



## A Comparison between Practical Training Programs in Teacher Education in Turkey, Germany and France

Selçuk UYGUN\*

Gürkan ERGEN\*\*

İbrahim Hakkı ÖZTÜRK\*\*\*

**ABSTRACT.** This research analyzes the structure of the practical training programs of teacher education in three countries (Turkey, Germany and France) by use of a comparative research perspective. The data of this research relying on descriptive scanning model is mostly based on written sources and official documents of the relevant countries. A comparison of the teacher education systems in the three countries examined in this study proves that despite some similarities, differences are more visible. It is observed that the cases of Germany and France provide insights and clues for better understanding of the relevant problems in Turkey.

**Key words:** Teacher education, practical training, Turkey, Germany, France

### SUMMARY

**Purpose and significance:** The purpose of this study is to compare the structures and contents of the practical training programs in teacher training in Turkey, Germany and France. Comparative educational studies provide some useful grounds to benefit from the experiences of other countries facing similar problems and they may also help researchers and practitioners better understand and analyze the problems and structure of the educational system of the country.

**Methods:** Descriptive method has been employed in this study. The data of the study is written sources and the official records of the concerned countries. The data accessed are used to compare the categorical differences and similarities in different countries with regard to the practical training programs.

**Results, Discussion and Conclusions:** Even though there are some commonalities between the teacher education systems of Turkey, Germany and France, some differences should also be mentioned. The different tendencies in the cases of Germany and France will provide a useful perspective in the analysis and comprehension of the problems in Turkey.

While there is some room and discretion for the teacher education institutions in the determination of the training programs in Germany and France, Turkey introduces a centralist system where only a central unit is authorized to make such a determination. In line with the federal structure of Germany, the overall program includes major differences and diversities. In France, the programs are under supervision of the education ministry. However, every institution is authorized to create its own program and curriculum. In Turkey, the practical training programs are determined centrally by the YÖK; the system lacks of some sort of flexibility and autonomy.

The duration of practical training of the candidate teachers in Turkey is way shorter than the envisaged education of this kind in Germany and France.

The success and performance of the candidate teachers at the practical training is a determinative factor in the appointment in Germany and France. In Turkey, however, the candidate teachers are employed based on their performance at the central exam (KPSS). This exam fails to assess the practical skills of the candidates and is focused on theoretical accumulation of the candidates alone.

In Germany, traineeship training in the early years of the profession is viewed and organized as continuation of the pre-service teacher education. Even though there is no such practice in France, there are attempts to introduce a similar system. In Turkey, conversely, there is no connection between the traineeship training programs and the pre-service teacher education programs and institutions.

\* Assoc. Prof. Dr. Akdeniz University, selcukuygun17@gmail.com

\*\* Assist. Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart University, ergen@comu.edu.tr

\*\*\* Assist. Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart University, iozturk2006@yahoo.com.tr

# Türkiye, Almanya ve Fransa’da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması

Selçuk UYGUN\*

Gürkan ERGEN\*\*

İbrahim Hakkı ÖZTÜRK\*\*\*

**ÖZ:** Bu çalışmada, üç ülkenin (Türkiye, Almanya ve Fransa) öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama eğitiminin yapısı karşılaştırmalı eğitim araştırmaları perspektifiyle incelenmiştir. Karşılaştırmanın amacı, farklı ülkelerdeki uygulama eğitimi programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak, bu konudaki sorunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Betimsel tarama modelinin esas alındığı bu çalışmanın verileri yazılı kaynaklar ve ülkelerin ulusal düzeydeki resmî kayıtlarıdır. Çalışma sonuçlarına göre, üç ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminde bazı benzerliklerin yanında, önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle, uygulama eğitimi organizasyonunun geliştirilmesi, uygulama çeşitliliğinin sağlanması, programların hazırlanmasında öğretmen yetiştiren kurumlara daha fazla yetki ve özerklik verilmesi, hizmet öncesi ve sonrası öğretmen uygulama eğitimi programlarının uyumlu hale getirilmesi gibi konularda Türkiye için dersler çıkarılabilir.

**Anahtar sözcükler.** Öğretmen Eğitimi, Uygulama Eğitimi, Türkiye, Almanya, Fransa.

## GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Bir okulun kalitesini belirleyen temel unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin niteliği de, aldıkları mesleki eğitimin kalitesine bağlıdır. Genellikle öğretmenlik bilgisinin üç ana boyutundan söz edilir: genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi. İyi bir öğretmen eğitimi programının bu üç alanı dengeli bir şekilde içermesi beklenir. Ancak bu alanlarda verilen teorik eğitim, öğretmenlik mesleği için yeterli değildir. Ayrıca bilgiyi beceri, davranış ve tutuma çevirecek uygulama eğitiminin yapılması gerekir.

Türkiye’de *uygulama eğitimi* ilk dönemlerden itibaren öğretmen eğitiminin içeriğinde yer almıştır. Öğretmen eğitimi veren ilk meslek okulu 16 Mart 1848’de açılmıştır. Bu okuldan mezun olanların göreve atanıncaya kadar mesleki becerilerini pekiştirmek için maaşları da verilerek mezun oldukları okulda tutulmaları ve böylece uygulama eğitimi almaları öngörülmüştür (Akyüz, 2007). Daha sonraki yıllarda bu okulların sayısı ve çeşidi artmış ve uygulama eğitimi de çeşitlenmiştir (Öztürk, 2005). Tarihsel süreç içerisinde Türkiye’de uygulama eğitimi, bazen okulun kendi bünyesinde açılan “uygulama okullarında” çoğu zaman da normal ilk ve ortaöğretim okullarında gerçekleştirilmiştir (Gültekin, 1993).

Köklü geleneğe rağmen, Türkiye’de etkin ve verimli bir uygulama eğitimi sisteminin oluştuğu söylenemez. Birçok çalışmada dile getirilen (Sılay ve Gök, 2004; Kuşuoğlu, 2005; Parker, 2005; Sağlam ve Gürüm, 2005; Erdem, 2008; Sağ, 2008) uygulama eğitimine yönelik sorunlar şöyle özetlenebilir:

- Programlarda “okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” gibi dersler olmasına rağmen bu dersler yetersizdir ve etkili bir şekilde hayata geçirilememektedir.
- Uygulama yapılan okullarda öğretmen adayları kendilerini geliştirebilecek ortam bulamamaktadır.
- Uygulama yapılan okullarda görevli personelin uygulama eğitimi konusundaki bilinç ve beceri düzeyi yetersizdir.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren fakülteler ile uygulama yapılan okullar arasında işbirliği ve eşgüdüm eksikliği görülmektedir.

\* Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, selcukuygun17@gmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ergen@comu.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, iozturk2006@yahoo.com.tr

Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının meslekî bilgi ve becerilerini geliştirmelerinde hayati rol oynayan öğretmenlik uygulamalarında hedeflenen başarıya ulaşılamaması, karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik araştırmaların yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma türlerinden biri de karşılaştırmalı araştırmalardır.

Karşılaştırma, bütün beşeri ve sosyal bilimlerde vazgeçilmez bir bilimsel yöntemdir. Çünkü sosyal olguları betimlemenin ötesinde, olabildiğince bilimsel bir analiz ve yoruma tabi tutmanın en önemli araçlarından birisi farklı olguları karşılaştırmaktır. Sosyal bilimlerde karşılaştırma metodu bir anlamda pozitif bilimlerdeki deneyin yerini tutan yöntemlerden birisidir (Compere, 1999). Eğitim biliminde de karşılaştırma, vazgeçilmez bir yöntemdir. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülke ve kültürlerin eğitim alanındaki uygulama ve politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Meuris, 1997a).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, ortaya çıkışı neredeyse eğitim bilimleri kadar eski olsa da, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren dünya çapında önemli gelişme göstermiştir. Bunun temel sebebi, Avrupa Birliği gibi ekonomik ve siyasi bütünleşme hareketleri ve küreselleşme sonucunda dünya genelinde ülkeler arasındaki iletişim, etkileşim ve işbirliğinin önceki dönemlere göre yüksek bir düzeye çıkmasıdır (Novoa, 2001).

Karşılaştırmalı eğitimin amaçları arasında eğitimsel olguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak gibi tamamen *bilimsel* öğelerin yanı sıra, eğitim sistemini daha iyiye götürmek ve sorunlara çözümler bulmak gibi uygulamaya yönelik amaçlar da vardır. Van d'Aele, (akt. Meuris, 1997a:13) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Bir karşılaştırmalı çalışmanın bilimsel hedefi ne olursa olsun, araştırmacı hemen hemen her zaman, önerilen çözümlerin muhtemel sonuçlarını öngörebilmek ve (eğitimi) en iyi duruma ulaştırabilmek için bir takım eğitimsel olgu ve olayları daha iyi anlama peşindedir. Karşılaştırmalı çalışmaların çoğu, aslında eğitim ve öğretimi iyileştirme girişimidir.*

Ancak bu bakış açısını eleştiren yazarlar da vardır. Lauwerijs'e göre (akt. Meuris 1997a), karşılaştırmalı eğitim *normatif* bir alan değildir. Amacı *olması gereken* pedagojik ilke ve uygulamaları geliştirmek değil, var olan eğitim olgularını ve yapılarını bilimsel yöntemlerle incelemek ve bunların anlaşılmasını sağlamaktır. Yani karşılaştırmalı eğitimin hedefi eğitimi iyileştirmekten çok, eğitimi bilimsel olarak anlamaya ve açıklamaya çalışmak olmalıdır. Bu görüş, "genellenebilir ve nesnel bir bilgi üretmek için, esas olarak pozitivist ölçütlere dayanan bir karşılaştırmalı eğitim bilimi oluşturmayı hedefleyen" (Novoa, 2001:42) bir bakış açısını yansıtmaktadır. Ancak dünyadaki uygulamalara bakıldığında karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında bilimsel bakış açısı ile eğitimi geliştirmeye yönelik amaç ve politikaların genellikle iç içe geçtiği görülmektedir. Örneğin karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının gelişmesinde etkisi olan OECD, Dünya Bankası, UNESCO ve AB gibi kurumların bu alandaki çalışmalarının temel amacı eğitimi geliştirmektir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları eğitim sorunlarının çözümünde başka ülkelerin tecrübelerinden yararlanma imkânı sağlamanın yanında, ülkenin kendi eğitim yapısının ve sorunlarının daha iyi anlaşılmasına da yardımcı olabilir. Karşılaştırma, sadece ortak noktalara sahip, benzer sorun ve özellikler taşıyan ülkeler arasında yapılmaz. Tarrou'ya (1999) göre, bir ülkenin eğitim sorunlarının anlaşılmasında tamamen farklı nitelikler taşıyan ülkelerle yapılan karşılaştırmalar çok faydalı olabilir. Çünkü bir ülkenin eğitim sorunları çoğu kez o ülkedeki sosyal, siyasal ve kültürel olgular ve yaklaşımlarla iç içe geçmiştir. Sadece içe dönük bir yaklaşımla bu iç içe geçmiş sorun ve yaklaşımları ayırtmak ve anlamak oldukça güçtür. Farklı siyasal ve kültürel yapıya sahip ülkelerle yapılacak karşılaştırmalar eğitim yapısı ve sorunlarının daha iyi anlaşılması için yeni ve farklı bakış açıları sağlayabilir.

Bu araştırmada Türkiye, Almanya ve Fransa'daki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama eğitimleri karşılaştırılmıştır. Türkiye dışındaki diğer iki ülkenin seçilme nedeni bu ülkelerin Türkiye açısından taşıdığı bazı özelliklerdir. Türkiye'nin modernleşme sürecinde en çok etkilendiği ülkelerden birisi Fransa'dır. 1800'lü yılların ikinci yarısında başlayan bu etki uzun yıllar sürmüştür. Fransa, özellikle Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişiminde önemli etkilerde bulunmuş bir ülkedir ve Fransız eğitim sistemi merkezîyetçi yapısıyla Türk eğitim sistemiyle bazı benzerlikler taşımaktadır (Erden, 2009). Almanya ise, İmparatorluğun son yıllarında ve Cumhuriyet döneminde Türk eğitim ve

öğretmen yetiştirme sisteminde, programları yakından etkilemiş federatif yapıya sahip bir ülkedir (Coşkun, 2000; Turan, 2005; Kantos, 2009). Özellikle 1940'lı yıllarda farklı bir model olarak öğretmen eğitimi veren köy enstitüleri “iş eğitimi” ilkesi çerçevesinde Alman eğitimcilerden etkilenmiştir. (Uygun, 2007). Bu kurumlar, 1954'te kapatılsa da öğretmen eğitim sistemini daha uzun yıllar etkilemiştir (Eşme, 2001).

## AMAÇ

Bu araştırmanın amacı Türkiye, Almanya ve Fransa'da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama eğitimi programlarının yapılarını karşılaştırmaktır. Türk eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi üzerinde etkili olmuş iki ülkedeki uygulamalar Türkiye'de bu konudaki sorunların anlaşılmasında ve çözümünde yol gösterici olabilir. Ancak açık bir şekilde belirtilmelidir ki, bu çalışmanın hedefi Almanya ve Fransa örneklerinden Türkiye'ye bir model sunmak değil, bu örnekler ışığında sorunların daha iyi anlaşılmasını ve farklı çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır.

Bu genel amaca uygun olarak alt problemler şöyle belirlenmiştir: Türkiye, Almanya ve Fransa'da;

1. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının temel özellikleri nelerdir?
2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin organizasyonu nasıl yapılmaktadır?
3. Uygulama eğitimindeki ders ve etkinliklerin amaç ve içerikleri nelerdir?
4. Uygulama eğitiminin değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?

## YÖNTEM VE KAYNAKLAR

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın kaynakları temel olarak üç ülkenin öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili resmi metinleridir. Ayrıca bu konudaki bilimsel literatürden yararlanılmıştır. Bu çalışmada üç ülkedeki öğretmen uygulama eğitimi esas olarak yapısal açıdan incelenmiş, Türkiye hariç, uygulamada karşılaşılan sorunlar büyük ölçüde çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Elbette bu durum Almanya ve Fransa'da uygulama eğitimiyle ilgili sorunlar olmadığı anlamına gelmez. Ancak bu çalışmanın amacı bu konudaki üç ülkedeki sorunları tartışmaktan ziyade, uygulama eğitimi yapılarını karşılaştırmaktır. Bu yapılırken, özellikle Türkiye hakkında, konuyla ilgili olan herkesin bilebileceği bazı bilgiler de verilmektedir. Bu durum diğer ülkelerle tutarlı bir karşılaştırma yapabilmek açısından gereklidir.

Çalışmada kaynaklar kategorileştirilerek analiz edilmiştir (Bilgin, 2006). Kategoriler uygulama eğitiminin organizasyonu (genel yapısı, süresi, vs.), amacı, uygulama ders ve etkinliklerinin içerikleri ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Her ülkenin uygulama eğitimi bu temel unsurlar etrafında betimlenmiştir. Ayrıca ulaşılan verilere göre farklı ülkelerdeki benzerlik ve farklılıklar kategorilere göre karşılaştırılmıştır.

Çalışmada öncelikle Türkiye, Almanya ve Fransa'daki eğitim sisteminin temel özellikleri ve öğretmen eğitiminin genel yapısı incelenmiştir. Daha sonra üç ülkedeki uygulama eğitimi programları ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiştir. Sonuç bölümünde ise Almanya ve Fransa örnekleri ışığında Türkiye'deki yapının sorunları tartışılmıştır.

## BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

### Eğitim Sistemi ve Öğretmen Eğitiminin Genel Özellikleri

Öğretmenlik uygulama eğitimi her ülkenin kendi eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi yapısına göre şekillenmektedir. Dolayısıyla uygulama eğitimi programlarını iyi bir şekilde analiz edebilmek için, öncelikle eğitim sistemi ve öğretmen eğitiminin genel özelliklerine kısaca bir göz atmak kaçınılmazdır.

### *Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı*

Üniter bir devlet yapısına sahip Türkiye'de eğitim sistemi, merkezîyetçi bir özelliğe sahiptir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla Türk eğitim sistemi

merkeziyetçi bir yapıya kavuşmuş ve bu özelliği daha sonraki yıllarda gittikçe kuvvetlenmiştir (Büyükdüvenci, 1994; Uygun, 2008). Tüm eğitim kurumları doğrudan Millî Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimi altındadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sisteminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde ele almıştır (Erden, 2009).

Almanya, 16 eyaletten oluşan federal bir devlettir. Eyaletler birçok alanda özerk bir yapıya sahiptirler. Eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili yetkiler eyalet hükümetleri ile Federal devlet arasında paylaşılmış olsa da, eğitim konusu büyük ölçüde eyaletlerin yetki alanına girmektedir. Bu nedenle eyaletlerdeki eğitim uygulamaları farklılaşabilmektedir. (Turan, 2005).

Fransız devlet sistemi geleneksel olarak merkeziyetçidir. Ülkenin merkeziyetçi yapısı eğitime de yansımıştır. Ancak 1980’li yıllardan itibaren katı merkeziyetçi yapı, biraz yumuşatılmış ve yerel yönetimlere bazı yetki ve sorumluluklar verilmiştir. Yine de eğitim sisteminin düzenlenmesi ve yürütülmesinde yetkiler hâlâ büyük ölçüde Millî Eğitim Bakanlığında (*Ministère de l’Education Nationale* - MEN) toplanmaktadır. Yerel yönetimlere eğitim konusunda bazı yetkiler verilmişse de bunların kullanımı Bakanlığın denetim ve kontrolü altındadır (Eurydice, 2007). Her üç ülkenin eğitim sistemi karşılaştırıldığında Türk eğitim sisteminin, Fransız eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısına daha çok benzediği söylenebilir.

### **Öğretmen Eğitimi**

Türkiye’de öğretmen eğitimi uzun yıllar Millî Eğitim Bakanlığı’nın gözetim ve denetiminde yapılmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, “*öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir*” hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür (Akyüz, 2007). 1982’den sonra tüm öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim kurumları içine çekilmiştir. Böylece 1980’lerden beri Türkiye’de öğretmenlik eğitimi üniversite bünyesinde yürütülmektedir. Okulöncesi ve ilköğretimin (kesintisiz 8 yıllık temel eğitim) tüm alanlarına yönelik öğretmen eğitiminin süresi 4 yıldır. Ortaöğretime (4 yıllık genel ve mesleki ortaöğretim kurumları) öğretmen yetiştirme süresi ise beş yıl olarak düzenlenmiştir. Genelde, özellikle ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda, eş zamanlı öğretmen eğitimi modeli uygulanmaktadır. Yani öğretmen adayları genel kültür, alan bilgisi ve meslek derslerini eğitimleri sürecinde bir arada almaktadır.

Almanya’da öğretmen eğitimi, 19. yüzyıldan sonra “öğretmen seminerleri” (*Lehrerseminare*) yoluyla yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin akademik düzeyde eğitimi ise ilk olarak 1926 yılında “Pedagojik Akademi” (*Pädagogische Akademie*) okullarının kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Bu akademiler Nazi diktatörlüğü zamanında ya kapatılmış ya da bir kısmı “Öğretmen Eğitimi Yüksekokulları”na (*Hochschule für Lehrerbildung*) dönüştürülmüştür. 1945’ten sonra ise “Pedagojik Yüksekokullar” (*Pädagogische Hochschule*) halini almış ve 1960’lardan sonra geliştirilmiştir. 1980’lerde ise öğretmen eğitimi veren kurumlar, bazı eyaletlerde istisnalar olmak üzere, üniversitelere entegre edilmiştir (Blankertz, 1992).

Almanya’nın siyasal yapılanmasına uygun olarak öğretmen eğitimi eyaletlere bağlıdır. Eyaletler arası denklilikleri sağlamak ve eyaletler üstü konularda kararları almak ise “Düzenli Kültür Bakanları Heyeti”nin sorumluluğundadır. Öğretmen yetiştirmede aşamalı bir model öngörülmüştür. Öğretmen eğitimi veren kurumların süresi 3 veya 4 yıl kuramsal, 2 yıl uygulama ağırlıklı olmak üzere toplam beş veya altı yıl; ortaöğretim öğretmenliği (*Gymnasium*) için 5+2 veya 6+2 yıl şeklinde toplam yedi ya da sekiz yıldır. Öğretmen adayları, bazı eyaletlerdeki istisnalar dışında, genelde “Eğitim Bilimleri Fakülteleri”nde (*Erziehungswissenschaftliche Fakultät*) yetiştirilmektedir (Coşkun, 2000; Lehrerbildung, 2009).

Fransa’da öğretmen eğitimi 1990’lı yılların başında önemli bir değişim geçirmiştir. 1990 öncesi dönemde ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri farklı kurumlarda ve ayrı birimler tarafından yetiştirilmekteydi. İlköğretim öğretmenleri, Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen okullarında (*Ecoles Normales*) yetiştirilmekteydi. Ortaöğretim öğretmenleri ise, üniversitelerde gördükleri alan eğitiminden sonra öğretmenlik sınavlarına hazırlık amacıyla bir yıl meslekî eğitim alıyorlardı. 1989

yılında başlatılan bir reformla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimlerini sağlayacak Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (*Institut Universitaire de Formation des Maitres – IUFM*) kurulmuştur (Robert ve Terral, 2001). Bu reformun temel amaçlarından birisi özellikle ortaöğretim öğretmeni yetiştirmede eksikliği hissedilen mesleki eğitimin güçlendirilmesidir. IUFM’lerde alan eğitiminden çok mesleki eğitim ön plana çıkmıştır (Altet, 1998). Yükseköğretim düzeyindeki bu enstitüler üniversiteler ile işbirliği içinde olsalar da, başlangıçta onların dışında özerk bir yapıya sahiplerdi. Ancak 2005 yılında yapılan bir değişiklikle öğretmen eğitimi veren IUFM’ler üniversite bünyesine alınmışlardır.

Fransız öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen seçme sınavları çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğrencilerini ortaöğretimden sonra değil, belirli bir üniversite eğitiminden (en az üç yıllık bir lisans eğitimi) sonra almaktadır. Yani öğretmenler alan eğitimini esas olarak öğretmen yetiştiren kurumlara girmeden önce almaktadır. Öğretmen adayları oldukça zor ve seçici bir sınav sonucunda, stajyer öğretmen olarak IUFM’lerde bir yıl mesleki eğitim görmektedir. IUFM’ler ayrıca bu sınavlara hazırlık eğitimi de vermektedir. Böylece öğretmen adayları IUFM’lerde bir yılı sınavlara hazırlık, bir yılı da asıl mesleki eğitim olmak üzere iki yıl eğitim almaktadır. Ancak sınava hazırlık eğitimi mecburi değildir. İsteyen adaylar bu eğitimi almadan da doğrudan sınava girebilir. Sınavları devletin öğretmen ihtiyacına göre sınırlı sayıda aday kazanmakta ve bir yıllık mesleki eğitimi başarıyla tamamlayanlar öğretmen olarak doğrudan eğitim kurumlarına atanmaktadır (Ministère de l’Education Nationale (MEN), 1998; MEN, 2007a).

Her üç ülkenin öğretmen eğitim sistemleri karşılaştırıldığında bazı benzer özellikler olsa da, farklılıkların daha ön planda olduğu görülmektedir. Avrupa ülkeleri öğretmen yetiştirme sistemleri üzerine yapılan diğer araştırmalarda da buna benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin üniversiteleşmesi ve meslekileşmesi, yani mesleki eğitimin ağırlık kazanması olguları gibi bazı ortak eğilimler dışında, Avrupa ülkeleri öğretmen yetiştirme sistemleri hem genel yapıları, hem de öğretim içerikleri açısından büyük bir çeşitlilik göstermektedir (Meuris, 1997b). Bu çalışmada da üç ülkede görülen ortak yönelim, öğretmen eğitiminin süresinin uzaması, mesleki eğitimin önem kazanması ve bu eğitimin üniversite bünyesi içine çekilmesidir. Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitim sistemleri farklı olsa da her ikisinde de aşamalı bir eğitim anlayışı vardır. Örneğin Fransa’da 3 yıllık bir genel üniversite eğitiminden sonra öğretmen eğitimine yönelim söz konusudur. Türkiye’de ise öğretmen eğitimi, ortaöğretimden sonra yüksek öğretim düzeyinde genelde eş zamanlı olarak düşünülmüştür. Yalnız ortaöğretim öğretmenliği için uygulanan 3,5 veya 4 yıllık lisans eğitiminden sonra izlenen öğretmen eğitimi programları Almanya ve Fransa’daki sistemle biraz benzeşmektedir.

### **Öğretmen Eğitimi Programlarının İçeriği**

Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin programları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından düzenlenmektedir. Ancak fakültelere, toplam kredilerin % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı sağlanmıştır. Eğitim Fakültelerinin 2006’da yeniden revize edilen programlarında öğretmenlik alanları dikkate alınarak programların kompozisyonlarında esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 olacak şekilde belirlenmiştir (YÖK, 2008). Meslek bilgisi dersleri, ilköğretim öğretmenliği için eğitim veren alanlarda 4 yıllık eğitim süresi içine serpiştirilmiştir. Ortaöğretim öğretmenliği için ise meslek bilgisi dersleri genelde lisans eğitiminden sonra iki veya üç dönem verilecek şekilde programlanmıştır. Ancak yakın zamanda uygulamaya geçmesi beklenen yeni uygulamayla, tüm ortaöğretim öğretmen adaylarının mesleki eğitim derslerini alan eğitimine paralel olarak alması planlanmaktadır ve bu uygulamaya kısmen geçilmiştir.

Programlarda ilköğretim öğretmenliği için meslek bilgisi derslerinin çeşidi ve kredisi ortaöğretim öğretmenliğine göre biraz daha fazladır. Tüm programlarda ortak olan meslek bilgisi dersleri şunlardır (YÖK, 2008): Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Özel Öğretim Yöntemleri. Bu ortak derslerin yanında Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Türk Eğitim Sistemi, Okul Yönetimi vb. zorunlu veya seçmeli derslerle meslek bilgisi eğitimi ilköğretim öğretmenliği düzeyinde biraz daha güçlendirilmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenliği için programda yer alan genel kültür dersleri kapsamında “Topluma Hizmet

Uygulamaları” adlı dersle öğretmen adaylarına toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama becerisi kazandırılması hedeflenmiştir (YÖK, 2008).

Almanya’da, üniversiteler ve eşdeğer yüksek okullarda verilen öğretmen eğitiminde dersler eğitim bilimleri, bilim alanları ve alan eğitimi şeklinde üç gruba ayrılabilir. Bilim ve alan eğitimi lisans eğitimi aşamasında verilmektedir. Lisans eğitimi izleyen süreçte ve özellikle lisans eğitimi izleyen öğretmenlik stajı aşamasında mesleğe yönelik eğitim bilimi dersleri, teorik ve uygulama paralelligi sağlanarak programlanmıştır. Eğitim bilimleri alanına, okulla ilgili ve eğitim bilim açısından önemli olan konu alanlarına ait bilimler girmektedir. Bu dersler eyaletlerdeki uygulamalara göre değişmektedir (Coşkun, 2000). Öğretim kademelerine göre de eyaletlerde öğretmen eğitimi programları farklılıklar gösterebilmektedir. Bütün eyaletlerde öğretmen eğitimi çerçevesinde Almanca, matematik, sanat eğitimi, müzik, spor, hayat bilgisi alanlarının eğitimi de verilmektedir (Coşkun, 2000). Öğretmen eğitiminde temel meslek bilgisi derslerini Genel Pedagoji, Okul Pedagojisi, Pedagojik Psikoloji gibi alanlar oluşturmaktadır (GHPO, 2003; Würker, 2007). Eyaletlerde bu alanları tamamlayan farklı ad ve içerikli birçok meslek bilgisi derslerine programlarda yer verilmiştir. Alman Federal Devleti öğretmen eğitiminde eyaletler arasında görülen aşırı çeşitliliği bir sorun olarak görmüş ve 1990’ların ikinci yarısında Federal Hükümetin Kültür Bakanlığı tarafından ortak standartlar hazırlanması yoluna gidilmiştir (Flagmeyer ve Rotemund, 2007).

Fransa’da üç yıllık üniversite lisans eğitimi tamamlayan öğretmen adayları, öğretmen seçme sınavlarında başarılı olduktan sonra, stajyer öğretmen olarak IUFM’lerde teorik ve uygulamalı eğitim bilimi dersleri alırlar. Stajyer öğretmenler bu bir yıl boyunca en az dört yüz saatlik bir eğitim programı izlemek zorundadır. Bu eğitim boyunca aynı zamanda devlet okullarında uygulama yapılmaktadır (MEN, 2007a). 2007 yılında Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitimi programlarının ana hatlarını yeniden düzenlemiştir. Bakanlık, bütün ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterlikleri belirlemiştir. Bakanlığa göre, bu temel yeterliliklerin kazanılması ve geliştirilmesi üniversite eğitimiyle başlamakta, mesleki eğitimle yoğunlaşmakta ve tüm öğretmenlik hayatı boyunca devam etmektedir. Yani sadece öğretmenlik eğitimiyle sınırlı olmayıp, tüm eğitim ve görev sürecini kapsamaktadır (MEN, 2007b).

IUFM’lerin bağlı olduğu üniversiteler, bu yeterliklere uygun eğitim programları geliştirmek zorundadır. Öğretmen eğitimi veren tüm IUFM’lerde ortak bir programdan söz etmek mümkün değildir. Her IUFM, kendi programını hazırladıktan sonra Bakanlığın onayına sunar, onaydan geçen programlar dört yıl boyunca uygulanır (MEN, 2007a). Yani Fransa’da öğretmen yetiştiren kurumlar farklı programlar uygulasa da merkezi bir denetim altında bulunmaktadır. Dolayısıyla ders isimleri ve organizasyonları oldukça farklılık gösterse de, içerikleri ve temel konu alanları benzer özellikler taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarını oluşturan temel öğretim alanları şu şekilde özetlenebilir: Alan eğitimi (genellikle alan bilgisiyle alan eğitimi yöntemleri birlikte ele alınmaktadır), öğretimin planlanması ve uygulanması, eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleği (eğitim sisteminin yapısı, okulun yapısı, öğretmenin statüsü, görev, yetki ve sorumlulukları vb. konular), eğitim psikolojisi ve sosyolojisi (çocuk psikolojisi, sınıfın sosyal yapısı, okul ve toplum vb. ders ve konular), bilgisayar teknolojileri ve uygulama eğitiminin takibi ve rehberliği (IUFM d’Aquitaine, 2008; IUFM de Bretagne, 2008; IUFM de Créteil, 2008; IUFM de Marseille, 2008; IUFM de Paris, 2008).

Her üç ülkenin öğretmen eğitim programları karşılaştırıldığında eğitim sistemlerinin genel yapısının programları yakından etkilediği görülmektedir. Türkiye, programlar konusunda da merkezîyetçi yapısını korumaktadır. Fransa’da merkezîyetçi yapı biraz daha esnekleştirilmiştir. Temel yeterliklere uygun olarak IUFM’ler, merkezi yönetimin onayından geçmek suretiyle kendi programlarını belirleme yetkisine sahiptir. Almanya’da ise eyaletlerin yetkisindeki programların dağınıklığı bir sorun olarak görülmüştür ve ortak standartların sağlanmasına yönelik bir çaba söz konusudur. Türkiye’de ilköğretim öğretmenlikleri için eğitim bilimi dersleri lisans eğitimi sürecinde bilim ve genel kültür dersleriyle birlikte verilirken, Almanya ve Fransa’da bu dersler, lisans ya da belirli düzeyde üniversite eğitiminin sonuna bırakılmış ve yoğunlaşmış teorik ve uygulamalı bir eğitimle verilmektedir.

## Uygulama Eğitimi Programları

Uygulama eğitimi meslekî pratiğin geliştirilmesinde vazgeçilemez bir boyutu oluşturmaktadır (Gültekin, 1993). Bu yüzden, farklı şekillerde de olsa uygulama eğitimi her ülkede öğretmen eğitimi programlarının en önemli unsurlarından birisini oluşturmaktadır.

Türkiye’de uygulama eğitiminin amacı, öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini, gerçek ortamda yani öğretmen adaylarının görev yapacağı öğretim kademesindeki okullarda kazandırmaktır. Bunun için fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek okullardaki gözlem ve deneyimlerle anlamlı bir biçimde bütünleştirilmesi zorunlu görülmüştür (YÖK, 2008). Almanya’da ise uygulamaların amacı, bilimsel öğretmen yetiştirme eğitiminden sonra öğretmen adaylarının mesleki özellikler kazanmasını sağlamak ve özellikle de sorumluluk üstlenebilir duruma getirmektir. Teorik derslerin uygulamasının yanında öğretmen adaylarına verilen bağımlı ve bağımsız şekilde gerçekleştirdikleri uygulama dersleri çeşitlidir (Coşkun, 2000). Fransa’da da uygulama eğitiminin amaçlarıyla ilgili olarak resmi metinlerde teorik ve pratik eğitimin bütünleşmesine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin alan öğretimi, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, velilerle ilişkiler gibi konularda öğrendikleri teorik bilgileri uygulama eğitimiyle beceri ve davranış haline getirmeleri hedeflenmektedir (MEN, 2007a). Görüldüğü gibi, bu üç eğitim sisteminde uygulama eğitiminin genel amacı oldukça benzeşmektedir. Bu amaç *kontrollü mesleki deneyim yoluyla profesyonelliği hedeflemek* şeklinde özetlenebilir. Ancak uygulama eğitimi programlarının yapısı ve içerikleri ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Ayrıca özellikle Almanya’da ülke içerisinde de önemli bir çeşitlilik görülmektedir.

### Türkiye’de Uygulama Eğitimi

Türkiye’de mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarının meslek deneyimi ve olgunluğu kazanmasında uygulama yapma gereğinin yeni bir yaklaşım olmadığı görülmektedir (Kuğuoğlu, 2005). 16 Mart 1848’de ilk açılan öğretmen okulunun 1851’de hazırlanan nizamnamesinde “okuldan mezun olan öğretmen adaylarının bilgilerini pekiştirmek için mesleğe atanıncaya kadar okulda tutulmaları gerektiği” hükmü getirilmiştir. Ancak bunun ne şekilde uygulandığına ilişkin ayrıntılı bir bilgiye ulaşılamamıştır. Daha sonra 1898’de getirilen bir hüküm ile “öğretmen okulunu bitirenler görev yapacakları okul kademelerinin birinde deneyimli öğretmenlerin yanında en az 6 ay uygulama yaptıktan sonra öğretmenliğe atanırlar” şartı getirilmiştir (Akyüz, 2007). 1913-1914 öğretim yılında İstanbul’da öğretmen eğitimi veren kurum içinde verilen eğitim ve öğretimi teorik olmaktan kurtarmak için *uygulama okulu* açılmıştır. Daha sonraki yıllarda farklı tür ve düzeydeki öğretmen yetiştiren kurumlarda normal ve uygulama okullarında öğrencilerin meslekî bilgi ve tecrübelerini geliştirmek amacıyla *gözlem, uygulama, örnek dersler* vb. yöntemlerle uygulama eğitimlerine yer verilmiştir. (Öztürk, 2005).

Günümüzde Türkiye’de uygulama eğitimi 1998 yılında *Fakülte-Okul İşbirliği* adı altında, YÖK ile Milli Eğitim Bakanlığının işbirliğiyle hayata geçirilen bir düzenleme çerçevesinde yapılmaktadır (YÖK 1998). Bu düzenlemede genel amaç olan mesleki uygulama eğitimi geliştirmenin yanı sıra şu hedefler öngörülmektedir (Sılay ve Gök 2004):

- Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak.
- Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak.
- Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasında eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkarmak.

Bu düzenleme kapsamında hazırlanan kılavuza göre, *Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliğinde* başta *fakülte ve uygulama okulu koordinatörleri* olmak üzere *uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni* ile öğretmen adaylarının işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri esastır (YÖK, 1998). Uygulama eğitimi programı YÖK’ün yaptığı genel düzenleme doğrultusunda, Eğitim Fakülteleri tarafından hazırlanan “okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” yönergeleri ile geliştirilmiş ve etkinliklerle ilgili süreç açık bir şekilde tanımlanarak planlanmıştır. 2006 yılında YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinin programlarında yapılan düzenlemeyle uygulama eğitiminde de bazı



değişiklikler yapılmıştır. Son düzenlemeye göre, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde iki temel uygulama eğitimi dersi bulunmaktadır: *Okul Deneyimi* ve *Öğretmenlik Uygulaması* (YÖK, 2008).

Ayrıca, teori ve uygulamayı bütünleştirmeyi amaçlayan bazı başka dersler de programlarda yer almaktadır. Örneğin *Özel Öğretim Yöntemleri* ve *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* dersleri hem teorik hem de uygulamalı olarak tasarlanmıştır. Bu dersler, uygulama boyutu tamamen fakülte ortamında gerçekleşse de, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Uygun, 2008). Uygulama eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer ders son yıllarda programlara girmiş olan *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersidir. Bu derste öğrencilerin sosyal hayata etkin bir şekilde katılmaları, toplumun sorunlarına karşı bilinç geliştirmeleri, farklı çevrelerle iletişim kurmaları amaçlanmaktadır. Bu derste her ne kadar alan veya mesleki bilgi ve beceriler doğrudan söz konusu olmasa da, toplumsal bilinç ve becerilerin geliştirilmesi yönünden son derece önemli bir uygulama eğitimi verilmektedir.

### *Okul Deneyimi*

Tüm programlarda bir yarıyıldan 1 saat teorik (seminer), 4 saat uygulamalı olmak üzere 3 kredilik gözlem ve inceleme dersidir. Bu ders, öğretmen yetiştiren programların alan ve düzeylerine göre değişmekle birlikte en erken 6. yarıyıldan öğrencilere verilmektedir (YÖK, 2008). Öğretmen adaylarının, okul deneyimi etkinlikleri ile deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, okul öğrencilerini ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıma fırsatı bulmaları amaçlanmıştır. Okul deneyimi dersi tamamlandığında öğretmen adayları şu özellikleri kazanmış olmalıdır (Yönerge 2009a):

- Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanıma.
- Okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olma.
- Sınıf ortamında ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanıma.

Okul deneyimi uygulamaları sırasında *uygulama öğretmeni* ve *uygulama öğretim elemanının* öğretmen adayına rehberlik etmesi ve öğrenme sürecinin her safhasında destek olması hedeflenmiştir. Öğretmen adayı yönergeye göre geliştirilen gözlem formlarını süreç içerisinde doldurur ve bir uygulama dosyası hazırlar. Fakültede yapılan bir saatlik seminerde öğretmen adaylarının gözlem raporları tartışılır ve meslekî uygulamaların etkililiği değerlendirilir.

### *Öğretmenlik Uygulaması*

Programlarda okulöncesi ve ilköğretim sınıf öğretmenliği anabilim dallarında iki yarıyıl olarak gösterilen bu dersin, diğer ilk ve ortaöğretim öğretmenlikleri için bir yarıyıldan 2 saat teori (seminer), 6 saat uygulama olmak üzere 5 saat kredisi bulunmaktadır. Bu dersler, programlarda öğretmenlik eğitiminin son yılında veya son yarıyılında verilmektedir (YÖK, 2008). Öğretmen adayının haftalık ders saatinin en az üç saatinde sınıflara girerek ders yapması, kalan üç saatinde de planlama, materyal hazırlama, yönetim vb. öğretim süreçleriyle ilgili çalışmalarını yapması ve bir uygulama dosyası hazırlaması beklenmektedir.

Öğretmenlik uygulaması tamamlandığında öğretmen adayları aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmalıdır (Yönerge 2009b):

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini geliştirebilme.
- Kendi alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme.
- Uygulama sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini geliştirebilme.

Öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının, görev yapacağı alan ve öğretim kademelerinde kontrollü mesleki deneyimleri kapsamaktadır. Öğretmen adayı, uygulama öğretmenin gözetiminde ders yapar, uygulama öğretim elemanı da öğretmen adayının derslerini dönem boyunca belli aralıklarla en az iki kez izler ve öğretmen adayının gelişmesine katkı sağlayacak yapıcı önerilerde bulunur. Öğretmenlik uygulaması derslerinin ise 6 saati okullarda 2 saati Fakültede verilmektedir. Fakültede verilen derslerde veya seminerlerde gerçek okul ortamında öğretmen adaylarının

karşılaştıkları sorunlar, deneyimler uzman öğretim üyesinin yönetiminde tartışılır ve teori ile uygulama bütünleştirilmeye çalışılır (Doğan vd., 2009).

Uygulama eğitiminin değerlendirilmesinde uygulama okulundaki rehber öğretmen ve uygulama öğretim elemanı ortak sorumluluğa sahiptir. Yapılan sınıf içi gözlemler ve staj dosyasının değerlendirilmesiyle öğretmen adayının uygulama derslerinden başarılı olup olmadığına karar verilir.

Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmen adayı ÖSYM tarafından merkezi olarak yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girer. Genel kültür ve öğretmenlik mesleğine yönelik konulardan oluşan bu sınavdan alanlara göre taban puanı alan öğretmen adayları, Millî Eğitim Bakanlığının açtığı kontenjanlar doğrultusunda başvurur. En üst puan alandan başlayarak atamaları yapılır. Atamaları yapılan öğretmen adayları stajyer öğretmen olarak göreve başlar. Stajyer öğretmenlik genellikle bir yıl bazen de iki yıllık bir süreyi kapsar. Stajyerlik dönemini başarıyla tamamlayan adaylar öğretmen olarak görevlerine devam eder. Bu dönemde stajyer öğretmenler sınıflarında bağımsız ders işlerler. İstisnai durumlarda Bakanlık, öğretmen eğitimi almamış olanları da ihtiyaç halinde öğretmen olarak atar ve stajyerlik döneminde onların yetişmeleri için gerekli önlemleri alır. Bu tür öğretmen adaylarının yetişmesi genellikle hizmet-içi eğitim seminerleri ile gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de yapısal olarak uygulama eğitimi programlarının geliştiği söylenebilir. Ancak gerek okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması eğitime yönelik yönergelerde gerekse stajyerlik uygulamalarına ilişkin düzenlemelerde geçen ilkelerin eksiksiz hayata geçirilebildiğini söylemek güçtür. Bu yüzden Türkiye’de uygulama eğitimi hala sorunludur (Sılay ve Gök, 2004; Kuşuoğlu, 2005; Paker, 2005). Bu yoldaki engellerin en önemlisi, eğitim fakültesi öğrenci kontenjanlarının eldeki olanaklara göre çok fazla olmasıdır (Öztürk, 2005).

### ***Almanya’da Uygulama Eğitimi***

Almanya’da öğretmen eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır; birinci aşama fakülteedeki eğitim aşaması, ikinci aşama ise stajyer öğretmenlik aşaması. Öğretmen adayları fakültede aldıkları eğitimi tamamladıktan sonra, birinci Kamu Personeli Sınavına (*I. Staatsexamen*) girerler. Bu sınavı geçen adaylar yaklaşık iki yıl süreli bir stajyerlik dönemini de başarıyla bitirdikleri takdirde ikinci bir Kamu Personeli Sınavına (*II. Staatsexamen*) girerler ve başarılı olanlar öğretmen olarak atanmaya hak kazanır (Daschner ve Drews, 2007; Turan, 2005). Bu sisteme göre, uygulama eğitimi de öğretmen yetiştiren kurumda ve stajyerlik döneminde olmak üzere iki bölüme ayrılabilir.

Öğretmen eğitimi veren kurumlardaki meslekî uygulamalarda eyaletlere göre bazı farklılıklar olmasına rağmen genelde üç tür uygulamadan söz edilebilir: *Oryantasyon Uygulaması*, *Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması*, *Alan ve Yan Alan Uygulaması*. Uygulamaların genel amacı çok yönlü yeterlik kazanma, eleştirel yaklaşım yoluyla muhakeme gücünü artırma, okul, program, yöntem ve eğitim sürecini sorgulayabilecek ve geliştirebilecek düzeyde yeterlik kazandırma olarak ifade edilebilir (Kretschmer ve Stary, 2006; GHPO II, 2007; Gruschka, 2008).

#### ***Oryantasyon Uygulaması (Orientierungspraktikum)***

Bu uygulamanın temel amacı öğretmen adayının öğretmen ve öğrencilerle edindiği deneyimler ışığında kendisinin bu mesleğe uygunluğu ve yatkınlığı hakkında daha gerçekçi fikir sahibi olmasını sağlamaktır. Öğretmen adayları 2. veya 3. yarıyıldaki bir yarıyıl boyunca “uygulama günü” adı altında haftanın bir gününü 5 ile 8 kişilik gruplar halinde okullara giderler. Buralarda tecrübeli öğretmenleri izleme, bu gözlemleri rapor haline getirme ve isteğe bağlı olarak da ders anlatma etkinliklerinde bulunurlar. Bu uygulama öğretmen yetiştiren kurumlara bağlı olarak bütünleştirilmiş şekilde dört hafta boyunca her gün olmak üzere de gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının bu etkinliklerine yönelik geliştirilen *değerlendirme formları*, akademik danışman ve öğretmen tarafından doldurulur. Bunların analizi ve raporlaştırılması öğretmen adayı, öğretmen ve akademik danışmanla birlikte yapılır (Rotermund, 2006; GHPO II, 2007).

#### ***Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması (Vertiefendes Praktikum)***

Bu uygulama genellikle 4. ve 5. yarıyıldaki yapılır. Formasyon ağırlıklı olup alana yönelik özel öğretim yöntem bilgilerini kapsar. Temel amacı, öğretmen adayının okul programını ve okulun yakın çevresini, okulun fiziki donanımını (sınıfları, laboratuvarları, kütüphaneyi, okul bahçesini), okul

yönetimi ve bürokrasisini, derslerin amaç ve içeriklerini, öğretim strateji ve yöntemlerini ve ders içi iletişim sürecini analiz edip değerlendirmesidir. Bu süreçte öğretmen adayının ders planı hazırlayacak ve ders etkinliklerini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilecek düzeye gelmesi hedeflenir. Özel uzmanlar eşliğinde gerçekleştirilen bu uygulamada, öğretmen adayı gözlem yapmanın yanında, ders hazırlayıp sunmak zorundadır. Öğretmen adaylarını değerlendirme amacıyla bu uygulamalar için hazırlanmış *değerlendirme formları* rehber ve uzmanlarca doldurulmaktadır (GHPO II, 2007).

#### *Alan ve Yan Alan Uygulaması (Fachpraktikum)*

Bu uygulamada alan bilgisi daha çok ön plana çıkmaktadır. Uygulama biçimi ve ilkeleri diğer uygulamalarla aynıdır. En önemli farkı öğretmen adayının alan ve yan alan bilgisi ve bu alanlarda özel öğretim yöntemlerine hâkimiyeti bakımından izlenip değerlendirilmesidir (GHPO II, 2007).

Bu uygulamalar dışında, öğretmen adayları tüm dersleri verdikten, bitirme sınavını başarıyla tamamladıktan ve birinci Kamu Personeli Sınavını geçtikten sonra, eyaletlere göre 18 aydan 24 aya kadar süren bir staj (*Lehramtsreferendariat*) dönemi geçirirler. Almanya'da asıl olarak öğretmen uygulama eğitimi bu aşamada verilmektedir. Bu staj döneminin ilke ve hedefleri fakültede verilen eğitimde yapılan uygulamalarla benzerdir. Ancak stajyerlik döneminde öğretmen adayı artık tam zamanlı ve maaşlı olarak çalışır. Bu dönemde stajyer öğretmen adayı yine bir formasyon uzmanı (eğitim uzmanı) ve en az bir alan uzmanı danışmanlığında tecrübeli öğretmenlerin derslerini izler, kendisi ders hazırlayıp sunar ve öğrencilere rehberlik eder. Bu stajı başarıyla tamamlayan öğretmen adayları II. Kamu Personeli Sınavına girmeye hak kazanır. Bitirme sınavını her eyalet kendisi yapar. Bir eyalette kazanılmış bir bitirme sınavıyla, istisnalar dışında, birçok eyalette öğretmenliğe atanmak mümkündür. Bu ikinci Kamu Personeli Sınavı bir *bitirme tezi*, bir *ders uygulaması* ve bütün staj döneminin ders etkinlikleri, eğitimlik, danışmanlık ve muhakeme gücü yeterliklerinin en az iki danışmanı tarafından rapor ve tutanaklar ışığında değerlendirilmesini kapsamaktadır. İkinci Kamu Personeli Sınavını başarıyla tamamlayan herkes, öğretmen ihtiyacı ve alımı ilan etmiş okullara başvurur ve atanır (Vehslage vd. 2007; Oehmig, 2005).

Stajlar dâhil tüm uygulamalar, bu konuda uzmanlaşmış olan *öğretmenlik uygulaması danışmanlarının* yönetim ve gözetiminde gerçekleşir. Bu uzman danışmanlar üniversite bünyesinde kurulmuş olan *Okul Uygulamaları Eğitimi Merkezi (Schulpraktische Studien)* biriminde çalışırlar. Bu birim özellikle staj dönemindeki öğretmen adaylarının katılımının zorunlu olduğu seminerleri düzenler. Bu seminerler staj dosyası hazırlama, öğrenci başarılarını değerlendirme, genel ve özel öğretim yöntemlerine yönelik vb. konuları içerir. Bu birimde uygulamanın etkililiği ve sorunları danışman ve uygulama yapan öğretmen adayları tarafından, grup halinde veya bireysel olarak tartışılır ve geliştirilir (GHPO I/II, 2003; Rotermund, 2006).

#### ***Fransa'da Uygulama Eğitimi***

Fransa'da hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin genel çerçevesini belirleyen düzenlemelere göre öğretmenlerin mesleki eğitimi temelde iki bölümden oluşmaktadır: Öğretmen yetiştiren kurumlarda (IUFM) verilen teorik eğitim, ilk ve ortaöğretim okullarında yapılan uygulama eğitimi. Öğretmen eğitiminin bu iki parçasının tam olarak bütünleştirilmesi hususu üzerinde özellikle durulmaktadır. Bunun için teorik eğitim ve uygulama eğitimi birbirine paralel bir şekilde ve dönüşümlü olarak yapılmakta ve aralarında tam bir etkileşimin sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaçla, bir yandan uygulama eğitiminde teorik olarak öğrenilen mesleki bilgilerin uygulamaya konulması, öte yandan uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler ve karşılaşılan sorunların teorik eğitimde ele alınması ve analiz edilmesi öngörülmektedir (MEN, 2007a).

Fransa'da öğretim programlarında olduğu gibi, uygulama eğitiminin düzenlenmesinde de öğretmen yetiştiren kurumlar arasında bir takım farklılıklar görülse de, temel özellikler ve içerik açısından ortak bir yapının olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları uygulama eğitimi boyuca farklı nitelikte birçok staj yapmaktadır. Farklı kademe ve branşlardaki öğretmenler arasında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. İlköğretim ve genel ortaöğretim alanlarında uygulama eğitimi esas olarak iki stajdan oluşmaktadır: Rehberli uygulama stajı (Stage de pratique accompagnée) ve sorumlu uygulama stajı (Stage en responsabilité). Bunların dışında bütün öğretmen adaylarının yapmak zorunda olduğu kısa süreli iki staj daha vardır: Gözlem stajı (Stages d'observation) ve şirket stajı (Stage en entreprise).

### *Gözlem stajı (Stages d'observation)*

Öğretmen adayları bu stajı öğretmenlik sınavına girmeden, yani mesleki eğitime başlamadan önce yapmak zorundadır. Gözlem stajıyla öğretmen adaylarının mesleği ve okulu genel olarak tanımaları ve böylelikle öğretmenlik mesleğine daha bilinçli bir şekilde girmeleri amaçlanmıştır. Genellikle iki hafta süren staj sırasında öğretmen adayları ders ve okul ortamında gözlemde bulunur. Gözlem stajı üniversite lisans eğitimi boyunca veya IUFM'in birinci yılında (öğretmenlik sınavına hazırlık safhasında) yapılabilir (MEN 2007b).

### *Rehberli uygulama stajı (Stage de pratique accompagnée)*

Bu staj rehber öğretmenle birlikte ve onun gözetiminde sınıfta uygulama ve gözlem yapmayı içerir ve sorumlu staja hazırlık niteliğindedir. Bu stajın ne zaman ve ne kadar yapılacağına dair ayrıntılı genel kurallar belirlenmemiştir. IUFM'ler öğretmenlik sınavına hazırlık senesi olan birinci yılda veya öğretmenlik sınavını geçtikten sonraki yılda alınan mesleki eğitimin başında veya içinde yapılmasına karar verebilir (MEN 2007b). IUFM'ler bu stajı genellikle mesleki eğitim yılı başında ve haftada bir gün olmak üzere 3-4 hafta süresince uygulamaktadır. Ancak bazı IUFM'lerde bu staj biraz daha uzun ve iki ayrı staj olarak da yapılmaktadır. Bu durumda genellikle stajlardan birisi öğretim yılı başında, diğeri ise bütün yıla yayılmış bir şekilde gerçekleştirilmektedir (IUFM d'Aquitaine 2008; IUFM de Bretagne 2008; IUFM de Créteil 2008; IUFM de Marseille 2008; IUFM de Paris 2008).

### *Sorumlu uygulama stajı (Stage en responsabilité)*

Bu staj uygulama eğitiminin ana gövdesini oluşturmaktadır. Öğretmenlik sınavını geçtikten sonraki bir yıllık mesleki eğitim boyunca, öğretmen adayları IUFM'lerdeki derslere paralel olarak ilk ve ortaöğretim okullarında uygulama yapmaktadırlar. İsminden de anlaşılacağı gibi, stajyer öğretmenler bu uygulamada sınıfta yalnız başına ve tam sorumluluk altında eğitim ve öğretim yapar. Ancak doğrudan sınıf içinde olmasa da, rehber öğretmenlerin gözetim ve yönlendirmeleri staj boyunca devam etmektedir. Bir öğretim yılı boyunca süren bu staj süresi bakımından da uygulama eğitiminin en uzun ve önemli ögesidir. Bu staj kapsamında, öğretmen adayları genellikle haftanın bir gününü uygulama okulunda geçirirler. Bu gün boyunca sorumlulukları altındaki sınıflarda ders yaparlar ve okuldaki diğer etkinliklere katılırlar (MEN 2007a; MEN 2007b).

### *Şirket stajı (Stage en entreprise)*

Fransa'da tüm öğretmen adayları bir sanayi veya ticari şirket ortamında üç hafta boyunca uygulama yapmak zorundadır. Bu staj öğretmenlik eğitimi öncesinde, alan lisans eğitimi sırasında da yapılabilir. Uygulamalar ile tüm öğretmen adaylarının iş ortamlarını ve farklı meslekleri daha yakından tanımaları hedeflenmektedir. Bu stajın amacı öğrencilere lise ve üniversitedeki eğitim alanlarını ve mesleklerini seçme konusunda rehberlik eden öğretmenlerin, meslek ve iş hayatı konularında bilinç ve bilgi düzeyini arttırmaktır (MEN 2007b).

Uygulama eğitimini oluşturan bu stajlar boyunca öğretmen adayları esas olarak sınıf içi gözlem ve uygulamalar yapsalar da, sınıf dışı etkinliklerin de eğitimde önemli bir yer tutması öngörülmüştür. Bu amaçla öğretmen adayları eğitim yılı boyunca okuldaki ortak çalışmalara, aile velileriyle birlikte yapılan etkinliklere, öğrencilerin rehberliği ile ilgili çalışmalara katılırlar. Ayrıca adayların eğitim-öğretimin başlamasından önceki hazırlık haftasında staja başlayarak, hazırlık çalışmalarına katılmaları istenmektedir (MEN 2007b).

Fransa'da uygulama eğitimi öğretmen yetiştiren kurumların (IUFM) bağlı olduğu üniversiteler ile ilk ve ortaöğretim okullarının bağlı olduğu bölgenin eğitim yönetimi arasında yapılan protokol ile düzenlenmektedir. Uygulamanın organize edilmesinde IUFM'lerle uygulama okulları arasında yoğun bir işbirliğinin olması öngörülmektedir. Öğretmen adayının iki farklı danışmanı vardır: Birisi, öğretmen yetiştiren kurumdaki (IUFM) öğretmen eğitimcilerinden bir danışman, diğeri ise okulda görev yapan bir rehber öğretmen. Öğretmen adayının yapacağı uygulamanın düzenlenmesi ve kontrol edilmesinde her iki danışman da rol sahibidir ve işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmaları gerekmektedir. Rehber öğretmenle birlikte okul müdürü de, uygulama eğitiminin organizasyonunda yetki ve sorumluluğa sahiptir (MEN 2007a; MEN 2007b).

Okullarda yapılan uygulamanın öğretmen yetiştirme kurumunda takip ve değerlendirilmesi konusunda Fransa genelinde ortak bir yapı yoktur. Ancak farklı kurumların uygulamaları birbirine benzemektedir. Bu konuda yapılan uygulamalara yönelik etkinlikler üçe ayrılabilir (IUFM d'Aquitaine 2008; IUFM de Créteil 2008; IUFM de Paris 2008):

*Danışmanlık:* Küçük gruplar halinde bir danışmanın sorumluluğu altındaki öğretmen adayları, genellikle haftada bir kez toplanarak uygulama eğitiminin genel değerlendirmesini yapar. Adaylar, uygulama dosyalarının hazırlanmasıyla ilgili danışmanlarıyla görüşür.

*Mesleki uygulamanın analizi:* Öğretmen adayları bir eğiticinin gözetiminde kendi mesleki pratiklerini analiz etmek için gruplar halinde ders yapar. Bu derslerin amacı uygulama üzerinde düşünmek, hatalarını görmek, olumlu tecrübeleri paylaşmak, uygulamada öğrendiği tecrübeyi bilgiye dönüştürmektir.

*Uygulama okulunda ziyaret/gözlem:* Danışman eğiticiler uygulama yapan öğretmen adaylarını belirli aralıklarla gözlemler. Danışmanların hazırladığı değerlendirme raporları yılsonunda öğrencinin genel başarısını değerlendirmede kullanılır.

Öğretmen adayları uygulama boyunca yaptığı çalışmaları yazılı hale getirir ve bir staj dosyası hazırlar. Dosyada adayların ders hazırlıkları, planlar, sınıfta yaptığı uygulamaların analizleri, sınıf dışında katıldığı etkinlik raporları ve diğer çalışmalar bulunur. Bu dosya öğretmen adayının başarısı değerlendirilirken kullanılır (MEN, 2007b).

Fransa'da öğretmenlik eğitiminin değerlendirmesi bir bütün olarak yapılmaktadır. Dolayısıyla uygulama eğitiminin ayrı bir değerlendirilmesi yapılmamaktadır. Genel değerlendirme iki aşamalıdır: 1- Mesleki eğitimin değerlendirilmesi; 2- Öğretmenlik diplomasının verilmesi, yani öğretmenlik mesleğine aslen atanma. Birinci aşama mesleki eğitim sorumluları tarafından yapılır. Kendi başına bir geçerliliği olmayan bu değerlendirme, daha çok ikinci aşamaya hazırlık niteliğindedir. Öğretmen adayının mesleki eğitimi boyunca yaptığı teori ve uygulama eğitimleri IUFM'deki eğiticiler ve uygulama okulundaki rehber öğretmenler tarafından değerlendirilir. Öğretmenin gerekli yeterlilikleri edinip edinmediği ve genel olarak başarısı hakkında rapor hazırlanır. İkinci aşama değerlendirmesi, bölgenin en üst düzey eğitim yöneticisinin veya onun atayacağı bir yöneticinin başkanlık ettiği Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılır. Komisyonda üniversite öğretim üyeleri, IUFM'deki öğretmen eğiticileri, müfettişler ve öğretmenler bulunur. Bir öğretmen adayının eğitimine katılmış kişiler onu değerlendiren komisyona katılamaz. Öğretmenlik diploması bu komisyon tarafından verilir (MEN 2007c).

Her öğretmen adayı için eğitim gördüğü kurum tarafından bir yeterlilikler dosyası hazırlanır. Birinci aşamada hazırlanan değerlendirme raporları bu dosyaya koyulur. Bu dosyada ayrıca, rehber eğitici ve öğretmenler tarafından hazırlanan uygulama eğitiminin gözlem ve değerlendirme raporları, müfettişlerin stajyer öğretmeni teftiş ederek veya rehber öğretmeni ile görüşerek hazırladığı bir rapor, bilgisayar ve internet kullanma sertifikası gibi belgeler bulunur. Değerlendirme Komisyonu yılsonunda yeterlilikler dosyasını inceleyerek öğretmen adayının gerekli yeterlilikleri kazanıp kazanmadığına, yani mesleki eğitimin başarılı olup olmadığına karar verir. Dosya incelemesinde başarısız sayılan öğretmen adayları komisyon tarafından mülakata alınarak veya bir müfettiş tarafından teftiş edilerek (gerekli görülürse ikisi birden yapılır) yeniden değerlendirilir. Tüm bu değerlendirmeler sonunda başarılı sayılanlar, öğretmen olarak göreve başlatılır. Değerlendirme Komisyonu, başarısız olanlar için de gerekli görülenlere bir sene daha mesleki eğitim görüp tekrar değerlendirmeye girme hakkı verebilir (MEN, 2007a; MEN, 2007c).

Fransa'da son yıllarda yapılan reformlarda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin ilişkilendirilerek öğretmen eğitiminde devamlılığın (continuum) sağlanması ve mesleki eğitim süresinin uzatılması öngörülmektedir. Bu amaçla yapılan en önemli yenilik öğretmenin göreve başladıktan sonraki iki yıl boyunca mesleki eğitime devam etmesidir. Bu iki yıl boyunca öğretmen bir yandan okulda öğretmenlik görevini sürdürürken, bir yandan da IUFM'de eğitim alacaktır. Öğretmenler birinci yılda en az bir ay, ikinci yılda ise en az iki hafta boyunca IUFM'de eğitim almak zorundadırlar. Ayrıca iki yıl boyunca tecrübeli bir öğretmen, okulda yeni öğretmene rehberlik yapacaktır. Böylece öğretmenliğin ilk iki yılı bir anlamda uygulama eğitimine dönüşmektedir. Bu şekilde bir yılı hizmet

öncesi, iki yılı hizmet içi olmak üzere üç yıl kesintisiz sürecek bir mesleki uygulama eğitimi öngörülmektedir (MEN, 2007a).

## SONUÇ

Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması konulu bu araştırmanın sonuçları maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

1. Uygulama eğitiminin şekillenmesinde her ülkenin eğitim sisteminin belirleyici bir faktör olduğu görülmüştür. Ülkelerin eğitim yapılarına göre öğretmenlik uygulama eğitiminin özellikleri değişmektedir. Ancak bazı ortak noktalar da göze çarpmaktadır. Üç ülkede uygulama eğitiminin temel amacı teorik bilgilerin uygulama yoluyla beceri ve tutumlara dönüştürülmesidir. Diğer bir ifade ile uygulama eğitimi kontrollü mesleki deneyim yoluyla profesyonelliğin yani mesleki uzmanlığın sağlanmasını amaçlamaktadır. Üç ülkede uygulama eğitiminin ilk aşamalarında öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamını gözlemlemesini hedefleyen ders ve uygulamalar öngörülmektedir. Daha sonraki aşamalarda ise öğretmen adayının kendisinin öğretim etkinlikleri yapmasını sağlayan uygulamalar gerçekleştirilmektedir. İncelenen üç ülkede, uygulama eğitiminin öğretmen yetiştiren kurumlarla ve uygulama yapılan okullar arasında işbirliği ve ortak sorumluluk içinde gerçekleştirilmesi öngörülmektedir.

Bu benzerliklere rağmen ülkeler arasındaki farklılıkların daha belirgin olduğu söylenebilir. Örneğin uygulama eğitiminin organizasyonunda belirgin farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıklar büyük ölçüde ülkelerin farklı yapıları ve eğitim geleneklerinden kaynaklanmaktadır. Bu farklılaşma tüm Avrupa'da görülen genel bir eğilimdir. Dolayısıyla bu farklılıkların doğal kabul edilmesi gerekir. Ancak bazen bu farklılıklar eksiklik ve sorunlara da işaret edebilir. Dolayısıyla Almanya ve Fransa örnekleri Türkiye'deki sorunların daha iyi anlaşılmasında ve çözümler üretilmesinde yol gösterici olabilir. Ancak bu bir ülkenin model alınması anlamına gelmemelidir. Çünkü her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi vardır. Ayrıca hiçbir örneği sorunsuz ideal bir model gibi görmemek gerekir. Ancak bu durum başka örneklerden yararlanmanın önünde bir engel olmamalıdır. Türkiye kendi eğitim sisteminin yapısı, sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda, Almanya ve Fransa gibi ülkelerdeki uygulamalardan da yararlanarak uygulama eğitimi geliştirme çabası göstermelidir.

2. Türkiye'de öğretmen eğitimi veren kurumların programlarında olduğu gibi, uygulama eğitiminde de ülke genelinde tek tip bir yapı hâkimdir. Bu açıdan Almanya ve Fransa arasında da önemli farklılıklar olsa da, bu iki ülkede öğretmen yetiştiren kurumlara kendi şartları, imkânları ve öğrencilerinin durumları ve ihtiyaçlarına göre kendi programlarını geliştirme imkânı sağlanmıştır. Bu durum kurumların daha etkin, uygun ve verimli programlar hazırlanmasına imkân vereceği gibi, çeşitliliğin ve yeni yaklaşımların önünün açık olmasıyla öğretmen yetiştirme programlarının devamlı bir gelişme ve yenilenme içinde olmasına katkı sağlayabilir. Türkiye'de ise YÖK tarafından sıkı sıkıya belirlenmiş programlar söz konusudur. Eğitim fakültelerine, oldukça sınırlı bir düzeyde ders belirleme yetkisi tanınmıştır. YÖK merkezi olarak bir değişiklik yapmadıktan sonra, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında önemli bir değişiklik ve yenilik yapması söz konusu değildir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinin ve yeni yaklaşımların denenmesinin önündeki en önemli engellerden birisidir.

3. Almanya ve Fransa'da öğretmen adaylarının aktif olarak öğretmenlik uygulaması yaptıkları eğitim, Türkiye'ye göre programda daha önemli yer tutmaktadır. Fransa'da uygulama eğitimin en önemli parçası olan *Sorumlu uygulama stajı*'nda öğretmen adayları bir yıl boyunca ortalama haftada bir gün sınıfta tek sorumlu olarak öğretmenlik yapmaktadırlar. Almanya'da ise özellikle stajyer öğretmenlik dönemindeki öğretmenlik eğitiminde oldukça uzun bir dönem aktif öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar. Türkiye'de aktif uygulama bir dönemle sınırlandırılmıştır ve öğretmen adayları, kendilerine sorumlu olacakları sınıflar verilmesi yerine, rehber öğretmenin sınıfında uygulama yapmaktadırlar. Dolayısıyla aktif öğretmenlik uygulaması süresi uygulama grubundaki öğretmen adayı sayısına ve rehber öğretmenin tutumuna göre değişebilmektedir. Programa göre, bir dönem boyunca haftada üç ders aktif uygulama yapmak gerekirken, aslında değişik sebeplerle uygulama çok daha az gerçekleşmektedir. Bu durum uygulama eğitiminin en temel unsurunun işlevsiz ve etkisiz kalmasına yol açmaktadır.

4. Ülkeler arasında, uygulama eğitimi yapan öğretmen adaylarının statüleri açısından önemli farklılıklar vardır. Fransa’da öğretmen adayları öğretmenlik sınavını kazandıktan sonra maaşlı stajyer öğretmen olarak eğitim almakta ve yılsonunda eğitimini başarıyla tamamlarsa asaleten göreve başlamaktadır. Almanya’da da stajyerlik öncesinde mesleki eğitim verilse de, sınavı kazandıktan sonra maaşlı stajyer olarak iki yıla kadar uygulama eğitimi verilmekte ve sonra öğretmen adayı girdiği ikinci sınavla asaleten atanma hakkını kazanmaktadır. Kısaca her iki ülkede temel öğretmenlik uygulama eğitimi öğretmen adayının mesleğe girmesi kesinleştikten sonra verilmektedir. Türkiye’de ise eğitim fakültesine giren bütün öğrenciler uygulama eğitimi görmektedir. Ancak her yıl aslında öğretmen ol(a)mayacak binlerce öğrenciye uygulama eğitiminin verilmesi hem insani ve mali kaynak israfına neden olmakta, hem de öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle uygulama eğitiminde istenen amaca ulaşmayı güçleştirmektedir. Örneğin, yukarıda değinilen öğretmen adaylarına yeterince uzun süreli aktif öğretmenlik uygulaması yaptırılmaması sorununun en temel sebebi budur.

Maalesef, bu durum önümüzdeki yıllarda daha da olumsuz bir hal alacaktır. Çünkü yeni bir uygulamayla belirli şartları sağlayan tüm Fen-Edebiyat Fakülteleri öğrencilerine öğretmenlik eğitiminin verilmesi öngörülmektedir. Bu durum hem kaynak israfını arttıracak, hem de uygulama eğitiminin kalitesini düşürecektir. Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminin ülkenin öğretmen ihtiyacına göre yeniden düzenlenmesi, hem mali ve insani kaynakların verimli kullanımı, hem de öğretmen eğitiminin kalitesi açısından hayati bir önem taşımaktadır.

5. Fransa ve Almanya’da öğretmen adayının uygulama eğitiminde gösterdiği başarı derecesi öğretmenliğe atanmada etkili bir faktördür. Türkiye’de ise öğretmen adayları, uygulama eğitimindeki mesleki beceri performanslarıyla değil, yalnız teorik bilgilerini ölçen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile istihdam edilmektedir. Bu durum doğal olarak öğrencilerin uygulama eğitimine karşı olan tutumlarını etkilemektedir.

6. Almanya’da stajyer öğretmenlik dönemi hizmet öncesi mesleki eğitimin bir parçası olarak düzenlenmiştir. Fransa’da henüz böyle bir yapı olmasa da, bu yönde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Başka bir ifadeyle, bu iki ülkede hizmet öncesi eğitim ile öğretmenliğin ilk yıllarında verilen hizmet içi eğitim bütünleştirilmektedir. Böylece öğretmenlik uygulama eğitiminin süresi de uzatılmaktadır. Ayrıca hizmet içi stajyerlik eğitiminde öğretmen yetiştirme kurumlarının yetki ve sorumluluklarının olması bu eğitimin mesleki ve bilimsel kalitesini yükseltmektedir. Türkiye’de ise göreve yeni başlayan stajyer öğretmenlerin eğitimi tamamen atandıkları kurum tarafından sürdürülmektedir. Hizmet öncesi eğitimle stajyerlik dönemi birbirinden tamamen kopuk bir biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca, kanuni düzenlemeler var olsa da, uygulamada genellikle gerçek anlamda bir stajyerlik eğitimi yapılmamaktadır. Türkiye’de öğretmen kalitesinin artırılması için, mesleğin ilk yıllarının etkin ve verimli bir eğitim sürecine dönüştürülmesi gerekir. Bunu sağlayacak kurumsal yapının kurulması gerekmektedir. Bu bağlamda okullar ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir husustur.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l’enseignant professionnel et une culture professionnelle d’acteur. In M. Tardif et al. *Formation des maitres et contextes sociaux: perspectives internationales* (71-86), Paris: PUF.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Pandora.
- Büyükdüvenci, S. (1994). John Dewey’s Impact on Turkish Education. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 393-400.
- Compere, M. M. (1999). A propos de la spécificité en histoire de l’éducation. In J. M. Leclercq (Ed.) *L’Education comparée: Mondialisation et spécificités francophones* (211-219). Paris: CNPP.
- Coşkun, H. (2000). *Öğretmenlik Mesleği, Türkiye-Almanya ve Kıbrıs’ta Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: CTP Yayınları.
- Daschner, P. & Drews, U. (2007). *Kursbuch Referendariat*. Beltz: Weinheim.
- Doğan, A. vd. (2009). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Erdem, M. (2008). Karma Öğretmenlik Uygulaması Süreçlerinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik ve Epistemolojik İnançlarına Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.
- Erden, A. (2009). Fransa Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (Edit: Ali Balcı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek Öğretmen Okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayınevi.
- Eurydice (2007), *Organisation du système éducatif en France*, [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/FR\\_FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_FR.pdf) adresinden 07 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Flagmeyer, D. & Rotermund, M. (2007). *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- GHPO (2003). [www.ph-heidelberg.de/org/gsu/download/StO\\_Sachunterricht.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/org/gsu/download/StO_Sachunterricht.pdf) adresinden 08 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.
- GHPO I/II (2003). [www.semghs.fn.bw.schule.de/formulare/GHPO2.pdf](http://www.semghs.fn.bw.schule.de/formulare/GHPO2.pdf) adresinden 08 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.
- GHPO II (2007). [www.kultusportal-bw.de/servlet](http://www.kultusportal-bw.de/servlet) adresinden 08 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Leverkusen Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gültekin, M. (1993). Öğretmen Adayları İçin Uygulama Modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 821-832.
- IUFM d'Aquitaine (2008), *Guides des formations, Professeurs des Ecoles 2008-2009*, <http://www.aquitaine.IUFM.fr/services/gf/pdf/PE.pdf> adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- IUFM de Bretagne (2008), *Programme de formation, Professorat des écoles - 2e année*, <http://www.bretagne.IUFM.fr/FormationsALIUFM> adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- IUFM de Créteil (2008), *Plan de formation 2008/2009, Formation professionnelle initiale des professeurs des écoles*, <http://www.creteil.IUFM.fr/se-former-a-IIUFM/stagiaires/1er-degre-stagiaires/> adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- IUFM de Marseille (2008), *Guide de la formation PE de l'IUFM d'Aix-Marseille 08/09*, [http://www.aix-mrs.IUFM.fr/stagiaires/pdf/GdE\\_PE2.pdf](http://www.aix-mrs.IUFM.fr/stagiaires/pdf/GdE_PE2.pdf) adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- IUFM de Paris (2008), *Guide du professeur des écoles stagiaire (PE2), Année 2008-2009*, [http://www.paris.IUFM.fr/article.php?id\\_article=1400](http://www.paris.IUFM.fr/article.php?id_article=1400) adresinden 15 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Kantos, Z. E. (2009). Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (Edit: Ali Balcı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kretschmer, H. & Sary, J. (2006). *Schulpraktikum*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kuğuoğlu, İ.H. (2005). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlik Uygulaması Alanındaki Yeterliklerine Dair Görüşler ve Öneriler. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (28-30 Eylül 2005). Kongre Kitabı. Denizli.
- Lehrerbildung (2009). [www.km.bayern.de/km/lehrerbildung](http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung) adresinden 11 Eylül 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Meuris, G. (1997a). L'éducation comparée: perspectives d'aujourd'hui. In G. Meuris & G. De Cock (Eds.). *Education comparée, Essai de bilan et projets d'avenir* (11-18). Bruxelles: De Boeck.
- Meuris, G. (1997b). L'éducation comparée: une position stratégique dans la formation des enseignants. In G. Meuris & G. De Cock (Eds.). *Education comparée, Essai de bilan et projets d'avenir* (73-80). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (1998). Concours de recrutement de professeurs des écoles. *Bulletin Officiel*, 16 Décembre 1998, No : 13. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/1999/special13/special13.pdf> adresinden 07 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2007a). Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, *Bulletin Officiel*, 4 Janvier 2007, No : 1, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/1/encart1.pdf> adresinden 10 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2007b). Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres. *Bulletin Officiel*, 1 Mars 2007, No : 9,



- <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/9/encart9.pdf> adresinden 10 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2007c), "Conditions de délivrance du diplôme professionnel de professeur des écoles", *Bulletin Officiel*, 7 Juin 2007, No : 22, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/22/22.pdf> adresinden 10 Ağustos 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Novoa, A. (2001). Etats des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In R. Sirota (Ed.) *Autour du comparatisme en éducation* (41-68). Paris : PUF.
- Oehmig, B. (2005). *Erfolgreiches Referendariat. Hinweise und Hilfen für Schule und Lehramtspraktika*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi* (28-30 Eylül 2005), Denizli.
- Robert, A. D. & Terral H. (2001). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF
- Rotermund, M. (2006). *Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Sağ, R. (2008). The Expectations of Teachers about Cooperating Teachers, Supervisors, and Practice Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Sağlam, M. ve Gürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Millî Eğitim Dergisi* 33 (167), 53-70.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (6-9 Temmuz 2004). Kongre Kitabı. Malatya.
- Tarrou, A. L. H. (1999). *Inegalités des cultures professionnelles, techniques et humanistes des enseignants*. Paris: PUF.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(167), 173-184.
- Uygun, S. (2007). *Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uygun, S. (2008). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümünde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Duyarlılıkları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Enstitüsü Sempozyumu* (14-16 Mayıs 2008). Sempozyumu Kitabı. Çanakkale.
- Vehslage, T., Bergmann, S., Kähler, S. & Zabel, M. (2007). *Referendariat und Berufseinstieg. Stationen - Chancen - Bewerbung* (2. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*, Baltmannsweiler. Hohengehren: Schneider Verlag.
- YÖK (1998). *Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara.
- YÖK (2008). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yönerge (2009a). *Eğitim Fakültesi Okul Deneyimi 1 Dersi Uygulama Yönergesi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yönerge (2009b). *Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri Yönergesi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.