

# FİNLANDİYA, FRANSA VE TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI <sup>1</sup>

The Comparative Analysis of Foreign Language Teacher Training Systems in Finland, France and Turkey

**Reference:** Aydın, R. & Gökdemir Başer, G. (2020). "Finlandiya, Fransa Ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 6(39): 2486-2510.

## Dr.Öğr.Üyesi Rafet AYDIN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur/ Türkiye  
ORCID ID: 0000-0002-7613-3198

## Öğr.Gör. Gözde GÖKDEMİR BAŞER

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. Burdur/ Türkiye  
ORCID ID: 0000-0002-3536-6163

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Finlandiya, Fransa ve Türkiye'de yabancı dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme sistemlerini karşılaştırarak incelemektir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de, Fransa'da ve Finlandiya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri oluşturmuştur. Örneklem olarak; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu ve Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi seçilmiştir. Bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olup; hem nitel bir araştırma hem de tarama modeli özelliği taşımaktadır. Verilerin toplanmasında, belgesel tarama kullanılmıştır. Belgesel tarama yoluyla, ulusal ve uluslararası arama motorları, veri tabanları, resmi kurumların web siteleri, yasalar ve yönetmelikler, ulaşılabilen tüm kütüphane kaynakları incelenmiş ve elde edilen tez, makale, kitap, bildiri ve web sayfası veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Farklı eğitim sistemlerinin tek tek unsurlarının paralel bir şekilde bütün olarak incelendiği yatay yaklaşım ve eğitim sistemlerinin benzerlikler ve farklılıkları için tanımlayıcı yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca, belgesel tarama modelinden de yararlanılmıştır. Böylece üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarının amaçları, eğitim düzeyleri, süreleri, giriş koşulları, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Yine elde edilen veriler araştırma problemi ve alt problemlerinden yola çıkılarak verilerin analizi için bir sistem oluşturulmuş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlara bakıldığında; yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının amaçları benzer özellikler gösterdiği ancak giriş koşulları, düzeyleri, süreleri, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamaları arasında farklılıklar göstermektedir. Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme programının giriş koşulları, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamalarında değişiklikler yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce Öğretmeni, Karşılaştırmalı Eğitim, Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, Yabancı Dil Öğretmeni

### ABSTRACT

The purpose of this research is to compare and analyze foreign language (English) teacher training systems in Finland, France and Turkey. In the research, the population consists of English language teacher training systems in Finland, France and Turkey. As samples of the research, Burdur Mehmet Akif Ersoy University: Faculty of Education, Paris Sorbonne University: Paris Teacher and School of Education and Helsinki University: Faculty of Education have been chosen. This research is a comparative educational study in which both a qualitative research and a documentary survey model have been adopted. Data have been collected through documentary survey by examining national and international search engines, databases, websites of official institutions, laws and regulations, all accessible library resources, the obtained thesis, article, book, paper and web pages. In the process of data analysis, horizontal and descriptive approaches have been used. Thereby, the similarities and differences about the objectives, training levels, duration, entry requirements, training processes and teaching practices of English language teacher training programmes have been evaluated. The collected data have been analyzed in a system in line with the research problem and subproblems. According to the results, it has been found that while the objectives of the programs have been similar; entry requirements, levels, durations, training processes and teaching practices have differed. According to the research results, it has been concluded that some changes ought to be made about the entry requirements, training processes and teaching practice of the current foreign language teacher training system in Turkey.

**Key Words:** English Language Teacher, Comparative Education, Teacher, Teacher Training, Foreign Language Teacher

<sup>1</sup> Bu çalışma; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD. Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında hazırlanan; 'Finlandiya, Fransa ve Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması ve Bir Model Tasarısı' isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

## 1. GİRİŞ

Eğitim, insanoğlunun varoluşundan bu tarafa iç içe olduğu ve hayatın her döneminde yer alan yaşamsal bir olgu olup, insanlığın sosyal, toplumsal, kültürel, ekonomik ve bilimsel açıdan ilerlemesi, kalkınmasında eğitim önemli bir role sahiptir. Bu nedenle eğitim, toplumlarda hep tartışma konularının başında gelmektedir.

Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara yönelik yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılmasındaki çalışmaların bütünüdür. Bu yönüyle eğitim, hayat boyu devam etmekte olup planlı veya rastlantısal olabilir (Akyüz, 2006, akt. Aydın, 2007, s.1). Planlı eğitim daha çok örgün eğitim kurumlarında, rastlantısal eğitim ise sosyal yaşam ve iş yaşamı gibi hayatın her evresinde gerçekleşebilmektedir. Fakat eğitim denildiğinde kastedilen; planlı, programlı ve amaçlı eğitimidir. Amaçlar açısından bakıldığında da, toplumlar ekonomik, siyasal, sosyal ve ahlaki hedeflerine sadece planlı eğitim ile ulaşabilmektedir (Aydın, 2007, s.1).

Kişinin kendi edindiği öğrenmeleri ve bilgi birikimlerini kendilerinden sonra gelen kuşaklara da aktarma girişimleri eğitim süreci olgusunu ortaya çıkarmıştır (Şahin, 2007, s.1). Eğitim, kalkınmak için gerekli olan yeterli nicelik ve nitelikteki insan gücünün itici unsuru olmakla kalmamaktadır; aynı zamanda da bir toplumu ulus yapan ve kısaca kültür adı verilen öğelerin yeni kuşaklara aktarılmasında ve sağlıklı, çoğulcu bir demokratik toplumun temel ilişkilerinin benimsenmesinde büyük bir rol oynamaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Ertürk (1972, s.12) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik ve kasıtlı değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Tezcan'a (2000, s.64) göre de, eğitim; kişinin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini oluşturduğu süreçler toplamıdır. Temel (1999) de, bireyin ve toplumun gelişmesinin sağlanmasında, sosyal ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesinde, kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli unsurun ve sürecin eğitim olduğunu belirtmektedir.

Kısaca eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneklerinin ve davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesinin sağlandığı, geniş bir etki alanına sahip ve önemli bir sosyal süreç olarak değerlendirilebilir. Eğitim, yalnızca bireyi değil; aynı zamanda içinde bulunduğu çevreyi, toplumu ve hatta ülkeyi de etkileyen bir süreç olma özelliği göstermektedir. Bundan dolayı, geniş bir perspektiften bakıldığında eğitim; birey, toplum, ülke ve dünya için önemli bir olgu olarak görülmektedir.

Eğitim, bilim adamları tarafından sosyal bir sistem olduğu ve bu sistemin; *öğrenci*, *öğretmen* ve *eğitim programları* olmak üzere üç temel öğeye sahip olduğu kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1987). Bu öğeler içerisinde ise öğretmen, öğrencilerle ve eğitim programları ile birebir etkileşime geçtiği için daha önemli ve öncelikli bir yere sahiptir. Kavcar (2002)'ın dediği gibi, eğitim sisteminin en önemli öğesi öğretmendir. Bunun sebebi, iyi ve nitelikli bir eğitimi sadece nitelikli öğretmenler yapabilir. Yine Kavcar'a (1987) göre, eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin özelliklerine bağlıdır. Bundan dolayı, bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir (akt. Aydın, 2007,s.3).

Öğretmenlik mesleği; 14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmaktadır. Yine aynı kanunda; "hangi kademede olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğretimden geçmeleri esastır ve öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır" hükmü ile öğretmenlerin yetiştirilmeleri bazı temel esaslara bağlanmıştır. Buna göre, eğitim sisteminin önemli ve temel öğesi olarak görülen öğretmenlerin, yetiştirilmesi ve bunun belli bir düzen içinde gerçekleştirilmesi istenmektedir (Aydın, 2007, s. 4-5).

Alkan (2000, s. 202) ise öğretmenliği; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip, alanında uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik

çalışma ve mesleki performansı gerektiren profesyonel statüde bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Aydın (2007, s.10)'da, öğretmenlerin sosyal yönden de sorumluluklarını vurgulayarak, öğretmenin öğrencisine yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil; aynı zamanda öğrenciyi kendisi, ailesi, milleti ve ülkesi için geleceğe hazırlayan kişi olarak tanımlanmaktadır.

Toplumlar her alanda değişip geliştikçe, farklı toplumlara mensup insanların birbirleriyle etkileşimleri de artmaktadır. Başka bir deyişle, içinde birbirinden farklı toplumlar ve kültürler barındıran dünya üzerinde iletişim ve paylaşım bazında sınırlar kalkmakta, dünya küreselleşmektedir. Gedikoğlu (2005), küreselleşme denilen bu olgunun pek çok ülkenin ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik alanda işbirliği ve dayanışmaya yönelmesi sebebiyle ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Küreselleşme; dünyada mevcut uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel katmanlara ait siyasi, ekonomik, sosyal, ekolojik, kültürel ve hatta coğrafik sistemlerin, birbirlerine olan farkındalıklarının gün geçtikçe artmasıyla, geçişkenliklerinin ve birbirlerini etkileme güçlerinin de arttığı ve dünya çapında bir farkındalık ve dünyayla ilgili olumlu veya olumsuz gelişmelere bilinçli veya tepkisel cevap verme kültürünün oluştuğu ve gelişen bir süreç olarak açıklanabilir (Zengingönül, 2005). Çalık ve Sezgin (2005)'da, küreselleşmeyi; "her alanda mesafenin daha az önemli hale gelerek, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın bütünleşmesi" olarak açıklamakta ve giderek küçülen dünyada, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için, uluslararası arenada daha rekabetçi olmanın ve toplumu oluşturan bireylerin küresel değerleri ve oluşumları göze alarak hareket etmelerinin gerekliliğini ifade etmektedir.

Bireylerin ve toplumların yeryüzünde olup bitenlerden haberdar olmak istemeleri, birbirlerinin eylem ve deneyimlerinden etkilenmeleri, bunları paylaşmaları ve yaymaları ile ortaya çıkan küreselleşme süreci git gide hız kazanmaktadır (Balay, 2004). Teknolojik gelişme hızı ve sürekli artan bilgi birikimi, bilginin bir güç olduğu küreselleşme sürecinde, bireylerin kendilerini sürekli yenilemelerini gerektirmektedir (Karaman, 2010). Ağrı (2006)'ya göre de eğitim, toplumlar için bu denli önem taşıırken küreselleşme süreci ile birlikte yeniden yapılanma dönemine girmiş ve yeniden yapılanma süreci eğitimin içeriğinde ve sunumunda büyük değişimlere yol açmıştır.

Görüldüğü gibi küreselleşme; dünya üzerindeki ülkelerin tamamının ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel ve politik açılarından bütünleşmesi ve aralarındaki dayanışmanın artması olarak özetlenebilir. Bu süreçte, eğitim unsurunun kendisini meydana getiren öğelerinin de küreselleşme olgusundan kaçınılmaz olarak etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla da, ülkelerin eğitim sistemlerinin içinde bulunan çağa göre değişmesine ve güncellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Küreselleşme sebebiyle dünyada önem kazanan başka bir unsur ise en az bir yabancı dilde iletişim kurabilmektir. Tok (2006)'a göre; insanların diğer ülkelerle bilgi alışverişi yapabilmesi, ekonomik ilişkilerini yürütebilmesi ve kendi düşüncelerini ifade edebilmesi için anadilinden başka en az bir yabancı dili bilmesi zorunlu hale gelmiştir; ayrıca, sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve eğitim ile ilgili alanlardaki birçok problemin çözümü de yabancı dil bilmekle mümkün olmaktadır. Gömleksiz (1999)'de, donanımlı, çağa ayak uydurabilen bireyleri bilgi çağı insanı olarak nitelendirmekte ve bu bilgi çağı insanların mesleki, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde en az bir yabancı dil bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalık ve Sezgin (2005); bir yabancı dil olarak İngilizce'nin dünya genelinde çok hızlı yayıldığını ve evrensel bir dil olduğunu; dolayısıyla da evrensel medya, bilgisayar ve iş dili haline geldiğini söyleyerek İngilizce ile küreselleşme arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Çelebi'ye (2006) göre de; çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği (AB) üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye'de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi; gerek Avrupa Birliği ve gerekse dünya ölçeğinde bilim, teknoloji, kültür, sanat, ekonomi, politika gibi alanlardaki gelişmeleri takip etmek ve ülkedeki gelişmeleri dış dünya ile paylaşmak açısından önemli bir yere sahiptir (Coşkun, 2009). Eratalay ve Kartal'a (2006)

göre, yabancı dil öğretimi, eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır; yabancı dil öğretimine erken yaşta başlanması ve yabancı bir dilde öğrenim görme isteği beraberinde yabancı dil öğretmeni, özellikle de iyi yetişmiş yabancı dil öğretmenine olan gereksinimi artırmaktadır. Demirel'e (2008, s.18) göre de, Avrupa birliği ile bütünleşmeyi hedef almış olan bir ülke olarak Türkiye'de, bu doğrultuda İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmelidir.

AB ülkelerinde bazı eğitim niteliklerinin düzenli olarak dünya ülkeleriyle kıyaslandığı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Bu uygulamadan biri; Education First Kuruluşu (EF) tarafından her yıl düzenli olarak yapılan ve katılımcı ülkelerin İngilizce dil yeterlilik seviyelerini ölçen 'İngilizce Yeterlilik Endeksi'dir (English Proficiency Index [EPI]). Bu değerlendirmelere Türkiye de düzenli olarak katılmaktadır.

Tablo 1. Yıllara Göre EPI Türkiye Başarı Sırası

Yıl	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Katılımcı ülke sayısı	44	54	60	63	70	75	80
Türkiye Başarı Sırası	43	32	41	47	50	51	62

Kaynak: <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 1'de, Türkiye'nin başarı sıralaması yeterli olarak nitelendirilebilecek bir seviyeden çok uzaktadır. Türkiye'nin İngilizce dil yeterliliği, *çok düşük yeterlilik (very low proficiency)* kategorisinde verilmektedir. 2017 ölçüm verilerine göre; Türkiye 80 ülke arasında Fas, Sri Lanka ve Katar gibi ülkelerin gerisinde kalarak 62. sırada kendine yer bulabilmiştir. Avrupa bazında bakılacak olursa ise 27 ülke arasında 26. sıradadır. İngilizce dil yeterliliğinde bu denli düşük bir seviyede olunması derhal ele alınması gereken bir durumdur.

Finlandiya eğitim sisteminin dikkat çeken başarılı bir yönü; yetişkinlerin İngilizce dil yeterliliğini ölçen endekste (EPI) elde ettiği sonuçlardır. Dünyanın çeşitli yerlerinden katılan birçok ülke arasında istikrarlı bir şekilde ilk sıralarda yer almakta olduğu görülmektedir. Tablo 2'de yıllara göre katılımcı ülke sayısı ve Finlandiya'nın başarı sırası gösterilmektedir.

Tablo 2. Yıllara göre EPI Finlandiya Başarı Sırası

Yıl	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Katılımcı Ülke Sayısı	44	54	60	63	70	75	80
Finlandiya Başarı Sırası	5	4	7	4	5	5	6

Kaynak: <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/finland/> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 2'de yıllar geçtikçe katılımcı ülke sayısı arttığını; buna rağmen, Finlandiya başarılı çizgisini istikrarlı bir şekilde koruduğu görülmektedir. İngilizce dil yeterliliği seviyesi çok yüksek seviye (*very high proficiency*) olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, Finlandiya, başarılı bir eğitim sistemi denilince ilk akla gelen bir ülke haline gelmiş ve yabancı dil öğretimi açısından eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmektedir.

Tablo 3. Yıllara göre EPI Fransa Başarı Sırası

Yıl	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Katılımcı Ülke Sayısı	44	54	60	63	70	75	80
Fransa Başarı Sırası	17	23	35	29	37	29	32

Kaynak: <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/france/> kaynağından 21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 3'ya göre, Fransa'nın EPI İngilizce Yeterlilik ölçümlerinde yıllara ve katılımcı ülke sayısına göre çok büyük değişiklikler göstermediği; PISA sonuçlarına benzer olarak orta yeterlilikte bir seviyede olduğu gözlemlenmektedir.

Görüldüğü gibi, Finlandiya ve Fransa, EPI ölçümlerine bakıldığında Türkiye'den daha yüksek seviyelerdedir. Türkiye'nin EPI sonuçlarının istenilen başarı düzeyinde olamadığı görülmekte ve bunun sebebinin ise öğretmen yetiştirme sistemine dayandığı söylenebilir.

Diğer taraftan, yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve çeşitli dallarda öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili karşılaştırmalı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları; Kilimci (2006), "Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması", Aydoğan ve Çilsal (2007), "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci

(Türkiye ve Diğer Ülkeler)", Coşkun (2009), "Türkiye ve Almanya'da Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması", Aldemir (2010), "Türkiye ve Japonya'da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması", Sözen ve Çabuk (2013), "Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi", ve Katırcı (2014)'nın, "Bazı Seçili Avrupa Ülkelerindeki (Finlandiya, İsveç ve İspanya) İngilizce Öğretmenliği Programlarının Türkiye'deki Programlarla Karşılaştırılması" isimli araştırmalardır.

İçinde bulunulan bilgi çağında, yabancı bir dilde iletişim kurabilme gerekliliği göz önüne alındığında, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve çağın gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin bütüncül bir parçası olan öğretmen eğitimine daha fazla önem verilerek her açıdan kendini geliştirmiş, öğrenmeye, araştırmaya açık ve nitelikli öğretmenleri yetiştirmek gerekmektedir. Bunun için Türkiye'de yabancı dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme sisteminin karşılaştırmalı olarak ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. AB uyum sürecinde yapılan çalışmalar ve yenilikler gereği, İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri karşılaştırılarak incelenmeli ve yeni öneriler getirmelidir. Ayrıca ilgili araştırmalar incelendiğinde, Türkiye, Finlandiya ve Fransa'daki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmemiş olması, bu araştırmanın önemini ve gereğini ortaya çıkarmıştır.

## 2. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problemini; Finlandiya, Fransa ve Türkiye'deki Yabancı Dil (İngilizce) öğretmeni yetiştirme sistemleri nasıldır? sorusu oluşturmuştur.

### 2.1. Alt problemler

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Türkiye'de Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi, Fransa'da Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu ve Finlandiya'da Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarında;

- Amaçlar arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Verilen eğitim düzeyleri ve süreleri arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Giriş koşulları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nasıldır?
- Yer alan dersler ve eğitim süreçleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Öğretmenlik uygulamaları arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

## 3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; Finlandiya, Fransa ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerini karşılaştırarak Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemini değerlendirmek, yeterlilik ile eksiklikleri ortaya koymaktır.

## 4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenler, eğitim sistemlerinin doğrudan uygulayıcıları olup bu sisteminin etkin, nitelikli ve aynı zamanda da başarılı olmasında hiç şüphesiz önemli etkisi bulunmaktadır. Bilgi ve teknoloji çağında, İngilizceyi etkin bir şekilde kullanabilmenin gerekliliği; İngilizce öğretmenlerinin rolünün yanında yetiştirilmesi öne çıkmakta ve önem kazanmaktadır. Nitelikli ve verimli bir yabancı dil eğitiminde, başarının anahtarı elbette ki sadece öğretmenin elinde değildir; fakat nitelikli bir eğitim sunabilecek donanımda yetişmiş bir öğretmen oldukça önemli bir etkidir. Bu çerçevede, başarılı bir dil öğretimi ile bu dili öğretecek olan öğretmenin başarılı bir şekilde yetiştirilmiş olması arasında doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Coşkun (2009)'un da ifade ettiği gibi; yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları, ülkelerin gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olmalı ve

dünyadaki çağdaş gelişmeler dikkatli bir şekilde izlenerek belirli zaman aralıklarında güncelleştirilmelidir.

Ayrıca AB adayı bir ülke olan Türkiye'nin ileriye dönük planlarında, AB ülkelerinin öğretmen yetiştirme eğilimlerini göz önüne alması, bu alandaki mevcut durumu ve gelişmeleri takip etmesi gerektiği görülmektedir. Yine EPI gibi eğitim yeterliliği değerlendirmelerine göre; istikrarlı bir şekilde başarılı sonuçlar elde eden, öğretmen yetiştirme sürecinde niteliğe önem veren uygulamalarıyla tanınan ve bir AB üyesi olan Finlandiya'nı İngilizce öğretmeni yetiştirme sisteminin incelenmesi gerekmektedir. Bunlarla birlikte; eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısıyla Türk eğitim sistemine benzerlik gösteren, yetiştirme deneyimlerinde radikal değişiklikler yapan, yine EPI İngilizce dil yeterlilik düzeyinin, Türkiye'nin üzerinde olduğu görülen AB kurucu üyelerinden Fransa'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinin araştırılması ve karşılaştırmalı olarak incelenmesi hem önemli hemde araştırmancının çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bunlara ek olarak, ilgili alanyazın taraması yapıldığında; Finlandiya, Fransa ve Türkiye'de, İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmalara rastlanamamış olduğundan, bu çalışmanın Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi için ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmüştür.

## 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma, 2015 – 2017 yılları arasında; Türkiye, Fransa, Finlandiya'nın eğitim sistemlerinin genel yapıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Paris Sorbonne Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi İngilizce öğretmeni yetiştirme programları ve ulaşılabilen kaynaklar; üniversite web siteleri, üniversite kütüphaneleri, ulusal ve uluslararası veri tabanları ile sınırlandırılmıştır.

## 6. YÖNTEM

### 6.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye, Finlandiya ve Fransa'daki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amacını taşıyan bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olup hem nitel bir araştırma hem de tarama modeli özelliği taşımaktadır.

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalara nitel araştırma denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Tarama modeli ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Tarama modelinde; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, önce her iki durumun belli değişkenler açısından ayrıntılı betimlemeleri yapılmakta, sonrasında ise ortak ölçütlere göre yapılan bu betimlemeler karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2007, s.77).

Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır. Bu çalışmada, farklı eğitim sistemlerinin tek tek unsurlarının paralel bir şekilde bütün olarak incelendiği yatay yaklaşım ve konu ile ilgili alanyazın incelenerek eğitim sistemlerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılan tanımlayıcı yaklaşım benimsenmiştir.

Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2007, s.183). Bu araştırmada, belgesel tarama modelinden de yararlanılarak eğitim sistemleri ele alınmış ve Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme özellikleri incelenmiş; daha sonra da aynı özellikler Fransa ve Finlandiya kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her bir özellik kendi içinde yorumlanıp karşılaştırılmıştır.

### 6.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bir nitelik ile ilgili yorum yapılabilmesi için, o nitelik ile ilgili gözlem sonuçlarına ihtiyaç duyulmakta ve bu gözlem sonuçlarına evren veya yığın adı verilmektedir. Genellikle tüm gözlem sonuçlarına ulaşmanın imkânı olmayabilir; dolayısıyla, evreni temsil edebilecek, evren içinden seçilen bir veri grubuna ilişkin gözlem sonuçlarıyla çalışmak yeterli olabilir. Bu veri grubuna ise örneklem denilmektedir (Tanrıöğen, 2009, s.121). Bu araştırmanın evrenini, Türkiye, Fransa ve Finlandiya İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi, Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (ESPE/EAP) ve Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluşturmaktadır.

### 6.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma bir yönüyle nitel bir araştırma özelliği taşıdığından verilerin toplanmasında belgesel tarama kullanılmıştır. Belgesel tarama yoluyla, ulusal ve uluslararası arama motorları, veri tabanları, resmi kurumların web siteleri, yasalar ve yönetmelikler, ulaşılabilen tüm kütüphane kaynakları incelenmiş ve elde edilen tez, makale, kitap, bildiri ve web sayfası veri kaynağı olarak kullanılarak değerlendirilmiştir.

### 6.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler amaçlara uygun olarak karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak verilerin analizi için bir sistem oluşturulmuş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

## 7. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; Türkiye’de MAKÜ, Finlandiya’da Helsinki Üniversitesi ve Fransa’da Paris Sorbonne Üniversitesi bünyesindeki kurumların İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri araştırmanın alt problemlerine göre karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

### 7.1. MAKÜ, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Amaçları Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Öncelikle, MAKÜ’nde İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum Eğitim Fakültesi’dir. Eğitim Fakültesi bünyesinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı kapsamında İngilizce öğretmeni yetiştirilmektedir. Amacı ise; lisans eğitimi vererek ilk ve ortaöğretime İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. İngilizce öğretmenliği bölümü mezunları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ve özel statülü okullarda öğretmen ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde akademisyen olarak çalışabilmektedir (MAKÜ, 2017).

Paris Sorbonne Üniversitesi’nde ise İngilizce öğretmenleri, Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (Paris ESPE/EAP) bünyesinde yetiştirilmektedir. Amaçları; gelecekteki öğretmenlere, İngilizce konuşulan ülkelerdeki İngilizce dili ve kültürü alanında ve ayrıca İngilizce öğretimi alanında sağlam bir eğitim vermek, programın ilk yılında yapılan işe alım CAPES sınavlarına hazırlanmada öğrencilere eşlik etmek ve öğretmenlik mesleğinin yakından incelenmesini sağlayarak onları öğretmenlik mesleğine hazırlamaktır. CAPES sınavını başarıyla geçen öğrenciler eğitim almaya devam etmekte olup öğretmenliğe kademeli olarak geçmektedirler. İngilizce öğretmenleri devlet veya özel statüdeki okullarda çalışabilmektedir (EAP, 2017).

Helsinki Üniversitesi’nde ise öğrenciler, İngilizce öğretmeni olabilmek için Eğitim Fakültesi kapsamında İngilizce dilinde verilen Branş Öğretmeni Eğitimi Programı’nı (Subject Teacher Education Programme in English [STEP]) tamamlamalıdır. Bu programın amacı ise; çok amaçlı okullar (temel eğitim) ve ortaöğretim okullarında yer alan İngilizce dersini verebilecek düzeyde İngilizce öğretmeni yetiştirmektir. Programı tamamlayan öğretmen adayları ayrıca mesleki okullarda, uygulamalı bilimler üniversitelerinde, halk liselerinde, yetişkin eğitim merkezleri gibi kurumlarda genel alan öğretmeni olarak çalışabilmektedirler (HÜ, 2017).

Görüldüğü gibi, her üç kurumun İngilizce öğretmeni yetiştirme amaçları arasında hem benzerlik hem de farklılıklar bulunmaktadır. Üç kurumun da benzer yanı temel eğitim ve ortaöğretimde İngilizce dersini verebilecek yeterlilikte öğretmenler yetiştirmektir. Paris Sorbonne Üniversitesi'nde; MAKÜ'in deki amaçlardan farklı olarak, öğretmen adaylarının CAPES işe alım sınavına hazırlanmasına eşlik etmenin amaçlanmakta olduğu da görülmektedir.

## 7.2. MAKÜ, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi'ndeki İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Verdikleri Eğitim Düzeyleri Ve Süreleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Türkiye'de, Mart 2014 tarihinde çıkarılan 2678 sayılı Tebliğler dergisinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nın öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararına göre İngilizce öğretmenliği bölümü lisans mezunlarının yanı sıra İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim-Tercümanlık, İngiliz Dil Bilimi, İngilizce Çeviri Bilim ve İngiliz Dili Kültürü Bölümleri okuyan, Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans yada Pedagojik Formasyon Programı/Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını başarı ile tamamlayanlar İngilizce öğretmeni olabilmektedir.

Görüldüğü gibi, Türkiye'de İngilizce öğretmeni ünvanını alabilmek için iki yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim fakülteleri bünyesindeki 4 veya 5 yıllık (1 yıl zorunlu hazırlık + 4 yıl) İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olmaktır. İkinci yol ise; Fen ve Edebiyat fakültelerinin İngilizce alanlarındaki lisans bölümlerinden mezun olmak ve Eğitim Fakültelerinde verilen pedagojik formasyon eğitimi almaktır. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 yılı zorunlu hazırlığı takiben 4 yıllık ve 240 kredilik lisans düzeyinde bir eğitim vermektedir.

Fransa'da ise İngilizce öğretmeni olmak için adaylar, İngilizce alanında bir lisans programı tamamladıktan sonra pedagojik formasyon içeren ilgili yüksek lisans programını da tamamlamak durumundadır. Tamamlanması gereken bu yüksek lisans düzeyindeki pedagojik formasyon programı; Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (ESPE) kapsamında açılan Eğitim ve Öğretim Yüksek Lisans Programı İkinci Düzey İngilizce (MEEF Second Degre Anglais) eğitimidir. İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar Paris Sorbonne Üniversitesi Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu (EAP) İkinci Düzey İngilizce Eğitim ve Öğretim Yüksek Lisans Programı kapsamında 2 yıl boyunca 120 kredilik bir yüksek lisans eğitimi almaktadır.

Finlandiya'da ise İngilizce öğretmeni olmak için öncelikle İngilizce alanlarından birinde lisans ve daha sonra yüksek lisans düzeyinde bir eğitim şarttır. Bunun yanı sıra Eğitim fakültelerinde pedagojik çalışmalar eğitimi de alınması zorunludur. Helsinki Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi bünyesinde İngilizce Dilinde Verilen Branş Öğretmeni Eğitimi Programı (STEP) kapsamında İngilizce öğretmeni adaylarına pedagojik eğitim verilmektedir. Bu eğitim programı, bir yıl sürmekte olup toplam 60 kredilik ders alınmaktadır. Bu program, lisans veya yüksek lisans derecesi kazandıran bir program değildir. Tablo 4'de bu kurumların eğitim düzeyleri ve süreleri bazında yapılan karşılaştırmalar incelenebilir.

Tablo 4. Türkiye, Fransa, Finlandiya'daki Eğitim Kurumları, Düzeyleri ve Süreleri

	MAKÜ	PSÜ	HÜ
Eğitim Kurumu	Eğitim Fakültesi	Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu	Eğitim Fakültesi
Eğitim Düzeyi	Lisans	Yüksek Lisans	Sertifika
Eğitim Süresi	5 yıl (Hazırlık+4)	2 yıl	1 yıl

Tablo 4'de, MAKÜ'nde İngilizce öğretmenliği eğitimi almak isteyen adaylar Eğitim Fakültesi bünyesinde hazırlıkla birlikte 5 yıl süreli bir lisans düzeyinde eğitim alırken, Paris Sorbonne Üniversitesi'nde İngilizce öğretmenliği eğitimi almak isteyen adaylar Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu bünyesinde 2 yıl boyunca yüksek lisans düzeyinde bir eğitim aldığı görülmektedir. Öte yandan, Helsinki Üniversitesi'nde İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar öğretmenlik eğitimini Eğitim Fakültesi bünyesinde STEP programı çalışmalarını kapsamında herhangi bir eğitim



düzeıı kategorisinde yer almadan tamamlamaktadır. Bu eğitim bir sertifika programına benzer nitelikte olup 1 yılda tamamlanabilmektedir. Ancak İngilizce öğretmeni ünvanını alabilmek için pedagojik formasyon eğitiminin dışında İngilizce alanında yüksek lisans düzeyinde bir eğitim alma şartı bulunmaktadır.

### 7.3. MAKÜ, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Giriş Koşulları Arasında Benzerlik Ve Farklıklar

Türkiye'de öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına girebilmesi için bazı merkezi sınavlara girmeleri gerekmektedir. Yükseköğretim programlarına alınacak öğrencilerin seçimi ve tercihlerine göre yerleştirilmesi, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Sistemin genel adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)'dir. Üniversiteye giriş sisteminde tarihsel süreç içinde değişiklikler yaşanmış ve sistem geliştirilmiş olup 2010 yılında yükseköğretime geçişte iki aşamalı bir sınav uygulanmasına karar verilmiştir. Buna göre;

Yükseköğretime Geçiş Sınavı<sup>2</sup> (YGS): Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınavın birinci aşaması olan bu sınav ortak ve tek bir sınavdır. YGS'de ortak müfredata dayalı Türkçe Testi, Sosyal Bilimler Testi, Temel Matematik Testi ve Fen Bilimleri Testi yer almaktadır. Adaylar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarından sorumludur. YGS'de en az bir puan türünde 150 ve üzeri puan alamayan adayların, YGS puanları ile bir yükseköğretim programını tercih etme hakları bulunmamaktadır. Puanlarından en az biri 180 ve daha fazla olan adaylar, Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS)'lere girme hakkı kazanmaktadır. İngilizce öğretmenliği programlarına veya İngilizce ile ilgili bölümlere girmek isteyen öğrenciler Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS)'ye ek olarak LYS-5 yabancı dil sınavına da girmek zorundadırlar. LYS-5 sınavında adaylara 80 soru sorulmaktadır. Ayrıca, 3 soru, kısa cevaplı soru olarak verilmektedir (ÖSYM, 2017). İngilizce öğretmenliği programlarına LYS-İngilizce sınavında üniversite bölümleri bazında yeterli puan adaylar kabul edilmektedir.

MAKÜ Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmek isteyen adaylar lise eğitimlerinin son yılında veya eğitimlerini tamamladıktan sonra merkezi sınavlar olan YGS ve LYS-5 sınavına girerek yeterli puanı almak durumundadır. Bu bölüme 2017 senesinde minimum 385.110 LYS puanıyla öğrenci kabul edilmiştir (MAKÜ, 2017). Adaylar bölümlere yerleştikten sonra üniversitelerin kendi yaptıkları İngilizce seviye yeterlilik sınavına da girmektedir. Sınavda başarılı olan C1 seviyesinde yeterliliğe sahip öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının 1. yılına başlamaktadırlar. Başarısız olanlar ise, bir yıl İngilizce Hazırlık Eğitimi almaktadırlar.

Paris Sorbonne Üniversitesi EAP MEEF İkinci Düzey İngilizce yüksek lisans programında öğrenim görmek isteyen adayların Yabancı Diller, Kültürler, Edebiyatlar ve Medeniyetler (LLCER) İngilizce lisans veya bir Uygulamalı Diller İngilizce (LEA) lisans ya da en az İngilizce C1 seviyesine sahip eşdeğer bir lisans diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Fransızca seviyesi de en az C1 olmalı ve İngilizce konuşulan ülkelerin edebiyatı, medeniyetleri, dilbilim ve çeviri alanlarında iyi seviyede bilgi sahibi olunmalıdır. Adayların özgeçmişleri, sonuç odaklı dosyaları, deneyimleri, yaptıkları projeler ve motivasyonları değerlendirilerek programa kabul edilmektedir (EAP, 2017).

Helsinki Üniversitesi'nde STEP programına öğrenciler lisans veya yüksek lisans düzeyinde İngilizce branş eğitimi alırken veya aldıktan sonra başvurabilmektedirler. Programa öğrenci kabul sınavı, yönlendirilen bir grup tartışması, bireysel bir mülakat ya da ikisinin birleşiminden oluşmakta olup yazılı materyal de kullanılabilir. Mülakata çağırılan maksimum öğrenci sayısı, programa kabul edilecek öğrenci sayısının yaklaşık 1,5 katıdır. Daha uygun adaylar varsa, görüşülen öğrenciler, öğretilecek olan branşla ilgili eğitimleri boyunca aldıkları kredilerin sayısına

<sup>2</sup>2010 yılında yapılan bu düzenleme ve uygulamalar, 2018 yılında tekrar değişmiştir. Değişen sınav sistemi; birinci oturumda Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve ikinci oturumda Alan Yeterlilik Testi (AYT) ile Yabancı Dil Testinden oluşmaktadır. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi <https://www.osym.gov.tr> adresinden edinilebilir.

göre seçilmektedir. Mülakatın amacı, başvuran adayların öğretmen olarak çalışmaya uygunluğunu değerlendirmektir. Her bir adayın mülakatı 20 dakika sürmekte olup adayların motivasyonu, özverisi ve eğitilebilirliği, görüşme sırasında değerlendirilen kriterlerdir. Programa kabul edilmek için, başvuran aday, toplamda en az 60 puan, değerlendirilen her kriter için de 15 puandan fazlasını almak zorundadır (HÜ, 2017).

Tablo 5. Türkiye, Fransa ve Finlandiya’da İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Giriş Koşulları

Giriş Koşulları	MAKÜ	PSÜ	HÜ
Ön koşullar	Ortaöğretim diploması C1 İngilizce yeterliliği	Lisans diploması (LLCER/ LEA/ C1 İngilizce eşdeğer lisans diploması) C1 Fransızca Yeterliliği	İngilizce branşında lisans veya yüksek lisans programına devam ediyor olmak ya da tamamlamış olmak
Merkezi Sınav	YGS ve LYS-5	-	-
Mülakat	-	Bireysel görüşme	Grup tartışması, bireysel görüşme
Değerlendirilen Kriterler	LYS puanı	Özgeçmiş, Sonuç-odaklı dosyalar, deneyimler, projeler, motivasyon	Motivasyon, özveri, eğitilebilirlik, eğitimleri boyunca aldıkları kredi miktarı

Tablo 5’de, her üç üniversitede de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşullarının bazı benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği görülmektedir. MAKÜ’de İngilizce öğretmenliği eğitime kabul edilecek adayların merkezi sınavlar olan YGS ve LYS-5’e girerek yeterli puan almaları beklenmektedir. Ancak PSÜ ve HÜ’de böyle bir merkezi sınava girme koşulu bulunmamaktadır. Ayrıca, MAKÜ’de programa kabul edilen adayların en az ortaöğretim mezunu olmaları beklenirken PSÜ’de İngilizce alanlarından birinde bir lisans diplomasına sahip olmak gerekmektedir. HÜ’de ise İngilizce branşında bir lisans veya yüksek lisans programına devam ediyor olmak ya da tamamlamış olmak gerekmektedir.

PSÜ ve HÜ’de benzer olarak başvuran adaylarla bireysel mülakat yapıldığı görülmektedir. PSÜ’de özgeçmişleri, sonuç odaklı dosyaları, deneyimleri, projeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları değerlendirilmektedir. HÜ’de de adayların öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, özveri, eğitilebilirlikleri ve eğitimleri boyunca aldıkları kredi miktarı gibi benzer unsurların değerlendirilmesi söz konusudur. MAKÜ’de lisans programının birinci sınıfa başlayabilmek için en az C1 seviyesinde İngilizce yeterliliğine sahip olunması beklenmektedir. Benzer bir şekilde PSÜ’de de programa başlayabilmek için İngilizce yeterlilik seviyesinin C1 olması gereklidir.

#### 7.4. MAKÜ, Helsinki Üniversitesi ve Paris Sorbonne Üniversitesin’de İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Kurumlardaki Dersler Ve Eğitim Süreçleri Arasındaki Benzerlikler Ve Farklılıklar

MAKÜ’in de İngilizce Öğretmenliği Lisans programında öncelikle bir yıllık zorunlu hazırlık eğitimi bulunmaktadır. Programa başlamaya hak kazanan öğrenciler dönem başında zorunlu hazırlık muafiyet sınavına girmektedir. 65 puan ve üzeri alan öğrenciler muaf sayılarak 1. sınıf lisans eğitimine başlamaktadır. Muaf olamayan öğrenciler ise 1 akademik yıl boyunca haftalık 10 saat ana ders (main course), 4 saat dilbilgisi (grammar), 6 saat okuma ve yazma (reading and writing), 4 saat ise dinleme ve konuşma (listening and speaking) dersi olarak, haftada toplam 24 saatlik bir eğitim almaktadır. Bu eğitimin AKTS kredi değeri bulunmamakla beraber, amacı; öğretmen adaylarının İngilizce yeterlilik düzeyini C1 seviyesine çıkararak, onları lisans programına hazırlamaktır.

İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin, mezun olabilmeleri için toplam 240 AKTS kredisine karşılık ders almaları ve 4.00 üzerinden 2.00 genel akademik ortalamasına sahip olmaları gerekmektedir. Lisans eğitimi boyunca okutulan dersler ve AKTS kredi değerleri tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. MAKÜ İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2017-2018 Dersleri

I. Yarıyıl		II. Yarıyıl	
DersAdı	Kredi	DersAdı	Kredi
Bağlamsal Dilbilgisi I	4	Bağlamsal Dilbilgisi II	4
İleri Okuma ve Yazma I	5	İleri Okuma ve Yazma II	5
Dinleme ve Sesletim I	3	Dinleme ve Sesletim II	4
Sözlü İletişim Becerileri I	4	Sözlü İletişim Becerileri II	4

Türkçe I: Yazılı Anlatım	3	Sözcük Bilgisi	4
Bilgisayar I	2	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
Eğitim Bilimine Giriş	4	Bilgisayar II	3
Etkili İletişim Becerileri	4	Eğitim Psikolojisi	4
Toplam Kredi	30		30
<b>III. Yarıyıl</b>		<b>IV. Yarıyıl</b>	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Edebiyatı I	6	İngiliz Edebiyatı II	5
Dilbilim I	5	Dilbilim II	5
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
İngilizce-Türkçe Çeviri	4	Dil Edinimi	4
Anlatım Becerileri	3	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
Türk Eğitim Tarihi	2	Özel Öğretim Yöntemleri I	4
Öğretim İlke ve Yöntemleri	5	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	3
Toplam Kredi	30		30
<b>V. Yarıyıl</b>		<b>VI. Yarıyıl</b>	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	6	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	6
Özel Öğretim Yöntemleri II	5	Türkçe – İngilizce Çeviri	5
Dil Becerilerinin Öğretimi I	5	Dil Becerilerinin Öğretimi II	5
Edebiyat ve Dil Öğretimi I	5	Edebiyat ve Dil Öğretimi II	5
İkinci Yabancı Dil I	3	İkinci Yabancı Dil II	2
Drama	3	Topluma Hizmet Uygulamaları	2
Sınıf Yönetimi	3	Ölçme ve Değerlendirme	5
Toplam Kredi	30		30
<b>VII. Yarıyıl</b>		<b>VIII. Yarıyıl</b>	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	6
İkinci Yabancı Dil III	2	Seçmeli II Fonetik	5
Seçmeli I Soru Sorma ve Hata düzeltme teknikleri	4	Seçmeli III İleri dil bilgisi	5
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
Okul Deneyimi	6	Karşılaştırmalı Eğitim	3
Rehberlik	5	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
Özel Eğitim	5	Öğretmenlik Uygulaması	6
Toplam Kredi	30		30

Kaynak: <https://ects.mehmetakif.edu.tr/tr/index.php?page=birimDetay&bTurID=2&bolumID=41&birimID=9> adresinden 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 6’da, MAKÜ İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına 1. sınıfta İngilizce dilinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak bilinen dört becerisine yönelik verilen branş dersleri ağırlıktadır. Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik ise Eğitim Bilimine Giriş ve Eğitim Psikolojisi derslerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bunun dışında öğrenciler genel kültür dersleri kapsamında Türkçe I Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Etkili İletişim Becerileri, Bilgisayar I ve II derslerini almaktadırlar. 2. sınıfta ise, yine alan derslerinin ağırlıkta olduğu, genel kültür ders sayısının azaldığı, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise sayısının arttığı görülmektedir. Alan derslerinde dil kullanım becerisinin artmasından ziyade, İngiliz Edebiyatı, Dil edinimi, Dilbilim ve çeviri gibi her biri birer uzmanlık alanı olan derslere yer verilmektedir. Ayrıca bilimsel araştırma yöntemi dersi ile öğretmen adayları bilimsel araştırma dünyası ile 2. sınıfta tanışmaktadırlar. 3. sınıfta ise alan öğretimi derslerinin büyük çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çocuklara yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin öğretimi, edebiyat ve dil öğretimi gibi yabancı dil öğretim işinin kategorilere ayrılarak öğretmen adaylarına eğitim verilmesi, öğretmen adayları açısından hem İngilizce branşı hem de öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri birleştirdiği için düşünülmektedir. Alan dersleri olmalarına karşın öğretmenlik mesleği ile ilgili de öğretmen adaylarının faydalanacakları dersler arasında görülmektedir. Bunun dışında, topluma hizmet uygulamaları gibi sosyal sorumluluk bilincini geliştiren bir dersin alınması geleceğin öğretmenlerinde sosyal duyarlılık açısından olumlu bir etki yapacaktır. Ayrıca ikinci bir yabancı dil dersi alınması da geleceğin dil öğretmeni olacak öğretmen adayları için yeni bir dil öğrenme sürecinin içinde yer almasını ve becerilerini geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir. 4. Sınıf müfredatına bakıldığında ise okul deneyimi, rehberlik, özel eğitim, karşılaştırmalı eğitim, Türk

eğitim sistemi ve okul yönetimi ve öğretmenlik uygulaması gibi mesleğe yönelik derslerin sayısının 1, 2 ve 3. sınıftaki müfredata göre nispeten arttığı görülmektedir. Bunun sebeplerinin mesleğe adım atmaya yaklaşılması ve öğretmenlik uygulamasının artması olarak düşünülebilir. Ders içerikleri Ek-1’de verilmektedir.

Fransa’da ise İngilizce öğretmeni yetiştir en kurumlardan Paris Sorbonne Üniversitesi bünyesindeki Paris ESPE Yüksekokulu MEEF ikinci derece İngilizce yüksek lisans programında öğrencilere 2 yıl boyunca 120 kredilik bir eğitim verilmektedir. Programının ilk yılında (Nisan ayında yazılı, Temmuz ayında sözlü olarak) öğretmen işe alım sınavı CAPES yapılmaktadır. Bu sınavlara hazırlanmada öğrencilere eşlik edilmektedir. Programın ikinci yılında öğrenciler hem öğretmen olarak yarı zamanlı çalışmakta hem de eğitimlerine devam etmektedir.

Tablo 7. EAP MEEF İkinci Derece İngilizce Yüksek Lisans Programı 2017-2018 Dersleri

M1 I.Yarıyıl		II.Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Kültürü	8	İngiliz Kültürü	6
Ortak Kültür	3	Ortak Kültür	3
Didaktik Kültür	6	Didaktik Kültür	6
Yazılı ve Sözlü Dil	10	Yazılı ve Sözlü Dil	6
Araştırma	3	Araştırma	3
		Mesleki Deneyim	6
M2 I. Yarıyıl		II. Yarıyıl	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
İngiliz Kültürü	8	İngiliz Kültürü	12
Ortak Kültür	6	Ortak Kültür	3
Didaktik Kültür	16	Didaktik Kültür	12
Mesleki Deneyim	20	Dil Desteği	14
Tez Çalışması	10	Araştırma	13
		Mesleki Deneyim	6

Kaynak: [http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file\\_fields/2018/07/11/brochurem2fstganglais\\_20182019.pdf](http://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/07/11/brochurem2fstganglais_20182019.pdf) adresinden 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 7’de, eğitimin hem birinci hemde ikinci yılında öğretmen adaylarına, İngiliz kültürü, ortak kültür, didaktik kültür, araştırma ve mesleki deneyim dersleri verildiği görülmektedir. Yazılı ve sözlü dil yalnızca M1 müfredatında yer alırken M2 müfredatında tek dönemlik bir dil desteği dersi verildiği görülmektedir. Ayrıca programın ikinci senesinde tez çalışması dersi de verilmektedir. Bu derslerin içeriğinin geniş kapsamlı olduğu; ancak ders çeşitliliği açısından geniş bir yelpazenin olmadığı söylenebilir. Alan dersleri kapsamında İngiliz Kültürü, Yazılı ve Sözlü Dil, Dil Desteği öğretmenlik mesleğine yönelik dersler kapsamında ortak kültür, didaktik kültür, mesleki deneyim dersleri ve araştırma verilmektedir. Ortak kültür dersinin, dijital eğitim gibi içeriklerden dolayı, aynı zamanda da genel kültür kapsamında yer aldığı söylenebilir. Alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımları her iki dönemde de aynı şekildedir. Ancak programın ikinci senesinde verilen eğitimin, öğretmenlik uygulamasına ağırlık verdiği görülmektedir.

M1 eğitimi sonunda CAPES sınavında başarılı olamayan öğrenciler için farklı bir müfredat izlenmektedir. Bu öğrenciler 12 kredilik bir İngiliz Kültürü, 12 kredilik Ortak Kültür, 10 kredilik didaktik kültür, 14 kredilik bir Dil Desteği, 16 kredilik Araştırma ve 6 kredilik Mesleki Deneyim dersi almakta ve tekrar CAPES sınavına girmektedir. CAPES sınavından başarılı olamayan öğrenciler İngilizce öğretmenliği eğitimini tamamlayamamaktadır (PSÜ, 2017).

Paris ESPE İngilizce öğretmenliği yüksek lisans eğitimine temel oluşturan bölümlerden biri olan Edebiyat ve Dil Fakültesi, Yabancı ve Bölgesel Diller, Edebiyatlar ve Medeniyetler (LLCER) Lisans Programı ile ilgili bilgi verilmesinin de eğitim öğretim süreçlerinin daha ayrıntılı anlaşılabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu lisans eğitimi 3 yıl sürmektedir ve 180 kredilik bir ders çeşitliliğine sahiptir. Program dâhilinde olan bazı dersler tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. PSÜ LLCER Lisans Bölümü 2017-2018 Dersleri

Ders Adı	Kredi
Ortaçağda İngiltere	3

Gramer ve sesbilim	3
İngiliz Medeniyeti	3
Amerikan Medeniyeti	3
İmaj Analizi- Amerika	3
Çağdaş İngiliz Edebiyatı	3
Seçmeli Dil	3
Görsel İletişim	3
19. ve 20. Yüzyılda İngiltere'deki İsyarlar	4
Elektronik Dökümanların Dilbilim Analizi	3
Amerikan Kültürü Tarihi 1943-1995	4
Linguistik	3
İngiliz ve Amerikan Tiyatrosu	4
Rönesans Edebiyatı ve Medeniyeti	3
Öğretim için Bilgi ve İletişim Teknolojileri	3

Kaynak:<http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-llcer-anglais-program-lang1-210.html> adresinden 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Çoğu ders lisansın ilk yılından itibaren İngilizce olarak öğretilmektedir. Bu nedenle, bu eğitimde başarılı olmak için Ortak Avrupa Dil Referansı Çerçevesinin (Common European Framework of Reference for Languages) B2 düzeyine karşılık gelen bir dil düzeyi gereklidir. Lisansın ilk iki yılının derslerinin üç amacı vardır. Bunlardan ilki; yüksek düzeyde İngilizce dil yeterliği kazanmaktır. İkinci olarak, İngilizce konuşulan dünyayı çeşitli yönleriyle ve ayrıntılı bir şekilde tanımak amaçlanmaktadır. Üçüncü olarak metin analizi, tez, yorum ve bu uygulamaların kuramları da dahil olmak üzere bilgilendirici bir eğitime sahip olmak hedeflenmektedir (PSÜ, 2017).

Üçüncü yıl daha spesifik seçeneklere bağlı olarak ve uzmanlaşarak meslek seçimine ön hazırlık yapılmasına fırsat vermektedir. Bu programa göre, İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre kalmak dil bölümü öğrencileri için oldukça önemli bir gerekliliktir. Yurtdışında maksimum 6 aya kadar staj da yapılabilmektedir. 3. yılda öğrencilerin Erasmus programı kapsamında yurtdışı eğitimi almaları da özellikle teşvik edilmektedir. Böylelikle öğrenciler, İngilizceyi konuşan bir ülkede Fransızca Asistanı olarak bir öğretim yılını geçirme imkanına sahip olmaktadır. Bu program, Uluslararası Pedagojik Çalışmalar Merkezi (Centre International d'Etudes Pédagogiques/CIPE) ve British Council tarafından yürütülmekte, özellikle eğitim alanında çalışmak isteyen öğrenciler için önerilmektedir. Birleşik Krallık, İrlanda, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi anadil olarak İngilizce konuşulan ülkelerde görev alınmaktadır (PSÜ, 2017).

Programın üçüncü yılında öğrenciye ileriye yönelik eğitim planları doğrultusunda seçenek olarak bazı modüller sunulmaktadır. Bunlar 4 ana başlık altında toplanmıştır. İlki, öğretim ve araştırma modülüdür. Öğrencilerin edebiyat, medeniyet ve dilbilimdeki eğitimini güçlendirerek öğretim veya öğretmenlik alanında yüksek lisans programına devam etmek isteyen İngilizce öğretmeni adayları için yararlı bir modül olarak nitelendirilebilir. Bunun dışında Fransızca dilini öğreten Fransız ya da yabancı bir kurumda çalışmak isteyen ya da dil öğretimi yüksek lisans programına devam etmek isteyen öğrencilere yönelik Yabancı dil olarak Fransızca (FLE) modülü bulunmaktadır. Çeviri alanında daha fazla eğitim almak; çeviri, Fransızca ve İngilizce sözcük bilimi, edebi olmayan çeviri alanlarında gelişmek isteyen öğrencilere yönelik Çeviri ve Medya modülü sunulmaktadır. Ayrıca, yüksek lisans sonrasında uluslararası ilişkilerle alakalı mesleklere yönelecek ve uluslararası durumları eleştirel gözlemleyebilen öğrenciler için İngilizce Konuşan Dünya: Çağdaş Meseleler modülü de seçenekler arasındadır (PSÜ, 2017).

Görüldüğü gibi LLCEr lisans eğitimi İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar için İngilizce branşında öğrencileri farklı alanlarda geliştirecek hedeflere yönelik eğitim öğretim süreçleri sağlamaktadır. Öğrencilere İngilizce alanı kapsamında hem edebiyat, dilbilim ve medeniyet gibi farklı konu alanlarında derinlemesine bir eğitim vermekte hem de anadil olarak İngilizce konuşulan ülkelerde 6 aya kadar staj ve Erasmus kapsamında 1 yıl Fransızca Asistanlığı yapma imkânları sunulmaktadır. Gelecekte İngilizce öğretmeni olacak adaylar için ileri seviyede bir İngilizce bilgisinin yanı sıra o dilin konuşulduğu bir ortamda kalarak dilin kültürünü yaşamakta ve dilin aktif kullanımını da geliştirebilmektedirler.

Finlandiya'da ise daha önce bahsedildiği gibi branş öğretmenleri, bir yüksek lisans derecesi, branşlarında yeterli ve doğru türden bir üniversite eğitimi ve pedagojik eğitim almaktadırlar. Helsinki Üniversitesi'nde branş öğretmeni adaylarına yönelik 60 kredilik pedagojik eğitim çalışmaları STEP kapsamında verilmektedir. Ancak, bunların dışında tamamlanması gereken çalışmalar da bulunmaktadır.

Genel bir ortaöğretim okulunda İngilizce öğretmenliği yapmak için, İngilizce branşında temel, orta ve ileri seviyede çalışmalar olmak üzere en az 120 kredilik dersler alınması gerekmektedir. Temel eğitimde bir İngilizce öğretmeni olabilmek için ise İngilizce branşında temel ve orta seviyede çalışmalar olmak üzere en az 60 kredilik bir eğitim tamamlanmış olması gerekmektedir. Genel orta öğretim seviyesinde, öğretmek istenilen ikinci bir branşta (temel ve orta öğretim çalışmaları) 60 kredilik bir eğitim de alınabilmektedir. Yüksek lisans ile birlikte Pedagojik Çalışmalar (60 kredi) çeşitli okul ve öğretmen eğitimi için (temel eğitim, lise, meslek okulları, politeknik, kamu, sivil eğitim için) kapsamlı bir pedagojik yeterlilik kazandırmaktadır. Eğitim ve öğretim, Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Biyolojik ve Çevre Bilimleri, Beşeri Bilimler, Matematik, Doğa Bilimleri, İlahiyat, Tıp ve Siyaset Bilimi ve Aalto Üniversitesi Sanat ve Tasarım Okulu ile işbirliği içinde Eğitim Fakültesinde düzenlenmektedir (HÜ, 2017).

Çalışmalar; temel çalışmalar (25 kredi) ve orta seviye çalışmalar (35 kredi) olarak ikiye ayrılmaktadır. 1 akademik yıl 4 döneme bölünmüştür. Bu pedagojik eğitim; bilgi bilimi, eğitim çalışmaları ve uygulama çalışmalarını içermektedir. Pedagojik eğitim çalışmalarının temel ve ortaöğretim düzeyinde kapsadığı dersler tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. HÜ Eğitim Fakültesi Pedagojik Eğitim 2017-2018 Dersleri

I. Dönem		II. Dönem	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Öğrenme Psikolojisi	5	Temel Eğitim (Temel Rehberli Uygulama) (Yardımcı Yansıması Uygulama)	9 (8) (1)
Öğretme Tasarlama ve Uygulama	5		
Didaktik	2		
Temel Uygulama (Okulu tanıma)	1		
Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri	5		
III. Dönem		IV. Dönem	
Ders Adı	Kredi	Ders Adı	Kredi
Öğrenme ve Refah Desteği	5	İleri Düzey Uygulama (Yoğunlaştırılmış Uygulama) (Uygulama Yansımasına Giriş) Araştırmacı olarak Öğretmen	10 (8) (1) 8
Müfredat ve Eğitim Kurumlarının Gelişimi	5		
Araştırmacı olarak Öğretmen	8		

Kaynak: [https://weboodi.helsinki.fi/hy/v1\\_kehys.jsp?Kieli=6&MD5avain=&v1\\_tila=2&Opas=6121&Org=117262913&AvaaOTT=996900](https://weboodi.helsinki.fi/hy/v1_kehys.jsp?Kieli=6&MD5avain=&v1_tila=2&Opas=6121&Org=117262913&AvaaOTT=996900) adresinden 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 9'da; Öğrenme Psikolojisi, Öğretme Tasarlama ve Uygulama, Didaktik, Öğrenme ve Refah Desteği, Temel Eğitim, Temel Uygulama ve İleri Düzey Uygulama gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin programda çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, genel kültür dersleri kapsamında nitelendirilebilecek dersler olarak Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri, Müfredat ve Eğitim Kurumlarının Gelişimi ve Araştırmacı olarak Öğretmen derslerinin de programda yer aldığı görülmektedir. İngilizce branşıyla ilgili bir dersin bulunmamasının sebebi olarak, öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili dersleri İngilizce alanındaki lisans ve yüksek lisans programlarında tamamlaması olduğu söylenebilir.

MAKÜ, PSÜ ve HÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında verilen dersler incelendiğinde bazı benzerlik ve farklılıklar göze çarpmaktadır. Öncelikle benzerliklerden söz edilecek olursa; her üç programda da öğretmenlik meslek bilgisi olarak nitelendirilebilecek derslerin benzer olduğu düşünülmektedir. Bir diğer benzerlik ise; öğretmenlik uygulaması derslerinin ağırlığının programların sonuna doğru artmakta olduğudur. Ancak, programlar arasında benzerlikten çok farklılık olduğu düşünülmektedir. Farklılıklardan ilki; HÜ pedagojik formasyon programında

İngilizce branşına yönelik hiçbir dersin bulunmamasıdır. PSÜ ve MAKÜ programlarında ise pedagojik formasyon derslerinin yanında branş dersleri de yer almaktadır. Bir başka farklılık ise, öğretmenlik uygulama derslerinin verildiği dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır. HÜ’de programın ilk döneminden son dönemine kadar her dönemde öğretmenlik uygulamasının yer aldığı görülmektedir. PSÜ’de yalnızca ilk yarıyılıda yer almazken, 2. 3. ve 4. yarıyılıda yer aldığı görülmektedir. MAKÜ’de ise 7. ve 8. yarıyılıda yani son sınıfta yer almaktadır. MAKÜ’de öğretmenlik uygulamasının bu denli geç bir dönemde yer almasının mesleğe başladıktan sonra öğretmen adayları açısından bazı aksamalara yol açabileceği düşünülmektedir. Son bir farklılık olarak ise HÜ’deki öğretmen yetiştirme dersleri arasında MAKÜ’de verilen Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi gibi hem branş hem de meslek bilgisini birleştiren derslerin olmadığı görülmektedir. PSÜ’de de dersin adı farklılık göstermekte ancak didaktik kültür adı altında verilen eğitim derslerinde edebiyat öğretimi veya edebiyat tarihinin öğretimi gibi ilişkilendirmelerin yapılabildiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme ders çeşitliliği açısından bakılacak olursa ise MAKÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme programının en fazla ders çeşitliliğine sahip olan program olduğu görülmektedir.

HÜ’de İngilizce öğretmeni adaylarının pedagojik eğitim çalışmalarının dışında, İngilizce alanında lisans ve yüksek lisans programlarında eğitim almış olmaları İngilizce öğretmeni olabilmeleri için bir altyapı teşkil etmektedir. İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar, öncelikle İngilizce branşında temel ve orta seviye çalışmalarını Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi Diller Lisans Programı İngilizce Filoloji Bölümü’nde 3 yıl süreli ve 180 kredilik bir lisans eğitimi olarak tamamlamak durumundadır. Bu bölüm, öğrencilere İngilizce dili ve kültüründe çok yönlü ve derinlemesine bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Çalışmalar kapsamındaki tez araştırması; dilin, edebiyatın ve kültürün yapısına ve çeşitliliğine odaklanmaktadır. Öğrenci, temel olarak araştırmanın merkezinde yer alan dilbilim, edebiyat araştırması veya İngilizce öğretimiyle ilgili bir konuda lisans ve yüksek lisans tezi çalışabilmektedir (HÜ, 2017). Bu eğitim kapsamında verilen dersler tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. HÜ Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Diller Lisans Programı, İngilizce Filoloji Bölümü 2017-2018 Akademik Yılı Dersleri

Modül Adı	Ders Adı	Kredi
<b>İngilizce Temel Çalışmalar</b>		30
	Özel Ders (Küçük grup)	5
	Kültür ve Toplum	
	Karşılaştırmalı Metin Analizi	5
	İngilizce Konuşma	5
	İngilizce Dili Yapıları	5
	İngilizce Dilbilim Teorileri I	5
<b>İngilizce Orta Seviye Çalışmalar</b>		40
	Dil Çeşitleri ve Değişimi	5
	İngilizce Dilbilim Teorileri II	5
	Bilimsel Yazma	5
	Edebiyat İncelemesi I	5
	Edebiyat İncelemesi II	5
	Dilbilim	5
	Uygulamalı Dilbilim	5
	Filoloji	5
	Kültür	5
	Edebiyat I	5
	Edebiyat II	5
	Diğer çalışmalar: dilbilim	5
	Diğer çalışmalar: edebiyat	5
	Proseminer	4
	Lisans Tezi	6
<b>Dil programında ortak müfredat</b>		25
	Dilbilim ve Sesbilime Giriş	5
	Edebiyata Giriş	5

Avrupa Dilleri ve Kültürlerinin Eski Mirası	5
Toplum ve Kültürde Dil	5
Söylem Araştırması ve Retorik	5
Corpus dilbilim ve istatistiksel yöntemleri	5
Dil Teknolojilerine Giriş	5
Dil Öğreniminin Öğrenme Çıktıları	5
Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Fonetik	5
Anadil çalışmaları, Bilimsel Yazma	2
Sözlü İletişim ve Konuşma Becerileri (Fince)	1
Anadil çalışmaları	3
İkinci Dilde Edebi Çalışmalar, İsveççe(CEFR B1)	1
İkinci Dilde Sözlü İletişim Becerileri, İsveççe (CEFR B1)	2
İkinci Dilde Edebi Çalışmalar, Fince (CEFR B1)	1
İkinci Dilde Sözlü İletişim Becerileri, Fince (CEFR B1)	2
Staj	5
Çalışma yaşamı projesi	5
Çalışma yaşamı becerileri	5
Portfolyo Çalışması	2
Akademik yazı becerileri	
Öğrencilerin dijital becerileri	3
Oryantasyon	2
İleri beceriler	1
Öğrencilerin dijital becerileri (İsveççe)	

Kaynak: [https://weboodi.helsinki.fi/hy/vl\\_kehys.jsp?MD5avaain=&Kieli=6&Opas=5955&Org=116715413&vl\\_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi.helsinki.fi/hy/vl_kehys.jsp?MD5avaain=&Kieli=6&Opas=5955&Org=116715413&vl_tila=1&AukAikMaar=1) adresinden 10 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 10'da, HÜ İngilizce alanı lisans eğitiminde Edebiyat, Dilbilim, Avrupa Dilleri ve Kültürleri gibi İngilizce branş derslerinin yanında Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Fonetik, Dil Öğreniminin Öğrenme Çıktıları gibi alan derslerini öğretmenlik meslek dersleriyle birleştiren derslerin bulunduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi bünyesindeki pedagojik formasyon programında alan dersi olmadığından dolayı İngilizce öğretmeni adaylarının bu açığı Dil Fakültesi'ndeki lisans eğitiminde tamamladığı düşünülebilir. Ayrıca ders çeşitliliği açısından da oldukça geniş bir kapsamı olduğu söylenebilir.

HÜ'de öğrenciler İngilizce öğretmeni olabilmek için branş altyapısı oluşturmak amacıyla lisans programını tamamladıktan sonra İngilizce alanında da yüksek lisans yapmalıdırlar. Bu program 2 yıl süren 120 kredilik bir eğitimi kapsamaktadır. Helsinki Üniversitesi, Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Dünya Kültürleri Bölümü, İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans Programında genellikle diğer programlarda birbirinden ayrı olarak sunulan alanların hepsinde uzmanlık sağlanmaktadır. Bunlar; İngilizce dili ve dilbilim, İngiliz edebiyatı ve İngilizce öğretimidir. Aynı zamanda da öğrencilerin İngilizce dilinin kullanım seviyesi gelişmektedir (HÜ, 2017).

İngilizce çalışmaları yüksek lisans programına kabul edilebilmek için İngilizce alanında en az 60 kredilik temel ve orta seviye çalışmaların tamamlandığı bir alan mezunu olmak gerekmektedir. İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans programı, İngilizce dilbilim, İngiliz edebiyatı ve İngilizce öğretiminde geniş bir yelpazede dersler sunmaktadır. Öğrenciler her üç alanda da ders alabilmekte ya da sadece bir tanesine odaklanabilmektedir. Her akademik yılda 25 seçmeli ders yanı sıra yüksek lisans tezi yazmaya yardımcı olacak araştırma seminerleri verilmektedir. Ayrıca, öğrenciler Edebiyat Fakültesi bünyesindeki diğer programlardan modüller seçebilmektedir. İngilizce öğretmeni olmak için, yüksek lisans programının ilk yılında öğretmen eğitim programına başvurulabilmekte ve İngilizce çalışmaları pedagojik çalışmalarla birleştirilebilmektedir.

Tablo 11. HÜ, İngilizce Çalışmaları Yüksek Lisans Programı 2017-2018 Dersleri

Ders Adı	Kredi
İngilizcede Değişim ve Çeşitlilik İleri Metodolojisi	5
Edebiyat Yaklaşımları	5
Kurgu ve Etik	5
Kullanılan Dil	5
Dil Örüntüsü	5
Edebi Semboller ve Yorumlama	5
Materyal İnceleme: Yabancı Dil Öğretim (EFL) Ders Kitabı	5
Uygulamalı Dilbilim Metodolojisi	5



Korpus Dilbilim Metodolojisi	5
Dilbilim Metotları	5
Kuzey Amerika Edebiyatı	5
Uygulamalı Dilbilim Projesi: Dil Politikası	5
İngilizcede Çeşitlilik ve Değişim Projesi	5
Rönesans Edebiyatı	5
Bilim Kurgu ve Hayal	5
Seminer	5
Uygulamalı Dilbilimde Özel Konu: Biçim, Söylem ve Yabancı Dil	5
İngilizce Dil Öğretiminde Özel Konu	5
Dijital Dünyada İngilizce Özel Konu	5
İngiliz Edebiyatında Özel Konu	5
İngilizcede Çeşitlilik ve Değişimde Özel Konu	5

Kaynak: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp> adresinden 11 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 11’de; İngilizce alanındaki yüksek lisans programında, öğretmen adayları Uygulamalı Dilbilim Metodolojisi ve Edebiyat Yaklaşımları gibi dersler olarak İngilizce branşında derinlemesine bilgi edinmekte ve uzmanlaşmakta; aynı zamanda da Materyal İnceleme: Yabancı Dil Öğretim (EFL) Ders Kitabı ve İngilizce Dil Öğretiminde Özel Konu gibi öğretmenliğe yönelik dersler de almaktadır.

MAKÜ, PSÜ ve HÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme süreçleri genel olarak karşılaştırılacak olursa öğretmen adaylarının aldıkları kredi sayısı, eğitim programlarının seviyeleri ve toplamda gerekli olan süre olarak üç kategoride değerlendirilebilir. Tablo 12’de bu değerlendirme gösterilmektedir.

Tablo 12. MAKÜ, PSÜ ve HÜ arasındaki Toplam Kredi, Eğitim Programı ve Süresi

	MAKÜ	PSÜ	HÜ
Alınması Gereken Toplam Kredi	240	300	360
Eğitim Programı	Lisans	Lisans+Yüksek Lisans	Lisans + Yüksek Lisans + Sertifika Programı
Toplam Eğitim Süresi	5 yıl	5 yıl	6 yıl

Tablo 12’de; MAKÜ, PSÜ ve HÜ İngilizce öğretmeni yetiştirme programları, eğitim öğretim süreçlerinde bazı benzerlikler olduğu gibi farklılıklarında olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmeni olabilmek için alınması gereken toplam ders kredi miktarları arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. MAKÜ’de alınması gereken kredi miktarı 240’tır. En az kredi miktarı MAKÜ programındadır. PSÜ’de ise sayı 300’e çıkmaktadır. En fazla kredi miktarına sahip olan öğretmen yetiştirme programı 360 kredi ile HÜ’dür. Ayrıca hazırlık eğitimi uygulaması da yalnızca MAKÜ’de bulunmaktadır.

Programların tamamlanması için gerekli; kredi ve program sayısı doğru orantılı artmaktadır. MAKÜ’de sadece 240 kredilik ve 5 yıllık bir lisans programı tamamlanması gerekirken, PSÜ’de 180 kredilik ve 3 yıllık bir lisans tamandıktan sonra bir de 120 kredilik ve 2 yıllık bir yüksek lisans programı da tamamlanmalıdır. HÜ’de de PSÜ’ne benzer olarak, bir lisans ve yüksek lisans programı tamamlanmalıdır. Lisans programı, 180 kredilik ve 3 yıllık bir eğitimi içermektedir. Yüksek lisans programı ise 2 yıllık ve 120 kredilik bir eğitimidir. Öğretmen adayları için pedagojik formasyonu almaya başlamaları gereken kesin bir zaman bulunmamaktadır. 1 yılda tamamlanabilecek 60 kredilik pedagojik formasyon programını, öğrenciler isterlerse lisans veya yüksek lisans eğitimi sırasında alabilmekte veya bu programları tamamladıktan sonra 1 yıl boyunca alabilmektedir.

### 7.5. MAKÜ, Paris Sorbonne Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Öğretmenlik Uygulamaları Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar

Öğretmenlik uygulaması, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının, “öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmaları” (MEB, 2012) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik uygulamasının zamanı ve süresi MEB 1998/2493 mevzuatına göre şu şekildedir:

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam, ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarı yıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Uygulama okullarının kapasitesi ve öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınarak, öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarı yılda da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir (md. 7). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır (md. 9).

Uygulama çalışmaları; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile yapılmaktadır. Okul deneyimi dersi; 6 kredilik olup MAKÜ'de 4. Sınıf Güz döneminde yapılmaktadır. Okul Deneyimi dersi, toplam en az 60 ders saatini kapsamakta ve iki aşamada yürütülmektedir. İlk aşama, öğretmen adaylarının uygulama okulunda uygulama öğretmeni ile birlikte yaptıkları ve haftada 4 saat olan çalışma, ikinci aşama ise; öğretmen adaylarının fakültede uygulama öğretim elemanı ile birlikte yaptıkları ve süresi haftada 1 saat olan Seminer çalışması olarak belirlenmiştir. Ders başlamadan önce, bölüm uygulama koordinatörü, dersin içeriğindeki etkinlikleri incelemekte, gerekirse yeni eklemeler yapabilmektedir. Ayrıca her bir uygulama grubuna rehberlik yapmak üzere bir uygulama öğretim elemanı görevlendirilmektedir. Bu ders süresince öğretmen adaylarından; yaptıkları etkinlikler çerçevesinde hazırlanan raporları, uygulama için gidilen okulların düzeyine göre hazırlanmış kanunlar (sadece memurların görev ve sorumlulukları, hakları, eğitim öğretimle ilgili bölümler, ilkökul/ortaokul/lise yönetmelikleri, okulun amaçları, öğretmenlerin ve idarecilerin görev ve sorumlulukları, öğrencilerin uymakla sorumlu olduğu yönetmelikler) gibi belge ve evrakları dosyalarında hazır tutmaları gerekmektedir (MAKÜ, 2017). Böylece öğretmen adayının okul ortamını tanınması, ileride karşılaşılabilecek muhtemel durumlar üzerine fikir sahibi olması ve eğitim öğretimle ilgili yönetmelikler konusunda bilgi sahibi olması istenmektedir.

Okul Deneyimi dersinin içeriğinde; öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü nasıl geçirdiğini, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini nasıl olduğunu gözleme ve okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama gibi uygulamalar oluşturmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması, 6 kredilik bir ders olup MAKÜ'de 4. sınıfın Bahar döneminde yapılmaktadır. Bu dersin gereği öğretmen adayları, Okul Deneyimi dersinin aksine, daha aktif olmaktadır. Her hafta düzenli olarak bir günlük plan hazırlamakta, bu planları uygulamakta, yaptıkları uygulamaları okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi değerlendirmekte, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak tekrar uygulama yapmakta ve portfolyo hazırlamaktadır. Öğretmen adaylarının bu ders kapsamında uygulama okullarında en az 72 ders saati uygulama yapması ve her hafta için 2 ders saati olmak üzere toplam 24 ders saatini uygulama öğretim elemanı ile birlikte çalışma yapması gerekmektedir (MAKÜ, 2017).

PSÜ Paris Öğretmen ve Eğitim Yüksekokulu MEEF yüksek lisans programı dahilinde verilen eğitimin ulusal yapısını belirleyen 27 Ağustos 2013 Kararı uyarınca, rehber eşliğinde gözlem ve uygulama staj dersi düzenlenmektedir. Bu stajın, öğrencilere öğretmenlik mesleğinin veya eğitim danışmanlığının farklı boyutlarını tanıtmayı amaçladığı belirtilmektedir. Staj dersleri Paris ESPE öğretim biriminin başkanlığı sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Ev sahibi kurumlarda, öğrenciler okul müdürünün idari sorumluluğuna girmektedirler. Staj eğitimi, her bir staj için, ev sahibi kurum müdürü, öğrenci ve ESPE direktörü arasında bir anlaşma yapılarak ESPE tarafından organize edilmektedir. Öğrenciler, bir branş öğretmenin sınıfında, bir araştırmacı öğretmen veya üniversiteden gelen kıdemli eğitim danışmanları eşliğinde mümkün olduğunca çiftler halinde çalışmaktadır. Stajyer öğretmenler, haftada 8 ila 10 saat arasında bir süre staj yapmaktadırlar (EAP, 2017).

Staj, 4 ila 8 hafta kadar 2 dönem halinde düzenlenmektedir. Gözlem ve uygulama eğitiminde öğrenciler; sınıfı, okul yaşamını ve branş öğretmeninin mesleki uygulamalarını derinden inceleme ve mesleki uygulama fırsatı bulmaktadır. İlk dönem, branş öğretmeninin sorumluluğunda, öğretim faaliyetleri veya eğitim uygulamalarını gözlemleme imkanı vermektedir. Staj eğitimi aynı zamanda da, öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki durumlar olan öğretimi planlama, karmaşık durumlarda yaklaşım yöntemleri, bir kurumun okul yaşantısının öğrenilmesi, düzenlenmesi ve canlandırılması, öğrenmeye yardımcı olma, dokümantasyon ve belgesel araştırma faaliyetlerinin organizasyonu, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi gibi durumlarla öğrencilerin karşılaşmalarını hedeflemektedir. Gözlem ayrıca, branş öğretmeninin yardımıyla ve / veya okulun tüm bileşenlerine ve belirli verilere erişimi kolaylaştıran bir okul müdürünün insiyatifiyle, okul ve okulun işleyişine yönelik bir eylem olarak tarif edilmektedir. Rehber eşliğinde uygulama eğitiminin amacı ise, öğrencilerin belirli öğretim ve etkinlik sıralamalarını öğretmenin sorumluluğunda üstlenmelerini sağlamaktır. Bunlar; bir dersin hazırlanması ve yürütülmesi, dersin öğretim sırası, bir sınıf projesinin takibi, bir değerlendirmenin hazırlanması ve yürütülmesi, sınıfın denetlenmesi, sınıf konseyinin veya okul konseyinin hazırlanması, dokümantasyon ve bilgi merkezinin işleyişi ile ilgili yardım, belgesel kaynakların kullanımı, öğrenci devamsızlıklarının takibi gibi durumlar olarak ifade edilmektedir. Staj, öğretim biriminin hazırlık süresi ve destek aşamasını oluşturan bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Stajların değerlendirme yöntemleri, her dersin pedagojik ekibi tarafından belirlenmekte ve stajın başlamasından önce öğrencilere bildirilmektedir. Sebebi belgelendirilmeyen 3 günlük devamsızlık 20 üzerinden 0 puan alınmasına ve stajın geçerli olmamasına ve M1 yılının eğitiminin geçerli olmamasına sebep olmaktadır (EAP, 2017).

Finlandiya’da uygulamalara bakıldığında ise genellikle Helsinki Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu bünyesindeki Helsinki Normal Lise, Viikki Öğretmen Eğitimi Okulu veya saha okullarında gerçekleştirilmektedir. Okul ağı, Helsinki, Vantaa ve Espoo’da bulunan okulları kapsamaktadır. Helsinki Normal Lisesi ve Viikki Öğretmen Okulu, Helsinki Üniversitesi'nin bağımsız birimleri olarak görev yapmaktadır. Orta öğretim seviyesinde 1000 öğrenci, 130 öğretmen ve 340 öğretmen adayı (öğrenci öğretmen) bulunmaktadır. Viikki Öğretmen Okulu ayrıca yaklaşık 400 öğrenci, 19 sınıf öğretmeni ve 6-8 branş öğretmeni ve 150 öğrenci öğretmeni ile ilköğretim düzeyine sahiptir. Helsinki Normal Lisesi ve Viikki Öğretmen Okulu, ilköğretim ve orta öğretimin yanı sıra her yıl yaklaşık 500 öğrenci öğretmeni yetiştirmektedir. Böylece, Helsinki üniversitesinde çalışan tüm öğretmenler hem öğrenciler için “öğretmen” hem de öğrenci öğretmenleri için “danışman öğretmen” olarak çalışmaktadırlar. Çoğu öğretmen, araştırma yürütmekte, deneysel öğretim çalışmalarında yer almakta, müfredat geliştirme ve / veya öğretim materyalleri yazmaya sürecine katılmaktadır. Araştırma ve deneysel öğretim bu okulların stratejilerinin önemli bir parçasıdır. Öğrenci, ilk uygulamaya başlamadan önce bir aylık adli sicil kaydı alarak, Normal Okula veya Eğitim Fakültesine sunmak zorundadır. Uygulamalı eğitim programı, okulun yararına göre düzenlenmekte ve uygulamalar % 100 katılım gerektirmektedir (HÜ, 2017).

Dersler, Temel Uygulama, Temel Eğitim ve İleri Düzey Uygulama olarak verilmektedir. Öğretmen adayları birbirini takip eden derslere katılma, grup çalışması yapma, çeşitli ödevler ve makaleler yazma gibi etkinlikler yaparak Temel Uygulama dersinde okul ortamını tanımaya başlamaktadırlar. Aynı zamanda da ders öğretmeninin çalışma yöntemlerini öğrenmekte, materyal yönetimini güçlendirmekte, ilk ve ortaöğretimde öğrenme rehberliği konusunda da eğitilmektedirler. Temel eğitim (rehberli uygulama ve yardımcı yansıma uygulaması); çalışmaların tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, grup rehberliği ve okul ortamına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Temel eğitim uygulaması, üniversiteye bağlı öğretmen yetiştirme okulu (teacher training school) veya saha okulu tarafından rehberlik yapılarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayı; öğrenciler, denetçiler ve diğer eğitimcilerle işbirliği içerisinde çalışmakta, kabul edilen planları ve çizelgeleri izleyerek öğretmenlik uygulamasının etik kurallarını gözlemlemektedir. Öğretmenlik uygulaması tam zamanlı bir çalışmadır. Öğretmen adayları, hedef kitlenin yaş, altyapı ve grup oluşumları üzerine kendi öğretimini planlayıp uygulamaktadır. Burada çok çeşitli öğretim yöntemleri ve öğretim teknolojisi kullanılmaktadır. Başka bir ifade ile, öğretmen adayları teorik

bilgilerini pedagojik eğitimleriyle birleştirmektedir. Temel uygulama ve okulu tanıma etkinliklerini değerlendirme, katılım ve raporlar bazında onay veya red olarak yapılmaktadır. Temel eğitim rehberli uygulama etkinlikleride onay, destek, red olarak değerlendirilmektedir. Son dönemde alınan İleri Düzey Uygulama dersinde ise, İngilizce öğretmen adayları, rehberlik eşliğindeki temel eğitimden daha bağımsız olarak eğitimini planlamakta ve yürütmektedir. Bir branş öğretmeni olarak çalışmasını derinleştirerek materyal yönetimini güçlendirmekte ve ilkokul, ortaokul veya lisede öğrenme rehberliğini geliştirmektedir. Aynı zamanda da öğretilecek içeriği yönetmekte ve çok yönlü çalışma yöntemlerini esnek bir şekilde kullanabilmektedir. Öğretmenliği sırasında birbirinden farklı öğrenci yapılarını önemsemektedir. Öğrenciler, denetçiler ve diğer öğretim uygulayıcılarıyla işbirliği içinde çalışmaktadır. Çeşitli öğretim değerlendirmesi yöntemleriyle karşılaşmakta ve kendi öğretim birimini değerlendirmektedir. Temel eğitimde olduğu gibi kabul edilen planları ve çizelgeleri izlemektedir. Öğretim Uygulayıcısının etik ilkelerini öğrenip ve uygulamaktadır. Öğretmenlik uygulaması tam zamanlı bir çalışmadır (HÜ, 2017).

Üç farklı kurumun uygulamaları karşılaştırıldığında amaçların ortak noktada bulunduğu söylenebilir. Ayrıca her üç kurumda da öğretmenlik uygulamaları temelden ileri seviyeye doğru; başka bir deyişle gözlemden uygulamaya doğru mesleki olarak daha da aktifleştikleri doğrultuda ilerlemekte olduğu söylenebilir. Farklılıklar ise bu uygulamaların gerçekleştiği kurumlar arasında görülmektedir. Finlandiya’da; Türkiye ve Fransa’dan farklı olarak eğitim fakültelerinin kendi öğretmenleri için faal uygulama okulları bulunmaktadır. Ancak bu kurumlar, Türkiye ve Fransa’da bulunmamaktadır. Öğretmenlerin nitelikli bir teorik altyapısının oluşturulması kadar uygulama alıştırmalarıyla pratik altyapısının da sağlanması önemli olduğu açıktır. Finlandiya’nın dünyaca kabul edilen iyi bir eğitim sistemine, nitelikli öğretmenlere ve öğretmen staj eğitimi okulları uygulamasının katkısı olduğu söylenebilir.

## 8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 8.1. Sonuçlar ve Tartışma

Finlandiya, Fransa ve Türkiye’deki Yabancı Dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması ile bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre;

1. Araştırmanın ilk alt problemi olan MAKÜ, Paris Sorbonne Üniversitesi ve Helsinki Üniversitesi bünyesindeki İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların amaçları karşılaştırılmış ve temel eğitim ile ortaöğretimde İngilizce dersini verebilecek yeterlilikte öğretmenler yetiştirmek amacının her üç kurumda benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Kilimci (2006)’nin, araştırması ile örtüşmekte, program amaçlarının benzer olduğu görülmektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi olan İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim düzeyleri ve süreleri arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Bu benzerliklerden biri, öğretmenlik eğitiminin her üç ülkede de üniversite düzeyinde verilmesidir. Bu bulgu Coşkun (2009)’un bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak eğitim düzeyi ve kademeleri ülkeye göre farklılaştığı görülmüştür. Türkiye’de İngilizce öğretmeni, Eğitim fakültelerinde yetiştirilmekle birlikte, Fen Edebiyat Fakültelerinde İngilizce ile ilgili alanlarda bir lisans eğitimi aldıktan sonra, Eğitim Fakültelerince verilen pedagojik formasyon ile de yetiştirilmektedir. Yani hangi fakülte olursa olsun lisans düzeyinde bir eğitimle yetiştirilmektedir. Fransa’da ise; İngilizce öğretmeni olabilmek için öncelikle yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir. Finlandiya’da da Fransa’da olduğu gibi İngilizce öğretmeni olmak için yüksek lisans derecesine sahip olmak bir ön şarttır. Bu durum, Sözen ve Çabuk (2013)’ün bulgularında da öğretmen yetiştirme programlarının eğitim düzeyi ve süresinde farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Araştırmanın bir diğer alt problemi olan İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşulları ise genel olarak farklılık göstermektedir. Türkiye’de İngilizce öğretmenliği lisans eğitime başlayabilmek için ÖSYM tarafından yapılan merkezi seçme sınavlarına girmekte ve lisans programları için gerekli puanları alarak yerleşmektedirler.

Fransa'da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşullarının, Türkiye'deki koşullardan farklı olduğu görülmektedir. Fransa'da öğretmen yetiştirme, yüksek lisans düzeyinde yapıldığı için merkezi bir sınavla öğrenci almak yerine ESPE okulları kendi giriş şartlarını bazı önkoşullara bağlamaktadırlar. Bu önkoşullara göre öğretmen adayları; Yabancı Diller, Kültürler, Edebiyatlar ve Medeniyetler (LLCER) İngilizce lisans veya Uygulamalı Diller İngilizce (LEA) lisans derecesini tamamlamış ya da İngilizce ve Fransızca seviyesi en az C1 olmak kaydıyla bir lisans diploması sahibi olmalıdır. Bunun yanı sıra bireysel mülakat yoluyla programa kabul edilmektedirler.

Finlandiya'da da öğrenciler İngilizce öğretmeni yetiştiren pedagojik formasyon eğitime başvururken merkezi bir sınava girmemektedir. Fransa'ya benzer, adaylar mülakata çağırılmaktadır. Programa giriş koşullarındaki bu değişiklikler Katırcı (2014)'nın araştırma bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

4. İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim öğretim süreçleri arasında da benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmaktadır. MAKÜ'nde İngilizce Öğretmenliği lisans programında 240 kredilik genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, alan ve alan eğitimi dersleri bulunmaktadır. Paris Sorbonne Üniversitesi'nde ise İngilizce öğretmeni olabilmek için öncelikle 180 kredilik İngilizce dilbilim, edebiyat ve medeniyet gibi farklı konu alanları sunan bir lisans eğitimi tamamlanmaktadır. Daha sonra ise Paris ESPE MEEF ikinci derece İngilizce yüksek lisans programında 120 kredilik bir pedagojik eğitim alınarak CAPES işe alım sınavını başarıyla geçmek gerekmektedir.

İngilizce öğretmeni olabilmek için Finlandiya Helsinki Üniversitesi'nde öncelikle Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesinde İngilizce Filoloji bölümünde 180 kredilik bir eğitimi tamamlamak gerekmekte olup, daha sonra ise İngilizce Çalışmaları alanında 120 kredilik bir yüksek lisans eğitimi alınması zorunludur. Daha sonra da 60 kredilik STEP pedagojik eğitim programı tamamlanarak İngilizce Öğretmeni niteliklerine sahip olunmaktadır.

Bu üç ülkede de alınan eğitimlerin toplam kredi sayıları değişiklik göstermektedir. İngilizce öğretmeni olmak için Türkiye'de 240 kredilik bir lisans eğitimi yeterli olurken, Fransa'da toplam 300 kredilik lisans ve yüksek lisans eğitimi, Finlandiya'da ise toplam 360 kredilik lisans, yüksek lisans ve pedagojik formasyon eğitimi almak gerekmektedir. Aynı zamanda da eğitim programları da lisans, yüksek lisans ve sertifika olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuçların Aydoğan ve Çılsal (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile benzer olduğu görülmektedir.

Bunlara ilaveten, Türkiye'den farklı olarak, Fransa ve Finlandiya'da öğretmen adaylarının branş eğitimlerini ayrıntılı ve geniş kapsamlı olarak almalarının sonucunda, branşlarında iyi seviyede bir uzmanlık kazanmaları gerektiği öngörülmektedir. Bir diğer önemli farklılık ise Fransa'da İngilizce öğretmenliği için konu alanı temeli verilen LLCER lisans eğitimi süresi içerisinde, öğrencilerin İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre kalma gerekliliklerinin olmasıdır. Bu sayede öğrenciler öğretecekleri dilin kaynağı olan ülkelerde dil ve kültürel becerilerini geliştirdiği için İngilizce öğretmenlerinin niteliğinin arttığı söylenebilir.

5. Araştırmanın son alt problemi bağlamında, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları arasında bu üç program kıyaslandığında, bazı benzerlik ve farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları benzer amaçlara yönelik gerçekleştirilmektedir. Ortak amaç; öğretmen adaylarının meslekle tanışmalarını sağlamak ve gelecekte karşılaşacakları eğitim öğretim süreçlerine hazırlanmalarına yardımcı olmak olarak belirtilmektedir. Türkiye'de Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri İngilizce öğretmenliği programının 4. Sınıfında, iki yarı yılda haftada bir tam gün veya iki yarım gün olarak verilmektedir.

Fransa'da ise ESPE eğitiminin ilk senesinde 4-8 haftalık bir gözlem ve rehber eşliğinde uygulama yapılmakta olup, CAPES sınavı geçildiği takdirde de eğitimin ikinci senesinde, yarı zamanlı ancak ücretli bir stajyer öğretmen olarak çalışılmaya başlanmaktadır.

Türkiye ve Fransa'da öğretmenlik uygulamaları devlet okulları veya özel okullarda yapılırken, Finlandiya'da Helsinki Üniversitesi'ne bağlı öğretmen yetiştirme okulları bünyesinde yapılmaktadır. Finlandiya'da öğretmenlik uygulaması genellikle, Helsinki Normal Lise, Viikki Öğretmen Yetiştirme Okulu veya saha okullarında yapılmaktadır. Helsinki Üniversitesi'nde öğrenciler pedagojik formasyon eğitiminde ilk olarak Temel Uygulama dersini, daha sonra ise İleri Düzey Uygulama dersini almaktadır.

Sonuç olarak; Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları, eğitim düzeyleri, eğitim öğretim süreçleri ve öğretmenlik uygulamaları arasında değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Türkiye'de nitelikli İngilizce öğretmeni yetiştirmek için bazı önerilerde bulunulabilir.

## 8.2. Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların amaçları güncellenip geliştirilmeli, mesleğin gerekliliklerine uygun bir model belirlenmelidir. AB'nin belirlemiş olduğu; 21. Yüzyıl yabancı dil öğretmeni yeterlilikleri örnek alınmalıdır. Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi öğretmen niteliğini artıracığından İngilizce öğretmeni olmak için lisans derecesi yeterli olmamalı, Eğitim Bilimleri alanındaki programlardan birinde yüksek lisans eğitiminin bir zorunluluk haline getirilmesi önerilebilir.
2. İngilizce öğretmenlerinin niteliklerini güçlendirmek için öğrenci seçimi aşamasında, Fransa ve Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de İngilizce öğretmenliği eğitimi programlarına giriş koşulları ayrıntılandırılmalı ve adayların bireysel özellikleri de değerlendirilmelidir. Bunun için; merkezi sınavların yanında eğitim fakültelerinde; dört dil becerisi olan Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma da ölçülmeli, Avrupa Dil Portföyüne göre en az C1 düzeyinde İngilizce seviyesine sahip adaylar seçilmelidir. Ayrıca kişilik özelliği olarak öğretmenlik mesleğine uygunlukta test edilmelidir.
3. İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinde; her üç ülkede de izlenen yollar farklılık göstermektedir. Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirmek verilen eğitimin toplam kredi bazında Fransa ve Finlandiya'da izlenen programa göre daha düşük olduğu; bu durumunda hem konu alanı eğitimi hemde öğretmenlik meslek bilgisine yönelik eğitim açısından eksikliklere yol açtığı düşünülmektedir. Bundan dolayı; Türkiye'de İngilizce öğretmenliği eğitim programlarının; 'alan bilgisi' ve 'meslek bilgisi' de daha fazla uzmanlaşacak şekilde zenginleştirilmesi önerilebilir.
4. Fransa'da dil bölümü lisans (LLCER) öğrencilerinin İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre kalma gerekliliği gibi, bu uygulama Türkiye'de de son derece yararlı olabilir. Böylece İngilizce öğretmeni adaylarının hem sosyal ve kültürel yönlerini hem de dil kullanım becerilerini geliştirmesine imkan sağlanabilir.
5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları; Fransa'da öğretmenlik pedagojik formasyon eğitimi bitmeden, CAPES sınavı geçildiği takdirde 1 yıl boyunca tam zamanlı çalışan bir öğretmen gibi maaş alarak, yarım zamanlı staj yapan bir devlet memuru statüsüne erişme fırsatının İngilizce Öğretmenliği adayları için motive edici olduğu; benzer uygulamanın Türkiye'de de yapılması, öğretmenlik mesleğine güven, saygı ve isteği artacağı düşünülebilir. Yine öğretmen adayları stajlarını, Finlandiya'da olduğu gibi üniversitelere bağlı ilköğretim ve ortaöğretim uygulama okullarında yapabilmeleri sağlanmalıdır.
6. Ayrıca, Türkiye, Fransa ve Finlandiya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin diğer boyutları olan; yükseköğretime hazırlık aşamaları, işe alım süreçleri ve hizmetiçi eğitimleri gibi tamamlayıcı unsurlarında araştırılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Ağrı, G. I. (2006). *Küreselleşme sürecinde yükseköğretim politikaları ve Erasmus projesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2012*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. Veysel Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.191-228). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşçı, M. (2009). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve Milli eğitim şuralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Milli Eğitim Bakanlığı politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980- 2004)*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 120-142.
- Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, 199-237. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1223/13980.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, İ. ve Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci: Türkiye ve diğer ülkeler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22,179-197. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219396> sayfasından erişilmiştir.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 61-82. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1022.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, H. (2009). Türkiye ve Almanya'da yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 61-73. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/49811> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13,55-66. [http://www.academia.edu/1334093/K%C3%BCreselle%C5%9Fme\\_bilgi\\_toplumu\\_ve\\_e%C4%9Fitim](http://www.academia.edu/1334093/K%C3%BCreselle%C5%9Fme_bilgi_toplumu_ve_e%C4%9Fitim) sayfasından erişilmiştir.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879786.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- EAP [Paris ESPE]. (2017). The Espe of the Academie de Paris. <http://www.espe-paris.fr/> adresinden erişilmiştir.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). Yabancı dil öğretmenleri için hizmet içi eğitim uygulamaları ve Fransa örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-100.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- European Agency. (2009). France Teacher Training. <https://www.european-agency.org/country-information/france/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> adresinden erişilmiştir.
- European Agency. (2012). Finland Teacher Training. <https://www.europeanagency.org/countryinformation/finland/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> adresinden erişilmiştir.

- FMEC. (2013). Finland Education. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutus\\_sjaerjestelmae/?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutus_sjaerjestelmae/?lang=en) adresinden erişilmiştir.
- FMEC. (2017a). General Upper Secondary Education. <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education> adresinden erişilmiştir.
- FMEC. (2017b). Higher Education. [https://www.oph.fi/english/education\\_system/higher\\_education](https://www.oph.fi/english/education_system/higher_education) adresinden erişilmiştir.
- FNAE. (2017a). Finnish National Education. [https://www.oph.fi/english/education\\_system](https://www.oph.fi/english/education_system) adresinden erişilmiştir.
- FNAE. (2017b). Early Childhood Education and Care. [https://www.oph.fi/english/education\\_system/early\\_childhood\\_education](https://www.oph.fi/english/education_system/early_childhood_education) adresinden erişilmiştir.
- FNAE. (2017c). Teacher Education. [https://www.oph.fi/english/education\\_system/teacher\\_education](https://www.oph.fi/english/education_system/teacher_education) adresinden erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 66-80. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/161025> adresinden erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. (1999). *Yabancı Dil Öğretiminde Modüler Öğretim Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etikisinin Karşılaştırılması (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)* (Doktora Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- HÜ [Helsinki Üniversitesi]. (2017). Bachelor's and Master's Programmes.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-46. <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7835/103146> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Journal of World of Turks*, 2 (3), 131-143. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/13> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş.
- Katırcı, O. (2014). Comparison of English Language teacher education programs in some selected european countries (Finland, Sweden and Spain) with those of Turkey. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kilimci, S. (Ed.) (2011). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2017). *Yabancı Diller Eğitimi Bölümü*. <https://egitim.mehmetakif.edu.tr/?page=bolumlerYde> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı*,. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2012b). *İlköğretimden ortaöğretime ortaöğretimden yükseköğretime geçiş analizi*. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584\\_mebgecis\\_2012\\_7\\_5\\_13\\_19\\_1.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/90/9584_mebgecis_2012_7_5_13_19_1.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2013b). *119 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. Öğretmen atamalarına ilişkin esaslar*. [http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/119\\_esaslarm\\_kurul\\_kararim.pdf](http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/119_esaslarm_kurul_kararim.pdf) adresinden erişilmiştir.



MEN [Ministere de l'Education Nationale/ Fransa Milli Eğitim Bakanlığı]. (2017a). Recrutement. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid35072/inscrivez-vous-aux-concours-recrutement-enseignants.html> adresinden erişilmiştir.

MEN. (2017b). After the Baccalaureate: from the Licence to the Master. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html> adresinden erişilmiştir.

MEN. (2017c). ESPE to Train Future Teachers. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html> adresinden erişilmiştir.

ÖSYM. (2017). Yükseköğretim ile ilgili Genel Bilgiler, Yükseköğretime Giriş. <http://www.osym.gov.tr/TR,1372/yuksekogretime-giris.html> adresinden erişilmiştir.

R-ESPE [Reseau National Des Espe]. (2017). The National Network of Graduate Schools of the Teaching and Education <http://www.reseau-espe.fr/> adresinden erişilmiştir.

Tok, H. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Türkoğlu, A. (Ed) (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.

YÖK. (2017). Tarihçe. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/tarihce> adresinden erişilmiştir.

Zengingönül, O. (2005). Nedir bu küreselleşme? Kaçabilir miyiz? Kullanabilir miyiz?. *ESİAD Dergisi*, 1(1), 85-106. <http://ekosem.ieu.edu.tr/siyasa/siyasaogusonl.pdf> adresinden erişilmiştir.