

## ÖNSÖZ

Eğitim bir toplum için gelişmenin ve çağdaşlaşmanın tek anahtarıdır. Bu anahtarı elinde bulunduran da eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan öğretmenlerdir.

Toplumların refah ve mutlulukları, ekonomik ve uygarlık seviyeleri eğitime verdikleri değerle ölçülür. Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler nitelikli insan ve eğitilmiş beyin gücünün yetiştirilmesindeki öneminden dolayı eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme politikalarını yeniden gözden geçirmekte ve modernize etmek için çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar.

Türkiye de gelişmekte olan bir ülke olarak eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirmede gerekli adımları atmak zorundadır. Öğretmen eğitimin temel unsuru, eğitimin tamamlayıcısı ve uygulayıcısıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu daima gündemde olmalı, bu konuyla ilgili çalışmalar yapılarak gelişmiş ülkelerin programları ve çalışmaları takip edilmelidir.

Bu araştırma ile gelişmiş bir ülke olan İngiltere'nin Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılmış ve Türk Eğitim Sistemi için çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Tez konumun belirlenmesinde ve hazırlama aşamasında yardımlarını esirgemeyen tez hocam sayın Prof. Doktor Adil Çağlar'a, Asistan Engin Karadağ'a, emeklerini hiçbir zaman inkar edemeyeceğim bütün lisans ve yüksek lisans hocalarıma ve desteğini her zaman hissettiğim eşim Devrim Çankaya'ya ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

2007, Haziran

Şule Çankaya

## ÖZET

Araştırmada Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri genel olarak değerlendirilerek her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılıklı olarak incelenmiştir.

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesine ve değerlendirilmesine geçmeden önce genel olarak sistem kavramı, eğitim sistemi ve karşılaştırmalı eğitim kavramları üzerinde durulmuş ve bu kavramlar hakkında genel bilgiler verilmiştir. Daha sonra her iki ülkenin eğitim sistemlerinin tarihsel süreçleri, eğitim sistemlerinin dayandığı temel ilkeler ve amaçlar ve eğitim sistemlerinin organizasyonu incelenmiştir.

İncelemeler yapılırken en güncel kaynaklara ulaşılmaya çalışılarak verilen bilgilerin güncel ve güvenilir olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuçlar:

1. Türk Eğitim Sistemi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu üzerine oturtulurken İngiliz Eğitim Sistemi 1988 Ulusal Programı esaslarına göre düzenlenmiştir.
2. Türk Eğitim Sistemi merkezi ve bürokratik bir yapıya sahipken İngiliz Eğitim Sistemi çok bürokratik bir yapıya sahip olmayıp yerel otoriteleri de sisteme dahil etmiştir.
3. Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yılken İngiltere’de 11 yıldır. İngiltere’de okul öncesi eğitimden ortaöğretime kadar okullaşma yayılırken Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki çocukların tamamı okullaştırılamamıştır.
4. Her iki ülkede de öğretmen yetiştirme 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır ve yapılan değişiklikler ve yenileştirmelerle günümüze gelmiştir.
5. Türk Eğitim Sistemi’nde öğretmen olmak isteyen adayların Öğrenci Seçme Sınavı’ndan (ÖSS) yeterli puanı almaları fakülteye kayıt yaptırmak için yeterli olurken İngiliz Eğitim Sistemi’nde adayların nitelikleri göz önünde tutularak mülakata alınırlar. Mülakatın sonucunda gerekli niteliklere sahip olan adaylar fakülteye kayıt yaptırmaya hak kazanırlar.

6. İngiltere’de öğretmen adayları için meslek öncesi okul deneyimi 25 – 32 hafta arası iken Türkiye’de bu süre bir yarı yıl yani 16 haftadır.
7. Türkiye’de öğretmen adayları mezun olduktan sonra yine bir sınava girerek aldıkları puana göre bakanlık tarafından okullara yerleştirilirler. İngiltere’de ise öğretmenlerini okullar kendileri seçer.
8. İngiltere’de hizmetiçi eğitim programlarına gereken önem verilip her yıl öğretmenlere uygulanırken Türkiye’de gereken önem verilmemektedir.

## ABSTRACT

This research is to evaluate Turkish and English Educational Systems in general and is to examine teacher education systems in mutual.

Before examining and evaluating teacher education systems, system concept, education system and comparative education concepts have been defined in general. Then, the historical survey on educational system, the principles and targets depending on educational system and the organization of educational system have been examined.

While examining it has been tried to reach the latest parameters so as the information to be current and credible.

The results taken at the end of the research are:

1. Turkish Educational System has been based on the principles of the Fundamentals of National Education numbered 1739 and English Education System has been based on National Curriculum numbered 1988.
2. While Turkish Education System has more bureaucratic and centric structure, English Education System has less bureaucratic structure and it also includes the local authorities.
3. In Turkish Education System compulsory education is 8 years whereas in English Education System compulsory education is 11 years. Starting from pre-schools to secondary schools all of the area of England has been covered with schools. On the other hand, all of the children who have to be at school have not been able to sent to schools in Turkey.
4. In both countries teacher education started at the end of the 19<sup>th</sup> century and with innovations and modernization they have taken their current forms.
5. In Turkey the candidates who want to be teacher is enough to pass University Entrance Exam. On the other hand, in England the candidates are interviewed

according to their characteristics. At the end of the interview, the candidates, who have the necessary qualities, have right the registration to the faculty.

6. In England, candidates of teacher have to complete 25 to 32 week of school experience before graduation. However, in Turkey school experience is for one term, that is, 16 weeks.
7. In Turkey candidates of teacher have an exam after graduation and they are employed in schools which are determined by the Ministry of Education. However, in England schools choose the teachers.
8. In England in-service training is given necessary importance and teachers have in-service training every year but in Turkey it is not given necessary importance.

ÖNSÖZ

ÖZET

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ

ŞEKİLLER LİSTESİ

EKLER LİSTESİ

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

1.1.1. Sistem Kavramı

1.1.2. Eğitim Sistemi

1.1.3. Karşılaştırmalı Eğitim

1.1.3.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Arkapları

1.1.3.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Küresel Dünyadaki Önemi

1.1.3.3. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Yapılan Çalışmalar

1.2. Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Türkiye’de Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

1.2. Araştırmanın Amacı

1.3. Araştırmanın Önemi

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1.5. Terimler ve Kısaltmalar

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Kullanılan Yöntemler

2.2. Araştırmanın Yöntemi

2.3. Veriler ve Toplanması

BÖLÜM III

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

3.1. Genel Durum

3.2. Türk Eğitim Sisteminin Tarihi Gelişimi

3.2.1. İslamiyet Öncesi Türk Eğitim Sistemi

3.2.2. Selçuklular ve Osmanlılar Dönemi

- 3.2.3. Cumhuriyet Dönemi
- 3.3. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları
  - 3.3.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları
  - 3.3.2. Türk Eğitim Sistemi'nin Özel Amaçları
- 3.4. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri
- 3.5. Türk Eğitim Sistemini Düzenleyen Esaslar
- 3.6. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı
  - 3.6.1. Örgün Eğitim
  - 3.6.2. Yaygın Eğitim

## BÖLÜM IV

### İNGİLİZ EĞİTİM SİSTEMİ

- 4.1. Genel Durum
- 4.2. İngiliz Eğitim Sisteminin Tarihsel Tanımı
- 4.3. İngiliz Eğitim Sisteminin Genel Amaçları
- 4.4. İngiliz Eğitim Sisteminin Yapısı
  - 4.4.1. Örgün Eğitim
  - 4.4.2. Yaygın Eğitim

## BÖLÜM V

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

- 5.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Gelişimi
  - 5.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem
    - 5.1.1.1. Tanzimat Öncesi Dönem
    - 5.1.1.2. Tanzimat Dönemi
    - 5.1.1.3. Birinci Meşrutiyet Dönemi
    - 5.1.1.4. İkinci Meşrutiyet Dönemi
  - 5.1.2. Cumhuriyet Dönemi
- 5.2. Öğretmen yetiştirme Programları
  - 5.2.1. Köy Enstitüleri
  - 5.2.2. Yüksek Öğretmen Okulları
  - 5.2.3. Eğitim Enstitüleri

- 5.2.4. Teknik Öğretmen Eğitimi Okulları
- 5.2.5. Anadolu Öğretmen Lisesi
- 5.2.6. Eğitim Fakülteleri
- 5.2.7. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma
- 5.3. Öğretmen Adaylarının Nitelikleri
- 5.4. Öğretmen Adaylarının Öğrencilik Koşulları
- 5.5. Öğretmenlik Eğitimi
- 5.6. Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi
- 5.7. Öğretmenlik Uygulaması
- 5.8. Öğretmenlik Kadrolarına Atanma
- 5.9. Hizmetiçi Eğitim
  - 5.9.1. Hizmetiçi Eğitimin Hedefleri ve İlkeleri
  - 5.9.2. Hizmetiçi Eğitim Türleri
- 5.10. Öğretmen Kariyer Basamakları

## BÖLÜM VI

### İNGİLİZ EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

- 6.1. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi
- 6.2. Öğretmen Yetiştirme Sistemi
- 6.3. Öğretmen Yetiştirme Modelleri
- 6.4. Öğretmen Yetiştirme Bürosu
- 6.5. Eğitimde Standartlar Bürosu
- 6.6. Öğretmen İhtiyacının Saptanması
- 6.7. Hizmetiçi Eğitim

## BÖLÜM VII

### SONUÇ VE ÖNERİLER

- 7.1. Sonuç
- 7.2. Öneriler

Kaynakça

Ekler



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Yapılan Çalışmalar

Tablo 2: Türk MilliEğitim Teşkilatı

Tablo 3: Türk Milli Eğitim Sistemi'nin Genel Şeması

Tablo 4: Türk Eğitim Sistemi'ndeki Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumları

Tablo 5: İlköğretim Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Tablo 6: Ortaöğretim Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Tablo 7: Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, ve Öğretmen Sayısı

Tablo 8: Öğretim Yılı ve Eğitim (8 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Okullaşma Oranı

Tablo 9: İngiliz Eğitim Sisteminin Şematik Yapısı

Tablo 10: Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okulların Tarihsel Gelişimi

Tablo 11: Öğretmen Yetiştirme Programlarında Bulunması Gereken Boyutlara İlişkin Standartlar

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretmen Yetiştirmede Çağdaş Yaklaşım Modeli

Şekil 2: Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği Yapısı

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıklar ve ilgili araştırmalar açıklanarak araştırmada kullanılan terimler tanımlanmıştır.

### PROBLEM

Eğitim ihtiyacı insanlığın tarih sahnesine çıktığı andan itibaren başlayan ve insanoğlu tarih sahnesinden çekilene kadar da devam edecek olan en önemli ihtiyaçlardan biridir. İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği eğitimle hayatına yön verebilme yeteneğidir. İnsanların oluşturduğu toplumların hayatlarını devam ettirebilmeleri ve kalkınmaları da ancak eğitim sayesinde olur. Kalkınmanın başarılabilmesi ve sürdürülebilmesi için yüksek düzeyde nitelikli insan gücüne ve çeşitli meslek elemanlarına gereksinim vardır. Bu insan gücü de okullarda öğretmenler tarafından yetiştirilmiş ve kalkınmada “stratejik önem taşıyan nitelikli insan gücü ve meslek elemanlarının başında öğretmenler, mühendisler, doktorlar ve yönetici personel yer alır (Çömlekçi, 1971:27-33)

Eğitimin üç temel ögesi öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarıdır (Oğuzkan, 1981:23). Bu üç öge arasında öğretmen diğerlerine göre daha güçlüdür, çünkü öğrencilere yön veren ve eğitim programlarını uygulayan öğretmendir. Öğretmen öğrenci ilişkisi sadece sınıfta amaçlanan konunun öğretilmesi, sınavlar ve not verme konularıyla sınırlı değildir.

Öğretmenin aynı zamanda öğrencilerini sosyalleştirmek, düşünce sistemlerini ve duygularını geliştirmek, ileride seçecekleri mesleklere onları doğru bir şekilde yönlendirmek ve onları hayata hazırlamak gibi çok önemli görevleri vardır.

Öğretmensiz bir eğitim sistemi var olamaz. Bu nedenle sistemin yapı taşı olan öğretmenlerin yetiştirilmesine ayrıca önem vermek gerekmektedir. Toplumların mimarları olan öğretmenleri yetiştirirken uygulanan programlar çağın gereksinimlerine göre sürekli yenilenmeli, öğretmenlerin çağdaş, aydın, önyargılardan arındırılmış ve eğitim vermeye hazır hale getirmeye uygun duruma getirilmelidir. Öğretmen yetiştirme tüm dünyada son derece canlı ve sürekli gündemde olan bir konudur.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılırken öğretmen yetiştirme sistemleri de karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalar sayesinde ülkeler diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları ile kendi ülkelerinde uygulanan programları karşılaştırma fırsatı bulmuşlardır. Bu araştırmada da Türk ve İngiliz öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenerek, Türk öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesinde yol gösterebilecek, katkıda bulunabilecek çözümlere ulaşmak amaçlanmaktadır.

## SİSTEM KAVRAMI

Bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş, aralarındaki ilişkiler net bir şekilde belirtilmiş, süreçleri tamamlanmış unsurların oluşturduğu bütüne sistem adı verilir.

İkinci Dünya savaşından önce sistem yaklaşımı biyoloji alanında kullanılmaktaydı. Biyolojide her canlı bir sistem olarak ele alınmakta; her canlının biyolojik yapısı sistem yaklaşımıyla çözümlenmekte ve yapının her ögesinin işlevi bu yaklaşımı incelemekteydi (Başaran, 1996:19). Bu kuramın öncüsü biyolog/doğa bilimci Ludwing von Bertalanffy'dır. Bertalanffy belli bir tür gözetilmeksizin, genelleştirilmiş sistemlere uygulanan model, yasa ve ilkelerin olduğunu belirterek Sistem Kuramı arayışını şöyle ifade eder; "Az ya da çok özel bir türün sistemleri için değil, fakat genelde bütün sistemlere uygulanan evrensel ilkeler için bir kuram arayışı meşru görünmektedir. Bu yolla genel sistem kuramı olarak adlandırılan yeni bir disiplini ileri sürebiliriz. (Bu kuram) konusu da genel olarak bütün "sistemler" için geçerli olan ilkelerin formülasyonu ve türetilmesidir" (Poloma, 1993:154).

Sistem kuramı arayışından sonra sistem tanımlarına baktığımızda birbirine benzeyen ve farklılıklar da içeren değişik tanımlar görülmektedir.

Churcman sistemi, “belli bir amacı ya da amaçları gerçekleştirmek için birlikte çalışan, birbirini etkileyen ve birbirlerine karşılıklı olarak bağımlı parçalardan oluşan bir bütün” şeklinde tanımlamaktadır (Kızılcelik, 1996:67). Fonksiyonalizmin kurucularından sayılan Robert K. Merton ise sosyal sistemi, “toplum ya da grup üyelerinin organize edilmiş sosyal ilişkilerinden oluşan bir bütünlük” olarak tanımlar (Kızılcelik, 1996:75).

Ünlü Fransız siyaset bilimci Duverger sistem kavramının üç farklı anlamda kullanılabileceğini söyler. Birinci anlamı, insan etkileşimlerinin tümünden oluşan bir bütünü anlatabilir. Ancak bir insan etkileşimleri bütünü, bir sistem oluşturabilmesi için Duverger dört özelliğin gerekliliğini vurgular:

- a. O bütünü oluşturan öğelerin birbirlerine bağlı olduklarını
- b. Bu öğelerin düzenli bir uyum içinde örgütlendiklerini
- c. Bu öğelerin tümünden oluşan bütünün, öğelerin toplamına indirgenemeyeceğini
- d. Bu bütünün, dışarıdan ve kendi iç öğelerinden gelen etkilere, bir bütün halinde tepki gösterdiğini kabul etmek demektir.

İkinci anlamı, göreceli bir kültürel türdeşlikle nitelenen bir etkileşimler bütünüdür. Bu durumda, bir sistem ya global bir toplumla ya da “uygarlık denilen birbirine az çok yakın olan global toplumlar bütünüyle düşümdeştir (çoğulcu batı sistemi, Sovyet tipi sosyalist sistem Amerika sistemi, aşiret sistemi gibi).

Üçüncü anlamı ise, büyüklüğü ne olursa olsun, daha önce tanımladığımız özellikleri gösteren tüm toplumsal bütünlüğü, ya da grup adı verilen toplumsal bütünlüğü anlatmak için kullanılır (Duverger, 1982:15-16).

Günümüzde sistem yaklaşımı birçok toplumsal olgunun ve toplumsal kurumların incelenmesinde ve çözümlenmesinde kullanılabilen anahtar yaklaşım konumundadır.

Sistem yaklaşımı bilim adamları tarafından farklı bilim alanlarında kullanılmaktadır. Örneğin, ekonomide Parsons, siyaset sosyolojisinde duverger, Dahl, örgüt incelemelerinde

Etzioni vb. Bu çerçevede ekonomi, aile, hukuk, siyaset, eğitim, sağlık gibi temel toplumsal sistemin alt sistemleri olarak ele alınabilir.

Sistem yaklaşımıyla bir “bütün” analiz edileceği zaman temel olarak şu noktalar göz önüne alınmalıdır:

- 1- Bir sistemin önemli unsurları/alt sistemleri nelerdir?
- 2- Bu alt sistemler ile sistem arasındaki ilişkiler ve etkileşimler nelerdir?
- 3- Sistemi oluşturan alt-sistemler arasındaki ilişki ve etkileşimin boyutu nasıldır?
- 4- Sistemin çevresi nelerden oluşmaktadır?
- 5- Sistemi meydana getiren alt sistemleri birbirine bağlayan ve birbiriyle uyumunu sağlayan süreçler nelerdir?
- 6- Bu alt sistemlerden hangisi sistemi (bütünü) etkilemesi bakımından dominanttır?  
(Kızılcılık,1996:69).

## EĞİTİM SİSTEMİ

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar içinde bulunduğu bir süreçtir, bu nedenle tanımlanması güçtür. Eğitim alanında çalışmalar yapan bilim adamları eğitimi farklı şekillerde tanımlamaya çalışmışlardır. Örneğin eğitim biliminin ülkemizdeki temsilcilerinden biri olan Ertürk'e göre eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirmesi sürecidir (Ertürk, 1972:12). Fidan'a göre ise eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 1985:4). Durkheim ise eğitimi daha genel olarak ele alıp şöyle bir tanımlama yapmıştır: Eğitim, çocukta fiziksel, entelektüel, ahlaki hallerin uyarılması, geliştirilmesi faaliyetleridir (Ayhan, 1995:17). Bu şekilde eğitim tanımlarını çoğaltmak mümkündür ve bu tanımlardan da yola çıkarak eğitimin bir sistem olduğunu görebiliriz. Eğitim toplumun her katmanında ve insanlığın her döneminde var olmuş büyük bir sistemdir.

Eğitim sistemi, toplumun eğitim kurumunun gereksinmelerinin doyurulmaya çalışıldığı toplumsal birimlerden (örgütlerden) oluşmaktadır. Her eğitim örgütü girdisini toplumdan almak ve çıktısını topluma vermek zorundadır. Bunun anlamı eğitim sisteminin çevresine açık olduğudur.

Açık Sistem Kuramı, eğer bir sistem girdilerini çevresinden alıyor; çıktılarını çevresine veriyor; böylece çevresine ürün verme yoluyla yaşamasını sağlıyor ise bu sistemin açık bir sistem olduğunu savunmaktadır. Açık Sistem Kuramı, örgütün çevresine can bağı ile bağlandığını göstererek yönetim bilimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Çevresine kapalılaşmaya başlayan örgüt, yaşamını da yavaş yavaş yitirmeye başlar.

Eğitim sisteminde bir okul (her tür eğitim örgütü), çevresine kapısını kapadıkça toplumun okulu olmaktan çıkmaya başlar. Böyle bir örgüt, kendine gerekli olan girdileri güven altına alıp yaşamasını sürdürse bile, artık toplumun eğitim kurumunun gereksinmesini karşılayan bir eğitsel örgüt özelliğini yitirmeye başlar (Başaran, 1996:22).

## KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM

Karşılaştırmalı eğitim terimi ilk defa 1800'lü yılların başında ortaya çıkmıştır ve o tarihten itibaren birçok eğitim bilimcisi ve eğitim kurumu tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Brown ve Cramer tarafından yapılan en genel tanımlamayla Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen alandır (Erdoğan, 2003:6)

Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan diğer eğitim bilimcilerin yaptığı daha ayrıntılı tanımlar aşağıda sıralanmıştır:

Karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut eğitim problemleri ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir inceleme alanıdır (Lauwerys, Neff ve Varış, 1979:5).

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin bazılarının niçin gelişmiş olduğunu ve bazılarının niçin geride kaldığını, bazı sistemlerin niçin siyasal ideolojilerin baskısı altında kaldığını, diğerlerinin nasıl özgürlük ve değişikliği teşvik ettiğini keşfetmeye çalışan bir bilim dalıdır (Erdoğan, 2003:7).

Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli ülkelerde eğitim ile ilgili olguları tahlil etmek suretiyle, ülkelerin kendi eğitim sorunlarına çözüm yolları ararken geniş bir bakış açısı içerisinde hareket etmesini sağlayan bir alandır (King, 1979:23).

Karşılaştırmalı eğitim;

1. Eğitim bilimlerinin tüm alanlarından yararlanır.
2. Eğitsel olguları inceler.
3. Kültürel, ekonomik, politik, toplumsal ilişkileri irdeler.
4. Dünya ölçüsünde iki ya da daha çok bölge, ülke ve kıtaların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır.
5. Her olguyu kendi eğitim sistemi içerisinde anlamak uğraşısı verir.
6. Sonuçta amaç eğitim sorunlarını çözmektir (Türkoğlu, 1998:23)

### KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN TARİHSEL ARKAPLANI

Karşılaştırmalı Eğitim, genç bir disiplin olmasına rağmen Eflatun'dan bu yana pek çok düşünür ve eğitimci bu alanın kapsamına girebilecek çalışmalar yapmıştır (Erdoğan, 2003:15) Karşılaştırmalı Eğitim ile ilgili çalışmalar, Marc Antoine Jullien'in 1817 yıllarında eğitim kurumları hakkında sistematik bilgiler toplaması ile başlamıştır (Demirel, 1996:7). M.A. Jullien'in yapmış olduğu çalışmayı kitaplaştırması, Karşılaştırmalı Eğitim alanındaki ilk tarihi belge olarak kabul edilmektedir. "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler" adlı kitabında Jullien, eğitim kurumlarındaki ve uygulamalardaki karşılaştırmaları incelemelere sistematik bir yaklaşım önermekte, eğitimin pozitif bir bilim olduğunu ve karşılaştırmalı çalışmalarla daha iyiye götürmenin mümkün olduğunu belirtmektedir (Demirel, 1996:7).

Karşılaştırmalı Eğitim alanının gelişmesine katkıda bulunan bir diğer bilim adamı da Horace Mann'dır. Horace Mann eğitimin teşkilatlandırılması konusu ile uğraşmış ve bu süreç içinde de din ve eğitimin ayrılması problemini çözmeye çalışmıştır. 20. yüzyılın karşılaştırmalı eğitimcilerinden birisi de Michael Sadler'dir. Sadler Karşılaştırmalı Eğitim'e sosyolojik bakış açısı kazandırmaya çalışarak "Eğitim sistemi, demiryolları ağı gibi transfer edilemez" kuramını dile getirmiştir ve bu düşüncesi karşılaştırmalı eğitimin köşe taşlarından birisi olarak kabul edilir (Erdoğan, 2002, alıntı: Altbach ve Kelly, 1986).

Kolombiya Üniversitesinde Karşılaştırmalı Eğitim dersleri veren İ. Kandel'de 20. yüzyılın Karşılaştırmalı Eğitim biliminin öncülerindedir. Kandel'e göre "Karşılaştırmalı Eğitim" in ilk amacı, eğitimle ilgili başka ülkelerde kullanılan yöntem, uygulama ve

organizasyonları asimile etmek değil uyarlamak olmalıdır. Kandel eğitim sorunlarının çoğunun evrensel olması nedeniyle, bu sorunların çözümü için Karşılaştırmalı Eğitim'e özel önem verilmesi gerektiğini vurgular. Karşılaştırmalı Eğitim araştırmalarının belirli bir problemle başlaması ve çözümle son bulması gerektiğini ileri sürerek bu alanın metodolojik açıdan gelişmesine de önemli katkılar sağlamıştır (UNESCO, World Survey of Education, 1958).

20. yüzyılın önde gelen diğer Karşılaştırmalı Eğitimcileri ise Nicholas Hans ve Robert Ulich'tir. Hans'a göre bir eğitim sistemi içinde çalıştığı sistemi yansıtmaktadır. Eğitim çalışmaları topluma belli bir değişme ve gelişme getirmelidir (Demirel, 1996: 8).

1960'lardan sonra Karşılaştırmalı Eğitim'i daha bilimsel bir çerçeveye oturtabilmek için yeni yöntem arayışları başladı. Bu konudaki ilk çabalar George Bereday'in Comparative Method in Education adlı klasik eserinde görülmeye başlandı. Ayrıca Harold Noah, Max Eckstein, C. Arnold Anderson gibi akademisyenlerin alanın bilimsel bir çerçeveye oturmasında büyük katkıları oldu. Bu kişiler Karşılaştırmalı Eğitim'in hipotez formüle etme ve test etme gibi istatistikî işlemlerin kullanılmasını içeren bir metodolojinin kullanılmasıyla bilimsel bir disiplin olabileceğine inandılar. Aynı şekilde Brian Holmes de Karşılaştırmalı Eğitim'deki yeni paradigmanın gerçek veya varsayıma dayalı bir problemden yola çıkılıp çözümler aranması şeklindeki evrelerden oluşan, Dewey ve Popper'in bilimsel araştırma ilkelerine dayalı bir yöntemden oluşması gerektiğini ileri sürdü (Erdoğan, 2003:22, alıntı: Holmes).

Andreas Kazamias 1960 sonrası karşılaştırmalı eğitimcilerden önemli bir isimdir. Kazamias, eğitim sistemlerini, ideoloji ve siyasal yapı gibi etkenlerle ilişkilendirerek tarihi gelişim çerçevesinde incelemiştir. Kazamias, Kandel'in metodolojisini genel tarihi perspektif içinde üç önemli amaçla açıklamıştır:

1. Bilgilendirici
2. Tarihi-İşlevsel
3. Melioristik

Bunlar eğitimde "ne var" ve "ne olmalı" sorusunu şekillendirmiştir (Edwards, 1973:97)



1990'dan sonraki yıllarda "küreselleşme" ile "karşılaştırmalı eğitim" arasındaki bağların daha kuvvetli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla küresel gelişmeler ve küresel sorunlar karşısında küresel çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. İnsanlığın "yeni Dünya" düzenine uyum sağlayacak bir donanımla yetiştirilmesini sağlayacak bir vizyon geliştirilmektedir.

Tüm bu yaklaşımlar sonucunda, uluslar arası üniversiteler ve kolejlerde Karşılaştırmalı Eğitim araştırmaları hızla çoğalmaktadır. Düntada lisans seviyesindeki öğrencilere, eğitimin kontrolü, din ve devlet, ekonomik gelişme ve eğitim, eğitimde eşitlik konuları karşılaştırmalı olarak öğretilmektedir. Bu çalışmalar sadece lisans seviyesinde değil, yüksek lisans ve doktora çalışmalarında da kullanılmaktadır (Türkoğlu, 1998).

Yalnız Karşılaştırmalı Eğitimde üzerinde dikkatle durulması gereken, çok önemli bir nokta bulunmaktadır. Karşılaştırmalı Eğitim'de bir başka ülkenin sistemini veya programını olduğu gibi kabul etmek söz konusu değildir. Bir başka ulusun sistemini veya programını getirmek, bir başkasına başkasının elbisesini giydirmekle eş değerdir. Yani uyumsuz, garip bir durum yaratılmış olur. Karşılaştırmalı araştırmalarda söz konusu olan ise, sosyal bir sorunun, bu sosyal sorunu çözen başka bir ulusta değişkenler üzerindeki etkilerin takip edilmesidir (Ültanır, 2000).

## KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİMİN KÜRESEL DÜNYADAKİ ÖNEMİ

Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler sonucunda ülkeler ve toplumlar arasındaki sınırlar hızla ortadan kalkmış ve dünya hızlı bir küreselleşme hareketiyle karşı karşıya kalmıştır.

Küreselleşme, ekonomi, siyaset, kültür ve eğitim gibi alanları kapsayan ve değişimi ifade eden bir olgu olup, toplumlararası bütünleşmeyi sağlayan çok yönlü bir gelişmedir. Genel olarak, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen sosyal, siyasal ya da ekonomik olayların yakın da olsa farklı yerlerde de kendini hissettirmesidir (Oktay, 2001:20).

Kültürler arası etkileşim küreselleşmenin bir sonucudur. Küreselleşme ortak bir kültür oluşturma ve yaşamı yeniden düzenleme çabasıdır. Küreselleşme faktörleri göz önüne alındığında, yeni gelişmelerle birlikte yeni tutum ve değerlerle donanmış yeni bir insan tipi

ortaya çıkacak ve böylece gelişme ve kalkınmanın yolu açılmış olacaktır. Bu gelişmeye ayak uydurması gereken en önemli kurumlardan birisi de eğitimidir. Eğitim kültürden kültüre, toplumdan topluma değişiklik gösterdiği halde küreselleşme olgusu sayesinde ortak bir paydada buluşmaya başlamıştır. Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları da bu çabaya hizmet etmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitimin amacı, kültür ufkunu genişletmek, uluslar arası gerginliği azaltmak, eğitimi bilim ve kültür süreci olarak zenginleştirmek, uluslar arası anlayışa katkıda bulunmak ve diğer ülkelerle dostça ve açık bir iletişim kurmaktır (Lauweyers, Varış ve Neff, 1979:6).

1990'lara kadar süren soğuk savaş yıllarında bireylerin karakterleri bölge veya ulus etnosentrizmine dayalı olarak biçimleniyordu. Özellikle SSCB'nin dağılmasına kadar devam eden soğuk savaş yıllarında, bireylerin karakter oluşumunda önemli rolü olan eğitimin temel işlevi, ulusların birbirlerine karşı üstünlük sağlayacak donanımı ve tekniği hazırlamaktı. Bu çerçevede eğitimin asıl amacı her topluma yönelik olarak sosyal, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara cevap vermek ve ulusal bilincin oluşmasına katkıda bulunmak oldu (Erdoğan, 2003:26).

1990'dan sonraki Karşılaştırmalı Eğitim çalışmaları insanlığın yeni dünya düzenine uyum sağlayacak bir donanımla yetiştirilmesini sağlayacak bir vizyona doğru yönelmeye başladı. Bu çerçevede araştırmacılar "silahsızlanma eğitimi", "barış eğitimi", "çevre eğitimi", "demokrasi eğitimi" gibi kavram ve uygulamaların geliştirilmesi için çaba göstermeye başladılar (Erdoğan, 2003:27).

## TÜRKİYE'DE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ülkemizde Karşılaştırmalı Eğitim alanında yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim'in adından akademik düzeyde ilk bahsedilmesi 1960'lardan sonra başladı. Ancak bu tarihten önce de bu alanın kapsamına girebilecek çalışmalar olmuştur. Örneğin, Orta Asyalı bir bilgin olan Beyrutî'nin (978-1039), Hint kültürünü karşılaştırarak incelemesi önemli bir çalışma sayılabilir. Ali Suavi, Namık Kemal, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünürler de, eğitim sisteminin geliştirilmesi için Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerini tartışmışlardır (Erdoğan, 2003: 28)

Ali Süavi, Namık Kemal, Prens Sabahattin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünürler Avrupadaki bazı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemişlerdir. 1923'den beri eğitim sistemimiz hakkında aşağıdaki raporlar hazırlanmış ve reformlar için önerilerde bulunulmuştur (Türkoğlu, 1998: 64)

Karşılaştırmalı Eğitim alanında yapılan çalışmalar tablo 1'de gösterilmiştir.

<b>Cağırıldığı Yıl</b>	<b>Adı</b>	<b>Ülkesi</b>	<b>Rapor Konusu</b>
1924	John Dewey	ABD	Genel Eğitim ağırlıklı 2 rapor
1925	Kühne	Almanya	Daha çok teknik öğretim ağırlıklı
1927	Omei Buyse	Belçika	Teknik öğretim
1932	Albert Malche	İsviçre	Üniversiteler
1934	Mis Parker	ABD	Daha çok genel eğitim sistemi ve ilköğretim
1933-34	Bir gurup uzman	ABD	Genel eğitim sistemi
1933-1952	Philippe Schwartz	Almanya	Üniversiteler
1951	W.Dickamann	ABD	Halk eğitimi
1952	John Rufi	ABD	Orta öğretim
1952-53	E.Tompkins	ABD	Orta öğretim
1952-53	L.Beals	ABD	Okullarda rehberlik
1953	R.J.Maaske	ABD	Öğretmen yetiştirme
1955-56	E.S.Gorvine	ABD	Teknik öğretim
1957	Bir gurup uzman	ABD	Ticaret eğitimi

Tablo 1.Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Yapılan Çalışmalar

İlk Karşılaştırmalı Eğitim dersi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 1969 yılında İngiliz Profesör Lauwerys tarafından verilmiştir.

Lauwerys'in ders notları 1971'de birleştirilerek Prof.Dr.Fatma Varış tarafından kitap halinde yayınlanmıştır. Bu yayınlanan ilk Karşılaştırmalı Eğitim kitabıdır (Türkoğlu, 1998:63).

Adil Türkoğlu 1970 yılında ülkemizde ilk araştırma görevlisidir. Türkoğlu, 1977 yılında doktora tez çalışmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde "Türkiye ve Fransa Lise Programlarının Karşılaştırılması" üzerine yapmıştır (Saracaloğlu, 1992). Ayrıca 1998 yılında basılan Karşılaştırmalı Eğitim adlı eserinde, Karşılaştırmalı Eğitim'in

amacı ve önemini, tarihsel gelişimini ve yöntemlerinin neler olduğu konusunda çok detaylı bir araştırma yapmıştır.

Bu konuda yayınlanan diğer kitaplar da Karşılaştırmalı Eğitim bilimi hakkında bilgi vererek özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini açıklamışlardır (Demirel, 2000; Ültanır, 2000, Erdoğan, 2003; Lauwerys, Neff ve Varış, 1979). Türkiye’de 1990’lı yıllardan bu yana, Dünya Bankası’nın sağladığı kredilerle eğitim alanında değişik projeler geliştirilmeye çalışılmaktadır.

## AVRUPA BİRLİĞİ GİRİŞ SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Avrupa’da birlik kurma çabaları XIX. Yüzyılın ikinci yarısına kadar uzanır. Jean Monnet bu fikri ilk ortaya atanlar arasındadır. 1888 yılında Fransa’nın Cognac şehrinde likör ticareti yapan bir ailenin oğlu olarak doğan Monnet batı Avrupa’da yeni bir savaşın çıkmaması için mutlaka kömür ve çelik gibi iki önemli savaş malzemesi üretiminin bir elde toplanmasını savunmuştur. 18 Nisan 1951’de Paris’te Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu’nu (AKÇT) kuran anlaşma imzalanmıştır. Kartel niteliği ağır basan Paris Anlaşması ile altı Batı Avrupa ülkesi arasında kömür, demir cevheri, hurda demir ve çelik ürünleri ticaretine konan kısıtlamalar tamamen ortadan kaldırılmıştır (Ültanır, 2000;219).

AKÇT kurulduğunda beş organa sahiptir. Bunlar; Yüksek Otorite, Bakanlar Konseyi, Danışma Komitesi, Avrupa Parlamentosu ve Yüksek Mahkeme. 29-30 Mayıs 1956 tarihinde Venedik’te yapılan toplantıda AKÇT Dışişleri Bakanları, Spaak Komitesi’nin hazırladığı raporu benimsemişler, anlaşma taslağı üzerinde yapılan görüşmelerden sonra 25 Mart 1957’de imzalanan anlaşmalar ile Avrupa Ekonomik Topluluğu ile Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuştur (Ültanır, 2000;220).

AB’de eğitim alanındaki ilk arayışlar, 1961 yılında Bonn’da yapılan Hükümet ve Devlet Başkanları Doruğu’yla başlamıştır. Bu dorukta, gelecekte AB’nin oluşmasına yardımcı olabilecek bir “Avrupa Eğitim Bakanları Konseyi” ve “Büyük Bir Avrupa Üniversitesi” kurulması düşüncesi doğmuştur. 1961 yılını takip eden yıllarda da AB’nin toplumsal alanda gelişmesi ve eğitim alanında birçok toplantı ve çalışmalar yapılmıştır.

Birlik genelinde eğitim ilke ve anlayışlarını oluşturma çabaları Şubat 1976 tarihinde gerçekleştirilen Bakanlar Konseyi toplantısında somutlaştırılmış, “AB Eğitim Komisyonu” oluşturulmuş ve “Birlik Çalışma Programı” benimsenmiştir. Anılan çalışma programında:

- Üye ülkelerin farklı eğitim sistemlerine ilişkin ortak bir anlayış düzeyine ulaşması (her üye ülkeye ait tüm eğitim modellerinin/yöntemlerinin kullanılması),
- Yönetmelik ve toplumsal engellerin ortadan kaldırılması, diplomaların ve öğrenim sürelerinin karşılıklı tanınması, böylece öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara daha özgür bir çalışma ortamı sağlanması,
- AB genelinde her tür eğitime ulaşılabilmesi için fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Yükseköğretimde işbirliğinin sağlanması,
- Yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi,
- Temel belge ve istatistiklerin toplanması (belgelere dayalı istatistikî birikimin sağlanması),
- Gençlerin mesleki eğitimlerinin geliştirilmesi, öğrenim yaşamından iş yaşamına geçişi kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılması ve istihdam önlemlerinin alınması,
- Göçmen işçiler ve çocukları için kültürel ve mesleki eğitim projelerinin uygulanması

konuları yer almıştır (Tuzcu, 2006;45)

Avrupa Birliği-Türkiye ilişkilerinin resmi başlangıcı, Türkiye'nin ortaklık için 31 Temmuz 1959'da yaptığı başvuruya dayanmaktadır. 12 Eylül 1963 tarihinde ise, Türkiye ile Avrupa Ekonomik Topluluğu arasında bir ortaklık yaratan anlaşma olan Ankara Anlaşması imzalanmıştır.

Aralık 1999 Helsinki Zirvesinde AB'ye aday ülke olarak kabul edilen Türkiye için, AB Konseyi tarafından resmen 8 Mart 2001 tarihinde AB'nin katılım kriterlerinin karşılanması yönünde ilerleme kaydedilmesi amacıyla kabul edilen Katılım Ortaklığı Belgesi bir yol haritası niteliğinde olmuştur. 3 Ekim 2005 tarihinde ise tam üyelik müzakerelerine başlanmasıyla Türkiye, Avrupa Birliği'ne üyelik konusunda çok önemli bir dönemece girmiştir. AB ile ülkemizin bu tarihsel gelişimi sürecindeki önemli konulardan birisi de eğitimidir (MEB Dışişleri Genel Müdürlüğü, 2006; 1).

Türkiye ve AB ülkeleri eğitim sistemlerinin genel amaçları; öğrencilerin zihinsel, bedensel, mesleki ve etik yönden gelişmelerine, kendi kültürleri ve diğer kültürlerle saygıya,

ulusal kimliğin korunmasına, demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılıma odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle AB'nin eğitim ilkeleriyle Türkiye'nin eğitim ilkeleri (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası) paraleldir (Tuzcu, 2006:60).

Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinin eğitim boyutu ele alındığında 1988'de beri düzenli olarak yayımlanan yıllık ilerleme raporları, Türkiye'nin bu konuda yaptıkları, yapması gerekenler ve AB'nin beklentileri hakkında bize bilgi vermektedir. Eğitim sistemimizde köklü değişikliklere gidilirken çalışmalar;

- İlk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi
- Fiziki kapasitenin artırılması ve kalitenin yükseltilmesi
- Okullaşma oranlarında AB ortalamasının yakalanması
- Teknolojik alt yapının güçlendirilmesi ve bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılması
- Öğretmen kariyer sistemi ve yeterliliklerin geliştirilmesi
- Öğrenci rehberlik ve mesleki danışmanlık sisteminin geliştirilmesi

olmak üzere 6 ana başlık altında toplanmıştır (MEB Dışişleri Genel Müdürlüğü, 2006; 7).

Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarını başlatmış ve planları uygulamaya başlamıştır. Fakat en mükemmel projeler bile eğer devamlılığı olmazsa hiçbir işe yaramaz. Yönetime talip olan hükümetler tüm kaynak ve olanaklarını kullanıp eğitim sisteminde köklü reformlar gerçekleştirmelilerdir. Eğitim sistemi yaşam boyu öğrenmeye odaklanmalı ve vatandaşlarımız bu çerçevede eğitilmelidir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılıklı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Bu amaca ulaşmak için;

- Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri'nin amaç ve ilkeleri nelerdir?
- Türk ve İngiliz Eğitim Bakanlıkları'nın teşkilat yapısı nasıldır?
- Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri'nde öğretmen yetiştirmenin tarihsel altyapısı nasıldır?
- Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri'nde öğretmen yetiştirme sistemleri arasındaki farklar nelerdir?

- Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri'nde öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik uygulamaları arasındaki farklar nelerdir?
- Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlerin göreve başlamaları nasıl gerçekleşmektedir?
- Türkiye ve İngiltere'de öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim nasıl uygulanmaktadır? sorularına cevap aranmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumu, bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için gerekli olan en önemli kurumların başında gelir. Eğitim kurumunun en önemli yapı taşı, uygulayıcısı da öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen eğitimine ayrıca önem vermek gerekmektedir.

Her ülke çağdaş toplumlar seviyesine ulaşabilmek için eğitim sistemini gözden geçirmek, eğitim politikasını gelişen ve değişen dünya düzenine uydurmak ve eğitime yönelik yeni uygulamaları takip etmek zorundadır. Eğitim sisteminde bu noktalara göre yapılan yenilikler ve değişimler doğrultusunda da öğretmen eğitimi yeniden gözden geçirilmeli ve çağa uygun öğretmenler yetiştirmek için sistem sürekli yenilenmelidir.

İngiltere köklü bir eğitim sistemine ve öğretmen yetiştirme sistemine sahiptir. Eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sistemi incelenip Türkiye'de uygulanan eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sistemi ile karşılaştırılarak Avrupa birliğine aday olan ve genç ve dinamik bir nüfusa sahip olan Türkiye'ye faydalı olabilecek yararlı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmüştür. Yerel bir eğitim sistemine sahip olan İngiliz Eğitim Sistemi ve öğretmen yetiştirme sistemi incelenerek merkezi ve daha bürokratik bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sistemi'ne ve öğretmen yetiştirme sistemine yeni açılımlar sağlanabileceği düşünülerek bu araştırma yapılmıştır.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Araştırma Türk ve İngiliz literatüründe yayımlanmış kaynaklardan elde edilenlerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin genel olarak incelenmesi, öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmenlerin göreve başlaması ve hizmetiçi eğitim ile sınırlandırılmıştır.

## 1.5. Terimler ve Kısaltmalar

BEd	: Bachelor of Education (Eğitim Lisansı)
CACCT	: Central Advisory Committee for the Certification of Teachers ( Öğretmen Sertifikasyonu Merkez Tavsiye Komitesi)
CATE	: Council for the Accreditation of Teacher Education ( Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi)
CNAA	: Council for National Academic Awards (Ulusal Akademik Ödüller Konseyi)
DES	: Department of Education and Science (Eğitim ve Bilim Bölümü)
GCSE	: General Certificate of Secondary Education ( Genel Ortaöğretim Sertifikası)
GEST	: Grants for Education Support and Training (Eğitim Destek ve Gelişimi Finasmanı)
GSE	: General Secondary Education (Genel Ortaöğretim Eğitimi)
GTP	: The Graduate Teacher Programme (Mezun Öğretmen Programı)
HEI	: Higher Education Institutions (Yüksek Öğretim Enstitüleri)
HİE	: Hizmet içi Eğitim
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LEA	: Local Education Authority (Yerel Eğitim Otoritesi)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NC	: National Curriculum ( Ulusal Program)
OFSTED	: The Office for Standards in Education (Eğitimde Standartlar Bürosu)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
QTS	: Qualified Teacher Status (Yeterlilik Sahibi Öğretmenler)
RTP	: Registered Teacher Programme (Kayıtlı Öğretmen Programı)
TDA	: Training and Development Agency for School (Okullar için Eğitim Geliştirme Bürosu)
TTA	: Teacher Training Agency (Öğretmen Yetiştirme Bürosu)



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yaklaşımlar ile araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları ile ilgili konular açıklanmaktadır.

#### 2.1. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Kullanılan Yaklaşımlar

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında kullanılan yaklaşımlar yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay yaklaşımları olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Erdoğan, 2003; 36-37).

##### *Yatay Yaklaşım*

Bu yaklaşımda, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenir.

##### *Dikey Yaklaşım*

Bu yaklaşımda tarihsel bir gelişim izlenir. Tarihsel gelişim araştırılırken eğitim sistemlerini sosyal olgular ile birlikte karşılaştırmak gerekir. Bunun nedeni o sistemi veya programı gerekli kılan tarihsel gelişimde yatan sosyal olguların olmasıdır.

##### *Problem Çözme Yaklaşımı*

Herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir sorun için çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik, problem çözme davranışını ifade eder. Bu yaklaşımda öğretmen statüleri, eğitim giderleri, kız öğrencilerin eğitimi gibi sorunlar sistematik bir şekilde analiz edilir.

##### *Örnek Olay Yaklaşımı*

Bu yaklaşımda bir ülkenin özel bir eğitim deneyimi incelenir. Yorum ve karşılaştırma okuyucuya aittir. Örnek olay incelemesinin sınırlı yanı, incelenen olayın toplumsal ya da tarihsel bütünlük içine yerleştirilmesinde yeterli olmamasıdır.

## 2.2. Araştırmanın Yöntemi

Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri'nde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada yatay yaklaşım kullanılmıştır.

Eğitim sistemlerinin amaç ve ilkeleri incelenirken tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Her iki eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sistemleri incelenirken ve değerlendirilirken değerlendirci yaklaşım kullanılmış ve kişisel yargılar eklenerek araştırmada sonuca ulaşılmıştır. İnceleme ve değerlendirme yapılırken güncel veriler kullanılarak araştırmanın güncelliği sağlanmıştır.

## 2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak konu ile ilgili kişi ve kurumlar tarafından yazılmış yazılı kaynaklardan yararlanılmıştır. Buna ek olarak internet ve modern iletişim araçlarından da veri toplama sürecine dahil edilmiştir.

## BÖLÜM III

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

#### 3.1. Genel Durum

Türkiye eğitimine sistem kavramını, 14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu* getirmiştir. Bu kanun 1973 yılına kadar eğitimdeki gelişmeleri ve yüksek planlama kurulunca geliştirilip Bakanlar Kurulu'nca onaylanan stratejiyi esas alarak Türkiye Eğitim Sistemi'ni yasalaştırmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim sistemini ikiye ayırmaktadır: Birinci ana bölüme *örgün eğitim*, ikinci ana bölüme ise *yaygın eğitim* demektedir.

Örgün eğitimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim oluşturmaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin dışında yapılan her türlü planlı eğitimi kapsamaktadır (Başaran,1996;35).

Türk Eğitim Sistemi;

- T.C. Anayasası
- Eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar,
- Hükümet Programları,
- Kalkınma Planları,
- Milli Eğitim Şuraları,
- Ulusal Program

esas alınarak düzenlenmiştir.

Bu esaslara göre eğitimim ilkeleri;

- Eğitim milli olacaktır,
- Eğitim cumhuriyetçi olacaktır,
- Eğitim laiklik esasına dayanacaktır,
- Eğitim bilimsel temellere dayalı olacaktır,
- Eğitimde genellik ve eşitlik olacaktır,
- Eğitim fonksiyonel ve çağdaş olacaktır.

şeklinde belirlenmiştir (www.meb.gov.tr/stats/Apk2002).

Bu esaslara göre Türk Eğitim Sistemi'nin temel amacı, toplumun ve vatandaşların refah ve mutluluklarını artırmak, milli birlik ve bütünlüğü sağlamak ve korumak, kalkınmayı desteklemek ve Türk milletini gelişmiş toplumların değişmez üyesi yapmaktır.

Türk eğitim politikasının başlıca hedefi; Türk ulusunun değerlerini benimsemiş, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş, bilgi üreten, üretilen bilgi ve teknolojiyi kullanabilen, insan haklarına saygılı demokratik bireylerin yetişmesini, bu bireylere iyi bir gelecek hazırlamasını ve bireylerin topluma katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır ([www.tbb.gen.tr](http://www.tbb.gen.tr)).

### 3.2. Türk Eğitim Sisteminin Tarihi Gelişimi

Bu araştırmada Türk Eğitim Sistemi tarihin İslamiyet öncesi dönem, Selçuklu ve Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olarak üç bölümde incelenecektir.

#### 3.2.1. İslamiyet Öncesi Türk Eğitim Sistemi

Hunlar'ın, Göktürkler'in ve Uygurların hüküm sürdüğü İslamiyet öncesi dönemde güçlü bir savaşçı olma, ata binme, kılıç kullanma gibi niteliklerin kazandırılması üzerinde durulmaktaydı. Bu uygarlıklardan Hunlar göçebe tarzı bir toplum yapısına sahiptiler. Göktürkler ve Uygurlar ise gelişmiş bir alfabe ve yazı diline sahip olmuşlardır. Her üç uygarlık döneminde de oturmuş bir eğitim kurumundan söz etmek zordur (Erdoğan, 2002, 2).

Bu dönemde eğitim ortamı gerçek yaşamdır. Bu tür ortamlar yapay olarak da hazırlanırdı. Yaparak ve yaşayarak, taklit ederek, örnek olarak öğrenme ile kademeli yaklaşım uygulanırdı. Her çocuğa, yaptığı kahramanlık, güzel, iyi vb. işten sonra bir ad verilirdi.

#### 3.2.2. Selçuklular ve Osmanlılar Dönemi

Medreseler Türklere özgü olarak açılmış ilk eğitim kurumlarıdır. Bunlardan ilki 1040'lı yıllarda Selçuklular döneminde açılmış ve Osmanlılar döneminde eğitime devam

etmişlerdir. İlk kuruluş amaçları halkı fıkıh ve dini bilimler konusunda eğitmek olsa da daha sonraları devlet idaresinde ihtiyaç duyulan idari ve adli personeli yetişmesinde de büyük rol oynadılar. Osmanlı fetih politikasına göre fethedilen yerlerde ilk önce cami ve yanında medrese açılması bir gelenek halini almıştır. Böylece Osmanlılar devlet işlerinde bilgili ve aynı zamanda yapılan işlerin kanuna uygun olması hususlarına riayet eden yetişkin insan gücüne sahip olmuşlardır.

Medreselerin yanı sıra ilköğretim düzeyinde eğitim veren kurumlar sıbyan mektepleridir. Müslüman olan her ailenin çocuğu bu mekteplere girebilir ve okuma yazma, İslam dininin kuralları ve Kuranı-ı Kerim'i buralarda öğrenebilirlerdi.

Medreseler dışında Osmanlı Devletinde ikinci köklü eğitim kurumu Enderun Okullarıdır. Enderun mektebi, imparatorluğun idari mekanizmasını yürütecek seçkin elemanların yetiştirildiği saray teşkilatı içerisinde yer alan bir eğitim kurumudur ([www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm)).

1838 yılında Sıbyan mekteplerinin devamı niteliğinde iki yıl süren Rüştîye mektepleri açıldı. 1847 yılında çıkarılan bir talimatla dört yıl süren sıbyan mekteplerine 7 yaşına giren çocuğun devam etme zorunluluğu getirildi. Bu dönemde açılan İdadi ve sultaniler de orta dereceli okul türlerindendi. Öğretmen yetiştirmeye yönelik adımlar da bu yıllarda atıldı ve 1847 yılından itibaren ilk kez öğretmen yetiştiren okullar açılmaya başlandı (Erdoğan, 2002; 4)

Tanzimat'ın son yıllarına doğru 1869 yılında Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından Fransız Eğitim Sistemi'nin etkisi altında hazırlanıp kabul edilen Eğitim Genel Tüzüğü (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) eğitim yönetiminde yine bir dönüm noktası olmuştur (Başaran, 1993;14). Türk eğitim tarihi incelendiği zaman batı tarzı eğitim sistemine geçişin Tanzimat döneminde başladığı görülür. Bugünkü uygulanan eğitim sistemi de bu nizamname ile şekillendirilmiştir. Bu sayede medrese tipi vakıflarca yönetilen okullar ve batı tipi devlet tarafından açılan okullar olmak üzere eğitimde ikili bir manzara ortaya çıkmıştır.

### 3.2.3. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Politikası, milli mücadele hareketinin başarıyla sonuçlanmasından sonra Türk toplumunu çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırmak isteyen Atatürk tarafından şekillendirildi. Atatürk bu amacını gerçekleştirmek için ülkede köklü inkılap hareketlerini başlattı. Milli mücadelenin kazanılmasında etkili olan milli birlik anlayışı yeni devletin eğitim politikasının da esasını oluşturdu. Milli bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimi de milli olmalıydı.

1921'de Atatürk'ün önderliğinde düzenlenen Maarif Kongresi'nde ilkökul programlarının geliştirilmesi ve orta öğretim kurumlarının programları ve ders konuları ele alındı. Savaş devam ederken bu çalışmanın yapılabilmesi Cumhuriyeti kuran kadroların eğitime verdikleri önemi açık bir şekilde göstermektedir (Erdoğan, 2002;6).

Temmuz 1921'deki Maarif Kongresi dışında benzer bir toplantı ilk kez "Heyet-İlmiye" adıyla, Temmuz 1923'te, ikincisi Nisan 1924'te, üçüncüsü Aralık 1925-Ocak 1926'da yapılmıştır. 1926 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun kurulması üzerine bu tür çalışmaları yapma görevi bu kurula verilmiştir.

Bundan sonra "Milli Eğitim Şuraları" adı altında ilki 1939 yılında sonuncusu ise 2006 yılında olmak üzere on yedi şura düzenlenmiştir. Milli Eğitim Şuraları, eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, bilim insanlarının, çeşitli alan uzmanlarının, eğitim yöneticilerinin, kamu ve özel kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri ve gönüllü kuruluşların temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Şuralarda eğitim sorunlarıyla ilgili önemli kararlar alınmakta ve eğitim hizmetleri, toplumun bütün kesimleriyle, geniş çerçevede tartışılmakta ve değerlendirilmektedir.

Cumhuriyet ilan edildikten sonra milli eğitim alanında yapılan en büyük adım 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) yasasıdır. Bu yasa ile cumhuriyetten önce var olan ve birbirleriyle çelişen değişik okul sistemleri ortadan kaldırıldı ve bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Böylece eğitim ve öğretimde ulusal anlamda bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet ilkelerine dayalı laik eğitim sistemi 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile örgütlendirilmiştir. Buna göre, birçok yeni ve çağdaş düzenlemelerin yanında, sistemin bugünkü eğitim kademeleri belirlenmiş ve mesleki teknik eğitim Milli Eğitim bakanlığı'nın bünyesine alınmıştır (MEB, 2001;20).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yaygın eğitimi ve yetişkinler eğitimine yönelik çalışmalar yapıldı. Bu anlamda 1928'de Millet Mektepleri, 1930'lu yıllardan itibaren köylerde Halk Okuma Odaları ve 1932'den itibaren de Halk Evleri açıldı (Erdoğan,2002;6). Bütün bu yapılan yeniliklere ek olarak 1928 yılında yapılan harf inkılabı ile de Arap alfabesi yerine Latin alfabesi kullanılmaya başlanmış böylece okuryazarlık oranı artırılmaya çalışılmıştır.

1940- 1954 yılları arasında faaliyet gösteren 21 Köy Enstitüsü de Türk Milli Eğitim Sistemi'ne büyük yararlar sağlamış ve Türk Eğitim Tarihi'nde bir dönüm noktası olmuştur (Akyüz, 1997;339).

1954 yılına kadar yapılan uygulamalarla Türk Milli Eğitim Sistemi'ne iyi bir zemin hazırlanmış ancak daha sonra yapılan tutarsız ve devamı gelmeyen uygulamalarla sistem zarar görmeye başlamıştır. Eğitim bir an önce keyfi uygulamalardan arındırılmalı ve sağlam bir temel üzerine oturtulmaya çalışılmalıdır.

### 3.3. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

#### 3.3.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde gösterilmiştir. Bu amaçlar, 1983te yapılan değişikliklerle beraber aşağıda alınmıştır:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milleti'nin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan

haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

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

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

### 3.3.2. Türk Eğitim Sistemi'nin Özel Amaçları

Özel amaçlar; Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara, temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

### 3.4. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Milli Eğitimi'nin on dört temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler şöyle sıralanır:

#### 1. Genellik ve Eşitlik:

Eğitim kurumları, dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

#### 2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları:

Milli Eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.



### 3. Yönelme:

Fertler, eğitimleri sürecinde ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yerleştirilirler. Milli Eğitim Sistemi, her bakımdan bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Yönelmede başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanır.

### 4. Eğitim Hakkı:

İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

### 5. Fırsat ve İmkân Eşitliği:

Eğitimde, kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

### 6. Süreklilik:

Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

### 7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasa'da ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.

### 8. Demokrasi Eğitimi:

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında

Anayasa'da ifade bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilemez.

#### 9. Laiklik:

Türk Milli Eğitimi'nde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilkokullar ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

#### 10. Bilimsellik:

Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotları ile ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslar ve yeniliklere çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenilenmenin sağlanması, bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretimi ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğinde donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.

#### 11. Planlılık:

Milli eğitimin gelişmesi, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

#### 12. Karma Eğitim:

Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

#### 13. Okul ve Ailenin İşbirliği:

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile

birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

#### 14. Her Yerde Eğitim:

Milli Eğitim'in amaçları, yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde ve her yerde ve fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitim ile ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimine tabidir.

#### 3.5. Türk Eğitim Sistemini Düzenleyen Esaslar

\* T.C Anayasası

\* Eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar

Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu

İlköğretim ve Eğitim Kanunu

8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası

Mesleki Eğitim Kanunu

Mesleki ve Teknik Eğitim Çerçeve Kanunu

Özel Öğretim Kurumları Kanunu

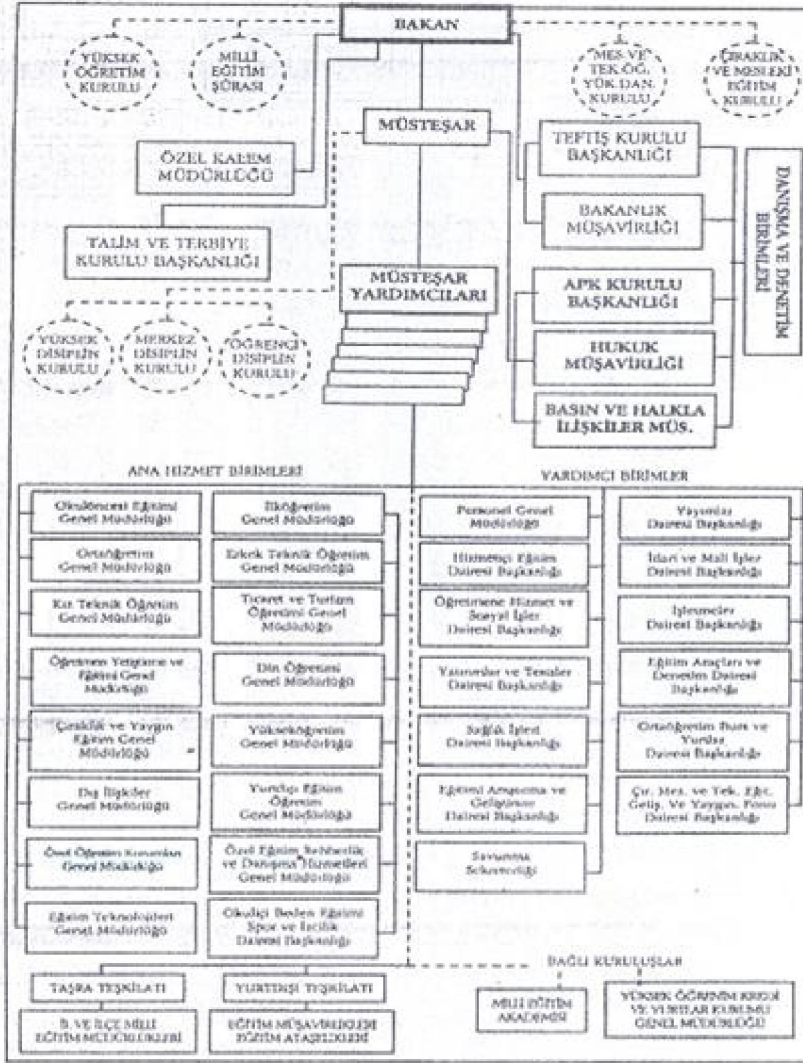
Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun

\* Hükümet Programları

\* Kalkınma Planları

\* Milli Eğitim Şuraları

## Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı



Kaynak: MEB APK, 1999 (Ünal ve Ada, 2001)

Tablo 2. Türk Milli Eğitim Teşkilatı

### 3.6. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan bugünkü Milli Eğitim Sistemi, Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

İLERİ EĞİTİM						
Kamu Personeli Seçme Sınavı						
Yükseköğretim Diploması						
24	Yükseköğretim Kurumları (Üniversiteler)					
	Meslek Yüksekokulları ( 2 yıl süreli )	Yüksekokullar ( 4 yıl süreli )	Fakülteler Konservatuvarlar ( En az 4 yıl süreli )	Enstitüler ( En az 2 yıl süreli )		
18						
Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı						
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencileri için Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş						
17 yada 18	Özel Eğitim Kurumları ( Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim devresi için )	Genel Liseler ( 3 yıl süreli )	Yabancı Dil Ağırlıklı Genel Liseler ( En az 4 yıl süreli )	Genel Meslek ve Teknik Liseleri ( 3 yada 4 yıl süreli )	Yabancı Dil Ağırlıklı Meslek ve Teknik Liseleri ( 4 yada 5 yıl süreli )	11 ya da 12
14			-Yabancı Dil Ağırlıklı, Sosyal Bilimler, Fân, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri-			9
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı						
14		İlköğretim Okulu ( 8 yıllık zorunlu eğitim )				8
6						1
6 3		Okulöncesi Eğitim Kurumları ( İsteğe Bağlı )				
YAŞ						SINIF

Tablo 3. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Şeması



Tablo 4. Türk Eğitim Sistemindeki Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumları

### 3.6.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, belli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim faaliyetleridir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar.

Okul öncesi eğitim, isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız ana okulları olarak kurulabildikleri gibi, kız meslek liselerine bağlı uygulama sınıfları ile diğer öğretim kurumlarına bağlı anasınıfları olarak da açılabilir.

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden

gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında 17.634 okul öncesi eğitim kurumunda 549.604 çocuk eğitim görmüş ve bu kurumlarda 22.789 öğretmen görev yapmıştır.

İlköğretim, 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Amacı, her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.

[2006/07 Öğretim yılı - The education year 2006/07]

Eğitim kademesi (Level of education)	Okul/ Kurum School	Öğrenci sayısı Enrollment			Öğretmen Teacher	Derslik Classroom
		A	B	C		
<b>İlköğretim</b> Primary Education	<b>34 856</b>	<b>10 846 930</b>	<b>5 684 609</b>	<b>5 162 321</b>	<b>402 829</b>	<b>307 511</b>
<b>Açık İlköğretim</b> Open education primary schools	1	287 350	199 985	127 365		
<b>İlköğretim (Resmî)</b> Primary education (public)	33 898	10 346 509	5 408 525	4 937 984	381 354	292 772
<b>Özel İlköğretim okulları</b> Private primary schools	757	213 071	116 099	96 972	21 475	14 739
<b>İlköğretim Genel Müdürlüğü (resmî)</b> General Directorate of Primary Education (public)	33 645	10 330 690	5 398 759	4 931 931	377 343	290 061
<b>İlköğretim okulu</b> Primary school	33 042	10 048 558	5 230 771	4 817 787	364 506	279 867
<b>Yatılı İlköğretim bölge okulu</b> Regional boarding primary school	803	282 133	167 988	114 144	12 837	10 194
<b>Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Resmî)</b> General Directorate of Special Education Guidance and Counselling Services (Public)	253	15 819	9 766	6 053	4 011	2 711
<b>Eğitilebilir zihinsel engelliler İlköğretim okulu</b> General directorate of special education guidance and counselling services	48	2 743	1 812	931	787	536
<b>Görme engelliler İlköğretim okulu</b> Primary schools for the visually-impaired	16	1 420	814	606	385	284
<b>İşitme engelliler İlköğretim okulu</b> Primary school for the hearing impaired	49	5 429	3 119	2 310	1 069	710
<b>Ortopedik engelliler İlköğretim okulu</b> Primary sch. for the orthopedic-impaired	5	374	222	152	92	109
<b>Otokistik Çocuklar (eğitim merkezi-ilköğretim)</b> Autistic children (Training center - Primary education)	18	725	585	140	222	180
<b>Öğrenilebilir zihinsel engelliler (eğitim uygulama okulu-ilköğretim)</b> - Mentally impaired capable of learning (training imp.school-primary education)	115	5 101	3 187	1 914	1 434	914
<b>Uyum güçlüğü olanlar İlköğretim okulu</b> Primary school for children with adaptation problems	1	27	27		12	8
<b>İlköğretim (Özel)</b> Primary education (private)	757	213 071	116 099	96 972	21 475	14 739
<b>Özel Türk İlköğretim okulu</b> Private Turkish primary school	621	206 988	112 815	94 173	20 283	13 398
<b>Özel özel eğitim İlköğretim okulu</b> Private special education primary school	95	2 566	1 545	1 021	717	900
<b>Özel azınlık İlköğretim okulu</b> Private minority primary school	30	2 420	1 168	1 253	326	248
<b>Özel ulustar arası İlköğretim okulu</b> Private international primary school	9	1 056	556	500	162	101
<b>Özel yabancı İlköğretim okulu</b> Private foreign primary school	2	41	18	23	7	6

MİE Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007  
National Education Statistics, Formal Education 2006-2007

Tablo 5. İlköğretim eğitim kurumlarının kademelere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı



Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Amacı, öğrencilere asgari ortak bir kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe ve hayata hazırlamaktır.

Ortaöğretim;

- Genel ortaöğretim
- Mesleki ve teknik ortaöğretim

olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler istek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda bu programlardan birine yönelerek yetişme imkanı bulurlar.

[2006/07 Öğretim yılı - 2006/07 Education year]

Eğitim kademesi (Level of education)	Okul/ Kurum School	Öğrenci sayısı Enrollment			Öğretmen Teacher	Derslik Classroom
		A	B	C		
<b>A. Toplam - Total</b>						
<b>B. Erkek - Males</b>						
<b>C. Kadın - Females</b>						
<b>Ortaöğretim - Secondary Education</b>	<b>7 934</b>	<b>3 386 717</b>	<b>1 917 189</b>	<b>1 469 528</b>	<b>187 665</b>	<b>98 748</b>
Ortaöğretim (resmi) - Secondary education (public)	7 216	2 946 363	1 663 955	1 282 408	174 748	90 952
Ortaöğretim (özel) - Secondary education (Private)	717	86 458	47 180	39 278	12 917	7 796
Açıköğretim lisesi Open secondary education	1	353 896	206 054	147 842	-	-
<b>Genel ortaöğretim toplamı</b> General secondary education total	<b>3 608</b>	<b>2 142 218</b>	<b>1 156 418</b>	<b>985 800</b>	<b>103 389</b>	<b>58 388</b>
Genel ortaöğretim(resmi) General secondary-education ( public)	2 993	1 775 244	942 561	832 683	90 716	50 680
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü General Directorate of Secondary Education	2 039	1 728 346	917 602	810 744	86 747	48 199
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü General Directorate of Teacher Training	154	46 898	24 959	21 939	3 969	2 481
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (Özel) General Directorate of Private Education Institutions (Private)	606	85 547	46 509	39 038	12 673	7 708
Açıköğretim lisesi Open secondary education	1	281 427	167 348	114 079	-	-
<b>Mesleki ve teknik ortaöğretim toplamı</b> Vocational and technical secondary education Total	<b>4 244</b>	<b>1 244 499</b>	<b>760 771</b>	<b>483 728</b>	<b>84 276</b>	<b>40 360</b>
Mesleki ve teknik lise (resmi) Vocational and technical high school (public)	4 223	1 171 119	721 394	449 725	84 032	40 272
Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü General Directorate of Technical Education for Boys	1 609	498 269	437 336	60 933	35 514	13 675
Kız Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü General Directorate of Technical Education for Girls	819	222 787	44 806	177 981	17 345	7 521
Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü General Directorate of Commerce and Tourism	698	288 662	169 775	118 883	16 322	9 441
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü General Directorate of Religious Education	455	120 668	58 500	62 168	9 099	7 123
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü General Directorate of Special Education and Guidance Services	60	3 711	2 702	1 009	493	236
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı Department of Health Affairs	274	35 527	7 175	28 352	4 794	2 004
Diğer Bakanlık ve Kur. Bağılı Meslek Lisesi Vocational High Schools (Dependent on the other Ministries or Institutions)	8	1 495	1 096	399	465	272
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (Özel) General Directorate of Private Education Institutions (Private)	21	911	671	240	244	88
Açıköğretim lisesi Open secondary education	-	73 469	38 706	33 763	-	-

Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007

National Educational Statistics, Formal Education 2006-2007

Tablo 6.Orta öğretim eğitim kurumlarının kademelere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğrenim veren, en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının istediği elemanları yetiştiren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

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

Yükseköğretim kurumları; Üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır. Ülkemizde 53 devlet üniversitesi ile 26 vakıf üniversitesi bulunmaktadır.

Üniversitelerimizde (vakıf üniversiteleri dahil) 2.073.428 öğrenci (bu sayıya 695.591 Açık Öğretim Fakültesi öğrencisi dahil) öğrenim görmekte, 26.029 öğretim üyesi ile 48.878 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

[2006/'07 Öğretim yılı - The education year 2006/'07]

Eğitim kademesi (Level of education)	Okul/ kurum School	Öğrenci sayısı Enrollment			Öğretmen Teacher
		A	B	C	
<b>A. Toplam - Total</b>		<b>B. Erkek -Males</b>			<b>C. Kadın - Females</b>
<b>Genel toplam - General total</b>	<b>56 388</b>	<b>19 383 060</b>	<b>10 481 054</b>	<b>8 902 006</b>	<b>679 880</b>
<b>Okul öncesi eğitim - Pre-primary education</b>	<b>3 222</b>	<b>640 849</b>	<b>334 252</b>	<b>306 597</b>	<b>10 016</b>
<b>Okul öncesi(resmi) - Pre-primary education (public)</b>	<b>1 207</b>	<b>486 529</b>	<b>252 798</b>	<b>233 731</b>	<b>4 580</b>
<b>Anaokulu - Kindergarten</b>	<b>786</b>	<b>80 767</b>	<b>42 572</b>	<b>38 195</b>	<b>3 217</b>
<b>Anasınıfı -Nursery-Class</b>	<b>(1)16 792</b>	<b>482 212</b>	<b>250 696</b>	<b>231 516</b>	<b>(2)13 018</b>
<b>657 S.K. 191. Maddesine göre açılan kurumlar Institutions opened according to Law number 657 article 191</b>	<b>481</b>	<b>17 357</b>	<b>8 956</b>	<b>8 401</b>	<b>1 363</b>
<b>Okul öncesi (özel) - Pre-primary education (private)</b>	<b>1 955</b>	<b>60 513</b>	<b>32 028</b>	<b>28 485</b>	<b>5 436</b>
<b>Anaokulu -Kindergarten</b>	<b>583</b>	<b>10 401</b>	<b>10 185</b>	<b>9 216</b>	<b>1 868</b>
<b>Anasınıfı -Nursery-Class</b>	<b>(3)601</b>	<b>10 999</b>	<b>9 052</b>	<b>7 947</b>	<b>(2)1 741</b>
<b>Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Social Services and Child Protection Institution</b>	<b>1 372</b>	<b>24 113</b>	<b>12 791</b>	<b>11 322</b>	<b>3 548</b>
<b>İlköğretim - Primary education</b>	<b>34 656</b>	<b>10 846 930</b>	<b>5 484 609</b>	<b>5 162 321</b>	<b>402 829</b>
<b>İlköğretim (resmi)-Primary education (public)</b>	<b>33 898</b>	<b>10 346 509</b>	<b>5 408 525</b>	<b>4 937 984</b>	<b>381 354</b>
<b>İlköğretim (özel) - Primary education (private)</b>	<b>757</b>	<b>213 071</b>	<b>116 099</b>	<b>96 972</b>	<b>21 475</b>
<b>Açık ilköğretim Open education primary schools</b>	<b>1</b>	<b>287 350</b>	<b>159 985</b>	<b>127 365</b>	<b>-</b>
<b>Ortaöğretim - Secondary education</b>	<b>7 934</b>	<b>3 386 717</b>	<b>1 917 189</b>	<b>1 469 528</b>	<b>187 665</b>
<b>Ortaöğretim (resmi) - Secondary education (public)</b>	<b>7 216</b>	<b>2 946 363</b>	<b>1 663 955</b>	<b>1 282 408</b>	<b>174 748</b>
<b>Ortaöğretim (özel) - Secondary education (private)</b>	<b>717</b>	<b>86 458</b>	<b>47 180</b>	<b>39 278</b>	<b>12 917</b>
<b>Açıköğretim lisesi Open education high schools</b>	<b>1</b>	<b>353 896</b>	<b>206 054</b>	<b>147 842</b>	<b>-</b>
<b>Genel ortaöğretim toplamı General secondary education total</b>	<b>3 690</b>	<b>2 142 218</b>	<b>1 156 418</b>	<b>985 800</b>	<b>103 389</b>
<b>Genel ortaöğretim(resmi) General secondary education (public)</b>	<b>2 993</b>	<b>1 775 244</b>	<b>942 561</b>	<b>832 683</b>	<b>90 716</b>
<b>Genel ortaöğretim (özel) General secondary education (private)</b>	<b>696</b>	<b>85 547</b>	<b>46 509</b>	<b>39 038</b>	<b>12 673</b>
<b>Açıköğretim lisesi Open education high schools</b>	<b>1</b>	<b>261 427</b>	<b>167 348</b>	<b>114 079</b>	<b>-</b>
<b>Meslekî ve teknik ortaöğretim toplamı Vocational and technical secondary education total</b>	<b>4 244</b>	<b>1 244 499</b>	<b>760 771</b>	<b>483 728</b>	<b>84 276</b>
<b>Meslekî ve teknik lise (resmi) Vocational and technical high school (public)</b>	<b>4 223</b>	<b>1 171 119</b>	<b>721 394</b>	<b>449 725</b>	<b>84 032</b>
<b>Meslekî ve teknik lise(özel) Vocational and technical high school (private)</b>	<b>21</b>	<b>911</b>	<b>671</b>	<b>240</b>	<b>244</b>
<b>Açıköğretim lisesi Open education high schools</b>	<b>-</b>	<b>72 469</b>	<b>38 706</b>	<b>33 763</b>	<b>-</b>
<b>Yaygın eğitim (4) - Non-formal education (3)</b>	<b>10 576</b>	<b>4 508 564</b>	<b>2 545 004</b>	<b>1 963 560</b>	<b>79 370</b>
<b>Resmi - (Public)</b>	<b>1 833</b>	<b>2 141 389</b>	<b>1 043 308</b>	<b>1 098 081</b>	<b>10 190</b>
<b>Özel - (Private)</b>	<b>8 743</b>	<b>2 367 175</b>	<b>1 501 696</b>	<b>865 479</b>	<b>69 180</b>

(1) Okul öncesi eğitimde 16 792 resmî anasınıfı ile 661 özel anasınıfı okul sayısına dahil edilmemiştir.  
16 792 public kindergartens and 661 private nurseryclass in pre education not included.

(2) 14 759 okul öncesi öğretmenî kadrolarının bulunduğu kurumların öğretmen sayılarında gösterilmiştir. Toplamı dahil edilmemiştir.  
14 759 preschool teacher are indicated in their institutions

(3) Yaygın Eğitim Kurumlarına ait öğrenci sayısı bilgileri 2005/'06 öğretim yılı sonu itibarıyla verilmiştir.  
Number of student in nonformal education is end of 2005/'06 educational year.

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007

National Educational Statistics, Formal Education 2006-2007

Tablo 7.Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

A. Toplam - Total		B. Erkek - Males			C. Kadın - Females			( % )		
Öğretim yılı Educational year	Okullaşma oranı Schooling ratio	İlköğretim <sup>(1)</sup> Primary education			Ortaöğretim Secondary education			Yükseköğretim Higher education		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C
1997/'98 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	89,51	96,26	82,43	52,79	60,20	44,97	19,52	22,92	15,95
	Net - Net	84,74	90,25	78,97	32,87	41,39	34,16	10,75	11,28	9,17
1998/'99 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	94,31	100,72	87,60	57,15	64,89	48,99	21,67	25,47	17,68
	Net - Net	89,26	94,48	83,79	38,87	42,34	35,22	10,76	11,81	9,67
1999/'00 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	97,52	103,31	91,47	58,84	67,10	50,15	21,05	24,55	17,42
	Net - Net	93,54	98,41	88,45	40,38	44,05	36,52	11,62	12,68	10,52
2000/'01 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	100,93	106,32	95,31	60,97	69,67	51,84	22,25	25,55	18,79
	Net - Net	95,28	99,58	90,79	43,95	48,49	39,18	12,27	13,12	11,38
2001/'02 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	99,45	104,19	94,51	67,89	76,94	58,38	23,37	26,59	19,99
	Net - Net	92,40	96,20	88,45	48,11	53,01	42,97	12,98	13,75	12,17
2002/'03 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	96,45	100,89	91,91	60,76	63,36	67,52	27,12	31,00	23,44
	Net - Net	90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16	14,65	15,73	13,53
2003/'04 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	96,30	100,31	92,14	60,97	60,80	70,67	28,15	32,23	23,88
	Net - Net	90,21	93,41	86,89	53,37	56,08	48,43	15,31	16,62	13,93
2004/'05 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	95,74	99,48	91,85	60,90	69,53	71,88	30,61	34,79	26,63
	Net - Net	89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51	16,60	18,03	15,10
2005/'06 <sup>(2)</sup>	Brüt - Gross	95,59	98,83	92,24	65,18	65,07	74,88	34,46	36,78	29,54
	Net - Net	89,77	92,29	87,16	56,68	61,13	51,95	18,85	20,22	17,41
2006/'07 <sup>(2)(3)</sup>	Brüt - Gross	96,34	99,21	93,37	66,64	66,24	76,66	*	*	*
	Net - Net	90,13	92,25	87,53	56,51	60,71	52,16	*	*	*

(1) 18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir.

(2) 1997 ve sonraki yılların okullaşma oranları 2000 Genel Nüfus Sayımı sonuçlarına göre yapılan en son nüfus projeksiyonuna göre hesaplanmıştır.

(3) Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) ve MERNİS Projeleri tamamlandığında okullaşma oranları güncellenecektir.

(1) It has been undergone 8-year compulsory education with law No. 4306 dated 18.08.1997 since 1997/'98 school year.

(2) Schooling ratios in the year 1997 and onwards were calculated by using the latest population projections according to results of General Population Census in 2000 year.

(3) Schooling ratios will be updated following the completion of Population Register System Based on Address and MERNİS Projects.

Tablo 8. Öğretim Yılı ve Eğitim (8 Yıllık Zorunlu Eğitim) seviyesine göre okullaşma oranı

### 3.6.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve gereksinim duydukları alanda örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Yaygın eğitim; genel ve mesleki teknik yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Yaygın eğitim kurumları şunlardır: Halk Eğitim Merkezleri, Çıraklık Eğitim Merkezleri, Pratik Kız Sanat Okulları, Olgunlaşma Enstitüleri, Endüstri Pratik Sanat Okulları, Mesleki Eğitim Merkezi, Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri, Özel kurslar, Özel dershaneler, Eğitim ve Uygulama okulları (özel eğitim), Bilim ve Sanat Merkezleri (özel eğitim) Açık ilköğretim okulu, Açık öğretim lisesi.

Yaygın eğitim, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri öğrenim kademesinde edindikleri bilgi ve kabiliyetlerini geliştirmek ve hayatını kazanmasını sağlayacak yeni imkanlar kazandırmak amacıyla verilen okul dışı eğitimidir. Yaygın eğitim, halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir.

## BÖLÜM IV.

### İNGİLİZ EĞİTİM SİSTEMİ

#### 4.1. Genel Durum

Üzerinde güneş batmayan ülke olarak bilinen İngiltere, aristokratların ülkesi olarak da anılmakta ve monarşiyi de içinde barındıran yapısıyla dikkat çekici bir özellik taşımaktadır.

Bu ülkenin eğitim çevreleri açısından dikkat çekici özelliği ise bireylerini geliştirdikleri eğitim sistemlerinin yapısında yatmaktadır. İngiliz eğitim sistemi merkeziyetçiliği ve yerelliği birlikte barındıran yapısıyla iyi bir işleyişi yakalamış bir sistemdir. Briault da, 1976 yılında İngiliz eğitim sistemini merkezi hükümet, yerel hükümetler ve okullar arasındaki bir kuvvetler üçgeni olarak karakterize etmiştir. Bu görüş günümüzde hala geçerli olarak kabul edilebilir. Çünkü İngiltere, bu güçler arasındaki dengeyi koruyuş şekliyle, işleyişi ve yönetimi en iyi şekilde sağlayan eğitim sistemlerinden birine sahiptir (Çolak, 2005;191;editör:Akarsu)

İngiltere'deki eğitim ve öğretim politikalarının belirlenmesi 1995 yılından itibaren İstihdam ve Eğitim Birimi'nin sorumluluğunda olup ilgili Devlet Bakanı en üst siyasi yetkilidir.

İngiltere'de eğitim 5-16 yaş arasındaki bütün çocuklar için zorunludur. İngiltere'de çocukların %93'ü devlet okullarına, %7'si ise özel okullara devam etmektedir. Çocukların okula devamı zorunludur.

#### 4.2. İngiliz Eğitim Sisteminin Tarihsel Tanımı

İngiltere, tarihi geçmiş içinde değerlendirildiğinde oldukça köklü bir ülkedir ve uzun geçmişleri içinde eğitim sistemlerinin şekillenmesi sağlanmıştır (Çolak, 2005;192). Köklü bir eğitim sistemine sahip olan İngiltere yenilikleri takip etmiş, çağın gereklerine uymaya çalışmış ve halkın taleplerini de her zaman göz önünde bulundurmuştur. Zaman içinde eğitime yön veren birçok yasa çıkartılmış ve reformlar yapılmıştır. Bunlardan en önemlileri 1944 yılında yapılan Education Act (Eğitim Reformu) ve 1988'de yapılan Education Act'tir.

Yapılan bu reformlardan öncesine baktığımızda kilisenin eğitimde çok önemli bir rol oynadığını görürüz. İngiliz kilisesi kendisini bir Protestan kilisesi olarak tanımlamaktadır.

1830 – 1870 yılları arasında okullar konusunda Protestanlar, İngiliz kilisesine mensup olanlar ve laikler arasında bir çatışma devam etti. İngiltere, ilk ve orta öğrenimini milli anlamda 1870’de sistemleştirmiştir. Bu sistemleştirme şöyle açıklanabilir:

**Yüksek sınıfların eğitimi:** Bunlarda hazırlık okullarından özel okullara geçiş onüç, üniversiteye geçiş onsekiz yaşında oluyordu. Yirmi bir – yirmi iki yaşlarında ise üniversite bitiyordu. Bu sistem devletin kontrolünde olmayan bir eğitim sistemiydi.

**Orta sınıfların eğitimi:** Burada yedi yaşında ilköğrenime, oniki yaşında gramer okuluna giriliyor, onsekiz yaşında da yeni üniversitelerden birine giriliyordu.

**Çalışan sınıfların eğitimi:** Beş – ondört yaşları arasında ilköğretime devam ediyorlardı (Lauwerys, Neff, Varış, 1979; 58).

Yirminci yüzyılda eğitim, birçok Avrupa ülkesinde hassas bir sosyal, ekonomik ve politik sorun olmuştur. İngiltere’de bunun dışında kalmamıştır. İngiliz eğitim tarihinde yirminci yüzyılın en önemli kanunu 1944 Eğitim Reformu’dur. Bu reform daha önce yapılan bütün kanunların yerine geçmiştir ([www.know-britain.com](http://www.know-britain.com)).

Bu kanunla eğitimin toplum ve bireyler için hayati önem taşıdığı çok açık bir şekilde görülmüştür. Eğitimin temel felsefesi şu cümlede yatmaktadır; “Her alanda yerel eğitim otoritelerinin görevi tüm güçleriyle toplumun ruhsal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini devam ettirmektir.” (Education Act Part II, 1944).

İngiliz eğitim sistemi anlayışı, 1944 Education Act Part II’de de belirtildiği gibi, toplum için işleyen bir sistem olarak görülmektedir. Eğer eğitim toplumun ruhsal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini gerçekleştirmeye yönelikse, toplumun her bir bireyinin ruhsal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine odaklanmak zorundadır; dolayısıyla eğitim öğrenci merkezli olmalıdır ([www.know-britain.com](http://www.know-britain.com)).

Eğitime yeni bir yön veren 1988 Eğitim Reformu 1944’ten sonra yapılan en önemli ve geniş kapsamlı rapordur. Burada hareketin eğitime yönetici gücü ve sorumluluğu yeniden tahsis ettiği savunulur. Hareket özel okullara ve ebeveynlere olduğu gibi merkez eğitim otoritelerine de önemli yeni güçler vermiştir. Fakat bunun yanı sıra bölgesel eğitim otoriteleri eğitimsel kararlar verebilme yetkilerinde gerilemişlerdir. Hazırlanan Ulusal Program (National Curriculum) ile temel derslerin programı hazırlanmış ve tüm okul ve bölgelerde bu



programın aynen uygulanması zorunlu tutulmuştur. Bu dersler dışında kalan derslere ise seçmeli ders olarak okul ve bölgeler tarafından hazırlanma olanağı tanınmıştır. Böylece yarı merkezi – yarı yerel bir sistem benimsenmiştir.

1988 Eğitim Reform Hareketi, eğitime radikal değişiklikler getirdi. Anne-babalar devlet okullarını seçme hakkına kavuştular. 5–16 yaşlarındaki çocuklara devlet okullarında hazırlanmış programlar uygulanmaya başlandı. Bölgesel eğitim otoritelerinden (BEO) bağımsız iki yeni eğitim kurumu kuruldu. Bunlar başıyla yürüyen okullar ve şehir teknoloji kolejleridir. İstatistiklere göre eğitim sistemi sadece 18 yaşına kadar okulda kalan çocuklar için uygundu. Basın bunu ele alıp halk endişe gösterince Hükümet yeni reformlar yapmaya mecbur kaldı. Sistemi daha verimli hale getirecek üç temel ilke belirlendi: Mükemmellik, tüketicilik ve anlaşılabilirlik. Serbest piyasa teorisine göre eğitim sistemini rekabete açma mükemmelliğe yol açacaktır. Tüketici olarak tanımlanan ebeveynin eğitimle ilgili kararlar alınmasında etkinliği arttığı sürece başarı standartları açığa çıkacaktır (Demirel, 1996; 57).

Yapılan bu reformlarla birlikte İngiliz eğitim sistemi daha sağlam temellere oturmuştur. Eğitime önem veren bir toplum olan İngiltere de eğitilmiş insan gücüyle daima gelişmiş ülkeler arasında yer almıştır ve bu yerini de koruyacaktır.

#### 4.3. İngiliz Eğitim Sisteminin Genel Amaçları:

İngiliz eğitim sistemi 5 ile 16 yaşındaki tüm çocukların, ister okula giderek, ister kabul edilmiş başka bir eğitim biçimini izleyerek, tam gün eğitim alması gerektiği ilkesine dayanır. Eğitim programı dengeli, genel ve öğrencilerin yaşına, kapasitelerine ve yeteneklerine uyarlanmış olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin duyabileceği özel eğitim gereksinimlerine cevap vermelidir. 5 ile 16 yaş arası tüm öğrenciler ücretsiz eğitim hakkına sahiptir. Aynı zamanda, okullarda veya zorunluluk sonrası eğitim kurumlarında verilen tam gün eğitim, en fazla 19 yaşındaki öğrenciler için ücretsizdir (Türkoğlu, 1998;294).

Eğitim ve öğretimin amacı;

1. Eğitimle ilgili başarı ve beceri standartlarını yükselterek ekonomik büyümeyi desteklemek ve halkın yaşam şartlarını iyileştirmek,
2. Hayat boyu öğrenmeyi teşvik ederek eğitim öğretimde kusursuzluğu, seçenekleri ve çeşitliliği artırarak yüksek randımanlı ve esnek bir iş pazarı oluşturmaktır. (MEB Dışişleri Genel Müdürlüğü, 2006; 111)

İngiliz eğitiminin ilkeleri ise;

1. İngiltere’de eğitim devletin tekelinde değildir; okul açmak serbesttir. Çeşitli teşekkül ve cemiyetler okul açabilirler ve evlilerden istedikleri parayı alabilirler.
2. Eğitim sistemi yarı merkezidir.
3. İngiliz eğitimi adeta İngiltere’de mevcut sosyal sınıflara göre düzenlenmiştir. Sistem sosyal değişmeyi izler.
4. Okul çocuklara ve gençlere entelektüel bir beceri kazandırmayı amaç edinir. Amaç entelektüel bir grup yetiştirmek olduğu için İngiltere’de kitaplar ve öğretmenler önemli yer tutarlar.
5. Sınavlar akademik kademeleri aşmaya ve belli aşamalardan geçmeye yardım ederler. Eğitimciler; “Biz yatırımların yerinde yapılmasını arzu ettiğimiz için sınav ve seçme yoluna gittik” demektedirler.
6. İngiltere’de her çocuk on altı yaşına kadar eğitim görmek zorundadır (Lauwerys, Neff, Varış, 1979; 183).

#### 4.4. İngiliz Eğitim Sisteminin Yapısı

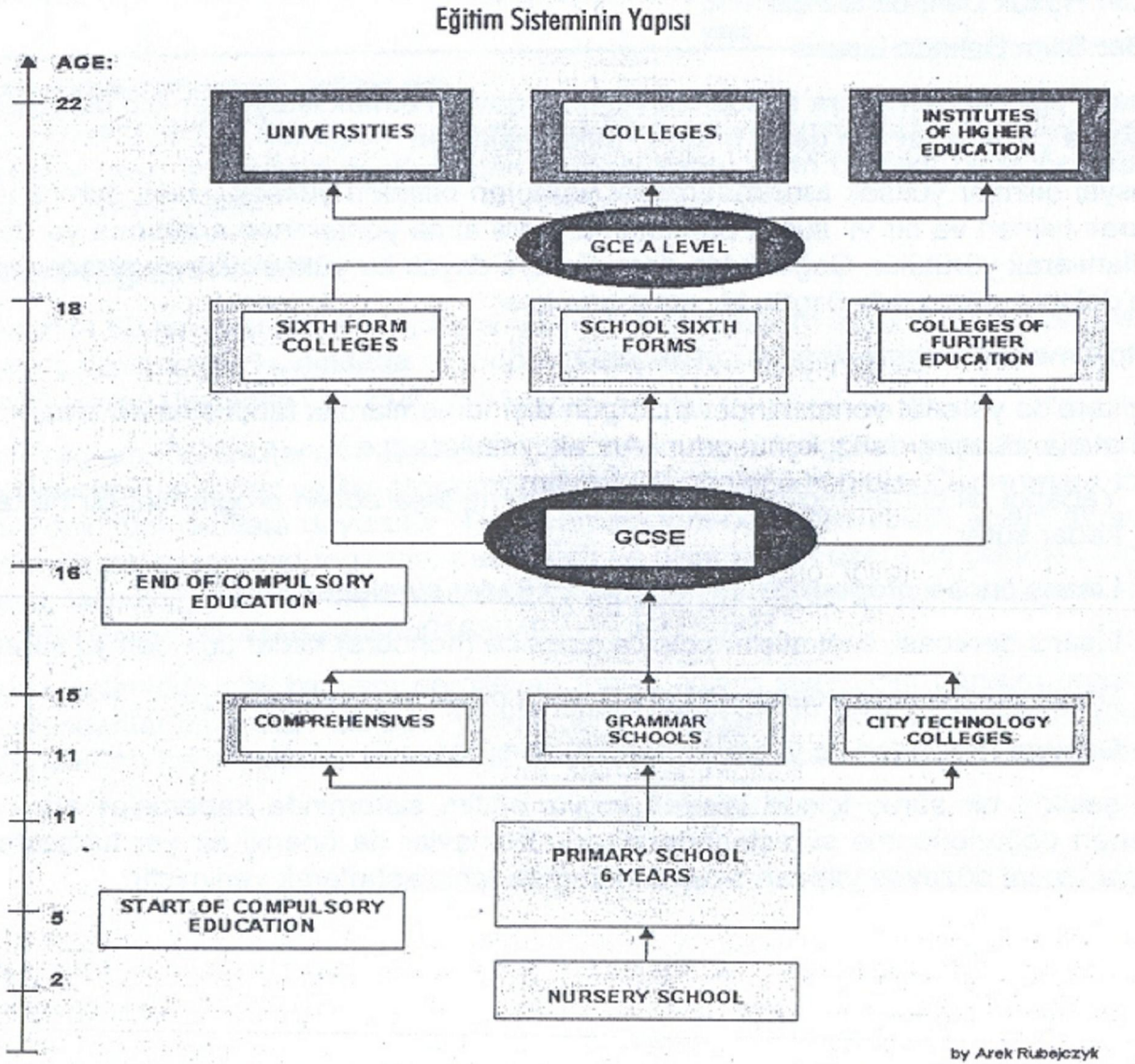
İngiltere’de okulların kademe olarak yapılanması şu şekildedir. 5-11 yaşları arasında ulusal bir ders programını içeren ve 6 yıl süren ilkokul devresini, 3 yıl (7.,8.,9. sınıflar) süren ortaokul devresi izler. Ortaokuldan sonra iki yıl süren ve belli konularda yoğunlaşmış olan (10 ve 11. sınıflar) General Certificate of Secondary Education (GCSE) programı gelir. Buraya kadar (11. sınıf) öğrenciler özel olarak matematik, İngilizce ve fen alanlarından herhangi birinde ve genel olarak da tarih, coğrafya, teknoloji, müzik, sanat, beden eğitimi, yabancı dil gibi konularda yoğunlaşan bir program izlerler. Ek konular okuldan okula değişebilir.

On birinci sınıftan sonra da iki-üç konu üzerinde yoğunlaşmış (GSE A level) bir sınava hazırlık niteliğinde olan ve genellikle iki yıl süren özel programlar gelir. Öğrencinin başarı ve yeteneğine bağlı olarak bu program bir yılda da bitirilebilir (Erdoğan, 2000;165).

Öğrencilerin yaş gruplarına göre zorunlu eğitim süresi dört kademeye ayrılır:

1. Kademe: 5-7 yaş
2. Kademe: 7-11 yaş
3. Kademe: 11-14 yaş
4. Kademe: 14-16 yaş

İngiliz eğitim sisteminin yapısı aşağıdaki tablodaki gibidir.



Tablo 9. İngiliz Eğitim Sisteminin Şematik Yapısı ([http://elt.britcoun.org.pl/e\\_engl.jpg](http://elt.britcoun.org.pl/e_engl.jpg))

#### 4.4.1. Örgün Eğitim

**Okulöncesi eğitim** 2 – 5 yaş arasındaki çocukları kapsar. İlköğretime hazırlık niteliindedir. Zorunlu değildir. Fakat zorunlu olmamasına rağmen özellikle son yıllarda okulöncesi eğitime verilen değer artmış ve anaokulu eğitim alan öğrenci oranı da buna bağlı olarak artmıştır. Tüm beş yaşın altındaki çocukların içinde okulöncesi eğitim gören öğrencilerin oranlarına bakıldığında, beş yaşın altındaki çocukların eğitiminde büyük bir

gelişme olduğu görülmektedir. 1970-1071 döneminde üç ve dört yaşındaki öğrencilerin %20'si okula devam ederken 1998-1999 döneminde bu oran %62'ye çıkmıştır ([www.statistics.gov.uk](http://www.statistics.gov.uk)).

İngiliz eğitim sistemindeki eğitim kurumları kreşler (Nursery Schools) ve anaokullarıdır (Kindergarden). Kreşlere 0-2 yaş grubu devam ederken anaokullarına 2-5 yaş arasındaki çocuklar giderler.

**İlköğretim** zorunlu eğitimin (5-7 yaş ve 8-11 yaş ilk iki devresini kapsar. Bununla birlikte daha genç öğrencileri kabul eden okullar da vardır. İlkokulların çoğu devlet yatırımları ile finanse edilir ve yerel eğitim otoriteleri (LEA) tarafından yönetilir. Her biri 5-8 yaş arası ve 8 yaş ve üzeri öğrenciler için olan, genellikle hazırlık öncesi okulları adını taşıyan bir takım bağımsız okullar da vardır.

Yerel eğitim otoriteleri (LEA) ve yönetim konseyleri öğrenci kabul etme politikalarından sorumludur. Öncelik okula en yakın oturan öğrencilere ve erkek ve kız kardeşleri söz konusu olan okula giden öğrencilere verilir (Türkoğlu, 1998;313).

Öğrenciler tüm sağlık hizmetlerinden yararlanırlar. Bir yılda 3 sömestr vardır. 12 haftalık tatilin 6 haftası yaz, 3 haftası noel, 3 haftası da paskalya tatilidir. Öğrenciler yaş, yetenek ve öğrenim durumlarına göre gruplanırlar.

İlkokul I. Devre okulları: (Infant Schools) Bu okullar 5-7 yaş arasındaki bütün çocuklar için zorunludur. Öğretim süresi 2 yıl ve parasızdır. Haftada 15 blok ders yapılmaktadır.

İlkokul II. Devre okulları: (Junior Schools) Bu devre 4 yıllıktır. 7-11 yaşındaki çocukların eğitimini içermektedir. Çocukların ilkokulun sonunda almak zorunda olduğu (11+) sınavlarına hazırlanmaktadır. Bu sınava giren çocuğa bir zeka testi uygulanmakta, İngilizce bir kompozisyon yazdırılmaktadır. Ayrıca ilkokulda gördüğü derslerle ilgili olarak "Genel bilgi testi" uygulanır (Demirel, 1996;58).

**Ortaöğretim** 11-18 yaş arası öğrencileri kapsar. Zorunlu eğitim 16 yaşında sona erer. Ortaokullar genellikle 11 yaşındaki öğrencileri kabul eder, fakat 3 aşamalı sistemin yürürlükte olduğu bölgelerde, öğrenciler 12, 13 veya 14 yaşında ortaokula gidebilirler. Ortaokullar 3. devre (11-14 yaş) ve 4. devredeki (14-16 yaş) öğrencilere genel bir eğitim verir. Bazı okullar

aynı zamanda 18 yaşına girinceye kadar, zorunlu eğitime bağlı olmayan öğrencileri kabul eder. Fakat 16 yaşın üzerindeki öğrenciler aynı zamanda zorunluluk sonrası eğitim kurumlarında eğitimlerini devam ettirebilirler (Türkoğlu;1998;313).

Bu seviyede yaklaşık 4600 ortaokul, 233.600 öğretmen ve 3.606.000 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencinin gideceği ortaokulun tipinde ailenin içinde yaşadığı koşulların da etkisi vardır. Eğer öğrenci ortasınıf bir altyapıya sahipse ve muhafazakar bir alandan geliyorsa, gramer okuluna ya da modern okula, eğer alt-orta sınıftan geliyorsa ve endüstri alanında yaşıyorsa (çok amaçlı) comprehensive okullara gider ([www.udl.es/usuaris/m0163949/secondar.htm](http://www.udl.es/usuaris/m0163949/secondar.htm), Secondary education).

Ortaöğretimde 4 farklı okul türü vardır:

Gramer Okulları: bu okullar akademik eğilimli çocuklar için öğrenim yapmaktadır. İlkokul öğrencilerinin %20'si bu okullara giderler.

Modern Okullar: Akademik yeteneği fazla olmayan öğrenciler bu okullara gider. İlkokulların devamı gibi olan bu okullara öğrencilerin %70'i devam etmektedir.

Teknik Okullar: Gramer okuluna giremeyen ikinci en iyi öğrencilerin alındığı okuldur. Erkek öğrenciler için daha çok mühendislik, kız öğrenciler için de ticaret, sekreterlik dersleri okutulur.

Çok Amaçlı Okullar: Bu okullarda zorunlu derslerin yanında öğrenci yeteneğine göre seçmeli dersler de vardır ve el işlerine önem verilmektedir (Demirel, 1986;79-81).

**Yükseköğretimde** İngiltere'de okullaşma oranı %64'tür ve yükseköğretim ikili bir yapıya sahiptir. Bir ayağını üniversiteler ve bir ayağını ise politeknik okullar teşkil etmektedir. Bu ayrım 1992 yılında yükseköğretimin üniversite çatısı altında toplanmasıyla son bulmuştur. İngiltere'de bu üniversiteler eski ve yeni olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Eski politeknikler yeni üniversiteleri oluşturmaktadır ve genelde mesleki eğitim kursları düzenlenmektedir. Yeni üniversiteler ise genel akademik eğitim kursları düzenlemektedir. İngiltere'de halen 1994 yılı verilerine göre 96 üniversite ve bu üniversitelere bağlı çok sayıda kolej bulunmaktadır (Milli Eğitim Dergisi, sayı 155-156).

Üniversite ve politekniklerde çeşitli düzeylerde eğitim verilmektedir. Bu üniversitelerde, sosyal ve bilimsel konularda verilen eğitim süresi üç ile dört yıl arasında değişmektedir. Bir akademik yıl genellikle Eylül ve Ekim ayında başlayıp Haziran ayında sona ermekte ve üç dönemden oluşmaktadır (Demirel, 1996;61).

Üniversiteler idari ve yönetim bakımlarından özerk olup, üniversitelerin yönetimi profesörler kurulu tarafından yapılmaktadır. Üniversiteler kendi derecelerini vermektedir, üniversitelerin dışındaki yükseköğrenim kurumlarında elde edilen dereceler üniversite standartlarına eşit olup Council for National Academic Awards (CNAA) adlı bir kuruluş tarafından verilmektedir (Demirel, 1996;61).

İngiltere’de yeterlik derecelerini ve programları tamamlamak farklı süreleri alabilir. Bu konuda genel olarak aşağıdaki gibi bir gruplama yapılabilir:

- Yabancı dil olarak İngilizce ve bunun üzerine inşa edilen programlar bir haftadan bir yıla kadar süre,
- Lisans öncesi programları bir veya iki yıl sürelerle olur,
- Lisans derecesi, özel alan lisans derecesine (honours) kadar üç-dört yıl sürer,
- Dersli yüksek lisans dereceleri dokuz ayla bir yıl arası sürer,
- Doktora dereceleri üç yıl ya da daha fazla sürer ([www uluslararasi egitim.com](http://www uluslararasi egitim.com)).

Sonuç olarak İngiliz eğitim sistemi her kademesiyle çağlar boyu oluşan deneyimlerin getirdiği sağlam bir sistem olma özelliğini taşır. Bu özelliğiyle de gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelere her dönem örnek teşkil etmektedir.

#### 4.4.2. Yaygın Eğitim

18. yüzyılda gece okullarının açılmasıyla başlamıştır. Yetişkinlere İncil okumasını öğretmek, bu arada aritmetik, okuma ve yazmayı öğretmek hedef tutturulmuştur. Sonraları bu okullara dayalı enstitüler, kolejler ve üniversiteler açılmıştır. Burada daha çok işçi sınıfının eğitimi amaç edinilmiştir. Bunlar ileride birçok modern üniversite ve üniversite kolejlerinin temelini teşkil etmiştir. Kadınlar enstitüde ayrıca köylerde yetiştirici kurslar açarak halk eğitiminde etkili olmuşlardır (Demirel, 1996;63).

## BÖLÜM V

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

#### 5.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

Öğretmen eğitimde asıl üretmendir. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte eğitim yerinde, eğitsel mal, hizmet ve düşünce üretir. Eğer öğretmen olmazsa okul da olamaz. Kısaca eğitimi üreten öğretmendir. Bu yüzden toplumlarda eğitim kurumunun oluşması, bir konuda bilgili, becerili olmak isteyenlerin, kendilerine bunu öğretecek birini araması ve bulmasıyla ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumu toplumda bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ağıdır. Öğretmenini bunca gerekliliğine karşın öğretmenliğin bir meslek olmasının ve öğretmen yetiştirmenin tarihi çok yenidir (Başaran, 1996;109).

Türkiye’de son 150 yıldır öğretmen yetiştirme sistemleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki bölümde incelenecektir.

##### 5.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

###### 5.1.1.1. Tanzimat Öncesi Dönem (1299-1838)

Osmanlılarda Tanzimat dönemine kadar, özellikle bir “öğretici”, “öğretmen” yetiştiren herhangi bir öğretim kurumu, okul yer almamaktadır. Öğretici ya da öğretmen durumunda bulunanlar ya medreseden, enderundan çıkmış yahut kendi kendine yetişmiş kimselerdir. Genellikle medreseden yetişen hoca (öğretmen) lar için burada özel bir program uygulanmamaktadır. (Yılman,2006;60).

Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu Eyüp ve Ayasofya medreselerinin sübyan okullarında öğretmenlik yapacaklar için ayrı dersler görmesini istemesinin, öğretmen yetiştirmede ilk adım olduğunu kimi kaynaklar savunmaktadır. (Başaran, 1996;110). 19. yüzyılda, 1820’lü yıllarda, Sultan II. Mahmut’un askerliğini çavuş olarak yapanlardan sübyan okullarına öğretmen araması da öğretmen yetiştirmede değil, öğretmen bulmada zorluk çekmesiyle ilgilidir. Sınıf öğretmeni yetiştirme ile ilgili ilk ferman II. Mahmut tarafından 1824’te çıkarılmıştır (Akyüz, 1989;173).

Tanzimat öncesi dönemin en önemli eğitim kurumları medreseler, Enderun okulu ve sıbyan mektepleridir. Bu kurumlar arasında ve eğitimde bir birlik ve bütünlük yoktur. Bu düzensizliğe çözüm bulmak ve çeşitli makam ve otoritelere dağılmış olan eğitim ve öğretimin düzenlenmesinde önemli bir rol oynayan vakıfların gözetim ve yönetimini bir elde toplamak amacıyla II. Mahmut 1826 yılında Evkaf-ı Hümayun Nezaretini kurmuştur.

Eğitim sistemimizi düzenleme ve bu konudaki başıboşluğa bir son vermek düşüncesiyle ilk önemli organın Tanzimat fermanının ilanından bir yıl öncesinde, 1838’de oluşturulan Meclis-i Umur-ı Nafia olduğu anlaşılmaktadır (Yılman,2006;60).

#### 5.1.1.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876)

Öğretmen yetiştirmede ilk ciddi adım, Tanzimat’ın onuncu yılında 16 Mart 1848’de, yeni açılan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan öğretmen okulu (Darümuallimin-i Rüşdi) idi (Başaran, 1996;110). Darümuallimin Nizamnamesi, ilk müdürü Cevdet Efendi tarafından 1851’de hazırlanmıştır. Amacı dikkate alınırca gerçekte bu okul bir Rüşdi Darümuallimin (Orta öğretmen okulu) idi. Bu okul açıldıktan sonra sayısı3-5’i geçmeyen “Rüştiye Mektepleri”nin çoğaltılması yoluna gidildi. Aradan 15-20 yıl gibi bir zaman geçtikten sonra da, Maarif-i Umumiye Nezareti’ne bağlanan ve “Sıbyan Mektebi” adı verilen ilkokullar çoğaltılmaya başlandı. Bu da ilkokul öğretmenine ihtiyacı artırdı. Bunun üzerine Darümuallimin-i Sıbyan (ilköğretmen okulu) açıldı (Küçüköğlü, 2006;378).

Darümuallimin-i Sıbyan hem illerde açılacak sıbyan okullarına öğretmen yetiştirecekti, hem de illerin sıbyan okullu öğretmenlerine yeni öğretim yöntemlerini öğretecekti. Zamanın Maarif Nazırı, ilköğretimdeki reformların başarıya ulaşması bakımından gerekli yeni bir öğretmen kadrosunun oluşturulması için harekete geçmişti. O, bu amaca yönelik ilk adım olarak, İstanbul’da bir Darümuallimin-i Sıbyan açılmasını düşünmüş. Onun önerisi üzerine Darümuallimin-i Sıbyan, 15 Kasım 1868’de İstanbul’da açılmıştı. Okul müdürü, okulda “usul-ü cedid”e göre eğitim ve öğretim yaptırmaya başlamış; kolayca sonuç alınabilecek bir alfabe öğretim yöntemi geliştirmişti. Bu çevrede tepkiye yol açmıştı. Çevre etkisiyle 1871’de kapandı ve ancak 1872’de tekrar açılabilirdi. Bu defa taşrada açılacak Darümuallimin-i Sıbyanlara öğretmen yetiştirme görevi verildi (Öztürk, 1998; 9).

17 Mart 1857’de Maarif-i Umumiye Nezareti (Eğitim Bakanlığı) kurulmuş ve 3 Mart 1861 tarihinde bu bakanlığın görevleriyle ilgili olarak yayımlanan talimatın bir maddesinde;



okullarda öğretimin Türk Dili ile yapılacağı ve bu amaçla gerekli kitapların dilimize çevrileceği, öğretmenlerin de Türk dili ile öğretim yapmaya yetenekli kişilerden seçileceği bildirilmektedir (Yılman, 2006; 62).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) 1869'da yayınlanmıştır ve ilköğretimden yükseköğretime dek önemli kararlar alması bakımından eğitim tarihimizde önemli bir yere sahiptir. Bu tüzüğe göre, kızlar için 6-10, erkekler için 7-11 yaşları arasında beş yıllık ilköğretim zorunludur. Böylece ilk kez kız çocukları için de ilköğretim zorunluluğu getirilmiştir (Koçer, 1974; 85-86). Bu nizamnameye göre öğretmenlik ilk kez bir meslek olarak kabul edilmiş, öğretmenlerin öğretmen okulundan mezun olmuş olması tercih edilmiştir (Binbaşioğlu, 1995;41).

Yine bu nizamnameye göre kız rüştiyeleri ile sıbyan okullarının bayan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla İstanbul'da 1870'de bir Darülmuallimat (kız öğretmen okulu) açıldı.

1872'de bu okullardan mezun olanlara staj yaptırmak için "Darülameliyat" denen uygulama okulu açıldı. 1875'te İstanbul'dan başka Girit, Konya, Bosna, Bursa, Kastamonu, Kudüs, Trabzon illerinde yeni okullar açıldı. Bu devirdeki darülmualliminlerin ilk programı genel olarak medreselerin programına benzemektedir. Öğretmenlik dersleri yerine Arabi, Farişi, rizariye, Türkçe, hüsnühat, coğrafya dersleri okutulmaktaydı. Bu okulların öğrenci kaynağı genelde belirsiz olup çoğunlukla medreselerdi (Küçüköğlü, 2006; 379).

1874'te öğretmen yetiştiren okula idadi bölümü eklendi. Böylece öğretmen yetiştirme sübyan, rüştiye ve idadi olmak üzere üç derecede yapılmaya başlandı. 1875'ten sonra ilerde sübyan okullarına öğretmen yetiştiren bir yıllık öğretmen okulları açılmaya başlandı (Başaran, 1996; 110).

#### 5.1.1.3. Birinci Meşrutiyet Dönemi (1876-1908)

1876 yılında II. Abdülhamit tahta çıkmıştır. Bu dönemde Genç Osmanlılar adındaki aydınlar isteklerini gerçekleştirmişler ve "Kanun-i Esasi"nin ilanı ile 1877'de ilk parlamento kurularak meşrutiyet ilan edilmiştir. Ancak 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı Osmanlı Devleti için yenilgiyle birlikte büyük kayıplara yol açmıştır. Bunun sonucu olarak II. Abdülhamit parlamentoyu kapatmış ve 1908 yılına kadar sürecek olan Mutlakiyet dönemi başlamıştır.

Milli eğitim alanındaki iyileştirme çalışmalarına bu dönemde de devam edilmiştir. En önemli gelişme 25 Mart 1879'da yürürlüğe giren Rumeli-i Şarki Vilayetinin Mehadi-i Tedrisi hakkındaki kanun olup bundan öncekilere daha derli toplu bir biçimde eğitim, öğretim, program, ders kitabı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili maddelere yer verilmiştir (Yılman,2006; 63).

II. Abdülhamit rejimindeki kısıtlamalar ve katı uygulamalardan öğretmenler de etkilenmiş ve onlar da çeşitli müdahalelere maruz kalmışlardır. Bazı öğretmenler işten çıkarılırken bazıları da sürülmüştür. İmparatorluğun çeşitli yerlerine sürülen öğretmenler Anadolu'ya yeni fikirlerle gitmişler ve bunların yayılmasında etkin rol oynamışlardır. Bu fikirler Meşrutiyet Dönemi'nin yurtsever kuşağının yetişmesinde önemli rol oynamıştır.

#### 5.1.1.4. İkinci Meşrutiyet Dönemi (1908-1920)

1908 yılında parlamento tekrar açılmış ve II. Meşrutiyet Dönemi başlamıştır. 20. yüzyılın başlarında Osmanlılarda 13 bölgeye yayılmış 17 adet öğretmen eğitim fakültesi bulunmaktaydı. Büyümekte olan ilkokul öğretmeni talebini karşılamak için Öğretmen Eğitim Okulları'nın sayısı hızla çoğaltıldı ve 1911 yılında 31'e ulaştı. 1920 yılına kadar küçük değişikliklerle bu durum devam etti (Türk, 1999;33).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Öğretmen Okulu'nun yüksek (idadi) kademesi ayrılarak Yüksek Öğretmen Okulu'na (Darümuallimin-i Ali) dönüştürüldü. Bu okulun öğrencileri bir kesim derslerini üniversiteden (Darülfünun) almaya başladı. Bu okul bir ara kapatılıp yeniden açıldı, 1915'te de baştan yenileştirildi. Okulun altı yıllık ilkokulun üzerine dört yıllık ilk kademesinden ilkokullara öğretmen; iki yıllık kademesinden ilköğretmen okullarına öğretmen ve ilköğretim müfettişi; dört yıllık üçüncü kademesinden de idadi ve sultanilere öğretmen yetiştiriliyordu. Bu okulun öğretim süresi ilkokulla birlikte onaltı yıldır (Başaran, 1996;110).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde İstanbul'da Yüksek Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat-ı Aliye) adını alan Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat), süre ve öğretimin kademelendirilmesi yönünden Yüksek Öğretmen Okulu'na eşitlenmişti (Başaran, 1996;110).

Bu devirde ayrıca gerek öğretmenlik mesleği, gerekse öğretmen yetiştirme bakımından kaydedilen en önemli gelişmelerden biri de, 1913'teki Maarif Nezareti'nin, "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkatı"nın yayınlanmasıdır. Bu kanun iptidailere öğretmen olabilmek için bir Darümuallimin-i iptidaiyeden mezun olma şartını getirerek öğretmenliğe hukuki bir

statü kazandırmıştı. Ayrıca, her vilayet merkezinde birer Darümuallimin-i iptidai açılmasını ve kız iptidailerini için gerekli görülen yerlerde birer Darümuallimat-ı iptidai açılmasını öngörmekteydi. Bir yıl sonra yürürlüğe giren İdare-i Hususiye i Vilayet Kanunu da taşradaki okulların kaderinde, etkileri Cumhuriyet dönemine dek süren bir rol oynamıştı (Öztürk, 1998;12).

1915'te çıkarılan "Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi"nin neşrinden sonra öğretmen okullarına ilgi azalmıştır. Buna bir de çok sıkıntılı geçen savaş yılları etki etmiştir. Vilayet bütçelerinin Darümuallimin'e bakamaması, ilkokul öğretmenlerine maaşını verememesi öğretmenliğe olan ilgiyi azaltmıştır (Öztürk, 1999;205).

Meşrutiyet döneminin sonlarına doğru, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında genel olarak haftada 32 saat ders yer almaktaydı. Okutulan dersler arasında ortalama 3 saat din bilgisine ayrılırken, geriye kalan 29 saatin dünyevi ve çağdaş bilgiler veren derslere dağıtıldığı görülür. Daha önceki dönemlerde uygulanan ve çoğunlukla din eğitimine ağırlık verilen programlara göre, bu dönemde uygulanan programların giderek gelişme gösterdiği ve zamanla daha çağdaş bir niteliğe kavuştuğu söylenebilir (Akyüz'den aktaran Sözer, 1991;22).

Kurtuluş Savaşı'nın sürdüğü dönemde (1919-1922), Meşrutiyet Dönemi'ndeki sistem, siyasal ve ekonomik nedenlerle aynen devam ederken öğretmen yetiştiren kurumların sayısında giderek azalmalar olmuştur. Savaşın zaferle sonuçlanması ve 1923'te cumhuriyet ilan edilmesiyle öğretmen yetiştirme sistemi de genel eğitim sistemi içinde hızlı bir şekilde gelişme sürecine girmiş ve çağdaş bir sistemin yerleşmesine olanak sağlamıştır (Sözer, 1991;22).

Ulusal Kurtuluş Savaşı ve TBMM Hükümetler (1920-1923) döneminde öğretmenlik mesleği daha çok önem kazanmış ve öne çıkmıştır. Bu dönemde öğretmenlik mesleği ulusal kültür, ulusal dayanışma, ulusal birlik bütünlük, ulusal kurtuluş, ulusal bağımsızlık ve ulusal özgürlük ile ulusal eğitim kavram ve uygulamaları üzerinde odaklanmıştır. 1921 Maarif Kongresinde Mustafa Kemal'in açılış konuşmasında "ulusal eğitim"i açıklaması, "Türkiye'nin ulusal eğitimini kurmasını istemesi ve öğretmenleri" gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri olarak tanımlaması yeni Türkiye Devleti'nde öğretmenlik mesleğine yeni bakışın yeni görevler ve yeni işlevler yükleyişin yeni temelini oluşturmuştur (www.aruz.com).

### 5.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kuran Atatürk ve kadrosu devletin gelişmesi ve yapılan yeniliklerin köklü ve kalıcı olması için gerekli olan en önemli unsurun eğitim olduğu konusunda hemfikirlerdi. Bu nedenle eğitim konusunda yapılan çalışmalar Kurtuluş Savaşı devam ederken başlamıştır ve Cumhuriyet'in ilanından sonra da hız kazanmıştır.

Yeni kurulan Türk Devleti'nin hedefi, Türk ulusunu çağdaş uygarlık düzeyine yükselterek, uygar uluslar arasına katmaktır. Bu nedenle de 1924 yılında çıkarılan Öğretimin Birleştirilmesi, 1924 yılında çıkarılan Halifeliğin Kaldırılması, 1926 yılında kabul edilen Türk Medeni Kanunu ve 1928 yılında kabul edilen Latin Alfabesi çağdaş ve gelişmeye açık bir toplumun kurulmasında temel taşları oluşturmuşlardır. Yapılan bu devrimler bir toplumun uygarlık düzeyini belirleyen eğitim, din, hukuk, yönetim gibi alanlarda büyük değişiklikler ve yenilikler yaparak yeni toplum örgütlenmesinde anahtar rolünü oynamışlardır. Bu yeniliklerin savaştan yeni çıkmış, yorgun ve çağın gerisinde kalmış halka benimsetilmesi için Atatürk öğretmenlere görev vermiştir.

Osmanlıdan miras alınan 31 okul gözden geçirilmiş, kaliteye ağırlık vermek maksadı ile öğretmen eğitimi okulları 20'ye indirilmişti. Bu yeni okulların müfredatları, Atatürk'ün birçok söylevlerinde de açıkladığı gibi aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak yeniden gözden geçirilmiştir.

“Milli birlik ve halkın beraberliği için eğitim”

“İlmi ve teknolojik bilgilere dayanan eğitim”

“Milli değer ve ihtiyaçlara dayana eğitim”

“Toplumunu yeniden yapılandırmak için sarf edilen çabaları geliştirecek bir eğitim”

“Öğrenciyi hayata hazırlayan bir eğitim”

“Çağdaş medeniyetler düzeyine ulaştıracak eğitim”

“Gençleri kendi güçlerinin bilincine vardırarak bir eğitim” (Türk, 1999;34).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen eğitimi için bir temel ilke de; insanların yetenek ve hayat şartlarını geliştirmede yardımcı olmaya gayret ederken değişmekte olan şartlara kendilerini uyarlayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi idi. Bu öğretmenlerin, aynı zamanda ziraat ve kırsal yaşamın diğer yanları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu yolun, ülkenin değişimi ve çağdaştırılması için yegâne yol olduğu düşünülmüştür (Türk, 1999;34).

Cumhuriyet döneminin başlangıcında, eğitime yapılan en önemli katkılardan biri, öğretmenliğin yasal olarak “meslek” durumuna getirilmesidir. Şöyle ki, 1924 tarih ve 439 sayılı yasada, “öğretmenliğin, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayıran bir meslek” olduğu belirtilmektedir (Koçer, 1967;79).

Bu yasaya göre öğretmenlik, yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim öğretmenliği olarak üç dereceye ayrılmıştır. Bu ayrıma göre, ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere İkinci Meşrutiyetten kalan ilköğretmen okullarının sayısı azaltılarak niteliklerinin yükseltilmesine çalışıldı. İlköğretmen okulları (bunların başlangıçta adı muallim mektebi, daha sonra öğretmen okuluydu) beş yıllık ilkokuldan ve üç yıllık ortaokuldan sonra üç yıllık öğretmenlik meslek okuluna dönüştürüldü. 1970-71 yılında İlköğretmen okulu dört yıla çıkarıldı. 1974-1975 öğretim yılından başlayarak ilköğretmen okullarının yerine lise üstünde iki yıllık eğitim enstitüleri açılarak ilköğretmen okulları kapatıldı. Bu enstitüler, 20 Temmuz 1982’de üniversitelerin içinde eğitim yüksek okullarına dönüştürüldü (Başaran, 1996; 111).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için Konya’da Orta Öğretmen Okulu (Orta Muallim Mektebi) açıldı (1926). Bu okul 1927-28 yılında Ankara’ya taşındı. Daha sonra okulun adı 1935’te Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü’ne dönüştürüldü. Okul, ortaokullara, bazı dallarda liselere dal öğretmeni, ilköğretmen okullarına öğretmen ve ilköğretim müfettiş yetiştirmekteydi. Okulun başlangıçta öğretim süresi, kimi şubelerinde iki yıl, kimi şubelerinde ise üç yıldır. 1967’de tüm şubelerin süresi üç yıl, 1978’den sonra da dört yıl oldu. Bu okula denk olarak açılan on sekiz eğitim enstitüsü 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kanunu ile eğitim fakültelerine dönüştürüldü (Başaran, 1996; 111).

## 5.2. Öğretmen Yetiştirme Programları

### 5.2.1. Köy enstitüleri

Öğretmen okulları genellikle kent ve kasabalardaki ilkokullara öğretmen yetiştirmekteydi ve öğretim süresi ilkokuldan sonra beş yıldır. Bu arada, köylerin eğitim sorunlarını çözmek için 1926 yılında parasız yatılı Köy Öğretmen okulları kuruldu. Bu okulların süresi ilkokuldan sonra üç yıldır ve mezunları en az beş yıl süre ile köylerde çalışmak zorundaydılar. 1932-1933 ders yılı başında ilköğretmen okullarının süresi dört yıla çıkarıldı. Köy öğretmen okulları ise 1933 yılında kapatılarak, yerlerine 1940 yılında çıkarılan bir yasa ile, ilkokuldan sonra beş yıl süreli Köy Enstitüleri açıldı. Bu okullarda, parasız-yatılı olarak karma eğitim uygulanıyordu. Köy enstitüleri, Türkiye’de köy kalkınması sorununa yapılan toplumsal bir yaklaşımın ürünüdür (Sözer, 1991;23).

Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün soysa-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan köy enstitüleri, cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır.

1953 yılına kadar köy enstitüleri (toplam 21) lise seviyesindeki üç yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Bunların yanında, özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli kurslar yoluyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere öğretmen olma hakkı verilmiştir (eğitmenlik uygulaması gibi).

1953 yılında köy enstitüleri kapatılmış ve altı yıllık ilköğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer üç yıllık ilköğretmen okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir okullarına farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem üç hem de altı yıllık ilköğretmen okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tatmlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına köy enstitüleri programlarından esinlenerek “iş ve tarım” dersleri konmuştur. Köy enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde ilköğretmen okulu mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirmeleri öngörülmüştür (yok.gov.tr /egitim /ogretmen /ogretmen\_yetistirme\_lisans/rapor.doc).

### 5.2.2. Yüksek Öğretmen Okulları

1959 yılına kadar lise ve dengi okullarla öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan tek okul İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'dur. Türkiye'deki hızlı nüfus artışı nedeniyle, hızla sayıları artan ve yenileri açılması planlanan liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için çeşitli tedbirler düşünülmüştür. I., II. Ve III. Maarif Şura'larında hazırlanan öğretmen yetiştirme ile ilgili raporlarda, ortaöğretimin ihtiyacı için İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'nun geliştirilmesi ve yeni bir modelle Ankara'da ikinci bir Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması önerilmiştir.

Yüksek Öğretmen Okulları'nda dersler yarı yıl esasına göre düzenlenmiştir. Bir yarı yıl 16 hafta olup dört yıllık öğretim süresi toplam 194 ders/saat öğretimi içermektedir. Bunun % 72'si alan bilgileri; % 13.4'ü meslek dersleri ve % 12.4'ü genel kültür derslerinden meydana gelmektedir (Yılman,2006;148).

İstanbul'da tek olan Yüksek Öğretmen Okulu'na, hem fakültelerce açılan giriş hem de okulca açılan yarışma sınavlarında başarılı olanların alınması nedeniyle yeterli başvuru olmadığı görülmüştür. Bu okulun mezunları ise çoğunlukla öğretmenlik dışında görevler üstlenmeyi tercih etmişlerdir (Milli Eğitim Dergisi, sayı:160)

1960 tarihinde de Ankara Yüksek Öğretmen Okulu fiilen açılmış olmakla birlikte, siyasi problemler nedeniyle, öğrenimine 1978 yılına kadar devam edilmiştir. 1978 yılında Yüksek Öğretmen Okulları resmen kapatılmıştır.

### 5.2.3. Eğitim Enstitüleri

İlk kez 1926-1927 öğretim yılında, ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla, Konya'da iki yıl süreli olarak Orta Muallim Mektebi açılmıştır. Bu okul eğitim enstitülerinin temelini oluşturmuştur. Anılan okul 1927-1928 öğretim yılında Pedagoji Bölümü eklenerek Ankara'ya taşınmıştır. 1928-1929 öğretim yılında Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih-Coğrafya bölümleri eklenmiş ve öğretim süresi iki yıl hazırlık bir buçuk yıl meslek eğitimi olmak üzere üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1932 yılında bir yılı hazırlık olmak üzere, öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve Resim-iş ve Beden Eğitimi bölümleri eklenmiştir. 1934-1935 öğretim yılında hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Enstitüde 1937-1938'de müzik bölümü, 1941-1942'de Fransızca, 1944-1945'te İngilizce, 1947-1948'de Almanca

bölümleri açılmış, öğretim süresi Müzik, Resim, Beden Eğitimi bölümleri üç, diğer bölümler iki yıl olarak düzenlenmiştir. 1968-1969 öğretim yılında tüm bölümler üç yıl olarak düzenlenmiştir. 1979-1980 öğretim yılında Eğitim Enstitüleri'nde öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve 1982'den sonra üniversitelere bağlanmıştır (Milli Eğitim Dergisi, sayı:160).

#### 5.2.4. Teknik Öğretmen Eğitimi Okulları

Amacı, teknik ve mesleki orta dereceli okullar için teorik ve sağlam bir uygulama bilgisine sahip olacak öğretmenleri mesleki ve teknik konularda eğitmek üzere, biri erkekler, diğeri kızlar için olmak üzere mesleki ve teknik öğretmen yetiştiren iki adet yüksekokul kurulmuştur.

Bu okullar teknik ortaokul ve mesleki okullardan sonra dört yıllık bir eğitim yaparak topluma uzun bir süre başarıyla hizmet vermişlerdir. Toplumun değişen şartlarına uymak ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha sonraki yıllarda bu gibi yüksek okulların sayısı fazlaştırılmış, fonksiyon ve müfredatlarında bir takım değişiklikler yapılmıştır (Türk, 1999;37).

#### 5.2.5. Anadolu Öğretmen Lisesi

Öğretmen yetiştirmede önemli kaynaklardan biri de Anadolu Öğretmen Liseleri'dir. 1974 yılında öğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüştürülmesi ile bu okullara olan ilgi azalmış, öğretmen okulları geçmişteki nitelikli öğrenci kaynağını yitirmiştir. Bu gerçekten yola çıkılarak, eğitim sisteminin yapılandırıldığı, ilköğretim öğretmenliği dahil, öğretmenlik mesleğinin her dalında yüksek öğretim şartı benimsenmiştir ve öğretmen liselerine yönelik yeni bir arayış içine girmiştir. Bu kapsamda 1989-1990 yıllarında Anadolu Öğretmen Liseleri açılmıştır. Sekiz yıllık ilköğretimden sonra bir yıl hazırlık ve üç yıl süreli eğitim görme esas alınmıştır. Açıldığı yıl 18 olan Anadolu liselerinin sayısı 1999-2000 eğitim öğretim yılında 86'ya ulaşmıştır. Bu liselerde her dönemde diğer dersler yanında iki saatlik Pedagojik formasyon dersi de yer almaktadır (Eşme, 1999;42-143).

Üniversiteye giren her 100 Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarından 62'si Eğitim fakültelerine girmektedir ve bu lise çıkışlı her 100 öğrenciden 58'i öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmektedir. Eğitim fakültelerine giren her 100 öğrencinin 7'si Anadolu Öğretmen Lisesi mezunudur (Eşme, 1999;145). Bu tablo Anadolu Öğretmen Liselerinin



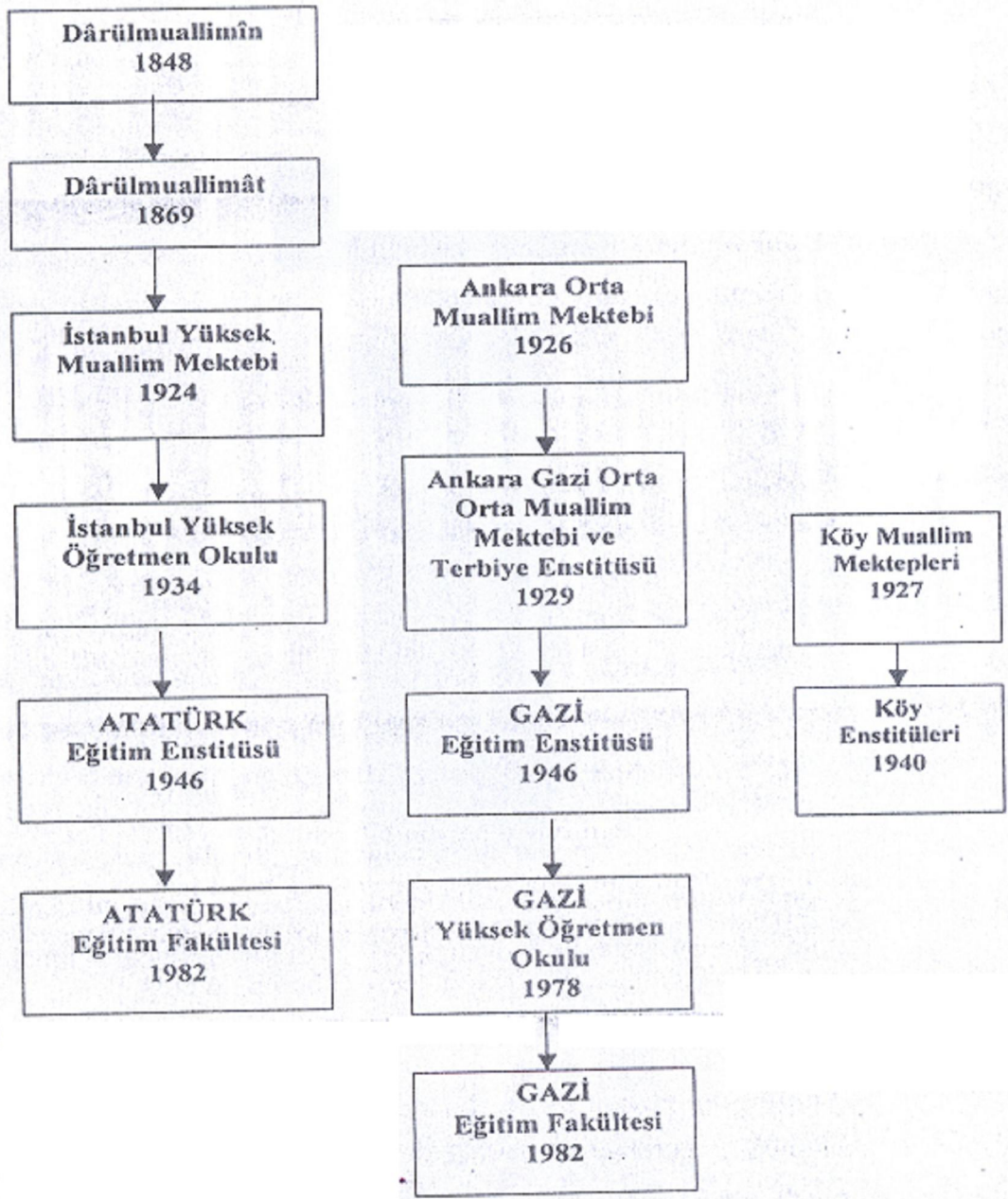
amacına ulaştığını ve öğrencileri öğretmenlik mesleği hakkında bilgilendirerek onları eğitim fakültelerine yönelttiğini gösterir.

#### 5.2.6. Eğitim Fakülteleri

Yüksek Öğretim Kanunu'ndan önce, Türk yüksek öğretim sistemi; birincisi bağımsız ve özerk kuruluşlar olan üniversiteler, ikincisi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzmanlaşmış olan akademiler, üçüncüsü de idari ve akademik olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Eğitim Fakülteleri olmak üzere üç farklı kurumdan oluşmuştur. Öğretmen eğitimi için bütün politikalar ve uygulamalar kaçınılmaz olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılmaktaydı. 1970'lerde ortaya çıkan siyasal, sosyal ve ekonomik problemler nedeniyle yüksek öğretimdeki bu üçlü sistem çok geçmeden yozlaşma işaretleri vermeye başlamıştır (Türk,1999;39).

Türk eğitim sisteminde reform yapmayı planlayan Türk hükümeti, 6 Kasım 1982 yılında, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nu yürürlüğe geçirmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan bu düzenleme ile bütün öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri, 4 yıllık Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek, yüksek öğretimde yeni ve kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiştir.

1982 yılında 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile kurulan eğitim fakülteleri Türk eğitim sistemi içinde yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olup 15 yıllık süre içinde çok değişik eleştiriler almışlardır. Bu eleştirilerin genel olarak öğretmenlik formasyon derslerinin sayısı ve nitelikleri ile mesleki ruh ve heyecanın yeterince verilmediği noktasında toplandığı görülür (Yılman,2006;68).



Tablo 10. Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Okulların Tarihsel Gelişimi

### 5.2.7. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerimizdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin temel gerekçelerini ayrıntılı bir biçimde açıklayan bir doküman ayrıca hazırlanmış ve çeşitli düzeylerde tartışıldıktan sonra ilgili kurum ve kuruluşlara gönderilmiştir. Eğitim Fakülteleri

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi başlıklı bu dokümanda da belirtildiği gibi, Eğitim Fakültelerinde yapılan bu yeni düzenleme ile öncelikle 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-98 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bunun yanında ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde önemli bir adım atılmıştır. Tüm bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı ile yeterli düzeyde koordinasyon ve işbirliği yapılmış ve bu şekilde Eğitim Fakültelerinde yapılan çeşitli geliştirme etkinliklerinin gerçekçi ve ihtiyaca dönük olması sağlanmıştır ([www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr))

1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konan yeni düzenleme ile;

- Ülkenin kısa ve uzun vadede alanlara göre öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak fakültelerin, bu ihtiyacı nitelik ve nicelik olarak karşılamalarını mümkün kılacak bir yapıya gidilmesi,
- Eğitim fakültelerindeki bölüm yapılanmasının eğitim sistemindeki okul yapılanmasına paralel hale getirilmesi fakültelerde her okul düzeyine uygun öğretmen yetiştiren bölüm ve programların açılması,
- İlköğretim bütünlüğü içerisinde 1-8. sınıflara öğretmen yetiştiren programların bir bölüm çatısı altında toplanması, sadece ilköğretim okulu 6-8. sınıflara öğretmen yetiştiren Türkçe öğretmenliği programının diğer bütün alanlardaki programlara yan alan olarak hizmet vermesi gerektiğinden ayrı bir bölüm olarak yapılandırılması,
- Okulöncesi, Sınıf, Yabancı Diller, Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanlarında öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmen adaylarının hem lisans hem yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi, bunların dışındaki ortaöğretim alan öğretmenlerinin ise 3.5+1.5, 4+1.5 seçeneği ile tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi,
- İlköğretim okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirirken yan alan uygulamasını etkin bir şekilde işletmek amacıyla;
- Sınıf öğretmenliği 1-5. sınıf programında Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Bilgisayarın yan alan olarak seçilmesi,

- İlköğretim dal öğretmenliği 6-8. sınıf programlarında en az bir yan alan seçme olanağının yanı sıra; Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Bilgisayar alanlarından birinin ikinci bir yan alan olarak seçilmesi,
  - Öğretmen adaylarının uygulama aşamasından önce okulu daha yakından tanıyabilmeleri amacıyla “okul deneyimi” adı altında ek bir uygulama programının başlatılması,
  - Öğretmenlik formasyonu programında mevcut derslerden farklı olarak öğretmenin sınıf içi etkinliğini artıracak Sınıf Yönetimi, İletişim, Motivasyon, Öğrenme gibi konulara yer verilmesi,
  - Okulöncesi, Sınıf, İngilizce dallarındaki öğretmen ihtiyacını ivedilikle karşılamak amacıyla;
- Okulöncesi öğretmenliği dalında 29 kredilik,
- Sınıf öğretmenliği dalında 33 kredilik,
- İngilizce öğretmenliği dalında 31 kredilik

sertifika programı düzenlenmesi kararlaştırılmıştır (Türk, 1999;41).

Yeniden yapılandırmanın olumlu yanları olarak; özel öğretim yöntemleri konusuna ağırlık verilmesi, meslek öncesi öğretmenlik uygulamalarının artırılması, sınıf öğretmenliği sorununun ciddi olarak ele alınması, 8 yıllık kesintisiz ilköğretimin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmenin ağırlıklı olarak hedeflenmesi, asıl branşın yanında yan alan eğitimi uygulamasının getirilmesi noktaları vurgulanmaktadır. Olumsuz yanları olarak ise; 150 yıllık öğretmen yetiştirme deneyim ve birikimimizin dışlanması, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin düzenlenişindeki yanlışlıklar, branş öğretmeni yetiştirmenin 5.5-6 yıla çıkarılması, yapılması gereken uygulamaların olanaksızlıklar nedeniyle gereği gibi yapılamaması, lisans dersleriyle yüksek lisans diploması verilmesi, varolan akademik “tezsiz yüksek lisans” öğreniminin sertifika programlarına dönüştürülerek bozulması, bazı branşlarda öğretmenlerin 5.5-6 yılda yetiştirilirken bazılarında dört yılda yetiştirilmesinin öğrenim süresi açısından bir tutarsızlığı doğurması, aynı öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan öğrencilerin farklı diplomalarla vasıflandırılması, öğretmenlik mesleğini tercih etmenin lisans öğrenimi sonuna ertelenmesi, farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarının (sertifika programlarının devamı, tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci alımının farklı ölçütlere bağlanması ve bu konuda üniversiteler arasında ortak bir uygulamanın olmaması, v.b.) devam etmesi, tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliğine başvurabilecek lisans mezuniyetlerinin çok türünlüğü, ... gibi noktalar vurgulanmaktadır (Kavcar, 2003; 84-85).

Yeni düzenlemenin temel gerekçelerinden en önemlisi öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili olan tüm birimler arasında ciddi bir iletişim kopukluğu ve koordinasyon eksikliği yaşanması idi. Bu nedenle yeni düzenlemenin daha kalıcı ve etkin bir şekilde işlenmesini sağlamak üzere bu yönde etkin tedbirlerin alınması gerekli görülmüştür. Yüksek öğrenim kurulu bünyesinde Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin kurulması yukarıda adı geçen tedbirlerin en acil ve önemlisi olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin amaç ve görevleri aşağıda sıralanmıştır:

Amaçlar:

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

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

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

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

5) Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak.

Görevler:

1) Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirmek.

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

- 3) Yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak.
- 4) Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak.
- 5) Öğretmen eğitiminin büyük ölçüde uygulamaya dayandırılmasını sağlamak.
- 6) Ülkenin önceliklerinin ve öğretmen açığı olan bölgelerin saptanması, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımının yapılması ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmak.
- 7) Öğretmen eğitimi programları için uygulanabilecek öğrenci seçiminde destek sağlamak.
- 8) Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer bütün ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak.
- 9) Çalışmaların en iyi ve mükemmel bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olmak.
- 10) Hizmet için eğitim kursları ve yurtdışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destek sağlamak.
- 11) Okullardaki öğrenim-öğretim kalitesini iyileştirmek ile ilgili olarak sınıf tabanlı eğitim araştırmaların yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.
- 12) Öğretmen yetiştirme ve eğitimi ile ilgili verileri toplamak, muhafaza etmek ve ilgili yerlere sunmak.
- 13) Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği konusunda gerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek.
- 14) Öğretmen yetiştirme ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak.

15) Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirmek.

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

17) Öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu'na tavsiyelerde bulunmak. ([www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)).

### 5.3. Öğretmen Adaylarının Nitelikleri

Türkiye’de, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel yasasının 43. maddesindeki “hangi kademedede olursa olsun, öğretmen adaylarının, yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır” ve “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır” hükümleri, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uyulacak temel ölçütleri belirlemiş bulunmaktadır (Sözer, 1991; 41).

Öğretmenler toplum mimarlarıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının seçimi de özen gösterilmesi gereken konuların başında gelmektedir. Öğrenciler meslek seçme aşamasında hem bireysel beklentilerini hem de seçecek oldukları mesleğin beklentilerini öğrenip her iki beklenti de birbirleriyle uyuyorsa hedefledikleri mesleği seçmelidirler. Ülkemizde öğrencilere seçecekleri mesleği tanıttak ve meslek seçimi konusunda sağlıklı karar vermelerini sağlayacak bir sistem sınırlıdır. Ayrıca öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerinin ölçülmesi konusunda da yeterli bir sistem geliştirilmemiştir.

Diğer taraftan bugünkü mevcut merkezi sınav sistemi de öğrencilerin sadece akademik bilgi ve yeteneklerini ölçmekte ve aldıkları puana göre öğrenciler yerleştirilmektedir. Oysa pek çok araştırmacının da vurguladığı gibi bir alanda başarı genel yetenek yanında o alanın gerektirdiği bazı özel yetenek ve ilgi de gerektirir. Kısaca meslek seçmede öğrencilerin kişilik, yetenek ve ilgilerinin de belirlenebileceği özel testlere ihtiyaç vardır.

Bir meslek adamının mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğinin gereklerine inanması, mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması zorunludur. İnanma, bilme ve uygulama, öğretmenliğin duyuşsal, bilişsel ve devinimsel boyutlarını oluşturur (Başaran, 1996;114).

Bir öğretmenin, öğretmenliğin gerekliliğine ve gerektirdiği eylem ve işlemlere inanması gerekir. İnanma öğretmenin, mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir. Öğretmenliğe karşı olumlu tutumlar öğretmenlik davranışının duyuşsal boyutudur (Başaran, 1996;114).

Bir öğretmenin mesleğinin eylem ve işlemlerini başarıyla yapabilmesi için bunların gerektirdiği bilgileri derinliğine bilmesi gerekir. Öğretmeni mesleğinde uzmanlaştıran meslek bilgileri de davranışlarının ikinci boyutu olan bilişsel boyutu oluşturur (Başaran, 1996;114).

Yine bir öğretmenin bilgilerini uygulamaya koymada becerikli olması gerekir. Öğretmenin mesleği için gereken eylem ve işlemleri güven içinde yapabilmesini sağlayan becerileri de davranışlarının devinimsel boyutudur (Başaran, 1996;114).

Çağımızda, öğretmenin tartışma götürmeyen en temel işlevi, öğrencilerine rehberlik ederek ve onları her zaman etkin kılarak davranış değişikliği oluşturmalarını sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin, çağın gereklerine yanıt verecek nitelikte, çok yönlü ve çağın teknolojisini iyi çözümlenerek yetişmesi gerekmektedir. Öyleyse, öğretmenin geniş bir genel kültür, sağlam bir alan bilgisi ve güçlü bir meslek bilgisi ile donatılması, kendini sürekli yenilemesi, içinde bulunduğu çevrenin koşullarını ayırıştırıp geliştirmesi, eğitim yoluyla ülke kalkınmasına katkıda bulunması, yeni teknolojiyi eğitimde kullanması, yaptığı eğitim ve öğretim çalışmalarında ussal ve bilimsel düşünme yeteneğini göstermesi ve bu yolla, eğitim amaçlarının gerçekleşmesine katkıda sağlaması gerekir. Bu bakımlardan, ülke kalkınmasında etkin rol alarak, çevresine ışık tutması ve danışmanlık etmesi gereken öğretmenin yetiştirilmesi de özel bir çaba ve program gerektirmektedir (Özgü, Hakan ve Açıkalin'dan alıntılan Sözer, 1991; 42).

#### 5.4. Öğretmen Adaylarının Öğrencilik Koşulları



Milli eğitim şuralarının ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin toplantıların raporlarında yer alan öneriler arasında öğretmen olarak yetiştirilen öğrencilere ilişkin öneriler de vardır. Bunlardan en çok yinelenen bazıları şunlardır:

1. Öğretmen liseleri öğrencileri, ilk yıllardan başlayarak öğretmenlik öğrenimine hazırlanmalı ve öğretmenlik mesleğine güdülenmelidir.
2. Öğretmen olacaklar, üniversiteye özel yöntemlerle ve geniş tabandan seçilerek alınmalıdırlar.
3. Öğretmenlik öğrenimini çekici kılmak için, eğitim sisteminin geçmişinde olduğu gibi, eğitim fakülteleri ya yatılı olmalı ya da öğrencilere yeterli sayıda ve düzeyde ders verilmelidir.
4. Öğretmen yetiştirme, bağımsız olarak, öğretmen yetiştiren fakültelerde yapılmalıdır.
5. Öğretmen yetiştiren fakülteler özerk olmalı ve öğrenciler demokratik yönetimle, demokratik bir ortamda yetiştirilmelidir.
6. Öğrencilerin birinci yıl (ikinci yarıyıl) sonunda durumları değerlendirilmeli; başarıları ve öğretmenliğe karşı tutumları elverişli görülmeyenler, başka fakülte ya da üniversitelere gönderilmelidirler.
7. Lisans öğrenimi süresince, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek ve dal derslerinde kurumsal bilgilerine koşut olarak, bu bilgilerini uygulamalarına ve denemelerine önem verilmelidir.
8. Uygulamayı yönetecek öğretim elemanları, ya bunun için özel yetiştirilmeli ya da öğretmenlikte başarılı ve deneyimli olanlar arasından seçilmelidir.
9. Dört yıllık lisans öğrenimini bitirenler, en az iki yıl aday öğretmen olarak çalıştırılmalı; adaylık dönemindeki yetişmesinde fakülte ve adayın çalıştığı okul ortak yükümlülükler almalıdır.
10. Böylesine özel bir tutumla yapılacak bir yetiştirme sistemine öğrenci bulabilmek için, öğretmenlik toplumsal konumu, ruhsal değerleri ve maddi olanaklarıyla çekici duruma getirilmelidir (Başaran, 1996; 116-117).

## 5.5. Öğretmenlik Eğitimi

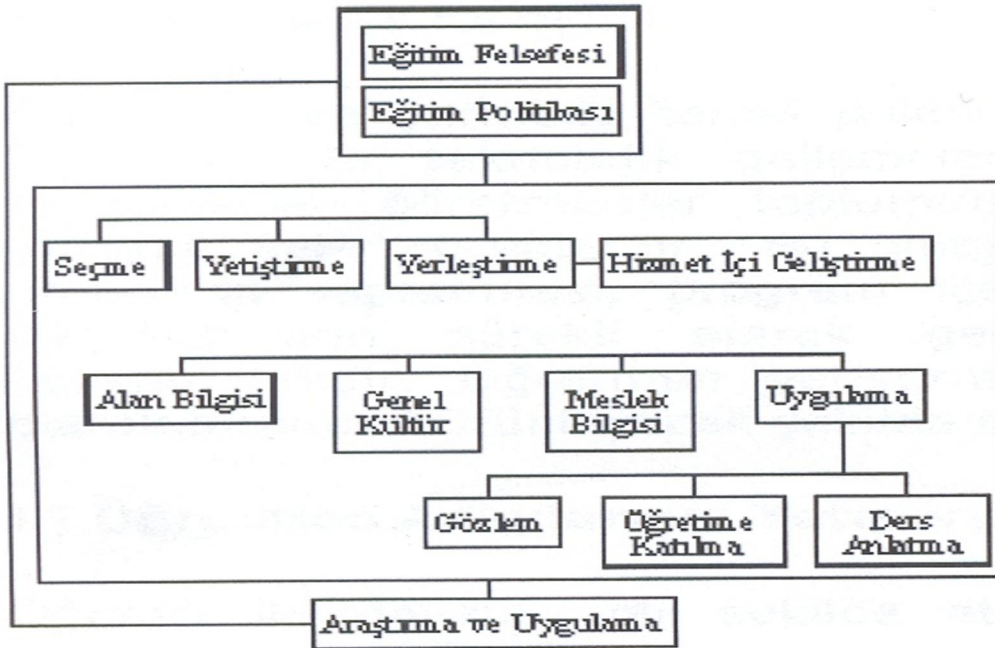
Öğretmenin, eğitimin niteliği üzerine etkisi, toplumdaki bütün kesimler tarafından kabul edilmekle birlikte, öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiği konusunda bir görüş

birliğine varılamamıştır. Ülkemizde son yapılan değişikliklerle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumlarda birliktelik sağlanmaya çalışılmıştır.

Sistemler yaklaşımı çerçevesinde, öğretmen yetiştirme sisteminin öğelerini saptamak amacıyla Köymen (1988) bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda saptanan ana öğeler;

1. Öğretmen adaylarının seçimi,
2. Seçilen adaya gerekli bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum kazandırma süreci, yani yetiştirme,
3. Bu özelliklere sahip potansiyelin, fazla kayba uğramadan iş gücü olarak kullanılması, yani yetiştirilmesidir.

Belirlenen bu üç öğenin optimal düzeyde çalışması ise bir taraftan belirli bir eğitim felsefesi, devamlı ve tutarlı bir eğitim politikası, diğer taraftan da hem bilimsel temel oluşturması hem de gelişmeyi sağlaması açısından değerlendirme ve araştırma öğeleriyle eş güdümlü içinde olmasına bağlıdır (Köymen, 1988;87).



Şekil 1.Öğretmen Yetiştirmede Çağdaş Yaklaşım Modeli

Ülkemizde meslekleşme sürecinde olan öğretmenliğin bu çerçevede ele alınıp işe buradan başlamak gerekmektedir. Böylece iyileştirme, uygulama ve sertifika amacı ile belli düzeyde standart oluşturacak, aynı zamanda sorumluluk ve özerklik özelliği olan bir mesleğe yani öğretmenlik mesleğine eleman yetiştirme, nitelikli öğretmen yetiştirme modelinin belkemiğini oluşturmaktadır (Köymen, 1988;88).

#### 5.6. Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi

Öğrenci ile devamlı bir şekilde etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencide konunun ve bağıntılı olarak dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur. Bu önemli görev, onun öğrenci, öğrenim-öğretim çevresi hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Sorumluluğu çocuğun ve gencin başarısına dönük olduğu için öğrenci hakkında hüküm vermekten çok, onların davranışlarının nedenlerine iner ve yöneltir.

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış,1988; 119).

Yeni kuşakların yetiştirilmesinde

- a. Öğretim ve öğrenme yolları,
- b. Öğretilen konunun niteliği
- c. Beklenmedik durumlarda ortaya çıkan soru ve tepkilere karşı öğretmenin tutumu rol oynamaktadır (Varış,1988; 119).

Öğrencilerin çağdaş dünyanın değişken ve çelişkili yaşamına uyum sağlayabilmeleri için, her şeyden önce öğretmenin kendisinin bir birey olarak gelişip olgunlaşması gerekir. Olumlu kişilik özellikleri geliştirmemiş bir öğretmenin, başkalarının niteliklerini geliştirmesi de beklenemez.

Yukarıda sözü edilen bütün nitelikler bizi öğretmenlik mesleğinin üç boyutuna götürmektedir.

- a. Kim, nerede, niçin, nasıl öğretilmelidir? sorularına cevap vermek üzere düzenli meslek bilgisi,

- b. Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi,
- c. Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük bir strükture oturtulmasına yarayacak genel kültür.

Öğretmenliğin bu üç boyutu tek bir kurumda tek bir program dahilinde işlenebileceği gibi, ayrı kurumlarda farklı süre ve ağırlıklarla da gerçekleştirilebilir. Bu noktada önem taşıyan şey, meslek programlarında standartların belirlenmesidir (Varış, 1988;118).

“Parelel düzenleme” olarak bilinen bu düzenlemeye göre, her üç içerik kategorisi tüm sınıflarda paralel bir biçimde okutulmaktadır. Örnekte alan bilgisi ağırlığını korurken, genel kültür azalmakta, öğretmenlik bilgisi artmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurum programlarında içerik kategorilerinin düzeni kadar program içindeki ağırlığının da titizlikle saptanması gerekir (Küçükahmet, 1992;195).

Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisine sekizde beş, öğretmenlik meslek bilgisine sekizde iki, genel kültüre sekizde bir ağırlık verilmektedir (Küçükahmet, 1992;135). Şüphesiz sözü edilen yazarlar tarafından belirtilen bu oranlar ve dağılım biçimleri sabit ve tüm öğretmen yetiştiren kurumlar için aynı değildir. Fakat burada önemli olan ideal öğretmen tipini yetiştirmek için bu üç içerik kategorilerinin en ideal biçimde düzenlenmesi ve etkin olarak uygulanmasıdır. Aşağıda öğretmenlik mesleğini meydana getiren bu üç içerik kategoriye uygulama boyutu da eklenerek kısaca açıklanacaktır.

### **Alan Bilgisi**

Bir meslekten söz edebilmek için o mesleğin ne üzerine çalıştığı bilgisine yani alan bilgi bilgisine ihtiyaç duyulur. Örneğin bir doktorun tıp alanındaki bilgiyle donatılmış olarak ya da bir mühendisin mühendislik konusunda eğitim verilerek yetiştirilmiş olması gerekir. Öğretmenliğin alan bilgisi de öğretmenin branşı olan ve öğrenciye kazandırılması gereken bilgilerdir. Öğretmenin bu içeriğe tamamen hâkim olacak şekilde yetiştirilmesi gerekir.

### **Genel Kültür**

Genel kültür %12.5’luk bir alanı kapsar ve öğretmenin sahip olduğu bilgiyi diğer bilgi, olgu ve olaylarla ilişkilendirmesini sağlar. Öğretmen adayı hizmet öncesi eğitiminde çok iyi

bir genel kültür de almalıdır. Çünkü öğretim süreci boyunca öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve kalıcı olabilmesi için konusu ile ilgili çevredeki bütün olaylardan ve olgulardan yararlanmak zorundadır. Aksi halde hiçbir şey ile bağdaştırılamayan bilgi kısa bir süre sonra unutulacaktır. Öğrenilen bilgilerin aktif hale getirilmesi onların fonksiyonel olarak kullanılmasına bağlıdır.

## **Öğretmenlik Meslek Bilgisi**

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran meslek formasyonudur ve kim, nerede, nasıl öğretilmelidir? sorularına cevap verir. Sadece bilmek yeterli değildir. Aynı zamanda bu bilginin nasıl öğretileceğinin de bilinmesi gereklidir. Bir matematik öğretmenini matematikçiden, bir tarih öğretmenini tarihçiden ayıran sağlam bir genel kültür ve alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik bilgisine de sahip olmalarıdır.

## **Uygulama**

Öğretmen adayları, eğitimleri sırasında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ve öğretmeni olacakları alanın hedefleri doğrultusunda bilinçlenmeye ve bunların gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları kazanmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu davranışların kazanılması ise öğretmen yetiştiren kurumların bu eğitimi vermede gerekli olan eğitim ortamına sahip olması ile gerçekleşir. Bu da teorik dersleri takriben gerçekleştirilen uygulamayla mümkün olur.

Uygulama programındaki öğretmen adaylarının hem fakülte öğretim elemanları hem de okullardaki uzman öğretmenler tarafından ortak olarak gözlenebilmesi için, fakülteler ortak çalışmalar gerçekleştirdikleri okullar ile yakın işbirliği içinde olmalıdır. Okul öğretmenleri bu bağlamda mesleğe yeni giren kişilerin eğitiminde önemli bir rol üstlenmiş olacaktırlar. Bu işlemlerin istenilen kalitede gerçekleşebilmesi için okuldaki öğretmenler öğretmen yetiştirme kapsamında üstlenecekleri görevler açısından eğitilmelidirler. Aktif bir işbirliği sayesinde, fakülte öğretim elemanları okullardaki çalışmalara daha etkin şekilde katılma imkanı bulacak ve buna bağlı olarak da ülkenin eğitim ihtiyacına ilişkin olarak ortak çalışma ve geliştirmeye yönelik projeler gerçekleştirilebilecektir.

## **Gözlem**

Öğretmen adayları okullardaki etkinlikleri gözlemleyerek tanımaya ve öğrenmeye çalışacaklardır. Okullarda yapılan kol faaliyetleri, okul-aile işbirliği çalışmalarını, sosyal aktiviteleri ve bunların planlama aşamalarını bizzat gözlemleyerek tanımaya çalışacaklardır. Bu aşamada öğretmen adayının danışman öğretmeni ile uygulama okuluna gitmesi önem taşımaktadır.

### **Öğretime Katılma**

Öğretmen adayı okulu gözleme aşamasında tanımıştır ve okul ortamından sınıf ortamına girmeye hazırdır. Öğretmen adayı sınıfta öğretmenin ders işleyişini izler, eğitim materyallerinin nasıl kullanıldığını, sınıf disiplininin nasıl sağlandığını, zamanın nasıl ayarlandığını ve konular arası geçişlerin nasıl sağlandığını öğrenir.

### **Ders Anlatma**

Öğretmen adayı süreci öğrendiğinde ve kendini hazır hissettiğinde bu aşamaya gelir. Bu aşamada mesleğe ilk adımını atar, bir sınıfın bütün sorumluluğunu üzerine alarak ders anlatır. Öğretmen adayının dersi danışman öğretmeni ve sınıfın kendi öğretmeni tarafından izlenerek yorumlanır ve adaya eksiklikleri ve yapması gerekenler konusunda bilgi verilir.

## **5.7. Öğretmenlik Uygulaması**

Öğretmenlik uygulaması, Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'de sıralanan aşağıdaki ilkeler doğrultusunda planlanır, programlanır ve yürütülür.

**a. Kurumlar arası işbirliği ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasına ilişkin Milli Eğitim bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından ortaklaşa belirlenir. Uygulama çalışmaları, sorumlulukların paylaşılması temelinde belirlenen esaslara dayalı olarak, milli eğitim müdürlükleri ile eğitim fakültelerinin koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Komitesi bu esasların belirlenmesinde aktif rol oynar.

**b. Okul ortamında uygulama ilkesi:** Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde, alanlarına uygun gerçek etkileşim ortamında il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ile fakülte dekanlıkları tarafından belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve mesleki orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülür.

**c. Aktif katılma ilkesi:** Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir biçimde katılmaları esastır. Bunun için, öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından bir dizi etkinli bizzat gerçekleştirmesi istenir. Öğretmen adaylarının; bunları aşamalı olarak, süreklilik içinde ve artan bir sorumlulukla yürütmeleri sağlanır. Öğretmen adayları; uygulama hazırlığı, uygulama okulunda gözlem, uygulama öğretmenin görevlerine katılma, eğitim-öğretim/yönetim ve ders dışı etkinliklere katılma, uygulama çalışmalarını değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirir.

**d. Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması programı; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik davranışlarını bu süreçler yoluyla istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden çok daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması öğretmen adayına giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliliği kazandırmak için en az bir yarı yıla yayılarak programa yerleştirilir.

**e. Ortak değerlendirme ilkesi:** Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin “Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği” gereğince birleştirilerek not olarak belirlenir. Uygulama öğretim elemanı notları fakülte yönetimine teslim eder.

**f. Kapsam ve çeşitlilik ilkesi:** Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara

katılma gibi çok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olanak ve koşullara sahip genel-mesleki, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu şehir ve köy okullarında, müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanarak yürütülür.

**g. Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi:** Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlik uygulama süreci ve buna paralel uygulamaya katılan personel yeterlilikleri sürekli geliştirilir.

**h. Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasından beklenen faydanın sağlanabilmesi, ancak; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yapacakları etkinlikleri, öğrencisi buldukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından izleme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksiklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır (Yönerge, 2007).

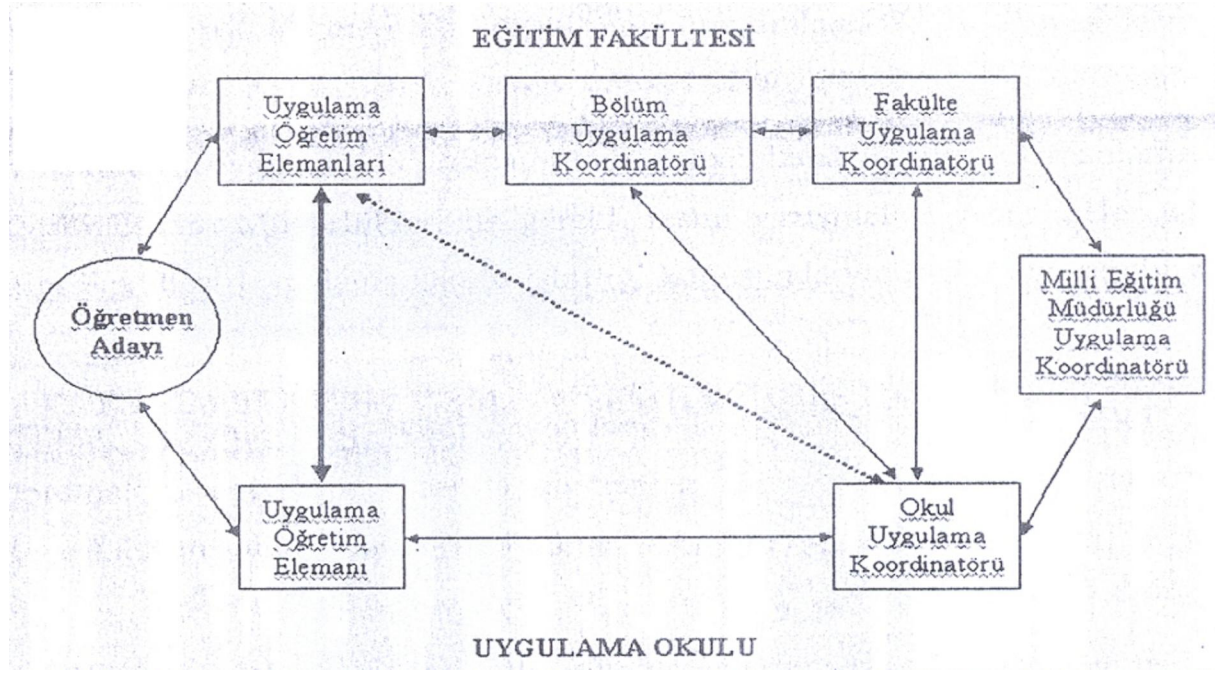
Öğretmenlik uygulamasında Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin görev, yetki ve sorumlulukları; Fakülte Uygulama Koordinatör'ünün görev ve sorumlulukları; Bölüm Uygulama Koordinatörü'nün görev ve sorumlulukları; İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görev, yetki ve sorumlulukları; Uygulama Okulu Müdürlüğü'nün görev, yetki ve sorumlulukları; Uygulama Okulu Koordinatörü'nün görev ve sorumlulukları; Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları yine sözü edilen yönerge ile belirlenmiştir (Yönerge, 2007).

Yine bu yönergeye göre 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 saatini bizzat ders vererek değerlendirilir. Okul deneyimi dersleri, öğretmen yetiştiren lisans ve yüksek lisans programlarında belirtilen yıl ve yarı yıllarda, öngörülen süre ve kapsamda bu yönerge usul ve esasları çerçevesinde yapılır.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçe uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır. İlköğretim kurumlarında görev yapacak sınıf



öğretmenleri, olanak ve koşulların elverdiği ölçüde uygulamalarının bir kısmını köy okullarında yaparlar (Yönerge, 2007).



Şekil 2.Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği Yapısı

Kaynak : YÖK/Dünya Bankası, 1998

### 5.8. Öğretmenlik Kadrolarına Atanma

Milli Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 11.06. 2000 gün ve 42076 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğe göre “Öğretmen ihtiyacı ve çalışma koşulları yönünden benzerlik gösteren iller gruplandırılarak Türkiye üç hizmet bölgesine ayrılmıştır. Bu hizmet bölgelerinden genellikle kalkınmada öncelikli yöreler olarak belirlenen illeri de kapsar biçimde oluşturulan ikinci ve üçüncü hizmet bölgeleri zorunlu hizmet bölgesi olarak belirlenmiştir. Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarih itibariyle öğretmenlik görevine atananlar bu bölgelerden en az birinde üç veya dört yıl zorunlu olarak görev yapacaklardır. Böylelikle öğretmenlerin kendi isteklerine bağlı olarak yapılacak atamalarla ihtiyacı karşılanmayan illerin deneyimli öğretmen gereksinimi karşılanmış olacaktır” (MEB, 2001).

Mezun olan öğretmen adayları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda görev yapabilmek için öncelikle Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girmek zorundadır. İlk defa öğretmenliğe atanacak olan öğretmenlerin atanacağı alanın taban puanı ve üzerinde puan almak şartıyla KPSS sınavından 75 ve daha üstü puan almış olmaları gerekmektedir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) şehirlerdeki öğretmen açığını dikkate alarak, her yıl şehirler için istenen farklı KPSS puanını belirler. Milli Eğitim Bakanlığı da her branştan ihtiyaca bağlı olarak alınacak olan öğretmen sayısını atama başvurularından önce ilan eder.

Öğretmen adayları aldıkları puana göre yerleştirilirler. Mesleğe başladıkları ilk yıl stajyer öğretmen olarak adlandırılırlar. Her stajyer öğretmene atandığı okulda kendi atandığı branşta görev yapan deneyimli bir öğretmen rehber öğretmen olarak tayin edilir. Stajyer öğretmen ilk yıl hizmet içi eğitim kurslarını takip eder ve rehber öğretmenin gözetiminde bir staj dosyası hazırlar. Hizmet içi eğitim kursları sonucunda yapılan sınav sonuçları, görev yaptığı okulun müdürünün teftişleri, rehber öğretmenin tavsiyeleri ve müfettiş teftişleri sonucunda en az 60 puan alan stajyer öğretmenin stajyerliği kaldırılır ve öğretmen asil öğretmen olur. Başarısız olduğu takdirde bir yıl daha stajyer öğretmen olarak görev yapabilir. Bir yılın sonunda yine başarısız olursa öğretmenlikle ilişkisi kesilir.

#### 5.9. Hizmetiçi Eğitim

Öğretmen adayları üniversite eğitimi ve staj programını tamamlayıp mezun olduktan sonra ihtiyaca ve KPSS sınavında aldıkları puana göre görev yapacakları okula yerleştirilirler ve öğretmenlik mesleğine profesyonel olarak başlamış olurlar. Öğretmenlerin alan bilgilerindeki ve öğretmenlik becerilerindeki devam eden gelişme okullardaki eğitimin kalitesiyle de doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan hizmetiçi eğitim (HİE) programları bütün eğitim sistemlerinde yer almıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler alan bilgilerini geliştirir ve zenginleştirirken öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan en son gelişmeleri de takip etme fırsatı yakalarlar.

Bugüne kadar hizmetiçi eğitimin türlü tanımları yapılmıştır.

Hizmetiçi eğitim; personele hizmeti gereği, ihtiyacı bulunan bilgiler verir, beceri ve davranışını geliştirir, hizmete yatkınlığını sağlar. Hizmette verimini yükseltir; daha çok sorumluluk gerektiren yerlere elemanlar yetiştirir; örgütte etkili iletişim olanakları sağlar.

Personelle yönetim arasında anlaşma olanağını ve personeli yeteneklerine göre ayırma olanağı sağlar (Gürsoy, 1997; 36).

Hizmetiçi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş ve ücret karşılığı işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere verilen bilgidir (Taymaz,1981;4).

Hizmetiçi eğitim, kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (Türk Dil Kurumu, 1974; 76).

Türk Eğitim Sisteminde hizmetiçi eğitimi düzenlemek amacıyla Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur. 1960 yılında, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü içinde “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” olarak kurulan bu birim, 1.7.1976 tarih ve 40698 sayılı onayla müstakil “Eğitim Birimi Müdürlüğü”, 26.12.1976 tarih ve 209/2166 sayılı onayla Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 12.09.1980 tarihinden sonra yapılan düzenlemeyle Hizmetiçi Eğitim Genel Müdürlüğü adını almış, 179 ve 208 Başkanlığı olarak teşkilatlandırılmış ve ardından 1992’de 3797 sayılı kanunla yeniden başkanlık olarak teşkilatta yer almıştır. Günümüzde mezunların mesleklerinde kendilerini yenilemeleri ve çeşitli mesleklerdeki kişilerin ekonomide ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilmeleri için hizmetiçi eğitim gereklidir. Hizmetiçi eğitim ile öğretmenin kendi kendini yetiştirmesi çok büyük önem taşımaktadır. Bakanlıkça bu konunun gerektirdiği önlemler de ele alınmıştır (Sağlam, 1997;25).

Milli Eğitim Bakanlığının, Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer değiştirme Yönetmeliğinin (30.04.1999 – 23681) 41. ve 42. maddeleri yöneticilerin Hizmetiçi eğitimi ile ilgilidir. İşgörenlerin gelişmesi için izlenen bir dizi etkinliklerden oluşan süreç, Hizmetiçi Eğitim (HİE) olarak adlandırılmaktadır. Birçok alanda olduğu gibi okullarda da HİE belirli aralıklarla gerçekleştirilen bir etkinliktir. HİE’nin öğretmenler ve okul açısından taşıdığı önemi, çalışmaları ile öğretmenlerin güncel kalabilmeleri ve kendilerini yenileyebilmelerini sağlayabilir. Ayrıca HİE ile okulda kurumsal anlamda yenilenme, etkinleşme ve canlanma gerçekleşebilir. Ancak HİE’ye Türk eğitim sisteminde gereken önemin verildiğini söylemek zordur. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak belirli

merkezlerde ve okullarda HİE adı altında birtakım çalışmalar yürütülmektedir (Erdoğan, 2000; 124-125).

#### 5.9.1. Hizmetiçi Eğitimin Hedefleri ve İlkeler

##### **Hedefler**

**Madde 5** -Devlet Memurları Eğitimi Genel Plânı ve Kalkınma Plânlarının eğitimi hedefleri doğrultusunda, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmetiçi eğitimin hedefleri aşağıdadır.

- a. Hizmet öncesi eğitimden gelen .personelin kurumâ intibakını sağlamak,
- b. Personele Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir .bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c. Meslekî yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g. Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h. Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak ,
- ı. Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- i. Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

##### **İlkeler**

**Madde 6** - Hizmetiçi eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için uygulanacak ilkeler şunlardır :

- a. Eğitimin sürekli olması,

- b. Personelin eğitim ihtiyacına uygun programlarını düzenlenmesi,
- c. Her amirin, maiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- d. Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- e. Hizmetiçi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- f. Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- g. . Hizmetiçi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- h. Kamu kurum ve kuruluşlar ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- ı. Hizmetiçi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi

#### 5.9.2. Hizmetiçi Eğitim Türleri

#### **Madde 24** - Hizmetiçi Eğitim;

a) Adaylık süresi içinde; Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim ve Staj şeklinde "Aday Memurların Yetiştiril-melerine İlişkin Genel Yönetmelik" esaslarına göre;

b) Asli memurluk süresi içinde; yetenek ve verimliliği geliştirme eğitimi ile üst görev kadrolarına hazırlama eğitimi olarak bu, yönetmelik esaslarına göre yapılır (MEB, Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği).

#### 5.10. Öğretmen Kariyer Basamakları

13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile öğretmenlik kariyer basamaklarına ayrılmıştır. 5204 sayılı kanun ile öğretmenlik mesleği adaylıktan sonra öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olarak yapılandırılmıştır. Bu

yapılandırma ile öğretmenlere başarıları, üretkenlikleri ve verimlilikleri esas alınarak mesleklerinde yükselme imkân ve fırsatı sunulmaktadır. Sunulan bu imkan ve fırsat başarılı öğretmeni öğrencisinden, sınıfından ve okulundan ayırmak amaçlı değil öğrencinin aldığı eğitim kalitesini yükseltmek amaçlıdır.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede; eğitim, sicil (iş başarımı), kıdem, etkinlikler (bilimsel, sanatsal, kültürel, sportif v.b.) ve sınav esas alınmaktadır. Alanında ya da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim mezunu olanlar sınavdan muaf tutulmuşlardır. Bu öğretmenler kıdem, hizmetiçi eğitim, sicil (iş başarımı) ve etkinlikler esas alınarak uzman öğretmen ya da başöğretmenliğe yükselmektedirler. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği eklerde gösterilmiştir.

## BÖLÜM VI

### İNGİLİZ EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

#### 6.1. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirilmenin Tarihsel Gelişimi

İngiltere okul eğitiminin tarihi kurumsallaşmış kilise ile başlar. Finansal bağımlılığından dolayı devletle olan ilişkisi ikinci plandadır. Öğretmen eğitimi tarihi de yıllar boyunca değişen okul sistemlerinin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir ([www.ams-uk.gov](http://www.ams-uk.gov)).

Orta çağlarda, üniversiteden kiliseye gidenlere kadar bütün seviyelerde eğitim rahipler ya da rahipler tarafından yetiştirilmiş öğretmenler tarafından veriliyordu. Rahipler ve diğerleri tarafından verilen bu eğitim resmi değildi. Eğitimin sorumluluğu ve kontrolü hem ulusal hem de bölgesel düzeyde kiliseye aitti. 18. yüzyıl sonları ve 19. yüzyıl dönüm noktası olarak kabul edilebilir. O zamanlarda öğretmen hazırlığı 12. yüzyıl ve daha da öncesinden beri kilisenin elindeydi. Kendisi bir Anglikan olan Bell ve Kuaker olan Lancaster’in oluşturduğu denetlemeci okul sistemi bir öğretmen gözetiminde eski öğrencilerin yeni öğrencileri eğitmesine dayanıyordu (pupil-teacher).

1846 yılında Kay-Shuttleworth tarafından ulusal bir sistem olarak öğrenci-öğretmenlik geliştirildi. 1806 yılında adı 1998 yılında The Collage of Teachers (öğretmen okulu) olarak değiştirilen The Collage of Preceptors (hocalar/öğretmenler okulu) kuruldu. Bu okul eğitimi resmileştiren, kurumsallaşmasını sağlayan ve bu alanda ilk İngiliz profesörü yetiştiren ilk kurumdu. Bu okul 1849 yılında kraliyet tarafından da onaylandı. Öğretmenleri eğitmek için ilk kolej 1808 yılında açıldı ve 1847’de sayıları 20’ye ulaştı. Üniversiteler 19. yüzyılın sonlarına kadar buna dahil edilmediler (Reid, 2000;214).

1870’de çıkarılan ve zorunlu eğitimi getiren İlk Eğitim Kanunu (Elementary Education Act) öğretmen sayısında artış ve acil eğitim programları ihtiyacını da beraberinde getirdi. 1885 yılında İlk Eğitim Kanunu üzerinde çalışan Kraliyet Komisyonu üniversitelerde eğitim bölümlerinin açılmasını sağladı ve kilisenin bu konudaki tekelleşmesini kaldırdı.

1890 Eğitim Kanunu ve yine 1890’da kurulan Eğitim Şubesi, öğretmen eğitiminde eğitim tarihi ve teorisi derslerini veren öğretmenlerin derslerinde düzenlemeler yapmak üzere yerel komiteleri kurdurdu. Bu gelişmeler organizasyonu ve sorumluluğu yerel otoritelere bırakan İngiliz Eğitim Sistemi’nin de başlangıcını oluşturdu. 1890 sonrası yerel komiteler

1980lerin Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi (Council for the Accreditation of Teacher Education - CATE) ile benzerlikler taşıyordu.

Dünya Savaşı yılları, 1929 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın kolej öğrencileri eğitim sınavından geri çekilmesi ve 1927 yılında öğrenci-öğretmenliğin (pupil-teacher) sona erdirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Kolejlerde ve üniversitelerde öğrenci öğretmenleri denetlemek ve sınamak için on bir idare heyeti kuruldu. Böylece bakanlık heyetten geçen öğrenci öğretmenleri asıl öğretmen olarak kabul eden sertifikayı verebilecekti. Bu idare heyetleri bölgesel olarak kuruluyorlardı ve iki temel prensibe dayanıyorlardı; okulların kendi ders programlarını kendi hazırlamak istemeleri ve sınavı kendi personelinin yapması. 1930 yılında Öğretmen Sertifikasyonu Merkez Tavsiye Komitesi (Central Advisory Committee for the Certification of Teachers – CACCT) sınavları genel olarak gözden geçirdi. Bu komite üniversitelerden sekiz üye, yerel otoritelerden dört üye, eğitim kolejleri yönetiminden dört üye ve okul eğitimi mesleğinden dört üyeden oluşuyordu (Gosden, 1972;275).

1963'te yayınlanan Robbins Raporu yüksek eğitim ve bununla bağlantılı olarak öğretmen eğitimi üzerineydi. Bachelor of Education (BEEd) ve İngiliz tarihinde ilk defa öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi bu raporda yer aldı. Ayrıca öğretmen eğitimi kolejlerinin adını eğitim koleji olarak değiştirildi ve öğretmen hazırlık programları geliştirildi. Aynı zamanda sertifikadan diplomaya geçen ve eğitim yıla üçten dört yıla çıkan öğretmen eğitiminin kalitesi de arttı (Reid, 2000;217).

1970lerin ortalarına kadar henüz mezun olmamış öğretmen adayları ilkokullarda öğretmenlik yapıyorlardı. 1074'te ilköğretimde öğretmenlik yapan öğretmenlere de mezuniyet şartı getirildi.

Öğretmen eğitimi dersleri pratik yapma, çocuk gelişimi, öğrenme teorisi ve öğretme stilleri ve metodları konuları etrafındaydı. Amaç bu konuları sınıfta da kullanabilecek profesyonel eğitimciler yetiştirmektir. 1979 yılında, yeni seçilen muhafazakâr hükümet devletin eğitim servisinde, eğitimin koşulları ve verilmesi hakkında önemli değişiklikler yapacağına söz verdi. Bu öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde önemli düzeltmeler yapılacak demektir. 1983 yılında ilköğretmen eğitiminin içeriği yayımlandı ve onu öğretmen kalitesinde beyaz bir sayfa izledi. Öğretmen denetimi Eğitim ve Bilim Bölümüne (DES) bırakıldı. Eğitim kurslarının değerlendirilmesi ve onaylanması ise CATE'ler tarafından yapılmaya başlandı ([www.ams-uk.gov](http://www.ams-uk.gov)).



Hükümetin yaptığı yeniliklerden bir diğeri de maddeler halinde ve lisanslı bir öğretmen şeması oluşturmaktı. Lisanslı öğretmenler, yirmi altı yaşın üzerinde (daha sonra sayıyı arttırmak için yirmi dörde düşürüldü) iki yıl yüksek eğitim almış adaylar arasından seçiliyordu.

1989 yılında Circular 24/89'un yayınlanması CATE'lerin yeniden yapılanmasına yol açtı ve hükümetin eğitim üzerindeki etkisini artırdı. 1996 yılında hükümet ilköğretmen eğitimi için milli bir müfredat programı önerdi ve Öğretmen Yetiştirme Bürosu (Teacher Training Agency-TTA) kullanılan öğretmen eğitim metotlarında birlik sağladı. 1997 yılında ITT için bir milli müfredat programı yayınlandı ([www.ams-uk.gov](http://www.ams-uk.gov)).

Şu andaki öğretmen eğitimi HEI'ler (Yüksek Öğretim Enstitüleri) ve okullar arasında entegrasyon modeline dayalıdır. Böyle bir model ilköğretmen eğitiminin etkili hale gelebilmesi için çok önemli fırsatları içerir Standartların geliştirilmesinde, öğretmen eğitimcileri ve profesyonelleri birlikleri, yüksek eğitim enstitüleri, LEA'lar, ve eğitimle direk ya da dolaylı ilgisi olan bütün kurumlar rol alırlar (Fulong, 1996;33).

## 6.2. Öğretmen Yetiştirme Sistemi

İngiltere'de öğretmen eğitiminde hem üniversitelerin yani öğretmen yetiştiren kurumların, hem de okulların (İlköğretim ve ortaöğretim) önemli bir rolü vardır. Üniversiteler ve okullar öğretmen eğitiminde işbirliği yaparak öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşmaktadır. Öğretmen eğitiminde üç ve dört yıllık lisans programları yanında lisans sonrası 36 haftalık sertifika programlarının önemli işlevleri vardır. Genelde branş öğretmenlerinin alan eğitimi üzerine 36 haftadan oluşan sertifika programlarından, sınıf öğretmenlerinin ise dört yıllık lisans programlarından yetiştiklerini söylemek mümkündür. Gerek lisans gerekse sertifika programlarının önemli bir bölümü okullarda uygulama çalışmalarına ayrılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamında öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaları öngörülmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, 36 haftalık branş öğretmenliği sertifika programının en az 24 haftasının okul uygulamalarına ayrılması zorunludur ([www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html](http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html)).

İngiltere'de öğretmen yetiştirme sisteminin en önemli unsurlarından biri öğrenci seçiminde uygulanan mülakat yöntemidir. Öğretmen olmak isteyenler, eğitim fakültelerine

kabul edilmeden önce, eğitim fakültesi öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin oluşturduğu bir komisyon tarafından mülakata tabi tutulurlar. Mülakatta adaylar daha önceden hazırlanmış kriterlere göre değerlendirilirler. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir:

- a. Adayın akademik isteği
- b. Adayın kişiliği
- c. Daha önce çocuklarla çalışıp çalışmadığı
- d. Diğer kültürlere karşı ilgisi
- e. Öğretmenliğe ait ilgisi
- f. Profesyonel bir kariyer olarak öğretmenliğin öneminin aday tarafından kavranılıp kavranılmadığı
- g. Daha önce gönüllü olarak adayın değişik işlerde çalışıp çalışmadığı.

Mülakatın temel amacı, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerince kabul edilmeden önce öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadıkları araştırılmasıdır. Bu tür bir uygulamayla, öğretmenlik mesleğine gerçekten ilgisi ve eğilimi olanların bu mesleğe girişinin sağlanması amaçlamakta olup, fizikî ve ahlâkî yönden bu mesleğe uygun olmayanların mesleğe girişinin engellenmesi hedeflenmektedir (Demircioğlu,2002).

İngiliz eğitim sisteminde dört yıllık üniversite eğitimi sonucu nitelikli öğretmen statüsü ile lisans diploması verilir. Bir yıllık lisansüstü eğitimi sonucunda da Eğitim dalında lisansüstü derecesi verilir. Her iki çeşit eğitim de ilk ve orta öğretimdeki öğrenci için uygundur. Hükümet ilk öğretmen eğitimine ek olarak son yıllarda ilk öğretmen eğitiminin değişik dallarının (bölümlerinin) gelişmesini teşvik etmiştir. Bunlar:

- İki yıllık okul tabanlı yüksek lisans kadrolu Öğretmen Pilot Projesi: 1993 Eylülünden beri söz konusu proje sadece ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi için kullanılmaktadır.
- Ehliyetli Öğretmen Projesi: Mahalli Eğitim Kurumu (veya büyük bir okulun yönetim kurulu tarafından istihdam edilen eğitici öğretmenler, bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillenen meslek eğitimini yürütürler.
- Yarım gün (part-time) 2 yıllık lisansüstü,

- Resmen tanınan dereceleri tamamlayamamış olan ve yükseköğretimde arka planda (background) olan kişiler,
- Üniversite mezunlarının ilk diploma konuları dışında, değişik kısaltılmış konularda eğitimlerini sağlamak için iki yıllık yüksek lisans “geleneksel” eğitimi.

Geleneksel eğitim gerçekçi ve cazip olmayan opsiyona sahip olduğundan bütün bu projelerin amaçlarından bir tanesi de, yeni başlayan erişkinler ve mahalli sorumlulukları olanlar için, ilk öğretmen eğitimini erişilmesi kolay hale getirmektir. Son üçü ise, özellikle öğretmen açığı olan orta öğretim konuları üzerinde odaklanmaktadır. Hepsi de erişkin kişileri mesleğe kazandırmada başarılıdırlar. Öğretmen eğitiminin amacı, Açık Üniversite vasıtasıyla lisansüstü eğitimi daha da yaygınlaştırmaktadır. Gelişme maliyetleri Hükümet tarafından karşılanmaktadır. Hükümet, bütün ilk öğretmen eğitimini daha çok okul-tabanlı uygulamalı ve sınıfın realitesine uygun olarak yapmayı amaçlamaktadır (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 1992; 95-96).

#### *İlkokul Öncesi:*

İlk öğretmen eğitimi derslerine devam eden öğrencilerin 3 ile 5 veya 7 yaşındaki çocuklar için “ilk yıllarda” eğitimde uzmanlaşmaları mümkündür. İlkokul öğretmenleri eğitime tabi olduklarından, takip ettikleri kursların hükümet tarafından ortaya konan kriterlere uygun olması gerekmektedir. İlkokul öğretmeni olmak için eğitilen öğrencilerin üçte ikisi, öğretmen ilk eğitimi için, eğitim konusunda lisans veya bir başka lisans eğitimi görürler. Derslerin içeriği, Hükümet tarafından ortaya konan kriteri kapsamaktadır (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 1992; 96).

#### *Ortaokul ve Lise:*

Öğretmen adaylarının çok az bir kısmı 7 ile 12 yaş arasındaki öğrencileri eğitime konusunda uzmanlaşırlar. Aldıkları dersler temel dersler olarak nitelendirilebilir. 12 yaş üzerindeki öğrencileri eğitmekte olan öğretmen adayları 11 – 16 veya 11 – 18 yaş arasındaki lise çağı öğrencilerini eğitime konumuna dahildir. Lise öğretmeni olarak eğitim gören öğrencilerin dörtte üçü lisans üstü eğitim alırlar. Lise derslerinin muhtevası, Haziran 1992’de yayınlanan orta öğretim derslerine ait Hükümetin koyduğu yeni kriterlerce kapsama alınmıştır (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 1992; 97).

### *Teknik ve Mesleki Eğitim:*

Hükümetin koyduğu kriter, tüm öğrenci öğretmenlerin, öğrencilerin eğitilmesi konusundaki tüm hususları kapsayacak şekilde Enformasyon Teknolojisinin katkısı konusunda bilgi sahibi olmalarını öngörmektedir. Mesleki ve teknik eğitim alanındaki özel hazırlık müstakbel öğretmenin uzmanlığına göre değişmektedir (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 1992; 97).

İngiltere’de 1992 yılında öğretmen yetiştiren fakültelerde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu yapılanmanın temel nedeni, eğitim fakültelerinden yetişen öğretmenlerin kalitesinin düşük bulunması ve bu durumun da okullarda verilen eğitimin kalitesini düşürmesi olmuştur. Eğitim Bakanlığı’na bağlı Eğitimde Standartlar Bürosu’nun okullarda yaptığı denetim ziyaretlerinde öğretmenlik becerilerine yeterli düzeyde sahip olmayan öğretmenlerin bulunduğu sık rastlanan bir durum haline gelmiştir. Örneğin yeni yetişen her 10 öğretmenden birinin öğretmen niteliklerine hiç sahip olmadığı ve her beş öğretmenden birinin de önemli yetersizlikleri olduğu Eğitim Bakanlığı’na sunulan raporlarda belirtilmiştir. Üniversitelerin, akademik özerklik çerçevesinde Eğitimde Standartlar Bürosu’ndan gelen bu uyarıları dikkate almadığı sık sık eleştiri konusu olmuştur. Öğretmen yetiştirmeye ayrılan paranın karşılığının tam olarak alınmadığı, üniversitelerin öğretmen eğitiminin kalitesini artırma yönünde yeterince çaba sarf etmediği, öğretmen yetiştirmede okullarda uygulamanın öneminin yeterince dikkate alınmadığı, öğretmen eğitiminde akademik ve teorik bilgilerin ön plana çıktığı, öğretmenliğin gerektirdiği can alıcı pratik bilgilerin ihmal edildiği ve son olarak öğretmen yetiştirme programlarında çok fazla çeşitlilik olduğu ve kalite açısından fakülteler arasında önemli farklılıklar olduğu şeklindeki eleştiriler sık sık gündeme getirilmiştir. ([www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html](http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html)).

1980ler ve 1990ların başında bu durumların sonucunda birçok reform yapılmıştır. Yapılan reformlar sayesinde öğrenci öğretmenler ilk öğretmen hazırlık programları süresince, 10 yıl öncesine kıyasla okullarda daha fazla zaman geçirmeye başlamışlardır. Sonuç olarak eğitim programlarında okulların sorumluluğu artmıştır (Furlong, 2002;23).

1992’ye gelindiğinde tüm bu tartışmaların bir sonucu olarak hükümet, öğretmen eğitimini denetim altına alma yönünde bir politika geliştirmiştir ve bu politikayı Öğretmen Yetiştirme Bürosu’nu (TTA) kurarak uygulamaya koymuştur. Bu tarihten itibaren İngiltere’de öğretmen eğitiminde giderek artan merkezîyetçi ve standartlara bağlı bir anlayışın hakim

olduğunu görmek mümkündür. Bu durum her ne kadar üniversite öğretim elemanları tarafından sık sık eleştirilmiş ise de, geçen zaman içinde öğretmen eğitimindeki bu denetim ve standartlaşma azalacağı yerde artmıştır ([www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html](http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html)).

Genel olarak ilk ve ortaöğretime ilişkin öğretmen eğitimi ve sertifikasyon koşulları aşağıda verilmiştir.

### 6.3. Öğretmen Yetiştirme Modelleri

İngiltere’de öğretmen yetiştirme modelleri temelde concurrent (eşzamanlı) model ve consecutive (ard zamanlı) model olmak üzere iki tipte uygulanır. Ayrıca iş tabanlı model de kullanılan bu modellere ek olarak kullanılır (TTA, 2004).

Concurrent (eşzamanlı) model; 3 ya da dört yıllık temel eğitimin yanında matematik, tarih v.b. gibi akademik bir konuyu da içerir. Bu model ilköğretim öğretmeni eğitiminde kullanıldığı gibi ortaöğretim öğretmeni eğitiminde de kullanılabilir. Bu model teorik ve pratik öğretim aktivitelerini kapsayacak şekilde organize edilmiştir (Coolahan, 2002;16). Eşzamanlı modelde ilkokul öğretmeni adayları 25 haftalık okul deneyimi geçirmek zorundadır. Ortaokullar için süre 32 haftadır (Türkoğlu, 1998; 329).

Consecutive (ard zamanlı) model; daha çok ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından kullanılır. Bu model 3-4 yıllık bir eğitim içerir ve lisans diploması verir. Bu öğrenim bir veya birden çok özel alanda yapılır. Bu öğrenim bittikten sonra da bir yıllık mesleki eğitim alınır. Bunun sonunda adaya öğretmenlik sertifikası verilir. Bu sertifika hem teoriye hem de pratiğe dayanır. Öğretmen adayları okulda en az 32 hafta deneyim geçirmek zorundadır. Öğretmen adayları kendi alanlarıyla ilgili olan dersleri tamamladıktan sonra bir ya da iki yıl pedagoji dersleri alırlar (Coolahan, 2002;16)

Employment-based (iş tabanlı) training model; 24 yaş üstünün eğitimini kapsayan 1998 yılı başlarında tanıtılan The Graduate Teacher Programme (GTP) ve Registered Teacher Programme (RTP)’den oluşmaktadır. Okullar yeterliliği olmayan öğretmenlere Qualified Teacher Status (QTS) doğrultusunda yetiştirme programı sunarak işe alırlar. TTA sorumluluğunda olan GTP programı yetiştirilecek kişilerden çalışacağı okulu bulmalarını talep eder. Programa dahil olanlar bir yıl lisans üstü eğitim programı alırlar ve öğretim deneyimi kazanırlar. RTP programı, iki yıl tam zamanlı yüksek öğretimi başarıyla tamamlamış ve iki yıl çalışma deneyimi kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik

programdır. Her iki programda da okullar program süresince öğretmenlere maaş verme zorunluluğundadır. GTP ve RTP aynı zamanda başka ülkelerde öğretmenlik eğitimi almış kişilere de yöneliktir(Gray ve Morrison, 2002;190).

#### 6.4. Öğretmen Yetiştirme Bürosu

Öğretmen yetiştirme işine yön vermek ve kaliteyi en üst düzeye çıkarmak üzere 1992’de kurulan Öğretmen Yetiştirme Bürosu (TTA)’nın temel işlevleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Kaliteli öğrencileri öğretmenlik mesleğine yönleltmek: ÖYB çeşitli reklamlar, toplantılar yoluyla öğrenciler için öğretmenlik mesleğini öğrenciler için çekici hale getirmeye çalışmakta ve öğretmen olmak üzere başvuruda bulunan öğrencilerin sayısını artırma yönünde çaba sarf etmektedir. Böylece öğretmen yetiştiren fakülteler daha geniş bir havuzdan daha kaliteli öğrencileri seçme fırsatı bulabilmektedirler.
2. Öğretmen eğitiminde standartları belirlemek ve fakültelerin bu standartlar çerçevesinde ne derece kaliteli öğretmen yetiştirdiklerini belirlemek: ÖYB’nin yaptığı önemli işlerden biri kurduğu komisyonlar yoluyla nitelikli bir öğretime bulunması gereken özellikleri hem genel düzeyde (tüm öğretmenlerde bulunması gereken) hem de branşlara göre belirlemektir. Bu ölçütler *alan bilgisi, planlama/öğretim/sınıf yönetimi, öğrencilerin izlenmesi/değerlendirilmesi/kayıtların tutulması/raporlaştırma ve diğer mesleki yeterlilikler* başlıkları altında sunulmaktadır. ÖYB komisyonları tarafından geliştirilen bu standartlar geniş kapsamlı bir inceleme ve geri bildirim mekanizmasından geçirildikten sonra tüm fakültele gönderilmekte ve bu standartlara göre öğretmen yetiştirmeleri istenmektedir. Ayrıca ÖYB, öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken temel özellikleri ve süreçleri de açık olarak belirtmektedir (Tablo11). Buna göre her fakültenin öğrenci seçiminde kullanması gereken minimum ölçütler, öğretmen yetiştirme programının yapısı ve kapsamı, okullarla kurulması gereken işbirliğinin kapsamı ve öğretmen yetiştirmede kalitenin artması için alınacak önlemler ayrıntılı olarak belirlenmektedir. Gerek nitelikli öğretime bulunması gereken standartları gerekse öğretmen yetiştirme program standartları Eğitimde Standartlar Bürosu’nun fakültelerde yaptığı denetimlerde kullandığı önemli ölçütlerdir. ÖYB tarafından belirlenen ölçütlere göre fakülteler her yılsonunda kendi yazdıkları raporlarla bu ölçütlere göre öğretmen yetiştirdiklerini kanıtlamak zorundadırlar. Bu çerçevede her öğretmen adayı için bir dosya tutulmakta ve bu adayın ilgili standartları kazandığını gösteren formlar, ödevler, ürünler v.b.

gerektiğinde ÖYB ya da Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından kontrol edilebilecek

<p><b>A. Öğrenci Girişi ve Seçimi ile İlgili Standartlar</b></p> <p>Öğretmen yetiştiren programlara öğrenci kabulünde dikkate alınması gereken minimum ölçütleri belirler ve fakülteler isterlerse bunlara yeni ölçütler ekleyebilir.</p>
<p><b>B. Öğretmen Yetiştirme Programının Uzunluğu ve Kapsamı</b></p> <p>Bu bölümde öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken dersler ve bu dersler için gerekli performans ölçütleri belirtilir.</p>
<p><b>C. Okullarla İşbirliği Ölçütleri</b></p> <p>Bu kapsamda üniversite ile okullar arasında öğretmenlik uygulamalarına ilişkin kurulması gereken işbirliği ve ortaklığın minimum standartları belirtilir. Öğrencilerin okullarda uygulama yapmaya ayırmaları gereken zaman, uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi unsurlar bu kapsamda yer alır.</p>
<p><b>D. Kalitenin Garantisine Yönelik Ölçütler</b></p> <p>Bu kapsamda öğretmen yetiştiren fakültenin nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde aldığı önlemlerin minimum neler olması gerektiği belirtilir.</p>

şekilde fakültede tutulmaktadır. Tüm bu kayıtların nasıl tutulacağı ve öğretmen yetiştirme sürecinin nasıl rapor edileceğine ilişkin ilkeler ve kurallar ÖYB tarafından açık bir şekilde belirtilmektedir.

Tablo 11. Öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken boyutlara ilişkin standartlar

- Fakültelerin alacağı öğrenci sayısını belirlemek ve buna göre fakülterele para aktarmak: ÖYB, Eğitimde standartlar bürosunun fakülte değerlendirmelerini ve fakültelerin kapasitelerini dikkate alarak her eğitim fakültesinin hangi alanda kaç öğrenci alabileceğini belirlemektedir. Her fakülte için belirlenen öğrenci sayısı aynı zamanda o fakültenin ÖYB'den alacağı paranın miktarını belirlemektedir. 1998 rakamlarına göre ÖYB, fakülterele öğrenci başına 4800 sterlin ödemektedir. Bu paranın dörtte biri fakülteler tarafından okullara, öğretmenlik uygulaması çalışmalarına katkıları karşılığı olarak ödenmektedir.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerin akreditasyonu ve de deakreditasyonu: Yukarıda da açıklandığı gibi fakültelerin alacağı öğrenci sayıları ve bu çerçevede alacakları parasal

kaynak ÖYB tarafından belirlenmektedir. Bunu belirleyen en önemli ölçüt ise Eğitimde Standartlar Bürosunun fakülteler hakkında yazdığı raporlardır. Eğer ÖYB, müfettiş raporları çerçevesinde fakültelerin iyi öğretmen yetiştirmediği kanaatine varırsa bu fakülteye bir uyarıda bulunmakta ve belirli bir süre vererek bu sürede kendisine bir çeki düzen vermesini talep etmektedir. Bu uyarı çerçevesinde fakülleden kendisine bir gelişme planı yapması istenilmekte ve bu plana göre makul bir süre fakülte takip edilmektedir. Eğer fakülte Eğitimde Standartlar Bürosu ve ÖYB'nin değerlendirmelerinde yer alan ciddi zayıflıkları gidermede verilen süre içinde yetersiz kalırsa bu fakülte ÖYB tarafından deakredite edilmekte yani bu fakülteye öğrenci kontenjanı ve mali yardım verilmemektedir. Deakredite edilen bir fakülte tekrar akredite edilmek isterse yine ÖYB'ye başvurabilir ve bazı gelişmeler kaydettiğini gösteren kanıtları sunabilir. Bu çerçevede ÖYB kendine sunulan raporları inceleyerek fakülteyi yeniden akredite edebilmektedir.

Yeni açılan bir fakülte yine ÖYB tarafından akredite edilir. Bu süreçte, fakülte ÖYB tarafından belirlenen ilke ve kurallara ne şekilde uygunluk gösterdiğini kendi raporlarında belirtir ve ÖYB'den fakültenin akreditasyon için incelemeye alınmasını ister. Bu inceleme sonunda ÖYB fakültenin ÖYB tarafından belirlenmiş standartlara göre öğretmen yetiştirebileceğine kanaat getirirse akreditasyon verir ve akreditasyonu alan fakülte öğrenci kabul etme imkanı elde eder.

İngiltere'de öğretmen yetiştiren tüm fakültelerin ÖYB'den akreditasyon almış olması şarttır. Bir kere akredite edilen fakülte yine periyodik olarak Standartlar bürosu tarafından denetlemeye tabi tutulur ve bunun sonucu ÖYB tarafından fakülteye verilecek mali kaynağın miktarını ve fakültenin kabul edeceği öğrenci sayısını belirlemede önemli bir rol oynar.

İngiltere'de üniversiteler dışında okulların da öğretmen yetiştirmesi mümkündür. Bu durumda birkaç okul bir araya gelerek bir konsorsiyum oluşturmakta, kendi hazırladıkları öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabul edebilmektedirler. Bu okul temelli programlar ÖYB'nin geliştirdiği standartları karşılamak zorundadır ve aynı şekilde Standartlar Bürosu ve ÖYB tarafından performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu şekilde oluşturulan öğretmen yetiştirme programları da önce ÖYB'den akreditasyon almak zorundadır. Standartlar Bürosu tarafından yapılan performans değerlendirmesi de bunların alacağı öğrenci sayısını ve bu programa



aktarılabacak mali kaynağın miktarını belirlemede kullanılır. Okul temelli öğretmen yetiştirme programlarının çok az örneği vardır ve bu çerçevede yetiştirilen öğretmen sayısı çok azdır.

5. Öğretmen eğitime okulların aktif olarak katılmasını sağlamak: ÖYB, öğretmen eğitiminde üniversiteler kadar okulların da önemli bir rolü olduğu ilkesinden hareketle üniversitelerin okullarla kuracağı işbirliğinin sağlam temellere dayanması için gerekli önlemleri almaktadır. Her şeyden önce bu işbirliğinin nasıl olması gerektiğini ana hatlarıyla belirlemede (öğrencilerin okullarda harcaması gereken zaman, yapacakları etkinlikler, uygulama öğretmeni yetiştirilmesi gibi) ve bu çerçevede okulların vereceği hizmetin karşılığı olarak fakültelerin okula gönderdikleri her öğrenci başına belirli bir ücret ödemesini zorunlu kılmaktadır. Bu ücret doğrudan uygulama öğretmenlerine ödenebildiği gibi okula da ödenebilmektedir. Bu ücret sayesinde işbirliği daha ciddi tutulmakta ve okul öğretmenleri uygulama öğretmeni olabilmek için birbirleriyle yarışmaktadırlar.
6. Öğretmen eğitimi için milli programlar hazırlamak ve bu programların fakültelerde uygulanmasını sağlamak: ÖYB'nin diğer etkinliklerinden biri her öğretilerde bulunması gereken yeterliliklere göre program geliştirme çalışmaları yapmaktır. Bu çerçevede Bilgi Teknolojileri, Ortaöğretim Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik ve İlköğretim Fen Bilgisi alanlarında öğretmen yetiştirme programları hazırlanmıştır. Bu programların hazırlanmasında Standartlar bürosu tarafından okullarda ve fakültelerde yapılan denetleme sonuçları önemli bir girdi sağlamaktadır. Bu programların 1999 yılından itibaren uygulamaya konması beklenmektedir. Daha önce sadece öğretmenlik standartlarını belirleyen ÖYB şimdi daha da ileri giderek bizzat öğretmen yetiştirme programlarında okutulacak olan dersleri ve içerikleri yine standartlar yoluyla belirleme çabasına girmiştir. Yukarıda sayılan alanlarda hazırlanan programlar çok geniş bir kitleye gönderilerek bu programların incelenmesi istenmiş ve geri gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda programlara son hali verilerek Eğitim Bakanının onayına sunulmuştur.
7. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katkıda bulunmak: ÖYB sadece öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden sorumlu bir kurum değildir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri konusunda da çalışmalar yapmaktadır. Bu çerçevede hizmetiçi eğitim programlarında bulunması gereken nitelikler belirlenmiş ve hizmetiçi eğitimi sağlayacak olan kurumların bu eğitimi nasıl vermeleri gerektiği ayrıntılarıyla

belirtilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde de bir takım standartlar getirilmiş ve hizmetiçi eğitimde kalite kontrolü yapılmaya çalışılmıştır. Hizmetiçi eğitim veren kurumların ÖYB'den onaylı olmaları gerekmektedir.

8. Öğretmen eğitiminde araştırma yapmak, yeni öneriler getirmek ve etkili ve verimli öğretmen yetiştirme etkinliklerine yönelik Eğitim Bakanlığına önerilerde bulunmak:

Etkili ve verimli öğretmen eğitimi ilkesi çerçevesinde ÖYB sürekli bir arayış ve araştırma içindedir. Gerek fakültelerden gelen önerileri, gerekse okullardan gelen önerileri dikkate alan ÖYB öğretmen yetiştirme konusunda yeni girişimlerde bulunmakta ve bu konuda yapılanları bakanlara rapor etmektedir (www.yok.gov.tr).

Yukarıda özetlenen bu görevler çerçevesinde ÖYB kendisine bakanlık tarafından verilen kaliteli öğretmen yetiştirme görevini yerine getirmeye çalışmaktadır. ÖYB, yöneticilerden, akademisyenlerden ve yarı zamanlı çalışan komisyon üyelerinden oluşmaktadır. En üst düzeyde 12 kişilik bir Mütevelli Heyeti bulunmakta ve bu heyetin bir bölümü bakanlık tarafından, bir bölümü üniversitelerden ve okullardan ve bir bölümü de iş çevrelerinden oluşmaktadır. Bu heyete üye olmak için başvuru süresi vardır.

ÖYB'nin tüm toplantıları, tutanakları ve raporları halka açıktır. ÖYB bakanlığa öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı etkinlikleri anlatan bir rapor verir. Ayrıca bakanlığın öğretmen yetiştirme konusunda alacağı kararları konusunda önerilerde bulunur. ÖYB her ne kadar bakanlık tarafından finanse ediliyor ise de işleyişi itibariyle yarı bağımsız bir yapıya sahiptir. Kendine bakanlık tarafından verilen genel görev çerçevesinde kararlar alabilir ve uygulayabilir. Bu yönüyle ÖYB bakanlık bürokrasisinden çok az etkilenmektedir ve uygulamada bu önemli avantajlar sunmaktadır.

ÖYB'nin öğretmen yetiştirme ile ilgili aldığı kararlar geniş ölçüde okulların ve çocukların kaliteli eğitimi ihtiyaçları çerçevesinde şekillenmektedir. Okullar ve çocuklar öğretmen yetiştiren kurumların müşterisi durumundadır ve onların istekleri ve ihtiyaçları öğretmen yetiştirme kurumları tarafından dikkate alınmak zorundadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme sırf akademik bir öğretim değil aynı zamanda pratik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılması süreci olarak görülmektedir. Bu felsefeden hareketle ÖYB, öğretmen yetiştiren kurumların belirli standartlar çerçevesinde kaliteli öğretmen yetiştirmek amacıyla etkinlikler yürütmesini sağlamak ve bu süreci de fakültelere sağladığı parasal kaynaklar yoluyla denetim altında tutmaktadır.

ÖYB öğretmen yetiştirmeye yılda yaklaşık 2 milyon sterlin harcamaktadır. Bakanlık tarafından ÖYB'ye verilen öğretmen yetiştirme görevi ülkenin öğretmen ihtiyacı çerçevesinde şekillenmektedir ([www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)).

1 Eylül 2005 tarihinde ÖYB (TTA) TDA (Training and Development Agency for School) -Okullar için Eğitim ve Geliştirme Bürosu- adını almıştır. Bu tarihten itibaren büro, okullara ve eğitim görevlilerine yeni bilgiler ve eğitim vermeye devam edecektir. Büro aynı zamanda okullarda çeşitli eğitim ve gelişim alanları oluşturarak eğitimin etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır ([www.ucet.ac.uk/Docs/curiss28jul05tta.doc](http://www.ucet.ac.uk/Docs/curiss28jul05tta.doc)).

#### 6.5. Eğitimde Standartlar Bürosu – The Office for Standards in Education (OFSTED)

OFSTED çocuklar ve öğrenciler için oluşturulan bir denetim kurulusudur. Bağımsız okullar ve devlet okullarını, yerel eğitim kurumlarını ve çocuk bakım evlerini denetlemek amacıyla 1993 yılında kurulmuştur. Aynı zamanda OFSTED'in bir görevi de hükümet ve parlamentoya eğitim politikaları hakkında öneriler sunmak ve İngiliz eğitim kalitesi hakkında parlamentoya yıllık raporlar hazırlamaktır (<http://en.wikipedia.org>).

OFSTED, okul teftiş sistemlerinin yönetiminden sorumludur. OFSTED sistem için yapıyı oluşturur, izler, düzenler ve gözetim altında tutar. Aynı zamanda OFSTED bağımsız müfettişlerin eğitiminden de sorumludur. OFSTED, eğitim ve yönetim, sınavlar, uluslar arası karşılaştırma alanlarında raporlar tutarak yönetici analizleri yapar ve eğitim politikasının sonuçlarını belirler ([www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)).

1 Nisan 2007'de yeni bir denetim kurulu the Office for Standards in Education, Children's Service and Skills – Eğitim Denetleme Kurulu, Çocuk Servisi ve Becerileri – göreve başlayacaktır. Bu kurum şu anda görevde olan dört kurumun sorumluluklarını üzerinde toplayacaktır. Bu kurumlar; the Adult Learning Inspectorate (Yetişkin Eğitimi Denetleme), the work relating to the children of the Commission for Social Care Inspection (Çocuklarla ilgili Sosyal Bakım Denetleme Komisyonu), the work relating to the children and family courts of HM Inspectorate of Court Administration (çocuk ve aile mahkemelerini denetleyen kraliyet denetimi ve mahkeme yönetimi) ve şu andaki OFSTED'tir. Göreve başlayacak bu yeni kurum çocukların sosyal bakımından okullardaki eğitime, yetişkin eğitiminden iş-tabanlı eğitime kadar çok geniş bir alanda düzenleme ve denetleme sorumluluğuna sahip olacaktır ([www.hmica.gov.uk/news.htm-11k](http://www.hmica.gov.uk/news.htm-11k)).

## 6.6. Öğretmen İhtiyacının Saptanması

Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak, her yıl ülkenin çeşitli alanlarda ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğunu belirler. Bunun için yerel yönetim birimlerinden ve okullardan gelen bilgiler ve emekliliğe yakın olan öğretmenlerin sayısı, okula yeni başlayacak öğrencilerin sayısı ve bunlar için gerekli sınıf sayıları vb. bilgiler dikkate alınır. Tüm bu unsurlar dikkate alınarak yapılan değerlendirmede alanlara göre ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı ortaya çıkar. Bu sayılar bakanlık tarafından ÖYB'ye bildirilir ve bu sayılara göre gerekli önlemlerin alınması istenir. ÖYB'nin temel sorumluluğu ise bakanlık tarafından kendisine gönderilen sayıda öğretmenin belirli standartlar çerçevesinde yetişmesi için gerekli önlemleri almaktır. Eğitimde Standartlar bürosu ise her fakültenin öğretmen yetiştirmede ne derece kaliteli bir iş yaptığını belirli ölçülere göre değerlendirmek ve ÖYB'ye sonuçları bildirmekle yükümlüdür ([www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)).

## 6.7. Hizmetiçi Eğitim

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında en önemli unsurlardan biri de hizmetiçi eğitimlerdir. Hizmetiçi eğitim yoluyla eğitimcilerin kişisel ve mesleki gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Kişisel ve profesyonel gelişim konusu da gençlerin yüz yüze kaldığı yeni değişiklikler ile sosyal değişikliklere önem vermek ve okulun değişen rolünü pozitif olarak karşılamada öğretmenlere yardımcı olmak, öğretmenin motivasyonunu sağlamak ve destek vermede oldukça önemlidir ([www.eurydc.org/documents/training/en/Uknetren.htm](http://www.eurydc.org/documents/training/en/Uknetren.htm)).

Hizmetiçi eğitim, yukarıda altı çizilen önemine bağlı olarak İngiliz Eğitim Sistemi'nde de büyük bir yer tutmaktadır. İngiltere'de hizmetiçi eğitim için geniş destek merkez hükümet tarafından sağlanır. Okullara hizmetiçi eğitim için GEST (Grants for Education Support and Training) tarafından özel bütçeler ayrılır. GEST öğretim için bütçeyi ve eğitim desteğinin diğer formlarını birlikte ele alan birleşik bir programdır. Hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, yerel eğitim otoriteleri, yüksek eğitim enstitüleri ve özel danışmanlarla ilişki kuran okullar tarafından belirlenir. Okullar her yıl hizmetiçi eğitim için 5 gün ayırmak zorundadırlar ([www.britishcouncil.org/education/currentissues/edmins](http://www.britishcouncil.org/education/currentissues/edmins)).

Aslında, öğretmenlerin yasal hizmet koşulları onların yılda 195 gün çalışmalarını gerektirir. Fakat öğretmenlerde 190 günden fazla öğretim yapmaları istenmez. Aradaki 5 gün

yukarıda da belirtildiği gibi hizmetiçi eğitim imkanlarını kolaylaştırmak için ayrılmıştır. Hükümet bu yolla; öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek ve güncelleştirmek için yeterli fırsatları ele geçirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 1995; 97).

İngiltere’de öğretmen hazırlık eğitimi kurslarını ulusal standartları sağlayarak ve öğretmenliği bir kariyer olarak geliştirerek yürütmek ÖYB’nin sorumluluğundadır. Tüm öğretmenler resmi olarak iki yıllık dönemlerde mesleki gelişimlerini değerlendirmek ve öğrenciler için eğitimin niteliğini yükseltmek için ÖYB tarafından incelenirler. Bu incelemeler hizmetiçi eğitimler için taban oluşturur ([www.britishcouncil.org/education/taached/teach/strucfunqual](http://www.britishcouncil.org/education/taached/teach/strucfunqual)).

Sonuç olarak İngiltere’de hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin mesleki yeteneklerini muhafaza etmelerini ve aynı zamanda değişen rollerini gerçekleştirmek için yeni yetenekler elde etmelerini de amaçlamaktadır (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 1995; 97).

## BÖLÜM VII

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen sonuçlara yer verilmiştir.

#### 7.1. Sonuç

Türk ve İngiliz Eğitim Sistemleri'nde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Türk Eğitim Sistemi 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre düzenlenmiştir. İngiliz Eğitim Sistemi ise 1988 yılında hazırlanan ve kabul edilen Eğitim Reform Hareketi ilkelerine göre işlemektedir.

Eğitim sistemleri incelendiğinde iki ülkenin amaçlarının da aynı doğrultuda olduğu görülür. Her iki ülke de önce birey ve buna bağlı olarak da toplumun refah ve mutluluğunu artırmayı hedeflemiştir. Eğitimin temel amacı bireyi her konuda yetiştirip aynı zamanda ulusal değerleri de kazandırarak topluma yararlı hale getirmektir. Bireyin gelişimi toplumsal gelişmeyi de beraberinde getirecektir.

Eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda her iki ülkede de eğitimin öncelikle dini kurumlar tarafından başlatıldığını görürüz. Türk Eğitim Sistemi'nde Türklere özgü ilk eğitim kurumu Selçuklular döneminde eğitime başlayan ve Osmanlı İmparatorluğu zamanında da devam eden medreselerdir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim de dini motiflerden arındırılmış, din ve eğitim tamamen birbirinden ayrılarak laik bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. İngiliz Eğitim Sisteminde ise ilk eğitim kurumları kiliselerdir. Eğitim de din adamları tarafından vermeye başlanmıştır. Eğitimin milli anlamda sistemleşmesi 1870 yılından sonra başlamış ve yapılan reformlarla bugünkü halini almıştır.

Türk Eğitim Sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Teşkilat yapısı hiyerarşik ve çok bürokratiktir. Bütün kararlar merkezi otorite tarafından alınır. Teşkilatın başı Milli Eğitim Bakanı'dır. İngiliz Eğitim Sistemi ise bürokratik değil daha çok yol göstericidir. Yerel yönetim kurulları eğitime yön verme de önemli rol oynarlar. 1988 yılına kadar eğitimin

hemen hemen tamamı yerel yönetimlerin elindeyken yapılan eğitim reformu ile Ulusal Program (National Curriculum) hazırlanmıştır. Bu programda temel derslerin programı hazırlanarak tüm okul ve bölgelerde uygulanması zorunlu tutulmuştur. Böylece eğitim yerel yönetimlerin tekelinden çıkarak yarı merkezi – yarı yerel bir sistem haline getirilmiştir.

Türk Eğitim Sistemi'nde zorunlu eğitim 8 yıldır. Eğitim, 8 yıllık ilköğretimden sonra 4 yıllık ortaöğretim ve yükseköğretim olarak devam eder. Mesleki eğitim ilköğretimden sonra başlar. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Fakat son yıllarda yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar artmıştır. İngiliz Eğitim Sistemi'nde ise zorunlu eğitim 5-16 yaşları arasındaki çocukları kapsar ve 11 yıldır. Eğitim Türk Eğitim Sisteminde olduğu gibi ilköğretimden sonra ortaöğretim ve yükseköğretim olarak devam eder. Okul öncesi eğitim İngiltere'de de zorunlu değildir fakat Türkiye'nin aksine yaygındır. Mesleki eğitim Türk Eğitim Sisteminde olduğu gibi ilköğretimden sonra başlar.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemleri üzerine son 150 yıldır çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede ilk ciddi adım Tanzimat Dönemi'nde yeni açılan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Darülmualimin-i Rüşdi idi. Öğretmenlik asıl önemini Cumhuriyet döneminde kazanmıştır. Öğretmenlik 1924 tarih ve 439 sayılı yasa ile birlikte yasal olarak “meslek” durumuna getirilmiştir. İngiliz Eğitim Sistemi'nde ise öğretmenlik kiliselerde eğitim veren rahiplerle başlamıştır. Öğretmen yetiştirmek için ilk kolej 1808 yılında açılmıştır. 1885 yılında ise İlk Eğitim Kanunu üzerinde çalışan Kraliyet Komisyonu tarafından üniversitelerde ilk eğitim bölümlerinin açılması sağlanmıştır. Öğretmenlik ilk defa 1963'te yayınlanan Robbins Raporu ile “meslek” olarak kabul edilmiştir.

Türk ve İngiliz öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirme Tanzimat Dönemi'nden itibaren değişme ve gelişmelerle 1982 yılına kadar gelmiş ve 6 Kasım 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile bütün öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri 4 yıllık Eğitim fakültelerine dönüştürülerek öğretmenlere üniversite mezunu olma zorunluluğu getirilmiştir. Üniversitelere giriş Öğrenci Seçme ve Yerleştirme (ÖSYM) tarafından hazırlanan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sınavı ile gerçekleşmektedir. Bu sınavdan gerekli puanı alan öğrenci eğitim fakültesinde okumaya hak kazanır. Mezun olduktan sonra da yine ÖSYM tarafından hazırlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sınavına girerek buradan aldığı puan ve ihtiyaç doğrultusunda bir okula atanarak göreve başlar. İngiliz Eğitim Sistemi'nde ise böyle

bir sınav yoktur. Öğretmen olmak isteyen adaylar üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerine kayıt yaptırırlar. İngiliz öğretmen yetiştirme sisteminin en önemli unsurlarından birisi mülakat yöntemidir. Öğretmen olmak isteyen adaylar fakülteye kabul edilmeden önce bir komisyon tarafından mülakata tabi tutulurlar ve mülakatın sonucuna göre öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olup olmadıkları belirlenir. Gerekli niteliklere sahip adaylar fakülteye kayıt yaptırma hakkına sahip olurlar.

Türkiye’de öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler eğitimlerinin son yılında haftada bir tam ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarı yıl süre ile öğretmenlik uygulaması yaparlar. Bu sürenin en az 24 saati ders vererek değerlendirilir. Öğretmen adayları bu uygulama programında fakültelerinden bir öğretim üyesi ve uygulama yaptıkları okuldan görevlendirilen bir öğretmen tarafından değerlendirilirler. İngiltere’de ise ilkökul öğretmeni adayları 25 haftalık, ortaokul öğretmeni adayları ise 32 haftalık okul deneyimi geçirmek zorundadırlar. Fakülte ve uygulama yapılan okul arasında işbirliği çok önemlidir. Fakülte uygulamayı yaptıran öğretmene ya da direk okula öğrenci başına ücret öder. Böyle bir uygulama Türkiye’de yoktur.

Türkiye’de dersler tamamlanıp mezun olduktan sonra öğretmen adayı hemen göreve başlayamaz. Öncelikle ÖSYM tarafından hazırlanan KPSS sınavına girmek ve sınavdan kendi branşı için gerekli olan puanı almak zorundadır. Gerekli puanı alan aday önceden belirlenen bir zorunlu hizmet bölgesinde en az üç yıl zorunlu hizmetini tamamlamak zorundadır. İngiltere’de böyle bir sistem yoktur. Öğretmen ihtiyacı her yıl bakanlık tarafından tespit edilir ve ihtiyaca göre yeni mezun olan öğretmenler göreve başlar.

Son olarak her iki ülkede uygulanan hizmetiçi eğitim programlarına bakıldığında, iki ülkede de bu konuda çalışmalar yapıldığını görebiliriz. Türkiye’de bu konuda çalışmalar yapması amacıyla Hizmetiçi Eğitim Dairesi başkanlığı kurulmuştur ve bu konuda çalışmalar yapmaktadır. İngiltere’de ise hizmetiçi eğitim ÖYB’nin sorumluluğundadır. Hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, yerel yönetim otoriteleri, yüksek eğitim enstitüleri ve özel danışmanlarla ilişki kuran okullar tarafından belirlenir. Okullar her yıl beş gün hizmetiçi eğitime ayırmak zorundadırlar.



## 7.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma ile ilgili öneriler yer almaktadır.

1. Türk Eğitim Sistemi merkezi sistemden yarı-merkezi sisteme dönüştürülerek bölgesel ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilir hale getirilmelidir.
2. Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen adayları İngiliz Eğitim Sistemi'nde olduğu gibi fakülteye girmeden bir mülakata tabi tutulmalı ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri taşımayan adayların öğretmen olması engellenmelidir.
3. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin eğitim programları yenilenerek güncellenmeli, akademik personel yeniden değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
4. Öğretmen liseleri yeniden düzenlenerek öğretmen yetiştiren fakültelerin temel öğrenci kaynağı haline getirilmelidir.
5. Öğretmenlik formasyon derslerinin toplam ders içindeki sayısı arttırılmalı ve gereken önem verilmelidir.
6. Öğretmen yetiştiren fakültelerde mesleki havayı oluşturacak ve güçlendirecek çeşitli sosyal etkinlikler yapılmalı ve öğretmen adayları psikolojik olarak da mesleğe hazırlanmalıdır.
7. Öğretmenlik eğitiminin son yılında yapılan öğretmenlik uygulamaları bütün eğitime yayılarak niteliği ve saati arttırılmalıdır.
8. Hizmetiçi eğitime gereken önem verilerek öğretmenlere her yıl bir programa katılmak zorunlu hale getirilmelidir.

## KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1994

Ayhan, H. *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları, 1995

*Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1995

Başaran, İbrahim Ethem. *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996

Binbaşıoğlu, Cavit. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, 1995

Coolahan, John. "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning", *Organization for Economic Co-operation and Development*, OECD Education Working Papers, 2002

Çetin, Kadir ve Gülseren, H. Ömer. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 155-156, Güz, 2003

Çolak, Esmâ. "İngiliz Eğitim Sistemi". *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırma Yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005

Çömlekçi, Necla. *Türkiye'nin İktisadi Kalkınmasında Eğitimin Rolü*, Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, No: 85/45, 1971

Demircioğlu, İsmail. *Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin İngiltere'de Eğitimine Genel Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 153-154, Kış-Bahar, 2002

Demirel, Özcan. *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: USEM Yayınları, 1996

Duverger, Maurice. *Siyaset Sosyolojisi*. İstanbul: Varlık Yayınları, 1982

Edwards, Reginald. "Some Theoretical Methods for Comperative Education – Introduction" *Relevants Methods in Comperative Education*. Ed. R. Edwards, B. Holmes and J. Van de Graff. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1973

Erdoğan, İrfan. *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2003

Erdoğan, İrfan. Yeni Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2002

Erdoğan, İrfan. Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000

Ertürk, S. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelken-tepe Yayınları, 1972

Eşme, İsa. Bugünün Öğretmen Yetiştirme Modeli: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 11. , 1999

Fidan, N. Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi, 1985

Furlong, John. Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries. Educational Researcher. August/September, 2002

Furlong, J., Whitty, G., Miles, S., Barton, L. Ve Barrett, L. From Integration to Partnership: Changing Structures in Initial Teacher Education. Educational Researcher, 1996

Gosden, P. H. J. H. How They Were Taught. Oxford: Blackwell, 1969

Gürsoy, Gönül. Hizmetiçi Eğitimin İşlevselliği Verimlilik Olmalıdır. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 135. , 1997

Karacaoğlu, Ömer Cem. İngiliz ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 155-156. Yaz/Güz, 2002

Kavcar, Cahit. Alan Öğretmeni Yetiştirme. Ankara: Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (1-23 Mayıs, Sivas). Tekişik Yayıncılık, 2003

Kılıç, Hülya. "Türk Eğitim Sistemi". Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Üzerine Karşılaştırma Yazıları. Editor: Füsün Akarsu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005

Kızılcelik, Sezgin. Türkiye'nin Sağlık Sistemi (Bir Medikal Sosyoloji Denemesi). İzmir: Saray Kitabevleri, 1996

King, E. Other Schools and Our Comperative Studies For Today. London: Holt, 1979

Koçer, Hasan Ali. Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773 – 1923). İstanbul: Talim ve Terbiye Yayınları, 12. Eğitim Serisi:3, 1974

Koçer, Hasan Ali. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemleri (1848 – 1967). Ankara: Yargıçoğlu Matbaası. Türk Eğitim Tarihi Üzerine Araştırmalar Serisi: 1, 1967

Köymen, Ülkü. Eğitim Fakültelerine Öğretmen Adaylarını Seçme Yolları. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. C: 3. Sayı: 1, 1988

Küçükahmet, Leyla. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. Sayı: 137, 1989

Küçükoğlu, Adnan. Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Enstitüsü). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi. No: 2, Ekim, 2006

Lauwerys, J. A., Neff, K. Ve Varış, Fatma. Mukayeseli Eğitim. Ankara: Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1979

Milli Eğitim Bakanlığı Dışişleri Genel Müdürlüğü. Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Ankara, 2006

Milli Eğitim Bakanlığı. Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi. 24.10.1994, 2417 Sayılı Kanun.

Morrison, Ian. Ve Gray, John. “Developing Models for Initial Teacher Training: Challenges, Changes and Future Directions”. Education in the United Kingdom. Ed. Liam Gearon. London: David Fultan Publishers, 2002

Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık, 2001

Oğuzkan, Turhan. Educational Systems. An Introduction to Structures and Functions with Special Referance to Turkey. İstanbul: Boğaziçi University Publications. Sayı: 192, 1981

Oktay, A. 21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi Konulu Seminer. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, 7 Aralık 2002

Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü, 2007

Öztürk, Cemil. Başlangıçtan Bugüne Öğretmen Yetiştirme (1948-1998). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, 1998

Öztürk, Cemil. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme, 75. Yılında İlköğretim. İstanbul: İş Bankası Yayınları, 1999

Poloma, Margaret. Çağdaş Sosyoloji Kuramları. Çeviren. Hayriye Erbaş. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993

Reid, Ivan. Accountability, Control and Freedom in Teacher Education in England: Towards a Panoptican, *International Studies in Sociology of Education*. Volume:10, Number: 3, 2000

Sağlam, Mehmet. Milli Eğitimde Hedefler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997

Sözer, Ersan. Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1991

Taymaz, A. Haydar. Hizmetiçi Eğitim Kavramları, İlkeler ve Yöntemler. Ankara: Sevinç Matbaası, 1981

Tuzcu, Gökhan. Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023. Ankara: Nobel Basımevi, 2006

Türk, Ercan. Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999

Türkoğlu, Adil. Karşılaştırmalı Eğitim "Dünya Ülkelerinden Örneklerle". Adana: Baki Kitabevi, 1999

Ültanır, Gürcan. Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi. Ankara: Eylül Kitap ve Yayımevi, 2000

Varış, Fatma. Öğretmen Yetiştirme Üzerine. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim fakültesi Yayınları, 1988

Yılman, Mustafa. *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 2006

## ELEKTRONİK KAYNAKLAR

Departments of Education and Skills <http://www.dfes.gov.uk>

Her Magesty’s Inspectorate of Court Administration <http://www.hmica.gov.uk>

<http://www.ams-uk.gov>

<http://www.aruz.com>

<http://www.britishcouncil.org>

<http://www.egitim.aku.edu.tr>

<http://en.wikipedia.org>

<http://www.eurydc.org>

<http://www.know-britain.com>

<http://www.tbb.gen.tr>

<http://www.ucet.ac.uk>

<http://udl.es/usuaris/mo163949/secondar.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı <http://www.meb.gov.tr>

National Statistics <http://www.statistics.gov.uk>

Office for Standards in Education <http://www.ofsted.gov.uk>

Teacher Training Agency, 2004 <http://www.tta.gov.uk>

Yükseköğretim Kurulu <http://www.yok.gov.tr>







| -

| -  
-

