



# Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

**Mustafa Cidir**

MEB Eğitim Yöneticisi

ecedr-63@outlook.com, ORCID:0009-0005-5561-4880

## Özet

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğini yaşarken toplumun nitelikli öğretmen beklentisi her zaman olduğu gibi artarak devam etmektedir. Pratikte böyle bir beklentinin olması haklı ve yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme çabası mesleğin seçiminden mesleğin sonlandırılmasına kadar geçen sürede bütünleşik olarak ele alınması gereken bir süreçtir, bu sürecin ilk boyutu da öğretmen adaylarının belirlenmesidir. Öğretmen yetiştirmede kuram ve uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurları vardır. Bu unsurlar sistem yaklaşımıyla ele alındığında; girdi, süreçler ve ürün ya da çıktılar olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adayları ve adayların giriş özellikleri girdiyi oluşturduğu için giriş özellikleri çok önemlidir. Eğitimde Bologna reformları sayesinde, öğretmen olabilmek için asgari yeterlik eğitim süresi artmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştiren kurumlar genel olarak lisans seviyesinde eğitim yapmaktadır. Ayrıca Avrupa ülkelerinde öğrenci seçimi genellikle lise bitirme sınavları ile Türkiye ve bazı ülkelerde de bir üniversite giriş sınavı ile yapılmaktadır. Avrupa'nın çoğu ülkesinde öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçerken üç veya daha fazla kıstas uygulanmaktadır. Bireysel ve grup uygulamasının sorgulandığı yetenek testleri, adayların motivasyonlarının sorgulandığı mülakatlar, dil ve okuryazarlık becerileri, aritmetik becerileri sorgulanmaktadır. Bu sınavları çoğu ülkede eğitim yetkilileri uygularken bazı ülkelerde kurumsal seviyede yetkililer de sorumluluğu paylaşmaktadır. Aynı veya benzer durum diğer gelişmiş ülkelerde de çoğunlukla uygulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim Sistemi, Öğretmen Yetiştirme Sistemleri, Gelişmiş Ülkeler

**Teacher Training Systems of Developed Countries in the Field of Education**

## Abstract

As we live through the first quarter of the twenty-first century, society's expectation of qualified teachers continues to increase as always. It is a justified and undeniable fact that there is such an expectation in practice. The effort to train

and develop teachers is a process that should be considered integrally during the period from the selection of the profession to the termination of the profession, the first dimension of this process is the determination of teacher candidates. There are some basic elements that should be considered in theory and practice in teacher education. When these elements are considered with the system approach; it can be considered in three basic dimensions as inputs, processes and products or outputs. In teacher education, entrance characteristics are very important because the entrance characteristics of teacher candidates and candidates constitute the input. Thanks to the Bologna reforms in education, the minimum qualification period for becoming a teacher has increased. Institutions that train teachers in European Union countries generally conduct education at the undergraduate level. In addition, student selection in European countries is usually carried out with high school graduation exams in Turkey and in some countries with a university entrance exam. In most European countries, three or more criteria are applied when selecting students for teacher training programs. Aptitude tests in which individual and group practice are questioned, interviews in which the candidates' motivations are questioned, language and literacy skills, arithmetic skills are questioned. While education authorities apply these exams in most countries, institutional-level authorities also share responsibility in some countries. The same or similar situation is often applied in other developed countries.

**Key Words:** Education, Education System, Teacher Training Systems, Developed Countries

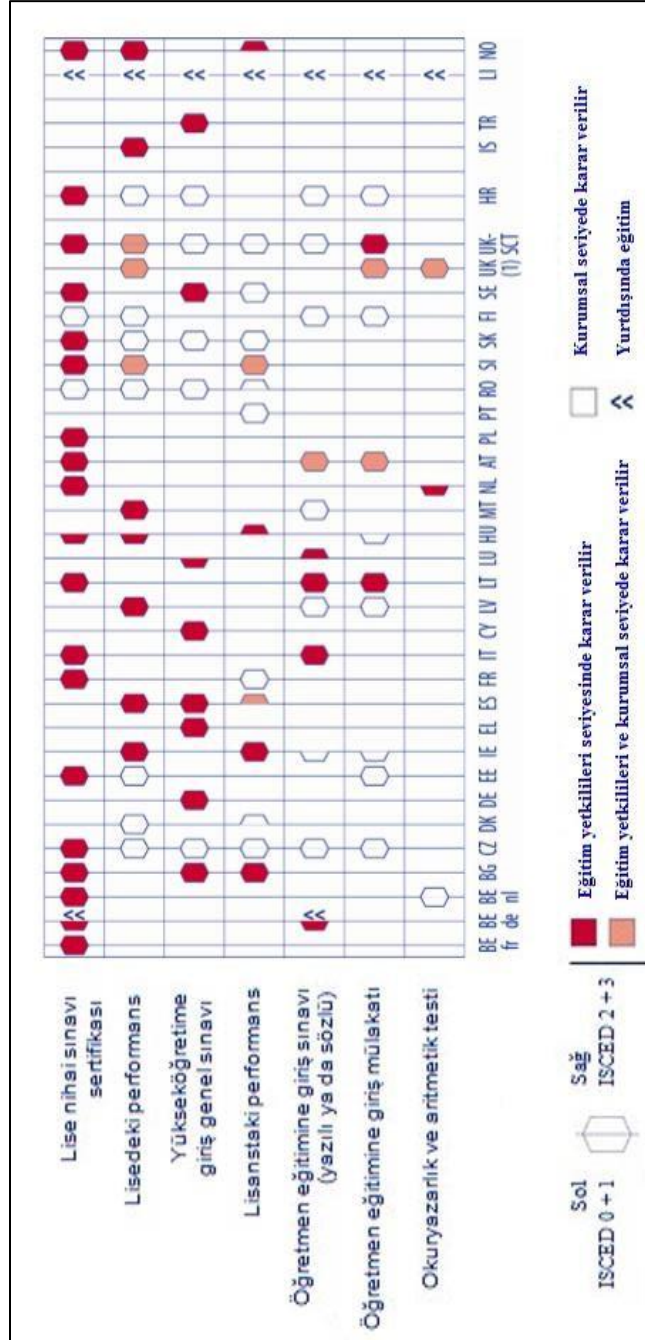
### **Giriş**

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğini yaşarken toplumun nitelikli öğretmen beklentisi her zaman olduğu gibi artarak devam etmektedir. Pratikte böyle bir beklentinin olması haklı ve yadsınamaz bir gerçektir.

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme çabası mesleğin seçiminden mesleğin sonlandırılmasına kadar geçen sürede bütünleşik olarak ele alınması gereken bir süreçtir, bu sürecin ilk boyutu da öğretmen adaylarının belirlenmesidir (MEB, 2016; MEB ÖYGM 2017a).

Öğretmen yetiştirmede kuram ve uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurları vardır. Bu unsurlar sistem yaklaşımıyla ele alındığında; girdi, süreçler ve ürün ya da çıktıları olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adayları ve adayların giriş özellikleri girdiyi oluşturduğu için giriş özellikleri çok önemlidir.

Düşük kaliteli bir girdiden kaliteli bir çıktı, yani nitelikli öğretmen yetiştirmek çok mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, diğer bir deyişle girdinin özelliklerini belirlemek ve bilmek önemlidir (Eret-Orhan & Ok, 2014).



Şekil 1. Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştirmede öğrenci seçme yöntem ve kriterleri (Eurydice, 2013)

## **EĞİTİM ALANINDA GELİŞMİŞ ÜLKELERİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ**

### **Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Yetiştirme**

Öğretmen yetiştirme sistemi ABD'de eyaletlere göre farklılaşmaktadır. Her seviyedeki eğitim kurumunda öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimini tamamlama zorunluluğu mevcuttur. Birçok eyalette öğretmenlikten emekli olabilme hakkını elde etmek için yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir (Abazaoğlu, 2014).

ABD'de "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" projesi sonrasında oluşan politikalara göre "yüksek nitelikli öğretmen"; öğretmenin lisans derecesi sahibi olan, öğretmenlik yapabilmek için eyalet sertifikası veya lisansı olan ayrıca öğretimini yaptığı her alanda yeterlik gösteren öğretmen olarak tanımlanmaktadır (National Council on Teacher Quality [NCTQ], 2004).

ABD'de öğretmenler, Türkiye'deki durumdan farklı olarak stajyerlik döneminde çok zorlanmakta ve ülkede meslekten ayrılmalara en çok ilk beş yıl içerisinde meydana gelmektedir. Bu durumu azaltmak için mentorluk uygulamaları ve mesleki eğitim çalışmaları oldukça artırılmıştır (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Ingersoll ve Smith, 2003).

ABD'de öğretmen yetiştiren programların önemli özelliklerinden biri de mezunlarının akademik kariyer seviyelerinin oldukça yüksek olmasıdır. 2012 yılı istatistiklerine göre yaklaşık üç buçuk milyon öğretmenin 30 yaş ve altında % 28'i yüksek lisans mezunu, genelde de % 45'i yüksek lisans mezunudur. Ayrıca tüm öğretmenlerin % 1,2 sinin eğitimi ise doktora düzeyindedir (U.S. Census Bureau Statistical Abstract [U.S. Census Bureau], 2012).

Yüksek lisans programları uzun bir geçmişe sahip olmasına ve oranının yüksek olmasına rağmen ABD'de öğretmen yetiştirmenin belli seviyeye gelmediği düşünülmektedir (Darling-Hammond, 2006b, 2010).

Öğretmen yetiştirmede standart bir eğitim fakültesi formatı yerine yerel yönetimin eğitim üzerinde söz sahibi olmasının bir sonucu olarak birbirinden farklı tipte kurumlar mevcuttur (Levine, 2006).

Özcan (2013), öğretmen yetiştirme üzerine ABD'de hazırlanan en önemli raporlara dayanarak en

başarılı eğitim fakültelerinin ortak özelliğini şöyle sıralamaktadır: Ders ve alan çalışmalarında çok net ortak bir “iyi öğretim” vizyonu vardır.

Kurumların “çocuk ve genç gelişimi, sosyal ve kültürel ortamlarda öğrenme, değerlendirme ve alan pedagojisi” üzerine sağlam bir müfredatı vardır. Alan deneyimleri eşgüdümlüdür. Kurumlarda teori ve uygulamayı birleştiren araştırmacı bir yaklaşım vardır. Okul-üniversite iş birliği çok sıkı olup, uzmanlar tarafından hazırlanan standart bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur.

### **Almanya’da Öğretmen Yetiştirme**

Alman eğitim sisteminde 1970 yılından itibaren öğretmenler yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmektedir. ABD’de olduğu gibi Almanya’da da eyaletlere göre öğretmen yetiştirmede farklılıklar görülmektedir. Almanya’da öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalar ve değerlendirilmeler yapıp raporlar sunulmasında bir süreklilik görülmektedir (Erben-Keçici, 2011).

Sınıf öğretmenliği için en az üç, orta öğretim alan öğretmenliği için en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak üniversite yetkilerine sahip eğitim yüksekokullarında verilmesi tüm eyaletlerce kabul edilmiştir. Almanya’da da öğretmenliğe başlarken sınav yapılmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için, her eyaletteki Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan I. Devlet Sınavını başarmaları gerekmektedir. Öğretmen olarak bir okulda görev alıp iki yıl stajyer olabilmek için alan bilgisi ölçmeyi amaçlayan bu sınavı kazanmak gerekmektedir.

Stajyerlik süresince öğretmenler, bölgelerindeki hizmetiçi eğitim merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılıp, okulda rehber öğretmen gözetiminde ve bağımsız olarak ders vermektedirler. Bu sürenin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı bulunan adaylar, öğretmenlik meslek bilgilerinin sınındığı II. Devlet Sınavına girerler.

Bu sınavı başarılı olan adaylar, öğretmen ihtiyacı olan bir okulda asil öğretmen olarak görev alırlar. Ayrıca stajyerlik öncesinde mesleki eğitimini alan öğretmen adayları asıl öğretmenlik uygulama

## *Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*

eğitimini mesleğe girmeleri kesinleştikten sonra almaktadırlar. (Abazaoğlu, 2014; Kantos, 2011).

Almanya’da mesleki eğitimin bir parçası olarak kabul edilen stajyer öğretmenlik döneminde ve öğretmenlik eğitiminde oldukça uzun bir dönem aktif öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır.

Türkiye’de daha sınırlı aktif uygulama döneminde öğretmen adaylarına, kendilerine sorumlu olacakları sınıflar verilmeyip, rehber öğretmenin sınıfında uygulama yapmaktadır. Bu durum öğretmenlik tecrübesi bakımından yetersiz olabilmektedir (Erben-Keçici, 2011).

### **Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme**

Finlandiya’da öğretmen yetiştirmede temel politika bireylerin gelişimini gözetme ve öğretmenlerde toplum bilinci oluşturmaktır. Bu nedenle bireyin ön planda olduğu, ulusal programların okullar tarafından uyarlanabildiği, fırsat eşitliğiyle herkesin öğrenebileceği ortamların oluşturulduğu bir yapı vardır.

Finlandiya’da 1968 yılından itibaren her bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve herkese fırsat eşitliği sunabilmeyi amaçlayan “Çok Amaçlı Okul Projesi” uygulanmaya başlanmıştır (OECD, 2011).

Ülkenin öğretmen yetiştirmede önemli reformlarından biri öğretmen eğitimini öğretmen kolejlerinden (seminarium) alarak üniversite seviyesine yükseltmek ve yüksek lisans düzeyinde yapmaları olmuştur (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Ayrıca Finlandiya’nın uluslararası sınavlarda önemli başarılar elde etmesi eğitimcilerin dikkatini bu ülkenin üzerine yoğunlaştırmasına neden olmuştur (Bakioğlu & Yıldız, 2013; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011; OECD, 2014a).

Finlandiya’da eğitim fakülteleri uygulama okulları ile sıkı bir iş birliği içerisinde olup, ülkenin en başarılı öğrencileri “best and brightest” birçok aşamalı sınavlarla öğretmen yetiştiren kurumlara girmeye hak kazanmaktadır. Mülakat sınavlarında öğretmen olmak isteme sebepleri, öğrencilerin iletişim seviyeleri ve motivasyonları, eğitim sorunlarına bakı açıları değerlendirilmektedir (Sahlberg, 2012).

## **Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme**

Öğretmenlik eğitimi öğretmen adaylarının seçtiği alana göre lise veya üniversiteden başlar. Güney Kore’de öğretmenlik eğitimiyle, okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmeni olabilmenin yanı sıra, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (Schleicher, 2012).

Mesleğe ilk giriş şartları çok zor olmasına rağmen öğretmenliğe yeni başlayan biri ile tecrübeli ve belli performans kriterlerini sağlayan öğretmenler arasında yaklaşık üç katlık bir maaş farkı vardır.

Öğretmenlerin maaşları yerel makamlarca belirlenmektedir. Kore, Japonya ve Singapur gibi ülkelerde öğretmen eğitimini tercih eden öğrencilere çok büyük destek verilmektedir (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003).

Öğretmen adayları dört yıllık hizmet öncesi eğitimlerini tamamladıklarında öğretmenlik sertifikasına sahip olabilirler. Ancak öğretmen adaylarının alacakları bu sertifika yalnız başına yeterli olmamakta, ayrıca üç yıllık bir öğretmenlik deneyiminden ve 15 kredilik hizmetiçi eğitimiyle yeterli bir sertifika almaya hak kazanmaktadırlar (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2015; Orakçı, 2015).

## **Fransa’da Öğretmen Yetiştirme**

Fransa’da öğretmenlik mesleği seçkin bir meslektir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girebilmek oldukça zordur ve öğretmen yetiştirmeden sorumlu Öğretmen Eğitimi Üniversitesi Enstitüleri vardır. Öğretmenlik mesleğine girebilmek için sınav yapılmaktadır (Erden, 2011).

Fransız üniversitelerinde öğretmen adaylarının kuramsal eğitimlerinin, pedagojik formasyon ve uygulamalarının en iyi şekilde yapılması ve öğretmenlere düzenli olarak iş olanağı sağlanması için 2012 yılının sonunda üretilen yeni bir politikayı ve sistemi içeren öğretmen yetiştirme ve yükseköğretim reformu yapılmıştır.

Bu reforma neden olarak; akademik koşullarda yenilenme gereksinimi, öğretmen yetiştirme

## *Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*

alanında yükseköğretim niteliğini iyileştirme gereksinimi ve stajyer öğretmen maaşlarının yetersizliği gibi sorunlar gösterilmektedir (Saydi, 2013).

Fransa'da öğretmen adaylarına 3 yıllık lisans eğitimi ve eğitim enstitülerinde 2 yıl süreli yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Fransa'da yapılan son düzenlemelerle öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri yüksekokullarında dersler % 50-55 alan bilgisi, % 15-20 öğretmenlik meslek bilgisi, % 30-35 genel kültür dersleri şeklinde dağılım göstermektedir (şahenk-Erkan, 2014).

Fransız devlet sistemi geleneksel olarak merkeziyetçi olup, ülkenin merkezi devlet yapısı eğitim sistemine de yansımıştır. Yerel yönetimlere eğitim konusunda bazı yetkiler verilmişse de bunların kullanımını merkezi yönetimin denetim ve kontrolü altındadır.

Fransa'da hizmet öncesi eğitim süresi Türkiye'ye göre daha uzundur. Öğretmenlerin mesleki gelişimi mesleki bir görev olarak kabul edilmekte, ayrıca kadro ilerlemesi ve maaş artışı için gerekli görülmektedir (Eurydice, 2012).

## **İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme**

İngiltere'de, öğretmen yetiştirme çalışmalarında 1992 yılında önemli kararlar alınmıştır. Eğitim fakültelerinden yetişen öğretmenlerin yetersizliği nedeniyle eğitim kalitesinin düşmesi bu çalışmalara temel oluşturmuştur. Bu yenileşme çalışmalarında İngiltere Eğitim Bakanlığı, sorumluluğu Öğretmen Yetiştirme Bürosuna (Teacher Training Agency) vermiştir. Bu büroya da Eğitimde Standartlar Bürosu (Office of Standards in Education) önemli oranda yardımcı olmuştur.

Bu anlamda, kaliteli öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmek, öğretmen eğitiminde standartları ve bunlara göre fakültelerdeki eğitimi belirlemek, fakültelerin alacağı öğrenci sayılarını belirlemek, fakülteleri finanse etmek, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunu sağlamak, öğretmen eğitimine okulların aktif olarak katılımını sağlamak, öğretmen eğitimi için milli programlar hazırlamak, bunların fakültelerde uygulanmasını sağlamak, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine katkılar sağlamak, öğretmen eğitimi için yeni öneriler getirmek gibi önemli çalışmalar yapılmaktadır (Adıgüzel, 2008; Tozlu, 2015).



## **Kanada’da Öğretmen Yetiştirme**

Kanada Dünya’da eğitimin tamamen yerel olduğu ülkelerden biridir. Federal bir yapı yerine tamamen eyaletlerin sorumlu olduğu bir yapı vardır. Çok uluslu bir yapıya sahip olması nedeniyle ülkede öğretmen yetiştirmeye ayrı bir önem verilmektedir.

Kanada’da normal lisans diploması ile öğretmen olunabildiği gibi yüksek lisans diploması ile de öğretmen yetiştirilmektedir (ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için yüksek lisans diploması gereklidir).

Bu programların temelini hizmet öncesi eğitim ve sınıf çalışmaları oluşturmaktadır. Kanada’da öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için rekabet gerektiren sınavlarda başarı elde etmek gerekmektedir (Gambhir, Broad, Evans & Gaskell, 2008; OECD, 2011).

## **Uzak Doğu’da öğretmen yetiştirme**

Şangay’da öğretmen yetiştiren üç farklı kurum; Ortaokul ikinci kademe okulları, yüksekokullar ve üniversitelerdir. Öğretmen olmak için bu okullardan birinden mezun olmak gereklidir.

Ortaokul ikinci kademe okulları öğrencilerin okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği yapmalarını sağlayan lise diplomasına eşdeğer bir diploma verirken, yüksekokullar da ortaokul öğretmeni olabilmeyi sağlayan iki yıllık bir eğitim vermektedir. Lise öğretmeni olabilmek için ise lisans mezunu olmak gereklidir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek lisans bitirme oranı oldukça yüksektir (Orakçı, 2015).

Hong Kong’da öğretmen olabilmek için yüksek lisans yapmak gerekmektedir. Singapur’da hizmet öncesi öğretmen eğitimi Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından verilmekte ve dört öğretim yılı sürmektedir (OECD, 2012).

Singapur’da öğretmen olabilmek için bazı aşamaları geçmek gereklidir. Öncelikle birlikte mezun olduğu adaylar içerisinde ilk yıl % 30 içerisinde girebilmeli, ardından genel kültür testinde başarılı olmalıdır. Sonra adaylar ile bir görüşme yapılır; tutum, zekâ ve davranış testlerine tabi tutulurlar.

S

### *Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*

on olarak üç okul müdüründen oluşan bir panel tarafından yeterlik testine tabi tutulur ve Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Burada öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir. Singapur'da başvuran her altı adaydan sadece biri öğretmen olabilmektedir (Bakioğlu & Göçmen, 2014; Göçen- Kabaran & Görge, 2016).

şangay, Hong Kong ve Singapur'da öğretmen adaylarının seçiminde oldukça titiz çalışılmaktadır, ayrıca bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki popülerliği yüksektir. Singapur'da öğretmen olabilmek için belli bir not seviyesini (100'de 85 veya 4'te 3,5) aşmak gerekmektedir.

Diğer taraftan Singapur'da öğretmen adaylarına eğitimleri süresince ücret ödenmektedir. şangay ve Hong Kong'da ise öğretmenlerin mesleki gelişimine çok önem verilmektedir (Orakçı, 2015).

Tablo 1

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dönemlere Göre Dönüşümleri

Dönemlere Göre Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar			
Seviyesi	Cumhuriyet Öncesi	Cumhuriyet Dönemi	Üniversiteler Dönemi
Okul Öncesi	Medreseler*	1932-1976 Fetret Dönemi**	Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi Anaokulu
	Dârümuallimât (1870)	Kız Meslek Lisesi mezunları (1976-1982) (Usta Öğretici)	Öğretmenliği 1978 (ön lisans 2 yıllık) Eğitim Fakülteleri (Lisans düzeyi-1991)
İlköğretim İlkokul-Ortaokul	Medreseler	İlk Muallim Mektebi (1924)	Eğitim Enstitüsü (1974)
	Dârümuallimîn-i Sıbyan (1868)	Köy Muallim Mektebi (1924)	Eğitim Yüksekokulları (1982’ye kadar 2, daha sonra 1989’dan sonra 4 yıllık)
	Dârümuallimîn-i İptîdai ve Aliye (1891)	Köy Eğitim Kurşları (1936)	Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü (1992)
	Dârümuallimât	Yüksek Öğretmen Okulu (1934)	
		Köy Enstitüleri (1940)	

## *Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*

Ortaöğretim	Dârümuallimîn-i Rüşdi (1848)	Yüksek Muallim Mektebi (1925) Yüksek Öğretmen Okulu (1934)	Eğitim Fakülteleri (1982, Yüksek Öğretmen Okulları adıyla 1978-1982)
	Dârümuallimât (Kız)	Gazi Orta Muallim Mektebi (1926)	
	Dârümuallimîn-i Aliye	Eğitim Enstitüsü (1946; 3 yıllık)	

---

\* Türkiye'nin Tanzimat Dönemi öncesinde, okul öncesi eğitime ve ilkokula (Sıbyan Mektepleri) öğretmen yetiştirme görevini uzun yıllar boyunca genellikle Medreseler üstlenmiştir.

\*\* Cumhuriyet Dönemi'nde 1932-1976 yılları arasında Ana Muallim Mektebinin lağvedilmesi nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirilmemiş, var olan sınırlı sayıda okullara ise öğretmen ihtiyacı çeşitli kurs, denklik, yurtdışı eğitimi vb. şekilde çözülmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

2018-2019 Öğretim Yılında Türkiye’de Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Kademesi	Okul Sayısı		Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı		Derslik Sayısı	
	Özel	Devlet	Özel	Devlet	Özel	Devlet	Özel	Devlet
Okul Öncesi	5.218	4.855	236.355	1.264.703	19.447	25.688	25.736	18.851
İlkokul	1.618	23.349	233.740	4.870.859	28.966	268.210	26.159	226.114
Ortaokul	1.869	16.876	321.779	5.268.355	37.593	302.257	23.107	162.565
Lise (Ortaöğretim)	2.989	8.794	559.838	5.129.589	63.451	284.518	43.153	161.115

Toplam	11.694	53.874	1.351.712	16.533.506	149.457	880.673	118.155	568.645
--------	--------	--------	-----------	------------	---------	---------	---------	---------

---

(MEB, 2018)

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda Tablo 2’de görüldüğü üzere YÖK ve MEB koordineli olarak yaklaşık 16,5 milyon öğrenciye göre arz talep dengesini ayarlamak durumundadır.

MEB (2018b) örgün eğitim istatistiklerine göre ise Türkiye’de 1.030.130 öğretmen halen görev yapmaktadır. Öğretmen niteliğinin sorgulanması, eğitim fakülteleri haricinde formasyonla öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlardaki teknolojik donanım ile ilgili tartışmalara ek olarak arz talep dengesinin ayarlanamaması da üniversiteler dönemin devam eden önemli sorunlarındanır (Özoğlu, 2010).

## **Sonuç**

Eğitimde Bologna reformları sayesinde, öğretmen olabilmek için asgari yeterlik eğitim süresi artmıştır. AB ülkelerinde öğretmen yetiştiren kurumlar genel olarak lisans seviyesinde eğitim yapmaktadır.

Ayrıca Avrupa ülkelerinde öğrenci seçimi genellikle lise bitirme sınavları ile Türkiye ve bazı ülkelerde de bir üniversite giriş sınavı ile yapılmaktadır. Avrupa’nın çoğu ülkesinde öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçerken üç veya daha fazla kıstas uygulanmaktadır.

Bireysel ve grup uygulamasının sorgulandığı yetenek testleri, adayların motivasyonlarının sorgulandığı mülakatlar, dil ve okuryazarlık becerileri, aritmetik becerileri sorgulanmaktadır. Bu sınavları çoğu ülkede eğitim yetkilileri uygularken bazı ülkelerde kurumsal seviyede yetkililer de sorumluluğu paylaşmaktadır.

ABD’de öğrenci seçiminde eğitim öğretimle ilgili genel hedef ve amaçları belirleyen bir eğitim bakanlığı sorumlu olmakla birlikte, ülkede temel eğitim yerel yönetimlerin sorumluluğu altındadır. Öğretmen adayları 4 veya 5 yıllık lisans ve lisansüstü eğitimlerden geçmek mecburiyetindedir.

Psikolojik sınavlar, kişilik testleri, davranış belirleyen testler, standart testler (SAT, vb.), fiziki sağlık raporu, yazılı dil testleri, bireysel mülakatlar, adayların transkriptleri, konuşma testleri ve referans mektupları gibi çok fazla seçeneğin uygulandığı ülke öğrenci seçiminde çok farklı yöntemlere sahiptir.

ABD’nin öğretmen adaylarını seçme konusunda diğer birçok ülkeden fazla sayıda farklı alternatif yöntemleri uyguladığı söylenebilir (U.S. Department of Education [U.S. ED], 2015).

PISA sınavlarında başarı elde eden ülkelerde öğretmen yetiştiren programların öğrenciler tarafından tercih edilmesinde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının önemli etkisi bulunmaktadır.

Bunun yanında nitelikli öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlara girmek istemelerinin bir nedeni de meslek sahibi olduklarında maddi kazançlarının tatmin edici olması ve öğrencilik dönemlerinde gerekli ilgi ve desteğe sahip olmalarıdır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2011).

## **Kaynakça**

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.

Ada, S., & Baysal, N. (2013). Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Ada, Ş., & Küçükali, R. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı.

Adıgüzel, A. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

## *Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelere Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.

Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3),15-31. Bakioğlu, A. (Ed.). (2014). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Nobel.

Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2), 223-246.

Binbaşoğlu, C. (2003). Eğitim ve öğretim üzerine yazılar. Ankara: Nobel.

Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (S. Büyükdüvenci, Çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15(2), 291-298.

Brezinka, W. (1981). Meta-Theory of education: European contributions from an empirical-analytic point of view. In Christensen, J. E. (Ed.), *Perspectives on education as educology* (pp. 7-26). Washington, DC: University Press of America.

Çankaya İ. H., & Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki, PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 1-9.

Çelik, İ. (2011). Türk eğitim düşüncesinde elit eğitimi akımı. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. & Gümüş, S. (2017). Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2002). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem Akademi. Demirel, Ö. (2009). Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demirhan, G. (2015). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmalardan gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/99035



Education Information Network in the European Community. (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe.

Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543- 557.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.

Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. Toronto: University of Toronto, International Alliance of Leading Education Institutes.

Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (S, Turan. Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Karadağ, E., Baloğlu N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

Karadağ, N., & Özdemir, S. (2015). Eğitim fakültelerinin vizyon ve misyonlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19) 255-277.

Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., & Bülbül, T. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı profili. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayını.

Maden, S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1) (73-94).

Mala, N. (2011). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. 2 Aralık 2018 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile

öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. Turkish Journal of Educational Studies, 1(1), 37-78.

Okçabol, R. (2005). Öğretmen yetiştirme sistemimiz. Ankara: Ütopya.

Özcan, K. Karatař, İ. H., Çađlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakóltesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(2), 545-569.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. SETA Analiz, Sayı: 17.

şahenk-Erkan, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 7-15.

şahin, İ., & Beyciođlu, K. (2015). Eğitim fakóltesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 16(2), 33-50.

şişman, M. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi. şişman, M.

(2013). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. Ankara: Pegem Akademi.

Yücer, N. (2010). Cumhuriyet Dönemi’nde köye öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim programlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi Özel Sayı(1), 404-420.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education, 34(3), 3-9.