



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME
PROGRAMLARININ SEÇİLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ (TÜRKİYE, JAPONYA, FİNLANDİYA) VE
MODEL ÖNERİSİ

Zeynep GÜNDAŞ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN

BURDUR, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME
PROGRAMLARININ SEÇİLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ (TÜRKİYE, JAPONYA, FİNLANDİYA) VE
MODEL ÖNERİŐİ

Zeynep GÜNDAŞ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN

Burdur, 2023



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA JÜRİ
ONAY FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13.11.2023 tarih ve E-79673485-302.14.05-331372 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 17.11.2023 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Zeynep GÜNDAŞ'ın "Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Seçili Değişkenlere Göre İncelenmesi (Türkiye, Japonya, Finlandiya) ve Model Önerisi" konulu tez çalışması Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN

ÜYE : Doç. Dr. Mehmet ULAŞ

ÜYE : Doç. Dr. İbrahim Kubilay TÜRKAY

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Zeynep GÜNDAŞ

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitim sürecim boyunca akademik anlamdaki yol göstericiliği ve desteğinin yanında kişilik ve insan olarak bana çok güzel bir örnek olan, çalışmalarım boyunca her daim desteğini ve tecrübesini esirgemeyen, umutsuzla kapıldığım ve cesaretim kırıldığı zaman bana güç veren kıymetli hocam; Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tezi yazdığım süre boyunca bilgi ve desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Mehmet ULAŞ hocam ve Arş. Gör. Emine Büşra YILMAZ hocama teşekkür ederim.

Süreç boyunca çalışmaya katkılarını sunan, bizimle görüşme yaparak zamanlarını ayıran Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesinde bulunan hocalarımla her birine teşekkür ederim.

Çalışma ile ilgili verileri araştırma sürecinde Japonya ile ilgileri dokümanlara ve bununla ilgili Japonca çevirilerde bana destek olan, bana zaman ayıran Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Japon Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan arkadaşım Zeynep AVAN'a teşekkür ederim.

Ve son olarak tüm eğitim hayatım boyunca benim hep bir adım arkamda olan bu zor süreçte desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve sürekli beni anlamaya çalışan bana güç veren başta annem, babam ve ablam olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ediyor, tüm kalbimle sevgilerimi iletiyorum.

**Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Seçili Değişkenlere Göre
İncelenmesi (Türkiye, Japonya, Finlandiya) ve Model Önerisi**
(Yüksek Lisans Tezi)

Zeynep GÜNDAŞ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin Beden Eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının seçili değişkenlere göre farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelenerek Türkiye'deki eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada ilk aşamada doküman analizi kullanılmış ve ikinci aşamada ise alanında uzman öğretim elemanları ile görüşmelere yapılarak ses kayıtları alınmış sonrasında araştırmacı ve alanında uzman iki öğretim elemanı ile kayıtlar dinlenmiş, içerik analizi ile temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre üniversiteye giriş sınavında üç ülkede genel bir sınavın yapılıyor olması açısından benzerlik göstermekte, Japonya'nın özel yeteneği olan adaylar için sağladığı ayrıcalıklar farklılık olarak dikkat çekmektedir. Türkiye ve Japonya'da Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği eğitimi dört yıllık lisans eğitimi olması açısından benzerlik sağlarken, Finlandiya'da üç yıllık lisans eğitimi ve iki yıllık yüksek lisans eğitimi şeklinde olması farklılık göstermektedir. Ülkelerin müfredat içeriğine bakıldığında temel dersler açısından benzerlik gösterdiği ancak Japonya ve Finlandiya Öğretmenlik uygulamasına büyük önem vermekte ve dil eğitimine de oldukça önem verilmektedir. Ayrıca Japonya'da seçmeli ders havuzunun daha kapsamlı olması farklılık olarak gösterilebilir. Atama için gerekli şartlar ilk aşamada Türkiye ve Japonya'da benzerlik göstermekte ancak ikinci aşamada Japonya'nın örnek ders anlatımı uygulaması aşamasında farklılık göstermektedir. Bu aşamada Finlandiya da ise tamamen farklı bir yöntem olarak genel bir sınav yapılmadan atamalar gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde; Japonya ve Finlandiya'da yeterlilikler günlük şartlara göre ve aşamalı olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda belirlenen yeterliliklerin büyük bir oranda üniversite eğitimi zamanında kazandırıldığı, Türkiye'de ise belirlenen yeterlilikler ile üniversite sürecinde alınan eğitimlerin entegrasyon sağlayamadığı saptanmıştır. Hizmet içi eğitimler Japonya ve Finlandiya'da birçok farklı kurum tarafından ihtiyaca göre gerçekleştirildiği, Türkiye'de ise sadece MEB tarafından gerçekleştirilmesinin bir sınırlılık oluşturduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde; üniversite giriş sınavlarının öğretmen seçimi için uygunluk sağlayamadığı, kariyer planlaması yapılmadığı için üniversiteye girişte bilinçli seçimler yapılmadığı, formasyon verilmesinin yığılmayı arttırdığı, Beden Eğitimi dersinin uygulamasının çeşitli çevresel faktörlerden dolayı olması gerektiği gibi incelenemediği, Türkiye'de ders sayısının niteliğinin yetersiz olduğu, öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması sebebiyle öğretmen adaylarının yeterli düzeyde niteliklere ulaşamadığı, hizmet içi eğitimlerin denetim, ölçme ve değerlendirmesinin yapılmamasının sonucu olarak amaçlara uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda bir model önerisi oluşturulmuştur. Oluşturulan model önerisi

var olan programda yapılan düzenlemeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre ders sayısı artırılmış, öğretmenlik uygulama süresi artırılmış, akademik çalışma gerçekleştirilebilecek dersler eklenmiş ve teknoloji kullanımının eğitimde kullanılabilmesi amacıyla teknoloji dersleri eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmeni, Öğretmen Yetiştirme programları

Sayfa Adedi: 161

Danışman: Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN



**Investigation of Physical Education Teacher Training Programmes According
to Selected Variables (Turkey, Japan, Finland) and Model Proposal**

(Master Thesis)

Zeynep GÜNDAŞ

ABSTRACT

The aim of this study is to contribute to the curriculum development studies in Turkey by comparatively examining Turkey's Physical Education teacher training programmes with different countries according to selected variables. Case study design was used in the research. In the first stage of the research, document analysis was used and in the second stage, interviews were conducted with expert lecturers and audio recordings were taken, then the recordings were listened to by the researcher and two expert lecturers, and themes and categories were determined by content analysis. According to the findings of the research, there is a similarity in the university entrance exam in terms of the fact that a general exam is held in three countries, and the privileges provided by Japan for candidates with special talents draw attention as a difference. Physical Education and Sports Teacher Education in Turkey and Japan is similar in that it is a four-year undergraduate education, whereas it is different in that it is a three-year undergraduate education and a two-year postgraduate education in Finland. When we look at the curriculum content of the countries, it is seen that they are similar in terms of basic courses, but Japan and Finland attach great importance to teaching practice and language education is also very important. In addition, the fact that the elective course pool is more comprehensive in Japan can be shown as a difference. The requirements for appointment are similar in the first stage in Turkey and Japan, but differ in the second stage in Japan's sample lecturing practice. At this stage, in Finland, appointments are made without a general examination as a completely different method. When teacher qualifications are analysed; in Japan and Finland, qualifications are determined gradually and according to daily conditions. At the same time, it was also found that the determined competences were mostly acquired during university education, whereas in Turkey, the determined competences and the education received during university education could not be integrated. It was determined that in-service trainings are carried out by many different institutions in Japan and Finland according to the needs, whereas in Turkey, it is a limitation that it is carried out only by Mone. When the opinions of the lecturers were analysed, it was concluded that university entrance exams are not suitable for teacher selection, conscious choices are not made in university entrance due to the lack of career planning, giving formation increases the accumulation, the implementation of the Physical Education course cannot be examined as it should be due to various environmental factors, the quality of the number of courses in Turkey is insufficient, teacher candidates cannot reach sufficient qualifications due to insufficient teaching practice, and as a result of the lack of supervision, measurement and evaluation of in-service trainings, it is not possible to determine whether they are carried out in

accordance with the objectives. A model proposal was created in line with these data obtained. The model proposal was made in the form of arrangements made in the existing programme. Accordingly, the number of courses has been increased, teaching practice time has been increased, courses that can be used for academic studies have been added and technology courses have been added in order to use technology in education.

Key Words: Physical Education, Physical Education Teacher, Teacher Training Programmes

Page Number: 161

Supervisor: Assoc. Prof. Oğuzhan DALKIRAN



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1 Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, amaçları ve tarihsel gelişimi.	6
2.1.1.1 Karşılaştırmalı eğitimin tanımı.....	6
2.1.1.2. Karşılaştırmalı eğitimin amaçları.....	7
2.1.1.3. Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi	7
2.1.1.3.1. Adil Türkoğlu'nun karşılaştırmalı eğitim süreci sınıflaması.	8
2.1.2. Eğitim programının öğeleri.	10
2.1.2.1. Hedef	10
2.1.2.2. İçerik.....	11
2.1.2.3. Eğitim durumları.	11
2.1.2.4. Ölçme ve değerlendirme.	11
2.1.3. Türkiye eğitim sistemi.	12
2.1.3.1. Örgün eğitim.	15
2.1.3.2. Yaygın eğitim.....	23
2.1.4. Japonya eğitim sistemi.....	24
2.1.4.1. Örgün eğitim.	26
2.1.4.2. Yaygın eğitim.....	30

2.1.5. Finlandiya eğitim sistemi.....	31
2.1.5.1. Örgün eğitim.	34
2.1.5.2. Yaygın eğitim.....	40
2.1.6. Öğretmen yetiştirme.....	41
2.1.6.1. Türkiye’de öğretmen yetiştirme.	41
2.1.6.2. Japonya’da öğretmen yetiştirme.	43
2.1.6.3. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme.	45
2.1.7. Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme.....	48
2.1.7.1. Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme.....	48
2.1.7.2. Japonya’da beden eğitimi öğretmeni yetiştirme.	48
2.1.7.3. Finlandiya’da beden eğitimi öğretmeni yetiştirme.	50
2.1.8. Beden Eğitimi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Nitelikler ve Yeterlikler.....	52
2.1.8.1. Türkiye’deki beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler.....	52
2.1.8.2. Japonya’daki beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler.....	55
2.1.8.3. Finlandiya’daki beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler.....	57
2.2. İlgili Araştırmalar	58
BÖLÜM 3	62
3. YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Çalışma Grubu	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	63
3.5. Verilerin Analizi	64
BÖLÜM 4	65
BULGULAR VE YORUMLAR.....	65
4.1. Tema A- Öğretim Programı Yapısı	65
4.2. Tema B – Öğretmen Yeterlikleri	65
4.3. Beden Eğitimi Öğretmenliği Programına Giriş Koşullarının Benzerlik ve Farklılıkları Alt Problemine İlişkin Bulgular	66
4.1.1.1. Kategori 1. giriş koşulları.	67
4.4. Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Yapısal Benzerlik ve Farklılıkları Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.2.1.2. Kategori 2. yapısal benzerlikler.	85
4.5. Öğretmenlik Atama Kriterlerindeki Benzerlik ve Farklılıklar Alt	

Problemine İlişkin Bulgular	94
4.2.1.1. <i>Kategori 1. atama kriterleri.</i>	94
4.6. Belirlenen Öğretmen Yeterliliklerinin Benzerlik ve Farklılıkları Alt Problemine İlişkin Bulgular	98
4.2.1.2. <i>Kategori 2. öğretmen yeterlilikleri.</i>	101
4.7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerindeki Benzerlik ve Farklılıklar Alt Problemine İlişkin Bulgular	107
4.2.1.3. <i>Kategori 3. hizmet içi eğitim.</i>	108
4.8. Uzman Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Bir Model Önerisi	113
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	115
5.1. Tartışma	115
5.2. Sonuçlar.....	121
5.3. Öneriler	122
5.3.1. Program geliştiriciler için öneriler.....	122
5.3.2. Araştırmacılar için öneriler.....	123
KAYNAKLAR	125
EKLER.....	139
EK-1.....	140
EK-2.....	141
EK-3.....	143
EK-4.....	145
EK-5.....	147

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Türk Eğitim Sistemi.....	15
Tablo 2 Japonya Eğitim Sistemi	26
Tablo 3 Finlandiya Eğitim Sistemi	34
Tablo 4 Yükseköğretime Giriş Koşulları	66
Tablo 5 Lisans Programlarının Süresi.....	72
Tablo 6 Türkiye Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı.....	72
Tablo 7 Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri	75
Tablo 8 Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 1	76
Tablo 9 Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 2	77
Tablo 10 Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 3	78
Tablo 11 Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 4	80
Tablo 12 Finlandiya Spor Pedagojisi Lisans Derecesi Programı.....	80
Tablo 13 Spor Pedagojisi Yüksek Lisans Programı.....	82
Tablo 14 Öğretmen Atama Kriterleri	94
Tablo 15 Öğretmen Yeterlikleri	98
Tablo 16 Hizmet İçi Eğitim	107

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temeli olan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar varlığını sürdürmek, gelişim sağlamak ve ilerleyebilmek için toplumların mihenk taşı olan eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Toplumlar eğitim sayesinde gelişir, kültürlerini bir sonraki nesillere aktarır ve diğer toplumlarla etkileşim halinde olabilirler. Eğitim bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve toplumunun gelişimine katkı sağlayabilmesi için bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde ülkeler toplumun eğitimine oldukça önem vermekte ve bu alanda çok sayıda çalışmalar yapmaktadırlar. Ayrıca ülkeler farklı ülkelerin eğitimlerini inceleyerek kendi eğitim yöntemlerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Toprakçı (2002)'nin kitabında eğitim bireylerin toplumda kendi gelişimlerini sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazanabilmeleri için yardımcı olmak olarak tanımlanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim farklı ülkelerin ve farklı kültürlerin eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Türkoğlu, 1985, akt. Erdoğan, 2019, s. 6).

Bir ülkenin gelişimi için en önemli yapılardan biri eğitimidir. Bu nedenle de eğitim sağlayıcılar olan öğretmenlerin yetiştirilmesi de büyük önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi arttıkça ülkenin eğitim kalitesi de artmaktadır. Pisa (2023) 2018 sonuçlarına göre; eğitim sistemleri başarılı olan Finlandiya, Singapur, Japonya, Çin, Güney Kore vb. ülkelere baktığımızda öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci seçimi, bu öğrencilerin yetiştirilmesi ve atama sistemlerindeki koşulların oldukça zorlu olduğu ve üst düzey eğitim gerçekleştirilmesi gerektiği görülmektedir. Yukarıda verilen bilgiler de göstermektedir ki başarılı bir eğitim için başarılı öğretmen yetiştirmek şarttır. Bu nedenle Türkiye'de kurulduğu andan itibaren bunun önemini kavramış ve öğretmen yetiştirme programlarına önem vererek sürekli geliştirmeye çalışmıştır. Eğitime

büyük önem verildiği 15 Temmuz 1921’de Kurtuluş Savaşı döneminde Maarif Kongresi’nin gerçekleştirilmesi ve cephede olan Mustafa Kemal Atatürk’ün Cepheden gelerek bizzat kongrenin açılışını yapmasından anlaşılmaktadır (Kaplukan, 2014). Ayrıca 2 Mayıs 1920’de, 3 sayılı kanunla kurulan ilk bakanlıklar arasında Maarif Vekaletinin (Milli Eğitim Bakanlığı) olması da eğitime verilen önemi kanıtlar bir niteliktedir (MEB, 2023).

Kişinin bir bütün olarak istenilen yönde geliştirilmesi; birtakım amaçlar doğrultusunda yeni yetenek, davranış ve bilgi kazandırılması amacıyla yapılan ve yaşam boyu süren çalışmaların tümü eğitim olarak tanımlanmaktadır (Akyüz, 2009, s. 2). Bu nedenle eğitim için tek bir tanım yapmak mümkün değildir. Eğitim, ülkelerin gelişimini sürdürebilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Eğitimin birey ve toplum açısından önemini özetlemek gerekirse: eğitim ile toplum daha önceki bilgi ve birikimlerden yararlanma olanağı bulur, kişilik eğitim ile gelişir, kişinin yeteneklerini geliştirmesi konusunda rehberlik eder, toplumun düzenine katkı sağlar (Önder, 2012, s. 5).

Türk milli eğitiminin genel amacı; Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırarak milli birlik ve bütünlük içinde çağdaş milletler uygarlığına ulaştırmaktır (Demirel, 2000, akt. Harmandar, 2008). Eğitimin amaçlarına ulaşmanın yolu da şüphesiz ki yeterli sayıda ve nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirilirken kazandıracağı değerlerle donatılmalıdır. Sürekli gelişen ve değişen teknolojiyle beraber öğretmen yetiştirme programları da bu teknolojiyle uyumlu olarak sürekli yenilenmeli ve güncellenmelidir. Bu bağlamda Yükseköğrenim Kurumu gelişen teknolojiyle uyumlu ve Milli Eğitim Bakanlığının amaçlarına uygun olarak öğretmen yetiştirme programları düzenlemiştir (www.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/).

Bu bağlamda bakıldığında; Beden eğitimi, Milli Eğitimin ilkelerine uygun bir şekilde bireyin ruh, beden ve fikir gelişimine katkı sağlamaktır (Aracı, 2006, s. 3). Beden eğitimi ve sporun temelde amacına bakıldığında; bireyin fiziksel gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda bireylerin bedensel sağlıklarını da koruyor olması beden eğitimi ve sporun günlük yaşamda vazgeçilmez olmasını sağlamaktadır. Beden eğitiminde amaç bireyi her alanda geliştirmektir (Kale ve Erşen, 2003, s. 7-8).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerini kültürel açıdan ele aldığımızda başlangıç tarihi kesin olarak bilinmemekle beraber insanın eğlence, avlanma, düşman saldırılarına

karşı koyma ve hayatta kalmak için sürekli hareket etmek zorunda olduğundan dolayı insanlık tarihiyle başladığı düşünülmektedir (Alpman, 1972, akt. Kale ve Erşen, 2003, s. 47). Bu çalışmalar ve alışkanlıklar bugünkü beden eğitiminin temellerini oluşturmaktadır (Alpman, 1972, akt. Kale ve Erşen, 2003, s. 47).

Beden eğitimi dersi Tanzimat döneminde gündeme gelmiştir. Ancak bundan önce de Osmanlı'da cirit atma, ok, ata binme, koşu talimleri gibi dersler yapılmıştır. Önce jimnastik öğretilmesi konuşulmuş ve jimnastik dersinin vücut sağlığına önemi konusuna sürekli vurgular yapılmıştır. Ancak 1910'da Beden Eğitimi dersi kız öğretmen ve erkek öğretmen okullarında müfredat dahiline alınmıştır ve 1914 yılında Terbiye-i Bedeniye Mektebi Selim Sırrı Bey tarafından açılarak eğitim vermeye başlanmıştır. Ancak bu okulun açılması Birinci Dünya Savaşı'yla aynı dönemde olduğu için istenen başarı sağlanamamıştır (Kılınç ve K. Kurt, 2019, s. 303-304).

Ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor alanında öncü kişiler Selim Sırrı Tarcan ve Ali Faik Üstünidman'dır. İlk önce askeri ve sivil okulların müfredatına jimnastik dersi eklenmiştir. Avrupa tarzında yapılan jimnastik dersi 1863'te Mektebi Hayriye'de "Riyazât-ı Bedeniye" adıyla Beden Eğitimi dersi müfredata eklenmiştir (Mutlu, 2020; Ayan, 2020). Türkiye'de 1910'lu yıllarda Selim Sırrı Tarcan'ın getirdiği sistemin özünü "Aletsiz İsveç Jimnastiği" oluşturmaktadır. Selim Sırrı Tarcan'ın çabaları sayesinde beden terbiyesi iyileştirici, tedavi edici konumuna gelmiştir Mutlu, 2020; Ayan, 2020). Türk hükümeti yurt dışından uzmanlar davet ederek uzmanların; sistemin güncel durumunu ve durumun iyileştirilmesiyle ilgili rapor hazırlamalarını istemiştir. Davet edilen uzmanlar bazen tek bir branşı incelemek için bazen de çoklu araştırma için gelmişlerdir. Davet edilen uzmanlara Dr. Goenther, Raol Peter, Carl Diem örnek olarak verilebilir. Bu gelişmelerin devamında 1932 – 33'te 'Gazi Muallim Mektebi Terbiye Enstitüsü Beden Terbiyesi' bölümü kurulmuştur. 1946' da birinci Beden Eğitimi ve Spor Şurası toplanmıştır (Ayan, 2020). İlerleyen yıllarda Atatürk Eğitim Enstitüsü, Ege Üniversitesi, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesinde Beden Eğitimi ve Spor bölümü açılmıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak Yükseköğretim kurulu 1991'de Beden Eğitimi'nde Ana Bilim Dallarının açılmasını onaylamıştır. Bu gelişmeyle birlikte ülkemizde "Beden Eğitimi'nden" Spor Bilimlerine geçiş sürecinde önemli bir adım atılmıştır (Ayan, 2020, s. 44-46). Bu aşamadan sonra ülkemizdeki üniversitelerde Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinin

açılması artarak devam etmiştir. Günümüzde Devlet ve Vakıf olmak üzere toplamda 92 üniversitemiz bünyesinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ya da Spor Bilimleri Fakültesi adıyla eğitim verilmektedir (BESYO Haber, 2023)

Bu çalışmada yukarıdaki bilgilerde de önemi vurgulanan öğretmen yetiştirme programları üzerinde durulmuştur. Araştırma ülkeler için son yıllarda önemi gittikçe artan Karşılaştırmalı Eğitim kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın konusunu Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Programlarının karşılaştırması oluşturmaktadır. Çalışmada sırasıyla Türkiye, Japonya ve Finlandiya'daki üniversitelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine öğrenci seçimi, üniversitede sunulan eğitim müfredatı, mezuniyet şartları, atama kriterleri, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve hizmet içi eğitimler ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen bilgilere göre üç ülkeden toplanan veriler Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden seçilen Uzman Gruba sunulmuş ve var olan veriler doğrultusunda görüşler alınmıştır. Bu aşamadan sonra Uzman Grubun görüşleri incelenerek sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler ve Uzman Grubunun görüşleri dahilinde; Temalar, Kategoriler ve Kodlar oluşturulmuş ve bu bağli olarak programlardaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş olup bu sonuçlara göre bir program önerisinde bulunulmuştur.

Bu bağlamda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği yetiştirme programlarının karşılaştırılan ülkelerden elde edilen veriler ve bu doğrultuda öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerin katkısıyla; programların iyileştirilmesi, zayıf yönlerinin güçlendirilmesi ve Türkiye'de program güncellemelerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının ülke değişkenine göre benzerlik ve farklılıkları nelerdir, model önerisinin içeriği nedir?

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıda bulunan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmenliği programına giriş koşullarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir, öğretim elemanlarının görüş önerileri ve düşünceleri nedir?

2. Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarının yapısal benzerlik ve farklılıkları nelerdir, öğretim elemanlarının görüş önerileri ve düşünceleri nedir?
3. Öğretmenlik atama kriterlerindeki benzerlik ve farklılıklar nelerdir, öğretim elemanlarının görüş önerileri ve düşünceleri nedir?
4. Belirlenen öğretmen yeterliliklerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir, öğretim elemanlarının görüş önerileri ve düşünceleri nedir?
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerindeki benzerlik ve farklılıklar nelerdir, öğretim elemanlarının görüş önerileri ve düşünceleri nedir?
6. Uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda model önerisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programının seçili değişkenlere göre farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelenerek Türkiye'deki eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak ve uygulanabilecek bir model önerisinde bulunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılan olan bu çalışma; beden eğitimi öğretmenliği programının farklı ülke programlarıyla karşılaştırılması sonucunda ülkemizin programının güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek gelecekte hazırlanacak programlara katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın mevcut olan Yükseköğretime giriş koşulları ile sınırlıdır.

Araştırma; Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın mevcut olan öğretim programlarının içerikleri ile sınırlıdır.

Araştırma; Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın mevcut olan atama kriterleriyle sınırlıdır.

Araştırma; Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın mevcut olan öğretmen yeterlilikleriyle sınırlıdır.

Araştırma; Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın mevcut olan hizmet içi eğitimleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, amaçları ve tarihsel gelişimi.

2.1.1.1 Karşılaştırmalı eğitimin tanımı.

Karşılaştırmalı eğitim kavramı ilk olarak 1817 yılında ortaya çıkmıştır (Türkoğlu vd., 2012; Türkoğlu (Ed), 2015). Karşılaştırmalı eğitim kavramı bu denli uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen bilim dünyasında ortak bir tanım günümüzde hala yapılamamıştır. Balcı (Ed, 2018), karşılaştırmalı eğitim kavramı için ortak bir tanım olmamasının temelinde iki nedeni olduğunu belirtmiştir. Bunlar; ilk olarak karşılaştırmalı eğitim ile uluslararası eğitimin aynı anlamda kullanılması, ikinci neden olarak karşılaştırmalı eğitimin bir disiplin mi yoksa sosyal bilimlerin bir alanı mı olduğu konusundaki fikir ayrılığından kaynaklandığını belirtmiştir (Balcı (Ed), 2018).

Karşılaştırmalı eğitimin tanımlarından bazıları şu şekildedir: Karşılaştırmalı eğitimin kabul gören en yaygın tanımlarından biri Isaac Kandel'a aittir (Balcı (Ed), 2018). Kandel (1995, akt. Balcı (Ed), 2018), karşılaştırmalı eğitimi “ulusal eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkaran güçlerin analiz edilmesi ve bu güçlerin karşılaştırılması” şeklinde tanımlamıştır.

Varış (1979, akt. Demirel, 2000), karşılaştırmalı eğitimi; toplumlardaki eğitim problemlerini ve bu problemlerin ortaya çıkmasının nedenlerini, diğer toplumlarda benzer olgularla saptayarak yorumlayan bir alan olarak tanımlamıştır. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerin eğitim sistemini karşılaştırmaktadır (Browne ve Cramer, 1965, akt. Demirel, 2000).

King'e göre (1979, akt. Erdoğan, 2019) karşılaştırmalı eğitim dünyadaki eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koyarak bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekillerde meydana geldiğini ve bu sorunların da farklı çözüm yolları olabileceğini göstermektedir. Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde, birden fazla eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını tanımlayan, benzer olguları açıklayarak insanların eğitim sorunlarını çözmede etkili çözüm önerileri sunan bir disiplindir (Türkoğlu, 1995, akt. Erdoğan, 2019).

Yapılan tüm bu tanımlara bakıldığında genel olarak; en az iki olgunun karşılaştırmasının yapıldığı, eğitim sistemlerindeki var olan problemleri ortaya çıkarmaya yardımcı olduğu, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak sistemlerdeki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarıldığı görülmüştür. Bilim dünyasındaki tanımlara bakıldığında genel olarak araştırmacıların iki düşünce etrafında toplandığıdır: bu düşünceler; karşılaştırmalı eğitimin ayrı bir disiplin olduğu ve karşılaştırmalı eğitimin eğitim bilimlerinin bir alt disiplini olduğudur.

2.1.1.2. Karşılaştırmalı eğitimin amaçları. Karşılaştırmalı eğitimin amaçları, karşılaştırmalı eğitimciler arasında tartışmalı bir konudur (Kubow ve Fossum, 2007, akt. Gülcan ve Şahin, 2021). Karşılaştırmalı eğitimin amaçlarına bakıldığında farklı görüşler olduğu görülmüştür. Karşılaştırmalı eğitim bireyin ve toplumun gelişimini ön planda tutarak eğitim aracılığıyla ülkeler arası iş birliği, ülkelerin birbirleriyle olan iletişimini artırır. Trethewey (1976, akt. Gülcan (Ed) ve Şahin (Ed), 2021)'e göre karşılaştırmalı eğitimin amaçları şu şekildedir: Ülkemizin eğitimini daha iyi bir şekilde anlamak, eğitimdeki ilerleme ve gelişmelerin sağlanması, birey ve toplum arasındaki ilişkiler hakkında bilgi ve ilke geliştirmek ve uluslararası iş birliği geliştirerek eğitim ve diğer alanlardaki sorunları çözmektir.

“Kişinin bireysel gelişimine katkı sağlamak” karşılaştırmalı eğitimin en belirgin amacıdır (Stenhouse, 1979, akt. Balcı (Ed), 2021). Demirel (1996, akt. Balcı (Ed), 2021)'e göre karşılaştırmalı eğitimin amacı “eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek, eğitime etki eden etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak ve bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için teori ve uygulamalı katkıda bulunmak” tır.

Cowen (2009, akt. Maya, 2019) karşılaştırmalı eğitimin amacını, ülkelerin eğitsel durumu hakkında bilgi toplayarak kendi eğitim sistemini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması olarak açıklamaktadır. Demirel (2000) karşılaştırmalı eğitimin (1) eğitim sistemlerindeki var olan sorunlara dair bilgiler elde etmeyi ve (2) eğitim bilimlerinin bilimsel anlamda gelişimini ve zenginleştirilmesini sağlamayı amaçladığını belirtmiştir.

2.1.1.3. Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi. Karşılaştırmalı eğitim bir eğitim sisteminin başka eğitim sistemleriyle farklı açılardan karşılaştırılmasıdır ve

karşılaştırmalı eğitimin tarihi eski çağlara kadar uzanır (Erdoğan, 2019). Ancak bir Eğitim Bilimi olması için ilk çalışmalar 19. yüzyılın sonlarında yapılmıştır (Erdoğan, 2019, s.17). Karşılaştırmalı eğitim Aydınlanma Çağı sonrasında ortaya çıkan bir disiplindir. Buna rağmen Eflatun'dan itibaren pek çok düşünür ve eğitimci bu alanın kapsamına alınabilecek çalışmalar yapmıştır (King, 1979; Noah ve Eckstein, 1969; Holmes, 1981, akt. Erdoğan, 2019, s. 17). Marc-Antoine Jullien'in 1817'de "Karşılaştırmalı eğitim üzerine bir çalışma planı ve ön görüşler (Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée)" adlı eserini yazmasıyla birlikte karşılaştırmalı eğitimin öncüsü kabul edilmiştir (Gülcan (Ed) ve Şahin (Ed), 2021, s. 8; Erdoğan, 2019, s. 18; Türkoğlu, 2020, s. 6). Karşılaştırmalı eğitimin tarihi gelişimi sınıflara ayrılmıştır. Ancak araştırmacılar tarafından farklı sınıflamalar yapılmıştır (Gülcan (Ed) ve Şahin (Ed), 2021; Erdoğan, 2019; Türkoğlu, 2020).

2.1.1.3.1.Adil Türkoğlu'nun karşılaştırmalı eğitim süreci sınıflaması.

2.1.1.3.1.1.Hazırlık aşaması (Aristo-1880). Bu dönemin başlangıcını Eflatun'a dayandırmıştır.1817'de Marc-Antoine Jullien'in yazdığı "Karşılaştırmalı eğitim üzerine bir çalışma planı ve ön görüşler" adlı eseriyle ilk kez yeni disiplinin metotları tanımlanmıştır. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerine ait bilgi toplanması için bir büro kurulmasını öneren Jullien'in bu önerisi UNESCO tarafından gerçekleştirilmiştir (Hilker, 1964, akt. Türkoğlu, 2020, s.6-7).

2.1.1.3.1.2.Oluşma aşaması (1880-1914). Hükümetler tarafından eğitimciler görevlendirilerek Avrupa ve Amerika'yı gezmiş, eğitim sistemlerini incelemiş ve ülkelerine dönerek raporlar hazırlayarak bu raporları yayınlamışlardır. Ülkelerde eğitim sistemleri yeniden yapılandırılmaya başlanılmıştır. Bu aşamada ülkelerin eğitim sistemlerinde neyin yapıldığını öğrenip başka eğitim sistemlerine uygulamanın mümkün olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır (Türkoğlu, 2020, 7-8).

2.1.1.3.1.3.Kuram aşaması (1914-1940). İki dünya savaşı arasındaki dönemde olan bu aşamada karşılaştırmalı eğitimciler eğitim sisteminin niteliklerini, eğitim sisteminin içinde geliştiği toplumun sosyokültürel değerleri ve toplumun koşullarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Böylece eğitim sisteminin aynen kopya edilmesi düşüncesinden uzaklaşmaya başlamışlardır (Türkoğlu, 2020, s. 8-10).

2.1.1.3.1.4.Araştırma aşaması (1940-). Kuram aşaması ile araştırma aşamasını kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra karşılaştırmalı eğitim çalışmaları artmıştır. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitimciler eğitim sorunlarını uluslararası eğitim sorunları olarak incelemeye başlamıştır. Okuma, yazma sorunundan yükseköğretim sorununa kadar tüm sorunlar incelenmiştir (Türkoğlu, 2020, s. 10).

2.1.1.3.2.Noah ve Eckstein'in karşılaştırmalı eğitim süreci sınıflaması.

2.1.1.3.2.1.Gezgin masalları (hikayeleri). Bu aşamayı yabancı ülkelere yapılan seyahatler oluşturmuştur. 19. yüzyıldan önce yapılan çalışmaları kapsamış ve karşılaştırmalı eğitimin tarih öncesi dönemi olarak da adlandırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin ilk yazılı eserleri bu dönemdedir (Brickman, 1960; Kazamias ve Massialas, 1965; Trethewey, 1976, akt. Balcı (Ed), 2021, s. 5; Arastaman (Ed), 2020, s. 4).

2.1.1.3.2.2.Eğitim amaçlı geziler. Eğitim amaçlı farklı ülkelere yapılan seyahatlerdir (Balcı (Ed), 2021, s. 5; Arastaman (Ed), 2020, s. 5). Farklı ülkelere giden araştırmacılar kendi ülke koşullarının geliştirilmesini amaçlamışlardır (Phillips, 2000, akt. Arastaman (Ed), 2020, s.5). Pek çok ülke farklı ülkelerdeki eğitim uygulamalarının kendilerine katkıda bulunması düşüncesiyle bu seyahatlere önem vermiştir (Arastaman (Ed), 2020, s.5). Bu çalışmalarda okullara odaklanılmış ve yapılan gözlemler raporlaştırılmıştır (Noah ve Eckstein, 1998, akt. Balcı (Ed), 2021, s. 5).

2.1.1.3.2.3.Diğer ulusları anlama gezileri. Diğer ülkeleri ve eğitim sistemlerini tanımlayan çalışmalara devam edilmiş ancak çalışmalar daha sistemli yapılmıştır (Arastaman (Ed), 2020, s. 5). Ülke eğitim sisteminde önemli bir yeri olan dil, kültürel yapı vb. özelliklerde incelenmiştir (Noah ve Eckstein, 1998, akt. Balcı (Ed), 2021, s. 5).

2.1.1.3.2.3.Ulusal insan tipi çalışmaları. Eğitimin toplumun aynası olarak görülmeye başlanmasıyla eğitimin ulusallaştırılması için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Eğitim tarihi alanında yapılan çalışmalar önemli bir hale gelmiştir (Noah ve Eckstein, 1998, akt. Balcı (Ed), 2021, s. 5). Yapılan çalışmalarla karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına kurumsal kimlik kazandırılmaya çalışılmıştır (Ergün, 1985, akt. Arastaman (Ed), 2020, s. 5-6).

2.1.1.3.2.4.Bilimsel araştırmalar. Bu aşamada gelişim; sosyal bilimler ve istatistiksel tekniklerin gelişimiyle paralellik göstermiştir (Arastaman (Ed), 2020, s. 6). Özellikle Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sosyal bilimlerin ve eğitim bilimlerinin gelişmesiyle beraber karşılaştırmalı eğitimin gelişimi hızlanmıştır (Noah ve Eckstein, 1998, akt. Balcı (Ed), 2021, s. 5).

Son aşamada gelinen noktaya baktığımızda karşılaştırmalı eğitim, geçmişi gözden geçirirken gelecek hakkında da öngörüde bulunmayı sağlamaktadır. Bu fonksiyonları sayesinde karşılaştırmalı eğitim bugün çalışılabilir, zengin bir alan haline gelmiştir (Arastaman (Ed), 2020, s. 6).

2.1.2. Eğitim programının öğeleri. Eğitim programı kavramı pek çok eğitim bilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu nedenle eğitim programı için ortak bir tanım bulunmamaktadır. Ancak en çok kabul gören tanım Taba ve Tyler tarafında benimsenen istendik yönde hedef ve davranışlar kazandırılması amacıyla hazırlanan yazılı belge veya eylem planıdır (Demirel, 2020; Karacaoğlu, 2020). Bunun dışında yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir: Caswell ve Campbell (1935)'a göre, öğretmenlerin rehberliği altında öğrencilere kazandırılan yaşantıların tümüdür; Tanner ve Tanner (1986)'a göre, okul çatısı altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılmasıdır (Demirel, 2020, s. 2-3).

Eğitim programının dört öğesi vardır ve program oluşturma süreci bu dört öğeye göre yapılandırılmaktadır. Eğitim programının öğeleri sırasıyla; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır (Demirel, 2020; şeker (Ed), 2017; Ertürk, 1972). Eğitimde program geliştirme tasarısı hazırlanırken öncelikle ihtiyaçlar belirlenir. Hedefler ihtiyaçlara göre belirlenir, belirlenen ihtiyaçlara göre içerik hazırlanır. İçeriğe göre öğrenme-öğretme süreci belirlenir ve bunlara göre değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar verilir (Karacaoğlu, 2020, s. 118).

2.1.2.1.Hedef. Hedefler öğrencilere kazandırılmak amacıyla seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir ifade ile insanlarda bulunması istenen, eğitim yoluyla kazandırılabilen istendik davranışlardır (Demirel, 2020, s. 111). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayabilmek için önceden öğretecekleri hedefleri bilmeleri gerekmektedir. Öğretim hedeflerinin önceden tespit edilmesi öğretim

ortamının düzenlenmesi veya öğretim yaklaşımlarının belirlenmesindeki etkililiği arttırır (Aderson ve diğerleri, 2001, akt. Şeker (Ed), 2017, s. 128). Hedefler üçe ayrılır. Bunlar; uzak hedef, genel hedef ve özel hedefdir. Özel hedefler de kendi içerisinde; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan olmak üzere sınıflandırılmıştır (Şeker, (Ed), 2017; Karacaoğlu, 2020; Demirel, 2020).

2.1.2.2.İçerik. İçerik “Bir şeyin içinde bulunanların bütünü, muhteva, mazruf ve sözlü veya yazılı anlatımda verilmek istenen öz, düşünce, duygu ve imgelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bu tanıma bakarak programın öğretilecek olan her şeyi içine alması beklenir. Hedeflerin gerçekleştirilmesindeki araç olarak belirtilmiştir. İçeriğin belirlenmesinde öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri, tutum, değerler vb. özelliklerin hangi konuda veya ne türde öğretileceği, hangi derste öğretilmesi gerektiği konusunda yanıtlar aramaktadır (Şeker (Ed), 2017, s. 164).

2.1.2.3.Eğitim durumları. Program geliştirme aşamasının bu basamağı belirlenirken “nasıl?” sorusuna yanıt aranır. Eğitim durumları, öğrencilere istendik özelliklerin kazandırılması sürecindeki öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi boyutudur (Şeker (Ed), 2017). Öğrenme sürecini kontrol etmek amacıyla yapılan düzenlemeler olarak adlandırılabilir. Eğitim durumları, programın hedef ve içerik aşamalarına uygun olarak türetilmelidir (Şeker (Ed), 2017, s. 173). Tyler’a göre öğrenme yaşantıları düzenlenirken, her öğrenme yaşantısı bir önceki öğrenme yaşantısının üzerine konulmalıdır (dikey örgütlenme). Bunun yanı sıra bu öğrenme yaşantıları birbirlerini destekler nitelikte (yatay örgütlenme) olmalıdır (Mckimm, 2007; Wong, 2006, akt. Şeker (Ed), 2017, s. 173-174).

2.1.2.4.Ölçme ve değerlendirme. Bir hedeflenen kazanıma göre karar verme (Karacaoğlu, 2020, s.190), programın etkililiği hakkında karar vermedir (Demirel, 2020, s.188). Değerlendirme temel olarak öğretimin değerlendirilmesidir. Genelde programa dayalı eğitim kaynaklarının kabul edilmesi, değiştirilmesi veya ortadan kaldırılması kararlarını içerir (Demirel, 2020). Bloom ve arkadaşlarına göre ölçme ve değerlendirme istendik davranışların kazandırılmasında eğitim sürecinin ayrılmaz öğeleridir (Demirel, 2020, s. 118). Üç değerlendirme türü vardır. Bunlar; 1. Programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki tanıma ve yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirme olan Tanılayıcı Değerlendirmedir (Diagnostic Evaluation). 2.

Program içerisinde öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlayan Biçimlendirici Değerlendirmedir (Formative Evaluation). 3. Program sonunda kazanılmış bilgi, beceri ve davranışların ölçülmesini sağlayan ve programın istenilen davranışları kazandırmadaki yeterliliği hakkında da bilgi sağlayan değerlendirmedir. (Demirel, 2020, s. 189-190).

2.1.3. Türkiye eğitim sistemi. Türk Eğitim Sistemi; T.C. Anayasası, eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar, hükümet programları, milli eğitim şuraları, ulusal esaslar ve kalkınma planları esas alınarak oluşturulmaktadır (MEB, 2022). Türk Eğitim Sistemi'nin örgüt yapısı merkezi yönetim şeklindedir ve Türkiye'de eğitimin ana sorumlusu Milli Eğitim Bakanlığıdır (MEB, akt. Gül, 2019, s. 47). 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığının görev, sorumluluk ve yetkileri açıklamış ayrıca bakanlık teşkilatının merkez, taşra ve yurtdışından oluştuğu belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2022).

Türk Eğitim Sistemi'nde 1973'te yayınlanan 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu ile bir bütünlük sağlanmıştır. 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu;

Bu kanun, Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar (MEB, 2022).

Söz konusu kanunda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, özel amaçları ve temel ilkeleri olduğu da açıklanmıştır. Milli Eğitimin genel amaçları (MEB, 2022):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

Atatürk inkılaplarına ve Anayasanın başlangıcında belirtilen Türk milliyetçiliğine bağlı olan; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyip koruyarak geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmek için çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere bağlı milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilerek davranış haline getirmektir (MEB, 2022). Bireyleri beden, zihin ve ahlak açısından sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe, özgür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, ufku açık, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk bilincinde olan, yapıcı, yaratıcı ve faydalı kişiler olarak yetiştirmektir. Bireyleri ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda geliştirip gerekli bilgi ve becerileri

kazandırmak amacıyla hayata hazırlamak ve onların, kendilerine ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (MEB, 2022).

Böylece, bir yandan Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan da milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik ve kültürel kalkınmayı destekleyip hızlandırarak Türk Milletini çağdaş uygarlığın seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2022).

Türk Milli Eğitiminin özel amaçları:

“Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir” (MEB, 2022).

Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri:

1. Türk eğitim kurumları hiçbir ayırım gözetmeksizin herkese açıktır ve eğitimde hiç kimseye bir ayrıcalık tanınmaz herkes eşittir (MEB, 2022).
2. Milli eğitim hizmeti Türk vatandaşlarının ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir (MEB, 2022)
3. Bireyler eğitimleri boyunca ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli program ve okullara yöneltilerek uygun eğitim almaları sağlanır (MEB, 2022).
4. Her Türk vatandaşının temel eğitimi alma hakkı vardır. Temel eğitim kurumlarından sonra da ilgi, istek ve kabiliyetleri yönünde eğitimden yararlanırlar (MEB, 2022)
5. Kadın, erkek eğitimde herkese eşit imkan ve fırsatlar verilir. Başarılı olup maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin en yüksek eğitim kademesine kadar eğitimlerini sağlayabilmeleri için burs, kredi ve yurt yardımları yapılır (MEB, 2022)
6. Fertlerin genel ve mesleki eğitimleri yaşam boyu devam etmelidir. Gençlerle beraber yetişkinlere de gelişen ve değişen hayata ve iş alanlarına uyum sağlayabilmeleri açısından sürekli eğitimlerinin sağlanması da eğitimin görevidir (MEB, 2022).

7. Her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılapları ve Türk milliyetçiliği temel alınır. Milli kültürün korunup geliştirilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün bir unsuru olan Türk dili eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan ve aşırıya kaçmadan öğretilmesi önemlidir (MEB, 2022).
8. Güçlü, istikrarlı, özgür ve demokratik toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamlılığının sağlanması amacıyla vatandaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin her türlü eğitim çalışmasında öğrencilere kazandırılarak geliştirilmesi çalışılır (MEB, 2022)
9. Türk eğitimi laiktir. Din eğitimi almak kişilerin isteğine, küçüklerin kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır (MEB, 2022)
10. Eğitim kurumlarında ders programları, eğitim metotları ve derste kullanılacak araçların seçimi bilimselliğe ve teknolojik gelişmelere uygun olmalıdır (MEB, 2022)
11. Milli eğitimin gelişmesi sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun bir şekilde eğitim – insan – istihdam ilişkileri dikkate alınarak sanayileşme ve modernleşmede gerekli teknolojik gelişmelerin sağlanması amacıyla mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilecek şekilde planlanarak gerçekleştirilir (MEB, 2022)
12. Okullarda karma eğitim uygulanır. Ancak eğitim türüne, imkân ve zorluklara göre bazı okullar sadece kız ya da sadece erkek öğrencilere ayrılabilir (MEB, 2022)
13. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirirken okul ve aile iş birliği içinde olur (MEB, 2022)
14. Milli eğitimin amaçları sadece okullarda değil, aynı zamanda evde, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta geliştirilmeye çalışılır (MEB, 2022).

Her kuruluşun eğitim faaliyeti, Millî Eğitim Bakanlığınca, Milli eğitimin amaçlarına uygunluk açısından denetime tabidir (MEB, 2022)

Türk Eğitim Sistemi'nin temel yapılanması tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Türk Eğitim Sistemi

	Doktora Master	Tıpta Uzmanlık			Doktora Master	Çıraklık Eğitimi Yaygın Eğitim – Yetişkinler Eğitimi – Sürekli Eğitim
	2	Lisans Dip.			2	
24	1	6			1	
23	Lisans Dip.	5			Lisans Diploması	
22	4	4			4	
21	3	3	Önlisans Diploması		3	
20	2	2	2	2	2	
19	1	1	1	1	1	
18	Hazırlık (İstenirse)		Önlisans	Önlisans Açıköğretim	Açıköğretim	
	Yükseköğretim					
17	Zorunlu Eğitim	Genel Ortaöğretim	Ortaöğretim Hazırlık		Mesleki Teknik Ortaöğretim	
16						
15						
14		İlkokul + Ortaokul				
13						
12						
11						
10						
9						
8		Okul Öncesi Eğitim (Anaokulu ve Anasınıfı)				
7						
6						
5						
4						
3						

*MEB sayfasından 15 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.

Türk eğitim sistemi tablo 1’de görüldüğü üzere örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüme ayrılmıştır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşurken Yaygın eğitim ise örgün eğitimle veya örgün eğitim dışında düzenlenen tüm eğitim faaliyetlerini içermektedir (MEB, 2022).

2.1.3.1. Örgün eğitim. Örgün eğitim, belli bir yaş grubunda olan ve aynı seviyede yer alan bireylerin eğitimi için, belli bir amaç doğrultusunda planlanarak hazırlanan programların okul çatısı altında düzenli bir şekilde verilmesidir (Türer, 2011, s. 305). Örgün eğitimde bireyin kedisini gerçekleştirme sağlanmaya çalışılırken aynı zamanda toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek yönde gelişim sağlanmaya çalışılır. Alınan eğitim ile toplumun sosyal, kültürel ve

ekonomik alanda kalkınmasını sağlayarak toplumun güçlenmesine katkı sağladığı için büyük önem taşımaktadır (Erden, 2008, akt. Sürmen, 2011, s. 9-10). Örgün eğitimde varılmak istenen hedef önceden belirlenmiştir. Bu sebeple hedeflenen amacı kazandırmaya yönelik planlı bir şekilde eğitim verilmektedir. Örgün eğitimde kitap kullanılması eğitimin sürekliliğini göstermektedir. Ayrıca eğitimde kullanılan kitaplar yanlış bilgi ve batıl inançlardan arındırılarak; bilimsel temelli ve son teknolojiyi kullanarak hazırlanmaktadır (Erden, 2008, akt. Sürmen, 2011, s. 9-10). Örgün eğitim; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinden oluşur (MEB, 2022).

2.1.3.1.1.Okulöncesi eğitim. Okulöncesi eğitim daha ilköğretim düzeyine gelmemiş olan çocuklara verilen ve zorunlu olmayan; kamu ya da özel kişilerce açılan eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Bu eğitime 36-72 aylık çocuklar dahil edilmektedir (MEB, 2022). OECD tarafından 2017-2019'da yayınlanan rapora göre Türkiye'de okulöncesi dönemde okullaşma oranı %11'dir (OECD, 2022). Türkiye'de baktığımızda okul öncesi eğitim daha çok çalışan anneler tarafından ilgi görmektedir. Kadın istihdam oranı ile okul öncesi dönemde okullaşma oranı Türkiye ile birlikte diğer ülkelerde de doğru orantıda artış göstermiştir (Aktan ve Akkutay, 2014). Okul öncesi eğitimin amaçlarına baktığımızda:

1. Çocuklara; bedensel gelişim, zihinsel gelişim, sağlıklı duygusal gelişim kazandırmak ve iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamaktır (MEB, 2022).
2. Onları okula alıştırmak ve ilkokula gittikleri zaman zorluk yaşamamaları adına hazırlamaktır (MEB, 2022).
3. Farklı, elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocukları bir araya getirerek onlar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak (MEB, 2022).
4. Türkçe bilmeyen çocukların, Türkçeyi doğru öğrenmelerini ve güzel Türkçe konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2022).

Okul öncesi eğitimde 18 temel ilke bulunmaktadır (MEB, 2022). Bunlar:

1. Çocukların gereksinimlerine ve farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesinde verilen eğitim çocuğun her yönden, bir bütün olarak gelişmesini sağlamalıdır ve onu ilköğretime hazırlamalıdır.

3. Demokratik anlayışa uygun bir eğitim hizmeti sunulmalıdır.
4. Planlanan etkinlikler çocuğun ilgi ve gereksinimine uygun olmalıdır, aynı zamanda okul ve çevrenin koşulları da dikkate alınmalıdır.
5. Eğitim bilinenden bilinmeyene doğru ilkesi dikkate alınarak gerçekleştirilmeli ve çocuğun bu süreçte aktif olması ve deneyerek öğrenmesi sağlanmalıdır.
6. Çocuklar arasında Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasına dikkat edilmelidir.
7. Çocuklara eğitim verirken sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, iş birliği ve paylaşma gibi duyguların geliştirilmesine önem verilmelidir.
8. Eğitim çocuğun kendine saygı duymasını sağlayarak, öz denetim sahibi olmasına yardımcı olmalıdır.
9. Bu yaş için oyun çok önemli bir öğrenme aracı olduğundan etkinlikler oyun yoluyla gerçekleştirilmelidir.
10. Çocuklarla iletişim kurarken onları zedeleyici dil kullanılmamasına dikkat edilmeli, iletişimde baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocuklar, bağımsız davranış geliştirmeleri için desteklenmeli, onlara gerekli yetişkin yardımı ve güven verici yakınlık sağlanmalıdır.
12. Çocukların hem kendi duygularını hem de başkasının duygularını fark etmesi sağlanır.
13. Çocukları hayal gücü, yaratıcı düşünce, iletişim kurma becerilerini arttırabilmeleri ve duygularını anlatabilmeleri için gerekli davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlandığı zaman okul ve aile şartları dikkate alınmalı ve ona göre düzenlenmelidir.
15. Eğitim sürecine öğretmen ile aile de dahil edilmelidir.
16. Okul öncesi eğitim sürecinde rehberlik ile bir bütünlük oluşturulmalıdır.
17. Çocuğun gelişimi ve program düzenli olarak değerlendirilmelidir.

18. Değerlendirme çocukların gelişimi, öğretmenin programı geliştirmesi amacıyla kullanılmalıdır.

2.1.3.1.2.İlköğretim. 1961 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre zorunlu eğitimin ilk ayağı olup sekiz yıllık eğitimi kapsamaktadır. Mecburi eğitim çağı 6-14 yaş aralığındaki tüm Türk vatandaşı çocukları kapsar (MEB, 2022). Okul çağı geldiği halde veli ya da vasisi tarafından okul kayıtları yapılmayan çocukların kayıtları okul tarafından yapılmaktadır. Buna rağmen çocuğu okula göndermeye kişilere maddi yaptırımlar uygulanır (MEB,2022). İlköğretim dört yıllık ilkokul ve dört yıllık ortaokuldan oluşmaktadır. İlköğretim devlet okullarında ücretsizdir ve bunun yanında çocuklar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullarda da eğitim görebilmektedirler (MEB, 2022). İlköğretimin zorunlu olması sebebiyle devam zorunluluğu bulunmaktadır. Okula devamlılığı sağlamak veli ya da vasinin sorumluluğundadır. Herhangi bir özürden dolayı devamsızlık yapan çocukların durumu en geç üç gün içerisinde veli ya da vasi tarafından okula bildirilmelidir. Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık yapma nedenleri okul idaresi ve ilköğretim müfettişleri tarafından araştırılarak sorunlar ortadan kaldırılmaya çalışılır. Hastalık, doğal afet gibi durumlarda öğrenciler izinli sayılır. Bunun dışında çocuğun ailesinin yanında kalmasını gerektirecek hastalık, ölüm, düğün, askere gönderme, tarla-bahçe işleri gibi nedenlerden dolayı öğrencilere bir yıl içinde 15 günü geçmemesi şartıyla okul idaresince izin verilir (MEB, 2022). 2022 – 2023 eğitim öğretim döneminde 4+4+4 sistemi uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamayla birlikte zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Zorunlu ilkokul dönemindeki şartlar 12 yıllık süre boyunca uygulanmaya başlanmıştır (Wikipedia, 2023; MEB, 2023). İlköğretimin genel amaçları “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 2022);

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olması için gereken temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılarak onu milli ahlaka göre yetiştirmek,
2. Her Türk çocuğunu; ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine uygun olarak eğiterek hayata ve bir üst kademedeki öğretime hazırlamak.

İlköğretim okulları bir yandan çağın çocuklarına eğitim verirken bir yandan da ilköğretim eğitimi almamış olan yetişkinler için onlara özel ve yaşlarına uygun

olacak programlarla öğretim faaliyeti gerçekleştirmelidir. İlköğretim eğitimi veren okullarda normal eğitimden yararlanamayan, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere özel programlarla eğitim verilmelidir (Başaran ve Çinkır, 2011, s. 104). İlköğretim döneminde son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere ortaöğretimde devam edebilecekleri okul ve programlar hakkında bilgi vermeli seçilecek olan programların hangi mesleklerin önünü açacağı, bu mesleklerin istihdam ve kendilerine sağlayacakları yaşam standartları hakkında tanıtıcı bilgi vermek amacıyla okul rehberlik servisleri görevlendirilmelidir (Balcı, 2018, s. 91).

2.1.3.1.3.Ortaöğretim. 1961 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 2022’deki düzenlemesine göre zorunlu eğitimin ikinci kısmı olup dört yıllık eğitimi kapsamaktadır (MEB, 2022). Ortaöğretim 6287 sayılı kanun ile zorunlu eğitim programına dahil edilmiştir (Balcı, 2018, s. 91). Ortaöğretim örgün ya da yaygın öğrenim vermekte olan genel, mesleki ve teknik kurumlar ile mesleki eğitim veren kurumların tamamını kapsamaktadır. Bu okul ve programları bitiren öğrencilere bitirdikleri programa göre diploma verilir. İlköğretimi tamamlayan tüm öğrenciler ortaöğretime girmeye hak kazanırlar (MEB, 2022).

Ortaöğretim çeşitli program uygulayan liselerle merkezi eğitim programlarından oluşmaktadır. Ortaöğretime yönlendirme ilköğretim döneminde başlar. Ancak yanlış yönlendirmeleri engellemek amacıyla ve muhtemel gelişmelere göre yeniden yöneltmeyi sağlamak için ortaöğretimde de yöneltmeye devam edilir. Okullar arası yatay ve dikey geçiş şartları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir (MEB, 2022). Ortaöğretim amaçları 1973’te Resmi Gazetede yayınlanan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilmiştir. Ortaöğretimde amaç Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak (MEB, 2022);

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür bilgisi vermek, onların kişi ve toplum sorularını tanımlarını sağlayarak çözüm yolları aramalarını ve yurdun kültürel, ekonomik anlamda kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak.
2. Öğrencilerin çeşitli ilgi, yetenek ve başarılarına göre, çeşitli mesleklere, hayata ve üniversite programlarına yönlendirmelerini sağlamak.

Bu görevleri yerine getirirken öğrencilerin ilgi ve yetenekleri; aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarının arasında denge sağlanmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2022).

2.1.3.1.4.Yükseköğretim. Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı olarak en az iki yıllık yükseköğretim eğitimi veren tüm kurumları kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları; Üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleridir (MEB, 2022). Yükseköğretim kurumlarının amaçları, açılış, kuruluş ve işleyişleri hakkında bilgi, öğretim elemanlarına ilişkin esaslar ve diğer yükseköğretim kurumlarıyla ilgili diğer bilgiler kendi özel kanunlarında belirlenir. Milli Eğitim Sistemi çerçevesinde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim verilen kurumdur. Üniversiteler arasında yatay ve dikey geçiş yapmak mümkündür (MEB, 2022).

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek derecede eğitim ve öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Üniversiteler; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş birimlerden oluşmaktadır (YÖK, 2022; TBMM, 2022). Üniversitenin görevleri: öğrencilerini bilim anlayışı güçlü, aydınlar ve yükseköğrenim gerektiren meslekler için bilim ve uzmanlık kollarına uygun iyi hazırlanmış elemanlar yetiştirmek; başta ülkeyi ilgilendiren sorunlar olmak üzere tüm sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla araştırma ve bilimsel çalışmalar yapacak, ulusal ve uluslar arası ilişkiler kuracak bireyler yetiştirmek; yaptıkları araştırmalara dayalı bilimsel yayınlar yapmak; Türk toplumunun gelişmesini sağlayacak her türlü bilimsel verileri sözlü ve yazılı şekilde halka duyurmaktır (TBMM, 2022).

Fakülte: Yüksek derecede eğitim ve öğretim faaliyetleri, bilimsel araştırma ve yayın yapan, kendisine bağlı birimleri bulunan bir yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Üniversite ve fakülteler kanunla kurulmaktadır. Üniversite ve fakülteler kendilerine bağlı yeni enstitü, bilim ve araştırma merkezi açma yetkileri bulunmaktadır. Yönetim şekilleri bağlı oldukları üniversite ya da fakülteler tarafından belirlenir. Gerekli görüldüğü takdirde üniversitenin senato kararıyla ilgili kuruma tüzel kişilik verilir (TBMM, 2022).

Enstitü: Üniversite ve fakültelerde birden fazla benzer alanlarda ve ilgili bilim dallarında lisansüstü eğitim ve öğretim yapan, bilimsel araştırma ve uygulamalar gerçekleştiren yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Yüksekokul: Belli bir mesleğe göre eğitim – öğretim yapan yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Konservatuar: Müzik ve sahne sanatları için sanatçı yetiştiren yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Meslek yüksekokulu: Belirli mesleklere nitelikli insan gücü yetiştiren, iki yıllık eğitim – öğretim veren ön lisans derecesindeki yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Uygulama ve araştırma merkezi: Yükseköğretim eğitiminin desteklenmesi amacıyla uygulamaya ihtiyaç duyan çeşitli alanlar için hazırlık ve destek faaliyetleri için oluşturulan yükseköğretim kurumudur (YÖK, 2022).

Lise ve dengi okulları bitiren tüm bireyler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanırlar. Yükseköğretim kurumlarındaki programlara, hangi programları bitiren adayların nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu tarafında karar verilir (MEB, 2022). Yükseköğretimin amaçları 1981’de yayınlanan “Yükseköğretim Kanunu’nda belirtilmiştir (YÖK, 2022):

1. Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı olarak yetiştirmek.
2. Türk milletinin milli, ahlaki, kültürel değerlerini tanıyan Türk olmaktan şeref duyan bireyler yetiştirmek.
3. Toplum yararını kişisel yararın üstünde tutan, millet sevgisi ile dolu bireyler yetiştirmek.
4. Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilip bunları davranış haline getiren bireyler yetiştirmek.
5. Özgür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek.
6. Beden, zihin, ruh tarafından dengeli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek.
7. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda ülke kalkınmasına destek olacak, aynı zamanda kendi geçim kaynağını sağlayabilecek bireyler yetiştirmek.

8. Türk Devletinin ülkesi ve milliyetiyle bölünmez bir bütün olduğunu ve ülkenin refah ve mutluluğu için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme bilincine sahip bireyler yetiştirmek.
9. Yükseköğretim kurumlarında bilimsel çalışma ve araştırmalar yapmak, bilgi üreterek ulusal alanda gelişmeye ve kalkınmaya destek olmak.

2.1.3.1.4.1. Yükseköğretime giriş koşulları. Yükseköğretim kurumuna yerleşmek isteyen tüm adayların ÖSYM tarafından yapılan YKS'ye girmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2022). YKS'ye girmek isteyen adayların ortaöğretim kurumlarının son sınıfında olması veya ortaöğretim kurumundan mezun olmuş olmaları gerekmektedir. Bunun dışında yukarıdaki şartları sağlayan yabancı uyruklu adaylar ile hiçbir devletin uyruğuna sahip olmayan adaylar da sınav için başvuruda bulunabilirler (ÖSYM, 2022). Ancak bu adayların yükseköğretim tercihleri başlamadan önce T.C. uyruğuna girmeleri gerekmektedir. Bu süre içinde T.C. uyruğuna girmeyen adaylar yükseköğretim programlarına yerleştirilemezler. Çünkü yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleştirilmeleri YKS kapsamının dışındadır. Bu adayların yerleştirilmesi yükseköğretimin usul ve esaslarına göre ilgili yükseköğretim kurumunca yapılır (ÖSYM, 2022).

YSK üç oturumdan oluşmaktadır. YKS'nin birinci oturumu TYT (Temel Yeterlilik Testi)'dir. Birinci oturum olan TYT tüm adaylar için zorunludur. Tüm adaylar bu oturuma girmek zorundadırlar. YKS'nin ikinci oturumu AYT (Alan Yeterlilik Testleri)'dir. AYT oturumu SAY (sayısal), SÖZ (sözel), EA (eşit ağırlık) ve DİL (yabancı dil) alanlarından oluşmaktadır (ÖSYM, 2022). AYT oturumunun TYT oturumundan tercih yapmak isteyen adaylar için herhangi bir zorunluluğu yoktur. Ancak yukarıda sözü edilen alanların herhangi birinden tercih yapmak isteyen adaylar AYT oturumuna girmek zorundadır. YKS'nin üçüncü oturumu YDT (Yabancı Dil Testi)'dir. YDT oturumu zorunlu değildir (ÖSYM, 2022). Bu oturuma sadece herhangi bir yabancı dil alanında eğitim almak isteyen adayların başvuru yapmaları gerekmektedir (ÖSYM, 2021).

Yükseköğretim kurumuna öğrenci yerleştirmeleri ÖSYM tarafından yapılan merkezi yerleştirme ve yükseköğretim kurumlarının yapmış olduğu özel yetenek sınavları olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir (ÖSYM, 2022). Merkezi yerleştirme YKS'ye girmiş olan adayların yaptıkları tercihler doğrultusunda bir yükseköğretim

kurumuna yerleştirilmesidir. Özel yetenek gerektiren programlar için adayların öncelikle TYT oturumuna girmiş ve puanlarının hesaplanmış olması daha sonra yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan sınavlara girmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2022). Özel yetenek gerektiren programlara başvuru doğrudan yükseköğretim kurumuna yapılmalıdır. Özel yetenek sınavı ve bu sınavın değerlendirmesi ilgili yükseköğretim kurumu tarafından yapılır (ÖSYM, 2022).

2.1.3.2. Yaygın eğitim. Yaygın eğitim kavramı 1973'te yayınlanan "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile tanımlanmıştır (MEB, 2022). Yaygın eğitim toplumun her kesimine farklı alanlarda bilgi ve beceri kazandırmak amacını taşımaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitimle verilebildiği gibi örgün eğitime iç katılmamış veya örgün eğitimden ayrılmış olan bireylerde eğitim faaliyetlerine katılabilmektedir (Erdem, 2018). Yaygın eğitim alanındaki resmi, özel ve gönüllü kuruluşların kendi aralarındaki koordinasyon Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanır (Erdem, 2018, s. 94). Yaygın eğitim genel ve mesleki-teknik olarak ikiye ayrılır ve bunlar birbirlerini destekleyecek şekilde düzenlenirler. Programların düzenlemesi yönetmelikle yapılmaktadır (MEB, 2022).

Yaygın eğitimin amaçları "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile belirlenmiştir (MEB, 2022).

1. Bireylerin okuma-yazma öğrenmelerini ve eğitimdeki eksikliklerini tamamlamaları sağlanır.
2. Çağımızdaki bilim, teknoloji, sosyal ve kültürel gelişmelere uyum sağlamaya yardımcı eğitim imkanları sağlanır.
3. Milli kültür değerlerimizi tanıma, koruma ve geliştirmeye yönelik eğitimler verilir.
4. Toplu bir şekilde yaşamayı, dayanışmayı, anlayış ve alışkanlık kazandırmayı amaçlar.
5. Ekonomik gücün artırılması için gereken beslenme ve sağlıklı yaşamın benimsetilmesi.
6. Boş zamanların değerlendirilip doğru kullanımı için gereken eğitimin verilmesi.

7. Kısa süreli eğitimler vererek ekonomimizin gelişmesi için istihdam sağlayıcı eğitimler vermek.
8. Çalışmakta olan bireyler için hizmet içi ve kendilerini geliştirmeleri amacıyla eğitimler vermek.

2.1.4.Japonya eğitim sistemi. Japonya'nın temel eğitim politikası Japonya Anayasası'nın 26. maddesinde şu şekilde açıklanmıştır: tüm insanların yasalara uygun olarak, yetenekleri doğrultusunda eşit şekilde eğitim görmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm kız ve erkek çocukların kanunlara uygun bir şekilde eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Ayrıca bu zorunlu eğitim ücretsizdir (MEXT, 2022).

Eğitim Temel Yasası 1947'de yürürlüğe girmiştir. Eğitim Temel Yasası'nda eğitimin amaç ve ilkeleri açıklanmıştır. Bununla birlikte bilim ve teknolojinin ilerlemesi, uluslararasılaşma, düşen doğum oranları ve yaşam tarzlarının değişmesi gibi eğitimle ilgili koşullarda büyük ölçüde değişiklikler olmuştur (MEXT, 2022). Bu koşulların değişmesine bağlı olarak mevcut olan Eğitim Temel Yasası 15 Aralık 2006'da tamamen revize edilmiştir. Yasada yapılan değişiklikler günümüzde son derece önemli olarak görülen eğitim ilkelerini ortaya koymuştur (MEXT, 2022).

Japonya'da eğitim "Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT)" tarafından yönetilmektedir. Japonya'da ilkokul, ortaokul ve tüm lise müfredatları MEXT tarafından belirlenmektedir (Wikipedia, 2022). Japonya Eğitim Sisteminin Amaçları:

Eğitim, bireysel karakter gelişimini tüm yönleriyle sağlamalı; öğrencilere geniş kapsamlı bilgi ve kültür kazandırmalı, duyarlılık ve ahlak anlayışını geliştirmeli, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarmalı, bireyin yaratıcılığını geliştirmeli ve kişiye bağımsızlık ruhunu teşvik etmeli, adalet duygusuna sahip, kendisine ve diğer bireylere saygılı, sorumluluk duygusuna sahip, toplumun gelişimine katkıda bulunacak bireyler yetiştirmelidir. Ülkenin gelenek ve kültürüne saygılı, diğer ülkelere saygılı, dünya barışına ve uluslararası toplumların gelişimine katkıda bulunacak bireyler yetiştirmelidir (MEXT, 2022).

Japonya Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri:

1. Herkese yeteneğine göre ve ırk, dil, din, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin ve hiç kimseye bir ayrıcalık tanınmadan eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır (MEXT, 2022).
2. Tüm kız ve erkek çocukların dokuz yıllık eğitimi almaları zorunludur. Devlet ve kamu tüzel kişiler tarafından açılan okullarda zorunlu eğitim ücretsizdir (MEXT, 2022).
3. Erkek ve kadın vatandaşlar birbirleri ile saygılı bir iletişim içinde olacaklardır. Bunu sağlamak amacıyla karma eğitim uygulanacaktır (MEXT, 2022).
4. Eğitim her türlü ideolojik denetimden uzak, yalnızca halka karşı sorumludur. Okul yönetimi bunun bilincinde olup eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli koşulların oluşmasını sağlamalıdır (MEXT, 2022).
5. Devlet ve kamu tüzel kişileri sosyal eğitimi destekleyeceklerdir. Devlet ve kamu tüzel kişileri kütüphaneler, halkevleri, müzeler ve benzeri kurumlar açarak eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine destek olmalıdır (MEXT, 2022).
6. Eğitimde sadece bir dine yönelik eğitim verilemez. Eğitimde dini hoşgörüyü önem verilmelidir. Dinin toplum hayatındaki yeri gereği gibi korunacaktır. Sadece bir dine ait öğretilere göre ders vermekten uzak durulacaktır (MEXT, 2022).

Japon eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitimden oluşmaktadır. Türkiye’de ilköğretim kademesi Japonya’da ilkokul ve ortaokul kademelerinden oluşmaktadır (MEXT, 2022).

Tablo 2

Japonya Eğitim Sistemi

	Doktora Yüksek Lisans Üniversite			Çeşitli Okullar
21	4			7
20	3	Junior Kolejler	Teknoloji Kolejleri	6
19	2	2	5	5
18	1	1	4	4
17	Üst Ortaokul		3	3
16			2	2
15			1	1
14	Alt Ortaokul			Zorunlu Eğitim
13				
12				
11				
10	İlkokul			Zorunlu Eğitim
9				
8				
7				
6	Anaokulu			Zorunlu Eğitim
5				
4				
3				

*MEXT sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.

2.1.4.1. Örgün eğitim. Japonya’da örgün eğitim; anaokulları, ilkokullar, ortaokullar, liseler ve yükseköğretim kurumları başlıkları altında incelenmiştir.

2.1.4.1.1. Okulöncesi eğitim [(Anaokulu – Yochien) (Bakımevi –hoikuen)]. Japonya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak erken çocukluğun karakter eğitiminin temelini oluşturan en önemli dönem olmasından dolayı okulöncesi eğitime oldukça önem verilmektedir (MEXT, 2022). OECD tarafından 2017-2019’da yayınlanan rapora göre Japonya’da okulöncesi dönemde okullaşma oranı %85’tir (OECD, 2022). Eğitime verilen önemin yanında annelerin iş yaşamında aktif olmasından kaynaklı olarak okulöncesi dönemde okullaşma oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Education Japan, 2022).

Okulöncesi eğitim kapsamında anaokulları ve gündüz bakımevlerinde eğitim hizmeti verilmektedir. Anaokulları Eğitim Bakanlığı’nın gözetimi altındadır. Anaokullarında 3 – 5 yaş arasındaki çocuklara günde beş saat eğitim verilir. Gündüz bakımevleri

(kreş) ise çalışan anneler için kurulmuş olup bebeklikten itibaren çocukları kabul eder ve bu bakımevleri günde 8 saat çalışırlar (Oeri, 1996, akt. Erdoğan, 2019).

2.1.4.1.2.İlköğretim [(İlkokullar – Shogakko) (Ortaokullar – Chugakko)]. Türkiye'deki ilköğretim Japonya'da ilkokul ve ortaokul kademesine denk gelmektedir. Japonya'da zorunlu eğitim dokuz yıldır. Bunun ilk altı yılı eğitimin ilk kademesi olan ilkokulu oluşturur. İkinci kademe ise üç yıl süreli ortaokuldur. Bu dokuz yıllık zorunlu eğitim devlet okullarında parasızdır (MEXT, 2022).

Çocuklar ilkokula altı yaşında başlarlar. İlkokul ve ortaokul seviyesinde daha çok devlet okulları tercih edilmektedir. Japonya'da okula devam oranı %99'dur (Web Archive, 2022). Bu da toplumun eğitime verdiği önemi göstermektedir. İlkokulun sonunda bitirme sertifikası (ilkokul mezuniyet belgesi – shoggako sotsugyo shosho) verilir ve ilkokulu bitiren öğrenciler doğrudan ortaokula alınırlar (Web Archive, 2022).

Ortaokulun süresi üç yıldır. Ortaokul aynı zamanda alt ortaokul olarak adlandırılır. Özel okullara devam etmek isteyen öğrencilerin ortaokullara girişi sınavla yapılmaktadır (Web Archive, 2022). Bu okul dönemi Japon öğrenciler için oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü ortaokul sonuçlarına göre iyi bir liseye ve bunun devamında da iyi bir üniversiteye gidip gidemeyeceğini belirleyebilmektedir. İlkokulda olduğu gibi ortaokulda da öğrencilerin büyük çoğunluğu devlet okullarında ve ücretsiz eğitim görürler (Web Archive, 2022). Ortaokulun ikinci ve üçüncü yılında öğrenciler liseye giriş sınavına hazırlanırlar. Bu süreçte dersane ve juku adı verilen sınava hazırlık kurslarına yoğun bir katılım sağlamaktadırlar. Ortaokulu bitiren öğrenciler bitirme sertifikası (ortaokul mezuniyet sertifikası – chugakko sotsugyo shomeisho) alır ve lise giriş sınavına girmeye hak kazanırlar (Web Archive, 2022).

2.1.4.1.3.Ortaöğretim (Koto-gakko). Dokuz yıllık zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenciler liseye girmeye hak kazanırlar. Liseye devam etmek isteyen öğrenciler lise giriş sınavına katılmak zorundadır (MEXT, 2022). Japonya'da lise zorunlu değildir. Buna rağmen ortaokulu bitirip liselere devam %94 gibi büyük bir orandadır. Japonya'da lise eğitimi üç yıl sürmektedir. Ayrıca lise eğitimi ücretli ve özel okullar bu eğitim kademesinde oldukça büyük bir yere sahiptir (Wikipedia, 2022).

Sağlanan öğretim içeriği açısından bakıldığında Japonya'daki liseler üç farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; yüksek öğrenime geçmek isteyip aynı zamanda iş bulacak belirli bir alan seçmemiş öğrenciler için eğitim veren genel liseler, belirli bir meslek alanını seçen öğrencilere mesleki alanda uzmanlık eğitimi veren mesleki liseler ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaç ve yeteneklerine uygun eğitim veren hem genel hem de mesleki liselerden çeşitli içerikler barındıran entegre liselerdir (MEXT, 2022).

Üç yıllık ortaöğretimi tamamlayan öğrencilere bitirme sertifikası (ortaöğretim mezuniyet sertifikası – kotogakko sotsugyo shotho / shomeisho) verilir ve bu öğrenciler üniversite giriş sınavına girmeye hak kazanırlar (MEXT, 2022). Ortaokul düzeyinde olduğu gibi öğrenciler üniversite sınavında da iyi dereceler elde edebilmek için juku adı verilen ve üniversite sınavına hazırlayan kurslara katılırlar (Wikipedia, 2022). İlk denemelerinde üniversite sınavlarında başarısız olan öğrenciler tekrar sınava hazırlanabilmek amacıyla yōbiko adı verilen tam zamanlı dershanelerde bir yıllık sınava hazırlık eğitimi alırlar (Wikipedia, 2022).

2.1.4.1.4. Yükseköğretim. Japonya'da yükseköğretim kurumlarına girebilmek için adayların 12 yıllık eğitimi tamamlaması ve üniversite giriş sınavını başarıyla geçmesi gerekmektedir (MEXT, 2022). Japonya'daki yükseköğrenim kurumları; üniversiteler, genç kolejler ve teknoloji kolejleridir. Bunlara ek olarak ortaöğretim sonrası kurslar sunan uzmanlaşmış eğitim kolejleri de yükseköğretim kurumu olarak kabul edilir (MEXT, 2022).

Üniversiteler (daigako) akademik disiplinlerde uzmanlaşmış, derinlemesine öğretim ve araştırma yürüterek öğrencilere ileri düzeyde bilgi vermeyi sağlamaktadır. Üniversiteye kabul için liseyi bitirmek ya da bunun eşdeğerini tamamlamayı gerektirmektedir (MEXT, 2022). Üniversiteler en az dört yıllık lisans derecesinde (gakushi) eğitim sunarlar. Üniversiteler yüksek lisans (shushi) ve doktora (hakushi) düzeyinde eğitim sunan bir lisansüstü okul kurma yetkisine sahiptir. Enstitülerde yüksek lisans iki yıl doktora üç yıl sürer. Ancak başarılı adayların yüksek lisans eğitimini bir yılda doktora eğitimini iki yılda tamamlamaları mümkündür (MEXT, 2022).

Profesyonel lisansüstü okullar, toplumun çeşitli alanlarında liderlik rolü üstlenirler ve uluslararası alanda da aktif olacak uzmanlar yetiştirerek eğitimler sağlarlar (MEXT, 2022). Bu okullar hukuk, eğitim (öğretmen eğitimi için mesleki okullar), muhasebe,

işletme, teknoloji yönetimi ve kamu politikası alanında profesyoneller yetiştirmek için kurulmuşlardır (MEXT, 2022). Mesleki yüksek lisans eğitimi iki yıl, hukuk fakülteleri üç yıldır. Öğrenciler bunu tamamladıktan sonra doktora devam edebilirler (MEXT, 2022).

Junior kolejler (tanki-daigaku) uzmanlık alanlarına göre mesleki eğitim ve pratik yaşam için gerekli yetenekleri geliştirmeyi amaçlar. Junior kolejlere kabul şartı olarak lise eğitiminin veya eşdeğer eğitimin tamamlanması gerekir. Farklı alanlarda iki veya üç yıllık eğitim sunar ve eğitim sonunda ön lisans (tanki, daigakushi) unvanı verilir (MEXT, 2022). Kolejlerde sunulan derslerin çoğunluğu öğretmen eğitimi, ev ekonomisi, hemşirelik bilimi, beşerî bilimler ve sosyal bilimlerdir. Bu kolejdaki genel öğrenci profili kadındır. Bu okulları bitirenler üniversite eğitimine devam edebilirler ve burada aldıkları krediler lisans derecesinde kabul edilir (MEXT, 2022). Bu Türkiye'deki dikey geçiş uygulamasına eşdeğerdir.

Profesyonel ve mesleki üniversiteler (senmonshoku-daigaku), profesyonel ve mesleki genç kolejler (senmonshoku-tanki-daigaku) sırasıyla bir üniversite ve genç kolejdır. Uzmanlık gerektiren meslekle ilgili öğretim ve araştırma yaparlar. Öğrencilere uzman olmak için gereken pratik ve uygulanabilir becerileri kazanmaları için eğitirler (MEXT, 2022). Kabul için diğer yükseköğretim kurumları gibi lise tamamlamak ya da eşdeğer bir mezuniyete sahip olmak gerekmektedir. Mesleki üniversiteler lisans derecesinde eğitim verirken mesleki yüksekokullar ön lisans derecesinde eğitim verir (MEXT, 2022).

Teknoloji kolejleri (koto-senmon-gakko), ortaokulu tamamlamış bireylere beş yıllık eğitim sunar. Uzmanlık alanına göre derinlemesine öğretim yaparak öğrencileri geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Teknoloji kolejinin tamamlayan öğrencilere ortak (jun-gakushi) unvanı verilir ve bu kişiler üniversiteye kabul için başvuru yapabilirler. Ayrıca bu kolejlere daha yüksek düzeyde teknik bir eğitim sağlamaları için beş yıllık programın devamında iki yıllık eğitim vermelerine izin verilir (MEXT, 2022).

Uzmanlaşmış eğitim kolejleri (senshu-gakko) ve çeşitli okullar (kakushu-gakko), yukarıda belirtilen ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarına ek olarak toplumun farklı taleplerine cevap verebilmek için çeşitli uygulamalı mesleki ve teknik okullar vardır (MEXT, 2022). Uzmanlaşmış eğitim kolejindeki kurslar lise, lise sonrası ve genel kurslar olarak üçe ayrılır. Lise kursları sunan kolejler için zorunlu eğitimin

tamamlanması gerekir. Lise sonrası kurs sunan kolejlere lise eğitimini tamamlayanlar kabul edilir. En az iki yıllık ortaöğretim kurslarıdır. Çeşitli okullar insanlara terzilik, aşçılık, tamir, bilgisayar vb. mesleki eğitim verir (MEXT, 2022).

2.1.4.1.4.1.Yükseköğretime giriş koşulları. Yükseköğretime girmek isteyen öğrenciler öncelikle 12 yıllık eğitimi tamamlamalıdır. 12 yıllık eğitimi tamamlayan öğrencilerin üniversiteye başvuruda bulunabilmeleri için yapmaları gereken ilk adım üniversiteye giriş sınavına girmeleri gerekmektedir (MEXT, 2022). Üniversiteye giriş sınavı her yılın ocak ayında yapılmaktadır. Japonya’da öğrenciler 2021’e kadar “Genel Giriş Sınavı” (İppan Nyuushi) adındaki teste girmektedirken 2021 yılında bu sınavın adı “Genel Seçim” (İppan Senbatsu) olarak değiştirilmiştir (Shingakunet, 2022).

Birinci testi geçen öğrenciler girmek istediği devlet üniversitesine başvuruda bulunurlar ve ikinci aşamada üniversiteler için gerekli not şartlarını sağlayamayan ve okul tarafından referans belgesi verilen öğrenciler “Okul Tavsiye Seçilimi” (Gakkou Suisengata Senbatsu) sınavına katılırlar (Shingakunet, 2022). Gerekli tüm şartları sağlayan öğrenciler ise yine üniversiteler tarafından düzenlenen “Kapsamlı Sınav” (Sougougata Senbatsu) adındaki teste girmelidir (Shingakunet, 2022). Bunun dışında özel üniversitelerde okumak isteyen öğrenciler ortak sınav olan İppan Senbatsu sınavından sonra “Üniversiteye Giriş Ortak Sınavı” (Daigaku Kyoutsu Test) olan ikinci bir sınava girmelidir. Bundan sonraki prosedür devlet üniversiteleriyle aynı şekilde devam etmektedir. Tüm bu aşamaları başarıyla geçen öğrenciler üniversiteye kayıt yapmaya hak kazanmaktadır (Shingakunet, 2022).

2.1.4.2. Yaygın eğitim. Yaşam boyu öğrenme ilk olarak 1965’te UNESCO’da görevli Paul Lengrand tarafından ortaya konulmuştur. Japonya’da bu kavram psikolog Kanji Hatano tarafından tanıtılmıştır (Wikipedia, 2022). O zaman geleneksel eğitime benzetilmiştir. Bu sebeple de Millî Eğitim Bakanlığının yetkisi altına alınmıştır. Eğitim konseyi tarafından dördüncü rapor yayımlandıktan sonra ana akım haline gelmiş ve geleneksel eğitime bir alternatif haline gelmiştir (Wikipedia, 2022). İnsanların sadece okulda değil; işte, evde, toplumun herhangi bir kesiminde kariyer oluşturabileceği ve bu kariyerlerini sürdürebilecekleri anlayışı güçlenmiştir. Yaygın eğitimin gelişmesi için Japonya Hükümeti çalışanlar ve iş verenler için çeşitli

teşvikler sağlamıştır. Hayat boyu öğrenmenin teşvikine dair tedbirler için 29 Haziran 1990'da hükümet tarafından buna yönelik kanun çıkartılmıştır (Wikipedia, 2022).

Hükümet tarafından yayımlanan bu kanunla insanların yaşam boyu öğrenme fırsatlarına sahip olmanın önemini belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesine katkı sağlaması amacıyla il projeleri oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Belirli ilçelerde konseyler oluşturarak bir sistem haline gelmesi gerektiği belirtilmiştir (e-gov, 2022). Ulusal ve yerel yönetimlerin bu teşviklerin uygulanmasında insanların öğrenme konusundaki isteklerine saygı gösterilmesine ve mesleki beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesine dikkat etmeleri; İl eğitim kurullarının ilgili kurum ve kuruluşların arasındaki iletişime yardımcı olmaları istenmiştir. Hükümet yaşam boyu öğrenmenin gelişmesi için oldukça çaba göstermiştir (e-gov, 2022).

Günümüzde de bu sistem Japonya'da aktif olarak kullanılmakta ve çok önem verilmektedir. Okul eğitim sistemi içinde olup olmadığına bakılmaksızın birçok kişi yaşam boyu öğrenme sistemindeki eğitimlerden faydalanabilmektedir (Manapass, 2022). Bu alanda başlıca eğitim alanları olarak; kadınlar için eğitim, üniversite öğrencileri için online eğitim, toplum için eğitim, hizmet içi eğitim, spor alanında eğitim, istihdam sağlayan eğitim, emekliler için eğitim gibi birçok alanda eğitim bulunmaktadır (Manapass, 2022).

2.1.5. Finlandiya eğitim sistemi. Kuzey Avrupa'da bir İskandinav ülkesi olan Finlandiya eğitim anlamında dünyada lider konumda olan ülkelerden biridir. Eğitim sistemi oldukça gelişmiş ve başarı oranı oldukça yüksektir (Wikipedia, 2022). Ülke Pisa (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) testlerinde her zaman üst sıralarda yer almaktadır. Finlandiya'da dokuz yıllık eğitim zorunludur. Zorunlu eğitimin ardından okula devam edip etmemek öğrencilerin isteğine bağlıdır (Wikipedia, 2022). 2018 OECD verilerine göre üniversiteye devam oranı %45 düzeyindedir (OECD, 2022).

Finlandiya'da eğitimin genel amacı bireylerin eğitilmesi ve topluma katkı sağlamak için çalışmasıdır. Finlandiya'da eğitim Fince ve İsveççe olarak verilmektedir. Genel eğitimin temel konularını öğrenci ve öğrenci refahı oluşturmaktadır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Eğitimle ilgili genel mevzuat ve hükümleri Eğitim ve

Kültür Bakanlığı hazırlar ve kendi idari şubesindeki faaliyetlerin koordinasyonunu sağlar (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Finlandiya’da örgün eğitimin yanında yaygın eğitime de oldukça büyük önem verilmektedir (Eurydice, 2022). Finlandiya’da ülkenin genelindeki okullarda eğitim aynı standartlarda verilmektedir ve okullar arasındaki öğrenim sonuçları birbirine oldukça yakındır. Finlandiya’da okulöncesi eğitim, temel eğitim ve ikinci düzeydeki eğitim ücretsizdir. Bundan sonraki eğitimlerde büyük oranda ücretsizdir (Info Finland, 2022).

Finlandiya eğitiminin temel ilkeleri (Eurydice, 2022):

1. Eğitimde eşitlik. Finlandiya eğitim sisteminin en önemli ilkesidir. Milli eğitimin en önemli özelliği eğitimde herkese fırsat eşitliği sağlamaktır. Her öğrencinin tam potansiyeline ulaşabilmesi için bireysel destek önlemleri alınmaktadır. Ülke genelinde okullar arasında fark çok azdır ve ülkenin her yerinde eğitimin kalitesi yüksektir. Eğitim sistemi düzenlenirken bireyin kariyerini olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir durum söz konusu değildir. Eğitim kamu tarafından finanse edilmektedir. Zorunlu eğitim dönemindeki öğrencilerin %2’si özel okullarda öğrenim görmektedirler. Ancak özel okullarda kamu tarafından finanse edilmektedir. Okul öncesi eğitimden yüksek eğitim seviyesine kadar eğitim ücretsizdir. Okulda yemek ve eğitim ücretsizdir. Ayrıca uzak bölgelerdeki erişim ücretsiz okul ulaşımı ile sağlanır (Eurydice, 2022).
2. Eğitim sistemi güven ve sorumluluk üzerine kuruludur. Finlandiya’da eğitim yönetmelik, bilgi ve finansman yoluyla sağlanır. Yerel özerklik üst düzeydedir. Finansmanın büyük çoğunluğu yerel yönetimlerden gelir ve hükümet tarafından transfer tahsis edilmez. Ülkenin genelinde çekirdek müfredat vardır ve yerel farklılıklara yer bırakılır. Bu sayede bireysel olarak okullar ve öğretmenler kendi müfredatlarını ve öğretimlerini tasarlama konusunda daha fazla özgür bırakılırlar. Fin yükseköğretim kurumları geniş özerkliğe sahiptir. Finansmanları ve yönetimleri konusunda bağımsızdırlar, öğretim ve araştırma konusunda özerktirler. İlk ulusal sınav genel lise eğitiminin sonunda yapılmaktadır. En önemli kalite güvence sistemi, eğitim sağlayıcılar tarafından gerçekleştirilen öz değerlendirmedir (Eurydice, 2022).

3. Odak noktasında yaşam boyu öğrenme. İnsanların yaşamları boyunca hayatlarının her aşamasında eğitim alarak öğrenme yapmaları sağlanır. Yetişkinler için eğitim her kademedede sağlanmaktadır. Yaygın eğitime önem verilmektedir. Mesleki eğitimde yeterliliğe dayalı nitelikler önceki öğrenmeyi gösterir. Yetişkin eğitime önem verilmekte ve oldukça popüler bir durumdadır. Farklı kurumlarda örgün eğitimin tüm seviyelerinde yetişkinler için çeşitli kurslar ve programlar düzenleyerek yetişkin eğitimini sağlar. Yetişkin eğitimi kendi motivasyonunu sağlama eğitimi, personel eğitimi ve işgücü piyasası eğitimini kapsar. Kendini geliştirme veya yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik olabilir (Eurydice, 2022).
4. Ortalama harcama ile iyi öğrenme çıktıları elde edilir. Öğrenci başına maliyetler, OECD'nin yanı sıra AB'nin ortalama oranlarına yakındır. Finlandiya'da toplam maliyetin %38'i temel eğitime harcanmaktadır. En büyük bileşen öğretimdir. Ancak bunun içinde temel eğitimde öğrenci başına maliyet aynı zamanda okul, yemek, okul ulaşımı, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri bulunmaktadır (Eurydice, 2022).

Tablo 3

Finlandiya Eğitim Sistemi

		Doktora Dereceleri		Liberal Yetişkin Eğitimi (Yetişkin Eğitim Merkezleri, Halk Yüksek Okulları, Yaz Okulları, Öğrenme Merkezleri, Çalışma Merkezleri, Spor Enstitüleri)
		Üniversite Yüksek Lisans	Politeknik Üniversiteler Yüksek Lisans	
24		2	2	
23		1	1	
		Üniversite Lisans	Politeknik Üniversiteler	
22		3	3	
21		2	2	
20		1	1	
19		Genel Lise	Mesleki Eğitim	
18				
17				
16	Zorunlu Eğitim	İlkokul ve Ortaokul		Sanatta Temel Eğitim (Dans, medya müzik, el sanatları, mimari okulları, tiyatro, görsel sanatlar, edebi sanatlar, sirk gösterileri)
15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı			
5				
4				
3				
2				
1				

*Eğitim ve Kültür Bakanlığı sayfasından 2 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.

2.1.5.1. Örgün eğitim. Finlandiya’da örgün eğitim; erken eğitim, okul öncesi eğitim, temel eğitim, ikinci derece eğitim ve yüksek eğitimden oluşmaktadır.

2.1.5.1.1. Erken eğitim (varhaiskasvatus). Erken eğitim okul çağından küçük çocuklar içindir. Finlandiya’da erken eğitim belediyelere bağlı yuvalarda verilir. Ayrıca özel yuvalarda bulunmaktadır. Erken eğitim kurumlarında çocuk yuvası öğretmenleri ve çocuk bakıcıları çalışmaktadır. Genellikle ebeveynlerin çalışmasından dolayı izin süreleri dolunca yani çocuklar 9 – 10 aylık olunca erken eğitim kurumlarına gönderilir (Info Finland, 2022). Erken eğitim kurumları olarak; çocuk yuvası (päiväkoti), grup halinde sunulan aile gündüz bakımı

(ryhmäperhepäivähoito) ve aile gündüz bakım sistemi (perhepäivähoito) bulunmaktadır. Erken eğitim ücreti; ailenin geliri, ailenin büyüklüğü ve çocuğun erken eğitime haftada kaç saat katıldığına bağlı olarak değişmektedir. Ailenin geliri düşükse aile erken eğitimden ücretsiz olarak yararlanmaktadır (Info Finland, 2022).

Erken eğitim çok yönlü etkinlikleri içermektedir. Bunlar: oyunlar, beden eğitimi, dışarı çıkma, müzik, eliş, geziler gibi etkinliklerdir. Aynı zamanda dinlenme zamanı vardır. Yuvalarda yapılan etkinliklerin amacı çocuğun gelişimini ve öğrenme yetisini geliştirmeyi sağlamaktır (Info Finland, 2022). Aynı zamanda sosyal beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır. Başka anadili olan çocuklar Fince ya da İsveççe dil desteği alırlar. Aynı zamanda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara özel eğitim verilir (Info Finland, 2022). Çocuk yuvası bir okul değildir. Bu nedenle de okulda verilen derslerin hiçbiri çocuk yuvasında verilmez. Erken eğitimde ailenin dini veya hayata bakış açısı dikkate alınmaktadır (Info Finland, 2022). Çocuklar gün içinde üç öğün yemek yerler. Erken eğitim kurumları genelde sabah başlayarak akşama doğru sona erer. Ancak ailelerin iş saatleri nedeniyle 24 saat açık olabilmektedirler (Info Finland, 2022).

2.1.5.1.2.Okulöncesi eğitim (esiopetus). Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim başlamadan önceki yıl sağlanan planlı ve sistemli eğitimidir. Okul öncesi eğitimde geçerli mevzuatın hazırlanması ve değiştirilmesinden Eğitim ve Kültür Bakanlığı sorumludur. Yerel makamların Temel Eğitim Yasası uyarınca her yıl okul öncesi eğitimi gerçekleştirmek için yasal görevleri bulunmaktadır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Okul öncesi eğitim bir yıllık süreyi kapsamaktadır ve okul öncesi eğitim ücretsiz olarak verilmektedir. Devlet, Temel Kamu Hizmetleri için Yerel Yönetime merkezi Yönetim Transferlerine İlişkin Kanun uyarınca eğitim merkezlerine masrafların karşılanması konusunda yardımcı olur (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Okul öncesi eğitimin ulusal çekirdek müfredatı Ulusal Eğitim Ajansı tarafından hazırlanmaktadır. Okul öncesi eğitime katılan çocukların yolculuğu beş kilometreden uzakta ücretsiz ulaşım hakkından yararlanırlar (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Eğitim ve Kültür Bakanlığı uyarınca okul öncesi grubunda bir öğretmen olması durumunda en fazla 13 kişi, öğretmenin yanında yeterli eğitimi almış bir yetişkin varsa en fazla 20 kişi ile sınırlı olmalıdır. Grupta zorunlu eğitim gören bir çocuk

yoksa, okul öncesi eğitimi verme hakkı yalnızca sınıf öğretmenleri ve nitelikli anaokulu öğretmenlerindedir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Okul öncesi eğitim günde yaklaşık dört saattir. Okul öncesi eğitimdeki çocukların çoğu genellikle diğer erken çocukluk eğitimlerine de aynı zamanda devam etmektedirler (Info Finland, 2022; Eurydice, 2022). Okul öncesi eğitim için ayrı bir ulusal çekirdek müfredat bulunmaktadır ve okulların müfredatları oluşturulurken bu ulusal çekirdek müfredatına uygun olmasına dikkat etmelidirler (Eurydice, 2022). Okul öncesi eğitimde matematik, çevre ve doğa bilgisinin yanında sanat ve kültür de öğrenirler. Eğitim oyun yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ebeveynler bu eğitimde önemli bir role sahiptir (Info Finland, 2022). Çocukların anadili Fince veya İsveççe' den farklı ile bu dillerden birini yabancı dil olarak öğrenirler. Çocuklar kendi dinleri veya dünya görüşleri hakkında eğitim alabilirler. Bu eğitim kademesinde çocuklar kendi diline ve kültürüne değer vermeyi öğrenirler. Bununla beraber başka insanların dillerine ve kültürlerine değer vermeyi de öğrenirler (Info Finland, 2022).

2.1.5.1.3. Temel eğitim (perusopetus). Temel eğitim dokuz yıllık ücretsiz okul eğitiminden oluşur. Temel eğitim zorunludur. Yerel yönetimler ve devlet temel eğitimin düzenlenmesinden sorumludur. Eğitim ve Kültür Bakanlığı uygulanacak mevzuatı ve bu mevzuat için bütçe tekliflerini ve hükümet kararlarını hazırlar. Eğitim ve öğretim ekipmanları öğrencilere ücretsiz bir şekilde sağlanır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Her okulda bir öğün sıcak yemek verilir. Okul yılı güz dönemi ve bahar dönemi olmak üzere iki döneme ayrılır. Öğretim yılı 1 ağustosta başlayıp 31 temmuzda sona erer. Tatil süresi ve zamanlaması eğitim sağlayıcılar tarafından belirlenir. Finlandiya'da kalıcı ikamet eden her çocuğun zorunlu eğitime katılması gerekmektedir. Çocuğun velisi, çocuğun zorunlu eğitimi tamamlanmasından sorumludur (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Okul yaşına gelen çocuklar için belediye tarafından yılın başında ailelere öğretim yükümlülüğü bildirisi gönderilir. Bu bildiride çocuğun gidebileceği yakın okulun bilgisi bulunur. Genellikle çocuklar evlerine en yakın okula gitmektedirler ancak aileler istedikleri takdirde çocukları başka okullara gönderebilmektedirler. Okula kayıtlar, okula giderek veya online olarak yapılabilmektedir (Info Finland, 2022). Büyük şehirlerde uluslararası statüde bulunan okullarda İngilizce, Almanca, Fransızca gibi diller öğretim dili olarak kullanılabilir. Bunun yanında

çocuklar yetenekleri doğrultusunda özelleşmiş, resim, müzik, beden eğitimi gibi alanlarda uzmanlaşmış okullara da gidebilmektedirler. Okul Eylül ayında başlayıp Mayıs sonu Haziran başı gibi tatil olmaktadır (Info Finland, 2022).

2.1.5.1.4. İkinci derece eğitim. Finlandiya’da ilköğretimi tamamlayanlar liseye başvuruda bulunabilirler. Lise eğitimi genel bilgi ve kültüre yöneliktir. Öğrencileri lise bitirme sınavlarına hazırlamayı amaçlar. Genel lise eğitimleri teorik ağırlıklıdır. Bireyler isterse zorunlu ilköğretimden sonra mesleki liselere de gidebilirler. Mesleki lise programları daha çok pratiğe dayalıdır ve öğrencinin çalışma hayatında ihtiyaç duyacağı becerileri kazandırmaya yöneliktir (Info Finland, 2022). Bunun yanında da bazı liseler özel branşlı liselerdir. Bunlar müzik, spor dalları, fen bilimleri gibi belirli alanlara yoğunlaşırlar. Genç yaşta liselerde eğitim görülebildiği gibi yetişkinlerde liselerde eğitim görebilmektedirler. Gençler gündüz liselerinde veya uzaktan eğitim liselerinde eğitim görürken; yetişkinler ise yetişkin liselerinde eğitim görürler (Info Finland, 2022).

Lise öğrenimi genelde üç yıl sürmektedir. Ancak iki yılda veya dört yılda da bitirilebilmektedir. Lisede temel zorunlu derslerin yanında öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda seçmeli dersler vardır. Lise eğitimi ücretsizdir. Lisede öğrenim içeriğini ve hızını öğrenci kendi belirlemektedir (Info Finland, 2022). Lise öğrenimi olgunluk sınavını hedefler. Olgunluk sınavı değişik ders konularından oluşan sınavdır. Yetişkin lisesi 18 yaşın üstündeki bireyler içindir. Öğretim esnek ve eğitim genelde akşamları yapılır (Info Finland, 2022). Temel eğitimi tamamladıktan sonra okullara devam yüzdesi; %53 genel lise, %41 mesleki lise ve %31’i ortaöğretime devam etmiyor şeklindedir (Eurydice, 2022).

2.1.5.1.5. Yüksek öğretim. Finlandiya’da yüksek öğretim üniversiteler ve uygulamalı bilimler üniversitelerinden oluşur. Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı olarak 13 üniversite ve 22 uygulamalı bilimler üniversitesi faaliyet göstermektedir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Bakanlığın Yüksek öğrenim ve Bilim Politikası Dairesi’nin bünyesinde faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar; Finlandiya Akademisi, Finlandiya Ulusal Arşivleri, Finlandiya Dilleri Enstitüsü ve Ulusal Arşiv Kütüphanesi’dir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Üniversitelerde bilimsel araştırma ve buna bağlı eğitimlere odaklı çalışmalar yapılır. Uygulamalı bilimler üniversiteleri ise çalışma hayatının ihtiyaçlarına uygun eğitimler sunmaktadır

(Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Uygulamalı bilimler üniversitelerinde eğitimin ana vurgusu uygulamalı araştırma ve geliştirme üzerine odaklanmaktadır. Bilim kurumları ile araştırma enstitüleri araştırmalar için gerekli ön koşulları sağlamaya yardımcı olmaktadır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Yüksek öğretimin birinci aşaması (Lisans Derecesi) ve ikinci aşaması (Yüksek Lisans Derecesi) kredi sistemi ile ölçülür. Çalışma kursları iş yükünün durumuna bağlı olarak sayısallaştırılır. Bir yıllık tam zamanlı çalışma kursları bir öğrencinin ortalama 1600 çalışma saatine eş tutulmaktadır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2022). Bu süre 60 kredi olarak tanımlanmaktadır. Finlandiya'daki kredi sistemi Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemine (AKTS) uygundur. Finlandiya'daki yüksek öğretim nitelikleri hem Ulusal Nitelikler Çerçevesine hem de Avrupa Nitelikler Çerçevesine uygun olarak düzenlenmektedir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2022).

Eğitim ve Kültür Bakanlığının idaresi altında faaliyet gösteren 13 üniversite bulunmaktadır. Bunlardan ikisi vakıf, diğerleri ise kamu üniversiteleridir. Askeri sektördeki yüksek öğrenim savunma bünyesi altında faaliyet gösteren Finlandiya Ulusal Savunma Üniversitesi'nde tamamlanmaktadır. Üniversitelerin temel görevi bilimsel araştırma yaparak buna dayalı en üst düzeyde eğitim vermektir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Üniversitelerde yaşam boyu eğitim teşvik edilmekte ve üniversiteler toplumla etkileşime önem vermektedir. Bilim, sanat ve yüksek öğrenim özgürlüğünün sağlanabilmesi amacıyla üniversiteler özerk kurumlardır. Üniversiteler kendi iç yönetimleri ile ilgili konularda bağımsız karar alma hakkına sahiptirler. Üniversitelerin bağımsız tüzel kişilikleri bulunmaktadır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Eğitim ve Kültür Bakanlığının bünyesinde, halka açık 22 uygulamalı bilimler üniversitesi bulunmaktadır. Bunlar dışında Höögskolan på Åland (Åland Uygulamalı Bilimler Üniversitesi) ve İçişleri Bakanlığının idaresi altında faaliyet gösteren Polis Üniversitesi Koleji bulunmaktadır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Uygulamalı bilimler üniversiteleri çalışma hayatı ve bölgesel kalkınmayla olan bağlantılarını vurgulayan çok disiplinli ve bölgesel olan yükseköğretim kurumlarıdır. Çalışma yaşamının ve gelişiminin gerekliliklerine göre eğitim sağlamanın yanında araştırma ve sanata dayanan profesyonel uzmanlık eğitimi vermekle de görevlidirler (Eğitim ve

Kültür Bakanlığı, 2022). Uygulamalı bilimler üniversiteleri geniş bir özerkliğe sahiptir. Ayrıca geniş eğitim ve araştırma özgürlüğüne sahiplerdir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022). Uygulamalı bilimler üniversitelerinin bağımsız tüzel kişilikleri ve kendi iç yönetimlerinde bağımsız karar alma özgürlükleri vardır. Uygulamalı bilimler üniversitesi kurmak ve yönetmek isteyen herhangi birinin hükümet tarafından işletme ruhsatı alması gerekmektedir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Bunların dışında Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı bilimle ilgili görevlerin yerine getirilmesi için görevli Bilim Ajansları ve Araştırma Enstitüleri bulunmaktadır. Eğitim ve Kültür Bakanlığının sorumlu olduğu bilimle ilgili kurum ve kuruluşlar; Finlandiya Akademisi, Finlandiya Ulusal Arşivleri, Finlandiya Diller Enstitüsü ve Ulusal Arşiv Kütüphanesi'dir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Finlandiya Akademisi: bilimsel araştırmalar için önemli bir finansman kaynağı ve uluslararası bilim ve yenilik politikasında aktif bir paydaştır. Fon tahsisine karar verir. Fonların büyük bir kısmı üniversitelerde yürütülen araştırmalara yönlendirilmektedir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Finlandiya Ulusal Arşivler: görevi Finlandiya'nın ulusal kültürel mirasını belgeleyen kayıtların korunmasını ve kullanılabilir olmasını sağlamaktır. Araştırmalara teşvik ederler. Arşiv ve kayıt yönetimini geliştirme görevleri de vardır. Finlandiya Ulusal Arşivlerin üniversitelerde tesisleri bulunmaktadır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Finlandiya Diller Enstitüsü: Fince ve İsveççe dillerinin çalışma ve dil planlamasına ayrılmıştır. Bununla beraber Sámi, Romani ve İşaret Dilinin dil planlamasını yapmaktadır. Enstitü danışmanlık sağlamakta, sözlük derlemesi yapmakta ve sözlüklerin derlenmesiyle ilgili çalışmalar yapmakla görevlidir (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Ulusal Arşiv Kütüphanesi: araştırma kütüphaneleri, halk kütüphaneleri ve diğer kütüphanelere hizmet sunan milli bir kütüphanedir. Diğer Fin kütüphanelerinden aktarılan materyalleri alıp saklar. Ayrıca bilgi hizmetleri mevcuttur (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

Bilimle İlgili Kuruluşlar: Finlandiya Öğrenilmiş Dernekler Federasyonu (TSV), bilimle ilgili pratik, bilim politikası, araştırma verilerinin kullanılması alanında uzmanlığa sahip olan bağımsız bir kuruluştur. Federasyon hem Finlandiya'da hem da

uluslararası alanda bilimsel topluluklar arasında iş birliğini teşvik ederek bilimsel verilerin iletişimini, yayınlanmasını ve araştırma verilerinin toplum tarafından kullanımını artırır (Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022).

2.1.5.1.5.1.Yükseköğretime giriş koşulları. Finlandiya'daki öğrenciler lisenin sonunda yeterlilik sınavına girerler. Bu sınavın yapılmasındaki amaç lise müfredatının gerektirdiği bilgi ve becerilerin ne derecede kazanıldığını belirlemektir. Ayrıca bu sınavı geçebilen adaylar üniversite ve diğer yükseköğretim kurumuna devam etme hakkını kazanırlar (ylioppilastutkinto.fi, 2022). Sınav ilkbaharda ve sonbaharda olmak üzere yılda iki defa ve Finlandiya'daki tüm liselerde eş zamanlı ve dijital olarak gerçekleştirilir. Bu sınavın idaresi, düzenlenmesi ve yürütülmesi "Yeterlilik Sınav Kurulu" sorumluluğundadır (ylioppilastutkinto.fi, 2022). Yeterlilik Sınavı Kurulu üyeleri; üniversiteler, yükseköğretim kurumları ve Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansının önerisiyle Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yaklaşık 40 kişiden ve "Yeterlilik Sınavının" kapsadığı konularda uzmanlaşmış kişilerden seçilir (ylioppilastutkinto.fi, 2022).

Yeterlilik sınavı en az beş sınavdan oluşmaktadır. Adaylara bu sınavlardan dört zorunlu sınavı geçmesi ve buna ek olarak Fin ortaöğretimi için gerekli dersleri de geçmesi durumunda "Martikülasyon Sınavı Sertifikası (mavi)" verilir (ylioppilastutkinto.fi, 2022). Yeterlilik sınavını başarıyla geçen aday geçtiği sınava tekrar girip başarılı olduğu takdirde Yeterlilik Sınav Kurulu tarafından sertifika (kahverengi) verilir. Orijinal Yeterlilik Sınavı sertifikasından farklı olmakla beraber orijinal sertifika kadar geçerlidir (ylioppilastutkinto.fi, 2022).

Bu sınav yükseköğretime giriş koşullarının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bunun dışında her üniversite ikinci aşama olarak sayılabilecek olan kendi giriş sınavını da yapmaktadır (ylioppilastutkinto.fi, 2022). Bu sınav üniversiteler tarafından oluşturulmaktadır ve her üniversitenin sınavı farklıdır. Adaylar girmek istediği üniversitenin sınavına bireysel olarak başvuruda bulunmakta ve bu ikinci aşama sınavını da geçerek üniversiteye girmeye hak kazanmaktadırlar (ylioppilastutkinto.fi, 2022).

2.1.5.2. Yaygın eğitim. Yaygın öğrenmenin Finlandiya'da nispeten uzun ve yerleşik kökleri vardır. Bu konuda mevzuat ve politikalar oldukça iyi geliştirilmiş ve ayrıntılıdır (Eurydice, 2022). Yaygın eğitimin onaylanmasına ilişkin birden fazla

yasa bulunmakla beraber her yasa ve yönetmeliğin geçerliliği bulunmaktadır. Bu durumda yasalar birbirine uygun ve birbirlerini destekleyici olarak düzenlenmektedirler. Yaygın eğitim; genel lise eğitimi, mesleki eğitim ve öğretim (yetişkin mesleki eğitimleri de dahil) ve yüksek öğretim eğitimi de içerir (Eurydice, 2022). Yaygın eğitim mevzuatının temel mesajı: yaygın eğitimin bireyin hakkı olması ve bireyin yeterliliğinin nerede ve ne zaman olduğuna bakılmaksızın geliştirilmesi ve doğrulanmasıdır. Finlandiya’da yaygın eğitime yönelik en ayrıntılı açıklama ve kararnamelere sahip Mesleki Yetişkin Eğitimi Yasası 1998’deki yasadır (Eurydice, 2022). 2018 yılında mevzuat değişikliğine gidilerek Mesleki Eğitim Yasası (1998) ve Mesleki Yetişkin Eğitimi Yasası (1998); Mesleki Eğitim ve Öğretim Yasası olarak birleştirilmiştir. Yapılan değişikliklerin nedeni sistemi mevzuat açısından basitleştirerek yetkinlik alanlarını genişleterek daha fazla özgürlük ve esneklik sağlamaktır (Eurydice, 2022).

2.1.6. Öğretmen yetiştirme.

2.1.6.1. Türkiye’de öğretmen yetiştirme. Türkiye’de kurtuluş döneminden itibaren öğretmen yetiştirme ve eğitime büyük önem verilmiştir. Öyle ki 23 Nisan 1920 tarihinde TBMM açıldıktan sonra kurulan hükümetin içinde Maarif Vekaleti de yer almıştır (Akyüz, 2021). Savaşların en yoğun yaşandığı dönemde Eskişehir – Kütahya Muharebeleri devam ederken 15 – 16 Temmuz 1921’de yaklaşık bir hafta devam eden Maarif Kongresi 250’nin üzerinde öğretmenin katılımıyla toplanmış ve Mustafa Kemal Atatürk cepheden gelerek bu kongrenin açılışını ve açılış konuşmasını yapmıştır. Hakimiyeti Milliye bu kongrenin açılışını duyurmuş ve öğretmenleri “Maarif Ordusu” olarak tanımlamıştır. Bu gelişmeye bakarak eğitime ve eğitimciye büyük önem verildiğini görmek mümkündür (Akyüz, 2021, s. 317, 321).

1923 Cumhuriyetin ilanından sonra 16 Temmuz 1923’te Heyeti İlmiye toplanmış ve orda alınan karara göre ülkedeki öğretmen eksikliğini giderilmesi amacıyla ortaokul, lise ve yüksekokul mezunlarına kurslar düzenlenerek bu kurslarda başarılı olan adayların öğretmen olarak atanması gündeme alınmış ve öğretmenlerin maddi-manevi refahını arttırmak için kararlar alınarak öğretmenliğe olan ilginin artırılması amaçlanmıştır yetiştirilmiştir (Göker, Ürün Göker, Dirik ve Güllü, 2021, s. 27-28). Darülmualimin ve Darülmualimat’ın programları düzenlenmiş ve “Erkek Muallim

Mektebi” ve “Kız Muallim Mektebi” adıyla devam etmiş ve aynı yıl içinde bu iki okul birleştirilerek Öğretmen Okulu adıyla 1945 yılına kadar burada ilkokul için öğretmen yetiştirilmiştir (Göker, Ürün Göker, Dirik ve Güllü, 2021, s. 27-28).

Eğitim sistemimizi incelemesi amacıyla Türkiye’ye davet edilen John Dewey köylünün ihtiyacına cevap verebilecek niteliklerde öğretmen yetiştirecek köy okullarının gerekliliğini vurgulamıştır (Gündaş, Yılmaz ve Dalkıran, 2022). Bu doğrultuda 1927 – 1933’te Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Daha sonra bu uygulama değişerek sırasıyla 1936 – 1946’da Köy Eğitim Kursu, 1938 – 1940’ta Köy Öğretmen Okulu, 1940 – 1954’te Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1954’te ise Köy Enstitüleri kapatılarak İlk Öğretmen Okullarıyla birleştirilmiştir (Gündaş, Yılmaz ve Dalkıran, 2022).

Ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amaçlı ilk kurum İstanbul Yüksek Muallim Mektebinin ıslah edilmesi ve öğretmen yetiştirilmesidir. Burada hazırlık eğitimi ile 3,5 yıllık eğitimin sonunda adaylar ortaokullarda öğretmen olabiliyorlardı (Şahin, 1996, akt. Göker, Ürün Göker, Dirik ve Güllü, 2021, s. 27-28). Daha sonra 1944 yılında Balıkesir’de Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Muallim Mektebi açılmıştır. 1927’de ilki açılan ve ortaokullara öğretmen yetiştiren bu kurumlar öğretmen ihtiyacını karşılayamayınca Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bununla beraber üniversitelerin çeşitli fakültelerinde de öğretmen yetiştirilmiştir (Şahin, 1996, akt. Göker, Ürün Göker, Dirik ve Güllü, 2021, s. 27-28).

14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”na göre öğretmenlik özel ihtisas mesleği olarak tanımlanmış ve öğretmenlik için yükseköğrenim görmeleri zorunluluğu getirilmiştir (Şanal ve Alaca, 2020, s. 123). Öğretmen yetiştirmek için 1974’te iki yıl süreli eğitim enstitüleri açılmıştır. Açılan enstitüler 1981’de çıkarılan 2547 sayılı kanun ile YÖK’ün aldığı kararla 1982 yılından itibaren üniversite bünyesine alınmış ve 1989’dan itibaren öğrenim süreleri dört yıl olmuştur (Şanal ve Alaca, 2020, s. 123). 1994’te öğretmen programlarının yenilenmesi gerektiği düşüncesiyle YÖK ve Dünya Bankası tarafından ortak yürütülen “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” ile öğretmen eğitiminin kalitesini arttırmak amaçlanmıştır. YÖK 1997’de öğretmen yetiştirme sistemine yapılan eleştirilerin sonucunda yeniden yapılanmaya gitmiştir (Göker, Ürün Göker, Dirik ve Güllü, 2021, s. 31-32).

2006 ve 2009 yıllarında düzenlenen programların içerikleri yenilenecek öğretmen yetiştirme programı esnetilmeye çalışılmıştır (Şendağ ve Gedik, 2015). Öğretmen yetiştirme programlarındaki son değişiklik ve güncellemeler 2018’de yapılmıştır. Günümüzde de 2018 yılında uygulamaya konulan programlara göre öğretmen yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programları Bologna sürecine uyum sağlaması, daha nitelikli öğretmen yetiştirme ve toplumun değişen ihtiyaç ve taleplerinin karşılanması gerekçesi ile değiştirilmiştir. Yapılan değişiklikler şunlardır (YÖK, 2018):

1. Programlarda ortak seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.
2. Alan eğitimi dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden oluşturulup programda daha çok ağırlık verilmiştir.
3. Öğretmenlik uygulamasının daha geniş bir zamana yayılması kararlaştırılmıştır.
4. Millî Eğitim Bakanlığının değişen ders programlarına uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır.
5. Daha önce yapılan program güncellemelerinde ortaöğretim ile ilgili güncelleme olmaması dolayısıyla bu eksikliği ortadan kaldırarak tüm programların güncellenmesi.
6. Üniversiteler ve fakülteler arasındaki ders sayıları, ders kredi ve AKTS arasındaki uyumsuzlukları ortadan kaldırmak.

2.1.6.2. Japonya’da öğretmen yetiştirme. Japonya’da öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme okullarının kurulmasıyla 1872’de başlamıştır. Öğretmen ihtiyacı 1886 yılına kadar tamamen bu kurumdan karşılanmıştır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). 1886’da yüksek okul kurulmuş; birinci kademe öğretmen ihtiyacı öğretmen yetiştirme okulunda karşılanmaya devam ederken, birinci kademe ve aynı zamanda ikinci kademedeki eğitim veren öğretmenler bu yeni kurulan yüksek okulda eğitim almaya başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra 1949’da Amerika’nın etkisi altında öğretmen yetiştirme sisteminde reform yapılmış, geleneksel anlamda öğretmen yetiştiren kurumlar kaldırılmış ve günümüzde de mevcut olan yeni bir anlayışla öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016).

Geniş bakış açısına sahip, yüksek bilgi, beceri ve donanımlı öğretmenler yetiştirmek amacıyla her ilde eğitim fakültesi veya öğretmen yüksek okulu olan devlet üniversitesi kurulmuş ve öğretmenlik eğitimi bakanlığa verilmiştir (üniversite ve yüksek okullarda öğretmen yetiştirme ilkesi) (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Buna ek olarak Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından üniversitelerin ilgili bölümlerinde yeterli sayıda kredi alanlar için akredite edilmiş öğretmen kursları açılarak bu kişiler öğretmenlik sistemine dahil edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik için gerekli kredileri tamamlamalarını sağlayacak sınıflar açılmış ve bu eğitimin sonunda öğretmenlik sertifikası almaları sağlanmıştır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016).

Günümüzde yüksek öğretim kurumlarının %70'inden fazlasında öğretmen eğitimi verilmektedir. Öğretmenler eğitim verecekleri kademelere göre sertifika almaktadırlar ve üç tür öğretmenlik sertifikası vardır. Bu sertifikaların geçerlilik süresi 10 yıldır ve öğretmenler bu süre dolduğunda üniversitelerin eğitim fakültelerinden sertifikalarını yeniletebilmektedirler (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Bunların ilki normal öğretmenlik sertifikasıdır. Bu sertifika Japonya'da en popüler olan sertifika türüdür. Üniversitede dört yıllık öğretmenlik eğitiminin tamamlanmasıyla alınır. Tüm Japonya'da geçerliliği bulunmaktadır, geçerlilik süresi 10 yıldır ve üniversitelerin açtığı kurslar ile yenilenebilmektedir. Ayrıca alınan eğitim düzeyine göre Tip 1 ve Tip 2 olarak ikiye ayrılmaktadır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin sertifikası Tip 2 ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin sertifikası Tip 1'dir. Tip 2 sertifikaya sahip öğretmenlerin yeteneklerine uygun olarak kendi alanlarında Tip 1 sertifika almaya teşvik edilirler (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). İkinci sertifika türü özel öğretim sertifikasıdır. Bu sertifika 1988'de Belgelendirme Yasası revize edilerek getirilmiştir. Üstün bilgi birikimine sahip insanların istihdamını sağlamak amacıyla uygulanmaya başlanmıştır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Her ilde yapılan sınavların sonucu ve uzman işverenlerin tavsiyesi ile verilir. Ancak öğretmenlik sertifikasından farklı olarak bu sertifikaların sadece alınan vilayette geçerliliği bulunmaktadır. Bu sertifikanın geçerlilik süresi 10 yıldır ve üniversiteler tarafından verilen eğitim kurslarıyla yenilenebilmektedirler (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Son sertifika türü geçici öğretmenlik sertifikasıdır. Bu sertifika işverenin normal öğretmenlik sertifikasına sahip bir kişiyi istihdam edemediği durumlarda verilir. Geçerlilik süresi

genel olarak üç yıldır ve sertifika sadece alındığı ilde geçerlidir (nier.go.jp., Yamasaki, 2016).

Öğretmenlik mesleği Japonya’da popüler bir meslek ve gençler tarafından yoğun rağbet görmektedir. Japonya’da öğretmen adayları devlet okullarına atanabilmek için işe alım sınavına girmektedirler. Bu sınav her okul düzeyi için kategorize edilerek yapılır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Yazılı sınavla birlikte öğretmen adaylarının yetenek ve yeterliliklerini birçok yönden değerlendirebilmek amacıyla çeşitli seçim yöntemlerinin olduğu iki aşamalı bir kombinasyon sınavı yapılır. Bu sınavın kapsamında birinci aşamada uygulamalı olarak: fiziksel egzersiz, müzik, sanatta yeterlilik, yabancı dil; ikinci aşamada ise mülakat olarak (bireysel /grup mülakatı): deneme / tez sınavı, verilen bir konuda sınıf etkinlikleri ile mikro öğretim, ders programı hazırlama, rol yapma yoluyla durumsal okul hayatı ve yetenek testleri bulunmaktadır (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Sınav sonucuna göre adaylar sıralamaya alınmakta ve talep sayısına göre istihdam edilmektedirler. Başarılı olduğu halde sıralamada altta olup atanamayan adaylar bir sonraki yıl tekrar sınava girmekte ancak sınavın belli kısımlarından muaf tutulmaktadır. Ayrıca bazı adaylar yabancı dil yeterliliği, spor ve sanattaki becerileri sonucunda uluslararası iş birliğine katılım sağlamalarından dolayı sınavın belli kısımlarından muaf tutulabilmektedirler (nier.go.jp., Yamasaki, 2016).

İşe başlayan öğretmenler bir yıl stajyer öğretmen olarak çalışmakta ve bu sırada gelişimini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim kurslarına oldukça önem verilmektedir. Stajyerliğini bitiren adaylar normal bir öğretmen olarak çalışmaya devam eder (nier.go.jp., Yamasaki, 2016). Hizmet içi düzenli ve sürekli olarak verilmekte ve hem öğretmenler hem de MEXT hizmet içi eğitime oldukça büyük önem vermektedirler. Öğretmenlerin kariyer planlaması yapılarak gelişimini sağlamak amacıyla düzenli olarak konferanslar, seminerler ve sempozyumlar düzenlenmekte ve burada yapılan görüşmeler yazıya aktarılarak tüm okullara gönderilerek öğretmenlerin arasındaki iletişim ve grup çalışması arttırılmaktadır (Yamasaki, 2016).

2.1.6.3. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra bağımsızlığını kazanan Finlandiya eğitime ve öğretmen eğitimine oldukça büyük önem vermiştir. İlk öğretmen yetiştirme eğitimi diğer adı öğretmen koleji olan

Jyvaskylä Üniversitesi'nde verilmeye başlanmıştır (Autio 1990, Ahonen 2003 ve Rinne 1986, akt. Sântti ve Salminen, 2015; Uusiautti ve Määttä, 2013). Bu kurumların eğitimi vatanseverlik ve Hristiyanlık erdemlerine göre verilmekteydi. Bu sebeple akademik anlamda eğitimin verilebilmesi için üniversiteler bu kurumlardan ayrı bir oluşum haline getirilmiştir (Autio 1990, Ahonen 2003 ve Rinne 1986, akt. Sântti ve Salminen, 2015; Uusiautti ve Määttä, 2013). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bağımsızlığını kazanan Finlandiya her anlamda komşu uluslardan çok daha geride olmakla beraber bu durumun aşılmanın yolunun eğitimden geçtiği bilinmekteydi. İnsanlar tarım ve hayvancılıkla geçinirlerken, kötü olan ekonomiden dolayı eğitim alma imkanı bulamamaktaydılar (Autio 1990, Ahonen 2003 ve Rinne 1986, akt. Sântti ve Salminen, 2015; Uusiautti ve Määttä, 2013). 1921'de çıkarılan Zorunlu Eğitim Kanunu dahi tüm ülkede tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir. Bu sebeple öğretmenler toplumun eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi için örgütlenmiş ve bunun için büyük çaba harcamışlardır (Autio 1990, Ahonen 2003 ve Rinne 1986, akt. Sântti ve Salminen, 2015; Uusiautti ve Määttä, 2013).

İlk dönemlerde eğitim politikası refah seviyesinin arttırılması amacıyla mesleki eğitim ağırlıklı olarak verilmiştir. Eğitimin içeriği ise uygulamaya yönelik ve ahlaki eğitim ağırlıklı olacak şekilde verilmiştir. Öğretmenler halkın rol modeli konumunda olmuşlardır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin özel bir konuma yükselmesine sebep olmuştur (Alasuutari 1996 ve Rinne 1986 akt. Sântti ve Salminen, 2015). Öğretmenlik eğitimi öğretmen kolejlerinde yapılmakta, öğretmen niteliğini arttırabilmek amacıyla öğretmen kolejleri üniversitelere dönüştürülmeye başlanmıştır. Öğretmen kolejinden üniversiteye ilk dönüşüm; 1934'te doktora ve profesörlüğe kadar tüm kademelerde eğitim verme yetkisiyle Jyvaskylä Eğitim Fakültesi kurulmuştur (Nurmi 1990, akt. Sântti ve Salminen, 2015). Daha sonra Helsinki (1947), Turku (1949) ve Ulu (1953) Eğitim Fakülteleri açılmıştır. Bu fakültelerin tamamı ağırlıklı olarak öğretmenlik eğitimi vermiştir. Ancak farklı olarak Jyvaskylä, araştırma odaklı ve kadrosunda profesör bulunan tek yer olmuştur. Müfredatın ağırlıklı tarım odaklı olmakla beraber üniversitelerin özerkliği bulunmamaktaydı (Nurmi 1990, akt. Sântti ve Salminen, 2015).

1950'lerde öğretmen koleji ve üniversitelerde verilen eğitim çakışmaya ve bu iki kurum arasında gerilim oluşmaya başlamıştır. Küçük kırsal bölgelerde bulunan

öğretmen kolejleri temel bir eğitim ile öğrencileri işe almak isterlerken; üniversiteler bilimi ön planda tutmak istemiş ve bu kolejlerin öğretmen eğitimine zarar verdiğini düşünmüştür. Artan bu gerilim 1957’de Finlandiya parlamentosunda gündeme gelmiş ve tartışılmıştır (Komite Raporu, 1956 ve Ses 1990, akt. Sääntti ve Salminen, 2015; Uusiautti ve Määttä, 2013).

1960’lı yıllarda ülkenin refah seviyesi artmış ve buna bağlı olarak devlet tarafından eğitim sektörü de dahil olmak üzere idari düzenlemelere gidilmiştir. 1968 yılında temel yasa onaylanmış buna göre tüm öğrenciler için dokuz yıllık eşit eğitim zorunlu olmuştur. Ayrıca eski tarzda öğretmen yetiştiren öğretmen kolejlerinin kapatılacağı kararı alınmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenliğinin eğitiminin birleştirilmesi için adımlar atılmaya başlanmıştır (Komite Raporları, 1967, 1968, 1969; Autio,1993, akt. Sääntti ve Salminen, 2015).

1971’de eğitim reformu yapılmış ve öğretmen yetiştirme yetkisi tamamen üniversitelerin eğitim fakültelerine verilmiştir. Üniversitelere öğrenci seçimi ülke genelinde yapılan sınav ve buna ek olarak da üniversiteler tarafından yapılan sınavlarla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu uygulama ilk olarak Helsinki üniversitesine öğrenci seçmek için uygulanmış daha sonra diğer üniversitelerde uygulamaya başlanmıştır (Ekinci, Öter ve Diğerleri, 2010, akt. Polat ve Arabacı, 2012; Niemi ve Sihvonen, 2011; Uusiautti ve Määttä, 2013; Sääntti ve Salminen, 2015). Günümüzde Finlandiya’da bulunan bütün üniversiteler ülke genelinde yapılan sınava ek olarak kendi sınavlarını yapmakta ve öğrenci seçimini gerçekleştirmektedirler. Ülkede öğretmen olabilmek için lisans eğitimi yeterli olmamaktadır. Tüm kademelerde öğretmen olmak isteyen adayların yüksek lisans eğitimi de alması gerekmektedir (Ekinci, Öter ve Diğerleri, 2010, akt. Polat ve Arabacı, 2012; Niemi ve Sihvonen, 2011; Uusiautti ve Määttä, 2013; Sääntti ve Salminen, 2015). Her yıl ülkedeki öğretmen ihtiyacı eğitim fakülteleri tarafından tespit edilerek ihtiyaç oranında öğrenci alınmaktadır. Böylece öğretmenlerin iş güvencesi oluşmakta ve nitelikli öğretmen yetiştirilmektedir (Ekinci, Öter ve Diğerleri, 2010, akt. Polat ve Arabacı, 2012; Niemi ve Sihvonen, 2011; Uusiautti ve Määttä, 2013; Sääntti ve Salminen, 2015).

2.1.7. Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme.

2.1.7.1. Türkiye’de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. Beden eğitimi dersi ilk olarak günümüzdeki Galatasaray Lisesi olan Mekteb-i Sultani’de jimnastik dersi olarak müfredata alınmıştır. İlk beden eğitimi öğretmenleri Fransa’dan getirilmiştir (Güven, 1996). İlk önce Mösyö Curel ondan sonra da Mösyö Moiroux beden eğitimi öğretmeni olarak gelmiştir. Gelen bu iki öğretmen sayesinde beden eğitimi ile modern sporun temelleri atılmıştır (Güven, 1996). Mösyö Moiroux’un öğrencisi olan Ali Faik Bey (Üstünidman) Galatasaray Lisesi’nden mezun olduktan hemen sonra öğretmeni Mösyö Moiroux’un da önemli katkıları sonucunda kendi okulunda öğretmen olarak görev almış ve 44 yıl aralıksız olarak öğretmenliğe devam etmiştir (Güven, 1996). Ali Faik Bey’in öğrencisi olup beden eğitimi adına büyük uğraşlar vererek önemli katkılar sağlayan öğrencisi Selim Sırrı Tarcan 1882’de Mekteb-i Sultaniye yazılmış ve öğretmenin yönlendirmesi sonucunda spora başlamıştır. Selim Sırrı Tarcan ilk beden eğitimi okulu olan “Terbiye-i Bedeniye Mektebi”ni 1908’de açmıştır. Bir yıl sonra İsveç Stockholm’e Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsüne eğitim amacıyla gönderilince açtığı bu okul kapanmıştır (Güven, 1996).

İsveç’ten döndükten sonra beden eğitiminin ilmini ve önemini öğrenen Selim Sırrı Tarcan kendini tamamen beden eğitimi ve spor çalışmalarına vermiştir. Selim Sırrı Tarcan’ın 1910’da Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından “Maarif Mektepleri Müfettişliği Umumiliği”ne atanması ülkemizdeki beden eğitimi çalışmalarının bilimsel ve metodolojik çalışmaların başlangıcı sayılabilmektedir (Güven, 1996). Öncelikle beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için kısa süreli kursların açılmasını planlamıştır. Okul müfredatlarına beden eğitimi dersinin eklenmesini sağlamıştır (Güven, 1996). Tüm bu uzun uğraşların sonucunda 1932 yılında Gazi Eğitim enstitüsünde beden eğitim bölümü açılmıştır. 1982’de Gençlik ve Spor Akademileri üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ya da Fen Edebiyat Fakültelerine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları açılmıştır (Sunay, 1998). Günümüzde Beden Eğitimi Öğretmeni; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında, Spor Bilimleri Fakültelerinde ve formasyon olarak olunabilmektedir (YÖK, 2022).

2.1.7.2. Japonya’da beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. Japonya’da Beden Eğitimi ve Spor batı ülkelerinden ithal edilmiştir. Ancak başlangıçta Beden Eğitimi okullarda bir ders olarak değil askeri eğitim amacıyla kullanılmış ve o zamanlarda

aileler çocuklarının akademik başarılarına odaklandıkları için onlarda Beden Eğitimi çok ilgi duymamışlardır (Katagiri, 1993). Beden Eğitiminin okullarda tanıtılması 1878’de Meiji restorasyonundan 10 yıl sonra Eğitim Bakanlığının “Modern Tarih ve Beden Eğitimi Sorunları Enstitüsü” nün kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Beden Eğitiminin tanıtımını yapması için tenisçi Amerikalı Dr. George A. Lealand Türkiye’ye davet edilmiştir (Katagiri, 1993). Beden Eğitimi başlarda önem verilmemiştir. İlk olarak gezi ve atletik uygulamalar başlamış ve bu yarışmalar insanların hoşuna gitmeye başlamıştır. Başlarda askeri tarzdaki eğitimin uygunluğu tartışılmış olsa da Birinci Dünya Savaşı’nın ortaya çıkmasıyla okullara zorunlu ders olarak konulmuştur (Katagiri, 1993).

Bu durum İkinci Dünya Savaşı’nın yenilgiyle sonuçlanmasına kadar devam etmiştir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra eğitimde reform yapılmış ve askeri tarzdaki eğitimler müfredattan çıkartılmıştır. 1960’larda Japonya halkının refah seviyesi artmaya başlamış ve bu doğrultuda beden eğitimi ve spora da ilgi bu doğrultuda artmıştır (Katagiri, 1993; MEXT, 2022). Devlet tarafından spor tesislerinde iyileştirmeler yapılmıştır. 1961’de “Sporu Teşvik Yasası” çıkartılmıştır. Bu yasa spor tanıtımının yasal olarak netleştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Beden Eğitimi 1958 ve 1960 yıllarında ilkokul, ortaokul ve liselerde tutarlı bir hale getirilmiştir (Katagiri, 1993; MEXT, 2022). Nihayet 1964 yılında Japonya büyük arzu duyduğu olimpiyatlara ev sahipliği yapmıştır. 1964 Tokyo Olimpiyatları ülkede hem spor aktivitelerinin teşviki hem de sporun rekabetçi seviyesini artırmada büyük bir rol oynamıştır. 1965 ve 1974 yılları arasında ekonomik büyüme sayesinde spor araştırmalarının yapılması için gerekli sistemlerin kurulması ve bu araştırmalar için gerekli finansmanın karşılanması sağlanmıştır (Katagiri, 1993; MEXT, 2022).

1975 ve 1984 yıllarında okullardaki Beden Eğitimi zenginleştirilmiş; tenis, yüzme ve diğer spor kulüplerinde artış yaşanmıştır. Okullardaki beden eğitimi konuları yeniden düzenlenerek çocukların seviyesine uygun ve aynı zamanda çocukların zevk alabileceği bir hale getirilmiştir (MEXT, 2022). Liselerde okutulacak konular ilk kez tam anlamıyla bu dönemde düzenlenmiştir. 1981’de Kagoshima’da yüksek öğretim kurumu olan “Ulusal Fitness ve Spor Enstitüsü” uzmanlar yetiştirmek amacıyla kurulmuş ve 1984’te öğrenci alımına başlamıştır (MEXT, 2022). 1985’ten bu yana Japonya’da şehirleşme arttıkça spora duyulan ilgi ve çeşitlilik talebinde büyük bir

artış görülmüştür. Bununla başa çıkılabilmesi için “Yaşam Boyu Spor” anlayışı oluşturulmuştur ve artık günümüzde yerel yönetimler de bu alanda çalışmalar yapmaktadırlar (MEXT, 2022). Ayrıca spora olan ilginin artması ve ülke çapında yayılması için Spor Teşvik Fonu kurulmuştur. Japonya’da Beden Eğitime oldukça önem verilmektedir. Sadece Beden Eğitimi bölümünde okuyanlar için değil diğer bölümlerde de ders olarak okutulmaktadır. Özellikle tüm öğretmenlik programlarında zorunlu olarak Beden Eğitimi dersi verilmektedir (MEXT, 2022).

2.1.7.3. Finlandiya’da beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. Finlandiya’da beden eğitimi ilk olarak 1843 yılında Rusya’ya bağlı özerk bir ulusken müfredata alınmıştır. Bu dönemde eğitimler jimnastik eğitimi şeklinde verilmiştir. 1869’da Matilda Asp’ın özel jimnastik enstitüsünde kız öğrencilerin eğitimi başlamış ve bu kurumda 1894 yılına kadar eğitim verilmiştir (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014). Erkeklerin bu alandaki eğitimi ise 1882’de resmi olarak Helsinki Üniversitesi’nde başlamıştır. Bunun yanı sıra 1920 ve 1930’larda Turku, Vaasa ve Vyborg Üniversitelerinde kurslar açılmış olsa da ekonomik nedenlerden dolayı kısa sürede kapanmıştır (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014). Bu dönemlerde Jimnastik bölümü hobi amaçlıydı. Finlandiya’nın bağımsızlığını kazanmasından sonra eğitimler askeri tarzda vermeye başlanmış ve bu durum İkinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar bu şekilde devam etmiştir (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014).

Beden eğitimi öğretmenliği 1882 yılından itibaren üniversite düzeyinde vermeye başlanmıştır. 100 yıla yakın bir süre boyunca sadece Helsinki Üniversitesi’nde Beden Eğitimi Enstitüsü varlık göstermiştir. Daha sonra 1963 yılında Jyväskylä Üniversitesi’nde Beden Eğitimi bölümü açılmış ve 1968’de Fakülte olmuştur. Ancak bundan önceki dönemde de Jyväskylä Üniversitesi’nde Öğretmen Eğitim Semineri verilmiştir (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014). Helsinki Üniversitesi Beden Eğitimi Enstitüsü 1974 yılında kapanmıştır. Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirme görevi tamamen Jyväskylä Üniversitesi’ne kalmış ve günümüze kadar Beden Eğitimi’nin gelişimini sağlamıştır. Jimnastik bölümünün bugünkü beden eğitimi haline gelmesi ve bir bilim

olarak okutulması 1963 yılında Jyväskylä Üniversitesi'nde eğitiminin verilmeye başlamasıyla gelişim göstermiştir. Beden Eğitimi bölümünün fakülteye dönüşmesinin ardından program sürekli olarak güncellenerek geliştirilmiştir (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014).

Finlandiya bağımsızlığını kazandıktan sonra İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar askeri ağırlıklı bir eğitim anlayışı hâkim olmuştur. 1970'lerden sonra beden eğitimi hedefleri yeniden düzenlenerek; fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzına sahip olmak, çalışma yeteneğini arttırmak, sağlık ve toplum arasındaki iş birliğini arttırmak olarak belirlenmiştir (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014). 1994'te beden eğitiminin olumlu deneyimlerini desteklemek amacı ve benlik saygısını artırıcı bir işleve sahip olması gerekliliği beden eğitimi hedeflerine eklenmiştir. Ayrıca genel sağlık hedeflerini yükseltmek amacıyla sağlık eğitimi de 1994 düzenlemelerinin içine entegre edilmiştir. 2004 yılında yapılan düzenlemede beden eğitiminin bireyin potansiyeline maksimum düzeyde katkı sağlaması amacıyla dengeli bir fiziksel aktivite programı içeriklere dahil edilmiştir (Maritta-Pousi, 2015; Heikinaro-Johansson ve Telama, 2005; Sääntti, Salminen, 2015; Yli-Piipari, 2014).

Günümüzde Beden Eğitimi Öğretmenliğinin eğitimi sadece Jyväskylä Üniversitesi tarafından verilmektedir. Program üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans eğitimi kapsamaktadır. Beden eğitimi ve sağlık öğretmeni yetiştirirken pedagojik açıdan donanımlı, araştırmacı eğitimciler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Jyväskylä Üniversitesi, 2022). Verilen eğitim sonucunda ilkokul, lise, mesleki eğitim kurumları ve yetişkin okullarında beden eğitimi ve sağlık öğretimi yapabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirilmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikomotor gelişimini desteklemektedir ve aktif bir yaşam tarzı geliştirmelerine katkı sağlamaktadırlar (Jyväskylä Üniversitesi, 2022). Beden eğitimi ve sağlık bilimlerindeki öğretmen adayları doğrudan öğretmen olmak amacına uygun bir şekilde seçilerek öğrenimlerinin ilk yıllarından itibaren okullarda uygulama yapmaya başlayarak eğitim süreleri boyunca uygulama okullarında aktif olarak yer almaktadırlar (Jyväskylä Üniversitesi, 2022). Beden eğitimi ve sağlık eğitimi alanındaki çalışmalar ile öğretmenlik pedagojik çalışmaları birbirlerine paralel bir

şekilde düzenlenmektedirler. Eğitim; beden eğitimi ve spor çalışmalarının dışında etkili iletişim becerilerini geliştirme, öğrencilerle tanışma, öğretimi planlama, öğretmen etiği ve kendini tanıma, motor öğrenme ve öğretmenlik uygulamasına da büyük önem vermektedir (Jyväskylä Üniversitesi, 2022).

2.1.8. Beden Eğitimi Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Nitelikler ve Yeterlikler. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin belirlenmiş olan hedeflerine ulaşabilmenin yolu öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik ve niteliklere bağlıdır (MEB, 2023). Bu nedenle hedeflenen eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarının artması ve kişisel gelişimlerinin sağlanması açısından büyük bir önem göstermektedir. Bu nedenle hızla değişen bilgi dünyasında öğretmenlerin yeterlik ve niteliklerinin geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır (MEB, 2023).

2.1.8.1. Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler. Türkiye'deki öğretmen yeterlik ve niteliklerinin belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bu görev Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında yer alan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2023). Öğretmen yeterlikleri “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler”, “öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler”, “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma” ve “tamamlayıcı mesleki yeterlikler” olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır (MEB, 2023). Belirlenen bu başlıklar doğrultusunda ilköğretim kademesindeki öğretmenler için Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım ve Özel Eğitim olmak üzere 14 alanda “Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiştir (MEB, 2023). Ortaöğretim kademesindeki öğretmenler içinse Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya ve Felsefe alanları olmak üzere sekiz alanda “Özel Alan Yeterlikleri” hazırlanmıştır (MEB, 2023). Ancak Alan Yeterlikleri incelendiğinde aralarında büyük bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

2008’de Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi” kabul edilerek ülkelerin bu doğrultuda kendi “Ulusal Yeterlikler Çerçevesini” oluşturmaları istenmiştir. Bunun sonucunda da ülkemizde Yeterlikler Çerçevesi yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2023). Tüm öğretmenlik alanlarını kapsayan ve günümüzde de kullanmakta olduğumuz ortak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Çerçevesi” oluşturulmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Çerçevesine göre “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı oluşturulmuştur (MEB, 2023).

2.1.8.1.1. Mesleki bilgi. Bu yeterlik kapsamı içerisinde öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuata dair bilgilerdir. Bu alan üç alt başlığa ayrılmaktadır. Bunlar; Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi ve Mevzuat Bilgisi’dir (MEB, 2023).

2.1.8.1.1.1. Alan bilgisi. Öğretmen adaylarının alanında sorgulayıcı bakış açısına sahip, ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgilere sahip olacak şekilde yetiştirilmelerini kapsamaktadır (MEB, 2023).

Öğretmen adaylarının alanı ile ilgili konu ve kavram analizini yapabilen, temel kuram ve yaklaşımların kendi alanına yansımalarını yorumlayabilen, kendi alanındaki temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırabilen, kendi alanına ilişkin araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilen, Milli ve Manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlayabilen yeterlilikte olacak şekilde yetiştirilmeleridir (MEB, 2023).

2.1.8.1.1.2. Alan eğitimi bilgisi. Öğretmen adayının kendi alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkim olacak şekilde yetişmesini kapsamaktadır (MEB, 2023).

Öğretmen adaylarının kendi alanının öğretim programının tüm öğelerini açıklayabilen, alanının öğretim programını alanıyla ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirebilen, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ait bilgilerini öğretim süreçleri ile birlikte değerlendirebilen, eğitim sürecinde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili yetkinliği bulunan, öğretim süreçleri boyunca kullanılacak uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleyebilen, Milli ve Manevi değerlerden nasıl yararlanabileceğinin kararını verebilecek yeterlikte olacak şekilde yetiştirilmeleridir (MEB, 2023).

2.1.8.1.1.3. *Mevzuat bilgisi.* Öğretmen adaylarının birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına uygun bir şekilde davranış sergilemesi içeriğini kapsamaktadır (MEB, 2023).

Öğretmen adaylarının vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını açıklayabilen, Türkiye Cumhuriyeti anayasasını bilip açıklayabilen, Atatürk'ün eğitim sistemimize olan katkılarını bilerek açıklayabilen ve değerlendirmesini yapabilen, öğretmenlik mesleğini ilgilendiren ve günümüzde hala yürürlükte olan hukuk kurallarını açıklayabilen, eğitim içerisindeki diğer paydaşların hak ve sorumluluklarını ayırt edebilen kişiler olacak şekilde yetiştirilmeleridir (MEB, 2023).

2.1.8.1.2. *Mesleki beceri.* Bu yeterlik alanı, sınıf içinde ve sınıf dışındaki uygulamalarla ilgili öğretimin planlanması, öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretim sürecinin yönetilmesi ile ölçme ve değerlendirme işleminin öğretmen tarafından düzenlenmesini kapsamaktadır (MEB, 2023).

2.1.8.1.2.1. *Eğitim öğretimi planlama.* Öğretim planlarını alanının öğretim programına uygun, çevresel şartlara, maliyete uygun ve zamanı dikkate alarak oluşturur. Öğrencilerin bireysel farklılık ve sosyokültürel özelliklerini göz önünde bulundurur. Öğretim süreci planlamasını yaparken milli ve manevi değerlere dikkat eder (MEB, 2023).

2.1.8.1.2.2. *Öğrenme ortamları oluşturma.* Öğrenme ortamlarının güvenliğini sağlayarak kazanımlara uygun materyaller kullanır. Öğretim ortamı öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıklarına uygun olacak şekilde düzenlenir. Üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek demokratik öğrenme ortamı hazırlar (MEB, 2023).

2.1.8.1.2.3. *Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme.* Süreç boyunca zamanı etkili kullanıp öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlar. Süreç içerisinde özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır ve derslerinde günlük yaşamdan örneklerle yer verir. Eğitim sürecinde ilgili kişi, kurum ve meslektaşları ile iş birliği yapar ve bulunduğu çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerine dikkat eder. Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin, kullanılacak araç – gerekleri uygun ve kullanacağı yöntem teknikleri doğru olarak seçer. Var olabilecek istenmeyen durumlarla baş eder (MEB, 2023).

2.1.8.1.2.4. Ölçme ve değerlendirme. Ölçme ve değerlendirme yaparken; öğrencilerin gelişim özellikleri ve alanına uygun, seçeceği yöntemlerin süreç ve sonuç odaklı, ölçme ve değerlendirmeyi yaparken adil ve objektif olmaya, sonuçlara göre doğru ve yapıcı geri dönütler yapmaya ve buna göre öğretim sürecini yeniden düzenlemeye dikkat eder (MEB, 2023).

2.1.8.1.3. Tutum ve değerler. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili genel tutum ve değerler, öğrenciye doğru yaklaşım, milli, manevi ve evrensel değerler, iletişim ve iş birliği alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2023).

2.1.8.1.3.1. Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir. Çocuk hakları ve insan haklarına dikkat eder, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı gösterir, tarihsel ve kültürel miras konusunda duyarlılık gösterir. Bireylerin milli ve manevi değerlerine saygılı ve evrensel değerlere karşı açık olacak şekilde yetiştirilmesinden sorumludur (MEB, 2023).

2.1.8.1.3.2. Öğrenciye yaklaşım. Her öğrenciye değer vererek öğrencilerin öğrenebileceğini savunur. Öğrencilerin kişisel gelişim ve gelecek planlamalarına rehberlik eder. Öğrencilere rol – model olur (MEB, 2023).

2.1.8.1.3.3. İletişim ve iş birliği. Türkçeyi doğru ve etkin kullanır. İletişim yöntem ve tekniklerini etkili kullanıp, empati ve hoşgörü esasına göre davranır. Bilgi ve deneyim paylaşımına açık, ailelerle iş birliği içinde ve okul gelişimi etkinliklerinde aktif bir şekilde yer alır (MEB, 2023).

2.1.8.1.3.4. Kişisel ve mesleki gelişim. Mesleğini sevgi içinde ve isteyerek yapmalı, öz değerlendirmede bulunmalıdır. Kişisel bakım ve sağlığına özen göstermeli, gelişimine yönelik faaliyetlerde aktif olmalıdır. Mesleki etik ilkelerine uygun hareket etmeli ve gündemi takip etmelidir (MEB, 2023).

2.1.8.2. Japonya'daki beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler. Japonya'da öğretmen yeterlikleri MEXT (Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı) tarafından belirlenmektedir. Ana hatlarıyla baktığımızda öğretmenlerden istenen temel yeterlikler; mesleğe ilk adım evresi, deneyim kazanmış öğretmenler ve yöneticilerin olduğu aşamalara göre kategorize edilmiştir (MEXT, 2023). Öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı ilk aşamada üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında aldıkları temel, teorik içerikler ve

uygulamalı öğretim becerilerine sahip olmalıdırlar. Öğretmenliğe başladıkları andan itibaren önemli bir engel olmaksızın öğretmenlik mesleğine yönelik konu rehberliği, öğrenci rehberliği, sınıf yönetimi gibi görevleri yürütebilecek nitelik ve becerilere sahip olmalıdırlar (MEXT, 2023). İkinci aşamada öğretmenler hatırı sayılır derecede deneyim kazandıkları için öğretmenliğe başlarken var olan niteliklerini geliştirmiş olmalıdırlar. Ayrıca okul müdürü gibi okul yönetimine dair önemli bir rol üstlenmeleri ve genç öğretmenlere tavsiye ve yardım etme gibi liderlik rolüne sahip olmaları beklenmektedir (MEXT, 2023). En üst seviye olan üçüncü aşama olan yönetim düzeyinde ise okul, toplum ve çocukların durumundan yola çıkarak özgünlük ve yaratıcılık içeren eğitim faaliyetleri geliştirmek için eğitim felsefesi anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca okulu sistematik ve esnek bir şekilde yönetebilme becerisine sahip olmalıdırlar (MEXT, 2023).

1. Her zaman gerekli olan nitelik ve yeteneklere sahip birer eğitimci olarak misyon duygusu, insan büyümesi ve gelişimi hakkında derin bir anlayışa sahip olmalı ve çocuk ve öğrenciler için eğitim sevgisi konularında uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir (MEXT, 2023).

2. Özellikle gelecekte ihtiyaç duyulacak olan küresel bir bakış açısıyla hareket etme nitelik ve becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Öğretmenler eğitime uygun anlayış, öğretmenlik mesleğine bağlılık, birlik duygusuna sahip, konu rehberliğine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarda uzmanlaşmış olmalıdırlar (MEXT, 2023).

3. Güçlü uzmanlık alanlarına sahip benzersiz öğretmenler olmalıdırlar. Tek tip öğretmen imajından kaçınılmalıdır. Ancak tüm öğretmenlerden istenen temel nitelik ve yeteneklere sahip olmak ve yaşam boyunca bu nitelik ve yeteneklerin geliştirilmesine öncülük ederek uzmanlığın ve bireyselliğin geliştirilmesi gerekmektedir (MEXT, 2023).

4. Öğretmenlik mesleğine güçlü bir tutku duymak ve çocuk sevgisine sahip olunmalıdır (MEXT, 2023).

5. Bir eğitim uzmanı olarak güvenilir olmalı, çocukları anlama becerisine sahip, dersi yürütebilme, sınıfı kontrol edebilme ve ders materyallerini kullanabilme yeterliliğine sahip olmalıdır (MEXT, 2023).

6.Sosyal, iletişim becerileri yüksek, iyi kişilik özelliklerine sahip, diğer meslektaşlarla uyum ve iş birliği içinde ve üst düzey mesleki yeterliliğe sahip olunmalıdır (MEXT, 2023).

2.1.8.3. Finlandiya'daki beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler. Finlandiya'da öğretmen yeterlilikleri Millî Eğitim Bakanlığı ve Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı tarafından yürütülen ortak çalışmalarla belirlenmektedir. Finlandiya'da öğretmen yeterlilikleri *sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, meslek öğretmeni ve rehber öğretmen* kategorilerine göre düzenlenmektedir (Finland Toolbox, 2023). Her öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler kendi alanı ve eğitim vereceği öğretim kademesine göre küçük farklılıklar göstermektedir. Bunun yanı sıra tüm öğretmenlerin sahip olması gereken ortak nitelikler vardır (Finland Toolbox, 2023).

1.Finlandiya'da tüm öğretmenler yüksek lisans derecesinde eğitim almış olmak zorundadırlar (Finland Toolbox, 2023).

2.Öğretmenlerin sadece kendi alanlarındaki akademik yeterliliğe sahip olmaları yeterli değildir. Bunun yanında pedagojik çalışmalar ve rehberlik çalışmaları yeterliliklerine de sahip olmaları gerekmektedir (Finland Toolbox, 2023).

3.Öğretmenlerin problem çözme yeteneklerinin gelişmiş olması gerekmektedir ve öğretmenlerin yeni yaklaşımlar keşfetmesi teşvik edilir (Finland Toolbox, 2023).

4.Finlandiya'da temel eğitim düzeyinde standart testler yoktur. Bu nedenle öğretmenler kendi derslerinin değerlendirilmesinden sorumludurlar (Finland Toolbox, 2023).

5.Fin okullarında yenilik, yaratıcılık ve bağımsızlık büyük bir öneme sahiptir. Teknoloji öğrenmeyi desteklemek için bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler teknolojiyi etkili kullanabilmeli ve eğitime entegrasyonunu sağlayabilmelidirler (Finland Toolbox, 2023).

6.Finlandiya'da Fince ve İsveççe olmak üzere iki resmi dil kullanılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin atanacakları okulun eğitim dilini çok iyi derecede bilmeleri gerekmektedir (Finlex, 2023). Üniversitelerden alınan bir belge veya şart koşulduğu takdirde dile tam hakimiyet gösteren bir dil sınavıyla bu yeterlilik gösterilebilir.

Ancak Fince ve İsveççe eğitim veren üniversitelerden mezun olanların ek olarak bir dil belgesine ihtiyaçları yoktur (Finlex, 2023).

7.Öğretmenler velilerle iş birliği halinde olmalıdır. Ders değerlendirmeleri, öğrenme hedefleri, okulun öğrenme ortamı, çalışma yöntemleri, çocuğun devam bilgisi ve öğrenmesi gereken konularla ilgili velilerle bilgi paylaşımında bulunmalıdırlar (OAJ, 2023).

8.Eğitim kurulunun; İzlanda, Danimarka, İsveç ve Norveç'te aldığı öğretmenlik eğitimi temeline göre uygunluk sertifikası verdiği kişiler ders vermeye hak kazanırlar (Finlex, 2023).

9.Her bir öğretmenin üniversitede aldığı alan eğitiminden en az 120 krediyi başarıyla tamamlamalıdır (Finlex, 2023).

10.60 krediyi kapsayan pedagojik eğitimi ya da buna karşılık olarak 35 haftalık öğretmenlik pedagojik eğitimi tamamlanmalıdır (Finlex, 2023).

2.2. İlgili Araştırmalar

Saraçoğlu (1990), tarafından Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmasının yapıldığı çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve tarihsel yaklaşım ile yapısal-işlevselcilik (structural-functionalism) yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada veriler, bilgi toplama formu, kütüphane taraması ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen benzerlikler şunlardır: zorunlu eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimin amaçları ve süreleri, açık öğretim hizmetleri, çeşitli ülkelerin sağladığı etkiler, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin alınma yöntemi, diploma ve sertifika sistemlerinin olması, içerikler, staj ve uygulama süreleri, yeterlik sınavları ve öğretmenlerin grev hakkının olmamasıdır. Farklılıklar şu şekildedir: zorunlu eğitimde kitapların ücretsiz olması, teknoloji kolejlerinin varlığı, programların standartlığı ve Eğitim Bakanlığı ile yerel eğitim kurulları ile ortak hazırlanması, öğrencilerin tüm liselere alımının sınavla yapılması, öğretim süresinin uzun olması, üniversite sayısının çok fazla olması ve bunların çoğunun özel olması, bölgesel özerkliğin olmasıdır.

Özkan (2004), “Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerinin Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması” çalışmasını yapmıştır. Veri toplama yöntemi ile ulaşılan bilgiler SPSS 11,5 Windows programına aktararak

değişimlerinin yüzdeleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Avrupa Birliğinde yer alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği yetiştirme programlarıyla Türkiye’de yer alan öğretmen yetiştirme programları açısından süre, saat, kredi ve ders içeriklerinde önemli bir fark görülmemiştir. Ders programlarına bakıldığında diğer ülkelerden farklı olarak İngiltere; öğretmen adaylarına katılımı zorunlu olan eğitim seminerleri düzenlediği ve bununla beraber mesleki alan derslerine %90 oranıyla en fazla yer veren ülke olduğu saptanmıştır. Almanya’nın formasyon derslerine daha fazla önem verdiği görülmüştür. Fransa’da ise farklı olarak öğretmen adaylarının aldıkları eğitim süresine göre farklı kademelerde eğitimci oldukları görülmüştür.

Avrupa Birliğine üye ülkelerden İngiltere, Yunanistan ve Bulgaristan ile Türkiye’deki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması adlı çalışma Harmandar (2008) tarafından tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye’nin programı YÖK tarafından belirlenmekte ancak diğer ülkelerin programları üniversiteler tarafından belirlenmektedir. NSA’da öğrencilere, Avrupa Birliği ülkelerinde serbest dolaşım hakkını kullanabilmeleri için verilen standart yabancı dil eğitimlerine ek olarak üç, dört, beş ve altıncı yarıyıllarda da yabancı dil eğitimi verilmektedir. Thrace Democritus Üniversitesi ve NSA’nın programları incelendiğinde öğrencilerin seçmeli dersler ile bir alanda uzmanlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’deki programın %87,3’ünü zorunlu dersler oluşturmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik uygulamasının bir dönem olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ve Japonya’da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması adlı çalışma Aldemir (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yatay ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; Türk ve Japon genel eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme sistemleri ve öğretmen istihdamının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Türkiye’de merkezi bir yapı mevcutken, Japonya’da yerel yönetimlerde eğitimde söz hakkına sahiptir. Türkiye ve Japonya’da eğitim süresi farklı ancak eğitimin amacı ve temel ülkeleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Üniversite giriş sınavlarında Türkiye’de çoktan seçmeli test uygulanmakta, Japonya’da ise çoktan seçmeli testle birlikte sözlü sınav da uygulanmaktadır.

Efe (2010), yaptığı “Avusturya ve Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve antrenörlük eğitimi müfredatlarının karşılaştırılması” adlı çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Türkiye’de müfredat YÖK tarafından oluşturulmaktadır ancak diğer ülkelerde üniversiteler ülkelerindeki diğer üniversitelerin programları doğrultusunda kendi programlarını oluşturmaktadırlar. Avusturya’da Beden Eğitim ve Antrenörlük eğitimlerinde pedagojik derslerden üst üste iki dönem kalanların bir üst döneme geçemediği görülmüştür. Türkiye’de müfredatın %87,3’ünün zorunlu derslerden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilere ve sporculara sağlanan burslar konusunda Türkiye’nin Avusturya’nın çok gerisinde olduğu görülmüştür. Avusturya’da eğitimini başarı ile tamamlayan öğretmen adayları herhangi bir sınava tabii olmadan görevlerine başlayabiliyorlarken Türkiye’de KPSS sonucunda açılan belli kontenjanlara göre öğretmenler kamuda çalışabilmektedirler.

Alkan (2012), AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi çalışmasını genel tarama türünde betimsel ve doküman analizinin bir arada kullanıldığı çeşitlemede denen zenginleştirilmiş desen kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: öğretmen adaylarının seçimi için sınavlar eğitim fakülteleri tarafından düzenlenmelidir. Yazılı sınavların yanında mülakat da olmalıdır. Öğrencilerin iletişim ve kendini ifade etme becerileri de değerlendirilmelidir. Öğretmen yetiştirme programları eğitim fakülteleri ve MEB iş birliğiyle düzenlenmelidir. Eğitim fakültelerine başlayan öğrenciler için ilk yıl deneme yılı olmalı ve okul deneyimleri ilk yıldan başlamalıdır.

İmamlı (2015), Fransa ve Türkiye’nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme ders programlarının karşılaştırılması çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ortaya koyma, tanımlama, analiz etme, gibi teknikler kullanılmış ve yatay yaklaşım çerçevesinde araştırma ortaya konulmuştur. Verilerin analizi için şekil ve tablolardan yararlanılmıştır. Fransa’da Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirme programı her üniversitede farklı olsa da üniversiteler birbirleri arasında entegrasyon yakalamış ve Türkiye ile benzerlik göstermektedir. Avrupa’da yer alan İngiltere, Fransa, Almanya gibi ülkelerde üniversitelerin kendi programlarını hazırlama özgürlüklerine sahip olmaları Türkiye bakımından soru işaretleri oluşturmaktadır. Fransa’daki

üniversitelerin kabul şartları ile istihdam süreci gibi uygulamalarda Türkiye ile arasında büyük farklılıklar görülmektedir.

Abbasioğlu (2017), Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması çalışmasını belge tarama modeli ile yatay yaklaşım kullanarak oluşturmuştur. Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme sistemi Türkiye’de olduğu gibi tek aşamada gerçekleşmemektedir. Mülakat şeklinde sınav yapılmakta ve atama sınavları daha nitelikli yapılmaktadır. Hizmet içi eğitimlere daha çok önem verildiği, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal anlamda daha ilerde olduğu görülmüştür.

Duran (2019), Türkiye ve Finlandiya’da Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programları ve giriş sınavlarının karşılaştırılması çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve literatür taraması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de müfredat YÖK tarafından oluşturulmaktadır. Finlandiya’da Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirmekte yetkili olan kurum Jyväskylä Üniversitesi’dir. Müfredatlar içerik olarak benzerlik göstermektedir. Finlandiya’da yüksek lisans eğitimi zorunludur. Dikkat çeken büyük farklılıklardan biri öğretmenlik uygulamasının fazla olmasıdır. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor alanında öğretmen yetiştirilirken Finlandiya’da Beden Eğitimi ve Sağlık alanında öğretmen yetiştirilmektedir. İki ülkede de Beden Eğitime giriş için yetenek sınavı uygulanmaktadır ancak Finlandiya’da fiziksel egzersiz testlerine ek olarak öğretmenlik uygulaması değerlendirmeye alınmaktadır. Finlandiya’da ihtiyaç oranında alım yapılması sonucunda öğretmen adayların eğitimlerini tamamladıklarında göreve başlama noktasında sıkıntı yaşamadığı ancak Türkiye’de alım sayısının çok fazla olmasından dolayı adaylar mezun olduğunda atanma konusunda problem yaşamakta ve başka alanlara yönelmek zorunda kalmaktadırlar.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma; Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren kurumlarının öğretim programlarının incelenmesi ve bu bağlamda bir program önerisinde bulunmak amacıyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim iki veya daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin farklı yönlerden benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkartılması amacıyla yapılan, eğitim çalışmalarının bir alt disiplini (Manzon, 2011, akt. Mavi, Yaykiran ve Elçevik, 2021, s. 2). Çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma insanlar tarafından sosyal dünyadaki olgulara verilen anlamların anlaşılmasına yönelik yorumlayıcı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Snape ve Spencer, 2003, akt. Güçlü, 2019, s. 19). Durum çalışması nitel veya nicel yaklaşımla yapılabilen, bir ya da birkaç durumun tüm ayrıntılarıyla araştırılması; yani bir duruma ait etkenlerin bütüncül olarak araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 73).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında; çalışma grubunu ülkelerin beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların saptanması amacıyla Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın programları oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmada; Türkiye'de YÖK'ün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği müfredatı, Japonya'da Sendai Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı, Kokushikan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı ve Nippon Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı, Finlandiya'da Jyväskylä Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı yer almıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında programlardaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi ve program önerisinde bulunulması amacıyla birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Uzman grubunu Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Programında

bulunan öğretim elemanları oluşturmuştur ve sekiz öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde; ilk aşamada doküman analizi yapılarak, daha önce öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yapılmış tez, makale, basılmış ve elektronik ortamdaki kitaplar ve internet sayfaları kullanılarak veriler toplanmıştır.

İkinci aşamada görüşme formu hazırlanarak alanında uzman sekiz öğretim elemanı ile görüşmeler yapılarak ses kayıtları alınmış, sonrasında araştırmacı ve alanında uzman iki öğretim elemanı ile kayıtlar dinlenerek analiz edilmiştir. Yapılan analiz sunucunda temalar belirlenerek bu temaların altında görüşler kategorilere ayrılarak alıntılara yer verilmiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı bilimsel çalışmalarda oldukça önem taşımaktadır. Bu sebeple de geçerlik ve güvenirlik araştırmalarda en çok kullanılan ölçütlerdir (Başkale, 2016). Geçerlik ve güvenirlik daha çok nicel çalışmalarda kullanılmakta nitel çalışmalarda inandırıcılık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği kavramları yer almaktadır (Krefting, 1997, akt. Başkale, 2016). İnanırıcılık için kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler; inanırılık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik şeklindedir (Holloway ve Wheeler, 1996, akt. Başkale, 2016). İnanırılık uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi şeklinde artırılabilir. Güvenilebilirliğin artırılması için en çok kullanılan strateji üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme iki veya daha fazla veri toplama yönteminin sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Onaylanabilirlik; bu yöntem sonraki kişilerin de yapabilmesi için süreç ve aktivitelerin kaydedilmesinden oluşur. Aktarılabirlik: çalışma sonuçlarının benzer katılımcı ve durumlara aktarılabirliğidir. Bu kapsamda Çalışmada ilgili yerlerde doğrudan ve dolaylı alıntılara yer verilmiştir. Verilerin analizi iki uzman ile eş zamanlı olarak yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlik programında görev yapan akademisyenlerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, farklı disiplinlerde birçok olgunun anlaşılmasında yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizi hem nitel araştırmalarda hem de nicel araştırmalarda kullanılan veri analiz aracıdır. İçerik analizinin farklı tanımlarından hareketle kısaca tanımlamak gerekirse; metin veya metinsel verilerin sistematik olarak kavramlara, kategorilere göre sınıflandırılarak objektif olarak nitel veya nicel analiz yapılmasıdır (Güçlü, 2019, s. 169). Görüşme yolu ile toplanan uzman görüşleri öncelikle metne dönüştürülmüş, bu görüşler bağlamında temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar kategorilere ayrılmış ve kategorilerde kendi içerisinde kodlara ayrılmıştır. Bu doğrultuda sınıflandırmalar yapılarak program önerisi oluşturmada bu görüşler dikkate alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilk aşamada çalışmanın alt problemleri olan; Beden Eğitimi Öğretmenliği Programına giriş koşullarının benzerlik ve farklılıkları, Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirme programlarının yapısal benzerlik ve farklılıkları, öğretmenlik atama kriterlerindeki benzerlik ve farklılıklar, belirlenen öğretmen yeterliliklerinin benzerlik ve farklılıkları ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerindeki benzerlik ve farklılıkları ile ilgili veriler toplanmıştır. İkinci aşamada elde edilen veriler göz önünde bulundurularak öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerin sonucunda ulaşılan bilgilerin analizinin oluşturulabilmesi amacıyla temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuş ve buna göre öğretim elemanlarının görüşleri ilgili alt probleme, temaya, kategoriye ve koda göre sıralı bir şekilde verilmiştir. Oluşturulan temalar ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

4.1. Tema A- Öğretim Programı Yapısı

Tema A'da: kategori 1 giriş koşulları ve kategori 2 yapısal benzerliklerden bahsedilmiştir. Kategori 1 giriş koşullarında bahsedilen kodlar; üniversiteye giriş sınavı, sporcu lisansı, erken kayıt hakkı, sınavsız geçiş, ilk seçim ve kariyer planlaması şeklindedir. Kategori 2 yapısal benzerliklerde bahsedilen kodlar; eğitim süresi, formasyon eğitimi, çevresel faktörler, uluslararası akreditasyon, öğrenci profili, derslerin yeterliliği ve öğretmenlik uygulamasıdır. Tema A'da birinci alt problem ve ikinci alt problem ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır.

4.2. Tema B – Öğretmen Yeterlikleri

Tema B'de: kategori 1 atama kriterleri, kategori 2 öğretmen yeterlilikleri ve kategori 3 hizmet içi eğitimden bahsedilmiştir. Kategori 1 atama kriterlerinde bahsedilen kodlar; mülakat ve atama sınavı ve yapılabilecek uygulamalardır. Kategori 2 öğretmen yeterliliklerinde bahsedilen kodlar; eğitim sevgisi, uygulama düzeyi, özgünlük ve uzmanlık, problem çözücü-araştırmacı öğretmen, iletişim becerisi, küresel bakış ve teknolojiyi kullanabilme, MEB-YÖK iş birliğidir. Kategori 3 hizmet içi eğitimde bahsedilen kodlar; uygulama-denetim ve değerlendirme, eğitimlerin verimlilikleri, yetkili kurumlar, öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlar şeklindedir.

Tema B’de üçüncü alt problem, dördüncü alt problem ve beşinci alt problem ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır.

4.1.1. Tema a: öğretim programı yapısı.

Bu tema da “giriş koşulları” ve “yapısal benzerlikler” olmak üzere 2 kategoriye yer verilmiştir. Bu kategoriler içerisinde de kodlar aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Giriş Koşulları kategorisi altında oluşturulan kodlar: üniversiteye giriş sınavı, sporcu lisansı, erken kayıt hakkı, sınavsız geçiş, ilk seçim ve kariyer planlaması şeklindedir.

Yapısal Benzerlikler kategorisi altında oluşturulan kodlar: eğitim süresi, formasyon eğitimi, çevresel faktörler, uluslararası akreditasyon, öğrenci profili, derslerin yeterliliği ve öğretmenlik uygulaması şeklindedir.

4.3. Beden Eğitimi Öğretmenliği Programına Giriş Koşullarının Benzerlik ve Farklılıkları Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Yükseköğretime Giriş Koşulları

Türkiye*	<ul style="list-style-type: none"> ✚ 12 yıllık eğitimi tamamlamış olmak. ✚ TYT sınavında başvuru yapılacak üniversite tarafından belirtilen puanı almış olmak. ✚ Sporcu lisansı koşulu olan üniversitelere sadece lisansı olan adaylar başvuru yapabilmektedir. ✚ Üniversite tarafından yapılan Özel Yetenek sınavında başarılı olmak. ✚ <i>Yapılan yetenek sınavının puanı ve diğer puanların ortalaması alınır. Buna göre bir puan sıralaması yapılır. Kontenjana dahil olan kişiler kayıt hakkı kazanır.</i>
Japonya**	<ul style="list-style-type: none"> ✚ 12 yıllık eğitimi tamamlamış olmak. ✚ Genel seçim sınavına (İppan Senbatsu) girmiş olmak. ✚ Özel üniversitelere başvuru yapmak isteyen adayların Üniversiteye Giriş Ortak Sınavı’na girmeleri gerekmektedir. ✚ <i>Özel yetenekleri olan adaylar (spor, müzik, resim) ve okul başarısı yüksek olan adaylar için özel kontenjan ayrılmıştır. Bu adaylar sınava girmeden değerlendirmeye alınarak üniversiteye yerleşebilmektedir.</i> ✚ <i>Ayrıca özel yeteneği (örneğin olimpiyatlarda madalya almak) olan adaylar belirlenen üniversitelerde erken kayıt hakkından yararlanabilmektedirler (bu haktan yararlanabilmek için en az iki yıllık lise eğitiminin tamamlanması gerekmektedir).</i> ✚ <i>Japonya’da Beden Eğitimi ve Spor Bölümüne öğrenci seçerken öğrencilerin tercih sıralamasındaki ilk seçimin Beden Eğitimi olmasına büyük önem verilmektedir.</i>
Finlandiya***	<ul style="list-style-type: none"> ✚ 12 yıllık eğitimi tamamlamış olmak. ✚ Yeterlilik sınavını geçmek (<i>amaç lise müfredatının gerektirdiği bilgi ve becerilerin ne derecede kazanıldığını belirlemek</i>). ✚ İkinci aşama olarak üniversiteler tarafından yapılan sınavlara girmek gerekmektedir. Her üniversite kendi sınavını hazırlamaktadır. İkinci sınavı da geçen adaylar üniversiteye girmeye hak kazanmaktadır.

* Bilgiler ÖSYM ve YÖK sayfasından alınmıştır.

**Bilgiler MEXT ve Shingakunet sayfasından alınmıştır.

***Bilgiler Ylioppilastutkinto sayfasından alınmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde gerekli eğitim sürecinin aynı olduğu, üç ülkede de benzer tarzda genel bilgi seviyesini ölçen tarzda, ülke genelinde ortak sınavlar yapıldığı görülmüştür. İkinci aşamada üç ülkede de üniversiteler öğrenci seçmek için kendi sınavlarını uygulamaktadırlar. Bunun yanı sıra Türkiye’de bazı üniversitelerin sporcu lisansı istediği görülmüştür. Bir başka farklılık ise Japonya’da özel üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerin bu sınavlar dışında bir sınava daha girmeleri gerekmektedir. Özel yeteneği olan adaylar MEXT tarafından belirlenmiş üniversitelerde erken kayıt hakkı kazanmaktadır. Özel yeteneği olan adaylara özel kontenjan ayrılmış olup bu adaylar sınavsız geçiş hakkına sahiptir ve öğrencileri seçerken öğrencilerin ilk seçimlerinin Beden Eğitimi olmasına büyük önem verilmektedir.

4.1.1.1. Kategori 1. giriş koşulları. (Üniversiteye giriş sınavı, Sporcu lisansı, Erken kayıt hakkı, Sınavsız geçiş, İlk seçim, Kariyer planlaması)

Giriş koşullarından elde edilen “**üniversiteye giriş sınavı**” kodu incelendiğinde; öğretim elemanlarının arasında farklı görüşlerin olduğu saptanmıştır. Bu görüşleri sıralamak gerekirse; sınavın gerekli olduğu ve merkezi sınavın doğru seçenek olduğu, sınavların yeterli olmadığı bu seçimin, hazırlık aşamasının daha önceki süreçte başlaması gerektiği ve seçim sınavlarının üniversiteler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Şu an da yapılan TYT sınavı yerine pedagojik teorik bir sınav yapılabilir ve bu sınav merkezi bir şekilde yapılmaktansa üniversiteler tarafından yapılabilir. Spor bilimleri fakültesini ele alırsak yapılacak bu sınavda kinestetik zekaya ilişkin taşıması gereken özelliklere sahip bireyler seçilip bunun üzerine kapsamlı bir yetenek testinin yapılıp öyle alınması gerektiğini düşünüyorum.” (Görüşmeci 1)

“TYT sınavının puan sınırının arttırılması gerekiyor. Ayrıca öğretmenlik bölümünün giriş koşullarında mülakatında yer alması gerekiyor. Mülakat ile anlatabilme, sunum yapabilme ve iletişim becerisinin ölçülmesi gerekiyor.” (Görüşmeci 2).

“Antrenörlük için sınav gerekmez ancak öğretmenlik için belli bir anlama ve ifade yeteneğinin olması gerekiyor. Belli bir akademik bilgiyi anlayacak düzeyde ve

belli bir akademik bilgiye sahip olması gerekiyor. Bu sebeple ben sınava karşı değilim, sınav olmalı diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 3)

“Ülkemizde üniversitelerin kendi sınavını yapmasındansa merkezi bir sınavın olması ülkemiz şartlarında daha uygun diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 7)

“Bizim alanımız özel bir alan olduğu için herkesin Beden Eğitimi Öğretmenliği yapmaması gerekiyor. Sadece spor lisesinden mezun olanlardan seçim yapılmalı ya da liseden mezun olabilmek için buna uygun bir sınavın yapılması gerekiyor. Yapılan sınava baktığımızda, sınavlar bunu ölçmüyor, yapılan yetenek sınavları da bunu ölçmüyor. Bunun hazırlık eğitiminin lisede başlaması gerekiyor. Hatta ortaokullara indirgenmesi gerekiyor.” (Görüşmeci 8)

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen **“sporcu lisansı”** kodu incelendiğinde; öğretim elemanlarının giriş koşullarında istenilen sporcu lisansı şartının gerekli olmadığını düşünmektedirler. Çünkü günümüzde sporcu lisansını almanın oldukça kolaylaştığı ve spor ile ilgili bir alakası olmayan kişilerinde Beden Eğitimi bölümüne girebilmek amacıyla sporcu lisansı çıkarabildikleri görüşünde bulunmuşlardır. Bununla ilgili öğretim elemanları alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Lisansla başvurunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sadece kağıt üzerinde olan lisanslar var ve bu işimizi oldukça zorlaştırıyor. Bu durumda lisansı olmayıp bu işe uygun olan kişiler dışarıda kalabiliyor.” (Görüşmeci 1)

“Öğretmenlik için lisansın gerekli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bir branşı öğretebilmek ile o branşta çok iyi bir performans sporcusu olmak birbirinden çok farklı şeylerdir.” (Görüşmeci 2)

“Sporcu lisansı çok önemli değil. Bu sebeple istense de olur, istenmese de olur. Bunun yerine sporcuyu ayırt edebilecek farklı imkanlar oluşturulabilir.” (Görüşmeci 4)

“Bazı üniversiteler sporcu lisansı istiyor. Aslında istenmese de olur. Çünkü günümüzde yetenekli olsa da olmasa da herkes lisans çıkartabiliyor. Başarılı bir sporcu ise sınavda zaten bunu gösterebilecektir.” (Görüşmeci 5)

“Kişi sporda yetenekliyse, kulüplerde aktif spor yapıyorsa ya da milli düzeyde başarılı bir sporcuya lisansın ek puan getirmesi elbette normal karşılanabilir ancak

maalesef bu durumlar suistimal edilebiliyor. Bu sebeple durumun dezavantaja dönüşmemesi ve gayri resmi olayların engellenmesi gerekiyor.” (Görüşmeci 6)

“Ben sporcu lisansına karşıyım. Bir branşı uygulamada iyi olmak, iyi öğretebilmek anlamına gelmiyor. Kişinin öğretebilme becerisine sahip olması gerekiyor. Bu o branşı yapabiliyor olmaktan farklıdır.” (Görüşmeci 8)

Giriş koşullarındaki bilgilerden elde edilen “**erken kayıt hakkı**” kodu incelendiğinde; öğretim elemanları arasında farklı görüşler yer almıştır. Bunun kişi için iyi olduğu; yeteneğinin olduğu alanda daha erken eğitim alabilmesinin ve yeteneği sayesinde hayata daha erken atılabilmesi açısından olumlu bir durum olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Bunun dışında temel eğitimin tamamlanmadan, yükseköğretime geçişin yanlış olduğu görüşü de belirtilmiştir. Çünkü bizim eğitim programımızın bunun uygulanabilmesi için yeterli niteliklerde olmadığı şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Japonya’daki erken kayıt hakkı onların sistemine uygun bir şekilde düzenlenmiş durumda. Bizde uygulanabilmesi için öncelikle bir alt kademedeki eğitim programlarının değerlendirilip iyileştirilmesi gerekiyor. Şu an için programlarımızın bunun uygulanabilmesi için yeterli nitelikte olduğunu sanmıyorum.” (Görüşme 1)

“Erken kayıt hakkı olumlu bir durum. Bu başka ülkelerde de var. Herkes aynı hızda öğrenmiyor. Bu sebeple aynı hızda gitmesi doğru değil. Biri daha hızlı öğreniyor ve üst sınıfta olgunluğuna ulaşmışsa evet atlanabilir.” (Görüşmeci 2)

“Erken kayıt hakkı kişinin istediği bir alana erken kanalize olması açısından güzel. Ülkemizde bu durumun uygulanabilirliğinden emin değilim. Aslında bakarsak teknik ve meslek liselerinde böyle bir şey var. Bu spor alanına uyarlanabilir.” (Görüşmeci 3)

“Erken kayıt hakkı için 12 yıllık eğitimin kalitesine bakılmalıdır. Ülkemizdeki eğitim kalitesinin bunun için yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Görüşmeci 4)

“Japonya’daki erken kayıt hakkının doğru olmadığını düşünüyorum. Bence yetersiz oluyor lise eğitimi tamamlandıktan sonra üniversiteye başlanmalıdır.” (Görüşmeci 5)

“Türkiye’de bunun bir örneği yok. Detaylı bir yorum yapamam ancak düşününce kişinin hem akademik alanda hem de spor alanında başarının artmasını teşvik eder.”

(Görüşmeci 6)

“Özel yeteneği olan adaya daha erken ulaşmak ve onun branşlaşmasını sağlamak adına güzel bir uygulama. Lisede bir yıl daha temel dersleri almak yerine özel yetenekli bireyler o alana bir yıl daha erken çekilip başlatılması, bu anlamda onun üniversiteyi erken bitirmesi ve yeteneği sayesinde hayata diğerlerinden daha erken başlayabilir.” (Görüşmeci 7)

“Erken kayıt hakkını bizde uygulamak çok zor. Eğitim sistemimiz bunun için yeterli bir düzeyde değil.” (Görüşmeci 8)

Giriş koşullarından elde edilen “**sınavsız geçiş**” kodu incelendiğinde; öğretim elemanlarına göre spor alanında başarılı olan adaylar için bir teşvik niteliğinde olabileceği görüşünde bulunulmuştur. Ancak bunun dışında Türkiye’de bu uygulamanın gerekli olmadığı şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Özel yeteneklilerin sınavsız geçişi iyi bir değerlendirme yapılabilirse olmasını isterim, bir eğitimci olarak bu fikri desteklerim.” (Görüşmeci 1)

“Bizde sınavsız geçiş yok ancak buna benzer bir uygulama bizde de var. Baraj puanları düştü, hatta şu an da barajlarda kaldırıldığı için 2 soru yapıp çıksa bile yeterli oluyor. Bu açıdan baktığımızda çok farklılık görünmüyor. Sınavsız geçiş evet olabilir ama zaten Türkiye’de bunun çok bir etkisi yok.” (Görüşmeci 2)

“Antrenörlük için sınav aranmayabilir ama öğretmenlik için belli bir akademik bilgiyi kazanabilecek düzeyde ve belli bir akademik bilgiye sahip olması gerekiyor. Sınava karşı değilim sınav olmalı diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 3)

“Profesyonel sporcuların beden eğitimine kazandırılmasının gelecek için önem teşkil ettiğini düşünüyorum. Profesyonel sporculara sınavsız geçiş hakkı tanınabilir.” (Görüşmeci 4)

“Özel yetenekli adayların üniversiteye sınavsız alınması bir teşvik olabilir ama Türkiye’de öğrenciler için fazla kontenjan olduğu için çok anlamlı olacağını düşünmüyorum.” (Görüşmeci 6)

Giriş koşullarından edinilen bilgilere göre “İlk seçim ve kariyer planlaması” kodu incelendiğinde; öğretim elemanlarına göre aslında bunun çok olumlu ve önemli bir kriter olduğu ancak Türkiye’de kariyer planlamasının olmaması sebebiyle bu kriter eklendiği takdirde birçok sıkıntı yaşanacağı ve öğrencilerin bu anlamda oldukça problem yaşayacağı şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Beden eğitiminin ilk tercih olmasının istenmesi önemli bir durum ancak bunun olabilmesi için lise düzeyinde kariyer planlamasının yapılması gerekiyor. Bizde lise döneminde kariyer planlaması yapılmıyor. Bu sebeple de çocuklar mezun olduğu zaman hangi alana yöneleceklerini bilmiyorlar. Bunun bizde uygulaması çok zor. Çünkü öncesinde kariyer planlamasının yapılmış olması gerekiyor bunun için.”
(Görüşmeci 2)

“Japonya’da ilk tercihin olması çok olumlu, Türkiye’de de olsa çok güzel olur. Bu şekilde hiçbir yeri kazanamayıp bir de burada şansımı deneyeyim düşüncesine sahip kitlenin önüne geçilmiş olur. Ancak bunun Türkiye’de kontrol edilebilirliği yok.”
(Görüşmeci 3)

“Japonya’da ilk seçimin Beden Eğitimi olmasına önem veriliyor. Biz de daha çok bir yeri kazanamadıysa Beden Eğitimi yazıp olur düşüncesi hakim. Japonya’da bunun önüne geçilmiş durumda, erken dönemde öğrencilerin tercihleri belirlenmiş oluyor, bunun planlaması yapılıyor.” (Görüşmeci 6)

“Japonya’da Beden Eğitimi bölümünün ilk tercih olmasının isteniyor. Bu da aslında daha kaliteli öğrencilerin Beden Eğitime yönlendirilmesi açısından önemli. Biz de daha çok bir yeri kazanamayanlar geliyor ve Beden Eğitimi ile alakası olmayan kişiler yerleşebiliyor. Bu Türkiye’de uygulanması zor ancak uygulandığı takdirde öğrencisi kalitesini arttırabilecek bir durum.” (Görüşmeci 7)

4.4. Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Yapısal Benzerlik ve Farklılıkları Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5

Lisans Programlarının Süresi

Türkiye*	+	4 yıllık lisans eğitimi
Japonya**	+	4 yıllık lisans eğitimi
Finlandiya***	+	3 yıllık lisans eğitimi + 2 yıllık yüksek lisans eğitimi

*Bilgiler YÖK ve ÖSYM sayfasından alınmıştır.

**Bilgiler MEXT sayfasından alınmıştır.

***Bilgiler Info Finland ve Jyväskylä Üniversite'sinin sayfasından alınmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye ve Japonya'da öğretmen eğitiminin dört yıllık lisans eğitimi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ancak Finlandiya'nın bundan farklı olarak üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans eğitiminin tamamlanması gerektiği görülmektedir.

Tablo 6

Türkiye Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı

1. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	K	U	AKTS
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3
MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GK Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK Türk Dili 1	3	0	3	5
GK Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri	2	0	2	2
AE İnsan Anatomisi ve Kinesiyolojisi	3	0	3	3
AE Hareket Eğitimi	2	2	3	3
Toplam	21	2	22	30
2. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK Türk Dili 2	3	0	3	5
AE Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım	2	0	2	2
AE Jimnastik	1	2	2	4
AE Atletizm	1	2	2	4
AE Takım Sporları 1	1	2	2	3
Toplam	16	6	19	30
3. Yarıyıl				

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 1	2	0	2	4
GK Seçmeli 1	2	0	2	3
GK Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE Seçmeli 1	2	0	2	3
AE Beden Eğitimi – Spor Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
AE Motor Gelişim	3	0	3	3
AE Takım Sporları 2	1	2	2	4
Toplam	17	4	19	30

4. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 2	2	0	2	4
GK Seçmeli 2	2	0	2	3
AE Seçmeli 2	2	0	2	4
AE Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programları	2	0	2	3
AE Egzersiz Fizyolojisi	3	0	3	5
AE Ritim Eğitimi ve Dans	1	2	2	5
Toplam	16	2	17	30

5. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
MB Seçmeli 3	2	0	2	4
GK Seçmeli 3	2	0	2	3
AE Seçmeli 3	2	0	2	4
AE Antrenman Bilgisi	2	0	2	3
AE Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi	2	2	3	4
AE Takım Sporları 3	1	2	2	3
AE Yüzme	1	2	2	3
Toplam	16	6	19	30

6. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB Seçmeli 4	2	0	2	4
GK Seçmeli 4	2	0	2	3
AE Seçmeli 4	2	0	2	4
AE Beceri Öğrenimi	3	0	3	3
AE Fiziksel Uygunluk	3	0	3	3
AE Doğa Sporları	1	2	2	3
AE Raket Sporları	1	2	2	4
Toplam	18	4	20	30

7. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB Seçmeli 5	2	0	2	4
AE Seçmeli 5	2	0	2	4

AE	Halk Oyunları	1	2	2	3
AE	Egzersiz ve Beslenme	2	0	2	3
AE	Eğitsel Oyunlar	1	2	2	3
Toplam		12	10	17	30

8. Yarıyıl

Dersin Adı		T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Beden Eğitimi ve Sporda Organizasyon ve Yönetim	2	0	2	3
AE	Sağlıklı Yaşam İçin Egzersiz Programlama	2	0	2	3
AE	Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor	1	2	2	3
Toplam		13	8	17	30

*Türkiye'nin ders müfredatı için YÖK sayfasında yer alan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı alınmıştır.

Meslek bilgisi seçmeli dersleri. Açık ve uzaktan öğrenme, çocuk psikolojisi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, eğitim hukuku, eğitim antropolojisi, eğitim tarihi, eğitimde drama, eğitimde program dışı etkinlikler, eğitimde program geliştirme, eğitimde proje hazırlama, eleştirel ve analitik düşünme, hastanede yatan çocukların eğitimi, kapsayıcı eğitim, karakter ve değer eğitimi, karşılaştırmalı eğitim, mikro öğretim, müze eğitimi, okul dışı öğrenme ortamları, öğrenme güçlüğü, öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim, yetiştin eğitimi ve hayat boyu öğrenme.

Genel kültür seçmeli dersleri. Bağımlılık ve bağımlılıkla mücadele, beslenme ve sağlık, bilim tarihi ve felsefesi, bilim ve araştırma etiği, ekonomi ve girişimcilik, geleneksel Türk el sanatları, insan hakları ve demokrasi eğitimi, insan ilişkileri ve iletişim, kariyer planlama ve geliştirme, kültür ve dil, medya okuryazarlığı, mesleki İngilizce, sanat ve estetik, Türk halk oyunları, Türk işaret dili, Türk kültür coğrafyası, Türk musikisi, Türk sanatı tarihi.

Alan eğitimi seçmeli dersleri. Beden eğitimi öğretim modelleri, beden eğitimi öğretiminde drama, beden eğitimi sosyolojisi, beden eğitimi ve spor öğretiminde eylem araştırması, beden eğitimi ve spor tarihi, biyomekanik egzersiz psikolojisi, geleneksel Türk sporları, savunma sporları, serbest zaman eğitimi, sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi, temel müzik eğitimi

Tablo 7

Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri

		1. TEMEL KONULAR	K	Zorunlu /Seçmeli	Öğretim Yılı
Eğitimde Temel Dersler	Giriş Alistirması	2	Zorunlu	1	
	Bilgi İşleme	2	Zorunlu	1	
	Temel Liberal Sanatlar Egzersizlerini Öğrenmek	2	Zorunlu	1	
	Kapsamlı İngilizce A (Yabancı Dillerde İletişim Dahil)	1	Seçmeli	1	
	Kapsamlı İngilizce B (Yabancı Dillerde İletişim Dahil)	1	Seçmeli	2	
	Kapsamlı İngilizce C (Yabancı Dillerde İletişim Dahil)	1	Seçmeli	2	
	Kapsamlı İngilizce D (Yabancı Dillerde İletişim Dahil)	1	Seçmeli	3	
Kültürel Gelişim Dersleri	Spor ve Felsefe	2	Seçmeli	1-2-3	
	Felsefe	2	Seçmeli	1	
	Spor ve Modern (Çağdaş) Düşünce	2	Seçmeli	1-2-3	
	Psikolojiye Giriş	2	Seçmeli	1-2-3	
	İnsan Zihni ve Davranışları	2	Seçmeli	1-2-3	
	Dil ve İnsanlar A	2	Seçmeli	2	
	Kelimeler ve İnsanlar B	2	Seçmeli	2	
	Kriketin Gelişimi Üzerinden Dünya Tarihi ve Pratiği	2	Seçmeli	1	
	Japon Kültürü 1	2	Seçmeli	1	
	Japon Kültürü 2	2	Seçmeli	1	
	Kredi Transfer Dersleri (Beşeri Bilimler)	2	Seçmeli	1-2-3	
	Sosyolojiye Giriş	2	Seçmeli	1-2-3	
	Toplumsal Yapı ve İnsan İlişkileri	2	Seçmeli	1-2-3	
	Tüketim Ekonomisi ve Spor	2	Seçmeli	1-2-3	
	Küresel Ekonomi, Japon Ekonomisi ve Spor	2	Seçmeli	1-2-3	
	Yasa (Kanun)	2	Seçmeli	1-2-3	
	Tarih Çalışmalarına Giriş	2	Seçmeli	1-2-3	
	Tarih ve İnsanlar	2	Seçmeli	1-2-3	
	Kredi Transfer Dersleri (Sosyal Bilimler)	2	Seçmeli	1-2-3	
	Biyoloji (Biyolojik Bilimler)	2	Seçmeli	1-2-3	
	İstatistik	2	Seçmeli	2	
	Ekolojiye Giriş	2	Seçmeli	1-2-3	
	Liberal Sanatlar Matematiği (Matematik Öğretimi)	2	Seçmeli	1-2-3	
	Doğal Afetler ve İnsanoglu	2	Seçmeli	1-2-3	
	Kredi Transfer Dersleri (Doğa Bilimleri)	2	Seçmeli	1-2-3	
	Beden Eğitimi Yüksekokulları için Temel Eğitim	2	Zorunlu	1	
	Sendai Üniversitesi Uzmanlaşmış Liberal Sanatlar Egzersizi 1	2	Zorunlu	2	
	Sendai Üniversitesi Uzmanlaşmış Liberal Sanatlar Egzersizi 2	2	Zorunlu	3	
	Sendai Üniversitesi Uzmanlaşmış Liberal Sanatlar Egzersizi 3	2	Seçmeli	4	
	Yurt Dışı Kültür Dersler	Spor için Neden İngilizceye İhtiyacımız Var?	2	Seçmeli	1
		İngilizce Konuşma A	2	Seçmeli	2
		İngilizce Konuşma B	2	Seçmeli	2
İngilizce Konuşma C		2	Seçmeli	3	
Spor ve İngilizce		2	Seçmeli	3	
İstihdam için İngilizce		2	Seçmeli	3	
Rusça 1		2	Seçmeli	1	
Rusça 2		2	Seçmeli	1	
Çince 1		2	Seçmeli	2	
Çince 2		2	Seçmeli	2	
Korece 1		2	Seçmeli	2	
Korece 2		2	Seçmeli	2	
Almanca 1		2	Seçmeli	3	
Almanca 2		2	Seçmeli	3	
Japonca 1		2	Seçmeli	1	
Japonca 2		2	Seçmeli	1	
Japonca 3		2	Seçmeli	1	
Japonca 4		2	Seçmeli	1	
Yaşam Tasarımı Dersleri		Kariyer Planlama 1	2	Zorunlu	1
		Kariyer Planlama 2	2	Zorunlu	2
	Kariyer Planlama 3	2	Zorunlu	3	

Tablo 8

Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 1

		2. UZMANLIK TEMEL DERSLERİ		
		K	Zorunlu /Seçmeli	Öğretim Yılı
Teorik Dersler / Ders Notları	Beden Eğitimi İlkeleri	2	Zorunlu	1
	Anatomi ve Fizyoloji	2	Zorunlu	1
	Spor Psikolojisi	2	Zorunlu	1
	Spor Koçluğunun Temelleri (Uygulamalı Eğitim Dahil)	2	Zorunlu	1
	Spor Sosyolojisi	2	Seçmeli	1
	Spor Felsefesi	2	Zorunlu	1
	Spor Antropolojisi	2	Seçmeli	3
	Spor Yönetimi	2	Seçmeli	1
	Spor Hekimliğine Giriş	2	Seçmeli	1
	Egzersiz Bilimi (Kinesiyolojisi) (Egzersiz Metodolojisi (Yöntemleri) Dahil)	2	Seçmeli	2
	Egzersiz Fizyolojisi	2	Seçmeli	2
	Spor Yaralanmaları için İlk Yardım (Uygulamalı Eğitim Dahil)	2	Seçmeli	2
	Spor Biyomekaniği	2	Seçmeli	2
	Sporcu Beslenmesi	2	Seçmeli	2
	Spor Tarihi	2	Seçmeli	3
	Spor Metrolojisi	2	Seçmeli	3
	İnsan Hakları Eğitimi	2	Seçmeli	3
	Eğitim Yöntemleri ve Teknolojileri (Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı Dahil)	2	Seçmeli	3
	Eğitimin Yol Gösterici İlkesi	2	Seçmeli	1
	Özel Etkinlikler ve Entegre Çalışmalar İçin Öğretim Yöntemleri	2	Seçmeli	2
	Spor Eğitimi Teorisi A (Zihin)	2	Seçmeli	2
	Spor Eğitimi Teorisi B (Teknik – Beceriler)	2	Seçmeli	2
	Spor Eğitimi Teorisi C (Vücut – Uygulama)	2	Seçmeli	2
	Atletik Antrenman Teorisi (Temel Bilgiler 1) A	2	Seçmeli	2
	Atletik Antrenman Teorisi (Temel Bilgiler 1) B	2	Seçmeli	2
	Atletik Antrenman Teorisi (Temel Bilgiler 2) A	2	Seçmeli	2
	Atletik Antrenman Teorisi (Temel Bilgiler 2) B	2	Seçmeli	2
	Atletik Antrenman Teorisi (Uygulama 1) A	2	Seçmeli	3
	Atletik Antrenman Teorisi (Uygulama 1) B	2	Seçmeli	3
	Atletik Antrenman Teorisi (Uygulama 2) A	2	Seçmeli	3
	Atletik Antrenman Teorisi (Uygulama 2) B	2	Seçmeli	3
	Atletik Antrenman Teorisi (Genel – Kapsamlı 1)	2	Seçmeli	3
	Atletik Antrenman Teorisi (Genel – Kapsamlı 2)	2	Seçmeli	3
	Çocukların ve Birden Fazla Engeli Olan Bireylerin Genel Eğitimi	2	Seçmeli	1
Gelişimsel Engelli Çocukların ve Diğerlerinin Genel Eğitimi	2	Seçmeli	1	
Hasta ve Savunmasız Çocukların ve Kişilerin Psikolojisi, Fizyolojisi ve Patolojisi	2	Seçmeli	2	
Zihinsel Engelli Çocuk ve Bireylerin Psikolojisi, Fizyolojisi ve Patolojisi	2	Seçmeli	2	
Fiziksel Engelli Çocuk ve Bireylerin Psikolojisi, Fizyolojisi ve Patolojisi	2	Seçmeli	3	
Görme Engelli Çocuk ve Gençlerin Genel Eğitimi	2	Seçmeli	4	
İşitme Engelli Çocuk ve Gençlerin Genel Eğitimi	2	Seçmeli	4	
Pratik Beceri Dersleri/ Gerçek Teknik Dersleri	Fiziksel Uygunluk Eğitimi	1	Zorunlu	1
	Egzersiz Programı Uygulamaları	1	Seçmeli	2
	Performans Analizi Çalışması	2	Seçmeli	4
	Rekabetçiliğin Geliştirilmesi Uygulama Projesi A	2	Seçmeli	2
	Rekabetçiliğin Geliştirilmesi Uygulama Projesi B	2	Seçmeli	3
	Rekabetçiliğin Geliştirilmesi Uygulama Projesi C	2	Seçmeli	4
	Rekabet Gücü Destek Projesi A	2	Seçmeli	2
	Rekabet Gücü Destek Projesi B	2	Seçmeli	3
	Rekabet Gücü Destek Projesi C	2	Seçmeli	4
	Esname Çalışması	1	Seçmeli	1
	Alet Egzersizleri	1	Seçmeli	3
	Jimnastik (Vücut Geliştirme Egzersizleri Dahil)	1	Seçmeli	2
	Atletizm	1	Seçmeli	1
	Jimnastik	1	Seçmeli	2
	Yüzme	1	Seçmeli	1
	Voleybol	1	Seçmeli	1
	Tenis	1	Seçmeli	1
Badminton	1	Seçmeli	1	

Masa Tenisi	1	Seçmeli	1
Basketbol	1	Seçmeli	2
Hentbol	1	Seçmeli	2
Futbol	1	Seçmeli	2
Rugby	1	Seçmeli	2
Güreş	1	Seçmeli	2
Judo	1	Seçmeli	1
Sumo	1	Seçmeli	1
Kendo 1	1	Seçmeli	1
Dans 1	1	Seçmeli	1
Plaj Uygulaması	1	Seçmeli	1
Kamp Uygulaması	1	Seçmeli	2
Kayak 1	1	Seçmeli	1
Kampçılık	1	Seçmeli	1
Paten	1	Seçmeli	1

Tablo 9

Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 2

3. İLERİ KONULAR		K	Zorunlu /Seçmeli	Öğretim Yılı
Spor Antrenörlüğü Dersleri	Spor Koçluğuna Giriş	2	Seçmeli	2
	Spor Koçluğu Egzersizi 1	2	Seçmeli	2
	Spor Koçluğu Egzersizi 2	2	Seçmeli	3
	Spor Koçluğu Uygulaması	1	Seçmeli	3
	Spor Antrenman Teorisi	2	Seçmeli	2
	Spor Antrenörlüğü Araştırma Yöntemleri	2	Seçmeli	3
	Sporcu Gelişim Teorisi	2	Seçmeli	2
	Zihinsel Eğitim Teorisi	2	Seçmeli	2
	Spor Teknik Gözlem Teorisi	2	Seçmeli	3
	Top Sporlarında Antrenörlük ve Eğitim Teorisi	2	Seçmeli	3
	Takım (Ekip) Yönetimi Teorisi	2	Seçmeli	3
	Spor Fizyolojisi	2	Seçmeli	3
	Koşullandırma Teorisi	2	Seçmeli	3
	Spor Bilgi Stratejisi	2	Seçmeli	3
	Uzmanlık Alan Eğitimi 1	1	Seçmeli	3
	Uzmanlık Alan Eğitimi 2	1	Seçmeli	3
	Uzmanlık Alan Eğitimi 3	1	Seçmeli	4
	Uzmanlık Alan Eğitimi 4	1	Seçmeli	4
	Mezuniyet Araştırması 1	2	Zorunlu	3
	Mezuniyet Araştırması 2	4	Zorunlu	4
Spor Eğitmenliği Dersleri	Spor Eğitmenliğine Giriş	2	Seçmeli	2
	Spor Hekimliği A	2	Seçmeli	2
	Gelişim ve Yaşlanma	2	Seçmeli	2
	Sağlık, Beslenme ve Diyet	2	Seçmeli	2
	Spor Eğitmenliği Eğitimi	2	Seçmeli	2
	Spor Eğitmeni Uygulaması	1	Seçmeli	2
	Fiziksel Uygunluk Danışmanlığı ve Egzersiz Reçetesi	2	Seçmeli	3
	Eğitim Programı Tasarımı	2	Seçmeli	3
	Spor Fizyolojisi	2	Seçmeli	3
	Güç ve Kondisyon Egzersizleri	1	Seçmeli	3
	Güç ve Kondisyon Çalışması (Antrenmanı)	1	Seçmeli	3
	Fitness Eğitmenliği Staj Uygulaması	2	Seçmeli	4
Atletik Antrenman Teorisi 1	2	Seçmeli	2	
Atletik Rehabilitasyon Teorisi	2	Seçmeli	2	
Atletik Antrenman 2	2	Seçmeli	3	

Şartlanma Teorisi	2	Seçmeli	3
Atletik Rehabilitasyon Egzersizleri	2	Seçmeli	3
Atletik Rehabilitasyon Uygulaması	1	Seçmeli	3
Kondisyon Antrenmanı	1	Seçmeli	3
Spor Hekimliği B	2	Seçmeli	3
Spor Yaralanmaları Değerlendirmesi	2	Seçmeli	3
Atletik Antrenman Egzersizi	2	Seçmeli	4
Uzmanlık Egzersiz Yöntemleri (Trambolin)	1	Seçmeli	2
Uzmanlık Egzersiz Yöntemleri (Golf)	1	Seçmeli	4
Uzmanlık Egzersiz Yöntemleri (Okçuluk)	1	Seçmeli	4
Özel Öğretim Yöntemleri (Jimmastik)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Atletizm)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Yüzme)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Dans)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Judo)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Kendo)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Basketbol)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Hentbol)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Voleybol)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Futbol)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Rugby)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Softbol)	1	Seçmeli	3
Özel Öğretim Yöntemleri (Güreş)	1	Seçmeli	3
Mezuniyet Araştırması 1	2	Zorunlu	3
Mezuniyet Araştırması 2	4	Zorunlu	4
Spor Yönetimine Giriş	2	Seçmeli	2
Yaşam Boyu Spora Giriş	2	Seçmeli	2
Spor Politikası Teorisi	2	Seçmeli	2
Spor Pazarlama Teorisi	2	Seçmeli	2
Spor Yönetimi Uygulaması 1	1	Seçmeli	2
Spor Yönetimi Uygulaması 2	1	Seçmeli	3
Spor Yöneticiliği Uygulamaları	2	Seçmeli	3
Toplum (Sosyal) Sporları Teorisi	2	Seçmeli	3
Sağlık Spor Teorisi	2	Seçmeli	2
Açık Hava Eğitimi	2	Seçmeli	3
Açık Hava Etkinliği ve Rekreasyon Egzersizi	2	Seçmeli	3
Spor İşletmeciliği Teorisi	2	Seçmeli	2
Spor Tesislerinin Yönetimi ve İşletilmesi	2	Seçmeli	3
Spor Kulübü Yönetimi Egzersizi	2	Seçmeli	3
Mezuniyet Araştırması 1	2	Zorunlu	3
Mezuniyet Araştırması 2	4	Zorunlu	4

Öğrenciler spor antrenörlüğü dersleri, spor öğreticiliği dersleri ve spor yöneticiliği ders gruplarından bir tanesini seçeceklerdir.

Tablo 10

Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 3

4. UYGULAMALI DERSLER		K	Zorunlu /Seçmeli	Öğretim Yılı
Japonya Anayasası	2	Seçmeli	2	
Algoritmalar ve Programlar	2	Seçmeli	2	
Bilgi Ağları ve Güvenlik	2	Seçmeli	2	
Veri İşlemenin Temelleri	2	Seçmeli	3	
Medya Okuryazarlığı Uygulaması	1	Seçmeli	2	
Öğrenci Sporcular için Temel Çalışma Becerileri	2	Seçmeli	2	
Edebi Anlatım Kuramları 1	2	Seçmeli	3	
Edebi Anlatım Kuramları 2	2	Seçmeli	3	
Hijyen ve Halk Sağlığı Çalışmaları	2	Seçmeli	2	
Okul Sağlık Bilimleri	2	Seçmeli	3	

Spor ve Kitle İletişim Araçları	2	Seçmeli	3
Kurumsal Spor Teorisi	2	Seçmeli	3
Engelliler ve Spor	2	Seçmeli	2
Su Güvenliği Yasası (Uygulamalı Eğitim Dahil)	2	Seçmeli	3
NATA Atletik Eğitimlik Uygulaması 1	2	Seçmeli	2
NATA Atletik Eğitimlik Uygulaması 2	2	Seçmeli	3
Boş Zaman ve Rekreasyon	2	Seçmeli	2
Rekreasyon Destek Teorisi	2	Seçmeli	4
Rekreasyon Becerileri 1	1	Seçmeli	1
Rekreasyon Uygulama Becerileri 2	1	Seçmeli	2
Aerobik Dans	1	Seçmeli	3
Yeni Oyunlar	1	Seçmeli	3
Softbol	1	Seçmeli	3
Bezbol	1	Seçmeli	3
Ritmik Jimnastik	1	Seçmeli	2
Dans 2	1	Seçmeli	2
Golf	1	Seçmeli	4
Bantlama	1	Seçmeli	1
Kayak 2	1	Seçmeli	3
Deniz Sporları 1	1	Seçmeli	2
Deniz Sporları 2	1	Seçmeli	3
Temel Eğitim Kuramı A	2	Seçmeli	2
Eğitim Psikolojisi	2	Seçmeli	2
Eğitim Sistemi A	2	Seçmeli	2
Müfredat Teorisi	2	Seçmeli	3
Sağlık ve Beden Eğitimi 1	2	Seçmeli	2
Sağlık ve Beden Eğitimi Teorisi 2	2	Seçmeli	3
Sağlık ve Beden Eğitimi Teorisi 3	2	Seçmeli	3
Sağlık ve Beden Eğitimi Teorisi 4	2	Seçmeli	3
Eğitim Metodolojisi A (BİT Kullanımı Dahil)	2	Seçmeli	3
Eğitim Danışmanlığı	2	Seçmeli	2
Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş A	2	Seçmeli	1
Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş B	2	Seçmeli	2
Sosyal Eğitim Yönetimi A	2	Seçmeli	3
Sosyal Eğitim Yönetimi B	2	Seçmeli	4
Sosyal Eğitim Semineri A	2	Seçmeli	3
Sosyal Eğitim Semineri B	2	Seçmeli	4
Sosyal Eğitim Uygulaması	1	Seçmeli	3
Eğitim Sosyolojisi	2	Seçmeli	2
Yaşam Boyu Öğrenme Destek Teorisi	2	Seçmeli	3
Spor Tesisleri Yönetimine Giriş 1	2	Seçmeli	3
Spor Tesisleri Yönetimine Giriş 2	2	Seçmeli	3
Spor Çim Yönetimine Giriş 1	2	Seçmeli	2
Spor Çim Yönetimine Giriş 2	2	Seçmeli	3
Atletik Antrenör Staj Uygulaması 1	1	Seçmeli	3
Atletik Antrenör Staj Uygulaması 2	1	Seçmeli	3
Atletik Antrenör Staj Eğitimi 3	1	Seçmeli	4
Atletik Antrenör Stajı Uygulamalı Eğitim 4	1	Seçmeli	4
Atletik Antrenör Stajı Uygulamalı Eğitimi 5	1	Seçmeli	4
Atletik Antrenör Staj Uygulaması 6	1	Seçmeli	4
Gönüllü Çalışma Uygulaması A	1	Seçmeli	1
Gönüllü Çalışma Uygulaması B	1	Seçmeli	2
Gönüllü Çalışma Uygulaması C	1	Seçmeli	3
Gönüllü Çalışma Uygulaması D	1	Seçmeli	4
Yurtdışı Kısa Dönemli Eğitim A	1	Seçmeli	1-2-3-4
Yurtdışı Kısa Dönemli Eğitim B	1	Seçmeli	1-2-3-4
Yurtdışı Kısa Dönemli Eğitim C	1	Seçmeli	1-2-3-4
Yurtdışı Kısa Dönemli Eğitim D	1	Seçmeli	1-2-3-4

Tablo 11

Japonya Sendai, Kokushikan ve Nippon Üniversitelerinin Beden Eğitimi Bölümü Dersleri Devamı 4

5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İLE İLGİLİ KONULAR	K	Zorunlu /Seçmeli	Öğretim Yılı
Öğretmenlik Mesleği (Teorisi) A	2	Seçmeli	1
Özel İhtiyaçlar Eğitimi (Öğrenciler)	2	Seçmeli	3
Ahlaki Eğitim	2	Seçmeli	3
Kapsamlı Öğrenme Süresi	2	Seçmeli	3
Özel Etkinlikler Teorisi	2	Seçmeli	2
Öğrenci Rehberliği (Teorisi) (kariyer rehberliği ve kariyer eğitimi teorileri ve yöntemleri dahil)	2	Seçmeli	3
Öğretmenlik Uygulaması 1	1	Seçmeli	3-4
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	Seçmeli	3
Öğretmenlik Uygulaması 3	2	Seçmeli	4
Öğretmenlik Uygulaması 4	4	Seçmeli	4
Öğretmenlik Uygulaması Egzersizi (Ortaokul/Lise)	2	Seçmeli	4
Öğretim için Kapsamlı Pratik Alıştırma	2	Seçmeli	3
Öğretim için Kapsamlı Uygulamalı Eğitim	1	Seçmeli	3
Öğretmenlik Kariyer Uygulaması 1	2	Seçmeli	3
Öğretmenlik Kariyer Uygulaması 2	2	Seçmeli	3
Sağlık ve Beden Eğitimi Ders Alıştırması 1	2	Seçmeli	3
Sağlık ve Beden Eğitimi Ders Alıştırması 2	2	Seçmeli	3

*Japonya beden eğitimi ders müfredatları Sendai Üniversitesi, Kokushikan Üniversitesi ve Nippon Üniversitesinin sitelerinden alınmış ve birleştirilerek ortak bir ders havuzu oluşturulmuştur.

Tablo 7, tablo 8, tablo 9, tablo 10, tablo 11; uluslararası öğrenciler temel liberal sanatlar için aşağıdaki konularda kredi transferi yapabilirler: Kapsamlı İngilizce A (yabancı dil iletişimi dahil), kapsamlı İngilizce B (yabancı dil iletişimi dahil), kapsamlı İngilizce C (yabancı dil iletişimi dahil), kapsamlı İngilizce D (yabancı dil iletişimi dahil).

Sekiz kredilik şu dört ders eklenecektir: Japonca 1, Japonca 2, Japonca 3, Japonca 4 (zorunlu). Buna ek olarak Japon Kültürü 1 ve Japon Kültürü 2 dersleri alınmalıdır (zorunlu).

Tablo 12

Finlandiya Spor Pedagojisi Lisans Derecesi Programı

Spor Pedagojisinde Temel Çalışmalar (25 – 26 kredi)	T	U	K
Egzersiz Becerilerini Öğretme ve Öğrenmenin Temelleri	10	22	2
Öğrenciden Öğretmene	4		1
Hareket Gözlem Kursu	20	128	6
Temel Spor Didaktiği 1	4	155	8-9
Fiziksel Aktivite ve Sporda Pedagoji	16	20	3
Eğitim Öğretim Programı 2	2	89	5
Saha Uygulaması	2	43	3
Spor Pedagojisinde Orta Düzey Çalışmalar (37 – 42 Kredi)			
Araştırmacı Öğretmen	10	22	2-4

Öğretimi Planlama ve Değerlendirme	14	30	1-3
Orta Düzey Spor Didaktiği 1	4	114	5-7
Orta Düzey Spor Didaktiği 2	4	88	5-7
Beden Eğitimi ve Sporda Eşitlik ve Hakkaniyetin Temelleri	6	48	1-2
Beden Eğitiminde Öğretimde Eşitlik ve Hakkaniyet	10	22	1-2
Fonksiyonel Anatomi	35	65	5
Dinlenme ve Egzersiz Sırasında İnsan Fizyolojisi	30	70	5
Lisans Tez Semineri		40	3
Lisans Tezi			7
Olgunluk Sınavı (Lisans)			
Eğitimde Temel Çalışmalar (25 kredi)			
<i>Ortak Çalışma Kursları (13 – 20 kredi)</i>			
Öğrenme ve Rehberlik			4-5
Eğitim, Toplum ve Değişim			2-5
Bilimsel Düşünce ve Bilgi			5
Etkileşim ve İş Birliği			2-5
<i>Derece Programına Göre Seçilen İsteğe Bağlı Çalışma Kursu (20 kredi)</i>			
Bilmek ve Uzmanlık			5
Bilmek ve Uzmanlık (AIKO)			2-5
Bilmek ve Uzmanlık			5
Bilmek ve Uzmanlık: Yönelim Uygulaması			5
İletişim ve Dil Çalışmaları (11 Kredi)			
<i>Akademik Etkileşim ve Akademik Yazma Becerileri (6 kredi)</i>			
Akademik Etkileşim (Spor Bilimleri)			3
Akademik Okuryazarlıklar (Spor Bilimleri)			3
<i>Çok Dilli Etkileşim (3 kredi)</i>			
Çok Dilli Etkileşim (Spor Bilimleri)			3
İsveççe Yazılı Beceriler			0
İsveççe Sözlü Beceriler			0
<i>3.Araştırma İletişimi (3 kredi)</i>			
Araştırma İletişim Becerileri (Spor Bilimleri)			3

Alana Özgü Akademik ve Mesleki İngilizce	0
Diğer Çalışmalar (30 kredi)	
<i>Ortak Çalışmalar (1-3)</i>	
Mesleki Gelişim ve Uzmanlık	1-3
<i>Beden Eğitimi Fakültesi Metodoloji Çalışmaları (13 – 14)</i>	
Seminer Bildirisi Yazmaya Giriş	3
Bilimsel Çalışmanın Temelleri	2-3
Nitel Verileri Analiz Etme ve Değerlendirme	3
Nicel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri	5
<i>Egzersiz ve Sağlıkta Disiplinler Arası Temel Çalışmalar (16 – 20)</i>	
Spor ve Sağlık Bilimlerine Giriş	1
Nüfusun Fiziksel Aktivitesi ve Spor Kültürünün Oluşumu	2-5
Yaşam Boyunca Fiziksel Aktivite, Sağlık ve Esenlik	5
Fiziksel Aktivite ve Sağlık Davranışının Teşviki	5
Spor ve Sağlık Bilimlerinde İletişimin Temelleri	2
Çocukluk ve Ergenlikte Büyüme ve Gelişme	1-2

*Lisans programı ve programla ilgili bilgiler Jyväskylä Üniversitesinin sitesinden alınmıştır.

Tablo 12’de yer alan derslerin toplam kredi sayısı 180’dir. Program bilişsel, sosyal ve kişisel gelişimi sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Ders gruplandırılmaları; spor pedagojisinde temel çalışmalar, spor pedagojisinde orta düzey çalışmalar, eğitimde temel çalışmalar, iletişim ve dil çalışmaları, diğer çalışmalar (serbest seçim) şeklinde yapılmıştır.

Tablo 13

Spor Pedagojisi Yüksek Lisans Programı

Spor Pedagojisinde İleri Çalışmalar (63 – 64 kredi)	T	U	K
<i>Beden Eğitimi İleri Çalışmalar, Zorunlu Dersler</i>			
Beden Eğitimi Pedagojisini Derinleştirme			6
Yüksek Lisans Semineri 1	26	2	
Yüksek Lisans Semineri 2	30	2	
Yüksek Lisans Tezi			28
Bitirme Sınavı (Yüksek Lisans)			
Derinleştirme Araştırma Etiği	4	2	
Uzman Olarak Geliştirme 2	10	0-2	

<i>İleri Yöntem Kursları</i>		
Nicel Araştırma Yöntemlerini Derinleştirme (LPE ve LYT)	20	3 Akts
Nitel Araştırma Yöntemleri	12	24 5
<i>Beden Eğitiminde İleri Çalışmalar, Seçmeli Dersler</i>		
Kış Sporlarını Derinleşme	8	40 3 Akts
Doğa Egzersizi	8	56 4 Akts
Temel Egzersiz ve Motor Öğrenmeyi Derinleştirme	6	26 2
Okul ve Dans	2	14 2
Vücut Bakımı	96	1-4
Dans Jimnastiği		1-2
İskele ve Akrobasi	4	28 2 Akts
Su Sporları	14	34 3
Futbol	12	52 4
Denetleyici Sağlık ve Fitness Egzersizi	10	16 2 Akts
Okul Beden Eğitiminde Öğrenmeyi Desteklemek		42 3
Erken Çocukluk Eğitiminde Beden Eğitimi	12	12 2 Akts
Yeni Spor ve Öğretim Modelleri	3	26 2
Okul Ortamında Refahı Teşvik Etme	10	16 2-4
Beden Eğitimi Öğretme ve Öğrenmenin Bir Parçası Olarak Dijital Öğrenme Ortamları ve Teknolojisi	8	20 2
Yaşam Tarzı Değişikliğini Desteklemede Esenlik Koçluğu		32 2
Beden Eğitimi Öğretimi		4
Spor Pedagojisinde Yurtdışında Tamamlanmış İleri Çalışmalar		1-17
Öğretmenin Pedagojik Konu Çalışmaları (35 kredi)		
Etkileşim ve İş birliği 2		5
Eğitim, Toplum ve Değişim		4
Mesleki Gelişim, Öğrenme Rehberliği ve Araştırmacı Öğretim		8-10
Yetkinlik ve Uzmanlık: Kılavuzlu Temel Eğitim		5
Yetkinlik ve Uzmanlık: Derinlemesine Denetimli Uygulama		7-8

Yetkinlik ve Uzmanlık: Uygulamalı Denetimli Uygulama	3
Eğitim Yönetimi Çalışmaları	1
<i>Diğer Çalışmalar</i>	
Derinleştirme Araştırma Etiği	4 2
Kültürel Egzersiz ve Sağlık Tarihi	16 2
Fiziksel Performansı Ölçme	12 20 3

*Yüksek lisans programı ve programla ilgili bilgiler Jyväskylä Üniversitesinin sitesinden alınmıştır.

Yüksek lisans programında yer alan derslerin toplam kredi sayısı 120'dir. Program bilişsel gelişim, sosyal gelişim, kişisel gelişimi ve profesyonelliği sağlamak amacıyla uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Dersler; spor pedagojisinde ileri çalışmalar (zorunlu ve seçmeli dersler), öğretmenlik pedagojik çalışmaları, diğer çalışmalar (serbest seçim dersleri) olarak sınıflandırılmıştır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme dört yıllık lisans programından oluşmaktadır. Dersler *Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi* şeklinde gruplandırılmıştır. Ders yüzdelik dağılımı; meslek bilgisi %33, genel kültür %18 ve alan eğitimi %49'dur. Üçüncü yarıyıldan itibaren meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitiminden birer seçmeli ders bulunmaktadır. Tüm programda yer alan derslere göre 129 saat teorik ders ve 42 saat uygulamalı derse yer verilmektedir. Bir alanda aynı dönemde sadece bir seçmeli ders seçilebilir. Dördüncü yılda iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilmektedir.

Japonya'da öğretmen yetiştirme dört yıllık lisans programından oluşmakta ve bu yönüyle Türkiye ile aynıdır. Japonya'da ders grupları; eğitimde temel dersler, kültürel gelişim konuları, yurt dışı kültür konuları, yaşam tasarımı konuları, uzmanlık dersleri (teorik dersler – uygulama dersleri), ileri konular (spor antrenörlüğü dersleri – spor eğitmenliği dersleri – spor yöneticiliği dersleri), uygulamalı dersler, öğretmenlik mesleğiyle ilgili konular şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlik alıştırmalarına birinci yıldan itibaren başlanmakta, üçüncü ve dördüncü yıllarda öğretmenlik uygulaması yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Seçmeli ders havuzu oldukça geniş tutulmuştur. Bir yılda öğrenciler 49 krediye kadar ders alabilmekte bu sebeple de seçmeli derslerde birden fazla ders seçebilmektedirler. Sınavlarda usulsüzlük yapılması sonucunda öğrencinin o yarıyıldan aldığı tüm dersler geçersiz sayılmaktadır. Ders değerlendirmelerinde mutlak değerlendirme kullanılmakta ve 60 puan altı başarısız kabul edilmektedir.

Finlandiya öğretmen yetiştirme programları üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisanstan oluşmaktadır. Bu yönüyle Türkiye ve Japonya'ya göre farklılık göstermektedir. Finlandiya'da tüm öğretmenlerin yüksek lisans derecesinde eğitime sahip olmaları gerekmektedir. Finlandiya'nın lisans programına bakıldığında eğitim yoğunluğu, alan eğitimi, eğitim bilgisi ve kültürel çalışmalar üzerinde oluşturulmuştur. Yüksek lisans programı alanda uzmanlaşma ve öğretmenlik eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Program oluşturulurken, sosyal bilgi ve becerilerin, bilişsel bilgi ve becerilerin, kişisel gelişimin ve profesyonelliğin artırılması amaçlanmıştır. Finlandiya'daki ders açıklamalarında: derste öğrenilecek genel bilgiler, dersleri yürütme yöntemleri (uygulama veya teorik), değerlendirme yöntemleri, değerlendirme kriterleri, yetkinlik hedefleri (dersi tamamlayan öğrencilerin sahip olması gereken yeterlikler), dersin alınması gereken zaman, varsa dersle ilgili sağlanması gereken ön koşullar (bazı dersler birbirinin devamı niteliğinde görünmekte bu sebeple belli bir sıralama oluşturulmaktadır. Dersi alabilmek için ön koşul ders ve şartların başarılı bir şekilde sağlanması gerekmektedir), dersle ilgili kullanılacak materyaller ve bilgi kaynakları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.2.1.2. Kategori 2. yapısal benzerlikler. (Eğitim süresi, Formasyon eğitimi, Çevresel faktörler, Uluslararası akreditasyon, Öğrenci profili, Derslerin yeterliliği, Öğretmenlik uygulaması,)

Yapısal benzerliklerden elde edilen “**eğitim süresi**” kodu incelendiğinde; öğretim elemanları arasında farklı görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Genel görüş yüksek lisans eğitiminin öğretmenlerin alanda uzmanlaşması, akademik donanımlarını arttırması, alanda bilimsel çalışmalar yapabilmesi ve öğretmen kademesinin öğretmenlerin aldığı eğitim süresine göre belirlenmesi gerektiği yönündedir. Bir diğer görüşe bakıldığında ise lisans eğitimi alan herkesin yüksek lisans eğitimi alabilecek yeterlilikte olmadığı ve yüksek lisans eğitimi almak isteyen adayların tekrar bir sınava girerek yeterliliklerinin test edilmesi gerektiği şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Japonya ve Türkiye’de 4 yıllık lisans eğitimi şeklinde veriliyor. Finlandiya’da yüksek lisans eğitimi zorunlu olarak veriliyor. Kişi donanımlı bir şekilde geldiğinde bilimsel yöntemleri kendi bilgilerini ve kişilik özelliklerini de işin içine katarak

uzmanlaşmalıdır ancak her yüksek lisans yapan kişi alanda yetkin kişi demek değildir bunun için herkes yüksek lisans yapmamalı diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 1)

“Öğretmen yetiştirme programlarındaki en büyük fark Finlandiya’daki yüksek lisans eğitiminin zorunluluğu diye düşünüyorum. Yüksek lisans eğitiminin olması gerekiyor diye düşünüyorum ancak yüksek lisans eğitiminin içeriğinin öğretmen eğitimi doğrultusunda düzenlenmesi gerekiyor.” (Görüşmeci 2)

“Finlandiya’nın yüksek lisans eğitimine baktığımız zaman eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla böyle bir uygulama yapılabilir. Bizde olan uzman öğretmen ve başöğretmen derecelendirmeleri için Milli Eğitimin yapacağı sınav yerine yüksek lisans ve doktora eğitimleri dikkate alınabilir.” (Görüşme 3)

“Finlandiya’nın 5 yıllık eğitim süreci göze çarpıyor. Bizim açıımızdan bakıldığında lisansta bu işin çıraklığı öğreniliyor ve yüksek lisansta bunun uzmanlığı öğreniliyor. Finlandiya’da verilen eğitim daha alana özgü ve daha iyi bir öğretmen yetiştirmeye yöneliktir.” (Görüşme 4)

“Öğretmen yetiştirme süresi ile ilgili Finlandiya’nın akademik alana ekstra önem veriyor. Öğretmen yeterliliği için yapıldığını düşünüyorum. Bizde de getirilebilir.” (Görüşmeci 5)

“Burada baktığımızda Japonya ve Türkiye 4 yıllık lisan eğitimi Finlandiya yüksek lisans eğitimi veriyor. Bana göre Japonya ve Türkiye’yi bu anlamda daha doğru buluyorum. Çünkü lisans eğitimi tamamlandıktan sonra yüksek lisans yapabilecek düzeye sahip mi değil mi ölçülebilmesi için tekrardan sınava tabi tutmak gerekiyor. Yüksek lisans daha çok akademik anlamda kendini geliştirmek isteyen, akademisyenlik düşüncesi olan kişiler tarafından yapılıyor.” (Görüşmeci 6)

“Finlandiya’ya baktığımızda lisans eğitiminde alanda uzmanlaşma üzerine eğitim olduğu ve yüksek lisansta daha çok öğretmenliğe yoğunlaşıldığını düşünüyorum. Öğrencilere iki yol birden sunuluyor akademik anlamda ilerleyip doktora yapmak isteyenler buna devam edebiliyorken, öğretmen olmak isteyenler de daha donanımlı birer öğretmen oluyorlar.” (Görüşmeci 7)

Yapısal benzerliklerden elde edilen “**formasyon eğitimi**” kodu incelendiğinde: öğretim elemanlarının görüşlerine göre şöyle bir saptama yapılmıştır: Beden Eğitimi

Öğretmeni olmak isteyen adayların o bölümü okumak zorunda olması gerektiği ve formasyon alan kişilerin sporla hiçbir alakası olmadığı halde Beden Eğitimi Öğretmeni olabildiğidir. Zaten yeterli mezun verilmesinden dolayı formasyon eğitiminin ortadan kaldırılması gerektiği ve bu şekilde alınan öğretmenlik yetkisinin önüne geçilmesi gerektiği şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Bizde öğretmenlik bölümünün içerisinde formasyon eğitimi veriliyor ancak formasyon eğitiminin antrenörlük bölümünde de verilmesi gerekiyor. Bir antrenöründe öğretmenlik alt yapısına sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü antrenör sporcu ilişkisine baktığımızda, antrenör bireyin yaşantısıyla doğrudan ilişkilidir. (Görüşmeci 1)

“Türkiye’de öğretmen yetiştirmek için farklı yüksekokullarda farklı fakültelerde bölümlerimiz var ama bence öğretmen yetiştirme konusunda daha hassas davranılması gerekiyor. Beden Eğitimi Öğretmenliği isteyen bir kişi o bölümü okuyor ancak bunun dışında diğer bölümlerden de formasyon eğitimi ile öğretmen transferi yapıyoruz. Eğitimin daha nitelikli olması için bu konunun üzerinde önemle durmalıyız. Öğretmen olmak isteyen bunun eğitimini alıyor. Ayrıca zaten yeterli sayıda mezun veriyoruz bu sebeple de sadece bir yaz döneminde verilen formasyon eğitimlerinin gerekli olmadığını düşünüyorum. Bu konunun üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.” (Görüşmeci 6)

“Bizim yaşadığımız sıkıntılardan biri başka bölümlerde eğitim alıp, sporla hiçbir alakası olmadığı halde formasyon eğitimi sayesinde Beden Eğitimi Öğretmenliği yapan kişilerdir.” (Görüşmeci 7)

Yapısal benzerliklerden elde edilen “**çevresel faktörler**” kodu incelendiğinde; öğretim elemanlarının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: özellikle beden eğitimi dersinde dersin işlenmesi ve verimliliğini etkileyen çeşitli çevresel faktörlerin olduğu şeklindedir. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır: yönetimden kaynaklı faktörler, öğretmenden kaynaklı faktörler, aileden kaynaklı faktörler, öğrencilerden kaynaklanan faktörler, eğitim sisteminin yapısından ve beklentilerinden kaynaklanan faktörlerdir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yeterliliği tartışılabilir ancak yeterli olsa dahi bu etkileyen faktörler var. Bunlar; öğretmenden kaynaklı faktörler, yönetim biriminden

kaynaklı problemler, ebeveynlerden kaynaklı faktörler, sistemin beklentilerinden yani sistemin sınava dayalı bir öğretim programından kaynaklı çocukların zamanının büyük bir kısmının sınava dayalı olmasından kaynaklanabilmektedir.” (Görüşmeci 1)

“Öğretmenlik mesleği günümüzde saygınlığı olmayan bir meslek hiçbir şey olamazsan bari öğretmen ol mantığı vardır bunun da ekonomik durumla ilgili olduğunu düşünüyorum. Ülkemizde meslek saygınlığı ekonomiyle doğru orantılıdır.” (Görüşmeci 3)

“Baktığımızda Türkiye’de Beden Eğitimi dersleri düzgün bir şekilde işlenmiyor. Bu sadece öğretmenlerden kaynaklanan bir problem değil. Bu problemlere bakacak olursak: yönetsel problemler, aileden kaynaklanan problemler, öğrencinin kendisinden kaynaklanan problemler şeklinde sıralanabilir.” (Görüşmeci 7)

Yapısal bilgilerdeki bilgilerden elde edilen **“uluslararası akreditasyon”** kodu incelendiğinde; yapılan görüşmeler bağlamında öğretim elemanlarının görüşleri şu şekilde özetlenebilir: diğer ülkelerdeki programlara bakıldığında uluslararası vurgusu bulunmaktadır. Kendi kültürlerinin yanında diğer ülke kültürlerinin de öğretimine önem verilmektedir. Ancak Türkiye’deki programlarda sadece kendi kültürümüze ait dersler bulunmaktadır. Diğer kültürlere kapalı bir eğitim yapısı bulunmaktadır. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Diğer iki ülkenin programına baktığımız zaman yurt dışı kültür dersleri var. Bizim kültürümüzde kendine has kültürü ve alan bilgisini bilmesi yeterli olarak görülüyor. Yurtdışını görüp kendi sitemini kurması daha iyi, öğretmenin ‘dünyada ne yapıyor, biz ne yapıyoruz’ sorgulamasını yapması gerekiyor.” (Görüşmeci 3)

“Japonya’nın programına baktığımız zaman hem kendi kültürleri hem de diğer kültürler ile ilgili kapsayıcı dersler veriyorlar. Bizde bu konuda eksiklikler var. Yeterince uluslararası anlamda dersimiz yok.” (Görüşmeci 5)

“Japonya’ya baktığımızda uluslararası anlamda da dersler veriliyor. Bu eğitim için olumlu bir durum, yurtdışı kültür dersleri de aynı zamanda veriliyor.” (Görüşmeci 6)

“Programların her ikisine baktığımızda uluslararası vurgusu var. Yabancı ülkelerdeki diller var, çevredeki kültürler var. Yani 21. Yüzyıl becerileri dediğimiz becerilere sahipler ancak bize bakıldığında kapalı kutu gibiyiz.” (Görüşmeci 8)

Yapısal benzerliklerindeki bilgilerden elde edilen “**öğrenci profili**” kodu incelendiğinde; öğretim elemanı görüşlerine göre, öğrencilerin ne istediklerinin bilincinde olmadığı, ayrıca ekonomik anlamda hazır olmayan öğrencilerin zorlanmasından dolayı tamamen eğitimlerine odaklanamamalarından kaynaklanan sıkıntılar olduğu şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Bizim öğrencilerimiz derslerden ne istediğini, ders ile ilgili beklentilerini bilmiyorlar ne yazık ki. Yeni bir şey öğrenme beklentisine sahip değiller. Öğrencilerimiz derse geldiğinde sadece iyi vakit geçirmek istiyorlar, derse geldiklerinde ben bu dersi nasıl öğretebilirim düşüncesine sahip değiller.”
(Görüşmeci 1)

“Öğrenci profilimize baktığımızda genel anlama okuldan sonra kısmi zamanlı çalışan, barınma, ev kirası gibi ihtiyaçları için hazırlıksız olan öğrenciler bu durumdan olumsuz etkileniyor. Ekonomi eğitimi etkileyen önemli faktörlerden biri bu sebeple de öğrenciler için ekonomik olarak iyileştirmeler yapılabilirse, öğrenci profili de iyileşir ve daha akademik eğitime odaklı olur diye düşünüyorum.”
(Görüşmeci 6)

Yapısal bilgilerdeki bilgilerden elde edilen “**derslerin yeterliliği**” kodu incelendiğinde öğretim elemanlarının görüşlerine göre; akademisyen yetersizliğinden kaynaklı seçmeli derslere gereken önemin verilemediği, program genelinde uygulama ders oranının çok düşük olduğu, ders içeriklerindeki zenginlik ve derinliğin Türkiye’deki derslerde olmadığı, Türkiye’deki genel ders sayısının daha az olduğu diğer ülkelerin derslerinin daha kapsamlı olmadığı şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanlarının alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Programa baktığımızda dersler staj dışında çok bir eksiklik göremiyorum. Çünkü baktığımızda genel dersler hemen hemen aynı büyük bir farklılık yok. Aslında seçmeli ders havuzumuzda diğer ülkelerdeki gibi çoğu ders var ancak bu dersler akademisyen sayısının yetersizliğinden dolayı açılmıyor. Uygulama ders sayımıza baktığımız zaman programdaki uygulama oranı oldukça düşük. Uygulama ders süresinin arttırılması gerekiyor. En azından yarı yarıya olmalı, yapılabiliyorsa uygulama ders sayısı teorik sayısından daha fazla olmalıdır. Ayrıca pedagoji dersleri

ve araştırmaya yönelik derslerin arttırılması gerekiyor diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 2)

“Bizim uygulamalı ders oranımız oldukça düşük. Aslında bakıldığı zaman bizim genel olarak derslerimizin sayısı oldukça az kesinlikle arttırılması gerekiyor. Uygulamalı ders oranına baktığımız zaman da en az yarı yarıya olması gerekiyor. Finlandiya'nın programında yer alan iletişim derslerinin programımıza eklenmesi gerektiğini çünkü bir öğretmenin iletişim becerisinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bizim programımıza baktığımızda staj uygulamasının oldukça yetersiz olduğunu ve arttırılması gerektiğini düşünüyorum.” (Görüşmeci 3)

“Programlara baktığımızda Mesleki Bilgi, Alan Eğitimi alanında ve öğretmen yeterlilikleri alanında hemen hemen aynı dersleri veriyoruz gibi görünüyor ama Japonya'daki insana ve doğaya saygı dersleri dikkat çekiyor. Kültür derslerimize göç alıyor olmamız dolayısıyla iyi tanıtımı için daha fazla önem vermeliyiz. Uygulama ders oranının arttırılması gerekiyor. Problem çözmeyi öğretici, bilimsel düşünceyi geliştirici derslerin programa eklenmesi gerekiyor. Programımızda akademik düzeydeki derslerin arttırılması gerekiyor. Finlandiya'ya baktığımızda lisans eğitimi sürecinde bu eğitimleri alıyorlar ancak biz bu dersleri yüksek lisansta almaya başlıyoruz. Doktora düzeyine geldiklerinde dünyaya yön verecek düzeye geliyorlar, biz ise akademik yazmayı öğrenmeye çalışıyoruz. Ders içeriklerine baktığımızda bununla ilgili düzenlemenin yapılması ve ders kaynakları konusundaki belirsizliklerin ortadan kaldırılması gerekiyor bu şekilde ders kapsamı tam olarak belirlenebilir.” (Görüşmeci 4)

“Finlandiya akademik alana ekstra önem veriyor. Bu öğretmen yeterliliği açısından olumlu bir durum diye düşünüyorum. Japonya'nın programı oldukça kapsamlı hem kendi kültürü hem de başka ülkelerin kültürünü içinde barındırıyor. Ders seçeneği oldukça fazla, bu kafa karışıklığına sebep olabilir. Kişi kendini belli bir düzeyde geliştirdiyse ve yönlendirme yapılıyorsa istediği dersi seçebilmesi açısından bu olumlu bir durum.” (Görüşmeci 5)

“Programları incelediğimde Türkiye'deki derslerin daha sınırlı olduğunu gördüm. Japonya'da İngilizce ağırlıklı ve uluslararası düzeyde derslerin vermesi oldukça önemli. Bizim programımızdaki uygulamalı derslerin kesinlikle yetersiz olduğunu düşünüyorum, uygulamalı ders sayısının arttırılması gerekiyor. Teorik olarak bilmek

ile uygulama oldukça farklı bu sebeple teorik olarak verilen derslerin uygulamalı olarak da verilmesi gerekiyor. Bu ders sayısının artması anlamına gelebilir ancak nitelik arttırıldığı durumda ders sayısının artmasının çok önemli olmadığını düşünüyorum.” (Görüşmeci 6)

“Türkiye’deki programa baktığımızda seçmeli olan bazı derslerin zorunlu olarak verilebiliyor. Seçmeli derslerin uygulanmasında problemler olabiliyor. Bu durum akademisyen sayısının yetersizliğinden kaynaklanıyor. Genel olarak bir öğretmenin bilmesi gereken pedagojik dersler programımızda yer alıyor. Türkiye’de bir öğretmen adayı üniversitede aldığı eğitimle öğretmen olmaya tam anlamıyla hazır olamıyor. Japonya’ya baktığımızda spor sosyolojisi, spor felsefesi gibi dersler zorunlu olarak veriliyor ve bu dersler aslında bir öğretmen için bilinmesi gereken önemli dersler arasında yer alıyor. Bize baktığımızda bu dersler seçmeli olarak yer alıyor, zorunlu tutulması gerekiyor. Alan derslerimize baktığımızda çok büyük bir fark yok ancak bizde seçmeli derslerin uygulanmasında sıkıntılar var. Aslında baktığımızda ders içeriklerinin düzenlenmesi gerekiyor, programımızda tüm kazanımlar var ama bu kazanımların verilme şekilleriyle ilgili daha açıklayıcı bilgilendirmenin olması gerekiyor. Uygulamalı ve teorik ders oranına baktığımızda uygulamalı ders oranı oldukça düşük, uygulama oranının arttırılması gerekiyor, en az yarı yarıya olmalı hatta uygulamalı ders oranının teorik ders oranından daha fazla olması gerekiyor.” (Görüşmeci 7)

“Japonya’ya baktığımızda bize göre dersleri daha teknik, daha kapsamlı görüyorlar. Temel dersleri gördükten sonra alan seçerek uzmanlaşma yoluna gidiyorlar. Türkiye’deki programa baktığımızda içerik olarak iyi ancak uygulama açısından yetersiz kalıyor. Eğitimimizin içeriğinin uluslararası eğitimi kapsayıcı şekilde düzenlenmesi gerekiyor, Japonya ve Finlandiya’da bu yönde eğitim farkındalığı oluşturulmuş. Bilimsel yönü güçlü öğretmen yetiştirmeye çalışıyorlar ancak biz hala orta çağ öğretmeni yetiştiriyoruz, bilimsel tabanlı bir eğitime sahip değiliz. Uygulama ders sayımız oldukça az bu konuda tıp fakültesinde olduğu gibi bir yandan ders alınırken bir yandan da okulda uygulama olması gerekiyor.” (Görüşmeci 8)

Yapısal benzerliklerden elde edilen “**öğretmenlik uygulaması**” kodu incelendiğinde; genel görüş şu şekilde özetlenebilir. Öğretmenlik uygulaması oldukça az ve

yetersizdir. Mesleğe uyum sağlayabilmek açısından uygulama süresi daha uzun tutulmalıdır. Bununla ilgili öğretim elemanlarının alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Son sınıfta alınan uygulama eğitiminin tamamen formalite olduğunu, yeterli olmadığını düşünüyorum. Kişi bu işin farkında değil. Birinci sınıfta kişi yapmış olduğu branşla ilgili anlatımda bulunamıyor. Kendisi bu alanda çok iyiysen bana gösterip uygulatamıyor. İşte sorun burada başlıyor. Bu alanda gerekli yeterlilikleri sağlayıp buraya gelebilmiş bir birey en basit haliyle, üstünkörü bir şekilde bile olsa ifade edebilmelidir. Bu noktada uygulama eğitiminin kişinin farkındalığına katkıda bulunabilmesi amacıyla birinci sınıftan itibaren sistemin içinde yer etmesi gerektiğine inanıyorum.” (Görüşmeci 1)

“Diğer programlara bakmadan programımızla ilgili şunu söyleyeyim: öğretmenlik uygulama derslerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. En az 2. sınıftan itibaren uygulama derslerinin başlaması gerekiyor. 2. sınıfta gözlemler başlanır, 3. sınıfta yavaş yavaş uygulamaya geçilir ve 4. sınıfta da tamamen uygulamaya geçilir. Staj süresinin uzaması çocukların öğretmenlik mesleğine daha olumlu başlamasına katkıda bulunur. En büyük eksikliklerden birinin staj uygulaması olduğunu düşünüyorum.” (Görüşmeci 2)

“Bana göre öğretmenlik tıptaki intörnlük gibi olmalı yani staj 1 yıl olmalı. Öğretmen adayı iyi bir öğretmenin yanında 1 yıl boyunca staj yapmalıdır. Bizim staj süresini yetersiz olarak görüyorum. Uygulamaya önem verilmeli bir yıl sadece okullarda staj dönemi olmalı diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 3)

“Öğretmenlik uygulamasının daha fazla olması çok büyük bir avantaj sağlıyor. Öğretmenlik staj süresinin arttırılması gerekiyor.” (Görüşmeci 4)

“Öğretmenlik staj derslerinin arttırılması gerekiyor. 8 dönem var bizde 8 dönem olmasa bile 6 dönem olması gerekiyor.” (Görüşmeci 6)

“Bir yıl staj için yeterli bir süre değil. Ancak okullarda görevli öğretmenler de çeşitli sebeplerden ötürü ders işleyemiyorlar. Bu sebeple de staj uygulamasına giden öğrenciler için bu süreç çok verimli geçmiyor ne yazık ki. Yine de 1 yıllık bir süre yeterli değil. Bu yüzden bu sürenin en az 4 dönem ya da 4 dönem ile 6 dönem arasında olması gerekiyor. Bu süreç içerisinde öğrenci öğretmenlik yapır

yapamayacağına da karar verebilir, öğretmen olacaklar da bu süre uzun olduğu için atanınca öğretmen olmaya daha hazır hale gelebileceklerdir. (Görüşmeci 7)

“Ders uygulaması konusunda, öğretmenlik bölümü de tıp fakültesi gibi olmalı yani bir tarafta derslik olurken bir tarafta da okul olmalı ve öğrenciler orada dersler vermeli ancak bizim üniversiteler izole bir şekilde ders veriyorlar öğretmenlik bizdeki gibi olmamalı. Öğretmenlik ders süresinin artması gerekiyor bir de haftada 1 gün değil 5 gün olmalı ve öğrenciler 1 yıl boyunca 5 gün okula gidip ders vermek zorunda olmalı o duyguyu yaşamalı. Bu süreç içerisinde belki öğretmenliğin kendisine uygun olmadığını anlayıp ona göre hareket edebilir.” (Görüşmeci 8)

4.2.1. Tema b: öğretmen yeterlikleri.

Bu tema da “atama kriterleri”, “öğretmen yeterlikleri” ve “hizmet içi eğitim” olmak üzere 3 kategoriye yer verilmiştir. Bu kategoriler içerisinde de kodlar aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Atama Kriterleri kategorisi altında oluşturulan kodlar: mülakat ve atama sınavı ve yapılabilecek uygulamalar şeklindedir.

Öğretmen Yeterlilikleri kategorisi altında oluşturulan kodlar: eğitim sevgisi, uygulama düzeyi, özgünlük ve uzmanlık, problem çözücü-araştırmacı öğretmen, iletişim becerisi, küresel bakış ve teknolojiyi kullanabilme, MEB-YÖK iş birliği şeklindedir.

Hizmet İçi Eğitim kategorisi altında oluşturulan kodlar: uygulama-denetim ve değerlendirme, eğitimlerin verimlilikleri, yetkili kurumlar, öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlar şeklindedir.

4.5. Öğretmenlik Atama Kriterlerindeki Benzerlik ve Farklılıklar Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 14

Öğretmen Atama Kriterleri

Türkiye*	<i>KPSS</i>	<i>Genel Yetenek – Türkçe, Matematik</i> <i>Genel Kültür – Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık</i> <i>Eğitim Bilimleri – Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Rehberlik, Sınıf Yönetimi ve Materyal Tasarımı</i> <i>Alan Sınavı – Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Takım Sporları, Egzersiz Fizyolojisi, Fiziksel Uygunluk, İnsan Anatomisi ve Kinesiyolojisi, Beceri Öğrenimi, Psikomotor Gelişim, Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım, Antrenman Bilgisi, Atletizm, Jimnastik, Ritim Eğitimi ve Dans, Halk Oyunları, Egzersiz ve Beslenme, Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi, Spor Yönetimi ve Eğitsel Oyunlar</i>
Japonya**	<i>1. Aşama</i>	<i>Yazılı Sınav – Genel Kültür, Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi</i> <i>Beceri Testi – Beden Eğitimi, Resim, Müzik</i>
	<i>2. Aşama</i>	<i>Mülakat – Örnek Ders Anlatımı (Uygulama)</i>
Finlandiya***		Finlandiya’da öğretmen ataması için merkezi bir sınav bulunmamaktadır. Yerel yönetimler ya da okulların kendileri atama için gerekli şartları belirlemektedir ve işe alma yetkisi kullanmaktadırlar.

*Bilgiler MEB sayfasından alınmıştır.

**Bilgiler MEXT sayfasından alınmıştır.

***Bilgiler NCEE (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi) ve Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansından alınmıştır.

Tablo 14’teki bilgiler incelendiğinde Türkiye ve Japonya’da birbirine benzeyen Genel Yetenek, Genel Kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgiyi ölçen yazılı sınavlar yapılmaktadır. Türkiye’de öğretmen atamaları bu sınav sonucuna göre yapılmaktadır. Japonya’da bu sınav birinci aşama sınavının ilk kısmıdır. İkinci kısımda Müzik, Resim ve Beden Eğitimi alanında beceri testi uygulanmaktadır. İkinci aşama sınavında ise öğretmen adaylarından örnek ders anlatımı yapmaları istenmektedir. Finlandiya’da ise merkezi bir sınav yapılmamaktadır. İhtiyaç dahilinde yerel yönetimler veya okullar tarafından öğretmen alımları yapılmaktadır.

4.2.1.1. Kategori 1. atama kriterleri. (Mülakat ve atama sınavı, Yapılabilecek uygulamalar)

Atama kriterlerinden elde edilen “**mülakat ve atama sınavı**” kodu incelendiğinde öğretim elemanlarının görüşlerine göre; sınav yükünün azaltılması gerektiği, genel yetenek, genel kültür derslerinin yoğunluğunun azaltılması gerektiği ve öğretmenlik niteliklerinin ölçülebilmesi amacıyla uygulama sınavının yapılması gerektiği ancak bu sınav yapılırken kriterlerin çok iyi bir şekilde belirlenerek oluşabilecek haksız

durumların önüne geçilmesi gerektiği özeti yapılabilir. Bununla ilgili öğretim elemanlarının alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Bize baktığımızda KPSS ile atama yapılıyor. Öğretmen atama sınavında özel yetenek sınavı yani öğretmen yeterlilik sınavının olması gerektiğini düşünüyorum. Başta bu bireyleri eğitime aldığımızda eksiklikler olabilir bu kişilere eğitim verebiliriz. Ancak bunun dışında öğretmen istihdamı sağlanırken yeterlilik sınavının olması gerektiğine inanıyorum.” (Görüşmeci 1)

“Atama kriterleri noktasında bizde mülakat eksik. Ancak son yıllarda uygulanan mülakat değil. Orada sadece sözlü olarak sorulara cevap veriyorsun. Mülakat Japonya’daki gibi direkt ders anlatımı şeklinde olmalı. Genel kültür sınavına gerek yok diye düşünüyorum. Genel yetenek Türkçe, Matematik derslerini temel düzeyde bilsin ama onda da aşırı uç sorulara gerek yok ve yüzdeliği de minimum düzeyde tutulabilir. Onun dışında eğitim bilimleri ve alan sınavlarının olması gerekiyor. Çünkü bu sınavlarda alan bilgisi, meslek bilgisi ölçülüyor.” (Görüşmeci 2)

“Diğer ülkelere baktığımızda ben nasıl bir kişi istiyorum, bu yetiştirmek istediğim kişinin profilini ne şekilde öğretmenler yönetir şeklinde bir eğilim var. Bu bakımdan sadece nicel verilere takılmıyorlar, nitel olarak da kişide bazı özellikler istiyorlar. Bizde de böyle bir şey var ama beden eğitimi öğretmenine Türk Tarihi bilgisi sorabiliyorlar, dünya görüşüyle ilgili, dini yönelimiyle ilgili sorular sorabiliyorlar. Ama bu böyle olmamalı alanıyla, öğretmenlik mesleğiyle ilgili, öğretmen nitelikleriyle ilgili sorular sorulması gerekiyor diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 3)

“Türkiye şartlarına baktığımızda en adil sistem şu anda uygulanan sistem gibi görünüyor ama sınav yükünün azaltılması gerekiyor. Bizde uygulanan mülakatta amaca yönelik olmayan sorular vardı, bu sebeple biraz daha standartlaştırılırsa Japonya’daki gibi örnek ders anlatımı şeklinde mülakat yapılabilir.” (Görüşmeci 4)

“Bizim sınav merkezi bir şekilde yapılıyor. Bizim ülke şartları düşünüldüğünde merkezi sınav olması adaletli bir şekilde alımın yapılması açısından daha doğru olduğunu düşünüyorum. Genel yetenek genel kültür ders yükü bizim alanımızda bu kadar çok olmamalı diye düşünüyorum. Eğitim bilimleri ve alan sınavının olması gerekiyor zaten. Mülakat belli kriterlerde ve adaletli yapılıyorsa mantıklı ama adaletli bir şekilde yapılmıyorsa genel bir sınavla yapılması daha doğru. (Görüşmeci 5)

“Türkiye’de sınav sadece teorik olarak yapılıyor, bu Türkiye için bir dezavantajdır. Son zamanlarda mülakat yapılmaya başlandı ancak mülakatlar çok ta amaca yönelik olarak yapılmıyor maalesef. KPSS sınavına baktığımızda her alanda temel düzeyde bilgimizin olması gerekiyor ama farklı alanlarda üst düzey bilgileri bilmeye gerek yok bu sebeple de sınavda her alanda temel düzeyde bilgiler test edilmelidir.” (Görüşmeci 6)

“Bizdeki öğretmenlik mülakatı KPSS sınavına göre yapılıyor. Bu sene kalkan mülakat vardı. Ancak mülakat denilince insanların aklına hep farklı şeyler geliyor. Bizde biraz daha yanlış kullanılıyor. Bu sebeple ben hep mülakata karşıydım. KPSS sınavını düşündüğümüzde şu anda alan sınavı var. Eskiden tüm öğretmenler aynı sınava girip atanıyordu. Şu anda en azından alan bilgisi test ediliyor ve ülkemiz için şu anda en uygun yöntem bu şekilde sınavla yapılması gibi görünüyor.” (Görüşmeci 7)

“Bizde önceden genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri sınavı vardı, şimdi alan bilgisi geldi. Bu sınav diğer bölümler için yeterli olabilir ancak bizim alanımız için bunların yanında bir uygulama sınavının da olması gerekiyor. Aslında baktığımızda Japonya ve Finlandiya bu şekilde yapıyor. Japonya’da da beceri testi ve örnek ders anlatımı var.” (Görüşmeci 8)

Atama kriterlerinden elde edilen **“yapılabilecek uygulamalar”** kodu incelendiğinde öğretim elemanlarının görüşleri; teorik sınav yükünün azaltılabileceği, örnek ders anlatımı şeklinde mülakat yapılabileceği, beceri testi uygulanabileceği, ancak bu uygulamaların yapılması durumunda duyulan ortak kaygının adaletsizlik ve haksızlıklar olduğu şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“KPSS sınavı bana göre nitelik açısından bir problem, yeterli derecede ölçmeye sahip değil. Alanlara özgü ayrı KPSS sınavlarının olması gerekiyor ve buna ilave olarak da uygulamada yeterlilik sınavının yapılması gerekiyor.” (Görüşmeci 1)

“Atama sınavında mutlaka uygulama sınavının olması gerekiyor. Teorik olarak bilgisi ölçüldükten sonra bunu uygulama da aktarabiliyor mu gösterebiliyor mu bunun da ölçülmesi gerekiyor. Eğitim bilimleri, alan sınavı ve uygulama sınavı olarak 3 aşamada yapılabilir sınav. Bunun dışında Finlandiya’da eyaletlere göre atama yapılıyor. Girmek istediğin okula başvuru yapıp onun sınavına gidiyorsun.

Merkezi sınavdan ziyade her okul kendi sınavını yapabilir. Bu da olumlu olabilir. Ancak bunun uygulanabilirliği bizim ülkemizde sıkıntı, gerçekten layığıyla uygulanacaksa yapılabilir, onun dışında uygulaması çok zor.” (Görüşmeci 2)

Nitel verilere göre öğretmen alınıyor. Bu oluşabilecek haksızlıkları ve adaletsizliklerin önüne geçilmesi açısından güzel ama nitel olarak öğretmenlik mesleğine uygunluğun ölçülebilmesi amacıyla objektif bir mülakat olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her bilgili insan öğretmen olamaz, bilmek ile öğretebilmek birbirinden farklı şeylerdir.” (Görüşmeci 3)

Aslında baktığımızda ülkeler arasında en uygun olan sistem Finlandiya'nın uyguladığı sistemdir. Merkezi bir atama yok herkes ihtiyacına uygun ve en nitelikli adayı seçmeye çalışıyor. Ancak günümüz şartlarında Türkiye'de uygulanması mümkün değildir.” (Görüşmeci 4)

“Japonya'da örnek ders anlatımı uygulaması çok güzel yapılabilir. Önemli olan öğretmenin bilgiye sahip olmasının yanında bu bilgileri aktarabilmesidir. Mülakat öğretmen seçimi için oldukça büyük bir önem taşıyor ama bizim ülkemizde şu anda yapılan mülakatlarda bile bu kadar eleştiri varken yapılmaması daha doğru diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 5)

“Bir öğretmen olarak atanacak birinin kendini ifade etme yeteneği yani iletişim becerisinin bence ölçülmesi gerekiyor. Bu sebeple doğru kullanılabilmesi şartıyla mülakat olması gerekiyor.” (Görüşmeci 6)

“Japonya'daki örnek ders anlatımına bakıldığında oldukça iyi bir uygulama gibi görünüyor ancak bunun uygulaması ülkemizde biraz sıkıntılı gibi duruyor. Atama için lisans puanları alınırsa yine ortaya çok farklı şeyler çıkabilir, ülkemizde maalesef birçok şey suistimal edilebiliyor. Böyle bir durumda birçok üniversite öğrencilerin ortalaması yüksek olsun diye fazladan not verecektir. Öğrencilerin yaptığı stajlarda farklı şekillerde değerlendirmeler yapılabilir ve bu değerlendirmeler öğretmenlik seçiminde bir şekilde oraya eklenebilir. Buna göre bir sistem düzenlenebilir ama şu anda KPSS onun yanında alan bilgisi bunun yanında dediğim gibi öğretmenin staj süresinde yaptığı çalışmalar olabilir ya da mesela Finlandiya'da yüksek lisans yapıyorlar ya öğretmen adaylarından belli şekillerde çalışmalar beklenebilir ve bu çalışmalara notlar verilebilir. Bu çalışmalar yayın olabilir ya da staj yaparken yaptığı projeler, gönüllü yaptığı çalışmalardan notlar

eklenebilir. Asıl atama şekli Finlandiya’da olduğu gibi benim düşünceme göre ama bunun ülkemizde uygulanması çok zor. Uygulanabilmesi için önce buna göre alt yapının oluşturulması gerekiyor.” (Görüşmeci 7)

“Bizde de kesinlikle Japonya gibi beceri testi olması gerekiyor yani bir uygulamanın yapılması gerekiyor. Alan sınavı + fiziksel yeterlilik testi şeklinde olması gerekiyor. Atanırken teorik sınavı çalışarak herkes yapabilir. Ancak uygulama sınavını herkes yapamaz. Bence üniversiteden mezun olmak için ayrı bir sınavın yapılması gerekiyor. KPSS’den önce mezuniyet sınavının yapılması gerekiyor. Ancak Finlandiya’ya baktığımızda Finlandiya’daki sistem Türkiye’de uygulanamaz.” (Görüşmeci 8)

4.6. Belirlenen Öğretmen Yeterliliklerinin Benzerlik ve Farklılıkları Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 15

Öğretmen Yeterlilikleri

Türkiye*	Mesleki Bilgi	<p><i>Alan Bilgisi</i> – Alan ile ilgili konuları ve kavramları analiz edebilmeli, temel kuramların alanına yansımalarını yorumlayabilmeli, alanıyla ilgili temel bilgileri ve kaynakları sınıflandırabilmeli, alanına ilişkin araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilmeli ve milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlayabilmelidir.</p> <p><i>Alan Eğitimi Bilgisi</i> – Alanının öğretim programını açıklayabilmeli, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirebilmeli, öğretimde kullanabileceği farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırabilmeli, süreç içerisinde kullanabileceği ölçme ve değerlendirme yöntemlerini değerlendirebilmeli, öğretim süreçlerinde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanabileceğine karar vermemelidir.</p> <p><i>Mevzuat Bilgisi</i> – Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklayabilmeli, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklayabilmeli, Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirebilmeli, öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı açıklayabilmeli ve paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt edebilmelidir.</p>
	Mesleki Beceri	<p><i>Eğitim Öğretimi Planlama</i> – Planlarını öğretim programına uygun bir şekilde hazırlayabilmeli, öğretim sürecini planlarken çevresel şartlar, maliyet ve zaman gibi unsurlara dikkat etmeli, öğretim planlarını öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sosyokültürel özelliklerine dikkat edecek şekilde esnek biçimde hazırlamalı ve öğretim sürecini planlama esnasında milli ve manevi değerleri dikkate almalıdır.</p> <p><i>Öğrenme Ortamları Oluşturma</i> – Güvenli öğrenme ortamını düzenleyebilmeli, kazanımlarla uyumlu materyaller hazırlayabilmeli ve öğrenme ortamlarını bu doğrultuda düzenlemeli, öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde oluşturabilmeli, hazırladığı öğrenme ortamları demokratik öğretime uygun olmalı ve üst düzey becerilerin gelişmesine olanak sağlamalıdır.</p> <p><i>Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</i> – Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilmeli, öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı, eğitim faaliyetleri için gerekli kişi, kurum ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmalı, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmalı ve sınıfta istenmeyen durumlarda etkin ve yapıcı olmalıdır.</p> <p><i>Ölçme ve Değerlendirme</i> – Alanına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır, ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmalı, objektif ve adil olmalı, sonuçlara göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geri dönüşlerde bulunmalı ve bu sonuçlara göre öğretme ve öğrenme sonuçlarını yeniden düzenler.</p>
	Tutum ve Değerler	<p><i>Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</i> – Çocuk ve insan haklarını savunmalı, farklılıklara saygılı, öğrencilerin milli-manevi değerlere saygılı ve evrensel değerlere açık bireyler olacak şekilde yetişmelerine katkıda bulunur, doğal çevre, tarihsel ve kültürel mirasın korunması hususunda duyarlıdır.</p> <p><i>Öğrenciye Yaklaşım</i> – Öğrencilere insan ve birey olarak değer vererek her öğrencinin</p>

öğrenebileceği görüşündedir, öğrenciler kişisel gelişim ve gelecek planlaması yaparken rehberlik eder, öğrenciler için bir rol model olmalıdır.

İletişim ve İş Birliği – Türkçeyi kuralara uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeli, etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, empati ve hoşgörüyü önem vermeli, bilgi ve deneyim paylaşımına açık olmalı, eğitim ve öğretim faaliyetleri sürecinde aileler ile iş birliği içinde olmalı, okul gelişimi yönündeki faaliyetlere aktif katılım sağlamalıdır.

Kişisel ve Mesleki Gelişim – Mesleğini severek yapmalı, öz değerlendirme yapabilmeli, kişisel ve mesleki gelişimine önem vermeli, kişisel bakım ve sağlığını önemsemeli, kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmalı, meslek etik ilkelerine uymalı, Türkiye ve dünya gündemini takip etmelidir.

Japonya**

Öğretmen yeterlikleri üç aşamalı olarak kategorize edilmiştir. Bunlar mesleğe ilk adım evresi, deneyim kazanmış öğretmenler ve yöneticilerin olduğu aşamadır. Ana hatlarıyla bakıldığında öğretmenler ilk aşamada temel teorik içeriklere ve uygulamalı öğretim becerilerine sahip olmalıdırlar. İkinci aşamada öğretmenliğe başlarken var olan niteliklerini geliştirmiş olmaları, okul yönetimine dair önemli bir rol üstlenmeleri ve genç öğretmenlere tavsiye ve yardım etme gibi liderlik rolüne sahip olmalıdırlar. Üçüncü aşama yönetim düzeyi olarak görülmektedir. Bu aşamada öğretmenler okul, toplum ve çocukların ihtiyaçları düzeyine göre özgünlük ve yaratıcılık içeren eğitim faaliyetleri geliştirmek için eğitim felsefesi anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Genel öğretmen yeterlikleri şu şekildedir:

1. Her zaman gerekli nitelik ve yeteneklere sahip birer eğitimci olarak misyon duygusu, insan büyümesi ve gelişimi hakkında derin bir anlayışa sahip olmalıdır. Çocuklar ve öğrenciler için eğitim sevgisi konularında uzmanlaşmış olmalıdırlar.
2. Gelecekte ihtiyaç duyulacak küresel bakış açısına sahip olmalıdırlar. Eğitime uygun bir anlayış, öğretmenlik mesleğine bağlılık, birlik duygusuna sahip, konu rehberliğine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarda uzmanlaşmış olmalıdır.
3. Güçlü alan uzmanlıklarına sahip ve kendine özgü bir imaja sahip olmalıdırlar. Tek tip öğretmen modelinden kaçınılmalıdır. Bununla beraber bütün öğretmenlerde bulunması gereken temel nitelik ve yeteneklere sahip olmak ve bu nitelik ve yeteneklerin geliştirilmesine öncülük ederek uzmanlık ve bireyselliklerinin geliştirilmesi devamlı olmalıdır.
4. Öğretmenlik mesleğine büyük bir tutkuyla bağlı olmak ve çocuk sevgisine sahip olunmalıdır.
5. Güvenilir, çocukları anlama becerisine sahip, dersi yürütebilme, sınıfta kontrol edebilme ve ders materyallerini kullanabilme yeterliliğine sahip olmalıdır.
6. Sosyal, yüksek iletişim becerilerine sahip, iyi kişilik özelliklerine sahip, diğer meslektaşlarla uyum ve iş birliği içinde ve üst düzey mesleki yeterliliğe sahip olunmalıdır.

Finlandiya***

1. Tüm öğretmenlerin yüksek lisans eğitimini tamamlamış olması gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin alanlarındaki akademik yeterliliğin yanında pedagojik çalışmalar ve rehberlik çalışmaları yeterliklerine sahip olmalıdırlar.
3. Öğretmenlerin problem çözücü olması gerekir ve yeni yaklaşımlar keşfetmesi teşvik edilir.
4. Temel eğitim düzeyinde standart testlerin olmamasından dolayı öğretmenler kendi derslerinin değerlendirilmesinden sorumludurlar.
5. Okullarda yenilik, yaratıcılık ve bağımsızlık çok önemlidir ve teknolojiye öğrenmeyi desteklemek için bir araç olarak görülmektedir. Bu sebeple teknolojiyi etkili kullanabilmeli ve eğitime entegrasyonunu sağlayabilmelidirler.
6. Fince ve İsveççe olmak üzere iki resmi dil kullanılması dolayısıyla öğretmenlerin atanacakları okulun eğitim dilini çok iyi derecede bilmelidirler. Bu üniversiteden alınan bir belge veya tam hakimiyet gösteren bir dil sınavıyla gösterilebilir. Fince veya İsveççe eğitim veren üniversitelerden mezun olanlar için ek bir dil belgesine ihtiyaç yoktur.
7. Öğretmenler daima velilerle iş birliği içinde olmalı; ders değerlendirmeleri, öğrenme hedefleri, okul öğrenme ortamı, çalışma yöntemleri, çocukların devam bilgisi ve öğrenmesi gereken konularla ilgili velilerle bilgi paylaşımında bulunmalıdır.
8. Eğitim kurulunun; İzlanda, Danimarka, İsveç ve Norveç'te alınan öğretmenlik eğitimi temeline göre uygunluk sertifikası verdiği kişiler ders vermeye hak kazanmaktadır.
9. Üniversitede alınan alan eğitimi en az 120 kredi olmalıdır.
10. 60 kredilik pedagojik eğitimi veya buna karşılık gelen 35 haftalık öğretmenlik

*Bilgiler MEB sayfasından alınmıştır.

**Bilgiler MEXT sayfasından alınmıştır.

***Bilgiler Finlex ve FinCEED sayfasından alınmıştır.

Tablo 15'e bakıldığında Türkiye'de öğretmen yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. *Mesleki bilgi*; öğretmen adayının alanındaki konu ve kavramlara hakim olmasını, alanındaki kaynakların sınıflandırmasını yapabilmesini, alanındaki öğretim programlarını açıklayabilmeyi ve ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirebilmesini, kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırabilmeyi, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeyi, bireysel hak ve sorumluluklarını açıklayabilmeyi, T.C. anayasasını açıklayabilmeyi, öğretmenlikle ilgili mevzuatı açıklayabilmeyi kapsamaktadır. *Mesleki beceri*; öğretmen adaylarının öğretim programlarına uygun plan oluşturmalarını, çevresel şartlar, maliyet ve zaman gibi unsurlara dikkat edilmesini, güvenli ortam düzenleyebilmelerini, öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını, öğretme sürecinde zamanın etkili kullanılmasını, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hazırlanmasını ve kullanılmasını kapsamaktadır. *Tutum ve değerler*; çocuk ve insan haklarını savunmayı, farklılıklara saygılı olmayı, her öğrencini öğrenebileceğini savunmayı, öğrencilere rehber ve rol model olmayı, etkili iletişim yöntem ve teknikleri kullanabilmeyi, öz değerlendirme yapabilmeyi ve gündemi takip etmeyi kapsamaktadır.

Japonya'da öğretmen yeterlikleri üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar mesleğe ilk adım evresi, deneyim kazanmış öğretmenler ve yöneticilerin olduğu aşamadır. İlk aşamada öğretmen adayları temel teorik içerikler ve uygulamalı öğretim becerilerine sahip olmalıdırlar. İkinci aşamada mesleğe başlarken sahip oldukları nitelikleri geliştirmiş olmaları, okul yönetimine dair önemli roller üstlenmeli ve genç öğretmenlere yol gösterici olmalıdırlar. Üçüncü aşama yönetim düzeyi olarak görülmektedir. Bu aşamadaki öğretmenler okul, toplum ve çocukların ihtiyaçları düzeyinde özgünlük ve yaratıcılık içeren eğitim faaliyetleri geliştirebilmek için eğitim felsefesi anlayışını benimsemiş olmalıdırlar. Genel yeterlikler ise şu şekildedir: insan büyümesi ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmalı, küresel bakış açısına sahip olmalı, öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmış olmalı, kendine özgü bir imaja sahip olmalı, tek tip öğretmen modelinden kaçınmalı, mesleğine büyük bir

tutkuyla bağı ve çocuk sevgisine sahip olmalı, yüksek iletişim becerilerine sahip, üst düzey mesleki yeterliliğe sahip olmalıdır.

Finlandiya’da tüm öğretmenlerden yüksek lisans seviyesinde eğitimin tamamlanmış olması istenmektedir. Alan yeterliliğinin yanında pedagojik çalışmalar ve rehberlik çalışmaları yeterliliklerine sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin problem çözücü olması beklenmektedir. Öğretmenler ders değerlendirmesi yapabilmelidirler. Teknolojiyi etkili kullanabilmeli ve eğitime entegrasyonunu sağlayabilmelidirler. Öğretmenler daima velilerle iş birliği içinde olmalıdır. Üniversite süresi boyunca en az 120 kredi tamamlamış olmalıdır. Bunun yanında 60 kredilik pedagojik eğitimi veya buna karşılık gelen 35 haftalık öğretmen pedagojik eğitiminin tamamlanmış olması gerekmektedir.

4.2.1.2. Kategori 2. öğretmen yeterlilikleri. (Eğitim sevgisi, Uygulama düzeyi, Özgünlük ve uzmanlık, Problem çözücü-araştırmacı öğretmen, İletişim becerisi, Küresel bakış ve teknolojiyi kullanabilme, MEB-YÖK iş birliği)

Öğretmen yeterliliklerinden elde edilen “**eğitim sevgisi**” kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri; eğitim sevgisinin, çocuk sevgisinin önemine vurgu yapıldığı özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Baktığımızda Japonya’da eğitim sevgisinden bahsediyor ancak bizim yeterliliklerimize baktığımızda böyle bir vurguya sahip değil. Bu işi yapan birisi olarak eğitim sevgisi benim için her şeydir.” (Görüşmeci 1)

“Japonya’ya baktığımız zaman sevgi, zaten onların kültüründe de sevgi, saygı çok önemlidir ya burada o dikkatimi çekti. Japonya’da genellikle sevginin değerlendirilmesi tarzında özelliklere sahip.” (Görüşmeci 2)

“Japonya kendi kültürünü yansıtacak şekilde çocuk sevgisi, eğitim sevgisi konularında faaliyet göstermiş.” (Görüşmeci 4)

Öğretmen yeterliliklerinden elde edilen “**uygulama düzeyi**” kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri; kağıt üzerinde hazırlanmış olan programın çok iyi olduğu ancak bunun uygulama kısmında büyük problemler olduğu şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Oradaki ifadeler bile aslında bize farkı hissettiriyor. Mesele mesleğe ilk adım dediğin zaman beniz aklıma bizde olan mesleki bilgi, mesleki beceri gibi çok teknik kavramlar gelmiyor. Aslında burada insanı kanyla canıyla mesleğin içinde istiyor. Çünkü öyle başlatıyor mesleğe ben böyle düşünüyorum. Sözde benzer özde farklı dediğim kısım bu. Benzer kavramlar var gibi görünüyor ama benzer değil aslında birbirinden çok farklı buluyorum bu anlayışı. Bizdeki yeterliliklerin çok fazla uygulamaya konulduğunu düşünmüyorum. Sadece kağıt üzerinde varlar.”
(Görüşmeci 1)

“Burada öğretmen yeterlilikleri denilince her şey mükemmel görünüyor gerçekten. Yani Türkiye’ye baktığımızda her şey mükemmel görünüyor. Ölçme değerlendirmede mesela şunları yapar, öğretim sürecinde şunları yapar. Bunları yapabiliyorsa zaten her şey mükemmel ama bunları uygulama konusunda eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Türkiye’de özellikle bununla ilgili eksiklikler var. Japonya’da mesela üç aşamalı yapılmış. Türkiye’ye baktığımızda her şeyin olması bekleniyor. Türkiye’de eksik nokta bunların uygulamaya aktarılması zaten. Japonya ve Finlandiya’da bu yeterliliklere sahip olacak deniliyorsa gerçekten o yeterliliklere sahip olarak atıyor.” (Görüşmeci 2)

“Bizim başlıklara bakıldığında hepsinden daha kapsayıcı görünüyor ama biz bu kapsayıcılığın içini dolduramıyoruz. Bunlar sadece kağıt üzerinde duruyor. Hiçbir öğretmenin bunlar üzerinden bir eğitim veya faaliyet gösterdiğini düşünmüyorum. Bizdeki faaliyetler yüzeysel görünüyor.” (Görüşmeci 4)

“Öğretmen yeterlilikleri hakkında çok güzel şeyler hazırlamışlar bizim ülkemiz adına çok güzel kriterler, beceriler bulunuyor. Fakat bunu uygulamada ne kadar başarılıyız onu tam olarak bilmiyorum. Uygulanıyorsa bence çok iyi öğretmenlerimiz öğrencilerimiz olabilir. Ama ondan çok emin değilim.” (Görüşmeci 5)

“Teorik olarak baktığımızda her şeyi yazmışız aslında ama uygulamada yeterli değiliz. Çok güzel bir şekilde yazmışız ama uygulamaya ne kadar aktarabiliyoruz. Ben yeterince aktarabildiğimizi düşünmüyorum. Zaten burada odaklanmamız gereken temel amaç insan yetiştirmek olmalı. Türkiye’nin, Japonya’nın ve Finlandiya’nın niteliklerine baktığımızda az çok aynı yeterlilikleri görüyoruz. Teorik olarak aynı şeylerden bahsediyoruz ama uygulama kısmında biz eksik kalıyoruz.”
(Görüşmeci 7)

“Burada eğitim alma süresi ya da alınan eğitime göre yeterlilikler belirlenirken Türkiye’de önceden belirlenmiş yeterlilikler var. Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi bunlar kağıt üzerinde olan şeyler bunların uygulamayla alakası yok, sadece teorik olarak kağıt üzerinde yazan yeterlilikler bunlar herhangi bir şekilde ölçülmüyor zaten. Yeterlilik alanına baktığımızda bizimkiler kağıt üzerinde onlarda uygulama şeklinde yapılıyor.” (Görüşmeci 8)

Öğretmen yeterliliklerinden elde edilen **“özgünlük ve uzmanlık”** kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri; diğer ülkelerde öğretmenlerin kendine özgü bir imaj oluşturması, alanlarında uzmanlaşması ve yaratıcı olmalarının beklendiği ancak Türkiye’de bu özeld bir vurguya rastlanmadığı şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Kendine özgü bir imaja sahip olmak, kendi farkındalığından bahsediyor. Uzmanlık ve bireysellik; bu aslında hepsini kapsıyor, bizde böyle bir kapsayıcılık yok her şey ayrı ayrı belirtilmiş.” (Görüşmeci 1)

“Japonya’ya baktığımızda öğretmenlerin özgünlüklerinin değerlendirilmesi isteniyor.” (Görüşmeci 2)

“Japonya’da öğretmenlerin kendi imajını oluşturması ve özgün olması isteniyor. Japonya genel anlamda bireye özgü hareket ediyor. Verilen eğitimlere baktığımızda bu doğrultuda ilerliyor.” (Görüşmeci 4)

“Japonya üç aşamalı şekilde yapıyor. İlk evre, olgunlaşma deneyim kazanma evresi ve yönetici evresi şeklinde. Yeni başlayan bir öğretmenin deneyim sahibi öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanması yardım alması çok iyi.” (Görüşmeci 5)

“Öğretmen yeterliliklerine baktığımızda özellikle Japonya’da özgünlük ve yaratıcılık bekleniyor. Fakat Türkiye’ye baktığımızda KPSS’den iyi bir puan aldıysa grisi pek önemsenmiyor. Japonya bu anlamda özgün ve yaratıcı öğretmenler bekliyor.” (Görüşmeci 6)

“Aslında ülkemize baktığımızda bu bizde de var. Uzman öğretmen, başöğretmen şeklinde ama bizde uzman öğretmen, başöğretmen kriterleri çok farklı şekilde ele alındı. Yapılan sınava baktığımızda öğretmen niteliklerini ölçebilecek düzeyde değildi. Teorik olarak doğru yaptığımız şeyler var ancak uygulama olarak doğru olduğunu söyleyemeyeceğim.” (Görüşmeci 7)

“Japonya’ya baktığımızda aşamalı bir sistem var. Deneyim kazandıkça değer kazanıyor ya da bilgisi artıyor. Bizde KPSS’yi geçen bu bilgilere sahipmiş gibi hemen öğretmen olarak atanıyor. Finlandiya’da yüksek lisans yaptırıyorlar. Yüksek lisans yaptıktan sonra zaten belli bir aşamaya geliyor. (Görüşmeci 8)

Öğretmen yeterliklerinden elde edilen **“problem çözücü-araştırmacı öğretmen”** kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri; diğer ülkelerin akademik bilgiye ve öğretmenlerin araştırmacı bir yapıda olmalarının istendiği, problem çözücü ve keşfedici olmaları istendiği, ancak Türkiye’nin yeterliliklerine bakıldığında bununla ilgili bir vurguya rastlanmadığı şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Finlandiya’da eğitim zaten daha çok akademik ve yüksek lisansa yönelik. Daha çok akademik ve pedagojik bağlamda; problem çözücü, stratejik düşünme gibi bu tarz becerilerin yeterliliklerin olması bekleniyor. Japonya’da ya da Finlandiya’da pedagojik çalışmalar yapmaları isteniyor. Finlandiya’da yüksek lisans yapmaları istendiğinden tez yazıyorlar, araştırma yapmaları bekleniyor, uygulama yapmaları gerekiyor. Bunları yapmadan zaten mezun olamıyorlar.” (Görüşmeci 2)

“Finlandiya’da akademik açıdan önemli maddelere yer vermiş. Bir öğretmen ne kadar donanımlı olursa bilgi aktarma konusundaki başarısı artar bu sebeple akademik eğitime önem verilmelidir.” (Görüşmeci 4)

“Finlandiya’ya baktığımızda tamamen akademik anlamda şartlar belirlemiş.” (Görüşmeci 5)

“Finlandiya’ya baktığımızda lisans eğitiminin üzerine ileri düzeyde dersler almış yani yüksek lisans yapmış öğretmenler gerekiyor. Bu da tabii ki öğretmen niteliğinin artırılması açısından olumlu bir durum.” (Görüşmeci 6)

“Japonya ve Finlandiya’da öğretmenlerin problem çözücü olması ve yeni yaklaşımlar keşfetmesi beklenir. Keşfedici olması isteniyor, mutlaka bununla ilgili çalışmalar yapıyorlardır. Öğretmenlere bir problem verip çözülmesini istiyor ya da problem çözücü yaklaşımlar kullanılarak derslerini işliyorlardır. Ancak bizim uygulama kısmımızda çok büyük sıkıntılar var. Bizi Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerden ayıran en büyük fark bence onlar yazdıklarını büyük bir oranda uyguluyorlar. Biz ise yazılanların birçoğunu yapamıyoruz.” (Görüşmeci 7)

Öğretmen yeterliliklerinden elde edilen “**iletişim becerisi**” kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri; öğretmenin yüksek iletişim becerisine sahip olması gerektiği ancak Türkiye’de bununla ilgili bir çalışma yapılmadığı ve sınavlarda da bunun ölçülemediği şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenin iletişim becerisi yüksek olmalı. Velilerle iş birliği her şey hatta senin burada sunduğun iki alt problemde de vardı. Ebeveyn ile ilişki hiçbir zaman kopmamalı. Üniversitenin bile dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bizim bu konuda ebeveynler ile diyalog halinde olmamız gerektiğine inanıyorum. Farklı kademeler var Japonya, Finlandiya, Almanya ya da Norveç’te yukarıya çıktığında iç içe ilişkiler oluyor.” (Görüşmeci 1)

“Finlandiya’nın dil eğitimine önem vermesi çok iyi. Yüksek iletişim becerileri istiyorlar bu öğretmenler için en önemli kriterlerden biri oldukça mantıklı bir şart.” (Görüşmeci 5)

Öğretmen yeterliliklerinden elde edilen “**küresel bakış ve teknolojiyi kullanabilme**” kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerine göre; diğer ülkelerin yeterliliklerinde öğretmenlerin küresel bakışa sahip olmalarının istendiği ve bu doğrultuda çalışmalar yapıldığı, günümüzde hayatın vazgeçilmezi olan teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar yaptıkları, ancak Türkiye’de bu alanlarla ilgili bir çalışmanın varlığı saptanamadığı, bunun önemi üzerinde durulması gerektiği ve bununla ilgili çalışmaların yapılmasının gerekliliğini belirttikleri özeti yapılabilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Küresel bakış açısına sahip olmak: küresel dediğin zaman global demek dünya vizyonuna sahip olmak demek, bizde bunu göremiyorum.” (Görüşmeci 1)

“Baktığımızda diğerlerinden farklı olarak Japonya’da küresel bakışa sahip olmalarını istiyorlar. Finlandiya bu konuda biraz daha ileride olduğu için tez yazma, teknolojiyi kullanabilme ve eğitime entegrasyonunu istiyorlar.” (Görüşmeci 3)

“Japonya’da evrensel bir bakış açısını sağlama konusunda faaliyetler veriliyor. Finlandiya’da teknolojiyi etkin kullanmaya yer verilmiş. Bu mümkün olduğunca her alana yansıtılmalıdır. Bizim yeterliliklerimizde böyle bir şey yok, bu öğretmen yeterliliklerimize dahil edilmelidir. Bizim hocalarımızın teknolojiyi kullanma

konusunda eksiklikleri olduğu için belli bir süre sonra günümüz dünyasıyla iletişimi kopuyor. O yüzden bu iletişimin sağlanabilmesi için bu madde bize uyarlanabilir. Teknolojiyi etkin kullanma ve eğitime entegrasyonu konusunda özellikle hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmen yeterliliklerinde akademik bilgi ve teknolojiyi ile ilgili bir başlık oluşturulmalıdır.” (Görüşmeci 4)

“Aslında baktığımızda bizim de teknoloji ile ilgili seçmeli derslerimiz ya da her konu ile ilgili seçmeli derslerimiz var ama öğretim elemanlarının ders yükü çok fazla. Bu sebeple de seçmeli dersleri çeşitlendiremiyoruz. Aslında seçilebilecek 20 ders varken biz sadece 2 ders açabiliyoruz. Ders konusunda çeşitlilik var ama uygulamaya koyamıyoruz.” (Görüşmeci 6)

Öğretmen yeterliliklerinden elde edilen “**MEB-YÖK iş birliği**” kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri şu şekilde özetlenebilir; diğer ülkelerde yükseköğretim kurumları ile okulların birbiriyle entegre çalıştığı bu sebeple de istenen yeterlilikler ile öğretmen adaylarının aldığı eğitimlerin birbiriyle uyumluluk gösterdiğini ancak Türkiye’de MEB ile YÖK arasında yeterli derecede entegrasyon sağlanamadığı için MEB’in istediği yeterlilikler ile YÖK tarafından düzenlenen eğitimler birbiriyle uyum sağlayamamaktadır. Bu sebeple de öğretmenler istenilen yeterliliklere sahip olamamaktadırlar. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Bu ülkelerin yeterliliklerine baktığımızda zaten tutarlı ama bizde istenen yeterlilikler ve verilen eğitim bağdaşmıyor. Bizdeki hedefler gerçekçi değil çünkü verdiğimiz eğitimle hiçbir şekilde uyuşmuyor.” (Görüşmeci 2)

“Japonya ve Finlandiya’ya baktığımızda sahip olmaları istenilen yeterlilikler üniversite sürecinde veriliyor ama bizde bu konuda eksiklikler var. Milli Eğitim ve YÖK arasında kopukluk var. Bizim genel anlamda bütün kurumlarımızda entegrasyon yok.” (Görüşmeci 3)

4.7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerindeki Benzerlik ve Farklılıklar Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 16

Hizmet İçi Eğitim

Türkiye*	<p>Hizmet içi eğitim planlanırken Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri referans olarak kullanılmaktadır. Hizmet içi eğitim MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından programlanmaktadır. Hizmet içi eğitim ilkeleri</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hizmet içi eğitim süreklilik arz eder. 2. Personelin mesleki gelişim ihtiyaçları dikkate alınır ve personelin mesleki gelişimleri izlenir. 3. Eğitime katılacak personelin göreviyle uyumluluk göstermelidir. 4. Yetişkin eğitiminin gerektirdiği özellikler doğrultusunda hazırlanır. Hizmet içi eğitim programları sürekli değerlendirmeye tabi tutulur ve geliştirilir. 5. Kamu kurum ve kuruluşları ile gerekli hallerde uzmanlık alanlarıyla sınırlı olmak üzere iş birliği yapılır.
Japonya**	<p>Hizmet içi eğitim Bakanlık ve Valilik gibi Yerel Yönetim tarafından gerçekleştirilir ve genel anlamda hizmet içi eğitimin amacı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirebilmektir.</p> <p>Bakanlık tarafından gerçekleştirilen eğitimler ulusal düzeyde ve öğretmenler için eğitim ve müdür ve müdür yardımcıları için olmak üzere iki kategoride gerçekleştirilir. Düzenli olarak yapılan eğitimler ve acil durumlar için yapılan eğitimler olarak adlandırılabilir. Düzenli olarak yapılan eğitimler genel anlamda gelecekte açılacak bir derse yönelik rehberlik etme, liderlik eğitimleri, teknolojik gelişmeler doğrultusunda ve yurt dışı görevlendirmeleri ile ilgili eğitimlerdir.</p> <p>Yerel yönetimler tarafından verilen eğitimler içeriğin Bakanlık tarafından belirlendiği eğitimler ve yerel yönetimlerin kendi hazırladıkları eğitimlerdir. İçeriğin bakanlık tarafından belirlendiği eğitimler öğretmenlerin kıdem yılına göre değişen eğitimlerdir. Bu eğitimler eğitim merkezi tarafından gerçekleştirilir. Öğretim yönergeleri ve öğrenci rehberliği konularında eğitimler gerçekleştirilir. Yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilen eğitimler belediyeler tarafından yapılan eğitimler, okul tarafından gerçekleştirilen eğitimler ve öğretmenlerin kendi gerçekleştirdikleri eğitimler olarak kategorize edilebilir.</p>
Finlandiya***	<p>Hizmet içi eğitimler; devlete ait eğitim merkezleri, üniversitelerin bünyesindeki sürekli eğitim merkezleri, meslek öğretmeni yetiştirme merkezleri, üniversite yaz okullarında ve çeşitli özel kuruluşlar olmak üzere birçok yerde gerçekleştirilebilmektedir. Devlet öğretmenlerin hizmet içi eğitimini gerçekleştirebilmesi amacıyla her bir öğretmen için okullara yıllık ödenekler verir. Hizmet içi eğitim programlarının içeriği, eğitimi gerçekleştirecek kurum tarafından belirlenmektedir. Eğitimin içeriğine devlet tarafından hiçbir şekilde müdahale edilmemektedir.</p>

*Bilgiler MEB sayfasından alınmıştır.

**Jacobs, Fujita, Tabata, Abbasioglu, Tripod kaynaklarından yararlanılmıştır.

***NCEE (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi), Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu kaynaklarından yararlanılmıştır.

Türkiye’de hizmet içi eğitimler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri referans alınarak planlanmaktadır. Hizmet içi eğitimler MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmakta ve yürütülmektedir. Bu eğitimler süreklilik arz etmekte, personelin mesleki gelişim ihtiyaçları dikkate alınır. Eğitimler katılacak olan personelin görevleriyle uyumluluk göstermeli ve sürekli gelişmeye açık olmalıdır.

Japonya’da hizmet içi eğitimler bakanlık ve valilik gibi yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi eğitimlerin genel genel amacı öğretmenlerin

mesleki yeterliliklerinin geliştirilmeye çalışılmasıdır. Bakanlık tarafından gerçekleştirilen eğitimler ulusal düzeydedir. Öğretmenler için eğitim ve müdür ve müdür yardımcıları için eğitim olmak üzere iki kategoride gerçekleştirilir. Düzenli yapılan eğitimler ve bunların yanında acil durumlarda yapılan eğitimler vardır. Yerel yönetimler tarafından yapılan eğitimler iki farklı şekilde gerçekleşir. Bunlar içeriğinin bakanlık tarafından belirlendiği eğitimler ve yerel yönetimlerin kendi hazırladığı eğitimlerdir. İçeriğin bakanlık tarafından hazırlandığı eğitimler genel anlamda kıdem yılına göre düzenlenen eğitimlerdir. Yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilen eğitimler; belediyeler, okul veya öğretmenlerin kendi gerçekleştirdikleri eğitimler olarak adlandırılabilir.

Finlandiya’da hizmet içi eğitimler; eğitim merkezleri, üniversiteler, yaz okulları ve çeşitli özel kuruluşlar olmak üzere birçok yerde gerçekleştirilmektedir. Devlet hizmet içi eğitimlere büyük önem vermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini gerçekleştirebilmeleri amacıyla her bir öğretmen için okullara yıllık ödenek verir. Hizmet içi eğitim programlarının içeriği, eğitimi gerçekleştirecek kurum tarafından belirlenmektedir ve devlet eğitimin içeriğine hiçbir şekilde müdahalede bulunmamaktadır.

4.2.1.3. Kategori 3. hizmet içi eğitim. (Uygulama-denetim ve değerlendirme, Eğitimlerin verimlilikleri, Yetkili Kurumlar, Öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumu)

Hizmet içi eğitimlerden elde edilen “**uygulama-denetim ve değerlendirme**” kodu incelendiğinde, öğretim elemanları; hizmet içi eğitimlerin düzenli, denetimli ve zorunlu olması gerektiği, branşlara göre verilen eğitimlerin düzenlenmesi ve verilecek eğitimlerin uygulanacak bölgenin çevresel şartlarına göre düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak Türkiye’de uygulanan hizmet içi eğitimler merkezden hazırlanıp her yerde aynı şekilde uygulanmaktadır. Denetimi sağlanmamakta ve yapılan eğitimlerde ölçme değerlendirme yapılmamaktadır. Bu sebeple de eğitimlerden istenilen verim alınamadığı özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Hizmet içi eğitimlerin düzenli, denetimli ve zorunlu olması gerekiyor tercih meselesi olmamalıdır. Çünkü çok rahat olması dediğim gibi bizi zorluyor. Kesinlikle denetime tabi tutulmalı ve zorunlu olmalı. Kendi içinde değerlendirmeye tabi

tutulduğu ve denetlendiği zaman kişinin artık hizmet içi eğitiminin dozunun azaltılması ve sonlandırılması kararları alınabilir. Hizmet içi eğitimler değerlendirmeye tabi tutulmalı ve bu değerlendirmeler uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.” (Görüşmeci 1)

“Bütün öğretmenlere branş gözetilmeksizin aynı eğitim veriliyor. Bu eğitimin içeriği ile ilgili bir farklılık yok. Biraz tek tip eğitimden ziyade öğretmenlerin eğitimlere ihtiyaçları doğrultusunda katılım sağlamalıdır. Her ildeki üniversitelerle; ortaokul ve liselerin iş birliği içerisinde çalışması gerekiyor Türkiye’deki en büyük eksikliklerden biri bu. Akademi camiası ve uygulama alanındaki okulların arasındaki uçurum çok fazla. Bir çatışma ortamı oluyor ve bu istenen bir şey değil. İş birliği içerisinde çeşitli projelerin yapılması gerekiyor, birbirimizden bilgi alışverişinde bulunmamız gerekiyor. Uygulama yönünden onlara destek olmamız gerekiyor. Hizmet içi eğitimler noktasında nasıl olması gerektiğiyle ilgili bizim görevimiz sadece akademik yayınları yapıp oturmak değil, akademik yayını uygulamaya koymak için bizim de onlara ihtiyacımız var. Bu karşılıklı bir şey aslında.” (Görüşmeci 2)

“Göreve yeni başlamış bir öğretmenle 10 senelik bir öğretmenin bilgi düzeyi ve ihtiyaçları farklıdır. Teknolojiyi kullanım düzeyi farklıdır. Bu eksik kalan yerleri MEB hizmet içi eğitimlerle tamamlamalıdır. Öğretmenleri güne hazırlamalıdır.” (Görüşmeci 3)

“Bizdeki maddeler daha çok yazmak için yazılmış veya yüzeysel bir şekilde ifade edilmiş gibi duruyor. Uygulama noktasında eksiklikler var, düzenli bir şekilde uygulanmıyor. Japonya ve Finlandiya’ya baktığımızda daha amaca yönelik ve bireysel eğitimler yapılıyor. Bizim temel sıkıntımız her şey yüzeysel, bir şeyi tam yapamıyor olmak. Bu öncü ülkelerin yaptıkları takip edilebilir ve ülkemize göre yenilenebilir.” (Görüşmeci 4)

“Japonya’da özellikle öğretmen yeteneklerinde özgürlük bekleniyor. Eğitim çeşitlendirilmiş durumda. Finlandiya’da da eğitimler oldukça çeşitlilik gösteriyor. Türkiye’de baktığımızda eğitimler öğretmenlerin kendi isteklerine bırakılmış durumda. Herkes kendi gelişiminden sorumlu ancak eğitimler öğretmenin kendi isteğinden ziyade bence daha teşvik edici olmalı diye düşünüyorum.” (Görüşmeci 6)

“Bizde öğretmen hizmet içi eğitimi kendini geliştirmek için almıyor, almak zorunda olduğu için alıyor veren kişi de vermek zorunda olduğu için veriyor. Eğitimler sürekli oluyor ancak düzgün bir şekilde gerçekleştirilemiyor. Teorik olarak baktığımızda mükemmel bir şekilde yazmışız ama uygulama kısmında çok geride kalmışız.” (Görüşmeci 7)

“Bizdeki hizmet içi eğitimler yapılmak için yapılıyor, öğretmenlere hiçbir katkısı yok. Bu eğitimleri hazırlayanlar bu işin dışındaki insanlar. Orada yine denetleme yok, ders anlatılırken kimse dikkatini derse vermiyor ya da çok az kişi dinliyor. Türkiye’de hizmet içi eğitimler olmak için oluyor. Türkiye’de hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme yapılmıyor. Bu sebeple de eğitimlere gereken önem verilmiyor.” (Görüşmeci 8)

Hizmet içi eğitimlerden elde edilen **“eğitimlerin verimlilikleri”** kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerine göre; eğitimlerin kalitesinin artırılabilmesi için içeriklerin daha çok detaylandırılması gerektiği ve daha amaca yönelik bir şekilde düzenlenmesi gerektiği, verilen bilgilerin zaman zaman güncellenmesi gerektiği, daha teşvik edici, güdüleyici düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgusuna dikkat çekildiği özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Bizim hizmet içi eğitimlerimiz antrenörlük seminerlerine benziyor ve maalesef verimli bir şekilde gerçekleştirilmiyor. Hizmet içi eğitime gönüllülük, öğretmenin antrenörün kendi yaşam kültürü olması demektir. En önemli kısım kişinin istek ve motivasyonu, mesleğe bakış açısı, meslek sevgisidir.” (Görüşmeci 1)

“MEB zaman zaman vermiş olduğu bilgileri tekrar gözden geçirerek güncellemesi gerekiyor. Bu bakımdan tek bir yerden ve tek kanaldan verilmesi önem taşıyor. Genel çerçeve plan öğretmen yetiştirme çerçeve planının doğrultusunda bir üst kurum tarafından belirlenmesi gerekiyor.” (Görüşmeci 3)

“Hizmet içi eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için içeriklerin daha çok detaylandırılması gerekiyor ve daha amaca yönelik bir şekilde düzenlenmesi gerekiyor. Öğretmenler hizmet içi eğitimi lüzumsuz ve ekstra bir iş yükü olarak görüyorlar. Bu sebeple bizim eğitimin önemini hem öğrencilere hem de hocalara aktarmamız gerekiyor. Ne kadar donanımlı öğrenciler yetiştirirsek o kadar çok donanımlı öğretmenler yetiştirmiş oluruz.” (Görüşmeci 4)

“Bu eğitimlerin daha amaca yönelik hizmet edebilmesi ve verimliliklerinin arttırılması için belki de bunun sonunda öğretmenlerden bir proje yapması, bilimsel bir yayın hazırlaması beklenebilir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara göre puan alması ve o puanların yıl sonunda hesaplanması gerekiyor. Belli bir planın altında kalanların öğretmenlik mesleğine devam edemeyeceği gibi bir düzenleme yapılırsa belki de daha teşvik edici, daha güdüleyici olabilir.” (Görüşmeci 7)

Hizmet içi eğitimlerden elde edilen **“yetkili kurumlar”** kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerine göre; hizmet içi eğitimlerin farklı kurumlar tarafından da verilmesi gerektiği, bunun içinde kurumlar arası entegrasyonun sağlanması gerektiği ve üniversitelerinde hizmet içi eğitimlere dahil edilmesi gerektiği görüşleri dikkat çektiği özeti yapılabilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Aslında bir ayırıştırma yapılması gerektiğini düşünüyorum. Başka kurumlar tarafından da hizmet içi eğitimler sunulmalı. Mesela Gençlik ve spor bakanlığı müdürlüklerinin bu konuda kişileri etkinlik içinde toparlayıcı, besleyici, sosyalleştirici, kültürel akım gerçekleştirici etkinlikler sunması gerekiyor ama sorun yapılan etkinliklere katılım olmaması. Bu çalışmalar yapılırken çok iyi uzmanlarla çalışılarak kişinin o eğitime ihtiyacı olduğu hissettirilmelidir.” (Görüşmeci 1)

“Hizmet içi eğitimlerde en büyük farklılık ve bizim ülkemizde eksiklik olarak gördüğüm üniversitelerin hizmet içi eğitimlerde yer almamaları. Genelde bunu MEB’in düzenliyor olması ve herkese aynı eğitimi yani branş olarak ayırma olmadan veriyor olmasıdır. Finlandiya’da bunun üniversiteler tarafından, eğitim merkezleri tarafından yapılıyor olması bence olumlu Türkiye’de de bu şekilde olması gerektiğini düşünüyorum.” (Görüşmeci 2)

“Türkiye’de hizmet içi eğitimi MEB veriyor. Japonya ve Finlandiya’da farklı kurumlar tarafından verilebiliyor. Doğrusu bizim yaptığımız diye düşünüyorum. Çünkü çerçeve planın bir üst akıl tarafından belirlenmesi gerekiyor. Onun dışında eğitim için farklı kurumlardan kişiler görevlendirilebilir uzmanlık alanına göre.” (Görüşmeci 3)

“Bizim sınırlılıklarımız var sadece MEB tarafından hazırlanıyor. Japonya ve Finlandiya’da farklı kurumlar tarafından hazırlanıyor. Bence eğitimlerin farklı

kurumlar tarafından yapılması iyi. Bizde hizmet içi eğitimler için üniversitelerle iş birliği sağlanabilir.” (Görüşmeci 5)

“Türkiye’de hizmet içi eğitimler MEB tarafından yürütülüyor ancak Japonya ve Finlandiya’da farklı kurumlar tarafından eğitimler düzenlenebiliyor ve bu eğitimlerin çeşitlendirilmesi ve özelleştirilmesi açısından çok iyi bir şey.” (Görüşmeci 6)

“Bizde hizmet içi eğitimler MEB tarafından düzenleniyor. Merkezde diğer bölgesel şartlar bilinmeden hazırlanan eğitimlerin uygulanabilirlik düzeyi azalıyor. Japonya ve Finlandiya’da farklı kurumlar tarafından düzenlenmesi oldukça doğru bir uygulama. Bizde de hizmet içi eğitimlerin üniversiteler ile entegrasyon sağlanarak hazırlanması gerekiyor. Bir kısmının da yerel yönetimler tarafından o bölgenin çevresel koşulları göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekiyor. Yerel yönetimler üniversitelerden destek alarak bu eğitimleri gerçekleştirebilirler.” (Görüşmeci 8)

Hizmet içi eğitimlerden elde edilen **“öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumu”** kodu incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşleri; öğretmenlerin tam anlamıyla eğitime odaklanabilmek ve enerjilerini de tamamen eğitime harcayabilmeleri amacıyla ekonomik refahlarının arttırılması, ekonomik anlamda kaygı yaşamalarının önlenmesi gerektiği şeklinde özetlenebilir. Bununla ilgili öğretim elemanı alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenlerin ekonomik durumlarına baktığımızda şu anda kötü durumda. Şu anda üniversiteye bile kongreye giden hoca sayısı oldukça düşmüş durumda. Çünkü aldıkları maaşlarda insanlar anca geçinebiliyorlar ya da eğitime para ayırmak istemiyorlar şu anki gelirlerine göre. Öğretmenlerin eğitime zaman ve para ayırabilmeleri için önce ekonomik durumlarının iyileştirilmesi gerekiyor. Öğretmen olup sadece öğretmenlik yapan çok az kişi var. Becerisi varsa başka mesleklere yöneliyor gelirini arttırmak için bu da zorunluluktan ya da daha rahat yaşamak için belki de. Öğretmenin enerjisini başka yerlere vermesine sebep oluyor. Devlette yasal olarak bir iş yapıyorsanız başka bir iş yapamazsınız maaş alamazsınız ama gayri resmi bu işler yapılıyor ve öğretmenin öğrenciye vereceği enerjisi ya da öğretmenlik kabiliyeti azalıyor.” (Görüşmeci 3)

“Öğretmenlerin sosyo-ekonomik şartlarının düzenlenmesi gerekiyor ki öğretmenler sadece eğitime ve kendini geliştirmeye odaklanabilsin. Kafasında ekonomik kaygıların bulunmaması gerekiyor.” (Görüşmeci 8)

4.8. Uzman Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Bir Model Önerisi

6.1. Uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, Beden Eğitimi Öğretmenliğinin giriş koşullarıyla ilgili model önerisi. Yükseköğretime girişte uygulanan sınavda öğretmenlik niteliğini ölçebilecek bir düzeyde gerçekleştirilmeli ve alımlarda daha seçici davranılmalıdır (Görüşmeci 1, 2, 3, 8). Sporcu lisansı alma şartı kaldırılmalı bunun yerine yetenek sınavları Beden Eğitimi Öğretmenliği için gerekli olan becerileri ölçebilecek şekilde daha kapsamlı yapılmalıdır (Görüşmeci 1, 2, 4, 5, 6, 8). Beden Eğitiminin adayların ilk tercihi olmasına önem verilmeli bunun için de önceki süreçte kariyer planlamasının yapılması gerekmektedir (Görüşmeci 2, 3, 6, 7).

6.2. Uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, Beden Eğitimi Öğretmenliği yetiştirme programlarının yapısal özellikleriyle ilgili model önerisi. Öğretmen yetiştirme programlarına bir yıl daha eklenerek yüksek lisans eğitimi dahil edilebilir (Görüşmeci 2, 3, 4, 5, 7) ve bu süreçte “Öğretmenlik Uygulaması” üzerinde çalışmalar yapılabilir. Farklı bir seçenek olarak Öğretmenlik Uygulaması en az üçüncü yarıyıldan itibaren öğretim süreci içine alınmalıdır (Görüşmeci 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8). Seçmeli derslerin uygulama oranı ve uygulamalı ders oranı arttırılmalıdır (Görüşmeci 2, 3, 4, 6, 7, 8).

6.3. Uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, öğretmenlik atama kriterleriyle ilgili model önerisi. Atamak amacıyla yapılan sınavlar branşlara özgü şekillerde, her alanın gereksinimlerine uygun olarak gerçekleştirilmelidir (Görüşmeci 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8). Atama için öğretmenlik becerilerini ölçebilecek bir şekilde mülakat gerçekleştirilmeli ancak mülakatlar gerçekleştirilirken adil bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır (Görüşmeci 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8).

6.4. Uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, öğretmen yeterlilikleriyle ilgili model önerisi. Öğretmenlerin hazırlanan yeterlilikler doğrultusunda yetiştirilebilmesi amacıyla YÖK-MEB arasında daha çok iş birliği sağlanmalıdır (Görüşmeci 2, 3). Ayrıca günümüz dünyasına hazır ve bu doğrultuda insan

yetiştirebilme becerisine sahip olmalı, küresel bakış açısına sahip bir biçimde yetiştirilmelilerdir (Görüşmeci 1, 3, 4, 6).

6.5. Uzman öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleriyle ilgili model önerisi. Hizmet içi eğitimlerin birden fazla kurum tarafından verilmelidir (Görüşmeci 1, 2, 5, 6, 8). Eğitimler düzenlenirken; verimliliklerinin artırılması gerekçesiyle katılımcıların talepleri dikkate alınmalı, gerçekleştirilen uygulamalar denetlenmeli ve değerlendirme yapılmalıdır (Görüşmeci 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8).



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde tartışma, çalışma sonuçları, uygulayıcılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Çalışmada Beden Eğitimi Öğretmenliğine giriş koşulları, yapısal benzerlikler, atama kriterleri, öğretmen yeterlilikleri ve hizmet içi eğitimlerin benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Bunun sonucunda elde edilen veriler ve öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerden edinilen bilgilerin doğrultusunda, Türkiye’de uygulanmakta olan Beden Eğitimi ve Öğretmenliği programının zayıf yönleri ve yapılabilecek düzenlemeler saptanmaya çalışılmıştır.

Türkiye, Japonya ve Finlandiya’nın Beden Eğitimi Öğretmenliği programının giriş koşulları incelendiğinde alınması gereken eğitim süresinin aynı olduğu görülmüştür (ÖSYM, 2022; YÖK, 2022; MEXT, 2022; Shingakinet, 2022; Ylioppilastutkinto, 2022). Giriş sınavında benzer şekilde teorik sınavların olduğu ve bunun ardından ikinci aşama olarak üniversiteler tarafından bir özel yetenek sınavının yapıldığı saptanmıştır (ÖSYM, 2022; YÖK, 2022; MEXT, 2022; Shingakinet, 2022; Ylioppilastutkinto, 2022). Farklı olarak Japonya’da özel yeteneği olan adaylar için özel kontenjan ayrıldığı, özel adayların erken kayıt hakkından yararlandığı ve Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümüne öğrenci seçerken ilk seçimlerinin Beden Eğitimi olmasının oldukça önemli olduğu bilgilerine ulaşılmıştır (MEXT, 2022; Ylioppilastutkinto, 2022).

Bununla ilgili öğretim elemanlarının görüşleri; giriş için sporcu lisansının gerekli olmadığı bu alanda yetenekli olan adayların yetenek sınavında bunu gösterebilecekleri (Görüşmeci 1, 2, 4, 5, 6, 8), erken kayıt hakkının adaylar için büyük bir avantaj oluşturduğu ancak Türkiye’de bunun uygulanması için öncelikle alt kademedeki eğitim kalitesinin artırılması gerektiği (Görüşmeci 1, 2, 3, 6, 7, 8), Beden Eğitiminin ilk seçim olmasının istenmesinin aslında çok önemli bir kriter olduğu ancak Türkiye’de bunun uygulamasının pek mümkün olmadığı bunun uygulanabilmesi için öncelikle alt kademelerdeki eğitim sürecinde kariyer

planlamasının yapılması gerektiği ve adayların bu bilince ulaşmalarının sağlanması gerektiği şeklindedir (Görüşmecî 2, 3, 6, 7).

Fransa ve Türkiye'nin Öğretmen yetiştirme programının karşılaştırıldığı çalışmanın sonuçlarına göre giriş koşullarında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Üniversiteye giriş için özel bir şart gerekmemektedir ancak öğretmen olmak isteyen adayların STAPS – uyarlanmış fiziksel aktivite sağlık, eğitim ve motor beceriler, spor eğitimi, spor yönetimi, spor ergonomisi ve motor performansı – adı verilen bir sınava girmeleri gerekmektedir. Fransa'ya bakıldığında öğrenciler seçmek istediği alanı lise zamanında seçerek o alanda eğitim çalışmalarına başlamakta, Türkiye'de ise bu alanda esneklik sağlanmakta ve geçiş kolaylığı sunulmaktadır (İmamlı, 2015). Akşit (2019) çalışmasında Almanya'da öğretmenliğe giriş koşullarını incelemiş, buna göre Almanya'da öğretmenliğe giriş için ön koşul olarak giriş stajı bulunmakta ve bu sayede adaylar programa girmeden önce öğretmenlik mesleğinin kendileri için uygun olup olmadığını deneyimlemiş olmaktadır. Harmandar (2010) Belçika ile Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmış, elde ettiği bulgulara göre Belçika'da özel bir şart aranmamakta, ortaöğretim diploması giriş koşulu olarak yeterli olmaktadır ancak programa giriş yapmak isteyen adaylara öncelikle programla ilgili bilgi verilmekte, öğrencilerden istenen beklentiler açıklanmaktadır. Bunun sonucunda isteyen adaylar kayıt yapmakta ve bir yılın sonunda isteyen adaylar programdan ayrılmaktadırlar. Belçika'nın genç nüfusunun sayısı düşünüldüğünde bu normal olarak görülmektedir.

Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın Beden Eğitimi Öğretmenliği yetiştirme programları yapısal olarak incelendiğinde; lisans programlarının süresinin Türkiye ve Japonya'da dört yıl olduğu Finlandiya'da farklı olarak yüksek lisans eğitiminin zorunlu olduğu ve toplam eğitim süresinin beş yıl olduğu görülmüştür (YÖK, 2022; Sendai Üniversitesi, 2022; Kokushikan Üniversitesi, 2022; Nippon Üniversitesi, 2022; Jyväskylä Üniversitesi, 2022). Programların içeriklerine bakıldığında Türkiye'de derslerin genel olarak zorunlu bir şekilde verildiği, seçmeli ders havuzunda birçok ders olduğu ancak bu derslerin öğretim elemanlarının görüşleri dikkate alındığında yeterli öğretim elemanı olmamasından dolayı programlara dahil edilemediği ayrıca program geneline bakıldığında uygulamalı ders sayısının çok az olduğu ve öğretmenlik uygulamasının iki dönem olduğu ve bu oranın az olduğu

saptanmıştır (YÖK, 2022; Görüşmeci 2, 3, 4, 6, 7, 8; Harmandar, 2008). Japonya'nın öğretim programı incelendiğinde derslerin büyük bir çoğunluğunun seçmeli olduğu, ders sayısının oldukça fazla olduğu, birçok dersin hem uygulama hem teorik olarak verildiği, derslerin farklı sınıf düzeylerinde seçilebildiği ve bu nedenle de yeterli öğrenci sayısına ulaşılarak daha fazla seçmeli ders açılabilirdiği ve öğretmenlik uygulamasının altı dönem boyunca verilmesinden dolayı adayların daha fazla öğretmenlik deneyimi gerçekleştirebildiği görülmüştür (Sendai Üniversitesi, 2022; Kokushikan Üniversitesi, 2022; Nippon Üniversitesi, 2022). Finlandiya'ya bakıldığında; Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirmekten sorumlu bir üniversite olduğu ve çekirdek program doğrultusunda kendi programını oluşturduğu, derslerin uygulama oranının oldukça yüksek olduğu, akademik çalışmalar ile ilgili derslere önem verildiği ve adayların bilimsel çalışmalar gerçekleştirebilecekleri bir şekilde eğitim verildiği öğretmenlik uygulamasına çok büyük bir önem verildiği bunun için öğretmen uygulama okullarının açıldığı görülmüştür (Jyväskylä Üniversitesi, 2022).

Bununla ilgili öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde; Türkiye'de uygulanan programda uygulamalı ders sayısının çok az olduğu (Görüşmeci 2, 3, 4, 6, 7, 8), verilen eğitimlerin ve ders sayılarının yetersiz olduğu, programın geleneksel olduğu ve yetişen öğretmenlerin geleneksel anlayışa göre yetiştirildiği ve programda uluslararası vurgusunun yer almadığı (Görüşmeci 3, 5, 6, 8), programda yer alan derslerin yeterli olmadığı (Görüşmeci 2, 3, 4, 6, 7, 8), öğretmenlik uygulamasının çok az ve yetersiz (Görüşmeci 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) olduğu şeklindedir.

Fransa'da üniversiteler kendi programlarını hazırlamakta ancak atamalar için adayların CAPEPS'te başarılı olmaları gerektiğinden dolayı üniversiteler programlarını bu doğrultuda hazırlamaktadırlar. Böylece üniversiteler bu konuda özerk olsalar da programlar bu konuda birbirleriyle uyumlu bir şekilde eğitim vermektedirler. Fransa'da merkezi bir program yoktur ancak üniversitelerin müfredatları incelendiği zaman aralarında büyük bir farklılık bulunmadığı, aynı zamanda Türkiye ile karşılaştırıldığında da önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak önemli bir farklılık olarak Türkiye'de öğretmenlik uygulamasının oldukça yetersiz olduğu saptanmıştır (İmamli, 2015). Efe (2010)'nin Avusturya ve Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük eğitimi müfredatlarını karşılaştırdığı çalışmada yine araştırmada elde edilen sonuçlarla

benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada Türkiye’de öğretmenlik uygulamasının Avusturya’ya göre oldukça az gerçekleştirildiği, Avusturya’da pedagojik derslerde üst üste iki kez başarısız olduğunda üst döneme geçilemediği, ayrıca Avusturya’da yabancı dil eğitime oldukça önem verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Efe, 2010). Harmandar (2008) çalışmasında İngiltere, Yunanistan ve Bulgaristan’ın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme programlarını Türkiye’de uygulanan program ile karşılaştırmış, Türkiye’deki programın YÖK tarafından hazırlandığını diğer ülkede programların üniversitelerin kendileri tarafından hazırlandığını tespit etmiştir. Derslere bakıldığında Türkiye’de programın %87,3’ünün zorunlu derslerden oluştuğu diğer ülkelerde bu oranın Türkiye’ye göre çok daha az olduğu ülkelerin seçilen üniversitelerinin oranı sırasıyla İngiltere Loughborough Üniversitesi %45,2, Yunanistan Thrace Democritus Üniversitesi %79,2 ve Bulgaristan National Sport Academy %53,7 olarak saptanmıştır. Ayrıca diğer ülkelerde dil eğitimi ve öğretmenlik uygulamalarına oldukça önem verildiği görülmüştür. Harmandar (2010)’ın çalışmasından elde edilen sonuçlara göre Belçika ile Türkiye’nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme programlarının ağırlıklarının alan bilgisi yönünde olduğu ve zorunlu derslerin ağırlıklı olarak verildiği görülmüştür.

Türkiye, Japonya ve Finlandiya’nın atama kriterleri incelendiğinde; Türkiye ve Japonya’da sınavın ilk aşamasında genel yetenek, genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi sınavı yapılırken Japonya’da ikinci aşamada örnek ders anlatımı şeklinde mülakat gerçekleştirildiği görülmüştür (MEB, 2022; MEXT, 2022). Finlandiya’da ise herhangi bir merkezi sınav yapılmamakta, okullar ve yerel yönetimler ihtiyaçları doğrultusunda kendi işe alım sınavlarını gerçekleştirdikleri görülmüştür (NCEE, 2022; Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2022).

Bununla ilgili öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde; atama sınavında KPSS’nin tek başına yeterli olmadığı, atama yapılması için mülakat gerektiği ancak mülakatın uygulanabilmesi için öncelikle uygun alt yapının oluşturulması mülakatların daha adil bir şekilde yapılabilmesi için değerlendirme şeklinin ve puanlamanın nasıl yapılacağına dair objektif kriterlerin olması gerektiği, mevcut ortamın bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiği, buna göre oluşabilecek haksızlık ve adaletsizliklerin önüne geçilebileceği uygun bir sistemin oluşturulması gerektiği (Görüşmeciler 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8) şeklindedir.

Avusturya ve Türkiye'nin öğretmen atama sistemlerine bakıldığında Türkiye'de öğretmen adayları KPSS sürecinden geçmekte, Avusturya'da ise mezun olan öğretmen adaylarının herhangi bir sınava tabi olmadan okullara veya yerel yönetimlere şahsi başvuru yaparak atandıkları görülmüştür (Efe, 2010). Almanya'da öğretmen atama sistemi incelendiğinde adayların lisans sürecinden itibaren aldıkları notlar da göz önüne alınmakta ve yapılacak sınavlarla birlikte ortalaması alınmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının hizmet içi eğitimden önce kendilerini geliştirmek için bir fırsat ve motivasyon sağlamaktadır (Akşit, 2019). Harmandar (2010)'ın yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre Belçika'da öğretmenlerin mesleğe başlaması için mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri okullara CV bırakmaları gerekmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin atanması KPSS'ye girip ihtiyaç dahilinde yapılan sıralamaya göre yapılmaktadır.

Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde; Türkiye'de öğretmen yeterlilikleri mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaların içinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler oldukça detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Yeterliliklere bakıldığında oldukça kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2022). Japonya'da öğretmen yeterlilikleri ilk adım evresi, deneyim kazanmış öğretmenler ve yöneticilerin olduğu aşama olmak üzere üç aşamalı bir şekilde oluşturulmuştur (MEXT, 2022). Finlandiya'da öğretmen yeterlilikleri herhangi bir sınıflama yapılmadan genel anlamda tüm öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri kapsayacak şekilde oluşturulmuştur (Finlex, 2023; FinCEED, 2023). Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın öğretim programlarına bakıldığında; Japonya ve Finlandiya öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri büyük bir oranda öğretim süreci boyunca kazandırdığı ancak Türkiye'nin öğretim programının bu konuda belirlenen yeterlikler ile örtüşmediği görülmüştür (Görüşmeci 1, 2, 4, 5, 7, 8; Sendai Üniversitesi, 2022; Kokushikan Üniversitesi, 2022; Nippon Üniversitesi, 2022; Jyväskylä Üniversitesi, 2022).

Bununla ilgili öğretim elemanı görüşleri; öğretmen yeterliliklerinin uygulanma düzeyi incelendiğinde Japonya ve Finlandiya'da bu özelliklerin büyük bir kısmının öğretim süreci içerisinde kazandırıldığı ancak Türkiye'de öğretim programların sahip olunması gereken yeterlilikleri kazandırmada yetersiz kaldığı bunun sebebinin

de YÖK ile MEB arasında yeterince entegrasyon sağlanamadığı (Görüşmecı 2, 3), bu sebeple de MEB'in istediği yeterliliklerin YÖK tarafından hazırlanan programlarla yeterince sağlanamadığı şeklindedir.

Seçkin ve Başbay (2013) tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz – yeterlik inançlarının incelendiği çalışma yapılmıştır. Çalışmada “Öğretmen Öz – Yeterlik İnancı Ölçeği”ni kullanmış oldukları çalışmada öğretmen öz – yeterlikleri oldukça yeterli düzeyde bulunmuştur. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve öz – yeterliklerini incelemişlerdir. Çalışmada adayların akademik motivasyon ve öz – yeterliği orta seviyenin üzerinde olduğu ve akademik motivasyon ile öz – yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Uğraş ve Güllü (2018) Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşlerini almışlardır. Buna göre öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda mesleki anlamlarda problem yaşamış, bunun sebebi olarak Milli Eğitim Yeterlikleri ile lisans eğitiminin birbiriyle entegre olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Tuğluk ve Kürtmen (2018) tarafından Türkiye’de öğretmen yeterlikleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlik meslek yeterliliklerinin alanlara özgü bir şekilde ayrı ayrı hazırlanmaları, yeterliliklerin daha geniş bir şekilde ele alınması gerektiği ve bu yeterliliklerin belli değerlendirme programlarıyla ölçülmesi gerektiğidir. Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2019) Sınıf Öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler aday öğretmenlerinin yeterlikleri, Sınıf Öğretmenlerinin yeterlikleri düzeyine göre biraz daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun sebebinin de Sınıf öğretmenlerin meslek yaşamlarında gerçekleşen durumlardan dolayı temkinli davranmaları, aday öğretmenlerin daha idealist bakış açısıyla değerlendirmeler yapmaları olarak görülmüştür.

Türkiye, Japonya ve Finlandiya'nın hizmet içi eğitimleri incelendiğinde; Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin sadece MEB tarafından ve merkezde hazırlanarak her yerde aynı şekilde uygulandığı görülmüştür (MEB, 2022). Japonya’da hizmet içi eğitimler bakanlık tarafından gerçekleştirildiği gibi her bölgenin yerel yönetimleri tarafından da o bölge şartlarına uygun bir şekilde eğitimlerin hazırlandığı görülmüştür (Jacobs,

2012; Fujita, 2007; Tabata, 1998; Abbasioğlu, 2017; Tripod, 2023). Finlandiya’da hizmet içi eğitimlere oldukça önem verilmekte ve eğitimler birçok kurum tarafından ihtiyaca ve öğretmenlerin isteğine göre gerçekleştirilmekte ve bunun için her öğretmene bir bütçe ayrılmakta olduğu saptanmıştır (NCEE, 2023; Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2022; Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu, 2022).

Bununla ilgi öğretim elemanı görüşleri; Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin düzenli, denetimli ve zorunlu olması gerektiği (Görüşmeci 1, 2, 8), tek tip eğitimden ziyade öğretmenler ihtiyaçlarına göre katılım sağlamalı, yerel yönetimler gibi farklı kurumlarla iş birliği içerisinde o bölgenin şartlarına uygun eğitimler verilmeli (Görüşmeci 1, 2, 5, 6, 8), eğitimlerin verimliliklerinin artırılması için daha amaca yönelik ve teşvik edici bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği (Görüşmeci 1, 3, 4, 7), hizmet içi eğitim ortamlarının eğitime daha uygun olacak şekilde seçilmesi gerektiği ve öğretmenlerin tam anlamıyla eğitime odaklanabilmeleri için ekonomik anlamda refahlarının sağlanması gerektiği (Görüşmeci 3, 8) şeklindedir.

Avşar (2011) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerini değerlendirdiği çalışmasında elde ettiği sonuçlar şunlardır: hizmet içi eğitim programları Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Eğitimlerin gönüllülük esasına göre yapılması gerekmektedir. Programların süresi ve uygulandığı koşulların yetersizdir. Eğitim görevlilerinin rolünü yerine getirme düzeyleri yetersizdir. Hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesi için katılımcıların görüşleri alınmalıdır. Günbayı ve Taşdöğen (2012) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini alarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bununla ilgili elde edilen bulgular; hizmet içi eğitimlerin fiziksel ortamlarının iyileştirilmeli, eğitimlere katılım gönüllü olarak gerçekleştirilmeli, eğitim programlarını alanında uzman kişiler sunmalı, eğitim sayıları artırılmalı, çeşitlilik artırılmalı, eğitimlerin zamanı iyi bir şekilde ayarlanmalı, eğitimler uygulamalı olarak gerçekleştirilmeli, eğitimler üniversiteler ve milli eğitim şeklinde gerçekleştirilmelidir.

5.2. Sonuçlar

Sonuç olarak bakıldığında üniversite giriş sınavları öğretmen adaylarının seçimi için uygunluk sağlayamamaktadırlar. Üniversiteye başlayacak olan adayların kariyer planlaması yapılmamakta, bu sebeple de üniversiteye girişte bilinçli seçimler

yapılamamaktadır. Öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda verilen formasyonların zaten yeterince yığılma olan öğretmenliklerdeki yığılmaları arttırmakta olduğu şeklindedir. Özellikle Beden Eğitimi dersinin uygulanmasının önünde çeşitli çevresel faktörler yer almaktadır. Bu durum dersin verimliliğini düşürmektedir. Ders programları karşılaştırıldığında Türkiye'deki ders sayısının az olduğu ve uygulamalı ders, seçmeli ders oranı ve içeriklerin belirlenmesi konusunda iyileştirilmeye ihtiyaç duyulduğu, ayrıca akademisyen eksikliğinden kaynaklı olarak var olan derslerinde tamamına erişim sağlanamadığı saptanmıştır. Giriş koşullarındaki eksikliklerden kaynaklı öğrenci kalitesi düşmektedir. Bunun yanında da ders uygulama sayılarının düşük olması ve öğretmenlik uygulamasının sayısının az olmasının eğitimin kalitesini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

KPSS'nin öğretmenlik ataması için tek başına yeterli olmadığı, belirlenmiş öğretmen yeterlilikleri MEB – YÖK arasında yeterli entegrasyonun sağlanamamasından uygulamaya geçirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimlerin denetim, ölçme ve değerlendirmesinin yapılmamasının sonucu olarak amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenemediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, tespit edilen problemlerin çözümü ve yapılabilecek çalışmalar aşağıda öneriler geliştirilerek sunulmuştur.

5.3.1. Program geliştiriciler için öneriler. Giriş koşullarında uygulanan şartlar gözden geçirilmeli, sporcu lisansı şartının kaldırılması, bu sayede tüm adaylar için şartların eşitlenmesi sağlanabilir. Şartların sağlanması aslında adayların arasında en iyi olanın alınabilmesi için bir fırsat yaratabilir.

Derslerin, ders içeriklerin incelenmesi ve gerekli görülen derslerin ve içeriklerin belirlenen ihtiyaçlara göre güncellenmesi sağlanabilir. Bu şekilde öğretmen adayları güncel içeriklerle bir eğitime sahip olabilirler.

Öğretmen yeterliliklerinin oluşturulması için MEB-YÖK iş birliği sağlanabilir. İş birliği sağlanması durumunda üniversitede alınan eğitim ile yeterliliklerin birbirleriyle olan entegrasyonları arttırılabilir.

Hizmet içi eğitim farklı kurumlar tarafından ve kurumların birbiriyle entegre olmasıyla gerçekleştirilebilir ve bu eğitimler sonucunda eğitimlerle ilgili rapor

alınabilir ve eğitimlere katılan öğretmenlerin istekleri doğrultusunda düzenlemeler yapılabilir. Böylece eğitimlerin niteliği artırılabilir ve eğitimde iyileştirmeler gerçekleştirilebilir.

Öğretim görevlilerinin de görüşleri dikkate alınarak öğretmenlik uygulamasının düzenlenmesinin üç farklı şekilde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Karşılaştırmada yer alan ülkeler incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki yönden daha donanımlı olmaları amacıyla öğretmenlik uygulama süresi arttırılabilir. Bununla ilgili öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1.Öğretmenlik eğitimin son senesi tamamen uygulamaya ayrılabilir. Bu tip fakültelerinde uygulanan sistem şeklinde gerçekleştirilebilir. Öğretmen adayları bir yıl boyunca haftanın beş günü okula gitmek ve ders vermek zorunda olmalıdır. O duyguyu o zorluğu yaşamaları gerekmektedir.

2.Öğretmen adayı okula başladıktan sonra üçüncü dönemden itibaren okullarda uygulama eğitimine başlayabilir. İlk önce sadece gözlem yapıp daha sonra her dönem biraz daha uygulama deneyimi arttırılabilir. Son sınıfta ise tamamen uygulamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3.Öğretmenlik eğitimi verilen üniversitelere bağlı ortaokul ve liseler oluşturularak öğretmen adayları bir yandan eğitim alırlarken bir yandan da dersler vererek öğrendiklerini daha çok uygulama imkanı bularak daha kalıcı bir eğitim gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılar için öneriler. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmacılar için yapılabilecek öneriler alt problemlere göre sıralı bir şekilde verilmiştir.

1. Yükseköğretimde Beden Eğitimi Öğretmenliği giriş koşulları için farklı ülkelerin giriş koşulları incelenerek Türkiye’de öğretmenliğe giriş koşulları için uygulanabilecek seçeneklerin tespit edilmesi.

2. Öğretmen yetiştirme programlarının güncelliğinin ve evrenselliğinin incelenebilmesi amacıyla farklı ülkelerin program içeriklerinin karşılaştırılarak Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programına dahil edilebilecek uygulamaların tespit edilmesi.

3. Faklı ÷lkelerde yapılan ÷ğretmen atamalarında gerçekleştirilen uygulama sınavlarının incelenerek T÷rkiye’de ÷ğretmen atamalarında uygulanabilecek bir sınav y÷nteminin tespit edilmesi.
4. ÷ğretmen adaylarının aldıkları eēitim ile ÷ğretmen yeterliliklerinin karşılaştırılması, uyumluluk d÷zeyinin belirlenmesi amacıyla çalışmalar yapılması.
5. T÷rkiye’de uygulanan hizmet içi eēitimlerin incelenmesi, uygulanan eēitimlerle ilgili katılımcılardan g÷r÷ř alınması ve farklı ÷lkelerde yapılan hizmet içi eēitimlerle karşılaştırılması.



KAYNAKLAR

- Abbasioglu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin Türkiye ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Akşit, S. (2019). *Almanya üniversitelerinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme ders programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*. 2 (1), 64-79.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000 – M.S. 2009*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2021*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aldemir, A., Y. (2010). *Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A., K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve öz – yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi* 25 (1), 23-35.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmen ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avşar, P. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarını değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (191), 230-242.

- Ayan, S. (Ed). (2020). *Beden eğitimi, egzersiz bilimi ve sporun temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9 (1), 23-28.
- BESYO Haber, (2023). *BESYO Üniversiteleri*. <https://www.besyobilgilerim.com/haberler/67/besyo-universiteleri.html> sayfasından 15 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından Sınıf Öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı* (20), 203-215.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, C. (2019). *Türkiye ve Finlandiya'da Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programları ve giriş sınavlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- E- gov, (2022). *Hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesine yönelik tedbirler için teşvik sisteminin geliştirilmesine dair kanun*. <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=402AC0000000071> sayfasından 28 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Education Japan, (2022). *Japonya toplumunda eğitim (Yochien)*. <https://educationinjapan.wordpress.com/education-system-in-japan-general/yochien-j-kindergarten-to-go-or-not-to-go-is-the-question/> sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Efe, A., R. (2010). *Avusturya ve Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük eğitimi müfredatlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2022). *Genel eğitim*. <https://okm.fi/en/general-education> sayfasından 02 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2022). *Okul öncesi eğitim*. <https://okm.fi/en/pre-primary-education1> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2022). *Temel eğitim*. <https://okm.fi/en/basic-education> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2022). *Uusia Palveluja ja Uusia Tapoja Uudistaa Osaamista (Yeni Hizmetler ve Bilgi Birikimini Yenilemenin Yeni Yolları)*. <https://okm.fi/-/jatkuvaan-oppimiseen-avautuu-uusia-mahdollisuuksia-mutta-uudistusta-on-jatkettava-> sayfasından 30 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2022). *Yüksek öğretim kurumları, bilim kurumları, araştırma enstitüleri ve diğer kamu araştırma kuruluşları*. <https://okm.fi/en/heis-and-science-agencies> sayfasından 07 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Erdem, M. (2018). Türk eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (s 77-112)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2019). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erkol, H. (2018). Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, amaçları, varsayımları ve tarafları. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri beş kıtada 33 ülke eğitiminin Türk Eğitim Sistemiyle karşılaştırılması (s.3-15)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkol, H. (2021). Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, amaçları, varsayımları ve tarafları. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (s. 8-9)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eurydice, (2022). *Eğitim sisteminin temel özellikleri*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/finland> sayfasından 02 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Eurydice, (2022). *Eğitim ve öğretim*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/finland/6-education-and-training> sayfasından 02 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice, (2022). *Erken çocukluk eğitimi ve bakımı*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/early-childhood-education-and-care> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice, (2022). *Lise ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice, (2022). *Yaygın ve informal öğrenmenin doğrulanması*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/validation-non-formal-and-informal-learning> sayfasından 07 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- FinCEED, (2023). *The Finnish Centre of Expertise in Education and Development (Finlandiya Eğitim ve Gelişim Uzmanlık Merkezi)*. <https://www.oph.fi/en/finceed-finnish-centre-expertise-education-and-development> sayfasından 30 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Finland Toolbox, (2023). *Teachers in Finland: Teacher Education (Finlandiya'daki Öğretmenler: Öğretmen Eğitimi)*. <https://toolbox.finland.fi/life-society/teachers-in-finland/> sayfasından 11 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, (2022). *Finlandiya'da yüksek öğretim sistemi*. <https://www.oph.fi/en/education-system> sayfasından 07 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Finlex, (2023). *Asetus Opetustoimen Henkilöstön Kelpoisuusvaatimuksista (Öğretim Personeli İçin Uygunluk Gerekliliklerine İlişkin Kararname)*. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> sayfasından 11 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Fujita, H. (2007). The Qualifications of the Teaching Force In Japan. Ingersoll, R., M. (Ed.), *A comparative study of teacher Preparation and qualifications in six nations* (s. 41-54). Washington: Institute of Education Sciences.
- Göker, S. D., Ürün Göker, M., Dirik, H., ve Güllü, F. (2021). *Türkiye için küresel ölçekte öğretmen yetiştirme modeli*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik – yaklaşım – uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 3 (1), 87-117.
- Gündaş, Z., Yılmaz, E. B. ve Dalkıran, O., (2022, Mart). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi*. 5. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Güven, Ö. (1996). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştiren okulların eğitimini hazırlayıcı çalışmalar. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*. 2 (1), 70-82.
- Harmandar, D. (2008). *Avrupa birliğine üye ülkelerden İngiltere, Yunanistan, Bulgaristan ile Türkiye’deki beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Harmandar, D. (2010). *Avrupa Birliğine uyum sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi: Türkiye – Belçika karşılaştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Heikinaro-Johansson, P. ve Telama, R. (2005). Physical education in Finland. Pühse, U. (Ed.), ve Gerber, M. (Ed.), *International comparison of Physical Education. Concepts, problems, prospects*. (s. 250-271). Aachen: Meyer Sport Books.
- Info Finland, (2022). *Fin eğitim sistemi*. <https://www.infofinland.fi/tr/education/the-finnish-education-system> sayfasından 02 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Info Finland, (2022). *Lise eğitimi*. <https://www.infofinland.fi/tr/education/upper-secondary-school> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Info Finland, (2022). *Okul öncesi eğitim*. <https://www.infofinland.fi/tr/education/preschool-education> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Info Finland, (2022). *Temel eğitim*. <https://www.infofinland.fi/tr/education/comprehensive-education> sayfasından 03 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Jacobs, D., B. (2012). Japonya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi ve Mesleki Gelişimde Japon Yaklaşımı: “Ders Araştırması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45 (2), 33-54.
- Jyväskylä Üniversitesi, (2022). *Liikunnan-ja Terveystiedon Opettajakoulutus (Beden Eğitimi ve Sağlık Bilgisinde Öğretmen eğitimi)*. <https://www.jyu.fi/sport/fi/liikuntapedagogiikka> sayfasından 31 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kale, R. ve Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi’nin Türk eğitim tarihindeki yeti ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (4), 123-134.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katagiri, Y. (1993). Modern history and problems of Physical Education in Japan. 愛知教育大学教科教育センター研究報告 第17号 (*Aichi Eğitim Üniversitesi Müfredatı Eğitim Merkezi araştırma raporu no 17*). S. 171- 180.
- Kılınç, M. (Ed). ve Keçeci, Kurt, S. (Ed). (2019). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kokushikan Üniversitesi, (2022). *体育学科カリキュラム (Beden Eğitimi Bölümü müfredatı)*. https://www.kokushikan.ac.jp/faculty/PE/department/physical_education/curriculum.html sayfasından 30 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Manapass, (2022). *Yeniden öğrenme, kurs tanıtımları*. <https://manapass.jp/> sayfasından 28 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Maritta, Pousi, A. (2015). The roots of Physical Education at schools in Finland. Zivanovic, N. (Ed.), Pavlovic, P. (Ed.), Antala, B. (Ed.), ve Pantelic, Babic, K. (Ed.), *History of Physical Education in Europe I*. (s. 72-81). Leposavic: University of Pristina, Faculty of Sport and Physical Education.
- Mavi, D., Yaykiran, Z. ve Elçevik, M. A. (2021). Karşılaştırmalı eğitime başlarken. Arastaman, G. (Ed.). *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Maya, İ. (2019). *Gelişmekte olan ülkelerde eğitim politikaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB, (2022). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından 15 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2022). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından 15 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2022). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik Meslegi Genel Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) sayfasından 20 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2022). *Yükseköğretim kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> sayfasından 16 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2023). *12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf sayfasından 29 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2023). *Milli Eğitim Bakanlığının kısa tarihçesi*. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> sayfasından 26 Ekim 2023 tarihinde erişilmiştir.

Mevzuat Bilgi Sistemi, (2022). *İlköğretim ve eğitim kanunu.*
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4> sayfasından 15 Haziran 2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEXT, (2022). *22 Aralık 2006 tarih ve 120 sayılı kanun.*
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm> sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2022). *İlkeler rehberi Japonya'nun eğitim sistemi.*
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm> sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2022). *Okulöncesi eğitim.*
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373862.htm> sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2022). *Promotion of Physical Education and Sports – a brief history.*
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae199201/hpae199201_2_005.html sayfasından 11 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2022). *Üniversiteler için giriş yeterliliği.*
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373912.html> sayfasından 17 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2023). *これからの社会と教員に求められる資質能力 (Geleceğin Toplumunda ve Öğretmenlerinde Aranması Gereken Nitelikler ve Yetenekler).*
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siry/attach/1346376.htm sayfasından 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2023). *教員に求められる資質能力 (Öğretmenlerden İstenen Nitelikler ve Yetenekler).*
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siry/attach/1404877.htm sayfasından 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.

MEXT, (2023). *教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力 (Öğretmenlerin Her Yaşam Evresine Göre Sahip Olması Gereken Nitelikler ve Yeterlikler).*
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/002.htm sayfasından 28 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Mutlu, M. (2020). Beden terbiyesi ve spor hayatında Selim Sırrı Tarcan (1874-1957). *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*. 32 (16), 583-615.
- NCEE, (2023). *Teacher Career Progression (Öğretmen Kariyer Gelişimi)*. <https://ncee.org/country/finland/> sayfasından 30 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Niemi, H. ve Sihvonen, R. J. (2011). Teacher education in Finland. Zuljan, M. V. ve Vogrinc, J. (Ed.), *European dimensions of teacher education-similarities and differences* (s. 33-52). Kranj: The National School of Leadership in Education.
- Nier (2011). *Teacher training and certificate system*. <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf> sayfasından 24. Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Nippon Üniversitesi, (2022). *教員養成 (Öğretmen eğitimi)*. https://www.nittai.ac.jp/career/teachers_license/ sayfasından 29 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.
- OAJ, (2023). *Opettajan Vastuut ja Velvollisuudet (Öğretmenin Sorumlulukları ve Görevleri)*. <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/> sayfasından 11 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2022), Enrolment rate in early childhood education (indicator). Doi: 10.1787/ce02d0f9-en (Accessed on 15 June 2022).
- OECD (2022), Population with tertiary education (indicator). Doi: 10.1787/0b8f90e9-en (Accessed on 02 August 2022)
- Önder, M. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Sistem Ofset Yayıncılık.
- ÖSYM, (2021). *2021 yükseköğretim kurumları sınavı (YSK) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/kntkilavuz05082021.pdf> sayfasından 15 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- ÖSYM, (2022). *2022 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/kilavuz_11022022.pdf sayfasından 15 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Özkan, Ş. (2004). *Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerinin Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- PISA, (2023). *PISA 2018 Insights and Interpretations Final (PISA 2018 İçgörüler ve Yorumların Sonuçları)*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> sayfasından 15 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, M. ve Arabacı, B. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3 (1), 77-83.
- Resmi Gazete. (2022). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> sayfasından 15 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Säntti, J. ve Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland 1945-2015. *Hungarian Educational Research Journal*. 5 (3), 1-18.
- Saracaloğlu, A., S. (1990). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz – yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8 (8), 253-270.
- Sendai Üniversitesi, (2022) *体育学科 入学年度別カリキュラム (Başvuru yıllarına göre Beden Eğitimi bölümü ders programları)*. <https://www.sendaidaigaku.jp/detail.html?post=2122> sayfasından 28 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Shingakunet, (2022). *Giriş sınavlarının türleri, yapılış zamanları ve üniversitelerin tercih ettiği sınavlar*. <https://shingakunet.com/journal/exam/20211001000001/> sayfasından 28 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Sunay, H. (1998). Spor eğitim alt yapısında Beden Eğitimi Öğretmeni ve Antrenörün önemi. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*. 2 (3), 43-50.
- Sürmen, Y. G. (2011). *Türk milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, F. (2021). Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, kapsamı ve tarihçesi. Gülcan, M. G. (Ed.), ve Şahin, F. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim tematik bir yaklaşım* (s. 4-6). Ankara: Pegem Akademi.
- Şanal, M. ve Alaca, E. (2020). *Türk eğitim tarihi Orta Asya'dan günümüze*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şeker, H. (2017). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 72-91.
- Tabata, Y. (1998). County report Japan.
- TBMM, (2022). *Üniversiteler kanunu*. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc028/kanuntbmmc028/kanuntbmmc02804936.pdf sayfasından 28 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- TBMM, (2022). *Üniversiteler kanunu*. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc028/kanuntbmmc028/kanuntbmmc02804936.pdf sayfasından 18 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Toprakçı, E. (Ed). (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tripod, (2023). *Inservice Education (Hizmet İçi Eğitim)*. https://members.tripod.com/h_javora/jed4.htm#inse sayfasından 30 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tuğluk, M., N. ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 30 (10), 809-841.

- Türer, A. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Türkoğlu, A. (Ed). (2015). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (Ed). (2020). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, A., Yüksel, İ., Sağlam, M., Ültanır, Y. G., Aynal, S. ve Erdoran, İ. (2012). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğraş, S. ve Güllü, M. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (2), 57-65.
- Uusiautti, S. ve Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*. 21 (59), 1-22.
- Web Archive, (2022). *Japonya'da eğitim*. <https://web.archive.org/web/20161116185127/http://wenr.wes.org/2005/05/wenr-mayjune-2005-education-in-japan> sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *4+4+4 eğitim sistemi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/4%2B4%2B4_E%C4%9Fitim_Sistemi#:~:text=12%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Zorunlu%20E%C4%9Fitim%20Sistemi,T%C3%BCrkiye'de%20ba%C5%9Flayan%20e%C4%9Fitim%20sistemidir sayfasından 13 Haziran 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *Finlandiya*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya> sayfasından 02 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *Finlandiya'da eğitim*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya%27da_e%C4%9Fitim sayfasından 02 Ağustos 2022 tarihinden erişilmiştir.

- Wikipedia, (2022). *Hayat boyu öğrenme genel bakış*.
<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E7%94%9F%E6%B6%AF%E5%AD%A6%E7%BF%92> sayfasından 28 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *Japonya'da eğitim*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Japan#School_levels sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *Juku(学 習 塾)*.
<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%AD%A6%E7%BF%92%E5%A1%BE> sayfasından 17 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *Müfredat kılavuzu (Japonya)*.
[https://en.wikipedia.org/wiki/Curriculum_guideline_\(Japan\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Curriculum_guideline_(Japan)) sayfasından 16 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia, (2022). *Yōbiko (予 備 校)*.
<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E4%BA%88%E5%82%99%E6%A0%A1> sayfasından 17 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yamasaki, H. (2016). Teachers and teacher education in Japan. *Bull. Grad. School Educ. Hiroshima Univ.* 65 (3), 19-28.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ylioppilastutkinto.fi, (2022). *Sertifika*.
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/assessment-and-certificates/certificates> sayfasından 16 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ylioppilastutkinto.fi, (2022). *Tarih*.
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/matriculation-examination/history> sayfasından 16 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ylioppilastutkinto.fi, (2022). *Yeterlilik sınavı*.
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/matriculation-examination> sayfasından 16 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yli-Piipari, S. (2014). Physical education curriculum reform in Finland. *Quest* 66 (4), 468-484.

YÖK, (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından 27 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

YÖK, (2022). *Yükseköğretim kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> sayfasından 17 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.





EKLER

EK-1
GÖRÜŞME FORMU

S.1. Beden Eğitimi Öğretmenliği Programına Giriş Koşullarının Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?

S.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Yapısal Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?

S.3. Öğretmenlik Atama Kriterlerindeki Benzerlik ve Farklılıklar Nelerdir?

S. 4. Belirlenen Öğretmen Yeterliliklerinin Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?

S.5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerindeki Benzerlik ve Farklılıklar Nelerdir?

EK-2 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Seçili Değişkenlere Göre İncelenmesi (Türkiye, Japonya, Finlandiya)

“Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Seçili Değişkenlere Göre İncelenmesi (Türkiye, Japonya, Finlandiya)” isimli bu çalışma bir yüksek lisans tez araştırmasıdır. Bu araştırmanın amacı, çalışmanın amacı, Türkiye’nin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programının seçili değişkenlere göre farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelenerek ülkemizdeki eğitim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmaya katılma konusunda karar vermeden önce araştırmanın ne amaçla ve nasıl yapılacağını, vereceğiniz bilgilerin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neler içerdiğini bilmeniz önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyunuz.

Toplumun değişen teknolojik gelişmelere ve değişen dünya sistemine uyum sağlayabilmesi için eğitim şarttır (Ünal, 2011, akt. Kazu ve Yenen, 2015). Eğitimin temelinde ise öğretmen ve öğretmen eğitimi bulunmaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programı YÖK tarafından düzenlenmektedir. Son güncelleme ise 2018 yılında yapılmıştır (YÖK, 2018). Bu çalışmamızda güncel olarak kullanılan beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programını Japonya ve Finlandiya’nın beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiş benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Yapılacak olan bu görüşmelerle de ortaya konan bu benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda bir program önerisi sunulacaktır.

Bu çalışmada 2022-2023 yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde görevli olan öğretim elemanları ile görüşme yapılacaktır. Çalışmanın ilk aşamasında veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yapılacak ve elde edilen bulgular doğrultusunda görüşme yapılacaktır. Görüşmelerin 20-30 dk sürmesi planlanmaktadır ve bu esnada sizin izninizle ses kaydı alınacaktır.

Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. İstedığınız zaman, herhangi bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın, hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin araştırmaya katılmayı reddedebilir veya araştırmadan çekilebilirsiniz. Kimliğinizi ortaya çıkaracak kayıtlar gizli tutulacak, kamuoyuna açıklanamayacak; araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde dahi kimliğiniz gizli kalacaktır. Bu çalışmada yer alıp almamak tamamen size bağlıdır. Eğer katılmaya karar verirseniz bu yazılı bilgilendirilmiş olur formu imzalamanız için size verilecektir. Şu anda bu formu imzalarsanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda bir neden göstermeksizin çalışmayı bırakmakta özgürsünüz.

Araştırmada verdiğiniz bilgiler; araştırmayı ve yürütmek için kullanılacaktır ve kimlik bilgileriniz çalışma boyunca araştırmacılar tarafından gizli tutulacaktır. Çalışmanın sonunda, araştırma sonucu ile ilgili olarak bilgi istemeye hakkınız vardır. Yazılı izniniz olmadan, sizinle ilgili bilgiler başka kimse tarafından görülemez ve

açıklanamaz. Çalışma sonuçları çalışma tamamlandığında bilimsel yayınlarda kullanılabilir, ancak kimliğiniz açıklanmayacaktır.

Gönüllünün Beyanı:

1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla;

- Kabul Ediyorum.
 Kabul Etmiyorum.

2. Elde edilen verilerimin;

- Sadece yukarıda bahsi geçen araştırmada kullanılmasına izin veriyorum.
 İleride yapılması planlanan tüm araştırmalarda kullanılmasına izin veriyorum.
 Hiçbir koşulda kullanılmasına izin vermiyorum.

Gönüllü

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Tarih:

Sorumlu Araştırmacı:

Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN– Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Tarih:

İmza:

EK-3 ETİK KURUL

Ekirak Tarih ve Sayısı: 22.12.2022-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-79673485-302.08.01-229084
Konu : Etik Kurul Raporu Hk.

22.12.2022

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalımız Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Zeynep GÜNDAŞ'ın Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Araştırma Projesi Değerlendirme Raporu yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek: Etik Kurul Raporu (1 adet)

Belge Doğrulama Kodu :BSE59YA0P5

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

<https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/VerifyDoc.aspx>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon: +90 248 213 32 02 Faks: +90 248 213 32 09
e-Posta: eb@mehtmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ebe.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iritibat: Özlem İyık
Evrak Pim Kodu: 98252

Kep Adresi : maku@ts01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 07.12.2022 Çarşamba
Toplantı No:2022/12
Karar No: GO 2022/982

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programı Yüksek lisans öğrencisi Zeynep GÜNDAŞ' ın Doç. Dr. Oğuzhan DALKIRAN danışmanlığında yürüteceği **“Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Seçili Değişkenlere Göre İncelenmesi (Türkiye, Japonya, Finlandiya)”** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Jale ÖNER
(Başkan)

Prof. Dr. Emrah ATAY

Prof. Dr. Osman TUĞAY

Doç. Dr. Ahmet Cumhuri AKIN
(Başkan Yrd.)

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Doç. Dr. Ahmet Buğra HAMŞIOĞLU

Doç. Dr. İftar GÜRBÜZ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yavuz KARAFİL

Dr. Öğr. Üyesi Sibel ŞENTÜRK
(Raportör)

Dr. Öğr. Üyesi Arife ÜNAL SÖNGÜ

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Ertan TAĞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Sema ÖZMERT ERGİN

EK-4
MODEL ÖNERİSİ

DEĞİŞKEN	MODEL ÖNERİSİ
Giriş Koşulları	<ul style="list-style-type: none"> * Üniversitelerin giriş sınavı yapması ve puan barajının getirilmesi (Uzman Grup). * Erken kayıt hakkı (Japonya). * İlk seçim uygulaması (Bu seçeneğin uygulanabilmesi için öncelikle kariyer planlamasının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.) (Japonya). * Özel yetenek sınavı (Türkiye- Japonya-Finlandiya)
Yapısal Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> * Program içerisindeki derslerin uluslararası akreditasyona uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Japonya-Finlandiya). * Öğretmenlik uygulamasının en az 6 dönem boyunca programlarda yer almaması gerekmektedir (Japonya, Finlandiya- Uzman Grup). * Uygulama ders sayısının ve oranının en az yarı yarıya olacak şekilde artırılması veya bir yılın boyunca tamamen öğretmenlik uygulamasına ayrılması gerekmektedir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup). * Küresel ve yeni gelişmeleri takip edebilecek öğretmen yetiştirilebilmesi amacıyla yabancı dil derslerinin bu amaca uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Japonya-Finlandiya-Görüşmeci Önerisi). * Ders sayısının ve seçeneğinin artırılması gerekmektedir (Japonya-Uzman Grup).
Atama Kriterleri	<ul style="list-style-type: none"> * İlk aşamada mesleki ve alan bilgisini ölçecek yazılı bir sınav yapılmalıdır (Türkiye [KPSS alan bilgisi ve eğitim bilimleri]-Japonya). * İkinci aşamada öğretmenlik becerisini ölçebilecek düzeyde bir uygulama sınavı yapılması gerekmektedir (Sınavın uygun bir ortam ve düzeyde gerçekleştirilmesi için koşulların uygun bir hale getirilmesi gerekmektedir.) (Japonya-Uzman Grup).

Öğretmen Yeterlikleri

- * Yeterliklerin öğretmenlerin kıdem yılına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Japonya).
 - * Belirlenen yeterlikler ile eğitim içeriği uyumlu olmalı, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ile aldıkları eğitimin birbirini kapsayacak şekilde olması gerekmektedir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).
 - * Yeterliklerin içerisinde 21. yüzyıl becerilerine yer verilmelidir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).
 - * Yeterliklerde iletişim yönü güçlü, problem çözücü vurgusuna dikkat edilmesi gerekmektedir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).
 - * *Yeterlikler hazırlanırken ve öğretim içeriği düzenlenirken MEB ile YÖK arasında tam anlamıyla bir entegrasyon sağlanmalıdır (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).*
-

Hizmet İçi Eğitim

- * *Hizmet içi eğitimlerin MEB'in yanında yerel yönetimler, üniversiteler tarafından düzenlenebilmesi gerekmektedir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).*
 - * Hizmet içi eğitimler düzenlenirken katılımcıların istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).
 - * Hizmet içi eğitimler düzenlenirken üniversitelerin ile MEB'in gerektiği ölçüde birlikte hareket etmeleri gerekmektedir (Uzman Grup).
 - * Hizmet içi eğitimlerin uygulanmasının ve verimliliklerinin denetlenmesi gerekmekte ve sürekli bu doğrultuda güncellenerek düzenlenmesi gerekmektedir (Uzman Grup).
 - * Hizmet içi eğitimlere katılımın artırılması ve verimliliğinin artırılması amacıyla gerçekleştirilecek ortamların daha uygun bir şekilde seçilmesi gerekmekte ve öğretmenlere teşviklerin sağlanması gerekmektedir (Finlandiya-Uzman Grup).
 - * Hizmet içi eğitimler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir (Japonya-Finlandiya-Uzman Grup).
-

EK-5
ÖZ GEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER

ADI, SOYADI (Ünvanı):	Zeynep GÜNDAŞ
HALEN GÖREVLİ OLDUĞU BİRİM VE GÖREVİ: -	

2. EĞİTİM

YILI	DERECESİ	ÜNİVERSİTE	ÖĞRENİM ALANI
2014 - 2018	Lisans	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
2020 - devam ediyor	Yüksek Lisans	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans

3. AKADEMİK DENEYİM

GÖREV DÖNEMİ	ÜNVAN	BÖLÜM	ÜNİVERSİTE

4. ÇALIŞMA ALANLARI

ÇALIŞMA ALANI	ANAHTAR SÖZCÜKLER
Spor Eğitimi	Spor Pedagojisi, Öğretim Programları

5. SON BEŞ YILDAKİ ÖNEMLİ YAYINLARIN LİSTESİ

Gündaş, Z., Yılmaz, E. B., ve Dalkıran, O. (2022). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. 5. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi (Tam metin / sözel bildiri).