden ileri seviyeye doğru; başka bir deyişle gözlemden uygulamaya doğru mesleki olarak daha da aktifleştikleri bir doğrultuda ilerlemekte olduğu söylenebilir. Farklılıklar ise öncelikle bu uygulamaların gerçekleştiği kurumlar arasında görölmektedir. Finlandiya’da; Türkiye ve Fransa’dan farklı olarak eğitim fakültelerinin kendi öğretmenleri için faal uygulama okulları bulunmaktadır. Ancak böyle bir kuruma ne Türkiye’de ne de Fransa’da rastlanılmıştır. Öğretmenlerin nitelikli bir teorik altyapısının oluşturulması kadar uygulama alıştırmalarıyla pratik altyapısının da sağlanması çok önemli olduğu açıktır. Finlandiya’nın dünyaca kabul edilen iyi bir eğitim sistemine ve kaliteli öğretmenlere sahip olmasında, öğretmen staj eğitimi okulları uygulamasının katkısı olduğu düşünölmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulguların ışığında, araştırmanın sonuçları, bu sonuçlar ile ilgili tartışma ve öneriler bulunmaktadır. Ayrıca nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirmek için geliştirilen bir model önerisi yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Türkiye, Fransa ve Finlandiya'daki İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında; bazı benzerlikler ve farklılıklar gözlemlenmiş olup, bu benzerlik ve farklılıklar, bulgular ve yorum kısmında tablolaştırılarak verilmiştir. Buna göre;

1) Araştırmanın ilk alt problemi olan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Paris Sorbonne Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi bünyesindeki İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların amaçları karşılaştırılmış ve temel eğitim ile ortaöğretimde İngilizce dersini verebilecek yeterlilikte öğretmenler yetiştirmek amacının her üç kurumda benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Kilimci (2006) tarafından yapılan Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf möğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırıldığı araştırmada program amaçlarının benzer olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

2) Araştırmanın ikinci alt problemi olan İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların verdikleri eğitim düzeyleri ve süreleri arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu benzerliklerden biri, öğretmenlik eğitiminin her üç ülkede de üniversite düzeyinde verilmesidir. Bu bulgu Coşkun (2009) tarafından yapılan Türkiye ve Almanya'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme programlarının karşılaştırılması çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak üniversite düzeyi kademelerinin ülkere göre kendi içinde farklılaşmakta olduğu görülmüştür. Türkiye'de İngilizce öğretmenleri, öncelikle Eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir. Diğer bir yol ise, Fen Edebiyat Fakültesi kapsamında İngilizce ile ilgili alanlarda bir lisans eğitimi alındıktan sonra, yine Eğitim Fakültesinde verilen pedagojik

formasyon eğitiminin tamamlanmasıdır. Türkiye’de lisans eğitimi düzeyinde bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Fransa’da ise; İngilizce öğretmeni olabilmek için öncelikle yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir. Finlandiya’da da Fransa’da olduğu gibi İngilizce öğretmeni olmak için yüksek lisans derecesine sahip olmak bir önşarttır. Sözen ve Çabuk (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularında da öğretmen yetiştirme programlarının eğitim düzeyinde ve süresinde farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

3) Araştırmanın bir diğer alt problemi olan İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşulları ise genel olarak farklılık göstermektedir. Türkiye’de öğrenciler İngilizce öğretmenliği lisans eğitime başlayabilmek için ÖSYM tarafından yapılan merkezi seçme sınavlarına (YGS ve LYS-5) girmekte ve lisans programları için gerekli puanları alarak ortaöğretim mezunu olarak yerleşmektedirler.

Fransa’da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşullarının, Türkiye’deki koşullardan farklı olduğu görülmektedir. Fransa’da öğretmen yetiştirme, yüksek lisans düzeyinde yapıldığı için merkezi bir sınavla öğrenci almak yerine ESPE okulları kendi giriş şartlarını bazı önkoşullara bağlamaktadırlar. Bu önkoşullara göre öğretmen adayları; Yabancı Diller, Kültürler, Edebiyatlar ve Medeniyetler (LLCER) İngilizce lisans veya Uygulamalı Diller İngilizce (LEA) lisans derecesini tamamlamış ya da İngilizce ve Fransızca seviyesi en az C1 olmak kaydıyla bir lisans diploması sahibi olmalıdır. Bunun yanı sıra bireysel mülakat yoluyla programa kabul edilmektedirler.

Finlandiya’da da öğrenciler İngilizce öğretmeni yetiştiren pedagojik formasyon eğitimine başvururken merkezi bir sınava girmemektedir. Fransa ile benzer olarak, adaylar mülakata çağırılmaktadır. Programa giriş koşullarındaki bu değişiklikler Katırcı (2014) tarafından yapılan Finlandiya, İsveç ve İspanya’daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Türkiye’deki Program ile Karşılaştırılması adlı çalışmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

4) İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim öğretim süreçleri arasında da benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmenliği lisans programında 240 kredilik genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, alan ve alan eğitimi dersleri bulunmaktadır. Paris Sorbonne

Üniversitesi'nde ise İngilizce öğretmeni olabilmek için öncelikle 180 kredilik İngilizce dilbilim, edebiyat ve medeniyet gibi farklı konu alanları sunan bir lisans eğitimi tamamlanmaktadır. Daha sonra ise Paris ESPE MEEF ikinci derece İngilizce yüksek lisans programında 120 kredilik bir pedagojik eğitim alınarak CAPES işe alım sınavını başarıyla geçmek gerekmektedir.

İngilizce öğretmeni olabilmek için Finlandiya Helsinki Üniversitesi'nde öncelikle Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesinde İngilizce Filoloji bölümünde 180 kredilik bir eğitimi tamamlamak gerekmekte olup, daha sonra ise İngilizce Çalışmaları alanında 120 kredilik bir yüksek lisans eğitimi alınması zorunludur. Daha sonra da 60 kredilik STEP pedagojik eğitim programı tamamlanarak İngilizce Öğretmeni niteliklerine sahip olunmaktadır.

Bu üç ülkede de alınan eğitimlerin toplam kredi sayıları değişiklik göstermektedir. İngilizce öğretmeni olmak için Türkiye'de 240 kredilik bir lisans eğitimi yeterli olurken, Fransa'da toplam 300 kredilik lisans ve yüksek lisans eğitimi, Finlandiya'da ise toplam 360 kredilik lisans, yüksek lisans ve pedagojik formasyon eğitimi almak gerekmektedir. Aynı zamanda da eğitim programları da lisans, yüksek lisans ve sertifika olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuçların Aydoğan ve Çilsal (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile benzer olduğu görülmektedir.

Bunlara ilaveten, Türkiye'den farklı olarak, Fransa ve Finlandiya'da öğretmen adaylarının branş eğitimlerini ayrıntılı ve geniş kapsamlı olarak almalarının sonucunda, branşlarında iyi seviyede bir uzmanlık kazanmaları gerektiği öngörülmektedir. Bir diğer önemli farklılık ise Fransa'da İngilizce öğretmenliği için konu alanı temeli verilen LLCER lisans eğitimi süresi içerisinde, öğrencilerin İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre kalma gerekliliklerinin olmasıdır. Bu sayede öğrenciler öğretecekleri dilin kaynağı olan ülkelere dil ve kültürel becerilerini geliştirdiği için İngilizce öğretmenlerinin niteliğinin arttığı söylenebilir.

5) Araştırmanın son alt problemi bağlamında, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları arasında bu üç program kıyaslandığında, bazı benzerlik ve farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları benzer amaçlara yönelik gerçekleştirilmektedir. Ortak amaç; *öğretmen adaylarının meslekle tanışmalarını sağlamak ve gelecekte karşılaşacakları eğitim öğretim süreçlerine hazırlanmalarına yardımcı olmak* olarak

belirtilmektedir. Türkiye’de Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri İngilizce öğretmenliği programının 4. Sınıfında, iki yarı yılda haftada bir tam gün veya iki yarım gün olarak verilmektedir.

Fransa’da ise ESPE eğitiminin ilk senesinde 4-8 haftalık bir gözlem ve rehber eşliğinde uygulama yapılmakta olup, CAPES sınavı geçildiği takdirde de eğitimin ikinci senesinde, yarı zamanlı ancak ücretli bir stajyer öğretmen olarak çalışılmaya başlanmaktadır.

Türkiye ve Fransa’da öğretmenlik uygulamaları devlet okulları veya özel okullarda yapılırken, Finlandiya’da Helsinki Üniversitesi’ne bağlı öğretmen yetiştirme okulları bünyesinde yapılmaktadır. Finlandiya’da öğretmenlik uygulaması genellikle, Helsinki Normal Lise, Viikki Öğretmen Yetiştirme Okulu veya saha okullarında yapılmaktadır. Helsinki Üniversitesi’nde öğrenciler pedagojik formasyon eğitiminde ilk olarak Temel Uygulama dersini, daha sonra ise İleri Düzey Uygulama dersini almaktadır.

Sonuç olarak; Türkiye, Fransa ve Finlandiya’da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları, eğitim düzeyleri, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamaları arasında değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Türkiye’de nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirmek için bazı önerilerde bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların amaçları güncellenip genişletilmeli, çağın gerekliliklerine uygun bir model doğrultusunda belirlenmelidir. AB uyum sürecinde bulunduğu için AB tarafından belirlenen 21. yüzyılda yabancı dil öğretmeni nitelikleri örnek alınabilir.

Eğitimin derecesinin artmasının öğretmen niteliğini de artıracığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de de İngilizce öğretmeni olmak için lisans derecesi yeterli olmamalı, aynı zamanda da Eğitim Bilimleri alanındaki programlardan birinde yüksek lisans eğitiminin bir zorunluluk haline getirilmesi önerilebilir.

2. Bir diğer öneri olarak ise, İngilizce öğretmenlerinin niteliklerini güçlendirmek için öğrenci seçimi aşamasında, Türkiye’de de Fransa ve Finlandiya’da olduğu gibi

İngilizce öğretmenliği eğitimi verilen programlara giriş koşulları ayrıntılandırılmalı ve adayların bireysel özellikleri de değerlendirilmesi verilebilir. Buna göre; merkezi sınavların yanı sıra başvurulan kurumların her biri tarafından adaylara yapılacak olan İngilizce dilinde dört dil becerisinin de (Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma) ayrı ayrı ölçüldüğü, bireysel çalışmaların ve deneyimlerin değerlendirildiği, öğretmenlik mesleğine yatkınlıklarının test edildiği giriş sınavları önerilebilir. Avrupa Dil Portföyüne göre en az C1 düzeyinde İngilizce seviyesine sahip adaylar seçilmeli, 1 yıl zorunlu hazırlık eğitimi uygulamasından vazgeçilmelidir.

3. İngilizce öğretmeni yetiştirme eğitim öğretim süreçlerinde, her üç ülkede de izlenen yollar farklılık göstermektedir. İngilizce öğretmeni olmak için Türkiye’de verilen eğitimin toplam kredi bazında Fransa ve Finlandiya’da izlenen programa göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun da gerek konu alanı eğitimi gerekse öğretmenlik meslek bilgisine yönelik eğitim açısından eksikliklere yol açtığı düşünülmektedir. Türkiye’de de ivedilikle İngilizce öğretmenliği eğitim programının öğrencilerin hem branşlarında hem de öğretmenlik mesleğinde daha da uzmanlaşacağı şekilde zenginleştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

4. Bunlara ek olarak, Fransa’da dil bölümü lisans (LLCER) öğrencilerinin İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre kalma gerekliliği gibi bir durum Türkiye’de de son derece faydalı olabilir. Bu sayede, İngilizce öğretmeni adaylarının hem sosyal ve kültürel yönlerini hem de dil kullanım becerilerini geliştirmesine imkan verilebilir.

5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları bağlamında da, Fransa’da öğretmenlik pedagojik formasyon eğitimi bitmeden, CAPES sınavı geçildiği takdirde 1 yıl boyunca tam zamanlı çalışan bir öğretmen gibi maaş alarak, yarım zamanlı staj yapan bir devlet memuru statüsüne erişme fırsatının İngilizce Öğretmenliği adayları için motive edici olduğu; bu nedenle de buna benzer bir uygulama Türkiye’de de gerçekleşirse, öğretmenlik mesleğine duyulan güven, saygı ve isteğin artacağı düşünülebilir. Buna ek olarak, Türkiye’de öğretmen adayları stajlarını, Finlandiya’da olduğu gibi üniversitelere bağlı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uygulama okullarında yapabilir.

Türkiye, Fransa ve Finlandiya’da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin diğer boyutları olan; yükseköğretime hazırlık aşamaları, işe alım süreçleri ve hizmetiçi

eğitimi gibi tamamlayıcı unsurların başka araştırmalarda çalışılmasının bu araştırma ile beraber alana katkı sağlayacağı dūřunılmaktadır.

5.3. Türkiye’de Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik bir Model Tasarısı

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda, nitelikli öğretmenler yetiştirmek için Türkiye’deki mevcut İngilizce öğretmenleri yetiştirme sistemi yerine uygulanabilecek yeni bir model tasarısı sunulmaktadır.

<i>İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMİ MODEL TASARISI</i>
<i>Genel Amaç:</i> Temel eğitim, orta eğitim ve üniversite düzeyinde devlet okulları veya özel okullarda İngilizce derslerini verebilecek kültürel, mesleki ve alan donanımına sahip çağdaş İngilizce öğretmenleri yetiştirmek.
<p><i>Özel Amaçlar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kendini alanında sürekli geliştiren ve çok yönlü, • Avrupa Birliği Dil Portföyü çerçevesinde göre C2 seviyesinde İngilizce yeterliliğine sahip, • Yetkin bir şekilde ikinci bir yabancı dil kullanabilen, • İngilizce konuşulan bir ülkede bir müddet kalarak kültürlerarası deneyime sahip, • Modern dil öğretim tekniklerini uygulayabilen, • Bilgi çağı, iletişim ve dijital eğitim konularında yeterli bilgi sahibi, • Pedagojik bilgisini bir öğrenme rehberi olarak nitelikli bir eğitim vermek amacıyla kullanabilen İngilizce dili öğretmenleri yetiştirmek.
<p><i>Programa Giriş Koşulları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • YGS ve LYS-5 sınavı, • İngilizce öğretmenleri yetiştiren kurumların kendi yaptıkları hem yazılı (açık uçlu sorular kullanarak) hem de sözlü (bireysel mülakat yoluyla) kabul

sınavları (Bu sınavlarda İngilizce kullanım seviyesi ve becerisinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine uygunluk gibi ölçütler de değerlendirmeye alınmalıdır)

- C1 seviyesinde bir İngilizce yeterliliği.

Programın Özellikleri:

Bu model önerisine göre, İngilizce öğretmeni olabilmek için adaylara, Eğitim Fakültesi bünyesinde İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında 4 yıllık lisans ve Eğitim Bilimleri alanında da 2 yıllık bir yüksek lisans eğitimi verilmelidir. Hazırlık eğitimi programdan çıkarılmalı, bunun yerine hali hazırda C1 seviyesinde İngilizce bilgisine sahip adaylar programa kabul edilmelidir. Bu sayede hazırbulunuşluğu yüksek adaylarla daha verimli bir eğitim süreci gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Finlandiya’da uygulandığı gibi ikiz sistem (twin system) uygulamasıyla Türkiye’de de İngiliz edebiyatı, dilbilim, dil edinimi ve çeviri gibi branş dersleri Fen ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde faaliyet gösteren İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim-Tercümanlık, İngiliz Dil Bilimi, İngilizce Çeviri Bilim ve İngiliz Dili Kültürü Bölümlerinden alınmalıdır. Mevcut sistemde öğretmen adaylarının branş derslerinin derinlik açısından yüzeysel kaldığı; dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin branş eğitiminde yeterince uzmanlaşarak yetiştirilemediği düşünülmektedir. Önerilen bu program, Avrupa Konseyi (2006) tarafından belirtildiği gibi akademik çalışmayla öğretmenlik uygulamasını bütünleştiren bir eğitim programı niteliğinde olmalıdır.

Ayrıca öğretmen adaylarının İngilizce kullanım becerisini artırmak için Erasmus gibi Ulusal Ajans tarafından desteklenen bir program ya da paydaş bir yabancı üniversite uygulaması gibi bir çalışmayla, her yıl 1 aydan az olmamak kaydıyla ana dil olarak İngilizce konuşulan bir ülkede, yurtdışı eğitim veya çalışma programı deneyimi için öğrenciler teşvik edilmelidirler. Bu uygulamanın, bir dil öğretmeni için eğitimi boyunca aldığı teorik ve pratik dersler kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarına 1. sınıftan 4. sınıfa kadar her dönemde seçmeli bir ikinci yabancı dil dersi de sunulmalıdır. Öğretmen adayları mezun olduklarında, İngilizce dışında bir yabancı dili en az B2 düzeyinde kullanabilmelidir.

Genel kültür dersleri olarak, öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklı fakültelerden seçebilecekleri dersler bulunmalıdır. Bir öğretmenin branşı ne olursa olsun, pek çok farklı alanda bilgi sahibi olması ve çok yönlü olarak yetiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Farklı fakültelerden dersler alınmasının, öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel gelişimleri için bir gereklilik olduğu söylenebilir. Ayrıca, ders dışı aktiviteler (öğrenci kulüpleri, spor aktiviteleri vs.) yapılması da teşvik edilmelidir.

Bu önerilere ek olarak; programdaki bazı derslerin yerine farklı dersler getirilebilir. Örneğin, Bilgisayar I ve II dersi, Dijital Eğitim I ve II adı altında, güncel teknoloji ve eğitim alanlarını birleştiren uygulamaların yapıldığı derslere dönüştürülmelidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının topluma ve çevreye duyarlılıklarını, aynı zamanda da eleştirel bakma becerilerini artırmak için Çağdaş Dünya Meseleleri adlı bir ders eklenebilir. Bunun yanı sıra Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde de öğretmen adaylarının duyarlılık ve problem çözme becerilerinin arttığı düşünüldüğü için bu dersin programda ağırlığı artabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleklerinin bir gereği olarak sınıf veya okul ortamında öğrenci toplulukları içinde karşılaşabilecekleri düşünülen kaza, yaralanma veya hastalık gibi durumlarda ilk yardım uygulayabilecek seviyede bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bundan ötürü de, programda öğretmen adaylarına bir ilkyardım dersinin verilmesinin hem bireysel hem de toplumsal olarak önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Alan dersleri daha önce bahsedildiği gibi Fen ve Edebiyat Fakültelerinden tamamlanabilir. İki farklı dönemde verilen Türkçe-İngilizce Çeviri ve İngilizce-Türkçe Çeviri dersleri tek bir çatı altında toplanarak Çeviri Metodları ve Uygulamalar dersi adında verilebilir. İngiliz Edebiyatı I ve II dersleri de İngiliz Edebiyatı ve Amerikan Edebiyatı olarak çeşitlilik açısından iki farklı derse dönüştürebilir. Bağlamsal Dil Bilgisi I ve II dersleri de değişikliğe gidilmesi önerilen dersler arasındadır. Morfoloji ve Akademik Metin Analizi adı altında kredisi ve kapsamı artırılarak hem dilgisi hem de okuduğunu anlama becerilerine yönelik kapsamlı bir ders olarak yalnızca bir dönemde verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri Eğitim Fakültesi kapsamında verilmeye devam edilmelidir. Bunların dışında, mesleki bir bilinç kazanılması adına ayrı bir yere sahip olduğu düşünülen Türk Eğitim Tarihi dersinin iki ayrı dönemde de birbirinin devamı olarak verilmesi önerilebilir. Dünyada Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları,

Yabancı Dil Üzerine Güncel Sorunlar gibi derslere de mesleki farkındalık yaratmak adına programda yer verilmelidir.

Öğretmenlik deneyiminde de değişikliğe gidilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bunun için, öğretmen adaylarının 2. sınıftan itibaren uygulama saati artırılarak 3 ve 4. sınıfta da uygulama derslerine devam edilmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının, pratik yapmadan uzun bir süre sadece teorik eğitim almasının doğru olmadığı düşünülmektedir. Bu yüzden, teorik ve pratik eğitimi bir araya getirerek, ikinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamasına başlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Okul deneyimi açısından buna ek olarak, Finlandiya'da olduğu gibi, her Eğitim Fakültesi bünyesinde bir Öğretmen Staj Okulu bulunmalı ve öğretmen adayları 2. ve 3. sınıfta bu okullarda, 4. sınıfta ise saha okullarında uygulama yapabilmelidir. Ayrıca uygulama saatleri kademeli olarak artırılarak, 2. sınıfta haftada 4 saat, 3. sınıfta haftada 1 gün, 4. sınıfta ise haftada 2 gün boyunca eğitim yapılması önerilebilir. Öğretmen adayları 2 ve 3. sınıftaki uygulama saatleri içinde dersin öğretmeni ve danışman öğretim elemanı tarafından yönlendirilmeli, uygulamalarda rehberlik edilmelidir. Bu sayede öğretmen adaylarının fakülte-uygulama okulu işbirliği içinde eğitim almaları sağlanabilir. 4. sınıfta ise öğretmen uygulaması, dersin öğretmeni olmadan biraz daha bağımsız olabilmeli ve Fransa'da uygulanan sisteme benzer bir şekilde öğretmen adayları yarı zamanlı ücretlendirilmelidir. Ancak yine de öğretmen adayı mezun olana kadar danışman öğretim elemanı rehberlik görevini sürdürmelidir. Her uygulama günü için hem öğretmen adayları hem de danışman öğretim elemanı tarafından raporlar hazırlanmalıdır.

Öğretmenlik uygulaması da dahil olmak üzere, programda yer alması düşünülen bütün dersler, Tablo 16’da belirtilmektedir.

Tablo 16.

İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Model Tasarısına Göre Verilebilecek Dersler

I.Yarıyıl		II.Yarıyıl	
DersAdı	Kredi	DersAdı	Kredi
Morfoloji ve Akademik Metin Analizi	4	Seçmeli Yabancı Dil	4
İleri Okuma ve Yazma I	5	İleri Okuma ve Yazma II	5
Dinleme ve Sesletim I	3	Dinlem ve Sesletim II	4
Sözlü İletişim Becerileri I	4	Sözlü İletişim Becerileri II	4
Türkçe I: Yazılı Anlatım	3	Sözcük Bilgisi	4
Dijital Eğitim I	3	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
Eğitim Bilimine Giriş	4	Dijital Eğitim II	3
Türk Eğitim Tarihi I	4	Eğitim Psikolojisi	4
Toplam Kredi	30		30

III.Yarıyıl		IV.Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Edebiyatı	6	Amerikan Edebiyatı	5
Dilbilim I	5	Dilbilim II	5
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
Çeviri Metodları ve Uygulamaları	4	Dil Edinimi	4
Konuşma ve Sunum	2	Bilimsel Araştırma	2

				Yöntemleri		
Yabancı Dil Üzerine Güncel Sorunlar	2	Öğretmenlik Uygulaması	4			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	4	Seçmeli Yabancı Dil	2			
Seçmeli Yabancı Dil	2	Türk Eğitim Tarihi II	3			
Toplam Kredi	30		30			

V.Yarıyıl			VI.Yarıyıl			
Ders Adı	Kredi		Ders Adı			Kredi
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	6		Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II			6
Özel Öğretim Yöntemleri II	5		Drama			2
Dil Becerilerinin Öğretimi I	5		Dil Becerilerinin Öğretimi II			5
Edebiyat ve Dil Öğretimi	5		Türk Eğitim Tarihi II			5
Öğretmenlik Uygulaması	5		İkinci Yabancı Dil II			2
Topluma Hizmet Uygulamaları	2		Öğretmenlik Uygulaması			7
Sınıf Yönetimi	2		Ölçme ve Değerlendirme			3
Toplam Kredi	30					30

VII.Yarıyıl			VIII.Yarıyıl			
Ders Adı	Kredi		Ders Adı			Kredi
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6		Seçmeli Yabancı Dil IV			3
İlkyardım	2		Seçmeli II Fonetik			5
Seçmeli I Soru Sorma ve Hata düzeltme teknikleri	4		Çağdaş Dünya Meseleleri			5
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II			2

Öğretmenlik Uygulaması	6	Karşılaştırmalı Eğitim	4
Rehberlik	5	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	4
Özel Eğitim	5	Öğretmenlik Uygulaması	7
Toplam Kredi	30		30

5.3.1. Önerilen derslerin içerikleri. *Morfoloji ve Akademik Metin Analizi:*

İngilizcede biçimbilgisi ve karmaşık gramer yapılarının çözümlendiği, öğrencilerin C1 seviyesinde İngilizce sözcük ve tümce yapıları dil bilgisi konusunu bilimsel bir perspektiften bakarak analiz etmesine imkân veren aynı zamanda da okuma alıştırmalarının yapıldığı bir alan dersidir.

İngiliz Edebiyatı: İngiliz edebiyatına ait farklı alanlarda şiir, tiyatro oyunu, roman, kısa hikâye gibi edebi eserlerdeki semboller ve anlamlar üzerine ikili ve grup tartışmaları yapılan, edebi eserlerin anlam ve yapı çözümlenmeleri yapılarak dönemler arasında da karşılaştırmalar yapılan bir alan dersidir. Öğrencileri hem edebi eserlere yönelik bilgi edinmelerini sağlayan hem de onlara analiz etme ve yorumlama olanağı bir derstir.

Amerikan Edebiyatı: Amerikan edebiyatına ait farklı alanlarda şiir, tiyatro oyunu, roman, kısa hikâye gibi edebi eserlerdeki semboller ve anlamlar üzerine ikili ve grup tartışmaları yapılan, edebi eserlerin anlam ve yapı çözümlenmeleri yapılarak dönemler arasında da karşılaştırmalar yapılan bir alan dersidir. Öğrencileri hem edebi eserlere yönelik bilgi edinmelerini sağlayan hem de onlara analiz etme ve yorumlama olanağı bir derstir. Aynı zamanda da İngiliz edebiyatı dersi ile karşılaştırmalar yapılabilir.

Dijital Eğitim I: Öğrencilerin araştırma yapmak için ve öğretmenlik mesleğinde eğitim ve öğretim süreçleri bağlamında bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmek için çeşitli teorik ve uygulama etkinliklerini içeren bir derstir.

Dijital Eğitim II: Dijital Eğitim I dersinin devamı niteliğinde ve gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinin teorik ve uygulamalı çalışmalarının yapıldığı öğrencilerin dijital becerilerini arturmaya yönelik bir derstir.

Seçmeli Yabancı Dil: İngilizce'nin dışında Almanca, İspanyolca, Rusça veya Fransızca gibi yaşayan dillerden biri olan ve eğitim kurumundaki imkânlar doğrultusunda seçilecek olan ve 4 akademik yılda da seviyesi kademeli olarak devam eden seçmeli yabancı dil dersidir.

Çeviri Metodları ve Uygulamaları: Yazılı ve sözlü çeviri yöntemlerinin öğretildiği, çeviri kuramlarının tartışıldığı, İngilizce'den Türkçe'ye ve Türkçe'den İngilizce'ye yazılı ve sözlü çeviri yapma etkinliklerini içeren ve öğretmen adaylarının çeviri bilgisini artırmayı amaçlayan bir alan dersidir.

Çağdaş Dünya Meseleleri: Türkiye'de ve dünyada eğitim de dâhil olmak üzere sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel sorun teşkil eden durumların tartışılması ve çözüm önerileri getirilmesi gibi koluları kapsayan derstir. Öğretmen adaylarının duyarlılığını artırmak ve eleştirel bakabilme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

Yabancı Dil Üzerine Sorunlar: Öncelikle, öğretmen adaylarının öğretecekleri dil olan İngilizce'nin dünyadaki yeri, eğitim tartışmaları ve öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin analiz edildiği ve öğrencilerin bireysel veya grup çalışması yaparak çözüm önerileri sundukları bir derstir.

İlk Yardım Uygulamaları: Herhangi bir kaza yada yaşamı tehlikeye düşüren durumda sağlık görevlilerinin yardımı sağlanıncaya kadar, hayatın kurtarılması ya da durumun daha kötüye gitmesini önlemek amacıyla, ilaçsız olarak yapılan uygulamalara yönelik teorik bilgi verilen ve uygulama etkinlikleri yapılan bir derstir.

Programda değişiklik yapılmayan derslere dair içerikler Ek 1'de incelenebilir.

Özetle, İngilizce öğretmeni adaylarının önerilen 240 kredilik lisans programını başarıyla tamamladıktan sonra Eğitim Bilimleri alanında 120 kredilik bir yüksek lisans eğitimi almalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede adaylar, hem İngilizce konu alanında hem yabancı dil öğretiminde hem de eğitim bilimleri alanlarında kendini geliştirme fırsatı bulacak, bilimsel araştırmalar da yaparak çağın gerektirdiği şekilde yeniliklere ve gelişime açık, *araştırmacı öğretmen* profilini yakalama amacına ulaşabileceklerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca düzenli olarak bir müddet yurtdışı deneyimi yaşama imkanı sunulması ve

başlangıçta mesleğe uygun ve branş bilgisi yeterli adayların seçilmesinin de model tasarısının güçlü yanlarından olduğu düşünülmektedir.

Sunulan model tasarısının Türkiye’de nitelikli yabancı dil (İngilizce) öğretmenleri yetiştirebilmek için alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu model tasarısının, İngilizce dışındaki yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarına da uyarlanabileceği söylenebilir. Hizmetiçi uygulamalarla da desteklenerek Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme sisteminin ve İngilizce öğretiminin hedeflenen niteliğe kavuşacağı öngörülebilir.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*. Yaz 2005, 33, 167. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3adi_guzel.htm adresinden erişilmiştir.
- Ağrı, G. I. (2006). *Küreselleşme sürecinde yükseköğretim politikaları ve Erasmus projesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, T. (2017, Eylül, 27). Eğitim niye başarısız? *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/taha-akyol/egitim-niye-basarisiz-40591443> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2012*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldemir, Y. (2010). *Türkiye ve Japonya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Veysel Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.191-228). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşçı, M. (2009). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve milli eğitim şuralarında ele alınan öğretmen sorunları ile milli eğitim bakanlığı politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980- 2004)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 120-

142. <http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/345/Temel%20Topal5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.

Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, 199-237. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1223/13980.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Aydoğan, İ. ve Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci: Türkiye ve diğer ülkeler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 179-197. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219396> sayfasından erişilmiştir.

Aynal, S. (2012). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 61-82. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1022.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Boztaş, İ. (2000). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Coşkun, H. (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği*, 116-123. Ankara: CTB Yayınları.

Britschgi, V. (2015). *The Finnish matriculation examination* [PowerPoint Slides]. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Kehittaminen/YTL_presentation_English_update.pdf adresinden erişilmiştir.

Cornu, B. (2015). Teacher education in France: universitization and professionalisation from IUFMs to ESPEs. <https://www.researchgate.net/publication/282392087> sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, H. (2009). Türkiye ve Almanya’da yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 61-73. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/49811> sayfasından erişilmiştir.

Çalık, T. , Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 55-66. http://www.academia.edu/1334093/K%C3%BCreselle%C5%9Fme_bilgi_toplumu_ve_e%C4%9Fitim sayfasından erişilmiştir.

- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879786.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Delibaş, H ve Babadoğan, C. (2009). Almanya, İngiltere ve Türkiye’de biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 556-566, <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1996). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (2003). Gelişmiş ülkelerde alan öğretmeni yetiştirme uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*. Mayıs, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas (2003), 90-97.
- EAP [Paris ESPE], (2017). The Espe of the Academie de Paris. <http://www.espe-paris.fr/> adresinden erişilmiştir.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö.M., (2010). *Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*, (Çalışma ziyareti raporu, 10-12 Kasım). https://issuu.com/ferhatbayar/docs/finlandiya_raporu adresinden erişilmiştir.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’ daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3, (2), 238-248.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). Yabancı dil öğretmenleri için hizmet içi eğitim uygulamaları ve Fransa örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, (2), 89-100.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsinmesi gereken bir alan. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri*

Dergisi, 3, (1). http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_3/265-283.PDF adresinden erişilmiştir.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

European Agency, (2009). France Teacher Training. <https://www.european-agency.org/country-information/france/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> adresinden erişilmiştir.

European Agency, (2012). Finland Teacher Training. <https://www.europeanagency.org/countryinformation/finland/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> adresinden erişilmiştir.

Eurydice, (2001). Foreign Language Teaching in Schools in Europe. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php>.Finland:Overview w adresinden erişilmiştir.

Eurydice, (2013a). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf adresinden erişilmiştir.

Eurydice, (2013b). Eurypedia, France Overview. <http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview> adresinden erişilmiştir.

Eurydice, (2017). Initial Teacher Training. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en adresinden erişilmiştir.

Eurydice, (2018a). Finland, Types of Higher Education Institutions. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/types-higher-education-institutions-25_en adresinden erişilmiştir.

Eurydice, (2018b). French Education System. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en adresinden erişilmiştir.

FMEC, (2013). Finland Education. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en> adresinden erişilmiştir.

FMEC, (2017a). General Upper Secondary Education. <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education> adresinden erişilmiştir.

- FMEC, (2017b). Higher Education. https://www.oph.fi/english/education_system/higher_education adresinden erişilmiştir.
- FNAE, (2017a). Finnish National Education. https://www.oph.fi/english/education_system adresinden erişilmiştir.
- FNAE, (2017b). Early Childhood Education and Care. https://www.oph.fi/english/education_system/early_childhood_education adresinden erişilmiştir.
- FNAE, (2017c). Teacher Education. https://www.oph.fi/english/education_system/teacher_education adresinden erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 66-80. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/161025> adresinden erişilmiştir.
- Genç Sel, V. (2004). Dünyada ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/344.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. *Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*, Mayıs, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, 68-80.
- Gömlüksiz, M. N. (1999). *Yabancı Dil Öğretiminde Modüler Öğretim Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)* (Doktora Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, İ. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- HÜ [Helsinki Üniversitesi], (2017). Bachelor’s and Master’s Programmes. <https://www.helsinki.fi/en/faculty-of-educational-sciences> adresinden erişilmiştir.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretmen Yetiştirme: Dün, Bugün ve Eğilimler. Öğretmen Okullarının 160. Yılı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.

- IUFM, (2013). Institut Universitaire de Formation des Maitres. http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/en_IUFM1.html adresinden erişilmiştir.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepes https://www.researchgate.net/publication/242259693_Teacher_Education_in_Finland_Current_Models_and_New_Developments adresinden erişilmiştir.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-46. <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7835/103146> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Journal of World of Turks*, 2 (3), 131-143. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/13> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- Kıran, A. (1995). Fransız öğretim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11: 163-169. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/199511AY%C5%9EE%20EZ%C4%BOLER%20KIRAN.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kilimci, S. (Ed.) (2011). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

- MAKÜ [Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi], (2017). *Yabancı Diller Eğitimi Bölümü*.
<https://egitim.mehmetakif.edu.tr/?page=bolumlerYde> adresinden erişilmiştir.
- Malaty, G. (2006). *What are the reasons behind the success of Finland in Pisa?*
<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/malaty.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1983). *Milli Eğitim Temel Kanunu, 31. Madde, Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı*.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2009). *Talim ve Terbiye Kurulu, 80 sayılı karar*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/icerik/19> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2010). *Yaygın eğitim kurumları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2012a). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar*.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
 adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2012b). *İlköğretimden ortaöğretime ortaöğretimden yükseköğretime geçiş analizi*.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584_mebgeci_s_2012_7_5_13_19_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2013a). *Öğretmen yetiştirme ve atamaları hakkında sıkça sorulan sorular*.
<http://www.meb.gov.tr/bilgiedinme/SSS.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2013b). *119 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. Öğretmen atamalarına ilişkin esaslar*.
http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/119_esaslarm_kurul_kararim.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018). *Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEN [Ministere de l'Education Nationale/ Fransa Milli Eğitim Bakanlığı], (2017a). Recrutement. <http://www.devenirensignant.gouv.fr/pid35072/inscrivez-vous-aux-concours-recrutement-enseignants.html> adresinden erişilmiştir.
- MEN, (2017b). After the Baccalaureate: from the Licence to the Master. <http://www.devenirensignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html> adresinden erişilmiştir.
- MEN, (2017c). ESPE to Train Future Teachers. <http://www.devenirensignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html> adresinden erişilmiştir.
- Misra, P. K. (2013). The state of teacher education in France: a critique. <http://www.fmsch.fr-FMSH-WP-2014-58> adresinden erişilmiştir.
- Oktay, A. (1998). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı 137*. Öğretmen Okullarının Kuruluşunun 150. Yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Önen, Y. (1974). *Cumhuriyet Devrinde Türkiye'de Almanca Öğretimi ve Germanistik, Cumhuriyet'in 50. Yıldönümünü ANMA KİTABI*, Ankara: DTCF Yayınları.
- ÖSYM, (2017). Yükseköğretim ile ilgili Genel Bilgiler, Yükseköğretime Giriş. <http://www.osym.gov.tr/TR,1372/yuksekogretime-giris.html> adresinden erişilmiştir.
- R-ESPE [Reseau National Des Espe], (2017). The National Network of Graduate Schools of the Teaching and Education <http://www.reseau-espe.fr/> adresinden erişilmiştir.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171. <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45-61. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2> adresinden erişilmiştir.

- Schleicher, A. (2017,Kasım,13). PISA Direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz artık gereksiz. *Habertürk Gazetesi*.
- Sözen, Ç. ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,Özel Sayı, 213-230. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202289> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretimde planlama ve değerlendirme dersiyile ilgili erişi düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıöğen, A. (Ed). (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tella, S. (2001). *Language teacher education and the challenges of information and communication technologies (ICTs): Finnish perspectives*. Collection of case studies on examples of good practice in Teacher Education with a focus on organisational aspect, European Centre For Modern Languages. <http://www.new-views.eu/resources/collection-of-case-studies.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Temel, M. (1999). Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme, Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyet'in 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme Paneli.
- Tezcan, M. (2000).Eğitimin toplumsal temelleri. Veysel Sönmez (Ed.),Öğretmenlik mesleğine giriş, 63-82. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40 (5), 600-609. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tok, H. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topbaş, E. (2004). Fransa’da öğretmen eğitimi: öğretmen yetiştirme enstitüleri, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (1), 67-84. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256433> sayfasından erişilmiştir.

- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? Aynal, S (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*, (s.2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (Ed) (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçan, A. (2001). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 10, (2), 389-405. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, (7). <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34311/379503> adresinden erişilmiştir.
- Varış, F., Gürkan T., Pektaş S., Gözütok, F.D. ve Gürbüz Türk, O. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YÖK, (1981). Yükseköğretim Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişilmiştir.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007, Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=70 adresinden erişilmiştir.
- YÖK, (2017). Tarihçe. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2010). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zengingönül, O. (2005). Nedir bu küreselleşme? Kaçabilir miyiz? Kullanabilir miyiz?. *ESİAD Dergisi*, 1 (1), 85-106. <http://ekosem.ieu.edu.tr/siyasa/siyasaogusonl.pdf> adresinden erişilmiştir.



EKLER

EK-1**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri****I.YARIYIL****Bağlamsal Dilbilgisi I (3-0-3)**

İleri seviyedeki dil ve tümce yapıları, bu yapılar ile sözcükler arasındaki ilişki, bu dil yapıları aracılığıyla öğrencileri anlam yaratma, biçim ile metin türü arasındaki ilişki, bağlam ile yapı arasındaki ilişki, yapıların farklı bağlamlardaki anlamları ve üst düzey metinlerde kullanımı.

İleri Okuma ve Yazma I (3-0-3)

Bu ders kapsamında gazete, dergi, inceleme ve akademik yazılar gibi özgün okuma parçaları kullanılarak öğrencilere farklı bakış açılarını kavrama, tümceler arası bağlantıları ve yazının ana fikrini tahmin etme, ana fikre ulaşma, ve cümleler arası anlamsal ip uçların kullanabilme gibi üst düzey okuma becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Dersin diğer bir amacı ise öğrencilere ders içi ve ders dışı okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Bilginin birleştirilmesi, problemin çözümlenmesi ve değerlendirme sonucu tepki verme gibi ileri düzey eleştirel düşünme becerileri geliştirilecektir. Öğrenciler, geliştirmekte oldukları okuma alt-becerilerini yazacakları paragraflarda kullanma ve pekiştirme fırsatı bulabileceklerdir. Ayrıca, açıklama, tanımlama ve anlatı paragrafları gibi değişik yazılı anlatım çeşitlerini inceleyip yazacaklardır. Bunlara ek olarak, özetleme, metin taslağı hazırlama ve bir düşünceyi başka sözcüklerle anlatma gibi paragraf yazma becerilerini geliştirme olanağını bulacaklardır. Yazım ve noktalama işaretleri ve alfabe dışı sembol kullanımı da dersin kapsamındadır.

Dinleme ve Sesletim I (3-0-3)

Farklı bağlamlardan alınmış özgün dinleme materyalleri ve konuşma öbeklerini çözümlemek; ses farklılıkları ve problemlili seslerin sesbilimsel çevriyazımı; üst düzey dinleme becerileri; sesli harfler, sessiz harfler, kelime vurgusu ve tonlama gibi

temel dinleme ve konuşma becerileri; öğrenme ve üretme amacıyla sesbilimsel çevriyazım.

Sözlü İletişim Becerileri I (3-0-3)

Tartışma, bireysel sunumlar ve etkileşimli etkinlikler gibi çeşitli iletişim odaklı konuşma; resmi ve resmi olmayan bağlamlarda iletişim yetileri; bilgi verici ve ikna edici sunumlar; tonlama ve vurgu gibi konuşma dili özellikleri; tepegöz, poster ve powerpoint sunumu gibi görsel ve işitsel araçların kullanımı.

Türkçe I: Yazılı Anlatım (2-0-2)

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlaçlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Bilgisayar I (2-2-3)

Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolaştırma programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

Etkili İletişim (3-0-3)

Kişilerarası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.

Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3)

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

II. YARIYIL

Bağlamsal Dilbilgisi II (3-0-3)

İleri düzey metinlerde sıklıkla kullanılan sözcük sınıfları, tümce öğeleri, tümce çeşitleri ve tümce parçaları gibi ileri seviye dil yapıları; sorunlu olarak nitelendirilen İngilizce dilbilgisi yapılarının işlevleri ve kullanımları açısından bağlam ve yanlış çözümlenmesi yöntemleriyle değerlendirmeleri; ileri düzey İngilizce dilbilgisi yapılarının tanımlayıcı incelemesi; bu yapıların farklı bağlamalarda kullanımı.

İleri Okuma ve Yazma II (3-0-3)

Eleştirel düşünme becerileri, tümevarım ve tümdengelim yollarıyla çıkarım yapabilme ve satır aralarındaki anlamı kavrayabilme gibi ileri düzey okuma alt-becerileri; okuma metinlerindeki bilgiyi inceleme, birleştirme ve eleştirel bir yaklaşım getirerek cevap niteliğinde kompozisyonlar yazma; bütünsellik, tutarlılık ve düzen gibi öğeleri göz önünde bulundurarak karşılaştırmalı ve karşıtsal, sınıflandırma, süreç çözümlenme, sebep-sonuç ve tartışma gibi çeşitli kompozisyon türlerinde metinlerin üretilmesi, kütüphane ve İnternet taraması, atıfta bulunma, bibliyografya oluşturma.

Dinleme ve Sesletim II (3-0-3)

Not alma, öngörüde bulunma, belli ve ayrıntılı bilgiye ulaşma, bağlamdan anlam çıkarma, içeriğin özünü anlama gibi dinleme alt-becerileri; fonetik; mülakatlar, filmler, şarkılar, konferanslar, televizyon programları ve haber yayınları gibi çeşitli alanlardan alınan değişik İngilizce aksanlarını iğereren özgün dinleme materyalleri.

Sözlü İletişim Becerileri II (3-0-3)

Tartışma, rol oynama, bireysel ve grup sunumları ve doğaçlama gibi iletişime yönelik dil; güncel konular, ilginç gerçekler, dikkat çekici söylemler ve ileri düzey edebi metinleri; iletişim stratejileri yetisi.

Sözcük Bilgisi (3-0-3)

Sözcükler ve dil yapıları arasındaki ilişki; ön ek ve son ekler yardımıyla sözcük üretmek; sözlü ve yazılı dilde deyimler, söz öbekleri, eşdizimlilik, argo, güzel adlandırma, neolojizm, atasözleri ve öbeksi eylemler.

Türkçe II: Sözlü Anlatım (2-0-2)

Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Bilgisayar II (2-2-3)

Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

Eğitim Psikolojisi (3-0-3)

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve

ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

III. YARIYIL

İngiliz Edebiyatı I (3-0-3)

İngiliz, Amerikan edebiyatı ve orjinal yazım dili İngilizce olan edebiyatın kültürel tarihi; metin incelemede kullanılan temel terim ve teknikler; başlıca metin türleri; önemli akım ve dönemler, farklı dönemlere ait çeşitli türlerdeki kısa öykü, şiir, tiyatro oyunu ve roman gibi eserlerin içeriği ve biçemi; edebiyatın yaşam anlayışımıza katkıları; metinlerin ve edebi sanatların eleştirel incelenmesi ve yorumlanması.

Dilbilim I (3-0-3)

Dilbilimsel analizin temel kavramları; farkındalık yaratma, dil öğrencilerinin verileri üzerine yanlış çözümlemesi, durum çalışması ve karşılaştırmalı anadil ve yabancı dil analizlerinin yardımı ile dilin doğasına, yapısına ve kullanımına ilişkin kavramlar; bir sistem olarak dilin bileşenleri; dilbilimsel edinç ve edim, dilbilimin alt dalları, dilbilgisi türleri, dil evrenselleri, dilsel yaratıcılık, dilbilimsel nedensizlik, işaret dilleri, yapay diller ve canlılar arası iletişim; beyin ve dil, yanallaşma ve ellilik, dilin evrimi, insan dili işleyiş modelleri, dil kullanımı ve dil bozuklukları ile ilgili araştırmalar (örn.: eş zamanlı dinleme testi, bölünmüş beyin, WADA testi); sesbilgisi, akustik, duyuşsal ve söyleyiş sesbilgisi, konuşma organları, sesbirim, ünlü ve ünsüz harfler, uluslararası sesbilim alfabesi, çift ünlü, üçlü ünlü, söyleyiş şekli ve yeri; sesbilim, ses örnekleri, benzeşim, benzeşmezlik, bağlama, ünsüz harf kümeleri, sessiz harfler, parçalarüstü, vurgu ve ezgi; anlambilimi, anlam bileşenleri çözümlemesi, anlamsal ilişkiler, anlamsal ilinti, anlam ve gönderme, eşdizimlilik.

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I (3-0-3)

İngiliz Dili Öğretiminde (İDÖ) temel konu ve süreçler; yaklaşım, yöntem, ve teknik kavramların arasındaki ayrımlar ve bu kavramların İngilizce öğretimindeki önemi; İngilizce öğretimindeki önemli yöntem ve yaklaşımlar: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi,

Doğrudan Anlatım, İşitsel-Duyusal Yöntem, Sessiz Yöntem, Topluluk Dil Öğrenimi, İletişimsel Yaklaşım, Doğal Yaklaşım.

İngilizce-Türkçe Çeviri (3-0-3)

Çeviri bilimindeki temel teori ve yaklaşımlar; farklı konularda ve türlerde yazılmış özgün İngilizce metinleri Türkçe'ye çevirme; hata analizi yoluyla aynı metnin farklı çevirilerini karşılaştırarak eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi; biçim, sözcük seçimi, çevirinin dil öğrenimindeki rolü ve önemi ve çevirinin kültürel boyutu.

Anlatım Becerileri* (3-0-3)

Topluluk karşısında konuşma yapabilmek için gerekli etkin beceriler; konuşma metninin hazırlanması ve sunumunda gerekli olan tüm aşamalar ve boyutlar; geniş kapsamlı okuma ve araştırmaya dayalı sunumlar hazırlama ve sunma; başarılı sunumların içerik, biçim ve görselişitsel öğelerin uygunluğu yönünden incelenmesi; mülakat, sosyalleşme, telefon görüşmeleri, sunum yapma, toplantı yönetme, ve özgeçmiş ve başvuru yazma gibi iş ortamlarında kullanacakları sözlü ve yazılı iletişim becerileri.

Türk Eğitim Tarihi* (2-0-2)

Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3)

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim

hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

IV. YARIYIL

İngiliz Edebiyatı II (3-0-3)

İngiliz ve Amerikan edebiyatı ve orjinal yazım dili İngilizce olan edebiyatın farklı dönemlerinden yazar ve eserler; İngilizce yazılmış edebiyatın dönemleri ve temel akımları, çeşitli dönemlere ait örnek metinler kullanılarak bu edebiyatlardaki temel kavramlar, terimler, teknikler ve edebi, felsefi ve bilimsel akımlar.

Dilbilim II (3-0-3)

Dil öğrencilerinin verileri üzerine yanlış çözümlenmesi, durum çalışması ve karşılaştırmalı anadil ve yabancı dil analizleri ve dilin doğasına, yapısına ve kullanımına ilişkin kavramlar; biçimbilgisi: bağımlı ve bağımsız biçimbirim, karmalar, çekim ve türetim biçimbirimleri, biçimbirimsel analiz, biçimbilgisel dil tiplendirmesi, sözcüklerin hiyerarşik iç yapılarının incelemesi, biçimbilimsel sesbilim değişkenliği; sözdizimi: sözcük ulamları, öbek, tümcecik, tümce yapıları, dönüşümlü üretimsel dilbilgisi, yönetim ve bağlama, minimalist program, üye yapısı, rol; edimbilim: gösterim, sezdirim, konuşma ilkeleri, sözeylem ve incelik; toplumdilbilim; ağız, kesit, biçem; söylem: metinsellik ölçütleri, bağlaşıklık öğeleri, söylem bağlantıları, işlevler, söylem durumu, kurumsal söylem, ve bunlar gibi konular.

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II (3-0-3)

İngiliz Dili Öğretiminde (İDÖ'de) ders tasarımı, ikinci/ yabancı/ uluslararası/ özel amaçlı/ akademik dil olarak İngilizce gibi farklı öğrenci ihtiyacına uygun yaklaşımlar; yapılandırmacı yaklaşım, içerik odaklı, görev odaklı, sorun odaklı, bütüncü odaklı dil öğretimi, çoklu zeka ve bütüncül dil yaklaşımı gibi güncel uygulamalar; ikinci/ yabancı dil öğretimi ve dil öğretiminde kültürün önemi, teknolojinin dil sınıflarında kullanımı, gelişen dünyada iletişimin yeri ve kültürler arası etkileşim.

Dil Edinimi (3-0-3)

Birinci ve ikinci dil edinimi kuramları (davranışçılık, doğuştanlık, bilgi işleme, bağlantıcı modeller, etkileşimsel yaklaşım); anadil ile erek dilin gelişim evreleri ve süreçleri; durum çalışmaları, bütüncü verilerinden ana ve erek dil kullanımlarının karşılaştırmalı çözümlemesi (örn.: CHILDES veritabanı), sınıf içi ikinci dil etkileşiminin kayıtları ve çevriyazısı aracılığıyla çocuklarda ve yetişkinlerdeki ikinci dil ediniminin karşılaştırması, anadil ediniminde gelişim aşamaları, ikinci dildeki biçim-sözdizimsel gelişim evreleri, ikinci dil edinimi süreçleri, ikinci dil ediniminde öğrenen özellikleri ve nihai kazanımdaki bireysel farklılıklar (örn.: kişilik etkisi, dil yeteneği, zeka, edinim yaşı, motivasyon ve tutum, öğrenen tercihleri ve inançları), ikinci dil ve yabancı dil öğrenim bağlamlarının farklılığı (örn.: doğal ve örgün eğitim ortamları).

Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2-0-2)

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3)

Dil öğreniş gereksinimleri (örn.:durumsal, nesnel, öznel ve dil), gereksinim çözümlemesi (ihtiyaç analizi), hedef yazımı, ders izlencesi tasarımı, ders planı hazırlaması; değişik ders evreleri (sunum, alıştırma ve üretme), ders planlama ve geliştirme yaklaşımları; farklı izlence türlerini ve öğrenen gereksinimlerini, öğrenen yaşımı, ders hedeflerini dikkate alan uygun izlence tipi seçim kriterleri; ölçüt-temelli öğretme; yeterlilik betimlemeleri, İngilizce yeterlilik ölçütleri ve yönergeleri, Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası; ve kimlik.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3)

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın

teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

V. YARIYIL

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I (2-2-3)

Erken yaş dil öğrenenleri (5-12 yaş) ile diğer yaşlardaki öğrenenler arasındaki farklar (dil yapısı, becerileri ve alt becerilerinin öğrenimi açısından) ve erken yaş öğrenenleri hakkında yanlış bilinenler; erken yaş öğrenenlerinin öğrenme biçimleri (görsel, işitsel ve duyuşsal) ve stratejileri (örn.: üstbilgi, biliş, sosyoduyuşsal); kelime, dil becerisi, dil yapısı öğretimi için aktiviteler (örn.: yapboz, hikaye, oyun ve benzetim), görsel-işitsel araçlar (örn.: resim, gerçek nesnelere, karikatür, kukla ve şarkılar) geliştirmesi; öğrenenlerin dil seviyelerine ve bilişsel, duyuşsal gelişimlerine uygun öğretim noktalarının seçimi, sıralaması, materyal uyarlaması ve değerlendirmesi; erken öğrenen sınıfları için duyacağı sınıf yönetimi teknikleri.

Özel Öğretim Yöntemleri II (2-2-3)

Sınıf temelli araştırma, öğretmen merkezli araştırma, eylem araştırma uygulamaları, öğrenenlerin dil ile ilgili sorunlarının saptanması ve düzeltici öğretim aktiviteleri; öğrenenlerin etkin izlenme ve değerlendirilme ilkeleri, güncel eğilimleri baz alan yöntemler; ulusal ve uluslararası mesleki organizasyonlar (örn.: TESOL and INGED) ve uygulamalı süreli yayınlar (örn.: English Teaching Forum, ELTJ, TESLJ and TESL Reporter).

Dil Becerilerinin Öğretimi I (2-2-3)

Dinleme, konuşma, sesletim ve sözcük öğretiminin farklı evreleri ve teknikleri; dil farkındalığının ve öğretim becerilerinin değişik yaşta ve dil yeterliliğinde öğrenen

grupları için geliştirilmesi; farklı yeterlilik düzeylerine uygun ders planlama ilke ve teknikleri.

Edebiyat ve Dil Öğretimi I* (3-0-3)

İngiliz ve Amerikan edebiyatı eserlerinden ve orijinalinde yazım dili İngilizce olan eserlerden seçilen kısa hikaye ve roman örnekleri ve bu iki türün diğer türlerden farklı özellikleri; her dil düzeyinde gençler ve yetişkinlerle edebiyat kullanımına değişik yaklaşımlar; edebiyat ve dil öğretiminin bu iki edebi türde (kısa hikaye ve roman) kuram ve uygulama boyutunda bütünlenmesi, edebi metinlerin içerik zenginliği ve dilsel özellikler dikkate alınarak incelenmesi; kültür öğretimi yöntemlerinin kısa hikaye ve roman kullanımı yoluyla belirtilen alanlarda incelenmesi: karşılaştırmalı ve karşıtsal açıdan ana ve erek dil ve kültüründeki nesne ve ürünler; atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri taşıyan kalıplaşmış ifadeler; toplumsal yapılar, roller ve ilişkiler; gelenekler/ görenekler/ adetler; inançlar, değerler, yasaklar ve tabular, toplumlara özgü batıl inançlar; siyasi, tarihi ve ekonomik özgeçmiş; kültürel kurumlar; mecazi/ çağrışımsal yan anlam, mizah kullanımı.

İkinci Yabancı Dil I* (2-0-2)

Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Arapça, Japonca, Çince, Rusça ve Yunanca derslerinden biri ikinci yabancı dil olarak seçilebilir.

Temel iletişim; basit günlük konuşma diyaloglarını ve temel okuma parçalarını anlamak ve günlük temel konuşma dilinde iletişim kurmak için gerekli olan yapılar ve sözcükler; hedef dilin kültürü ile bilgi.

Drama* (2-2-3)

Eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psiko drama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş grupları ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi.

Sınıf Yönetimi (2-0-2)

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

VI. YARIYIL

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II (2-2-3)

Erken öğrenen (5-12 yaş) grupları için farklı izlenme türleri (hikaye temelli, içerik temelli, tema temelli, görev temelli); seçilen izlenme türünde çocuk edebiyatının etkili kullanımı, sınıf yönetimi, dil sunumu ve alıştırmaları.

Türkçe- İngilizce Çeviri (3-0-3)

Çeviri bilimindeki temel teori ve yaklaşımlar; farklı konularda ve türlerde yazılmış Türkçe özgün metinleri İngilizce'ye çevirme; bir çevirinin uygunluğu; hata analizi yoluyla aynı metnin farklı çevirilerini karşılaştırarak eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi; biçim, sözcük seçimi, çevirinin dil öğrenimindeki rolü ve önemi ve çevirinin kültürel boyutu

Dil Becerilerinin Öğretimi II (2-2-3)

Okuma, yazma ve dilbilgisi öğretiminin farklı evreleri ve tekniklerinin detaylı incelenmesi; değişik yaşta ve dil yeterliliğinde öğrenen grupları için dil farkındalığının ve öğretim becerilerinin geliştirilmesi; farklı yeterlilik düzeylerine uygun ders planlama ilke ve teknikleri.

Edebiyat ve Dil Öğretimi II* (3-0-3)

İngiliz ve Amerikan edebiyatı eserlerinden ve orijinalinde yazım dili İngilizce olan eserlerden seçilen şiir ve tiyatro oyunu örneklerinin analizi ve bu iki türü diğer edebi türlerden ayıran özellikler; edebi metinlerin içerik zenginliğine dikkat çekecek etkinlikler; şiir ve tiyatro oyunu kullanımı ve kültürel öğelerin öğretimi:

karşılaştırmalı ve karşıtsal açıdan ana ve erek dil ve kültüründeki nesne ve ürünler; atasözleri ve deyimler, kültürel değerleri taşıyan kalıplaşmış ifadeler; toplumsal yapılar, roller ve ilişkiler; gelenekler/ görenekler/ adetler; inanç, değerler, yasaklar ve tabular, toplumlara özgü batıl inançlar; siyasi, tarihi ve ekonomik özgeçmiş; kültürel kurumlar; mecazi/ çağrışımsal yan anlam, mizah kullanımı.

İkinci Yabancı Dil II* (2-0-2)

Etkileşimsel iletişim; gazete, dergi, uzun diyalog, okuma parçaları ve kısa hikayelerde sıklıkla kullanılan dil bilgisi yapıları ve sözcükler; özgün materyaller aracılığı ile hedef dilin kültürü ile ilgili bilgi.

Topluma Hizmet Uygulamaları (1-2-2)

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3)

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

VII. YARIYIL

Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme* (3-0-3)

İDÖ ders gereçleri tasarımı teori ve ilkeleri (örn.: gereç seçimi, uyarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi) ve ders kitabı kullanımına taraf ve karşıt olan temel görüşler; yöntem, ideoloji ve ders kitabı yazarının arasındaki ilişki; ders gereçlerinin seçimi ile ilgili format: öğrencinin dil yeterliliği, öğrenilebilirlik, kullanım kolaylığı, kültürel içerik, iletişimsel etkileşimin uygunluğu ve dil kullanımı, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimde bulunmasına yardımcı olan bütüncü bazlı otantik, gerçek dünya bağlamında konuşlanmış gereçler; dil öğretimi için gereç uyarlaması ve geliştirilmesi, belirli öğrenme ihtiyaçlarına ve öğretim ortamlarına göre ders kitabı gereçlerinin uyarlanması, öğretmen adaylarının kendi öğretme gereçlerini ve yardımcı gereçleri uygun yöntemle, öğrenci seviyesine, ihtiyaçlarına ve mevcut okul ortamına göre tasarlamaları; gereç değerlendirmesi, ders kitabının İDÖ sınıf ortamında kullanımı ile ilgili dil gereçleri ve ders kitabı değerlendirme kriterleri ve gereç tasarımı üzerine güncel İDE yöntemleri.

İkinci Yabancı Dil III* (2-0-2)

Orta/üstorta düzey dinleme, okuma, yazılı ve sözlü iletişim becerileri; değişik türlerdeki özgün metinlerdeki karmaşık dil bilgisi yapıları ve orta/üstorta düzey sözcük öbekleri; özgün materyaller aracılığı ile hedef dilin kültürü ile ilgili bilgi.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (2-0-2)

Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyancılar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, KütahyaEskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

Okul Deneyimi (1-4-3)

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin

yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Rehberlik (3-0-3)

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

Özel Eğitim* (2-0-2)

Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

VIII. YARIYIL

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3)

Sınıf bazlı ölçme ve değerlendirme üzerine temel kavram, ilke ve kurgular; farklı testler ve sınama biçimleri (örn.: yeterlilik, başarı, bulgulayıcı ve/veya yerleştirme amaçlı sınama, doğrudan ve dolaylı sınama, ayırık nitelikli ve bütüncül sınama, ölçün ve ölçüt temelli sınama, öznel ve nesnel sınama, iletişimsel sınama, vb.), geniş boyutlu dil ölçme amaçları için değişik soru türleri; bu tür testlerin ve mevcut diğer ölçme yöntemlerinin (örn.: gelişim dosyası, özdeğerlendirme, öğrenen günceleri) geliştirilmesi ve değerlendirilmesi; farklı yaş grupları, dil düzeyleri ve öğrenme biçimleri için dil testleri; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime ve dilbilgisini

test etmek için ayrı ve bütüncül biçimde sınav hazırlama teknikleri; betimlemeli çıkarımsal istatistik hesaplamaları ve sınav tasarımının altında yatan ilkeler (örn.: içerik, ölçütsel, kurgusal, görünüş geçerliliği, tutarlılık, standart ölçme hatası ve gerçek puan; kullanılabilirlik); test kurgulama aşamaları, madde analizi ve test puanlarının yorumlanması, ölçünleştirilmiş testlerin değerlendirilmesi (örn.: TOEFL, IELTS ve Avrupa Dil Dosyası için akredite edilmiş dil sınavları) öğretmen tarafından hazırlanan dil sınavları ve yararlı geri etki.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II (2-0-2)

Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

Karşılaştırmalı Eğitim* (2-0-2)

Farklı ülkelerin eğitim sistemlerini çeşitli yönleriyle incelemek, bu ülkelerdeki özel alanın öğretimi ile ilgili durumları analiz etmek, ülkelerin eğitim sistemlerini birbirleriyle ve ülkemizdeki durumla karşılaştırmak.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2-0-2)

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5)

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama (YÖK, 2017).

EK-2**Paris Sorbonne Üniversitesi EAP MEEF İkinci Derece İngilizce Yüksek Lisans Programı Ders İçerikleri****Ders İçerikleri:****M1****İngilizce Kültürü (8 kredi):**

Öğrencilerin İngilizce alanında bilgilerini derinleştirmelerine olanak tanır. Her bir ortak üniversite, kendi seminer dersini vermektedir. Kültür kavramları, edebiyat konuları ve sözlü senteze yönelik çalışmalar içermektedir.

Ortak Kültür (3 kredi):

Öğretmen olmak için gerekli olan Sınıf yönetimi, Seçmeli 1, Seçmeli 2 ve Sınıf için Projeler çalışmalarından oluşmaktadır.

Didaktik Kültürü (6 kredi):

Yılın belli zamanlarında grup çalışmalarının yapıldığı, dil etkinliklerinin sınıftaki yansımaları üzerine düşünüldüğü ve mesleki durumlara yönelik konuların çalışıldığı bir alandır. Öğretim ve ders hazırlama konularında çalışmalar yapılmaktadır. Lisede veya ortaokulda edebiyat öğretimi ve edebiyat tarihinin öğretimi dersleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Sınıftaki uygulamalarla ilişkilendirilerek öğretim olgularının tanıtılması ve geliştirilmesi üzerine kurulmuştur.

Yazılı ve Sözlü Dil (10 kredi):

Temalar, farklılıklar, fonetik, linguistik ve konuşmayı kavramaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Araştırma (3 kredi):

Öğretmenlik alanında yararlı olacak bir çalışma ile ilgili seçmeli bir seminer dersi alınmaktadır.

Mesleki Deneyim (6 kredi):

Staja yönelik uygulamaların analizi ve dijital eğitim ile ders hazırlama etkinliklerini birlikte kullanmaya yönelik çalışmaları içermektedir.

M2

İngiliz Kültürü (8 kredi):

M1 dersleri ile ilgili çalışmalar derinleştirilmekte ve iki adet seçmeli ders alınmaktadır.

Ortak Kültür (6 kredi):

Öğretmen olmak 1 ve Öğretmen olmak 2 adlı çalışmaları içermektedir.

Didaktik kültür (16 kredi):

M1 dersleri ile ilgili çalışmalar derinleştirilmektedir. Aynı zamanda da, dijital eğitim dersi alınmaktadır.

Tez Çalışması (10 kredi):

Araştırma dersiyle temel oluşturulan bir tez çalışması yapılmaktadır.

İngiliz Kültürü (12 kredi):

Kültürel kavramlar, edebiyat ve sözlü çalışmaları kapsamaktadır.

Didaktik Kültür (12 kredi):

Diğer dönemlerdeki çalışmalarla beraber öğrencilerin kendi ürettikleri didaktik çalışmalarının analizi de yapılmaktadır.

Dil Desteği (12 kredi): Dille ilgili edebiyat, farklılıklar, dilbilim ve sözlü iletişim alanlarındaki çalışmaları kapsamaktadır.

Mesleki Deneyim (20 kredi):

Üç bölümden oluşmaktadır. İlki, küçük bir grupla staj yapma etkinliğidir. Etkili öğretmen yönergelerinin ayrıntılandırılması, derslerin hazırlanışında eşlik etme, tecrübelerin aktarılması (meslekte karşılaşılan zorluklar ve bunları iyileştirme yöntemleri), eğitimsel bir yön derinleştirilmesi (değerlendirme vb.), stajyerlerinin çalışmalarının sunumu ve daha sonra grubun yorumu (bakış açılarının tartışılması ve iyileştirme yöntemleri), ortak bir destek grubuyla oturum hazırlığı, tezin ilerlemesine

eşlik etmeden oluşmaktadır. İkinci bölüm, üç akademinin de denetimiyle kurumsal bir eğitim sağlanmasıdır. Üçüncü bölüm, bir veya iki kez danışmanlık ziyareti ve bir kez de değerlendirme için sınıf ziyaretidir. Ders alınan kısmın değerlendirilmesi aşamasında ise katılımın devamı, takım içinde çalışabilme yetkinliği ve uygulama durumlarının analiz becerisi gibi kıstaslara bakılmaktadır.

Araştırma (10 kredi):

Bu ders, gelecekteki İngilizce öğretmeni olacak öğrencilerin eğitimine entegre edilmiş dil öğretimi ve bilimsel çalışması gibi konularda araştırmalar için çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. MEEF yüksek lisans programında verilen eğitim, yaklaşım bilimcisinin farklı yönlerini tanımaya fırsat veren bir araştırma faaliyetine dayanır. Bu araştırma etkinliği, özellikle mesleki uygulamaları gözlemleyip analiz ederek, öğretim mesleği ile ilgili becerilerin kazandırılmasını sağlayacaktır. Çalışma, ampirik verilerle bilgi durumu arasındaki bir ileri geri sorgulama egzersizi, veri toplama metodolojisi, bir korpusun oluşturulması ve analizi için bir sorgulama egzersizini öngören bilimsel bir yaklaşımı benimseyen bir tezin yazılmasına yardımcı olacaktır.

CM1: Mesleki tez, dil didaktiği araştırma döngüsü, araştırma ve eylem;

CM2: Araştırmanın problemleştirilmesi, belgesel araştırmaya giriş;

CM3: veri işleme, sonuçların gösterimi;

CM4: intihal, savunma, öneriler;

TD1: ampirik verilerin toplanması ve işlenmesi;

TD2: medya kütüphanesinde ve çevrimiçi belgesel kaynaklardan belge araştırma.

Bunlara ek olarak, öğrencinin araştırma çalışmalarının, bir tez direktörü tarafından denetlenmesi ve izlenmesi sağlanmaktadır (PSÜ, 2017).

EK-3

Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Eğitim Ders İçerikleri

Öğrenme Psikolojisi (5 kredi):

Ders, pedagojik çalışmalarını tamamlayan öğrenciler için zorunludur (60 kr). Bu ders STEP çalışmalarının ik yılında tamamlanır. 1. Dönem sonbahar döneminde düzenlenir. Dersi tamamlayan öğrenciler; öğrenme ile ilgili olgu ve süreçlere ilişkin temel bilgiye sahip olmakta, biyolojik, psikolojik ve kültürel açıdan gelişen bir süreç olarak gelişime ilişkin temel bilgiye sahip olmakta, etkileşim, öğrenme ve davranış arasındaki ilişki hakkında temel bilgiye sahip olmakta, interaktif durumlarda hedef odaklı ve yapıcı davranabilmekte, işbirlikçi bilgi yaratmada teknoloji uygulayabilmekte, öğrenme ve gelişim psikolojisine dayalı olarak kendi faaliyetlerini düşünebilmekte ve geliştirebilmektedir. Derste şu konular incelenmektedir:

- Eğitim psikolojisi ve öğrenim araştırmaları perspektifinden öğrenme
- Eğitim çerçevesinde öğrenme ve gelişimin kapsamı ve önemi
- Sosyal ve kültürel faktörlere olan bağımlılığının yanısıra beynin gelişimi ve uyarlanabilirliği
- Etkileşimin bilimsel olarak ve bireysel dinamikleri
- Pedagojik etkileşimin önemli bir parçası olarak öğretmenin kendi eylemleri ve gelişimi
- Etkileyici ve araştırmacı çalışma yöntemleri yardımıyla keşfederek öğrenme ve motivasyonun oluşturulması.

Öğretme, Tasarlama ve Uygulama (5 kredi) :

Ders, branş öğretmenlerine yönelik pedagojik çalışmalarını tamamlayan tüm öğrenciler için zorunludur (60 cr). Bu ders STEP çalışmalarının ilk yılında tamamlanır. 1. sonbahar döneminde düzenlenir. Dersi tamamlayan öğrenciler ders didaktiklerini, öğretme, öğrenme ve öğrenmeyi araştıran ve geliştiren bir disiplin olarak bilmek ve anlamakta, değerlendirmenin farklı işlev ve amaçlarını ve kişinin ve okul toplumunun öğretimini geliştirmek için geribildirim ve değerlendirmenin önemini

bilmekte, genel eğitimde konularının doğasını anlamakta ve uygulanabilir öğretim ve çalışma biçimlerini kullanabilmekte, müfredat felsefesini anlamakta, temel eğitimin ve orta öğretim temel çekirdek öğretim müfredatının temelini oluşturan değerleri bilerek ve okul müfredatını tasarlama becerisine sahip olmakta, öğretim ve eğitimde ICT uygulamasının temellerini bilmekte, kendi konusunun öğretimiyle ilgili çeşitli etkileşimli ve iletişimsel durumlarda doğal olarak hareket edebilmektedir.

Didaktik/Öğretim (2 kredi):

Ders, öğretmenler için pedagojik çalışmaları tamamlayan öğrenciler için zorunludur (60 kr). STEP çalışmalarının ilk yılında tamamlanır. 1. Dönem sonbahar döneminde düzenlenir. Dersi tamamlayan öğrenciler; didaktikleri bir eğitim alanı olarak ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin teorik temelini kavrayabilmekte, öğretme-öğrenme-anlama sürecini anlayarak, öğretmenin yanı sıra etkileşimlerini de planlama, uygulama ve değerlendirmedeki temel unsurları öğrenmekte ve bunları kendi eğitim alanlarına uygulayabilmekte, öğretimin eğitimsel önemini ve etik doğasını anlamaktadır. Derste aşağıdaki konular incelenmektedir:

- Öğretimin temel kavramları, öğretim teorisi ve uygulaması arasındaki ilişki ve bağımsız pedagojik düşünceye giriş
- Hem öğretim programı hem de teorik perspektiflere dayalı öğretim ve öğrenimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi
- Farklı öğrencilerin öğretimine ilişkin teorik perspektifler, entegre yaklaşım ve çoklu profesyonel işbirlikleri
- Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme kavramları,
- Alan çalışması esnasındaki gözlemlere dayanan öğretim-öğrenme-öğrenme sürecine ilişkin sonuçların ve etkileşimin analizi.

Temel Uygulama (1 kredi):

Bu ders ilk ve ortaöğretimde öğretmen olacak pedagojik öğrencilere yöneliktir.

Periyot 1'de “okulu tanıma”, Periyot 2’de de “temel eğitim” düzenlenmektedir.

Temel eğitimi tamamladıktan sonra, öğrenci; öğretmeyi ve okul ortamını tanımakta, öğretim ve eğitimin değerini anlamaktadır. Rehber eşliğinde öğretim, temel eğitimini tamamladıktan sonra öğrenci; öğretme amaçlarını belirlemek ve müfredatın temelleri

ve öğretmenlerle etkileşimli olarak öğrettikleri konularını müfredatı planlamak ve uygulamakta, farklı öğretim yöntemleri kullanabilmekte ve pedagojik olarak hazırlanmış çözümleri haklı gösterebilmekte, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojisi çözümlerini kullanabilmekte, öğretmenler ve akranları ile kendi öğretimlerini incelemekte ve ayırtırmakta, farklı öğrencileri belirlemekte ve etkileşim ortamlarında onları göz önünde bulundurmakta, işyeri barışını korumanın çeşitli yollarını belirlemek, kullanmak ve değerlendirmekte; bir öğretmenin öğretimdeki işindeki sorumluluk ve ahlak ilkelerini göz önünde bulundurmaktadır.

Period III

Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri (5 kredi):

Ders, öğretmenler için pedagojik çalışmaları tamamlayan öğrenciler için zorunludur (60 cr). Bu ders STEP çalışmalarının ilk yılı boyunca tamamlanır. Ders bir kez İngilizce ve İsveçcedir. Dersi tamamlayan öğrenciler; eğitim kurumlarının tarihsel yapılarının yanı sıra çok yönlü ve değer katan sosyal bağlantılarını analiz edebilmekte, eğitimi etkileyen politika faktörlerini tanıyabilmekte ve ilişkilerini analiz edebilmekte, eğitim felsefesinin temel kavramlarını öğrenip bunları eğitim olaylarına uygulayabilmekte, Fin toplumunda farklı kültürel çeşitliliğini anlamakta, büyüme ve eğitim ortamının ve aktörlerinin öğrenen kimliğinin oluşumu üzerindeki etkisini anlamaktadır. Dersin içeriğini; Finlandiya'nın eğitim ve öğretim tarihinin temel özellikleri ve eğitim politikasındaki son önemli değişiklikler, eğitim kurumlarının faaliyetlerini, değişim ve sürekliliğini etkileyen faktörler, eğitim felsefesinin temelleri, değerlerin ve tutumların oluşumu ve her bireyin kültürel geçmişinin kendi düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediği, öğrencilerin çok kültürlü eğitim ilkelerine ve eğitim uygulamaları ile ilişkileri, eğitimin toplumsal ve (kültürler arası) perspektiflerini reformcu ve postmodern başlangıç noktaları oluşturmaktadır.

Öğrenme ve Refah Desteği (5 kredi):

Ders, öğretmenler için pedagojik çalışmaları tamamlayan öğrenciler için zorunludur (60 cr). Bu ders STEP çalışmalarının ilk yılı boyunca tamamlanır. Bu ders 3. dönemde tamamlanır. Dersi tamamlayan öğrenciler; bir kreş ve okul bağlamında en yaygın öğrenme güçlükleri hakkında temel bilgiye sahip olmakta, öğrenme zorluklarını nasıl tanınması ve öğrenmeyi bir gündüz bakım ve okul bağlamında nasıl

destekleyeceği konusunda temel bilgilere sahip olmakta, öğrenciler, meslektaşlar, uzmanlar ve öğrencilerin velileri ile öğrenme güçlükleri ile ilgili interaktif durumlarda hedef odaklı ve yapıcı bir şekilde çalışabilmektedir. Ders süresince öğrenciler, gündüz bakım ve okul bağlamında (i.a okuma zorlukları, matematiksel öğrenme güçlükleri, dikkat problemleri, zorlu davranışlar) mevcut en yaygın öğrenme güçlükleri ile aileselleştirilirler. Pedagojik değerlendirme çalışma prensiplerini öğrenmekte, pedagojik destek ilkelerini öğrenme (üç kat artan destek) çok meslekli işbirliğinin ilkelerini, çocuklar, ergenler ve ebeveyn / velilerle öğrenme güçlükleri ile ilgili olarak yapıcı bir şekilde çalışmak için işbirliği becerilerini öğrenmektedirler.

Müfredat ve Eğitim Kurumlarının Gelişimi (5 kredi):

Ders, branş öğretmenleri için pedagojik çalışmaları tamamlayan tüm öğrenciler için zorunludur (60 cr). Bu ders aynı bahar döneminde STEP çalışmalarının ilk yıl boyunca İleri Düzey Uygulama olarak tamamlanır. Bu ders Bahar döneminde 3. Dönemde düzenlenir. Dersin genel hedefleri; sosyal rehberlik sisteminin parçası olarak müfredat ideolojileri, müfredat türleri ve müfredatın görevini bilmek, kendi öğretim alanındaki düzenlemeleri ve temel müfredatı öğrenmektir. Dersi tamamlayan öğrenciler, eğitim ve öğretim gelişmesinde değerlendirmeye ilişkin toplumun boyutlarını ve eğitim politikasını anlamakta, çok yönlü eğitim ilkelerini ve türlerini anlamayarak öğrenmeyi özümsemekte ve multidisipliner öğrenme modülleri için müfredat gerekçelerini anlamakta ve bütünlüklü multidisipliner öğrenme modüllerini uygulayabilmekte, eğitim kurumları içinde ve dışında öğretimi uygularken ve geliştirirken branşlarının öğretiminde önemli olan iş arkadaşları ve sosyal aktörlerle iletişim ağı kurmaktadır.

Araştırmacı olarak Öğretmen (8 kredi) (Period IV'te devam ediyor):

Ders, öğretmenler için pedagojik çalışmaları tamamlayan öğrenciler için zorunludur (60 cr). Bu ders STEP çalışmalarının bir yılı boyunca tamamlanır. Ders bahar döneminde 3. ve 4. Dönemlerde düzenlenir. Dersi bitiren öğrenciler, pedagojik araştırma ve geliştirme konularını keşfedebilir ve onları teorik ve pratik olarak düşünebilirler, bağımsız ve toplu olarak sorun belirleme, geliştirme çalışmaları ve bilgi edinme aşamalarında yer alabilirler, öğretmen olarak çalışmalarında araştırmacı bir yaklaşımın kullanılmasını haklı kılabilir ve çalışmalarını araştıran ve

geliştiren kritik eğitim uzmanları olarak çalışabilirler, bilimsel ifadeleri kullanabilirler. Araştırma veya geliştirme projesinde, öğrenciler kendi pedagojik düşüncelerini derinleştirir ve pedagojik olayları incelemek için araştırmacı bir yaklaşım geliştirir. Öğrenciler, pedagojik olayları kavramsallaştırma yeteneklerini geliştirirler ve bu olguları bilimsel bir yaklaşımla eleştirel ve analitik olarak inceleme yeteneklerini geliştirirler. Öğrenciler, öğretmenlerin çalışmalarının ve öğretimin toplumsal ve toplumsal bağlamda gelişimini anlamış olurlar. Bu ders, Branş Öğretmenleri için Pedagojik Çalışmaları tamamlayan öğrencilere ileri eğitim çalışmalarına devam etmek için bir hazırlık sağlar. Bu, öğrencilerin bilim felsefesiyle ve eğitim ile ilgili bir araştırma görevinin ve araştırma planının tasarlanması, uygulanması ve bilimsel olarak raporlanmasına ilişkin yöntemlerle tanışmasını sağlar.

Period IV İleri Düzey Uygulama (10 kredi):

Ders, öğretmenin pedagojik öğrencileri için zorunludur. 4. dönem bahar döneminde düzenlenir. Rehberli Öğretim İçin Öğrenim Çıktıları: Öğrenciler, öğretimlerini, farklı öğrencilerin ve öğrenci gruplarının ihtiyaç ve hedeflerini göz önüne alarak bağımsız olarak tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek; öğretilen derslerin niteliği ve müfredatını bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenmeye destek olarak ve çok yönlü öğrenme ortamlarının bir parçası olarak kullanır. Ayrıca, öğretimin tasarlanması ve uygulanmasında multidisipliner öğrenme birimlerini dikkate alarak öğretim sonuçlarını analiz etmek ve değerlendirmek ve bu temelde öğretme ve pedagojik çözümlerini oluşturmak, öğretmeni çok disiplinli bir çalışma topluluğu ve farklı paydaşların bir ortağı olarak görmek, araştırma bilgi ve becerilerinin öğretiminde bakım ve geliştirmeyi göz önünde bulundurarak çok kültürlü ve çoğulcu bir ortamda mesleki, etik ve eğitim mevzuatı gereğince çalışmakta, okulun gelişimini ve öğretmenliğini branş öğretiminin bir parçası olarak algılayabilmektedir (HÜ; 2017).