

**TÜRKİYE'DEKİ VE HOLLANDA'DAKİ  
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ  
PROGRAMLARININ  
KARŞILAŞTIRMASI**

**Nuray SARIBOĞA ALAGÖZ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Eskişehir-2006**

**TÜRKİYE'DEKİ VE HOLLANDA'DAKİ  
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ  
KARŞILAŞTIRMASI**

**Nuray SARİBOĞA ALAGÖZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı**  
**Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER**

**Eskişehir**  
**Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Ocak 2006**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### TÜRKİYE'DEKİ VE HOLLANDA'DAKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMASI

Nuray SARIBOĞA ALAGÖZ  
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2006  
Danışman: Prof. Dr. Bekir ÖZER

Bilgi çağında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla ilerlemesi sonucunda bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Ancak, bilim ve teknoloji dilinin büyük ölçüde İngilizce olması nedeniyle, bu dili bilmek tüm dünya için neredeyse zorunlu duruma gelmiştir. Türkiye'de örgün eğitim sisteminin her basamağında İngilizce dersi olmasına karşın öğrenciler istenilen performansı ortaya koyamamakta ve iletişim kuramamaktadırlar. Öğretmenin niteliğinin öğrencinin niteliğini etkilediği görüşüne dayanılarak Türkiye'deki İngilizce öğretmeninin hizmetöncesi eğitiminin incelenmesi gereksinimi duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarını karşılaştırmaktır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de yabancı dil öğretmenliği programı olan 26 üniversite ve Hollanda'da İngilizce öğretmeni yetiştiren 7 mesleki yükseköğretim kurumu oluşturmuştur. Türkiye'de İngilizce öğretmenliği için ortak bir program kullanılması, Hollanda'da ise İngilizce öğretmenliği programının uygulandığı yükseköğretim kurumu sayısının oldukça az olması nedenleriyle araştırma için evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Tarama niteliğinde bir model kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde sürekli olarak karşılaştırmalı yöntem uygulanarak veriler kategorilere ayrılmış ve karşılaştırma çizelgeleri ile gösterilmiştir.

Araştırma sonunda, İngilizce öğretmenliği programlarına giriş için adayın Türkiye’de liseyi bitirdikten sonra ülke düzeyinde yapılan ÖSS ve YDS’ye girip başarılı olması gerektiği, Hollanda’da ise ortaöğretim diplomasına sahip olması ve 21 yaşından küçük olmasının yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Programın amacının, hem Türkiye’de hem de Hollanda’da gelişmiş bir dil becerisine sahip, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi en iyi biçimde anlamış olan, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve ilkelerini kavrayarak İngilizceyi çağdaş yöntem ve teknikler kullanarak öğretebilen İngilizce öğretmenleri yetiştirmek olduğu, bunlara ek olarak, Hollanda’da ileri düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, Avrupa yurttaşı olarak kültürlerarası saygı ve anlayışı benimseyen İngilizce öğretmenleri yetiştirmek olduğu anlaşılmıştır. İngilizce öğretmenliği programı içeriğinin Türkiye’de alan bilgisi ağırlıklı, Hollanda’da ise öğretmenlik meslek bilgisi ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Derslerin öğretiminde Türkiye’de yoğun olarak öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenirken, Hollanda’da yoğunlukla öğrenci merkezli ve etkileşimli yaklaşımlar benimsenmektedir. Uygulama öğretmenin seçiminde iki ülkede de, deneyimli olma, tüm yönleri ile model öğretmen özelliklerini taşıma ölçütleri aranmaktadır. Öğrenci başarısının değerlendirmesinde iki ülkede de yazılı testlerin ve ödevlerin oldukça yoğun; raporların, sözlü yoklamaların, sunumların ve ürün dosyalarının ise bazen kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, her iki ülkede de programdan mezun olacak öğrencinin 240 ECTS kredilik dersleri başarı ile en az dört yılda tamamlaması gerektiği, Hollanda’da ayrıca öğrencinin bitirme tezi ya da araştırma projesi hazırlaması ve genel bitirme sınavında da başarılı olması gerektiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmenliği programının Hollanda’dakinden giriş koşulları, içeriğin belirlenmesi, içerik kategorilerinin ağırlıkları, öğretim yaklaşımları, okul uygulama çalışmaları kapsamında yer alan dersler ve genel bitirme koşulları yönlerinden farklılaştığı; amaçları, içerik kategorileri, içeriğin düzeni, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim araç ve gereçleri, uygulama okulu ile uygulama öğretmenin seçim ölçütleri, uygulama çalışmalarında yer alan kişilerin görev ve sorumlulukları ve öğrenci başarısını değerlendirme araçları yönlerinden ise Hollanda’da uygulanan programa tam olmamakla birlikte belli ölçüde benzediği yargısına varılmıştır.

## **ABSTRACT**

### **THE COMPARISON OF THE CURRICULA OF PRESERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING IN TURKEY AND THE NETHERLANDS**

Nuray SARIBOĞA ALAGÖZ

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program

January 2006

Supervisor: Prof. Dr. Bekir ÖZER

In the knowledge age, it is quite easy to reach knowledge as a result of the rapid progress of information and communication technologies. Besides, learning English has become almost compulsory since it is the language of science and technology. Although English is taught at every level of formal education in Turkey, students can't carry out satisfactory performance and can't communicate in English. On the base of the fact that teachers affect students' learning, a research on the preservice English language teacher training curricula is of necessity.

The purpose of this study is to compare the curricula of preservice English language teacher training in Turkey and the Netherlands.

The study was conducted on 26 universities in Turkey and 7 higher professional education institutions in the Netherlands training English language teachers. Since there is only one common curriculum prepared by Higher Education Council in Turkey and there are a few higher professional education institutions having English language teacher training department in the Netherlands, no sample was chosen. The data of the study were collected using the survey method by means of documentation analysis. In data analysis, the constant comparative method was applied and the data were analyzed into categories and drawn comparative tables.

The results of the study showed that the student must achieve University Entrance Examination and Foreign Language Examination tests which are held at national level after graduating from high school in Turkey for access to English language teaching

departments, but in the Netherlands just having secondary education diploma and being under 21 years old are required. It was understood that the aim of the curricula is to train English language teachers who have advanced language skills, understand the relationship between language and culture best, can teach English using contemporary methods and techniques comprehending principals and qualifications of teaching profession both in Turkey and in the Netherlands. In addition to these, in the Netherlands, the aim of the curricula is to train English language teachers who use ICT in advanced level and believe international understanding and respect as European citizens. The content of the curricula was identified as academic based in Turkey, but teacher training based in the Netherlands. In teaching process, generally teacher-centered approach is being applied in Turkey; on the other hand, student-centered and interactive approaches are being applied in the Netherlands. Being experienced and being model teacher in all aspects are the criteria to select mentor both in Turkey and in the Netherlands. Written examination and assignments are used generally; reports, oral examination, presentations and portfolio are used occasionally to assess student success in both countries. Finally, the prospective teachers must take 240 ECTS credited-courses successfully requiring of a minimum four-year-study in order to graduate in both countries. Besides, prospective teachers must be successful at general leaving examination and prepare research project or leaving thesis in the Netherlands.

As a result, the curriculum of preservice English language teacher training in Turkey is different from those of the Netherlands in aspects of access requirements, determining the content, level of content components, teaching approaches, teaching practice in schools and leaving requirements; yet, the curriculum of preservice English language teacher training in Turkey is similar to those of the Netherlands to some extent in aspects of aims, content components, the arrangement of the content, teaching methods and techniques, teaching materials and the assessment of student success.

## ÖNSÖZ

Toplumların sağlıklı bir biçimde varlıklarını sürdürmeleri, önemli ölçüde öğretmenlerine ve öğretmenlerinin niteliklerine bağlıdır. Bu niteliklerin çoğu ise, öğretmenlerce hizmetöncesi eğitim sırasında kazanılır. Bu nedenle, son on yılda özellikle Avrupa Birliği, öğretmen eğitimi konusunda pek çok araştırma yapmaktadır. Öğretmen eğitimi araştırmalarında, öncelikli olarak Avrupa Birliğindeki kültür aktarımını ve hoşgörüyü kazandırarak Birliğin sürekliliğini sağlamada katkı sağlayacak dil öğretmenlerinin eğitimi üzerinde durulmaktadır. Türkiye'nin her yönüyle Avrupa'ya yaklaşmaya çalıştığı bir dönemde dil öğretmeni eğitimi konusunda -ki bunlarda en yaygın olanı İngilizce öğretmenliği- Avrupa'da yapılan çalışmalara kayıtsız kalması olanaklı değildir. Bu nedenle, Türkiye'de dil öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapılması bir gereksinme olmuştur.

Bu araştırma ile Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların, İngilizce öğretmenliği programlarının geliştirilmesinde yararlanılabilecek önemli bir karşılaştırmalı eğitim kaynağı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin yardımları ve desteği olmuştur. Öncelikle araştırmamın ve yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında bana yol gösteren, yardımcı olan bilim insanı, danışmanım Prof. Dr. Bekir ÖZER'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, yüksek lisans öğrenimim sırasında beni yetiştiren sayın hocalarım Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a, Prof. Dr. Ersan Sözer'e, Y. Doç. Dr. Mehmet Gültekin'e ve Y. Doç. Dr. Kıymet Selvi'ye teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince gösterdikleri anlayış ve desteklerden dolayı ailelerime, arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yüksek lisans öğrenim süresince tüm çalışmalarımın bana yardımcı olan, anlayış gösteren sevgili eşim Oğuzhan Alagöz'e sonsuz teşekkür ederim.

Nuray SARIBOĞA ALAGÖZ

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ .....	xv
<b>BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Türk Milli Eğitim Sistemi .....	1
1.1.1. Ülkenin Genel Görünümü .....	1
1.1.2. Eğitim Yönetimi ve Finansmanı .....	4
1.1.3. Eğitim Basamakları .....	5
1.2. Hollanda Eğitim Sistemi .....	9
1.2.1. Ülkenin Genel Görünümü .....	9
1.2.2. Eğitim Yönetimi ve Finansmanı .....	12
1.2.3. Eğitim Basamakları .....	14
1.3. Öğretmen Yetiştirme .....	20
1.3.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme .....	25
1.3.1.1. Tarihçe .....	25
1.3.1.2. Mesleğin Görünümü .....	27
1.3.1.3. Öğretmen Sorunları .....	30
1.3.1.4. Programlar .....	32
1.3.1.5. Lisans Verme ve Belgeleme .....	32
1.3.2. Hollanda’da Öğretmen Yetiştirme .....	34
1.3.2.1. Tarihçe .....	34
1.3.2.2. Mesleğin Görünümü .....	36



1.3.2.3. Öğretmen Sorunları .....	38
1.3.2.4. Programlar .....	39
1.3.2.5. Lisans Verme ve Belgeleme .....	41
1.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme .....	42
1.4.1. Avrupa'da Yapılan Çalışmalar ve Öngörüler .....	45
1.4.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme .....	50
1.4.2.1. Tarihçe .....	50
1.4.2.2. Sorunlar .....	52
1.4.2.3. Modeller .....	54
1.4.3. Hollanda'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme .....	55
1.4.3.1. Tarihçe .....	55
1.4.3.2. Sorunlar .....	56
1.4.3.3. Modeller .....	56
1.5. İlgili Araştırmalar .....	57
1.6. Sorun .....	65
1.7. Amaç .....	68
1.8. Önem .....	69
1.9. Sayıtlı .....	70
1.10. Sınırlılıklar .....	70
1.11. Tanımlar ve Kısaltmalar .....	70
<b>2. YÖNTEM .....</b>	<b>74</b>
2.1. Araştırma Modeli .....	74
2.2. Evren .....	75
2.3. Verilerin Toplanması .....	77
2.4. Verilerin Çözümlemesi .....	78
<b>3. BULGULAR VE YORUMLARI .....</b>	<b>79</b>
3.1. Türkiye'de ve Hollanda'da İngilizce Öğretmenliği Programlarına Giriş Koşulları .....	79
3.2. Türkiye'de ve Hollanda'da İngilizce Öğretmenliği Programlarının Amaçları .....	83

3.3. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği	
Programlarının İçerikleri .....	87
3.3.1. İçeriğin Belirlenmesi .....	88
3.3.2. İçerik Kategorileri .....	90
3.3.3. İçerik Kategorilerinin Düzeni .....	96
3.3.4. İçerik Kategorilerinin Ağırlığı .....	100
3.4. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği	
Programlarında Öğretme-Öğrenme Süreçleri .....	102
3.4.1. Öğretimde İzlenen Yaklaşımlar .....	103
3.4.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	105
3.4.3. Öğretim Araç ve Gereçleri .....	107
3.5. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği	
Programlarında Okul Uygulama Çalışmaları .....	109
3.5.1. Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeninin Seçimi .....	110
3.5.2. Okul Uygulama Çalışmalarında Görev ve Sorumluluklar .....	113
3.5.3. Okul Uygulama Dersleri .....	118
3.6. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği	
Programlarında Öğrenci Başarısını Değerlendirme .....	123
3.7. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği	
Programlarını Bitirme Koşulları .....	127
4. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	131
4.1. Sonuç .....	131
4.2. Öneriler .....	137
<b>EKLER</b>	
1. Türk Eğitim Sistemi .....	141
2. Hollanda Eğitim Sistemi .....	142
3. Avrupa Birliğinde Ortaöğretim I. Devre Öğretmeni Yetiştirme Modellerinin Dağılımı .....	143
4. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı .....	144
5. Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı .....	146

6. Avrupa Birliği Ülkelerinde Ortaöğretim I. Devre İçin Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarında Alan Bilgisine ve Öğretmenlik Meslek Bilgisine Ayrılan Süre .....	148
KAYNAKÇA .....	149

## ÇİZELGE LİSTESİ

ÇİZELGE	<u>Sayfa</u>
1. Araştırmanın Evreni .....	76
2. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarına Giriş Koşullarının Karşılaştırması .....	81
3. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Amaçlarının Karşılaştırması .....	86
4. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programı İçeriklerini Belirleme Biçimlerinin Karşılaştırması .....	89
5. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programı İçerik Kategorilerinin Karşılaştırması .....	94
6. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorilerinin Düzeni .....	99
7. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorileri Ağırlıklarının Karşılaştırması .....	101
8. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarında İzlenen Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırması .....	104
9. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Karşılaştırması .....	106
10. Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Araç ve Gereçlerinin Karşılaştırması .....	108
11. Türkiye ve Hollanda'daki Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni Seçiminin Karşılaştırması .....	112
12. Türkiye ve Hollanda'daki Okul Uygulama Çalışmalarında Görev ve Sorumlulukların Karşılaştırması .....	117

13. Türkiye ve Hollanda'daki Okul Uygulama Çalışmaları ile İlgili Derslerin Karşılaştırması .....	122
14. Türkiye ve Hollanda'daki Öğrenci Başarısını Değerlendirme Araçlarının Karşılaştırması .....	126
15. Türkiye ve Hollanda'da İngilizce Öğretmenliği Programlarını Bitirme Koşullarının Karşılaştırması .....	129

## ŞEKİL LİSTESİ

ŞEKİL	<u>Sayfa</u>
1. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde İçerik Kategorilerinin Yerleştirilme Biçimleri .....	22
2. A.B.D.'de Lisans Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme Modeli .....	23
3. A.B.D.'de Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme Modeli .....	24
4. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programının İçerik Kategorileri Düzeni .....	97
5. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programının İçerik Kategorileri Düzeni .....	98
6. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorileri Ağırlıkları .....	100
7. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorileri Ağırlıkları .....	101

## **Birinci Bölüm**

### **GİRİŞ**

Öğretmenlik mesleği son on yılda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere tüm dünyada yeniden sorgulanmakta, öğretmen yetiştirme sistemlerinde yenilikler yapılmakta ve bu konuya büyük önem verilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşullarından belge vermeye dek her ülkede değişik uygulamalar yapılmaktadır. Avrupa Birliği, öğretmen yetiştirme konusu üzerinde önemle durarak “Avrupa öğretmeni” profili üzerinde çalışmaktadır. Tüm Avrupa’da öğretmenlik yapabilmesi düşünülen *Avrupa öğretmenin*in bazı ortak eğitimleri almış olması beklenmektedir. Türkiye’nin her yönüyle Avrupa’ya yaklaşmaya çalıştığı bir dönemde öğretmen yetiştirmede Avrupa’da yapılan çalışmalara kayıtsız kalması olanaklı değildir.

Yabancı dil öğretmenliği programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmanın ilk bölümünde öncelikli olarak Türkiye ve Hollanda’nın eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme durumları açıklanmıştır.

#### **1.1. Türk Milli Eğitim Sistemi**

##### **1.1.1. Ülkenin Genel Görünümü**

**Coğrafi** olarak Türkiye, Asya, Avrupa ve Afrika gibi eski anakaraların birbirine yaklaştığı, Asya anakarasının Avrupa anakarasına bağlandığı bir alanda yer almaktadır. Kara sınırlarının uzunluğu 2753 km, yüzölçümü ise 780.576 km<sup>2</sup> dir. 2000 genel nüfus sayımı verilerine göre, nüfusu 67 milyondur (DİE, 2004). Türkiye, Avrupa’daki en büyük coğrafyaya sahip ülke ve Almanya’dan sonra en çok nüfusa sahip ikinci ülkedir.

Güneyde Akdeniz, batıda Ege ve kuzeyde Karadeniz’e kıyısı olan Türkiye, Çanakkale ve İstanbul Boğazları ile Karadeniz ve Ege Denizini Marmara Denizi aracılığı ile birbirine bağlamaktadır. Gerek içinde bulunduğu iklim kuşağının, gerekse coğrafi

yapısının etkisi ile her iklim ve mevsimi yaşanan bir ülkedir. Dağlık bir yapıya sahip olması nedeniyle nüfus dağılımı homojen değildir. Üç tarafı denizlerle çevirili ülkede Akdeniz ve Karadeniz’de dağlar denize paraleldir. Ülkenin orta ve iç bölümleri geniş ovalardan, doğusu ise oldukça sarp dağlardan oluşmaktadır. Yeryüzü şekilleri bakımından birçok özelliği aynı anda barındıran ülkede pek çok akarsu ve göl vardır. Bunlar Fırat, Dicle, Kızılırmak, Yeşilirmak, Aras ve Meriç ırmaklarıyla Van ve Tuz Gölü’dür. Önemli kentleri İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Adana’dır.

**Demografik** açıdan bakıldığında, Türkiye’de 2000 yılı genel nüfus sayımına göre 67.803.927 kişi yaşamaktadır. Nüfus artışı sürmektedir. 1990–2000 yılları arasındaki nüfus artışı %18.3’tür. İl ve ilçe merkezlerinde nüfusun %64.9’u, köylerde ise %35.1’i yaşamaktadır. Nüfusun yaş gruplarına göre dağılımında en büyük grubu 25-54 yaş arasındakiler, daha sonra 0-314 yaş arasındakiler oluşturmaktadır (DİE, 2004). Türkiye kendi nüfus artışının yanı sıra savaşlardan, siyasi baskılardan ya da işsizlikten dolayı ülkesini terkedip gelen Afganistanlılar, Orta Asyalılar, Arnavutlar, Bosnalılar, Yugoslavlar, Iraklı Türkmenler, Polonyalılar, İranlılar, Kafkasyalılar ve Bulgaristanlı göçmenlerle daha da kalabalık duruma gelmiştir.

Ülkenin resmi dili Türkçe’dir. Ancak geniş coğrafyasında pek çok kültürden insanı barındırması nedeniyle çeşitli diller konuşulmaktadır. Laikliği benimseyerek din ve devlet işlerini birbirinden ayıran Türkiye Cumhuriyetinin resmi bir dini yoktur. Ancak yurttaşlarının büyük çoğunluğu İslam dinine inanmaktadır. İslamiyetin yanı sıra Hıristiyanlık, Musevilik ve başka dinlere inanan yurttaşlar da vardır. Türkiye’nin bulunduğu topraklarda pek çok uygarlığın kurulması nedeniyle oldukça renkli bir kültürle karşılaşmak olanaklıdır. Zengin bir geçmişe sahip olması nedeniyle birçok tarihi dönem ve uygarlığa ilişkin tarihi eserleri görmek de olanaklıdır.

Türkiye’nin yönetim biçimi cumhuriyettir. **Siyasi** yapı olarak devlet yönetiminde 550 milletvekilinden oluşan Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) ile hükümet söz sahibidir. Türkiye’de 1945 yılında çok partili yaşama geçilmesine karşın 1960, 1971 ve 1980 yıllarında üç askeri müdahale olmuştur. Yasama yetkisi meclisin, yürütme yetkisi bakanlar kurulunun, yargı yetkisi ise bağımsız mahkemelerindir. Başbakan ve



bakanlardan oluşan hükümetin yanı sıra TBMM üyeleri tarafından seçilen Cumhurbaşkanı vardır. Cumhurbaşkanının görev süresi 7 yıldır. 81 ilden oluşan Türkiye’de yerel yönetim, belediyelerce sağlanır. Her beş yılda bir yapılan seçimlerle yönetim yeniden belirlenir.

Türkiye pek çok uluslararası kurum ve kuruluşun üyesidir. Bunlardan başlıcaları NATO (1952), Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (1973), Avrupa Konseyi (1949), Birleşmiş Milletler (1942), Karadeniz Ekonomik İşbirliği (1990- Kurucu), Avrupa Parlamentosu (1958) ve Batı Avrupa Birliği (1992)’dir (Demir, 1997, s.45). Türkiye son olarak Avrupa Birliği aday ülkesidir.

**Ekonomik** açıdan bakıldığında, Türkiye’de çalışan nüfusun büyük çoğunluğu tarım, hayvancılık, madencilik ve sanayi alanlarında, bir bölümü de ticaret ve hizmet alanlarında çalışmaktadır. Özelleştirme çabalarının sürdürüldüğü ülkede devlet hala pek çok alanda söz sahibidir. Artan nüfusun bir sonucu olarak işsizlik ülkenin en önemli sorunlarından biridir. İşsizlik oranı %9.4’tür (DİE, 2005). 2002 yılında kişi başına düşen ulusal gelir ise 2,586 Amerikan Dolarıdır (DİE, 2004).

Ülke topraklarının engebeli ve yüksek olması nedeniyle tarıma elverişli alan, yüzölçümünün 1/5’i kadardır. Tarıma elverişli alanlarda tahıl, mısır, patates, baklagiller, tütün, şeker pancarı, pamuk, zeytin, ayçiçeği, turunçgiller, fındık, üzüm, çay gibi çok çeşitli ürünler yetişmektedir. Tarıma elverişli olmayan alanlarda ise büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık yapılmaktadır.

Genel olarak kömür, linyit, demir, bakır ve krom madeni çıkarılmaktadır. Bunlar, ülke ekonomisine ihraç olarak katkı sağlamamaktadır. Türkiye enerji gereksinmesini hidroelektrik ve termoelektrik santrallerden, petrol ve doğalgazdan karşılamaktadır. Petrol ve doğal gaz kaynakları yok denecek kadar azdır. Bu alandaki gereksinimlerini komşu ülkelerden sağlamaktadır.

Her ne kadar ülke ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayansa da sanayi sektörü de ekonomik yapı içerisindeki yerini her geçen gün güçlendirmektedir. Sanayi bölgeleri

ulaşım kolaylığı ve pazar yakınlığı nedeniyle Marmara Bölgesine yoğunlaşmaktadır. Buna ek olarak Ege ve Akdeniz Bölgelerinde de sanayi kuruluşları yer almaktadır. Her geçen gün büyüyen ve gelişen bir ekonomik yapıya sahip olan Türkiye’de yetişmiş ve nitelikli elemanların önemi giderek artmaktadır.

### **1.1.2. Eğitim Yönetimi ve Finansmanı**

Türkiye’de eğitimle ilgili çalışmaların temelini, Anayasanın 42. maddesindeki “eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” bölümü oluşturmaktadır. Bu yasada kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olduğu ve eğitimin devlet gözetimi ve denetimi altında yapıldığı belirtilmiştir. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. 3797 sayılı yasa gereğince MEB’in görevleri şu biçimde özetlenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, 1992):

- Anayasada belirtilen biçimde yurttaş yetiştirmek için her kademedeki öğretim kurumunun işleyişini sağlamak,
- Her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumu açmak ve açılmasına izin vermek,
- Yurtdışında yapılacak eğitim hizmetlerini yürütmek,
- Eğitimle ilgili çalışmalarda başka kurumlarla işbirliğinde bulunmak.

Türkiye eğitim sistemi, merkezi bir yapıya sahiptir. Merkezi yönetimlerde “iş görenler Bakanlıkça işe alınır; iş görene, öğrenciye, genel hizmetlere ve bütçeye ilişkin tüzük, yönetmelik, genelge gibi yönetsel belgeler ve kararlar Bakanlıkça hazırlanır; eğitim sisteminin öğrenci, hizmet, araştırma ve yayın gibi çıktıklarına ilişkin kararlar Bakanlıkça verilir”(Başaran, 1996, s.45). MEB, merkez, taşra ve yurtdışı olmak üzere üç örgütten oluşmaktadır.

Merkez örgütünü, Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı hizmet birimleri oluşturur. Merkez örgütteki bakanlık makamı bir bakandan, bir müsteşardan ve yedi müsteşar yardımcısından oluşmaktadır. MEB ana hizmet birimleri 15 genel müdürlükten oluşmaktadır. Bunlara ek olarak, 4 danışma birimi, 1 denetim birimi, 14 yardımcı birim ve Talim ve Terbiye

Kurulu da Bakanlığın hizmet bölümlerindedir. Talim ve Terbiye Kurulu, eğitim plan ve programlarını değerlendirmek ve geliştirmekle yükümlüdür. Okullarda okutulacak ders kitaplarının da bu kurulun onayından geçmesi gerekmektedir.

Bakanlığın taşra örgütü ise, illerde il milli eğitim müdürlüklerinden, ilçelerde de illere bağlı ilçe milli eğitim müdürlüklerinden oluşur. Eğitimle ilgili tüm kararlar bakanlık tarafından hazırlanıp illere ve illerden de ilçelere gönderilir. Bakanlıkla taşra örgütü arasında dikey bir ilişki vardır. Taşra örgütü, illerde valiye, ilçelerde kaymakama karşı sorumludur. Çünkü vali ildeki, kaymakam ise ilçedeki tüm devlet işlerinden sorumlu mülki amirdir. Bu yönüyle vali ve kaymakamın eğitimi yönetme görevi de vardır. Bu görevlerini il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile yapmaktadırlar (Başaran, 1996, s.66).

Türkiye’de tüm resmi okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının giderleri devletçe karşılanır. Özel okulların giderleri ise kurumların kendileri tarafından karşılanmaktadır. Bakanlık, devlet bütçesinden aldığı pay ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışanların maaş, ücret ve yolluk giderlerini karşılamaktadır. İl Özel İdarelerince ise okulların haberleşme, yakacak, kırtasiye, elektrik, su ve onarım giderleri karşılanmaktadır. Ayrılan ödeneğin çoğu zaman yetersiz kalması nedeniyle okul aile birlikleri ve okul koruma dernekleri aracılığı ile okul bütçeleri oluşturulmaktadır (Taşgın, 2002, s.165).

### **1.1.3. Eğitim Basamakları**

Türk Milli Eğitim sisteminde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde eğitim basamakları okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Bu eğitim basamakları 1997 yılındaki 4306 sayılı sekiz yıllık zorunlu eğitim yasası ile son biçimini almıştır. Türk Eğitim Sistemi EK 1’deki gibidir.

**Okulöncesi eğitim,** 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda “zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı eğitimlerini kapsamaktadır” (Madde 19). Okulöncesi eğitim, hizmet verdikleri yaş gruplarına göre dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar, 0-36 aylık çocuklara bakım ve eğitim sağlamak için

*kreşler*, 36-72 aylık çocukların eğitimini amaçlayan *anaokulları*, 60-72 aylık çocukların eğitimini amaçlayan ve ilköğretim okullarına bağlı olarak açılan *anasınıfları* ve 36-72 aylık çocukların eğitimini amaçlayan ve MEB'e bağlı başka kurumlar bünyesindeki *uygulama sınıflarıdır*. Okulöncesi eğitim hizmetlerinin %90'ı MEB'ce, %10'u SHÇEK ve öteki kamu kuruluşlarına bağlı olarak açılan kurumlarca verilmektedir (OÖEGM, 2004).

Çocukların öğrenmelerinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı, zihinsel yeteneklerinin hızla geliştiği 0-6 yaş döneminde yapılacak eğitimin bilinçli, sağlıklı ve nitelikli olması gereklidir. Bu dönemde çocuğun gelişiminden birinci derecede aile sorumlu olsa da ailelerin planlı bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir (OÖEGM, 2004). Aileler çoğu zaman tek başına yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, çocuğun sosyal gelişimi için yaşlıları ile aynı ortamı paylaşması yararlı olacaktır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının programlarında 3-4 yaş grubunda sağlık, sosyal yaşam, resim, el işleri ve müzik; 5-6 yaş grubunda ise dil ve sözlü anlatım, sayı bilgileri, fen ve doğa bilgisi, tarım, beden eğitimi, resim, el işleri, müzik alanları ile ilgili etkinlikler yer almaktadır.

Okulöncesi eğitim Türkiye'de giderek yaygınlaşmaktadır. Ancak hala istenilen okullaşma oranına ulaşamamıştır. 2004-2005 öğretim yılında okullaşma oranı %16.1 olarak belirlenmiştir. 2004-2005 öğretim yılında resmi ve özel anaokulu ve anasınıfı sayısı 16.016'dır. Bu kurumlara devam eden 48-72 aylık çocuk sayısı 434.771, bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı ise 22.030'dur (OÖEGM, 2005).

**İlköğretim**, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda "6-14 yaş arası çocukların eğitimini kapsayan zorunlu eğitimidir ve devlet okullarında parasızdır" diye tanımlanmaktadır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Madde 1-2; Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 22). İlköğretimin amaç ve görevleri Milli Eğitim Temel Kanununun 23. maddesinde aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak:

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek yaşama ve bir üst eğitime hazırlamaktır.

İlköğretimde 1997 yılında 4306 sayılı yasayla sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu yasanın yaşama geçirilebilmesi için “Eğitimde Çağrı Yakalama 2000” projesi başlatılmıştır. Bu projede okullaşma oranının %100’e ulaşması, birleştirilmiş sınıfların aşamalı olarak azaltılması, ikili öğretimden normal öğretime geçilmesi, sınıf mevcutlarının 30’a indirilmesi ve öğretimde niteliğin artırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için okul ve derslik sayılarının artırılması, taşımali ilköğretimin yaygınlaştırılması, yatılı ilköğretim okullarının kapasitesinin artırılması, fiziki altyapının hazırlanması, bilgisayar ve en az bir yabancı dil öğrenme olanağının sağlanması gibi önlemlerin alınması yoluna gidilmiştir (İÖGM, 2004).

İlköğretimin birinci kademesinde, 1. , 2. , 3. sınıflarda Türkçe, Matematik, Çevre-Sağlık, Trafik, Okuma, Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Hayat Bilgisi; 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil dersleri yer almaktadır. İlköğretimin ilk üç yılında dersler sadece sınıf öğretmeni tarafından yürütülürken, 4. ve 5. sınıflarda olanaklar ölçüsünde dal öğretmenleri de çeşitli derslere girmektedirler.

İlköğretimin ikinci kademesinde ise, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık Bilgileri, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi ve seçmeli derslerden oluşan haftada 30 saatlik bir program izlenmektedir. Tüm dersler dal öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimini tamamlayanlara herhangi bir bitirme sınavına girmeksizin ilköğretim diploması verilmektedir. İlköğretim okullarında denetleme işi bakanlığın taşra örgütündeki ilköğretim denetçileri tarafından yapılmaktadır.

İlköğretimde 2005-2006 öğretim yılında 35.580 ilköğretim okulunda 10.298.646 öğrenci eğitim görmektedir. Bu okullarda 399.002 öğretmen görev yapmaktadır (APK, 2005). Sınıflardaki öğrenci sayısı eğitim bölgelerine göre değişmektedir.

**Ortaöğretim**, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 26. maddesinde belirtildiği gibi, “ilköğretime dayalı en az üç yıl öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümü”nden oluşmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanununun 28. maddesinde ortaöğretimin amaç ve görevleri aşağıdaki gibidir:

Milli eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

- Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplumun sorunlarını tanıma, çözüm yollarını aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak, bu konuda bilinç kazandırmak,
- Öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime ya da hem mesleğe hem de yükseköğretime ya da yaşama ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda çeşitli programlar uygulayan liseler kurulmuştur. Liseler genel olarak *genel liseler* ile *mesleki ve teknik liseler* olarak iki gruba ayrılmaktadır. *Genel liseler*; resmi liseler, akşam liseleri, fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, çok programlı liseler, Anadolu liseleri ve özel liselerden oluşmaktadır. Genel liseler daha çok yükseköğretime öğrenci hazırlayan kurumlardır. *Mesleki ve teknik liseler* ise hem iş ve meslek alanlarına ara eleman yetiştiren, hem de alanlarında yükseköğretime öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumlarıdır. Mesleki ve teknik liseler; erkek teknik öğretim okulları, kız teknik öğretim okulları, ticaret ve turizm öğretimi okulları ve din öğretimi okullarından oluşmaktadır (Kara, 2001, s.113). Ortaöğretimde eğitim devlet okullarında parasız, özel okullarda ise paralıdır. Ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresi uygulanan programın özelliğine göre MEB’ce belirlenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 29).

Türkiye’de liselerde okutulan ortak dersler Kara (2001, s.116) tarafından şöyle sıralanmıştır: Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik. Lise 2. sınıftan itibaren öğrenciler Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler, Yabancı Dil, Sanat ve Spor bölümlerine ayrılmakta ve alan derslerini görmektedirler. Milli Eğitim Temel Kanununa (1973, Madde 31) göre, kendi alanları için gerekli krediyi tamamlayan öğrencilere lise diploması verilmektedir. Bu diploma ile öğrenciler, lise mezunu ve yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanmış olurlar. Ortaöğretimde 2005-2006

öğretim yılında 6.861 ortaöğretim okulunda 3.039.449 öğrenci eğitim görmektedir. Bu okullarda 167.949 öğretmen görev yapmaktadır (APK, 2005).

**Yükseköğretim**, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık öğrenim veren eğitim kurumlarını kapsamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 34). Yükseköğretim farklı kurumlardan oluşmaktadır: Üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları ve uygulama ve araştırma merkezleri. Yükseköğretim önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerinde gerçekleştirilmektedir. Farklı düzey ve kurumlar arasındaki öğrencilere yetenekleri ölçüsünde yatay ve dikey geçiş kapıları açıktır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 36-38).

Yükseköğretimin amaçları öğrencileri toplumun gereksinimlerine göre yetiştirmek, bilimsel öğretim yapmak, bilimi ilerletecek inceleme ve araştırma yapmak, yapılan araştırma ve inceleme sonuçlarını yazılı ve sözlü olarak topluma sunmaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 35).

Yükseköğretim paralıdır. Üniversiteler, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde kendi öğretim elemanı, tesisleri ve öğrenci zamanının planlanmasından ve çeşitli harcamalarından kendileri sorumludur. Öğrenciler, ÖSYM'nin gerçekleştirdiği ÖSS sonucunda elde ettiği puanla tercih ettiği yerler arasından seçilmektedir. 2003-2004 öğretim yılında üniversitelere 341.114 öğrenci kayıt olmuş, üniversitelerden ise 236.383 öğrenci mezun olmuştur. Devlet üniversitelerinde 1.216.891 öğrenci ve 71.417 öğretim elemanı bulunmaktadır (APK, 2004).

## **1.2. Hollanda Eğitim Sistemi**

### **1.2.1. Ülkenin Genel Görünümü**

**Coğrafi** olarak Hollanda, doğuda Almanya, güneyde ise Belçika ile sınır komşusudur. Kuzeyi ve batısı ise Kuzey Denizi ile kaplıdır. İki yanında deniz olan Hollanda bir liman ülkesidir ve dünya ticaretinin önemli noktalarından biridir. Hollanda'nın yüzölçümü 33.814 km<sup>2</sup>. Ülkenin en ilginç özelliği ise topraklarının 1/4'ünün deniz düzeyinin altında olması ve setlerle korunuyor olmasıdır. Setler yapıldıktan sonra bataklıklar ve turbalıklar kurutulmuş verimli tarım alanlarına dönüştürülmüştür. Serin

ve nemli bir iklim görülmektedir. Yeryüzü biçimleri düz olduğu için çok yağış olmamasına karşın yağışlar düzenlidir. Ülke ulaşımına büyük katkıda bulunan üç büyük akarsu Ren, Maas ve Schelde güneyde Kuzey Denize dökülürler. Ülkenin önemli kentleri ise Amsterdam, Nijmegen, Utrecht, ve Leiden'dir (Gelişim Hachette, 1993, s.1765).

**Demografik** açıdan bakıldığında, 2002 yılı istatistiklerine göre Hollanda'da 16.1 milyon kişi yaşamakta ve km<sup>2</sup>'ye 475 kişi düşmektedir. Nüfusun yaş gruplarına göre dağılımında en büyük grubu 40-64 yaş arasındakiler, daha sonra 20-39 yaş arasındakiler oluşturmaktadır (CBS, 2004). Nüfusun daha çok büyük kentlerde yoğunlaşmasına karşın, kentler ile kırsal alanlar arasındaki uzaklığın az olması ve gelişmiş bir yol ağına sahip olunması nedenleriyle kentler ve kırsal alanlarda ayırım yapabilecek kadar nüfus yoğunluğu farkı yoktur (Büyük Larousse, 1994, s.5355). Özellikle Akdeniz ülkelerinden göç alan Hollanda'da nüfusun %10'unu (1.56 milyon) göçmenler oluşturmaktadır (Eurydice, 2004). En büyük göçmen grubunu 263.000 kişi ile Surinamlılar ve 241.000 kişi ile Türkler oluşturmaktadır (CBS, 2004).

Ülkede farklı kültürlerin olması, beraberinde pek çok dilin konuşulması özelliğini getirmektedir. Hollanda'nın iki resmi dili vardır. Bunlardan birincisi 15 milyon Hollandalı ve 5.5 milyon Belçikalı tarafından konuşulan Hollandacdır. İkinci resmi dil ise Friesland bölgesinde 420.000 kişi tarafından konuşulan Friescedir. Bu resmi dillerin dışında 263.000 Surinam topluluğu üyesince konuşulan Surinamca, Hollanda Antillerinde konuşulan karma bir dil olan Papiamentu, Türkçe ve Arapça en çok konuşulan diller arasındadır (CBS, 2004). Ülkede pek çok etnik topluluğun olması nedeniyle, öğrenciler ailelerinin istekleri doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretimde kendi anadillerinde eğitim görebilmekte ya da kendi dillerini seçmeli ders olarak alabilmektedirler. Yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve mesleki eğitimde ise sınıf ve sınav dili Hollandacdır (Eurydice, 2004).

İnanç özgürlüğü Anayasa ile garanti altına alınan Hollanda'da kilise ve devlet ayrıdır ve devletin resmi dini yoktur. 2001 yılı istatistiklerine göre %30'luk bir oranla en büyük dini grup, Roma-Katolik kilisesine bağlı olanlardır. Bu grubu %13'lük oranla Hollanda



Reform Kilisesi üyeleri ve %7'lik oranla Reform Kilisesi üyeleri izlemektedir. Halkın %10'u başka dinlere inanırken, %40'ı da herhangi bir dine bağlı değildir (Eurydice, 2004).

Hollanda **siyasi** yapısında, en son 1983 yılında kapsamlı olarak gözden geçirilen Anayasaya göre *kral* sembolik olarak devletin başı kabul edilir (Büyük Larousse, 1994, ss.5362-5365). Ancak yürütücü organ olan hükümet, parlamenter sistemde seçimler sonucu oluşturulur. Parlamento iki meclisten oluşur. Birinci Meclis, 75 üyeden oluşur ve il meclislerinden seçilir. İkinci Meclis ise 18 yaşını doldurmuş yurttaşların oylarıyla doğrudan seçilen 150 üyeden oluşur (Eurydice, 2004). Sağlam'ın (1999, s.168) Ana Britannica'dan (11, 1993, s.161) aktardığına göre "Birinci Meclisin sadece İkinci Meclisin çıkardığı yasaları onaylamaya ve geri çevirmeye yetkisi vardır. Yürütme görevini üstlenen hükümet, İkinci Meclise karşı sorumludur". Birinci Meclis, Türkiye siyasi yapısındaki Cumhurbaşkanının görevlerini yerine getirmektedir.

14 üyeden oluşan hükümetin temel görevi, hükümet politikalarını belirlemektir. Ayrıca bakanları atamaktır. 12 ilden oluşan Hollanda'da yerel yönetim il meclislerince sağlanır. İl meclisinde her dört yılda bir yapılan seçimle il yöneticisinin seçilmesi sağlanır. İl meclisleri nüfus oranına göre 3-9 üyeden oluşmaktadır. İl meclis üyeleri, Birinci Meclis üyelerini seçmektedir. 2002 yılı istatistiklerine göre Hollanda, her biri belediye meclisi ve başkanı tarafından yönetilen 496 yerel yönetimden oluşmaktadır. Belediye meclisi, belediye sınırları içinde yurttaşlar tarafından her dört yılda bir seçilir (Eurydice, 2004).

Hollanda, güçlü **ekonomik** yapısı ile dünya devletlerine örnek olabilecek bir yapıdadır. Özel sektör temelli olan ekonomi hafif ve ağır sanayi, tarım, ulaşım ve hizmet sektörlerine dayanmaktadır. 2000 yılında %4 olan işsizlik oranı, 2001 yılında %3'e, 2002 yılında ise %2.7 'ye düşerek, işsizlik oranının %2.5 ile en düşük olduğu İsviçre'den sonra gelmektedir. Ülkedeki kişi başına düşen ulusal gelir 2001 yılında 424.827 milyon Hollanda Guldenidir (Eurydice, 2004).

II. Dünya Savaşı sonrasında büyük gelişme gösteren sanayi alanı, demir-çelik sanayisinden çok elektrik, petrol, kimya, sentetik iplik alanlarında gelişmiştir. İşlenen

ürünler, gelişmiş deniz taşımacılığı ya da demiryolu ile kolayca dünyanın her bölgesine dağıtılabilmektedir. Coğrafi yapısı gereği kuzey denizi limanı olan ülkede Ren ve Maas ırmaklarında da yük taşımacılığı yapılmaktadır. En önemli limanları ise dünyanın en gelişmiş deniz limanı olan Rotterdam-Europoort ve havalimanı olan Amsterdam-Schipol'dur (Gelişim Hachette, 1993, s.1769). Hollanda, hava, kara ve deniz yolu ağı bakımından dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biridir.

### **1.2.2. Eğitim Yönetimi ve Finansmanı**

Temel olarak eğitimin dayanağını Hollanda Anayasasının 23. maddesi oluşturmaktadır. Bu maddeye göre yurttaşlar dini, ideolojik ve eğitsel görüşlerine uygun okul kurma, okullardaki eğitimi düzenleme ve ilkelerini belirleme gibi eğitim özgürlüklerine sahiptirler. Bu özgürlüğün bir uygulaması olarak Hollanda'da hem devlet okullarına hem de özel okullara eşit parasal destek verilmektedir ve dini inançlara, dünya görüşlerine, eğitim anlayışlarına göre pek çok türde özel okulun açılmasına olanak verilmektedir (Sağlam, 1999, s.170; Eurydice, 2004).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı; eğitimi denetlemek, okul açmaya izin vermek, devlet okullarına ve özel okullara bütçe vermek, ilköğretim ve ortaöğretim okullarına genel eğitim programı hazırlamak ve ülke düzeyindeki bitirme sınavlarını hazırlayıp uygulamak gibi görevlere sahiptir.

Hollanda eğitim sistemi, merkezi bir eğitim politikası ile okulların yerel yönetimini birleştiren bir yapıya sahiptir. Merkezi yönetim, Anayasa doğrultusunda yasa ve düzenlemeleri kontrol ederek eğitim sistemini finanse eder, denetler ve sınavlar yapar. Yerel yönetimler ise, okulların işleyişini düzenler ve yönetimlerinden sorumludur. Sağlam'ın (1999, s.170) Eurydice (1993, s.21)'tan aktardığına göre, "ülkenin yönetim yapısına uygun olarak eğitim sisteminin yönetiminde yetkili ve sorumlu üç yönetim birimi vardır: Ülke düzeyinde tüm eğitim sistemini düzenleme sorumluluğunu üstlenen merkezi hükümet, il düzeyinde gözlem ve denetim işlevi olan il yönetimi ve yerel düzeyde yürütme görevleri olan yerel yönetimler".

Merkezi yapıdan sonra yetki ve sorumluluk bakımından ikinci sorumluluk, *il yönetimlerinde*dir. Sayısı 12 olan il yönetimleri, bölgelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yeterli sayıda olmalarını sağlamakla yükümlüdürler. Oldukça kısıtlı bir sorumluluk ağına sahiptirler. Öte yandan *yerel yönetimler* ise eğitim alanında oldukça etkin ve büyük sorumluluğa sahiptirler. Yerel yönetimlerin iki tür işleyişi vardır: Bölgelerindeki devlet ve özel okulların yönetim birimleridir ve bölgedeki devlet okullarının yöneticileridir. Yerel yönetim sorumluluklarından bazıları okullar için yıllık planların hazırlanması, okulların kira bedelinin ve öteki etkinliklerin finanse edilmesi, bölgedeki azınlık dilinin öğretilmesi ve zorunlu eğitim yasasının uygulanmasıdır. Aynı zamanda bölgedeki devlet okullarının yöneticisi olan yerel yönetim, okulların yönetim kurulunu oluşturur. Bu kurul, okulun eğitim programının hazırlanması, okul personelinin görevlendirilmesi, öğrenci alımı ve mezun olması ile ilgili ölçütlerin belirlenmesi gibi sorumlulukları yerine getirir (Eurydice, 2004). Görüldüğü gibi, Hollanda eğitim sisteminde en büyük iş yerel yönetimlere düşmektedir.

Devlet okulları, din ve dış görünüme bakmasızın tüm çocuklara açıktır. Devletin belirlediği yasalara bağlıdır ve belediye konseyince ya da devlet resmi kurumunca ya da bu resmi kurumun belirlediği bir konseyce yönetilir. Bu okullar, devlet adına eğitimi gerçekleştirirler. Özel okullar ise, özel yasalara bağlıdırlar ve devlet tarafından kurulmamalarına karşın devlet tarafından parasal olarak desteklenirler. Bu okullar kurucu üyelerince yönetilirler. Öğretimlerini dini ve ideolojik inançlara göre gerçekleştirirler. Ancak Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığınca konulan bir takım kalite standartlarına uymak zorundadırlar. Bu standartlardan bazıları; öğretilen dersleri tanımlama, hedefler ve sınavlar, ulusal sınavın içeriği, bir yıldaki öğretim dönemlerinin sayısı ve öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerle ilgilidir. Okulun kuruluş ideolojisine ya da inancına katılmayan ailelerin çocukları okula kabul edilmeyebilir. 2002 yılında öğrencilerin %70'i özel okullara gitmektedir. Bu oran 2004 yılında da aynıdır (Eurydice, 2004).

Hollanda'daki tüm devlet okullarının ve özel okulların *finansmanı* Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından sağlanır. Ancak Tarım, Çevre ve Balıkçılık Bakanlığına bağlı olan okulların giderleri ilgili bakanlıkça sağlanır. Anayasa gereği tüm okullar aynı

ölçüde bütçeden yararlanırlar. Bütçe dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki biçimde okullara ulaşmaktadır: Dolaylı olarak yerel yönetimler aracılığıyla, dolaysız olarak ise öğrencilerden ders ve öğretmen harcı alınmasıyla sağlanır. Devlet okullarında 16 yaşına kadar eğitim parasız olmasına karşın, kitap ve okul giderleri öğrenci tarafından karşılanmaktadır. 16 yaşından sonra ise bütün öğrenciler harç ödemek durumundadırlar. Yaşam standartlarına göre belirlenen harç 2002-2003 yılında 885 Eurodur. Okullar, bu iki kaynağın dışında veli katkısı, proje desteği, sponsorluk gibi ek katkıları da elde etmektedirler (Eurydice, 2004).

İlköğretim ve genel ortaöğretim okullarına personel, eğitim, işletme, okul binası kullanımı, bakımı ve onarımı için ayrı bütçelerden oluşan bir ödenek sağlanır. Mesleki ortaöğretim okullarına ve tüm yükseköğretim kurumlarına toplu bir bütçe verilir. Kurumlar kendi gereksinimlerine göre bu bütçeyi kullanırlar. Özellikle yükseköğretim kurumlarının ödenekleri sahip oldukları ve mezun ettikleri öğrenci sayısına göre belirlenmektedir (Eurydice, 2004). Bu durum, yükseköğretim kurumlarının kendilerini geliştirmelerine ve daha çok öğrenci kabul etme çabalarına neden olmaktadır.

### 1.2.3. Eğitim Basamakları

Hollanda eğitim sistemi, 1985 yılındaki İlköğretim Yasasına göre, zorunlu temel eğitimin süresinin 5-17 yaş arasındaki çocukları kapsayacak biçimde 12 yıla çıkarılması ile son biçimini almıştır. Bu eğitim sistemi genel olarak okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. Ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarında çeşitli okullar görmek olanaklıdır. Bu çeşitliliğin temelinde ise 1987 yılında çıkarılan Mesleki Eğitim Reform Yasası yatmaktadır (Eurydice, 2004). Hollanda Eğitim Sistemi EK 2'deki gibidir.

Hollanda'da **okulöncesi** kurumlar, 1985 yılında çıkarılan İlköğretim Yasasına göre resmi olarak yer almamaktadırlar. Ancak 4 yaşından küçük olan çocukların okulöncesi eğitimi *gündüz bakımevlerinde* ve *oyun gruplarında* gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı bünyesinde değil, Sosyal İşler ve İstihdam Bakanlığı bünyesindedir. Bunlar, özel ve tüzel kişiler tarafından açılmaktadır (Snoek ve Wielenga, 2001, s.4). *Gündüz bakımevlerinde* 0-4 yaş arasındaki çocuklar 07:00-18:00

saatleri arasında bakılmaktadırlar. Tatiller hariç haftanın beş günü hizmet vermektedirler. Bu bakımevleri, çalışan anne-babaları destekleyen bir ortam olarak kabul edilmektedir. Aileler gelir durumlarına göre ücret öderler. Bu kurumlarda öğretmen lisansına sahip kişilerin çalışması zorunluluğu yoktur. Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde çocuk gelişimi alanından mezun olanlar çalışmaktadırlar. *Oyun grupları* 2-4 yaş arası çocuklara hizmet veren bakım ve eğitsel amaçlı kurumlardır. Oyun gruplarında yapılan çeşitli etkinliklerle çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi sağlanmaya çalışılır. Devletin bu kurumlara para ödemesi yapmasına ek olarak anne-babalar da belli bir ücret öderler (Sağlam, 1999, s.179; Snoek ve Wielenga, 2001, s.4). Göçmen çocuklarının ilköğretime uyum sorunları ve başarısızlıkları, okulöncesi kurumlarda Hollandaca öğretimini gerekli kılmıştır (Eurydice, 2004).

1985 yılındaki **İlköğretim** Yasasına göre zorunlu eğitimin 5 yaşında başlamasına karşın 4 yaşındaki çocukların %99'u ilkokula gitmektedirler (Eurydice, 2004). İlkokulların eğitim süresi 8 yıldır. Başka bir deyişle, 4-12 yaş arasındaki çocuklar zorunlu temel eğitimin ilk basamağı olarak ilkokula giderler. İlkokulun ilk iki yılı oyun temellidir, yaklaşık 22 saatlik bir ders yükleri vardır. 6 yaşında gerçek anlamda okuma, yazma ve aritmetik eğitimi başlamaktadır; haftada 25 saatlik bir ders yükleri vardır (Snoek ve Wielenge, 2001, s.5). Bir öğretim yılı Ağustos ve Haziran ayları arasında 200 iş günü sürmektedir. Okullar haftanın beş günü açıktır. Özellikle ilköğretimde Çarşamba öğleden sonraları tatildir (Eurydice, 2004).

İlköğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretime hazırlamak, bu doğrultuda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişimlerini sağlamak, yaratıcı yönlerini ortaya koymalarına yardımcı olmak ve toplumda kendilerini ifade edebilmeleri için sosyal, bedensel ve kültürel birtakım bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Sağlam, 1999, s.180). Bu amaçlar doğrultusunda belirlenen ulusal eğitim programı, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığınca genel çerçeveleri ile belirlenir. Bu programda yer alan dersler; Hollandaca, Aritmetik ve Matematik, Hayat Bilgisi, Anlatım Becerileri, Toplumsal Yaşama Uyum Becerileri ve Sağlık Eğitimi'dir. Bunlara ek olarak, 1985 yasası gereği yabancı dil olarak İngilizcenin yanı sıra azınlık çocukları için kendi anadilleri de programda yer almaktadır (Eurydice, 2004; NUFFIC, 1996, s.4).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığınca belirtilen ilkeler doğrultusunda derslerin ğretim programları, her bir okul tarafından yıllık olarak düzenlenir. Bu ğretim programlarında amaçlar, içerik, ğretim yöntemleri, etkinlikler ve o okulla ilgili her Şey yer almaktadır. Bu programlar, yerel ve ulusal eğitim denetçilerinin onayına sunulmakta ve onay alındıktan sonra uygulamaya konulmaktadır (NUFFIC, 1996, s.4).

İlköğretimin sonunda "CITO-Test" adı verilen bir başarı testi uygulanmaktadır. Bu teste girmek zorunlu olmamasına karşın, testin pek çok ortaöğretim kurumunda kabul için zorunlu duruma getirilmesi, teste bütün öğrencilerin girmesine yol açmaktadır. Bu test sonuçlarına göre, öğrencilere ortaöğretimde hangi tür okula gitmesi gerektiği konusunda yönlendirme yapılmaktadır (Snoek ve Wielenga, 2001, s.5).

2001-2002 yılında 7690 ilköğretim kurumunda 1.652.600 ğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıca, ilkokulların %66.4'ünün özel okul, %33.6'sının ise devlet okulu olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrenim, zorunlu temel eğitim kapsamında parasızdır. İlköğretimin 4-8 yaş arasında yani ilk 4 yılında sınıflar yaklaşık olarak 20 öğrenciden oluşmaktadır (Eurydice, 2004).

1998 yılında tekrar gözden geçirilen Ortaöğretim Yasasına göre, **ortaöğretim**, sürelerine, amaçlarına ve programlarına göre üç farklı tür okulda gerçekleştirilmektedir. Bunlar WMBO, HAVO ve VWO'dur. Bu üç tür okulda da ilk üç yılda ortak zorunlu *temel ortaöğretim* programı uygulanmaktadır. 1993 yılında ortaya konan eğitim programı ile öğrenme amaçlarında beceri gelişimi, bilginin uygulanması, konu ile öğrencinin günlük yaşamı arasında bağlantı kurma yönlerinde yenilenme sağlanmış; eğitim yaklaŐımlarında da daha bağımsız çalışma, öğrenciler arasında işbirliği, küçük araştırma projeleri yürütme anlayıŐları benimsenmiŐtir. Bu programda öğrenciler en az 15 ders almaktadırlar. Ancak Eğitim Denetiliğince yapılan değerlendirme sonucunda okulların temel ortaöğretimin ilkelerini bütünüyle yerine getirmediikleri, eğitim programının bazı okullar için ağır olduğu ve öğrenciler arasındaki farka bu programda dikkat edilmediği ortaya konmuştur. Bu bulgular sonucu 2004-2005 ğretim yılından itibaren programın üçte ikisinin temel programdan oluŐacađı ve okulların üçte birlik

dilimi doldurmada özgür olacakları, isterlerse bütün programı iki yılda tamamlayabilecekleri kararları alınmıştır (Eurydice, 2004).

Temel ortaöğretim programı, her biri 50 dakikalık derslerden oluşan 1280 çalışma saatinden oluşur ve bu dersler yoğunluklarına göre şöyledir: Hollandaca, Matematik, Beden Eğitimi, İngilizce, Resim/Müzik/Drama/Dans, İkinci Yabancı Dil, Fizik ve Kimya, Tarih ve Siyaset, Teknoloji, Coğrafya, Biyoloji, Yaşam Becerileri, Ekonomi, Bilgi Teknolojisi. Bu derslere ek olarak HAVO ve VWO'ların temel ortaöğretim bölümünde üçüncü yabancı dil dersi zorunludur. Aynı zamanda VWO'ların Gymnasium okullarında Latince ve Yunanca da zorunlu dersler arasındadır. Temel ortaöğretimde haftada 32 saat ders görülür. 2002 yılı verilerine göre, toplam 784 ortaöğretim kurumunda 872.100 öğrenci öğrenim görmüş ve 54.600 öğretmen görev yapmıştır (Eurydice, 2004).

**WMBO** kurumlarında, 12-16 yaş arasındaki öğrencileri mesleki eğitime kazandırmak amacıyla 4 yıl süren eğitim verilmektedir. Ortaöğretimdeki öğrencilerin %60'ı bu okullara devam etmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.7). Öğrenciler, ailelerinin başvurularına, CITO sınavından aldıkları puanlara ve ilköğretimden gönderilen eğitim raporuna göre bu okullara kabul edilirler. İlk üç yıl haftada 32 saat dersin görüldüğü bu okullarda, dördüncü yılda haftada 30 saat ders görülmekte ve toplam 1200 saatlik bir ders yükü bulunmaktadır. Bu okullarda *mühendislik ve teknoloji, bakım ve sağlık, ticaret ve tarım* olmak üzere dört bölüm vardır. Bilgi eksikliği olan ya da başka sorunları olan öğrencilere bireysel gereksinimlerine göre destek programları uygulanmaktadır. Destek programında başarılı olamayan öğrenciler *çıraklık eğitimi* ile iş dünyasına kazandırılmaktadırlar (Eurydice, 2004).

**HAVO** kurumları, 12-17 yaş arası öğrencileri mesleki yükseköğretime hazırlamak amacı ile 5 yıl süren bir eğitim vermektedirler. İlk üç yılında temel ortaöğretimde ve son iki yılında ise seçtikleri *Fen ve Teknoloji, Fen ve Sağlık, Ekonomi ve Toplum* ile *Kültür ve Toplum* bölümlerinden birinde öğrenim görerek eğitimlerini tamamlarlar. Her bölümde, ortak zorunlu dersler, bölüm dersleri ve seçmeli dersler vardır. Bu okullardaki

4. ve 5. sınıflarda 1480 saat ortak ders, 1160 saat bölüm dersi ve 560 saat seçmeli ders vardır. Ayrıca bu dersler 60'ar dakika sürmektedir (Eurydice, 2004).

**VWO** kurumları, 12-18 yaş arası öğrencileri akademik yükseköğretime hazırlamak amacı ile 6 yıl süren bir eğitim vermektedirler. Bu okullar kapsamına “*atheneum*”, “*gymnasium*”, ve “*lyceum*” diye adlandırılan liseler girer. “*Gymnasium*”da Latince ve Yunanca zorunlu dersler arasında iken “*Lyceum*”da ise Latince ve Yunanca gibi dersler seçmelidir (Sağlam, 1999, s.182). VWO’larda da HAVO’larda olduğu gibi üç yıllık temel ortaöğretimini tamamlayan öğrenciler *Fen ve Teknoloji*, *Fen ve Sağlık*, *Ekonomi ve Toplum* ile *Kültür ve Toplum* alanlarından birini seçerek öğrenimlerine devam ederler. Bu okullarda da her bölümde ortak zorunlu dersler, bölüm dersleri ve seçmeli dersler vardır. Bu derslerin ağırlığı ise 1960 saat ortak dersler, 1840 saat bölüm dersleri ve 1000 saat seçmeli dersler biçimindedir (Eurydice, 2004).

HAVO’lara ve VWO’lara girişler WMBO’da olduğu gibidir. Temel ortaöğretimini HAVO’larda tamamlayan öğrencilerin 4. sınıfa başlayıp başlamayacakları okul yönetimince belirlenir. İstenirse öğrenci mesleki ortaöğretime yönlendirilir. Mesleki ortaöğretimden de temel ortaöğretimini tamamlayıp en az 6 dersten *D* düzeyi elde eden öğrenciler HAVO’lara kabul edilirler. Ancak bu altı ders arasında Matematik ve Fransızca ya da Almanca olması gerekmektedir. Okullar kendi ders kitaplarını ve araç gereçlerini kendileri seçmektedir. Kitap paraları velilerce karşılanmaktadır. Pek çok okul ya da kitapçı, velilere kitap kiralamaktadır (Eurydice, 2004).

Hollanda’da **yükseköğretim** 1993 yılında çıkarılan Yükseköğretim ve Bilimsel Araştırma Yasası ile akademik yükseköğretim ve mesleki yükseköğretim diye ikiye ayrılmaktadır. 1996 yılında gözden geçirilen Yükseköğretim Yasasında, Bologna Deklarasyonu sonrasında 2002-2003 öğretim yılında “*Akreditasyon*”a ve “*Bachelor-Master*” sistemine geçilmiştir (Eurydice, 2004). Bu sistemler, Hollanda yükseköğretiminde bazı değişiklikler öngörmüştür. Ancak, akademik yükseköğretim ve mesleki yükseköğretim eğitimi arasındaki fark, kuruluş amaçları açısından aynı kalmıştır.



**Mesleki yükseköğretim kurumları**, üst düzey mesleki nitelik kazandıran, akademik çalışmaktan çok, alan deneyimine dayanan bir eğitim sunmaktadır. Hollanda'nın zengin mesleki ortaöğretim sisteminin devamı niteliğindedir. 17 yaş ve üzeri öğrencilerin kabul edildiği bu kurumların, ilköğretim öğretmenliği kurumu hariç, her birinin en az 700 kayıtlı öğrencisinin olması gerekmektedir. 2001 yılı verilerine göre 50 mesleki yükseköğretim kurumunda toplam 313.000 öğrenci kayıtlıdır (Eurydice, 2004). Bu kurumlar yedi temel alanda eğitim yapmaktadırlar: *Tarım, mühendislik ve teknoloji, ekonomi ve yönetim, sağlık bilimleri, güzel sanatlar, sosyal bilimler ve kültür*. Bir bölümden mezun olmak için 240 kredinin tamamlanması ve dönem sonu sınavından geçilmesi gereklidir. Mezunlar, mezuniyet alanlarına göre unvan kazanmaktadırlar. Örneğin, *mühendislik ve teknoloji* ve *tarım* bölümleri mezunları, mühendis ya da "Baccalaureus" unvanını alırlar ve bunlar adlarından önce "ing" ya da "Bc" biçiminde kısaltılarak yazılır. "Bachelor" ise "B" olarak kısaltılır ve addan sonra eklenir (Eurydice, 2004; NUFFIC, 2004b, s.34).

**Akademik üniversitelerde** hem akademik çalışmalar yapılamakta hem de alan bilgisi eğitimi verilmektedir. Toplam 13 akademik üniversitede yedi ana dal vardır: *Ekonomi, Sağlık, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Hukuk, Mühendislik ve Teknoloji, Dil ve Kültür*. Bu ana dallarda yarı-zamanlı, tam-zamanlı ve hem yarı-zamanlı hem de tam-zamanlı programlar vardır. Bu akademik üniversitelerin üçü; Delft, Eindhoven ve Twente'de bulunan üniversiteler, mühendislik ve teknoloji yoğunluklu teknik üniversitelerdir. Wageningen'deki Tarım Üniversitesi Tarım Bakanlığına bağlıdır. Bunların yanı sıra iş yaşamı için 200'den çok program sunan 56 tane kolej vardır (Eurydice, 2004).

Akademik üniversiteler genel olarak her yıl 42 krediyi kapsayan bir ders yükü ile dört yılda 168 kredi tamamlanmaktadır. Ancak ders yükü ağır olan bazı bölümler 5-6 yılda tamamlanmaktadır. Bunlardan bazıları tıp (6 yıl), eczacılık (6 yıl), veterinerlik (6 yıl), diş hekimliği (5 yıl), felsefe (5 yıl), bazı mühendislik ve tarım bölümleridir. Akademik üniversitelerde 2004 yılında 171.700 kayıtlı öğrenci ve 38.600 akademik personel bulunmaktadır (Eurydice, 2004).

VWO bitirme sertifikası ya da HBO yeterliliği ya da HBO birinci yıl sertifikası olanlar akademik üniversitelere kabul edilirler. 2001 yılından beri akademik üniversiteler ve mesleki yükseköğretim kurumları birlikte hareket ederek kendi aralarında öğrenci geçişini tanımışlardır. İlk yıl ortak bir program uygulayarak bu geçişi kolaylaştırmaktadırlar (Eurydice, 2004).

### 1.3. Öğretmen Yetiştirme

Bilgi çağında yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ve bunlarla sunulan hizmetler, bireylerin çalışma ve öğrenme biçimlerini hızla değiştirmektedir. Bu hızlı değişimler ise ekonomik ve sosyal değişimlere, gelişmelere yol açmaktadır. Bu değişimlere uzun süreli ayak uydurabilmenin çözümü ise eğitimle olanaklıdır. Bununla birlikte eğitimin temel öğeleri olan *öğrenci*, *öğretmen* ve *programın* da bu gelişmelere paralel olarak işlevleri değişmektedir. Bu değişimde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü Varış'ın (1988, s.118) Bruner'den aktardığı gibi, öğrenci nitelikleri ile öğretmen nitelikleri özdeşiktir. Bu nedenle, eğitimin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin niteliği anahtar rol oynamaktadır.

Öğretmen, öğrencide eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda davranış değiştirmekle sorumludur. Ancak, öğretmenin davranış değişikliği oluşturabilmesi için öğrencisiyle etkileşimde bulunacağı çevreyi düzenlemesi, kazandırılacak davranışla ilgili kendi düşüncesinin, bilgisinin, tutum ve becerilerinin olması gerekir. Varış (1988, ss.117-118) öğretmenlerin sadece bilgi verme rolünün olmadığını, öğrenciyi davranış ve tutumları ile de etkilediğini; eğer sadece bilgi verme rolü olsaydı, bunu gelişmiş öğretim makinelerinin yapabileceğini vurgulamıştır. Çünkü öğrenciler konudan çok öğretmenin konuya yaklaşımına dikkat etmektedirler. Başaran'a (1996, s.115) göre öğretmenin başarılı olabilmesi için mesleğinin gereklerine inanması, mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde olması, alanında derinlemesine bilgi sahibi olması ve bu bilgilerini sunma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal ve devimsel boyutları da önemlidir. Bu üç boyut, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarında adaylara kazandırılmalıdır.

Yukarıda sözü edilenler doğrultusunda Türkiye'de öğretmenlik mesleği üç boyuttan oluşmaktadır (Varış, 1988, s.118):

- “Kim, niçin, nerede ve nasıl öğretilmelidir?” sorularına cevap vermek üzere düzenli meslek bilgileri
- Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi
- Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük bir yapı oluşturmasını sağlayacak genel kültür

Kısacası, öğretmen yetiştirme programları *öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür* boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin üç boyuttan oluştuğu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” ifadesi ile belirtilmektedir. Buna göre, bütün öğretmen adaylarının hizmetöncesinde bu boyutlara ilişkin dersler almaları gerekmektedir.

İçerik kategorilerini oluşturan bu boyutlara öğretmen yetiştiren kurumlarda farklı süre ve ağırlıklarda yer verilebilmektedir. Varış (1988, ss.119-121) içerik kategorilerinin öğretmen yetiştirme sürecine dört biçimde yerleştirilebileceğini belirtmektedir (Şekil 1).

Bunlardan birincisi (A), üç boyutun farklı ağırlıklarda her yıl verildiği düzenlemedir. Bu düzenlemede alan dersleri büyük yer tutmaktadır ve ağırlığı her yıl aynıdır. Oysa genel kültür dersleri, ilk yıllar yoğunken son yıllara doğru azalmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin de son yıllarda ağırlığı artmaktadır.

İkinci düzenlemede (B) de alan bilgisi dersleri dört yıl boyunca, genel kültür dersleri ilk iki yılda, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de son iki yılda verilerek program aşamalı olarak düzenlenir.

Üçüncü düzenlemeye (C) göre, alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi dersleri dört yıl boyunca farklı ağırlıklarda verilir. Bu düzenlemede ilk iki yılın sonunda öğretmen adayına bir diploma sunulabilmektedir.

Son düzenlemede (D) ise, programın süresi altı yıl olarak ele alınmaktadır. İlk dört yılda alan bilgisi ve genel kültür derslerine, beşinci yılda meslek bilgisi derslerine, altıncı yılda ise uygulama ve staj çalışmalarına yer verilmektedir. Bu program öğretmen adayının derin bir alan bilgisine sahip olmasına ve yeterince uygulama yapmasına olanak sağlamaktadır.

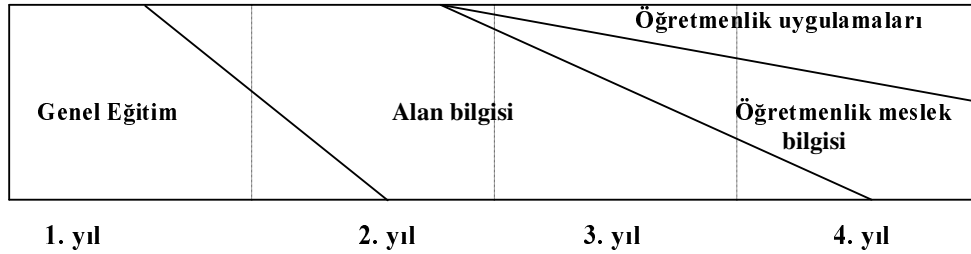
(A)	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri		Alan bilgisi dersleri	4.yıl
	Genel kültür dersleri			3.yıl
				2.yıl
				1.yıl
(B)	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri		Alan bilgisi dersleri	4. yıl
	Genel kültür dersleri			2. yıl
(C)	D Genel kültür dersleri	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri	Alan bilgisi dersleri	4. yıl
				2.yıl
(D)	Uygulama			6. yıl
	Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri			5.yıl
	Alan bilgisi dersleri ve			4.yıl
	Genel kültür dersleri			3. yıl
				2. yıl
				1. yıl

Şekil 1. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde İçerik Kategorilerinin Yerleştirilme Biçimleri

Öğretmen yetiştirme dünyanın pek çok ülkesinde üniversite düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Kachelhoffer'in (1995, s.53) Vonk'tan (1991) aktardığı gibi, öğretmen yetiştirme programları yapısal olarak iki modelde gerçekleşmektedir:

- **İki aşamalı model:** Kuramsal bilgiler üniversite düzeyinde bir kurum tarafından verilir, uygulama okullarda uygulayıcılar tarafından yaptırılır.
- **Tek aşamalı model:** Akademik dersler ve mesleğe hazırlık aynı dönemde verilir.

Lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme dört ve beş yıl süren programlarla gerçekleştirilir. Uzun yıllardır pek çok ülkede öğretmen yetiştirme programları dört yıl sürmektedir. Bu programlar ortalama 120, 128 ya da 135 krediliktir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk iki yılını genel derslerin, son iki yılını da alan dersleri ve uygulamaların oluşturduğu program uygulanmaktadır (Şekil 2). Ancak öğretmenin değişen rollerini kazanabilmesi için dört yıllık programların yeterli olup olmadığı tartışılmaya başlanmıştır.

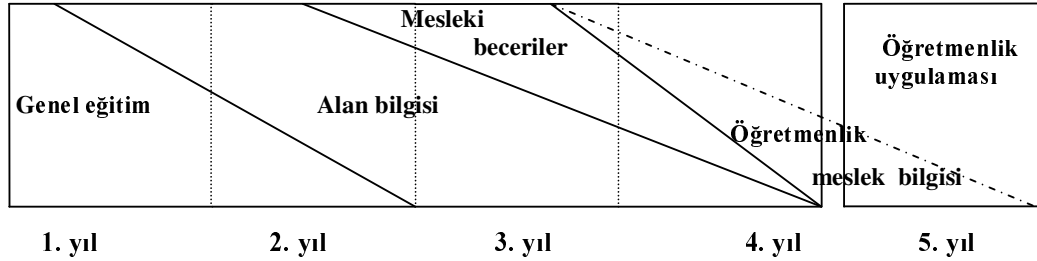


Şekil 2. A.B.D.'de Lisans Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme Modeli

Scannel, 2004, s.16'dan uyarlandı.

Son yıllarda tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamış olan beş yıla çıkarılmış programlarda derin ve geniş alan bilgisi, genel eğitim, yeterli meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları sunulmaktadır. Öğrenciler dört yıllık programlarda bu boyutlara derinlemesine inememektedir. Bu modele karşı çıkanlar, öğrencilerin beş yıllık bir eğitimle mali açıdan zarar göreceğini belirtse de modelin esnek bir çerçeve programa sahip olması nedeniyle öğrencilerin son yıldaki uygulamaları ücretlendirilebilmektedir (Scannel, 2004). Bu modelle kuram ve uygulamanın birleşimi sağlanmış olmaktadır (Şekil 3).

Bu program sonunda öğrencilere ya tezsiz yüksek lisans diploması ya da öğretmenlik sertifikası verilmektedir. Beşinci yılda uygulamaya yoğun olarak yer verilmekte ve bu yıl, staj yılı gibi ele alınmaktadır.



Şekil 3. A.B.D.'de Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme Modeli

Scannel, 2004, s.16'dan uyarlandı.

Yüksek lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmenliğin profesyonel niteliğe kavuşturulma çabalarının bir sonucudur. Bu modelde öğrenciler lisans eğitimlerini fen-edebiyat fakültelerinde tamamlarlar ve iki yıl süren bir “formasyon” alırlar. Bu model, ilk kez 1930’larda Harvard Üniversitesinde James Conant tarafından “MAT” adıyla önerilmiş ve ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kullanılmıştır. Program ileri düzeyde alan dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarından oluşmaktadır (Korkmaz, 2000, s.199; Goodlad, 1994, ss.165-172).

Öğretmen yetiştirmede lisans ve yüksek lisans düzeylerindeki modellere ek olarak *alternatif sertifika modelleri* de bazı ülkelerde kullanılmaktadır. Roth’un (1989) belirttiğine göre, alternatif sertifika programlarını olağan sertifika programlarından ayıran beş özellik şunlardır:

- Adaya hazırlık programlarını bitirmeden öğretmen olarak çalışma izni verilir.
- Adayın sertifikayı başarı ile alması için hazırlık programını tamamlaması gerekmeyebilir.
- Alan dışı öğrenciler programa kabul edilebilir.
- Geleneksel öğretmen yetiştirme programları hızlandırılmış programlarla gerçekleştirilmeye çalışılır.
- Genellikle hükümet politikasının bir ürünü olarak ortaya çıkar.

Alternatif sertifika programları, öncelikleri, öğrenciyi kabul etme koşulları, sunduğu dersler, üniversite ve okullarla yaptığı işbirliği gibi pek çok açıdan farklılık

göstermektedir. Bu programların uygulanması daha çok öğretmen açığının çok olduğu dönemlerde gerçekleştirilmiştir. Genel amacı, öğretmen açığını üniversite mezunu zeki ve becerikli bireyleri öğretmenlik mesleğine çekerek kapatmaktır. Ancak alternatif sertifika programları kısa sürede öğretmen yetiştirmeyi gerçekleştirdiği için mesleğin profesyonelleşmesi açısından sıkıntılar yaratmaktadır (Korkmaz, 2000, s.199). Bu programlar, öğretmenlik mesleğinin ikinci alternatif olarak algılanmasına yol açmakta ve “hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum” görüşünü geliştirmektedir.

### **1.3.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**

Eğitim sisteminin etkililiğini *öğrenci, öğretmen ve eğitim programının* sağlıklı bir biçimde işlemesi belirler. Bu üç öğeden herhangi birinde oluşacak bir olumsuzluk sistemin verimliliğini tehlikeye düşürür (Karagözoğlu ve ötekiler, 1995, s.209). Bu nedenle, bu üç öğe sürekli olarak incelenmeli, araştırılmalı ve geliştirilmelidir. Bu öğelerin en etkili olanı, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere bilgi veren, onlara yol gösterendir. Öğretmenin etkili yol gösteren olması için nitelikli bir eğitim almış olması gerekliliği kuşkusuzdur. Bu nedenle, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi, öğretmen yetiştirme, Türkiye’de de güncelliğini sürekli olarak koruyan bir alan olmuştur.

#### **1.3.1.1. Tarihçe**

Türkiye öğretmen yetiştirme alanında önemli, zengin bir birikime ve geçmişe sahiptir. Bu birikimin temelleri Cumhuriyet öncesi dönemde atılmış ve Cumhuriyet döneminde de çeşitli uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Karagözoğlu ve ötekilerin (1995, s.209) belirttiği gibi, ülkedeki öğretmen yetiştirme siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimlerle paralel olarak değişmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin 1923 yılında Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılmasından sonra kurulması nedeniyle öğretmen yetiştirmenin kökleri Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. Yeni bir rejimle yönetilen Türkiye Cumhuriyeti’nde rejimin sağlam temellere oturtulması ve ülkenin geri kalmışlıktan kurtarılması için eğitimin yaygınlaştırılması gerekmiştir. Bu işi yapacak olanlar ise öğretmenlerdir. Bu nedenle, Cumhuriyet döneminde çeşitli öğretmen yetiştirme modelleri uygulanmış, bunlardan bazıları başarılı, bazıları ise başarısız olmuştur.

**Okulöncesi eğitim**, gerek nitel gerekse nicel açılardan Cumhuriyetin ilk yıllarında az gelişmiştir. Ancak, 1960'lı yıllarda sanayinin hızla artmasının bir sonucu olarak kadınların iş yaşamına başlamaları ile okulöncesi eğitim önem kazanmaya başlamıştır. Bu durum, okulöncesi öğretmeni yetiştirmeyi de etkilemiştir. 1973 yılına kadar Kız Meslek Liselerinin Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümleri okulöncesi öğretmeni yetiştirmiştir. 1982 yılına kadar ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki okullarda gerçekleştirilen okulöncesi öğretmenliği, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile tüm öğretmen yetiştiren kurumlar gibi üniversite yapısı içine alınmıştır (MEB, 1997, ss.28-29).

8 yıllık zorunlu temel eğitime geçilmesi ve bu nedenle okulöncesi eğitime önem verilmesi, alandaki öğretmen gereksinmesini artırmıştır. Bunu karşılamak için üniversitelerce sertifika programları ve Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı açılmıştır. 1997-1998 öğretim yılında açılan sertifika programları, alandaki gereksinmenin giderilmesi nedeniyle 2000 yılında sona erdirilmiştir. Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Anadolu Üniversitesi tarafından kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunlarından ÖSS'de 160 ve üzeri puan alanlara yönelik olarak yürütülen bir programdır. Program önlisans ve lisans tamamlama aşamalıdır. Programa alınan öğrenciler önlisans eğitimleri sırasında buldukları yerleşim birimlerinde öğretmen açığı doğrultusunda kadrosuz usta öğretici olarak görev yapabilmektedirler. Öğrencilere önlisansı tamamladıktan sonra "usta öğretici", lisansı tamamladıktan sonra da "okulöncesi öğretmeni" unvanları verilmektedir. 2004-2005 öğretim yılı itibari ile okulöncesi öğretmenliği sadece eğitim fakültelerinin anaokulu öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde yetiştirilmektedir.

**İlkokul öğretmeni yetiştirmede** ülkenin koşullarına göre pek çok okul modeli denenmiş ve sürekli olarak eğitim süreleri artırılmıştır. 1973 yılından sonra Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmen yetiştirmenin önlisans, lisans, lisansüstü düzeylerde gerçekleştirilmesi ile ilkokul öğretmenleri, kapatılan bazı ilköğretmen okullarında açılan iki yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. Ancak, bunun öncesinde gereksinme olması nedeniyle ilkokul ve ortaokul öğretmenlikleri için farklı arayışlara



da gidilmiş ve sınıf öğretmenlikleri için sertifika programları, dal öğretmenlikleri için de gece öğretimi, mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim gibi alternatif programlar denenmiştir (Oğuzkan, 1983, s.609). Bu uygulamalarda nitelik değil, nicelik göz önünde bulundurulmuştur. İki yıllık eğitim enstitüleri 1982 yılında “Eğitim Yüksekokulu” adı ile üniversite yapısı içine alınmıştır. 1990 yılında sayıları 24’e ulaşan eğitim yüksekokullarının süresi 23.05.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararı ile dört yıla çıkarılmıştır. Sonra, 1992 yılında bu yüksekokullar eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümüne dönüştürülmüştür. 1997 yılında sayıları 54’e ulaşan sınıf öğretmenliği bölümü, 4306 sayılı yasaya paralel olarak 1997 yılında YÖK tarafından eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenilmesi ile eğitim fakültesi ilköğretim bölümü içerisinde yer almıştır. Bu yeni düzenleme ile ilköğretim I. ve II. kademelere öğretmen yetiştirme programları büyük ölçüde tek bölüm içinde toplanmıştır (YÖK, 1998).

**Ortaöğretime öğretmen yetiştirme**, yüksek öğretmen okulları, üniversitelerin fen-edebiyat fakülteleri ve 3 yıllık eğitim enstitüleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Lise öğretmenleri 1982 yılından beri eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerince yetiştirilmektedir (Oğuzkan, 1983, s.609). 1997 yılından sonra ortaöğretim alan öğretmenliklerinde öncekinden biraz farklı olarak ikili bir yol izlenmektedir. Birincisi eğitim fakültelerince yürütülen lisans programları, ikincisi ise fen-edebiyat fakültelerinde lisans programı tamamlayanlara yönelik olarak ilgili enstitülerce yürütülen tezsiz yüksek lisans programlarıdır (YÖK, 1998).

### **1.3.1.2. Mesleğin Görünümü**

Öğretmenlik mesleğinin görünümü sürekli biçimde koşullara paralel olarak değişmektedir. Duman (2002) ve Baskan (2000, s.16) öğretmenlik mesleğinin görünümünü; öğrenci seçimi, hizmetöncesi eğitim, istihdam, maaş, statü, meslek ahlakı, meslek kuruluşları ve hizmetiçi eğitim konularının belirlediğini belirtmişlerdir.

1982 yılında öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere aktarılması ile birlikte öğretmen adayları da üniversite sınavı ile seçilmeye başlanmıştır. ÖSS’de 185 ve üzeri puan alan öğrenciler tercih ettikleri öğretmenlik bölümüne puanlarının yeterli olması

ölçüsünde de kontenjana göre alınmaktadır. Üniversiteye giriş sınavında Anadolu öğretmen liseleri ötekilere göre ek puan aldıkları için avantajlıdır (ÖYEGM, 2004).

Öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimleri üniversitelerin eğitim fakültelerinde ve fen-edebiyat fakültelerine dayalı olarak enstitülerde gerçekleştirilmektedir. 2004-2005 öğretim yılında 44 devlet üniversitesine bağlı 60 eğitim fakültesinde, 5 vakıf üniversitesinin 5 eğitim fakültesinde ve Ankara Üniversitesinin Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretmenlik eğitimi verilmektedir (YÖK, 2004).

Eğitimleri sonunda gerekli krediyi başarı ile tamamlayanlara lisans ya da tezsiz yüksek lisans diploması verilmektedir. Ancak, bu diplomaya sahip olmak öğretmen olmayı garanti etmemektedir; bu diploma mesleğe giriş için ilk adımdır. İkinci adım ise, Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) yüksek puan almaktır. Çünkü her geçen yıl ilk kez atanacaklara ayrılan kontenjan giderek azalmakta ve başvuran kişi sayısında yığılma yaşanmaktadır. Bir başka adım ise, gerekli yüksek puanı alan adayın devlet memuru olmasını engelleyici bir durumunun olmaması gerekliliğidir. Son olarak, atanması adayın kendisine duyurulduktan sonraki 15 gün içerisinde görevine başlaması gerekmektedir (MEB, 2005).

Hizmetöncesi eğitimini tamamlayan öğretmen adayları mesleğe başladıktan sonra da hizmetiçi eğitimlerini sürdürürler. Öğretmenler, mesleğe başladıkları ilk yıl “aday öğretmen” statüsünde olurlar ve Temel Eğitim Programı, Hazırlayıcı Eğitim Programı ve Uygulamalı Eğitim Programından oluşan adaylık eğitimini tamamlamak durumundadırlar. Adaylık eğitimi dışında Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde büyük ölçüde gönüllülük esastır. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri yurt düzeyinde Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca, yerel düzeyde ise il milli eğitim müdürlüklerince yapılmaktadır.

Öğretmenlerin saygınlığını belirleyen esaslar gerçekte öğretmenliği meslekleştiren koşullardır. Bu koşullar, gerekli niteliklerle donatılmış hizmetöncesi eğitim, mesleğe giriş denetimi, meslek ahlakı, meslek kuruluşları, hizmet koşulları ve toplumca meslek olarak tanınma olarak sıralanabilir (Duman, 2002). Hizmetöncesi eğitim gerek öğrenim

süresi gerekse bu programa ÖSS’den yüksek puan alanların girebilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi boyutlarından oluşan bir programı bitirmeleri gerekliliği, öğretmenliğin herkesin yapamayacağı bir iş olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleğe giriş denetimi de öğretmenliği meslekleştiren, saygınlığını artıran bir ögedir.

Geçmişte eğitim fakültesi mezunu olmayan hatta öğretmenlik sertifikası olmayanların öğretmen olarak atanmaları “hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun” düşüncesinin benimsenmesine yol açmıştır. Bu durum öğretmenliğin toplum içerisindeki saygınlığını zedelemiştir. Nicelik sorunu çözülmeye çalışılırken nitelik tamamen göz ardı edilmiştir (Duman, 2002).

Birçok ülkede öğretmenler örgütlenmektedir. Türkiye’de Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen), Türkiye Eğitim Öğretim Hizmetleri İşkolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk Eğitim Sen) ve Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir Sen) öğretmen meslek kuruluşlarıdır. Bu örgütlerin geçmişte çalışmalarını kendi siyasi düşünce farklılıklarına yoğunlaştırdıkları için öğretmenliğin meslekleşmesine önemli katkı sağlamadığı, ancak son yıllarda mesleki konulara da eğildikleri ve bunun olumlu sonuçlarının olacağı vurgulanmaktadır. Örgütlenmenin önemine karşın pek az öğretmen sendika üyesidir (Duman, 2002).

Öğretmenlik, çalışma saatleri bakımından öteki mesleklerden daha esnek bir yapıya sahiptir. Yaz ve yarıyıl tatilleri, öğretmenliği zaman açısından çekici yapan etmenlerdendir. Özellikle lisans düzeyinde hizmetöncesi eğitim alan, benzer belki daha az bilgi ve beceri karmaşası gerektiren işlerle ve öteki OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye’de öğretmen maaşlarının yüksek olduğu söylenemez. OECD’nin 2003 yılı verilerine göre, öğretmenler Türkiye’de, Macaristan, Meksika ve Slovak Cumhuriyeti’nde olduğu gibi oldukça düşük ders ücreti almaktadırlar. OECD ülkelerinde ilköğretimde ders saati ücreti 37 Amerikan Doları, ortaöğretimin alt kademesinde 45 Amerikan Doları, ortaöğretimin üst kademesinde 52 Amerikan Doları iken Türkiye’de bu ücret 19 Amerikan Doları dolayındadır. OECD ülkelerinde ilköğretimle ortaöğretimin alt ve üst kademelerindeki öğretmenlerin 2001 yılı maaşları karşılaştırdığında mesleğe başlama maaşının ülkeler ortalamasının 21.982 Amerikan

Doları olmasına karşılık Türkiye’de bu 10.014 Amerikan Dolarıdır (OECD, 2003b, s.378).

### 1.3.1.3. Öğretmen Sorunları

Öğretmenlerin sorunları genel olarak nitel ve nicel sorunlar olarak ele alınabildiği gibi, *politik, ekonomik, sosyal ve eğitsel* boyutlarda da ele alınabilmektedir. Öğretmenlerin *politik* olarak nitelendirilebilecek sorunları, atama ve yer değiştirmelerde yaşanan sorunları ile mesleki örgütlenmeyi tamamlayamamış olmalarıdır. Öğretmenleri en çok rahatsız eden konulardan biri yer değiştirmelerde yaşadıkları siyasi zorluklardır. Nitekim Eğitim-Bir Sen’in 2004 yılında gerçekleştirdiği “Öğretmen Sorunları” araştırmasında öğretmenlerin %69.1’i atama ve yer değiştirmelerin yönetmeliklere uygun bir biçimde ve objektif yapılmadığı görüşündedir. Bu durum öğretmenin sisteme ve bağlı bulunduğu kuruma olan güvenini sarsmakta ve verimini düşürmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yönetsel görevlendirmelerinde uygulanan siyasi yanlılık, norm kadro uygulamalarının ve ilgili yönetmeliklerin doğru biçimde işleme konulmadığını göstermektedir. Bir başka sorun ise, öğretmenlerin meslekleşme yolunda gerçekleştirmeleri gereken meslek örgütlenmesi ile meslek kuruluşlarının yeterli boyutta olmamasıdır. Eğitim-Bir Sen (2004), öğretmenlerin %39.4’nün herhangi bir sendikaya üye olmadığını, üye olanların %79’unun da sendikalarının üyelik haklarını yeterince savunmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öteki meslek gruplarının tersine meslek odası yoktur. Oysa ki avukatlardan doktorlara, esnaflardan emlakçılara, şoförlere kadar pek çok mesleğin meslek odası vardır. Bu odalar, verdikleri hizmetin kalitesini artırmakta ve çalışanlarını bir çatı altında toplayarak meslekleşmelerini sağlamaktadır. Benzer olarak öğretmenlerin de meslek odası olması ve mesleki örgütlenmesini güçlendirmesi gerekmektedir.

Baskan (2000, s.16) öğretmenlerin *ekonomik* olarak yetersiz bir durumda olduğunu ve öğretmen yetiştiren kurumların mali yönden sıkıntı içerisinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ekonomik sıkıntısını daha çok yaşadıkları kent belirlemektedir. Özellikle büyük kentlerde ve yaşamın pahalı olduğu yerlerde görev yapan öğretmenler ek gelir arayışı içine girmektedirler. Yaşadıkları mali sıkıntılar öğretmenleri öncelikli olarak

temel gereksinmelerini gidermeye yöneltmekte, entellektüel etkinliklerden alıkoymaktadır.

Öğretmenlerin maaşlarının yetersiz olması ve çeşitli kaynaklardan öğretmen alınması nedeniyle öğretmenliğin *sosyal* açıdan toplumda saygınlık kaybettiği görülmektedir. Bu durum Eğitim-Bir Sen (2004) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan “Öğretmen Sorunları” araştırmasında öğretmenlerin %88.9’u toplumun, %90.7’si MEB’in, %87.5’i de kitle iletişim araçlarının öğretmenlere değer vermediğini belirtmişlerdir. Bağlı buldukları Bakanlığın bile kendilerine değer vermemesi ya da buna inanılması, meslek açısından oldukça acı ve güven sarsıcıdır.

Son boyut olarak öğretmenlerin *eğitsel* sorunlarına bakıldığında bunları hizmetöncesi ve hizmetiçi olarak gruplamak olanaklıdır. Öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde yaşadıkları sorunlar, eğitim fakültelerinde yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı olmayışı, öğretmenlik uygulamalarının gerektiği gibi gerçekleştirilmemesi ve yetersiz olması ve fiziki donanım eksikliğidir (YÖK, 1998a).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri MEB’in merkez ve taşra örgütlerince gerçekleştirilmektedir. 2000 yılında yerel ve merkezi düzeyde düzenlenen 4292 hizmetiçi eğitim etkinliğinden toplam 213,444 öğretmen yararlanmıştır (Özer, 2004, s.89). Özer (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler mesleki gelişime gereksinim duymalarına karşın hizmetiçi eğitim etkinliklerine çeşitli nedenlerden dolayı katılmak istememektedirler. Bu nedenler şöyle sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yayınları alabilecek maddi olanağının olmaması
- Mesleki gelişim için güdülenme eksikliği
- Okullarda mesleki gelişime yönelik etkinlik eksikliği
- Hizmetiçi eğitim konularının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması

Bütün bu nedenlerin ortadan kalkması ve hizmetiçi eğitimin iyileştirilmesi için hem merkezi hem de yerel düzeyde gerekli personel, eğitim araçları ve mali desteğin sağlanması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinmelerinin belirlenmesinde ve bu eğitimlerin işleyişi ve değerlendirilmesinde bilimsel yöntemler kullanılması, okul

yöneticilerinin hizmetiçi eğitimin gerekliliğine inanması, hizmetiçi eğitim yerlerinin gerekli araç-gereçlerle donatılması ve hizmetiçi eğitimde uzaktan eğitimden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir (Özer, 2004, ss.97-98).

#### **1.3.1.4. Programlar**

Türkiye’de, öğretmen yetiştirmede, 1997 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi ile hem lisans ve lisansüstü programları, hem de alternatif sertifika programları kullanılmıştır. İlköğretim sınıf öğretmenleri, beden eğitimi, resim, müzik, bilgisayar teknolojileri ve yabancı dil öğretmenleri lisans düzeyinde yetiştirilmektedir. Bu dallara dönük programlar, 60 devlet üniversitesi ile 5 vakıf üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinde sürmektedir (YÖK, 2004; YÖK, 1998a).

Ortaöğretim alan öğretmenliği eğitim fakültelerinde 4 yıl süren bir programla sunulabildiği gibi, devlet üniversitelerine bağlı 61, vakıf üniversitelerine bağlı 24 fen-edebiyat fakültesinde lisans eğitimini tamamlayanlardan isteyenlerin ilgili enstitülerce sağlanan tezsiz yüksek lisans programlarına kabul edilmesi ile de sunulabilmektedir. Tezsiz yüksek lisans programı 1,5 ya da 2 yıl sürmektedir (YÖK, 2004).

Bunların yanı sıra, öğretmen açığının yoğun olduğu İngilizce öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliğinde sertifika programı uygulanmış, ancak sınıf ve okulöncesi öğretmenlikleri sertifika programları öğretmen açığının kapatılması ile yürürlükten kaldırılmıştır. Öte yandan, İngilizce öğretmeni açığına katkı sağlaması için Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesince 2000 yılından bu yana uzaktan eğitim yaklaşımıyla İngilizce Öğretmenliği Programı uygulanmaktadır (MEB, 2001). Uygulanan program, eğitim fakültelerinde uygulanan lisans programının bir uyarlaması ve eşdeğeridir.

#### **1.3.1.5. Lisans Verme ve Belgeleme**

1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile eğitim basamaklarına göre öğretmen yetiştirme son biçimini almıştır. Buna göre, okulöncesi öğretmenliği üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı olarak dört yıl süren lisans programı ile yetiştirilmektedir. Program sonunda mezunlara okulöncesi öğretmenliği lisans

diploması verilmektedir. Mezunlar, bu diploma ile özel kurumlarda çalışabildiği gibi, devlet kurumlarında çalışmak için KPSS'ye girebilmektedir. Açıköğretim Fakültesince uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan önlisans ve lisans tamamlama programlarını bitirenler de örgün eğitimde verilenlere eşdeğer önlisans ve lisans diploması olarak aynı koşullarla çalışma hakkını elde etmektedirler.

İlköğretim I. kademe için öğretmenler eğitim fakültelerinde 4 yıl süren bir lisans programı ile yetiştirilmektedirler. Program sonunda mezunlara sınıf öğretmenliği lisans diploması verilmektedir. Mezunlar, diplomaları ile özel ilköğretim okullarında ve dersanelerde çalışabilmektedirler. Ancak, mezunların devlet okullarında çalışabilmeleri için KPSS'ye girmeleri ve gerekli başarıyı göstermeleri gerekmektedir.

İlköğretim II. kademe içinse, alan öğretmenleri eğitim fakültelerinde 4 yıl süren bir lisans programı ile yetiştirilmektedir. Program sonunda, ilköğretim alan öğretmenliği lisans diploması verilmektedir. Mezunlar, diplomaları ile özel ilköğretim okullarında ve dersanelerde çalışabilmelerinin yanı sıra, devlet okullarında da çalışabilmektedirler. Ancak, öteki öğretmenliklerde olduğu gibi mezunların KPSS'ye girmeleri ve gerekli başarıyı göstermeleri gerekmektedir.

Ortaöğretim alan öğretmenliği, 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile yeni bir biçim almıştır. Yeniden yapılanmaya göre, alan öğretmenleri üniversitelerin hem eğitim fakültelerinde hem de fen-edebiyat fakültelerinde ve ilgili enstitülerde yetiştirilebilmektedir. Alan öğretmenleri sadece lisans değil, aynı zamanda yüksek lisans düzeyinde de yetiştirilmektedir. Bilgisayar, İngilizce, beden eğitimi, müzik ve resim öğretmenliği gibi alanlarda öğretmenler lisans düzeyinde hem ilköğretime hem de ortaöğretime yönelik olarak yetiştirilmektedirler. Bunların dışındaki alan öğretmenliklerinde ise 3,5+1,5 ya da 4+1,5 modelleri izlenerek yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmektedir. 3,5+1,5 modelinde, ortaöğretim alan öğretmenliğini kazanan aday, öncelikli olarak 7 dönem fen-edebiyat fakültelerinde yoğun bir alan bilgisi alır. Sonrasında 3 dönem sürecek eğitim derslerini ise eğitim fakültelerinde alır ve mezun olurlar. 4+1,5 modelinde ise, fen edebiyat fakültesini kazanan aday 8 dönem alan eğitimini aldıktan sonra, kendi isterse, ortaöğretim alan

öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına başvurur. Tezsiz yüksek lisans 3 dönem eğitim derslerinden oluşmaktadır. Mezunlarına tezsiz yüksek lisans diploması verilir. Mezunlar, KPSS'ye girip ve gerekli başarıyı gösterdikten sonra devlet okullarında çalışabilmektedirler. Devlet okulunda çalışmak istemeyenler ya da KPSS'de gerekli puanı alamayanlar, özel ilköğretim okullarında ve dershanelerde çalışabilmektedirler.

Son olarak, yükseköğretim kurumlarında öğretim üyeliği için lisans öğreniminden sonra öncelikle yüksek lisans ve doktora öğrenimi görme gerekliliği vardır. Buna ek olarak, akademik ilerleme sağlamak için yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlük için gerekli ölçütlerin karşılanması zorunludur.

### **1.3.2. Hollanda'da Öğretmen Yetiştirme**

Avrupa Birliği ülkeleri pek çok konuda birlikte hareket etmekte ve eğitimde “Avrupa yurttası” yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için öğretmen yetiştirme sistemlerini tekrar gözden geçirmektedirler. Ayrıca, gerek UNESCO tarafından gerekse Birliğin düzenlediği çalışmalara etkin olarak katılmaktadırlar.

Hollanda, öğretmen yetiştirme alanındaki en kapsamlı adımını 1993 yılında Bakanlık Komitesi tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleğinin görünümü ve bu görünümün iyileştirilmesi yönünde hazırlanan raporla atmıştır. Öğretmen yetiştirmede kazanılan kuramsal bilgilerle okullardaki uygulamalar arasındaki uçurum, uzmanları öğretmen yetiştirme alanında okullara daha çok görev verilmesi görüşüne itmiştir. Buna dayalı olarak Hollanda'daki öğretmen yetiştirme, uygulamaya daha çok yer veren eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir (Verloop ve Wubbels, 2000, s.21).

#### **1.3.2.1. Tarihçe**

Hollanda'da özellikle ilköğretime öğretmen yetiştirmenin uzun bir geçmişi vardır. **Okulöncesi eğitim**de oyun gruplarında ve gündüz bakımevlerinde çalışanlar, geçmişten bu yana mesleki ortaöğretim ya da mesleki yükseköğretim yolları ile yetiştirilmiştir. 1986 yılına kadar **ilköğretim** öğretmenleri ve anaokulu öğretmenleri ayrı ayrı kurumlarda yetiştirilmiştir. Ancak 1986 yılında okulöncesi eğitim kurumları ve ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlar PABO adı altında birleştirilerek 4-12 yaş



arasındaki çocuklar için tek tip öğretmen yetiştirmeye geçilmiştir. Ancak 8 yıllık ilköğretim çağındaki çocukların farklı özellikler sergilemesi, PABO mezunlarını ilköğretimin alt kademesi (4-8 yaş) ve üst kademesi için (8-12 yaş ) olmak üzere ikiye ayrılarak uzmanlaşmaya itmiştir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.19)

**Ortaöğretimde** ise 1968 yılında büyük yeniliğe paralel olarak yeni öğretmen yetiştirme modelleri gereksinmesi oluşmuştur. Örneğin, ortaöğretim öğretmenliği belgesi, *HAVO*'ların son 2 yılında ve *VWO*'ların son üç yılında öğretmenlik yapabilmek için üniversite eğitiminin üzerine 4 aylık bir kursla ya da ortaöğretim I. devre öğretmenliğinin üzerine 3 yıl yarı zamanlı bir kursla kazanılır duruma gelmiştir. 1986 yılında 4 aylık kurs, yüksek lisans programına dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin çeşitli kısa kurslara gitmeleri değiştirilerek, 4 yıl yükseköğretim görmeleri zorunlu duruma gelmiştir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.19).

1970 yılında öğretmen yetiştirmenin yükseköğretime geçmesi ile programlar yeni eğitim yaklaşımlarına göre hazırlanmıştır. Öğretim araç-gereçlerinin geliştirilmesinde ve ortaöğretimdeki yeniliklerde, üniversiteler ve öğretmen yetiştirme kurumları birlikte çalışmışlardır. 1970'ten sonra bu kurumlar, bütün alanlar için *yeni öğretmen yetiştirme* programları uygulanmaya başlanmıştır. 1970-1986 yılları arasında öğretmen adayları iki alanda uzmanlaşmışlardır. Ancak 1986 sonrasında tek alanda uzmanlaşarak öğretmenlik meslek bilgisinde, alan öğretiminde ve alan bilgisinde derinlemesine bir eğitim alarak yetiştirilmekteler. Geçen 20 yılda bu yenilikçi yaklaşım kaybolarak 1990'ların öğretmen yetiştiren kurumlarının eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki yeniliklerin çok gerisinde kalmıştır. Bu nedenle, özellikle ortaöğretim öğretmenliği programlarına başvuran öğrenci sayısı hızla düşmüştür. 1990 ve 1997 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumlar, mezun olan öğrencilerinin eğitim sektörü dışındaki öteki mesleki olanakları vurgulayarak yeterli öğrenci sayısı bulmaya çalışmıştır (Snoek ve Wielenga, 2001, ss.19-20).

Hollanda'da öğretmen yetiştirme üç farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. **İlköğretim öğretmenleri**, 4-12 yaş arasındaki çocuklara eğitim vermek için dört yıllık birleştirilmiş programlarla mesleki yükseköğretim kurumlarına bağlı PABO'larda yetiştirilmektedir.

Programın içeriğini genel olarak %50 meslek bilgisi dersleri, %50 alan bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Programda öğretmenlik uygulamalarına büyük önem verilerek her yıl ders kredilerinin %25'ini kapsayan uygulamalar yapılmaktadır. İlköğretim öğretmenliği olduğu için tek bir alanla ilgili değil, bütün alanlarla ilgili dersler görülür. Ülkede 36 PABO'da 29370 ilkokul öğretmeni adayı eğitim görmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.20).

**Ortaöğretim I. devre öğretmenleri**, 12-15/16 yaş arası temel ortaöğretim, 16-20 yaş arası VMBO ve mesleki eğitim kurumlarında öğrencilere alan eğitimi vermek için dört yıllık birleştirilmiş programlarla mesleki yükseköğretim kurumlarına bağlı öğretmenlik programlarında yetiştirilmektedir. Programın içeriğini genel olarak %50 meslek bilgisi dersleri, %50 alan bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Programda öğretmenlik uygulamalarına giderek artan bir önem verilerek genel olarak ders kredilerinin %25'ini (%10, %15, %25 ve %50) kapsayan uygulamalar yapılmaktadır. Programda tek bir alanda uzmanlaşılır. Ülkede 7 mesleki yükseköğretim kurumunda 14230 ortaöğretim I. devre öğretmeni adayı eğitim görmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.20).

**Ortaöğretim öğretmenleri**, 16-18 yaş arası HAVO ve VWO öğrencilerine alan eğitimi vermek için akademik üniversitelerde alınan lisans eğitiminin üzerine bir yıl süren lisansüstü eğitim ile yetiştirilir. Programın içeriğini bütünüyle meslek bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Programda bu derslerin yarısı uygulamalı olarak işlenir ve tek bir alanda uzmanlaşılır. Ortaöğretim öğretmenleri, ortaöğretim I devre öğretmenlerinin yürüttüğü tüm dersleri verebilmektedirler. Ülkede 9 akademik üniversitede 3833 + 3055 (sanat) ortaöğretim öğretmeni adayı eğitim görmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.20). Bunların yanı sıra, ülkedeki özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğretmen açığını kapatmak için alternatif sertifika programları da uygulanmaktadır (OECD, 2003a, s.10)

### **1.3.2.2. Mesleğin Görünümü**

Hollanda'da mesleğin görünümünde öğrenci seçimi ve hizmetöncesi eğitimi, istihdamı, sosyal görünümü, maaşı, hizmetiçi eğitimi etkilidir. Öğretmenlik programlarına HAVO ve VWO türü ortaöğretim mezunları ile 21 yaşını geçmemiş tüm öğrenciler

başvurabilir. Bunların yanı sıra, kabul koşullarında her kurum kendisi çeşitli koşullar arayabilir (Eurydice, 2004).

2000 yılında 52 öğretmenlik programında yaklaşık 50.000 öğretmen adayı öğrenim görmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.20). Öğretmen açığının olması nedeniyle öğretmenlik programını bitirenler kolayca iş bulabilmektedirler. Öğretmenlerin istihdamı, devlet okullarında yerel yönetimlerce, özel okullarda ise okul yönetimlerince gerçekleştirilir (Eurydice, 2004).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde gönüllülük esastır. Öğretmenlik kariyerinde öğretmenin mesleki gelişimi bireysel olarak öğretmenin ve okul yönetiminin sorumluluğundadır. Bu nedenle, genellikle okulların gereksinmelerine bağlı pek çok hizmetiçi eğitim kursu ve destek etkinliği düzenlenmektedir. Hizmetiçi eğitim programları ile okul destek etkinlikleri; yarı özel mesleki yükseköğretim kurumları ile akademik üniversiteler tarafından, aynı zamanda eğitim merkezleri, yerel okul destekleme hizmet birimleri ve son olarak paralı danışman ve eğitimler tarafından sunulmaktadır. Hizmetiçi eğitim programlarına katılan öğretmenlere sertifika verilmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, ss.16-18).

Hollanda'da 1950'lerden 1980'lere kadar öğretmen statülerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Öğretmenler sosyal statü sıralamasında üst kategorilerde yer almış ve sağlam bir konuma sahip olmuştur. Ancak, 1980-1990 yılları arasında eğitimin ülke politikalarında yer bulmaması, eğitime harcanan paraların gelişmiş ülkelerin ortalamasının oldukça altında kalması (%6), öğretmenliğe yeni başlayanların maaşlarının oldukça düşük olması, öğretim saatlerinin (900-1000 saat/yıl) OECD ülkeleri ortalamasından (650 saat) oldukça yüksek olması gibi nedenlerle öğretmenlik mesleği çekiciliğini kaybetmiştir (Verloop ve Wubbels, 2000, ss.24-25).

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili önemli bir araştırma olmamasına karşılık öğretmenlerin pek çoğu toplumun bakış açısından statülerinin önemli ölçüde düştüğünü düşünmektedirler. Ancak, kendilerinin mesleklerine verdiği değer oldukça yüksektir (OECD, 2003a, s.21). Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının öğretmenliğin statüsünün

düşmediğini belirtmesine karşın 1980-1990'lı yıllarda öğretmen yetiştiren kurum programlarına başvuran öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Bu durum, öteki gelişen yeni ve moda mesleklerin geniş alanlara yayılması sonucu öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini kaybetmesinin bir sonucudur. Öğretmenlerin statüsü, 1993 yılında Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığınca hazırlanan ulusal bir raporla sunulan önerilerle canlandırılmaya çalışılmıştır. Bu öneriler aşağıdaki gibidir (Moon, 2003, s.335; Snoek ve Wielenga, 2001, s.24):

- Öğretmenlerin mesleğe başlama maaşlarında yüksek artış
- İş değerlendirmede ve ortak anlaşmada okullara daha çok özgürlük
- Mesleki görünümünün ve niteliklerinin gelişimi
- Öğretmen performansını değerlendirme işleyişini geliştirme
- Öğretmen hareketliliğini sağlama (böylece kariyerlerinde iş değiştirebilecekler)
- Okul yönetiminin uzmanlaştırılması
- Kariyer olasılıkları ve görevlerin farklılaşması

1994 yılında mesleğe başlama maaşları artırılmıştır. Maaş artırımının yanı sıra en yüksek maaşa ulaşma yılı ilk olarak 26'dan 21'e, daha sonra 21'den 18'e düşürülerek öğretmenlik mesleğinin tercih edilirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Son olarak, bu zamanın 15 yıla düşürülmesi planlanmaktadır (OECD, 2003a, s.37).

Bu önerilerin uygulanması sonucunda öğretmenlerin mesleğe başlama maaşları dengi işlerdeki mesleğe başlama maaşları ile karşılaştırılabilir bir duruma gelmiştir. Öğretmenlerin ders saatleri azaltılarak ve sınıflardaki öğrenci sayısı -özellikle ilköğretimde- azaltılarak çalışma koşulları iyileştirilmiştir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.24).

### 1.3.2.3. Öğretmen Sorunları

Hollanda'da öğretmen sorunları nitel ve nicel olarak ele alındığında, nicel sorunlar daha ön plana çıkmaktadır. Nicel sorunlara üretilen kısa zamanlı çözüm yolları ise beraberinde birtakım nitelik sorunlarını getirmektedir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından yapılan eğitimin kalitesi ve eğitimdeki sorunlar ile ilgili çalışmaya (OECD, 2003a, ss.20-21) göre, eğitimin kalitesi halkça ve velilerce *orta düzeyde* bulunmuştur. Bunda öğretmen açığını kapatmak için sunulan alternatif programlar önemli rol oynamaktadır.

Yine aynı çalışmada öğretmen açığı en önemli eğitim sorunlarından biri olarak belirtilmiştir. Öğretmen açığının temelinde bazı etmenler belirleyici rol oynamaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmen maaşlarının, özellikle mesleğe başlama maaşlarının özel sektöre göre düşük olmasıdır. Özel sektörle karşılaştırıldığında aralarında %2.5 fark bulunmaktadır (OECD, 2003a, s.37). Buna ek olarak, Hollanda’da 1996-2001 yıllarında kişi başına düşen ulusal gelire oranla öğretmen maaşlarında düşme olmuştur. Bir başka etmen ise, çalışma saatlerinin çok olmasıdır. OECD ülkelerinde ortaöğretimin alt düzeyi için ortalama 714 saat dersin olduğu düşünülürse Hollanda’nın 900’e varan ders saati oldukça ağır olarak görülmektedir (OECD, 2003b).

#### **1.3.2.4. Programlar**

Hollanda’da ilkokul öğretmenleri 1986 yılından bu yana mesleki yükseköğretim kurumlarına bağlı dört yıllık PAPO adı verilen kurumlarda yetiştirilmektedir (OECD, 2003a). 2003 yılında 30 devlet PABO kurumunda yaklaşık 25.000 öğrenci bulunmaktadır (Eurydice, 2004). 240 kredilik bir çalışmayı kapsayan bu programda öğretmen adayları, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, alan öğretimi ve öğretmenlik uygulamalarını dört yıl boyunca her yıl farklı ağırlıklarda alarak yetiştirilmektedir. İlkokul öğretmenliğinde en önemli boyut öğretmenlik uygulamalarıdır. Bu nedenle, zorunlu olan öğretmenlik uygulamaları ilk yıldan itibaren programdaki dersler arasında yer almakta ve bütün programın 1/4’ünü oluşturmaktadır. Hatta 2000 yılından bu yana ilkokul öğretmenliği programlarındaki son sınıf öğrencileri okullarla sözleşme imzalayarak bir öğretim yılını geçmeyecek biçimde belli bir ücret karşılığı yarı zamanlı öğretmenlik yapmaktadırlar. Böylece aday öğretmenler bir yandan uygulama alanlarında kendilerini geliştirme olanağını elde ederlerken, bir yandan da öğretmen açığının kapatılmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın bir başka yararı olarak, aday öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda mesleğe kolay uyum sağlarlarken, eğitim fakülteleri de okullardaki gelişmeleri yakından izleme olanağı bulabilmektedirler (Eurydice, 2004).

Bu programlara alternatif olarak ilköğretim öğretmenliği için hızlı öğretmen yetiştirme programları da vardır. Programda sunulacak dersler öğretmen adayının ön yeterliliğine ve eğitimine bağlı olarak değişmektedir (Eurydice, 2004).

Ortaöğretim öğretmenleri genel olarak iki farklı programla yetiştirilmektedir: Mesleki yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen yetiştirme programları ve akademik üniversitedeki lisansüstü öğretmen yetiştirme programları. Ortaöğretimin alt kademesi (12-16 yaş) ve mesleki ortaöğretim (16-20 yaş) için ortaöğretim I. devre öğretmenleri, mesleki yükseköğretim kurumlarında (HBO) 4 yıllık bir lisans programı ile belli bir alanda yetiştirilerek uzmanlaşırlar. Ortaöğretim I. devre öğretmenleri, 7 kurumda sürdürülmekte olan programlarla yetiştirilmekte olup ve bu kurumlara kayıtlı yaklaşık 15.000 öğrenci bulunmaktadır (Eurydice, 2004).

Beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenliklerinde öğretmenler, ortaöğretim I. devre ve ortaöğretim diye ayrılmazlar. Bu nedenle, 240 kredilik ilgili programı tamamlayanlar tüm okul türlerinde çalışabilmektedir. Teknik ve tarım alanındaki öğretmenler tarım üniversitesinde ve teknik üniversitelerde ortaöğretim I. devre öğretmenlik programını tamamlarlar. Bu alanlarda ortaöğretim öğretmenlik programı yoktur (Eurydice, 2004).

Bölümler, işleyişlerini bağlı bulunduğu mesleki yükseköğretim kurumunun öğretim ilkeleri ve sınav yönetmelikleri doğrultusunda düzenlerler. Programların içeriği ile ilgili herhangi bir zorlayıcı yasa olmamasına karşılık, pek çok mesleki yükseköğretim kurumunca ortak eğitim programı kullanılmaktadır. Programlarda 1990 yılından itibaren eskiden olduğu gibi iki alanda değil, bir alanda uzmanlaşmaktadır. Programlardaki dersler alan öğretimini, öğretmenlik meslek bilgisini ve öğretmenlik uygulamalarını kapsamaktadır. 240 kredilik programda öğretmenlik uygulaması her yıl artarak yer almaktadır (Eurydice, 2004).

Ortaöğretim öğretmenleri HAVO ve VWO adlı ortaöğretim kurumlarının üst düzeylerine öğretmenlik yapmak için yetiştirilirler. Bu öğretmenler ya ortaöğretim I. devre öğretmenlikten sonra ya da akademik üniversitede öğrenim gördüğü lisans öğreniminden sonra bir yıl tam zamanlı 60 (ECTS) kredilik bir programı tamamlayarak bu dereceyi elde ederler. Yasalar gereği programın yarısı öğretmenlik uygulamasına, öteki yarısı da öğretim yöntemleri ve öğretmenlik meslek bilgisine ayrılmıştır. Öğretmen yetiştirmede hükümet okullardaki öğretmenlik uygulamalarını ve pilot projeleri desteklemektedir (Eurydice, 2004).

Yükseköğretimdeki öğretim elemanlarını yetiştiren özel bir kurum yoktur. Mesleki yükseköğretimde yükseköğretim yeterliliğinin yanı sıra öğretmen yeterlik sertifikasının da olması gereklidir. Ancak mesleki yükseköğretim kurumlarında ortaöğretim öğretmen niteliği bulunanların ayrıca yeterlik sertifikası alması gerekmemektedir (Eurydice, 2004).

### **1.3.2.5. Lisans Verme ve Belgeleme**

Farklı eğitim alanları için öğretmen gereksinmesi farklı farklıdır. Gündüz bakımevlerinde çalışacak olan öğretmenler, üst düzey mesleki eğitimde çocuk bakımı ya da eğitim bilimi alanında 4 yıllık eğitim aldığını gösteren bir belgeye sahip olmak zorundadırlar. İlköğretim öğretmenlerinin çalışabilmesi için PABO'da 4 yıllık bir eğitimin sonunda öğretmenlik belgesine sahip olmaları gerekir. Bu belge, mesleki yükseköğretim kurumunda verilmekte ve öğretmenlik derslerinin yanı sıra ilköğretimdeki farklı dersleri de kapsayan birleştirilmiş program tamamlanarak elde edilmektedir (Snoek ve Wielenga, 2001, s.16).

Ortaöğretimin alt kademesinde (VMBO, HAVO 1-3, VWO 1-3) öğretmenlerin ortaöğretim öğretmenliği yapmak için bir alanda 4 yıllık lisans programı izleyerek ortaöğretim I. devre öğretmen eğitimine gereksinmesi vardır. Bu lisans derecesi mesleki yükseköğretim kurumunda eğitim bilimleri ile bir alan öğretiminin birleştirildiği öğretim programı tamamlanarak elde edilir (Snoek ve Wielenga, 2001, ss.16-18).

Ortaöğretimin üst kademesi (HAVO 4-5, VWO 4-6) için ortaöğretim öğretmenlik belgesine gerek vardır. Bu belge 1600 saatlik ve bir yıllık lisansüstü eğitimi izlenerek kazanılır. Bu lisansüstü eğitim, ortaöğretim okullarındaki derslerin birine dönük bir alanda eğitim veren 4 yıllık bir akademik üniversiteyi bitirmiş olanlara uygulanan ve mesleki ve alan bilgisi öğretimi ile ilgili dersleri içeren bir programdır. Ülke genelinde 9 akademik üniversite, bu yüksek lisans programlarını sunmaktadır. Öğretmenlik sertifikası, bir yükseköğretim diploması gerektirir ve 640 saatlik uygulamaya dayalı bir programdan sonra elde edilir (Snoek ve Wielenga, 2001, ss.16-18).

Genel ders öğretmenliği dışındaki tarım dersleri için, STOAS adı verilen bir enstitü tarafından tarım öğretmeni yetiştirilirken, PTH adı verilen bir kurum da teknik dersler öğretmeni yetiştirmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni yetiştiren 5 enstitü ve sanat derslerinden öğretmenlik belgesi veren 9 enstitü bulunmaktadır (Snoek ve Wielenga, 2001, ss.16-18).

#### **1.4. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme**

Bilgi çağında bilim ve teknolojideki gelişmeler baş döndürücü bir hızla ilerlemektedir. Bu hızlı değişime sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmek ve katkıda bulunabilmek için evrensel boyuttaki gelişmelerden haberdar olunması gereklidir. Bu noktada yabancı dil bilmenin önemi ön plana çıkmaktadır. Ülkelerarası toplumsal, ekonomik, siyasal ve ticari ilişkiler başladığından bu yana hızla artış gösteren yabancı dil bilme gereksinmesi ve bu gereksinmenin giderilmesi devletlerin öncelikli eğitim politikalarından biridir.

Yabancı dil öğretimi için yabancı dil öğretmeni yetiştirme en temel konulardan birini oluşturmaktadır. Verilen eğitimin niteliğinin çoğu zaman öğretmenin niteliği ile doğru orantılı olması nedeniyle öğretmen yetiştirme sistemi önemlidir. Bu bağlamda Avrupa Birliğinde yabancı dil öğretmeni yetiştirme modelleri ve bu modellerdeki bazı öğeler dikkatle incelenerek ortak bir anlayış benimsenebilir. Her ülke, ulusal gereksinmelerine, tarihine ve geleneklerine göre öğretmen yetiştirmede kendi sistemine bağlı olmakla beraber, Avrupa Birliğindeki ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak bazı noktalarda birleşmektedir. Özellikle Avrupa ülkelerinde serbest dolaşım göze alındığında öğretmenlerin belirli standartlara sahip olmaları ve diplomalarının öteki ülkelere kabul edilebilir düzeyde olması gerekliliği kaçınılmazdır.

Birçok Avrupa ülkesinde iki tür dil öğretmeni yetiştirme modelinin olduğu görülmektedir. Birincisi, ilgili öğretmenlik programında olması gereken tüm boyutların aynı dönemde verildiği *eş zamanlı model*; ikincisi ise, öğretmenlik meslek bilgisi öğretiminin alan eğitimini izlediği *ardıl model*dir (EK 3). Avrupa Birliği ülkelerinin pek çoğunda ilköğretim düzeyi yabancı dil öğretmenlik programlarında eş zamanlı model uygulanırken, ortaöğretim düzeyi yabancı dil öğretmenlik programlarında ardıl model uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri, yükseköğretim kurumlarının edebiyat,



eğitim bilimleri, dilbilimi ve yabancı diller bölümlerinde yetişmektedir. Hollanda, Portekiz, Finlandiya, İsveç, İzlanda, Norveç ve sonradan üye olan pek çok ülke yabancı dil öğretmenini yetiştirmede iki modeli de kullanmaktadır. Yabancı dil öğretmen adayları, edebiyat fakülteleri ile eğitim bilimleri fakültelerinde öğrenim görerek öğretmen yetişebildikleri gibi dil öğretmenini yetiştiren kurumlarda da yetişebilmektedirler (Eurydice, 2001, ss.122-128).

Yabancı dil öğretmenliği programlarına giriş koşulları ülkeden ülkeye değişse de *ortaöğretim diploması* bütün ülkelerde zorunludur. Pek çok Avrupa ülkesinde yükseköğrenime giriş koşulları yabancı dil öğretmenliği için de geçerli olmakla birlikte bazılarında ek bir *giriş sınavı* uygulanmaktadır. Özellikle lisansüstü programlarda en *üst düzey dil yeterliğine* sahip olmak aranan bir başka koşuldur. Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Letonya, Litvanya, Polonya ve Romanya'da adayların üniversiteye girişte *yabancı dil testini* başarmaları gerekmektedir. Finlandiya'da üniversiteler *kendi kabul koşullarını* kendilerinin belirlemesine karşın adayların yabancı dil testini başarmaları bu bölümlere kabul edilmeleri için vazgeçilmez bir koşuldur (Eurydice, 2001, ss.129-130). Özellikle öğretmen açığının olmadığı Fransa gibi ülkelerde giriş koşulları arasında *sözlü sınav* da vardır.

Ortaöğretim yabancı dil öğretmenliği programlarının, derin bir yabancı dil bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları en önemli boyutlarıdır. Bazı ülkelerde, örneğın Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya ve Macaristan'da, öğretmen adayları iki alanda öğretmenlik yapacak biçimde eğitilmektedirler. Çift dil öğretmenliği, Avrupa Birliğinin çok dillik ve çok kültürlülük amacına hizmet ettiği için ve dil öğretiminde yetişmiş nitelikli eleman açığının oluşmaması için Avrupa Birliğince desteklenen konulardan biridir (Kelly ve ötekiler 2002, s.21). Çünkü birçok ülkede, örneğın Danimarka, Almanya, Fransa, İtalya, Finlandiya ve İsveç'te öğrenciler ortaöğretim basamağında İngilizce'nin zorunlu yabancı dil olmasının yanı sıra ikinci, hatta üçüncü yabancı dil derslerini görmektedirler (Eurydice, 2001, s.130).

Yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında kuramsal ve uygulamalı boyutlarla ilgili pek çok ders türü bulunmaktadır. *Kuramsal* boyuttaki dersler; eğitim dersleri, dil beceri dersleri, ikinci alan dersleri, kültür dersleri, özel öğretim yöntemleri ve bilgi ve iletişim teknolojileri gibi ders türlerinden oluşmaktadır (Kelly ve ötekiler, 2002, ss.21-22). Programda yer alan öteki dersler ise, genel olarak dilbilim dersleri ve tarih-edebiyat-kültür dersleridir. Programlar incelendiğinde dilbilim derslerinin pek çok ülkede olduğu, hatta dilbilim boyutuyla ilgili olan Biçimbilim, Sesbilim, Sözdizimi gibi derslere ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca uygulamalı dilbilim dersleri de pek çok ülkedeki programda, karşılaştırmalı dilbilim ve sosyo-dilbilim derslerine göre daha çok yaygın durumdadır (Eurydice, 2001, ss.131-132).

*Öğretmenlik uygulamaları*, Yunanistan ve İspanya dışındaki ülkelerde programın zorunlu bir parçasıdır. Ancak öğretmenlik uygulamalarına ayrılan süre ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin, Avusturya, İzlanda ve Norveç'te adaylar programın ilk yılından itibaren öğretmenlik uygulamaları yapmaktadırlar. Öğretmenlik uygulamaları *gözlem, planlama, öğretim ve değerlendirme* aşamalarından oluşmaktadır. Gözlem boyutuna dönük dersler her ülkede olmamasına karşın planlama, öğretim ve değerlendirmeye dönük dersler bütün ülkelerde zorunlu dersler arasındadır. Uygulama okullarındaki deneyimli rehber öğretmenlerin görevleri; uygulama öğrencisine rehberlik etmek, öğrencinin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmesi için dönütler vermek ve öğrencinin performansını değerlendirmektir. Bunların yanı sıra Bulgaristan ve İngiltere'de rehber öğretmenler hizmetöncesi programın düzenlenmesinde de rol almaktadırlar. Öğretmenlik uygulamaları, okullar ve yükseköğretim kurumlarının işbirliği ile gerçekleştirilir. Macaristan'da belirli okullar öğretmenlik uygulamalarının yapılacağı yerler olarak uzmanlaşmaktayken, Avusturya ve Finlandiya'da eğitim fakültelerinin uygulama okulları vardır. Öğrenci başarısı; rehber öğretmen, danışman öğretim üyesi ve uygulama okulunun yöneticileri tarafından gözleme dayalı olarak değerlendirilir ve bu değerlendirmeler raporlaştırılır. Birçok ülkede öğrenciler uygulama dosyası oluştururlar ve bu dosyaya göre değerlendirilirler. Buna ek olarak, bazı ülkelerde öğrenciler uygulama çalışmalarına yönelik bir araştırma projesi de hazırlamaktadırlar (Kelly ve ötekiler, 2002, ss.25-27).

Geleceğin yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yurtdışına yapılan eğitim amaçlı ziyaretler ve orada geçirilen zaman oldukça önemlidir. Bu yolla öğretmen adayı bir yandan dil becerilerine pekiştirmekte, öte yandan da hedef kültürün içinde yaşayarak o kültürü tanımaktadır. Bu, maliyetinin oldukça yüksek olması nedeniyle pek çok ülkede seçmeli bir etkinliktir. Almanya, İsveç ve İngiltere'deki bazı üniversitelerde bu ziyaretler eğitim programının temel öğelerinden biridir. İskoçya'da ise öğretmen adayları hedef dil ülkesinde altı ay geçirmek zorundadırlar, ancak ikinci hedef dil ülkesinde üç ay geçirmeleri yeterlidir. Finlandiya'da üniversiteler yabancı dil öğretmeni adaylarını hedef dil ülkesinde zaman geçirmeleri yönünde desteklemektedirler ve bunun ne kadar süre ile yapılması gerektiği konusu tartışılmaktadır. Bu ziyaretlerin süresi birkaç gün ile yedi ay, hatta bir yıl arasında farklılık göstermektedir (Eurydice, 2001, s.134).

Yurtdışı eğitim ziyaretlerine çeşitli yollarla gidilebilmektedir. Bunlardan en yaygını "asistanlık"tır. Asistanlık programına göre mezun konumundaki yabancı dil öğretmeni adayı, bir öğretim yılını hedef ülkedeki bir ilköğretim ya da ortaöğretim kurumunda bir İngilizce öğretmenine asistanlık yaparak geçirir. Bir başka yol ise, üniversiteler ve öğretmen yetiştiren kurumlardır. Kurumlar kendi aralarında öğrenci değişim anlaşması yaparak bunu gerçekleştirmektedir. Üçüncü yol ise, devlet acentelerinin ve özel kurumların eğitim amaçlı yurtdışı ziyaretlerinde sundukları çeşitli olanaklardır. Pek çok Avrupa ülkesinde bu türden yollar kullanılmaktadır. Örneğin, Hollanda'daki bir yabancı dil öğretmen adayı, üniversiteler ve enstitüler, devlet acenteleri ve asistanlık yollarıyla hedef ülkede geçici bir süre eğitim görebilmektedir (Eurydice, 2001, s.134-135). Avrupa Birliği, Lingua Programı kapsamında asistanlık çalışmalarına 1995 -1999 yılları arasında toplam 13.2 milyon Euro ayırmış ve 2.815 kişinin bu programdan yararlanmasını sağlamıştır (Eurydice, 2001, s.190).

#### **1.4.1. Avrupa'da Yapılan Çalışmalar ve Öngörüler**

Avrupa Birliğinde eğitim, temel konulardan biridir. Eğitimle ilgili pek çok çalışma, Avrupa Birliği Antlaşmasınının 149. ve 150. maddelerine dayanılarak hazırlanan SOCRATES eylem planının birinci döneminin olduğu 1995-1999 yıllarında hız kazanmıştır. Programın ikinci dönemi ise 1 Ocak 2000-31 Aralık 2006 tarihleri arasında

kapsamaktadır. Sekiz ayrı alt programdan oluşan Socrates Programında aşağıdaki alanlar ya da benzerleri yer almaktadır (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2005 ):

- Avrupa’da eğitim alanında insanların ülkeler üstü (ülkelerarası) hareketliliği
- Eğitim alanında yeniliği ve kaliteyi artırmayı hedefleyen ülkeler üstü işbirliği ve ortaklıklara dayanan projelerin geliştirilmesi
- Yabancı dil yeteneklerinin geliştirilmesi ve farklı kültürlerin anlaşılması
- Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı
- Karşılıklı bilgi deneyim ve iyi uygulama örneklerinin aktarımını kolaylaştıran ülkeler üstü işbirliği ve iletişim ağları
- Eğitim sistemleri ve politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve gözlenmesi
- Karşılıklı bilgi değişimi ile yeniliklerin ve iyi uygulama örneklerinin yayımına yönelik etkinlikler

24.01.2000 tarih ve 253/2000/EC sayılı Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi kararına göre Socrates Programının amaçları şöyle sıralanabilir (ODTÜ Avrupa Birliği Ofisi, 2005):

- Eğitimin her düzeyinde Avrupa boyutunun geliştirilmesi
- Avrupa Birliği içinde dil öğreniminin, gelişiminin desteklenmesi
- Açık ve uzaktan eğitim, diploma ve çalışma dönemlerinin tanınması
- Eğitsel uygulama ve materyallerin geliştirilmesinde yenilikçi yaklaşımların ve teknoloji kullanımının desteklenmesi

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için sekiz alt programla, ilgili alanlardaki çalışmalar sürdürülmektedir. Bu alt programlar şunlardır: Comenius (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim alanı), Erasmus (yükseköğretim alanı), Lingua (Avrupa diller eğitimi alanı), Grundvig (yaygın eğitim ve yaşam boyu öğrenme alanı), Minevra (bilgi ve iletişim teknolojileri ve açık-uzaktan eğitim alanı), Observations ve Innovations (eğitim sistemleri ve politikaları alanı), Joint Actions (ortak eylemler alanı) ve Accompanying Measures (destek önlemler alanı). Bunların arasında Lingua Programı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalara yön vermektedir. Lingua Programının amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2005):

- AB içerisinde dil çeşitliliğini teşvik etmek ve desteklemek,
- Yabancı dilleri öğrenmenin faydaları konusunda insanları bilinçlendirmek,
- Bireyleri yabancı dilleri öğrenmeleri için motive etmek ve özendirmek,

- Mevcut dil öğrenim yöntem, sistem, araç ve gereçleri hakkında bilgi sağlamak,
- Dil eğitim ve öğretiminde kalite, verim ve etkinliğin artırılmasına katkıda bulunmak,
- Herkesin ihtiyaç, yetenek ve şartlarına uygun biçimde yaşam boyu dil öğrenimi imkân ve fırsatlarına erişimini geliştirip, kolaylaştırmak.

Lingua Programının oluşup biçimlenmesinde Avrupa Komisyonu, üye ülkelerin eğitim bakanlıkları ve Avrupa Konseyi etkin rol oynamaktadır. Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi'nin en önemli dil politikası, "kültür ve dil farklılığı"nın korunmasını ve bu farklılıktan oluşan zenginliğin önemini yurttaşların benimsemesini sağlamaktır. Son katılımlarla da gittikçe büyüyen Avrupa'da çok farklı diller ve kültürler yaşamaktadır. Avrupa Birliğinin bu farklı dil ve kültür zenginliğinden kaynaklanan mirası, yeniden yapılandırılan Avrupalılık kavramında önemli yer tutmaktadır. Çünkü birlik içerisindeki ülkeler arasında serbest dolaşım ve ticaret hakkının verilmesi ile Avrupa Birliği yurttaşları istedikleri ülkeye gidip yaşayabilmekte ve ticaret yapabilmektedirler. Bu nedenle, dil bilmek bir gerekliliktir. Ayrıca dil bilen bireylerin farklı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirebilmeleri, topluluğun farklı kültür ve dil zenginliği içinde yapıcı rol oynamalarını sağlamaktadır. Ters durumda birlik içerisinde çeşitli kutuplaşmaların yaşanması kaçınılmazdır. Böyle kader belirleyici bir rolü olması nedeniyle dil öğretimi üzerinde titizlikle durulmasına gerek vardır (Eurydice, 2004).

Dil öğretiminin çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması politikası doğrultusunda çeşitli projeler geliştirilmiştir. Bu projeleri Buchberger (2000) kısaca şöyle özetlemektedir: Bunlardan birincisi, Avrupa Konseyince üye ülkeler arasında farklı dillerde iletişim kurmayı, yaşam boyu dil öğrenmeyi, farklı dilleri öğretmeyi, dil öğretmenlerinin eğitimini geliştirip öğrenci merkezli ve iletişimsel yöntemlerin dil öğretilmesinde kullanılmasını amaçlayan "Modern Dil Projesi"dir. Bu projenin amaçları şöyle sıralanmaktadır (Buchberger, 2000):

- Çok dilliliği ve çok kültürlülüğü artırmak ve Avrupa kültürünü oluşturmada dillerin önemli rol oynadığı konusunda halk bilinci oluşturmak için ulusal otoritelere yardımcı olmak,
- Dilbilimsel farklılıkları artırmak ve dil öğretimi ve öğreniminin kalitesini artırmak için fikirler, yaklaşımlar ve stratejiler geliştirmek,
- Okullaşmanın başlangıcından itibaren Avrupa dili ve kültürel farklılığını her öğrenciye aşilayarak dil öğrenmeye teşvik etmek,

- Dil öğreniminin planlama ve ölçülmesinde ortak bir referans oluşturmak ve geliştirmek (Avrupa Dil Dosyası ve ortak dil düzeyleri),
- Modüller dersler uygulamak ve oluşturmak için internet ağı kurmak,
- Dil öğrenimi ve öğretiminde kültürlerarası boyutu geliştirmek,
- Proje sonuçlarını yayımlamak

Oldukça geniş ölçekli olan bu çalışmaya paralel olarak Avrupa Komisyonu, İngilizce ve Fransızca'yı çalışma dili olarak belirlemiş, bunların dışında on dili topluluğun resmi dili olarak kabul etmiş, Lingua gibi dil öğretimine yönelik eğitim programlarını oluşturmuş ve dört azınlık dilinin canlandırılmasını ve korunmasını öncelikli dil politikası olarak belirlemiştir (Buchberger, 2000).

İkinci proje olarak, Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonunca 2001 yılı "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan edilmiş ve bu çerçevede çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Böylece üye ülkeler arasında birden çok dil bilme farkındalığı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılan öteki çalışma ise, Avrupa Dil Dosyasının geliştirilmesidir. Bunun ilk aşaması olarak da üye ülkelerde çalışmak ya da oturma izni almak isteyenlerden dil pasaportu 2005 yılından itibaren istenmiştir (Buchberger, 2000).

2000-2002 yılları arasında Socrates Programı kapsamında 58.500 öğrencinin ve 6.500 öğretmenin katıldığı 1601 dil projesine, dil öğrenilmesi için yetiştirme kursu açma ve gereç geliştirme ile ilgili 18 projeye destek verilirken; Leonardo da Vinci Programı kapsamında da 750 yabancı dil öğretmenin hizmetçi eğitimlerini yurtdışında yapmalarına destek verilmiştir. Her iki programda dil öğrenimi ve öğretimi etkinliklerine yıllık 30 milyon Euro ayrılmaktadır. Yapılan çalışmalara paralel olarak, Avrupa Birliği dil öğrenimi ve öğretimi alanında dört temel öğeyi benimsemiştir (Eurydice, 2004):

- En az üç yabancı dilin öğrenilmesi
- Yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda başlatılması
- Yabancı dille eğitimin yaygınlaştırılması
- Mesleki ve bireysel çalışmalarda dil yeterliliği farkının oluşturulması

Farklı dil ve kültürlerle karşılaşan bireylerin Avrupa Birliği içerisinde yapıcı rol oynamaları, bunun yanı sıra dil öğreniminin önemini giderek artması, okullarda yabancı dil öğretimine büyük önem verilmesine yol açmıştır. Bunun bir sonucu olarak,

yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanılmakta ve yabancı dil okul programlarında zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Ayrıca, okullarda öğretilecek yabancı dil sayısı artırılmaktadır. Dil becerileri eğitim politikalarının temel taşı olarak kabul edilirse, Avrupa'nın sosyal uyum ve dengeyi sağlaması ve başka ülkelerden aldığı göç baskısının üstesinden gelmesi olanaklıdır. Avrupalı ve ulusal otoriteler, yeniliklerin uygulamaya geçirilmesinde öğretmenlerin rolünün büyük olduğunu ve öğretmenlerin yetiştirilme kalitelerinin artırılmasına öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Avrupa düzeyinde pek çok yabancı dil öğretim öncelikleri, bu alanda öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Dil öğreniminde öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmesi için yeterli sayıda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda yeterli çalışmaların yapılması ve sınıflarda gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir (Eurydice, 2004).

Avrupa ülkelerinde 21. yüzyılın ideal “Avrupa dil öğretmeni”nin yetiştirilmesi yönünde çalışmalar başlatılmıştır. Bu öğretmenin eğitiminin nasıl olacağını belirleyen bazı ölçütler ve çalışmalar belirlenmiştir (Kelly ve ötekiler, 2002, ss.i-ii):

- Farklı yapı ve içeriklere sahip programlarda ortak bir anlayış geliştirmek, ideal öğretmenlik uygulamalarının çizgilerini belirlemek
- Avrupa düzeyinde nitelikli öğretmen yetiştirme programlarını tanımak ve karşılaştırma yapmak için bir akreditasyon çerçevesi oluşturmak
- Dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi için destek Internet ağlarını oluşturmak

Ortak bir Internet sitesi portalında eğitimleri için gerekli bilgi ve gereçlere ulaşabilecek olan geleceğin Avrupa dil öğretmenleri, hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde şu özelliklere sahip olacaklardır (Kelly ve ötekiler, 2002, s.ii):

- Eğitimlerini başarıyla tamamlayanlar “Avrupa dil öğretmeni” unvanını kullanacaklardır.
- Dil öğretmeni adaylarının birden çok ülkede öğretmenlik deneyimi kazanması gerekmektedir.
- Uzman dil öğretmenleri birden çok yabancı dil öğretecek biçimde yetiştirilecektir.
- Dil öğretmenleri, öğrencilerine Avrupa yurttaşlığı bilinci verecek biçimde eğitilmelidirler.
- Bütün öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrencileri ile sınıfta etkin olarak kullanacak biçimde eğitilmelidirler.
- Yabancı dille eğitim yapma çalışmaları ve bu yöndeki pilot uygulamalar desteklenmelidir.

İletişimsel yaklaşıma göre benimsenen yabancı dil öğrenimine ve öğretimine paralel olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda da bu yaklaşım benimsenip öğretmen adaylarının hedef dil ülkesinde eğitim sürelerinin bir bölümünü geçirmesi desteklenmelidir. Yukarıdaki öngörülerde Türkiye’de gelecekte yabancı dil öğretmenlerinin nasıl yetiştirileceği konusunda ipuçları sunulmaktadır.

#### **1.4.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme**

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapça ve Farsçanın öğretimi ile başlamış ve Tanzimat Döneminde Fransızca öğretimiyle sürmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında da Fransızca, İngilizce ve Almanca öğretim yapan okullar olmuştur. Ancak bu okullarda görevli öğretmenler çoğu zaman hedef dilin anavatanından gelen kişiler olmuştur. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin belirtildiği gibi çok önceden başlayarak yapılanmasına karşın, sistemli biçimde yabancı dil öğretmeni yetiştirilmeye 1940’lı yıllarda başlanmıştır. Başından bu yana yabancı dil öğretmeni yetiştirmede çeşitli modeller kullanılmış ve sorunlar yaşanmıştır. 1997 yılından sonra yabancı dil dersleri; ilköğretimin 4., 5., 6., 7., 8. sınıflarında, genel ve teknik liselerin 9. sınıflarında, hazırlık programı uygulayan liselerin bütün sınıflarında zorunlu ders durumuna gelmiştir.

##### **1.4.2.1. Tarihçe**

Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirmenin tarihi gelişimini anlamak için yabancı dil öğretimine kısaca bakmak yararlı olacaktır. Türkiye, Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte yeniliklerde hep Batıyı örnek almış ve orada olan gelişmeleri izleme eğiliminde olmuştur. Buna paralel olarak, yabancı dil öğretiminde de Batı dilleri ele alınmıştır. Programlarda sürekli olarak yabancı dil dersleri yer almış, ancak bu derslerde hangi dilin okutulacağını ülkenin politik ilişkileri ve dünya koşulları belirlemiştir. İlk dönemde Fransızca, daha sonra üyesi olunan uluslararası kuruluşların etkisiyle Fransızca ve İngilizce, 1960’lı yıllarda Almanca öğretim için tercih edilen diller olmuştur (Oğuz, 1999, s.7). Ancak 1980’li yıllarda ABD ile ilişkilerin giderek artması, ABD’nin bilim ve teknoloji alanında Avrupa’yı geride bırakması ve bilim–teknoloji dilinin İngilizce olması nedeniyle İngilizce son yıllarda okul programlarında yer alan bir



ders olmuştur. İlköğretimin ikinci kademesi ve liselerde yabancı dil dersleri her zaman yer almıştır. En son 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile yabancı dil öğretimi ilköğretimin 4. sınıfında başlamıştır. Ayrıca, Anadolu liselerinde, fen liselerinde ve yabancı dil ağırlıklı liselerde yabancı dil öğretimi 1. sınıftan önceki *hazırlık sınıfında* yoğun olarak gerçekleştirilmektedir.

Bütün bu gelişmelere paralel olarak yabancı dil öğretmenleri ilk olarak yurt dışından gelseler de Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme, Gazi Eğitim Enstitüsünde 1941 yılında Fransızca, 1944 yılında İngilizce ve 1947 yılına Almanca bölümlerinin açılması ile başlamıştır. Başlangıçta iki yıl eğitim veren bu bölümler, 1962 yılında üç yıla, 1978 yılında dört yıla çıkarılmıştır. 1982 yılından bu yana Yükseköğretim Yasası çerçevesinde yabancı dil öğretmenliği eğitimi üniversitelere bağlı olarak dört yıllık lisans düzeyinde verilmektedir. Ayrıca, 1990 yılından bu yana pek çok yabancı dil eğitimi bölümü bir yıl süren hazırlık programı uygulamaktadır (Demirel, 1991, ss.25-26).

Geçmişten bu yana yabancı dil öğretmenleri üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı yabancı diller eğitimi bölümlerinde yetiştirilebildikleri gibi fen-edebiyat fakültelerinden de yetişmişlerdir. Yabancı dil olarak İngilizcenin ilköğretimde erken yaşlara çekilmesiyle artan öğretmen açığının kapatılması için fen-edebiyat fakültelerinin dil bölümlerinden mezun olanlar da öğretmenlik yapmaktadırlar. En son biçimi ile kimlerin öğretmen olabileceği 12.07.2004 tarihli kararla değişik 119 No'lu Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile belirlenmiştir. Bu karara göre öncelik sırası şöyledir: İngilizce öğretmenliği bölümü mezunları, tezsiz yüksek lisans programını tamamlayan ya da Bakanlık-YÖK işbirliği ile açılan pedagojik formasyon programını başarı ile tamamlayan İngiliz dili ve edebiyatı bölümü, Amerikan kültürü ve edebiyatı bölümü, mütercim-tercümanlık bölümü, İngiliz dil bilimi bölümü mezunları öğretmen olarak atanabilmektedirler (TTKB, 2004).

Bu yollarla İngilizce öğretmeni açığının kapatılamaması durumunda yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim programlarından mezun olup İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler ile Eğitim Fakülteleri, Fen Fakülteleri, Edebiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin alan öğretmenliği bölümlerinden mezun olup

"Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavında (KPDS)" "B" ve daha yukarı düzeyde puan alanlardan İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler atanabilmektedirler (TTKB, 2004).

#### 1.4.2.2. Sorunlar

Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Demirel (1991, s.25-39) bu güçlükleri *giriş*, *süreç* ve *çıkış* boyutlarında ele alarak sistemli bir biçimde açıklamıştır. *Giriş* boyutunda karşılaşılan sorunlar öğretmen adaylarının bilişsel davranışları ve duyuşsal özellikleridir. Yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan liselerden mezun olan yabancı dil bölümü öğrencileri üniversitelerin İngilizce öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerini tercih etmektedir. Bu bölümlere istekli ve başarılı öğrenciler gelmektedir ve bu nedenle bu bölümlerin puanları oldukça yüksektir. Oysaki İngilizce dışındaki öteki yabancı dil bölümlerine giriş yapan öğrencilerin bilişsel davranışları istenilen düzeyde değildir. Bunun en büyük nedeni, öteki yabancı dil bölümü mezunlarının iş bulma olanaklarının oldukça kısıtlı olmasıdır.

Bir başka sorun ise *öğrencilerin duyuşsal özellikleridir*. Bu sorun sadece yabancı dil öğretmenlikleri için değil, tüm öğretmenlik programları için geçerlidir. Öğretmenliğin insan yetiştirme sanatı olduğu düşünüldüğünde, adayların akademik açıdan ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar duyuşsal açıdan iyi birer öğretmen olamayacakları açıktır. Bu nedenle, öğretmenlik programlarına girişte adayların mesleğe karşı tutum ve eğilimlerini ölçen ölçekler uygulanmalı ve sözlü görüşmeler yapılmalıdır (Demirel, 1991, s.29).

Giriş boyutunda karşılaşılan bir başka sorun ise üniversitelerdeki yabancı dil öğretmenliği programlarında *öğrenci kontenjanlarının ülkenin gereksinmelerinin altında olmasıdır*. Bu durum ise, dil ve edebiyat dışındaki programlardan mezun olanların İngilizce öğretmeni olarak işe başlamalarına neden olmaktadır.

Süreç boyutunda karşılaşılan en büyük sorunlar ise *yetişmiş öğretim elemanı eksikliği, bölümlerin fiziki açıdan yeterince donanımlı olmaması ve öğretmenlik uygulamalarına yeterli zamanın ayrılmamasıdır*. Pek çok eğitim fakültesinde öğretim elemanı açığı vardır (Akyel, 2003, s.98). İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük kentlerin dışındaki

üniversitelerde alanında yetişmiş öğretim elemanı bulmak oldukça güçtür. Bu durum öğretmen adaylarının eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim fakültelerinin fiziki açıdan yetersiz olduğu gerekli araç- gereç ve teknolojik donanımlara sahip olmadığı bilinmektedir (Demirel, 1991, ss.30-34). Öte yandan, eğitim fakültelerine 1997 yılında getirilen yeniden yapılanma ile öğretmenlik uygulamalarına Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II derslerinin eklenmesi, olumlu bir çalışma olmuştur (Tapan, 2000, ss.382-383). Pek çok ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarında uygulama, en önemli boyutu oluşturmaktadır (Kelly ve ötekiler, 2002, s.25). Uygulamaya ayrılan süre kuram ve uygulama arasındaki açığı kapatmaya yetecek kadar değildir.

İngilizce öğretmenlerinin *aksanlarının bozuk olması* ve pratiklerinin yeterli olmaması da önemli bir sorundur (Oğuz, 1999, ss.16-22). Öğretmen yetiştiren kurumlarda bu nitelikler, yetişmiş öğretim elemanı kadrosu olmaması nedeniyle kazandırılmamaktadır. Bu nedenle, İngiltere'deki dil okullarıyla ya da öğretmen yetiştiren kuruluşlarla iş birliğine gidilerek öğretmen adaylarının pratik yapması ve kültür edinimi sağlanabilmektedir. Bu yönde Anadolu Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi İngiltere ve Amerika'daki üniversitelerle işbirliğine gitmiştir.

Çıkış boyutunda karşılaşılan sorunlar ise *mesleğe yönelme* ve *hizmetiçi eğitim* olarak değerlendirilebilir. İngilizce öğretmenliği mezunlarının turizm, bankacılık ve ticaret gibi farklı iş alanlarına yönelmeleri ile istihdam edilecek nitelikli öğretmen sayısı azalmakta ve farklı kaynaklardan öğretmen arayışı hızlanmaktadır (Demirel, 1991, s.35). İngilizce öğretmenlerinin farklı mesleklere yönelmelerinin temelinde öğretmenliğin ekonomik olarak çekici olmaması yatmaktadır. Öte yandan, yabancı dil öğretmenlerinin farklı kaynaklardan gelmeleri nedeniyle hizmetöncesi eğitimde kazanamadıkları donanımları hizmetiçi eğitimlerle tamamlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra tüm öğretmenlerin son gelişmelerden haberli olması gerekmektedir (Demirel, 1991, s.36). Akyel (2003, s.98) 1999 yılında İngilizce öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin düzenlenen hizmetiçi eğitimlere karşı olumlu tutum içinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Bunun en önemli nedenleri öğretmenlerin ders yüklerinin ağırlığı, düşük ücret, hizmetiçi eğitimlerden önemli kazanımları olacağından kuşku ve hizmetiçi

eğitimlerin sınıf uygulamalarından uzak olması biçiminde belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitimlerin yerel düzeye alınması ile bu sorunun bir ölçüde aşılacağı ümit edilmektedir.

### **1.4.2.3. Modeller**

İngilizce öğretmeni yetiştirmede ülkemizde hem eşzamanlı model hem de ardıl model uygulanmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmen açığının karşılanamadığı durumlarda alternatif sertifika modeli de uygulanmaktadır. Ancak, temel olarak ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretmenliği için eş zamanlı model benimsenmektedir. Bu model doğrultusunda öğretmen adayları eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde dört yıl süren bir lisans eğitimi almaktadırlar. Bu programda alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür birleştirilmiş olarak sunulur. İlk iki yılında genel kültür, temel dil becerileri edinimine ve edebiyata ağırlık verilirken son iki yılda dilbilimine ve dil becerilerinin öğretimine ağırlık verilmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise programın her döneminde yer almaktadır.

Ardıl modelde ise, fen-edebiyat fakültelerinin İngiliz dili ve edebiyatı, Amerikan dili ve edebiyatı, İngiliz dil bilimi, mütercim-tercümanlık bölümlerinin lisans programının tamamlanmasından sonra eğitim fakültelerince enstitülerde tezsiz yüksek lisans eğitimi verilir. Ardıl model daha çok ortaöğretim basamağına yönelik İngilizce öğretmeni yetiştirmektedir. Tezsiz yüksek lisans programında öğretmenlik meslek dersleri ve özel öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğretmenlik uygulamaları yer almaktadır.

Alternatif sertifika programları, tezsiz yüksek lisans yapmayan ancak İngilizce öğretmeni olarak atanmak isteyen İngiliz dili ve edebiyatı, Amerikan kültürü ve edebiyatı, mütercim-tercümanlık, İngiliz dil bilimi bölümlerinin mezunlarına, YÖK'ün izni ile ve İngilizce Öğretmenliği Programı olan üniversitelerin eğitim fakültelerince uygulanmaktadır.

Bütün bu modellere ek olarak, 2000 yılında Anadolu Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığının işbirliği sonucu açılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ile yüz yüze ve uzaktan eğitim birleştirilerek karma bir eğitim modeli uygulanmıştır. Bu programda eğitim ilk iki yıl yüz yüze, son

iki yıl ise uzaktan eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilmektedir. İlk iki yılın sonunda öğrencilere İngilizce Öğretmenliği Önlisans Diploması verilmektedir. Bu diploma ile gereksinmeler doğrultusunda İngilizce öğretmeni olarak çalışabilen mezunlar, aynı zamanda öğrenimlerini uzaktan eğitim yaklaşımıyla sürdürebilmektedirler. Lisans derslerini tamamlayanlar İngilizce öğretmeni unvanı ile okullara atanmaktadır (MEB, 2004).

### **1.4.3. Hollanda'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme**

Hollanda, 1986 yılında ilköğretim okullarında İngilizceyi zorunlu ders durumuna getirerek yabancı dil öğretimini erken yaşlara çekmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde zorunlu eğitimde (5-17 yaş) 12 yıl boyunca okul türlerine göre en az bir yabancı dil dersinin olduğu görülmektedir. VWO'larda 6 yıl boyunca üç yabancı dil öğrenimi; HAVO'larda ilk 3 yıl üç yabancı dil, son 2 yıl iki yabancı dil öğrenimi; VMBO'larda ilk 2 yıl iki yabancı dil, son 2 yıl bir yabancı dil öğrenimi zorunludur. Bunların yanı sıra, yabancı dil öğretimine ilköğretim 1. sınıftan itibaren başlayan okullar da bulunmaktadır (Eurydice, 2000, s.22). Zorunlu yabancı dil derslerinden ilki İngilizce olmak zorundadır. Görüldüğü gibi Hollanda'da dil öğretiminde çeşitliliğe ve sürekliliğe büyük önem verilmektedir.

#### **1.4.3.1. Tarihçe**

Bu ülkede yabancı dil öğretmeni yetiştirme tarihesi yabancı dil öğretimi ile paralel bir konumda olmuştur. Hollanda'nın coğrafi konumu gereği Almanya ile komşu olması ve İngiltere'ye oldukça yakın olması nedenleriyle yabancı dil öğretimi her zaman gündemde olmuştur. 1986 yılına kadar ortaöğretimde zorunlu olan yabancı dil ilköğretimin 6.-7. sınıflarında zorunlu olmuştur. Bu yasaya paralel olarak yeterli sayıda İngilizce öğretmeni olmaması nedeniyle ilköğretim öğretmenleri geniş ölçekli çoklu ortamlar aracılığı ile hizmetiçi eğitimden geçirilmişlerdir. 16.000 ilköğretim öğretmenin katıldığı program 40 hafta sürmüştür. Böylece ilköğretim öğretmenleri programda zorunlu olan İngilizce dersini öğrencilere sunacak düzeye ulaşmışlardır (Koster, 1986, ss.8-12).

1980'li yıllardan bu yana ilköğretimde zorunlu İngilizce dersleri sınıf öğretmenlerince yürütülmektedir. İngilizce dersleri, genel ortaöğretim ilk üç yılında ve mesleki

ortaöğretimin tümünde ortaöğretim I. devre yabancı dil öğretmenlerince, genel ortaöğretimin üst kademesinde ise ortaöğretim öğretmenlerince yürütülmektedir. Ortaöğretim I. devre İngilizce öğretmenleri mesleki yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak dört yıllık lisans programı ile yetiştirilirler. Bu programda alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik uygulamaları aynı zamanda verilmektedir. Ortaöğretim İngilizce öğretmenlikleri ise akademik üniversitelerde lisansüstü düzeyde verilmektedir. Bu programda öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları yer almaktadır (Eurydice, 2001, s.115).

#### **1.4.3.2. Sorunlar**

Hollanda'da yabancı dil öğretmenin yetiştirilmesinde yaşanan en büyük sorun öğretmen olmak isteyen *aday sayısının azlığı*dır. Öğretmenliğin gelişen öteki meslekler karşısında çekiciliğini kaybetmesi ile öğretmen yetiştiren kurum programlarında öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısı azalmıştır. Sayının az olmasına bağlı olarak herhangi bir giriş, tutum ve eğilim sınavının yapılmaması (kurumlara göre değişebilir) nedeniyle, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine, ortaöğretim kurumunda başarılı olduğu derslerine ve gelişim dosyasına bakılarak seçim yapılmaktadır. Başvuran öğrenciler arasında seçim yapma şansının pek olmaması kaliteyi biraz düşürmektedir (OECD, 2003a).

Yaşanan ikinci sorun ise, her kurumda *farklı programların uygulanması* ve farklı özelliklerde öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bunun etkisinin azaltılması için HBO'larda ortak program uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, akademik üniversitelerdeki dil ve edebiyat eğitimi programları ile yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlik sertifikası programları birbirinden farklı olabilmektedir. Türkiye'de olduğu gibi bu ülkede de yabancı dil öğretmenleri *başka iş alanlarına yönelmektedirler*. Bu sorunun aşılması için öğretmenliğin çalışma koşulları ve ekonomik olarak iyileştirilmesi yönünde çalışmalar sürmektedir (OECD, 2003a).

#### **1.4.3.3. Modeller**

Hollanda'da genel öğretmen yetiştirmede olduğu gibi yabancı dil öğretmenleri de üç modelde yetiştirilmektedir. Birincisi lisans düzeyindeki eş zamanlı eğitimidir. Bu model

HBO'larda sunulmaktadır ve ortaöğretim I.devre İngilizce öğretmeni yetiştiren 7 kurum vardır. Bu programlarda öğretmenlik uygulaması önemli yer tutmaktadır. Öğretim süresince öğretmenlik uygulamaları her yıl artarak gerçekleştirilmekte ve bu uygulamalar son sınıfta büyük ağırlık kazanmaktadır (Snoek ve Wielenga, 2001, s.50). Adayların kendi başlarına en azından 200 saat öğretmenlik uygulaması yapmaları gerekmektedir. Dört yıllık çalışma boyunca öğretmenlik uygulamaları 1300-1680 saat sürmektedir. Uygulamalı dilbilim ve kültür dersleri de programın 1/3'ünü oluşturmaktadır (Eurydice, 2001, s.146).

İkinci model ise, 1 yıl ve üzeri süren yüksek lisans programlarının uygulandığı ardıl modeldir. Akademik üniversitelerin İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca gibi dil ve edebiyat bölümlerinin birinden lisans derecesi alanlar akademik üniversitelerin eğitim bilimlerinde sürecek yüksek lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarına katılmaktadırlar. Bu programda öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları dersleri yer alır ve 840 saatten oluşur. 250 saatinin okul uygulamalarına ayrıldığı programın en az 120 saatinin aday öğretmence bizzat uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi gereklidir. Öğretmenlik uygulamalarında aday öğretmenler, ödevler, sınavlar ve araştırma projeleri ile değerlendirilir. Bu değerlendirme sürecinde rehber öğretmen etkin rol oynamaktadır. Rehber öğretmen tarafından başarılı bulunmayanlar yeniden uygulama yapmaktadırlar (Eurydice, 2001, s.146).

Bir başka model ise, sertifikalar yoluyla yabancı dil öğretmeni yetiştirmedir. Öğretmen açığını gidermek ve öğretmenlik mesleğini istekli olanlara açmak amacıyla kısa süreli sertifika programları yürütülür. Bu programlar çoğu kez mesleki yükseköğretim kurumlarınca yürütülür. Programın içeriğinin belirlenmesinde adayın eğitim geçmişi önemli rol oynar (OECD, 2003a, ss.38-39).

### **1.5. İlgili Araştırmalar**

Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları üzerine bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda programların değişik yönleriyle ilgili sorunlar ele alınmıştır. Çoğunluğu Avrupa Birliğince yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda dil öğretimi, öğretmenlik mesleği

ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme gibi temel alanlar ele alınmış ve incelenmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise, Türkiye ile öteki ülkelerde uygulanan öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalarda ilgili programın amacı, içeriği, öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlik uygulamaları ve öğrenci başarısını değerlendirme boyutları ele alınarak karşılaştırılmıştır.

**Eurydice** (2005) tarafından hazırlanan “Avrupa Okullarında Dil Öğretimi Üzerine Önemli Veriler (Key Data on Teaching Languages at School in Europe)” adlı çalışma ile okullardaki dil çeşitliliğinin, eğitim programları içinde yabancı dil eğitiminin yerinin, öğretilen farklı diller ve öğretmenlerin hizmetöncesi eğitiminin ve niteliklerinin belirtilmesi amaçlanmıştır. 2002/2003 öğretim yılı ile sınırlandırılan çalışma sonucunda, 15 yaşındaki çocukların kimi zaman evlerinde okuldaki dilden başka bir dili konuştukları, göçmen ailelerin çocukları için dil destek önlemlerinin alındığı, zorunlu yabancı dil öğretimi yaşının giderek erken yaşlara çekildiği, Avrupa Birliğindeki öğrencilerin çoğunun en az iki zorunlu yabancı dil öğrendikleri, yabancı dil öğretiminin uzun yıllara yayıldığı, programların 9/34’unun zorunlu yabancı dil dersine ayrıldığı ve sıra ile İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca ve Rusça’nın en çok öğrenilen yabancı diller olduğu ortaya çıkmıştır.

Yine **Eurydice** (2002a) tarafından hazırlanan “Avrupa’da Öğretmenlik Mesleği: Görünüm, Eğilimler ve Sorunlar (The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns)” adlı çalışmaların amacı, farklı ülkelerdeki öğretmen eğitime daha yakından bakarak değişen koşullarla oluşan sorunlara çözümleyici yaklaşımlar kazandırmaktır. Çalışmada geleceğin öğretmenlerinin mesleki eğitimlerinin nasıl olması gerektiği, kazanmaları gereken becerilerin neler olduğu, arz ve talep arasındaki dengenin nasıl olduğu ve öğretmenlerin çalışma koşullarının karşılaştırılmalı durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bütün ülkelerde ortak bir nokta yakalamak için zorunlu ortaöğretim düzeyi öğretmenliği incelemeye alınmıştır. Böylece çalışma 10/12 – 15/16 yaş grubundaki öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerini kapsamaktadır. Çalışma 2000/2001 öğretim yılını kapsamaktadır. Eurydice tarafından hazırlanan 5 ayrı anket yoluyla çalışmanın karşılaştırma yapılacak alanlarına yönelik veriler toplanmıştır. Çalışmanın istatistiksel göstergeleri Eurostat tarafından



sağlanan UOE veri tabanı kullanılarak hazırlanmıştır. Socrates Komitesi üyelerince hazırlanan ülke uzmanları tarafından çalışmanın tarihi ve içeriği ile ilgili veriler hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında dört rapor yazılmıştır. Birinci raporda Avrupa'daki genel ortaöğretim alt kademeye yönelik öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinin örgüt, yapı, içerik ve mesleğe geçiş gibi çeşitli yönlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine yer verilmiştir. İkinci raporda, öğretmenler için arz-talep dengesini etkileyen demografik eğilimlere yer vermiştir. Ayrıca bazı ülkeler tarafından uygulanan planlama stratejileri tanımlanmıştır. Üçüncü raporda ise öğretmenlerin çalışma koşullarının yanı sıra çalışma yükü, sorumlulukları ve ücretleri gibi çeşitli yönler ele alınmıştır. Bütün bunlara ek olarak, hizmetiçi eğitimin içeriği ve durumu da tanımlanmıştır. Son raporda da öğretmenlik mesleğinin öğretmenler ve toplum tarafından nasıl algılandığıyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini sağlamak için çeşitli önerilerde bulunulmuştur: Öğretmen yetiştirme yollarını çeşitlendirme, hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimde bütünüyle tutarlılık gösterme, ücret politikalarında parasal özendiricilere yer verme, öğretmen gereksinmesini gidermek için öğretmen hareketliliğini sağlama ve emekliliği yaklaşan öğretmenleri meslekte tutmaya yönelik etkenler. Bu raporlara ek olarak, ülkelerin son yirmi beş yılda yaptıkları önemli yasal değişikliklerin çizelgeleştirilerek verilmiştir.

**Kelly ve ötekiler** (2002) tarafından hazırlanarak Avrupa Komisyonuna sunulan “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimi: Avrupa'daki Gelişmeler (The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe)” adlı raporda Avrupa'da yabancı dil öğretmenlerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimleri incelenmiştir. 32 ülkenin raporlarından yola çıkılarak ilköğretim ve ortaöğretime yönelik olarak yetiştirilen yabancı dil öğretmenlerinin hangi kurumlarda ve hangi koşullarda yetiştirildiği ve hangi nitelikleri kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim programları ile ilgili olarak sunulan kurumsal içerik ve öğretmenlik uygulama çalışmaları gözden geçirilmiştir. Ayrıca programlarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ne kadar sürdüğü ve yıllara dağılımı çözümlenmiştir. 15 örnek olay incelemesinin de yapıldığı çalışma doküman incelemesine dayanılarak hazırlanmıştır. Veriler 32 ülkenin eğitim

bakanlıklarından, Eurydice ve Eurybase ulusal raporlarından, Avrupa Modern Diller Merkezinden, Yükseköğretim kurumlarından, UNESCO'dan, öğretmen derneklerinden ve kültürel organizasyonlardan toplanmıştır.

Yapılan çalışma sonunda dil eğitimi ile ilgili olarak Avrupa'da kavram birliği olmadığı ve bunun da öğretmen eğitiminde işbirliğine gitmede, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlik mesleğinde hareketliliği engellediği belirtilmiştir. Yabancı dil eğitiminin okulöncesinden başlayarak tüm eğitim basamaklarında yer aldığı görülmüştür. Zorunlu eğitim çağındaki çocuklarda yabancı dil eğitimi zorunludur. Ortalama 9-10 yıl süren zorunlu eğitimin ikinci basamağında verilen yabancı dil giderek daha erken yaşlara inmektedir. Zorunlu eğitim çağı sonunda ve yükseköğretimde yabancı dil eğitimi seçmelidir.

Dil öğretmenleri pek çok ülkede devlet memuru olarak kabul edilmektedir ve adaylık döneminden geçmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerinde kariyer yapmaları pek çok ülkede oldukça sınırlıdır. Kariyerlerini belirlemede meslekteki yılları, performansları, gönüllülükleri, hizmetiçi eğitimlere katılmaları önemli rol oynamaktadır.

Bütün ülkelerde lisans düzeyinde programlara kabul edilmenin ön koşulu ortaöğretim diplomasıdır. Bazı ülkeler giriş sınavı yaparken bazıları da ayrıca görüşme yapmaktadır. Lisans düzeyindeki öğretmenlik programlarında alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi birlikte verilmekte öğretmenlik uygulaması sonra yaptırılmaktadır. Lisansüstü düzeyde ise öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama dersleri yer almaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri ya üniversitelerce ya eğitim bakanlıklarınca ya da her iki kurum tarafından da akredite edilmektedir.

Programdaki kuramsal dersler ele alındığında hemen hemen her ülkede araştırma yöntemleri dersi, eğitim dersleri, dil beceri dersleri, ikinci yabancı dil dersleri, dil ve kültür öğeleri, özel eğitim yöntemleri, bilgi ve iletişim teknolojisi, Avrupa Boyutu, yurtdışı eğitim ziyaretleri ve kültürlerarası hoşgörü ve anlayış gibi dersler olduğu görülmektedir. Bu kuramsal dersler ödevlere, yazılı ve sözlü sınavlara, tez teslimi ve savunmasına, araştırma raporlarına ve bitirme sınavlarına göre değerlendirilir.

Uygulamanın içeriği ele alındığında uygulama okulunun seçimi, öğretmenlik uygulamasının uzunluğu, gözlem, planlama, öğretmenlik yapma dersleri, değerlendirme, öğretmenlik uygulamalarında rehberlik ve danışmanlık, işbirliği konuları göze çarpmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları gözleme dayalı olarak değerlendirildiği gibi raporlar ve uygulama gelişim dosyaları ile de değerlendirilmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin hizmetiçi eğitiminin çok sistemli olmadığı ve farklı kurumların sorumlu olduğu görülmüştür. Hizmetiçi eğitimler sonunda bazı ülkeler belge vermektedir. Bazı ülkeler hizmetiçi eğitimlere katılıma göre kariyer belirlemektedir.

Öğretmen eğitimindeki iyi uygulamalar ve yenilikler şöyle sıralanmaktadır:

- Yabancı dille eğitim projesi
- Hizmetiçi eğitimde yabancı dille eğitim
- Bölgesel değişim projeleri
- Yurtdışında öğretmenlik uygulaması yapma
- Uzaktan eğitim yoluyla uluslararası dil öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitimi

Bu temel raporda geleceğin Avrupa dil öğretmeninini yetiştirilmesinde gereken öğeler sıralanmıştır.

**Eynur** (2002), “Türkiye’deki Üniversitelerde Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitim Öğretim Programlarının Bazı Ülkelerdeki Üniversiteler ile Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Azerbaycan, Kanada, Avusturya ve İngiltere’deki bazı üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarını karşılaştırmış ve sonunda Türkiye için örnek program modeli önermiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmada bütün ülkelerde farklı farklı programların uygulandığı görülmüştür.

**Eurydice** (2001) tarafından hazırlanan “Avrupa’daki Okullarda Yabancı Dil Öğretimi (Foreign Language Teaching in Schools in Europe)” adlı çalışmada yabancı dil öğretiminin devlet ve devlet destekli özel okullarda nasıl yürütüldüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Dil kursları ve bağımsız özel okullar çalışmanın kapsamına alınmamıştır. İlköğretim ve ortaöğretim basamaklarında yabancı dil eğitime dönük olarak öğretimin işleyişi, öğretmen eğitimi ve meslek içinde iyileştirilmesi, yabancı dil programlarının içeriği, azınlık dillerini korumak için alınan önlemler ve yabancı dil eğitimi alanında topluluğun gerçekleştirdiği eylemler gibi konular üzerinde durulmuştur. Veriler Eurydice çalışma grubu tarafından özel olarak hazırlanan beş anket aracılığı ile toplanmıştır.

Çizelgeler kullanılarak çeşitli karşılaştırmalar yapılan çalışma sonunda, azınlık dillerinin desteklenmesi ve okul programlarında yerini alması, farklı anadile sahip öğrencilerin kaynaştırılması için farklı yolların kullanılması, yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılması ve eğitime ayrılan zamanın artırılması, en az iki zorunlu yabancı dil öğretime geçilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin artan gereksinmelerini hem nitel hem de nicel olarak karşılayabilmesi, yabancı dil programlarında kültürel öğelere yer verilmesi ve iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi gerektiği yönünde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Topbaş** (2001) tarafından yapılan “Türkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde Türkiye’de eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği programı ile Fransa’da öğretmen yetiştirme enstitüsünün sınıf öğretmenliği, yani ilköğretim öğretmenliği programları; programın amaçları, içeriği, öğretim süreçleri, değerlendirme boyutları, öğretim elemanlarının seçim ölçütleri, programa öğrenci kabul koşulları ve sınıf öğretmenin maliyetleri bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Ayrıca, yapılan karşılaştırma sonrasında sınıf öğretmeni yetiştirme için bir model program önerilmiştir.

Betimsel nitelikteki bu çalışmada programların amaçları; amaçların temelini oluşturan alanlar, öğretmenlik meslek bilgisi, bireysel gelişim, alan dersleri ve öğretimi, amaçlar taksonomisi ve yaşama hazırlama açılarından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma

sonunda Türkiye'deki programda Türkçe, öğretmenlik mesleği, öğretimi planlama ve değerlendirme, öğretmenlik uygulaması ve eğitimdeki çağdaş gelişmeler temel ders alanlarını oluşturmaktadır. Fransa'daki programın temelini de ekip çalışması, sosyolojik ve kültürel farklılık, meslek ahlakı vb. konular oluşturmaktadır. Her iki ülkenin ortak alanlarını sınıf yönetimi, alan öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri, rehberlik ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışmak gibi konular oluşturmaktadır. Türkiye ve Fransa'daki programların içeriği genel kültür dersleri, alan dersleri, seçmeli dersler ve öğretmenlik uygulamaları boyutlarında ele alınmıştır.

Öğretim süreçleri açısından bakıldığında, Türkiye'de alan derslerinde içeriğin öğrenilmesine, öğretim derslerinde ise sınıf içi etkinliklere ağırlık verildiği görülmektedir. Fransa'da ise ilk yıldan itibaren sınıf içi etkinliklere yer verilirken öğretmenlik uygulamaları ise ikinci yıldan itibaren başlatılmaktadır.

Öğrenci başarısını değerlendirme ölçütleri açısından Türkiye'de her ders kendine özgü ilkeler belirlemektedir. Genel olarak öğrenci başarısı ara sınavı, dönem sonu sınavı, ödev, proje ve uygulama çalışmaları ile değerlendirilmektedir. Fransa'da değerlendirme ölçütleri yazılı ve sözlü olabilmektedir. Türkiye'dekinden farklı olarak Fransa'daki sınıf öğretmenliği öğrencileri, uygulamalardan yola çıkarak tez hazırlamakta ve bunu savunmaktadırlar.

Öğretim elemanlarının kaynakları her iki ülkede de farklı farklıdır. Ancak mesleki deneyim önem taşımaktadır. Fransa'da öğretmen yetiştiren kurumlarda, deneyimli öğretmenler ve müfettişler de sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine etkin olarak katkıda bulunurlar.

İki ülkede sınıf öğretmeliğine kabul koşulları farklıdır. Örneğin, Türkiye'de lise ve dengi okulu bitiren ve ÖSYM'nin yaptığı öğrenci seçme sınavında fakültelerin istediği puanı alan öğrenciler kayıt olabilirler. Oysaki Fransa'da sınıf öğretmenliğine lisans ve dengi diploma sahipleri, üç çocuk yetiştiren anneler ve üst düzey sporcular kabul edilirler.

Bir öğretmen adayının maliyeti, Fransa'ya oranla (7723 ABD doları) Türkiye'de oldukça düşüktür (900 ABD doları).

**Kadıoğlu** (1999) yüksek lisans tezinde İngiltere ve Türkiye'deki kimya öğretmeni yetiştirilmesini karşılaştırmak için ilgili ülkeleri öğretmen yetiştirmede öğrenci seçimi, eğitim programları, staj ve uygulama ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri yönlerinden inceleyerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya koymuştur. En belirgin benzerlikler hizmetiçi eğitimin zorunlu olmaması, eğitim basamaklarının amaçları, süreleri, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınması, diplomalı ve sertifikalı modellerin bulunmasıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınması, İngiltere'de oldukça seçici bir biçimde gerçekleştirilirken Türkiye'de ise sadece merkezi bir sınav ile gerçekleştirilmekte ve sadece öğrencinin bilişsel yönüne bakılmaktadır. Oysaki İngiltere'de öğrenci seçiminde bilişsel davranışların yanı sıra duyuşsal özellikler, sağlık vb konular da önemlidir. İngiltere'de öğretmen yetiştirme kurumlarındaki öğrenciler eğitim süreci içerisinde okul ortamlarında sık sık uygulama yaparak mesleki deneyimlerini artırmakta ve kuramsal bilgilerini uygulamaya geçirme fırsatı bulmaktadırlar. Türkiye'de de öğretmenlik uygulamaları yapılmasına karşılık okul sayısının az olması ve olanakların yeterli olmaması uygulamaların geçerliliğini düşürmektedir.

**Demir** (1997), "Fransa ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması" konulu yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında ilk olarak Fransa ve Türkiye'nin demografik, kültürel, ekonomik, coğrafi ve siyasi yapısını incelemiş ve tarihi süreçte Türk-Fransız ilişkileri ile ilgili bilgi vermiştir. Eğitimle ilgili olarak her iki ülkedeki örgün eğitim kurumları, ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemleri, öğrenci seçimi, eğitim programları, öğretmenlik uygulamaları, öğrencilere sağlanan burs ve krediler, öğretim elemanı kadrosu, programların belirlenmesi ve yönetimi, son olarak da öğretmenlerin istihdamı ve mali durumu karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda ortaöğretime öğretmen yetiştirme için önerilerde bulunmuştur. Buna göre, lisans eğitimlerini ilgili bölümlerde alan öğrencilerin eğitim fakültelerine hem yazılı hem de sözlü sınavla, bilişsel ve duyuşsal özellikleri ölçülerek alınmaları ve programda

öğrencilere bir yıl uygulamalı bir yıl da kuramsal eğitim verilmesi öngörülmüştür. Öteki önemli öneriler şöyle sıralanabilir:

- Eğitim fakülteleri sayısal olarak azaltılmalı, öğretmen yetiştirme büyük üniversitelere verilmelidir.
- Avrupa Birliğine giriş sürecinde hem öğretmen adaylarının hem de öğretim elemanlarının yabancı ülkelerde çalışabilecek nitelikte yabancı dil bilmeleri gerekmektedir. Bu, öğrenci değişimi, öğretim elemanı değişimi gibi programların kullanılması yoluyla sağlanabilir.
- Her eğitim fakültesine uygulama sınıfları açılmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programlarına alınacak öğrenci sayısı uzun vadeli planlamalardan sonra saptanmalıdır.

### 1.6. Sorun

Türkiye’de örgün eğitim sisteminin her basamağında eğitim programlarında İngilizce dersi olmasına karşın sistemdeki öğrencilerin ya da sistemden çıkanların büyük bir bölümünün yeterli düzeyde İngilizce öğrenemedikleri ve bu dili kullanarak iletişim kuramadıkları gözlenmektedir. Öte yandan, yabancı dil öğretiminde başarılı olan pek çok ülke vardır. Bu ülkelerin başında Finlandiya ve İsveç gibi Avrupa ülkeleri gelmektedir. Örneğin, Hollanda, Danimarka ve İsveç’te her 10 kişiden 8’i birden çok yabancı dil konuşmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde öğrencilerin %89’u İngilizce, %32’si Fransızca, %18’i Almanca ve %8’i İspanyolca olmak üzere çeşitli dilleri bilmekte ve çok dilli olarak konuşabilmektedirler (Buchberger, 2000, s.1). Türkiye yabancı dil öğretimi sorununu kendine özgü yöntemlerle çözebileceği gibi başka ülkelerin deneyimlerinden de yararlanabilir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin başarısız olmasının temelinde bazı etmenler rol oynamaktadır. Bunlardan birincisi, fiziki yetersizliklerdir. Örneğin, kalabalık sınıflar öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Çünkü öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için ders içerisinde çok söz almaları ve çok konuşmaları gerekmektedir. Oysa kalabalık sınıflarda bu olanaklı değildir. Bir başka fiziki yetersizlik ise, yeterli araç-gerecin olmamasıdır. Örneğin,

kasetçalar, video, bilgisayar gibi işitsel ve görsel-işitsel araçların kullanımı öğrencilerin dikkatini derse yönelterek güdülenmelerini sağlar. Ancak pek çok eğitim kurumunda bu olanaklar yoktur. İkinci etmen ise, öğretmenlerin mezun oldukları kurumlardır. Kabadayı (2000, s.349), görevdeki İngilizce öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Fen-Edebiyat Fakültesi gibi kaynaklardan geldiğini; son yıllarda bunlara ek olarak MEB'in İngilizce öğretmeni açığını kapatmak için yabancı dille öğretim yapan ODTÜ ve Boğaziçi gibi üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği dışındaki programları bitirenleri de yabancı dil öğretmeni olarak atadığını belirtmiştir.

EARGED'in (1999) 14 ilde yaptığı *Çağdaş Öğretmen Profili* adlı araştırmada, çağdaş öğretmende bulunması gereken nitelikler ile öğretmenlerin varolan nitelikleri arasında fark olduğu, öğretmenlerin varolan niteliklerinin olması gerekenden daha alt düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın temelinde, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin yetersizliği, öğretmenlik mesleğine atamalarda planlama ve eşgüdüm eksikliği, hizmetiçi eğitimin yetersizliği, ekonomik yetersizlikler ve öğretmenin toplumsal statüsünün yıpranmış olması gibi nedenler yattığı belirtilmiştir.

Belirtilen çalışma doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programları, üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü öğretmenin niteliğini belirleyen en önemli etken, hizmetöncesi eğitimin niteliğidir. Nitelikli bir hizmetöncesi eğitimi ise, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları ile eğitim programları belirler. Bu nedenle, eğitim programlarının sürekli yenilenmesine ve geliştirilmesine gerek vardır. Eğitim programlarını geliştirme yollarından birisi de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıdır. Böylece sorunlara gerçekçi ve güvenilirliği sağlanmış çözümler üretilebilir. Ancak bütün karşılaştırmalı çalışmalarda olduğu gibi "ne ile neyin karşılaştırılacağı" önemlidir. Lauwers'e göre karşılaştırmalı çalışmalar yapan araştırmacılara yön verebilecek belli başlı kurallar vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir (Türkoğlu, 1984, ss.28-29):

- Eğitim karmaşık bir olgudur. Bir toplumun yaşamının tüm yönleriyle bağlantılıdır (siyasal, ekonomik, dinsel, bilimsel, toplumsal vb.).Eğer bir ülkenin eğitimi incelenmek istenirse, toplumsal yapısı, tarihi, coğrafyası, ekonomisi ve siyasal durumuyla ilgili eserler okunur.



- Eğitim sistemleri durgun bir yapı olarak değil, değişmeye hazır kişisel etkilemeler ve sosyal gelişmeler de dikkate alınmalıdır.
- Analiz ve sınıflandırmada ne ile neyin karşılaştırılacağı iyice belirlenir. Yasalar yasalarla, yapılar yapılarla, programlar programlarla karşılaştırılır. Örneğin bir ülkedeki uygulamalarla, başka bir ülkedeki projeler karşılaştırılmaz.
- Yorumlarda kişisel ilgiler göz önüne alınabilir. Tarihçi tarihsel etmenleri, sosyolog sosyolojik etmenleri araştırabilir. Bütün bu yaklaşımlar sorununun doğru olarak anlaşılmasına yardım etmektedir.
- Günümüzde eğitim politikasına ilişkin incelemelere ilgi çoktur. Robert King Hall, derslerinde karşılaştırmalı eğitimden çok eğitim politikası vermiştir. Eğitim politikası incelenirken, politikacıların, yöneticilerin ve öğretmenlerin kararlarını sınırlayan koşullar araştırılmalıdır. Örneğin Johannesburg'da hiç bir okul yöneticisi bütün ırkların devam edeceği bir okul açılmasını öneremez. Çünkü Güney Afrika'da ırk etmeni, eğitim politikasını tayin eden bir etmendir.
- Eğer verileri bir tablo halinde vermek mümkünse nitel verilerden yararlanılabilir, ama verilerin sorunla ilgisinden emin olunmalıdır.

Görüldüğü gibi, aynı öğeler birbirleri ile karşılaştırılabilir. Program karşılaştırmalarında da bir programın vazgeçilmez öğeleri olan amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme karşılaştırılmalıdır.

Kabadayı (2000, s.349), yabancı dil öğretmeni yetiştirmenin kaynağını eğitim fakültelerinin oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede eğitim fakültelerindeki İngilizce öğretmenliği programlarının Hollanda'daki benzer kurumların programları ile karşılaştırılması olumlu bulgular elde edilmesini sağlayacaktır.

Karşılaştırmalı olarak yapılacak bu çalışma için Hollanda'nın seçilmesinin çeşitli nedenleri şöyle özetlenebilir: Birincisi, Hollanda 42.000 km<sup>2</sup> toprağa ve yaklaşık 16 milyon nüfusa sahip, dünyanın en yaşanabilir ülkelerinden biri ve Avrupa Birliğinin temelini oluşturan 1957 yılında Ortak Pazar Anlaşması imzalayan ilk altı ülkeden biridir (Topbaş, 2001, s.16). Bu ülkenin eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme sistemi öteki ülkeler için dikkat çekici olabilir.

İkincisi, Hollanda oldukça gelişmiş ve zengin bir ülkedir. Bu gelişmişliğin temelinde iyi bir eğitim sistemi olduğuna inanılmaktadır. 18. yüzyılın sonlarında Fransız etkisinde kalan eğitim sistemi, 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ortalarına kadar Alman eğitim sisteminden etkilenmiştir. 1960'lı yıllardan sonra Anglo-Sakson eğitim anlayışından etkilenmiş ancak geçen süreçte iyi harmanlanmış, mesleki eğitime ve öğrenci yönlendirmeye önem veren ve dünya ülkelerinin yükseköğretimleri ile uyumlu duruma getirilebilen bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. 1996 yılından itibaren Hollanda'da

öğretmen eğitiminde köklü çalışmalar yapma yoluna gidilmiş ve programlar incelenerek varolan sistemi iyileştirici (CARE) ve gelecekteki planları yaşama geçirecek olan yeni planlar (COURAGE) ortaya konmuştur. Öğretmen eğitiminde eğitim programları yeterlilik temelli ve okul tabanlı duruma gelmeye başlamıştır (Snoek ve Wielenga, 2001, s.27).

Üçüncüsü ise, Hollanda'daki üniversitelerde her bölümün ortak ulusal bir öğretim programının olmamasıdır. Bu nedenle, birden çok İngilizce öğretmenliği eğitim programı vardır. Her kurum belirlenen öğretmen standartlarını temel alarak kendi programını kendisi yapmaktadır. Böylece her enstitü sürekli olarak programlarını değerlendirmekte ve kendini geliştirmektedir. Birden çok programın olması en iyiye ulaşma yolunda değişik programların kullanılmasına, yani program zenginliği deneyimine yol açmaktadır. Türkiye'de ise ortak bir İngilizce öğretmenliği programı vardır. Farklı eğitim anlayışına sahip bu iki ülkenin İngilizce öğretmenliği programları arasında karşılaştırma yapmak, Türkiye açısından yararlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilecektir.

Dördüncü olarak, Hollanda'da İngilizce en yaygın, en çok bilinen yabancı dildir. Hollanda'da nüfusun %95'i İngilizce konuşmakta ve Hollanda'da yaşamak neredeyse İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak gibidir (NUFFIC, 2004b). Bu verilerden yola çıkarak İngilizce öğretiminin, dolayısı ile İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum programlarının nitelikli olduğu düşünülebilir.

Bu gerekçelere dayanarak, bu çalışmada Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılması; benzerlikler ve farklılıkların ortaya konularak Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması yoluna gidilmiştir.

### **1.7. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki ve Hollanda'daki öğretmen yetiştiren kurumların İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının giriş koşulları nelerdir?
2. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının amaçları nelerdir?
3. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerikleri nasıl bir yapıya ve hangi özelliklere sahiptir?
4. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarında öğretme- öğrenme süreçleri nasıl uygulanmaktadır?
5. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarında okul uygulama çalışmaları nasıl gerçekleştirilmektedir?
6. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarındaki öğrenci başarısı hangi araçlarla değerlendirilmektedir?
7. Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarını bitirme koşulları nelerdir?

### **1.8. Önem**

Eğitim, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik devamlılığını sağlayan vazgeçilmez bir işleve sahiptir. Bu nedenle, devamlılığı sağlayacak insan gücünü yetiştiren eğitim sistemleri ve en önemli uygulayıcıları öğretmenler, eğitimin beklenen işlevini yerine getirmesini sağlayan öğelerdir. Öğretmenlerin istenilen nitelikte yurttaş, meslek sahibi kişiler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin istedik nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme, sürekli olarak üzerinde durulması gereken canlı bir konudur.

Türkiye'de, okullarda, çok önemli olmasına karşılık, öğretimi yeterli olmayan derslerin başında İngilizce gelmektedir. Etkili bir İngilizce öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının bunu sağlayıcı nitelikte olması gereklidir.

Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmenliği programı ile nitelikli öğretmen yetiştirmede ve İngilizce öğretiminde başarılı olan Hollanda'da uygulanan İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen verilerin

Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programının geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Elde edilen veriler aynı zamanda, Avrupa Birliğine girme çabasında olan Türkiye'nin İngilizce öğretmeni yetiştirme alanındaki uyumunu sağlamada yararlı olabilecektir.

### 1.9. Sayıtlı

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlı, araştırmayı gerçekleştirmek için kullanılan İnternet üzerindeki ve yazılı kaynakların gerçeği yansıttığıdır.

### 1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Türkiye ve Hollanda'da ilköğretim ve ortaöğretime İngilizce öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarıyla,
- Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının programa giriş koşulları, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri, öğretmenlik uygulamaları ve öğrenci başarısını değerlendirme yönleriyle,
- Türkiye ve Hollanda'daki yükseköğretim kurumlarının 2003-2004 ve 2004-2005 öğretim yıllarındaki uygulamalarıyla,
- Türkiye ve Hollanda'daki alanyazın ile üniversitelerden ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

### 1.11. Tanımlar ve Kısaltmalar

Araştırmada sıkça geçen bazı terimlerle bunların araştırma içinde kullanılışlarına göre anlamları şöyledir:

**Alan bilgisi:** Öğretmenlik mesleği için özel alanın gerektirdiği bilgi, davranış ve tutumları edindirmeye yönelik dersler topluluğu (Demir, 1997, s.26).

**Amaç:** Yetiştirilecek bireyde bulunması istenen eğitim yoluyla kazandırılabilir niteliği gösteren anlatım.

**Değerlendirme:** Eğitim amaçlarının gerçekleşme derecesini belirleme süreci (Ertürk, 1994, s.107).

**Eğitim programı:** Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel,1997, s.7).

**Genel kültür:** Öğretmen adayının karşılaşılabileceği kişisel ve toplumsal sorunlarının çözümünde gereksinme duyabileceği bilgi, beceri ve anlayış kazandırılması için gerekli dersler topluluğu (Demir, 1997, s.26).

**İngilizce öğretmeni:** İlköğretim ve ortaöğretim okullarında İngilizce öğretimi yapma yeterliği ve belgesi olan öğretmen.

**Karşılaştırmalı eğitim:** Ülkelerin varolan eğitim durumunu, eğitim sorunlarını ve bu sorunların kaynağını, başka uluslardaki benzer ve farklı yönlerine değinerek belirleyen, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanı (Taşgın, 2002, s.11).

**Okul deneyimi:** Öğretmenlik uygulamasına hazırlık aşaması olan, öğretmen adayının öğretim uygulamalarını ve becerilerini gözlemesi için, öğretmenlik mesleğini tanıtıcı nitelikte planlanmış etkinliklerden oluşan süreç (YÖK, 1998, s.5).

**Okul Uygulama Çalışmaları:** Öğretmen adayının okullardaki deneyim ve çalışmalarını kapsayan dersler.

**Öğretme-öğrenme süreçleri:** Öğrencilerde davranış değışikliği oluşması için düzenlenen etkinlikler ve bu etkinlikleri yönlendirme ortamı.

**Öğretmen adayı:** Bir öğretmen yetiştirme programında öğretmenlik uygulaması için gerekli koşulları tamamlamış, okulda öğretmenlik uygulaması yapan öğrenci (YÖK, 1998, s.5).

**Öğretmenlik meslek bilgisi:** Öğretmenlik mesleğine özgü bilgi, beceri ve tutumların öğretmen adayına kazandırılması için gerekli dersler topluluğu (Demir, 1997, s.26).

**Öğretmenlik uygulaması:** Öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğu etkinlikleri ve sınıfıçi öğretim etkinliklerini içeren süreç (YÖK, 1998, s.5).

**Programa giriş koşulları:** Öğretmen olmak isteyen öğrencinin hizmetöncesi öğretmenlik programlarına kayıt yaptırabilmesi için gerekli olan ve ulusal olarak ya da kurumca belirlenen nitelikler.

Araştırmada sıkça geçen kısaltmalar ve anlamları da şöyledir:

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

- BaO:** Basisonderwijs (İlköğretim)
- EARGED:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
- EC:** European Commission (Avrupa Komisyonu)
- ECTS:** European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)
- EFA:** Amsterdam Faculty of Education (Amsterdam Eğitim Fakültesi)
- EU:** European Union (Avrupa Birliği)
- GDP:** Gross domestic product (Kişi başına düşen ulusal gelir)
- HAVO:** Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (Üst dereceli genel ortaöğretim)
- HBO:** Hoger beroepsonderwijs (Mesleki yükseköğretim kurumu)
- HO:** Hoger onderwijs (Yükseköğretim)
- ICT:** Information and communication technology (Bilgi iletişim teknolojisi)
- KPDS:** Kamu Personeli Dil Sınavı
- KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı
- MAVO:** Middelbaar Algemeen Voorgezet Onderwijs (Orta dereceli genel ortaöğretim)
- MBO:** Middelbaar beroepsonderwijs (Mesleki ortaöğretim)
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- NATO:** North Atlantic Treaty Organisation (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
- NUFFIC:** Nederlandse organisatie voor Internationale samenwerking in het hoger onderwijs (Hollanda Yükseköğretimde Uluslararası İşbirliği Örgütü)
- OCenW:** Ministerie van Onderwijs, Culture en Wetenschappen (Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı)
- OECD:** Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
- ÖSS:** Öğrenci Seçme Sınavı
- PABO:** Pedagogische Akademie Basisonderwijs (İlköğretim Eğitim Akademisi)
- SHÇEK:** Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu
- VBO:** Voorbereidend beroepsonderwijs (Mesleki hazırlık eğitimi)
- VO:** Voortgezet onderwijs (Ortaöğretim)
- VWO:** Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (Yükseköğretime hazırlayan genel ortaöğretim)
- VSNU:** Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (Hollanda Üniversiteler Birliği)

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**WO:** Wetenschappelijk Onderwijs (Akademik üniversite eğitimi)

**WHBO:** Wet op het beroepsonderwijs (Mesleki Yükseköğretim Kurumlar Birliği)

**WMBO:** Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (Mesleki ortaöğretim eğitime hazırlık eğitimi veren okul)

**WVO:** Wet op het Voortgezet Onderwijs (Ortaöğretim Yasası)

**WWO:** Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs (Akademik Üniversite yası)

## İkinci Bölüm

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, araştırma verilerinin toplaması ve toplanan verilerin çözümlenmesiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Sorunla ilgili olarak “ne?” sorusu sorularak varolan durumlar, özellikler, ilkeler ve süreçler olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Bu tarama modeli çerçevesinde her iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarına giriş koşulları, programların amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci, okul uygulama çalışmaları, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve programdan çıkış koşulları “doküman incelemesi”nden yararlanılarak betimlenmiştir.

Bu çalışma, konusu gereği bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında genel olarak yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, problem çözme yaklaşımı ve örnek olay yaklaşımı olmak üzere dört yaklaşım benimsenmektedir (Ültanır, 2000, ss.24-25). Bu karşılaştırmalı araştırmada yatay yaklaşım kullanılmıştır.

Yatay yaklaşımda farklı eğitim sistemlerinin her bir ögesi paralel bir biçimde bir bütün olarak incelenir. Örneğin iki ülkenin eğitim sistemleri; temel eğitim, ortaöğretim, **öğretmen eğitimi**, yükseköğretim, eğitim yönetimi gibi ögeler incelenerek araştırılırsa yatay yaklaşım kullanılmış olur. Yatay yaklaşıma göre karşılaştırılması yapılacak olan **eğitim programı** ise, bu programın içeriği (dersler ve konular), öğretme-öğrenme



süreçleri, değerlendirme biçimleri ve ölçütleri birbirine paralel biçimde incelenip karşılaştırılır (Erdoğan, 1995, s.34). Araştırmada İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum programlarının giriş koşulları, amaçları, içerikleri, öğretme-öğrenme süreçleri, öğrenci başarısını değerlendirme biçimleri ve bitirme koşulları benzerlikleri ve farklılıkları belirtilerek karşılaştırılmıştır.

## **2.2. Evren**

Araştırma, Türkiye ve Hollanda'da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumları kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın evreni Türkiye'de yabancı dil öğretmenliği programı olan 26 üniversite ve Hollanda'da İngilizce öğretmeni yetiştiren 7 mesleki yükseköğretim kurumudur.

Araştırmanın evreninin belirlenmesinde, 2005 yılı Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu ile NUFFIC (1996) tarafından hazırlanan "The Education System of the Netherlands" adlı özel rapordan ve Internet üzerinden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır.

Türkiye'de 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması hareketi ile tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinde 1998 yılından bu yana İngilizcenin de içinde olduğu bütün öğretmenlik dallarında ortak programlar uygulanmaktadır. Hollanda'da ise öğretmen standartları dikkate alınarak her kurum kendi programını kendisi hazırlamaktadır. Bununla birlikte, Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programının uygulandığı yükseköğretim kurumu sayısı oldukça azdır. Bu nedenle araştırma için evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Buna göre, araştırmanın evreni Çizelge 1'de verildiği gibi belirlenmiştir.

Çizelge 1  
ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programları Bulunan Yükseköğretim Kurumları	Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programları Bulunan Yükseköğretim Kurumları
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Chr. Hogeschool Windesheim
Akdeniz Üniversitesi	Fontys Hogescholen
Anadolu Üniversitesi	Hogeschool van Amsterdam- EFA
Atatürk Üniversitesi	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Balıkesir Üniversitesi	Hogeschool Rotterdam
Boğaziçi Üniversitesi	Hogeschool van Utrecht
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Çukurova Üniversitesi	
Dicle Üniversitesi	
Dokuz Eylül Üniversitesi	
Erciyes Üniversitesi	
Gazi Üniversitesi	
Hacettepe Üniversitesi	
İnönü Üniversitesi	
İstanbul Üniversitesi	
Kocaeli Üniversitesi	
Marmara Üniversitesi	
Mersin Üniversitesi	
Muğla Üniversitesi	
Mustafa Kemal Üniversitesi	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	
Selçuk Üniversitesi	
Trakya Üniversitesi	
Uludağ Üniversitesi	
Yıldız Teknik Üniversitesi	

### 2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden **doküman incelemesi** yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesine başvurulmasının iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, veri toplamada çeşitliliğin sağlanması; ikincisi ise, başka yöntemlerle araştırmanın gerçekleşme olanağının olmamasıdır (Ekiz, 2003, s.70). Bu araştırmada da sorunun karşılaştırmalı program incelemesi olması ve araştırmacının Hollanda'ya giderek başka yollarla veri toplama olanağının bulunmaması, bu çalışmanın doküman incelemesi yoluyla yapılması seçeneğini ortaya koymuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2000, ss.140-141), doküman incelemesinin araştırılmak istenen olgu ve olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını, dokümanların nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olduğunu belirtmişlerdir. Doküman incelemesinin temel üstünlüğü “materyal çokluğu”dur. Ayrıca, bu yöntem, “testler ve davranış gözlemleri ile girilemeyen kapıları açmakta ve materyallerden gerekli sonuçların elde edilmesini” sağlamaktadır. Ek olarak, materyallerin hazır olması araştırmacının verilerle ilgili bir sınama yapmasına gerek bırakmamaktadır. Doküman incelemesinde güvenilirlik üst düzeydedir (Mayring, 2000, ss.37-39; Karasar, 2002, s.197). Bütün bunlar, bu araştırmanın verilerinin toplanması için doküman inceleme yönteminin belirlenmesinde etkili olmuştur.

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında konu alanı ile ilgili kitaplar, Türkiye ve Hollanda'da yürütülmekte olan öğretmen yetiştirmeyle ilgili olan yasal kaynaklar, eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili kitap, makale, araştırma gibi basılı bilimsel kaynaklar kullanılmıştır. Ayrıca, Türkiye için Milli Eğitim Bakanlığı ve bağlı kuruluşların, Yükseköğretim Kurulunun, üniversitelerin, eğitimci yazarların öğretmen eğitimi ile ilgili yayınlarından yararlanılmıştır. Hollanda eğitim sistemiyle ilgili bilgiler de Avrupa Birliğinin web eğitim sayfasından ve Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığının web sayfası ile yapılarında “HBO Lerarenopleiding Engels” bulunan mesleki yükseköğretim okullarının web sayfalarından toplanmıştır. Web sayfalarına ek olarak, bilgiler Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Uluslararası İlişkiler ve AB bölümlerinden, Ankara ve Eskişehir'de bulunan üniversite kütüphanelerinden ve

Hollanda mesleki yükseköğretim kurumları, OECD ve UNESCO yayınlarından toplanmıştır.

#### **2.4. Verilerin Çözümlemesi**

2003-2004 öğretim yılında başlanan bu araştırma için sürekli olarak Türkiye ve Hollanda'yla ilgili alanyazın izlenmiştir. Taranan basılı gereçlerden, Internet kaynaklarından ve üniversite kataloglarından toplanan veriler, araştırmanın amacında yer alan sorular doğrultusunda ayrıştırılarak yazıya dökülmüştür.

Genel olarak, sürekli karşılaştırmalı veri analizi, verilerin tümevarım yolu ile kodlanması ve sürekli olarak incelenen verilerle karşılaştırılması ile işe koşulur (Ekiz, 2003, s.84). Ültanır (2000, s.20) karşılaştırmalı eğitim bilimi araştırmalarının veri çözümlemesinde elde edilen verilerin çizelgelerle görsel olarak karşılaştırılacak biçimde verilmesi gerektiğini ve bu karşılaştırmalarda sadece sayısal değerlendirme sonuçlarının değil, nitel karşılaştırmaların da önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bilgilerin ışığında, bu araştırmada verilerin çözümlemesinde sürekli olarak karşılaştırmalı yöntem uygulanmıştır. İzlenen ilgili alanyazından elde edilen veriler kategorilere ayrılarak işlenmiştir. Çözümleme birimi olarak anahtar sözcük sayısı belirlenmiştir. Sayısallaştırma için ise var/yok ya da yüzde dağılımı kullanılmıştır. Daha sonra araştırmanın “Bulgular ve Yorumları” bölümünde de karşılaştırma çizelgelerine yer verilmiştir.

## Üçüncü Bölüm

### BULGULAR VE YORUMLARI

Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, İngilizce öğretmenliği programlarının *giriş koşulları, amaçları, içeriği, öğretim-öğrenme süreci, öğretmenlik uygulamaları, öğrenci başarısını değerlendirme biçimleri ve bitirme koşulları* boyutları ile ilgili -doküman incelemesi yöntemi kullanılarak- elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilmesinde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular sırası ile ele alınmıştır.

#### **3.1. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Programlarına Giriş**

##### **Koşulları**

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarına giriş koşullarının neler olduğudur.

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için iki ülkenin yükseköğretime giriş sistemi çeşitli yazılı ve İnternet üzerindeki kaynaklardan incelenmiş, özellikle üniversitelerin 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yılı tanıtım kılavuzlarından yararlanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, Türkiye’de ilköğretim II. kademeye dönük, Hollanda’da ortaöğretim alt kademeye dönük İngilizce öğretmenliği programlarına giriş koşulları aşağıda açıklandığı gibi belirlenmiştir.

**Türkiye’de** İngilizce öğretmeni, üniversitelerin eğitim fakültelerinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında yetiştirilmektedir. İngilizce öğretmenliği programına giriş için Türkiye’deki tüm yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırabilmenin önkoşulu olan *ortaöğretim diplomasına* sahip olunması ve ülke düzeyinde yapılan *Öğrenci Seçme Sınavına* (ÖSS) girilerek belirlenmiş alt sınır

puanının alınması gerekmektedir. Ayrıca, ÖSS'den lisans programları için gerekli puanı alan adayların, ülke düzeyinde yapılan *Yabancı Dil Sınavına* (YDS) girerek başarılı olmaları zorunludur (ÖSYM, 2005a, s.1).

YDS, Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinde yapılmaktadır. 100 çoktan seçmeli sorudan oluşan testlerde sözcük bilgisi ve dil bilgisi, Türkçeden yabancı dile ve yabancı dilden Türkçeye çeviri ile okuduğunu anlama ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu testlerde soruların %25'i sözcük bilgisi ile dil bilgisine, %15'i çeviriye ve %60'ı okuduğunu anlamaya ayrılmaktadır. YDS, ÖSS'den bir hafta sonra yapılmaktadır. Adayların dil puanı ile öğrenci alan programları tercih edebilmeleri için önlisans programları için en az 160,000, lisans programları içinse en az 185,000 ÖSS-DİL puanı almaları gerekmektedir. Adaylar ÖSS-DİL sonuçlarına göre başarılı olsalar da ÖSS'den istenilen alt sınır puanını almamaları durumunda başarısız olarak kabul edilmektedirler (ÖSYM, 2005a, s.14).

ÖSS'ye, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti uyruklu olan kişilerden aşağıdaki koşulları taşıyanlar başvurabilmektedir (ÖSYM, 2005a, s.1):

- (...) Ortaöğretim kurumlarının (lise ya da dengi okullar, açıköğretim lisesi) son sınıfında okumakta olan öğrenciler
- Ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında beklemeli durumda bulunanlar
- Ortaöğretim kurumlarının dışarıdan bitirme sınavlarına girenler
- Ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar
- Ortaöğretimlerini yabancı ülkelerde yapanlardan durumları yukarıdaki bentlerden birine uyanlar.

**Hollanda**'da ortaöğretim alt kademe İngilizce öğretmeni, mesleki yükseköğretim kurumların Modern Diller Bölümünde yetiştirilmektedir. Ülkedeki 7 mesleki yükseköğretim kurumunda sunulan bu programlara giriş koşulları şöyledir (OECD, 2003a, s.44):

- HAVO ya da VWO diplomasına sahip olmak
- MBO ya da WMBO'nun en üst düzey diplomasına sahip olmak
- 21 yaşından küçük olmak
- 21 yaş ve üzerinde olanların ilgili mesleki yükseköğretim kurumunun yapacağı giriş sınavından başarılı olmak.

HAVO ve VWO kurumlarının bütün alanlarından mezun olanlar, İngilizce öğretmenliği programına kabul edilmektedirler. Bazı başka öğretmenlik programlarına ise, sadece belirli alan mezunları kabul edilmektedir. Bunun altında yatan neden, İngilizcenin tüm okullarda zorunlu yabancı dil olması ve en önemlisi HAVO, VWO bitirme sınavlarında temel zorunlu derslerden biri olmasıdır (EFA, 2004, s.59).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarına giriş koşulları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2  
Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarına  
Giriş Koşullarının Karşılaştırması

Giriş Koşulları	Türkiye	Hollanda
Ortaöğretim bitirme diploması	●	●
Öğrencinin ortaöğretim başarı ortalaması	●	●
Dil yeterlilik sınavı	●	○
Genel öğrenci seçme sınavı (Temel beceriler)	●	○
Bitirilen ortaöğretim okul türü	○	●
Yaş sınırı	○	●
Görüşme	○	○
Mesleki eğilim testi	○	○
Sağlık raporu	○	○
Referans mektubu	○	○
Adayların başvurma sırası	○	○
Özgeçmiş	○	○

● Var      ○ Yok

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, benzerlikler açısından bakıldığında İngilizce öğretmenliği programlarına giriş koşulları arasında, hem Türkiye'de hem de Hollanda'da da "bir ortaöğretim diplomasına sahip olma" ve "adayın ortaöğretimde göstermiş olduğu başarı" önemli yer tutmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğretmeni yetiştiren bütün ülkelerde ortaöğretim diploması İngilizce öğretmenliği programına girişte önkoşuldur (Eurydice, 2000, s.130; Kelly, 2002, s.17). Türkiye ve Hollanda'da genel

olarak görüŖme, mesleki eğilim testi, sağlık raporu, referans mektubu ve özgeçmiŖ gibi giriŖ koŖulları uygulanmamaktadır. Ancak Hollanda’da, kurumlar kendi giriŖ koŖullarını kendileri belirlediği için, bazı kurumlar zaman zaman bunlardan bir kaçını isteyebilmektedir.

Farklılıkların baŖında Türkiye’de öğrencilere “ülke düzeyinde temel beceriler” ve “dil yeterliliği” üzerine iki sınav gelmektedir. Hollanda’da ise, öğrencilerin ortaöğretim bitirme sınavını başarı ile tamamlamaları yeterli olup başka bir sınava girmelerine gerek yoktur. İngiltere, Japonya ve Hong Kong gibi pek çok ülkede üniversiteye giriŖte ulusal ya da kurumsal düzeyde sınavlar yapıldığı bilinmektedir. Eurydice (2000, s.130), Avrupa Birliğinde Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Litvanya, Polonya ve Romanya gibi pek az ülkede programa giriŖ için dil yeterlilik sınavının yapıldığını belirtmektedir. Türkiye’de ve bu ülkelerde temel becerilerle ilgili seçme sınavı ve dil yeterlilik sınavının olmasının nedeni, büyük ölçüde bu ülkelerde öğretmenliğe ilginin programların alacağı öğrenci kapasitesinden daha çok olmasıdır.

Türkiye’dekinin tersine Hollanda’da bitirilen ortaöğretim okulunun türü ve yaŖ sınırı giriŖ koŖulları arasında yer almaktadır. Pek çok ülkede ise *yaŖ sınırı* giriŖ koŖulu olarak görülmemektedir.

Hollanda, giriŖ koŖulları açısından temel olarak ortaöğretim bitirme diplomasının kabul edilmesi ile açık sistem uygulaması yaparken, Türkiye sınırlı sistem uygulaması yapmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiŖtiren kurum programlarına baŖvuran aday sayısının üniversitelerin kontenjanından çok olması, ülke düzeyinde merkezi seçme sınavlarının yapılmasına, bir başka söyleyiŖle sınırlı sisteme neden olmaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde öğretmen yetiŖtiren kurumlara giriŖ koŖulları açısından sınırlama söz konusudur. Ancak Belçika, Almanya, Hollanda ve Avusturya’da açık sistem uygulanmaktadır (Eurydice, 2002a, s.32).



### 3.2. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Programlarının Amaçları

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarının amaçlarının neler olduğudur.

Bunu belirleyebilmek için Türkiye ve Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programı bulunan kurumların web sayfalarından amaçlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Türkiye için YÖK tarafından hazırlanan “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler” ve “Öğretmen Yeterlikleri” adlı çalışmalardan yararlanılmıştır. Hollanda için mesleki yükseköğretim kurumlarının web sayfalarına ek olarak, Mesleki Yükseköğretim Kurumlar Birliği (WHBO) tarafından hazırlanan genel öğretim programı ile Avrupa Komisyonunca kabul edilen “Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliklerinde Ortak İlkeler” adlı çalışma dikkate alınmıştır. İlgili alanyazın taraması ile yapılan inceleme sonucunda Türkiye ve Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programlarının amaçları aşağıda açıklandığı gibi belirlenmiştir.

**Türkiye’de** İngilizce öğretmenliği programının genel amacı, Türk Milli Eğitim sisteminin tüm eğitim basamaklarına yönelik olarak nitelikli İngilizce öğretmenleri yetiştirmektir. Ne var ki, programın daha ayrıntılı amaçları herhangi bir kaynakta yer almamaktadır. Topbaş (2001, ss.66-67), “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler” (YÖK, 1998b, s.4) başlıklı açıklamalardan yararlanarak tüm öğretmenlik programlarının yanı sıra İngilizce öğretmenliği programı için de geçerli olan genel nitelikli amaçları şöyle belirlemiştir:

- Türkçeyi etkili bir biçimde kullanabilme
- Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ile ilgili bilgilere sahip olma
- Öğretimi planlayabilme
- Bir öğretim programını değerlendirebilme
- Öğretmenlikle ilgili bilgi ve becerini okul ve sınıf ortamında uygulayabilme
- Öğretim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde işe koşabilme
- Sınıfı etkili ve verimli bir biçimde yönetebilme
- Öğretim sürecinde konu alanına özgü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme
- Öğrencilere ilgi ve becerileri doğrultusunda rehberlik edebilme
- Farklı kapasitelere sahip öğrencilerle çalışabilme
- Eğitim ve öğretimle ilgili çağdaş gelişmeleri ve yönelimleri izleyebilme.

İngilizce öğretmenliği programının genel amacı, öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirmeleri, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi kavramaları, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve ilkelerini anlamaları ve İngilizceyi çağdaş yöntem ve teknikler kullanarak öğretme yeterliğini kazanmaları (Anadolu Üniversitesi, 2005) biçiminde dile getirilebilir.

YÖK'ün (2000) belirlediği öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik programlarında öğrencilere kazandırılacak nitelikleri göstermektedir. İngilizce öğretmenliği için bu yeterlikler şöyle düzenlenebilir:

- İngilizceyle ilgili kavram, ilke ve kuram bilgilerine sahip olma
- İngilizce öğretimi ile ilgili yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiye sahip olma
- Öğreteceği konuyu amaçları, etkinlikleri, araç-gereçleri ve değerlendirme ölçütlerini göz önüne alarak planlama
- İşlenecek konuyu öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre uygun araç-gereçlerle sunma
- Zamanı etkili biçimde kullanma
- Sınıf içinde güvenli ve öğretime uygun ortam oluşturma
- Sözel dili ve beden dilini etkili ve anlaşılır biçimde kullanma
- Öğrenciyle ilgili tüm çalışmaların kaydını tutma ve bunlar doğrultusunda öğrenciye dönüt verme
- Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma.

Kazandırılacak bu nitelikler öğretmen yetiştirme programlarının alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür boyutlarını kapsamaktadır. Tapan (2000, ss. 379-380), 2000'li yılların yabancı dil öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır:

- Gerek yabancı dilin kullanımı gerekse yabancı dil üzerine bilgilerle yeterince donatılmış olma
- Çağdaş öğretim yöntemlerini, yollarını bilme ve öğretebilme
- Kendi kültürünün bilincinde olma ve yabancı kültürlerle hoşgörü ile yaklaşma ve kültürlerarası iletişimi benimseme
- Öğrencisini bilgi çağının koşullarına uygun bir birey olarak yetiştirmeyi amaç edinme.

Bütün bu niteliklerin ülkedeki tüm İngilizce öğretmeni adaylarına kazandırılması için 1998 yılından sonra ortak program kullanılmaya başlanmıştır.

**Hollanda**'da İngilizce öğretmenliği programlarının genel amacı, ortaöğretimin alt kademesine ve mesleki ortaöğretime gerekli niteliklerle donanmış İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, Hollanda, 2000'li yıllarda sürekli yenilediği, yeterlik-temelli ve okul-temelli öğretmen yetiştirmeyi benimsediği eğitim programlarında, kazandıracığı nitelikleri Avrupa Komisyonunca (European Commission, 2005, ss.2-3) belirlenen “Öğretmen Yeterlikleri ve Nitelikleri İlkeleri” adlı çalışmaya göre belirlemektedir. Bu genel ilkeler, öğretmenliğin lisans düzeyinde eğitim gerektiren bir meslek olduğunu, yaşam boyu öğrenme bağlamında yer aldığını, ülkeler arasında geçerliliği ve hareketliliği kabul edilen ve her yönüyle işbirliğine dayalı bir meslek olduğunu ortaya koymuştur.

Bu genel ilkeler doğrultusunda programlarda İngilizce öğretmeni adayına kazandırılacak nitelikler aşağıdaki gibi uyarlanabilir (European Commission, 2005, ss. 4-5):

- İngilizce öğretmenliği için gerekli kuramsal ve uygulamalı alan bilgisine sahip olma
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini derse hazırlık aşamasında ve derslerde etkin biçimde kullanma
- Gelişim ve öğrenme konusunda yeterli bilgiye sahip olup bireysel farklılıkları iletişim ve öğretim aşamalarında fark etme
- Avrupa yurttaşı olarak kültürlerarası saygı ve anlayışı benimseme
- İngiliz edebiyatı ve kültürünü yeterince bilme
- Eğitimde yer alan tüm kurum ve bireylerle işbirliği içinde çalışma.

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarının amaçları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3  
Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Amaçlarının  
Karşılaştırması

Genel Amaçlar	Türkiye	Hollanda
Öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve ilkelerini kavrayabilme	●	●
İngilizce temel dil becerilerini ileri düzeyde kullanabilme	●	●
İngilizcenin dilbilimsel yapısını kavrayabilme	●	●
Etkili sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri yansıtabilme	●	●
İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilme	●	●
Bilgisayar teknolojisi ile öteki öğretim teknolojilerini etkili kullanabilme	○	●
Alan bilgisi ile öğretim arasındaki ilişkiyi kurmaya yetecek genel kültürü edinebilme	●	○
Dil ile kültür arasındaki ilişkiyi kavrayabilme	●	●
Eğitimin tüm basamaklarında öğretim yapabilme	●	○
Avrupa dil öğretmeni niteliklerini edinebilme	○	●

● Var      ○ Yok

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, iki ülkenin amaçları karşılaştırıldığında pek çok benzerliğin olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, “öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve ilkelerini kavrayabilme”, “İngilizce temel dil becerilerini ileri düzeyde kullanabilme”, “İngilizcenin dilbilimsel yapısını kavrayabilme”, “etkili sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri yansıtabilme”, “İngilizce öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilme” ve “dil ile kültür arasındaki ilişkiyi kavrayabilme” amaçları her ikinin ülke programlarında farklı anlatımlarla da olsa belirtilmiştir.

Farklılıklar olarak, Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programları “Avrupa dil öğretmeni niteliklerini edinebilme” ve “bilgisayar teknolojisi ile öteki öğretim teknolojilerini etkili kullanabilme” amaçlarına sahiptir. Türkiye'de programdaki “alan bilgisi ile öğretim arasındaki ilişkiyi kurmaya yetecek genel kültürü edinebilme” ve “eğitimin tüm basamaklarında öğretim yapabilme” amaçları Hollanda'daki programlarda bulunmamaktadır. Hollanda'da, daha çok İngiliz ve Amerikan Edebiyatı

ve Tarihi ile ilgili genel kültür dersleri vardır. Oysa Türkiye’de çok çeşitli alanlardan genel kültür dersleri bulunmaktadır.

Genel olarak, iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarının amaçlarının birbirine benzemesine karşın, Hollanda’da bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve Avrupa dil öğretmeni niteliklerinin program amaçlarına alınması, ülkede, Avrupa Birliği eğitim çalışmaları doğrultusunda hareket edildiğini göstermektedir. Türkiye’deki programda bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili amaçların yer almamasının, bilgi ve iletişim teknolojilerine yeterince sahip olunmamasından ve bu alandaki yetişmiş eleman eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Avrupa Birliği ülkelerinde Avrupa Komisyonunun belirttiği gibi Avrupa dil öğretmenin alanı ile ilgili kuramsal ve uygulamalı alan bilgisine sahip olması ve bu bilgileri etkin biçimde kullanabilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerini derse hazırlık aşamasında ve derslerde etkin biçimde kullanabilmesi, Avrupa yurttaşı olarak kültürlerarası saygı ve anlayışı benimseyebilmesi, İngiliz edebiyatı ve kültürünü yeterli düzeyde bilmesi ve eğitimde yer alan tüm kurum ve bireylerle işbirliği içinde çalışabilmesi amaçlanmaktadır (European Commission, 2005, ss.4-5; Kelly ve ötekiler, 2004, ss.4-6).

### **3.3. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerikleri**

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarının içeriklerinin nasıl bir yapıya ve özelliklere sahip olduğudur. Bunun için programların içeriklerinin *içeriğin belirlenmesi, içerik kategorileri, içerik kategorilerinin düzeni, içerik kategorilerinin ağırlığı* yönlerine bakılmıştır.

Program içeriklerinin incelenmesi, Internet üzerinden ya da yazılı kaynaklardan ulaşılan İngilizce öğretmenliği programlarına ve Avrupa Birliğinin eğitim ve özellikle ortaöğretim alt kademeye öğretmen yetiştirmeye ilgili karşılaştırmalı raporlarına ulaşılarak yapılmıştır. Ayrıca, Türkiye’de YÖK’ün yayımladığı İngilizce öğretmenliği lisans programı ve Hollanda’da ise Fontys Hogeschool ve Christelijke Hogeschool Windesheim kurumlarının Internet üzerinden elde edilen programları ayrıntılı olarak

incelenmiştir. İnceleme sonunda, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik yapıları ve özellikleri aşağıda açıklandığı gibi belirlenmiştir.

### **3.3.1. İçeriğin Belirlenmesi**

Araştırmada üçüncü soru kapsamında ilk olarak, Türkiye'de ilköğretim II. kademeye Hollanda'da ise ortaöğretim alt kademeye İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum programlarının içeriğinin kim ya da hangi kurumlar tarafından hazırlandığına bakılmıştır.

**Türkiye'de**, İngilizce öğretmenliği programının içeriği Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. 1997 yılı öncesine kadar eğitim fakültelerinde daha çok bölüm yönetimi ve öğretim elemanlarınca hazırlanan program içerikleri, daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yürütmeleri ve daha sağlıklı bir yapı içinde işlevlerini yerine getirmeleri için Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanarak bölümlere uygulanmak üzere gönderilmiştir (YÖK, 1998a, ss.19-20). Program içeriği, değişikliklere uğratılmaksızın bütün eğitim fakültelerinde öğretimde temel alınmıştır.

**Hollanda'da** ise, mesleki yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce öğretmenliği programı içeriğinin genel taslağı Mesleki Yükseköğretim Kurumlar Birliğince (WHBO) hazırlanmaktadır. Her kurum bu taslağı ek olarak değişen öğretmen nitelikleri ve yeterliklerini de göz önünde bulundurarak kendi programının içeriğini ayrıntılarıyla belirlemektedir. Bu süreçte bölüm yönetimi etkin rol oynamaktadır (Eurydice, 2004).

**Türkiye ve Hollanda'daki** İngilizce öğretmenliği programlarında içeriğin belirlenmesi ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4  
Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programı İçeriklerini Belirleme  
Biçimlerinin Karşılaştırması

İçeriği Belirleyenler	Türkiye	Hollanda
Yükseköğretim Kurulu	●	☐
Eğitim Bakanlığı	○	☐
Eğitim Birimi Yönetimi	○	☐
İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanları	○	☐
● Var      ☐ Kısmen var      ○ Yok		

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, Türkiye ve Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programının içeriğini belirleme biçimlerinde bir benzerlik görülmemekle birlikte bazı farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de İngilizce öğretmenliği programının içeriği Yükseköğretim Kurulu tarafından merkezi olarak hazırlanmaktadır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığına gerekse eğitim birimi ile bölüm yönetimlerine ve öğretim elemanlarına bu konuda karar verme ve seçme hakkı verilmemektedir. Gerçekte Yükseköğretim Kurulu öğretmen yetiştirme programlarının yalnız içeriklerini değil, derslerin yıllara dağılımını ve sürelerini, kısacası programların tümünü hazırlamaktadır. Bu düşünüldüğünde, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların akademik yönden özerkliklerinin kısıtlı olduğu söylenebilir.

Hollanda'da içerik Mesleki Yükseköğretim Kurumlar Birliği (WHBO), Eğitim Bakanlığı ve bölüm çalışanları tarafından ortaklaşa hazırlanmaktadır. İçeriğin belirlenmesinde tüm kurumlar kısmen katkıda bulunarak, bölüm yönetimi tarafından içeriğe son biçimi verilmektedir. Programın içeriğinin belirlenmesinde tüm karar mekanizmalarının sırası ile yer alması İngilizce öğretmenini ve öteki alanlardaki öğretmenleri yetiştiren kurumların, yarı özerkliğe sahip olduğunu göstermektedir. Kurumlar, programdaki derslerin süreleri ve dağılımlarını belirlemede tam olarak özerktirler. Daha açık bir deyişle, öğretmen yetiştiren kurumlar kendi inançları ve olanakları doğrultusunda programdaki derslerin süre ve yıllara dağılımlarını belirleyebilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye ve Hollanda’da öğretmen yetiştiren kurumlar, İngilizce öğretmenliği programı içeriğinin hazırlanması konusunda birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler. Türkiye’deki öğretmen yetiştirme kurumları bu yönden özerk olmayan bir yapıya sahipken, Hollanda’nın bu konuda oldukça özerk bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Avrupa Birliğindeki kurumlara bakıldığında, programın içeriğinin ve zamanın belirlenmesinde kurumların tam özerklik, yarı özerklik ve özerk olmayan yapılara sahip olduğu görülmektedir. Avrupa Birliğinde Almanya hariç hemen hiçbir ülkede özerk olmayan bir yapı söz konusu değildir. Almanya’daki özerk olmayan yapı da eyaletten eyalete değişiklik gösterebilmektedir. Belçika, Danimarka, İspanya, Fransa, Avusturya, Polonya, Finlandiya, İskoçya, Norveç, Macaristan, Litvanya, Portekiz ve İtalya gibi ülkeler programın içeriğinin belirlenmesinde yarı özerk bir yapıya sahiplerdir. Ancak İzlanda, Çek Cumhuriyeti ve Malta’da ise, öğretmen yetiştiren kurumlar bütünüyle özerk bir yapıya sahiptir (Eurydice, 2002a, s.43). Türkiye’nin özerk olmayan kurum yapısının Avrupa Birliğindeki ülkelerle karşılaştırıldığında Almanya’nın bazı eyaletleri dışında hiçbir ülkede söz konusu olmadığı görülmektedir. Türkiye’nin bu konuda Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu olduğu söylenemez.

### 3.3.2. İçerik Kategorileri

Araştırmada üçüncü soru kapsamında ikinci olarak Türkiye ve Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorileri ve bu içerik kategorilerinde yer alan derslerin neler olduğu ele alınmıştır.

**Türkiye’de** öğretmen eğitimi programlarının içeriği, 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun öğretmenlik mesleği ile ilgili 43. maddesinde belirtilen “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” cümlesi ile biçimlenmiştir. Öteki öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi İngilizce öğretmenliği programının içeriği de alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği programında yer alan dersler EK 4’te verilmiştir.



Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri İngilizcenin bilgi ve becerilerini sınıf içinde öğretme yeterliklerini kazandırmaya yöneliktir. Bu dersler, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik gibi tüm öğretmenlik programları için geçerli olan genel öğretmenlik bilgisi derslerinin yanı sıra Özel Öğretim Yöntemleri, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Materyal Değerlendirme ve Uyarlama, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi gibi alan öğretimine yönelik derslerden de oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bazıları uygulamaya dönüktür. Bunlar ise Okul Deneyimi I-II ile Öğretmenlik Uygulaması dersleridir (YÖK, 1998b).

Alan bilgisi dersleri ise İngilizce ile ilgili temel kavramları, kuramları, tartışmaları ve araştırmaları içermektedir. Alan bilgisinde İngilizce temel dil becerilerini geliştirmeye ve İngiliz dili ile ilgili derinlemesine bilgi kazandırmaya yönelik dersler yer almaktadır. Programdaki alan bilgisi dersleri şöyle sıralanabilir: İngilizce Dilbilgisi I-II, Konuşma Becerileri I-II, Okuma Becerileri I-II, İleri Okuma Becerileri, Yazma Becerileri I-II, İleri Yazma Becerileri, İngilizce-Türkçe Çeviri, Türkçe-İngilizce Çeviri, Dil Edinimi, Dilbilime Giriş I-II, İngiliz Edebiyatına Giriş I-II, Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi, Roman İncelemesi ve Öğretimi, Oyun İncelemesi ve Öğretimi ve Şiir İncelemesi ve Öğretimi. Bu dersler arasındaki Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi, Roman İncelemesi ve Öğretimi, Oyun İncelemesi ve Öğretimi ve Şiir İncelemesi ve Öğretimi adlı dersler, öğretime dönük olmaktan çok öykü, roman, oyun ve şiir incelemelerini kapsamaktadır. YÖK’ün ve üniversitelerin ders tanımları da bunu göstermektedir (YÖK, 1998b; Anadolu Üniversitesi, 2005). Bu nedenle, bu dersler alan bilgisi dersleri kategorisinde kabul edilmiştir.

Genel kültür dersleri, öğretmen adayına mesleğini yerine getirirken karşılaşılabileceği sorunları farklı disiplin birikimlerinden yararlanarak çözmeye yardımcı olan, sorunları farklı boyutlarda ele almayı sağlayan konuları içerir. Genel kültürle ilgili bilgi ve beceriler, tarih, coğrafya, Türkçe, matematik, felsefe, psikoloji, sosyoloji, sanat, bilim ve teknoloji gibi alanları kapsamaktadır. Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği

programlarında zorunlu olarak yer alan genel kültür dersleri, Türkçe (Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ses ve Biçim Bilgisi, Tümce Bilgisi ve Anlambilim), Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Bilgisayar ile Araştırma Becerileridir (YÖK, 1998b). Bu zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli olarak sunulan genel kültür dersleri ise, Almanca /Fransızca /Rusça /İtalyanca (ikinci yabancı dil olarak), Dil ve Kültür, Resim, Müzik, Düşünce Tarihi, Dünya Edebiyatının Başyapıtları, Felsefe, Sosyoloji, Tiyatro, Diksiyon ile çeşitli spor dersleridir (Anadolu Üniversitesi, 2005; Hacettepe Üniversitesi, 2005; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2004). Seçmeli genel kültür derslerinin sayısını ve çeşitliliğini üniversitedeki fiziki yeterlilikler ve öğretim elemanı olanakları belirlemektedir. O nedenle, her üniversitede farklı dersler sunulmaktadır.

Türkiye'deki programda, eğitim amaçlı hedef dil ülkesine yapılan ziyaretler yer almamaktadır. Ancak öğrenciler kendi çabaları ve Erasmus programı aracılığı ile Avrupa Birliği ülkelerinde belirli bir süre öğrenim görebilmektedirler. Bunun yanı sıra hedef dil ülkesinde bulunmanın giderek artan önemi göz önüne alınarak, Ortadoğu Teknik Üniversitesinde ve Anadolu Üniversitesinde çift diplomaya yönelik olarak öğrencilerin eğitiminin iki yılını Türkiye'deki üniversitede, öteki iki yılını da anlaşma yapılan üniversitelerde geçirmesini öngören yeni İngilizce öğretmenliği programları açılmıştır (ÖSYM, 2005b, s.97).

**Hollanda**'da öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, adayların İngilizce öğretiminde gereksinme duyacağı alan öğretimine yönelik öğretmenlik becerilerini ve genel öğretmenlik becerilerini kazandırmaya yönelik dersleri içermektedir (EK 5). Fontys Hogeschool'un programında bu dersler şöyle sıralanmaktadır: Öğretmenlik Uygulaması, Öğretim Becerileri, Genel Öğretim Yöntemleri, Öğrenme Kuramları, Öğretim Yöntemleri ve Bilgi-İletişim Teknolojileri, Mesleki Eğitimde Öğretim (Fontys, 2004). Programda öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden ayrı tutulmuştur. Ancak Türkiye ile ortak bir nokta oluşturması için öğretmenlik uygulamaları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içinde incelenmiştir.

Alan bilgisi dersleri, İngilizce ile ilgili bilgi ve becerileri, dil yetisini geliştirmeye dönük dersleri içermektedir. Örneğin, Fontys Hogeschool'da okutulan alan bilgisi

dersleri şöyle sıralanabilir: Sözlü Yeterlilik (Konuşma, Dinleme, Söyleyiş ve Sesbilim), Dilbilgisi, Okuma, Yazma Becerileri, Sözcük Bilgisi, Dilbilim, Çeviri, İngiliz Dili Tarihi, Sesbilim (Fontys, 2004). Benzer dersler Hogeschool van Amsterdam'da da görülmektedir.

Hollanda'da bir İngilizce öğretmeninin sahip olması gerektiği düşünülen genel kültür alanları ve bunlarla ilgili dersler şöyle sıralanabilir: Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Felsefe ve Değerler, Kültürel Öğeler, Uluslararası Boyutlar, İngilizce Konuşulan Ülkeler, Edebiyat ve Kültür, Uluslararasılaşma, Çocuk Edebiyatı (Fontys, 2004).

Eğitim amaçlı hedef dil ülkesi ziyaretleri Hollanda'da ilköğretimde çalışacak ve İngilizce dersi de verecek sınıf öğretmeni adayları için zorunlu dersler arasındadır. Ancak, ortaöğretim alt kademedede çalışacak İngilizce öğretmenleri için zorunlu değildir. Yapılan ziyaretler öğrencinin dil asistanlığı, hedef ülkede hem okuyup hem de bir işte çalışması ya da Erasmus öğrenci değişim programları aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir (Eurydice, 2005, s.62). Hollanda'daki öğretmenlik programlarında öğrenciler bu tür ziyaretlere özendirilmektedir.

**Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarında içerik kategorileri ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 5'te gösterilmiştir.**

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, Türkiye'de ve Hollanda'da uygulanan programlarda öğretmenlik meslek bilgisi kapsamındaki derslerde benzerlikler görülmektedir. Örneğin, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri ve İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar gibi dersler her iki ülke programlarında da yer almaktadır. Ayrıca her iki programda da özellikle temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Konuşma Becerileri, Yazma Becerileri, Okuma Becerileri vb dersler ile Dilbilgisi ve Dilbilim gibi temel alan dersleri yer almaktadır. Genel kültür dersleri ele alındığında, iki ülkede de Bilgisayar, Araştırma Becerileri, İkinci Yabancı Dil, Dil ve Kültür ile Dünya Edebiyatı ve Kültürü gibi dersler zorunlu ya da seçmeli olarak programlarda görülmektedir.

Çizelge 5  
Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programı  
İçerik Kategorilerinin Karşılaştırması

İçerik Kategorileri	Türkiye	Hollanda
<b>Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri</b>		
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	●	○
Gelişim ve Öğrenme	●	●
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	●	●
Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme	●	●
Sınıf Yönetimi	●	●
Rehberlik	●	●
Özel Öğrt. Yöntemleri/İng. Öğrt. Yaklaşımlar	●	●
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	●	○
Mesleki Eğitimde Öğretim	○	●
Materyal Değerlendirme ve Uyarlama	●	○
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	●	○
İngilizce Sınav Hazırlama ve Değ.	●	○
Okul Uygulama Çalışmaları	●	●
<b>Alan Bilgisi Dersleri</b>		
İngilizce Dilbilgisi	●	●
Konuşma Becerileri	●	●
Okuma Becerileri	●	●
Yazma Becerileri	●	●
Dilbilimi/ Dil Edinimi	●	●
İngiliz Dili Edebiyatı	●	○
İngiliz Dili Tarihi	○	●
Kısa Öykü/Roman/Oyun/Şiir İncelemesi	●	●
Sözcük Bilgisi	○	●
Sesbilim	○	●
<b>Genel Kültür Dersleri</b>		
Anadili	●	○
Tarih	●	○
Bilgisayar	●	●
Araştırma Becerileri	●	●
İkinci Yabancı Dil	●	●
Dil ve Kültür	●	●
Dünya Edebiyatı ve Kültür	●	●
Çocuk Edebiyatı	○	●
Felsefe / Sosyoloji	●	●
Sanat / Spor	●	●
Kültürel Öğeler	○	●
Uluslararası Boyutlar / Uluslararasılaşma	○	●
İngilizce Konuşulan Ülkeler	○	●
● Var      ○ Yok		

İki ülke programlarında yer alan dersler incelendiğinde bazı derslerin farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Materyal Değerlendirme ve Uyarlama, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi ile İngilizce Sınav Hazırlama ve Değerlendirme gibi dersler Hollanda'daki programda yer almazken, Mesleki Eğitimde Öğretim dersi de Türkiye'deki programda yer almamaktadır. Alan bilgisi derslerinden İngiliz Dili Edebiyatı Türkiye'deki programda yer alırken, Hollanda'daki programda İngiliz Dili Tarihi yer almaktadır. Alan bilgisi ders kategorisinde görülen en büyük farklılık ise, Hollanda'dakinin tersine Türkiye'deki programda Sözcük Bilgisi ve Sesbilim derslerinin olmamasıdır. Genel kültür dersleri her iki ülkede oldukça farklıdır. Genel kültür derslerinden Anadil ve Tarih dersleri Hollanda'daki dersler arasında yoktur. Ancak, Kültürel Öğeler, Uluslararası Boyutlar, İngilizce Konuşulan Ülkeler ve Uluslararasılaşma gibi Avrupa Birliği ortak değerleri çerçevesinde yer alan dersler de Türkiye'deki programlarda yer almamaktadır.

İki ülke programlarındaki ders türlerine zorunlu ve seçmeli açılarından bakıldığında, Türkiye'de eğitim amaçlı ziyaretler dışındaki bütün dersler merkezi yönetimce zorunlu dersler olarak belirtilmiştir. Ancak, seçmeli derslerin kredileri ve programda hangi dönem alınacağı YÖK tarafından belirtilmekle birlikte seçmeli dersin ne olacağı kurumların olanaklarına ve öğrencilerin seçimine bırakılmıştır. Oysa Hollanda'da sadece alan bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgili dersler zorunlu dersler arasında yer almakta ve alan öğretimi, genel eğitim, genel kültür ve eğitim amaçlı ziyaretler gibi ders kategorilerine ilişkin derslerin olup olmaması kurumun kendi anlayışında olan bir durumdur.

Avrupa Birliğinde yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları incelendiğinde bütün programlarda Bilgi ve İletişim Teknolojilerine büyük önem verildiği görülmektedir. Bu ders sadece bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretmen adayına kazandırmak için değil, aynı zamanda öğretmenlik etkinliklerinde kullanması için de kullanılmaktadır. Dilin yapısını araştıran Dilbilim dersi de her ülkede İngilizce öğretmenliği programlarının vazgeçilmez parçalarından biridir. Hatta bazı ülkelerde Biçimbilim, Sesbilim, Anlambilim, Uygulamalı Dilbilim, Karşılaştırmalı Dilbilim ve Sosyo-dilbilim gibi

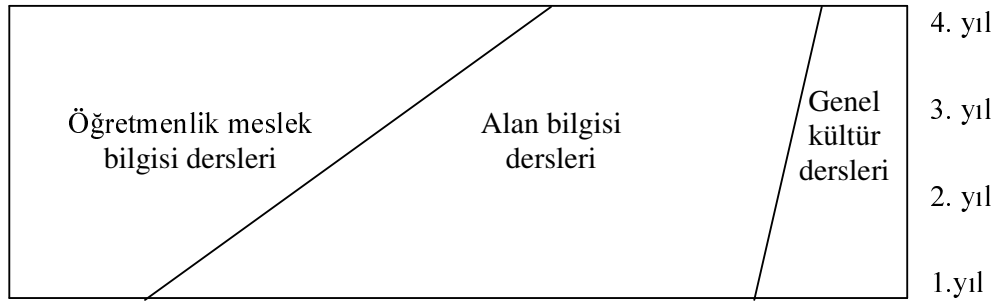
dilbilim alanında daha ayrıntılı derslere yer verilmektedirler. Ancak, dilbilgisi ve uygulamalı dilbilim, programlarda en çok bulunan derslerdir. Karşılaştırmalı dilbilim ve Sosyo-dilbilim ise Uygulamalı Dilbilim ve Dilbilgisi kadar yaygın değildir. İngiliz Tarihi, İngiliz Edebiyatı ve Kültürü pek çok ülkenin programında yer almaktadır. Romanya, Almanya ve Portekiz’de kültürlerarası ilişkilerle ilgili dersler de programda yer bulmaktadır. Lüksemburg, Birleşik Krallık ve Estonya’da tüm yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlar, programlarında özel eğitime gereksinme duyan çocuklara yabancı dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda derslere yer vermektedirler. Danimarka, Almanya, Fransa, İtalya, Finlandiya ve İsveç’te öğrenciler eğitimini aldıkları yabancı dilin yanı sıra bir ya da iki yabancı dili seçmeli ders olarak almaktadırlar. Tüm Avrupa Birliği ülkelerinde öğretim yöntemleri ile ilgili dersler sınıf uygulamaları ile desteklenmektedir. Yunanistan ve İspanya dışındaki tüm ülkeler öğretmenlik uygulamasına yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretmenlik çalışmalarına ayrılan süre ise ülkeden ülkeye değişmektedir (Eurydice, 2001, ss.131-132).

Genel olarak, iki ülkede öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinin benzerlik göstermesine karşılık, Hollanda’da genel kültür derslerinin daha çok Avrupa Birliği eğitim çalışmaları ve Avrupa yurttaşlığı bilinci kazandırma yönünde olduğu söylenebilir.

### **3.3.3. İçerik Kategorilerinin Düzeni**

Araştırmada üçüncü soru kapsamında üçüncü olarak Türkiye’deki ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorilerinin yıllara göre dağılımının nasıl olduğu ele alınmıştır.

**Türkiye’de** yapılan doküman incelemesi sonucunda, içeriğin düzeni açısından programda derslerin dört yıla yayılmış olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının üç boyutunu oluşturan öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür kategorilerinin kapsadığı derslerin, “paralel düzenleme” olarak bilinen bir düzenleme ile programda yer aldığı görülmektedir. Buna göre, derslerin yıllara dağılımı Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programının İçerik Kategorileri Düzeni

Şekil 4'te görüldüğü gibi, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programının içerik kategorilerini oluşturan dersler dört yıla farklı oranlarda yayılarak düzenlenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri programda ilk yıllarda az yer alırken, son yıllara doğru artarak yer almaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden genel nitelikte olanlar (Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme vb) tüm yıllara yayılmıştır. Alan öğretimine yönelik dersler (Özel Öğretim Yöntemleri, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi vb) ise, 3. yıldan itibaren başlamaktadır. Derslerin yıllara dağılımında alan bilgisi derslerinin ilk iki yılda yoğun olarak yer aldığı, son iki yılda ise bu yoğunluğun azaldığı görülmektedir. Zorunlu genel kültür dersleri (Türkçe, Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi, Bilgisayar) ve seçmeli genel kültür dersleri dört yıl boyunca ilk yıldan son yıla doğru azalarak yer almaktadır. Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programının, içerik kategorilerinin dört yıl boyunca farklı ağırlıklarda verildiği bir program olduğu söylenebilir.

**Hollanda**'da içeriğin düzeni ele alındığında programlarda derslerin dört yıla yayılmış olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının üç boyutunu oluşturan alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kategorilerinin kapsadığı dersler, Türkiye'de de olduğu gibi, "paralel düzenleme" olarak bilinen bir düzenleme içinde programda yer almaktadır. Bu düzenleme çerçevesinde derslerin yıllara dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri	Alan bilgisi dersleri	Genel kültür dersleri	4. yıl
			3. yıl
			2. yıl
			1.yıl

Şekil 5. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programının İçerik Kategorileri Düzeni

Şekil 5'te görüldüğü gibi, Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programının içerik kategorileri dört yıla farklı oranlarda yayılarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemede öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ilk iki yılda yoğun bir ağırlığa sahip değilken, son iki yılda artarak oldukça yoğun bir ağırlığa sahip olmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi kategorisinde yer alan okul uygulama çalışmalarının dört yıl boyunca programda yer alması ise dikkat çekicidir. Derslerin yıllara dağılımında alan bilgisi dersleri, ilk iki yılda yoğun olarak yer alırken, son iki yılda bu yoğunluğun azaldığı görülmektedir. Genel kültür dersleri ise programda dört yıl boyunca sabit oranda bir ağırlığa sahiptir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinin programda her yıl yer alması genel kültür derslerinin dağılımını etkileyen öğelerden biridir.

**Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorilerinin düzeni ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 6'da gösterilmiştir.**

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorilerinin düzeni incelendiğinde, her iki ülkede de içerik kategorilerine ilişkin derslerin dört yıl boyunca yer aldığı görülmektedir. Ancak bu paralel düzenlemede içerik kategorileri farklı oranlarda artmakta ya da azalmaktadır. Hem Türkiye'de hem de Hollanda'da ilk iki yılda alan bilgisi derslerine ağırlık verilirken, son iki yılda öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmektedir. İki ülke programlarının birbirlerinden ayrılan yanı ise, Türkiye'de genel kültür dersleri son yıllara doğru azalırken, Hollanda'da genel kültür derslerinin hep benzer oranda kalmasıdır. Bunlardan iki ülkede de lisans düzeyinde İngilizce öğretmeni yetiştirmede



programın üç boyutunun dört yıl boyunca sürdürülerek verilmesinin yaygın bir yaklaşım olduğu izlenimi elde edilmektedir.

Çizelge 6  
Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının  
İçerik Kategorilerinin Düzeni

İçerik Kategorilerinin Düzeni	Yıl	Türkiye	Hollanda
Öğrt. Meslek Bilgisi Dersleri	1.yıl	●	●
	2.yıl	●	●
	3.yıl	●	●
	4.yıl	●	●
Alan Bilgisi Dersleri	1.yıl	●	●
	2.yıl	●	●
	3.yıl	●	●
	4.yıl	●	●
Genel Kültür Dersleri	1.yıl	●	●
	2.yıl	●	●
	3.yıl	●	●
	4.yıl	●	●

● Var      ○ Yok

İçerik kategorilerinin düzeni, ders kredileri ve dağılımları ile birlikte ele alındığında, Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programlarında bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili derslere ve ilk yıldan başlayarak okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarına büyük önem verildiği kanısını uyandırmaktadır. Türkiye'de ise bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili ders sadece üçüncü dönemde yer almaktadır. Bunun, ülkelerin gelişmişlik ve gereksinme duyma düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

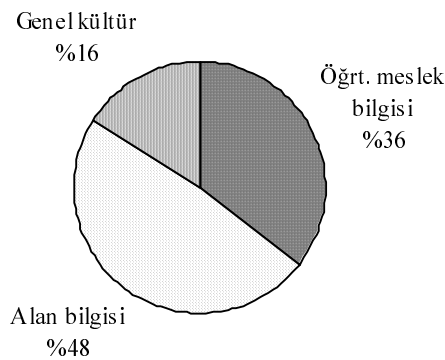
Avrupa Birliği ülkelerindeki programlar incelendiğinde, İngilizce öğretmenliği programlarında kuramsal ve uygulamalı öğretimin bir arada sunulduğu ve öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür kategorilerindeki derslerin tüm yıllara

dağıtıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, bazı ülkelerde özellikle ortaöğretim İngilizce öğretmenleri için ardıl model diye adlandırılan iki aşamalı bir düzenleme de uygulanmaktadır. Hollanda, Portekiz, Finlandiya, İsveç, İzlanda ve Norveç ikili sistem uygulayarak hem lisans düzeyinde hem de yüksek lisans düzeyinde İngilizce öğretmeni yetiştirmektedirler (Eurydice, 2001, s.128).

### 3.3.4. İçerik Kategorilerinin Ağırlığı

Araştırmada üçüncü soru kapsamında dördüncü olarak Türkiye ve Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorilerinin ağırlığının ne olduğu yüzde olarak belirlenmek istenmiştir.

**Türkiye’de**, İngilizce öğretmenliği için tüm üniversitelerde Yükseköğretim Kurulunun hazırladığı ortak program uygulanmaktadır. Bu programın içerik kategorilerinin ağırlıkları yüzde olarak Şekil 6’da verilmiştir.

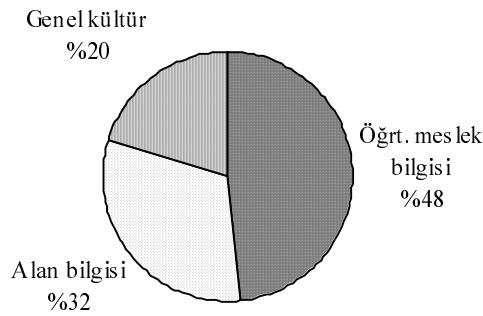


Şekil 6. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorilerinin Ağırlıkları

Şekil 6’daki dağılıma göre, program içeriğinin yarısından oldukça azının (%36) öğretmenlik meslek bilgisine, yaklaşık yarısının (%48) alan bilgisine ve çok küçük bir bölümünün (%16) de genel kültüre ayrıldığı görülmektedir. Alan bilgisi derslerinin, programda yaklaşık olarak öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin toplamı kadar ağırlığa sahip olduğu görülmektedir.

**Hollanda’da**, Fontys Hogeschool, Hogeschool van Utrecht ve Hogeschool van Amsterdam kurumlarının İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorileri

incelenmiştir. Ancak, kredi değerleri açısından birbirlerine oldukça benzemeleri nedeniyle sadece Fontys Hogeschool kurumu İngilizce öğretmenliği bölümünün hazırladığı program temel alınarak Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorileri ağırlıkları yüzde olarak Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorilerinin Ağırlıkları

Şekil 7'deki dağılıma göre, programın yarısı (%48) öğretmenlik meslek bilgisine, yarısından oldukça azı (%32) alan bilgisine, çok küçük bir bölümü (%20) ise genel kültüre ayrılmıştır. Programda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, yaklaşık olarak alan bilgisi ve genel kültür derslerinin toplamı kadar bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir.

**Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorilerinin ağırlıkları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 7'de gösterilmiştir.**

Çizelge 7

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının İçerik Kategorilerinin Ağırlıklarının Karşılaştırması

İçerik Kategorileri	Türkiye (%)	Hollanda (%)
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	36	48
Alan Bilgisi	48	32
Genel Kültür	16	20
Toplam	%100	%100

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarının içerik kategorilerinin ağırlıkları karşılaştırıldığında, hem Türkiye’deki hem de Hollanda’daki programda en az ağırlığın (%16, %20) genel kültür derslerine verildiği görülmektedir. Ancak, öteki kategorilere verilen ağırlıklar birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmenlik meslek bilgisi derslerine %36 ağırlık verilirken, Hollanda’da alan bilgisi derslerine %48 ağırlık verilmektedir. Aynı biçimde, Türkiye’de alan bilgisi derslerine %48 ağırlık verilirken, Hollanda’da alan bilgisi derslerine %32 ağırlık verilmektedir. İki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ve alan bilgisi derslerinin ağırlıklarının yaklaşık olarak birbirlerinin tersi durumunda olduğu söylenebilir.

Avrupa ülkelerinde İngilizce öğretmenliği programları incelendiğinde içerik kategorileri ağırlıklarının ülkeden ülkeye değiştiği görülmektedir (EK 6). Örneğin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ayrılan minimum oran İspanya’da tüm programın %10’u iken, Malta, Slovenya ve İskoçya’da programın %50’den daha çoğudur. Alan bilgisi derslerine ayrılan oran programın %20’si ile %70’i arasında değişmektedir. Avusturya’da alan bilgisi derslerine ayrılan oran tüm programın %70’i, Estonya’da ise %51’dir (Eurydice, 2005, s.63). Bu bilgilerden yola çıkarak, her ülkenin kendi kültürel yapısına ve gereksinimlerine bağlı olarak, içerik kategorileri ağırlıklarına farklı oranlarda yer verdiği söylenebilir.

### **3.4. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Programlarında Öğretme-Öğrenme Süreçleri**

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında öğretme-öğrenme sürecinin *öğretimde izlenen yaklaşımlar, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim araçları ve gereçleri* açılarından ne durumda olduğudur.

Her iki ülkenin programlarındaki öğretme-öğrenme süreçlerinin varolan durumunu ortaya çıkarmak için çeşitli kaynaklar taranmış ve ilgili kişilerle görüşmeler yapılmıştır. **Türkiye**’ye ilişkin veriler, Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin web sayfalarındaki İngilizce öğretmenliği programı ile ilgili

bilgiler incelenerek elde edilmiştir. **Hollanda**'ya ilişkin veriler ise mesleki yükseköğretim kurumlarından sağlanan kılavuz kitapçıklar ve Hogeschool van Utrecht Archimedes Eğitim Fakültesince yayınlanan 2004-2005 öğretim yılı İngilizce Öğretmenliği öğretim programı incelenerek ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca ilgili mesleki yükseköğretim kurumlarının eğitim birimleri ve İngilizce öğretmenliği web sayfalarından da yararlanılmıştır. İnceleme yapılırken nitel çözümlenmelerde kullanılan anahtar sözcüğün tekrarlanış sayısı kullanılmıştır. İnceleme sonunda, Türkiye ve Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programlarının öğretme-öğrenme süreci aşağıda açıklandığı gibi belirlenmiştir.

### **3.4.1. Öğretimde İzlenen Yaklaşımlar**

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ilk olarak, her iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarının öğretme-öğrenme sürecinde izlenen yaklaşımların neler olduğu incelenmiştir.

**Türkiye**'deki İngilizce öğretmenliği programlarındaki derslerin öğretiminde farklı öğretim yaklaşımları benimsenmektedir. Öğretim yaklaşımının belirlenmesinde dersin özelliği ve öğretim elemanın kişisel özellikleri ve aldığı eğitim etkili olmaktadır. Ancak, üniversitelerin web sayfalarında yayınlanan İngilizce öğretmenliği programlarındaki derslerin öğretim programları incelendiğinde, genel olarak dil öğretiminin ve dil öğretiminin öğrenildiği bu programlarda öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı benimsenmekte ve uygulanmakta olduğu anlaşılmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2005; Hacettepe Üniversitesi, 2005; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2004). Böylece, öğrenci ve öğretim elemanı öğretme-öğrenme sürecine üst düzeyde katılmaktadır. Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği programında görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencilerle yapılan yüzyüze görüşmeler (Eren, 2005; Öztekin, 2005; Gündüz, 2005) sonunda meslekteki çalışma süreleri dikkate alındığında kıdem yılları çok olan öğretim elemanlarının öğretmen merkezli yaklaşımı, kıdem yılları az olanların ise sınırlı ölçüde de olsa öğrenci merkezli ve etkileşimli yaklaşımları benimsedikleri ve uyguladıkları söylenebilir.

**Hollanda**'da İngilizce öğretmenliği programlarındaki derslerin öğretiminde daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği izlenimi edinilmektedir. Öğrenciler dersin işlenişinde üst düzeyde rol oynamakta, öğretim elemanı ise rehberlik rolünü üstlenmektedir. Her öğrenci, öğrenmesinden kendisi sorumlu olmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler tüm sorumluluk kendilerinde olduğu için daha sıkı çalışmakta ve öğrenmelerini geliştirme yönünde etkinliklerde bulunmaktadır (Hogeschool van Utrecht, 2004). Korthagen'nın (2000, ss.46-48) belirttiği öğretim elemanlarının beceri ve yeterlikleri incelendiğinde, öğretmen yetiştiren kurum programlarında ders veren öğretim elemanlarının etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulayacak biçimde yetiştirildiği ortaya çıkmaktadır.

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarında izlenen öğretim yaklaşımları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8  
Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarında  
İzlenen Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırması

Öğretim Yaklaşımları	Türkiye	Hollanda
Öğretmen merkezli öğretim	●	○
Öğrenci merkezli öğretim	○	●
Etkileşimli öğretim	◐	●

● Çok      ◐ Biraz      ○ Çok az

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programında daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemektedir. Bununla birlikte, öğrenci-öğretmen etkileşiminin yoğun olarak sağlandığı etkileşimli yaklaşım az da olsa kullanılmaktadır. İzlenen yaklaşım derslerin özelliklerine göre de değişmektedir. Buna karşılık Hollanda'da ise, yoğunlukla öğrenci merkezli ve etkileşimli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Türkiye ve Hollanda'da öğretme-öğrenme süreçlerinin işleyişinde farklı öğretim yaklaşımları benimsenmekte ve uygulanmaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerinde İngilizce öğretmenliği programlarında öğretme-öğrenme sürecinde hangi yaklaşımın benimsendiği ile ilgili doğrudan bir bilgi bulunmamakla beraber, tüm ülkelerdeki öğretmen eğitimi programlarında, kendi eğitim sistemlerinde benimsedikleri yaklaşımı uyguladıkları söylenebilir. ATE (The Association of Teacher Educators) öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının standartlarını belirlerken “öğretim elemanlarının bilgi, beceri ve uygulamalarındaki iyi örnekleri yansıtmalarıyla öğretmen adaylarına iyi birer model olmaları gerektiğini ve sınıf içinde eleştirel düşünme ile sorun çözme yöntem ve tekniklerini benimsemeleri ve benimsetmeleri gerektiği”ni vurgulamıştır (ATE, 2005). Eleştirel düşünme ve sorun çözme yöntem ve teknikleri ise, etkileşimli yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla yaşama geçirilmektedir. Bir başka deyişle, Avrupa Birliğindeki öğretmen yetiştiren kurumlarda etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmektedir ve bu yaklaşımların benimsenmesi desteklenmektedir.

### 3.4.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ikinci olarak her iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğuna bakılmıştır.

**Türkiye**'de İngilizce öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, benimsenen öğretim yaklaşımına paralel olarak biçimlenmektedir. Öğretmen merkezli yaklaşımda düzanlatım ve soru-yanıt yöntemleri çoğunlukla uygulanmaktadır. İnternet üzerinden Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin İngilizce öğretmenliği programlarındaki derslerin öğretim programları ile ilgili bilgilerine ulaşılarak gerçekleştirilen inceleme sonunda düzanlatım ve soru-yanıt yöntemlerinin yanı sıra, bireysel çalışma, ikili grup çalışması, tartışma, beyin fırtınası, problem çözme, mikroöğretim, örnekolay ve rol yapma gibi yöntem ve tekniklerin az da olsa kullanıldığı görölmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2005; Anadolu Üniversitesi, 2005; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2004).

**Hollanda**'da İngilizce öğretmenliği programlarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine bakıldığında ikili grup çalışmalarının, bireysel çalışmaların, tartışma ve problem çözmenin oldukça çok kullanıldığı görölmektedir. Bunların yanı sıra, çalıştay

ve örnekölly incelemleri yapılmakta ve mikroöğretim uygulanmaktadır (Hogeschool van Utrecht, 2004; Fontys, 2005).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliğı programlarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliğı Programlarında  
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Karşılaştırması

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Türkiye	Hollanda
Düzanlatım	●	○
Soru-yanıt	●	●
İkili / grup çalışması	◐	●
Problem çözme	◐	●
Tartışma	◐	●
Bireysel çalışma	◐	●
Çalıştay	○	◐
Beyin fırtınası	◐	◐
Örnekolay	○	◐
Gösteri	○	○
Rol yapma / Drama	○	○
Benzetim	○	○
Mikroöğretim	○	◐

● Çok      ◐ Az      ○ Çok az

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, Türkiye'deki İngilizce öğretmenliğı programlarında düzanlatım ve soru-yanıt gibi geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra ikili-grup çalışmaları, tartışma, problem çözme ve beyin fırtınası gibi yenilikçi ve etkileşimli yöntem ve teknikler az da olsa kullanılmaktadır. Hollanda'daki programlarda ise, düzanlatım yönteminin tercih edilmediğı, onun yerine ikili grup çalışmalarının, tartışma ve bireysel çalışmanın tercih edildiğı görülmektedir.

İki ülkede kullanılan yöntem ve teknikler ele alındığında, Hollanda'daki programlarda öğrenciye daha çok öğrenme sorumluluğı yüklendiğı ve işleyişin öğrencinin çalışmalarına bağı olduğu söylenebilir. Bu programlarda öğrenciyi etkin kılan yöntem ve tekniklere daha çok önem verilmektedir. Türkiye'deki programda ise sorumluluğun



ve etkinliğin çoğunun öğretim elemanında olduğu yöntem ve tekniklerin kullanıldığı belirtilebilir.

Kelly ve ötekiler (2004) tarafından gerçekleştirilen “Dil Öğretmen Eğitiminin Avrupa Görünümü (European Profile for Language Teacher Education)” adlı çalışmada yabancı dil öğretmeni yetiştirmede eleştirel ve sorgulayıcı niteliklerin öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının açık düşünceli ve öğretim uygulamalarında kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesini bilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (ss.47-48). Bu amaçla, dil öğretmenliği programlarında takım-grup çalışması, ikili çalışma, mikroöğretim, arkadaş gözlemlene-değerlendirme ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önem taşımaktadır (Kelly ve ötekiler, 2004, ss.76-88).

### **3.4.3.Öğretim Araç ve Gereçleri**

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında üçüncü olarak her iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan öğretim araç ve gereçlerinin neler olduğu ele alınmıştır.

**Türkiye**'de İngilizce öğretmenliği programında kullanılan araç ve gereçler dersten derse değişiklik gösterse de benimsenen öğretim yaklaşımı, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile doğru orantılıdır. Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesindeki İngilizce öğretmeni adayları ile yapılan yüzyüze görüşmede her derste birçok kaynak kitabın kullanıldığı ve öğretim elemanlarının bazı zamanlar çalışma kâğıtları ve ders notları hazırladığı belirtilmiştir (Eren, 2005; Öztekin, 2005). Bunların yanı sıra, Internet üzerinden yapılan incelemede üniversitenin fiziki olanaklarına bağlı olarak derslerde tepegöz, kasetçalar, VCD ve bilgisayarın da zaman zaman kullanıldığı ortaya çıkmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2005; Hacettepe Üniversitesi, 2005).

**Hollanda**'da da İngilizce öğretmenliği programlarında öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç ve gereçler, kullanılan yöntem ve tekniklerle biçimlenmektedir. Ancak en çok göze çarpan öğretim aracı bilgisayardır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, hem öğretim elemanlarınca hem de öğrencilerce oldukça yoğun bir biçimde kullanılmaktadır.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin bilgisayar kullanma sıklığı, 2000 yılında öğretmen yetiştiren kurum programlarında ders veren öğretim elemanlarında %92, bu programlardaki öğrencilerde ise %85 olarak belirlenmiştir (MINOCW, 2002). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra bazı kaynak kitaplar, ders kitapları, çalışma kâğıtları, VCD, İnternet ve resimler de sıkça kullanılmaktadır (Hogeschool van Utrecht, 2004; Fontys, 2005).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarında kullanılan öğretim araç ve gereçlerle ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarında  
Kullanılan Öğretim Araç ve Gereçlerinin Karşılaştırması

Öğretim Araç ve Gereçleri	Türkiye	Hollanda
Ders kitabı	●	●
Çalışma kâğıtları	●	●
Resimler	○	●
Gerçek eşyalar	○	○
Kasetçalar	◐	○
Tepegöz	◐	○
VCD	◐	●
Bilgisayar	◐	●
Video	○	○
Televizyon	○	◐
Slâyt göstericisi	○	◐
İnternet	○	●

● Çok      ◐ Az      ○Çok az

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, Türkiye'de İngilizce öğretmenliği programında daha çok ders kitabı ve çalışma kâğıtları kullanılmaktadır. Bununla birlikte, kasetçalar, tepegöz, VCD ve bilgisayar da oldukça az kullanılmaktadır. Buna karşılık Hollanda'daki programlarda ise, ders kitabı ve çalışma kâğıtlarının yanı sıra, daha çok İnternet, bilgisayar ve VCD gibi yeni teknoloji ağırlıklı araç ve gereçler kullanılmaktadır. Benzerlikler açısından ele alındığında her iki ülkede de ders kitabı ve çalışma kâğıtları gibi basılı gereçlerin çok kullanıldığı görülmektedir. Farklılıklar ele alındığında, Hollanda'da, Türkiye'de kullanılan araç ve gereçlerden farklı olarak, bilgisayar, VCD

ve İnternet gibi yeni teknoloji ve ürünlerinin oldukça yoğun olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programlarında yeni teknoloji ağırlıklı araç ve gereçlerin kullanılması, İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlarının yeterli sayıda bilgi ve iletişim teknolojileri araçları ile donatılmış olduklarını ve bu teknolojilerini etkili kullanabilen öğretim elemanlarına sahip olduklarını göstermektedir. Türkiye’de ise bilgi ve iletişim teknolojisi ağırlıklı araçların çok az kullanılması, İngilizce öğretmenliği programlarının bu alanda araç eksikliği olduğunu, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilen öğretim elemanı eksikliği olduğunu göstermektedir.

Avrupa Birliği ülkelerinde dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda farklı araç ve gereçler kullanılmaktadır. Ancak Kelly ve ötekiler (2004) tarafından gerçekleştirilen “Dil Öğretmen Eğitiminin Avrupa Görünümü (European Profile for Language Teacher Education)” adlı çalışmada dil öğretmenliği programlarında ders kitaplarının ve kaynak kitapların, özgün dokümanların, video ve teyp kasetlerinin, CD ROOM’ların ve çevrimiçi araç ve gereçlerin kullanılmasına ağırlık verilmesi önerilmiştir (Kelly ve ötekiler, 2004, s.62).

### **3.5. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Programlarında Okul Uygulama Çalışmaları**

Araştırmada yanıt aranan beşinci soru, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında okul uygulama çalışmalarının nasıl gerçekleştirildiğidir. Bu amaçla, *uygulama okulunun ve uygulama öğretmenin seçiminde aranan ölçütler olup olmadığı, varsa bu ölçütlerin neler olduğu, okul uygulama çalışmalarında görev alan öğretmen adayının, uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının görev ve sorumluluklarının neler olduğu ve uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerin neler olduğu* incelenmiştir.

Araştırma sorusuna yanıt bulmak için yapılan alanyazın taramasında Türkiye ile ilgili veriler, YÖK tarafından hazırlatılan raporlar ve kılavuz kitaplar incelenerek elde edilmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili yayımlanmış araştırma, makale ve kitaplardan da

yararlanılmıştır. Hollanda'yla ilgili veriler ise Hogeschool van Utrecht, Fontys Hogeschool ve Hogeschool van Amsterdam kurumlarının web sayfalarından, öğretim programları ve uygulama çalışmaları ile ilgili yayınladıkları kitapçıklardan elde edilmiştir. Türkiye ve Hollanda'daki okul uygulama çalışmalarının özellikleri ve işleyişi aşağıda açıklandığı gibi belirlenmiştir.

### 3.5.1. Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeninin Seçimi

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında ilk olarak programlardaki okul uygulama çalışmalarında uygulama okulunun ve öğretmenin seçiminde aranan ölçütler olup olmadığı, varsa bu ölçütlerin neler olduğu araştırılmıştır.

Okul uygulama çalışmaları, öğretmen yetiştirme programlarının en vazgeçilmez öğelerinden biridir. Öğretmen adayları bu çalışmalar aracılığı ile kuram ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurmaktalar, bunun bir sonucu olarak mesleğe daha hazır olarak başlamaktadırlar. **Türkiye**'de okul uygulama çalışmaları Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu derslerin öğretim-öğrenme süreçlerinde eğitim fakültesi ile okullar işbirliği yapmaktadırlar. Bu işbirliği çerçevesinde uygulama okullarının ve öğretmenlerinin seçimlerinde bazı ölçütler dikkate alınmaktadır. Uygulama okulunun şu ölçütleri karşılıyor olması gerekmektedir (YÖK, 1998c, s.29):

- Öğretmen adaylarına yeterli zaman ayırabilecek deneyimli öğretmenlerinin olması
- Araç ve gereç bakımından iyi donatılmış olması
- Eğitim kaynaklarının ve okul atmosferinin uygun olması
- Fakülte-Okul İşbirliği'nin öngördüğü görev ve sorumlulukları kabul etmiş olması

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına daha iyi rehberlik edebilmeleri, onların çalışmalarını yönlendirebilmeleri ve alanlarıyla ilgili mesleki becerilerini geliştirebilmelerine yardımcı olmaları için bazı ölçütleri karşılıyor olmaları gerekmektedir. Uygulama öğretmenin şu ölçütleri karşılıyor olması öngörülmektedir (YÖK, 1998c, s.29):

- Öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmaya ve mesleğinde kendini geliştirmeye istekli olması
- Kendi alanında eğitim görmüş olması
- En az üç yıllık mesleki deneyimi olması
- Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada başarılı olması
- Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olması

**Hollanda**'da, okul uygulama çalışmaları programın her yılında yer almaktadır ve programın en önemli ögesi olarak kabul edilmektedir (Eurydice, 2004). Dört yıl boyunca devam eden okul uygulama dersleri farklı düzey ve türdeki okullarda gerçekleştirilmektedir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığına bağlı tüm okullarda okul uygulama çalışmaları yapılabilmektedir. Ancak uygulama okulunun seçiminde bazı ölçütler de dikkate alınmaktadır. Bu ölçütler şunlardır (Eurydice, 2002, s.80):

- Yeterli sayıda uzman öğretmene sahip olması
- Mesleki yükseköğretim kurumu ile işbirliği içinde olması
- Daha önce yapılan çalışmalarda olumlu izlenim oluşturması

Uygulama öğretmenin seçiminde ise, öğretmenin deneyimli olması, uygulama öğretmenliği ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olması, eğitim teknolojilerini etkin kullanabiliyor olması ve model öğretmen davranış ve tutumları gösteriyor olması biçimindeki ölçütler aranmaktadır (Eurydice, 2002, s.80).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarında uygulama okulunun ve uygulama öğretmenin seçiminde temel alınan ölçütlerle ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, benzerlikler açısından bakıldığında hem Türkiye'de hem de Hollanda'da uygulama okulunun seçiminde okulların öğretmen adayının çalışmalarının verimli geçmesi için gerekli zamana, deneyimli personele ve ortama sahip olup olmadıkları önemlidir. Farklılıklar açısından bakıldığında ise Hollanda'da öğretmen açığı olması nedeniyle “yeterli sayıda İngilizce öğretmene sahip olma” ölçütü dikkate alınmamaktadır. Her iki ülkede de uygulama öğretmenin seçimindeki benzerlikler uygulama öğretmenin deneyimli olması, bilgi teknolojilerini etkili

kullanması, tüm yönleri ile model öğretmen özelliklerini taşımasıdır. Ayrıca, hem Türkiye’de hem de Hollanda’da uygulama öğretmenin seçiminde, öğretmenin İngilizce dışında bir yabancı dil daha bilmesi, lisansüstü eğitim derecesine sahip olması ve İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde bulunması gibi ölçütler aranmamaktadır. Farklılıklar açısından ele alındığında, Hollanda’da seçilecek öğretmenin uygulama öğretmenliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olması da gerekmektedir. Türkiye’de Hollanda’daki seçim ölçütlerinde farklı olarak uygulama öğretmenin lisans eğitimi İngiliz dili eğitiminde yapmış olması istenmektedir.

Çizelge 11

Türkiye ve Hollanda’daki Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni  
Seçiminin Karşılaştırması

Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni Seçim   Ölçütleri	Türkiye	Hollanda
<b>Uygulama Okulu Seçimi</b>		
Deneyimli İngilizce öğretmenine sahip olma	●	●
Yeterli sayıda İngilizce öğretmenine sahip olma	●	○
Araç ve gereç bakımından iyi donatılmış olma	●	●
Okul atmosferinin uygun olması	●	●
<b>Uygulama Öğretmeni Seçimi</b>		
Mesleki deneyiminin olması	●	●
Model olma özelliği taşıması	●	●
Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanması	●	●
Bilgi teknolojilerini etkili kullanması	○	●
Uygulama öğretmenliği ile ilgili hizmetiçi eğitime katılmış olma	○	●
Alanında lisans eğitimi yapmış olması	●	○
İyi derecede İngilizce bilmesi	○	○
Lisansüstü eğitim derecesine sahip olması	○	○
İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu bir ülkede bulunması	○	○
İngilizce dışında başka dil bilmesi	○	○

● Var

○ Yok

Her iki ülkede de uygulama öğretmenleri, öğretmen adayının uygulama okulundaki sorumluluğunun üstlendiği için özenli bir biçimde seçilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle, uygulama öğretmenlerinin deneyimli, saygın ve mesleğinin bilgi ve becerilerini yerine getiren kişiler olmaları ölçütleri aranmaktadır. Ancak, Türkiye’de aranan ölçütler katı bir biçimde belirtilirken, Hollanda’da aranan ölçütler öneri niteliğindedir.

Avrupa Birliğindeki tüm ülkelerde uygulama öğretmenin seçiminde, deneyimli olmak ve tam anlamıyla öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmek ölçütleri aranmaktadır. Bunlara ek olarak, bazı ülkeler farklı ölçütler de aramaktadır. Örneğin, Kuzey İrlanda ve İskoçya’da uygulama öğretmenin uygulama öğretmenliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olması da gerekmektedir. Avusturya ve Fransa’da uygulama öğretmenleri okul yönetiminin yanı sıra teftiş kurulu tarafında da önerilmiş olmalıdır (Eurydice, 2002, s.80).

### 3.5.2. Okul Uygulama Çalışmalarında Görev ve Sorumluluklar

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında ikinci olarak programlardaki okul uygulama çalışmalarında öğretmen adayının, uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının görev ve sorumluluklarının neler olduğu incelenmiştir.

**Türkiye’de** İngilizce öğretmenliği programında okul uygulama çalışmalarında, *öğretmen adayının* görev ve sorumlulukları genel olarak şunlardır (YÖK, 1998c, s.8):

- Uygulama programında belirtilen etkinlikleri planlamak ve yerine getirmek
- Okul yönetimi ve uygulama öğretmeni ile iletişim ve işbirliği içinde bulunmak
- Uygulama okulunun kurallarına uymak
- Ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak
- Uygulama öğretmenin sorumluluğundaki etkinliklere katılmak
- Öğrencilere karşı model öğretmen davranışı göstermek
- Yaptığı çalışmaları daha sonra yapılacak tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenlemek

Okul uygulama çalışmalarında okullarda öğretmen adayından sorumlu olan uygulama öğretmeni bulunması gereklidir. YÖK (1998c, s.10) *uygulama öğretmenin*in görev ve sorumluluklarını şöyle sıralamaktadır:

- Uygulama öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı çalışma programını düzenlemek
- Öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlar, okulu tanıtmak
- Öğretmen adayına günlük etkinliklerini ve dersini planlamasında yardımcı olmak
- Öğretmen adayının okuldaki çalışmalarını gözlemler ve dönüt vermek
- Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutmak
- Öğretmen adayının gözlem dosyasını uygulama öğretim elemanı ile birlikte belirli aralıklarla incelemek
- Öğretmen adayının gelişimini izler ve adayın gelişiminin olumlu yönde olmasına katkıda bulunmak
- Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretim elemanı ile birlikte değerlendirmek

Kısacası, uygulama öğretmeni derslerinde öğretmen adayının gözlem yapmasını ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını sağlayarak mesleki gelişimine katkıda bulunur.

Okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarında etkili olan bir öteki kişi ise uygulama öğretim elemanıdır. *Uygulama öğretim elemanının* görev ve sorumlulukları şunlardır (YÖK, 1998c, s.9):

- Okul uygulama çalışmalarında yer alan tüm birimleri görev ve sorumlulukları konusunda bilgilendirmek
- Uygulama öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmak
- Öğretmen adayına uygulama çalışmaları etkinlikleri ile ilgili rehberlik ve danışmanlık yapar,
- Her öğretmen adayının uygulama dersini en az iki kez izlemek
- Uygulamada öğretmen adayının Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetlemek
- Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunmak
- Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirmek

**Hollanda**'daki kaynaklarda *öğretmen adayının* görevleri Türkiye'deki kadar ayrıntılı biçimde belirtilmemiştir. Ancak, öğretmen adayı İngilizce öğretmenliği programının ilk



yılından başlayarak süren okul uygulama çalışmalarında hem uygulama okulu müdürünce hem de uygulama öğretmenince belirtilen görev ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Aynı zamanda, uygulama öğretim elemanının uygulama çalışmasının içeriğine göre verdiği görev ve sorumlulukları da yerine getirmekle yükümlüdür. Örneğin, uygulama okulunun kurallarına uymak, uygulama okulunun programı doğrultusunda planlama yapmak ve gerekliyse uygulamak ve yaptığı tüm çalışmaları kullanarak bir ürün dosyası hazırlamak bunlardan sadece birkaç tanesidir (Eurydice, 2002, s.82).

Öğretmen adayının rehberliğinde dikkat edilen nokta, her öğretmen adayının, kendi stil ve davranışlarını geliştirmesi, yaptığı tüm öğretmenlik uygulamalarından kendini geliştirmesi için sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde öğretmen adayına doğrudan yönerge verilmez, doğruyu bulması için rehberlikte bulunulur. *Uygulama öğretmenin*in görevleri şunlardır (Klencke ve Krüger, 2000, s.168):

- Öğretmen adayına uygulama okulunun eğitim ve öğretim amaçlarını belirtmek
- Dersin öğretim programını sunmak
- Okul kurallarını belirtmek
- Öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının başarısını değerlendirmek

Uygulama öğretmenin sorumlulukları ise, planlama, rehberlik etme ve değerlendirme olmak üzere üç başlıkta toplanabilir. Planlama aşamasında uygulama öğretmeni, öğretmen adayının hangi sınıflarda öğretmenlik yapacağına, okuldaki hangi araştırma etkinliklerine katılacağına, dal öğretmenleri kurulundaki sorumluluklarının neler olacağına karar verir. Ayrıca, öğretmen adayı eğer son sınıf öğrencisi ise sözleşmeli öğretmenlik anlaşmasını hazırlar. Rehberlik açısından bakıldığında, ders planını hazırlamada, öğretmede ve değerlendirmede öğretmen adayına yardımcı olur. Verdiği dersleri gözlemleyerek ona danışmanlık yapar. Değerlendirme açısından ise, öğretmen adayının gelişimini ve son durumunu değerlendirir, adayla beraber değerlendirme görüşmeleri düzenler. Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına bir durumu araştırma, açıklama, sunma ve bu duruma yönelik çözümler üretme becerileri kazandırılır. Bunlar daha çok rehberlik toplantılarında ele alınır (Klencke ve Krüger, 2000, s.171).

*Uygulama öğretmen elemanının görev ve sorumlulukları, genel olarak uygulama okulu, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki eşgüdümü sağlamak ve öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapmaktır (Klencke ve Krüger, 2000, s.169).*

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarındaki okul uygulama çalışmalarında yeri olan bireylerin görev ve sorumlulukları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12'de görüldüğü gibi, hem Türkiye'de hem de Hollanda'da öğretmen adayının görev ve sorumlulukları büyük ölçüde birbirine benzemekle birlikte, Hollanda'da öğretmen adayının görev ve sorumlulukları arasında “ders saatleri dışında öğrencileri gözlemlemek” ve “ders araçlarını verimli kullanmak ve korumak” bulunmamaktadır. Türkiye'de de öğretmen adayları “veli ve öğretmen toplantılarına katılmak” zorunda değildirler. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları ele alındığında, her iki ülkede de uygulama öğretmenin, öğretmen adayına tüm uygulama etkinlikleri süresince rehberlik, danışmanlık ettiği ve onunla işbirliği içinde çalıştığı görülmektedir. Ayrıca, uygulama öğretmenleri iki ülkede de öğretmen adayının uygulama performanslarını değerlendirip uygulama öğretim elemanına iletmektedirler. Hollanda'da uygulama öğretmenin “uygulama öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının çalışma programını düzenlemek”, “öğretmen adayına dersin öğretim programını sunmak” ve “öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç ve ortamı sağlamak” gibi görev ve sorumlulukları belirtilmemiştir. Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları incelendiğinde ise, her iki ülkede de temel görevinin öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapmak ve öğretmen adayının çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek olduğu görülmektedir. Ancak, Türkiye'de ayrıca uygulama öğretim elemanının, okul uygulama çalışmalarında yeri olan tüm bireyler arasında eşgüdümü sağlamak görevinin de olduğu görülmektedir.



Hem Türkiye'deki hem de Hollanda'daki programlarda uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı, öğretmen aydınının en üst verimle çalışması için birlikte hareket eder. Ancak, Türkiye'dekinden farklı olarak Hollanda'da, öğretmen adayına neleri yapması, neler yapmaması gerektiği doğrudan söylenmez; adayın bunu kendi başına öğrenmesi için rehberlikte bulunulur.

Avrupa Birliği ülkelerinde deneyimli öğretmenlerden seçilen uygulama öğretmenlerinin görevlerinin tam olarak ne olduğu her ülkeye göre değişmektedir. Ancak, genel sorumlulukları hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrenciler için danışmanlık yapmak ve performanslarını değerlendirmektir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen yetiştirmedeki önemi gittikçe artmaktadır. Birleşik Krallık, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti ve Finlandiya'da uygulama öğretmeni ve öğretim elemanları arasında oldukça yakın bir işbirliği görülmektedir. Örneğin, Birleşik Krallık ve Bulgaristan'da öğretmenlik programlarının hazırlanmasında uygulama öğretmenleri de etkin rol oynamaktadırlar (Kelly, 2002, s.26).

### **3.5.3. Okul Uygulama Çalışmaları ile İlgili Dersler**

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında üçüncü olarak programlarda okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerin neler olduğu incelenmiştir.

**Türkiye'de** İngilizce öğretmenliği programında okul uygulama çalışmaları Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinden oluşmaktadır.

**Okul Deneyimi I** dersi İngilizce öğretmenliği programında birinci yılda yer almaktadır. Haftada dört saat okuldaki etkinlikler ve bir saat seminer biçiminde uygulanmaktadır. Öğretmen adayının, uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlayarak lisans programındaki öteki derslere mesleki bir temel oluşturması amacıyla, gözlem ve görüşmelere dayalı olarak uygulanan bir derstir. Bu dersin değerlendirilmesinde, öğretmen adayının gözlem yaptığı okulda hazırladığı haftalık raporlar, devam çizelgesi ve uygulama okulunda yaptığı etkinlikleri içeren ürün dosyası etkili olmaktadır (YÖK, 1998c, ss.33-34).

**Okul Deneyimi II** dersi dördüncü yılda yer almaktadır. Haftada dört saat okuldaki etkinlikler ve bir saat seminer biçiminde uygulanmaktadır. Öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğretme-öğrenme sürecinde gözlem, sınırlı uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla uygulanan bir derstir. Öğretmenlik uygulaması dersine hazırlık niteliği taşımaktadır. Bu dersin değerlendirilmesinde, öğretmen adayının haftalık raporları, devam çizelgesi ve uygulama okulunda gerçekleştirdiği etkinlikleri içeren ürün dosyası dikkate alınmaktadır (YÖK, 1998c, ss.34-35).

**Öğretmenlik Uygulaması** dersi de dördüncü yılda yer almaktadır. Haftada altı saat öğretmenlik uygulaması ve iki saat seminer biçiminde uygulanmaktadır. Öğretmen adayından, uygulama öğretmeninin sorumluluğuna verilen altı saatin, en az üç saatinde sınıflara girerek ders vermesi, kalan üç saatinde ise gelecek dersler için hazırlık yapması istenmektedir. İki saatlik seminer dersinde ise, uygulama öğretim elemanı gözetiminde tüm öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarının değerlendirmesini yapmaktadırlar. Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için uygulanmaktadır (YÖK, 1998c, s.37). Öğretmen adayının başarısını, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni birlikte değerlendirmektedirler. Adayın değerlendirilmesinde Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formunda yer alan özellikler ve öğretmen adayının yaptığı etkinlikleri gösteren dosyası dikkate alınır (YÖK, 1998c, s.39).

**Hollanda**'da öğretmen eğitiminde yeterlik temelli ve okul temelli öğretmen yetiştirme yaklaşımları benimsendiği için öğretmenlik uygulamalarına büyük önem verilmektedir. Öğretmen adayları programa girdikleri ilk yıldan itibaren okul uygulama çalışmaları kapsamında Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulanmaktadır. Her kurum kendi programını hazırladığı için bazı farklılıklar olmasına karşılık ortak bir birlikteliğin olduğu da gözlenmektedir. Okul uygulama çalışmaları ile ilgili dersler Öğretmenlik Uygulaması olarak adlandırılmaktadır.

**Öğretmenlik Uygulaması (1)**, on hafta boyunca haftada bir gün uygulanmaktadır. Birinci yıldaki bu dersin amacı, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin genel

görünümü ile ilgili görüş kazandırmak ve öğretmenliğin farklı sorumluluklarını göstermektedir. Genellikle okul ortamına ve öğretmenlik mesleğine uyum sağlama süreci olarak uygulanmaktadır. Bu nedenle, öğretim etkinliklerine değil de okulda gerçekleşen etkinliklerine vurgu yapılmaktadır. (Smith ve Snoek, 1996, ss.5-6).

**Öğretmenlik Uygulaması (2)**, ikinci yılda yedi hafta boyunca haftada iki gün uygulanmaktadır. İlk yıldaki öğretmenlik uygulamalarına göre oldukça yoğundur. Bu öğretmenlik uygulamalarında, dönemin başında genel öğretim yöntemleri ile ilgili bir fikir üretme toplantısı yapılır. Bu fikir üretme toplantısı, öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamaları ile sonlandırılır. Öğretmen adayları, ikili çalışmalar yaparak uygulama öğretmeni gözetiminde gerçek sınıf ortamında ders vermeye başlarlar (Smith ve Snoek, 1996, s.6).

**Öğretmenlik Uygulaması (3)**, üçüncü yılda dokuz hafta boyunca haftada dört gün uygulanır. İkinci yılda olduğu gibi, öğretmen adayları uygulama öğretmeni gözetiminde ders verirler; alan öğretiminde sorumluluk ve deneyim kazanırlar. Bu derste öğretmen adayları, öğrencileri sınav yapıp değerlendirme yetkisine sahiptirler. Bu uygulama çalışması ile ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmektedirler (Smith ve Snoek, 1996, s.6).

**Öğretmenlik Uygulaması (4)**, dördüncü yılda ya yarım yıl boyunca haftada beş gün, ya da bir yıl boyunca haftada iki gün uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda öğretmen adayları, okullar ile görüşerek öteki öğretmenler gibi derse girmeye başlarlar. O dersin sorumluluğu, artık bütünüyle öğretmen adayındadır (Smith ve Snoek, 1996, s.6). Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı öğretmen açığının çok olması nedeniyle son sınıftaki öğretmen adaylarıyla bir yılı geçmeyecek biçimde sözleşme yapmakta ve onlara ücret ödemektedir (OECD, 2003, s.49). Öğretmen adayının son sınıfta öğretmenlik etkinliklerinde bağımsız hareket etmesi nedeniyle öğretmen adayına genellikle uzaktan rehberlikte bulunulur. Uygulama öğretmeni ya da uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayını ders verdiği sınıfta neredeyse hiç ziyaret etmez. Ancak, düzenli olarak öğretmen adayının gelişimi konusunda tartışılır (Klencke ve Krüger, 2000, s.168).

Okuldaki öğretmenlik uygulamaları dışında tüm öğretmen adayları, seminer çalışması olarak, uygulama öğretim elemanları gözetiminde belli zamanlarda yükseköğretim kurumunda toplanırlar ve birbirlerine deneyimlerini anlatırlar. Öğretmen adayları birbirlerine dönütler verirler, verdikleri dersler ve kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler sunarlar ve bunların olumlu ve sınırlı yanlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunurlar (Smith ve Snoek, 1996, s.8).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarında okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerle ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, benzerlikler açısından bakıldığında, hem Türkiye'deki hem de Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarında birinci yılda gerçekleştirilen okul uygulama çalışmaları ile ilgili dersler, kredileri, amaçları ve öğrenci başarısını değerlendirme biçimleri açısından paralellik göstermektedir. Ayrıca, her iki ülkede de dördüncü yılda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayının kazanmış olduğu öğretmenlik bilgi ve becerilerini gerçek okul ortamında deneyerek geliştirmesini amaçlamaktadır.

Farklılıklar açısından bakıldığında, birinci yıldaki okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerde öğretmen adayı Hollanda'da sadece ürün dosyası ile değerlendirilirken, Türkiye'deki programda ürün dosyasına ek olarak haftalık raporlar ve devam çizelgesi ile de değerlendirilmektedir. Bir öteki farklılık ise, Hollanda'dakinin tersine Türkiye'deki programda okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerin ikinci ve üçüncü yıllarda olmamasıdır. Hollanda'da üçüncü yıldaki Öğretmenlik Uygulaması dersinin benzeri, Türkiye'de dördüncü yılda Okul Deneyimi II dersi adı altında işlenmektedir. Dördüncü yıldaki Öğretmenlik Uygulaması dersinde ise, öğretmen adayının başarısının değerlendirilmesi sürecinde hem Türkiye'de hem de Hollanda'da ürün dosyasının yoğun olarak kullanılmasına karşılık, Hollanda'da dijital ürün dosyaları tercih edilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de ürün dosyasına ek olarak, gözlem formları da dikkate alınmaktadır.

Çizelge 13  
Türkiye ve Hollanda'daki Okul Uygulama Çalışmaları ile İlgili  
Derslerin Karşılaştırması

	Türkiye	Hollanda
Ders	Okul Deneyimi I	Öğretmenlik Uygulaması (1)
Zaman	1. yıl	1. yıl
ECTS kredisi	7	8
Amaç	Öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin genel görünümü ile ilgili görüş kazandırmak	Öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin genel görünümü ile ilgili görüş kazandırmak
Değerlendirme	Haftalık raporlar, devam çizelgesi, uygulama okulu etkinlikleri, ürün dosyası	Ürün dosyası
Ders		Öğretmenlik Uygulaması (2)
Zaman		2.yıl
ECTS Kredi		10
Amaç		Genel öğretim yöntemleri bilgisini uygulamalar yoluyla geliştirmek
Değerlendirme		Ürün dosyası
Ders	Okul Deneyimi II	Öğretmenlik Uygulaması (3)
Zaman	4.yıl	3.yıl
ECTS Kredi	8	14
Amaç	Öğretme-öğrenme sürecinde gözlem, uygulama ve değerlendirme yapabilme	Alan öğretiminde sorumluluk ve deneyim kazandırmak
Değerlendirme	Haftalık raporlar, devam çizelgesi, uygulama okulu etkinlikleri ürün dosyası	Ürün dosyası
Ders	Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması (4)
Zaman	4.yıl	4.yıl
ECTS Kredi	15	23
Amaç	Öğretmen adayına kazanmış olduğu bilgi ve becerileri bir okul ortamında deneyip geliştirmesine ve mesleğin gerektirdiği öteki özellikleri kazanmasına olanak tanımak	Öğretmen adayına kazanmış olduğu bilgi ve becerileri bir okul ortamında deneyip geliştirmesine ve mesleğin gerektirdiği öteki özellikleri kazanmasına olanak tanımak
Değerlendirme	Gözlem formları, ürün dosyası	Dijital ürün dosyası, araştırma projesi



Dikkat çeken bir başka farklılık ise, iki ülkedeki uygulama derslerinin kredileridir: Türkiye’de okul uygulama çalışmaları ile ilgili dersler toplam 30 ECTS kredisi iken, Hollanda’da okul uygulama çalışmaları ile ilgili dersler 55 ECTS kredisidir. Bir başka deyişle, Hollanda’daki okul uygulama çalışmaları Türkiye’dekinin yaklaşık iki katı yoğunluktadır. Kısacası, Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında öğretmenlik uygulamalarına Türkiye’dekinden daha çok yer verilerek kuram ile uygulama arasındaki açığın en aza indirgenmeye özen gösterildiği söylenebilir.

Okul uygulama çalışmalarına 14 Avrupa ülkesindeki İngilizce öğretmenliği programlarında da büyük önem verilmektedir. Planlama, öğretim ve değerlendirme boyutları bütün ülkelerdeki okul uygulama çalışmalarının zorunlu öğeleridir. Öğretmenlik uygulamalarının değerlendirmesinde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ortak hareket eder. Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ve hatta uygulama okulunun müdürü toplanarak öğretmen adayı ile ilgili bir rapor hazırlarlar. Öğretmen adayının başarısı, bu rapora göre belirlenir. Öğretmen adayı sadece yazılı olarak değil, aynı zamanda hazırladığı araştırma raporuna ve ürün dosyalarındaki belgelere göre de değerlendirilmektedir. Örneğin, Avusturya, Finlandiya, İrlanda Cumhuriyeti, Lituanya, Letonya, Portekiz ve Birleşik Krallık’ta öğretmen adayı oldukça ayrıntılı bir ürün dosyası hazırlamakta ve buna göre değerlendirilmektedir. Ayrıca Hollanda’da olduğu gibi Macaristan ve Litvanya’da da öğretmen adayı ürün dosyasının yanı sıra bir de araştırma projesi hazırlamaktadır. Polonya’da ise öğretmen adayının başarısı, dersleri hazırlamasına ve değerlendirmesine göre ölçülmektedir (Kelly, 2002, ss.26-27).

### **3.6. Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce Öğretmenliği Programlarında Öğrenci Başarısını Değerlendirme**

Araştırmada yanıtı aranan altıncı soru, Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenci başarısının nasıl değerlendirildiğidir.

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için iki ülkenin öğrenci başarısını değerlendirme biçimleri İnternet üzerindeki kaynaklardan incelenmiştir. Türkiye için Anadolu Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin İngilizce öğretmenliği web sayfalarında yer

alan bilgilerden ve öğretim-sınav yönetmeliklerinden yararlanılmıştır. Hollanda içinse Fontys Hogeschool (Secondary Teacher Training College Sittard&Tilburg), Hogeschool van Utrecht (Archimedes Lerarenopleiding) ve Christelijke Hogeschool Windesheim kurumlarının Internet üzerinden elde edilen programlarından ve web sayfalarında yer alan verilerden yararlanılmıştır. İnceleme yapılırken nitel çözümlenmelerde kullanılan anahtar sözcüğün tekrarlanış sayısı kullanılmıştır.

**Türkiye**'de eğitim fakültesi öğrencilerinin başarı değerlendirme bağılı buldukları üniversitelerin öğretim ve sınav geçme yönetmelikleri çerçevesinde yapılmaktadır. Öğrenci başarısını değerlendirme, derslere giren öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır. Öğrencinin her ders için başarı notu hesaplanırken o dersle ilgili arasınnavları, proje/ödev ve dönem sonu sınavında aldığı notları dikkate alınmaktadır. Örneğin, Anadolu Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne (Anadolu Üniversitesi, 1994) göre öğrencilere her ders için en az bir ara sınavı ve dönem sonu sınavı yapılmaktadır. Sınavlar yazılı olarak yapılabileceği gibi ilgili öğretim biriminin yönetim kurulunun, gerektiği durumlarda sınavın sözlü ve uygulamalı çalışmalarla da yapılabilmektedir. Öğrencinin başarısı, dönem içi notları ile dönem sonu notunun birlikte değerlendirilmesi ile belirlenir. Dönem içi değerlendirmelerin başarı notuna katkısı %30'dan az, %60'dan çok olamaz biçiminde belirtilmiştir (Madde 14-18). Hacettepe Üniversitesi Önlisans, Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde (Hacettepe, 2003) ise dönem sonu sınavının ders başarı notuna etkisi en az %40, en çok %60 olarak belirlenmiştir. Dönem içi ve dönem sonu not ortalaması 100 üzerinden 65 ve üzeri olan öğrenciler ilgili ders için başarılı sayılmaktadırlar. 50-65 arası not alan öğrencilerin başarılı sayılması için dönem ortalamasının 1.80'nin altına düşmemesi gerekmektedir (Madde 22-26).

Okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerin değerlendirilmesinde öteki derslerden biraz farklı yollar izlenmektedir. Okul Deneyimi I-II derslerinde öğretmen adayının başarı notunu hesaplamada; haftalık raporlar, adayın devam çizelgesi ile uygulama okulundaki etkinlikleri dikkate alınmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adayının başarı notu fakültenin belirlediği ilkelere göre uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni tarafından birlikte belirlenmektedir. Adayın

öğretmenlik uygulamasında gösterdiği gelişmeler ve eriştiği öğrenme düzeyi ders gözlem formları aracılığıyla izlenmektedir. Bu ders gözlem formlarına dayalı olarak öğretmen adayının uygulama başarı notu Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu doldurularak belirlenmektedir. Bu form, uygulama öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni tarafından ortaklaşa doldurulmakta, ancak adayın başarı notu uygulama öğretim elemanı tarafından verilmektedir (YÖK, 1998c, ss.35-40; Hacettepe Üniversitesi, 2005; Anadolu Üniversitesi, 2005).

Yukarıda açıklanan genel değerlendirme ilke ve yollarına ek olarak, İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenci başarısını değerlendirmede değişik test türlerinden yararlanılmaktadır. Ancak bunların çoğu yazılı olarak uygulanmaktadır. Yazılı testler dersin özeliğine göre çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ya da açık uçlu olabilmektedir. Yazılı testlerin yanı sıra sözlü yoklamalar da özellikle konuşma becerileri ile ilgili derslerde kullanılmaktadır. Yaygın olan bir başka ölçme ve değerlendirme aracı ise, öğrencilere verilen ödevlerdir. Öğrencilere araştırma becerilerini kazanmaları ve bir konuyu derinlemesine öğrenmeleri amacıyla ödevler hazırlatılır. Raporlar ve sunumlar da çeşitli derslerde kullanılmaktadır. Son yıllarda bazı derslerde özellikle Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi okul uygulama çalışmaları derslerinde, uygulama okulu dosyaları kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde bu dosyalarda etkili olmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2005; Yıldız Teknik Üniversitesi, 2005).

**Hollanda**'da öğrenci başarısının değerlendirilmesinde her mesleki yükseköğretim kurumunun ilgili bölümlerince hazırlanan öğretim ve sınav yönetmeliği temel alınmaktadır. Bir öğretim yılı dokuzar haftalık dört dönemden oluşmaktadır. Her dersin öğrenci başarısının değerlendirilmesinden o derse giren öğretim elemanı sorumludur. Öğretim elemanları öğretim yılı başında sınav komisyonunca belirlenen tarihler arasında sınavlarını yapmaktadırlar. Her dönemde ilk yedi hafta derslerin öğretimine, son iki hafta ise öğrenci başarısını değerlendirmeye ayrılmaktadır. Sınavlar genellikle çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan yazılı yoklamalarda yapılmaktadır. Değerlendirme için yazılı testler kadar ürün dosyaları da kullanılmaktadır. Ürün dosyaları öğrencilerin derste gösterdikleri gelişimi gösteren çalışmaları içermektedir.

Kullanılan ürün dosyalarının büyük çoğunluğu dijital biçimdedir. Yazılı testlerin ve ürün dosyalarının yanı sıra dersin özelliğine uygun olarak raporlar, ödevler, sunumlar ve sözlü yoklamalar da öğrenci başarısını değerlendirmede yoğun olarak kullanılmaktadır (Verloop ve Wubbels, 2000, s.29; Fontys, 2004).

Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programı giriş ve ana program olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci yılı başarı ile tamamlayıp bitirme sınavını verenler ana programa devam edebilmektedir (Eurydice, 2004).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan araçlarla ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 14'de verilmiştir.

Çizelge 14  
Türkiye ve Hollanda'daki Öğrenci Başarısını Değerlendirme  
Araçlarının Karşılaştırması

Başarı Değerlendirme Araçları	Türkiye	Hollanda
Yazılı testler (çoktan seçmeli, yazılı yoklama)	●	●
Ödevler	●	●
Raporlar	◐	◐
Sözlü yoklamalar	◐	◐
Sunumlar	◐	◐
Ürün dosyası	◐	◐
Dijital ürün dosyası	○	◐

● Çok      ◐ Bazen      ○ Hiç

Çizelge 14'de görüldüğü gibi, benzerlikler açısından bakıldığında iki ülkedeki İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenci başarısını değerlendirmede en çok kullanılan araçlar, yazılı testler ve ödevlerdir. Raporlar, sözlü yoklamalar, sunumlar ve ürün dosyaları ise bazen kullanılmaktadır. Farklılıklar açısından bakıldığında, Hollanda'da ürün dosyası özellikle dijital biçimde çok kullanılırken, Türkiye'de ürün dosyasının

oldukça az kullanıldığı, kullanılan ürün dosyalarının da dijital olmadığı söylenebilir. Ancak ürün dosyaları, her iki ülkede de daha çok okul uygulama çalışmaları ile ilgili derslerde kullanılmaktadır.

Avrupa Birliğindeki tüm ülkelerde öğrenci başarısını değerlendirmede farklı araçlar kullanılmaktadır. Birçok ülkede öğretmen yetiştiren kurumlar öğrencilerini istedikleri gibi değerlendirebilmektedir. Ancak, bazı ülkelerde eğitim bakanlıklarınca ya da çeşitli kurumlarca belirlenen değerlendirme araçlarını kullanmak durumundadırlar. Pek çok ülkede öğrenciler genel bitirme sınavına kabul edilebilmek için aşağıdaki çalışma ve sınavları başarı ile tamamlamak zorundadırlar (Kelly ve ötekiler, 2002, s.24):

- Bir konu ile ilgili ders ödevi
- Bir dersle ilgili yazılı ya da sözlü sınav
- Tez hazırlama ve savunma
- Araştırma ve durum raporları
- Yazılı ve sözlü bitirme sınavları
- Genel bitirme sınavları

Bunların yanı sıra ülkelere özgü çeşitli uygulamalar da vardır. Örneğin, Fransa'da birinci sınıf, ikinci sınıfa geçilip geçilemeyeceğini belirleyen bir yarışma sınavı ile bitirilir. İrlanda Cumhuriyeti'nde, Norveç'te ve İsveç'te ise öğrencilerin derse devamlılığı ve katılımı da değerlendirmede etkili olmaktadır (Kelly ve ötekiler, 2002, s.25).

### **3.7. Türkiye'de ve Hollanda'da İngilizce Öğretmenliği Programlarını Bitirme**

#### **Koşulları**

Araştırmada yanıtı aranan son soru, Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının bitirme koşullarının neler olduğudur.

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için iki ülkedeki yükseköğretim bitirme koşulları Türkiye'de Anadolu ve Hacettepe üniversitelerinin, Hollanda'da ise Hogeschool van Utrecht (Archimedes Lerarenopleiding) ve Fontys Hogeschool kurumlarının öğretim ve sınav yönetmelikleri incelenmiştir. İlgili alanyazın taraması ile yapılan doküman incelemesi sonucunda Türkiye ve Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programlarını bitirme koşulları aşağıda açıklandığı gibi belirlenmiştir.

**Türkiye**'de İngilizce öğretmenliği programlarının bitirme koşulları tarafından ortaya konmuştur. Buna göre, programdaki kuramsal ve uygulamalı dersleri başarı ile tamamlayarak 143 kredi toplayan öğrenciler dördüncü yılın sonunda mezun olurlar (YÖK, 1998). Belirlenen 143 kredi, Avrupa Kredi Transfer Sistemine göre 240 kredidir. Mezun olan öğrencilere “İngilizce öğretmenliği lisans diploması” verilir. Örneğin, Hacettepe Üniversitesi Önlisans, Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 30. maddesinde öğrencinin “kayıtlı olduğu programın öngördüğü bütün dersleri, uygulamaları ve stajları ilgili yönetmelik hükümlerine göre başarı ile tamamlaması, programın gerektirdiği minimum krediyi alması, en az 2,00 genel akademik ortalamayı tutturması” gerektiği belirtilmiştir. Hacettepe Üniversitesi dışındaki öteki üniversitelerin İngilizce öğretmenliği programlarında da öğrenciler herhangi bir bitirme tezi ya da projesi hazırlamazlar. Ayrıca kredilerini tamamlayan öğrencilerin genel bir bitirme sınavına girmeleri söz konusu değildir (Hacettepe Üniversitesi, 2005; Anadolu Üniversitesi, 2005; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2004).

**Hollanda**'da İngilizce öğretmenliği programlarını bitirme koşulu, programdaki kuramsal ve uygulamalı dersleri başarı ile tamamlayıp 168 krediyi elde etmektir. Bu 168 kredi, ECTS'ye göre 240 kredi etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bitirme tezi ya da öğretmenlik uygulamalarında araştırma projesi hazırlamaları gerekmektedir. Programı tamamlayanlara “Ortaöğretim I. devre İngilizce öğretmenliği belgesi” verilir (Eurydice, 2004).

Ek olarak, sadece İngilizce öğretmenliği programındakilerin değil, tüm mesleki ve akademik üniversite mezunlarının alanlarında dördüncü yılın sonunda bitirme sınavlarına girmeleri gerekmektedir. Örneğin, eğitim alanındaki programları tamamlayıp final sınavlarında başarılı olanlara “Bachelor of Education (B.Ed.)” derecesi verilmektedir. Dört yılın sonunda dönem sınavlarından önce programdan ayrılanlara ise kaç ders aldığını ve kaç ara sınava girdiğini gösteren bir durum belgesi (transcript) verilmektedir (Eurydice, 2004).

**Türkiye ve Hollanda**'daki İngilizce öğretmenliği programlarını bitirme koşulları ile ilgili benzerlikler ve farklılıklar Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15'de görüldüğü gibi, her iki ülkede de İngilizce öğretmenleri programlarının bitirme koşullarına benzerlikler açısından bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin dört yıllık bir lisans eğitimi ile yetiştirildikleri ve yaklaşık aynı kredi ile mezun oldukları söylenebilir. Farklılıklar açısından bakıldığında ise, Hollanda'da genel bitirme sınavı ve öğretmenlik uygulamaları (4) dersinde gerçekleştirilen araştırma projesi ya da bitirme tezi de bitirme koşulları arasındadır. Diploma verilmesi için belirtilen koşulların başarılı olarak yerine getirilmesi gerekmektedir.

Çizelge 15  
Türkiye ve Hollanda'da İngilizce Öğretmenliği Programlarını  
Bitirme Koşullarının Karşılaştırması

Bitirme Koşulları	Türkiye	Hollanda
240 ve üzeri ECTS kredisi	●	●
En az 4 yıllık süre	●	●
Bitirme projesi	○	●
Bitirme tezi	○	●
Genel bitirme sınavı	○	●

● Gerekli                      ○ Gerekli değil

Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programlarından mezun olmak, Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği programlarından daha çok koşul gerektirmesi nedeniyle daha zor görünmektedir. Hollanda birçok alan öğretmenliğinde olduğu gibi İngilizce öğretmenliğinde de öğretmen açığı olmasına karşın, bu kadar çok bitirme koşulunun istenmesi, İngilizce öğretmenliği programı olan kurumların nicelikten çok niteliğe önem verdiklerini göstermektedir.

Avrupa'da bazı ülkeler bunların dışında farklı uygulamalar da yapmaktadırlar. Örneğin, Birleşik Krallık'ta öğretmen adayları Öğretmen Eğitimi Ajansı tarafından belirtilen bir dizi standarda göre ölçülmektedirler. Yine Birleşik Krallık'ta, öğrenciler Bilgi ve İletişim Teknolojileri sınavının yanı sıra sayısal ve sözel yetenek sınavına

alınmaktadırlar. Belçika'nın Fransız topluluğunda öğretmen adaylarının halka açık iki konferans vermesi gerekmektedir. Avusturya ve Macaristan'da da dil yeterliğini belirlemek için çeşitli zamanlarda sınavlar yapılmaktadır; bunlardan başarılı olunması gereklidir (Kelly ve ötekiler, 2002, s.25).



## **Dördüncü Bölüm**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenmiş, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuç ve yargı belirtilerek Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programlarının geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### **4.1. Sonuçlar**

İçinde yaşanan bilgi çağında yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ve bunlarla sunulan hizmetler, bireylerin çalışma ve öğrenme biçimlerini hızla değiştirmektedir. Özellikle teknolojinin hızla ilerlemesi sonucunda bilgiye ulaşma oldukça kolaylaşmıştır. Ancak, bilim ve teknoloji dilinin İngilizce olarak yoğunlaşması sonucunda bu dili bilmek, tüm dünya için neredeyse zorunlu duruma gelmiştir. Türkiye'de örgün eğitim sisteminin her basamağında İngilizce dersi olmasına karşın sistemdeki öğrenciler ya da sistemden çıkanlar yeterli düzeyde İngilizce bilmemekte ve bu dili kullanarak iletişim kuramamaktadırlar. Öğretmenin niteliğinin öğrenci niteliğini etkilediği görüşüne dayanılarak Türkiye'deki İngilizce öğretmenin hizmetöncesi eğitiminin dikkatle incelenme gereksinmesi duyulmuştur.

Karşılaştırmalı eğitim çerçevesinde gerçekleştirilen bu araştırma ile Türkiye'de ve Hollanda'da öğretmen yetiştiren kurumların İngilizce öğretmenliği programlarının benzerliklerinin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye ve Hollanda'da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlar ve programlarıdır. Tarama niteliğinde bir model kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde sürekli karşılaştırmalı yöntem uygulanmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Türkiye’de İngilizce öğretmenleri, üniversitelerin eğitim fakültelerinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında dört yıl süren bir lisans programı ile yetiştirilirler. Hollanda’da ortaöğretim I. devre İngilizce öğretmenleri, mesleki yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde Modern Diller Bölümünde dört yıllık bir lisans programı ile yetiştirilirler.
- Türkiye’de 26 üniversitede, Hollanda’da da 7 mesleki yükseköğretim kurumunda İngilizce öğretmenliği programları vardır.
- İngilizce öğretmenliği programlarına giriş için Türkiye’de adayın ortaöğretim diplomasına sahip olması, ülke düzeyinde yapılan ÖSS’ye girmesi ve en az gerekli puanı alıp, yine ülke düzeyinde yapılan YDS’de başarılı olması gerekmektedir. Hollanda’da ise adayın HAVO ya da VWO diplomasına sahip olması, ya da WMBO’nun yeni dört yıllık programının diplomasına sahip olması, 21 yaşından küçük olması, eğer 21 yaş ve üzerinde ise kurumun yapacağı giriş sınavından başarılı olması İngilizce öğretmenliği programlarına girişi için yeterlidir. Programa girmek isteyen öğrenciler ülke düzeyinde herhangi bir sınava girmezler, ancak kurumlar kabul edecekleri öğrenciler için bir seçme sınavı yapabilir.
- Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programının genel amacı, Türk Milli Eğitim sisteminin tüm eğitim basamakları için nitelikli İngilizce öğretmenleri yetiştirmektir. Programdan mezun olan İngilizce öğretmeni adaylarının gelişmiş bir dil becerisine sahip olması, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi en iyi biçimde kavramış olması, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve ilkelerini anlayarak İngilizceyi çağdaş yöntem ve teknikler kullanarak öğretebilmesi gerekmektedir. Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programlarının genel amacı, ortaöğretimin alt kademesindeki okullara ve mesleki ortaöğretim kurumlarına uzman İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. Programdan mezun olan İngilizce öğretmeni adaylarının gelişmiş bir dil becerisine sahip olmasının ve İngilizce öğretimindeki

yöntem ve teknikleri etkili kullanmasının yanı sıra ileri düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanması, Avrupa yurttaşı olarak kültürlerarası saygı ve anlayışı benimsemiş ve bu anlayışını öğrencilerine aktaracak bir kültüre sahip olması gerekmektedir.

- İngilizce öğretmeliği programlarının içeriğinin belirlenmesinde, Türkiye’de sadece Yükseköğretim Kurulu etkin olarak rol oynarken, Hollanda’da Mesleki Yükseköğretim Kurumlar Birliği, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Eğitim fakültesi yönetimi ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretim elemanları olmak üzere tüm kurumlar ortak bir sorumluluk taşımaktadırlar. İçerik belirleme konusunda öğretmen yetiştiren kurumlar Türkiye’de özerk olmayan bir yapıya sahipken, Hollanda bu konuda yarı özerk bir yapıya sahiptir.
- İçerik kategorileri iki ülkenin eğitim programlarında da alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Hem Türkiye’de hem Hollanda’da öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, genel öğretim bilgisi derslerinden ve alan öğretimine yönelik derslerden de oluşmaktadır. Ancak Hollanda’da okul uygulama çalışmaları ile ilgili dersler öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden ayrı olarak değerlendirilmektedir. Alan bilgisi dersleri de, İngilizce temel dil becerilerini geliştirmeye ve İngiliz dili ile ilgili derinlemesine bilgi kazandırmaya yönelik dersler olmak üzere iki temel ders grubundan oluşmaktadır. Genel kültür dersleri ise iki ülkede de farklı farklıdır: Türkiye’de Anadili, Tarih, Bilgisayar ve Araştırma Becerileri zorunlu genel kültür dersleri iken ikinci yabancı dil, sanat ve spor dersleri seçmeli genel kültür dersleri arasında yer almaktadır. Hollanda’da genel kültür dersleri ise, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra kültürel derslere yoğunlaşmaktadır. Eğitim amaçlı hedef dil ülkesi ziyaretleri Türkiye için çok az olmasına karşılık, Hollanda’da bu ziyaretler çeşitli özendirici yollarla yaygınlaştırılmaktadır. Türkiye’deki İngilizce öğretmeliği programı içerik kategorilerinde ders sayıları, Hollanda’dakinden daha çok görünmesine karşın içerik olarak birbirlerini kapsayacak niteliktedir. Türkiye’deki programın içeriğinde yer alan derslerden

farklı olarak, Hollanda'daki programda Avrupa yurttaşlığı kültürünü kazandırmaya yönelik dersler de bulunmaktadır.

- İçerik kategorilerinin düzeninde, hem Türkiye'de hem de Hollanda'da İngilizce öğretmenliği programlarında öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür kategorilerinin kapsadığı derslerin, dört yıl boyunca bir arada sunulduğu paralel düzenleme uygulanmaktadır. İki ülkedeki düzenlemede de alan bilgisi dersleri ilk iki yılda yoğun bir ağırlığa sahipken, son iki yılda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri oldukça yoğun bir ağırlığa sahip olmaktadır. Öte yandan, genel kültür dersleri Türkiye'de son yıllara doğru azalma gösterirken, Hollanda'da hep benzer oranda kalmaktadır.
- İçerik kategorilerinin ağırlıklarında, Türkiye'de program içeriğinin yarısından oldukça azı (%36) öğretmenlik meslek bilgisine, yaklaşık yarısı (%48) alan bilgisine ve çok küçük bir bölümü (%16) de genel kültüre ayrılmaktadır. Hollanda'da ise program içeriğinin yarısı (%48) öğretmenlik meslek bilgisine, yarısından oldukça azı (%32) alan bilgisine, küçük bir bölümü (%20) ise genel kültüre ayrılmaktadır. Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programının alan bilgisi ağırlıklı, Hollanda'daki programların ise öğretmenlik meslek bilgisi ağırlıklı olduğu söylenebilir.
- Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programlarında derslerin öğretiminde yoğun olarak öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmekle birlikte, az da olsa etkileşimli yaklaşıma da yer verilmektedir. Hollanda'daki programda ise, yoğunlukla öğrenci merkezli ve etkileşimli yaklaşımlar benimsenmekte ve kullanılmaktadır.
- Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programlarında düzenlatım ve soru-yanıt gibi geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yoğun olarak kullanılmasına karşılık az da olsa ikili grup çalışmaları, tartışma, problem çözme ve beyin fırtınası gibi yenilikçi ve etkileşimli yöntem ve teknikler de kullanılmaktadır. Hollanda'daki programlarda ise, düzenlatım yöntemi tercih edilmemekte, onun

yerine ikili grup çalışmaları, tartışma ve bireysel çalışma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.

- Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programlarının öğretme-öğrenme sürecinde ders kitabı ve çalışma kâğıtları yoğun olarak; kasetçalar, tepegöz, VCD ve bilgisayar da oldukça az kullanılmaktadır. Hollanda’daki programlarda ise, ders kitabı ve çalışma kâğıtlarının yanı sıra, daha çok Internet, bilgisayar ve VCD gibi yeni teknoloji ağırlıklı araç ve gereçler kullanılmaktadır.
- Okul uygulama çalışmaları için uygulama okulunun seçiminde, hem Türkiye’deki hem de Hollanda’daki okulların öğretmen adayının çalışmalarının verimli geçmesi için gerekli zamana, deneyimli personele ve uygun ortama sahip olup olmadıkları önemlidir. Uygulama öğretmenin seçiminde ise, uygulama öğretmenin deneyimli olması, bilgi teknolojilerini etkili kullanması, tüm yönleri ile model öğretmen özelliklerini taşıması ölçütleri iki ülkede de göz önüne alınmaktadır. Hollanda’da bunlara ek olarak, seçilecek uygulama öğretmenin uygulama öğretmenliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olması ölçütü de aranmaktadır.
- Hem Türkiye’de hem de Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programında okul uygulama çalışmalarında öğretmen adayının görev ve sorumlulukları, uygulama programında belirtilen etkinlikleri planlamak ve yerine getirmek, uygulama okulunun kurallarına uymak, öğrencilere karşı model öğretmen davranışı göstermek, yaptığı çalışmaları ürün dosyası biçiminde düzenlemek olarak sıralanmaktadır. Bunlara ek olarak, Hollanda’da öğretmen adayının veli ve öğretmen toplantılarına katılması da görev ve sorumlulukları arasındadır. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları, her iki ülkede de öğretmen adayına tüm uygulama etkinlikleri süresince rehberlik ve danışmanlık yapmak, öğretmen adayı ile işbirliği içinde çalışmak ve öğretmen adayının uygulama performanslarını değerlendirilmesine katkı sağlamaktır. Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları, her iki ülkede de öğretmen adayına

rehberlik ve danışmanlık yapmak, öğretmen adayının çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmektir.

- Türkiye’de okul uygulama çalışmaları Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile gerçekleştirilmektedir. Hollanda’da ise dört yıl boyunca devam eden okul uygulama çalışmaları Öğretmenlik Uygulaması dersi ile gerçekleştirilmektedir.
- Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenci başarısının değerlendirmesi bağlı buldukları üniversitelerin ya da mesleki yükseköğretim kurumlarının öğretim ve sınav yönetmelikleri çerçevesinde yapılmaktadır. Hem Türkiye’de hem de Hollanda’da yazılı testler ve ödevler oldukça yoğun olarak kullanılmaktadır. Raporlar, sözlü yoklamalar, sunular ve ürün dosyaları ise bazen kullanılmaktadır. Hollanda’da ürün dosyası özellikle dijital biçimde çok kullanılırken, Türkiye’de ürün dosyası az kullanılmaktadır, kullanılan ürün dosyaları da dijital değildir.
- Hem Türkiye’de hem de Hollanda’da İngilizce öğretmenliği programından mezun olacak öğrencinin 240 ECTS kredilik dersleri başarı ile en az 4 yılda tamamlaması gerekmektedir. Hollanda’da ayrıca öğrencinin bitirme tezi ya da araştırma projesi hazırlaması ve genel bitirme sınavında başarılı olması da gereklidir. Programı tamamlayan öğrencilere İngilizce öğretmenliği yapabileceğini gösteren lisans diploması verilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmenliği programının Hollanda’dakinden giriş koşulları, içeriğin belirlenmesi, içerik kategorilerinin ağırlıkları, öğretim yaklaşımları, okul uygulama çalışmaları kapsamında yer alan dersler ve genel bitirme koşulları yönlerinden farklılaştığı; amaçları, içerik kategorileri, içeriğin düzeni, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim araç ve gereçleri, uygulama okulu ile uygulama öğretmenin seçim ölçütleri, uygulama çalışmalarında yer alan kişilerin görev ve sorumlulukları ve öğrenci başarısını değerlendirme araçları yönlerinden ise

Hollanda’da uygulanan programa tam olmamakla birlikte belli ölçüde benzediği yargısına varılmıştır.

#### 4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- İngilizce öğretmenliği programının amaçları belirlenirken öncelikli olarak Türkiye’de nasıl bir yabancı dil öğretmeni istendiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada Avrupa Birliğinin Avrupa dil öğretmeni yetiştirme çalışmaları yakından izlenerek ve bu çalışmalarda yer alarak, Avrupa dil öğretmenin görünümü temel alınabilir. Bu görünüm doğrultusunda programın genel amaçları arasına “bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanabilme” ve “Avrupa dil öğretmeni niteliklerini edinebilme” amaçları da eklenebilir. Avrupa Birliğine girme çabaları süren Türkiye’de, İngilizce öğretmenliği programının amaçları zenginleştirilerek yeniden düzenlenmelidir.
- Türkiye’de öteki öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra İngilizce Öğretmenliği Programının hazırlanmasında, birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi, eğitim fakülteleri daha özerk bir yapıya sahip olmalıdır. Programın hazırlanmasında sadece YÖK değil, eğitim fakültelerinin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı yönetici ve öğretim elemanları da söz sahibi olmalıdırlar. Böylece programlar değişen gereksinmelere, koşullara ve uygulama sırasında alınan dönütlere göre sürekli olarak yenilenebilir.
- Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programlarında zorunlu ve seçmeli genel kültür dersleri arasında Ülkeler Bilgisi ve Uluslararasılaşma gibi kültür aktarımının ve kültürel karşılaştırmanın yapılabildiği öğrencilere kültürel hoşgörünün kazandırılacağı dersler bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermek için programlarda için Kültürel Öğeler, Uluslararası Boyutlar, İngilizce Konuşulan Ülkeler ve Uluslararasılaşma gibi genel kültür derslerine yer verilebilir.

- İngilizce öğretmenliği programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli ve etkileşimli yaklaşımlara daha çok yer verilmelidir. Çünkü bu yaklaşımlarda öğretmen adayları, öğrenmede etkin olarak yer almakta ve daha kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu yaklaşımların uygulanışını eğitim fakültelerinde görmeleri ve yaşamaları, mesleğe girdiklerinde görevli oldukları okullarda bunları daha etkili biçimde uygulamalarına önemli katkı sağlayabilecektir.
- Öğretmen adayının yetiştirilmesinde kuram ile uygulamayı birleştirdiği için okul uygulama çalışmaları oldukça etkilidir. Bu nedenle, Türkiye’de İngilizce öğretmenliği programında okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslere daha çok ağırlık verilmelidir. Ayrıca, bu çalışmalar öğretmen adaylarının çeşitli deneyim kazanmaları amacıyla farklı türdeki okullarda dört yıla yayılarak gerçekleştirilebilir.
- Hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarında uygulama öğretmenlerinin işlevleri oldukça önemlidir. Bu nedenle, uygulama öğretmenlerinin seçimine özen gösterilmelidir. Türkiye’de okul uygulama çalışmalarında görev alan uygulama öğretmenlerinin seçiminde uygulama öğretmenliği konusunda hizmetiçi eğitim almış olma ölçütü aranmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin seçiminde deneyim ve yüksek lisans yapmış olma tercih nedeni olabilir.
- Gerek okul uygulama çalışmalarında gerekse öteki derslerde öğrencilere ürün dosyası dijital olarak hazırlanabilir ve başarı değerlendirmesinde bunlar değerlendirmeye katılabilir. Böylece öğretmen adayları, mesleki gelişimlerini bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak sistematik bir biçimde gerçekleştirebilirler. Öğretim elemanları da dijital ürün dosyalarını inceleyerek öğretmen adaylarının çalışmalarını uzaktan izleme ve onlara düzenli dönüt verme olanağı bulabilirler.
- İngilizce öğretmenliği programında yer alması yarar sağlayıcı bir etkinlik de, eğitim amaçlı hedef dil ülkesi ziyaretleridir. Bu etkinliklere dönük olanakların



İngilizce öğretmenliği programlarında çoğaltılması gereklidir. Bu amaçla, Erasmus, Lingua ve dil asistanlığı gibi Avrupa Birliğinin çeşitli eğitim programları ve çalışmaları öğretmen adaylarına tanıtılabilir. Bunun yanı sıra, İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu ülkelerdeki üniversiteler ile işbirliğine gidilerek öğrenci değişim programları gerçekleştirilebilir. İngilizce öğretimi ile ilgili çeşitli proje çalışmaları planlanıp hedef dil ülkesinde bu projelerin uygulamaları sağlanabilir. Eğitim amaçlı hedef dil ülkesi ziyaretleri etkinlikleriyle öğretmen adayları, hedef ülkenin kültürünü ve dilini yaşayarak öğrenme olanağını elde ederler.

- Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programını daha etkili ve işlevsel kılmak için programdaki öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve yöneticilerin görüşlerini temel alan kapsamlı bir program değerlendirme araştırması yapılabilir. Elde edilecek bulgular doğrultusunda program geliştirilebilir.
- Avrupa Birliğindeki öteki ülkelerin İngilizce öğretmenliği programları ile Türkiye'deki İngilizce öğretmenliği programını karşılaştıran, doğrudan ilgili kişilerin görüşlerine ve gözleme dayalı verilerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmaların sonuçları, Türkiye için İngilizce öğretmenliği programlarının geliştirilmesinde kaynak olarak kullanılabilir.

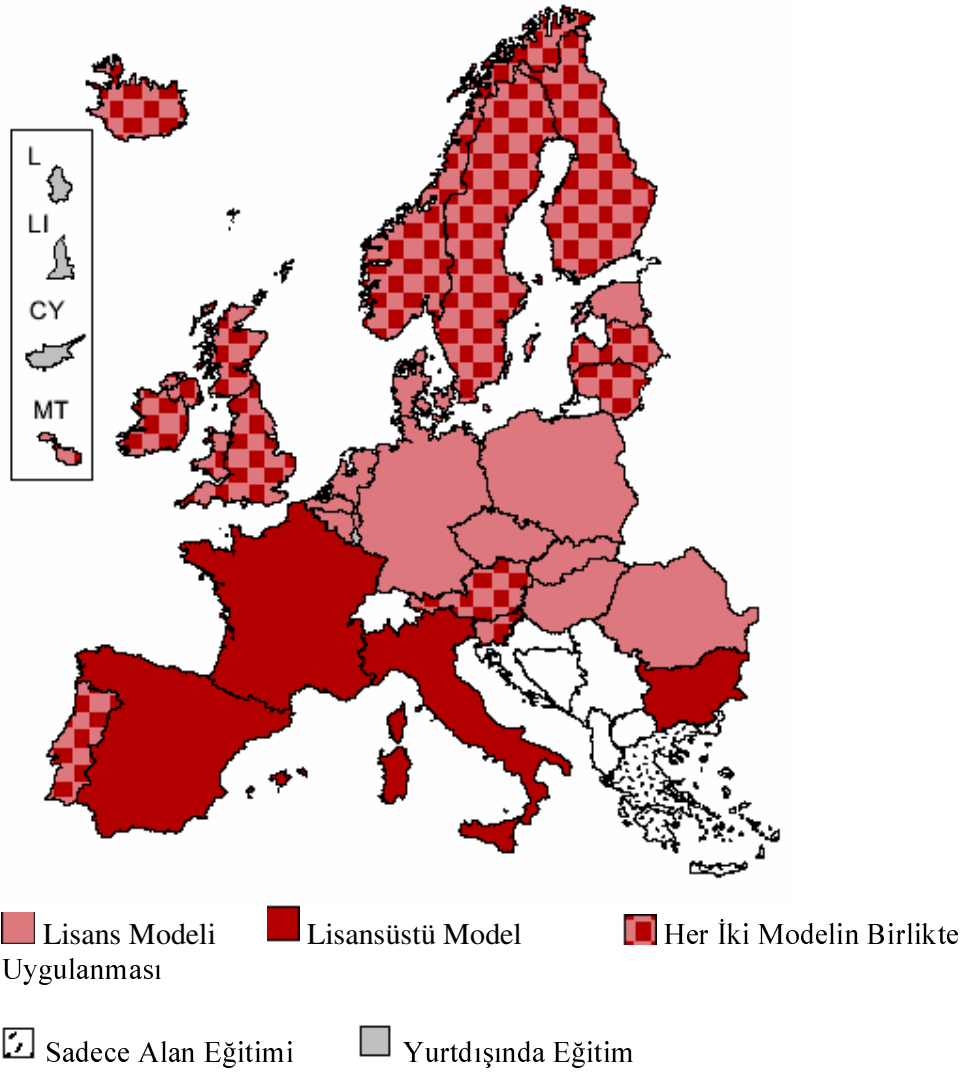
**EKLER**

**EK 1**  
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

**EK 2**

HOLLANDA EĞİTİM SİSTEMİ

## EK 3

AVRUPA BİRLİĞİNDE ORTAÖĞRETİM I. DEVRE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME  
MODELLERİNİN DAĞILIMI

Kaynak: Eurydice, 2002, s.25

**EK 4****TÜRKİYE'DEKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI****BİRİNCİ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
İngilizce Dilbilgisi I	3
Konuşma Becerileri I	3
Okuma Becerileri I	3
Yazma Becerileri I	3
Türkçe I: Yazılı Anlatım	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	0
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3
Kredi	17

DERSİN ADI	KREDİ
İngilizce Dilbilgisi II	3
Konuşma Becerileri II	3
Okuma Becerileri II	3
Yazma Becerileri II	3
Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	0
Okul Deneyimi I	3
Seçmeli I	2
Kredi	19

**İKİNCİ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
İleri Okuma Becerileri	3
İngiliz Edebiyatına Giriş I	3
Dil Edinimi	3
Bilgisayar	3
Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi	3
Gelişim ve Öğrenme	3
Kredi	18

DERSİN ADI	KREDİ
İleri Yazma Becerileri	3
İngiliz Edebiyatına Giriş II	3
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	3
Dilbilime Giriş I	3
Türkçe Tümce Bilgisi ve Anlambilim	3
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	4
Kredi	19

**EK 4 – DEVAM****ÜÇÜNCÜ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
Dilbilime Giriş II	3
Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi	3
İngilizce-Türkçe Çeviri	3
Özel Öğretim Yöntemleri I	3
Öğretim Tek. ve Materyal Geliştirme	3
Seçmeli II	3
Seçmeli III	2
Kredi	20

DERSİN ADI	KREDİ
Araştırma Becerileri	3
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3
Roman İncelemesi ve Öğretimi	3
Sınıf Yönetimi	3
Özel Öğretim Yöntemleri II	3
Seçmeli IV	3
Kredi	18

**DÖRDÜNCÜ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
İng. Sınav Hazırlama ve Değerlendirme	3
Drama (Oyun) İncelemesi ve Öğretimi	3
Materyal Değerlendirme ve Uyarlama	3
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	3
Okul Deneyimi II	3
Seçmeli V	3
Kredi	18

DERSİN ADI	KREDİ
Türkçe-İngilizce Çeviri	3
Şiir İncelemesi ve Öğretimi	3
Rehberlik	3
Öğretmenlik Uygulaması	5
Kredi	14

TOPLAM KREDİ	143
--------------	-----

**EK 5**

**HOLLANDA'DAKİ (FONTYS HOGESCHOOL) İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ  
LİSANS PROGRAMI**

**BİRİNCİ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
Öğretmenlik Becerileri ve Öğretmenlik Uygulaması	12
Bilgi ve İletişim Teknolojisi	2
Öğretim Yöntemleri	3
Sözlü Yeterlilik: Dinleme, Konuşma, Söyleyiş ve Sesbilim	8
Dilbilgisi (+Yazma ve Okuma Becerileri)	7
Sözcük Bilgisi	4
İngilizce Konuşulan Ülkeler	4
Edebiyat ve Kültür	2
Kredi	42

**İKİNCİ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
Öğretmenlik Becerileri ve Öğretmenlik Uygulaması	19
Sözlü Yeterlilik	6
Dilbilgisi ve Yazma Becerileri	8
Uluslararasılaşma	3
İngilizce Konuşulan Ülkeler (ABD)	6
Kredi	42



**EK 5 – DEVAM****ÜÇÜNCÜ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
Öğretmenlik Becerileri ve Öğretmenlik Uygulaması	18
Dilbilgisi ve Yazma Becerileri	4
Sözlü Yeterlilik	2
İngilizce Konuşulan Ülkeler (Birleşik Krallık)	5
Dilbilim	2
Yaratıcı Yazma	2
Çeviri ve Sözcük Bilgisi	2
Okuma Becerileri	1
Yurtdışı Eğitimi	4
Öğretim Yöntemleri ve Bilgi ve İletişim Teknolojisi	2
Kredi	42

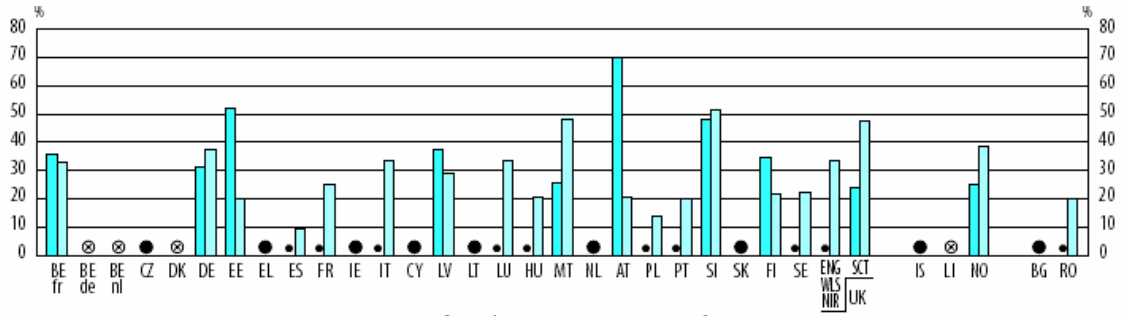
**DÖRDÜNCÜ YIL**

DERSİN ADI	KREDİ
Öğretmenlik Uygulaması	21
Öğretim Yöntemleri ve Bilgi ve İletişim Teknolojisi	3
Mesleki Eğitimde Öğretim	3
Temel İş Sözcükleri	1
İngiliz Dili Tarihi	3
Çocuk Edebiyatı	3
2 Seçmeli Ders	8
Kredi	42

TOPLAM KREDİ	168
--------------	-----

## EK 6

AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE ORTAÖĞRETİM I. DEVRE İÇİN YABANCI  
DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN KURUM PROGRAMLARINDA ALAN  
BİLGİSİNE VE ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİNE AYRILAN SÜRE



■ : Alan bilgisine ayrılan zorunlu oran

■ : Öğretmenlik meslek bilgisine ayrılan zorunlu oran

● : Kurum özerkliği

⊗ : Alan öğretmenliği eğitimi yok ya da yurtdışı eğitimi

BE fr: Belçika Fransız Topluluğu  
BE de: Belçika Alman Topluluğu  
BE nl: Belçika Hollanda Topluluğu  
CZ: Çek Cumhuriyeti  
DK: Danimarka  
DE: Almanya  
EE: Estonya  
EL: Yunanistan  
ES: İspanya  
FR: Fransa  
IE: İrlanda  
IT: İtalya  
CY: Kıbrıs  
LV: Litvanya  
LU: Lüksemburg  
HU: Macaristan  
MT: Malta  
NL: Hollanda  
AT: Avusturya  
PL: Polonya  
PT: Portekiz

SI: Slovenya  
SK: Slovakya  
FI: Finlandiya  
SE: İsveç  
ENG: İngiltere  
WLS: Galler  
NIR: Kuzey İrlanda  
UK: Birleşik Krallık  
SCT: İskoçya  
IS: İzlanda  
LI: Liechtenstein  
NO: Norveç  
BG: Bulgaristan  
RO: Romanya

Kaynak: Eurydice, 2005, s.63

## KAYNAKÇA

Akyel, Ayşe. "Panel Konuşması," **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Der.: İrfan Erdoğan. İstanbul: Özyurt Matbaacılık, 2003.

Anadolu Üniversitesi. "İngilizce Öğretmenliği Programı," 2005. İnternet adresi: <http://www.egt.anadolu.edu.tr>. Erişim günü: 03.7.2005.

\_\_\_\_\_. "Anadolu Üniversitesi Öğretim ve Sınav Yönetmeliği," 1994. İnternet adresi: <http://www.anadolu.edu.tr>. Erişim günü: 03.7.2005.

APK (Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı). "2004-2005 Yılı Sayısal Veriler," 2005. İnternet adresi: <http://www.apk.meb.gov.tr>. Erişim günü: 30.11.2005.

\_\_\_\_\_. "2003-2004 Yılı Sayısal Veriler," 2004. İnternet adresi: <http://www.apk.meb.gov.tr>. Erişim günü: 06.09.2004.

ATE (The Association of Teacher Educators). "Standards for Teacher Educators," 2005. İnternet adresi: <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>. Erişim günü: 18.11.2005.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. "Socrates Programı Nedir?" 2005. İnternet adresi: [http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=218,33383&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33383&_dad=portal&_schema=PORTAL). Erişim günü: 09.02.2005.

Baskan, Gülsün Atanur. "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20:16-25, 2000.

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

Buchberger, Irina. "Struggle for Diversity of Languages in a Harmonising European Context – New Tasks for Teacher Education," 2000. Internet adresi: [www.painz.ac.at/international/Alert/Tntee/Tntee\\_publication/IB%20Struggle%20for%20Diversity%20F.pdf](http://www.painz.ac.at/international/Alert/Tntee/Tntee_publication/IB%20Struggle%20for%20Diversity%20F.pdf). Erişim günü: 12.5.2004.

**Büyük Larousse: Sözlük ve Ansiklopedisi.** 10: 5364-5368. İstanbul: Milliyet Gazetecilik A.Ş., 1994.

CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek). "Figures," 2004. Internet adresi: <http://www.cbs.nl/en-GB/menu/cijfers/default.htm>. Erişim günü: 10.7.2004.

Demir, Mehmet Can. "Fransa ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: USEM Yayınları, 1997.

\_\_\_\_\_. "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 6: 25-39, 1991.

DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü). "İstatistikler/Göstergeler," 2004. Internet adresi: <http://www.die.gov.tr/gostergeler.htm>. Erişim günü: 06.09.2004.

\_\_\_\_\_. "2005 Yılı Ağustos Ayı Hanehalkı İşgücü Anketi," 2005. Internet adresi: <http://www.die.gov.tr/hbultenleri.htm>. Erişim günü: 30.11.2005.

Duman, Tayyip. "Öğretmenlik Mesleği," **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.** 33, 2002. Internet adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi33>. Erişim günü: 10.09.2004.

EARGED. **Çağdaş Öğretmen Profili.** Ankara: 1999.

EFA (Educative Faculteit Amsterdam). **Voltijd Opleidingen toot Leraar, Pedagog en Pastoral Werker**. Amsterdam: EFA, 2004.

EĞİTİM-BİR SEN. “Öğretmen Sorunları Araştırması 2004,”. 2004. Internet adresi:  
<http://www.egitimbirsen.org.tr>. Erişim günü: 08.01.2005.

Ekiz, Durmuş. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Erdoğan, İrfan. **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995.

Eren, Erol. - Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 2. Sınıf Öğrencisi – “Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Araç ve Gereçleri” konulu görüşme. Ankara: 29 Nisan 2005.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.,1994.

European Commission. “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications,” 2005. Internet adresi: [europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf). Erişim günü: 04.09.2005.

Eurydice. **Key Data on Teaching Languages at School in Europe**. Brüksel: Eurydice, 2005. Internet adresi:  
<http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/EN/FrameSet.htm>. Erişim günü: 11.10.2005.

\_\_\_\_\_. “The Education Systems in the Netherlands,” 2004. Internet adresi:  
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL>.  
 Erişim günü: 12.5.2004.

\_\_\_\_\_. “The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report I: Initial Training and Transition to Working Life. General Lower Secondary Education,” **Key Topics in Education in Europe**. Cilt 3. Brüksel: Eurydice, 2002a. İnternet adresi:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet1.htm>. Erişim günü: 19.9.2005.

\_\_\_\_\_. “The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report II: Supply and Demand. General Lower Secondary Education,” **Key Topics in Education in Europe**. Cilt 3. Brüksel: Eurydice, 2002b.

İnternet adresi:

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet2.htm>. Erişim günü: 19.9.2005.

\_\_\_\_\_. **Foreign Language Teaching in Schools in Europe**. Brüksel: Eurydice, 2001.

İnternet adresi: <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>.

Erişim günü: 17.7.2004.

\_\_\_\_\_. **The Position of Foreign Languages in European Education Systems**. 2000.

İnternet adresi: <http://www.eurydice.org>. Erişim günü: 17.7.2004.

Eynur, Baybars Recep. “Türkiye’deki Üniversitelerde Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Öğretmenliği Eğitim Öğretim Programlarının Bazı Ülkelerdeki Üniversiteler ile Karşılaştırılması.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Fontys, “Programmme: English full-time,” 2004. İnternet adresi:

<http://www.fontys.nl/ects/programme.asp?id=27426>. Erişim günü: 22.05.2004.

**Gelişim Hachette: Alfabetik Genel Kültür Ansiklopedisi**. 5: 1765–1771. İstanbul:

İnterpress Basın ve Yayıncılık A.Ş., 1993.

Goodlad, I. John. "The Teacher Education Program," **Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools**. San Francisco: Jossey-Bas, 1994, ss.157-194.

Gündüz, Nazlı. - Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi – "Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Araç ve Gereçleri" konulu görüşme. Ankara: 17 Haziran 2005.

Hacettepe Üniversitesi. "Programs," 2005. İnternet adresi:

<http://www.elt.hacettepe.edu.tr/programs.php>. Erişim günü: 05.09.2005

\_\_\_\_\_. "Önlisans, Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği," 2003. İnternet adresi:[http://www.oid.hacettepe.edu.tr/index\\_sub.php?grp=y&file=lisans&filetype=html](http://www.oid.hacettepe.edu.tr/index_sub.php?grp=y&file=lisans&filetype=html). Erişim günü: 05.09.2005.

Hogeschool van Utrecht. "Archimedes Lerarenopleiding: Algemne Deel Studies Tweedegraads Lerarenopleidingen 2004-2005," 2004. İnternet adresi: <http://www.hvu.nl>. Erişim günü: 04.07.2005.

"İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (4306 S.K.)", **Resmi Gazete**. 23084; 18 Ağustos 1997.

"İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 S.K.)", **Resmi Gazete**. 10705; 12 Mayıs 1961.

İOGM (İlköğretim Genel Müdürlüğü). "Projeler," 2004. İnternet adresi:

<http://www.iogm.meb.gov.tr>. Erişim günü: 17.10.2004.

Kabadayı, Abdülkadir. "Yeniden Yapılanma Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerini Bekleyen Sorunlar ve Çözüm Önerileri," **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2000, ss. 349-354.

- Kachelhoffer, P. M. "Teacher Training Models for South Africa," **Teacher Education Quarterly**. 22, 1: 49-57, 1995.
- Kadıoğlu, Özgül. "İngiltere ve Türkiye'deki Kimya Öğretmeni Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- Kara, Mehmet. "Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Karagözoğlu, Galip, Hüsnü Arıcı, Sudi Bülbül ve Nazım Çoker. "Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri," **Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1995.ss. 209-222.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Onuncu Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.
- Kelly, Michael, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jonnes, Laurence Richard ve Amanda Hilmarsson-Dunn. "The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe," 2002. İnternet adresi: <http://www.eurydice.org>. Erişim günü:10.9.2004.
- Kelly, Michael, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza ve William McEvoy. "European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference," 2004. İnternet adresi: <http://www.eurydice.org>. Erişim günü:14.11.2005.
- Klencke, Peter ve Meta Krüger. "Coaching Teaching Practice; The Coach's Task," **Trends in Dutch Teacher Education**. Editörler: Gerard M. Willems, Jos H.J. Stakenborg ve Wiel Veugelers. Apeldoorn: Velon&Garant, 2000, ss. 167-175.



Korkmaz, İsa. “Öğretmen Yetiştirmede Yapısal ve Kavramsal Alternatifler,” **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2000, ss. 198-202.

Koster, Cor J. “English FLES in the Netherlands: How Good must a Teacher Be?” **Modern Language Journal**. 70: 8-12, 1986.

Korthagen, Fred A.J. “Teacher Educators: From Neglected Group to Spearhead in the Development of Education ,” **Trends in Dutch Teacher Education**. Editörler: Gerard M. Willems, Jos H.J. Stakenborg ve Wiel Veugelers. Apeldoorn: Velon&Garant, 2000, ss. 35-49.

Lunenberg, Mieke. “New Qualifying Requirements for Mentoring of Student Teachers in the Netherlands,” **European Journal of Teacher Education**. 22, 2/3: 159-171, 1999.

Mayring, Phillip. **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş: Nitel Düşünce İçin Rehber**. Almanca’dan çevirenler: Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun. Adana: Baki Kitabevi, 2000.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). “2005-2 Öğretmenlik için Başvuru ve Atamalar,” 2005. İnternet adresi: [http://personel.meb.gov.tr/ana\\_sayfa\\_haberler](http://personel.meb.gov.tr/ana_sayfa_haberler). Erişim günü: 15.08.2005.

\_\_\_\_\_. “2001 Yıkı Başında Milli Eğitim.” 2001. İnternet adresi: <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum8s1.htm>. Erişim günü: 17.10.2004.

\_\_\_\_\_. **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimin Temel Esasları**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1997.

“Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3797 S.K.)”, **Resmi Gazete**. 21226; 12 Mayıs 1992.

“Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)”, **Resmi Gazete**. 14574; 24 Haziran 1973.

MINOCW (Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı), “Facts and Figures,” 2002.

Internet adresi: <http://www.minocw.nl>. Erişim günü: 18.12.2004.

Moon, Bob. “A Retrospective View of the National Case Studies on Institutional Approach to Teacher Education,” **Institutional Approaches to Teacher Education Within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments**. Ed.: Bob Moon, L. Vlasceanu, and L.C. Barrows. Bükreş: UNESCO, 2003.

NUFFIC. “Nuffic as Organisation 2004,” 2004a. Internet adresi: <http://www.nuffic.nl>.

Erişim günü: 18.12.2004.

\_\_\_\_\_. “The Education System in the Netherlands,” 2004b. Internet adresi:

<http://www.nuffic.nl>. Erişim günü: 18.12.2004.

\_\_\_\_\_. **The Education System of the Netherlands: A Special Country Report 1996**. Netherlands: PIER World Education Systems, 1996.

ODTÜ Avrupa Birliği Ofisi. “Socrates II,” 2005. Internet adresi:

<http://www.abofisi.metu.edu.tr/egitim.htm>. Erişim günü: 09.02.2005.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi. “Programs,” 2004. Internet adresi:

<http://www.fle.metu.edu.tr/programs.htm>. Erişim günü: 18.12.2004.

OECD. “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for The Netherlands,”. 2003a. Internet adresi:

<http://www.oecd.org>. Erişim günü:17.07.2004.

\_\_\_\_\_. “Education at a Glance: OECD Indicators 2003,” 2003b. Internet adresi:

<http://www.oecd.org>. Erişim günü:17.07.2004.

- Oğuz, Efsun. “İlköğretimde Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Sorunları.”  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Oğuzkan, Ferhan. “Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi,” **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983, ss. 595-623.
- OÖEGM (Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü). “Yapılan ve Devam Eden Çalışmalar,” 2005. İnternet adresi: <http://www.ooegm.meb.gov.tr>. Erişim günü: 14.11.2005.
- \_\_\_\_\_. “İstatistikî Bilgiler,” 2004. İnternet adresi: <http://www.ooegm.meb.gov.tr>. Erişim günü: 17.10.2004.
- ÖSYM. **Öğrenci Seçme Sınavı Kılavuzu**. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2005b.
- ÖYEGM (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). “Öğretmen Yetiştirme,” 2004. İnternet adresi: <http://www.oyegm.meb.gov.tr>. Erişim günü: 01.08.2004.
- Özer, Bekir. “In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s”, **Journal of In-service Education**. 30,1: 89-100, 2004.
- Öztekin, Meryem. - Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. Sınıf Öğrencisi “Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği Programlarında Kullanılan Öğretim Araç ve Gereçleri” konulu görüşme. Ankara: 5 Mayıs 2005.
- Roth, R. A. “Alternative Certification: Issues and Perspectives”, **Phi Delta Kapan**. 71 :319-323, 1989.

Sağlam, Mustafa. **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1999.

Scannell, Dale P. “Models of Teacher Education,” **Report to the American Council on Education Presidents’ Task Force on Teacher Education**. İnternet adresi: <http://www.acenet.edu>. Erişim günü: 11.07.2004.

Smith, Kari ve Marco Snoek. “A Comparative Study of Curricula for Teacher Education; Similarities, Differences and Possibilities,” Avrupa Öğretmen Eğitimi Derneğinin (ATEE) Konferansında sunulan bildiri. Glasgow, İskoçya, 1996.

Snoek, Marco ve Douwe Wielenga. “Teacher Education in the Netherlands: Chance of Gear,” 2001. İnternet adresi: [www.efa.publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc](http://www.efa.publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc). Erişim günü: 17.05.2004.

Tapan, Nilüfer. “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirimi,” **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2000, ss. 379-384.

Taşgın, Ayşe Tuba. “AB Ülkelerindeki ve Türkiye’deki Kamu ve Özel İlköğretim Okullarının Genel Bir Karşılaştırılması.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Topbaş, Eriman. “Türkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırılması.” Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

TTKB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). “Kimler Öğretmen Olabilir?” 2004. İnternet adresi: <http://www.ttkb.meb.gov.tr>. Erişim günü: 01.08.2004.

Türkoğlu, Adil. **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri (Karşılaştırmalı Bir Araştırma)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1984.

Ültanır, Gürcan. **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, 2000.

Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1988.

Verloop, Nico ve Theo Wubbels. "Some Major Developments in Teacher Education in the Netherlands and their Relationship with International Trends," **Trends in Dutch Teacher Education**. Editörler: Gerard M. Willems, Jos H.J. Stakenborg ve Wiel Veugelers. Apeldoorn: Velon&Garant, 2000, ss.19-32.

Vonk, H. "Some Trends in the Development of Curricula for the Professional Preparation of Primary and Secondary School Teachers in Europe: A comparative Study," **British Journal of Educational Studies**. XXXIX, 2:117-137, 1991.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. İkinci Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2000.

Yıldız Teknik Üniversitesi. "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı," 2005. İnternet adresi: <http://www.yde.yildiz.edu.tr/intro-iol.htm>. Erişim günü: 05.09.2005.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). "Üniversiteler," 2004. İnternet adresi: <http://www.yok.gov.tr/universiteler/universiteler.htm>. Erişim günü: 05.05.2004.

\_\_\_\_\_. "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon," 2000. İnternet adresi: <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/ek3/ek31.html>. Erişim günü: 05.05.2004.

\_\_\_\_\_. **Eğitim Fakülteleri ğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi.** Ankara: Yüksek ğretim Kurulu Başkanlığı, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Eğitim Fakültesi ğretmen Yetiştirme Lisans Programları.** Ankara: Yüksek ğretim Kurulu Başkanlığı, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Fakülte-Okul işbirliği.** Ankara: Yüksek ğretim Kurulu Başkanlığı, 1998c.