



Araştırma Makalesi

**Türkiye ve Bazı Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**

**Comparative Analysis of the Teacher Training Programs in Turkey and Some Developed Countries**

Research Article

Abdullah Kalkan\*<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2021  
Cilt 3 Sayı 1  
Sayfalar: 1-16  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 10.02.2021  
Kabul : 28.04.2021

DOI: 10.47770/ukmead.878302

**Özet**

Bu araştırma, gelişmiş bazı ülkelerde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistem ve programlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programları değişik boyutları ile ele alınmıştır. Araştırma, bu ülkelerde öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar, öğretmenlik programlarına giriş koşulları, öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretilen ders programlarının nitelikleri ve öğretmen adaylarının mesleğe atanma koşulları alt başlıklarından oluşmaktadır. Araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme programları yatay yaklaşım kullanılarak incelenmiş, ülkelerin sistem ve programları araştırma soruları kapsamında aralarında güçlü-zayıf yönler, benzer ve farklı yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Karşılaştırmalı program, öğretmen eğitimi, yükseköğretim programları

**Abstract**

This study aims to examine systems of teacher training and programs developed in some countries and in Turkey. Within this research, Finland, Estonia, Germany, England, Denmark, Belgium, Japan, and Turkey’s teacher training programs have searched with different dimensions. In these countries, the institutions responsible for teacher training were examined with subheadings; entrance requirements to teaching programs, qualifications taught in teacher training institutions and the conditions for appointment of teacher candidates to the profession. Data were obtained from qualitative researches by using document analysis method. The teacher training programs of the countries were examined using a horizontal approach, and within the scope of the research questions on the systems and programs of the countries, strengths and weaknesses, similar and different aspects were determined. According to the findings of the research, the entry requirements for teacher training programs differs from country to country.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2021  
Volume 3 No 1  
Pages: 1-16  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 10.02.2021  
Accepted : 28.04.2021  
DOI: 10.47770/ukmead.878302

Comparative program, high education program, teacher training **Keywords**

<sup>1</sup>Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi, [abdullabkalkan74@gmail.com](mailto:abdullabkalkan74@gmail.com)

## GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği insanlık tarihi boyunca, toplumsal kültürü gelecek kuşaklara aktaran ve bilgi ile öğrenenler arasında bir köprü görevi gören en saygın mesleklerden birisidir (MEB, 2017). Milattan Önce Mezopotamya’da, Mısır’da eğitimin sarayın ve tapınakların kontrolünde olduğu tarihi kalınlardan anlaşılmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminin kurumsal bir kimlik kazanması Helenistik Döneme rastlamaktadır. Mezopotamya ve Mısır’da eğitimin alanında uzman eğitimciler tarafından verildiği görülmektedir. Aynı şekilde Yunan eğitim sisteminde erdemli ve seçkin bireyler yetiştirmeye yönelik bir eğitim anlayışı hâkimdi (Çam, 2016). Türk Toplumunda ise tarihte bilinen ilk teşkilatlı Türk Devleti olan Hunlarda göçebe yaşama uyum sağlamaya ve toplumsal kültürü yeni nesillere aktararak dinamik bir toplum oluşturmaya yönelik askeri, dini ve mesleki alanda eğitimler verilmekteydi. Göktürklerde de Hunlara benzer şekilde töre yolu ile eğitim verilmekteydi. Ancak Göktürklerin kendilerine özgü alfabe geliştirmeleri ve yazılı eserler bırakmaları Hunlardan bu yönde farklılaştığını göstermektedir. Uygurlarda ise yerleşik hayata geçilmesiyle eğitim kurumsallaşmasını sağlamıştır (Hali ve Rencüzoğulları, 2017). Büyük Selçuklu Devletinde bu kurumsallaşmanın Nizamiye Medreseleri ile zirveye çıktığı görülmektedir. Bu kurumsallaşma ve eğitsel örgütlenme daha da profesyonelleşerek günümüze kadar gelmiştir.

Eğitimin en önemli ögesi öğretmendir. Yapılan araştırmalar eğitimin en önemli ögesinin öğretmen olduğunu doğrulamaktadır. (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Milletlerin güçlenmesi ve belli değerleri elde edebilmesi ancak bilginin belli amaçlar kapsamında etkin olarak öğretilmesiyle sağlanabilir. Bu yüzden eğitim öğretim kavramları bütün toplumlar için hayati bir anlam taşımaktadır (MEB, 2017). Eğitim kurumunun ana amacı bireyin kendisini tanımasını ve bilmesini sağlamaktır (MEB, 2018). Öğretmen ise onun sınıfta günlük hayata uyum sağlamasına, istenilen öğrenme yaşantıları kazanmasına ve kendisini tanımasına kılavuzluk eden uzman bir sanatçı aynı zamanda bir bilim insanıdır (Oliva ve Gordon, 2018, s. 395; TDK, 2021). Öğretmenlik eğitimle ilişkili sosyal, pedagojik aynı zamanda bilimsel özelliklere sahip, alanında uzmanlık bilgi ve becerisini bütün eğitsel alanlarda kullanmayı gerektiren bir meslek dalı olarak tanımlanır (Gül, 2016). Bununla birlikte 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenlik mesleğini, Devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmen öğrenme yaşantısında öğrenciye yol gösterir ve ona öğrenmeyi öğretir ve öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyle sürekli etkileşim halindedir. Öğretmenin öğrenciyle etkileşimi, onun derse olan tutumu, mesleki anlamdaki alan bilgisi, genel kültürü ve deneyimi o öğretmenin niteliğinin bir göstergesidir (Aytaç ve Er, 2018).

Öğretmen eğitimin en önemli ögesi olması nedeniyle nitelikli öğretmen yetiştirme mücadelesi ülkelerin her zaman gündemlerini meşgul etmeye devam etmiştir (MEB, 2017). Nitelikli öğretmen belli başlı becerilere sahip olması gerekir (Karataş, 2020). Bu beceriler öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleğinin sahip olması gerekli olan nitelikleri genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak sınıflandırmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlik meslek yeterliklerini mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) olmak üzere üç başlık altında toplamıştır (MEB, 2017). YÖK öğretmen yetiştirme programları lisans bazlı dersleri ise “alan eğitimi dersleri” (%45-50); “öğretmenlik meslek bilgisi dersleri” (%30-35) ve “genel kültür dersleri” (%15-20) olmak üzere üç grupta toplanmıştır (YÖK, 2020).

Türkiye’de eğitimin işlevlerini yerine getiremediği, ezberci yapısının olduğu, lisans eğitiminin nitelik ve işlevinin zayıf olduğu, değer eğitiminin eksik olduğu, eğitimin öz farkındalık kazandıramadığı, eğitim sisteminin istikrarsız olduğu, yerli bir eğitim sisteminin olmağı...vb. gibi sorunların olduğunu öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Eğmir ve Çelik, 2021). Öğretmen yetiştirme niteliği ile ilgili sorunların yanında bir diğer önemli sorun öğretmenlik programlarından mezunu olmayan öğretmen adaylarıdır. Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca(2015)’in yapmış olduğu bir araştırmaya göre öğretmenlik programı mezun olmayıp pedagojik formasyonla öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimini, mesleki becerileri pratikte kullanamam, öğrenci motivasyonu ve deneyimsizlik gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini ifade etmiştir. Bu tür sorunlar öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra da devam etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelere bakıldığında ülkeler kendilerine özgü önemli öğretmen yetiştirme politikaları geliştirmişler ve öğretmen adaylarını çok yönlü yetiştirmeye özen göstermişlerdir. Bu ülkelerde öğretmen adayları birçok aşamadan geçmektedir. Öğretmenliğe başladıktan sonra da öğretmenler dönem dönem değerlendirmeye alınmakta ve asil öğretmenliğe geçene kadar ancak gözetmen eşliğinde mesleklerini yapmaları söz konusu olabilmektedir (Gül, 2016). Mentorluk desteği; kurumda daha deneyimli meslektaşların stajyer öğretmenlere sağladığı profesyonel destektir (Dolton, Marcenaro ve She, 2018). Mentorluk hizmeti alan aday öğretmenlerle hizmet veren mentorler bu süreçte deneyimlerini paylaşmaktadırlar. PİSA ve TIMSS sınavlarında yüksek performans gösteren ülkelerde mentorluk oldukça yaygın bir uygulamadır. Bu uygulamadaki amaç öğretmenlerin mesleğe uyumlarını kolaylaştırmaktır. Ülkemizde de aday öğretmenlere yönelik mentorluğa benzeyen bir uygulama vardır. Bu uygulama aday öğretmenler için rehber öğretmen görevlendirilmesidir. Ancak rehber öğretmen görevlendirmesinin işlevsel olarak uygulanabildiğini söylemek oldukça zordur (İlğan, 2021).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda birçok sorun vardır. Bu sorunların en bariz olanlardan birincisi programlara öğrenci seçilirken puan harici herhangi bir kriter olmamasıdır. İkincisi öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci alımındaki arz talep dengesizliğidir. 2018 verilerine göre Türkiye’de 93 eğitim fakültesinde lisans öğrencilerinin %9 (221 bin 530) eğitim fakültelerinde veya eğitim bilimleri enstitüsünde eğitim görmektedir. YÖK verilerine göre eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme programlarında yüksek lisans yapan öğrenci 39 bin 556, doktora yapan öğrenci sayısı ise 6 bin 907’dir

(<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363>). Atamalarda yüksek lisans ve doktora mezunlarına herhangi bir öncelik tanınmamaktadır. Oysa Finlandiya ve Estonya gibi ülkeler öğretmen seçiminde en az lisans üstü şartı aramaktadır (Aykaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014; Aksarı, 1997; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Üçüncüsü ise öğretmen yetiştirme konusunda fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarının istihdam sorunudur. YÖK 2020 verilerine göre KPSS “Eğitim Bilimleri Sınavına” başvuran öğrenci sayısı 471.506 olarak belirlenmişken (YÖK, 2021) 2020 yılında (Ocak ve Haziran ayı atamalarında) MEB öğretmen atama sayısı yaklaşık 40.000’dir (MEB, 2020a). Bu verilere göre mezun olan her on öğretmenden ancak birisi atanabilen öğretmendir. Bu durum başarılı ve nitelikli öğrencilerin üniversite sınavlarında öğretmenlik programlarından çok imkanları daha iyi olan başka programları tercih etmelerine neden olmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelere bakıldığında ülkelerin eğitim politikalarından sorumlu kurumlarca iki hususa önemle dikkat ettikleri görülmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenlik programlarına kabul edilecek öğrenci sayısı ihtiyaca göre belirlenir ve önceden konulan genel kriterler dâhilinde öğrenci alınır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu ülkelerin birçoğunda ulusal sınavın yanında adayların öğretmenliğe yatkınlığına yönelik mülakat ve performans sınavları yapılmaktadır (OECD, 2019). Bu ülkeler daha öğretmenlik programlarına girişte ve öğretmen atamalarında oldukça planlı hareket ettikleri ve öğretmenlik programına girişte adayların ilgi istidat ve kabiliyetlere göre seçim yaptıkları görülmektedir. Örneğin öğretmenlik mesleği en popüler mesleklerden biri olan ve uluslararası sınavlarda başarısını tüm dünyaya kanıtlayan Finlandiya öğretmen ihtiyacına göre belirlenen kontenjan dahilinde programlara öğrenci alırken aday yazılı giriş sınavının yanında yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmalarının gözlemlenmesine yönelik bir işleme tabi tutulur. Öğretmenlik programında okumaya hak kazanan nitelikli öğrenciler mezun olduklarında da iş bulma sıkıntısı yaşamamaktadırlar (Ekinci ve Öter, 2010, s. 24). Aynı şekilde araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde de öğretmenlik programlarına öğrenci seçerken kendilerine has benzer yöntemler izlemektedirler. Ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarında öncelik verdiği konular hemen hemen benzerdir. Diğer taraftan öğretmenlik uygulamaları bu ülkeler için olmazsa olmazdır. Çünkü öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda gerçek sınıflarda ilk elden deneyim kazanırlar (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Bu ülkelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik yapmış oldukları sistemli çalışmaların uluslararası PISA, TIMSS, PIRLS ...vb gibi sınavlarda meyvelerini verdiği görülmektedir. Bu bağlamda uluslararası sınavlarda sürekli üst sıralarda kendini gösteren gelişmiş ülkelerin öğretmenlik programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve ülkelerin öğretmen yetiştirme konusundaki güçlü yönlerinin tespiti edilmesi önemlidir. Bu yönüyle bu araştırmanın gelecekte geliştirilmesi planlanan öğretmen yetiştirme programlarına ışık tutacağı öngörülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada inceleme kapsamına alınan gelişmiş bu ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ve modelleri ele alınmıştır.

### **Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Süre ve Öğretmen Yetiştirme Modelleri**

Öğretmen yetiştirmede genellikle ardışık ve eşzamanlı olmak üzere iki model kullanılmaktadır. Eş zamanlı model; akademik derslerle eşzamanlı olarak, mesleğe yönelik dersler birlikte verilmektedir. Ardışık modelde ise, yükseköğretimi herhangi bir alanda tamamlayıp öğretmen olmak isteyenlerin öğretmenlik eğitim programlarına katılmalarıdır. Bu diğer alanlardan yüksek vasıflı profesyonel elemanlar mesleğe dâhil edilmesi şeklindedir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Araştırma kapsamında incelenen ülkelerdeki öğretmen adaylarının istihdamı için gerekli şartlar aşağıda ifade edildiği gibidir:

Finlandiya, Estonya, Almanya ve Danimarka okul öncesi öğretmenliği için üç yıllık bir eğitim yeterli görülürken İngiltere ve Türkiye lisans düzeyinde dört yıllık bir eğitimi atama için zorunlu kılmaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Ancak Japonya tüm kademeler için iki yıllık ön lisans mezunları sadece verildikleri yerlerde geçerli olmak üzere geçici öğretmenlik sertifikasıyla öğretmenlik yapılabilmektedir (Gül, 2016). Araştırma kapsamında incelenen ülkelere Finlandiya, Estonya ve Almanya ilkök, ortaokul ve lise için lisansüstü şartı ararken İngiltere, Japonya ve Türkiye tüm kademeler için lisans (dört yıl) şartı aramaktadır. Belçika okulöncesi, ilkök ve ortaokul öğretmenliği için lisans, lise öğretmenliği için yüksek lisans şartı aramaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu araştırma kapsamında incelenen ülkelerin kademelerine göre uygulanan öğretmen yetiştirme modelleri aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi: eğitim modelleri incelenen ülkelere Belçika, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Japonya, Türkiye eş zamanlı modeli uygularken İngiltere ardışık model uygulamaktadır.

İlkokul: Belçika, Danimarka, Finlandiya, Japonya, Türkiye eş zamanlı model uygularken İngiltere ve Almanya ardışık, Estonya eşzamanlı ve ardışık modelin her iki modeli de uygulamaktadır.

Ortaokul: Belçika, Danimarka, Finlandiya, Japonya, Türkiye eş zamanlı model uygularken İngiltere ve Almanya ve Estonya ardışık model uygulamaktadır.

Lise: Finlandiya ve Japonya eş zamanlı model uygularken İngiltere, Almanya, Estonya, Belçika, Danimarka ardışık; Belçika ve Türkiye eşzamanlı ve ardışık model uygulamaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Genel olarak öğretmen yetiştirme programları incelenen ülkelere ardışık modelle öğretmenlik sistemine girenlere çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Bu programlar öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda pedagojik formasyon, psikolojik disiplinler, öğretme sanatı, metodoloji ve öğretmenlik alan uygulaması alan derslerinden oluşmaktadır. Ayrıca, Belçika’da yetişkin eğitim merkezleri, Almanya’da öğretmen yetiştirme kurumlarında lisans ve lisansüstü alan mezunlarına yönelik programların yanında, Danimarka’da üniversite mezunlarına (Merit-Teacher programı dâhilinde 150 kredilik dersleri tamamlayanlara),



İngiltere’de ise okullarda çalışması için eski askerlere, matematik ve fizik mezunlarına yönelik programlar vardır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Günümüzde bilimdeki hızlı gelişmeler dünyada eğitim ve öğretime yeni anlamlar yüklemeyi zorunlu kılmış ve öğretmenin sorumluluğunu daha da arttırmıştır. Bu yüzden öğretmen adaylarının donanımlı ve çağın gereklerine uygun bir şekilde yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları beklentilere cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu beklentiler 1996 yılına kadar toplumun gelişmişlik düzeyi ile ilgili olarak “her şeyi bilen öğretmen” aynı zamanda öğrencilerinin bulunduğu çevrenin gereksinimlerinden sağlık, psikoloji, beslenme, ekonomik, siyasi ve hukuki alanlardaki gereksinimlere cevap veren beklentilerdi. Bu yıla kadar öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler ve nitelikleri de bu yöndeydi. 1997 yılından itibaren ise öğretmen yetiştirme modeli mesleği “öğretim teknisyenliği” olarak düzenlemeyi amaçlamaktadır. Öğretim teknisyenliği modelinin merkezinde yeniden yapılandırıcılık vardır (Üstüner, 2004). Çünkü öğretimle ilgili geçmiş dönemlerde yapılan “süreç-ürün” odaklı çalışmalar yerini öğretmen performansına dönük durum çalışmalarına bırakmıştır. Bu süreçte öğrencinin zekâ alanlarına, bireysel farklılıklarına, sosyal yönüne ağırlık veren performansa dayalı değerlendirmenin yer aldığı bir sistem benimsenmiştir (Oliva ve Gordon, 2018, s. 403). Dolayısıyla eğitim anlayışındaki bu yeni gelişmelerle paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarının yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de Avrupa ülkeleri ile Türk öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırılmış bir çok çalışma vardır. Bunların büyük bir çoğunluğu tez ve makale çalışmalardan oluşmaktadır. Yapılan makale çalışmalarından bazıları ve konusu şöyledir: Aytaç ve Er (2018), “Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi” adlı çalışması Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneğine karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Gül (2016) “Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması” adlı çalışması ile ülkeler arası öğretmen yetiştirme ve seçme sistemleri karşılaştırılmıştır. Uygun, Ergen ve Öztürk (2011) “Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması”; Doktora tez çalışmaları ise, Kilimci (2006) “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması”, Yaman (2018) “Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017)” Yıldız, (2013) “Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu” gibi çalışmalardır. Bu çalışmalarda değişik ülkeler ile Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılmıştır.

Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları bakımından incelenmesi ile ilgili alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile araştırma kapsamındaki ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları, öğretmenlik uygulamaları, staj ve öğretmenlik mesleğine atanmaya ile ilgili kapsamlı bir araştırma olması bakımından diğer çalışmalardan farklılık arz etmektedir. Ayrıca incelenen ülke sayısı ve ülkelerin seçimi açısından ölçüt kabul edilen kriterler (Tablo 1) bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Çalışmanın öğretmen yetiştirme ve geliştirme bakımından ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının özellikleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

### Araştırmanın amacı

Bu araştırma, eğitim performansı bakımından gelişmiş olan Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya’nın Türkiye öğretmen yetiştirme sistem ve programlarının karşılaştırmalı olarak incelemeyi, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak Türk eğitim sistemini niteliksel olarak geliştiren öğretmen yetiştirme programlarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme kurumları hangileridir?
2. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşulları nelerdir?
3. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının nitelikleri nelerdir?
4. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleğe atanma (istihdam) koşulları nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma konusu itibarıyla ülkeler arasında bir karşılaştırma araştırması olup, araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerini kullanmak suretiyle algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde bütüncül olarak ortaya konulması amacıyla nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011, s. 24; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Doküman incelemesi ise araştırılması düşünülen olgu ve olaylar ile ilgili dokümana ulaşma, birincil kaynak olarak çeşitli dokümanı anlama, onların irdelenmesi ve analiz edilmesine dayalı bir araştırma yöntemi olup, araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesidir (Kıran, 2020; Özkan, 2019, s. 5; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Araştırmada yatay yaklaşım

kullanılarak incelenen ülkelerin sistem ve programları araştırma soruları kapsamında aralarındaki benzer ve farklı yönler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yatay yaklaşım; eğitim sisteminin tüm boyutlarıyla ele alınması, o döneme ait olan tüm değişkenler bir araya getirilerek farklılıkların saptanması çalışmasıdır (Kilimci, 2006). Bu yaklaşımda araştırılan ülkelerin eğitim sistemi ayrı ayrı incelenir benzerlik ve farklılıklar ortaya konur (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

### Araştırmanın materyali

Araştırma verileri çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin tespitine yönelik öğretmen yetiştirmeden sorumlu ilgili kurumların dijital veya basılı kaynaklarından ve erişilebilen diğer kaynaklardan elde edilmiştir. Çalışmada bu ülkelerin seçilmesinde şu kriterler dikkate alınmıştır.

1. Araştırma kapsamında kişi başı GSMH dünya sıralamasında ilk 30 içinde olmaları,
2. TIMSS 2019 ve PISA 2019 sınavlarında ilk 15'in içinde olan OECD ülkeleri arasından seçilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan ülkelerle ilgili bazı bilgiler Tablo1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

2019 Verilerine Göre Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Kişi Başı GSMH'sı, PISA ve TIMSS Sıralamaları

Ülkeler	Kişi Başı GSMH (\$)	PISA (OECD) 2018 Performansı**			TIMSS2019 Genel Raporuna Göre Başarı Sıralaması*			
		Okuma	Matematik	Fen	Matematik Alanı		Fen Bilimleri Alanı	
					4.Sınıf	8. Sınıf	4.Sınıf	8. Sınıf
Finlandiya	48.780	3	11	1	19	14	6	6
Estonya	23.723	1	3	3	Katılmadı	Katılmadı	Katılmadı	Katılmadı
Almanya	46.445	15	15	11	25	Katılmadı	28	Katılmadı
İngiltere (Birleşik Krallık)	42.330	10	13	9	8	13	12	14
Danimarka	60.170	13	8	20	21	Katılmadı	22	Katılmadı
Belçika	46.420	17	10	15	17	Katılmadı	35	Katılmadı
Japonya	40.246	11	1	2	5	4	4	3
Türkiye	9.126	31	33	30	23	20	19	15

\*TIMSS 2019 genel raporuna göre dördüncü sınıf kategorisinde 58, sekizinci sınıf 39 ülke katılım sağlamıştır.

\*\* PISA 2018 OECD ülkelerinden 36 katılım sağlamıştır.

**Kaynak:** 1. MEB, 2020b, TIMSS 2019 Türkiye ön raporu; MEB, 2019. *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu; Dünya Bankası (WorldBank), 2019. Ülkelerin Ekonomik Raporları*

Tablo1'de görüldüğü gibi, Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'nin 2019 kişi başı GSMH'sı, 2018 PISA ve 2019 TIMSS raporları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre araştırma kapsamına alınan ülkelerin kişi başı GSMH'sı ve uluslararası sınav başarıları Türkiye'den daha üst sıralarda oldukları görülmektedir.

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verilerin analizinde "betimsel yaklaşım" kullanılmıştır. Betimsel yaklaşımda amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış şekliyle okuyucuya sunulmasıdır. Bu yaklaşımda veriler sistematik ve açık biçimde betimlendikten sonra açıklanıp yorumlandıktan sonra neden sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Veriler konu ile ilgili yayımlanmış kitap, makale, tez, Avrupa Komisyonu sonuç raporları, MEB, YOK, ÖSYM'nin veri kaynakları ve internet kaynaklarından elde edilmiştir. Konu ile ilgili olarak 1827 sayfa incelenmiş ve araştırmada Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları dikkate alınmıştır. Toplanan araştırma verileri betimsel bir yaklaşımla herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan sunulması yoluyla LeCompte ve Goetz modeliyle iç güvenilirliği sağlanmıştır. LeCompte ve Goetz modelinde iç güvenilirlik dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin herhangi bir yorum yapılmadan okuyucuya sunulması ve yorumun daha sonraya bırakılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 275).

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika Japonya ve Türkiye öğretmen yetiştirme sistem ve programları incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

## 1. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlara ilişkin bulgular

Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Bu durum öğrenci seçimi ve istihdama da yansımaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde genel olarak öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan kurumlar aynı zamanda öğretmen mesleğinin planlanmasından da sorumludurlar. Öğretmenlik mesleğinin planlanması ile ilgili olarak Estonya ileriye yönelik bir planlama yapılmazken öğretmenlik mesleğinin planlanmasından, İngiltere ve Japonya (merkezi ve yerel yönetimler birlikte planlar) hariç Finlandiya, Almanya, Danimarka, Belçika ve Türkiye’de merkezi yönetim sorumludur. Planlamadan kasıt, ileride ihtiyaç duyulacak öğretmen sayısı, öğretmen yetiştirilen kurumlara alınacak öğrenci sayısı, istihdam... gibi konulardır. Öğretmenlik mesleğinin şuan ve gelecekteki durumu ile ilgili karar vericiler Tablo2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmen Yetiştirmeden Sorumlu Kurumlar*

Ülkeler	Sorumlu Kurum	Öğrenim Yeri
Finlandiya	: Eğitim Bakanlığı	Eğitim Fakülteleri
Estonya	: Eğitim Bakanlığı	Üniversiteler
Almanya	: Yönetimde yerel sistem hâkimdir	- Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Programları, - Yüksek öğretmen okulları - Eğitim enstitüleri - Yüksek öğretmen okulları - Sanat eğitim okulları
İngiltere	: Milli Eğitim ve Beceriler Bakanlığı	Eğitim Fakülteleri
Danimarka	: Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı	- Üniversite Kolejleri - Üniversiteler
Belçika	: Eğitim Bakanlığı	- Üniversite kolejleri, - Üniversiteler, - Yetişkin Eğitim Merkezleri
Japonya	: Eğitim Bakanlığı	- Eğitim fakülteleri, - Devlet üniversiteleri, - Özel üniversiteler - Öğretmenlik sertifikası veren bakanlık tarafından onaylanmış fakülteler
Türkiye	: Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu	Eğitim Fakülteleri

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Finlandiya, Estonya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye öğretmen yetiştirmeden merkezi yönetimler sorumluyken, Almanya ve İngiltere’de (Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle) yerel yönetimler sorumludur. Bu ülkelerin bazılarında kendine özgü farklı uygulamalar da vardır. Örneğin; Belçika da Belçika Flaman bölgesi ve Belçika Fransız Toplumları olmak üzere iki tür öğretmen yetiştirme modeli vardır ama her iki bölgede de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar aynıdır. Bunlar Eğitim Bakanlığı, üniversite kolejleri, yetişkin eğitim merkezleridir.

## 2. Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşullarına ilişkin bulgular

Öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde iki tür yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi öğretmenlik programlarına kabul edilecek öğrenci sayısı ihtiyaca göre belirlenir. Bu yaklaşımla programlardan mezun olan öğretmen adayları genelde doğrudan işe alınırlar. Bu yüzden bu yaklaşımla programa öğrenci seçen ülkeler daha programa girişte öğrenci seçerken oldukça seçici davranırlar. Bu planlamayı ülkenin eğitimden sorumlu kurumları (Tablo 2) yapar. İkinci bir yaklaşım ise gelecekteki öğretmen ihtiyacı gözlemlenmeden önceden belirlenen genel kriterler dâhilinde öğrenci alınmasıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Yükseköğretim kurumlarına girmek için ülkeler arasında farklı uygulamalar olsa da OECD ülkelerinin hemen hemen yarısından fazlasında devlet üniversitelerine girmek için ulusal merkezi sınavlar yapılmaktadır. Ancak araştırma kapsamındaki Avrupa ülkelerinde özel yükseköğretim kurumları için sınav daha azdır (OECD, 2019). Bu ülkelerin neredeyse tamamında yükseköğretime giriş için olmazsa olmaz lise mezuniyet şartıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Araştırma kapsamında incelenen ülkelere ait öğretmenlik programlarına giriş koşulları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**  
Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları

Ülkeler	Giriş Koşulları
Finlandiya	- Üniversite Sınavı - Yetenek Testi - Mülakat
Estonya	Üniversiteler kabul koşullarını kendileri belirler. Ayrıca öğrencilerin iletişim ve iş birliği gibi becerilerine bakılır. Genelde programlara mülakatla öğrenci kabul edilir.
Almanya	- ABİTUR Başarı (Lise bitirme sınavı) Sertifika
İngiltere	Genel Ortaöğretim (GCSE) + İleri Düzeyde Eğitim (GCE) Sertifikası+ Mülakat
Danimarka	Yükseköğretime geçiş sınavından başarı ve Üniversitelerin belirlediği derslerde teorik ve uygulama sınavından başarılı olmak
Belçika	Ortaöğretim diploması
Japonya	İki aşamalı bir sınav -Üniversiteye Giriş Sınavı (ulusal bazda) -Üniversiteler kendi giriş sınavını yapar
Türkiye	YKS (TYT ve AYT) sınavı vardır.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları her ülkeye özgü olarak değişiklik göstermektedir. Finlandiya, Japonya, Türkiye gibi ülkeler yarışma sınavını tercih ederken diğer beş ülkeden Almanya "lise bitirme sınavı sertifikası (ABİTUR)", İngiltere Genel Ortaöğretim (GCSE) sertifika sınavı aramaktadır. Bununla birlikte Belçika, Almanya ve Türkiye hariç diğer beş ülke ya mülakat yapmakta veya giriş koşullarını tamamen üniversitelerin kendilerine bırakmaktadır.

### 3.Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının niteliklerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının nitelikleri ile ilgili olarak öğretmenlik programlarının kademelerine göre süreleri, programlarda öğretmen adaylarının almaları zorunlu olan dersler, ülkelerin öğretmenlik programlarındaki ortak konular, alternatif öğretmen yetiştirme programları ve niteliklerine yer verilmiştir. Ülkelere göre öğretmenlerin eğitim süreleri Tablo 4'teki gibidir.

**Tablo 4.**  
Öğretmenlik Programlarının Kademelerine Göre Süresi

Ülkeler	Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitim Süresi (yıl)			
	Okulöncesi Öğretmeni	İlkokul Öğretmeni	Ortaokul Öğretmeni	Lise Öğretmeni
Finlandiya	3	5	5	5
Estonya	3	5	5	5
Almanya	3	6,5	6,5	6,5
İngiltere	4	4	4	4
Danimarka	3-5	4	4	6
Belçika	3	3	3	5
Japonya	2-4	4	4	4
Türkiye	4	4	4	4

**Kaynak:** Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adayları hizmet öncesinde görmüş oldukları eğitim süreleri görev alacakları öğretim kademelerine göre değişiklik göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik programlarının süreleri ülkelerin kullandıkları modellere göre farklılaşmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmenlik programlarının süreleri 3 ile 6,5 yıl arasında değişmektedir. Bazı ülkelerde eğitim süresinin fazla olmasının temel nedeni bazı ülkelerde öğretmen olma şartının en az yüksek lisans mezunu olmak şartı aranmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenen sekiz ülkenin tamamında okulöncesi öğretmenleri için lisans mezunu olmak yeterlidir. İlkokul ile ortaokul öğretmenliği için İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye'de lisans mezunu; Finlandiya, Estonya ve Almanya asgari yüksek lisans mezunu şartı vardır. Aynı şekilde lise öğretmenliği için İngiltere, Japonya ve Türkiye lisans mezunu şartı aranırken diğer beş ülke yüksek lisans şartı aranmaktadır. Lisan süreleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte üç ila dört yıl arasında değişmektedir. Aynı şekilde lisansüstü süreleri (lisans dahil) ise beş ile altı buçuk yıl arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik programlarında alması gereken ders kredileri Tablo 5'teki gibidir.



**Tablo 5.***Öğretmenlik Programlarında Alınması Zorunlu Ders Kredileri*

Ülkeler	Öğrenim Boyunca Kredi	Zorunlu Öğretmenlik Uygulaması (Gün)	Kurum Deneyimi Kredi
Finlandiya	300	60	Lisans ve Yüksek Lisans 25 Kredi
Estonya	300	60	Yüksek Lisans 15 Kredi
Almanya	---	282	Yüksek Lisans 24 Kredi
İngiltere	360	120	Lisans 20 Kredi
Danimarka	180	100	Lisans 30 Kredi
Belçika	180	120	Lisans 40-45 Kredi
Japonya	124-159	20	Lisans 45 kredi
Türkiye	140-150	30	Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 olmak üzere iki dönemdir. Lisans 21 Kredi

**Kaynak:** Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Çelik ve Bozgeyikli, 2019; YÖK, 2018

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere öğretmenlik programları yüksek lisansa dayalı olan ülkelerde ders kredileri lisansa dayalı program uygulayan ülkelere göre çok daha fazladır. Ancak zorunlu öğretmenlik uygulaması veya kurum deneyimi konularında bu durum farklılık göstermektedir. Ders kredileri bakımından en çok olan ülkeler İngiltere, Finlandiya ve Estonya iken en düşük ülkeler Japonya ve Türkiye'dir. Zorunlu öğretmenlik uygulaması olarak en çok Almanya'da iken en az öğretmenlik uygulaması Japonya'dadır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerdeki öğretmenlik programlarının ortak dersleri Tablo 6'da verildiği gibidir.

**Tablo 6.***Ülkelerin Öğretmenlik Programlarındaki Ortak Dersler*

	Finlandiya	Estonya	Almanya	İngiltere	Danimarka	Belçika	Japonya	Türkiye
Konu Alan Eğitimi	60 Kredi	60 Kredi	%59	%38	140 kredi	120 saat	%55-60	%45-50
Pedagojik Formasyon	%8 (25 kredi)	60 Kredi	%31	%50	30 kredi	180 saat	%32-40	%30-35
Genel Kültür	-	15 Kredi	%10	%12	60 kredi	-	%4	%15

**Kaynak:** Aytaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014; Aytaç ve Er, 2018; YÖK, 2018

Tablo 6'da görüldüğü gibi ülkelerin öğretmen yetiştirmede ağırlık verdikleri dersler ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Finlandiya'da konu alanı ile pedagojik uygulamalara, Estonya'da öğretmenlik uygulamalarına, Almanya'da konu alanı eğitime, İngiltere konu alanı ile öğretmenlik uygulamalarına, Danimarka'da konu alanı eğitime, Belçika'da öğretmenlik uygulamaları ile konu alanı eğitime, Japonya'da konu alanı ile öğretmenlik uygulamaları eğitime ve Türkiye'de ise genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve uygulama eğitime ağırlık verilmektedir. Diğer taraftan değişik ülkelerde öğretmenlik programı mezunu olmayıp ancak farklı programlardan mezun olan öğretmen adaylarına yönelik alternatif programlar da mevcuttur.

Öğretmen yetiştirme programları haricinde ilk ve ortaöğretimde öğretmen seçiminde birçok ülkede alternatif yollar vardır. Bunlar diğer yükseköğretim alanlarından mezun olan ve mesleki deneyime sahip olanlara, kısa ve profesyonel odaklı programlar aracılığıyla bir öğretmenlik yeterliliği kazanmaya yöneliktir. Bu alternatif programlar amaçları genellikle öğretmen eğitime erişimi kolaylaştırmaktır. Belçika'nın Flaman Toplulukları, Danimarka, Almanya ve Türkiye'de bu alternatif bulunmaktadır. Genellikle bu programlar öğretmen eğitim kurumları tarafından sağlanır. Programların içeriği ise genelde pedagojik disiplinler, psikolojik disiplinler, metodoloji, didaktik ve pratik eğitimden oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmen yetiştirmede alternatif programlar Tablo 7'de verildiği gibidir.

**Tablo 7.***Öğretmen Yetiştirme ve Alternatif İlk ve Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Programları*

Ülkeler	Temel Öğretmen Yetiştirme Programları	Kısa ve Profesyonel Odaklı Programlar	İşe dayalı eğitim programları
Finlandiya	X		
Estonya	X		
Almanya	X	X	
İngiltere	X		X
Danimarka	X	X	
Belçika	X	X	
Japonya	X		
Türkiye	X	X	

**Kaynak:** (Commission/EACEA/Eurydice, 2018)

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştirme eğitimi araştırma kapsamında incelenen ülkelerde tek bir kaynaktan değil alternatif kaynaklardan da öğretmen yetiştirme programları mevcuttur. Bu programlar temel, kısa, profesyonel odaklı programlar ve işe dayalı eğitim programlarından oluşur. Öğretmenlik programı mezunu olmayan diğer program mezunlarına



İngiltere’de işe dayalı eğitim programı uygulanırken Almanya, Danimarka, Belçika ve Türkiye’de kısa ve profesyonel odaklı programlar uygulanmaktadır. Türkiye’de bu program geçmiş yıllarda başka alan mezunlarına uygulanmışsa da şuan hali hazırda da sadece Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına uygulanmaktadır.

Almanya’da, temel öğretmen eğitim kurumları öğretmen eğitimi programlarının başlangıç ikinci bölümüne başka alanlardan mezun olanlara doğrudan başvuru fırsatı sunmaktadır. İngiltere’de işe dayalı öğretmen eğitimi programlarını temel başlangıç öğretmen eğitimi, stajyerlerin okulda çalışmasına izin veren ve öğretmenlik yeterliliği hakkı veren bireysel bir eğitim programıdır. Belçika (Flaman Topluluğu’nda), yetişkin eğitim kurumları tarafından okullarda öğretilen konularla ilgili lisans veya yüksek lisans derecesine sahip olanlara bir stajyer öğretmen programı imkânı sunulmaktadır. Danimarka’da ise alternatif öğretmen yetiştirme programlarından Merit-Teacher programı (150 AKTS) üniversite ve yüksekokul mezunları veya öğretim dışında bilgi ve deneyim kazanmış kişiler için tasarlanmıştır. Bu programın tamamlanmasından sonra, 'liyakatli öğretmen' olarak akredite edilir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

#### 4.Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de öğretmen adaylarının mesleğe atanma (istihdam) koşulları nelerdir?

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenliğe giriş, istihdam sağlayan kurumlar ve aday öğretmen staj süreci ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının istihdam koşulları ve mesleğe atanma Tablo 8’de verildiği gibidir.

**Tablo 8.**

*İstihdam Koşulları, Mesleğe Atanma ve Staj Süreci*

Ülkeler	Öğretmenliğe Giriş (Atanma)	İstihdam Sağlayan Kurum (Resmi)	Aday Öğretmen Staj Süreci
Finlandiya	- En az yüksek lisans mezunu olmak - Staj eğitiminde başarı - Öğretmenlik becerisi	Eyalet ve yerel yönetimler	Süreye yerel yönetimler karar verir en az 12 ay. Mentorluk ve staj tavsiye edilir
Estonya	- En az yüksek lisan mezunu olmak - Mülakat	Yerel yönetimler	Mentorluk ve staj tavsiye edilir Stajyerlik süresi 12 ay
Almanya	En az lisans mezunu olmak - Birinci devlet sınavında başarı (yazılı-sözlü) - 18-24 ay stajyerlik - İkinci devlet sınavı	Eyalet ve yerel yönetimler	İkinci devlet sınavı (1. devlet sınavından sonra iki yıl) Mentorluk ve staj zorunlu 12-24 ay
İngiltere	En az lisans mezunu olmak, Mülakat ve performans	Yerel makamlar ve okul yönetimi	Lisans sonrası sertifika (PGCE) Mentorluk ve staj zorunlu 12-24 ay
Danimarka	En az lisans mezunu olmak ve mülakat	Yerel yönetimler	Yerel yönetimler veya okul karar verir Mentorluk vestaj için üst düzey yönetmelik yoktur
Belçika	En az lisans mezunu olmak	Eğitim Bakanlığı	Yerel yönetimler veya okul karar verir 3 yıla kadar olabilir Mentorluk Fransız Toplumu Bölgesin’de zorunlu diğer bölgelerde üst düzey yönetmelik yoktur.
Japonya	- En az lisans mezunu olmak - Bölge atama sınavında başarı - Sözlü sınavda başarı Öğretmenlik sertifikası	Eğitim Bakanlığı	Öğretmenliğe atanan herkes hizmet içi eğitime tabi tutulur Staj zorunlu ve en az 6 ay
Türkiye	En az lisans mezunu olmak KPSS ve mülakatta başarı	Millî Eğitim Bakanlığı	12- 24 ay (temel, hazırlayıcı ve staj devrelerinin her birinde başarı aranır) Danışman öğretmenlik uygulaması

**Kaynak:** Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Aksarı, 1997; Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme programları alanlara göre ve öğretmenlik programlarının düzeyine göre değişiklik gösterebilmektedir. Almanya, Estonya, Finlandiya ortaöğretimde görev almak isteyen öğretmen adayları yüksek lisans mezunu olmak zorunda iken, Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Danimarka, İngiltere, Japonya ve Türkiye’de lisans mezunu olmak yeterlidir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğine giriş şartları ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte genel olarak Belçika hariç diğer yedi ülkede mülakat veya performans sınavı yapılmaktadır. Bununla birlikte Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde öğretmen adayları merkezi yapılan yarışma sınavında ve mülakatta yeterli puan olma zorunluluğu vardır.

Birçok Avrupa eğitim sisteminde, öğretmenlerin istihdamından okullar veya yerel yetkililer sorumludur. Bu yaklaşım bir açık işe alım sistemidir. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerinde öğretmenliğe ilk atamada tam nitelikli öğretmenlerin istihdamında açık işe alım, yarışma sınavı ve aday listeleri olmak üzere üç türlü işe alım gerçekleştirilir. Açık işe alımda boş kadrolar ilan edilir, başvurular alınır ve en iyi adayın seçilmesi yerel yönetimler tarafından yapılır. Bazen da yerel yönetimlerle iş birliği içinde okullar tarafından yürütülür. Yarışma sınavıyla işe alımda, kamu kurumları tarafından bölgesel veya yerel düzeylerde yapılır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).Aday listeleri sistemiyle öğretmen istihdamını sağlayan Almanya’da, hazırlık hizmetinin

ardından öğretmen adayları mesleki bir sınav olan "birinci devlet" sınavını geçmek zorundadırlar. Staj dönemini başarıyla tamamlayan öğretmenler sürekli istihdam (devlet memurluğu) için nitelikli öğretmenliğe başvurabilirler. Öğretmen adaylarının tam nitelikli olabilmesi için ikinci devlet sınavı olan bu sınavı geçmek zorundadır. Bu sınav genellikle teorik ve pratik bölümleri içeren öğretmen adayının işi yapabilme becerilerini değerlendirmeyi amaçlar (Aykaç ve diğerleri, 2014; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). "İkinci devlet sınavından" başarılı olanlardan başvuruları uygun görülüp gerekli şartlar taşıyanlar merkezi olarak "Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı" tarafından sürekli kadrolu olmak kaydıyla devlet memurluğuna atanır (Aytaç ve Er, 2018; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). İngiltere'de akademik yeterliklerine ek olarak, öğretmenler "nitelikli öğretmen statüsünü" (QTS) profesyonel akreditasyonunu almak zorundadır. Akreditasyon belli standartlara göre değerlendirmeye dayanmaktadır (Aykaç ve diğerleri, 2014; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Belçika'da ise, devlete bağlı okullarında ve özel okullarda açık işe alımlarda aday listeleri kullanılır (Aytaç ve Er, 2018). Japonya ve Türkiye'de araştırma kapsamında incelenen ülkeler arasında rekabete dayalı bir yarışma sınavı vardır. Yarışma sınavı yapılan Türkiye'de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) üç aşamalıdır. Öğretmen adayları uygulanan genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimlerinden oluşan sınava girmek ve yeterli puanı almak zorundadırlar. Japonya ve Türkiye'de ayrıca öğretmen adaylarına mülakat yapılmaktadır.

Öğretmen adayları öğretmen olabilmek için Finlandiya, Estonya, İngiltere, Danimarka ve Belçika'da doğrudan ya yerel yönetimlere veya okullara başvurularını yaparken; Almanya, Türkiye ve Japonya Eğitim Bakanlıklarına (merkezi) başvurmak zorundadırlar. Tam nitelikli öğretmenlerin istihdamı üst düzey eğitim yetkilileri, yerel yönetimler veya okullar tarafından gerçekleştirilir. İstihdam sorumluluğu aynı zamanda farklı idari seviyeler arasında da paylaşılabilir. Tam nitelikli öğretmenler ya Türkiye gibi bir rekabet sınavı ya da Almanya gibi aday listeleri aracılığıyla işe alınmaktadır. Yerel yönetimler Danimarka'da (ilk ve orta öğretim), tam nitelikli öğretmenlerin tek işverenidir. Finlandiya'da öğretmenlerin yasal işvereni genel olarak belediyedir. Bu ülkede eğitim sağlayıcısı belirli okullarda belirli pozisyonları tanıtır ve öğretmen adayları okulda görevlendirilmek üzere açık pozisyona iş için eğitimden sorumlu kuruma doğrudan başvuruda bulunur. Belçika'da, aday öğretmenler aday listesinden seçilerek eğitimden sorumlu yetkililer tarafından devlet okullarına atanır. Bununla birlikte öğretmen adayları Finlandiya, Estonya, Danimarka istihdam yerel yönetimlerce yapılırken, Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan Topluluklar), İngiltere'de, öğretmenlerin istihdam edilmesi, okul kategorilerine bağlı olarak değişebilmektedir. Almanya ve Türkiye'de ise öğretmenler Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından istihdam edilmektedir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Devlet okullarında istihdam edilen öğretmenler, bütün Avrupa ülkelerinde kamu çalışanı kabul edilir. Ancak bu durum sözleşme mevzuatları ve istihdam koşullar bakımından ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir. Genel olarak, öğretmenlerin istihdam statüsü iki kategoride incelenebilir. Bunlar genel istihdam yasalarına tabi sözleşmeli olarak çalışanlar veya kamu sektöründeki hükümleri düzenleyen özel istihdam mevzuatına tabi sözleşmeli çalışanlardır. Ayrıca, özel kamu istihdam mevzuatına tabi memur statüsünde veya memur statüsünde olmayanlar da vardır. Eğitim sisteminde tam nitelikli öğretmenler genellikle ya memur ya da kamu çalışanı statüsünde istihdam edilir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Kamu sektöründe çalışan öğretmenlerin istihdamı üç şekilde gerçekleştirilir. Bunlar sözleşmeli, memur ve kariyer memurluktur. Belçika hem memur hem de kariyer memurluğun olduğu nadir ülkeden birisidir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Finlandiya, Almanya, Belçika, Japonya ve Türkiye'de öğretmen adayları devlet memuru statüsünde (Türkiye'de son zamanlarda öğretmenler sözleşmeli atanır belli süre sonra uygun görülenler kadroya geçirilir) atanırken, Almanya'da genel olarak öğretmenler memur statüsünde atanır. Ancak üç eyalette devlet memuru olmayan kamu çalışanları olarak istihdam edilirler. Araştırma kapsamındaki diğer ülkelerde ise öğretmenler sözleşmeli olarak göreve başlatılır (Aykaç ve diğerleri, 2014; Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmen adaylarının göreve başlaması aşamasından sonra birçok ülkede stajyer öğretmenler için yapılandırılmış bir destek çalışmasına yer verilir. Bu destek çalışması deneyimli öğretmenler tarafından göreve başlamayan stajyer öğretmenlerin biçimlendirici ve destekleyici mahiyette rehberlik çalışmalarından oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Almanya, İngiltere, Japonya ve Türkiye'de aday öğretmenler staj yapmak zorundadır. Bu süre En az Japonya'da (6 ay) en fazla Almanya'dadır (24). Diğer ülkelerde ise herhangi bir mevzu hükümler olmadığından staj programı ve süreleri yerel yönetimlerin veya okulların tercihinin bırakılmıştır. Aday öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek amacıyla stajları süresince mentorluk desteği deneyimli öğretmenlerce verilir. Mentorluk sistemi Finlandiya ve Estonya'da zorunlu olmamakla birlikte tavsiye edilen bir uygulamayken, Almanya, İngiltere, Danimarka ve Belçika'da zorunluymken Türkiye'de buna benzer bir sistem olan danışman öğretmenlik sistemi mevcuttur.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Finlandiya, Estonya, İngiltere, Belçika, Japonya ve Türkiye öğretmen yetiştirmeden merkezi yönetimler sorumluyken, Almanya ve Danimarka'da yerel yönetimler sorumlu kurumlardır. Bu ülkelerin bazılarında kendine özgü farklı uygulamalar da vardır. Öğretmen yetiştirme kurumlarında ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterirken genel anlamda tüm ülkelerde öğretmen yetiştirme kurumlarının ortak noktası üniversiteler ve eğitim fakülteleridir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı'nın iş birliğiyle Yüksek Öğretim Kurumudur.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları bakımından her ülkenin kendine özgü uygulamaları vardır. Bu ülkelerde öğretmenlik programlarına ilişkin öğrenci seçiminde iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenlik programlarına kabul edilecek öğrenci sayısı ki bu ileri bir planlamayla ihtiyaca göre belirlenir ve programlardan mezun olan öğretmen adayları çoğunlukla doğrudan istihdam edilir. İkinci bir yaklaşım ise gelecekteki öğretmen

ihtiyacı gözetilmeden önceden belirlenen genel kriterler doğrultusunda öğrenci alınmasıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Öğretmenlik programlarına girmek için ülkeler arasında farklı uygulamalar olsa da OECD ülkelerinin birçoğunda devlet üniversitelerine öğrenci almak için ulusal merkezi sınavlar yapılmaktadır (OECD, 2019). Finlandiya, Japonya, Türkiye gibi ülkeler yarışma sınavını tercih ederken diğer beş ülkeden Almanya “lise bitirme sınavı sertifikası (ABİTUR)”, İngiltere Genel Ortaöğretim (GCSE) sertifika sınavı aramaktadır. Bununla birlikte Japonya ve Danimarka’da öğretmenlik programları için hem merkezi giriş sınavı hem de üniversitelerin kendi yapmış oldukları teorik veya uygulamalı sınavlar vardır. Estonya’da üniversiteler kendi koşullarını kendileri belirlerken, Belçika’da ortaöğretimi başarılı bir şekilde bitirmek öğretmenlik programına giriş için yeterli görülmektedir. Bu ülkelerin tamamında öğretmenlik eğitim programlarına giriş için lise mezuniyeti olmazsa olmazdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Nihayetinde öğretmenlik programlarına girişte, Belçika, Almanya ve Türkiye hariç diğer beş ülkede ya mülakat yapılmakta ya da giriş koşulları tamamen üniversitelerin kendilerine bırakılmaktadır. Bu programlar Finlandiya, Estonya ve Almanya yüksek lisansa dayalıyken diğer ülke programları lisansa dayanmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının birbirinden farklı olmasından da anlaşılacağı üzere her ülke kendi öğretmen yetiştirme sistemini ve koşullarını kendisi belirlemektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabul koşullarının ülkeden ülkeye farklılıklar göstermesinin altında birçok faktör yer alabilir. Örneğin bir ülke için ekonomik, politik, kültürel faktörler ön planda yer alırken başka bir ülke için yalnızca nitelikli insan yetiştirme politikasını güdebilir. Bu politikalar istikrarlı ve verimli bir şekilde uygulandığında ancak güçlü bir eğitim sistemi ortaya çıkar. Bununla birlikte öğretmenlik programına henüz başında bazı ülkelerdeki güçlü bir yönlendirmenin yanında giriş sınavları ve performansa dayalı mülakatlar yapılması kabiliyetli ve başarılı öğrencilerin seçimini beraberinde getirebilmektedir.

Öğretmenlik programlarına girebilmek için Almanya ve Finlandiya’da merkezi sınav, yetenek testi ve mülakat yapılmaktadır. Danimarka ve Estonya’da üniversitelerin öğretmenliğe uygun adayların seçmek için giriş sınavı, iletişimin ve iş birliğini ölçen mülakatlar yapılmaktadır. Japonya’da merkezi sınavın yanında adayların öğretmenliğe uygunluğuna yönelik üniversiteler kendi giriş sınavlarını yapılmaktadır. Ayrıca bu ülkelerde ileriye yönelik ciddi anlamda öğretmen yetiştirme planlaması yapılmaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aynı zamanda ihtiyaca göre öğretmen adayları programa seçilerek alındıkları için adaylar daha programa girmeden elemine edilirler ki bu durum nitelikli ve yetenekli öğrencilerin programa seçilmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenlik programlarının Finlandiya, Estonya ve Almanya gibi ülkelerde asgari yüksek lisansa dayalı olması da öğretmenlerin niteliklerini artırabilmektedir (Aykaç, Kabaran, ve Bilgin, 2014). Öğretmenin niteliğinin yüksek olması öğrenci başarısına doğrudan veya dolaylı bir şekilde etki edebilmektedir. Araştırma kapsamındaki lisansüstü öğrenim şartı olan ülkelerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda sıralamalarda üst sıralarda yer alması bu tezleri doğrular niteliktedir. Türkiye’de ise hem öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde hem de öğretmen adaylarına lisansüstü programlar uygulanması bakımından böyle bir hassasiyetin olmadığı söylenebilir. Çünkü Türkiye’nin uluslararası sınavlardaki başarıları bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. 2019 PISA Raporuna göre okuma performansında Estonya ve Finlandiya ilk üç sırada yer alırken Türkiye bu ülkeler arasında 31. olmuştur. Matematik performansında Japonya ve Estonya ilk üç içerisinde yer alırken Türkiye’nin sıralaması 33’tür. Fen performansında Estonya, Finlandiya ve Japonya ilk üç sırayı paylaşırken Türkiye ise 30. sırada kendisine yer bulabilmiştir (MEB, 2019).

Almanya’da yöneltme ilkokul sonrasında başlamakta ve bunun yanında ortaöğretimi bitirme sınavı yapılmaktadır. Finlandiya’da genel ya da mesleki ortaöğretim kurumlarını bitirip üniversite giriş sınavından başarılı olan bir öğrenci, öğretmen eğitimi veren bir programa kabul edilebilmesi için (başvurduğu üniversiteden üniversiteye göre içerikleri değişmekle birlikte) yazılı sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmalarına tabi tutulmaktadır. Öğretmen adayları bu sınavlardan aldıkları puanların ortalamalarına göre öğretmen yetiştiren fakülterlere kabul edilir. Bu uygulamanın amacı başlangıçta motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri programa kabul ederek öğretmen eğitimin kalitesini sürekli yüksek tutmayı başarmaktır. Finlandiya’da öğretmenlik statüsü yüksek olan bir meslektir ve öğretmen olmak oldukça zordur. Bu ülkede öğretmenlik eğitimi veren programlara başvuran adayların sadece %10’i kadarı programlara kabul edilmektedir (Yıldız, 2013). Öğretmenlerin özlük haklarının standartların üzerinde olması yetenekli ve nitelikli adayların bu mesleği tercih etmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde İngiltere’de genel ortaöğretim sınavının yanında ileri düzeyde eğitim sertifika sınavı ve mülakat yapılmaktadır. Danimarka ve Estonya’da teori, beceri sınavına ek olarak mülakat yapılmaktadır. Bu tür uygulamalar öğretmenlik programlarına daha girişte nitelikli kişilerin seçimine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda bu ülkelerin hemen hemen tamamında öğretmenlik mesleği ile ilgili planlama yapılmakta ve programlara öğrenci seçimi bu planlama çerçevesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu tür uygulamalar insan kaynağının israfını en asgariye indirmektedir. Oysa Türkiye’de öğretmenlik programları ile ilgili orta veya uzun vadeli kayda değer bir planlama yapılabildiği söylenemez. Çünkü diğer programlarda olduğu gibi öğretmenlik programlarında da talebin çok üstünde arz oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlik programlarına girişte başarılı öğrenciler yerine daha çok bu programları vasat veya düşük puanlı öğrenciler tercih ettiği söylenebilir. Türkiye’nin yıllık öğretmen ihtiyacı en fazla 20-50 bin arasında değiştiği düşünüldüğünde 93 eğitim fakültesinde yaklaşık 221 bin öğrenci eğitim görmektedir (<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9-u-egitim-fakultesinde-41019363>). Buna Fen Edebiyat Fakültesi mezunları da dâhil edildiği takdirde rakam çok daha fazla olmaktadır. Bu durum istihdam sorununu da beraberinde getirmekte ve niceliği arttırırken niteliği düşürmektedir. Her ne kadar KPSS ve mülakat sınavı olsa da kalite ve liyakati yakalayabilmek güçleşebilmekte aynı zamanda yetişmiş insan kaynaklarının boşa harcanmasına neden olabilmektedir. ÖSYM’nin 2020 verilerine göre, atanmayı bekleyen öğretmen sayısı 460 bin civarındadır (Güler, 2021). Bu sayı yetişmiş insan kaynaklarının israf edildiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.



Araştırma kapsamında incelenen sekiz ülkenin tamamında okulöncesi öğretmenleri için lisans mezunu olmak yeterlidir. İlkokul ile ortaokul öğretmenliği için İngiltere, Danimarka, Belçika, Japonya ve Türkiye’de lisans mezunu; Finlandiya, Estonya ve Almanya asgari yüksek lisans mezunu şartı vardır (Aykaç ve diğerleri, 2014; Aksarı, 1997; Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aynı şekilde lise öğretmenliği için İngiltere, Japonya ve Türkiye lisans mezunu şartı aranırken Finlandiya, Estonya, Almanya, Danimarka ve Belçika’da yüksek lisans şartı aranmaktadır. Lisan süreleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte üç ila dört yıl arasında değişmektedir. Aynı şekilde lisansüstü süreleri (lisans dahil) ise beş ile altı buçuk yıl arasında değişmektedir. (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştirme programları yüksek lisansa dayalı 5-6 yıl olması, eğitim fakültelerine sınırlı sayıda öğrenci alınması aynı zamanda bu konuda planlı hareket edilmesi, öğretmenlik mesleğine yetenekli ve istekli kişilerin seçilmesini sağlayabilmektedir. Böylece eğitimde kalite artmakta ve başarı kendiliğinden gelebilmektedir. Türkiye’de ise öğretmen adaylarının yüksek lisans veya doktora yapması ona atamada herhangi bir avantaj sağlamamakta hatta eğitim için büyük emek ve zaman ayıran bu kişiler işsiz bile kalabilmektedir. Bu durum daha nitelikli adayların göz ardı edilmesi anlamına da gelebilmektedir.

Öğretmen adayları okullarda öğretecekleri derslere ilişkin yeteri kadar akademik bilgiye sahip olması gerekir. Bunun için belli başlı kazanımlara sahip olabilmesi için belirli dersleri almak zorundadır. Öğretmenlik programları için belli başlı dersler OECD ülkelerinde hemen hemen ortaktır. Araştırma kapsamındaki ülkelerin öğretmen eğitiminde en önemli derslerden birisi “öğretim teorisi” (pedagoji) dersleridir. OECD ülkelerinde öğretmenlik programının %80’inde pedagojik, akademik ve eğitim bilimleri konuları zorunludur (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu dersler öğretmen adaylarının kendi alanı ile ilgili okutacağı dersleri öğretmeye hazırlık yapmaları, öğrencilerinin öğrenmelerine destek olmaları ve sınıf yönetimi konusunda teorik olarak da hazırlanabilmeleri için zorunludur. Okullarda uygulama yapmanın amacı ise öğretmen adayının öğrenmiş olduğu bilgileri sahada test etmeye yöneliktir. (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde “konu alanı eğitimi”, “pedagojik formasyon” ve “genel kültür” dersleri öğretmenlik programlarının olmazsa olmazıdır. Ancak öğretmen adayının bu derslerden alması zorunlu krediler ve zorunlu öğretmenlik uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir.

Araştırmaya göre, öğretmenlik programlarında öğrenim boyunca alınması gereken zorunlu ders kredileri Finlandiya ve Estonya’da 300, İngiltere’de (lise öğretmenliği için) 360, Danimarka ve Belçika’da 180, Japonya 124-159 ve Türkiye’de 140-150 kredidir. Görüldüğü üzere öğretmenlik programları yüksek lisansa dayalı olan ülkelerde ders kredileri lisansa dayalı program uygulayan ülkelere göre çok daha fazladır. Öğretmen adayları Finlandiya ve Estonya’da 60, Almanya’da 282, İngiltere’de 120, Danimarka’da 100, Belçika’da 120, Japonya’da 20 ve Türkiye’de 30 gün zorunlu öğretmenlik uygulaması vardır. Kurum deneyimi bakımından ise ülkelerde lisan ve yüksek lisansa dayalı öğretmen yetiştirme programları uygulandığı için zorunlu alınması gereken kredi ülkeden ülkeye farklılık arz etmektedir. Ancak zorunlu öğretmenlik uygulaması veya kurum deneyimi konularında bu durum farklılık gösterebilmektedir. Araştırmaya göre zorunlu öğretmenlik uygulaması olarak en fazla Almanya’da iken en az Japonya’dadır. Bununla birlikte Finlandiya’da konu alanı ile pedagojik uygulamalara, Estonya’da öğretmenlik uygulamalarına, Almanya’da konu alanı eğitimine, İngiltere’de konu alanı ile öğretmenlik uygulamalarına, Danimarka’da konu alanı eğitimine, Belçika’da öğretmenlik uygulamaları ile konu alanı eğitimine, Japonya’da konu alanı ile öğretmenlik uygulamaları eğitimine ve Türkiye’de ise genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve uygulama eğitimine ağırlık verilmektedir (Aykaç ve diğerleri, 2014; Aytaç ve Er, 2018; YÖK, 2018). Başka bir ifadeyle araştırma kapsamında incelenen ülkelerin hiçbirinde bir bireyin eğitim bilim formasyonuna sahip olmadan öğretmenlik mesleğini icra edemeyeceği anlaşılmaktadır.

Özellikle eğitimde adını dünyaya duyurmuş olan Finlandiya öğretmenlik uygulamalarına oldukça önem vermektedir. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ve teorinin bir sentezini oluşturmaktadır (Aykaç ve diğerleri, 2014). Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayları için iki yıl sürmektedir. Yapılacak stajların üçü eğitim fakültelerine bağlı olan uygulama okullarında, biri ise herhangi bir devlet okullarında yapılması esastır (Aykaç ve diğerleri, 2014). Diğer taraftan Almanya’nın öğretmenlik uygulamasının daha fazla olmasının temel nedenlerinden birisi (eyaletten eyalete farklılık göstermekle birlikte) öğretmen olmak için öğretmen adayları üç yıl lisans üzerine iki yıl yüksek lisans yapak zorunda olmasıdır (Gemici, 2019). Aynı zamanda araştırma kapsamındaki bu ülkelerde öğretmen adayları sınıf yönetimi konusunda gerçek sınıflarda ilk elden deneyim kazanırlar (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Özellikle Finlandiya gibi ülkelerde eğitim fakültelerinin içerisinde uygulama okulunun olması ve öğrencinin hem bu uygulama okulunda hem de devlet okulunda öğretmenlik uygulaması yapması öğrencilere önemli bir mesleki deneyim kazandırdığı söylenebilir. Bu tür uygulamalar öğretmen adaylarına henüz hizmet öncesinde büyük bir deneyim kazandırabilir. Türkiye’de Finlandiya’daki öğretmenlik uygulamasına benzer bir uygulama getirilebilir. Çünkü öğretmenlik uygulamaları boyunca öğretmen adaylarının daha fazla kazanım ve deneyim elde etmesi adına uygulama okulları ile üniversite arasındaki bağları güçlendirilebilir.

Ders içerikleri bakımından da ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte hemen hemen birçok ders araştırma kapsamındaki ülkelerde ortaktır. Bu dersler öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda pedagojik formasyon, psikolojik disiplinler, öğretme sanatı, metodoloji ve öğretmenlik alan uygulaması alan derslerinden oluşmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Örneğin; İngiltere’de bir öğretmen yetiştirme programında verilen dersler özetle şunlardan ibarettir. Eğitim felsefesi, öğretme ve öğrenme, eğitim ve toplum, uluslararası eğitime giriş, gelişim ve öğrenme üzerine perspektifler, eğitimde araştırmaya hazırlanma, mesleki uygulama yerleştirme, eğitim politikaları ve mesleki uygulamalar, eğitimde kimlik sorunları, eleştirel pedagojiler, 21. yüzyılda eğitimde yeniliklerdir (<https://www.bcu.ac.uk/courses/education-studies-ba-hons-2021-22>). Türkiye’de ise eğitim fakültelerindeki ders içeriklerini Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) belirlemektedir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). En son 2018 yılı yeniden revize edilen eğitim fakültelerinin programı ve ders “konu alanı” dersleri %45-50; öğretmenlik meslek dersleri %30-35 ve genel kültür %15

olarak belirlenmiştir (YÖK, 2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması bir, öğretmenlik uygulaması iki olmak üzere iki dönem okulda bulunarak öğretmenlik uygulaması yapmaları bir zorunluluktur. Öğretmen adayları ayrıca 45 (okul içi yerleştirmeler dâhil) kredilik öğretmenlik deneyimi eğitimine katılmak zorundadırlar (YÖK, 2018). Öğretmen adayları hizmet öncesinde belli başlı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda tam donanımlı olmak zorundadırlar. Sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, rol yapma, grup tartışması, simülasyon, gösteri, öğrenme laboratuvarları, problem çözme, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve destekli-aracılı öğretim gibi çeşitli öğretim yöntemlerinde aşinalık kazanmaları gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumların ise modellerden bir veya birden fazla yöntemi benimsemesi ve öğrencilerini bu konuda yetiştirmesi gerekir (Oliva ve Gordon, 2018, s. 389). Her ne kadar Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin araştırma kapsamındaki ülkelerden pek farklılık arz etmese de öğrenci yetiştirme konusunda nitelik bakımında sıkıntılar olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar bu tezi kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlik programlarında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma, Türkiye’de eğitimin işlevlerini yerine getiremediğini, ezberci yapısının olduğunu, lisans eğitiminin nitelik ve işlevinin zayıf olduğunu, eğitim sisteminin istikrarsız olduğunu ortaya koymuştur (Eğmir ve Çelik, 2021).

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Belçika’nın Flaman Toplulukları, Danimarka, Almanya ve Türkiye’de öğretmenlik programı mezunu olmayan öğretmen adaylarına yönelik alternatif programlar bulunmaktadır. Genellikle bu programlar öğretmen eğitim kurumları tarafından sağlanır. Programların içeriği ise genelde pedagojik disiplinler, psikolojik disiplinler, metodoloji, didaktik ve pratik eğitimden oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bu programlar Türkiye’de hali hazırda fen edebiyat mezunlarına yönelik uygulanmaktadır. Ancak bu durum öğretmen ihtiyacı olmayan Türkiye’de nitelik sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Çünkü fen edebiyat bölümlerinde okuyan ve öğretmen olmak isteyen öğrencilerle yapılan bir araştırmaya göre pedagojik formasyonla öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimi, mesleki becerileri pratikte kullanamama, öğrenci motivasyonu ve deneyimsizlik gibi sorunlarla karşılaşabilecekleri tespit edilmiştir. Bu tür sorunlar öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra da devam etmektedir (Sever ve diğerleri, 2015). Görüldüğü üzere Türkiye’nin öğretmen nitelik sorunlarının temel nedenleri fakültelerde verilen derslerden ziyade ülkenin öğretmen yetiştirmeye yönelik net bir politikasının olmaması sayılabilir. Çünkü ne öğretmenlik programlarına girişte ne de programdan mezuniyet sonrasında yönelik ciddi anlamda ileri bir planlama görülememektedir. Bunun en iyi göstergesi lisans öğrencilerinin %10’a yakını eğitim fakültelerinde öğrenim görmesidir. Başka bir ifadeyle Millî Eğitim Bakanlığının yılda ortalama 20 bin-50 bin arasında öğretmen atadığı düşünüldüğünde neredeyse büyük bir şehir nüfusu kadar işsiz öğretmen adayının oluştuğu görülmektedir (<https://www.hurriyet.com.tr>; Güler, 2021).

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin tamamında öğretmen olabilmek için en asgari lisans mezunu olma şartı vardır. Ayrıca ülkeler öğretmen seçiminde merkezi sınav, performans ve beceri sınavı, mülakat gibi uygulamalardan başarı şartı aranmaktadır. Diğer taraftan yarışma sınavıyla işe alımlar ise, kamu kurumları tarafından bölgesel veya yerel düzeylerde yapılmaktadır (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adaylarının istihdamını Finlandiya, Estonya, Almanya, İngiltere, Danimarka’da okullarla iş birliği halinde yerel yönetimler sağlarken Belçika, Japonya ve Türkiye’de merkezi yönetimler (Bakanlıklar) sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminde tam nitelikli öğretmenler genellikle ya memur ya da kamu çalışanı statüsünde istihdam edilir. İstihdam edilen aday öğretmenlere göreve başlaması aşamasından sonra birçok ülkede stajyer öğretmenler için yapılandırılmış bir destek çalışmasına yer verilir. Bu destek çalışması deneyimli öğretmenler tarafından göreve başlamayan stajyer öğretmenlerin biçimlendirici ve destekleyici mahiyette rehberlik çalışmalarından oluşur (Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aday öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek amacıyla stajları süresince mentorluk desteği deneyimli öğretmenlerce verilir. Mentorluk deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarının veya öğretmen adaylarının sorumluluklarını üstlenmiş deneyimli öğretmenlerin akıl hocalığıdır. Akıl hocası, genellikle öğretmenleri destekleyen, mesleği tanıtan, mesleki deneyimlerini paylaşan ve onlara koçluk yapan daha kıdemli bir öğretmendir (Commission/EACEA/Eurydice, 2018; İlğan, 2021). Mentorluk sistemi Finlandiya ve Estonya’da zorunlu olmamakla birlikte tavsiye edilen bir uygulamayken, Almanya, İngiltere, Danimarka ve Belçika’da zorunluymken Türkiye’de buna benzer bir sistem olan danışman öğretmenlik sistemi mevcuttur. Diğer bir ifadeyle öğretmen adayı öğretmenliğe başladıktan sonra da dönem dönem değerlendirmeye tabi tutulmakta ve asil öğretmenliğe geçene kadar ancak mentor eşliğinde mesleklerini yapabilmektedirler (Gül, 2016). Örneğin Almanya’da stajyerlik süresi iki yıla kadar sürebilmektedir ve bu süre boyunca mentorluk süreci devam etmektedir. Kısacası, bu ülkelerdeki öğretmen adaylarının gerçek anlamda iyi bir okul deneyimi ve stajyerlik uygulamasından geçtikleri ve mesleğe başlamalarıyla birlikte tecrübeli öğretmenler eşliğinde uzun süreli bir deneyim kazandıkları söylenebilir. Türkiye açısından bu durum ele alınacak olunursa benzer bir uygulama sürecinin yaşandığı ancak işlevsel açıdan ise istenilen ve beklenen verimin elde edilemediği söylenebilir. Çünkü aday öğretmen olarak atanan birey mesleki deneyim kazanması için danışman öğretmen eşliğinde (ders görevi verilmeden) derslere girmesi yerine doğrudan okullara ataması gerçekleştirilir ve bu öğretmenlere ilk günden ders görevi verilebilmektedir.

Öğretmenlik özel bilgi, beceri ve ilgi gerektiren bir meslektir. Bir kişi eğitim bilim formasyonu olmadan araştırma kapsamında incelenen hiçbir ülkede öğretmenlik mesleğini yapamaz. Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen pedagojik formasyon programları bilimsel olmalı ve öğretmen adaylarının bu programlardan geçmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen adayları ihtiyaç ölçüsünde belli belli kriterlere göre seçilmeli, seçilen öğretmenler en az bir yıl öğrendikleri öğrenme öğretme strateji, yöntem ve teknikleri konusunda okullarda uygulama yapabilmelidir (Sönmez, 2010, s. 149-155). Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar kaynakları verimli kullanmak amacıyla öğretmen arz ve talebini ileriye yönelik planlanma yapmalıdır. Öğretmenlik mesleğine giriş koşulları iyi belirlenmeli, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin teşvik edilerek kariyer yapmaları desteklenmelidir

(Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmen atamalarında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmen adaylarının öncelik tanınmalı ve bu öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir.

### ÖNERİLER

1. Öğretmenlik programına giriş koşulları nitelikli öğretmen adaylarını seçmeye yönelik belirlenebilir ve ileri bir planlama ile programa öğrenci alınabilir.
2. Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de eğitim fakültelerinin uygulama okulu uygulaması hayata geçirilebilir.
3. Öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik lisansüstü eğitim teşvik edilebilir.
4. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltici çalışmalar yapılmalı ve öncelikle öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir.
5. Eğitimde kendini kanıtlamış Çin, Singapur, Güney Kore gibi ülkelerin eğitim sistemleri de karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

### KAYNAKÇA

- Aksarı, M. (1997). Yabancı ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 5(1), 49-56.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar. Eurydice Raporu*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c.0014.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c.0014.01/DOC_1) adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484>
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/504844>
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/309510. adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Çam, F. B. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve Antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 629-643. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224487>
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları*. Ankara: EBSAM | Odak Analiz 2. [https://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/odak\\_analiz\\_2.pdf](https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/odak_analiz_2.pdf)
- Dolton, P., Marcenaro, O. ve She, R. D.W. (2018). *Global teacher status index 2018*. London: Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>
- Eğmir, E. ve Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 939-979. doi:10.26466/opus.773110, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1213786>
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. Çalışma Ziyareti Raporu. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır. <https://docplayer.biz.tr/4955627-Finlandiya-da-egitim-ve-ogretmen-yetistirme-sistemi.html>. adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Gemici, B. (2019). *Almanya'da öğretmenlik eğitimi*. <https://www.muhabirce.de/bahattin-gemici/2019-06-14/almanyada-ogretmenlik-egitimi> adresinden 02.03.2021 tarihinde erişilmiştir
- Gül, A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 63-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399646>
- Güler, B. (2021). *Atanamayan Öğretmen Sayısı 55 Ülke Sayısını Geçti-Öğretmen Atamaları*. <https://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/atanamayan-ogretmen-sayisi-55-ulke-sayisini-gecti-ogretmen-h248596.html> adresinden 23.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hali, S. ve Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklere eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 425-437. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/436726>
- <https://www.bcu.ac.uk/>. (2021). <https://www.bcu.ac.uk/courses/education-studies-ba-hons-2021-22> adresinden 16.02.2021 tarihinde erişilmiştir.



- <https://www.hurriyet.com.tr>. (2018). *Lisans öğrencilerinin yüzde 9'u eğitim fakültesinde*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363> adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179676> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kıran, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: MEB. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 23.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB. [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=22](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22) adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- MEB. (2020a). *Sözleşmeli öğretmen olarak atama yapılacak alanlar*. [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/21171448\\_03173325\\_takvim\\_ve\\_kontenjanlar.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/21171448_03173325_takvim_ve_kontenjanlar.pdf) adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020b). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/10175514\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu\\_.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf) adresinden 21.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). "1739 sayılı kanun", TC. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- OECD. (2019). *What are the admission systems for tertiary education?* <https://www.oecd-ilibrary.org/> adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Oliva, P. F. ve Gordon, V. R. (2018). *Program geliştirme* (8 b.). (Ç. E. Gündoğdu, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, D., Aktaş, B. Ç., Şahin, S. A., & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23. doi: <https://doi.org/10.18039/ajesi.35496>
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (16 b.). Ankara: Anı.
- TDK. (2021). <https://sozluk.gov.tr/>. 01 07, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90649>
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(7). <https://www.pegem.net/Akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx>
- WorldBank. (2019). *All Countries and Economies*. [https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most recent value desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most%20recent%20value%20desc=true) adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, B. (2018). *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/464735>

- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- YÖK. (2020). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- YÖK. (2021). *2020 KPSS lisans oturumlara göre aday sayıları*.  
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisablgiler22102020.pdf> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.