



## A Comparison of Preschool Teacher Training Programs in the UK, Germany, France, Italy, Russia and Turkey

Adnan KÜÇÜKOĞLU\* Emine KIZILTAŞ\*\*

**ABSTRACT.** This study examines preschool teacher training program models in the UK, Germany, France, Italy and Russia, compares them with the preschool teacher training programs in Turkey, and makes some suggestions. The study employs a horizontal approach to be able to make the comparisons, a frequently used method in education studies. As data sources, web sites of various universities in the six countries under study, as well as scholarly articles and theses, were used.

**Key Words:** Preschool Teaching, Training Program, ECTS (European Credit Transfer System).

### SUMMARY

**Purpose and significance:** This study aims to examine preschool teacher training programs in the UK, Germany, France, Italy and Russia, and compare them with the preschool teacher training programs in Turkey. With this purpose, preschool teacher training programs in the UK, Germany, France, Italy, Russia and Turkey were subjected to an assessment. An examination of the preschool teacher training programs offered by different universities showed that preschool teacher training programs were very widespread in these countries despite the fact that preschool education is not mandatory, which is an indication of the importance attached to teacher training in these countries. Turkey is similar to these countries in this respect, which is a significant finding.

**Methods:** The study employs a horizontal approach, a frequently used method in education studies. Horizontal approach refers to examining all dimensions of the education systems under study, bringing them together with all the variables involved that apply to the period under study, and making an effort to identify the differences. Student admission policies, teaching objectives and program competencies of the preschool teacher training programs in the UK, Germany, France, Italy, Russia and Turkey were compared with one another, as well as the processes involved and courses and degrees offered, and an effort was made to identify the differences and similarities between the countries in question.

**Results:** Results of the study showed that most of the teaching objectives of the preschool teacher training programs in Turkey were similar to those adopted in the countries under study. Program competencies in Turkey do not include issues concerning children with disabilities and children's rights. In addition, it was observed that admission policies of the preschool teacher training programs in Turkey were less selective compared to other countries. Students of these programs graduate with a larger number of credits in Turkey compared to other countries. The number of courses required to be taken to be able to complete preschool teacher training programs in Turkey is higher, but the average number of ECTS credits individual courses carry is lower.

**Discussion and Conclusions:** The need for preschool teachers in Turkey is on the increase. Thus, the time spent in higher education is a subject that requires more study. In Germany, Italy, Russia and France, out-of-class activities, especially those involving practical issues, receive a strong emphasis. Students in Turkey should be encouraged for more practice during in-class activities, and directed to conduct more research. Admission policies of the preschool teacher training programs should be revised making use of the experiences of other countries. Different criteria should be developed for the selection of individuals who would make good preschool teachers. Achievement scores received on the ÖSYM-administered exams should not be the only criteria used in admissions. For preschool teacher training programs in Turkey to be model training programs, the training they offer needs to be well planned. It would be helpful to extend the duration of training to 5 five years, with students taking liberal education courses and field-specific courses in the first 3 years, and receiving a training that focuses on professional skills and practice in their final 2 years. A higher number of courses does not always mean a better education. Instead, courses should be offered over two semesters when necessary, with more details and more practical application. To improve the overall quality of the preschool teacher training, the number of elective courses offered should be increased, and elective courses should support individual and group studies of the students.

\* Assist. Prof. Atatürk University, [adnank@atauni.edu.tr](mailto:adnank@atauni.edu.tr)

\*\* Lecturer, Ağrı İbrahim Çeçen University, [ekiziltas@agri.edu.tr](mailto:ekiziltas@agri.edu.tr)

# Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

Adnan KÜÇÜKOĞLU\* Emine KIZILTAŞ\*\*

**ÖZ.** Bu araştırmada; Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Rusya'daki okul öncesi öğretmen yetiştirme program modelleri incelenmiş, bu modellerin Türkiye'deki okul öncesi öğretmen yetiştirme programları ile karşılaştırması yapılarak birtakım değerlendirmelerde bulunulmuştur. Araştırma yapılırken, karşılaştırma yapabilmek amacıyla eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan yatay yaklaşım anlayışı kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan altı ülkedeki çeşitli üniversitelerin web sayfalarının yanısıra konu ile ilgili ulaşılabilen makale ve tezlerden de yararlanılmıştır

**Anahtar Sözcükler:** Okul Öncesi Öğretmenliği, Öğretim Programı, AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)

## GİRİŞ

İnsanlık tarihi üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden birisinin eğitim olduğu anlayışı kabul edilebilen bir gerçeklik olmuştur. Bir ülkenin yurttaşlarını yetiştirme görevi, o ülkenin eğitim sistemine verilmiştir. Sistem, toplumun gereksinimlerini karşılamak zorundadır. Üyelerinin gereksinimlerini sağlayamayan sistemler varlıklarını uzun süre devam ettirememişlerdir. Çünkü eğitim yaşam boyu süren bir süreç olma özelliği taşımaktadır. Her şeyin süratle gelişip değişmekte olduğu bir dünyada, toplumların kendi öz kültürünü koruyabilmesinde ve daha güçlü bir duruma gelebilmesinde en önemli faktör şüphesiz ki eğitimidir. Hem yapısal hem de kurumsal olarak bu sistemin en önemli ögesi de öğretmendir. Ülkelerin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültürel değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrolü oynamaktadır.

Bilimsel düşüncenin ve buna dayalı yaşam biçiminin topluma yerleşmesi ve gelişmesi evrensel değerlere sahip öğretmen yetiştirme sistemi ile sağlanabilir. Bölgesel bütünleşmeler ortak sorunların çözümünde ulusların kaynak, bilgi ve teknolojilerini birlikte değerlendirmelerine olanak sağlamak ve öğretmenlerden beklenen işlevleri çeşitlendirmektedir. Mevcut kaynaklarla beraber bilgi ve teknolojilerin değerlendirilebilmesi için de eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi ve uyum sürecinde eldeki dokümanların sorunların çözümüne ışık tutması sağlanmalıdır (Kilimci, 2006). Türkiye'nin ileriye dönük planlarında, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemesi ve bu alandaki mevcut durumu ve gelişmeleri takip etmesi önemlidir.

Çağımızda, öğretmen yetiştirme sistemi uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Öğretmen yetiştirme sistemindeki sorunların benzer olması alınan önlemler kadar uygulanan yöntemlerde de benzerliklerin yaşanmasına sebep olacaktır. Belirtilen bu sorunların çözümü için uluslararası işbirliği çalışmaları yaygınlaşmaktadır. 21.yüzyılın temel özelliklerinden olan kentleşme, kolektif çalışma, küreselleşme, girişimcilik, otomasyon ve sanayileşmenin insan yaşamı üzerinde yaratacağı sorunların eğitimle çözümlenebileceği kabul edilmektedir. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile öğretmen yetiştirme sisteminin uluslararası yönlerine inilerek, ulusal eğitim sistemlerine çözüm bulmak yararlı olacaktır (Türkoğlu, 1998).

Karşılaştırmalı eğitim; değişik ülkelerdeki iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanlara eğitim yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplin olma özelliği taşırken; eğitim konusundaki farklı

\* Yrd. Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi, adnank@atauni.edu.tr

\*\*Öğr. Gör. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ekiziltas@agri.edu.tr

politikaları, eğitimle ilgili yasaları ve eğitimin finansal kaynaklarını da (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) inceler. Ayrıca eğitimde amaç, içerik, yöntemler, araç-gereçler, öğretim materyalleri, değerlendirme, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, denetici ile ilgili tüm eğitsel kavramlar da bu disiplinin ilgi kapsamı içindedir (Türkoğlu, 1998).

Karşılaştırmalı eğitim, toplumlardaki mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini; diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek saptayan, yorumlayan ve eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir araştırma alanıdır (Neff, Lauwerys ve Varış, 1979; Cramer ve Browne, 1982; King, 1979).

Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim sürecinde farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarını incelemek, ulusal öğretmen yetiştirme sorunlarının irdelenmesinde yeni bakış açıları kazandıracaktır. Bilgi toplumu olma yolundaki ülkemizin gereksinim duyacağı nitelikli bireylerin varlığı ve bu bireyleri yetiştirmek için oluşturulan eğitsel altyapı ve üstyapı çalışmalarının yanı sıra farklı ve yararlı politika ve stratejilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Şimşek, 1997).

Uluslararası karşılaştırmalar farklı kültürel bakış açılarını, ulusların görüşlerini ve düşünce tarzlarını ortaya koyduğu gibi aynı zamanda kendi ülkemizin dışarıdan bir gözlemci gibi yeniden değerlendirilmesine de imkân verir (Hantrais, 1995'ten aktaran Kilimci, 2006).

Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi düşüncesi (MEB, 2011) okul öncesi öğretmenine olan ihtiyacı arttıracaktır. Bu durum beraberinde ülkemizde okul öncesi öğretmeni yetiştirme sisteminde yenilikler yapılmasını da zorunlu kılacaktır. Nitelikli bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin önemli bir kısmı yükseköğretimde alınan eğitimle ilişkilidir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarının seçilmesinin nedenlerinden biri ise okul öncesi öğretmenlerinin çocuk eğitiminde önemli bir rol oynamasıdır.

Farklı ülkelerin okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi esnasında bu ülkelerde okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasına rağmen yaygın bir şekilde verilmesi adı geçen ülkelerin öğretmen eğitimine verdiği önemin bir belirtisi olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin de bu ülkeler arasında yer alacak olması büyük önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Rusya'daki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve incelenen programların Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları açısından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
2. Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının öğrenme çıktıları/program yeterlilik alanları açısından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
3. Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları, öğretim süreçleri, alınacak derece arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?
4. Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi öğretmeni eğitim programlarının alınan dersler (genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, özel alan bilgisi dersleri) açısından benzerlik ve farklılıkları var mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma karşılaştırmalı bir çalışmadır. Karşılaştırmalı araştırmaya özgü bir yöntem yoktur. Karşılaştırmalı çalışmalarda nitel araştırmaların nicel araştırmalardan daha sık kullanıldığı görülmektedir. Günlük yaşamda iki şeyi kıyaslarken kullanılan yöntem gibi bir kıyaslama yapılmaktadır. Benzerlikler benzer olanlarla, farklılıklar ise farklı olanlarla kıyaslanmaktadır. (Kilimci, 2006).

Lauterbach ve Mitter (1998)'e göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının aşağıdaki dört ögeyi içermesi gerekmektedir: Bunlar:

- a) Karşılaştırma için okul öncesi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin belirlenmesi,
- b) Belirlenen üniversitelerin, hedeflenen doğrultuda okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının ortaya konması,
- c) Araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi ve
- d) Bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması aşamalarıdır.

Bu araştırma yukarıda sıralanan temel unsurlar çerçevesinde sürdürülmüştür. Araştırma sürecinde sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Karşılaştırma için okul öncesi eğitimi zorunlu olmayan ülkelerin okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yer aldığı üniversiteler incelenmiştir. Bu üniversitelerin okul öncesi eğitim programları arasında karşılaştırma yapabilmek için mevcut bölümlerin programları; amaçları, yeterlilikleri, ders saatleri ve uygulama alanları değerlendirme kapsamına alınmıştır.
2. Araştırılan üniversitelerde yer alan okul öncesi eğitim programları Türkiye'de olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği adı altında yer almamaktadır. Programlar Almanya'da "*Erken Çocukluk Eğitimi*", İtalya'da "*Çocukluk Çağı Sosyal Hizmetler Eğitimi*", İngiltere'de "*Erken Çocukluk Çalışmaları*", Fransa'da "*Anaokulu Öğretmenliği*", Rusya'da "*Okul Öncesi Pedagoji ve Psikolojisi*", diye adlandırılmaktadır. Bölümlerin isimleri farklı olsa da Türkiye'de olduğu gibi programların 0-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmen yetiştirme programları olmasına dikkat edilmiştir. Her ülkenin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları; amaçları, yeterlilikleri, giriş koşulları, eğitim süreleri, ders programları, Avrupa Kredi Transfer Sistemleri (AKTS) ayrı ayrı incelenerek, Türkçeye çevrilmeye çalışılmıştır.
3. Araştırmada, yukarıda belirtilen üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları incelenmiştir.
4. Bir araya getirilen programlar, belirtilen amaçlar ve alt problemler doğrultusunda karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde; araştırmanın modeli, sınırlılıkları, verilerin toplanması ile verilerin analiz edilmesi hakkında bilgi verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye' deki okul öncesi öğretmenliği programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Program değerlendirme, yalnızca program sonunda yapılan gelişigüzel bir işlem olmayıp, programı geliştirmek amacıyla verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı bir süreçtir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu açıdan bir eğitim sistemi, sistemin başarısından emin olmak ve uyguladığı programların toplumun istemlerini karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için programlarını sürekli olarak değerlendirmeli ve değerlendirme sonuçlarını program geliştirme çalışmalarına yansıtmalıdır (Gözütok, 2001). Belirtilen amaca ulaşmak için karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşım, eğitim sistemlerindeki tüm boyutların ele alınıp, o döneme ait bütün değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılıklarının saptanmaya çalışılmasıdır. Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye' deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarına öğrenci alma koşulları, okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları, program yeterlilikleri, süreç, alınacak derece, dersler bire bir karşılaştırılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye için kullanılabilir bir model önerilmeye çalışılmıştır.

### **Sınırlılıkları**

- Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma; Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'nin okul öncesi öğretmenliği programı olan bazı üniversiteleri ile sınırlıdır.
- Araştırma; konu ile ilgili internet, kitap, makale ve bazı tez örneklerinin incelenmesi ile sınırlıdır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “*doküman incelemesi*” yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)’e göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırmada veri kaynağı olarak Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları ile bu programlara ilişkin bilgilerin yer aldığı ilgili kitaplar (Balcı, 2009; Baysal, 2009; Erginer, 2009; Demirel, 2010), tez (Kilimci, 2006), makaleler (Kıran,1995; Topbaş, 2004) ve İnternette yararlanılarak Almanya ( Ludwigsburg Üniversitesi, 2011; Köln Üniversitesinin, 2011), Fransa ( Paris Üniversitesi, 2011), İngiltere (Roehampton Üniversitesi, 2011), İtalya (Bologna Üniversitesi, 2011), Rusya (Moskova Üniversitesi, 2011) ve Türkiye’deki (Atatürk Üniversitesi, 2011) okul öncesi öğretmenliği yetiştirme programları incelenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak, veriler karşılaştırılmıştır. Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bu bağlamda Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’nin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları, öğrenme çıktıları, programa giriş koşulları, eğitim yapısı, modeli, süresi, derecelendirme sistemi, özel alan, öğretmenlik mesleği, genel kültür dersleri ve akts/kredi/saatleri incelenmiştir. İncelenen okul öncesi öğretmenliği programları problem ve alt problemler kapsamında karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuş, tablolaştırılan bilgiler yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Analiz sürecinde terimlerden doğabilecek anlam farklılıklarından kaçınılmaya çalışılmıştır. Türkçede tam karşılığı olmayan terimler ise yaklaşık anlamı ile verilmeye çalışılmış fakat mümkün olduğu kadar orijinal dildeki kullanımına özen gösterilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler belirlenen amaçlar doğrultusunda çözümlenerek yeniden düzenlenmiş; Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği programları incelenmiş ve toplanan bilgiler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bu bulgular ve analizler doğrultusunda Türkiye için kullanılabilir bir model önerilmeye çalışılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu çalışmada Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği eğitim modelleri incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bulgular araştırma probleminde yer alan alt problemlere göre yorumlarla birlikte sunulmuştur.

İncelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde birtakım benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Ülkelerin hepsinde bireysel gelişim, gelişmelere ve yeniliklere açık olma ve aynı zamanda mesleki beceriye önem verilmektedir. Fransa, İngiltere ve İtalya’da okul öncesi öğretmen yetiştirmede işbirlikçi/oyun merkezli eğitim amaçları aynı iken; Almanya ve İtalya’da ebeveyn katılım hedeflerinin benzer olduğu görülmektedir. Fransa, Rusya ve Türkiye’nin, değerler/etik kurallara önem verdiği görülmektedir. Almanya’nın amaçları arasında çok kültürlülük, işbirlikçi/oyun merkezli eğitim, değerler/etik kurallar, vatandaşlık/demokrasi bilinci, okulu/milli eğitim politikasını tanımak, sağlık, yaratıcı/esnek öğrenme; Fransa’nın amaçları arasında bilimsel tutum, kişisel nitelikler, ebeveyn katılımı, çevre/topluma karşı sorumluluk, yöntem ve teknik/ölçme ve değerlendirme bilgisi, vatandaşlık/demokrasi bilinci, sağlık, yaratıcı/esnek öğrenme; İngiltere’nin amaçları arasında ebeveyn katılımı, bilimsel ve teknolojik beceriler, çok kültürlülük, değerler/etik kurallar, vatandaşlık/demokrasi bilinci, iletişim becerileri, okulu/milli eğitim politikasını tanımak, sağlık; İtalya’nın amaçları arasında bilimsel tutum, yaşam boyu eğitim, bilimsel ve teknolojik beceriler, çok kültürlülük, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme bilgisi, değerler/etik kurallar, vatandaşlık /demokrasi bilinci, eleştirel düşünme, okulu/milli eğitim politikasını tanımak, sağlık, yaratıcı/esnek öğrenme; Rusya’nın amaçları arasında, ebeveyn katılımı, işbirlikli/oyun merkezli

eğitim, eleştirel dűřünme, iletişim becerileri, okulu/milli eğitim politikasını tanımak; Türkiye'nin amaçları arasında ise ebeveyn katılımı, çok kültürlülük, işbirlikçi/oyun merkezli eğitim, iletişim becerileri, okulu/milli eğitim politikasını tanımak, sağlık, yaratıcı/esnek öğrenme gibi amaçların belirlenmemiş olduğu görűlmektedir.

**Tablo 1.** *Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'nin Okul öncesi Öğretmeni Yetiştirme Amaçlarının Karşılaştırılması*

Amaçlar	Almanya	Fransa	İngiltere	İtalya	Rusya	Türkiye
Bireysel Gelişim						
Bilimsel Tutum						
Gelişmelere ve Yeniliklere Açık						
Kişisel Nitelikleri Geliştirme						
Mesleki Beceri Kazandırma						
Yaşam boyu eğitim						
Ebeveyn Katılım						
Bilimsel ve Teknolojik Beceriler						
Çok Kültürlülük						
Çevre /Topluma Karşı Sorumluluk						
Yöntem ve Teknik/Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi						
İşbirlikçi/Oyun Merkezli Eğitim						
Değerler/ Etik Kurallar						
Vatandaşlık /Demokrasi Bilinci						
Eleřtirel Dűřünme						
İletişim Becerileri						
Okulu/Milli Eğitim Politikasını Tanımak						
Sağlık						
Yaratıcı/Esnek Öğrenme						

Sonuç olarak Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları ile diğer ülkelerin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırıldığında, Türkiye'nin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının amaçlar bakımından daha kapsamlı olduğu görűlmektedir. Türkiye'deki bu farklılık, 2012 yılından itibaren okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine bağlanabilir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi ile okullaşma oranının artması beklenmektedir (MEB, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin donanımlı olarak yetiştirilmeleri önemlidir. Karşılaştırılan ülkelerde ise okul öncesi eğitim zorunlu değildir.

**Tablo 2.** *Araştırma Yapılan Ülkelerin Okul öncesi Öğretmeni Yetiştirme Program /Öğrenme Çıktıları Yeterlilik Alanlarının Karşılaştırılması*

Program /Öğrenme Çıktıları Yeterlilik Alanları	Almanya	Fransa	İngiltere	İtalya	Rusya	Türkiye
Öğrenciyi tanıma						
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri bilme						
İlköğretim 1.sınıf programlarını tanıma						
Okul öncesi eğitim sisteminin yapısını bilme						
Öğretim Yapma						
Materyal Geliştirme						
Ebeveyn katılımının önemini bilme						
Etkili iletişim kurma						
Okulu Geliştirme						
Kendini Geliştirme						

Okul çevre ilişkisini geliştirme			
Öğretim Planlama			
Ölçme ve değerlendirme yapma			
Temel becerileri geliştirme			
Engelli çocukları tanıma rehberlik etme			
Sosyal adalet ve çocuk haklarını tanıma, toplumsal farklılıkları ve çeşitliliği bilme			
Erken çocukluk dönemindeki etik sorunları tanıma			

Ülkelerin okul öncesi öğretmen yetiştirme yeterlilikleri/öğrenme çıktıları incelendiğinde Almanya, Rusya ve Fransa'da öğrenme çıktıları ile ilgili bir çalışma görülmemiştir. İngiltere, İtalya ve Türkiye'nin program yeterlilikleri/öğrenme çıktıları incelendiğinde genelde benzerliklerin daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye'de program yeterliliklerine bakıldığında; engelli çocukları tanıma rehberlik etme, sosyal adalet ve çocuk haklarını tanıma, toplumsal farklılıkları ve çeşitliliği bilme gibi yeterlilik alanlarının olmadığı görülmektedir. İngiltere'nin program yeterliliklerine bakıldığında ise, programda ilköğretim 1.sınıf programını tanıma, engelli çocukları tanıma rehberlik etme gibi yeterlik alanları belirtilmemiştir. İtalya'da ise ilköğretim 1.sınıf programını tanıma, sosyal adalet ve çocuk haklarını tanıma, toplumsal farklılıkları ve çeşitliliği bilme; erken çocukluk dönemindeki etik sorunları tanıma, gibi alanların programda belirlenmemiş olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programında engelli çocuklar ve çocuk hakları ile ilgili yeterlik alanlarının belirlenmemiş olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Araştırma Yapılan (Araştırmaya Katılan) Ülkelerin Okul öncesi Öğretmenliği, Programa Giriş Koşulları, Eğitim Yapısı, Modeli, Süresi ve Derecelendirme Sistemi Açısından Karşılaştırılması

Ülke	Programa Giriş Koşulu	Öğrenim Kurumu	Öğrenim Modeli	Öğrenim Süresi	Derecelendirme Sistemi
Almanya	Üniversiteye giriş ortalama notu, erken çocukluk eğitimi alanında mesleki eğitim almış olmak, Ortaöğretim I.devre diploması	Üniversite	Eşzamanlı	3	180 AKTS
Fransa	3 yıllık lisans diploması, Enstitüye giriş sınavı, her aday özgeçmişlerine ait dosyaların incelenmesi, adaylarla görüşme yapılması ile kabul edilirler	Üniversite/ Öğretmen Enstitüleri	Ardışık	2	120 AKTS
İngiltere	Genel Ortaöğretim diploması sınavının üç aşamasını geçmiş olması, C veya üstünde not alması, İleri Düzey Genel Eğitim Diploması'nın iki aşamasını geçmiş olması gerekir	Üniversite/ Eğitim Fakültesi	Eşzamanlı/ Ardışık	3	144 AKTS
İtalya	Olgunluk diplomasına sahip olmak, ortaöğretim II. Devre diplomasına sahip olmak	Üniversite/ Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eşzamanlı	3	180 AKTS
Rusya	Başvurdukları fakültenin yaptığı sözlü ve yazılı sınavları geçmek, ortaöğretim okulu ve pedagoji okullarından mezun olmak	Üniversite/ Eğitim Fakültesi	Eşzamanlı	5	8884 Saat
Türkiye	Lise ve dengi okul mezunu olmak, ÖSYM tarafından yapılan sınavlara girmek	Üniversite/ Eğitim Fakülteleri	Eşzamanlı	4	237 AKTS

Tablo 3’de görüldüğü gibi Almanya’da programa giriş koşulu olarak üniversiteye giriş ortalama notu, erken çocukluk eğitimi alanında mesleki eğitim görmüş olmak ve ortaöğretim II. devre diplomasına sahip olmak gerekiyor (Kantos, 2009) Öğrenim süresi 6 dönem yani 3 yıl olan okul öncesi öğretmenliği bölümü, üniversitelere bağlı eşzamanlı modelde (3 ya da 4 yıllık eğitim) eğitim vermekte, öğrencileri 180 akts ile mezun olmaktadır. Fransa’da; 3 yıllık lisans diploması, enstitüye giriş sınavı, adayların özgeçmişlerine ait dosyaların incelenmesi ve bire bir görüşme yapılması gibi şartlar geçerli olduğu gibi adaylar 4 dönem yani 2 yıllık ardışık modelli (yüksek okulu bitirip, bir ya da iki yıllık eğitim) bir eğitimle ve 120 akts’lik kredi ile mezun olmaktadır. İngiltere’de adayların; genel ortaöğretim diploması sınavının üç aşamasını geçmiş olması, C veya üstünde not alması, İleri Düzey Genel Eğitim Diploması’nın iki aşamasını geçmiş olması gerekir. İngiltere’de öğrenciler 1. 2. ve 3. seviyelerden herhangi birine sahip olarak mezun olabilirler. 1. Seviyeden mezun olmak için en az 144 akts tamamlanmalıdır. Eğitimde eşzamanlı ve ardışık modeller uygulanmaktadır. İtalya’da ise adayların olgunluk diplomasına ve ortaöğretim II. devre diplomasına sahip olması gerekiyor. 6 dönem yani 3 yıllık bir eğitimde eş zamanlı model uygulanmakla beraber, İtalya’da öğrenim gören öğrenciler 180 akts ile mezun olmaktadır. Rusya’da adayların; başvurdukları fakültenin yaptığı sözlü ve yazılı sınavları geçmesi, ortaöğretim okulu ve pedagoji okullarından mezun olması gereklidir. Okul öncesi öğretmeni olmak için 10 dönem yani 5 yıllık eşzamanlı bir eğitim uygulandığı, öğrencilerin 8884 saatlik eğitim kredisi sonrası mezun oldukları görülmektedir. Türkiye’de ise kabul şartları, lise ve dengi okul mezunu olmak, ÖSYM tarafından yapılan sınavlara girmek ve belirlenen puanı almakla sınırlıdır. Öğrenciler 8 dönem yani 4 yıllık eşzamanlı bir eğitimle ve 237 akts’yi tamamlayarak mezun olmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği programına girme koşulları bakımından diğer ülkelere göre daha az seçici olduğu görülmektedir. Türkiye’nin karşılaştırılan ülkelere göre öğrencilerini daha fazla kredi ile mezun ettiği söylenebilir.

**Tablo 4. Araştırma Yapılan Ülkelerin Okul öncesi Öğretmenliği, Alan, Mesleki ve Genel Kültür Dersleri ve AKTS/Kredi/Saatleri Açısından Karşılaştırılması**

Ülkeler	Genel Kültür Dersleri			Öğretmenlik Meslek Bilgisi			Özel Alan Bilgisi Dersleri			Toplam		
	Sayı	Akts/Saat	%	Sayı	Akts/Saat	%	Sayı	Akts/Saat	%	Sayı	Akts/Saat	%
Almanya	11	52	29	13	59	33	13	69	38	37	180	100
Fransa	2	13	11	8	58	48	10	49	41	20	120	100
İngiltere	3	60	15	7	120	29	11	230	56	21	410	100
İtalya	6	37	20	6	44	25	14	99	55	26	180	100
Rusya	16	1790	20	23	1980	22	43	5114	58	82	8884	100
Türkiye	11	37	16	18	77	32	26	123	52	55	237	100

Tablo 4’te ülkelerin Genel Kültür, Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Özel Alan Bilgisi Eğitimi hesap verileri her bir bölümdeki derslerin toplam akts/saatlerin yüz ile çarpılıp genel toplama bölünmesi ile bulunmuştur. Genel Kültür, Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Özel Alan Bilgisi Eğitimi her bir ülkedeki okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının ders içeriklerine bakılarak gruplandırılmaya çalışılmıştır. Tablo 5’e ait ham veri değerleri Ek 1’de verilmiştir

Genel Kültür derslerine Almanya 11 ders ve 52 akts ile %29, Rusya 16 ders ve 1790 saat ile %20, İtalya 6 ders 37 akts ile %20, Türkiye 11 ders 37 akts ile %16, İngiltere 3 ders ve 60 akts ile %15, Fransa 2 ders ve 13 akts ile %11’lik bir eğitim süresi ayırmıştır. Türkiye’de genel kültür ders sayısı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında fazla fakat aktslerinin az olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde öğretmenlik formasyon derslerine Fransa, 8 ders ve 58 akts ile %48, Almanya 13 ders ve 59 akts ile %33, Türkiye 18 ders ve 77 akts ile %32, İngiltere 7 ders ve 120 akts ile %29, İtalya 6 ders ve 44 akts ile %25, Rusya 23 ders ve 1980 saat ile %22’lik bir eğitim süresi vermektedir. Türkiye’de öğretmenlik meslek bilgisi ders sayısının fazla fakat İngiltere ile karşılaştırıldığında akts oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Türkiye, İtalya ve Rusya ile karşılaştırıldığında ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerine daha fazla önem verildiği görülmektedir.

Rusya özel alan bilgisi eğitimine 43 ders ve 5114 akts ile %58, İngiltere 11 ders ve 230 akts ile %56, İtalya 14 ders ve 99 akts ile %55, Türkiye 26 ders ve 123 akts ile %52, Fransa 10 ders ve 49



akts ile %41, Almanya 13 ders ve 69 akts ile % 38'lik bir eğitim süresi ayırmıştır. Türkiye'de alan bilgisine ayrılan toplam sürenin İtalya ve İngiltere'den pek farklı olmadığı görülmektedir. Özel alan bilgisine en fazla süreyi Rusya'nın ayırdığı görülmektedir. Fransa'da ise iki yıllık bir eğitim verilmesine rağmen özel alan bilgisi eğitiminin yoğun bir şekilde bu yıllara dağıtıldığı görülmektedir. Almanya'nın üç yıllık bir eğitimle alan bilgisi derslerine ayırdığı süre diğer ülkelere göre daha azdır.

Sonuç olarak Türkiye diğer ülkelerin ders oranları ile karşılaştırıldığında Türkiye'de ders sayısının fazla olduğu fakat akts'lerinin düşük olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada Almanya, İngiltere, İtalya, Fransa, Rusya ve Türkiye'nin okul öncesi öğretmen yetiştirme programları incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucu programlar değerlendirilmiş ve toplanan veriler tablolastırılarak Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları ile ilgili önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir.

Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi öğretmen yetiştirme programları amaçlar açısından benzerlik göstermektedir.

Araştırılan ülkelerde uygulanmakta olan okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları öğrenme çıktıları/program yeterlilikleri açısından karşılaştırıldığında İngiltere, İtalya ve Türkiye'de öğrenme çıktıları /program yeterlilikleri belirlenmesine rağmen Almanya, Fransa ve Rusya'da bu yeterliliklerin belirtilmediği görülmektedir. Bu ülkelerin öğrenme yeterliliklerini belirtmemelerinde genel olarak merkezi değil yerel bir anlayışla yönetilmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla herkesin kendi ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yapılan yönlendirme ve işbirliği ile başarılı olduğu söylenebilir (Balci, 2009).

Araştırılan ülkelerde okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları, öğretim süreçleri, alınacak derece arasındaki benzerlik ve farklılıklara bakıldığında her ülkenin giriş koşullarının öğretim süreçlerinin, alınacak derecelerin farklı olduğu görülmektedir.

Araştırılan ülkelerin okul öncesi öğretmenlik programlarındaki; alan çalışması, mesleki yeterlilik, genel kültür dersleri ve akts/saatlerine bakıldığında ülkemizde öğretmenlik mesleki uygulama derslerine daha fazla önem verildiği buna rağmen Fransa'daki gibi tamamen uygulamaya ayrılan ek bir sürenin olmadığı anlaşılmaktadır. Uygulamaya ve nitelikli öğretmen çalışmalarına ayrılan sürecin Türkiye'deki programda yeterli olmayan bir etkinlik olduğu ortaya çıkmaktadır. Koerner'in yaptığı bir çalışmada da (akt. Yüksel, 2011) öğretmenin çok sayıda öğretmenlik meslek bilgisi dersi almasının, iyi performans göstermesiyle ilgisi olmadığı, iyi olmanın koşulunun sağlam bir özel alan bilgisi ve öğretmen gözetiminde uygulama yapılmasından geçtiğini belirtmiştir.

Araştırılan ülkelerin üniversite eğitim süreçleri karşılaştırıldığında okul öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin Almanya, İngiltere ve İtalya'da 3 yıl, Türkiye'de 4 yıl, Fransa ve Rusya'da 5 yıl olduğu görülmektedir. Türkiye'nin okul öncesi öğretmeni ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Bu anlamda yükseköğretime ayrılan süre, üzerinde çalışılması gereken bir konudur.

Fransa'da öğretmen yetiştirme sistemini inceleyen Kiran'a (1995) göre bu sistemin en iyi yanı; öğretmenlik yapmak isteyenlerin yeterli özel alan bilgisi aldıktan (üniversiteyi bitirdikten) sonra bilinçli ve istekli bir biçimde mesleğe yönelmesi ve mesleki dersleri iki yılda almasıdır.

İngiltere'de okul öncesi öğretmeni olmak isteyen bir öğretmen adayı istediği türde bir eğitim alabilmekte, kendisine sunulan alternatiflerden herhangi birini tercih ederek öğretmenlik sertifikasını alabilmektedir. Farklı alternatifler sunulması bu mesleğin seçilmesinde önemli bir etkidir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim programlarındaki alan çalışması faaliyetleri, ders sayısı çokluğu ve konuların verilmiş şekli yeterli olmasına rağmen diğer ülkelere göre uygulama açısından pek çok eksiklik yaşanmaktadır. İngiltere'de her ders için ayrılan sürenin büyük bir bölümü öğrencilerin grup çalışması veya bireysel çalışmaları şeklinde belirtilmekte; Almanya, İtalya, Rusya ve Fransa'da derslerin ders dışı işlemlerine özellikle de uygulamaya büyük önem verilmektedir. Türkiye'de öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerde uygulamalı çalışmalara daha fazla özendirilmesi ve araştırmaya yönlendirilmesi gerekmektedir.

Kilimci (2006) tarafından yapılan çalışmada Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırılmıştır. İngiltere, Almanya ve Fransa'dan daha fazla alan dersi alan Türk öğrenciler öğretmenliğe daha hazırlıksız başlamaktadır. İngiltere'de her bir ders için ayrılan 200 saatlik sürenin büyük bir bölümü öğrencilerin alan çalışması veya bireysel çalışmaları şeklinde belirtilmekte, Almanya, İngiltere ve Fransa'da ise derslerin ders dışı işlenişlerine, özellikle uygulamaya önem verilmektedir. Fransa'da ikinci yıl verilen sınıf içi etkinliklerin yönü tamamen öğretmenlik uygulamasına yöneliktir.

İncelenen ülkelerin hiçbirinde ortaöğretimi tamamlamış öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna girmesi tek bir sınava bağlı bulunmamaktadır. Diğer ülkelerde öğrenciler, ortaöğretimdeki başarı durumlarına ve her okulun kendi belirlediği kriterlere göre üniversiteye yerleştirilmekteyken, Türkiye'de bu durum yükseköğretim kurulunca her yıl düzenlenen sınavlara göre belirlenmektedir. Bu konuda farklı alternatiflerin değerlendirilmesi zorunlu olduğu gibi üniversiteye giriş sınavının öğrenciler için tek umut kapısı olmaktan çıkarılması da önemli bir adım olacaktır.

Kandel'e (akt. Türkoğlu, 1998) göre eğitim sorunları ve amaçları çoğu ülkede bir dereceye kadar benzer durumdadır. Çözüm yollarında, gelenek ve kültür bakımından her ülkede farklılıklar bir dereceye kadar hissedilir. Buna göre eğitim sorunlarının çözülmesi için değişik ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek, farklılıkları ve benzerlikleri saptamak oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği çağın ve ülkenin koşullarına göre sürekli yenilenme çalışmaları içinde olmalı, üretilen projeler araştırma sonuçlarına dayandırılmalıdır. Karşılaştırmalı araştırma çalışmaları teşvik edilmeli ve programlar geliştirilirken bu çalışmalar göz önünde bulundurulmalıdır.

Tight (1994) ise öğretmen yetiştiren kurumların küreselleşen dünyada yenilikleri dikkate alarak, kendilerine özgü özellikleri kaybetmeden geleneklerin ötesine ulaşmaları gerektiğini belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği programına alınacak öğrencilerin kabul koşulları diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanılarak yeniden düzenlenmelidir. Okul öncesi öğretmenliğine uygun bireylerin seçilmesi için farklı kriterler geliştirilmelidir. Sadece ÖSYM tarafından yapılan başarı puanına göre yerleştirme yapılmamalıdır. Okçabol'a (2005) göre eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin niteliğinin istenilen düzeyde olması için bu programa başvuran bireylerde farklı özelliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymuştur.

Bu çerçevede Türkiye'de okul öncesi öğretmen eğitiminin 5 yıl olarak düzenlenerek eğitimin ilk üç yılında genel kültür ve özel alan derslerinin okutulması son iki yılında ise mesleki beceri ve uygulama ağırlıklı ardışık bir eğitimin verilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Ders sayısının fazla olması iyi bir eğitim alındığının göstergesi değildir. Bunun yerine bir dersin dönemlere yayılarak ayrıntılı işlenmesi, derse ait uygulamaların artırılması daha yararlı olabilir. Öğrencilerin alabileceği seçmeli derslerin sayısı artırılarak, bu derslerin öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını destekleyecek nitelikte olması okul öncesi öğretmen eğitiminde kalite ve niteliği artırabilir.

Bu çalışmada Almanya, İngiltere, İtalya, Fransa, Rusya ve Türkiye gibi okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı ülkelerin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları incelenmiştir. Başka bir çalışmada okul öncesi eğitimi zorunlu olan ülkelerde okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları incelenebilir. Yine bu çalışmada altı ülkenin okul öncesi öğretmenliği programları amaç, yeterlilik, giriş koşulları, öğrenim süresi, alınacak dereceleri karşılaştırılmıştır. Başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenliği programları, ders içerikleri yönüyle karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baysal, Z.N. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cramer, J. F., Browne, G. S. (1982). *Çağdaş eğitim milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme*. (Çev. Oğuzkan, F). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Gözütok, D. (2001). *Program değerlendirme*. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Gelecek için eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Erginer, A. (2009). *Avrupa birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kantos, Z.E. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. A.Balcı (Ed.). *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt. Koehl, R.
- Kıran, A. E. (1995). Fransız öğretim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11: 163-169.
- Lauterbach, U., Mitter, W. (1998). Theory and methodology of international comparisons *Vocational Education And Training – The European Research Field Background Report – c. II. s.3-38*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 92-828-36142
- Neff, K., A. Lauwerys, J. A., Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Okçabol, R.(2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Şimşek, H. ( 1997). *21. Yüzyılın eşiğinde, paradigmlar savaşı, kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Tight, M. (1994). Models of part-time higher education: Canada and the United Kingdom, *Comparative Education*, 30(3): 183–192.
- Topbaş, E. (2004). Fransa’da öğretmen eğitimi: Öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1) (6782).
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yüksel, İ., Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- <http://www.meb.gov.tr>. 16.06.2011.
- <http://www.eng.unibo.it/PortaleEn/Academic+programmes/Courses/ListingCoursesXP.htm> 02.05.2011.
- <http://www.roehampton.ac.uk/undergraduate-courses/index.html> 03.05.2011.
- <http://www.mpgu.edu/umo/standarty/030900/030900pl.htm>.03.05.2011
- [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-ewxx-t\\_01\\_/user\\_files/\\_fruehe\\_Bildung/PH\\_EFH\\_Lubu\\_Doku3\\_Studienverlaufsplan1.p](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-ewxx-t_01_/user_files/_fruehe_Bildung/PH_EFH_Lubu_Doku3_Studienverlaufsplan1.p). 28.04.2011.
- <http://www.international-office.fh-koeln.de/english/faculties/overview/f01/institutes/u/01525.php>. 02.05.2011.
- <http://www.atauni.edu.tr>. 01.05.2011
- [http://www.paris.iufm.fr/IMG/pdf\\_Master\\_Professeur\\_des\\_ecoles\\_-\\_Paris.pdf](http://www.paris.iufm.fr/IMG/pdf_Master_Professeur_des_ecoles_-_Paris.pdf). 16.05.2011