



T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRK VE JAPON ÖĞRETMEN  
YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DOKTORA TEZİ  
Eğitim Programları ve Öğretim  
Anabilim Dalı

ASUMAN SEDA SARACALOĞLU

ESKİŞEHİR, 1990

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

(Adı ve Soyadı)

(İmza)

Başkan : *Doç. Dr. Mahmut A. K.*.....

Üye : *Prof. Dr. Özgür Demirel*.....

Üye : *Prof. Dr. Alihan H. I. A.*.....

Tezin kabul edildiği tarih : *17.7.1990*.....

## ÖNSÖZ

Öğretmen yetiştirme tüm dünyada güncel ve canlı bir konu olma özelliğini sürdürmektedir. Çünkü öğretmenin niteliği, eğitim sistemlerinin gelişmişlik düzeyiyle ve dolayısıyla yetiştirilen insangücünün niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler, öğretmen yetiştirme sistemlerini, çağdaş yenilik ve gelişmelere uyarlamayı hedeflemektedir.

Karşılaştırmalı araştırmalar, yeni bilgiler getirdiği ve başka ülkelerin incelenen konudaki yaklaşımlarını ortaya koyduğu için önem taşır. Japonya'nın bugünkü durumuna ulaşmasında eğitim sisteminin, dolayısıyla öğretmenlerin, büyük rolleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, Japonya'nın öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı çalışmaların incelenmesi, bu konunun uluslararası yönlerine inilerek, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sorununa çözüm bulmada yardımcı ve yararlı olabilir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Japonya'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimi boyutlarında benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyabilmektir. Bu nedenle, Türkiye ve Japonya'daki hizmetöncesi öğretmen yetiştirme sistemlerini; öğrenci seçimi, eğitim programları, staj ve uygulama, istihdam ve stajyerlik ile öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, statüleri ve meslek kuruluşları boyutlarında ele alarak karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmanın, ülkedeki öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB'na yararlı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca bulgular ışığı altında geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme Modeli"nin Türk Eğitim Sistemine katkıda bulunacağı umulan yararlar arasındadır. Nitekim araştırmada, Türkiye kesimine, model önerilmesi hedeflendiği için ağırlık verilmiştir. Bunun yanı sıra, bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmanın, uluslararası düzeyde de öğretmen yetiştirme konusunda katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Bunlar: "giriş"; "ilgili araştırmalar"; "yöntem"; "bulgular ve yorum" ile "özet, yargı ve öneriler".

riler''dir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişi ve kurumun katkıları olmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında rehberlik ve eleştirileriyle beni yönlendiren, değerli katkı ve yardımlarını esirgemeyen ve sürekli moral veren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mehmet Alıç'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın çeşitli evrelerinde değerli katkı ve yardımlarını esirgemeyen, yakın ilgi ve desteğini gördüğüm Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel'e; yöntem bölümünde değerli görüş ve önerileriyle beni destekleyen Sayın Doç. Dr. Füsün Akarsu'ya, Hacettepe Üniversitesi Antropoloji Bölümü Başkanı Sayın Prof. Dr. Bozkurt Güvenç'e, DTCF Japonoloji Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. Pulat Otkan'a ve değerli yardımlarını gördüğüm Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Sayın Prof. Dr. Fazıl Tekin'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan Japon Büyükelçiliği, Japon Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine, Ankara Japon Okulu Müdürü Mr. Tsunehiko Shinzato'ya, Müzik öğretmeni Ritsuya Hashizume'ye ve diğer öğretmenlere, Japonya'daki çeşitli üniversite ve araştırma enstitülerinde çalışan Mr. Joe Hicks'e, Mr. Noriaki Sagaraya'ya, Prof. Dr. Sinjo Okuda'ya Mr. Akai Nakajima'ya, Dr. Sugiyama'ya, Mr. Tashio Morita'ya, Mr. Akio Igasaki'ye, Mr. Sho Takakura'ya ve bilgi formlarını dolduran Türk Üniversiteleri yetkililerine teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora programımı yürüttüğüm, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üye ve elemanlarına da teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana her konuda yardımcı olan Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Gönül Öney'e, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. Nuri Bilgin'e, Sayın Dr. İbrahim Dönmezer'e ve Eğitim Bilimleri Bölümündeki tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca daktilo yazımını titizlikle gerçekleştiren Sayın Bora Barkan ile Zeynep Kayaalp'e ve burada adından söz edemediğim araştırmaya katkıda bulunan kişilere teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında, tüm güçlükleri benimle paylaşan, sonsuz sabrı ve yapıcı katkılarıyla destek olan annem Sabahat Saracaloğlu ve babam İbrahim Saracaloğlu'na teşekkürlerim sonsuzdur. Ayrıca ablam Dr. Ranâ Varol'a, ağabeyim Prof. Dr. Atilla Varol'a, kardeşim İnşaat Mühendisi Mehmet Saracaloğlu'na ve çalışmamı engellemeyen minik yeğenim Sevda Varol'a da teşekkür borçluyum.

İzmir/Eskişehir, Mayıs 1990

Asuman Seda Saracaloğlu

## YAZAR

### Doktora Dalı

#### Eğitim Programları ve Öğretim

#### Özgeçmiş

- 26 Mart 1957..... Kula'da doğdu.
- 1977..... Eskişehir Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümünü bitirdi.
- 1978 - 1980..... Eskişehir Bahçelievler Lisesi İngilizce öğretmeni
- 1980..... Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde lisans tamamlama programını bitirdi.
- 1980 - 1981..... Eskişehir Süleyman Çakır Lisesi İngilizce öğretmeni
- 1982..... İstanbul'da Fulbright programını bitirdi.
- 1981 - 1984..... Antalya Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni.
- 1983..... Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden "Eğitim Programları ve Öğretim" Anabilim Dalında "Bilim Uzmanlığı" (Master) derecesi aldı.
- 1985 - 1987..... Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümünde görev yaptı.
- Ocak 1988 - ..... Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde çalışmaktadır.

#### Yayınlar

"Anadolu Liselerinin Sorunları" Öğretmen Dünyası. 8, 94: 21-24, Ekim 1987.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM	
I. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem.....	9
Alt Problemler.....	9
Araştırmanın Önemi.....	9
Sayıtlılar.....	10
Sınırlamalar.....	10
Tanımlar.....	11
II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	12
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	13
III. YÖNTEM.....	19
Karşılaştırmalı Araştırmalar ve Uygulanan Yöntemler.....	19
Araştırmanın Modeli.....	24
Araştırmanın Yöntemi.....	24
Veri Toplama Teknikleri.....	24
Veri Çözümleme.....	25
IV. BULGULAR VE YORUM.....	26
A. Japon ve Türk Eğitim Sistemleri.....	26
1. Japon Eğitim Sistemi.....	26
Okullar Sistemi.....	27
Anaokulları (Yōchien).....	27
İlkokullar (Shōgakkō).....	29
Ortaokullar (Chugakkō).....	30
Liseler (Kōtōgakkō).....	31
Özel eğitim okulları.....	35
Yüksek eğitim kurumları.....	37
(1) Yüksekokullar (Tanki-daigaku).....	37
(2) Teknoloji kolejleri (Kōtō-senman-gakkō).....	37

	Sayfa
(3) Üniversiteler.....	37
Diğer eğitim kurumları.....	38
(a) Özel öğretim okulları.....	38
(b) Çeşitli okullar.....	38
2. Türk Eğitim Sistemi.....	39
Okullar Sistemi.....	39
Okulöncesi eğitim.....	40
İlkokullar.....	42
Ortaokullar.....	43
Liseler.....	43
Özel eğitim kurumları.....	45
Yükseköğretim kurumları.....	47
(1) Yüksekokullar.....	47
(2) Konservatuvarlar.....	48
(3) Fakülteler.....	48
(4) Enstitüler.....	48
3. Japon ve Türk Eğitim Sistemlerinin	
Karşılaştırılması.....	49
B. Japonya ve Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen	
Yetiştirme.....	52
1. Japonya'da Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme.....	53
a. Meici Dönemi (1868-1912).....	55
b. Taisho Dönemi (1912-1926)-İkinci Dünya Savaşı	
Arasındaki Dönem.....	61
c. İkinci Dünya Savaşı Sonrası (1945-1980).....	64
d. Şimdiki Sistem.....	70
Öğrenci Seçimi.....	70
Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Eğitim	
Programları.....	72
a) Eğitim Üniversiteleri, Fakülteleri ile	
Bölümleri ve Eğitim Programları.....	74
b) Sertifika Veren Kurumlar ve Eğitim	
Programları.....	81
Staj ve Uygulama.....	85
2. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme.....	86
a. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	87

	Sayfa
Tanzimat Öncesi Dönem.....	87
Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1839-1876).....	88
Mutlakiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1876-1908).....	92
Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1908-1919).....	94
b. Atatürk Dönemi (1919-1938) ile 1960 Arasındaki Dönem.....	99
c. 1960 ile 1982 Arasındaki Dönem.....	108
d. 1980 Sonrası Dönem ve Günümüzdeki Durum.....	121
Öğrenci Seçimi.....	124
Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Eğitim Programları.....	127
a) Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Programları.....	127
b) Sertifika Veren Kurumlar ve Eğitim Programları.....	142
Staj ve Uygulama.....	146
3. Japonya ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Karşılaştırılması.....	147
Japonya ve Türkiye'de Toplumsal Gelişmeler.....	147
Japonya ve Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler.....	149
Öğretmen Eğitiminin Başlayışı.....	149
Öğretmen Yetiştirmede İkinci Evre.....	152
Öğretmen Yetiştirmede Üçüncü Evre.....	156
Japonya ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Bugünkü Durumu.....	165
Üniversitelere Öğrenci Seçimi.....	166
Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Eğitim Programları.....	169
Hizmetöncesi Eğitimde Staj ve Uygulama.....	173
C. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdamları ve Stajyerlikleri.....	177
1. Japonya'da Öğretmenlerin İstihdamları ve Stajyerlik Durumu.....	177

2. Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdamları ve Stajyerlik Durumu.....	180
3. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdam ve Stajyerlik Durumlarının Karşılaştırılması.....	187
D. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri.....	190
1. Japonya'da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri.....	190
2. Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri.....	193
3. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması.....	197
E. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin Statüleri.....	200
1. Japon Öğretmenlerin Statüleri.....	200
2. Türk Öğretmenlerin Statüleri.....	202
3. Japonya ve Türkiye'deki Öğretmenlerin Statülerinin Karşılaştırılması.....	206
F. Japonya ve Türkiye'de Meslek Kuruluşları.....	209
1. Japonya'da Meslek Kuruluşları.....	210
2. Türkiye'de Meslek Kuruluşları.....	211
3. Japonya ve Türkiye'deki Meslek Kuruluşlarının Karşılaştırılması.....	212
G. Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi.....	214
Türkiye İçin Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi.....	214
V. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER.....	221
Özet.....	221
Yargı.....	230
Öneriler.....	231
EKLER.....	238
A. ....	239
B. ....	249
C. ....	257
KAYNAKÇA.....	263

## TABLOLAR LİSTESİ

TABLO		Sayfa
1.	JAPONYA'DA OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ DURUMU.....	28
2.	GENEL LİSE PROGRAMI.....	32
3.	GENEL LİSE TEKNİK BÖLÜM PROGRAMI.....	34
4.	TÜRKİYE'DE OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ DURUMU.....	41
5.	GENEL LİSE PROGRAMI.....	45
6.	TEKNİK LİSE PROGRAMI.....	46
7.	JAPONYA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM DURUMU.....	50
8.	ÖĞRETMEN OLABİLMEK İÇİN GEREKLİ DERSLER VE MİNİMUM KREDİ SAYISI.....	68
9.	ÖĞRETMEN OLABİLMEK İÇİN ALINMASI GEREKLİ DERSLER VE KREDİLER.....	75
10.	EĞİTİM FAKÜLTELERİ İNGİLİZCE EĞİTİM PROGRAMI.....	77
11.	EĞİTİM FAKÜLTELERİ SOSYAL BİLİMLER EĞİTİM PROGRAMI.....	78
12.	ALINMASI GEREKEN MESLEKİ EĞİTİM DERSLERİ VE KREDİ SAYISI.....	79
13.	JAPON ÜNİVERSİTE MEZUNLARININ SERTİFİKA ALMA DURUMU.....	81
14.	ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI.....	85
15.	ULUSAL ÜNİVERSİTELERİN UYGULAMA OKULLARI.....	86
16.	TÜRK ÜNİVERSİTELERİ VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ.....	128
17.	EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN BÖLÜMLERİ VE ANABİLİM DALLARI.....	131
18.	MİLLİ EĞİTİM ŞURASINDA ÖNERİLEN PROGRAM MODELİ.....	132
19.	ÖĞRETMENLİK İÇİN ALINACAK ASGARİ EĞİTİM "KREDİ/SAAT OLARAK".....	133
20.	İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI.....	134
21.	COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI.....	135
22.	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI.....	136
23.	EĞİTİM DERSLERİ.....	137
24.	İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI.....	137
25.	COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI.....	138
26.	TARİH ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI.....	139
27.	EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYESİ DURUMU.....	143
28.	SERTİFİKA PROGRAMI AÇAN ÜNİVERSİTELER.....	145
29.	JAPONYA VE TÜRKİYE'DE SAVAŞ SONRASI GÖZLENEN BAZI YENİLEŞME HAREKETLERİ.....	164

30. ÖĞRETMENLİK İÇİN ZORUNLU YETERLİK VE YARIŞMA SINAVLARININ TARİHLERİ, KONTENJAN, SINAVA BAŞVURAN VE ATANANLARIN DURUMU.....	182
31. TÜRKİYE HİZMET BÖLGELERİ.....	185
32. HİZMETİÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİ (1960-1988).....	195
33. TÜRKİYE'DE İKİ VE ÜÇ YILLIK EĞİTİM KURUMU MEZUNU ÖĞRETMENLER.....	196
34. JAPONYA' YEREL OKUL ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN TEMEL ÖDENEKLER.....	201
35. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERE VERİLEN TEMEL ÖDENEKLER.....	205

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Japon Eğitim Sistemi.....	27
2. Liselere Giriş İşlemleri.....	36
3. Türk Eğitim Sistemi.....	39
4. Üniversite ve Yüksekokullara Kabul Süreci.....	73
5. Öğretmenlik Sertifikası Tipleri ve Nitelikleri.....	83
6. İçerik Kategorilerinin Ağırlığı.....	132
7. İçerik Kategorilerinin Ağırlığı.....	133
8. İngilizce Öğretmenliği Programı İçerik Oranları.....	138
9. Coğrafya Öğretmenliği Programı İçerik Oranları.....	138
10. Tarih Öğretmenliği Programı İçerik Oranları.....	139
11. Yerel Okul Öğretmenlerinin Atanma İşlemleri.....	179
12. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Durumları.....	192
13. Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi.....	215
14. Sertifikalı Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi.....	219

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem, alt problemler, sayıltılar sınırlamalar ve tanımlar yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Eğitim en genel anlamıyla, insan davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getiren bir etkinlik ya da süreçtir (Ertürk, 1979: 13; McDonald, 1973: 19). Eğitimin işlevleri; bireysel, toplumsal, siyasal ve ekonomik olmak üzere dört boyutta toplanabilir.

Eğitimin bireysel işlevi; bireye, sağlıklı yaşama yeterliği, öğrenme ve araştırma yeterliği, iletişim yeterliği kazandırmayı ve onun kişiliğini geliştirmeyi öngörür (Alıç, 1989 a: 154; Başaran, 1983: 119-120; Fidan ve Erden, 1987: 69-70; Mallinson, 1960: 2-3).

Eğitimin toplumsal işlevi; ulusal kültürün genç kuşaklara aktarılması ve çağdaş koşullara uygun, zorunlu sosyal değişimleri başlatabilecek yaratıcı kişilerin yetiştirilmesi ile bireylere işbirliği ve iletişim yeterliğinin kazandırılması olarak özetlenebilir (Alıç, 1989 a: 154-155; Başaran, 1983: 54-56; Fidan ve Erden, 1987: 63-66; Kaya, 1984: 15; Mallinson, 1960: 2-3, 7; Varış, 1988: 123-142).

Eğitimin siyasal işlevi; anayasalarda belirlenmiş olan sisteme bağlı kuşaklar yetiştirmek ve bu siyasal sistemi sürdürebilecek yetenek ve düzeyde lider ve yönetici adaylarını eğitmektir (Fidan ve Erden, 1987: 66-67; Kaya, 1984: 15; Varış, 1988: 155-161). Örneğin, anayasasında özgürlükçü, çoğulcu demokrasiyi benimsemiş bir toplumun eğitim sistemi, demokrasinin temel ilkelerine saygılı; farklı görüşlere karşı hoşgörülü aksaklıkları kaba kuvvetle değil, tartışarak giderme davranışını kazanmış, haklarını yasal yollarla alabilen insan yetiştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1983: 2-3).

Eğitimin ekonomik işlevi ise; toplumdaki bireylere belli bir

beceri kazandırarak, onları üretici duruma getirmek ve endüstri, tarım, hizmet alanlarında toplumun gereksinim duyduğu insangücü yetiştirmek- tir (Başaran, 1983: 143-150; Fidan ve Eren, 1987: 67-69; Kaya: 1984: 15). Başka bir deyişle, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek, iyi üretici ve iyi tüketicileri topluma kazandırmaktır.

Bu işlevler açısından ele alındığında, eğitim, kalkınmanın da önemli bir aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak verimsiz çalışma, mesleklerde uzmanlaşma noksanlığı, ekonomik değişme bilincinden yoksunluk, bilgi kazanmadaki yavaşlık, fiziksel sermayeyi kullanmadaki beceriksizlik gibi öğeler kalkınmayı frenleyen etkenlerdir ve bunun bilincinde olan toplumlar insangücü ve onun yükseltilmesi yolu olan eğitime daha büyük önem vermektedir (Kaptan, 1984: 17). Çünkü eğitim, kalkınmayı hızlandıran bir etkidir ve bu yüzden ekonomi ve kalkınmanın gerektirdiği yüksek nitelikli insangücünü yetiştirmekle yükümlüdür. Harbison ve Myers (1964: 1-2) insan kaynağını geliştirmenin, toplumdaki tüm insanların kapasitelerini, becerilerini ve bilgilerini geliştirme süreci olduğunu belirtmektedir. Nitekim Büyükerşen (1986: 41)' in "Batıya dönük ve endüstrileşme hareketinin 'kalkış' evresinde bulunduğu bir ülkede, kalkınmayı sağlayacak ve büyümeyi hızlandıracak tek öğenin her kesimde nitelikli insangücü olduğu tartışılmayacak kadar açıktır" ifadesi de bu vargıyı desteklemektedir. Örneğin, İkinci Dünya Savaşı sonrası, iyi yetişmiş insan kaynaklarına sahip ülkeler, savaşın yıkıntılarını kısa sürede aşarak, dünya ekonomisinde savaş öncesindeki yerlerine yeniden ulaşabilmişlerdir; Federal Almanya, Japonya vb. (Adem, 1980: 11-13).

Nitelikli insangücü yetiştirmede eğitimin değeri, özellikle son çeyrek yüzyılda daha fazla anlaşılmiş bulunmaktadır. Üstelik, son yıllarda, bilimsel çevrelerde oluşan görüşlere göre, ekonomik büyümeyi, sosyal değişmeyi ve siyasal gelişmeyi (demokratlaşmayı) kapsayan kalkınma süreci, davranış değişikliği, başka bir deyişle eğitim sorunudur (Beeby, 1986: 1-3; Kaya, 1983: 1). Gerçekten de, bütün az gelişmiş ülkelerde, yetişmiş insangücü noksanlığı, ekonomik sektörler ile yönetim örgütleri arasındaki koordinasyon bozuklukları, siyasal bunalımlar ve politikacıların gerekli yasal düzenlemeleri yapmamaları ya da yapılanların gereklerini yerine getirmemeleri, ulusal gelir dağılımını düzenleyici birtakım önlemleri almamaları, istenilen kalkınmayı engellemektedir. Kuşkusuz bütün bu aksaklıkların kökeninde, yetersiz eğitim sistemi yatmak-

tadır ve insan davranışlarını, dolayısıyla insanı, eğitim yoluyla değiştirmeden, hiçbir toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeyi başarabilmek söz konusu olamaz. Bu nedenle eğitim sisteminin, her düzeyde ve alanda, kalkınmanın gerektirdiği çağdaş gelişmelere uygun bilgi ve becerilerle donatılmış nitelik ve nicelikte insan gücünü yetiştirebilmesi gereklidir.

Çömlekçi (1971: 27-33) de kalkınmanın başarılabilmesi ve sürdürülebilmesi için yüksek düzeyde nitelikli insangücüne ve çeşitli meslek elemanlarına gereksinim olduğunu belirtmektedir. Bu insangücünün okullarda öğretmenler tarafından yetiştirildiğini ve kalkınmada "stratejik" önem taşıyan nitelikli insangücü ve meslek elemanlarının başında öğretmenlerin, mühendislerin, doktorların ve yönetici personelin yer aldığını vurgulamaktadır. Nitekim Chandler ve arkadaşları (1971: 228) nın "öğretmen diğer mesleklere yol gösterir, rehberlik eder" bulgusu; eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumun geliştirilmesinde "öğretmen" in rolünün önemini desteklemektedir. Ulu önder Atatürk'ün "Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Cumhuriyeti biz kurduk, onu yaşatacak olan sizlersiniz" ifadesi de bunun en güzel örneğidir.

Eğitimi sosyal bir sistem olarak ele alan bilim adamları; bu sistemin üç temel ögesinin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olduğunu belirtmektedir (Bossing, 1955: 225; Karagözoğlu, 1987 a: 34; Oğuzkan, T., 1981 a: 23-24). Bu üç öge; eğitim sistemini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır. Eğitimin etkili olabilmesi, her düzey ve alanda nitelikli insangücünün yetiştirilebilmesi, bu ögeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görülmektedir. Ancak, bu ögelerin herhangi birisindeki değişiklik, sistemi bütünüyle etkileyip değiştirmektedir (Coombs, 1986: 10; Sönmez, 1985: 13).

Bu üç öge arasında "öğretmen" in öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerine oranla daha fazladır. Çünkü öğrenci eğitimi sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur. Öğretmenin konuyu öğretmeye çalışması, o konunun hedefdavranışlarını onlara kazandırmaya uğraşması demektir. Öğretmenin bir konu ile ilgili hedef-davranışları öğrencilerine kazandırmaya çalışması ise, o konuya ilişkin kendisinde bulunan fikir, bilgi, tutum, haber, duygu ve beceri-

leri; daha doğrusu; bilişsel, duyuşsal, ve psikomotor davranışları, öğrencileri ile paylaşması, yani bu davranışların öğrencilerde de oluşmasını sağlamaya çaba göstermesi demektir (Çilenti, 1984: 43). Bu da öğretmenin hizmetöncesinde iyi yetiştirilmesi olgusunu gündeme getirmektedir. Çünkü eğitim programları, derslerin içeriği vb. ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın, bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler iyi yetiştirilmezse, yapılan çalışmalar ve çabalar amacına ulaşamayacaktır (Cicioğlu, 1984: 33; Singh, 1986: 166-167). Nitekim Maaske (1956: 89) ve Aytuna (1974: 33)'nın da belirttiği gibi, okullarda verilen eğitimin gelişmesi, ancak öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine bağlıdır.

Öğretmenlik; pratikte, yürütmeyi, yönetmelikleri ve tanı süreçlerini kullanan klinik ya da uygulamalı bir bilimdir ve bu meslek, öğretim sanatı, kişisel stil, mesleki bilgi ve yetkinliğin yaratıcı bütünlemesi ile karakterize edilir (Stone, 1987: 96). Buna göre, öğretmen, "örgün ve yaygın, her çeşit ve düzeyde, resmi ve özel eğitim kurumlarında eğitim-öğretim hizmeti yapan elemanların tümü" biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 1982 a: 150). Kuşkusuz, öğretmenlerin eğitimi, gelecek kuşaklar açısından son derece önemlidir. Çünkü öğretmenler, bireylere, dolayısıyla topluma yön veren temel taşlardır. Bu nedenle, öğretmenin niteliği ve işlevleri son derece önemlidir. İyi yetişmiş öğretmenler, eğitimi geliştirecek en iyi kaynaktır.

Öğretmenler bugünün öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamak üzere yetiştirilmek zorundadır. Bu yüzden, öğretmenler, bilgi teknolojisindeki yeni gelişmeleri anlama ve öğretimi desenleme yeteneğinin yanı sıra, eğitimdeki çağdaş gelişmelere uygun nitelikte yetiştirilmelidir (McIsaac, 1987: 136). Çünkü, bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler toplumların yapısına yansımakta, buna paralel olarak, eğitimin amaçlarında, içeriğinde ve yöntemlerinde değişiklikler olmaktadır. Kuşkusuz bu değişiklikler, öğretmenin geleneksel rollerinde de farklılaşmaya yol açmaktadır. Artık öğretmen, öğretmenlik davranışlarını kavramış, belli bir öğretim durumunu, belli hedef-davranışlar doğrultusunda biçimlendirebilen, uygun öğretim yaklaşımı seçebilen, öğrenme ürünlerini hedef-davranışlara göre gözden geçiren ve bu doğrultuda hedefleri ile öğrenme-öğretim ortamını yeniden oluşturabilen, insan ilişkilerini başarılı biçimde kurabilen ve öğrencileri öğrenmeye güdüle-

yebilen kişidir (Alıç, 1989 b: 141; 1986: 10; Senemoğlu, 1987: 50). Gubser ise, daha önceki yıllara göre, bugünün öğretmenlerinin sosyal anlamda mesleklerinin ve öğrenme kurumlarının daha fazla bilincinde olduklarını ve eğitim etkinliklerinde öğrenciyi esas aldıklarını ileri sürmektedir (Schuttenberg, 1983: 14).

Üstelik öğretmen yalnızca "ders veren", "ders anlatan", "sınav yapan" ve "not taktir eden" bir kişi değildir (Oğuzkan, 1989: 41). Strom (1968: 27)'a göre öğretmen, öğrencilerin salt bilgilerini arttırmakla görevli değildir. Öğretmen aynı zamanda, onları zihinsel olarak geliştirmek, toplumsallaştırmak, ön yargılardan kurtarmak, duygularını geliştirmek, onlara rehberlik ve danışmanlık yapmak ve mesleğe yönelmelerinde rol oynamakla da yükümlüdür. Kısacası, öğrencilerin zihinsel, kültürel, fiziksel ve duygusal gelişmelerine yardım etmek durumundadır.

Bunun yanı sıra, çeşitli gözlem ve deneysel çalışmalar; öğretmenin öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenciler öğretmenin tavırlarını benimsemekte, psikolojik durumun yansıtmakta, kanılarını paylaşmakta, davranışlarını taklit etmekte ve onun ifadelerini kullanmaktadırlar (Gözütok, 1988: 10-11, 28-29; Küçükahmet, 1976: 49-58; Varış, 1973: 50; 1978: 116; 1982: 269). Yapılan bilimsel çalışmalar, güdüleme, disiplin, sosyal davranış, öğrenci başarısı ve tüm bunların üstünde öğrenme isteğinin, öğretmen kişiliği çevresinde odaklandığını kanıtlamaktadır (Bernard, 1972: 5). Bu konuyla ilgili bir OECD yayınında öğretmenin başlıca rolleri arasında şunlar sıralanmıştır: Öğreticilik ve bilgi aktarıcılığı, gözetmenlik, danışmanlık, önderlik, üyelik ya da başkanlık (her öğrencinin özel gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde çalışmalara katılım) ve düzenleyicilik (OECD, 1979: 87, 158). Joel Burdin ise, geleceğin öğretmenlerini; değerler geliştiren; kaynak arayan; güçlükleri, sorunları tanılayan; disiplinlerarası bağlantılar kuran; insan ilişkilerini geliştiren; meslek seçimi ve boş zaman uğraşları üzerinde danışmanlık yapan; çevrenin incelenip öğrenilmesine yardım eden; mesleğe hazırlıkta öğrencilere yardımcı ve önder olan; öğretme-öğrenme konusunda uzman sayılan; geleceğe yönelik süreçlerden ve eldeki temel bilgilerden yararlanmasını bilen birer birey olarak tanımlamaktadır (Oğuzkan, 1985: 53-54; 1989: 42; Ryan, 1975: 300-304).

Avrupa Konseyi'nin 1983'te yayınlanan bir raporunda ise, öğretmen çeşitli kaynakları anlamlı bir eğitim ya da öğretim yaşantısına dönüştüren düzenleyici bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1985: 55).

Bu nedenle öğretmenlerin toplumun aydın bir üyesi olarak yönlendirici, rehber, danışman vb. niteliklere sahip olabilmesi hizmetöncesi eğitimi ile doğrudan ilgilidir.

Bugün tüm dünyada da benimsendiği gibi toplumların varlıklarını sürdürebilmesi ve gelecekleri, öncelikle eğitim sistemlerinin başarı düzeyi ile doğru orantılıdır. Eğitim sisteminin başarısı, temelde, sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, yapıyı işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bu nedenle herhangi bir eğitim sisteminde düzenleme yapılırken, söz konusu personelin yetiştirilmesi üzerinde önemle durulması gerekir (Kavcar, 1982: 197; 1986: 33; MEB, 1982 a: 1; 1982 b: 21). Çünkü ulusal ideallerimizin yayılması; toplumsal, ekonomik ve siyasal yaşamımızın gelişmesi, bireylerin davranışlarını değiştirmekle görevli olan öğretmenlerin nicelik ve niteliğine bağlı bulunmaktadır. Öğretmenler, önemli bir sermaye stokunu oluşturduklarından, onların toplumdaki etkisi son derece önemlidir. Ülkenin sistemine damgasını vuran öğretmenlerin yetiştirilmesine ayrı bir özen gösterilmesi gereklidir.

Bir ulusun eğitimi, o ulusun toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel koşullarının objektif bir biçimde araştırılmasıyla belirlenerek uygulamaya konulur. Bu, çocukların kültüre uyum sağlayabilmeleri, tanımları, yaymaları ve geliştirmeleri için gerekli olan sistematik eğitim kuramlarının ve eğitim politikasının gelişmesi için zorunludur. Kuramın gelişebilmesi için eğitim ile siyasal bilimler, ekonomi, sağlık, tarım, tarih, din, sosyokültürel değişimler, teknoloji ve felsefe arasındaki etkileşimlerin araştırılması da gerekir. Bu araştırmalar sonunda tutarlı uygulamalara götüren sistematik eğitim kuramı ve politikası belirlenmiş olur (Türkoğlu, 1984: 1). Eğitim kuramı ve politikası belirlenirken, eğitim sistemlerinin oluşmasına ve gelişmesine etki eden faktörler, o ülkenin ulusal koşulları ve gereksinimleri açısından incelenmeli ve analiz edilmelidir. Bu faktörlerin dikkatle analizi sonunda toplum yapısı, tarihsel gelişmeler, ekonomik koşullar, siyasal düzen ve kültürel temellere ilişkin bulgulara dayanan ulusal eğitim sistemleri gelişebilecektir. Bu yüzden hiçbir ulus, diğer bir ulusun eğitim sistemini aynen kabul edemez (Cramer ve Browne, 1982: 103; Kandel, 1959: 19; Taymaz, 1975: 85; 1981: 1). Çünkü eğitim sistemlerini, davranış sistem ve biçimleri etkilemektedir. Davranış sistem ve biçimlerini ise ulusların coğrafi

ahlaksal, dinsel, mesleksel ve tarihsel grupları karakterize etmektedir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979:103). Örneğin "Eğitim ve eğitim işlevi nedir?" sorusu bir İngiliz, Amerikalı ve Fransız'a yöneltildiğinde cevaplar farklı olacaktır.İngiliz, "Kişiliğin eğitilmesi, nazik bir kişi ya da etkin ve yararlı bir yaşam" biçiminde yanıtlarken; aynı soruya Amerikalı, "Bireysel niteliklerin geliştirilmesi, mükemmel kariyere sahip birinci sınıf yurttaş ve topluma iyi uyum sağlayacak kişiler yetiştirmek" diyecektir.Fransızın cevabı ise şöyle olacaktır:"Eğitim zihne işlerlik kazandırmak ve 'genel kültür' (bir Fransızca göre 'genel kültür'; formal akademik disiplinlerin tümü ve günlük kitaplardaki bilgilerle Batının geleneksel felsefik ve estetik değerlerini tümüyle aktarmak anlamındadır) vermektir(King, 1959: 5-6).

Yukarıda eğitimin kültürden kültüre, toplumdaki topluma değiştiğine ilişkin küçük bir örnek verilmiştir. İşte, doğuya ve batıya ilişkin kültürel birikimin, kültürün(tarih, coğrafya, kültür, din, dil vb. unsurların) aktarılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Coob, 1963: 14 v.d.). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerini yetiştirirken yönünü eğitim kuramından, yöntemini sürekli araştırmalardan almak zorundadır; çünkü öğretmen, araştırma bulgularına dayanılarak geliştirilen eğitim kuram ve politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu kuramı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından yararlanan fakat aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan en önemli kişidir ( Küçükahmet, 1976: 3; Varış, 1973: 47-65; 1978: 47). Dolayısıyla eğitim sistemlerinde çağdaş gelişme ve değişimleri yansıtacak, eğitim reformlarını uygulayacak olan kişilerde öğretmenlerdir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler, reform çalışmalarına eğitim sistemlerini yenilemekle ve bu yenileme işlemine de öğretmen yetiştirme sorunlarını çözümlenmekle başladıkları ölçüde başarılı olmaktadır.

Ancak Türkoğlu (1984: 12)'nin da belirttiği gibi, reform projelerinde her ülke aynı başarıyı gösterememektedir. Ulusların kendine özgü durumları projelerin uygulanmasında etkin olmaktadır.Bununla birlikte, eğitimde reform çalışmalarının benzerlik gösterdiği dünyamızda ulusların eğitim sorunlarında da benzerlikler göze çarpmaktadır (Hans, 1958: 10-11; Mallinson, 1960: 1; Ruscoe ve Nelson, 1964: 387). Kandel (1933;X) de eğitim sorunlarının ve amaçlarının çoğu ülkelerde bir dereceye kadar

birbirlerine benzediklerini, ancak çözüm yollarında her ülkenin farklı yöntemler kullandıklarını ifade etmektedir. Gerçekten de her ulus sorunlarını ülke koşullarına uygun olarak çözmeye çalışacaktır. Ancak çözüm yollarını araştırırken başka ulusların sorunlara yaklaşımlarını da dikkate almak durumundadır. Çünkü farklı ülkelerde eğitim reformları da bir dereceye kadar birbirlerine benzemektedir. Yine de bir ülkede çok başarılı olan bir reform ya da sistem, başka bir ülkede doyurucu olmayabilir (Noah, 1984: 555; Türkoğlu, 1983: 249). Bu gerçeği dikkate almayan ülkeler, eğitimde en ileri ülkelerin sistemlerini kopya ederek aynı düzeye yükselebilecekleri hayaline kapılmışlar, sonunda hüsrana uğramışlardır. Bir eğitim sistemi geliştirilirken başka ülkelerin deneyimlerinden yararlanmak kuşkusuz gereklidir ama her ülkenin sosyal, ekonomik ve moral kalkınmasının ancak o ülkenin gerçeklerine göre geliştirilmiş bir eğitim sistemiyle mümkün olduğu da gözden kaçırılmamalıdır (Crossley ve Vulliamy, 1984: 196; Özgüneş, 1987: 23). Nitekim Alptekin (1974: 5-6)'in de vurguladığı gibi; öğretmen yetiştirme konusunda yapılan ve yapılması tasarlanan reformların Türk eğitim sistemine aynen aktarılması söz değildir. Ancak Batı'nın sistemi değiştirmeden önce geniş araştırmalara giriştiği ve verileri değerlendirerek bilimsel temelere oturtmaya birinci derecede önem verdiği görülmüştür. Bilindiği gibi, 21. yüzyıla uyum sağlayacak kuşakları yetiştirmek, öğretmenlerimizin başta gelen görevlerinden birisidir (Demirel, 1988: 8).

Karşılaştırılmalı araştırmalar hem yeni bilgiler getirdikleri hem de bir ülkenin incelenen konuda başka ülkelere göre durumunu gösterdikleri için önem taşırlar. Öğretmen yetiştirme ise, tüm dünyada son derece canlı ve sürekli gündemde olan bir konudur. Bugün dünyada belirli bir yere sahip olan ve endüstri sonrası ülkeler arasında sayılan Japonya'nın bugünkü durumuna ulaşmasında, eğitim sisteminin, dolayısıyla öğretmenlerin büyük rolleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle; Japonya'nın öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı çalışmaların incelenmesi; bu konunun uluslararası yönlerine inilerek, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sorununa çözüm bulmada yardımcı ve yararlı olabilir. Bu araştırmada da Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılmalı olarak incelenerek, Türk öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesinde yol gösterebilecek, katkıda bulunabilecek çözümlere ulaşılacak istenmektedir.

Bu anlamda, gelişmiş bir ülke olan Japonya'nın öğretmen yetiştirme sistemini incelemek gerekli görülmüştür. İşte bu araştırma söz konusu gereksinimden kaynaklanmış olup problemi şöyle belirtilmiştir.

### Problem

Bu araştırmanın problemi, "Türkiye ve Japonya'da öğretmen yetiştirme sistemlerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimi boyutlarında benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada ele alınan probleme çözüm getirmek amacıyla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

### Alt Problemler *Denencek*

1. Japon ve Türk Eğitim Sistemlerinin özellikleri ana hatlarıyla nelerdir?
2. Japon ve Türk Eğitim Sisteminde hizmetöncesi öğretmen yetiştirmede benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?
3. Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin istihdamı ve stajyerlikleri bakımından benzer ve ayrılan yanları nelerdir?
4. Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin sağlanmasında benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?
5. Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin statülerinde benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?
6. Japonya ve Türkiye'de meslek kuruluşları bakımından benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?
7. Yukarıdaki alt problemlerin ışığında Türkiye için geçerli bir "Öğretmen Yetiştirme Modeli" ne olabilir?

### Araştırmanın Önemi *Ayrı*

Toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeler için bir önkoşul olarak kabul edilen eğitim, işlevlerini yetiştirdiği insan gücüyle ortaya koyar. Eğitim sistemleri, bireylere çağdaş gelişmelere ve gereksinimlere uygun, toplumca istendik davranışları kazandırmakla yükümlüdür. Bu davranışları bireylere kazandırma işlevi de kuşkusuz öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenler, eğitim sistemlerinde, stratejik konuma sahip en önemli öğelerden birisidir. Bu nedenle iyi yetiştirilmeleri zorunludur. Hiçbir eğitim sistemi, sistemi işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bu bakımdan eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenlerin

iyi yetiştirilmiş olmasına bağlıdır.

Bilindiği gibi, öğretmen yetiştirmeye önem veren ülkeler, kalkınmış ülkelerdir. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri, çağdaş gereksinimleri karşılayacak biçimde düzenlenmiştir. Sürekli gündemde olan "öğretmen yetiştirme" konusunun diğer ülkelerde nasıl ele alındığının incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle Türkiye'ye Japonya'da hizmetöncesi öğretmen yetiştirme sistemlerini öğrenci seçimi, eğitim programları staj ve uygulama, istihdam ve stajyerlik ile öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, statüleri ve meslek kuruluşları boyutlarında ele alarak karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmanın, ülkedeki öğretmen yetiştiren kurumlara ve Milli Eğitim Bakanlığı'na yararlı olacağına inanılmaktadır.

Ayrıca bulgular ışığında geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme Modeli" nin Türk Eğitim Sistemine katkıda bulunacağı umulan yararlar arasındadır.

Bunun yanı sıra, bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmanın, uluslararası düzeyde de öğretmen yetiştirme sorununa katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

### Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar şunlardır:

1. Araştırmanın yapıldığı 1988-1989 yılından bugüne dek Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinde önemli bir değişme olmamıştır.
2. Araştırmacı tarafından üniversitelere gönderilen ve ilgili üniversite yönetici ya da yetkililerince doldurulan bilgi formlarında güvenilir veriler yer almaktadır.
3. Görüşme yapılan kişilerin verdiği bilgiler sağlıklı ve güvenilir verilerdir.

### Sınırlamalar

Bu araştırma;

1. Türkiye ve Japonya'da ortaöğretime öğretmen yetiştirme ile,
2. Ortaöğretim kurumlarından akademik (genel) ortaokul ve liseler ile,
3. Türkiye ve Japonya'da öğretmen yetiştirme konusunda 1988-

1989 öğretim yılına dek ulaşılabilen kaynaklarla,

4. Türkiye ve Japonya'da ulaşılabilen kaynaklarla,
5. Doktora tez yazımı için verilen süre ile sınırlandırılmıştır.

### Tanımlar

**Öğretmen:** Türkiye ve Japonya'da akademik (genel) liselerde eğitim ve öğretim işlevlerini gerçekleştiren kişi.

**Eğitim Üniversitesi:** Japonya'da yalnızca öğretmen yetiştiren ve en az sekiz yarıyıllık eğitim-öğretim veren, ayrıca öğretmenlere hizmetiçi eğitim ile lisansüstü eğitim programı sunan kurum.

**Öğretmen Eğitim Üniversitesi:** Öğretmenlere hizmetiçi eğitim vermeyi amaçlayan ve yalnızca lisansüstü programlar sunan kurum. Hyogo ve Naruto Öğretmen Eğitim Üniversiteleri gibi.

**Hizmetöncesi Eğitim:** Kişilere bir meslek (öğretmenlik) için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amacıyla yüksek-öğretim kurumlarında verilen eğitim (Demirel, 1988: 9).

**Alan Bilgisi Programları:** Öğretmenlik için özel alanın gerektirdiği davranışları oluşturmaya yönelik programlar.

**Meslek Bilgisi (Formasyon) Programları:** "Kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?" sorularına cevap vermek üzere düzenli meslek bilgisi veren programlar (Varış, 1978: 116).

**Genel Kültür Programları:** Bireye ileride karşılaşacağı kişisel ve toplumsal sorunların çözümünde gerekebilecek bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmayı amaç edinen programlar (Oğuzkan, F., 1981: 69-70).

**Sertifika Programları:** Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri vb. mezunu olup, öğretmenlik yapmak isteyen bireylere sunulan öğretmenlik meslek bilgisi programları.

**Hizmetiçi Eğitim:** Öğretmenlerin hizmetteki verim ve etkinliklerini arttırmak, mesleki bilgi ve becerileri ile öğretim ilke ve yöntemlerindeki anlayışlarını zenginleştirerek kişisel, akademik ya da uygulamalı eğitimlerini gerçekleştirmek amacıyla verilen eğitim (Adams, 1975: 37).

**Hizmetiçi Eğitim Programları:** Hizmetiçi eğitimin etkinlikle yürütülebilmesi için yapılan planlı, sistematik ve fonksiyonel uygulamalar (Özyürek, 1981: 81).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde karşılaştırmalı olarak öğretmen eğitimi konu edilen bilimsel araştırmalar üzerinde durulmaktadır. Bunlar, Türkiye ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki bölümde incelenmektedir.

#### Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Demirel (1988) tarafından yapılan "Yabancı Dil Öğretmenlerin Nitelikleri" adlı araştırma; Türk ve yabancı öğretmenlerin yabancı dil öğretmenleri olarak; alan, meslek ve genel kültür bilgilerini ölçerek karşılaştırmayı amaçlamıştır. İdealde olması gereken ile mevcut yeterliklerini saptamaya yönelik bu araştırma; Türkiye'de ve dünyanın diğer ülkelerinde öğretmenlerin benzer niteliklerle donanık olarak yetiştirildiklerini, meslek yaşamlarında da öğretmenlik yeterlikleri arasında önemli farkların olmadığını, ancak kültür bilgisi yeterlikleri açısından kimi farkların olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Türkoğlu (1984) tarafından yapılan araştırmada Türk ve Fransız lise programları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, ancak Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerinde öğretmen yetiştirme konusuna çok kısa yer verilerek karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkan bulgular; Fransa'da öğretmenlik sertifika programlarında standartizasyon sağlamış olmasına karşın henüz Türkiye'de bu durumun gerçekleştirilemediği ve öğretmenlik formasyonu olmayan adayların öğretmen olarak atandıkları şeklindedir. Fransa'da yalnızca fen ve doğal bilimlerde öğretmen eksikliği olmasına karşın, Türkiye'de hemen her alanda özellikle yabancı dil ve fen alanlarında öğretmen açığının olduğu görülmektedir.

Yine Türkoğlu (1983) tarafından yapılan bir diğer araştırma, Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemlerini incelemeye yöneliktir. Anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin atanmaları ile hizmetiçi eğitimlerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Ancak bir karşılaştırma söz konusu edilmemiştir.

Federal Almanya, ABD, Fransa, İngiltere ve Galler, Danimarka, İsveç ile SSCB'nin eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin olarak yapılan çalışma, Lauwerys, Varış ve Neff (1979) tarafından gerçekleştirilmiştir. Varış tarafından hazırlanan "Çeşitli Ülkelerde Eğitim Kurumları" adlı bölümde, bilgilendirme amaçlanmış ancak bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Varış ve Çaplı (1962) tarafından yapılan bir çalışmada Uluslararası Eğitim Bürosu'nun kuruluşu, amacı ve etkinlikleri tanıtılmış, tek öğretmenli ilkokullara öğretmen yetiştirilmesine ilişkin 50 ülkenin sistemleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Ayrıca uygulama, uygulama okulları, işbaşında yetiştirme, maaşlar ve ücretler, atama durumları da ele alınarak öneriler getirilmiştir. Aynı kitapta okulöncesi öğretmeni yetiştirme, kurumlar, giriş koşulları, öğrenim süresi, ileri öğretim olanakları, statüleri (maaş, çalışma saatleri, yükselme durumları) 63 ülkede incelenerek karşılaştırılmış ve öneriler getirilmiştir. Yine bu çalışmada, 1960-1961 öğretim yılına ilişkin çeşitli ülkelerde ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

#### Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Suudi Arabistan ortaokul tarih öğretmenlerinin genel kültür, tarih alan bilgisi ve meslek bilgisi eğitimlerinde gerekli temel öğeleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma Dheyudin (1987) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Suudi Arabistan ile ABD'deki tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki temel öğeler analiz edilerek kısaca karşılaştırılmıştır.

Karimzad (1986) tarafından yapılan bir çalışmada, İran ve Yunanistan'da din ve politikanın öğretmen eğitim merkezlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, İran'da 1920'den 1972'ye, Yunanistan'da 1933'ten 1972'ye dek ilkokul öğretmenlerini yetiştiren kurumları belirleme, tanımlama ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma, şimdiki öğretmen eğitim merkezlerinin taşıdığı sorumlulukların daha iyi anlaşılması için gereklidir. Yunanistan ve İran'da amaçları, kurumsal düzenlemeleri ve programları etkileyen en önemli etmenler; politik tutarsızlıklar ile dinsel inançlardır. Nitekim, siyasal partilerin, öğretmen eğitim merkezlerinin işlevlerini kendi siyasal ideolojileri doğrultusunda yeniden biçimlendirdikleri görülmüştür.

Abungu (1986) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise; Amerika Birleşik Devletleri'nden seçilen üniversite ve yüksekokullar ile Kenya'da ortaöğretime sosyal bilimler öğretmenini yetiştiren akademik hazırlık programları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. ABD'de genel kültür 51.2 sömestr/saat, sosyal bilimler ya da tarih 67.5 ve mesleki eğitim 30 sömestr/saattir. Kenya'da mesleki eğitim yaklaşık 36 sömestr/saattir. Tarih ya da sosyal bilimler, iki alanın birleştirilmesine dayalı, yaklaşık 60 sömestr/saattir. Bu dersler tarih, coğrafya, ekonomi ve yönetim arasından seçilir. Bu program ABD'nin iki yıllık kamu yüksek- okul programlarına eşdeğerdur. Bu araştırma, ortaöğretim sosyal bilimler öğretmenlerinin yetiştirilmesinde iki tip içeriğinin etkili olduğunu göstermiştir. Biri tarihe ağırlık verir, diğeri ise sosyal bilimler arasında denge kurar. Bununla birlikte, sosyal bilimlerin diğeri alanla- rıyla karşılaştırıldığında tarihte daha fazla kredi/saati almak gerek- lidir.

Vlâscenau (1986) tarafından yapılan çalışmada, Bulgaristan, Macaristan, Romanya, Türkiye ve Yugoslavya'da eğitim sistemleri, hizmet- öncesi öğretmen yetiştirme konularına kısaca değinildikten sonra, uzak- tan eğitim teknolojisi kullanılarak, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri ele alınmıştır.

Ingawa (1984) tarafından yapılan bir diğeri araştırmada, Fransız, Batı Alman ve Japon ortaöğretim öğretmenliğı sertifikası programları incelenmiş ve bunlar Nijerya'nın ortaöğretim öğretmenliğı sertifika programının geliştirilmesinde referans modeli olarak ele alınmıştır. Genel kültür, alan, meslek bilgisi ve öğretim uygulamaları ayrıntıları- la incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları şunlardır: Üç ülkede sertifika işlemleri ve ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi tanımlanmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığı altında Nijerya'da ortaöğretim öğretmenliğı sertifika programında bir kontrol kurulu ile standart bir mesleki hazırlık programı olması gerektiğı belirtilmiştir. Kontrol kurulu, öğretmenlere belge verecek olan yasal bir kurumdur.

Hough (1984) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; Avust- ralya, Fransa, Japonya, İsveç, İngiltere, ABD ile Batı Almanya'nın eğitim politikaları ele alınarak, bu yedi ülkenin eğitim politikaları arasındaki benzerlikler ve zıtlıklar incelenmiştir. Okulöncesi, ilköğre- tim, ortaöğretim, yükseköğretim politikalarının yanı sıra, öğretmenlere

ilişkin politikalardan da söz edilmiştir.

Malone (1982) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Uluslararası İş (Ticaret) Eğitimi Topluluğu (SIEC) üyelerinden Arjantin, Avusturya, Belçika, Kanada, Danimarka, Federal Alman Cumhuriyeti, Finlandiya, Fransa, İtalya, Norveç, İskoçya, İspanya, İsveç ve ABD'nde ticaret öğretmenlerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi yetiştirilmeleri incelenmiştir. 1. Hizmetöncesi eğitime ilişkin bulgular şunlardır: a. SIEC ülkeleri arasında ulusal, bölgesel ve diğer program düzenlemeleri bakımından fark vardır; b. İş (Ticaret) dersleri, temel alanlar, diploma ve mezuniyet gerekleri ülkeler arasında değişmektedir; c. Büro Becerileri dersleri çoğunlukla lise ya da mesleki/teknik okul düzeyinde öğretilmektedir; d. İş (Ticaret) eğitimini geliştirmeyi amaçlayan, okulun desteklediği öğrenci örgütleri SIEC ülkelerinin çok azında vardır; e. Meslek deneyimi ülkelerin yarısında geçerlidir. 2. İş (Ticaret) öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerine ilişkin bulgular ise şunlardır: a. SIEC ülkeleri arasında çeşitli seminerler düzenlenmiştir; b. İş Yönetimi ve Sekreterlik Bilimi öğretmenleri için ülkelerin çoğunda mesleki örgütler vardır. İş Yönetimi öğretmenlerinin örgütleri, diğerlerinden daha çoktur.

Ortiz-Cotto (1982) tarafından yapılan araştırmada; gelişmekte olan iki ülkede, Jamaika ve Porto-Riko'da, 1940-1970 yılları arasındaki öğretmen yetiştirme sistemleri analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi, aşağıdaki bulguları ortaya koymuştur: Her iki ülkede eğitim sistemlerindeki siyasal, ekonomik ve sosyal gelişmeler, öğretmen eğitiminin değişmesine neden olmuştur. Öğrenci sayısının artması, daha çok ve daha nitelikli öğretmen istemini doğurmuştur. Öğretmen hazırlık sürelerinin farklı olması, eğitim sistemlerinin gereksinim duyduğu nicelikte öğretmeni yetiştirememektedir. Her iki ülkede de öğretmen yetiştiren programlar "ana ülkeler" (mother countries) tarafından etkilenebilir. Jamaika, ilkökul öğretmenlerini yatılı eğitim yüksekokullarında yetiştirmektedir. Ortaokul öğretmenlerini Batı Hint Üniversitesi'nde bir yıllık mesleki eğitim gören üniversite mezunları oluşturmaktadır. Porto-Rikolu öğretmenler, ABD'deki öğretmen eğitimine benzer iki ya da dört yıllık programları izleyerek sertifika alan üniversite mezunlarıdır. İki ülkede de öğretmen eğitimi uygulaması geliştirilememiştir. Öğretmen eğitimindeki değişiklikleri eğitim sistemindeki gelişmeler izliyecektir. İki ülkede de öğretmen adaylarının kayıt, seçim

ve eğitimleri farklıdır. Her iki ülkedeki mesleki eğitim birbirine benzemektedir.

Japonya, ABD, İngiltere ve Galler, Fransa, Federal Almanya ile Sovyetler Birliği'nde ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin incelendiği bir kitap, Japon Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı (1975) tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen yetiştirme; eğitim veren kurumlar, süresi, öğretim uygulaması ve ayrıca hizmetiçi eğitim durumu ele alınarak karşılaştırılmıştır.

Geminard (1973) tarafından yapılan çalışmada; 18 ülkenin okul sistemleri tanıtılmaktadır. Bu çalışmada, mesleki ve teknik öğretim öğretmenleri, genel ders öğretmenleri, uygulamalı meslek dersleri öğretmenleri, kuramsal dersler öğretmenleri, mesleğe giriş sınavları, öğretmenlerin ekonomik durumları, hizmetiçi eğitim uygulamaları ele alınmış ve karşılaştırma yapılmıştır. 18 ülkeden başka Türkiye ile ilgili bilgi de verilmiştir.

Warren (1971) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Çekoslovakya, Fransa, Federal Almanya Cumhuriyeti, İtalya, Hollanda, İsveç, SSCB, İngiltere, ABD ve Yugoslavya'nın genel eğitim sistemleri incelendikten sonra, öğretmenler ile eğitimlerine değinilmektedir. Özel uzmanlık alanları ile ilgili teknolojik dersler öğretmenleri, genel kültür ve fen dersleri öğretmenleri ile atelye ve pratik dersler öğretmenleri incelenerek, karşılaştırma yapılmıştır.

Lord Robbins (1969) başkanlığında yapılan "Çeşitli Ülkelerde Yüksek Öğretim" adlı çalışmada; Avustralya, Kanada, Fransa, Federal Almanya Cumhuriyeti, Hollanda, Yeni Zelanda, İsveç, İsviçre, ABD ve SSCB eğitim sistemleri tanıtılmakta, istatistiksel bilgilerin yanı sıra her düzeyde (ilköğretim, ortaöğretim, teknik öğretim ve üniversite) öğretmen yetiştirmeye ilişkin bilgiler verilmiş, ancak bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Bereday (1964) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Batı Avrupa topluluğunun temel ve tipik özellikleri sunulmuştur. Bu üç ülkedeki ilk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi; eğitim kurumları, eğitim süresi, dersler ve programlar boyutlarında ele alınmıştır. Ayrıca sertifika sistemleri de anlatılmıştır. Bu araştırma, ortaöğretim sonrası tüm öğretmen yetiştiren kurumların statüsünü ve beşeri bilimlerini mesleki eğitimde artan rolünü araştırarak analiz etmiştir.

MEB (1964) tarafından yayınlanan kitapta, İngiltere, Fransa, İsviçre, Yugoslavya, Japonya ve Mısır eğitim sistemleri incelenmiştir. Ayrıca Mısır hariç, diğer ülkelerde mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme ayrı ayrı ele alınmıştır. Karşılaştırma söz konusu değildir.

Unesco (1964) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; 69 ülkede tek öğretmenli okul sistemleri incelenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin kuramsal hazırlığı, stajlar, tek öğretmenli okulda uygulama durumları, atanmaları ve aylıkları ile tek öğretmenli okul öğretmenliğinin sakıncalı ve olumlu yanları karşılaştırılarak irdelenmiştir.

Kobayashi (1963) tarafından yapılan araştırmada Japon ve İngiliz ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin, II. Dünya Savaşı öncesinde ve sonrasında, yetiştirilmeleri incelenmiş ve iki ülkenin öğretmen eğitimi sistemleri karşılaştırılmıştır.

MEB (1962) tarafından yayınlanan bir kitapta, Yunan, İtalyan ve Türk eğitim sistemleri incelenmiş, istatistiksel bilgilerin yanı sıra ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin alan ile mesleki eğitimlerine değinilmiştir. Daha çok mesleki ve teknik öğretime yer verilmiş ve bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Mallinson (1960) tarafından yapılan incelemede; ABD, SSCB, Belçika, Hollanda, Almanya, İsviçre, İsveç ve İtalya'da zorunlu eğitim, ulusal karakterlerin yaratılmasında eğitimin rolü ile öğretmenlerin mesleki eğitimleri üzerinde durulmuştur.

Filho, Creedy, Pires ve Castillo (1958) tarafından yapılan araştırma; Brezilya, Altın Sahili, Hindistan ve Meksika'da köy (ilkokul) öğretmenlerinin yetiştirilmesi; kurumlar, genel kültür, meslek ve alan bilgisi programları, uygulamalar, sorunlar boyutlarında incelenmiştir, ancak bir karşılaştırma söz konusu değildir.

Cramer ve Browne (1956) tarafından yapılan araştırma; ABD, İngiltere, Fransa, Avustralya, Kanada, SSCB, Almanya ve Japonya'da eğitim sistemlerini, örgütleri, öğretmen yetiştirmeyi (ilk ve ortaöğretime) ele alarak incelemiştir. Bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Unesco (1954) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, 58 ülkenin Eğitim Bakanlıklarından alınan bilgiler ışığında ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusu ele alınmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, genel formasyon, mesleki formasyon, pedagoji eğitimi, öğretim uygulama-

sı, öğrenim süreleri, istenilen diplomalar, atama ve hizmetiçi eğitim hususlarında bir karşılaştırma yapılmıştır.

Mallet ve Morf (1954) tarafından gerçekleştirilen ve 50 ülkenin ele alındığı araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi incelenmiştir. Söz konusu ülkelerdeki ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar, bu kurumlara kabul yaş ve koşulları, öğrenim süreleri, öğretmen adaylarının pedagojik, psikolojik, pratik ve sosyal hazırlıkları, öğretim programları, sınavlar, diploma ve dereceler, atama işlemleri, öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesi ve kısa sürede öğretmen yetiştirme biçimlerine ilişkin bilgi verilerek karşılaştırılmıştır.

Richardson ve Snyder (1953) tarafından yapılan çalışmada, İngiltere ve Galler, Fransa ile ABD öğretmen eğitim sistemleri incelenmiştir. Genel olarak öğretmen yetiştiren kurumlar, programlar, sınavlar ve değerlendirme, finans, öğrencilerin seçimi ve niteliği, uygulama ve hizmetiçi (kısa-uzun süreli) eğitim programları ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun yanı sıra ilkokul öğretmenliğinin tarihçesi, öğretmenlerin statüleri (ekonomik, sosyal, siyasal), eğitim yönetimi ile mesleki nitelikleri irdelenmiştir. Bir karşılaştırma ise yapılmamıştır.

Kandel (1933) "Karşılaştırmalı Eğitim" adlı kitabında; İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya ve ABD eğitim sistemlerini şu başlıklar altında incelenmiştir: Eğitim ve milliyetçilik, eğitim ve ulusal karakter, devlet ve eğitim, milli eğitim sistemlerinin organizasyonu, eğitim yönetimi, ilköğretim, ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmeleri ile istatistiksel bilgilere ve kısa bir karşılaştırmaya da yer vermiştir.

Tüm bu çalışmalardan bir sonuç çıkarmak gerekirse, öğretmen yetiştirmeyi konu edinen karşılaştırmalı araştırmalarda, konuyu, genel kültür, alan ve meslek bilgisi boyutlarında ele alan çalışmalar oldukça fazladır.

Buna karşılık, yapılan geniş kaynak taramasında, Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında yalnızca öğretmen yetiştirmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, eldeki araştırmanın bu konuda yapılan ilk orijinal çalışma olduğuna inanılmakta ve araştırma bulgularının, ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme konusunda, az da olsa katkıda bulunacağı umulmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama kaynakları ve verilerin çözümlenmelerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Ancak karşılaştırmalı araştırmalar, Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yeni kullanılmakta olan bir tür olduğu için, bu bölümün başında karşılaştırmalı araştırma konusunda kısa bir açıklama bulunmaktadır. Bu açıklama; karşılaştırmalı eğitime ilişkin tanımları, başlıca yaklaşımları, genel olarak bu alanda kullanılan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.

#### Karşılaştırmalı Araştırmalar ve Uygulanan Yöntemler

Karşılaştırmalı eğitim; farklı kültürlerde ve farklı ülkelerde, iki ya da daha fazla eğitim sisteminin kuramsal ve uygulamalı olarak benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen fenomenlerin anlamını belirten ve insanları toplumsallaştırma ile eğitime yollarına ilişkin yararlı genel önerilere ulaştıran bir disiplindir (Borrowman, 1975: 355; Khói, 1986: 15; Türkoğlu, 1984: 18).

Hans (1958: 10-11)'a göre, karşılaştırmalı eğitimin asıl amacı, tarihsel bir perspektiften gelen faktörlerin analitik incelemesi ve sorunların çözümlerinin karşılaştırılmasıdır. Mallinson'a göre ise, kültürel bütünlüklerine dayanarak eğitim sistemlerini tanımlamak, açıklamak ve karşılaştırmak, bu alanın en önemli amacıdır (Mallison, 1960; Hough, 1984: 6).

Karşılaştırmalı eğitimin amaçları, ayrıntılı bir biçimde şöyle sıralanabilir: a. Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek; b. Yerel, ulusal ve uluslararası bir konu olan eğitimde, bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek; c. Eğitime etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak;

d. Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak.

Bu alanın ayrıca, kültür ufğunu genişletmek, uluslararası gerginliği azaltmak, eğitimi bilim ve kültür süreci olarak zenginleştirmek, uluslararası anlayışa katkıda bulunmak ile diğer ülkelerle dostça ve açık bir iletişim kurmak gibi amaçları da vardır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979: 6; Noah, 1984: 552; Ruscoe ve Nelson, 1964: 390).

Karşılaştırmalı eğitim alanında çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Halen yönteme, özellikle de alandaki araştırma yaklaşımlarına ilişkin canlı bir tartışma vardır (Altbach, 1986: 8). Bir başka ifade ile henüz tek ve genel bir yöntem yoktur (Eckstein, 1983: 311; Türkoğlu, 1984: 26; 1983: 6). Ancak Holmes'un açıkça vurguladığı gibi, alandaki ilerleme, araştırmanın çeşitliliğine bağlıdır. Çünkü bir disiplin, ilerlemeyi, tek yöntemle gerçekleştiremez (Garrido, 1987: 29, 37; Holmes, 1981: 68; Ruscoe ve Nelson, 1964: 385).

Karşılaştırmalı eğitimde "Ne ile ne karşılaştırılacaktır?" sorusu üzerinde farklı görüşler bulunmaktadır. Lauwerys (1979: 6-7)'e göre, başlıca iki görüş vardır. Bunlardan birincisi, bir eğitim sisteminin bir yabancı sistemle karşılaştırılmasını, diğeri ise çeşitli eğitim sistemlerinin birbirleriyle karşılaştırılmalarını savunmaktadır. Günümüzde eğitimciler bu iki görüşü birleştirme yolunda çalışmaktadırlar. Birçok araştırmacı ise, yalnızca çok benzer olay ve yapıların karşılaştırılabilirliğini düşünmektedirler (Raivola, 1985: 369). Kandel de görüşlerini "düşüncelerin, ideallerin ve biçimlerin karşılaştırılması" olarak ifade etmektedir (Kazamias ve Schwartz, 1977: 155).

Lauwerys, Varış ve Neff (1979: 6-7)'e göre, eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında yaklaşım, dikey ve yatay olmak üzere iki çeşittir. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm öğeleri incelenir. Kimi kaynaklarda tarihsel yaklaşım (historical approach) adı verilen dikey yaklaşımda ise, tarihsel analiz yöntemi kullanılır. Karşılaştırmalı verilerin yorumlanmasında, öncelikle, tarihsel analiz gereklidir ve ikincisi diğer yaklaşımlarla bütünleştirilmelidir (Hans, 1959: 44; Khôi, 1986: 15).

Eğitim sistemi ile diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlayarak analiz eden yapısal-işlevselcilik (structural-functionalism), 1977'den bu yana yapılan araştırmaların birçoğunda kullanılmıştır

(Kelly ve Altbach, 1986: 96). Bu yöntemde, sosyal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerektiği varsayılır. Yapısal-işlevselcilikte iki temel yaklaşım tanımlanmıştır: Okul çeşitleri arasındaki ilişkiler üzerinde odaklanmış olan eğitim içindeki (intra-educational) yaklaşım ve sosyal yapı ile eğitimin çeşitli yönleri arasındaki bağlantıları inceleyen eğitimsel-toplumsal (educational-societal) yaklaşım (Kazamias ve Schwartz 1977: 159-163; Welch, 1985: 12).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, "örnek olay" ve "problem" yaklaşımları da kullanılmaktadır.

Bir ülkedeki özel bir eğitim deneyimine ilişkin gözlem ve incelemeleri içeren örnek olay yaklaşımı, benzer koşullarda diğer ülkelerde yararlı olabilir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979: 7; Türkoğlu, 1984: 27). Ancak bu yöntemde karşılaştırma yapılmaz. Yorum ve karşılaştırma okuyucuya bırakılır (Bereday, 1964: XI, 21). Ayrıca, örnek olay incelemelerinin sınırlı bir yanı da, olayın, toplumsal ya da tarihsel bütününe yerleştirilmesindeki başarısızlıktır (Crosley ve Vulliamy, 1984: 204).

Problem yaklaşımında ise, örneğin; eğitim maliyetleri, öğretmenlerin statüleri, kadınların eğitim durumu, ilgili ülkelerde dil öğretim yöntemleri gibi sorunlar sistematik bir biçimde analiz edilir (Kazamias ve Schwarts, 1977: 163-164). Problem yaklaşımı, aslında, "total analiz"-in bir ön koşuludur. Bereday (1964: 23-28)'e göre, okul ile hizmet ettiği bireyler arasındaki karmaşık ilişkiyi tanımlamak ve uluslararası anlaşmayı sağlayacak "tipoloji" ile "yasalar"ı belirleyecek tüm sistemler ile ilgilenmek, karşılaştırmalı eğitimin son basamağıdır.

Bundan başka, bu alanda, objektif ve bilimsel bir araştırma yöntemi olan "deneysel yöntem" (methodological empiricism) de kullanılır. Bu yöntem, sistematik, kontrollü, deneysel ve hipotezleri belirleyen nicel araştırmalara dayalıdır (Kazamias ve Schwarts, 1977: 173-175).

Geleneksel yaklaşımlar ve analiz yöntemleri halen karşılaştırmalı eğitimi yönlendirmeye devam etmektedir (Kelly ve Altbach, 1986: 90). Garrido (1987: 30)'ya göre, diğer alanlarda olduğu gibi, karşılaştırmalı eğitimde de iyi bir araştırmacı olabilmek için, hem analiz hem de sentez kapasitesine sahip olmak gereklidir. Analizin önemini vurgulayan iki temel yaklaşım betimlenebilir: Tanımlayıcı (descriptive) yaklaşım ve

açıklayıcı (explanatory) yaklaşım. Tanımlayıcı yaklaşım, dokümanların toplanması, gözlem ve benzerlik ile farklılıkların tanımlanarak, gerçeklerin karşılaştırılmasıdır. Açıklayıcı yaklaşım ise, karşılaştırılmalı olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmaların yapılmasıdır (Lauwerys, 1959: 25).

Açıklayıcı yaklaşımın üstünlüğü son yıllarda zayıflamıştır; fakat halâ bir grup karşılaştırmacı arasında yer bulmaktadır. Somut eğitim sistemlerini inceleyen birçok araştırmacı, tanımlayıcı yaklaşımın yanı sıra, açıklayıcı yaklaşımı da kullanmaktadır. Böylece fenomenlerin tümüyle açıklanmasını sağlamaktadırlar (Garrido, 1987: 31-32).

Karşılaştırmalı eğitimde sentetik amaçlı üç temel yaklaşım vardır: Yordayıcı (predictive) yaklaşım, yöneltici (orientative) yaklaşım ve değerlendirici (evaluative) yaklaşım.

Yordayıcı yaklaşıma çok önem veren Rosello'nun eğitimsel eğilimler kuramı, hangi siyasi ve kurumsal eğilimlerin (kuşkusuz eğitimle ilgili olan) daha önemli olacağını ya da aksine, yakın gelecekte hangisinin daha az anlamlı olacağını önceden belirtmeye dayanır. Abartılmakla birlikte, Rosello, çoklu tümevarımdan başlayarak yordayıcı (predictive) sentezi başarmaya çalışmıştır. Belirli bir ülkede, belirli bir reformun, yeniliğin, uygulamanın ya da politikanın önceden belirtildiği gibi somut sonuçlara ulaşması mümkün olabilir. Bu, kuramsal eğilimler için geçerli olabilir; ancak fenomenlerin kesin bir biçimde önceden belirtilmesi pek mümkün değildir. Rosello, birçok örnekle, en üst düzeyde sentez (makrosentez) çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Bu yaklaşım, her zaman geneldir.

Yöneltici (orientative) yaklaşım pragmatiktir. Bir diğer ifade ile, karşılaştırmalı çalışmalar, eğitim sistemlerinin ortaklaşa ya da tek başına gelişmesine yardım edecektir.

Değerlendirici (evaluative) yaklaşım, bir ya da daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin ya da kurumlarının üzerinde odaklanmıştır. Yeni ya da kıdemli karşılaştırmacılar, bu sistem ve kurumların kişisel olarak değerlendirilmesiyle sonuca ulaşır ve uygun ya da elverişsiz değer yargıları geliştirirler. Değerlendirici yaklaşım, karşılaştırmalı eğitimde sık sık kullanılır. Bilimsel ve kabuledilir nedenleri vardır. Ayrıca, diğer yaklaşımlarda olduğu gibi, tümevarım, tündengelim, analiz ve sentezle bütünleşir (Garrido, 1987: 33-36).

Yine, birçok karşılaştırmalı eğitim araştırmacısının seçici (eclectic) yöntemleri kullanmaları, anlamlıdır.

Görüldüğü gibi, karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları tarafından kabul edilebilecek ortak bir kuram ve yöntem henüz geliştirilememiştir. Lauwerys'e göre, araştırmacılara yardım edecek belirli sayıda kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar şunlardır ( Türkoğlu, 1984: 28-29):

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

b. Eğitim sistemleri durgun bir yapı olarak değil, değişmeye hazır bir organizma gibi düşünülür. Örneğin yalnız ne öğretildiği değil, kişisel etkilemeler ve sosyal gelişmeler de dikkate alınmalıdır.

c. Analiz ve sınıflandırmada ne ile neyin karşılaştırılacağı iyice belirlenir. Yasalar yasalarla, yapılar yapılarla, programlar programlarla karşılaştırılır. Örneğin, bir ülkedeki uygulamalarla, başka bir ülkedeki projeler karşılaştırılmaz.

d. Yorumlarda kişisel ilgiler göz önüne alınabilir. Tarihçi tarihsel etmenleri, sosyolog sosyolojik etmenleri araştırabilir. Bütün bu yaklaşımlar sorunun doğru olarak anlaşılmasına yardım etmektedir.

e. Günümüzde eğitim politikasına ilişkin incelemelere ilgi çoktur. Robert King Hall, derslerinde karşılaştırmalı eğitimden çok Eğitim Politikası vermiştir. Eğitim Politikası incelenirken, politikacıların, yöneticilerin ve öğretmenlerin kararlarını sınırlayan koşullar araştırılmalıdır. Örneğin, Johannesburg'da hiç bir okul yöneticisi bütün ırkların devam edebileceği bir okul açılmasını öneremez. Çünkü Güney Afrika'da ırk etmeni, eğitim politikasını tayin eden bir etmendir.

f. Eğer verileri bir tablo halinde vermek mümkünse nitel verilerden yararlanılabilir. Ama verilerin sorunla ilgisinden emin olunmalıdır.

g. Araştırmalara genellikle istenilen bir sorun ele alınarak başlanır. Örneğin, kentleşmede eğitim konusunda sorunlar nelerdir? Öğretmenlerin rolü nedir? Sonra genel sorunlar özel sorunlara ayrılabilir ve bu sorunların benzerlik ve ayrılıkları saptanır.

Yukarıda sıralanan bu kurallar, karşılaştırmalı eğitimciler

için, belirli ortak noktalar ortaya koymaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Türkiye ve Japonya'da ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemlerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimi boyutlarında benzerliklerini ve farklılıklarını betimlemeye yönelik bu çalışmada "Tarama Modeli" kullanılmıştır.

### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın yapılmasında tanımlayıcı ve tarihsel yaklaşım ile yapısal-işlevselcilik (structural-functionalism) yöntemleri kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşımda Türk ve Japon eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerinin belirli öğeleri incelenmiştir. Kimi kaynaklarda dikey yaklaşım adı verilen tarihsel yaklaşımda, Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemeleri tarihsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir.

Yapısal-işlevselci yöntemde ise, toplumsal, ekonomik ve siyasal etmenler dikkate alınmıştır.

### Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada bilgi toplama formu, kütüphane taraması ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma ile ilgili bilgi toplamak amacıyla Türk Üniversiteleri için bir bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve üniversitelere gönderilmiştir. Bu formda, fakültelerde bulunan öğretim elemanı ve öğrenci sayılarına, öğretmenlik sertifikası programının olup olmadığına, var ise hangi fakülte öğrencilerinin kabul edildiğine, üniversite dışından öğrenci kabul edilme durumuna, programa öğrenci seçmedeki ölçütlere ve kabul edilen öğrenci sayısına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bilgi formu Ek B'de verilmiştir.

Bu çalışmayı gerçekleştirebilmek için ulaşılabilen tüm birincil ve ikincil kaynaklar incelenmiştir. Türk ve Japon Anayasaları, eğitim yasaları, istatistikler, eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin kitaplar, dergiler vb. kaynaklar elden geçirilmiştir. Yine toplumsal, ekonomik ve siyasal yapılara dönük kaynaklar da incelenmiştir. Comparative Education, Comparative Education Review, Compare,

International Review of Education, Journal of Educational Research, Journal of Teacher Education, Phi Delta Kappan, Review of Educational Research, Teachers Collage Record, Teaching and Teacher Education, the Journal of Higher Education, OECD ve UNESCO yayınları ile Eğitim ve Bilim, Çağdaş Eğitim, Öğretmen Dünyası, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergileri incelenmiştir. Bu kaynaklar için YÖK Dokümantasyon Merkezi, ODTÜ, H. Ü., A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, DPT, Milli Kütüphane, Anadolu, Gazi ve Ege Üniversiteleri, Ankara ve İzmir Amerikan, Eskişehir İl Halk ve İzmir Milli Kütüphaneleri taranmıştır.

Ankara Japon Büyükelçiliği'nde kimi kaynaklara ulaşılabilmektedir. Ancak çalışmaya önemli katkılarda bulunan Japonya ile ilgili kimi kaynaklar, başvuru alan Japon Üniversiteleri, Araştırma Enstitüleri ile Japon Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı (Monbusho)'ndan sağlanmıştır.

Ankara'da bulunan Japon Okulunda gözlemler yapılmış ve Japon öğretmenlerle görüşmelerde bulunulmuştur. Yine Ankara'da MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Personel Genel Müdürlüğü ve Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı'ndaki yetkililer ile üniversitelerdeki ilgili kişilerle de görüşülmüştür. Ek B'de görüşme formlarına yer verilmiştir.

### Veri Çözümleme

1986-1987 yılında başlanan bu araştırmada, sürekli olarak Türkiye ve Japonya'ya ilişkin literatür izlenmiştir. Taranan kaynaklardan, çekilen ve postayla gönderilen fotokopilerden toplanan bilgiler kartekslere işlenmiştir.

Ankara Japon Büyükelçiliği ile Japon Okulu'nda, MEB'nde ve diğer ilgililerle yapılan görüşmeler kimi sorulara cevap oluşturmuştur.

Yine üniversitelerin doldurdukları Bilgi Formları araştırmacı tarafından frekans dağılımları ve yüzdeler elde çözümlenerek tablolaştırılmıştır.

Türkiye ve Japonya'ya ilişkin istatistiksel veriler tablo halinde verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular, alt problemlerin verilişindeki sıraya göre ele alınmakta ve her alt probleme ilişkin bulgulardan sonra da "karşılaştırma ve yorum"a yer verilmektedir.

#### A. Japon ve Türk Eğitim Sistemleri

Birinci alt problem, "Japon ve Türk Eğitim Sistemlerinin özellikleri ana hatlarıyla nelerdir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak, önce Japon Eğitim Sistemine, sonra da Türk Eğitim Sistemine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Her iki eğitim sistemi de aynı ölçütler açısından incelenmekte, böylece, benzerlik ve farklılıklar karşılaştırma ile ortaya çıkarılmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır. Bu ortak ölçütler arasında, okullar sistemi, okullaşma durumları, öğretim programları, öğrenci seçimi gibi öğeler bulunmaktadır.

##### 1. Japon Eğitim Sistemi

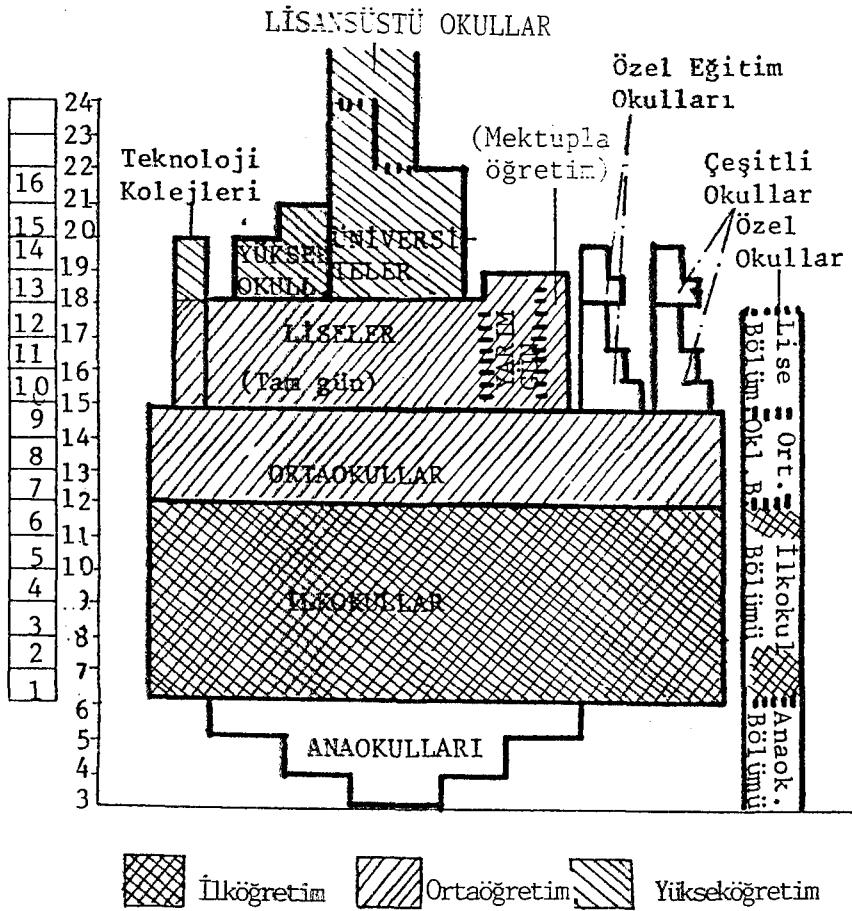
Japon Eğitim Sisteminin temel özellikleri genel hatlarıyla aşağıda tanıtılmaktadır.

Geleneksel ile çağdaş olanın uyumuna ulaşan Japonya, aynı ölçüde eğitimde formal ile informal boyutları da bir bütün haline getirebilmiştir. King (1973: 447)'in belirttiği gibi, dünyanın Japon Eğitiminden alacağı ders, eğitimin okullarda verilen öğretimle sınırlı kalmayan, kültür tabanında yeşeren bir süreç olduğudur. Japonya'da öğrenme ve yapma, toplumun her katında kutsal kabul edilen etkinliklerdir (Akarsu, 1986: 88). Bu durum istatistiklere bakıldığında net bir biçimde görülmektedir. Japonya, ortaöğretim çağındaki nüfusun % 94'ünü (Monbusho, 1985 a: 15), yükseköğretim çağındaki gençlerin ise, % 37.4'ünü (NIER, 1986 b: 3) okullastırarak eğitimi kitlelere yaymayı başarmıştır. Söz konusu ikinci oranın Batı Avrupa ülkelerinde % 15-25 arasında olması (Ana Britannica, 1986: 131-135; Unesco, 1988: 3.15-3.67) Japonya'nın eriştiği düzeyi daha belirgin duruma getirmektedir. Teknoloji, bilim,

ticaret ve sanat alanlarının yanı sıra kişi başına düşen gazete, dergi ve kitap sayısında önde gelen ülkelerden biri olması (Güvenç, 1983:244), Japonya'nın eğitim ve öğretime verdiği önemi ve değeri göstermektedir.

### Okullar Sistemi

Şekil 1'de görüldüğü gibi, Japon Eğitim Sistemi, anaokulları, ilkokullar, ortaokullar, liseler, üniversite ve yüksekokullar gibi okul kademelerinden oluşmaktadır. Bu okul kademeleri ve temel özellikleri aşağıdaki paragraflarda yer almaktadır.



Şekil 1. Japon Eğitim Sistemi

AIEJ, 1987 a: 15.

**Anaokulları (Yōchien).**- Anaokulları, uygun eğitim ortamı sağlayarak, okulöncesi çocuklarının zihinsel ve bedensel gelişimlerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Anaokullarına üç ile beş yaş arasındaki çocuklar kabul edilir ve kabul edildikleri yaşa göre bir ile üç yıl eğitilir.

Anaokulları ulusal ve yerel eğitim yöneticilerinin denetimi altındadır. Anaokulların fiziksel olanakları ve donanımı, öğretim içeriği ve diğer konular Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın belirlediği yasal standartlara uygun olmak zorundadır (ISEI, 1986 b: 2).

Bugün Japonya'da 15.115 okulöncesi eğitim kurumu bulunmaktadır ve öğrenci sayısı da 2.041.000'dir (Japan Statistical Association, 1989: 130). Tablo 1 Japonya'daki okul, öğrenci ve öğretmen sayılarıyla öğretmen/öğrenci oranlarını göstermektedir.

TABLO 1

## JAPONYA'DA OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ DURUMU

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmenler (1000) *	Öğrenciler (1000)		Öğretmen/Öğrenci Oranı
			Erkek	Kız	
Okulöncesi	15.115	99	1.039	1.002	21
İlkokullar	24.901	445	5.056	4.816	22
Ortaokullar	11.266	289	3.017	2.879	20
Liseler	5.512	280	2.788	2.746	20
Özel eğitim kurumları	918	32	96**		30
Teknoloji kolejleri	62	4	48	3	13
Yüksekokullar	571	19	41	409	24
Üniversiteler	490	119	1.487	508	17
Özel öğretim okulları	3.191	29	324	376	24
Çeşitli okullar	3.685	20	226	226	23

Japan Statistical Association, 1989: 130 ve ISEI, 1989: 93'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

\* Tam gün çalışan öğretmenler

\*\* Toplam öğrenci sayısını belirtmektedir.

Anaokulları zorunlu olmamasına karşın, Japonya'da okullaşma oranı % 64'ü bulmuştur (ISEI, 1986 a: 40). Yine Japon anaokullarının dünyadaki benzerlerinden farkı, bu kurumlara sınavla öğrenci alınmasıdır (Güvenç, 1983: 279; King, 1973: 417; Kohen, 1982: 26).

Anaokullarından başka, gündüz bakımevleri (Hoikusho) de okulönce-

si kurumları olarak hizmet vermektedirler. Gündüz bakımevleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nın yönetiminde ve denetimindedir. Gündüz bakımevleri kurumsal bakım gereksinimi olan sıfır-beş yaş grubundaki çocuklara yöneliktir. Bu kurumlardaki üç ve daha büyük yaşlardaki çocuklara, genellikle anaokullarındakine benzer bir eğitim verilir. Gündüz bakımevlerinin büyük bir kısmı yerel yönetimlerce işletilir (NIER, 1986 a: 5).

Anaokulları Çalışma Planı (the Course of Study) aşağıdaki dersleri içerir: Sağlık, Sosyal Yaşam, Doğa, Dil, Müzik ve Ritm, Sanat ve El Sanatları. Tüm bu dersler, anaokulu çocuklarının birbirleriyle yakın ilişkiler kurmalarını, çocukların etkinliklerini ve deneyimlerini arttıracak şekilde başarılı olmalarını amaçlamaktadır.

Anaokullarında günde en az dört saat, yılda da en az 220 saat ders verilir (Monbusho, 1986 a: 23).

İlkokullar (Shögakkō).- Altı yaşına giren her çocuk, altı yıllık ilkokullara gitmek zorundadır. İlkokullar 6-12 yaşlarındaki çocuklara, fiziksel ve zihinsel gelişim evrelerine uygun genel eğitim sağlar (Monbusho, 1984 a: 2).

Japonya'da 1988-1989 öğretim yılı rakamlarına göre, 24.901 ilkokulda; 4.816.000 (% 48.7)'i kız, 5.056.000 (% 51.3)'i erkek olmak üzere toplam 9.872.000 öğrenci eğitim görmektedir.

Programda Japon Dili, Sosyal Bilgiler, Aritmetik, Fen Bilgisi, Müzik, Resim ve El Sanatları, Ev Sanatları, Beden Eğitimi, Ahlak Eğitimi ve Özel Etkinlikler (ders dışı etkinlikler) yer almaktadır.

Özel Etkinlikler; "öğrenci etkinlikleri" ve "okul etkinlikleri" olmak üzere ikiye ayrılır. Öğrenci etkinlikleri; sınıf birlikleri, öğrenci konseyleri ve klüp etkinliklerini içerir. Okul etkinlikleri; törenleri, dersle ilgili etkinlikleri, beden eğitimi ile ilgili etkinlikleri ve öğrenci rehberliğini kapsamaktadır (JAUE, 1986: 8).

Tüm sistemde olduğu gibi, ilkokullar da ulusal, özel ve yerel-halk- (public) olmak üzere üç türdür. Bunlardan birisine devam etmek zorunludur. Ulusal okullar, merkezi yönetimin, halk okulları ise yerel yönetimlerin kontrolü altındadır. Özel üniversitelere bağlı özel okullar, doğrudan devlet kontrolünde değildir, ancak devletin düzenlediği programı uygulamak zorundadır (MFA, 1986: 2).

Okullar en az 35 hafta ders yapmak durdumundadırlar.

**Ortaokullar(Chugakkō).**- Zorunlu temel eğitim dokuz yıldır ve ikinci evresi üç yıllık ortaokullardır. Ortaokullar 12 ile 15 yaşlarına yöneliktir. Bu kurumlarda, ilkokullarda verilen eğitimi temel alan, zihinsel ve fiziksel gelişim düzeylerine uygun genel ortaöğretim sağlar. Zorunlu temel eğitim parasızdır (Japon Dışişleri Bakanlığı, 1971: 107). Yoksul aile çocuklarının okul yemeği, okul gezisi, okul gereçleri ile sağlık giderleri, ulusal ve yerel yöneticiler tarafından karşılanır. Yine zorunlu temel eğitim öğrencilerinin ders kitaplarının tümü öğrencilere parasız sağlanır. Anayasada belirlenmiş olan bu durum, zorunlu eğitimi daha geniş kitlelere yaymak amacını gütmektedir (Monbusho, 1986 b: 6).

İlkokulu bitiren her çocuk, ortaokula gitmek zorundadır. Yerel halk ortaokulları, zihinsel ve fiziksel engelliler dışında, belli bir bölgede yaşayan her çocuğu kabul etmek durumundadır. Seçme işlemi yapılamaz. Bununla birlikte çocuklarını özel, ücretli okullara göndermek isteyen aileler için ilkokuldan üniversiteye dek tüm okullar sistemde mevcuttur. Ancak bu okulların ilk ve ortaokul düzeylerinde bile seçme işlemleri vardır (MFA, 1985: 3).

Japonya'da 11.266 ortaokulda 2.879.000 (%48.8)'i kız, 3.017.000 (% 51.2)'si erkek, toplam 5.896.000 öğrenci eğitim görmektedir. Zorunlu temel eğitime, yani ilk ve ortaokullara devam oranı % 99.9'dur (Monbusho, 1986 a: 13).

Programda yer alan dersler şunlardır: Japon Dili, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi, Endüstriyel Sanatlar ve Ev Sanatları, Ahlak Eğitimi, özel etkinlikler ve seçmeli dersler. Özel okullarda ahlak eğitimi yerine, din bilgisi verilebilir. Özel etkinlikler; öğrenci dernekleri, klüp etkinlikleri, öğrenci rehberliği, okul törenleri, okul gezileri vb. gibi ekstra sınıf etkinlikleri anlamına gelir. Yine seçmeli derslerde öğrenciler, Fransızca, İngilizce, Almanca ya da başka bir dil ile mesleki dersler ve yerel eğitim yöneticilerinin yerel gereksinimlerine göre veya öğrencinin yetenek ve isteklerine göre saptadığı dersleri seçebilir (Unesco, 1971 b: 7).

Ortaokullar en az 35 hafta ders yapmak zorundadır (Shimahara, 1985: 418).

**Liseler (Kōtōgakkō).**- Ortaöğretimin ikinci aşamasını oluşturan liseler üç gruba ayrılır:

- a. Tam gün öğretim yapan Liseler
- b. Yarım gün öğretim yapan Liseler
- c. Mektupla öğretim (correspondence) yapan Liseler.

Tam gün öğretim yapan Liselere giden öğrenciler üç yıl eğitim görmektedirler. Oysa yarım gün ve mektupla öğretim gören öğrencilerin izledikleri program, dört yıl ya da daha uzun sürede tamamlanmaktadır. Yarım gün olan Liseler; gündüz ve akşam olmak üzere ikiye ayrılır (TMG, 1979: 74). Bunların büyük bir çoğunluğunu akşam liseleri oluşturur. Tüm lise öğrencileri içinde ise en büyük çoğunluğu % 95 ile Liselere tam gün devam edenler meydana getirir (NIER, 1986 a: 8). Mektupla öğretim gören öğrenciler, gönderilen ders kitaplarını çalışırlar, düzenli olarak verilen ödevleri yaparak teslim edeler ve belirli bir sürede örgün eğitim ve öğretim alırlar (ISEI, 1986 b: 42). Sınavları başarı ile verdiklerinde, lise diploması alırlar.

Liseler genel ve mesleki olmak üzere ikiye ayrılır. Genel liseler, yüksek eğitime devam edecek gençlerin gereksinimini sağlayacak programlar sunar; özel bir alan eğitimi verilmez. Mesleki liselerin amacı ise, öğrencilerin gelecekte meslek olarak seçecekleri özel mesleki alan eğitimini sağlamaktır. Bu liseler; tarım, endüstri, iş, balıkçılık, ev ekonomisi, hemşirelik, fen-matematik gibi programları içermektedir. Liselerin % 27'si hem mesleki hem genel, % 50'si yalnızca genel, % 23'ü de yalnız mesleki programlar sunmaktadır. Tablo 2 genel liselerde verilen akademik dersleri ve kredi sayısını göstermektedir. Yine Tablo 3 genel liselerin teknik bölümünde uygulanan programı vermektedir.

Lisenin ilk yılında tüm öğrencilere genel eğitim verilmektedir. İkinci yıl dersler üniversiteye hazırlık dersleri ve meslek dersleri olarak ayrılır. Üçüncü yılda ise, üniversite hazırlık dersleri; beşeri bilimler ve sosyal bilimler, fen ve teknoloji olmak üzere bölümlere ayrılır. Bu yüzden, genel liselerde bile mezuniyet için üç tip özel ders vardır. Meslek dersleri, kültürel konularda daha az zaman harcar ve doğal olarak, spesifik mesleklere yönelik dersler üzerinde önemle durur. Japon lise öğrencilerinin halen % 70'i genel akademik programı, %30'u da meslek programlarını izlemektedir (ISEI, 1986 b: 66). Lise ders programlarının üçte birini Bakanlık, üçte ikisini ise yerel eğitim

TABLO 2  
GENEL LİSE PROGRAMI

Ders Alanı	Dersler (1)	Standart Kredi Sayısı (4)
Japon Dili	Japon Dili*	4
	Japon Dili II	4
	Japonca Dil Deyimleri	2
	Çağdaş Japon Dili	3
	Klasikler	4
Sosyal Bilimler	Çağdaş toplum*	4
	Japon Tarihi	4
	Dünya tarihi	4
	Coğrafya	4
	Etik	2
	Politika ve Ekonomi	2
Matematik	Matematik I*	4
	Matematik II	3
	Cebir ve Geometri	3
	Temel Analiz	3
	Differansiyel ve İntegral	3
	Olasılık ve İstatistik	3
Fen Bilimleri	Fen Bilgisi I*	4
	Fen Bilgisi II	2
	Fizik	4
	Kimya	4
	Biyoloji	4
	Yer Bilimi	4
Sağlık ve Beden Eğitimi	Beden Eğitimi*	7-9
	Sağlık*	2
Sanat	Müzik I	2
	Müzik II	2
	Müzik III	2
	Güzel Sanatlar I	2
	Güzel Sanatlar II	2
	Güzel Sanatlar III	2
	El Sanatları I	2
	El Sanatları II	2
	El Sanatları III	2
	El Yazısı I	2
	El Yazısı II	2
	El Yazısı III	2
Yabancı Diller	İngilizce I	4
	İngilizce II	5
	İngilizce II A	3
	İngilizce II B	3
	İngilizce II C	3
Ev Ekonomisi	Genel Ev Ekonomisi	4

## Notlar:

1. Yılda 35 saatlik ders bir kredidir. Bu ders saati 50'dir.
2. \* İşaretli dersleri tüm öğrenciler almak zorundadır.
3. Bazı okullar öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda ya da etkenlere bağlı olarak, standart kredi sayısını arttırır.
4. İşaretli derslerden başka, öğrenciler Müzik I, Güzel Sanatlar I, El Sanatları I ve El Yazısı I arasından en az bir ders seçmek zorundadır. Genel liselerde bütün öğrenciler Sanat Derslerinden en az üç ya da daha fazla kredi almak zorundadır.
5. Genel Ev Ekonomisini yalnızca kız öğrenciler alır.
6. Tam gün genel liseye devam eden erkek öğrenciler en az 11 kredilik Beden Eğitimi alır.

TABLO 3

## GENEL LİSE TEKNİK BÖLÜM PROGRAMI

Ders Alanları	Dersler	Sınıflar			Toplam kredi
		10.	11.	12.	
Japon Dili	Japon Dili I	4			4
	Japon Dili II			4	4
Sosyal Bilimler	Çağdaş Toplum		4		4
Matematik	Matematik I	4			4
	Matematik II				
	Cebir ve Geometri			3	3
	Temel Analiz Differansiyel ve İntegral				
Fen Bilimleri	Fen Bilgisi I	2	2		4
	Fen Bilgisi II				
	Fizik			2	2
	Kimya				
Sağlık ve Beden Eğitimi	Beden Eğitimi	2	2	3	7
	Sağlık	1	1		2
Sanat	Müzik I				
	Güzel sanatlar I				
	El Sanatları I		2		2
	El Yazısı I				
Yabancı Dil	İngilizce I	2	2		4
Seçimlik Ek Krediler		5			5
Genel Kültür Dersleri Toplamı			45		45
Mesleki Dersleri Toplamı			45		45
Sınıf Etkinlikleri		1	1	1	3
Klüp Etkinlikleri		1	1	1	3
GENEL TOPLAM			96		96

kurulları belirlemektedir (Güvenç, 1983: 277).

Japonya'da Mayıs 1988 rakamlarıyla, 5.512 lise bulunmaktadır. Bu kurumlarda 2.746.000 (% 49.6)'i kız, 2.788.000 (% 50.4)'i erkek olmak üzere toplam 5.534.000 öğrenci eğitim görmektedir. Okullaşma oranı % 94.5'tir (Japan Statistical Association, 1989: 130).

Japon eğitim sisteminin belirgin farklılıklarından birisi zorunlu eğitimin hemen bitiminde 15 yaşındaki öğrencilerin, ortaöğretimin ikinci aşaması için sınava girmeleridir. Böylece, Japon öğrenciler, pek çok ülkedeki yaşlılarından farklı olarak, hem ortaöğretimin ikinci aşaması hem de yükseköğretim kurumları için birbirlerine oldukça benzeyen bir seçme-eleme işleminden geçmek zorundadırlar (Akarsu, 1986: 89).

Yerel liselere başvurabilmek için adayların öncelikle ortaokul ya da eşdeğer kurumlardan mezun olmaları gerekmektedir. Her okul, Okul Eğitim Yasası doğrultusunda, kendi alım standartlarını ve yönergelerini belirlemektedir. Öğrenci seçimi şöyle gerçekleştirilir (Monbusho, 1978: 72; 1982: 73; Akarsu, 1986: 93-94):

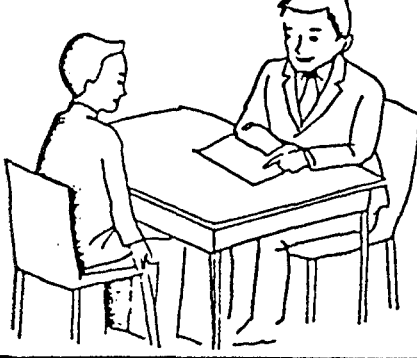
- 1) Öğrencinin istekleri ve danışmanın yönlendirmesi ile, hangi okula başvuracağı saptanır.
- 2) Başvurulan okula göre verilen giriş sınavı alınır. İlk aşama, başarı düzeyini ölçmek amacıyla, bu sınavlar yerel eğitim kurulları tarafından uygulanmaktadır.
- 3) Okul müdürüne, bir önceki okul müdürü tarafından öğrenciye ait; çalışma karneleri, sağlık karnesi, kişiliğine ilişkin genel gözlemler, devam durumu, zeka testleri sonuçları, özel etkinliklere ilişkin kayıtlar ile diğer bilgiler iletilir.
- 4) Seçme işlemi okullarda oluşturulan komisyonlar tarafından giriş sınavı sonuçlarına ve yukarıda belirtilen bilgilere bakılarak gerçekleştirilir.
- 5) Başarılı öğrencilerin ismi listeler halinde ilan edilir. Şekil 2 liselere giriş işlemlerini vermektedir.

Özel eğitim okulları.- Görme, işitme ve diğer engelli çocuklar için eğitim veren kurumlardır. İlk ve ortaokul kısımları bulunmaktadır. Bazılarının anaokulu kısmı ile lise kısımları da mevcuttur.

Diğer engelliler kategorisine üç tip özel okul girmektedir. Bunlar: Zihinsel engelliler okulu, Fiziksel (ortopedik) engelliler

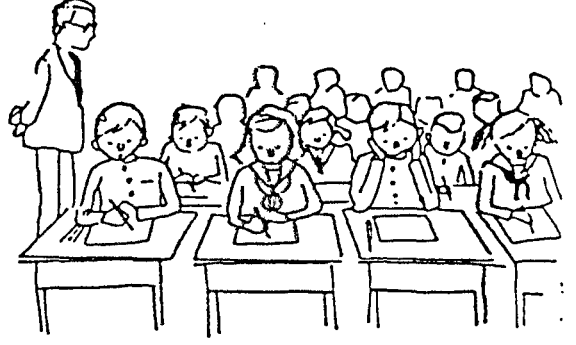
Öğrencinin isteği ve danışmanın yönlendirmesiyle başvurulacak okul saptanır.

A



B

Başvurulan okula göre, verilen giriş sınavı alınır.

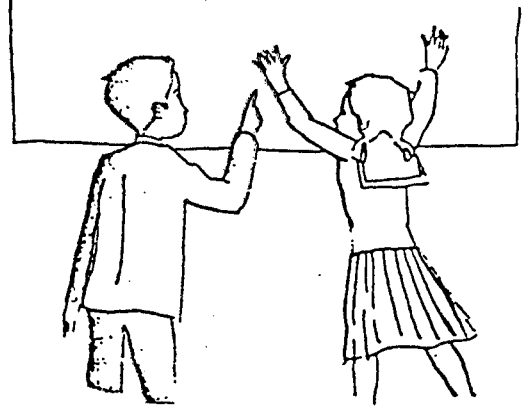


Okul müdürüne, ortaokul müdürü tarafından öğrenciye ait kayıt ve belgeler gönderilir.

C

- . Çalışma karnesi
- . Sağlık karnesi
- . Kişiliğe ilişkin genel gözlemler
- . Devam durumu

- . Zekâ testleri
- . Özel etkinliklere ilişkin kayıtlar
- . Diğer Bilgiler



Seçme işlemi okullarında oluşturulan komisyonlar tarafından giriş sınavı sonuçlarına ve gönderilen kayıt ile belgelere göre yapılır.

D

E

Başarılı adayların isimleri ilân edilir.

Şekil 2. Liselere Giriş İşlemleri

okulu ve Sağlık engelliler okuludur.

Normal ilk ve ortaokulların alt özel sınıflarında vardır. Bu sınıflarda eğitim gören çocukların engelleri çok ciddi boyutlarda değildir. Bu özel sınıflardaki öğrenciler yedi türe ayrılır: a) Zihinsel engelliler, b) Fiziksel engelliler, c) Sağlık engelliler, d) Kısmi görme engelliler, e) İşitme güçlüğü olanlar, f) Konuşma bozukluğu olanlar, ve g) Duygusal engelliler (Monbusho, 1984 a: 4).

Zorunlu temel eğitim ile liselerde öğretim yılı üç döneme ayrılmaktadır. Dönem arasında toplam 17 haftalık dinlenme (yaz ve kış) tatilleri vardır (Güvenç, 1983: 281). Üç dönem; Nisan'dan Temmuz'a, Eylül'den Aralık'a ve Aralık'tan Mart'a dek ayrılmıştır.

Her sömestrde ikişer sınav yapılmaktadır ve notlar bir ile beş arasında verilmektedir.

**Yüksek eğitim kurumları.**- Japonya'da üç tür yüksek eğitim kurumu vardır:(1) Yüksekokullar (juniorcolleges), (2) Teknoloji kolejleri, ve (3) Üniversiteler

(1) Yüksekokullar (Tanki-daigaku): Lise mezunlarına çeşitli alanlarda iki ya da üç yıllık programlar sunar. Mayıs 1988'de 571 yüksekokulda, toplam 450.000 öğrenci okumaktadır. Bunların % 90.8'i yani 409.000'i kız, % 9.2'si yani 41.000'i erkek öğrencidir. Genellikle tercih edilen programlar ise; ev ekonomisi, beşeri bilimler ve eğitimidir (NIER, 1986 a: 9; Monbusho, 1986 c: 13; Japan Statistical Association, 1989: 131).

(2) Teknoloji kolejleri (Kōtō-senman-gakkō): Üniversite ve yüksekokullardan farklı olarak, bu kurumlar, ortaokul mezunlarını alırlar (Monbusho, 1984 b: 2). Teknoloji kolejleri genellikle mühendislik ve deniz bilimine ilişkin programlar sunar. Mühendislik programlarının süresi beş yıl, deniz bilimininki ise beş buçuk yıldır. Programlarında makine, elektrik, kimya ve inşaat mühendisliği yer almaktadır ve teknoloji kolejini bitiren öğrenciler, üniversitenin bir üst bölümüne kabul edilebilir. Mayıs 1988'de 62 tane teknoloji kolejleri bulunmaktadır. Bu kurumda eğitim gören 51.000 öğrencinin 3.000 (% 5.9)'i kız, 48.000 (% 94.1)'i erkektir (Monbusho, 1985 b: 5; 1986 d: 13; ISEI, 1989: 93).

(3) Üniversiteler (Daigaku): Lise ya da dengi bir okulu bitirmiş olan öğrencileri kabul eden bu kurumlar, en az dört yıllık eğitim verir.

Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri altı yıllıktır. Mayıs 1988'de 490 üniversitede 1.995.000 öğrenci eğitim görmektedir (AIEJ, 1987 b: 14; Japan Statistical Association, 1989: 130).

Master ve doktora programları sunan mezuniyet sonrası (lisansüstü) eğitim kurumları mevcuttur. Üniversitelerin yaklaşık % 60'ında bulunan lisansüstü eğitim kurumları, iki yıllık master ile beş yıllık doktora programları sunmaktadır. Sağlık bilimlerinde bu süre dört yıldır.

Japon yükseköğretimi bünyesinde; radyo, televizyon ve eğitim araçlarıyla eğitimlerini sürdürmek isteyen ve çalışan kişilere eğitim sağlamayı amaçlayan Açık Üniversite (The Open University) ya da Açık Eğitim (ÖSYM, 1989: 9; Monbusho, 1986 a: 9) sistemi de yer almaktadır. Japon Açık Üniversitesi, Eğitim Bakanlığı ile Radyo Kurumunca planlanmış ve kurumsal eğitim ve sınavları içeren beş yıllık eğitime dayalı lisans derecesi vermesi gündeme gelmiştir (Eurich, 1981: 129). Açık Üniversite de TV, radyo ve ders kitaplarının yanı sıra öğrencilere yaz döneminde seminerler veren bir öğrenme merkezinin bulunması da kararlaştırılmıştır (Unesco, 1981: 136). Beşeri bilimler eğitimi veren tek fakültesine Nisan 1985'te öğrenci almaya başlamıştır. Öğrenci sayısı 17.038'dir (NIER, 1986 a: 11).

**Diğer eğitim kurumları.**- Bu kurumlar; (a) Özel öğretim okulları, (b) çeşitli okullar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir.

(a) Özel öğretim okulları: Bu kurumlar 1976'da uygulamaya konulmuştur. Özel öğretim okulları, öğrencilere günlük yaşamlarında ve işlerinde gerekli yetenekleri geliştirmesi ve kültürel standartları yükseltmeyi amaçlar. Bu programlar en az bir yıl devam eder. Bu okullarda yetenekleri ne olursa olsun, herkese açık dersler de sunulur (Monbusho, 1984 a: 6).

(b) Çeşitli okullar: Gençleri dikiş, yemek pişirme, kütüphane, yardımcı hizmetler, daktilo, oto-tamirciliği, bilgisayar teknikleri gibi uygulamalı alanlarda yetiştirmeye yönelik çok sayıda okul vardır (Akarsu, 1986: 91).

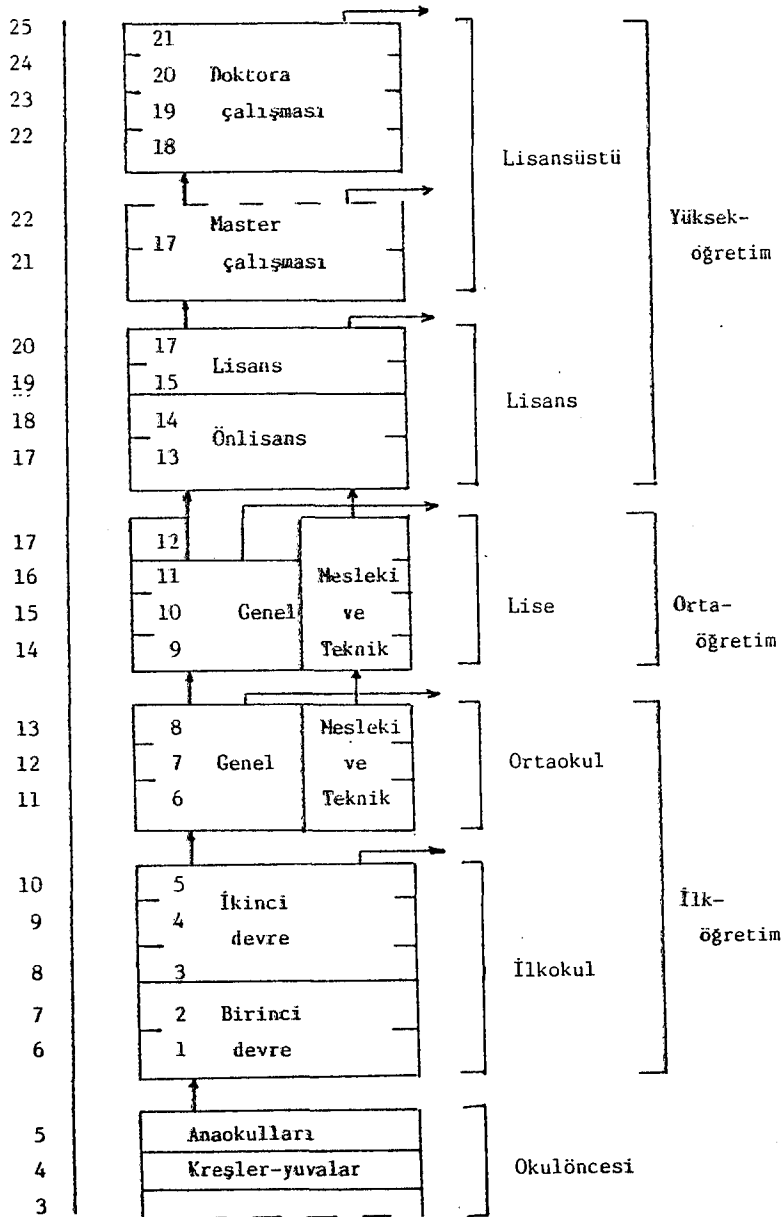
Yukarıda Japon Eğitim Sistemi ele alınmıştır. Bundan sonraki paragraflarda ise Türk Eğitim Sistemine yer verilmektedir.

## 2. Türk Eğitim Sistemi

Küçük farklılıklarla, Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı da Japon Eğitim Sistemine benzemektedir.

### Okullar Sistemi

Şekil 3 Türkiye'deki okul sistemini göstermektedir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi, Türk Eğitim Sistemi, okulöncesi kurumlar, ilkokullar, ortaokullar, liseler, üniversiteler ve yüksekokullar gibi okul kademelelerinden oluşmaktadır. Aşağıda, bu okul kademeleri ve temel özellikleri yer almaktadır.



Şekil 3. Türk Eğitim Sistemi

**Okulöncesi eğitim.-** İsteğe bağlı okulöncesi eğitim, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocuklara eğitim verir. Bu eğitim evresi, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlar, çocukları temel eğitime hazırlar ve çocukların eğitimi ve gelişimine ilişkin problemlerin çözümünde ailelere yardım eder (MEB, 1973 a; Unesco, 1984 a: 384).

Türkiye'de okulöncesi eğitim kurumları; kreşler, anaokulları, birleşik kurumlar ve anasınıfları olmak üzere dört grupta toplanabilir (Gürkan, 1982: 110).

**Kreşler.-** (0-3) yaşlarındaki çocuklara günde yaklaşık 10 saat bakım ve hizmet sağlarlar. Genellikle çalışan annelerin çocukları için açılmış bulunmaktadır.

**Anaokulları.-** (3-6) yaşlarındaki çocukların bakım, eğitim ve gelişimlerini sağlayarak, onları ilkokula hazırlayan kurumlardır (Kantarcıoğlu, 1973: 20).

**Birleşik kurumlar.-** (0-6) yaşlarındaki çocuklara bakım ve eğitim sağlarlar. Şu adları taşırlar: Çocuk yuvası, kreş ve gündüz bakımevi. Bu kurumlarda kreş, anaokulu ve anasınıfı çocukları gruplara ayrılmıştır ve her grupta farklı program izlenir.

**Anasınıfları.-** (6-7) yaşlarındaki çocuklara bakım ve eğitim sağlayan, onları ilköğretime hazırlayan bu sınıflar, ilkokulların içinde açılabilirdiği gibi anaokulu ve birleşik kurumlarda da hizmet sunabilmektedir. Bugün Türkiye'de en yaygın okulöncesi eğitim hizmeti anasınıflarınca verilmektedir.

Okulöncesi resmi eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile Çalışma Bakanlığına bağlıdır. Üniversitelere bağlı anaokullarının da bulunduğu ülkemizde, özel ve tüzel kişilerle, gönüllü kuruluşlara bağlı kurumlar da mevcuttur (Öz, 1983: 250-251).

Bugün Türkiye'de 3.601 okulöncesi kurumda 110.534 öğrenci ve 6.734 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 1990: 33). Türkiye'deki okul, öğretmen ve öğrenci durumu Tablo 4'de görülmektedir.

TABLO 4

## TÜRKİYE'DE OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ DURUMU

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı(1000)	Öğrenciler (1000)	Öğretmen/* Öğrenci Or.
Okulöncesi	3.601	6.734	110.534	16.4
İlkokullar	51.169	224.382	7.191.027	32.0
Ortaokullar	6.357	47.239	2.280.606	48.2
Genel liseler	1.700	61.277	750.091	12.0
Meslek-teknik liseler	1.605	44.423	542.956	12.2
Liseler toplamı	3.305	105.700	1.292.047	12.1
Özel eğitim kurumları	83**	827	7.234	8.7
Üniversiteler	29 (398)	31.007	636.752***	20.5
Toplam	64.544 (64.942)	415.889	11.519.200	21.4

MEB, 1990: 32-55 ve MEB, 1989: 3'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

\* Araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

\*\* İlköğretim ve lise sayılarını göstermektedir.

\*\*\* Açık Öğretim Fakültesi öğrencilerini de kapsamaktadır.

Halen ülkemizde okul öncesi çağ nüfusu 2.500.000 kadardır. Bu duruma göre, okullaşma oranı % 4'tür (Yücel, 1988: 2). Okul öncesinde % 4'lük bir okullaşma çok yetersiz olduğu gibi, bu alanda gerekli fiziksel ve sosyal ortam standartları henüz gelişmeye muhtaçtır (Akyüz, 1989: 385).

Anaokullarında uygulanan programlarda aşağıdaki dersler yer almaktadır: Sağlık, Sosyal Yaşam, Beden Eğitimi, Müzik, Resim ve El İşleri, Tarım, Fen ve Doğa Bilgisi, Dil ve Sözel İfade, Sayı Bilgileri

(Kantarcioglu, 1973: 72-273; Özgür, 1973: 43-124; Sükan ve arkadaşları, 1978: 33-41). Anaokullarında günde en az dört saat ders verilmektedir.

**İlkokullar.**- Altı yaşını bitiren her çocuk beş yıllık ilkokullara gitmek zorundadır. İlköğretimin birinci kademesi olan ilkokulların işlevleri, Milli Eğitim Temel Kanununun 23. maddesinde şöyle belirtilmektedir (MEGSB, 1986: 13). Her Türk çocuğuna iyi bir yurttaş olabilmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu ulusal ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve onları ilgi, istidat ve yetenekleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğretime hazırlamaktır.

Türkiye'de bugün 51.169 ilkokulda 3.379.782 (% 47)'si kız, 3.811.245 (% 53)'i erkek olmak üzere toplam 7.191.027 öğrenci eğitim görmektedir. İlköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız (Yalçın, 1982: 219) olmasına karşın, henüz Türkiye'de okullaşma düzeyi % 93.4'tür (MEB, 1990: 31).

İlkokul programlarında Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi, Din ve Ahlak Bilgisi ve Eğitsel Çalışmalar yer almaktadır (Oğuzkan, T., 1981 b: 76). Eğitsel çalışmalarda öğrenciler, Kızılay, gençlik, trafik, temizlik vb. kollarında gruplanarak eğitilmektedir.

Yükseköğretim dışında, tüm eğitim sisteminde olduğu gibi, ilkokullar da resmi, özel, azınlık ve yabancı okullar olmak üzere dört türdür. Tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve kontrolü altındadır.

Türkiye'de ilköğretimin METK'na göre sekiz yıl ve 6-14 yaş grubuna yönelik olduğu belirtilmesine karşın, ne yazık ki zorunlu eğitimi beş yıl olan 12 dünya ülkesinden birisidir (Unesco, 1988: 2-8; 3.7-3.12). Bunun yanı sıra sistemde sekiz yıllık ilköğretim okulları ile yatılı ilköğretim bölge okulları da mevcuttur. 51.169 ilkokulun yalnızca 927'sini (% 18) bu kurumlar oluşturmaktadır (MEB, 1989: 13; MEGSB, 1988 b: 9).

İlkokullarda tam gün eğitim verilebildiği gibi ikili ve üçlü eğitim de yapılmaktadır (Uğur, 1988: 41).

Okullarda genellikle 30-34 hafta eğitim yapılmaktadır.

Ortaokullar.- Zorunlu temel eğitimin ikinci evresi biçimin-  
görünen ortaokullar, üç yıllık eğitim vermektedir. Bu kurumlarda 11  
ile 14 yaşlarındaki öğrencilere "ortak bir genel kültür vermek suretiyle  
onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve  
yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilin-  
cini ve gücünü kazandırmak, onları ilgi, istidat ve yetenekleri doğrul-  
tusunda bir üst öğrenime, mesleğe, hayata veya iş alanlarına hazırlamak  
amaçlanmaktadır (METK, 1973).

Türkiye'de devlet ortaokulları parasızdır. Devlet, maddi imkan-  
lardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri  
amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar (Yalçın, 1982:  
229).

Ortaokullar, aynı zamanda ortaöğretimin birinci kademesi olarak  
da görev yaptıkları için bazı resmi, özel ve yabancı ortaokullara  
sınavla girilebilmektedir. Örneğin yedi yıl eğitim veren Anadolu Lisele-  
ri ile özel Türk ve yabancı liselerin orta kısımlarına giriş büyük  
bir yarışını gerektirmektedir.

Türkiye'deki 6.357 ortaokulun 799'u (% 12.5) mesleki ve teknik  
eğitim vermektedir. Bu kurumlarda toplam 775.406 (% 34)'sı kız, 2.280.606  
öğrenci eğitim görmektedir. Ortaokullara devam oranı % 57'dir (MEB,  
1990: 31). İlköğretime yani ilk ve ortaokullara devam oranı % 75.2'dir.

Programda şu dersler yer almaktadır: Türkçe, Matematik, Milli  
Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Fen Bilgisi, Yabancı Dil,  
Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılâp  
Tarihi ve Atatürkçülük, Eğitsel Kol Etkinlikleri ve Seçmeli Ders. Seçme-  
li derslerde öğrenci, İş Bilgisi (El, Ev İşi), Tarım, Ticaret, Yabancı  
Dil (pekiştirmek için) derslerinden ikisini seçer. Yabancı dilde genel-  
likle İngilizce, Fransızca, Almanca okutulmaktadır.

Ortaokullar 30-35 hafta arasında eğitim yapar.

Liseler.- METK'nun 26. maddesinde ortaöğretim: "temel eğitime  
dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim  
kurumlarının tümünü kapsar" biçiminde tanımlanmaktadır. Böylece ortaög-  
retim, Milli Eğitim Sistemi içinde genel, mesleki ve teknik öğretim  
kurumlarının tümünü kapsayan bir eğitim kademesi olarak kabul edilmekte-  
dir.

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarının amaç ve görevlerini yerine getirebilmesi için programlar;

a. Yükseköğretime hazırlayan programlar

b. Hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar olarak düzenlenmiştir.

Buna göre, ortaöğretim kurumları iki grupta toplanabilir. Genel liseler ile mesleki ve teknik liseler (Saracaloğlu, 1983: 2).

Ortaokullar bölümünde belirtilen görevlerinin yanı sıra liselerin önemli işlevlerinden biri de; yeryüzünde sürekli barışı sağlamak, tek dünyanın üyeleri sayılan çeşitli devletler ve uluslararasıda içten bir anlayışın temelini atmak, herşeyden önce dünya açısından düşünme alışkanlığını kazanmış insanları yetiştirmektir (Oğuzkan, 1976: 22).

Genel liseler; üç yıllık eğitim vermektedir. Lisenin ilk yılında tüm öğrenciler aynı dersleri alır. İkinci sınıfta Fen, Edebiyat ve Yabancı Dil kollarına ayrılır. Lise son sınıfta Fen kolu Matematik ve Tabii Bilimler olmak üzere iki dalda eğitim verir. Tablo 5 genel lise programını göstermektedir.

Genel liselerin yanı sıra; yabancı dille (İngilizce, Fransızca ve Almanca) eğitim yapan Anadolu Liseleri (85) ilkokuldan sonra yedi yıl sürelidir. Geleceğin bilimadamlarını yetiştirmeyi amaçlayan Fen Liseleri (13) dört yıldır. Anadolu ve Fen Liseleri sınavla öğrenci almaktadır. Öğretmen Liseleri (28) üç yıl ve Akşam Liseleri (10) dört yıldır.

Resmi olan bu kurumlardan başka, Özel Türk (119), azınlık (12), ve yabancı (14) liseler de vardır (MEGSB, 1988 a: XXXII; 10-11; MEB, 1990: 36-37; 51-52).

Genel liselerin 1989 yılındaki sayısı 1700'dür ve bu kurumlarda 322.539 (% 43)'u kız, 427.552 (% 57)'si erkek olmak üzere toplam 752.091 öğrenci eğitilmektedir. Okullaşma oranı % 35'tir.

Tüm liselerin % 48.1'ini oluşturan 1.605 mesleki ve teknik eğitim kurumu üç ile dört yıl eğitim vermektedir. Anadolu Meslek Liseleri yabancı dille (İngilizce, Fransızca, Almanca) eğitim yaptığı için üç yıl, diğer meslek liseleri dört yıldır. Ticaret, Otelcilik ve Turizm, İmam-Hatip, Endüstri, Sağlık, Spor ve Kız Meslek Lisesi gibi türleri

TABLO 5

## GENEL LİSE PROGRAMI

DERSLER	SINIFLAR					
	IV	V		VI		
		Fen	Ed.	Mat.	Tab.Bil.	Ed.
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	6	4	4	6
Psikoloji	-	1	2	-	-	-
Felsefe Grubu	-	-	-	-	-	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1	1	1
Tarih	2	2	2	2	2	2
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1	1	1	2	2	2
Sanat Tarihi	-	-	2	-	-	2
Coğrafya	2	-	3	-	-	3
Matematik	5	6	3	7	3	-
Biyoloji ve Sağlık Eğitimi	3	-	-	-	4	-
Fizik	3	4	-	4	3	-
Kimya	2	3	-	3	4	-
Yabancı Dil	5	4	5	3	3	4
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2
Milli Güvenlik	-	1	1	-	-	-
Seçmeli Dersler	2	4	4	4	4	4
<b>TOPLAM</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

MEGSB, 1988 b: 33.

bulunmaktadır (Cicioğlu, 1985: 264). Teknik Lise öğrencileri dört yıl eğitim görmektedir. Bu kurumlarda 13 teknik bölüm bulunmaktadır; makina, elektrik, elektronik, metal, yapı vb. Bundan başka sistemde İngilizce, Fransızca yada Almanca eğitim yapılan Anadolu Teknik Liseleri de vardır ve bu okullarda beş yıl eğitim verilmektedir (MEGSB, 1988 b: 11-12). Tablo 6'da Teknik Lise elektrik bölümü programı verilmektedir.

Özel eğitim kurumları.- Görme, işitme ve diğer engelli çocukların eğitim kurumlarıdır. İlk ve ortaokul kısımları mevcuttur. Bazı kurumların anaokulları, anasınıfı olduğu gibi, bazı üniversitelerin de okul-

TABLO 6

## TEKNİK LİSE PROGRAMI

Dersler	S I N I F L A R			
	I	II	III	IV
Türkçe	2			
Türk Dili ve Edebiyatı		4	4	3
Endüstriyel Psikoloji			1	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	
Tarih	2	2	2	
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1	1	2	
Coğrafya		2		
Matematik	3	4	4	3
Siyoloji ve Sağlık Bilgisi				2
Fizik	2	2	2	2
Kimya	2	2	2	2
Yabancı Dil	2	3	3	4
Beden Eğitimi	1	1		
Milli Güvenlik Bilgisi		1		
<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>16</b>
Meslek Resmi	Meslek Lisesi ile ortak dersler	2	3	3
Elektroteknik		5		
Elektrik Makineleri ve Laboratuvar		2	4	2
Ölçme Tekniği ve Laboratuvarı			4	
Elektrifikasyon				3
Elektronik Bilgisi ve Laboratuvarı				4
Atelye ve Teknoloji		10	10	14
<b>TOPLAM</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>26</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>

öncesi eğitim merkezleri bulunmaktadır (Özsoy, 1983: 386-388). Örneğin Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan işitme engellilere yönelik özel eğitim kurumu (İÇEM), tüm Orta Doğu'nun en mükemmel kurumlarından birisidir.

Özel eğitime gereksinim duyulan engellileri şöyle sınıflandırabiliriz: 1) Bedensel engelliler: a) Görme engelliler, b) İşitme engelliler, c) Konuşma engelliler, d) Ortopedik engelliler, e) Sürekli hastalığı olanlar. 2) Zihinsel özellikleri yönünden özel eğitime gerek duyulanlar: a) Üstün zekalılar, b) Üstün özel yetenekliler, c) Geri zekalılar, 3) Uyum özellikleri yönünden: a) Duygusal güçlüğü olanlar, b) Sosyal uyumsuzluğu olanlar. 4) Öğrenme güçlüğü olanlar: a) Kültürel yoksunluğu olanlar, b) Diğer öğrenme güçlüğü olanlar (Özsoy, 1983: 383-386).

Türkiye'de normal okullarda eğitim gören engelli öğrenciler de bulunmaktadır (Özyürek, 1983: 3,19).

Toplam 83 kurumda 7.234 öğrenciyi 827 öğretmen eğitmektedir.

Türkiye'de öğretim yılı iki döneme ayrılmaktadır. Birinci dönem Eylül sonu ya da Ekim başında başlar, Ocak bitiminde sona erer. Ara tatil onbeş gündür. Şubat ayında başlayan ikinci dönem, Mayıs sonu ya da Haziran başında biter. Çeşitli ülkelerde yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye'de yıllık öğrenim süresi 140-145 gündür. Oysa Japonya'da 230, Batı Almanya'da 220, Fransa'da 185, ABD'nde 180, Lübnan'da 170, Mısır'da 145 gündür (Oğuzkan, T., 1981 b: 87; Shimahara, 1985: 418).

Her dönemde en az ikişer yazılı ve sözlü sınav yapılmakta ve notlar 1 ile 10 arasında verilmektedir.

**Yükseköğretim kurumları.**- Bu kurumlar, ortaöğrenimlerini tamamlayan ve üniversite giriş sınavlarını başaran öğrencilere çeşitli alanlarda ileri ve uzmanlık eğitimi sağlar (Unesco, 1984 a: 385). Yükseköğretim kurumları dörde ayrılır: Yüksekokullar, konservatuarlar, fakülteler ve enstitüler.

(1) Yüksekokullar: Lise mezunlarına iki ya da dört yıllık programlar sunar. Meslek yüksekokulları iki yıllık eğitim veren kurumlardır. Eğitim Yüksekokulu, Hemşirelik, Ev Ekonomisi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon, Uygulamalı Güzel Sanatlar, Basın-Yayın, Yabancı Diller Yüksekokulları dört yıl eğitim veren kurumlara örnek olarak verilebilir. Önlisans eğitimi veren 95 tane kurum vardır ve 55.767 öğrenci eğitilmek-

tedir. Bunların 18.227 (% 33)'si kız, 37.540 (% 67)'i ise erkektir. Genellikle tercih edilen programlar Uygulamalı Sosyal Bilimler (% 61) ile Teknik Bilimler (% 34)'dir (ÖSYM, 1987: 7, 47-51).

Türkiye'de dört yıllık eğitim veren yüksekokul sayısı 37'dir. Bu kurumlarda 15.526 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 6.781 (% 44)'i kız, 8.745 (% 56)'i erkek öğrencidir. Genellikle tercih edilen programlar İktisadi ve İdari Bilimler (% 30), Basın-Yayın (% 23) ve Sağlık Bilimleri (% 22)'dir (ÖSYM, 1987: 8-12, 15-29).

(2) Konservatuvarlar: Müzik ve sahne sanatlarına sanatçı yetiştiren dört yıllık yükseköğretim kurumlarıdır. Türkiye'deki altı konservatuvarda 1.208 öğrenci eğitim görmektedir. Bunların 551 (% 46)'ini kız, 657 (% 54)'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (ÖSYM, 1989).

(3) Fakülteler: Bu kurumlar dört ile altı yıl eğitim verir. Örneğin Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri dört yıl, Diş Hekimliği ile Veterinerlik Fakülteleri beş yıl ve Tıp Fakülteleri altı yıldır. Türkiye'de 184 fakültede 285.295 öğrenci eğitim görmektedir. Bunların 100.066 (%35)'sı kız, 185.229 (%65)'u erkek öğrencidir. Genellikle tercih edilen programlar; Sosyal Bilimler (%47), Teknik Bilimler (%23) ve Sağlık Bilimleri (% 16)'dir (ÖSYM, 1989).

Bu öğrencilerin yanı sıra Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi (AÖF) de büyük bir öğrenci grubuna eğitim sunmaktadır. İktisat ve İşletme programları olan AÖF, TV, radyo ve basılı materyallerle eğitim verir. Mezunları, diğer örgün eğitim mezunlarıyla aynı haklara sahiptir. 1982-1983 öğretim yılında 29.900 öğrenciyle eğitime başlayan AÖF'de (Doğramacı, 1984: 13), öğrenci sayısı 123.804'e ulaşmıştır. Bunların 35.191 (% 28)'ini kız, 88.613 (% 72)'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretimde okullaşma oranı % 14.1'dir (ÖSYM, 1989).

(4) Enstitüler: Birbirleriyle ilgili bilim dallarından oluşan ve lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim veren yükseköğretim kurumlarıdır (ÖSYM, 1989: 10). Bu kurumlar iki yıllık master ve dört yıllık doktora programları açmaktadır ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Biyo-Medikal Mühendisliği Enstitüsü, Çevre Bilimleri Enstitüsü, Kandilli Rasathane ve Deprem Araştırmaları Enstitüsü, Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Enstitüsü, Güneş Enerjisi Enstitüsü, Nükleer Bilim-

ler Enstitüsü, Kazaları Araştırma ve Önleme Enstitüsü, Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Nörolojik Bilimler ve Psikoloji Enstitüsü, Nüfus Etüdüleri Enstitüsü, Onkoloji Enstitüsü, Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü, Nükleer Enerjisi Enstitüsü, Deniz Bilimleri Enstitüsü gibi dallara ayrılmaktadır (ÖSYM, 1987: 73-82). Üniversitelerimizin her birinde lisansüstü eğitim sunan en az bir (Trakya Üniversitesi), en çok sekiz (Hacettepe Üniversitesi) Enstitü vardır. Üniversitelerin tümünde Fen Bilimleri Enstitüsü, % 93'ünde Sosyal Bilimler Enstitüsü ve % 70'inde Sağlık Bilimleri Enstitüsü bulunmaktadır.

### 3. Japon ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Yukarıdaki paragraflarda Japon ve Türk Eğitim Sistemlerinin belirgin özellikleri açıklanmaya çalışıldı. Bu eğitim sistemlerinin benzeyen ve ayrılan yanları ise şöyle ifade edilebilir:

Japonya'da sıfır-beş ve Türkiye'de sıfır-altı yaşlarına eğitim veren okulöncesi kurumlar, yaklaşık aynı amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Yine programlarda aşağı yukarı aynı dersler yer almaktadır. Her iki ülkede okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına karşın, Tablo 7'de de görüldüğü gibi, okullaşma, Japonya'da % 64, Türkiye'de ise % 4 oranındadır. Japonya'nın Türkiye'den ayrıldığı en belirgin yanı bu ülkedeki okulöncesi eğitim kurumlarının, Monbusho'nun belirlediği yasal standartlara uygun olmasıdır. Bu yasal standartlar, fiziksel olanakları, donanımı, öğretim içeriği ve diğer konuları kapsar. Ayrıca Japonya'da kimi okul öncesi kurumlara sınavla öğrenci alınması, diğer belirgin farktır.

Zorunlu eğitim süresi Japonya'da dokuz, Türkiye'de sekiz yıldır. Zorunlu eğitimin ilk kademesi olan ilkokullar Japonya'da altı, Türkiye'de ise beş yıldır. Programlarda benzer dersler yer almaktadır. Tablo 7'de görüldüğü gibi, Japonya'da ilkokul çağı nüfusunda okullaşma % 99.99 olmasına karşın, bu oran Türkiye'de % 93.4'tür. İlkokullar Japonya ve Türkiye'de parasızdır. Ayrıca Türkiye'de, Japonya'dan farklı olarak, ikili ve üçlü eğitim de yapılmaktadır. Japonya'da ise, öğrenci ve okul etkinliklerine özellikle önem verilmektedir.

Zorunlu ilköğretimin ikinci kademesi olan ortaokullar, her iki ülkede de üç yıl sürelidir. Japonya'da dokuz yıllık ilköğretimde okullaşma oranı % 99.99'dur. Türkiye'de sekiz yıllık ilköğretimde okullaşma

TABLO 7

## JAPONYA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM DURUMU

Okul Türü	Okul Sayısı		Öğrenci Sayısı (1000)		Öğretmen Sayısı (1000)		Öğretmen/Öğren- ci Oranı (%)		Okullaşma Oranı (%)	
	J.	T.	J.	T.	J.	T.	J.	T.	J.	T.
Okulöncesi	11.115	3.601	2.041	110	99	6	21	16	64	4
İlkokul	24.901	51.169	9.872	7.191	445	224	22	32	99.9	93.4
Ortaokul	11.266	6.357	5.896	2.280	289	47	20	48	99.9	57.0
Lise	5.512	3.305	5.534	1.292	280	106	20	12	94.5	35.0
Özel eğitim	918	83	96	7	32	-	3	9	-	-
Üniversite	1.061	29	2.245	637	132	31	17	21	37.4	14.1
<b>TOPLAM</b>	<b>54.773</b>	<b>64.544</b>	<b>25.684</b>	<b>11.519</b>	<b>1.283</b>	<b>415</b>	<b>20</b>	<b>27.8</b>		

oranı % 75.2'dir. Ayrıca ortaokullarda okullaşma oranı ise % 57'dir. Her iki ülkede de programlarda yer alan dersler birbirine benzemektedir. Japonya'da, Türkiye'den farklı olarak, zorunlu ilköğretimin tüm kitapları, öğrencilere parasız verilmektedir. Türkiye'nin Japonya'dan ayrıldığı yanı sıra, kimi resmi, özel ve yabancı ortaokullara sınavla öğrenci alınmasıdır.

Her iki ülkede genel ve meslek eğitimi veren liseler vardır. Bunların öğretim süreleri farklıdır. Örneğin Türkiye'de genel liseler ile meslek liseleri ve Japonya'da tam gün olan liseler üç yıllık eğitim verir. Türkiye'deki akşam liseleri ve yabancı dille eğitim yapan Anadolu Meslek Liseleri ile Teknik Liseler ve Japonya'daki yarım gün ve mektupla öğretim yapan liseler dört yıldır. Ayrıca Japonya'dan farklı olarak Türkiye'de beş yıllık Anadolu Teknik Liseleri vardır. Örgün eğitime bağlı mektupla öğretim yapan liseler, Türkiye'de bulunmamaktadır. Japonya'da liselerde okullaşma oranı % 94.5, Türkiye'de ise 35'dir. Bundan başka, programlarda yer alan derslerde de farklılıklar mevcuttur. Örneğin Ekonomi ve Politika Türk programlarında, Din Kültürü ise Japon programlarında yer almaz. Ancak en belirgin farklardan birisi, Türkiye'de programların MEB'nca belirlenmesidir. Oysa Japonya'da programların üçte birini Monbusho, üçte ikisini ise Yerel Eğitim Kurulları, yörenin gereksinimleri ve istemleri doğrultusunda saptamaktadır. Bir diğer fark, Japonya'daki tüm liselere sınavla öğrenci seçilmesidir. Üstelik

bu sınavlarda yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve psikomotor davranışlar da dikkâte alınmaktadır.

Her iki ülkede de görme, işitme ve diğer engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumları vardır. Anaokulundan liseye dek eğitim verir.

Japonya ve Türkiye'de öğretim yılı ve süresi farklıdır. Japonya'da öğretim yılı üç, Türkiye'de iki döneme ayrılır. Okullar Japonya'da Nisan'da başlayıp ertesi yıl Mart'ta sona erer. Türkiye'de ise Eylül sonu ya da Ekim başında açılır ve Mayıs sonu ya da Haziran başında biter. Ayrıca Japonya dünyada en uzun öğrenim süresine sahip ülkelerden birisidir. Öğrenciler Japonya'da 230, Türkiye'de ise yalnızca 140-145 gün okula gider. Ayrıca Japonya'da Cumartesi günü öğleye kadar ders vardır. Değerlendirmede notlar, Japonya'da 1-5, Türkiye'de 1-10 arasında verilir.

Her iki ülkede, yükseköğretim kurumları birbirine oldukça benze-  
mektedir. Japonya'da yüksekokullar iki ve üç, Türkiye'de iki ve dört yıldır. Türkiye'den farklı olarak, Japonya'da teknoloji kolejlerine ortaokul mezunları girebilir ve beş ile beş buçuk yıl eğitim görür. En çarpıcı fark, Japonya'daki yükseköğretim kurumlarının sayıca çok fazla olmasıdır. Ayrıca Türkiye'de biri dışında, tüm üniversiteler resmi olmasına karşın, Japonya'daki yükseköğretim kurumlarının büyük bir çoğunluğu özel kurumlardır. Yükseköğretim görmüş nüfus yüzdesi açısından dünyanın en ileri ülkelerinden birisi olan Japonya'da okullaşma oranı % 37.4'tür. Türkiye'de ise bu oran, Tablo 7'de de görüldüğü gibi % 14.1'dir. Yine her iki ülkede Açık Eğitim hizmeti verilmektedir. Japon Açık Üniversitesi, Eğitim Bakanlığı ile Radyo Kurumunun işbirliği ile kurulmuştur. Eğitim süresi beş yıldır. Türkiye'de ise Açık Öğretim Fakültesi Anadolu Üniversitesi bünyesinde ve TRT ile işbirliği içindedir. Eğitim süresi dört yıldır. Öğrenci sayısı, Türkiye'de Japonya'dan çok daha fazladır. Ayrıca Japonya'da belirli dönemlerde açık bölüm öğrencilerine örgün eğitim sağlanırken, Türkiye'de bu uygulama yoktur. Lisansüstü eğitim, Japonya'da yükseköğretim kurumlarının % 60'ında, Türkiye'de ise % 88'inde verilmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi merkezidir. Oysa Japonya'da yetki dağıtılmıştır. Okulöncesi ve lise dışındaki tüm kademelerde öğretmen/öğrenci oranı Türkiye'de daha fazladır.

Elde edilen bulgulara dayanarak, Japon Eğitim Sisteminin zorunlu eğitim çağı, okul süresi, okullaşma oranları, okulların fiziksel donanım ortamları, öğretmen-öğrenci oranları vb. yönlerden oldukça ileri düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, ülke yöneticilerinin ancak eğitim yoluyla kalkınılabileceğinin bilincinde olmasıdır denilebilir. Bunun yanı sıra, Budizm ve Konfüçyus öğretilerinin etkisi yani eğitime verilen önem ve değer, öğrenme ve yapmanın toplumun her katında kutsal kabul edilmesi (Akarsu, 1986: 88), yalnızca eğitim yoluyla ilerlemenin mümkün olması, yani başarıya giden yolun eğitimden geçmesi, öğrenme ve yaşamın içiçeliği ile Japonların başarı-merkezli bir toplum olması, bu sonucu hazırlayan nedenlerin arasında sayılabilir. Ayrıca daha Meici Döneminde sağlam bir alt yapının kurulması (Güvenç, 1983; Kohen, 1982: 7) da, bir diğer önemli neden olabilir.

Türk Eğitim Sisteminin ise, sağlam bir alt yapıdan yoksun olması, eğitime yeterince önem verilip yaygınlaştırılmaması, özellikle kız öğrencilerin bu sistemden yararlandırılmaması, okulların tüm ülkeye yayılmaması, yasal yaptırımların yeterince işletilmemesi gibi nedenlerle özlenen düzeye ulaşamadığı ifade edilebilir. Kuşkusuz, ekonomik sınırlılıklar, eğitime yeterince yatırım yapılmasını engellemiştir. Ancak 1977'den bu yana, Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçenin gittikçe küçülmesi (Kaya, 1984), oldukça anlamlıdır. Bunda ülke yöneticilerinin eğitime yaklaşımları kadar, ülke genelinde yapılması gereken yatırımların payı olduğu da söylenebilir. Ayrıca siyasal istikrarsızlıkların, bir diğer etmen olduğu belirtilebilir.

Kısacası, dünyanın ABD'den sonra ikinci büyük ekonomik gücü olan Japonya'nın (Nakayama, 1986: 9-10), bu duruma, tümüyle planlı bir eğitim sistemi kurarak ulaştığı (King, 1973: 58) söylenebilir. Bu anlamda, Türkiye'nin, Japon Eğitim Sisteminden örnek alınabilecek yanlarının bulunduğu izlenimi elde edilmiştir.

## B. Japonya ve Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Japon ve Türk Eğitim Sisteminde hizmetöncesi öğretmen yetiştirmede benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak, önce Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemine, sonra da Türk Öğretmen Yetiştirme Sistemine ilişkin bulgulara yer verilmekte ve her iki sistem, belirli ölçütler açısından incelenmektedir. Bu belirli ölçütler arasında; öğret-

men yetiştirmedeki belli başlı evreler, okullar sistemi, öğrenci seçimi, öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretim programları ile staj-uygulama gibi öğeler bulunmaktadır. Bundan başka, karşılaştırma ile, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

### 1. Japonya'da Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme

Japon eğitim sistemini tümüyle etkileyen iki büyük reform yapılmıştır. Bunlardan biri 1868 Meici Restorasyonu, diğeri İkinci Dünya Savaşı sonrasında yapılan reformdur. Japonya'da modern eğitim sisteminin kuruluşu Meici döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme sistemine geçmeden önce Meici dönemi ve bu dönemin devraldığı eğitim durumuna kısaca değinmek gerekli görülmektedir.

Meici dönemi, Tokugawa dönemini (1600-1868) izlemiştir. Tokugawa döneminde Japonya yaklaşık 250 yıl bir "demirperde" politikası izleyerek, kapılarını dış dünyaya kapatmıştır (Avcıoğlu, 1969: 55; Hall, 1970: 131-137; İnan, 1984: 11; King, 1973: 407; Lauwerys, Varış ve Neff, 1979: 68; Moehlman, 1966: 48; Thut and Adams, 1964: 305). Ondokuzuncu yüzyılın ortalarına dek süren bu dönemde, dış ticaret yalnızca Hollandalılarla gerçekleştirilmiştir. Tokugawa dönemi barış ve istikrar dönemi olmuş, siyasal bütünlük sağlanmış, para ekonomisi ulusal bir pazar oluşturmuş ve toplumun kültür ve eğitim düzeyi ilerlemiştir. (Güvenç ve arkadaşları, 1985: II.10; Thut ve Adams, 1964: 306). Tokugawa döneminde eğitim veren kurumlar, klan okulları ile terakoyalardır. Klan okullarında Konfüçyus öğretisi, Çin ve Japon klasikleri, Batı dilleri özellikle Felemenkçe (Dutch), İngilizce ve Fransızca ile samuray görgü kuralları öğretilmektedir. Bu kurumlar özellikle "elit" kesim olan samurayları eğitmektedir. Terakoyalar ise, halk çocuklarını eğitime yöneliktir. Burada Konfüçyus ahlakı, okuma, yazma, aritmetik, matematik, muhasebe, askeri sanatlar ile bir tüccar için gerekli olan bilgiler verilmektedir (Adams, 1970: 28; Dore, 1964: 176-179; Hara, 1970: 166-167; Kaigo, 1965: 31-48; Kazamias ve Massialas, 1965: 88-89; Kobayashi, 1976: 11-22).

Passin (1965: 276)'e göre, eğitimin modernleşmesine ilişkin ilk tartışmalar Komutan Perry'nin 1853'te Japonya'ya gelmesinden sonra başlamıştır. Yüzyıllardır feodal düzenin başı Tokugawa Shogunlarının hükümeti Bakufu, ABD Deniz Komutanı Perry'nin 1854'te zorla gündeme

getirdiği ticaret anlaşmasını 1858 yılında imzalamıştır. Böylece Japonya'da ilk "kapitülasyonlar" kabul edilmiştir. Bu anlaşma, yalnızca Japon toplumunun yüzyıllardır süren dışa kapalı diplomatik ilişkiler düzenini yıkmakla kalmamış, siyasal, toplumsal ve ekonomik gelişmelere yol açarak çağdaş Japon tarihinin başlangıcı olmuştur (Avcıoğlu, 1969: 56-57; Giritli, 1981: 6-7; İnan, 1984: 13-14; Tözere, 1984: 40-42). Tokugawa yönetimi batıya kuşkuyla yaklaşmıştır, ancak batı uygarlığını değil, siyasi ve askeri gücünü tehlike olarak görmüştür (Güvenç ve arkadaşları, 1985: II-20). Nitekim Japon tarihinde son derece önemli bir yer tutan Meici Restorasyonunun temelinde bu yatmaktadır; en kısa zamanda emperyalist ülkelerle boy ölçüşebilecek modern bir orduya ve bu ordunun kuruluşuna olanak verecek bir ekonomiye ulaşma ulusal bir amaç haline gelmiştir. Meici dönemi arifesinde Edo (Tokyo)'da 26 yüksekokuldan oluşan bir üniversite, beyliklerde 300 yüksekokul, 568 ortaokul, tüm Japonya'da 20.000 terakoya, 1.500'den fazla mesleki-teknik okul vardır. 35 milyon nüfusun % 40 erkek ve % 15 kadın olmak üzere % 55'i okuma-yazma bilmektedir ve büyük bir olasılıkla terakoya mezundur. Nüfusun % 7'sini oluşturan samurayların % 100'ü orta ve yükseköğrenim görmüş durumdadır (Giritli, 1981: 8; Güvenç ve arkadaşları, 1985: II-14; ISEI, 1981: 39; Japon Büyükelçiliği, 1981: 12). Kısaca, Japon toplumu daha Ondokuzuncu yüzyılda birçok batı ülkesinden daha fazla eğitilmiş insangücüne sahiptir. Bugünkü gelişmişlik düzeyini, bir bakıma, bu dönemdeki eğitimin niteliğine bağlamak mümkün olabilir.

İmparator Meici'nin 1868'de yönetimi ele geçirmesiyle birlikte yoğun bir modernizasyon etkinliği başlatılmıştır; çünkü, 1868 rejimini kuran yeni kadro, Japonya'nın askeri yönden güçlenebilmesi için zihinsel toplumsal, politik ve ekonomik dönüşümleri tümüyle gerçekleştirmesi gerektiğinin bilincindedir. Gerçekten de İmparator Meici dönemi bunmei-kaika yani "uygarlık ve aydınlanma" dönemi olmuştur (Giritli, 1981: 8; Moehlman, 1966: 48; Tözere, 1984: 25). "Zengin ulus, güçlü ordu" sloganıyla göreve başlayan Meici hükümeti, hızlı bir modernizasyon için yabancı modelleri incelemiştir. Meici döneminin eğitim sistemi, Amerikan, Fransız ve Alman modellerinden etkilenmiştir (Aso ve Amano, 1972: 70; Black, 1975: 334; Cramer ve Browne, 1982: 474-475; Dore, 1964: 181; Havinghurst, 1968: 67; ISEI, 1986 b: 23; Kazamias and Massialas, 1965: 89; Nakayama, 1989: 34; Sumiya, 1971: 160). Ancak bu dönemde eğitim, Japon eğitim geleneklerini temel alarak yeniden düzenlenmiş-

tir. Eğitim Bakanlığı 1871'de kurulmuş ve 1872'de Temel Eğitim Yasası çıkarılmıştır. Buna göre, dört yıllık zorunlu ilkokullar ile ortaokullar ve üniversiteler eğitim sistemini oluşturmaktadır. Ülke genelinde 53.760 ilkokul, 256 ortaokul ve sekiz üniversite kurulmasını tasarlayan hırs- lı bir plan yapılmıştır. Öğretmen yetiştiren normal okullarda aynı yıl açılmıştır.

Yukarıdaki paragraflarda Meici Döneminin devraldığı eğitim mirası anlatılmaya çalışılmıştır. Japon Öğretmen Yetiştirme Sisteminin evreleri ise aşağıda verilmektedir

Japon öğretmen yetiştirme sistemini dört evreye ayırmak mümkündür. a. Meici Dönemi, b. Taisho Dönemi -İkinci Dünya Savaşı Arasındaki Dönem, c. İkinci Dünya Savaşı Sonrası (1945-1980), ve Günümüzdeki Durum.

#### a. Meici Dönemi (1868-1912)

Meici Döneminde Budizm din olarak kaldırılmış ve tapınaklar da kapatılmıştır. Kapatılan tapınaklar okul, rahipler de öğretmen yapılmıştır. Ortaöğretime ise samuraylar öğretmen olarak verilmiştir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979: 69). Yeni okul sisteminde nitelikli öğretmen çok azdır ve öğretmen yetiştirme, hükümetin üzerindeki en acil görevlerden birisidir.

Öğretmen okulları daha önce sistemde bulunmadığı için, hükümet, batı kurumlarını örnek almıştır. Nitekim Mayıs 1872'de yayınlanan bir belge de bunu kanıtlamaktadır (Anderson, 1959: 153).

"Shihan Gakko (Normal Okullar) ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlardır. İlkokul öğretmenlerini yetiştirmek acil bir gereksinimdir ve yabancı ülkelerde normal okullarda eğitilmektedir. Hükümet yabancı bir öğretmeni görevlendirerek, yabancı ülkeleri model alarak bir normal okul kuracaktır. Bu öğretmene, kendi ilkokullarının programları ve öğretim yöntemleriyle eğitim yapmasına izin verilecektir. Böylece bizim ilkokullarımız için programları ve öğretim yöntemlerini kurabilecek öğretmenler yetiştirilecektir."

Eylül 1872'de Tokyo'daki Shohiko binasında, Japon ve Çin edebiyatını öğretmek üzere iki öğretmen okulu açılmıştır (Dore, 1964: 182; Ferguson, 1985: 20-22; ISEI, 1986 b: 25; Kazamias ve Massialas, 1965: 94; Kobayashi, 1976: 26). Morokuzu Nobusumi müdür, Kalifornialı eğitimci Marion McCarrell Scott ilk yabancı öğretmen olarak atanmıştır. Uygun

yaştaki ve öğretmen olarak yeterli bilgiyle donatılabilecek nitelikteki 24 erkek öğrenci, yazılı giriş sınavında başarılı olarak Ekim 1872'de öğrenim görmeye başlamışlardır. Burslu olan bu öğrenciler, alt ve üst bölüme ayrılmışlardır. Amerika'dan getirilen kitaplar, Eğitim Bakanlığı tarafından Japonca'ya çevrilmiş ve bu okullarda kullanılmak amacıyla basılmıştır (Collins, 1989: 219). Scott, Amerika'da kullanılan okul kitaplarından yararlanarak, yüksek bölümde daha ileri gruplara öğretmiştir. Daha sonra ise yüksek bölüm öğrencileri, feodal dönemlerden beri kullanılan bireysel öğretim uygulamasından farklı yabancı bir yöntem olan "toplu öğretim" yöntemini izleyerek alt bölümdeki öğrencilere öğretmişlerdir. Scott öğretimde "demonstrasyon uygulama" yöntemini kullanmıştır. Tokyo Öğretmen Okuluna bağlı bir ilkokul, laboratuvar okulu olarak 1873 yılında açılmış ve öğrenciler bu okulda, bu öğretim yöntemlerini kullanarak ders vermişlerdir. Öğretmen Okulu, daha sonra birisi öğretim yöntemleri ve diğeri de ilkokullarda öğretilen konulara ilişkin olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Öğrenciler her iki bölümü de iki yılda tamamlayabilmektedir.

1873'te Osaka ve daha sonra Miyagi Öğretmen Okulu adını alan Sendai Öğretmen Okulları açılmıştır. Bu kurumları bitirenler ilkokullara ya da yerel öğretmen okullarına atanmışlardır. Üç yılda altı eyalet öğretmen okulu ile yerel yönetimlerin kurduğu 82 öğretmen eğitim merkezi oluşmuştur. Diğer öğretmen okulları: Aichi, Hiroshima, Niigata ve Nagasaki'de kurulmuştur (Anderson, 1959: 154; Ferguson, 1985: 20-21; Hara, 1970: 168; Kobayashi, 1976: 26).

Bu sıralarda, eyaletlerde ortaokul sayısı ve dolayısıyla öğretmen ihtiyacı hızla artmıştır. Bu nedenle, Tokyo Öğretmen Okulunda üç buçuk yıl devam eden bir ortaokul öğretmenliği bölümü açılmıştır. Böylece özellikle ortaokul öğretmenlerini yetiştiren Tokyo Yüksek Öğretmen Okulu'nun temeli atılmıştır.

Japonya'da kurulan tüm öğretmen okulları Tokyo Normal Okulunu örnek almıştır. Açılan 18 kurumun tümü de devlet okuludur. Ülkede, 1874'te toplam 53 öğretmen okulu, 292 öğretmen ve 5.072 öğrenci bulunmaktadır (Anderson, 1959: 154). Japonya'da 1876'da, 52.262 öğretmenin yalnızca 6.450'si, yaklaşık altıda biri, öğretmen okulu mezunudur. Gerisi ise, terakoya öğretmenleridir (Kobayashi, 1976: 27-28). Öğretmen okullarının sayısı 1877'de 103'e, öğrenci sayısı ise 7.963'e ulaşmıştır (Katsumi, 1968: 480).

Amerikan eğitim görüşleri programlarda öğretmen yetiştirme ve öğretim yöntemlerinde son derece etkilidir. Japon eğitiminde, Alman ve Fransız etkisi de hissedilir (Passin, 1965: 277; Thut ve Adams, 1964: 310). Derslerde Almanya ve Fransa'dan sonra Hollanda'nın eğitim programları da model olmaya başlamıştır. Japonlar özellikle ilk yıllarda, yabancı danışmanlardan fazlasıyla yararlanmışlardır. Marion M. Scott'tan başka birçok yabancı eğitimci, Japon öğretmen eğitiminin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Ferguson, 1985: 21). Örneğin, 1868-1887 yılları arasında 89'u Alman, 49'u Amerikan, 46'sı İngiliz, 28'i Fransız ve 10'u diğer ülkelerden toplam 222 eğitimci Japonya'da bulunmuştur (Aso ve Amano, 1972: 10). Alman eğitimcilerden Eduard Hoffman, ulusal üniversitelere bağlı uygulama (laboratuvar) okullarının kurulmasına önyak olmuştur. Rutgers Üniversitesinden Amerikalı David Murray (1873-1878) hükümete, ilköğretmen okulu programlarının hem niteliğini hem de niceliğini korumaya ilişkin tavsiyelerde bulunmuş ve kızlar için öğretmen yetiştirme kurumlarının kurulmasına yardım etmiştir (Anderson, 1959: 154-155; Ferguson, 1985: 21, Kazamias ve Massialas, 1965: 89).

Öğretmen eğitiminde Amerikan etkisi, Amerika'da eğitim gören Japonların etkinlikleriyle de kendisini hissetmiştir. Bunlardan Shuzi Izowa ve Hideo Takamine 1878'de Amerikan öğretmen okullarından mezun olmuştur. Amerika'daki eğitimleri süresinde Pestalozzi'nin eğitim felsefesiyle yetişmişlerdir. Tokyo Öğretmen Okulunda önce öğretmen, sonra da müdür olarak çalışmışlar ve Pestalozzi'nin yöntem ve eğitim görüşlerini öğretmen yetiştirmeye uygulamışlardır.

Öğretmen gereksinimi çok fazla olduğu için iki yıl içinde 46 eyalet ve yedi ulusal yönetim tarafından 53 öğretmen okulu kurulmuştur. Bu okullarda 74'ü kız olmak üzere toplam 5.072 öğrenci eğitim görmektedir.

Öğretmen okullarının sayısı 1879'da 89'a ulaşmıştır. Bunların 66'sı erkek, 15'i kız ve sekizi karma okuldur. Bu kurumlarda 784'ü kız toplam 5.942 öğrenci bulunmaktadır (Collins, 1989: 219).

1880'lerde büyük çabalarla öğretmen okullarının eğitim programları standardize edilmiş ve süre olarak, 1881'de ve tekrar 1883'te yayınlanan tüzükler bir, iki ve dört yıllık programlar biçiminde belirlenmiştir. Bu kurumlarda okutulan dersler şunlardır: Ahlak, okuma-yazma,

matematik, coğrafya, tarih, fizik, eğitim, okul yönetimi, öğretim uygulaması, müzik ve beden eğitimi. Eğitim Bakanlığı ise sınıf öğretimini standardize etme çabasıyla haftalık ders özetleri yayınlamış ve öğretmenlere Konfüçyus yöntemlerine dönmelerini öğütlemiştir. Batı öğretim teknikleri, öğretmen okullarının pek çoğunda, Japon eğitim uygulamalarına uyması için biraz değiştirilmiştir. Öğretmen okullarının sayısı ise 1883'te 80'e ulaşmıştır. Bunlardan yalnızca ikisi ulusal yönetim tarafından açılmıştır.

Japon eğitim tarihine damgasını vuran kişilerden birisi de ilk Eğitim Bakanı Arinori Mori'dir. Mori 1885'te, kabine sisteminin kurulmasıyla birlikte, göreve atanmıştır. Mori 1886'da eğitim sistemini tümüyle ele alarak, dört yeni yasa çıkarmıştır: Bunlar; ilkokullar, ortaokullar, öğretmen okulları ve Tokyo İmparatorluk Üniversitesi yasalarıdır. Mori'nin belirlediği eğitim sisteminin temel çerçevesi, İkinci Dünya Savaşına (1943'e) dek devam etmiştir. Mori eğitim sistemini "elitler" ve "halk" için olmak üzere "ikili" olarak kurmuştur (Amano, 1984: 10; Aso ve Amano, 1972: 19; Hara, 1970: 169; Kaigo, 1965: 55; Katsumi, 1968: 480; Ministry of Education, 1968: 68; Nagai, 1971: 178-180; TMG, 1979: 13).

Öğretmen Okulu Yasasına göre, bu kurumlar iki sistemli olacaktır: Ortaokul öğretmenlerini yetiştirmek için yüksek öğretmen okulu ile ilkokul öğretmenlerini yetiştirmek için ilköğretmen okulu sistemi. Dört yıllık eğitim veren bu kurumlar, sekiz yıllık ilköğretimini bitiren kız ve erkek öğrencileri kabul etmektedir. Batı eğitim yanlısı olan Mori, okulların "öğrenci uğruna değil, ama ülke uğruna" var olduğuna da inanan tutucu bir politikacıdır. Bununla birlikte, eğitim programlarının batı kültürüne uygun olması ve öğretmenlerin İngilizce öğrenmeleri istenmiştir.

Öğretmen Okulları Yasasının temel amacı, öğretmen eğitim sistemini standardize etmek ve modernleştirmektir. Ayrıca personel, finansman, eğitim programları ve ders kitapları sistemi, öğrenci seçimi ile mezunlarda aranacak temel nitelikler de belirlenmiştir. Alman eğitim sisteminin etkisiyle, 1886 yılında öğretmen okullarında eğitimsel değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin yoğun bir biçimde ahlâk, beden eğitimi ile askeri eğitim almaları ve askeri tip kışlalarda yaşamaları gerekmiştir. Askerler, öğretmen okullarına müdür yardımcıları olarak atanmıştır. Yine emekli ya da halen görevde bulunan askerler, öğrencilere, askeri

eğitim vermiş ve hem öğrenciler hem de öğretmenler askeri üniformalar giymişlerdir. Bundan başka, devlet, yüksek ğretmen okulundaki öğrencilere, harcamalarını karşılamak için burs vermiştir. Eyalet ğretmen okullarındaki öğrencileri, eyalet yönetimleri desteklemiştir. Sonuçta, mezunların yaklaşık 10 yıl öğretmenlik yapmaları zorunlu tutulmuştur (Anderson, 1959: 155; Collins, 1989: 220; Ferguson, 1985: 21; Katsumi, 1968: 480; Nagai, 1971: 174, 180).

Noguchi (Nagai, 1971: 189)'ye göre, Mori için en büyük önemi ğretmen eğitimi taşıtmaktadır. Gerçekten de Mori, tüm eğitim sistemi içinde ğretmen eğitiminin stratejik bir durumu olduğunu dşunmektedir. Nitekim Mori'nin eğitim felsefesinin temelini oluşturan milliyetçilik ile militarizm, diğer eğitim kurumlarından daha yoğun bir biçimde, ğretmen okullarının programlarında yer almıştır.

Öğretmen okullarına ğrenci seçimine çok dikkat edilmektedir. Öğrenci kişiliği büyük önem taşıtmaktadır ve ğretmen okuluna girebilmek için eyalet valisinin ya da benzer statüye sahip bir yetkilinin bonservisi gereklidir. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile davranışları üç ay süresince gözlenir, yani üç aylık bir deneme süresi vardır. Yalnızca davranışları uygun bulunan öğrenciler programda ilerleyebilir. Hkmetin desteklediği davranışlar, yatakhanelerde de sürdürülmektedir. Bunlar, normal olarak, sabık askeri personelin denetimindedir. Farklı yaş ve sınıftaki öğrenciler arasında etkileşim, iyi ilişkiler ve disiplin sıklı bir bağlılık vardır.

Öğretmen okullarında haftada 34 saat ve yılda 40 hafta eğitim yapılır. Programda Ahlak, Ulusal Dil, Çin Klasikleri, İngilizce, Matematik, Coğrafya, Tarih, Doğa Tarihi, Fen Bilimleri, Yazı, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri yer almaktadır. Öğrenciler, ayrıca, ikinci sınıfta haftada iki saat, nc sınıfta haftada sekiz saat ve dördüncü sınıfta dört saat eğitim dersleri ve toplam 28 saat ğretim uygulaması alırlar. Öğretim yöntemleri uygulama ile ilgilidir ve konferanslar biçiminde öğretilir, fakat psikoloji ve pedagoji henüz bağımsız dersler olarak verilmemektedir (Collins, 1989:220).

Meici Dönemi başlarında eğitimde ve ğretmen yetiştirmede Amerikan etkisi (David Murray, Marion Scott ve ABD'de eğitilen kimi Japonların çabasıyla) ok güçlüdür. Ancak 1886 reformundan sonra, Amerikan Pestalozzi etkisi, yavaş yavaş yerini Alman Herbart eğitim felsefesine

bırakmıştır. Eğitimde Konfüçyusçu değerlere dönülmesini isteyen iki öncü taraftar Nishinura Shigeki ve Motoda Eifu güçlü bir lobi oluşturarak, oldukça merkezi bir eğitim sistemi kurulmasını ve ahlak eğitiminin daha güçlü olmasını istemişlerdir. Nitekim milliyetçilik ruhu ile güçlü ahlaki özelliklerin gelişmesine önem veren Herbart'ın eğitim felsefesi hem Konfüçyusçu istemleri hem de hükümetin amaçlarını karşılamıştır. Böylece 1887'de Alman Profesör Emil Hausknecht Tokyo İmparatorluk Üniversitesi'ne davet edilmiş ve öğrencilere Herbart pedagojisine ilişkin konferanslar vermesi sağlanmıştır. Herbart'ın eğitim görüşleri ve beş aşamalı öğretim yöntemi (hazırlık, sunu, birleştirme, genelleme ve uygulama) Japon eğitimcileri arasında yayılmış ve gelecek 20-30 yıl Japon eğitim felsefesine hakim olmuştur (Adams, 1970: 48; Collins, 1989: 220; Ferguson, 1985: 22; Hara, 1970: 170-171; Kaigo, 1965: 73-74).

Tutucu reaksiyon (geleneksel değerlere dönüş), İmparatorluk Eğitim Emri'nin resmen yürürlüğe konulması ile 1890'da doruğa ulaşmıştır. İmparatorluk Emri, İmparatora ve devlete bağlılığın yanı sıra, her düzeydeki öğrencilerin Shinto ve Konfüçyus ideolojilerine dayalı olarak bir ahlak eğitimi almalarını emretmektedir. Böylece bu yasa, yarım yüzyıl Japon eğitiminde etkisini sürdürmüştür (Hara, 1970: 169; Kaigo, 1965: 56-57; Kazamias ve Massialas, 1965: 89; Passin, 1965: 277; Thut ve Adams, 1964: 312).

Tokyo'da 1899'da birisi kızlar, diğeri erkekler için olmak üzere iki yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Her iki okulda 1900'de 803 öğrenci vardır. Yüksek öğretmen okulları, yüksek öğretimin bir parçası olarak düzenlenmiştir.

Askeri eğitim, milliyetçilik ve ahlak eğitim programları öğretmen okulu öğrencileri arasında bir dayanışma yaratmıştır. Yeni düzenlemelere göre, ortaokul ve ortaokul ikinci devre öğretmenleri ile müdürleri, üniversite mezunları arasından atanmıştır. İlköğretmen okulu öğretmen ve müdürleri ise, yüksek öğretmen okulu mezunları arasından seçilmiştir. Yıllar sonra, hem kız hem de erkek yüksek öğretmen okulları standartlarını yükseltmiş ve yalnızca ortaokullar ile öğretmen okullarına öğretmen yetiştirmiştir.

Çin-Japon (1894-1895) ve Rus-Japon (1904-1905) savaşlarının zaferle bitmesi, Japonya'nın ekonomik ve politik yayılımı ile sonuçlan-

mıştır. Bunun yanı sıra, Formoza (şimdiki Taiwan) ile Güney Sahalin'i almış ve Güney Mançurya'ya dek yayılmıştır. Buna 1910'da Kore'yi de ekleyerek dünyadaki en büyük güçlerden birisi olmuştur (Amano, 1984: 11; Bito ve Watanabe, 1987: 19; Ministry of Education, 1968: 68-69; Thut ve Adams, 1964: 313).

Öğretmen istemi yüzyıl biterken hızla yükselmiştir. Kuşkusuz bunda, okula devam eden çağ nüfusunun hızla artması etkili olmuştur. Örneğin, 1885'te % 46 olan bu oran, 1906'da % 95'e ulaşmıştır. Yine eğitilmiş insangücü istemi, ortaöğretimin hızla yayılmasına yol açmıştır. Bu nedenle, devletin her eyalette birisi üç yıllık kız öğretmen okulu ile diğeri dört yıllık erkek öğretmen okulu olmak üzere iki okul açması gerekmiştir. Öğretmen okulu öğrencilerinin minimum sayısı İmparatorluk Emri'nde saptanmıştır. Ancak bu girişimler öğretmen istemini karşılamaktan uzaktır. Nitekim ilk ve ortaokul öğretmeni ile yönetici gereksinimini karşılamak için 1902'de Hiroşima'da yeni bir yükseköğretmen okulu açılmış ve Tokyo İmparatorluk Üniversitesi ile diğeri yüksek okullara bağlı geçici öğretmenlik sertifikası veren altı kurum hizmete girmiştir. Bu kurumlar, ortaokul, öğretmen okulu ile kız lisesi mezunlarını almakta ve iki yıllık hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirmektedir. 1903'te Tokyo'da birisi kızlar, diğeri erkekler için iki yüksek öğretmen okulu kurulmuştur. 1908'de Nara'da Tokyo örnek alınarak bir kız yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır (Anderson, 1959: 156-157; Ferguson, 1985: 22).

İmparator Meici 1912'de öldüğünde, Japonya oldukça merkezi bir hükümet biçimine, iyi bir eğitim sistemine ve Asya'nın en güçlü askeri kuvvetlerine sahip, ayrıca endüstrileşmenin temelini oluşturan şirketlerle donatılmış modern bir devlete dönüşmüştür. "Zengin ülke, güçlü ordu" sloganı bu dönem sonunda tam anlamıyla gerçekleşmiştir. Ancak Meici dönemi sonunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmen okulu eğitimi almamıştır.

#### b. Taisho Dönemi (1912-1926) - İkinci Dünya Savaşı Arasındaki Dönem

Taisho Dönemi'nde Meici Batılılaşma Politikası etkisini sürdürmüştür. Milliyetçiliğin artması, bu dönemin eğitimini etkileyen en önemli etkendir. Bu dönemde eğitim sisteminin hedefi, yetenek veya kişiliği değiştirmek değil, ulusal politikanın iyi öğrenilmesini sağlamaktır.

Japonya, Birinci Dünya Savaşına (1914-1918) müttefik kuvvetler

tarafında katılmış, savaş sırasında ve sonrasında diğer güçlerle rekabete girmiş ve Çin'de çıkarlar ve haklar kazanmıştır. 1916-1920 yılları arasında hızlı bir ekonomik gelişme olmuş, bu dönem süresince Japon toplumunun sosyal ve zihinsel koşullarında gözle görülür değişiklikler olmuştur. Birinci Dünya Savaşı sonunda liberalizm, sosyalizm ve demokratik düşünceler halk arasında hızla yayılmıştır. Bu durum, öğretmen okullarının programlarına da yansımış ve ilerici fikirler geçici bir süre artmıştır. Bu nedenle, tutucu hükümet, yabancı fikirleri araştırması için 1917'de özel bir konsey kurmuştur. Konsey, 1919'da daha sonraki politikanın temelini oluşturan bir dizi çözüm önermiştir. Öğretmen eğitimiyle ilgili olarak, öğretmenlere uygun kişiliğin geliştirilmesi için yoğun çabalar harcanmış, ayrıca İmparatora ve ülkeye bağlılık üzerinde önemle durulmuştur. Öğretmen ve yüksek öğretmen okulu öğretmenlerinin maaşlarına da zam yapılmıştır. Yüksek öğretmen okullarında sürekli mezuniyet sonrası eğitim sağlanmıştır. Sonunda, İmparatorluk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde bir eğitim programı açılmıştır.

Japonya'da 1918 Üniversite Kanunu ile birlikte yükseköğretimde yeni bir dönem başlamıştır. Yükseköğretmen okulları, yükseköğretim kurumu statüsüne kavuşturulmuştur. Mesleki eğitimdeki araştırmaların önemi anlaşılmış ve uygulama eğitimi geliştirilmiştir. Öğrencilerin, bir rehber öğretmen ya da yönetici rehberliği altında gözlem ve uygulama yapabilmesi için her öğretmen okulunda bir ilkokul ya da ortaokul açılmıştır. Öğrencilerin katılımını gerektiren öğretim teknikleri uygulanmıştır (Anderson, 1959: 157-158; Bito ve Watanabe 1987: 20; Dore, 1964: 184-185; Hara, 1970: 169).

1920'lerde Japonya'da liberalizm, sosyalizm ve demokratik düşüncelerin yayılmasına paralel olarak, Amerikalı ve Avrupalı düşünürler de oldukça popüler olmuştur. 1919'da John Dewey Japonya'ya gitmiş ve Tokyo İmparatorluk Üniversitesi ile diğer yükseköğretim kurumlarında "Felsefede Yeniden Yapılandırma" (Reconstruction in Philosophy) konferansları vermiştir. 1920'lerde William Kilpatrick, Dewey'in düşüncelerinin öğretmen eğitimine yerleşmesi için çok çalışmış ve Tokyo ile Kyoto bölgelerindeki öğretmen okullarında başarıya ulaşmıştır.

Taisho Dönemini (1912-1926) izleyen Showa Döneminde (1926-1930) Japonya'nın milliyetçi eğitim sisteminin esaslı bazı değişikliklere uğramış, demokratikleşme hareketleri devam etmiştir. Siyasal alana

da yansıyan bu hareketler sonucunda 1925'te herkese oy hakkı tanınmıştır (Özcan, 1983: 253). Ancak 1930-1945 dönemi, tıpkı 1890-1918 dönemi gibi, milliyetçiliğin ve militarizmin çağdaş eğitime egemen olduğu bir evredir. Bu dönemde milliyetçilik yerini aşırı milliyetçiliğe bırakmış ve 1931'de Mançurya işgal edilerek yayılcılık politikası sürdürülmüştür. Mançurya'nın işgali diğer ulusların yüksek sesle eleştirilerine neden olmuş ve sonunda Japonlar 1933'te Ulusal Topluluğu'ndan ayrılmıştır. 1937'de faşist İtalya ve Nazi Almanya ile üçlü bir anlaşma yapılmış, 1939'da da İkinci Dünya Savaşına katılmışlardır (Aso ve Amano, 1972: 53-57; Hara, 1970: 170; Thut and Adams, 1964: 314).

Yüksek öğretmen okulları, 1920'lerin son yıllarında kapatılarak yükseköğretim kurumlarına dönüştürülmüştür. 1930'larda Japonya'daki öğretmenlerin çoğunluğu hâlâ formal eğitim niteliklerinden yoksundur. 1930 ve 1940'lardaki savaş dönemi, Japonya'da öğretmen eğitimi için zor bir dönemdir. Bu evrede, ortaokul öğretmenlerini yetiştiren kurumlar, yüksek öğretmen okulları, kız yükseköğretmen okulları, öğretmen eğitim merkezleri, Tokyo Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, Tokyo Müzik Akademisidir. Okul sistemleri ile temel dersler birbirinden az ya da çok farklıdır ancak, bu okullara girebilmek için; öğretmen okulu, kız lisesi ya da ortaokul mezunu olmak ve benzer akademik yeteneğe sahip olmak gerekir. Bu okullar, üç veya dört yıl sürelidir. Yükseköğretmen okulları, özel araştırma kursları ile mezuniyet sonrası eğitimi sağlamaktadır. Kız yüksek öğretmen okulları da mezuniyet sonrası eğitim verdiği gibi, ileri öğretim ve çalışmayı amaçlamaktadır. Bundan başka, kız ve erkek yükseköğretmen okulu, yıllık programın yalnızca bir bölümünü almak isteyenlerin yararlanabilmesi için, özel ve seçimli derslerle donatılmıştır. Yine öğretmenlerin sayısal yetersizliğini karşılamak üzere Japonya ve diğer ülkelerde yükseköğretim mezunlarına öğretmenlik sertifikası sınavsız verilmektedir. Ancak bu okulların giriş koşulları ile programları, kız ve erkek öğretmen okullarıninkine eşdeğer ya da üstün olmalıdır (Ministry of Education, 1937: 53-58).

1935 ile 1945 yılları arasında yedi yükseköğretmen okulunda 4.533 öğrenci bulunmaktadır. 1945'te Tokyo ve Hiroshima'da, Nara (kız)'da, Kanazawa (erkek)'da, Okazaki (erkek) ve Hiroshima (kız)'da yükseköğretmen okulları vardır. Bunlardan son üçü savaş sırasında açılmıştır. Bundan başka, tüm ülkede 136 tane öğretmen eğitim merkezinde, 77.000 öğrenci eğitim görmektedir. Üniversite sayısı ise üçten 46'ya yükselmiş-

tir (Anderson, 1959: 158; Kaigo 1965: 105-106; Özcan, 1983: 251). Bu sayı 1942'de 49'a ulaşmıştır (Güçlüoğlu, 1984: 8).

Yüksek öğretmen okulu programlarında aşırı milliyetçiliği körükleyecek dersler ile konulara yer verilmiştir. İmparatora ve ülkeye bağlılık, Japon mistik hikayeleri ile militarizmin zafer hikayeleri tüm kitaplarda anlatılmış, Ahlak ve Japon Milli Tarihi üzerinde önemle durulmuştur.

Genel ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapanların yalnızca % 30'u yüksek öğretmen okulu mezunudur (1940).

İlkokuldan üniversiteye dek tüm okullar 1945'te geçici bir süre kapatılmıştır.

### c. İkinci Dünya Savaşı Sonrası (1945-1980)

İkinci Dünya Savaşından sonra, Japon eğitim sisteminde çok büyük değişiklikler olmuştur.

Hiroshima ve Nagazaki'ye atılan atom bombalarından sonra, Japonya, 15 Ağustos 1945'te kayıtsız şartsız teslim olmuş ve Postdam Deklarasyonu'nu imzalamıştır. 1945-1952 yılları arasında devam eden işgal döneminde, Japon eğitim sisteminde son derece önemli değişiklikler olmuştur. İşgal kuvvetlerinin temel amacı; Japon eğitiminin amaçları ile programlarında yer alan aşırı milliyetçilik (ultranationalism) ve militaristik etkileri tümüyle yok etmektir. Bu nedenle Japonya'yı demokratik ve barışsever bir ülke durumuna getirecek çeşitli toplumsal ve politik reformları gerçekleştirecek, akıllı bir politikacı ve yönetici olan General Douglas MacArthur İşgal Kuvvetleri Başkomutanlığı'na getirilmiştir. Mart 1946'da Dr. George D. Stoddard başkanlığındaki 27 bilimadamından oluşan ABD Eğitim Misyonu Japonya'da incelemeler yapmak için gelmiştir. İncelemelerini 7 Nisan 1946'da rapor halinde sunan Eğitim Misyonu; çok kanallı eğitim sisteminden, 6-3-3-4 tek kanallı eğitime geçilmesi, okulların yönetimi ve denetiminin bölgesel özerkliği (yetkinin dağıtılması), eğitimin bireyselleştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin yayılması, tüm düzeylerde karma eğitimin kurulması, zorunlu eğitimin dokuz yıl olması, politika ile dinin (Shintoizmin) eğitim sisteminden ayrılmasına ve Japon dili ile diğer program reformlarına ilişkin öneriler getirmiştir. Yine bu raporda, öğretmen yetiştirme sistemi ile öğretim yöntemlerinin reformu için de öneriler yer almıştır. Üç Mayıs 1947'de yeni Japon Anayasası'nı Temel Eğitim Kanunu ve Okul

Eğitim Kanunu izlemiş, böylece alınan kararlar uygulamaya dönüştürülmeye başlamıştır (Amano, 1984: 13-14; Bito ve Watanabe, 1987: 22; Cramer ve Browne, 1982: 483; Cummings, 1982: 19; Kojiro ve Shigeko, 1968: 72-76; Moehlman, 1966: 50-51; Nagai, 1985: 14-15; Nakayama, 1989: 39-42; Passin, 1972: 159; 1965: 283; TMG, 1979: 33-35).

Yeni okullar sistemi kademeli olarak uygulamaya girmiştir: Eylül 1945'te ilkokullar, 1947'de yeni tip ortaokullar, 1948'de yeni liseler ve 1949'da da yeni üniversite sistemine geçilmiştir. İşgal kuvvetlerine göre, savaşı izleyen dönemde, yeni bir öğretmen yetiştirme sisteminin kurulması acil bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. George Counts ve I. L. Kandel 'in de içinde bulunduğu ikinci ABD Eğitim Misyonu, eğitim programı; genel kültür, meslek eğitimi ve alan eğitimi olmak üzere üç bölüme ayrılan dört yıllık ayrı bir öğretmen yetiştiren kurum tavsiye etmiştir. Bu tavsiyeler, eğitim misyonunun ilerdeki eğitim felsefesi kadar, üyelerin Amerikan isteklerini gerçekleştirme eğilimini yansıtmaktadır. Yürütme kurulundaki Japon üyeler, öğretmen yetiştiren ayrı bir kurumu, bunların ikinci sınıf kurumlara dönüşebileceği endişesiyle uygun görmemişlerdir. Bu üyeler öğretmen yetiştirme işlevinin fen bilimleri ile beşeri bilimler bölümlerinde birleştirilerek verilmesini istemişlerse de başarılı olamamışlardır. Bu nedenle ilk ve ortaokul öğretmeni yetiştirme sorumluluğunu taşıyan 47 yeni üniversite 1949'da kurulmuştur. Bu kurumlarda, beşeri bilimler, öğrenci çalışmaları, ev ve okul ilişkileri ile gözlem, katılım ve öğrenci uygulamaları yapılacaktır. Üniversitelerin kapsamlı bir alan bilgisinin yanı sıra geniş bir genel kültür ve öğretmen adayları için mesleki eğitim sunmaları önerilmiştir (Burn ve arkadaşları, 1971: 227). Bunun yanı sıra, üniversiteler yönetici, denetçi ve deneyimli öğretmenler için mesleki eğitim ve ileri çalışmalar sunacak ve araştırmalar yapacaktır.

Tokyo'daki kız ve erkek öğretmen okullarının gereksinimine uygun modern eğitim programlarının geliştirilmesi için 1946 yılı sonunda, bir komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyonun Japon üyelerini, özellikle Tokyo bölgesindeki, Fen ve Edebiyat Üniversitesi ile yüksek öğretmen okulu öğretmenleri oluşturmuştur. Geliştirilen bu programlar Nisan 1947'de uygulamaya konulmuştur. Diğer beş yüksek öğretmen okulunda da benzer çalışmalar yapılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Sistemi Temel İlkeleri de 1947'de çıkarılmıştır. Buna göre; öğretmen yetiştiren programlar yalnızca üniversite ve yüksekokullarda verilecektir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurum mezun-

larının hepsinin öğretmen olma zorunluluğu ve devlet öğretmen okulları tekeli kaldırılmıştır.

Aynı yıl çıkarılan Okul Eğitim Kanunu, dört yıllık üniversitele-  
rin kurulmasını sağlamıştır. Bu dönemde, yedi yüksek öğretmen okulu,  
iki Fen ve Edebiyat Üniversitesi ile 140 tane öğretmen eğitim merkezi  
vardır. Bu okullar, dört yıllık kurumlar haline getirilmiştir. Oysa  
daha önce üç yıllık ve üniversite düzeyinin altındadır (Collins, 1989:  
222; Kojira ve Shigekazu, 1968: 75; Kobayashi, 1963: 115-116).

Eğitimin bölgesel özerkliği (decentralisation) 1948'de Eğitim  
Kurulları Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle gerçekleşmeye başlamıştır.  
1949'da Eğitim Bakanlığı Organizasyon Kanunu ile de Eğitim Bakanlığı  
yeni bir karakter kazanmıştır. Buna göre, programların ulusal standart-  
ları Bakanlık tarafından belirlenecek, ancak, öğretim etkinliğinin  
ayrıntıları tümüyle öğretmenlere bırakacaktır. Böylece öğretmenler,  
davranış ve düşünce özerkliği kazandırılmışlardır.

Mayıs 1949'da çıkarılan Ulusal Okul Kuruluş Kanunu, özellikle,  
71 ulusal üniversitenin 51'inde öğretmen eğitiminin yapılmasını sağla-  
mıştır. Her eyalette, en azından bir üniversitede hem kız hem de erkek-  
ler için dört yıllık öğretmen eğitim programı verilmesi öngörülmüştür.  
Öğretmen eğitim merkezleri, 51 üniversitenin kapsamına alınmıştır.

Bu dönemde çeşitli öğretmen eğitimi türleri geliştirilmiştir:  
1) Eğitim Fakülteleri, çok-fakülteli 25 üniversitede kurulmuştur.  
2) Beşeri Bilimler ve Eğitim Fakülteleri, 19 üniversitede açılmıştır.  
Bu kurumlar genel eğitim ve mesleki eğitim sunmakla yükümlüdür.  
3) Tek-fakülteli 7 tane Beşeri Bilimler ve Eğitim Üniversitesi. Savaş  
öncesindeki öğretmen okulları ile eşdeğerdir ve 4) Tokyo'da kurulan  
Eğitim Üniversitesi, savaş öncesindeki Tokyo Fen ve Edebiyat Üniversite-  
si, Erkek Yüksek Öğretmen Okulu, Tarım ve Beden Eğitimi Okulları, bu  
kurum bünyesine alınmıştır (Anderson, 1959: 162-163; Katsumi, 1968:  
481-483).

Özel üniversiteler 1948'de açılmaya başlamış ve hemen hepsi  
ortaöğretim öğretmenliği sertifikası için minimum gerekleri sunan prog-  
ramlar açmışlardır. Bu kurumların, kendilerine bağlı laboratuvar okulla-  
rı ile diğer eğitim olanakları vardır. Bakanlığın uygun gördüğü öğretim  
uygulaması süresi iki haftadır. Yine eyalet ve belediyelerin kurduğu  
Üniversitelerin bazıları eğitim bölümlerini geliştirmişlerdir. Öğretmen  
yetiştiren bütün ulusal üniversiteler karmadır ve kızlara da erkeklerle

aynı nitelikte eğitim sağlanır. Savaş öncesindeki Tokyo (Ochanomizu Üniversitesi) ve Nara'da (Nara Kız Üniversitesi) bulunan Kız Yüksek Öğretmen Okulları, yalnızca kızlara eğitim veren kurumlar olarak kalmıştır.

Eğitim Personeli Sertifika Kanunu Mayıs 1949'da Diet (Millet Meclisi)'ten geçmiş ve daha sonra 1950 ve 1951'de düzeltilmiştir. Bu yasayla dört yıllık Beşeri Bilimler, Edebiyat ve Fen Fakülteleri mezunları, "Açık Sertifika Sistemi" ile belirli dersleri alarak, bir öğretmenlik belgesine sahip olabileceklerdir (Ferguson, 1985: 22; Katsumi, 1968: 482).

Sertifikalar; düzeylerine göre, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise; sınıflarına göre, birinci ve ikinci sınıf; statülerine göre, devamlı ve geçici; ve ortaöğretim öğretmenlerinin bilim alanlarına göre çeşitli tiplere ayrılmaktadır (Katsumi, 1968: 485). Anderson (1959: 163-164)'ın belirttiği gibi, Sertifika Kanununda sınıflandırma aşağıdaki gibidir: Birinci sınıf devamlı, ikinci sınıf devamlı, geçici ve kısa devreli (emergency) sertifikalar olmak üzere dört türdür. Ortaokul öğretmenlerinin birinci sınıf sertifika alabilmeleri için, dört yıllık lisans eğitimi, ikinci sınıf için iki yıllık önlisans ve geçici sertifika için de bir yıllık eğitim almaları gereklidir. Lise öğretmenliğinde birinci sınıf sertifika için dört yıllık lisans eğitimi ile iki yıllık lisansüstü eğitim görmeleri zorunludur. Dört yıllık lisans eğitimi sonunda ise, ikinci sınıf sertifika alabilirler. Geçici sertifikalarda ise iki yıllık eğitim yeterlidir. İkinci sınıf sertifikası olan öğretmenlerin, birinci sınıf sertifika alabilmeleri, üç yıllık öğretmenlik yapmış olmalarına ve ek dersler almalarına bağlıdır. Geçici sertifikalıları ise beş yıllık öğretmenlik ve ek çalışmalar sonunda ikinci sınıf sertifika alabilirler. Kısa devreli sertifikası olanlar, yükseköğretim almamıştır ve liselerde çalışamazlar. Geçici ve kısa devreli sertifikalar belirli bir süre geçerlidir. Bir yıllık eğitim alan geçici sertifikalı ortaokul öğretmenlerinin belgeleri beş yıl sürelidir, beş yıl daha uzatılabilir. Ancak, öğretmen iki ya da dört yıllık üniversite eğitimi aldığı anda devamlı hale gelir. Yasa, üç yıllık öğretmenlik süresini 15 ünitelik yükseköğretim çalışması yerine sayar. Daha sonraları, sertifika düzeyini yükseltmek isteyen öğretmenlerin öğretmenlik yaptığı süre, eğitim yerine sayılmıştır. Ayrıca eğitim personelinin hepsi, öğretmenler ve yöneticiler de dahil sertifika almak zorundadır.

Öğretmen eğitimi, 1950 Sertifika Kanununa göre, üç boyutludur: a) Dört yıllık eğitimin 1/3'ünü kapsayan geniş bir genel kültür (% 33.3), b) Tüm eğitimin 1/6'sından az olmamak üzere mesleki eğitim (% 16.6); ve c) tüm eğitimin yarısını kapsayacak alan eğitimi (% 50). Bu yasa günümüzde de geçerlidir.

Lisans eğitimi veren dört yıllık kurumlardan mezun olabilmek için gerekli minimum krediler Tablo 8'de gösterilmiştir.

TABLO 8

## ÖĞRETMEN OLABİLMEK İÇİN GEREKLİ DERSLER VE MİNİMUM KREDİ SAYISI

	Lise Öğretmenliği İçin Gerekli Kredi Sayısı*
Genel Kültür:	
Beşeri Bilimler	12
Sosyal Bilimler	12
Doğal Bilimler	12
Alan Eğitimi	A** 40 B*** 32
Meslek Eğitimi	14
Yabancı Dil	8
Beden Eğitimi	4
TOPLAM	124

Katsumi, 1968: 484.

\* İkinci sınıf sertifika için

\*\* A: Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Endüstriyel Sanatlar, Ev Ekonomisi, Meslek (Vocational) eğitimi, Tarım, Endüstri, İş, Balıkçılık, ve Denizcilik Eğitimi verilir.

\*\*\* B: Japonca, Matematik, Müzik, Güzel Sanatlar, Yazı, Sağlık ve Beden Eğitimi, Sağlık, Hemşirelik, Mesleki Rehberlik, Yabancı Diller ve Din Eğitimi alanlarında eğitim verilir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, adaylar, 36 kredi/saat genel kültür dersleri, 14 kredi/saat öğretmenlik meslek dersleri 8 kredi/saat yabancı dil, 4 kredi/saat beden eğitimi ile A grubundan 40, B grubundan 32 kredi/saat ve toplam en az 124 kredi/saatlik ders almak durumundadır. Ancak adaylar, birinci sınıf sertifika almak isterse, bu kez A grubu için 62, B grubu için 52 kredi/saat alan dersi ile 30 kredi/saatlik meslek eğitimi görmek zorundadır. A ve B gruplarında verilen bazı dersler alt dallara ayrılmaktadır. Örneğin, Doğal Bilimler sertifikası, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Fiziksel Coğrafya olmak üzere dört dalda verilmektedir.

Sertifika Kanununda zorunlu ve seçmeli meslek eğitimi dersleri de belirtilmiştir: Öğretim İlkeleri, Eğitim Psikolojisi ve/veya Ergenlik Psikolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Ahlak Eğitimi ve Uygulama zorunlu derslerdir. Seçmeli dersler olarak, Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Okul Yönetimi, Eğitim Hukuku, Eğitim Ekonomisi, Eğitim İstatistiği, Değerlendirme, Ders (Subject) Psikolojisi, Yönetim ve Denetim, Okul Hemşireliği, Sosyal Eğitim, Görsel-İşitsel Eğitim ve Kütüphane Bilimi alınabilir. Ayrıca istenen başka derslerde açılabilir.

İşgal dönemi sonunda, öğretmen okulları üniversitelere devredilmiş ve her eyalette en azından bir üniversite, öğretmen yetiştirme işlevini yüklenmiştir. Hizmetiçi eğitim programları, eyalet eğitim kurumları ile üniversitelerin işbirliği sonucunda geliştirilmiştir. Sertifika gerekleri ortaya konmuş, öğretmen ile yöneticilerin mesleki eğitimleri ve sertifika almaları zorunlu hale getirilmiştir.

Ulusal Üniversiteler 1960'larda yeniden düzenlenmiş ve endüstri, fen ve matematik alanlarındaki öğretmen eksikliğini çözmek üzere önlemler alınmıştır. Kamu okulu öğretmenlerinin ekonomik durumlarını geliştirmeyi amaçlayan çeşitli eğitim reformları, 1970'lerde uygulamaya konmuştur. Bu yüzden, 1970'lerde üniversitelerdeki öğretmen eğitim programlarına kayıtlar durmadan artmış ve mezun öğretmenler gereksinimi aşmıştır (Nakaoji, 1986).

Japonya'da 1973'te 780 üniversite ve yüksekokulda ya da toplam 902 kurumun % 86'sında öğretmenlik sertifikası programları açılmıştır (Collins, 1989: 223).

Meslek eğitimininde lisansüstü programlar Tokyo Üniversitesi'nde 1966'da, Osaka'da 1968'de başlamıştır. Lisansüstü program sayıları

özellikle ulusal üniversitelerde artmıştır. Yine de lisansüstü eğitim çalışmaları yapan öğretmen azdır. Öğretmenler için tam gün lisansüstü eğitim programları 1983'te Joetsu ve Hyogo Üniversitelerinde açılmıştır.

Reform çalışmaları savaş sonrası dönem boyunca devam etmiştir. 1971'de yayınlanan Öğretmen Eğitimi Konseyi'nin raporu, genellikle Meici ve savaş sonrası reformlarını izleyen, üçüncü temel reform çabası olarak dikkati çeker. Konsey dört yıllık kurumlarda ilkokul öğretmeni yetiştirilmesinin sınıflandırılmasını, öğretmenlik sertifikalarının sınavla alınmasından vazgeçilmesini ve genellikle iki hafta olan öğretim uygulamasının dört haftaya çıkarılmasını önermiştir. Konsey, aynı zamanda, öğretim araştırmaları ile lisansüstü öğretmen eğitim programları sunacak dört yeni eğitim üniversitesi kurulmasını dile getirmiştir. Bu önerilerden birisi 1978'de Joetsu ve Hyogo ile 1981'de Naruto Öğretmen Eğitim Üniversitelerini (JAUE, 1986: 14) kurulmasıyla, bir diğeri de son zamanlarda iki haftalık uygulamanın üç-beş haftaya çıkarılmasıyla gerçeğe dönüşmüştür.

#### d. Şimdiki Sistem:

Japonya'da halen uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemi; öğrenci seçimi, eğitim programları ve staj-uygulama boyutlarında incelenecektir.

#### Öğrenci Seçimi

Japonya'da tüm üniversite ve yüksekokullara öğrenci seçimi, Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın koyduğu standartlara göre yapılır. Başvuran öğrenci, ortaöğretim diploması ve okul yöneticilerinin raporları ile giriş sınavı temel alınarak seçilir. Bu adayların 12 yıllık örgün eğitimden geçmiş olmaları gerekir.

1978'de üniversite sınavına giren öğrencilerin % 34.3'ünü ronin denen, liseden mezun olmuş, ancak istediği üniversiteye girememiş öğrenciler oluşturmaktadır. Japonya'da tıpkı liselerdeki gibi, belirli üniversitelere girmek için başvuran öğrenci sayısı oldukça fazladır. Üstelik, yükseköğretim kurumlarına yapılacak başvuru sayısında bir sınırlama yoktur ve adaylar her yıl başvurularını yenileyebilirler. Bu yüzden bazı üniversitelerde başvuru sayıları, kayıt kapasitelerini birhayli aşmaktadır. Bu oran, üniversiteye giren öğrenci sayısından yaklaşık yedi kat fazladır (Monbusho, 1978: 74; Passin, 1972: 162-163; 1965:

286-287; Unesco, 1982 a: 158). "Sınav Cehennemi" (Shiken Jigoku) adı verilen üniversite giriş sınavı, şiddetli bir yarışmayı gerektirdiği gibi, çok uzun da sürebilir. Japon öğrencileri yüksek öğrenime giriş sınavını kazanabilmek için en az iki yıl harcama olasılığını göze aldıkları gibi, başvurularının üç ile beş yıl sürmesi az görülen bir olay değildir. Nitekim 1977 yılı ortalamalarına göre, bir öğrenci bu sınavlara en az beş kez girmiştir. (Bowles, 1967: 85; Eurich, 1981:87; Güvenç, 1983: 286; Sumiya, 1971: 154-155).

Japonya'da üniversitelere giriş çok güç olduğu için lise öğrencileri sınavlardan çok önce "Juku" adı verilen, öğrencileri sınavlara hazırlamayı amaçlayan özel kurumlara gitmektedirler. Yükseköğretime girebilmek için öğrencilerin %90'ı jukulara devam etmekte ve günde yaklaşık üç saat eğitim görmektedirler (Japan Pictoral, 1986: 7; Kohen, 1982: 26-27; Shimahara, 1985: 418).

Japon ulusal ve yerel üniversitelerinin seçme yöntemi şöyle özetlenebilir:

1) Öğrencinin isteği ve öğretmenin rehberliği doğrultusunda başvurulacak yüksekokul ya da üniversite saptanır.

2) İlk aşamada bütün adaylar Üniversite Giriş Sınavları Ulusal Merkezi tarafından "Ortak Başarı Testi"ni alırlar. İlk kez 1979'da uygulamaya konulan bu test, adayların lisede kazandıkları genel ve temel akademik bilgiyi objektif bir biçimde ölçmeyi amaçlamaktadır. Bütün ulusal ve yerel üniversitelere başvuran adayların almak zorunda oldukları bu testin, aynı zamanda lise programlarının çok ötesine geçen içerik ve güçlükteki hazır bulunuşluluğu da ölçmesi beklenmektedir. Beş alandaki bilgiyi ölçen bu test (OECD, 1969: 51-52), Japonca, sosyal bilimler, matematik, doğal bilimler ve yabancı dilden soruları içermektedir.

3) Her ulusal ve yerel üniversite, bu sınavı geçebilenlere, ayrıca, kendi hazırladığı ikinci aşama sınavları verir. Bu sınavlar, derslere dayalı başarı testleri, pratik bilgiyi ölçen testler, mülakatlar, kısa kompozisyonlar vb. gibi ölçme araçlarından oluşur.

4) Öğrenciye ait kayıt ve belgeler her üniversite tarafından kurulan sınav komisyonlarına sunulur. Bunlar; okul başarı durumu, davra-

nış özellikleri, fiziksel sağlık durumu ve devam çizelgesini içeren türden belgelerdir.

5) Her üniversitenin giriş sınavı komisyonu, "Ortak Başarı Testi" ile iki aşama sınavları sonuçlarına ve sunulan belgelere bakarak seçilen adayları belirler ve ilan eder (Akarsu, 1986: 94-95; Kohen, 1982: 27 Ministry of Education, 1987: 89; Monbusho, 1982: 74-75; 1978: 74-75; Unesco, 1982 a: 156-157).

Özel üniversitelerle tüm yüksekokullar tek aşamalı, ayrı bir sınavla öğrenci alır. Her üniversite ve yüksekokulun giriş sınavları ayrı tarihlerde yapılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler birçok özel üniversitenin sınavlarına girebilir. Öğrencilere ait bilgi ve belgeler ile sınav sonuçları birlikte değerlendirilerek öğrenciler seçilir. Ayrıca üniversitelerin kendi bünyesindeki liselerden mezun olanlar, üniversiteye sınavsız alınır (Burn ve arkadaşları, 1971: 240). Bunun yanı sıra, kurumların çok az bir bölümü yaklaşık %15'i öğrenci adaylarını yalnızca okul yöneticilerinin tavsiyeleriyle seçer (Eurich, 1981: 86). Şekil 4 üniversite ve Yüksekokullara kabul sürecini vermektedir.

Japonya'da öğretim dili Japonca'dır. Ancak İngilizce eğitim veren üniversiteler de vardır. Bunlar Uluslararası Hıristiyan Üniversitesi (International Christian University), Uluslararası Japon Üniversitesi (International University of Japan) ve Sophia Üniversitesi'dir. Bunlardan Uluslararası Japon Üniversitesi Niigata'da, diğerleri Tokyo'dadır (AIEJ, 1987 b: 2).

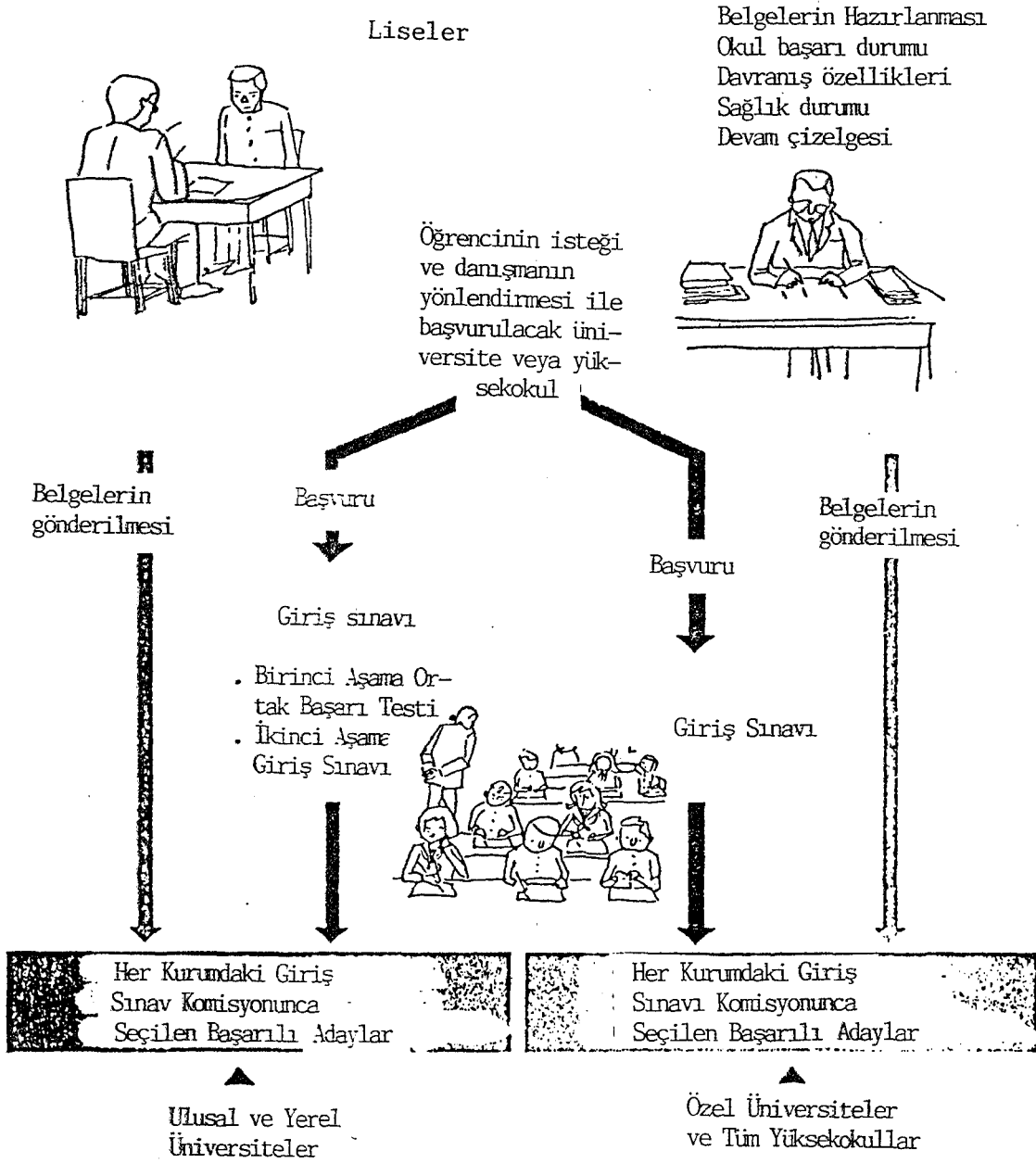
Yükseköğretim paralı ve özel kurumlarda oldukça pahalıdır (Alpay, 1988: 13; Güvenç, 1983: 291; Kohen, 1982: 28).

Japonya'da öğretmen yetiştiren kurumlara da üniversitenin ulusal, yerel ya da özel oluşuna göre öğrenci seçilmektedir. Bir farklılık söz konusu değildir.

#### Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Eğitim Programları

Japonya'da mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin üç özelliği vardır: Sertifika sistemine dayalıdır, yalnızca üniversite ve yüksekokullarda gerçekleşmektedir ve öğretmen eğitimi açık bir sistemdir.

Japonya'da öğretmen yetiştiren kurumlar; a) Eğitim üniversitesi,



Şekil 4. Üniversite ve Yüksekokullara Kabul Süreci

Monbusho, 1982: 75.

fakülte ve bölümleri ile, b) diğer fakülte ve yüksekokullardır. Buna göre iki tür eğitim programı vardır: Diplomaya götüren programlar ve sertifika programları. Öğretmen yetiştiren kurumlar ile programları aşağıdaki paragraflarda biraz daha ayrıntılı olarak verilmektedir.

a) Eğitim Üniversiteleri, Fakülteleri ile Bölümleri ve Eğitim Programları

Hemen her düzeydeki öğretmenlik görevi için, yükseköğretim diploması ile öğretmenlik sertifikası gereklidir. Kural olarak, öğretmenler ulusal üniversitelerin dört yıllık öğretmenlik programlarıyla yetiştirilirler. Ulusal ya da özel üniversitelerden gerekli ders ve kredileri alanlar, ortaokul öğretmenliğine aday olurlar. Liselere öğretmen olabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi gereklidir. 1963'ten bu yana öğretmen olabilmek için, dört yıllık lisans eğitimi bitirmek zorunludur (Aytaç, 1985: 94; Güvenç, 1983: 278; OECD, 1969: 51).

Japonya'da 82 ulusal üniversitenin 58'inde yani % 71'inde ortaokul ve lise öğretmenliği programları sunan eğitim fakülte ve bölümleri vardır. Ellisekiz üniversitenin 46'sında (% 79) ortaokul ve 28'inde (% 48) lise öğretmenliği programları verilmektedir.

Öğretmen yetiştiren programlar genel kültür, alan ve meslek bilgisi olmak üzere üçe ayrılmıştır. Öğrenciler üniversite ve yüksekokullarda verilen konferans ve seminerlere katılarak bu dersleri alırlar.

Japonya'da ilk bir buçuk ya da iki yıl genel kültür verilmekte, iki ya da iki buçuk yıl ise alan eğitimi ile meslek eğitimine ayrılmaktadır. Genel kültür programları 36 kredidir ve üniversitenin tüm öğrencileri almak zorundadır. Genel kültür programlarında; beşeri bilimler, sosyal bilimler, doğal bilimler ile disiplinlerarası diğer dersler verilmektedir. Öğretmen adayı, kazandığı alana göre, ilgili bilim dallarından genel kültür derslerini alır. Bundan başka öğrenciler, yabancı diller ile sağlık ve beden eğitimi derslerini de görmek zorundadır. Genel kültür derslerinin amacı, öğrenci uzmanlaşmadan önce, zengin bir kültürel birikim sağlamaktır.

Alan bilgisi derslerinin amacı, derin bir akademik ve artistik eğitim sağlamak ve özel bilgi ve becerileri özümlemektir.

Meslek derslerinin amacı, öğrencilere alanlarıyla ilgili öğretim yöntemleri ile kuramını öğretmek ve öğretmen olarak öğrencilere liderlik etmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmektir (AIEJ, 1985: 187).

Tablo 9 eğitim fakülte ve bölümlerinden mezun olabilmek için

TABLO 9

## ÖĞRETMEN OLABİLMEK İÇİN ALINMASI GEREKLİ DERSLER VE KREDİLER

Okul Düzeyi	Sertifika Sınıfı	Akademik Eğitim Düzeyi	Alınması Gereken Krediler <sup>(1)</sup>			
			Toplam	Genel Kültür	Alan Eğitimi <sup>(2)</sup>	Meslek Eğitimi <sup>(3)</sup>
Ortaokul Öğretmenliği	2. Sınıf	2 Yıl Önlisans	62	18	A 20 B 16	10
	1. Sınıf	Lisans	124	36	A 40 B 32	14
Lise Öğretmenliği	2. Sınıf	Lisans	124	36	A 40 B 32	14
	1. Sınıf	Lisans + 1 yıl lisansüstü eğitim 2 yıl meslek eğit.	154	36	A 62 B 52	14

NIER, 1986 a: 42.

(1) İki saatlik öğrenci hazırlığını gerektiren haftada bir saat verilen 15 haftalık bir konferans 1 kredidir. Bir saatlik öğrenci hazırlığını gerektiren bir seminer 1 kredidir. Haftada üç saatlik laboratuvar çalışması 1 kredidir.

(2) "Alan eğitimi" öğretmen adayının uzmanlaşacağı ders anlamındadır. Ortaöğretim öğretmen adayının öğreteceği ders alanına göre, kredi sayısı farklılaşır. "A" sosyal bilimler, fen bilimleri, endüstriyel sanatlar ve ev ekonomisini kapsarken; "B" Japonca, matematik, yabancı diller, müzik, güzel sanatlar, yazı, sağlık, hemşirelik, mesleki rehberlik, beden eğitimi, sanat ve el sanatları vb. alanları kapsar

(3) "Meslek eğitimi" eğitim kuramı, eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri vb. dersleri kapsar.

gerekli dersler ile kredileri göstermektedir. Ancak 1949'da yürürlüğe giren Eğitim Personeli Sertifika Kanunu tüm kurumlar için geçerli olduğundan, alınan dersler ve krediler birinci sınıf ve ikinci sınıf sertifika türüne göre değişmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, ortaokullarda öğretmen olabilmek için en az iki yıllık eğitim yüksekokullarını bitirmek gereklidir. Bu programlarda 18 kredi/saat genel kültür, alanının özelliğine göre

16 ya da 20 kredi/saat alan eğitimi ile 10 kredi/saat meslek eğitimi ve toplam 62 kredi/saat ders alındığında, ikinci sınıf sertifikaya hak kazanılır. Ortaokul birinci sınıf ve lise ikinci sınıf sertifikasına sahip olabilmek için, dört yıla dağılan 36 kredi/saatlik genel kültür, 32 ya da 40 kredi/saatlik alan eğitimi ve 14 kredi/saatlik meslek eğitimine ilişkin dersler alınır. Bu kredilerin toplamı 124'tür. Liseler için birinci sınıf sertifikalar ise; 36 kredi/saat genel kültür, 52 ya da 62 kredi/saat alan eğitimi, 14 kredi/saat meslek eğitimi ve toplam 154 kredi/saat dersin alınmasını gerektirir. Eğer bu krediler alınmazsa, öğrenciler mezun olamaz.

Öğretmen eğitim programları, Eğitim Personeli Sertifika Kanunu ve 1956 Üniversite Standartları Yönetmeliği'ne uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemelere bağlı olarak, her üniversite, kendi öğretmen eğitim programını hazırlar ve dersleri koyar, fakat yapısal özellikleri açıklamak oldukça zordur. Örneğin eğitim fakülteleri ile eğitim üniversitelerinin amacı hem öğretmen yetiştirmek hem de özel sanat ve bilimlerde öğretim ile araştırmayı sağlamaktır. Her üniversite, öğrencilerine Eğitim Personeli Sertifika Kanunu'nda belirtilen minimum krediden fazlasını almalarını şart koşturmaktadır. Üniversiteler, öğrencilerin almak istedikleri sertifika türlerine göre ders, konferans, uygulama, deney, öğretim uygulaması ve diğerlerini seçmeleri ve tamamlamalarını sağlar (JAUE, 1986: 19-20).

Üniversitelerde genel kültür vermeyi amaçlayan dersler, genellikle, genel kültür veren fakülteler ya da bölümleri tarafından verilir. Üniversitelerin fakülte ve bölümlerine göre açılan derslerde farklılıklar olabilir. Genel olarak beşeri bilimlerde şu dersler verilmektedir: Japon Dili, Japon Edebiyatı, Japon Tarihi I, Japon Tarihi II, Coğrafya I, Coğrafya II, Felsefe, Etik, Japon Dili ve Japon Kültürü, vb. Sosyal bilimlerde; Ekonomi I, Ekonomi II, Hukuk, Japon Anayasası, Eğitim Psikolojisi, Sosyoloji, İstatistik, Kültürel Antropoloji, Sosyal Psikoloji, Davranış Bilimlerine Giriş, Siyasal Bilimler gibi dersler verilmektedir. Doğal Bilimlerde ise; Matematik I, Matematik II, Fizik, Kimya, Biyoloji, Yer Bilimi, Fiziksel Bilimler, Yöntem ve Deney, vb. dersler alınmaktadır (Hiroshima University, 1986: 28-83; Yokohama National University, 1987: 7).

Yabancı dil dersleri olarak da; İngilizce, Fransızca, Rusça, Çince, vb. diller öğretilmektedir.

Genel kültür veren fakülteler ve bölümleri, ayrıca beden eğitimi derslerini de vermektedir.

Alan derslerinde de Japon üniversiteleri benzer eğitim sunmaktadır. Nitekim Nakaoji (1986: 187) de öğretmen eğitim programlarının çok az farklı olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, Tablo 10 İngilizce, Tablo 11 Sosyal Bilimler eğitimi programlarını göstermektedir. Ayrıca Ek C'de Matematik ve Resim eğitim programları verilmiştir.

TABLO 10

## EĞİTİM FAKÜLTELERİ İNGİLİZCE EĞİTİM PROGRAMI\*

Dersler**	Kredi	Dersler	Kredi
İngilizce Konuşma I	2	Grammer Kuramı Semineri I	2
İngilizce Yazma I	2	Grammer Kuramı Semineri II	2
İngilizce Konuşma II	2	İngilizce Dilbilim Sem.I	2
İngilizce Yazma II	2	İngilizce Dilbilim Sem.II	2
İngiliz Grameri Semineri	2	İngiliz Fonetigi	4
İngilizce Yazma III	2	İngiliz Dilbil. (İleri düz.)	4
İngiliz Dilbilimine Giriş I	4	İngiliz Tarihi	4
İngiliz Dilbilimine Giriş II	4	İngilizce Dilbilim Sem.III	2
İngiliz Fonetigi Semineri	2	İngilizce Dilbilim Sem.IV	2
İngilizce Konuşma III	2	İngilizce Dilbilim Sem.V	2
Psikodilbilim	4	İng. ve Ame. Ed. Tarihi	4
İng. ve Ame. Ed. Semineri I	2	İng. ve Ame. Ed. (ileri)	4
İng. ve Ame. Ed. Semineri II	2	İletişimde Dil ve Kültür	4
İng. ve Ame. Ed. Semineri III	2	İng.Dil ve Kül.İncelemeleri	4
İng. ve Ame. Ed. Semineri IV	2	Edebiyata Giriş	4
İng. ve Ame. Ed. Semineri V	2	İng. ve Ame. Ed. Sem. VII	2
İng. ve Ame. Ed. Semineri VI	2	İng. ve Ame. Ed. Sem. VIII	2

Chiba University, 1987: 82.

\*Meslek dersleri gösterilmemiştir.

\*\*Aşağıdaki dersler, seçmeli dersleri de kapsamaktadır.

TABLO 11

## EĞİTİM FAKÜLTELERİ SOSYAL BİLİMLER EĞİTİM PROGRAMI\*

Dersler **	Kredi	Dersler	Kredi
Japon Tarihine Giriş	4	Beşeri Coğrafya Semineri	2
Batı (Avrupa ve Amerika)		Fiziki Coğrafya Semineri	2
Tarihine Giriş	4	Medeni Hukuk	2
Doğu Tarihine Giriş	2	Ceza Hukuku	2
Japon Tarihi (İleri Konfe- ranslar)	4	Uluslararası Hukuka Giriş	2
Batı Tarihi Üzerine İleri Konferanslar	4	Yönetim Hukukuna Giriş	2
Japon Tarihi Semineri	2	Anayasa Hukuku Üzerine İleri Konferanslar	2
Doğu Tarihi Semineri	2	Siyasal Bilimler	2
Tarihe Giriş	2	Yerel Politika	2
Japon Paleografyası	2	Politika Tarihi	2
Arkeoloji	4	Ekonomi İlkeleri	2
Bölge Tarihi Program Düzenlemesi	2	Ekonomi Üzerine Orjinal Okuma Parçaları	2
Dünya Bölge Coğrafyası	2	Hesap Ekonomisi	2
Japon Bölge Coğrafyası	2	Ekonomi Semineri	2
Klimatoloji	2	Sosyoloji	2
Beşeri Coğrafya	2	Yabancı Dilde Sosyoloji Okuma Parçaları	2
Tarihi Coğrafya	2	Sosyoloji İleri Konfe- ransları	2
Kültürel Coğrafya	2	Sosyoloji Semineri	2
Yerleşim Coğrafyası (Kent)	2	Felsefeye Giriş	2
Fiziki Coğrafya	2	Ahlaka (Etik) Giriş	2
Kartoğrafya	2	Mantık	2
Coğrafik Alan İncelemeleri	2	Felsefe Semineri	2
Doğu Felsefesi	2	Felsefe Tarihi	2

Monbusho, 1987: 4; 118, 173.

\* Meslek dersleri verilmemiştir.

\*\* Aşağıdaki dersler seçmeli derslerle birlikte gösterilmiştir.

Japonya'da Eğitim Personeli Sertifika Kanunu'nda Sertifika türüne göre verilmesi gereken eğitim dersleri belirlenmiştir. Tablo 12 bu dersleri göstermektedir.

TABLO 12

ALINMASI GEREKEN MESLEKİ EĞİTİM DERSLERİ  
VE KREDİ SAYISI

Meslek Dersleri Sertifika Türleri	Öğretim İlkeleri	Eğt.Psi. Genç.Psi.	Öğretim Yöntem.	Ahlak Eğitimi	Öğretim Uygula.	
Ortaokul Öğretmeni	Birinci	3 (2)	3 (2)	3 (2)	2	2 (1)
	İkinci	2 (2)	2 (2)	2 (1)	1	2
Lise Öğretmeni	Birinci	3 (2)	3 (2)	3 (2)		2 (1)
	İkinci	3 (2)	3 (2)	3 (2)		2 (1)

JAUE, 1986: 19.

Tablo 12'de görülen derslerden başka, eğitim dersleri de verilmektedir. Örneğin Yokohama Ulusal Üniversitesi'nde (1986: 7); Eğitim Tarihi, Eğitim Sistemleri, Eğitim Sosyolojisi, Gelişim Psikolojisi dersleride açılmaktadır. Akita Üniversitesinde zorunlu ve seçmeli olarak verilen dersler ise şunlardır: Gelişim Psikolojisi, Eğitim Yöntemi ve Finans, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sistemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi, Eğitim İlkeleri, Öğrenme Psikolojisi, Kişilik Psikolojisi, Sosyal Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi ile Okul Yönetimi ve Denetimi (Monbusho, 1986 c: 4-5).

Japon Üniversitelerinde zorunlu ve seçmeli olarak açılan dersler ve kredileri değişebilmektedir. Genel olarak, tüm üniversitelerde öğrencilerin hizmetine sunulan dersler şunlardır: Eğitim Yönetimi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Tarihi, Japon Eğitim Tarihi, Batı Eğitim Tarihi, Yetişkinler Eğitimi, Program Geliştirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Eğitim Hukuku, Eğitim Felsefesi, Öğrenme Psikolojisi, Kişilik Psikolojisi,

si, Ölçme ve Değerlendirme, Sosyal Psikoloji, Eğitim Sistemi, Teknik Eğitim, Eğitim Antropolojisi, Eğitim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri, İnsan Hakları (Dowa) Eğitimi, Ders Dışı Etkinlikler.

Tüm üniversitelerde mezuniyet tezi hazırlamak zorunludur. Bazı kurumlarda mezuniyet tezine ek olarak Dowa Eğitimi ile Eğitim Teknolojisi derslerini de almak gereklidir.

Tüm üniversite ve yüksekokullarda, her sönestrin sonunda her dersteki yeterliliğini ölçmek amacıyla testler verilir. Öğretmen adayları için ulusal test ya da standart değerlendirme sistemi yoktur. Bazı profesörler bir ünite, bir ders ya da bir programın özel amaçlarını ve içeriğini değerlendirmek için sınav yaparlar. Sınavlar, yaz tatilinden sonra, Eylül ya da Ekim'de, kış tatilinden sonra, Ocak ya da Şubat'ta gerçekleştirilir. Genellikle yazılı olan sınavlardan başka, bireysel görüşmeler açık uçlu sorular ve tartışmalar, seminerler, laboratuvarlar, uygulamalı çalışmalar, proje çalışmaları, öğrenci performansları ile gözlem kayıtları da değerlendirmede önemli bir yer tutar. Ancak veriler, öğrenci başarısızlığının ve güçlüklerinin nedenlerini saptamakta kullanılır (Monbusho, 1987: XIII; Unesco, 1984 b: 131-132).

Öğrencinin yeterliğine o dersin profesörü karar vermektedir. Yetersiz görürse dersi tekrarlatır. Öğrenciye çeşitli fırsatlar verildiğinden, okuldan "atılma" durumu sözkonusu değildir.

Notlar A, B, C ve D biçiminde verilir. A = 100-90, B = 89-75, C = 74-60 ve D = 59-0 notlarını ifade eder ve A = pekiyi, B = iyi, C = orta ya da geçer ve D = geçmez anlamındadır. Yani öğrenciler en az 60 almak zorundadır.

Akademik takvim Nisan'dan Mart'a dek sürer. Yaklaşık 210 gün ya da 35 hafta eğitim yapılır. Yaz tatili, üniversiteden üniversiteye değişse de, genellikle Temmuz ortası ile Ağustos sonu arasındadır. Kış tatili yaklaşık iki haftadır ve Aralık ile Ocak'tadır. Mart'tan Nisan'a dek süren bahar tatili, yaklaşık 40 gündür. Cumartesi öğleden sonra, Pazar ve ulusal tatil günlerinde ders yapılmaz (Monbusho, 1985 b: 76).

## b) Sertifika Veren Kurumlar ve Eğitim Programları

Japonya'da eğitim üniversitelerinin yanı sıra diğer fakülte ve yüksekokullar da öğretmen yetiştirilebilmektedir. Bu nedenle önli-  
sans ya da lisans eğitimlerinin yanı sıra eğitim bölümlerinin açtığı  
sertifika programlarını alırlar (MESC, 1975: 156-157). Hemen her üniver-  
site öğretmenlik sertifikası programı açmaktadır. Tablo 13 1986'da  
Japonya'da öğretmenlik sertifikası alan tüm üniversite mezunlarını  
göstermektedir.

TABLO 13

## JAPON ÜNİVERSİTE MEZUNLARININ SERTİFİKA ALMA DURUMU

Bölüm	Mezun Sayısı	Ö.S.Alan. Sayısı	Ortaokul		Lise			
			(1)	(2)	(1)	(2)		
Üniversiteler	Ulusal	Öğr.						
		Yet.	19.547	19.419	16.638	3.403	14.108	866
		Fak.						
		Üni.						
	Gen.	56.028	9.631	6.362	410	10.297	1.603	
	Yerel	8.701	2.963	2.679	205	2.815	330	
	Özel	268.372	52.218	44.155	3.226	49.960	3.586	
	Toplam	352.648	84.231	70.034	7.244	77.180	6.385	

JAUE, 1986: 46.

(1) Sertifika alanların sayısı.

(2) Öğretmen olarak çalışan mezun sayısı.

Tablo 13'e göre tüm üniversite mezunlarının % 24'ü sertifika almışlardır. Bu öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (% 61) özel üniversite mezunudur. Lise öğretmenliği sertifikası alan adayların % 65'i özel üniversite mezunudur. Özel üniversiteleri sırayla öğretmen eğitim

fakülte ve üniversite mezunları ile diğer ulusal üniversite mezunları izlemektedir (JAUE, 1986: 46; MFA, 1978: 18).

Ferguson (1985: 22) ABD ile karşılaştırıldığında Japonya'daki programların daha seçici olduğunu ve başvuruların yalnızca % 25'inin kabul edildiğini ileri sürmektedir. Nitekim Tablo 13'deki veriler, bu durumun gerçek olduğunu kanıtlamaktadır.

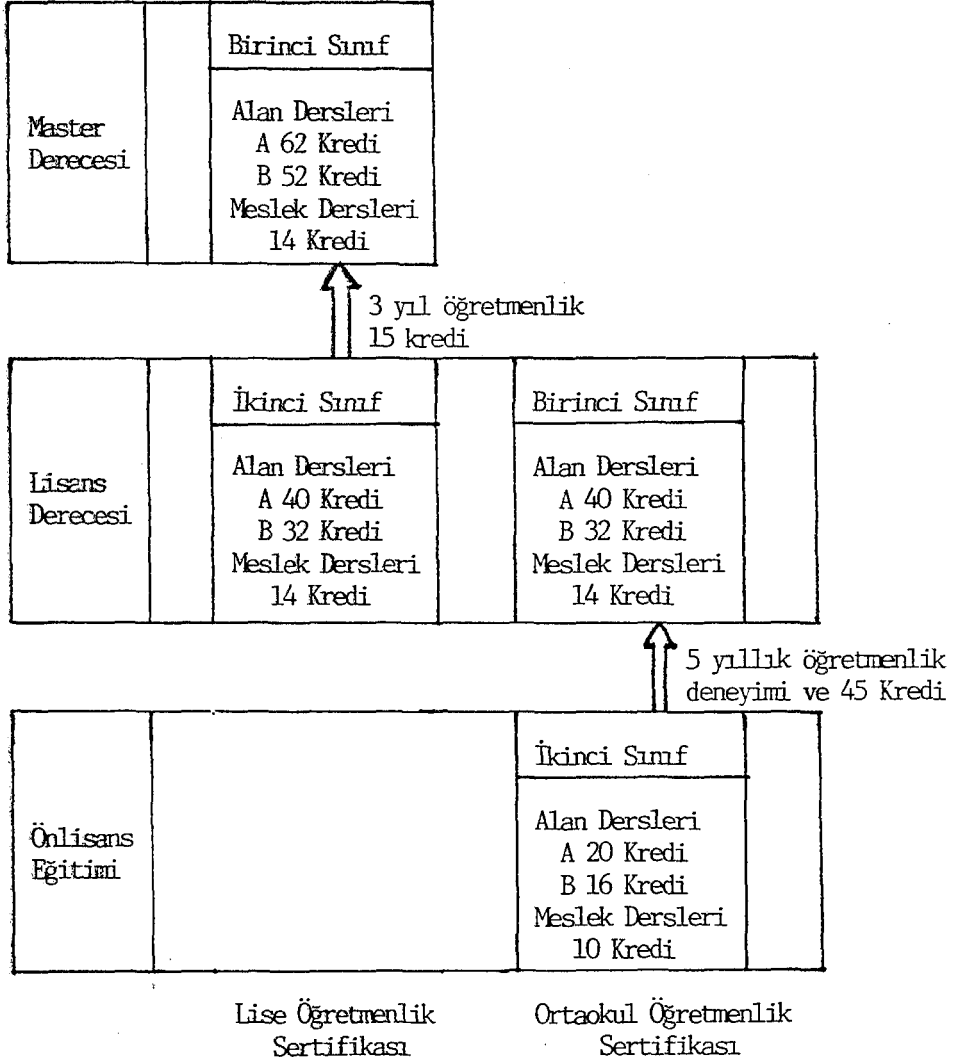
Japonya'da öğrenciler, ilk bir buçuk - iki yıl genel kültür derslerini aldıktan sonra, alan dersleriyle birlikte, eğitim bölümleri tarafından açılan öğretmenlik sertifika programını (ÖSP) izler (Özyiğrek, 1981: 38). Ancak öğretmen yetiştiren üniversitelerdeki öğrencilere oranla diğer üniversitelerde okuyanlar, daha özgür ve daha fazla tercih hakkına sahiptir. Bununla birlikte, Üniversite Standartları Yönetmeliği, minimum gerekler hususunda üniversiteleri bağlamaktadır.

Japonya'da edebiyat, fen, hukuk ve edebiyat, sosyal bilimler, beşeri bilimler, sanat ve fen bilimleri, ticaret, ekonomi, ev ekonomisi, yabancı diller, sanat ve edebiyat, sağlık ve beden eğitimi, yabancı araştırmalar, müzik ile güzel sanatlar fakülteleri öğrencileri sertifika programlarına kabul edilmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi, Eğitim Personeli Sertifika Kanunu, sertifika programları için gereken minimum ders ve kredileri saptamıştır. Bu nedenle ÖSP'na devam edecek adaylar, sertifika türlerine göre, gerekli dersler ile kredileri alırlar. Şekil 5, okul düzeylerine göre sertifika türleri ile gerekli ders ve kredileri göstermektedir.

Ortaokul ve liseler için gerekli öğretmenlik sertifikasında, alan derslerine ilişkin kredi sayısı değişebilmektedir. Örneğin sosyal bilimler, fen bilimleri, ev ekonomisi, endüstriyel sanatlar ve mesleki (vocational) eğitim (tarım, endüstri, ticaret, su ürünleri vb.) alanlarında öğretmenlik sertifikası almak için gerekli kredi sayısı diğer alanlardan daha fazladır.

Japonya'da öğretmen sertifikaları, 1980'li yılların başına dek, devamlı ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Geçici sertifika alan kişiler, yalnızca yardımcı öğretmen olabilmektedir. Yalnızca üç yıl süreli olan bu tip sertifikalar, ancak verildikleri eyaletlerde geçerlidir. Ortaokul öğretmenleri için verilen geçici sertifikalar, eyalet gözetimi altında yürütülen "geçici sertifika sınavları" nı kaza-



Şekil 5 Öğretmenlik Sertifikası Tipleri ve Nitelikleri

Ministry of Education, Science and Culture (MESC), 1982: 79.

nan lise ve dengi okul mezunlarına verilmektedir. Lise öğretmenlerine verilen geçici sertifikayı ise, iki yıl önlisans eğitimi sonunda 62 kredilik ders alan mezunlar alabilmektedir. Bu gün bu sertifikalar geçerli değildir. Ancak birinci sınıf ya da ikinci sınıf sertifika alan adaylar öğretmen olabilirler. Şekil 5'te görüldüğü gibi ikinci sınıf ortaokul öğretmenliği için A grubundan en az 20, B grubundan 16 kredilik alan dersi ile 10 kredilik meslek eğitimi gereklidir.

Daha yüksek sertifika almak isteyen öğretmenlerin ek krediler almaları ve belirli bir süre iyi bir sicille okul öğretmeni olarak hizmet etmeleri gereklidir. İstenen krediler hizmet-içi eğitimle (örneğin Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından onaylanan uygunluk kursları ve diğer kampüs-dışı kurslar) veya üniversiteye devam ederek alınabilir (Monbusho, 1978: 79; Unesco, 1971 a: 53). Nitekim ortaokul öğretmenliğinde birinci sınıf sertifika ile çalışabilmek için beş yıllık öğretmenlik deneyiminin yanı sıra 45 kredi de gereklidir. Lise ikinci sınıf sertifikası, A grubundan 40, B grubundan 32 ve meslek derslerinden 14 kredi ders alınması sonucunda verilir. Üç yıllık öğretmenlik ve 15 kredilik ek eğitim birinci sınıf sertifikaya ulaştırır. Üniversitelerde en az bir yıllık lisansüstü eğitim ya da iki yıllık master yapanlar doğrudan birinci sınıf sertifikaya sahip olurlar.

Tüm Japonya'da öğretmen yetiştiren toplam kurum sayısı 1.013'dür. Bunların 73'ü ulusal, 26'sı yerel ve 267'si özel olmak üzere 366 kurum ortaokula öğretmen yetiştirir. Liseye öğretmen yetiştiren kurum sayısı birinci sınıf ve ikinci sınıf sertifikaya göre değişmektedir. 98'i ulusal, 13'ü yerel, 150'si özel ve toplam 261 kurum birinci sınıf; 76'sı ulusal, 25'i yerel, 284'ü özel ve toplam 385 kurum ise ikinci sınıf sertifika vermektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sayısı 213.201'e yükselmiştir. Lisansüstü eğitim alanların sayısı ise 4.740'tır (Collins, 1989: 223).

Japonya'da öğretmen sertifikaları eyalet eğitim kuralları tarafından verilir. Öğrenci gerekli kredileri içeren bir diploma aldıktan sonra öğretmenlik sertifikası alabilmek için mezun olduğu kurumun bulunduğu eyaletin eğitim kuruluna başvurur. Eğitim kurulu belgeyi inceledikten sonra öğretmenlik sertifikasını imzalayarak onaylar. Bu sertifika, Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından da onaylanır. Böylece öğretmenlik sertifikası tüm Japonya'da geçerli hale gelir (MFA, 1985: 7-8;

ISEI, 1986 b: 75; Hacısalihoğlu, 1985: 139).

Bugün Japonya'da ortaokullarda 285.128, liselerde 266.834 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre eğitim durumları Tablo 14'de verilmektedir.

TABLO 14

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim Düzeyleri	Ortaokul Öğretmen.	Lise Öğretmenliği
Master ve Doktora Diploması	1.1	4.9
Lisans Diploması	74.5	79.4
Önlisans Diploması	21.4	8.5
Lise Diploması	1.9	1.5
Bilinmeyen	1.1	5.7
Toplam	100.0	100.0

MESC, 1987: 37.

Öğretmen yetiştiren programların yaklaşık % 58-76'sı alan eğitimine, % 23-29'u genel kültür ve % 9-16'sı meslek eğitimine ayrılmıştır.

#### Staj ve Uygulama

Japonya'da öğretim uygulaması üniversite ve yüksekokullara bağlı okullarda ya da bu amaç için düzenlenmiş diğer okullarda gerçekleştirilir. Uygulama süreci ortaokul ve lise öğretmenliği için iki kredi yani yaklaşık iki haftadır. Bu kredi Eğitim Personeli Sertifika Kanunu Uygulama Yönetmeliği'nde belirlenen minimum miktardır. Öğretim uygulama yöntemleri ve içeriği ile gelişmelerin planlanmasına ilişkin kararlar üniversite ve yüksekokullara bırakılmıştır (ISEI, 1986 b: 74-76).

Son zamanlarda, öğretmen yetiştiren fakülte ve üniversiteler öğretim uygulama süresini üç-beş haftaya çıkarmıştır. Böylece öğretim uygulaması üç-beş kredilik bir ders biçimine getirilmiştir. Bununla birlikte, bu üniversite ve fakültelerin dışında, söz konusu yönetmenlikte belirlenen miktardan fazla kredi alan öğrenci bulmak zordur.

Öğretmen adayı uygulama dönemi süresince, okuldaki öğretmenlerin rehberliği altında okul yönetimine, öğretmenler toplantılarına katılarak, sınıftaki öğretime yardım ederek, öğrencilere deneme dersleri vererek, çeşitli okul etkinliklerini öğrenirler.

Uygulama okulları öğretmen yetiştiren kurumlar açısından son derece önemlidir. Bu okullar, yalnızca staj-uygulama yapılan kurumlar değil, aynı zamanda öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yardım eden kurumlardır. Nitekim uygulama okulu olmayan üniversite ve fakülteler bu süreyi kısaltmaktadırlar. Japonya'daki ulusal üniversitelere bağlı uygulama okulları, sınıf, öğrenci, ve öğretmen sayıları Tablo 15'de verilmektedir.

TABLO 15

## ULUSAL ÜNİVERSİTELERİN UYGULAMA OKULLARI

Sayı	Ulusal Üniversiteye bağlı okul, sınıf, öğrenci, öğretmen					
	Tür	Bağlı Okul	Sınıf	Öğrenci	Personel	
Öğretmen					Hem-öğr.	Toplam
Ortaokul	78	880	38.490	1.614	78	1.692
Lise	17	254	10.545	588	13	601
Toplam	95	1.134	49.035	2.202	91	2.293

JAUE, 1986: 24.

Tablo 15'de görüldüğü gibi, ulusal üniversitelere bağlı toplam 95 okulda 2.202 öğretmenin denetim ve gözetiminde uygulama yapılabilir. tedir.

Buraya kadar, Japonya'da Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sistemi açıklanmaya çalışıldı. İkinci alt problemle ilgili olarak, bundan sonraki paragraflarda, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemine yer verilecektir.

## 2. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sisteminin bugünkü durumuna gelinceye dek geçirdiği evreler aşağıdaki paragraflarda anlatılmaktadır.

Türk öğretmen yetiştirme sistemi dört evreye ayrılabilir: a. Cumhuriyet Öncesi Dönem, b. Atatürk Dönemi (1920-1938) ile 1960 Arasındaki Dönem, c. 1960 ile 1982 Arasındaki Dönem, ve d. 1982 Sonrası ve Günümüzdeki Durum.

#### a. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Cumhuriyet öncesi dönemde, öğretmen yetiştirme konusu çeşitli evrelerde ele alınacaktır. Bunlar; Tanzimat Öncesi Dönem, Tanzimat Dönemi, Mutlakiyet Dönemi ve Meşrutiyet Dönemidir.

##### Tanzimat Öncesi Dönem

Avrupa'nın 16. yüzyıldan itibaren, felsefe, bilim ve teknolojiye atılımlar yapması, Avrupa, Asya ve Afrika'ya yayılmış bulunan Osmanlı İmparatorluğu'nu etkilemiştir. Politik ve ekonomik etkiler yanında, eğitim ve bilim yönünden de yenileşme akımları ve yönelimleri görülmeye başlamıştır (Varış, 1988: 28-29).

Osmanlı Döneminde ilk yenileşme hareketlerinin eğitim kurumlarına yansımaları 1773-1839 yılları arasında gerçekleşmiştir. Osmanlı Devleti, bir dizi askeri yenilgiden ve Avrupa'da topraklarını yitirmeye başlamasından sonra, kimi yenileşme hareketlerine gitmeyi gerekli görmüştür. Bunlar, yenilgilerin etkisiyle önce askeri alanda başlamış ve 1773'te bir deniz askeri okulu açılmıştır. Sonra, Birinci Abdülhamit (1774-1789), Üçüncü Selim (1789-1807) ve İkinci Mahmut (1808-1839) dönemlerinde yenilik girişimleri sürdürülmüştür. İlk kez batı dilleri (Fransızca, İngilizce) programlara girmiş, kimi yabancı öğretmenlere görev vermiştir. Yine Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi, Üçüncü Selim döneminde başlamıştır (Akyüz, 1989: 163; Avcıoğlu, 1969: 51-53; Kazamias ve Massialas, 1965: 123; Koçer, 1974: 39; Szyliowicz, 1973: 134; Unat, 1964: 10-11; Zaimoğlu, 1977: 46).

Tanzimat öncesi dönemde, eğitim veren kurumlar, "sıbyan mektepleri" ile medreselerdir. Sıbyan (mahalle) mektepleri, anaokulları ile ilkokul karışımı olup, öğrenim süresi dört yıldır. Beş-altı yaşındaki her çocuğun eğitim gördüğü bu kurumlarda, daha çok dinsel içerikli dersler öğretilmiştir. Dersler ezbere dayalı olmakla birlikte, bireysel ve her çocuğun düzeyine uygun bir öğretim yönteminin uygulandığı sıbyan okullarında, öğretim parasızdır (Akyüz, 1989: 93-96, 119; Koçer, 1974: 7-8; Türkoğlu, 1984: 33-34). Medreseler, hem ortaöğretim hem de yüksek-

öğretim sağlamaktadır. Bu kurumlara, sıbyan okullarını bitiren ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler girebilmektedir. Öğrencilere vakıf gelirinden karşılıksız burs ve ücretsiz yemek verilmektedir. Medreselerin öğretim dili Arapça'dır. Ana dil, Türkçe, programlarda yer almamaktadır. Dersler; Kur'an, Tefris, Arapça Gramer, Sarf ve Nahiv (morfoloji ve sentaks), İslam Hukuku, İslam Felsefesi ve Hadis-tir (Akyüz, 1989: 78-82; Başgöz ve Wilson, 1968: 22; Koçer, 1974: 12-14; Szyliowicz, 1973: 86-87; Türkoğlu, 1984: 35).

İkinci Mahmut zamanında yine Fransız eğitim sistemi esas alınarak, batılılaşmada ilk temel adım atılmıştır. Medreselere el sürmeden öğrenci yetiştirmeye çalışılmış, Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye de devam edilmiştir.

#### Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1839-1876)

Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun 3 Kasım 1839 tarihinde okunması, bir bakıma, reform çabalarının sürdürülebileceğini ifade etmektedir. Türk tarihinde Tanzimat Dönemi başlatan siyasal nitelikli bu Hümayun, din, hükümet, ulus ve imparatorluğu yeni kurumlarla canlandırmayı amaç edinmektedir. Bunun başarılabilmesi için, Avrupa'nın bilim, eğitim ve teknolojisinden yararlanmak gerekli görülmektedir. Nitekim eğitilmiş insangücünün önemini anlayan devlet yöneticileri, mesleki ve teknik alanlarda okullar açarak öğrenci yetiştirmeye hız vermişlerdir (Aslan, 1989: 21; Kaya, 1984: 76; Koçer, 1974: 49; Szyliowicz, 1973: 141-142). Böylece eğitimin, imparatorluğun yeniden örgütlenmesinde ve yeni liderlerin yetiştirilmesindeki en temel öge olduğunun bilincine varılmıştır. Artık Avrupa'nın "hasta adam"ı eğitimle kurtarılabilir.

İlk kez 1838'de açılan ve hem yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamayı, hem de devlet örgütlerine memur ve aydın yetiştirmeyi amaçlayan rüşdiyeler, hızla çoğalmıştır. Bu kurumların iyi öğretim yapabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu nedenle salt öğretmen yetiştirmeye yönelik kurumların açılması gerekli görülmüştür. Nitekim, bina, öğretmen, öğrenci ve diğer donanım tamamlanarak, 16 Mart 1848'de İstanbul'un Fatih semtinde ortaöğretimin birinci kademesine öğretmen yetiştiren ilk kurum, Kemal Efendi'nin öncülüğünde açılmıştır (Akyüz, 1989: 198-199; 1988: 31-32; 1978: 37; Atuf, 1930: 111; Bilim, 1984: 67; Ergin, 1977: 571-574, 1772; Oğuzkan, 1983: 595; Unat, 1964: 30-31; Yücel, 1938: 4). Bu okul, Fransız öğretmen okulları örnek

alınarak kurulmuştur.

Öğrencilerini sınavla seçen ve öğrenim süresi üç yıl olan Darülmualliminde, Elifba, Sarf (Morfoloji), Nahiv (Sentaks) ve Meanî (sözcükler ile dilbilgisini, sözün amaca uygunluğunu konu alan bilim), Arapça, Farsça, Matematik, Geometri, Astronomi, Coğrafya, İmlâ, Rık'a (bir yazı biçimi) ve Resim gibi dersler okutulmaktadır (Akyüz, 1978: 37; Bilim, 1984: 68; Koçer, 1974: 56-57; 1967: 10; Oğuzkan, 1983: 596). Ancak eğitimle ilgili herhangi bir ders, programda yer almamıştır.

Darülmuallimin giderleri hazineden karşılanmaktadır. Üstelik okulun ders araç ve gereçleri Avrupa'dan getirtilmiştir, ancak okul, önemli bir sorunla yüzyüzedir. Darülmuallimin öğretmen yetiştirmek üzere açılan ilk kurum olduğu için, öğretmen ve öğrenci sağlamakta büyük zorluklar çekmektedir. Öğrencilerini, sınavla alınan sıbyan mektebi mezunları; öğretmenlerini ise, birkaç subay ile medreseliler oluşturmuştur.

Eğitim Bakanlığı (Maarif-i Umumiye Nezareti) ise 17 Mart 1857'de kurulmuştur.

Sıbyan mekteplerinin dışında, batı örneğine uygun olarak açılmaya başlanan Nümune mektepleri ile İptidailere öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul'da bir Darülmuallimin-i Sıbyan kurulmuştur (1868). Öğretim süresi bir yıldan iki yıla çıkarılmış ve 1874'te idadiler (liseler) açılmaya başlandıktan sonra, üç yıl süreli bir idadi bölümü eklenmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumlar, "İptidaiye", "Rüşdiye" ve "İdadiye" olmak üzere üç şubeye ayrılmıştır.

Maarfi Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) 1869'da yayınlanmıştır ve ilköğretimden yükseköğretime dek önemli kararlar alması bakımından, eğitim tarihimizde ayrı bir yere sahiptir. Bu tüzüğe göre, kızlar için 6-10, erkekler için 7-11 yaşları arasında beş yıllık ilköğretim zorunludur. Böylece ilk kez kız çocukları için de ilköğretim zorunluluğu getirilmektedir (Atuf, 1930: 131-132; Koçer, 1974: 85-86).

Darülmuallimin, 1870'te, İstanbul'da kurulması planlanan büyük Darülmualliminin bir şubesi haline getirilmiş ve Edebiyat ve Fen olmak üzere iki dala ayrılmıştır.

Ayrıca aynı yıl İstanbul'da kız sıbyan ve rüşdiye mekteplerine bayan öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallimat açılmıştır. Eğitim

Bakanlığı'nda 8 Şubat 1870'de açılan sınava 32 kız katılmış ve Arapça Morfoloji, Aritmetik, Coğrafya, İmlâ, Nakış ve Terzilik sınavları yapılmıştır. Kızların hepsi başarılı sayılarak, kayıtları yapılmıştır. Bu arada, gereken öğretmen, memur ve diğer hizmetliler de atanmış ve okul 26 Nisan 1870'de bir törenle açılmıştır. Eğitim Bakanı Saffet Paşa, her türlü saygıya layık olan kadınların da herkes gibi eğitim ve öğretimlerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yine kızların okumasına engel olacak hiçbir emir ve kitap olmadığını da ifade etmiştir. Bilim (1984: 73)'e göre, bu, önemli bir konudur; çünkü ilk kez bir bakan açıkça kızların okumasının dine aykırı olmadığını dile getirmiştir.

Bu okulun iptidaiye bölümü iki yıl, rüşdiye bölümü üç yıldır. Programları ise, Darümuallimin programlarına benzemekle birlikte, ilk bölümünde "Öğretim Yöntemleri" dersi bulunmaktadır. Mezunlarına yeterlik ve niteliklerine göre, Rüşdiye ya da Sıbyan Okulu öğretmenliği diploması veren bu kurum, hem orta hem de ilkokullar için ortak bir kaynak durumundadır. Öğrencilerine burs veren gündüzlü bir okul olan Darümuallimat, tüm kız okullarına mesleki formasyon sahibi öğretmen yetiştirmiştir. Aynı zamanda, burs almayan mezunlarını öğretmen olma hususunda özgür bıraktığı için ülke kadınları arasında aydın bir zümrenin oluşup artmasına hizmet etmiştir. Unat (1964: 31-32)'a göre, Darümuallimat bir ortaöğretim okulu sayılmalıdır. Üstelik kız Darülfünunu'nun açıldığı 1914'e dek kızlara yönelik en yüksek öğretim kurumu olma özelliğini de taşımaktadır.

1872'de öğretmen gereksiniminin artması nedeniyle bir Darümuallimin-i Sıbyan ile bir de "Darülameliyat" açılmıştır (Alptekin, 1974: 129; Ergün, 1987: 11). Böylece ilk kez bir uygulama okulu eğitim alanına girmiştir.

İstanbul Darümuallimininin üç yıl süreli Rüştiye şubesinde, 1874'te Arapça ve Arapça Tercüme, Farsça, Aritmetik, Cebir, Geometri, Tarih, Coğrafya, İmlâ, Rik'a, Resim, Kimya ve Fransızca dersleri okutulmaktadır. Yine üç yıl süreli olan İdadi şubesi, idadiler açıldıktan iki yıl sonra, 1874'te öğretime başlayabilmiştir. Okutulan dersler ise şunlardır: Aritmetik, Aile Yaşamı ve Muhasebe, Cebir, Mantık, Genel ve Osmanlı Tarihi, Yabancı Dil, Güzel Yazı, Resim, Türkçe, Konuşma Bilimi, Geometri, Düzlem Trigonometri, Kozmografya, Doğal Bilimlere Giriş, Sağlık, Coğrafya, Kitabet, Osmanlı Dilbilgisi, Farsça ve Kimya. Bu dersleri, Darümuallimin-i Rüşdinin öğretmenleri okutmuşlardır.

Tanzimat Dönemi'nde orta dereceli okul öğretmeni yetiştirilmesiy-  
le ilgili girişimlerden bir başkası da, 1875'te askeri okullar için  
meslek dışı dersleri okutacak sivil öğretmenler yetiştirmek üzere İstanbul'da  
Harbiye Mektebi içinde "Menşe-i Muallimin" adında bir eğitim kurumunun  
açılmasıdır. İdadi ve yüksek sınıflardan oluşan bu okulun öğrenim süresi  
iki-dört yıl olarak saptanmıştır. Ancak, bu kurumun yalnızca idadi  
sınıfları açılabilmiş, yüksek sınıfları öğretime başlamadan Zülüflü  
İsmail Paşa'nın bir jurnali ile 1877'de kapatılmıştır. Böylece ömrü  
yalnızca bir-iki yıl sürebilmiştir (Oğuzkan, 1983: 596; Yücel, 1938:  
10).

Dönemin sonunda, 425 rüşdiye, sekiz idadi, yedi öğretmen okulu  
ve bir sultani kurulabilmiştir. Ne var ki, bu rakamlar, 35 milyon nüfusa  
sahip bir ülke için, gereksinimi karşılamaktan çok uzaktır.

Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniyeler için yetişen öğretmenler de  
çok az sayıdadır. Darümualliminin üç şubesinde, 1871'de yüzü burslu  
toplam iki yüzü öğrenci vardır. Rüşdiyelerin 17'si ve öğretmen okulları-  
nın bir tanesi kızlar içindir. Bu kurumlara öğretmen yetiştiren Darül-  
muallimatlarda 1871'de 37 öğrenci ve 10 öğretmen bulunmaktadır (Ergin,  
1977: 457-459).

Tanzimat Dönemi sonunda bütün imparatorlukta dördü İstanbul,  
üçü taşrada olmak üzere yedi Darümuallimin'de 62'si kız toplam 313  
öğrenci öğrenim görmektedir. Bu dağılım şöyledir: Darümuallimin-i  
Sıbyan'da 25, Darümuallimat'ta 62, Darümuallimin-i İdadi'de 63, Konya  
Darümuallimin-i Sıbyan'ında 30, Girit Darümuallimin-i Sıbyan'ında  
16 ve Bosna Darümuallimin-i Sıbyan'ında 15, Darümuallimin-i Rüşdi'de  
102 öğrenci bulunmaktadır (Bilim, 1984: 76).

Tanzimat Döneminde öğretmenlik mesleği, devlet memurluğu statüsü-  
nü kazanmıştır. Bununla birlikte, hiçbir zaman yeterli sayıda öğretmen  
yetiştirilememiş ve programlarda da İkinci Meşrutiyet Dönemine dek  
önemli bir değişme olmamıştır.

Öğretmen okullarının gereksinimi karşılanmaktan çok uzak olması,  
Eğitim Bakanlığını birtakım önlemler almaya itmiş ve okullara, askeri  
okul mezunları da atanmıştır. Nitekim her düzeydeki öğretmen okulların-  
daki öğretmenlerin yarısını askeri okul mezunları oluşturmuştur. Askeri  
Okullar medrese etkisinden uzak kaldıkları için, mezunları da öğretmen  
okullarında olumlu etkilerde bulunabilmiştir (Akyüz, 1989: 205; 1978: 40-41).

Tanzimat Döneminin sonlarına doğru seslerini duyurmaya başlayan ve Yeni Osmanlılar diye bilinen aydınlar topluluğu da İmparatorluğun kurtuluşunu, özgürlükçü parlamenter sisteme, meşrutiyete geçmekte bulmaktadır. Yeni Osmanlıların savunduğu siyasal rejimin başarısını gerçekleştirecek araçlar; Osmanlılık ülküsü, şeriatın eski saflığı ile uygulanması ve eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Bu nedenle, Yeni Osmanlılar bilgisizliğin kaynağı durumuna gelen medreselere karşı, batı eğitim sistemini savunmuşlardır (Akyüz, 1989: 211-222; 1978: 47-51; Kaya, 1984: 79).

Ancak 1871 Fransız-Rus Savaşında, Türk reformcuların bel bağladığı Fransa'nın yenilmesi, Fransa'nın olduğu kadar Türk reformcularının da prestijlerini sarsmıştır. Bunu herhangi bir yabancı müdahalesine karşı tepkilerin başlaması izlemiştir. Bu nedenle, bu tarihten sonra, devlet politikasında İmparatorluğun İslâmi karakterine ağırlık verilmiştir. Bu politika, 20. yüzyıl başında, Türk Milliyetçiliğini canlandıran Genç Türkler Dönemine dek sürmüştür.

#### Mutlakiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1876-1908)

İkinci Abdülhamit 1876'da tahta çıkmış ve Mithat Paşa'yı sadrazamlığa getirmiştir. Böylece, nihayet, Genç Osmanlıların, aydınların istekleri gerçekleşmektedir. Aynı yıl "Kanuni Esasi" (Anayasa)'nin ilanı ile 1877'de ilk parlamento kurulmuş ve Birinci Meşrutiyet doğmuştur. Ancak İkinci Abdülhamit Kars, Ardahan, Batum'un Ayastefanos Antlaşması'yla (1878) Rusya'ya geçmesi ve Rumeli'de birçok yerin elden çıkmasıyla sonuçlanan, bu yüzden de büyük acılara yol açan 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşını bahane ederek, 1878 yılı başlarında parlamentoyu kapatmıştır. Böylece 1908'e kadar sürecek olan 30 yıllık Mutlakiyet Dönemi de başlamıştır.

Mutlakiyet Döneminde, eğitimde nicelik yönünden birtakım gelişmeler olmuş ve Hukuk, Mülkiye, Orman, Ticaret ve Maden gibi yeni okullar açılmıştır. Ancak yeni okul açma girişimlerine paralel olarak nitelik yönünden yeterli bir gelişme sağlanamamıştır.

İstanbul'da açılan idadiye öğretmen yetiştirmek amacıyla 1878'de Darülmuallimine bir "Aliye" şubesi eklenmiştir. Eğitim yaşamı açılıp kapanmalarla sürmüş ve 3 Kasım 1891'de düzenli bir eğitime başlayabilmiştir (Ergün, 1987: 11; MEB, 1982 a: 38; Unat, 1964: 95; Yücel, 1938: 216). Fen ve Edebiyat şubeleri olan bu kurum iki yıllıktır. Öğrencilere burs ve "bedava" kitaplar verilmektedir.

Darülmuaallimin-i Rüşdiye ile Darülmuaallimin-i Âliye'nin genelde programlarının aynı olduğu bilinmektedir. Darülmuaallimin-i Rüşdiye programlarına 1879'da "Öğretim Yöntemleri" dersi girmiş ve bu ders ilk kez Mülkiye öğretmenlerinden Aristokli Efendi tarafından okutulmuştur. Aynı yıl hem bu kuruma hem de Darülmuaallimata yeni dersler eklenmiştir. Bununla birlikte, Arapça ve dinsel dersler ağır basmaktadır.

Darülmuaallimatta yapılan bir düzenlemeyle, 1893'te altı yıllık bir ihtiyat kısmı kurulmuştur. Kız rüşdiyeleri düzeyinde olan bu kısım mezunları, Darülmuaallimata sınavsız girmektedir.

İkinci Abdülhamit rejiminde, yazı ve basın özgürlüğü olmadığı gibi toplantı, konuşma ve öğretim özgürlüğü de yoktur. Bu nedenle Maarif Nezareti, özellikle öğretmenleri sürekli göz altında tutmuş, öğrencilerin ulusal ve uygar bir ruhla yetişmelerini engelleyecek önlemler almakla uğraşmıştır. Öğretmenlerden istenen, düzenin savunuculuğunu yapmak ve medresenin yetiştirdiği tipte insan yetiştirmektir. Nitekim Saray, 1886'da, her düzeydeki okul programlarının yeniden düzenlenmesini istemiştir. Kuşkusuz programlar, öğrencilerin dinsel inançlarını güçlendirmeyi amaçlayacaktır.

Program değişikliklerinin öğretmen yetiştiren kurumlara da yansması kaçınılmaz bir durumdur. Nitekim yeni bir düzenleme yapılmış ve 17 Temmuz 1894'te de bütün Darülmuaalliminler için bir eğitim programı hazırlanmıştır. Böylece öğretmen okullarının yasal durumları ve öğretim konuları saptanmıştır (Unat, 1964: 33).

Bu dönemde tüm okulların öğretim programları değiştirilmiştir. Doğa Bilgisi ve felsefe gibi "lüzumsuz" bazı dersler programdan çıkarılmış, diğer müspet bilimlerin de saati azaltılmıştır. Tarih olarak da, yalnızca kısa bir İslâm Tarihi ile padişahları öven kısa bir Osmanlı Tarihi okutulmaktadır. Ancak "rejim aleyhine fikirler yayması" yüzünden Edebiyat 1895'te, 1899'da da Hukuka Giriş ve Tarih tümüyle kaldırılmıştır. Öğrencilerin taşkınlıklarının İslâm Dini ile ahlâkına değer ve önem verilmemesinden ileri geldiği sanısıyla, programlarda dinsel derslere ağırlık verilmiştir (Akyüz, 1989: 280; 1981: 207-213; 1978: 60; Ergin, 1977: 840; Yücel, 1938: 12-13).

Tüm bu olumsuzluklara karşın, bu dönemde, öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin bazı hukuksal düzenlemelere başlandığı da görülmektedir. Örneğin "Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat",

öğretmenliğin meslekleşmesi için çok önemli koşullar getirmiştir (Akyüz, 1989: 277).

Bu dönemdeki sayısal duruma gelince; meslekten yetişen öğretmenlerin sayısı henüz çok azdır. İstanbul Darülmualliminde 1900'de 39 öğretmen ve 168 öğrenci vardır. Rüşdiye şubesi her yıl ortalama 25 kadar ve 11 yıllık sürede toplam 302 mezun vermiştir. Aliye Edebiyat şubesi 1891-1897 yılları arasında toplam 50, Fen şubesi ise; 1891-1893 yıllarında toplam 23 mezun vermiştir. Bu mezunlar, Kosova'dan Van'a, Yanya'dan Basra'ya dek ülkenin dört bir yanına atanmışlardır. Darülmuallimatta ise, 1897-1898'de toplam 560 kız öğrenci bulunmaktadır. Darülmuallimat 1870'ten 1900'e dek 381 mezun vermiştir. Taşrada ise; 1907-1908'de 23 Darülmualliminde 541 öğrenci eğitim görmüştür (Akyüz, 1978: 52-53).

Mutlakiyet Döneminde Sırbistan ve Karadağ bağımsızlığa kavuşmuş, Bulgaristan Prensligi kurulmuştur (1878). Fransa Tunus'u (1881), İngiltere Kıbrıs (1878) ve Mısır'ı (1882) almış, Girit'e özerklik tanınmıştır. Güçlenen Batı kapitalizminin ekonomik ve siyasal alanlarda İmparatorluğu baskı altına aldığı bir dönemde, yapılan birtakım iyileştirme hareketlerinin doğurduğu yenilikler ve etkiler gözden uzak tutulamaz. Bu yeniliklerin belli oranda kültür kurumlarının doğmasına yol açtığı ve ortaya çıkan yeni kuşakların batıdaki dönüşümlerin bilincine vararak, düşünsel olarak bu dönüşümlere bağlı mücadele hareketleri yarattığı açıktır.

İkinci Abdülhamit Döneminde eğitim ve öğretmenlere çeşitli müdahaleler yapıldığı gibi, bazı öğretmenlerin işten çıkarıldıkları ya da sürüldükleri bilinmektedir. Bu nedenle, İmparatorluğun dört bucağına sürdüğü öğretmenlerin, taşrada yeni fikirlerin yayılmasında etkili olduğuda bir gerçektir. Meşrutiyet Dönemi'nin yurtsever kuşağının yetişmesinde kuşkusuz bu öğretmenlerin rolü olmuştur.

#### Meşrutiyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme (1908-1919)

Parlamentonun tekrar açıldığı 23 Temmuz 1908'den 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi'ne hatta 1919'un ilk aylarına dek geçen zamana İkinci Meşrutiyet, ya da daha çok kullanılan biçimiyle Meşrutiyet Dönemi denir. Abdülhamit 31 Mart 1909 olayından sonra indirilmiş ve yerine kardeşi Sultan Reşat, Beşinci Mehmet (1909-1918) adıyla tahta çıkarılmıştır (Cumhuriyet Ansiklopedisi, 1971 a: 16; Akyüz, 1989: 292; 1978: 75).

Bu dönemde siyasal yaşam ve fikir hareketleri birden canlanmış, yayın özgürlüğüne kavuşma yanında, ülke toprakları kaybedilmeye başlanmıştır. Bosna ile Hersek 1908'de Avusturya'ya katılmış ve Bulgaristan bağımsızlığını ilan etmiştir. İtalya'nın Trablusgarb'ı işgal etmesi (1911); Bulgaristan, Sırbistan, Karadağ ve Yunanistan'ın anlaşarak Rumeli'deki Osmanlı topraklarını aralarında paylaşmak amacı ile 1912-1913'de Balkan Savaşını çıkartmaları, askeri alandaki çöküntülerin devamıdır (Cumhuriyet Ansiklopedisi, 1971 b: 2538; Kavcar, 1974: 32-35; Öztuna, 1977: 163-169).

Bu ortamda aydınlar "devlet nasıl kurtulur?" sorusunu sormakta, devletin eğitim ve öğretmenler tarafından kurtarılabilceği görüşü yaygınlık kazanmaktadır. Bu öneriler eğitim ve öğretimde yeni görüş ve programlar getirilmesiyle sonuçlanmış ancak uygulamalarda istenilen başarı sağlanamamıştır. Dişçi Mektebi, Orman Mektebi, Kadastro Mektebi, Sıhhiye Mektebi, Ticaret Mektebi, Darübedayi, Maliye Mektebi ve Polis Mektebi bu dönemde açılan okullardır (Aslan, 1989: 23).

Hükümet, 31 Mart Olayını bastırdıktan sonra, okullardaki anarşiye son vermiştir. Dürümualliminler, Sultaniler ve Nümune okullar açılmış, programlar, yönerge ve tüzükler yapılmıştır. Kuşkusuz İkinci Meşrutiyet eğitiminin en önemli gelişmesi, öğretmen okullarındaki köklü değişikliklerdir.

İstanbul'da 1891'de kurulan Darümuallimin-i Âliye'deki öğrenciler, 1908'den sonra derslerinin bir kısmını kendi okullarında, bir kısmını -alan bilgisiyle ilgili olanları- da Darülfünun'da, bu kurumun öğrencileriyle birlikte almaya başlamışlardır. Böylece eğitim sistemimize, program bakımından büyük ölçüde fakültelere bağlı bir öğretmen okulu modeli girmiştir (Akyüz, 1989: 306; Celkan, 1989: 164; Kavcar, 1988: 39; 1986: 34; 1982: 198; Oğuzkan, 1983: 596; Unat, 1964: 35). Darümuallimin-i Âliye 1909'da kapatılıp, öğrencileri Darülfünuna gönderilmiştir. Ertesi yıl ise, yükseköğretim statüsüne getirilerek yeniden açılmış ve tüm bölümleriyle birlikte Satı Bey'in başında bulunduğu kuruma verilmiştir. Darülfünun'dan ayrı Fen ve Edebiyat bölümleri bulunan bu kurum üç yıl sürelidir. İlk zamanlarda dersleri kısmen ayrı, kısmen Darülfünun'la ortak yapılmış, 1911'de tümüyle ayrılmıştır. Öğretim işleri 1914'te tekrar Darülfünuna devredilmiş ve Darümuallimin-i Âliye, yüksek kısımları için, yalnızca pansiyon durumuna düşmüştür. Bu durum Cumhuriyet'in ilk günlerine dek devam etmiştir.

Bu arada, Darülfünuna (üniversite) kısaca değinmekte yarar görülmektedir. Bu kurum 1863'te kurulmuş ve 1908'de yeniden örgütlenmiştir. Yine 1912 tüzüğü ile iyileştirme hareketleri başlamıştır. Üniversitenin Dini Bilimler, Hukuk, Fen, Tıp ve Edebiyat Fakülteleri vardır. Çoğu Alman olan yabancı profesörlerle takviye edilmiş, araştırma enstitüleri kurulmuştur (1914). Ancak bu değişme ve yenilikler daha çok Edebiyat ve Fen Fakültelerinde olmuştur. Örneğin, Edebiyat Fakültesinde sekiz Alman, bir Macar profesör eğitim vermektedir. Bu kurum, 1918-1919 öğretim yılı başlarında, yabancı öğretim üyelerinin ayrılmasıyla önemli bir sarsıntı geçirmiştir (Akyüz, 1989: 300; Korkut, 1984: 11-12; 1981: 8-9).

İstanbul Darülmuallimininde, 1908'den sonra, bir canlılık, bir yenilik görülmektedir. Satı Bey'in bu kurumun modernleşmesine çok emeği geçmiştir. Nisan 1909'dan Mart 1911'e dek Satı Bey Devri devam eder. Türk öğretmen yetiştirme sistemine ve özellikle de ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesine büyük katkıda bulunmuştur. Modern ve bilimsel yöntemlere göre öğretmen yetiştirilmesinde Satı Bey'in çok önemli bir yeri olduğu için, kendisine "Türk Froebel'i" denmektedir (Akyüz, 1988: 32; 1978: 147).

Satı Bey öğretmen okullarının süresini üç yıla çıkarmış, okul dışında bir işi olan öğretmenleri uzaklaştırmış, öğretmen atamalarında genç ve yetenekli kişileri tercih etmiştir. Eğitim programlarında da köklü değişiklikler yapmıştır. Eğitim Bilimi, Öğretim Yöntemleri, Müzik, Resim, Elişi ve Beden Eğitimi derslerinin programda önemle ele alınmasını sağlamıştır. Mutlakiyet dönemindeki gerici ve olumsuz uygulamalardan sonra, bu tür çağdaş ders ve uygulamaların programlarda yer alması, oldukça ilerici bir atılım ve önemli bir gelişme olarak kabul edilmelidir. Ayrıca Satı Bey, "Öğretim Yöntemleri" konusunda konferanslar verdimiş, Darülmuallimine bağlı bir uygulama okulu açmış ve öğrencileri tarihsel ve toplumsal çevre incelemesine götürmüştür. H.Raşit Öymen (Akyüz, 1978: 78)'e göre, Satı Bey'in gerçekleştirdiği yenilikler sayesinde İstanbul Darülmualliminin o zamanki Avrupa öğretmen okullarının çoğundan ileri geçmiştir.

1914'e dek bu biçimde çalışan Satı Bey'in yerine gelenler de bu durumu koruyup geliştirmek için çok gayret sarfetmişlerdir (Ergin, 1977: 586).

İstanbul Darülmuallimin-i Âlisi, 1915'de çıkarılan bir tüzükle

İptidai, İhzari ve Âli kısımlarından oluşturulmuştur. İptidai kısmın süresi dört, kızlarda beş yıldır ve ilkokullara öğretmen yetiştirmektedir. İhzari kısım iki yıl olup, mezunları Darülmuallimin-i İptidaiyeler ve Darülmuallimatlara öğretmen ve ilköğretim müfettişi olmaktadır. Âli kısmın öğrenim süresi dört, kızlar için üç yıldır. Bu kısım Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat olmak üzere üç bölümdür. Bu kısım mezunları orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen olmaktadır. Ayrıca bir yıl süreli Beden Eğitimi Okulu ve ana öğretmen okulu Darülmuallimin-i Âliye bağlıdır (Akyüz, 1989: 308; 1978: 78; Alptekin, 1974: 130-131; Unat, 1964: 32; Yücel, 1938: 218).

Bu dönemde çıkan, öğretmen okullarının öğretim programı, ilk kez köklü bir biçimde ve liselerin fen derslerine eşit olmak üzere düzenlenmiştir. Bu programda eğitim bilimleri üçüncü, uygulama dördüncü sınıfta verilmektedir. Toplam 32 saat dersin yalnızca üç saati din bilgisine, gerisi Türkçe, Yazı, Yabancı Dil, Matematik, Astronomi, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Sağlık Bilgisine ayrılmıştır.

Ancak Tüzüğe, Satı Bey'den sonra getirilen bir hüküm, öğretmen okullarındaki çağdaşlaşma hareketlerine son derece zıt ve olumsuz bir uygulamayı da birlikte getirmektedir. Buna göre, liselerde parasız yatılı okuyan öğrencilerden tembel ve yaşı ilerlemiş olanlar, cezalandırılmak amacıyla ve zorla İstanbul Darülmuallimini ile Darülmuallimatına aktarılacaktır. Bu hüküm, resmi makamların öğretmenliği nasıl algıladıklarını göstermesi bakımından ilginçtir.

Taşrada 30'a ulaşan öğretmen okulu sayısı, 1913-14 öğretim yılında da 21'e düşmüştür. Bunların 16'sında 61 yönetici, 162 öğretmen ve 1550 öğrenci bulunmaktadır. Bu kurumlara, yeterli öğretmen bulunamadığı için, "kadrosuz" ilk ve ortaokul öğretmenleri getirilmiştir. Ayrıca öğretim düzeyinin çok düşük olduğu ve Eğitim Bilimi adı altında başka dersler okutulduğu da bilinmektedir (Akyüz, 1989: 310; 1978: 83).

Öte yandan, İstanbul Kız İlköğretmen Okulu, kız okullarının gereksinimlerini karşılamaya devam etmiştir. İlk mezunlarını 1873'te veren gündüzlü Darülmuallimat, son yılını yaşamaktadır. Bu kurum 39 yılda 737 öğretmen mezun vermiştir. Aynı yıl Fatih'te yatılı bir Darülmuallimat, 1913-14 yılında ise bir uygulama okulu açılmıştır. Okulda eğitim etkinliklerine ve devamlı konferanslar verilmeye başlanmıştır.

Darülmualimat, 1913 ve 1915'te yayınlanan iki tüzük ile yeniden düzenlenmiştir. Bu kurum, 1913'te İptidai, İhzari ve Âli olmak üzere üç bölüme ayrılmış ve Darülmualimin-i Âliye adını almıştır. İptidai bölüm beş yıldır. İki yıl olan ihzari bölüm ilköğretmen okullarına öğretmen ve ilkokul müfettişi yetiştirmektedir. Orta ve yüksekokullara öğretmen veren Âli bölüm üç yıldır ve Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat şubelerine ayrılmıştır.

Aynı yıl kız liselerinin ve kız öğretmen okullarının artması, kadın öğretmen bulma zorunluluğunu doğurmuştur. Bu nedenle Darülmualimat-ı Aliyeye bağlı olmak üzere bir İnas (Kız) Darülfünunu 12 Eylül 1914'te kurulmuştur (Koçer, 1974: 203; Szyliowicz, 1973: 168; Unat, 1964: 35). Darülmualimat ile İstanbul Kız Lisesi mezunlarını alan ve üç yıl öğrenim süresi olan bu kurum, Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat şubelerine ayrılmıştır. İnas Darülfünunu liselerle öğretmen okullarına kadın öğretmen yetiştiren bir Yüksek Öğretmen Okulu durumundadır.

Darülmualimattaki öğrenci sayısı, 1916-1917 öğretim yılında 1.079'a ulaşmıştır. İlk mezunlarını ise 1917'de vermiştir. Bu arada, 1915 tüzüğünden sonra, ortaöğretmen okulu niteliğinde olan iki yıllık ihzari kısımları açılmıştır. Darülmualimat gibi Darülmualimin mezunları da ihzarilere sınavla girebilmekte ve mezunları, isterlerse, Darülfünuna devam edebilmektedirler. Bu şubelerden erkekler için olanı Birinci Dünya Savaşı içinde öğrenci bulmaktaki güçlüklerden dolayı pek gelişememiştir. Kızlar için olanı ise, ilk açılış yıllarında İnas Darülfünununun başlıca kaynağını oluşturmuş ve her ikisi de Mütareke devrinde kapatılmıştır. Cumhuriyet hükümetinin kuruluşu sırasında ülkede bir orta öğretmen okulu yoktur.

Meşrutiyet Dönemi, iç ve dış sorunlarla dolu bir dönemdir: Meşrutiyetin ilanından bir yıl sonra irtica olayı, iki yıl sonra Trablusgarb Savaşı, Rumeli'de isyanlar, sonra Balkan Savaşı ve felakete sonuçlanması ve sonunda Birinci Dünya Savaşı (1914-1918)'nin patlak vermesi. Kuşkusuz tüm bu olaylar sonunda, Meşrutiyet hükümeti (İttihad ve Terakki Cemiyeti), eğitim ve kültür sorunlarıyla uğraşabilmek için yeterince zaman bulamamıştır. Üstelik Birinci Dünya Savaşı, okullarda özellikle erkek öğrencileri bırakmamıştır. Bunda savaşın genç kuşakları çekmesi kadar, ekonomik sıkıntılarla yüzyüze olan ailelerin çocuklarını okula gönderememeleri de önemli bir rol oynamıştır. Bu dönem eğitiminin temeli

İslamcılık ve Osmanlılık ilkesine dayanmaktadır. Ancak Balkan ve Birinci Dünya Savaşları sonunda bu akımların zayıfladığı ve Türkçülük-milliyetçilik akımlarının güçlendiği görülmektedir. Szyliowicz (1973: 164-169'-in de belirttiği gibi, özellikle Ziya Gökalp'in bunda önemli katkıları olmuştur.

Bu dönemde öğretmen yetiştirilmesi konusunda yenilikler yapılmış, önemli adımlar atılmıştır. Ders programlarına sosyal, siyasal içerikli ve yaşama dönük bazı dersler girmiş ve ilk kez meslek örgütleri kurummuştur. Ne var ki, Meşrutiyetin son yıllarında bile, öğretmen okulu çıkışlı öğretmenlerin çok az sayıda olduğu, ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmenlerin % 80'inin medrese mezunları ile köy hocalarından oluştuğu çeşitli belgelerden anlaşılmaktadır.

#### b. Atatürk Dönemi (1919-1938) ile 1960 Arasındaki Dönem

Birinci Dünya Savaşı'nda Çanakkale ve başka cephelerde büyük zaferler kazanıldığı halde, 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi ile Osmanlı Devleti yenik sayılmıştır. Böylece başkent İstanbul ve ülkenin birçok yeri işgal edilmeye başlanmıştır. Müttefik Devletler denilen İngiltere, Fransa, İtalya, ABD ve Yunanistan, "parçalama ve pay kapma" çabaları içinde Türk Ulusunu da tümüyle yok etmeyi amaçlamışlardır. Oysa, tarihinin akışına yön veren, her zaman özgür ve bağımsız yaşamış Türk Ulusunun esareti kabullenmesi mümkün değildir. Nitekim Ulu Önder Mustafa Kemal'in kişiliğinde birleşen Türk Ulusu, Kurtuluş Savaşı ile özgürlük ve bağımsızlığını korumuştur (Akyüz, 1989: 351; Kaya, 1984: 86; Serdarlar ve Çetinkanat, 1976: 13-106).

Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde öğretmen yetiştirmeye ilişkin önemli bir değişiklik olmamıştır. Ancak öğretmenlerin özellikle halkın bilinçlendirilmesinde, "ulusal uyanış"ın gerçekleştirilmesinde önemli hizmetleri olmuştur (Aslan, 1989: 25; İnan, 1983: 256-257). Ayrıca bu dönemde, savaşın en yoğun olduğu bir sırada, Ankara'da bir eğitim kongresinin toplanması, vurgulanması gereken bir olaydır. Bu kongreden kısaca söz edilmesi yararlı görülmektedir.

Sakarya Savaşı'ndan hemen önceki günlerde 15 Temmuz 1921'de Ankara'da bir Maarif Kongresi toplanmıştır. Bu kongreye 250'den fazla kadın ve erkek öğretmen katılmıştır. Kongrede şu konular üzerinde durulmuştur: İlkokulların öğretim programları ve öğretim süreleri, ortaöğretimin programları ve dersleri. Ulusal eğitim verilmesi yanı sıra,

ülkedeki tüm okullarda eğitim ve öğretim birliği sağlanması konusunda da görüş birliğine varılmıştır (Akay, 1979: 182-183; Atatürk, 1984: 12-13; Akyüz, 1978: 189-191; 1989: 356-358; 379; Aslan, 1989: 27-28; Ergin, 1977: 1735; İnan, 1982: 149-150; Kaya, 1981: 9; 1983: 19; Yücel, 1938: 18-19). Kongrede Türk ulusunun kurtuluşu için öğretmen ve eğitimcilere, Atatürk bizzat çağrı yapmış, görevlerinin önemini belirtmiştir.

Savaş nedeniyle kongrede alınan kararların uygulama olanağı bulunamamasına karşın, yurt dışında da yankılara sebep olan Maarif Kongresi'nin, Türk eğitim tarihinde önemli ve anlamlı bir yeri vardır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda, nüfusumuzun 10-12 milyon olduğu tahmin edilmektedir ve bu nüfusun ancak % 10'u okuma-yazma bilmektedir. Tüm yurttaki, 4.894 ilkokulda 273.107'si erkek, 62.954'ü kız olmak üzere toplam 341.941 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğretmen sayısı ise, 10.238'dir. Bunların 1.217'si kadın öğretmendir. Toplam 5.905 öğrenciye, 72 ortaokulda, 796 öğretmen eğitim vermektedir. Yine 1.241 öğrenci, 513 öğretmen tarafından 23 lisede okutulmakta ve 64 meslek okulunda 583 öğretmen ve 6.547 öğrenci bulunmaktadır. Bir üniversite ve sekiz yüksekokulda, toplam dokuz yükseköğretim kurumunda ise 307 öğretmen 2.914 öğrenciyi eğitmektedir. Bu öğrencilerin 285'i kızdır (Gedikoglu, 1978: 32; İnan, 1982: 157-158; MEB, 1989 a: 3).

Cumhuriyetin devaldığı tek öğretmen yetiştirme kaynağı, ilköğretmen okulları ile İstanbul Yüksek Öğretmen Okuludur. Ülkede, 1923-1924 yılında 13'ü erkek, yedisi kız olmak üzere 20 öğretmen okulu ve 3.990 öğrenci vardır (Gedikoglu, 1968: 3).

Cumhuriyet'in hedefi, Türk ulusunu çağdaş uygarlık düzeyine yükselterek, uygar uluslar arasına katmaktır. Bu nedenle Atatürk Devrimleri adıyla tarihe geçen ve bir toplumun yaşam biçimi ile uygarlık düzeyini belirleyen eğitim, din, hukuk, yönetim gibi tüm toplumsal sistemlerde yeni ve çağdaş uygulamalara girişilmiştir. Öğretimin Birleştirilmesi (1924), Halifelğin Kaldırılması (1924), Yeni Anayasanın Kabulü (1924), Türk Medeni Kanunu'nun Kabulü (1926), Latin Harflerinin Kabulü (1928), çağdaş ve laik bir toplumun, dolayısıyla da eğitim sisteminin kurulmasına neden olan temel adımlardır. Atatürk, tüm bu devrimlerin topluma benimsetilmesinde, öğretmenlere görev vermiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nin eğitim alanındaki attığı adımların en

önemlilerinden birisi de öğretmenliği gerçek bir meslek haline getirmesidir. 13 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu"na göre öğretmenlik "devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslektir". Öğretmenliği ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayıran yasa, öğretmen olabilme koşullarını da ayrıntılı bir biçimde vermektedir. Yine 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesindeki "maarif hizmetinde asıl olan muallimlik" ifadesi, mesleğe verilen önem ve değeri göstermektedir (Celkan, 1988: 89; Cicioğlu, 1985: 32; Ergin, 1977: 1783-1784; Kavcar, 1986: 34-36; Koçer, 1967: 79).

Cumhuriyet Dönemi'nde 1924-1925 öğretim yılında Darülmualimin-i Aliye'nin adı "Yüksek Muallim Mektebi" olarak değiştirilmiştir. Bu kuruma, liseyi bitirerek Üniversitenin Edebiyat ve Fen Fakültelerine giren öğrencilerden bir grup sınavla seçilmekte ve çeşitli dallarda lise öğretmeni olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı hesabına okutulmaktadır. Öğrenciler Üniversitenin Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya ve Tabiiye bölümlerinde eğitilmektedir. Ayrıca Pedagoji, Yüksek İktisat ve Ticaret Fakültesi ile Güzel Sanatlar Akademisinden de ders alabilmektedir. Öğrenciler, pedagojik formasyon dersleri ile geceleri verilen takviyeli meslek bilgisi derslerini Yüksek Öğretmen Okulunda görmektedirler. Bu dersler Ruhiyat, Terbiye Tarihi, Sosyoloji, Usul-ü Tedris ve Tatbikatıdır (Aytuna, 1974: 299; Büyükkarağöz, 1988: 342). Yine, öğrenciler, her hafta okullarında (pansiyonlarında) da fakültelerin profesör ve doçentlerinin denetimi altında araştırma ve incelemelerde bulunmakta, konferanslar dinlemekte ya da vermektedir. Böylece eksik kalması olası noktalardaki bilgilerin tamamlanmasına ve güçlüklerin çözülmesine çalışmaktadır.

Kaya (1984: 205)'ya göre, hızlı nüfus artışı, giderek artan lise sayısı ve çok sınırlı sayıdaki lise mezununun Yüksek Muallim Mektebine girmesi, öğretmen yetersizliğine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleği de gün geçtikçe çekicilik özelliğini yitirmektedir (Kavcar, 1982: 198). Bu okuldan 1923'ten 1938'e dek, altısı askeri olmak üzere 263 öğrencinin mezun olması, yine 1934-1955 arasında toplam 95 ve 1960'-da da yalnızca 29 mezun vermesi bu durumu kanıtlar görünmektedir. Aslında bunlardan lise öğretmeni olarak görev yapanların sayısı oldukça sınırlıdır. Çünkü mezunların bir bölümü Bakanlık merkez örgütünde, bir bölümü de liselerde yöneticilik görevi almıştır.

Kuşkusuz bu sayı, liselerin öğretmen gereksinimini karşılamaktan uzaktır. Nitekim, 1951-1960 yıllarında öğretmen açığı büyük bir sorun haline gelmiştir. Bu durum karşısında, 12 Ağustos 1959'da Ankara'da bir yüksek öğretmen okulu daha açılmış, böylece sayıları ikiye yükselmiştir (Celkan, 1988: 88; MEB, 1982 a: 38; Oğuzkan, 1982: 40). Bu okullar, nitelikli lise öğretmeni yetiştirerek, uzun süre büyük bir gereksinimi karşılamıştır.

Ankara Yüksek Öğretmen Okulu (YÖO)'nun liselerin öğretmen yetiştirme sorununa pratik bir çözüm getirdiğini belirtmek gerekli görülmektedir.

Ankara YÖO, Milli Eğitim Bakanlığınca, lise ve dengi okulların öğretmen sorununu çözmek amacıyla uygulamaya konan yeni bir modeldir ve öğrencilerini yeni bir kaynaktan seçecek olan parasız yatılı bir okuldur. Böylece 1959 yılından itibaren, iki giriş sınavı yapılarak bölgelerinin en zeki ve yetenekli çocuklarını alan ilköğretmen okullarının en başarılı öğrencileri arasından okul yönetimince seçilenler, YÖO'na öğrenci olarak kabul edilmişlerdir. Ancak böyle seçilen öğrenciler, o yıllarda lise mezunu sayılmadıklarından, üniversiteye girememektedir. Bunu çözmek için, seçilen öğrenciler en tanınmış öğretmenlerin gözetiminde üç ay süreyle lise devlet sınavlarına hazırlama kurslarına devam etmişlerdir ve lise bitirme sınavlarına girerek lise diploması almışlardır. Ancak bundan sonra üniversiteye devam hakkını kazanmışlardır. Ertesi yıl bu güçlüğü dikkate alan yetkililer, ilköğretmen okulunun son sınıfına geçmiş olanlar arasından seçilenleri, YÖO'na almışlardır. Bu öğrenciler burada "Hazırlık Sınıfı" adı altında, lise son sınıf (Fen kolu) öğrencisi olmuşlar, doğrudan lise diploması almışlar, özellikle fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmeni olmak amacıyla Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi'ne girmişlerdir (Kavcar, 1988: 40-41; 1982: 199-200; Kaya, 1984: 205-206).

İstanbul'da İstanbul Darülmuallimatında ise, 1923-1924 yılında "Orta Darülmuallimat" adlı üç yıllık bir bölüm açılmıştır. Bu bölüm, Tabiiyat, Matematik, Edebiyat ve Tarih, Coğrafya şubelerine ayrılmıştır. Ancak 1925'te Orta Darülmuallimatın öğrencileri Yüksek Öğretmen Okuluna nakledilmiş ve adı da İstanbul Kız Öğretmen Okuluna çevrilmiştir. Bundan sonra da yalnızca ilkokul öğretmeni yetiştirilmiştir (Büyükkaragöz, 1988: 344; Ergin, 1977: 680; Oğuzkan, 1983: 605).

Ankara'da dört yıllık bir "Musiki Muallim Mektebi" açılmıştır (1925). Bu kurum, Osmanlı Dönemi de dahil Türkiye'de açılan ilk okuldur. Okul, on yıl süreyle ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmiş ve 1935'te "Türkiye Musiki ve Tiyatro Akademisi"'ne dönüştürülmüştür. Daha sonra Ankara Devlet Konservatuvarı'nın çekirdeğini oluşturan bu kurum, öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmek üzere 1937-1938 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlanmıştır.

Cumhuriyet yönetimi, okullarda Beden Eğitimi ve Sporun gelişimine özel bir önem vermiştir. İstanbul Çapa'da, 1926'da bir yıl süreli "Beden Terbiyesi Mektebi" açılmıştır. Selim Sırrı Tarcan'ın müdürü olduğu bu kuruma, ilkokul öğretmenlerinin en iyileri seçilmiştir. İsveç'ten öğretmenler getirilmiş, Beden Eğitimi Kuramı, Spor Kuramı, Fizyoloji, Anatomi, Hareket Mekanikliği, Sağlık Bilgisi ile uygulama dersleri okutulmuştur. Ayrıca Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir. Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsünde Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni yetiştirmek üzere ayrı bir bölüm açılmış ve Çapa Okulu da, doğal olarak, yerini bu kuruma bırakmıştır (Ergin, 1977: 1546-1547; 1791).

Üniversite ve Eğitim Bakanlığı işbirliği ile 1938-39 öğretim yılında yabancı dil öğretmeni yetiştirmek üzere İstanbul'da bir okul açılmıştır. İngilizce, Fransızca ve Almanca bölümleri olan okulun süresi iki yıldır. Öğrenciler bir yıl İstanbul'da bir yıl da o yabancı dilin konuşulduğu ülkede eğitim göreceklendir. Öğrenciler daha çok yabancı dille öğretim yapan lise mezunlarıdır ve burslu okumaktadır. Bu okulda alan derslerinin yanı sıra Eğitim, Türk Edebiyatı ve öğretmenliğe ilişkin dersler okutulmaktadır. Okul, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle Avrupa'ya öğrenci gönderilemediği için 1943-1944 öğretim yılında kapatılmıştır. Bundan sonra yabancı dil öğretmenleri Edebiyat Fakültesinin dil bölümleri ile YÖO'nda eğitim göreceklendir (Ergin, 1977: 2162-2163).

YÖO mezunları çoğunlukla liselere atanmaktadır. Bu nedenle, sayıca artan ortaokullara öğretmen yetiştiren ayrı bir kaynak yaratma zorunluluğu doğmuştur. Böylece 1923 yılında biri erkekler, diğeri kızlar için iki ortaöğretim okulu açılması kararlaştırılmıştır. Bu kararın bir sonucu olarak 1926-1927 öğretim yılında Konya'da iki yıl süreli "Orta Muallim Mektebi", Fransız öğretmen okulları örnek alınarak açılmıştır. Yalnızca Türkçe bölümü ve 16 öğrencisi bulunan bu okul, bir yıl sonra Ankara'ya nakledilmiştir. Aynı yıl eğitim bilimlerini öğretmen okullarının üstünde öğretmek ve ülkeye yayılmasını sağlamak amacıyla

bir de "Pedagoji" bölümü açılmıştır. Türkçe bölümü 1928'de ilk mezunlarını vermiştir (Büyükkaragöz, 1988: 344-345; Cicioğlu, 1985: 305-306; Karamuk, 1973: 148; Taşdemirci, 1984: 427-428).

Matematik, Fizik ve Tabii Bilimler, Tarih-Coğrafya bölümleri de 1928-29 öğretim yılında açılmıştır. Genel bilgi veren iki yıllık bir hazırlık sınıfından sonra, bir buçuk yıllık meslek eğitimi vermek üzere üç buçuk yıl olarak düzenlenmiştir. Şimdiki binasına 1929-30 öğretim yılında taşınarak "Gazi Orta Muallimi Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır. Öğretim süresi de 1932-33'de dört yıla çıkarılmış, Resim-İş ve Beden Eğitimi bölümleri de açılmıştır. Bu bölümler için üç yıllık öğretim süresi kabul edilmiştir. Okul, 1932'de tüm bölümlerden toplam 45 öğrenci mezun vermiştir. Yine 1929'da açılan "hazırlık sınıfları" 1934-35 öğretim yılından itibaren kaldırılmıştır. Okulun adı 1935'lerden sonra Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsüne dönüşmüştür.

Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümünün süresi 1936'da iki yıla indirilmiş, 1937-38 öğretim yılında üç yıla çıkarılmıştır. Aynı süre artışı Beden Eğitimi bölümü için de yapılmıştır (Başar, 1988: 388). Bu kurumda, 1937-38'de Müzik, 1941-42'de Fransızca, 1944-45'de İngilizce ve 1947-48'de Almanca şubeleri açılmıştır.

Sayıları gittikçe artan ortaokullara, her ders için ayrı bir branş öğretmeni verilmesi zorlaşmış, bu yüzden de "Toplu Dersler" bölümü kurulmuştur. 1946-47 öğretim yılında faaliyete geçen bu bölümde, Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Tabiat Bilgisi, Fizik ve Kimya derslerinin hepsini okutabilecek öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır. Ancak, alınan olumsuz sonuçlar yüzünden, bu uygulamanın uzun sürmediği ve 1949-50 öğretim yılından itibaren "Toplu Dersler" bölümünün, Fen ve Edebiyat bölümlerine ayrıldığı görülmektedir (Çakıroğlu, 1988: 450-451). Aynı yıl tüm bölümlerin süresi üç yıl olmuş ve okulda "Gazi Eğitim Enstitüsü" (GEE) adını almıştır. 1952-53 yılında bir "Özel Eğitim" bölümü kurulduysa da iki yıl sonra kapatılarak, görevini Pedagoji bölümü üstlenmiştir.

Ortaokul öğretmeni açığı 1940'larda çok ciddi bir durum almıştır. Bu açığı kapatmak amacıyla öğretmen yetiştiren kurumların sayısının arttırılmasına karar verilmiş ve 1946 yılından itibaren Balıkesir Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu ile İstanbul ve İzmir Kız

Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bunu 1958-59 öğretim yılında Bursa ve 1959-60'da İzmir Buca Eğitim Enstitüleri izlemiştir. Bu yeni okullar Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen dallarında çok sayıda öğretmen yetiştirmiştir (Başar, 1988: 466, 619, 625; Duman, 1988 a: 108-109; Oğuzkan, 1983: 607). Böylece çok partili dönemde beş eğitim enstitüsü açılmış, zamanla gelişen bu kurumlarda yeni bölümler de kurulmuştur.

Bu dönemde ortaöğretime öğretmen sağlayan başka kaynaklar da vardır: Örneğin üniversiteler.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren İstanbul Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakülteleri başta olmak üzere Ankara Üniversitesi'ne bağlı Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (1935) ile Fen Fakültesi (1943) lise ve dengi okullara Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Yabancı Diller gibi alan ve dallarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. 1949'da Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan İlahiyat Fakültesi ile 1959'da İstanbul'da açılan Yüksek İslam Enstitüsü ortaöğretim kurumlarına din bilgisi ve felsefe öğretmeni sağlamışlardır.

Cumhuriyet Dönemi'nde toplumsal yaşamımızın diğer kesimlerinde olduğu gibi, eğitimde de gelişmelere yön veren etkin güç, hükümetlerin izlediği politikalar olmuştur. Bu dönemde öğretmenlik mesleğinin gelişmesi, öğretmenlerin nitelik ve nicelik bakımından gereksinimi karşılayacak biçimde yetiştirilmeleri ve bunun için de öğretmen okullarının açılması yönünde önemli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Atatürk Dönemi'nde (1920-1938) öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi konusu üzerinde titizlikle durulmuştur. Atatürk'ün çeşitli söylev ve demeçleri, çıkarılan yasa ve yönetmelikler öğretmenlik mesleğinin giderek saygınlık kazanmasına ve nitelikli gençlerin öğretmenliğe yönelmesine neden olmuştur. Örneğin, 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlerle yaptığı konuşmada; "Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız ve yalnız zemin hazırladı... Hakiki zaferi siz kazanacak ve sürdüreceksiniz ve mutlaka başarılı olacaksınız. Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım, sizi izleyeceğiz ve sizin karşılaşacağınız engelleri kıracağız" demiştir (MECSB, 1984: 302). Yine 25 Ağustos 1924'te Ankara'da Muallimler Birliği toplantısında yaptığı konuşma herkesçe bilinmektedir: "Öğretmenler; yeni nesli, Cumhuriyetin fedâkar öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz ve yeni nesil sizin eseriniz

olacaktır. Eserin değeri, sizin beceriniz ve fedakârlığınızın derecesi ile orantılı olacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen ve bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister; yeni nesli bu nitelikte ve yetenekte yetiştirmek, sizin elinizdedir" (TİTE, 1952: 174).

Atatürk Döneminde çok sayıda nitelikli ortaöğretim öğretmeni yetiştirme sorununa köklü çözümler getirilememiştir. Nitekim 1934'ten itibaren öğretmen eksikliği yüzünden yükseköğretim mezunu olmayanlardan da yararlanılmış ve 1936'dan itibaren de iki-üç yıl başarı ile hizmet etmiş ilkökul öğretmenleri üç yarı yıllık eğitimle ortaöğretime atanmıştır (MEB, 1982 a: 16).

Alınan bu önlemlere karşın, orta dereceli okullardaki öğretmen gereksinimi karşılanamadığı için, 2624 sayılı ve 20.12.1934 tarihli "Orta Tahsil Mekteplerinde Yardımcı Muallim Çalıştırılması Hakkında Kanun" çıkarılmıştır. Böylece üç yıl için yardımcı öğretmen uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulama üçer yıl uzatmalarla 1951 yılına dek sürmüştür (Taşdemirci, 1984: 428).

Atatürk'ü yitirdikten sonra da, öğretmen yetiştirme konusuna önem verilmiştir. Nicelik sorununa çözüm aranırken aynı zamanda nitelikli öğretmen yetiştirme çabasına da girişilmiştir. 1940'larda ortaöğretim öğretmen yetiştirme konusunda bir takım gelişmeler olmuş ve ulusal eğitim sistemi içinde yerini almıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonunda, Türkiye'nin sosyal ve siyasal yaşamında köklü değişiklikler olmuştur. Dış politikadaki gelişmeler iç politikaya da yansımıştır. Boğazlar yüzünden Türk-Rus ilişkileri gerginleşmiştir. Bu nedenle, Rus tehdidi karşısında, Amerikan ve Batı yanlısı bir dış politika izlemekte ve Batı sistemi içinde yer almak için demokrasinin güçlendirilmesi çabaları gösterilmektedir. Hükümet programlarında, şûralarda vb. resmi belgelerde 1946'dan itibaren demokrasiden, demokratik hak ve özgürlükten söz edilmeye başlanmıştır. Nitekim 1946'da çıkarılan 4396 sayılı Üniversiteler Kanunu ile Türk Üniversitelerinin bilimsel ve yönetsel özerkliğe kavuşması, bunun bir göstergesidir. Yine ilk kez, bütün ulusal eğitim amaçları ve ilkeleri, her düzeydeki okullarda uygulanacak eğitim ile öğretimin amaç ve ilkeleri belirlenmiştir. Bütün ulusal eğitim kurumlarının amaçları ve dayandıkları eğitim-öğretim ilkeleri 1948 programı ile belirlenmiştir. Böylece bir eğitim sisteminin oluşturulmasına çalışılmıştır (Taşdemirci, 1984: 494).

Türkiye'ye 1924'ten 1960'a dek birçok yabancı uzman davet edilmiş ve çeşitli konularda raporlar sunmuşlardır. Bunlardan John Dewey (1924), genel eğitim sistemine ilişkin bir rapor hazırlamıştır (Aytaç, 1976: 94). Dewey Raporu, orta ve yüksek öğretmen okulu kurulması, öğretmenlerin terfi ve ekonomik durumlarını geliştirme vb. konulara ilişkin önerilerde bulunmuştur (1952: 14-17).

Özellikle 1950-1960 yıllarında ulusal eğitim ve kültürden söz edilmekle birlikte, Atatürk Döneminde olduğu gibi yabancı uzman stratejisi de sürdürülmüştür. Bu dönemde, Türkiye'nin isteği doğrultusunda Amerika Boston Üniversitesinden Psikolog William Kvaraceus (öğretmen yetiştirme) ve Profesör Dickerman (halk eğitimi) gönderilmiştir. Bu uzmanlar uzun süreli gezi, inceleme ve araştırma yapmışlar ve Türkiye'de buldukları sürece Ford ve Rockefeller Vakıflarınca desteklenmiştir. İncelemelerini birer rapor haline getirerek sunmuşlardır. Ayrıca Dickerman ve Kvaraceus Gazi Eğitim Enstitüsü (GEE)'nde öğretmen ve yönetici olarak da görev almışlardır (Taşdemirci, 1984: 543).

Çağrılan uzmanlar arasında yalnızca öğretmen yetiştirme konusunu ele alıp inceleyen ABD Oregon Öğretmen Koleji Rektörü Ord. Prof. Dr. Roben J. Maaske'dir. Zamanın Eğitim Bakanı Tefvik İleri'nin daveti üzerine, 1953 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarında çeşitli öğretmen okullarını ziyaret ederek yetkililerle görüşmeler yapan Maaske, Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda bir rapor hazırlamıştır (Başar, 1988: 561-562; Duman, 1988 a: 92-101; Taşdemirci, 1984: 545). Yine Maaske, çeşitli illerde öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri konularında 45 konferans vermiştir.

Maaske raporunda, öğretmen yetiştiren okulları, yönetim örgütü, öğrenci, personel hizmeti, öğretim kodrosu, bölümler, öğretim programı, öğrenci seçme, fiziksel kapasite ve araç-gereç yönünden ele alarak incelemiş ve bunlara ilişkin önerilerde bulunmuştur (1956: 37-89).

Bu raporların eğitim sistemimize bazı etkilerinin olduğuna ilişkin görüşler mevcuttur. Örneğin Dewey, öğretmenlerin ekonomik sorunlarını, "Türk eğitiminin temel problemi" olarak görmekte (Koçer, 1967: 87), Kühne (1925)'de öğretmenlerin çok az maaş almasını "büyük bir tehlike" olarak nitelendirmektedir. Bu görüşlerden sonra, Mustafa Necati'nin Bakanlığı döneminde (20.12.1925-01.01.1929) öğretmen maaşları arttırılmış ve öğretmenler nispeten rahatlamışlardır. Akyüz (1989: 457)'e göre,

uzmanların görüşleri ile bu maaş yükseltme arasında ilişki olabilir. Yine öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kişisel niteliklerin dikkate alınmasında, meslek derslerine ilişkin kitapların dilimize kazandırılmasında ve hizmetiçi eğitim merkezinin kurulmasında, Maaske'nin etkisi olabilir.

Ayrıca bu dönemde, Ege (1955), Orta Doğu (1957) ile Atatürk (1958) Üniversiteleri kurulmuştur.

MEB ile Ford Vakfı arasında yapılan görüşmeler sonucu, başta öğretmen yetiştirme konusu olmak üzere, ulusal eğitimin çeşitli sorunlarını inceleme çalışmaları, 1950'li yılların ortalarında başlatılmıştır. Nitekim Ford Vakfı eğitim uzmanlarının önerisiyle 1958'de Türkiye Eğitim Milli Komisyonu kurulmuştur. Eğitim sorunlarımıza yönelik çalışmalar yapmayı amaçlayan bu komisyon, 12 Türk bilim adamı ve eğitimcisinden oluşmuştur. Ford Vakfı ile yabancı eğitim uzmanlarının desteği ve yardımlarıyla yurt içi ve yurt dışı inceleme gezisini gerçekleştiren komisyon, inceleme sonuçlarını, "Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu" adı altında MEB'na sunmuştur. Ancak rapor, 1961'de yayınlanabilmiştir (Gedikoğlu, 1978: 125).

Öğretmen yetiştirmek için Türkiye'de alınan önlemlere paralel olarak, ülkemizde yetiştirilmesi güç ya da mümkün olmayan dallardaki öğretmen gereksinimini karşılamak için dışarıya öğrenci gönderildiği gibi dışarıdan öğretmen ya da uzman getirtilmiştir.

1950-1960 yılları arasında öğretmenlerin yetiştirilmesinde uyulması gereken özellikler belirlenmeye başlanmıştır. İlk, orta ve lise öğretmenleri ile diğer bütün meslek öğretmenlerinin eğitiminde, ulusal karakter ve pedagojik formasyona önem verilmiştir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için Avrupa ve Amerika'ya çeşitli bilgi, görgü ve ihtisas arttırma gezileri düzenlenmiştir. Ayrıca Batı dillerinden Öğretmen Meslek Kitapları adı altında bir dizi kitap tercüme edilmiştir (Taşdemirci, 1984: 558).

### c. 1960 ile 1982 Arasındaki Dönem

Türk ulusal eğitiminin bu dönemi, 1961 Anayasası'nı getiren 27 Mayıs 1960 devrimiyle başlamaktadır. "Atatürk Devrim ve İlkeleri" doğrultusunda, demokrasinin gereklerine uygun bir devlet düzeninin işletilmesi, hızlı ve planlı bir kalkınma ile Türk toplumunun çağdaş

uygarlık düzeyine ulaştırılması amaçlanmıştır. Bu dönemde, Anayasa doğrultusunda, Türk Ulusal Eğitiminin genel amaçları yeniden belirlenmiş, özellikle ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim ile yükseköğretimde birtakım yenilikler ve değişiklikler yapılmış, her düzey ve tipteki eğitim kurumlarının programları Atatürk İlke ve Devrimlerine uygun olarak düzenlenmiş, planlı ve bilinçli uygulamalara yönelinmiştir.

Bilindiği gibi bu dönemin iki temel özelliği vardır. Bunlardan birincisi kısa bir aradan sonra yeni bir anayasa ile çok partili siyasal yaşamın yeniden başlaması, ikincisi ise ulusal planlama kavramının ortaya çıkarak Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasıdır. Böylece eğitimi de içeren tüm sosyal, kültürel ve ekonomik etkinlikler beşer yıllık kalkınma planlarına bağlanmış, planda belirtilen amaç ve ilkelere göre uygulamaya çalışılmıştır. Özellikle toplumun insangücü gereksinimleriyle ilgili eğitim politikalarına ve eğitim sorunlarına ayrı bir önem verilmiştir (Duman, 1988 a: 122; MEB, 1982 a: 22; Oğuzkan, 1982: 42; Szyliowicz, 1983: 3-4).

Bu dönemde liselerle öğretmen yetiştiren İstanbul ve Ankara YÖO bulunmaktadır. Bunlardan İstanbul YÖO mezunlarını alırken, Ankara YÖO ilköğretmen okulu mezunlarını seçmektedir. YÖO öğrencileri, Edebiyat, İngilizce, Fransızca, Tarih, Coğrafya, Tabiiye, Matematik, Astro-nomi, Fizik, Kimya ve Eğitim Bilimleri alanlarında yetiştirilmektedir. Bu kurumlarda 1959-60 öğretim yılında öğrenci sayısı 197 iken, 1960-61'-de 463'tür (Baloglu, 1961: 8).

Ankara YÖO, 1960'tan itibaren fen kolunun yanı sıra, ilk kez edebiyat kolu için de aynı yöntemle öğrenci seçimine başlamıştır. Hazırlık sınıfını bitiren adayların edebiyat, felsefe, tarih ve coğrafya öğretmeni olmak üzere sınav sonucu DTCF'nin ilgili bölümlerine gittiklerini belirten Kavcar (1982: 200; 1988: 42), bu öğrencilerin yetiştirilme biçimlerini şöyle özetlemektedir: Okulun öğrencileri branş öğrenimlerini üniversitenin ilgili fakülte ve bölümlerinde, meslek derslerini ise YÖO'nda almaktadırlar. Her öğretim yılı başında okul müdürlüğü, ilgili fakülte yönetimleriyle de ilişki kurarak, her öğrenci için o yıl izleyeceği dersleri, vereceği sınavları ve yapacağı uygulamaları gösteren bir öğretim planı hazırlamakta ve öğrenciye imza karşılığı vermektedir. Öğrenciler bu planı, güz dönemi sınavlarına dek gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Son sınıfa gelince de, liselerde alanlarıyla ilgili derslerde en az 20 saatlik planlı, programlı ve zorunlu staj çalışmaları yaparak,

değişik sınıflarda ders de vererek mesleğe hazırlanmaktadır.

1959 yılında 52 öğretmen okulundan seçilerek Ankara'ya gelen 65 adayın, 61'i lise mezunu olarak A.Ü. Fen Fakültesine girmiş ve çoğunluğu 1963'de mezun olmuştur. Oysa bir yıl önceki mezun sayısı yalnızca 20'dir. Bu sayı 1964-65 öğretim yılında 102'ye ulaşmış ve bu tarihten sonra YÖO mezunlarının sayısında belirgin bir artış olmuştur. Normal dört yıllık öğrenimden sonra mezunlar, lise öğretmeni olarak yurdun her köşesine yayılmışlardır. Ancak bunda; öğrencilerin okula girerken verdikleri yüklenme ile kefillik senetlerinin etkisinin olduğu ve bu yüzden MEB emrinde zorunlu hizmete bağlı buldukları söylenebilir.

Yeni modelin uygulanmasında çok başarılı sonuçlar alınması üzerine, MEB, 1964 yılında İzmir'de de yalnızca Fen Koluna öğrenci alan bir YÖO açmıştır. Bu yıllardaki İstanbul YÖO'nun durumu ile ilgili olarak iki çelişkili görüş vardır. Kaya (1984: 207), İstanbul YÖO'nun yalnızca lise mezunlarını kabul etmesinden dolayı gelişemediğini, sembolik kaldığını belirtirken, Kavcar (1986: 40) da, Bakanlığın bu tarihsel okulu da Ankara modeline göre öğrenci seçmeye yönelttiğini dile getirmektedir. Ancak hangi görüş doğru olursa olsun, yeni YÖO modeli başarıya ulaşmış ve Cumhuriyetin ilk kırk yılında verilen 630 mezun sayısı, 1963-72 arasındaki on yıllık dönemde 2313'e yükselmiştir. Bu kurumlar, lise ve dengi okullar için Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Astronomi, Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Sanat Tarihi gibi alanlara öğretmen yetiştirmiştir.

Bununla birlikte, mezunlarının büyük çoğunluğu, akademik kariyere devam ettikleri için, liselerdeki öğretmen açığı ciddiyetini korumaya devam etmiştir. Sonraki yıllarda Bakanlık felsefe değiştirerek, YÖO öğrencilerini üniversitelere giriş sınavlarıyla almayı kararlaştırmıştır. Kaya (1984: 207) haklı olarak, bunun anlamının, "yüksek öğretmen okullarının kapılarını diğer fakültelere giremeyen lise mezunlarına açmak ve yetenekli ilkokul öğretmenlerinin ileri öğrenim olanaklarını sınırlamak" olduğunu söylemektedir.

Bakanlığın öğretmen yetiştirmedeki bu politikası, YÖO'nun işlevlerini yitirmesine neden olmuştur. Örneğin 1972-1973 öğretim yılında üç YÖO'nda toplam 1441 öğrenci varken (Karamuk, 1973: 151), 1973-1974 öğretim yılından sonra öğrenci sayılarında dikkati çekecek ölçüde bir azalma başlamış (Oğuzkan, 1983: 610) ve 1978-1979 öğretim yılında bu sayı 594'e kadar inmiştir (Kaya, 1984: 207).

Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) uyarınca 1974 yılında ilköğretmen okullarının, "Öğretmen Lisesi"'ne dönüştürülmesi sonucunda, 1974-1975 öğretim yılından sonra hazırlık sınıfı uygulamasına son verilmiştir. Geceleri yürütülen meslek derslerindeki düzensizlik, 1974-75'ten başlayarak öğretmen liseleri adı altında lise mezunu vermesi ve o yıllarda üniversitelerin formasyon vermeye başlamaları, daha sonra görülen iktidar ve tutum değişiklikleri, öğretmen sorununa yaklaşım biçimleri, yüksek öğretmen okullarını daha da yozlaştırmıştır. Anarşi ve terör olayları hızla tırmandıkça, bu saygın kurumlar da ağır yaralar almışlardır (Kavcar, 1982: 204; Akyüz, 1988: 429). Böylece günlük politikanın ve siyasal hesapların girdiği bu kurumlar artık okul olma özelliğini yitirdiği, kaynakların boşuna harcandığı, kontrolsüz bir havaya girdiği gibi gerçekçi görüşlerin MEB'nin denetim ve yönetim örgütlerinde ve kamuoyunda ağırlık kazanması üzerine MEB Müdürler Komisyonu'nun 04.08.1978 tarih ve 37 sayılı kararı ile yüksek öğretmen okullarına öğrenci alımı durdurulmuştur. Böylece bu kurumlar da tarihe karışmıştır.

YÖO programlarında, tüm öğretmen yetiştiren kurum programlarında olduğu gibi, düzenli meslek bilgileri, öğretim alanına ilişkin derin ve engin alan bilgisi ve genel kültür eğitimi (Çilenti, 1983: 207; Kavcar, 1982: 197; 1986: 33, Varış, 1973: 51; 1982: 270) verilmektedir. YÖO programlarında bu alanın dağılımı şöyledir: Genel kültür % 11.20, öğretmenlik meslek bilgisi % 13.90 ve alan bilgisi % 74.90'dır (MEB, 1982 a: 62). Büyükkaragöz (1988: 347)'e göre ise bu oranlar, sırasıyla % 17.2, % 14.1 ve % 68.7'dir. Kuşkusuz bu oranlar bölümden bölüme değiştiği için ortalama bir orandır.

Bu oranlar YÖO'nun programlarında yer almıştır. YÖO'nda verilen meslek dersleri şunlardır: Eğitime Giriş, Genel Öğretim Yöntemleri (Didaktik), Özel Öğretim Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Ruh Sağlığı, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Yönetimi ve Eğitim Sosyolojisi olmak üzere toplam 10 derstir. İstanbul Pedagoji Enstitüsü'nde ise toplam 12 ders okutulmaktadır. Bunlar Eğitime Giriş, Genel Öğretim Yöntemleri (Didaktik), Özel Öğretim Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Ruh Sağlığı, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Tarihi, Türk Milli Eğitim Teşkilatı, Rehberlik, Eğitim Psikolojisi ve bir tane de seçmeli dersten oluşmaktadır.

Eğitim tarihimizde kısa bir süre yer alan Deneme Yüksek Öğretmen

Okulu (DYÖÖ)'ndan da söz etmek gerekli görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Mayıs 1975'te, Ankara YÖÖ'nun kullanılmayan tesislerinde, "toplumumuzdaki çağdaş gelişmelerden doğan eğitim sorunlarına çağdaş yöntemlerle çözüm aramak" amacıyla, Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adı altında yeni bir öğretmen yetiştirme kurumu açmıştır. Bu kurum, fen alanında lisans düzeyinde, teknolojiye dayalı eğitim programları çerçevesinde öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır (Oğuzkan, 1983: 10). Ne var ki, Türkiye'de devlet adamlarının sorunlara bilimsel davranışlarla değil, duygusallıkla yaklaşma geleneğinin bir örneği daha verilerek, 1975 yılında kapatılmıştır (Kaya, 1984: 209; Özdiş, 1986: 25-31).

Ortaokullara öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerine gelince; bu dönemde Türkiye'de beş eğitim enstitüsü bulunmaktadır. Bunlardan Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde bütün bölümler (Fen, Edebiyat, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Müzik, Resim-İş, Pedagoji); İstanbul Çapa Eğitim Enstitüsü'nde Fen, Edebiyat, Fransızca ve İngilizce; Balıkesir, Bursa ve İzmir Eğitim Enstitülerinde ise yalnızca Fen ve Edebiyat bölümleri bulunmaktadır.

GEE'nün yabancı dil bölümlerinin öğrenim süreleri, 1963-1964 öğretim yılından itibaren, üç yıla çıkarılmıştır. Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Cumhuriyet döneminde, yalnız ortaokullara öğretmen yetiştirmekle kalmamış, yeni eğitim ve öğretim görüş ve yöntemlerinin de ülke düzeyinde yayılıp benimsenmesine hizmet etmiştir. Bunun yanı sıra, yeni açılan enstitülerin programlarının geliştirilmesinde öncülük ve öğretim üyelerinin sağlanmasında da kaynaklık etmiştir.

Eğitim enstitülerinde 1959-60'da 1739, 1960-61'de ise 2046 öğrenci eğitim görmüştür (Baloğlu, 1961: 8).

Fen bölümü; "Matematik" ve "Fen ve Tabiat Bilgisi", Edebiyat Bölümü de "Türkçe" ve "Sosyal Bilgiler" olmak üzere 1967-68 öğretim yılında yeniden ikiye ayrılmıştır. Bu tarihten itibaren de mevcut durumu korumuştur. Tüm bölümlerin süreleri, 1968-69 yılı başında, üç yıl olarak saptanmış ve çoğu bölümlerin programlarında genel kültür ve meslek derslerine eşit ağırlık verilmiştir (Celkan, 1989: 166; Oğuzkan, 1983: 608).

Yine 1974-75'de yalnızca GEE'nün süresi dört yıla çıkarılmış,

kredi ve sınıf geçme ilkesine dayalı bir program hazırlanmış ve bu statüye göre öğrenci alınmışsa da bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

Eğitim enstitülerinin sayısı 1960-61 öğretim yılında beş tane iken, 1977-78'de 18'e yükselmiştir. Aynı yıl Ankara Gazi, İzmir Buca, Balıkesir Necatibey, Diyarbakır, Konya Selçuk, Trabzon Fatih, Samsun Edirne ve Erzurum Kâzım Karabekir olmak üzere toplam dokuz eğitim enstitüsünün öğrenim süresi dört yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 1989: 428; Celkan, 1988: 88, Taşdemirci, 1984: 578, 592). Eğitim Enstitülerine 1978-79'dan itibaren Yüksek Öğretmen Okulu adı verilmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde düzenlenmiştir. Bu okulların sayısı 10 olmuş ve 16 bölüm halinde öğretim yapmıştır. Bu okulların adları şunlardır: Ankara Gazi, Balıkesir Necati, Bursa, Diyarbakır, Erzurum Kâzım Karabekir, İstanbul Atatürk, İzmir Buca, Konya Selçuk, Samsun ve Trabzon Fatih.

Bu kurumlar 20 Temmuz 1982'de Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek, mevcut ya da yeni kurulan üniversitelere bağlanmışlardır.

Eğitim enstitülerinin programlarında genel kültür bilgisi % 26.20, meslek bilgisi % 18.8 ve alan bilgisi % 55.32 oranında (MEB, 1982 b: 62) yer almıştır. Küçükahmet (1976: 25) ise bu oranları sırasıyla % 17.2, % 14,1 ve % 68.7 biçiminde göstermiştir. Aslında eğitim enstitülerinin programlarında standart noksanlığı görülmektedir. Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler bölümlerinde meslek dersleri üç yıl içinde 14 saat, Resim-İş bölümünde 22 saat, Beden Eğitimi bölümünde 32 saat, Tarım Bölümünde 17 saat ve Müzik bölümünde 10 saat yer almaktadır (Varış, 1973: 60). Bu kurumlarda okutulan dersler, Genel Öğretim Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Ruh Sağlığı, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi, Rehberlik ve Eğitim Psikolojisi olmak üzere toplam 7 derstir.

Eğitim enstitülerine giriş koşulları zaman içinde değişiklikler göstermiştir. Eğitim bölümü dışında öğretmen okulu ve lise mezunları bir süre aşamalı sınavlarla (test ve mülakat) alınmışlardır. Eğitim bölümüne girebilmek için ise, daima özel koşullar aranmıştır. Eğitim enstitülerinin son dönemlerinde, ÜSS ve ÜSYM sınavlarının sonuçlarına göre öğrenci alınmıştır. Resim-İş, Beden Eğitimi, Müzik ve Eğitim bölümleri ÜSS sınavından sonra özel yetenek sınavları yaparak öğrenci kabul

etmiştir. Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği bölümü için ayrıca üç yıl başarılı öğretmenlik yapma temel koşuldur.

Öğretmen yetiştiren diğer kaynak ve uygulamalar da vardır. Daha önceki dönemlerde olduğu gibi çeşitli üniversitelerin düzenledikleri öğretmenlik sertifikası, lisans tamamlama programları yolu ile orta öğretime çeşitli dallarda öğretmen sağlanmıştır. Bu dönemde bir çok yeni üniversitenin kurulmasıyla birlikte, öğretmen yetiştiren kaynaklar da çoğalmıştır. Yeni kurulan bu üniversiteler; Hacettepe (1967), Boğaziçi (1971), Cumhuriyet (1974), Fırat (1975), Ondokuz Mayıs (1975), Bursa (1975) ve Selçuk (1975) Üniversiteleridir. Bunlardan Ankara, Atatürk, Boğaziçi, Diyarbakır, Ege, Hacettepe, İnönü, İstanbul, Selçuk ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri ile Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İletişim Bilimleri Fakültesi, öğretmen olmak isteyen öğrenciler için programlar düzenleme yoluna gitmişlerdir. Ancak bu üniversitelerin açtığı öğretmenlik sertifikası programlarına yazılma koşulları üniversite ve fakültelere göre değişiklik göstermektedir. Küçükahmet (1976: 47)'in de belirttiği gibi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1965), EİTİA ve Hacettepe Üniversitesi belli bir kontenjana göre dışarıdan öğrenci kabul etmektedir. Oysa Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ile Orta Doğu Teknik, Boğaziçi, Atatürk, Ege ve İnönü Üniversiteleri yalnızca kendi öğrencilerine sertifika programına katılım olanağı vermektedir.

Yine ortaöğretim programlarında yer alan resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin öğretmen gereksinimlerinin karşılanmasında, İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu, Ankara Konservatuarı ile Gençlik ve Spor Akademilerinden de yararlanılmıştır. Ayrıca, din bilgisi, ahlak, felsefe dersleri öğretmenliği için de Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve sayıları yediyi bulan Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarına yer verilmiştir. Ancak öğretmen olarak atanabilmeleri için, bu mezunların, öğretmenlik sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir.

Üniversitelerde verilen öğretmenlik sertifikası programları arasında hem derslerin sayısı ve dağılımı hem de içeriği açısından oldukça önemli farklar vardır. Örneğin; DTCF, H.Ü.Eğitim Bölümü, ODTÜ Eğitim Bölümü, EİTİA ve A.Ü. Eğitim Fakültesi'nde açılan programlar

bu durumu yansıtmaktadır. DTCF'nde 9, Hacettepe Üniversitesi'nde 11, ODTÜ'de 10, A.Ü. Eğitim Fakültesi'nde 13 ve EİTİA'nda 15 ders verilmektedir (A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1977: 271-275; Varış, 1973: 60-62). Bu programlarda yer alan ortak dersler şunlardır: Eğitime Giriş, Özel Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme. Bundan başka, Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Yönetimi ve Eğitim Teknolojisi dersleri sertifika programının dördünde yer almaktadır. Oğuzkan (1983: 611)'a göre, bu farklılıkların nedenleri, öğretmenlik formasyonunun kazandırılması konusunda kurumsal görüş ayrılıkları ile öğretmen yetiştiren üniversite ve fakülteler arasında henüz bir koordinasyonun sağlanamamış olmasıdır.

Ayrıca öğretim uygulamasına ayrılan süre de kurumdan kuruma değişiklik göstermiş ve çoğunlukla gereken önem verilememiştir.

Üniversitelerdeki bu farklı uygulamalara son vermek ve sertifika programlarında birliktelik sağlamak amacıyla, MEB Talim ve Terbiye Dairesi tarafından 1979 ve 1980'de bir sertifika programı belirlenmiştir. Bu programda; Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri ve Rehberlik olmak üzere altısı zorunlu, ikisi seçmeli ders yer almaktadır. Toplam sekiz dersi kapsayan 21 kredilik dersin alınması ve orta öğretim kurumlarında üç haftalık bir öğretim uygulaması yapılması zorunludur. Söz konusu program, 1981-82 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yükseköğretim kurumlarına gönderilmiştir.

Öğretmen yetiştirme konusunda 1960-1982 Döneminde normal ve ciddi yetiştirme yolu dışında çeşitli uygulamalara da başvurulmuştur. Akyüz (1989: 430)'e göre bu uygulamalar, çabuk ve ucuz, bazen de siyasal amaçla öğretmen sağlama yolları olarak düşünüldüğü ve bulunduğu için, öğretmenlik mesleğine zarar vermiştir. Bu uygulamalar şunlardır:

**Vekil öğretmenler.-** 1960'lı yılların başında öğretmen açığını kapatmak amacıyla en az lise mezunu olan kişiler bir kurstan geçirilmiş ve "vekil" ya da "geçici" öğretmen olarak ortaöğretim kurumlarına atanmışlardır.

**Uzaktan eğitim yoluyla (mektupla) öğretmen yetiştirme.-** 1974'te, bütün lise mezunlarına yükseköğretim yaptırmayı amaçlayan dönemin hükümeti, uzaktan eğitim -mektupla öğretim- adı verilen bir uygulamaya gitmişlerdir. 1974-1975 öğretim yılında 40.000 öğrenci eğitim enstitüle-

rinin programlarına denk bir program izlemek üzere kayıtlarını yaptırmışlardır. Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Yabancı Diller gibi yetenek gerektiren dallar da dahil, çeşitli alanlarda öğretmen yetiştirmeye çalışılmıştır.

Bu uygulama için öğretim materyalleri hazırlanmış; iletişim, izleme, sınav ve değerlendirmeye ilişkin yeni yöntem ve ölçütler belirlenmiştir. Belli derslerden başarılı olan adaylar için çeşitli öğretmen okullarında yaz kursları ile uygulama çalışmaları düzenlenmiştir. Yoğun çabalara karşın bu girişim, beklenen sonucu vermemiştir. Çünkü daha çok yazın beş haftalık çalışmalar biçiminde yapılan bu program, üç yıl içinde toplam 15 hafta kadar öğretim yapabilmıştır. Oysa normal program uygulayan Eğitim Enstitülerinde bu süre üç yıl içinde toplam 72 haftadır. Böylece çalışma süresi bakımından, normal sürenin ancak % 20-25'ine ulaşılabilmıştır (Akyüz, 1989: 431; Büyükkaragöz, 1988: 345-346; Kaya, 1984: 399-401; Oğuzkan, 1983: 619; Duman, 1988 a: 187). Bunun yanı sıra meslek çevreleri ile kamuoyunda yoğun eleştirilere konu olan mektupla öğretim uygulaması, 1975-1976 öğretim yılında kayıtlı öğrencilerin Eğitim Enstitülerinin devamlı öğrencileri durumuna getirilmesiyle sona ermiştir.

**Hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme.**- 1975'ten sonra özellikle Eğitim Enstitülerinde siyasal ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle normal öğretim sürdürülemedi ve binlerce öğrenci okullarına devam edememiştir. 1978'de bu duruma "hızlandırılmış programla" çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Normal öğretim süresinin ancak % 25-50'si kadar bir süre çalışma yapılabilmiş, özel öğretim uygulamaları ve seminerler ya hiç ya da sağlıklı bir biçimde yapılamamıştır. Böylece onbinlerce gence öğretmenlik diploması verilmiş ve bu uygulama öğretmenlik mesleğini daha da yıpratmıştır (Akyüz, 1989: 431-432; Büyükkaragöz, 1988: 346).

MEGSB'nın üst düzeydeki bir yetkilisi; Birinci Milli Eğitim Sempozyumu'nda yaptığı konuşmada, 70.557 öğrencinin hızlandırılmış programdan geçerek; 42.141 öğrencinin hiçbir eğitim görmeden yalnızca sınavlara katılarak; 15.000 öğrencinin de mektupla öğretimden mezun olduğunu, böylece yaklaşık 120.000 öğretmenin yeterli eğitim almadan öğretmenler ordusuna katıldığını açıklamıştır (Duman, 1988 a: 188; Açıkalın, 1987: 252-253; Anamur, 1988: 102).

**Ücretli öğretmenlik.-** Orta öğretim kurumlarında çeşitli nedenlerle boş geçen derslerin doldurulması için başvuru yollarından birisi de, ücretli öğretmenlerden yararlanmak olmuştur. Bu gibi öğretmenlere, haftada okuttukları ders sayısına göre belli bir ücret ödenir. Ücretli öğretmenlerin bir pedagojik formasyondan geçmiş olması koşulu aranmaz. Bu uygulama günümüzde de sürmektedir.

Yine bu dönemde; "Milli Birlik" yönetimi, devrimi izleyen ilk günlerden itibaren "eğitim ve kültür seferberliği" sloganı ile eğitim kurulları oluşturmuş, araştırmalar ve incelemeler yaptırmaya başlamış; Eğitim Milli Komisyonunun hazırladığı raporu yayınlamıştır. Bu raporda ortaöğretime öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ile yüksek öğretmen okullarının durumlarına ilişkin bilgi verilerek sorunları belirtilmekte ve çözüm önerileri getirilmektedir (MEB, 1961: 72-83; Szyliowicz, 1973: 336-337).

Bu rapor yayınlandıktan sonra, MEB'nda kurulan "Eğitim Planı Hazırlığı ile Görevli Komisyon" tarafından incelenerek yeni raporlar hazırlanmıştır. Ayrıca her iki komisyonun önerileri, MEB'nda kurulacak bir planlama kurulunda gözden geçirildikten sonra, MEŞ'nın inceleme ve onayına sunulmasına karar verilmiştir. Bu karar üzerine 19 Aralık 1960 tarihli Bakanlık onayı ile "Milli Eğitim Planlama Kurulu" kurulmuş ve 29 Ocak 1961'de çalışmalarına başlamıştır (Duman, 1988 a: 128; Gedikoğlu, 1978: 149). "Eğitim Planı Hazırlığı ile Görevli Komisyon", ortaöğretim öğretmenlerinin mevcut durumlarını belirterek, iyileştirilmesi konusunda öneriler getirmektedir.

Milli Eğitim Planlama Kurulu ise 29 Ocak 1961'de çalışmalara başlamış ve komisyonlar oluşturmuştur. Bunlardan birisi olan "Öğretmen Yetiştirme Komisyonu" bu konuda bir rapor ve plan hazırlamıştır. "Öğretmen Yetiştirme Komisyonu Raporu ve On Yıllık Plan" adıyla yayınlanan bu raporda, ortaöğretime öğretmen yetiştirme sorunu kapsamlı bir biçimde ele alınarak, önce bir durum değerlendirilmesi yapılmış, sonra sorunun nicelik ve nitelik yönlerine ilişkin çözüm yolları getirilmiştir (MEB, 1961: 53-100).

Türkiye'de 1960'lara gelinceye dek öğretmen yetiştirme konusunda gösterilen çabalar, bu dönemden sonra planlı bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BBYKP) ile birlikte 1963-1967 yılları için gerekli olan öğretmen gereksiniminin belirlenmesi

sorunu ele alınmıştır. BBYKP'nda öğretmen yetiştiren kurumların geliştirilmesine öncelik verilmesi, bunların da ülkenin imkan ve gereksinimlerine dayanan bir sistem içinde kurulup işletilmesi, öğretmen yetiştirmeye hız verilmesi; öğretmenliğin çekici duruma getirilmesi, mevcut hukuksal ve parasal engellerin giderilmesi, ek ders ücretlerinin arttırılması, öğretmen açığının kapatılmasına öncelik verilmesi, gerektiğinde alışılmış kuralların dışında öğretmen bulma yollarının aranması, liselerde büyük olan öğretmen açığının kapanabilmesi için parasal, yönetsel ve sosyal önlemler alınacağı ve üniversiteyi bitirenlerin bu alanda kullanılabilmesinin sağlanacağı öngörülmüştür (DPT, 1963: 458-459; Gedikoğlu, 1978: 154-155; Gerger, 1986: 6-7).

Açıkalin (1980: 17)'ın da belirttiği gibi alınan önlemler ve yapılan çalışmalarla öğretmen sorununun sayısal yönü düzeltilmiştir.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972) ise öğretmenlerin yurtiçine dağılımının yetersiz olmasının ve meslekten olmayan elemanlardan yararlanılmasının eğitimin niteliğini bozduğunu ifade etmektedir. Yine liselerde verim ve niteliğin düşük olması, bina ve öğretmen yetersizliğine bağlanmaktadır. Bu planda, özellikle programlar ve hizmetiçi eğitim konularına önem verilmiştir. Buna göre, "her kademedeki, bütün eğitim kurumlarının eğitim programları, eğitim sistemi içinde bu kurumdan beklenen fonksiyonu, yukarı eğitim kademelerine arz ve bu kademede yetişenlerin ekonomik ve sosyal gelişmeye yeterli nitelikte katılmalarını sağlama bakımından devamlı olarak değerlendirilecek ve geliştirilecektir. Bu programlara ışık tutan araştırma ve bilimsel gelişmeler izlenecektir. Öğretmen yetiştirmede ve hizmetiçi eğitimde bu hususlar özellikle gözetilecektir. Bütün kademelerde ders programları arasında, tek bir eğitim anlayışına uygun olarak, birlik sağlanacaktır (DPT, 1967: 158-161).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öğretmen sayıları artmakla birlikte, bazı kademelerde yeterli sayılara ulaşamamış, öğretmenlerin bölgelerarası dengeli dağılımı, yeni gereksinimlere cevap verecek hizmetiçi eğitimleri sağlanamamış ve belli dallar için hızla öğretmen yetiştirecek esnek bir sistem bulunamamıştır (DPT, 1973: 715).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977) döneminde, bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi için eğitim program ve yöntemlerinin sürekli geliştirilmesi, öğrenci/öğretmen ve öğrenci/ders-

lik oranlarının modern standartlara ulaştırılması için yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi ve bunun için gerekli fiziksel yatırımın yapılması sağlanacaktır. Ayrıca yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme sistemi içinde, temel eğitimin gerektirdiği nitelik ve nicelikte dal öğretmeni yetiştirmek üzere önlemler alınması planlanmıştır (DPT, 1973: 718, 743, 763).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın değerlendirilmesi aşağıdaki biçimde olmuştur. Bu plan döneminde, ortaokullarda öğretmen sorunu gerek nitel gerekse nicel yönleriyle çözülememiştir. Dengesiz öğretmen dağılımı, birkaç öğretmenli ortaokullara lise kısmının da açılması, öğretimin niteliğini düşürmüştür. Programsız açılan okullar nedeniyle artan ikili öğretim, nitelik ve dağılım yönünden öğretmen dengesizliği, öğretmen açığının bazı illerde dikkat çekici boyutlara ulaşması, öğretmenin niteliğinde bölgelerarası ve aynı bölgede kır-kent arasında farklılaşmaya yol açmıştır.

Öğretmenlerin istihdam koşulları, ekonomik, sosyal ve siyasal güvence noksanlığı, giderek öğretmen mesleğine katılımı, dolayısıyla niteliği etkilemiştir. Her kademedeki esasen yetersiz sayıda olan öğretmenlerin bölgelerarası ve kır-kent arasında dengesiz dağılımı, geri kalmış yörelerde ve kırsal bölgelerde eğitimin standartlarının daha da düşmesine yol açmıştır. Özetle, öğretmenlerin sayısı ve nitelik yönünden yetersizliği Üçüncü Plan döneminde de devam etmiş, verilen bilgiler yükseköğretim için yeterli düzeyde olmamıştır (DPT, 1979: 433, 437,439).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)'nda gerçekleştirilmesi öngörülen amaçlar şunlardır: Tüm öğretmenlerin yükseköğrenim kurumlarında yetiştirilmesi esastır. Eğitim enstitülerinde oluşturulan kapasite dikkate alınarak, esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilecektir. Öğretmenlerin eğitim sürecine daha verimli bir biçimde katkıda bulunabilmelerini sağlamak, öğretmenlik mesleğine katılımı özendirme amacıyla istihdam koşullarının iyileştirilmesi ve özellikle mesleki bilgi birikimlerini sürekli olarak yenileyebilmeleri sağlanacaktır (DPT, 1979: 458).

Bu dönemde, mutlaka söz edilmesi gereken bir yasa çıkarılmıştır. Bu yasa, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" (METK)'dur ve Türk milli eğitiminin amaçlarını, temel ilkelerini, Türk milli eğitim sisteminin genel yapısını (okulöncesi, ilköğretim, ortaög-

retim, yükseköğretim, yaygın eğitim), öğretmenlik mesleği, okul binaları ve tesisleri, araç ve gereçleri, eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklar bölümlerini içermektedir.

Bu yasada öğretmenlik; "devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır (Madde 43). Yine aynı madde, öğretmen adaylarının genel kültür, özel alan ile pedagojik formasyon eğitimi alması ve yüksek öğrenimli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu dönemin sonlarına doğru, 1968'li yıllarda kıvılcımlanan ve 1980'de doruğa ulaşan öğrenci olayları, siyasal ve ideolojik bir çatışmaya dönüşerek tüm Türkiye'yi kana boyamıştır. Kaya (1984: 347)'ya göre, sorunlarla dolu bir eğitim sistemi; sevgi ve saygı içinde birlikte yaşama, farklı düşünceleri hoşgörülle karşılama, sorunları kaba kuvvetle değil özgür tartışmayla çözümlenme alışkanlıklarını gençlere kazandıramayan öğretmenler, ana-babalar; sosyal ve ekonomik sorunlara gerçekçi çözümlerle yaklaşamayan tutarsız politikacılar bu ortamın yaratılmasında sorumluluk taşımaktadır. Gerçekten de, belirtilen faktörler, 12 Eylül 1980 harekâtını hazırlamıştır. Sonunda; Türk Silahlı Kuvvetleri:

"Türk milletinin hakkı olan refah ve mutluluğu, vatan ve milletin bütünlüğünü ve gittikçe etkisi azaltılmaya çalışılan Atatürk ilkelerine güç ve işlerlik kazandırmak, kendi kendini kontrol edemeyen demokrasiyi sağlam temeller üzerine oturtmak, kaybolan devlet otoritesini yeniden tesis etmek için yönetime el koymak zorunda kalmıştır (Kaya, 1984: 353)".

Böylece Türk siyasal ve eğitim yaşamında yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde eğitim yaşamında yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde eğitim alanındaki en önemli reform hareketi, 6 Kasım 1981'de yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun çıkarılması olmuştur. Yükseköğretim Kanunu (YÖK), bütün yükseköğretim kurumlarını üniversite çatısı altında toplamıştır.

Bu dönem, özellikle siyasal açıdan çalkantılarla geçmiştir. 1960 Devrimi, 12 Mart Muhtırası ve sonunda 12 Eylül 1980 Harekâtı'nın gerçekleşmesi, siyasal istikrarsızlıklar ve bunların eğitim kurumlarına yansımaları sonuçlanmıştır. Bütün bunlar, özellikle öğretmen yetiştiren kurumları etkilemiştir. İnsan yetiştiren en etkili kitle olan öğretmenleri her zaman politize etme gereği duyan, siyasal beklenti ve çıkarları

için nesilleri harcamayı göze alanlar, öğretmen yetiştiren kurumların tümüyle laçkalaşmasına ve sonunda niteliğini yitirmesine neden olmuşlardır. Nitekim 1980 Harekâtı'nın kökeninde siyasal ve ideolojik çatışmalar ile can güvenliğinden yoksunluk yatmaktadır. Her iki askeri müdahalede de tüm eğitim sisteminin Atatürkçü çizgide bütünleştirilmesi girişim ve çabaları görülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesinin ise bir nitelik arayışından kaynaklandığı söylenebilir.

#### d. 1980 Sonrası Dönem ve Günümüzdeki Durum

METK ile her düzeyde öğretmenin yükseköğretim kurumlarından mezun olması koşulu getirilmiştir. Bunun da altında, gittikçe karmaşık bir durum alan modern bir dünyada, belirli uzmanlık alanları için daha çok disiplinli, yaratıcı, sağlam yargı ve geniş bir sosyal anlayış gibi nitelikleri olan bireylerin yeterli bir yükseköğrenim sürecinden geçerek yetiştirilmeleri gereği görüşü yatmaktadır. Gerçekte; yükseköğretim kurumları, toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insangücü yetiştirme, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlama yanında ülke sorunlarına çözüm yolları önerme ile de yükümlü kurumlardır. Bu kurumlar, bu temel işlevlerini yerine getirirken, eğitim sisteminin bir parçası olarak toplumların ekonomik ve sosyal sistemleri ile etkileşim halindedir (Korkut, 1984: 1).

Ülkemizde, üniversite, genel anlamda ortaöğretim düzeyinden sonraki düzeyde eğitimin başlıca işlevi olan kültürün yenileşmesini ve bir nesilden diğer nesile aktarılmasını sağlama, gençleri bazı mesleklere hazırlama, bilimsel araştırmalarda bulunma ve toplum sorunlarının çözümlenmesine yardımcı olma görevini üstlenen yükseköğretim kurumlarıdır (Meray, 1971: 13-14).

Türkiye'de yükseköğretim 1981 ve 1982 yıllarında önemli yapısal ve sayısal gelişmeler göstermiştir. Bütünleştirici bir yasa olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (YÖK), Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet örgütüne bağlı yükseköğretim dışındaki tüm yükseköğretim kurumlarını üniversiteler çatısı altında toplamıştır (Resmî Gazete, 1981: 1-12). Bunu 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname izlemiştir. 20 Temmuz 1982'de yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı"na ilişkin 41 sayılı kararname ile 2547 sayılı yasanın "yükseköğretimi bir bütünlük içinde düzenleme" amacı, uygulamaya dönüştürülmüştür. Böylece 13 DMMA, 6 İTİA,

20 yüksek öğretmen okulu, 16 eğitim enstitüsü, 7 yüksek İslam enstitüsü, 49 meslek yüksekokulu ve 17 yabancı diller yüksekokulu YÖK çatısı altında toplanmıştır. Yine 28 Mart 1983'te, 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname'yi değiştirerek kabul eden 2809 sayılı yasa ile, yükseköğretim kurumları, 27 üniversiteye bağlı, 183 fakülte, 134 yüksekokul ve 104 enstitü olarak örgütlenmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumların tümü üniversite bünyesine alınmıştır. Turgut (1987: 1)'a göre, lisans düzeyinde 52 tür öğretmenlik programı uygulanmaktadır. Bu programlar 21 Eğitim Fakültesinde yürütülmektedir.

Bilindiği gibi, YÖK öncesinde öğretmen yetiştiren kurumlar MEB'na bağlı olarak hizmet vermişlerdir. Ancak, gerek süre, gerekse programlar ve içerik olarak günün gereksinimlerine cevap vermekten çok uzak olan bu kurumlarda, 1970'lerden sonra niteliği daha da düşüren uygulamalara geçildiği görülmüştür. Terör boyutlarına ulaşan, toplumsal, ekonomik ve siyasal olayların yaşandığı 1970-80 yılları arasındaki bunalımlı dönemin, öğretmen yetiştiren kurumlar üzerindeki olumsuz etkileri, MEB'nın Cumhuriyetten bu yana üstlendiği öğretmen yetiştirme işlevini, üniversiteye devretmesinde önemli etkenlerden birisi olmuştur. Ancak Açıkalın (1987: 251)'ın da belirttiği üzere, öğretmen yetiştirme görevinin üniversiteye devredilmesini, salt yaşanan bunalımlı dönem sonucu alınmış bir karar olarak açıklamak yanıltıcı olabilir. Bu dönem, aynı zamanda topluma öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin yeterliklerini yoğun bir biçimde tartıştığı ve eleştirildiği bir evredir. Üniversitenin özerk ve bilimsel ortamında genel kültürü, alan/dal bilgisi, öğretmenlik becerisi daha üst düzeyde öğretmenlerin yetiştirilmesi, çalışmakta olan öğretmen ile yöneticilerin üniversite kurumlarında sürekli eğitilerek geliştirilmeleri ve mesleğe uyumlarının sağlanması, özellikle eğitimciler açısından özlem düzeyine ulaşmıştır. Ayrıca 1980'lerden hemen önce binlerce eğitim enstitüsü öğrencisine, okullarını bitirmeden, siyasal nedenlerle diploma verildiği biçiminde bir skandal da (Akyüz, 1985: 396) 1982'de ortaya çıkarılmıştır. İşte tüm bunları önleyebilmek, günün gerektirdiği çağdaş, aydın ve nitelikli bireyleri yetiştirebilmek amacı ve beklentisiyle, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredilmiştir. Halkoyuyla kabul edilen 1982 Anayasasınının 130, 131 ve 132. maddeleri yükseköğretimi düzenlemektedir (Yalçın, 1982: 275, 278).

Bu günkü duruma geçmeden önce, Milli Eğitim Şûraları ile Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planından da söz edilecektir.

Cumhuriyet Hükümetleri, eğitim sorunlarını düzenli aralıklarla ele alıp işleyen bir organı oluşturmayı gerekli görmüşlerdir. Bu nedenle, 2287 sayılı yasa ile 1933 yılında Milli Eğitim Şûrası oluşturulmuştur (Karumuk, 1973: 92-93; Özalp ve Ataüenal, 1983: 116). Milli Eğitim Şûraları, eğitim sisteminin düzenlenmesine ve zaman içinde yenilenmesine ilişkin önemli girişim ve katkılarda bulunmuştur. Ne var ki, alınan kararların uygulamaya dönüştürülebilmesi birtakım olanak ve koşullara bağlı olmuştur. Bu yüzden, her zaman ve hemen uygulamaya konulamamıştır. Yine de, Şûraların, eğitimin bütünüyle ele alınmasında, tartışılmasında, konuların meslek ve kamuoyuna benimsetilmesinde ve uygulayıcılara yol gösterilmesinde büyük ölçüde katkıları olmuştur (Özalp ve Ataüenal, 1983: 116; 1977: 109).

Değişik tarihlerde toplanan Eğitim Şûralarında, öğretmen eğitimi konusu sık sık gündeme getirilmiş, beliren yeni gereksinimler ve sorunlar karşısında çeşitli görüşler ileri sürülmüş, birtakım önlemler alınması tavsiye edilmiş ve uygulamak üzere bazı önerilerde bulunulmuştur. Bütün bu görüşler, tavsiyeler ve öneriler zaman içinde öğretmen eğitimi politikalarını etkilemiş, bu kurumların gerek örgüt, gerek programların da değişmelere neden olmuştur (Oğuzkan, 1983: 601).

Bunlardan, salt öğretmen eğitimini ele alan Onbirinci Milli Eğitim Şûrasından söz etmek gerekli görülmüştür.

Onbirinci Milli Eğitim Şûrası, "Milli Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları" konusunu incelemek üzere 8-11 Haziran 1982 günlerinde toplanmıştır. Bu Şûrada, öğretmen yetiştirmenin dünü ile bugünü incelenmiş, sorunları saptanmış, yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirilerek öneriler getirilmiştir. Ayrıca eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmenlerin ve uzmanların hizmetiçi eğitimi, öğretmen sorunları ve çözüm önerileri ile öğretmen eğitiminin gelişimi üzerinde de durulmuş ve "Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması"'nın sonuçları sunulmuştur.

Bu şûrada alınan kararların büyük bir çoğunluğu uygulamaya dönüştürülmüştür.

Beş Yıllık Kalkınma Planlarına gelince; Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planındaki amaçlara tümüyle ulaşamamıştır. Öğretmen yetiştirme işleri Üniversitelere devredilerek tüm öğretmenlerin "yükseköğretimli" olması sağlanacaktır. Ancak bu karar 1983'ten sonra uygulamaya

dönüştürülmüştür. Diğer sorunlar, Beşinci Plan dönemine aynen aktarılmışlardır.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)'nda da, diğer planlarda olduğu gibi, öğretmen yetiştirme konusuna ağırlık verileceği ve sayısal gelişme yanında, niteliğin yükseltilmesi çalışmalarının sürdürüleceği ifade edilmektedir (DPT, 1984: 140; Resmi Gazete, 1984: 95). Ayrıca seçmeli ve kademeli olarak yabancı dile ağırlık kazandırılması ve öğretmen gereksiniminin karşılanması için gereken önlemlerin alınacağı da belirtilmektedir.

Bu bölümde Türkiye'de halen uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemi; öğrenci seçimi, eğitim programları staj-uygulama boyutunda incelenecektir.

### Öğrenci Seçimi

Türkiye'de tüm üniversite ve yüksekokullara öğrenci seçimi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan sınavlarla gerçekleştirilir. Başvuran öğrenci, ortaöğretim başarı notlarına, yükseköğretim programlarını tercihlerine, bu programların kontenjanları ile koşullarına ve sınavlarda aldıkları puanlara göre seçilir. Ortaöğretim kurumlarını birincilikle bitiren adaylar ise, yükseköğretim kurumlarında ayrılacak kontenjanlara, tercih ve puanları gözönünde tutularak yerleştirilir. Bu adaylar, en az 11 yıllık örgün eğitim görmek zorundadır.

Bir mesleğe yönelik programlar uygulayan liselerin, örneğin öğretmen liseleri mezunlarının aynı alanda bir yükseköğretim kurumuna girerken, başarı notları ayrıca saptanan bir katsayı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilerek, giriş sınavı puanlarına eklenir. Yine belli sanat dallarında üstün yeteneği olan öğrenciler, ilgili dalda eğitim yapmak koşuluyla, yukarıda ifade edilen esaslar içerisinde belirlenen özel yöntemlerle yükseköğretim kurumlarına alınabilirler (ÖSYM, 1989: 11).

1950'lerden önce yükseköğretim programlarına öğrenci seçimi sorun yaratmamıştır. O dönemlerde, her lise öğrencisi mezuniyet sınavlarına ek olarak MEB'nin gözetiminde bir olgunluk sınavına girmiştir. Bir programa mevcut kapasitenin üstünde başvuru olduğunda, genellikle olgunluk sınavlarında alınan sonuçlar seçme ölçütü olarak kullanılmıştır (ÖSYM, 1988 a: 1-3; Mıhçıoğlu, 1969). Ancak zamanla öğrenci sayısı-

nın kapasitenin üstünde bir artış göstermesi, yükseköğretim kurumlarının sınavla öğrenci seçmeye zorlamıştır. Yükseköğretim kurumlarına giriş sınavı 1964-65 öğretim yılından itibaren kısmen merkezileşmiştir. Çünkü adaylar, bireysel olarak yükseköğretim kurumlarına başvurmak zorundadır. Ayrıca bazı akademilerin yanı sıra, İTÜ, ODTÜ ve MEB'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar kendi öğrenci seçme sistemlerini kullanmışlardır. Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) 1974'te kurularak, merkezi öğrenci seçme sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da 1978 yılından itibaren bu sisteme dahil edilmiştir. Bu merkez 1981'de YÖK'e bağlanmış ve adı da Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 1981: 7). Aynı yıl iki aşamalı bir sınav uygulamaya konmuş ve adayların lise not ortalaması, birleşik sonuçların hesaplanmasında dikkate alınmıştır.

ÖSYM 1987 yılında birinci aşama sınavını iki amaca hizmet edecek biçimde düzenlemiştir: İkinci aşamaya girecek öğrencileri saptamak ve birinci aşama sonuçlarına göre yükseköğretim programlarına öğrenci kabul eden kurumlara, adayları yerleştirmek. Özel yetenek gerektiren yükseköğretim kurumları, seçimlerini birinci aşama sonuçlarına göre yaparlar. Ayrıca özel yetenek ve becerileri ölçmek üzere kendi ölçütlerini kullanırlar. Bu kurumlar; güzel sanatlar (resim, müzik, vb.), beden eğitimi ve spor, endüstriyel sanatlar eğitimi veren okullardır.

Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına 1974'te 229.906, 1978'de 466.963, 1980'de 408.573, 1984'te 436.175, 1986'da 503.673, 1987'de 628.234 ve 1988'de de 693.437 (ÖSYM, 1988 a: 4) öğrenci başvurmuştur. Bu sınavlar şöyle gerçekleşmektedir: Birinci aşama sınavına girebilmek için ortaöğretimi bitirmiş ya da son sınıf öğrencisi olmak gerekir. Bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı ya da bu kurumlardan mezun olanlar da bu sınavlara girebilme hakkına sahiptir. Adaylar, başvuru formlarına lisedeki son iki yılın not ortalamasını, birinci, ikinci ya da her iki sınava girme durumlarını belirtmek durumundadır.

Birinci aşama sınavında üç bölümden oluşan bir test verilir. Bu üç bölümlü testin ilki, adayların sözel, ikincisi de sayısal yeteneklerini ölçmeyi amaçlar; üçüncü bölüm ise yabancı dil (İngilizce, Fransızca, Almanca) bilgisini ölçmek için düzenlenmiştir. Bu test, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler, Matematik, Fen Bilimleri ile Yabancı Dil sorularını içerir.

Birinci aşama sınavı genellikle tüm ülkede Nisan'da yapılır. 1987'de de 67 il merkezi ile Lefkoşa'da aynı gün ve saatte bir tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Tüm adaylar üç saatlik sürede 182 çoktan seçmeli test sorularını cevaplamışlardır. Sınav kağıtlarının dağıtımı ve toplanması özel kuryelerle yapılmıştır. Aynı işlemler 1988'de de uygulanmıştır.

Değerlendirilen birinci aşama sonuçları adaylara gönderilir. Aday, özel yetenek ve beceri isteyen bölümler ile birinci aşama sınavıyla öğrenci alan (AÖF) gibi kurumlara girmek isterse, ilan edilen kayıt süresinde başvurarak gerekli işlemleri yapar.

İkinci aşama sınavına, ancak birinci aşama sınavını kazananlar girebilir. Seçme ve yerleştirme amaçına hizmet eden ikinci aşama sınavında, adaylara Fen Bilimleri, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler ile Yabancı Dil alanlarına ilişkin sorular yöneltilir. Sınavın ikinci aşamasında kullanılan sözel, sayısal ve yabancı dil testleri, adayların ilgili alanlardaki birikim ve başarı düzeylerini ölçmek üzere hazırlanır.

Sınavın ikinci aşaması, Haziran'ın ikinci yarısında, tüm ülkede, 38 il merkezinde yapılır. Bu sınav, tek oturumda ve Türkiye'nin her yerinde aynı gün ve saatte uygulanır. Her testte 50 ile 75 soru sorulur ve bunların üçbuçuk saatte cevaplandırılması istenir. Sınav kağıtlarının dağıtımı ve toplanması yine özel kuryelerce yapılır.

Türkiye'deki 29 üniversitenin tüm lisans programları ikinci aşama sınavıyla öğrenci seçer. Adaylar en fazla 24 program seçebilir.

Türkiye'de üniversiteye giriş, büyük bir yarış gerektirdiği için, adayların büyük bir bölümü sınavlardan çok önce üniversite sınavlarına hazırlayan özel dersanelere gider. Dersane sayısı 1983'de 174 iken, bu rakam 1985'de 315'e, 1987'de 534 ve 1988'de de 662'ye (Duman, 1987: 30) ulaşmıştır. Hafta sonları ve sörmestr tatilinde yoğun bir eğitim gören bu öğrenciler, günde yaklaşık iki-üç saatlerini özel dersanelerde geçirmektedir.

Türkiye'de ortaöğretim dili çoğunlukla Türkçe'dir. Boğaziçi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik ve Gaziantep Üniversiteleri ile tek özel üniversite olan Bilkent Üniversitesinin öğretim dili İngilizcedir.

Yükseköğretim parasızdır ancak öğrencilerden belirli oranlarda harç alınır. Öğretim alanına göre, bu miktar, farklılaşmaktadır. Ayrıca özel Bilkent Üniversitesi'nde öğretim oldukça pahalıdır.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara da, adaylar öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları sonuçlarına göre alınır. Ancak mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ile ilkökul öğretmeni yetiştirilen eğitim yüksekokulları ve özel yetenek ile beceri gerektiren resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenliği programlarına birinci aşama sonuçlarına göre öğrenci seçilir. Bunun dışında kalan alanlara öğrenci seçimi, ikinci aşama sınavı sonuçlarına göre yapılır. Öğrenci seçiminde bilişsel davranışları ölçen objektif testler dışında bir ölçüm aracı ayrıca kullanılmaz.

#### Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Eğitim Programları

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar: a) üniversitelerin eğitim fakülteleri ve bölümleri ile b) diğer fakültelerdir. Buna göre iki tür eğitim programı vardır: Diploma ya götüren programlar ve sertifika programları. Aşağıdaki paragraflarda öğretmen yetiştiren kurumlar ile programları biraz daha ayrıntılı olarak verilmektedir.

##### a) Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Programları

Ülkemizdeki 29 üniversitenin 21'inde Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Bunlardan 17'si genel ortaöğretim kurumlarına, diğerleri ise mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmektedir. Adaylar 4 yıllık eğitim fakültelerini bitirmek zorundadır. Tablo 16 Türkiye'de bulunan üniversitelerin eğitim fakülteleri ile bölüm sayılarını vermektedir.

Tablo 16'da da görüldüğü gibi, Türkiye'deki 29 üniversitenin 16'sında yani % 55'inde eğitim fakültesi bulunmaktadır.

TABLO 16

## TÜRK ÜNİVERSİTELERİ VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ

Üniversiteler	Eğitim Fakülteleri	Bölümler
Akdeniz Üniversitesi	-	-
Anadolu Üniversitesi	1	4
Ankara Üniversitesi	1*	3
Atatürk Üniversitesi	1	11
Bilkent Üniversitesi**	-	-
Boğaziçi Üniversitesi	1	5
Cumhuriyet Üniversitesi	-	-
Çukurova Üniversitesi	1	5
Dicle Üniversitesi	1	10
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	13
Ege Üniversitesi	-	-
Erciyes Üniversitesi	-	-
Fırat Üniversitesi	-	-
Gazi Üniversitesi	1	17
Gaziantep Üniversitesi***	-	-
Hacettepe Üniversitesi	1	11
İnönü Üniversitesi	1	4
İstanbul Üniversitesi	-Ed.Fak.	3
İstanbul Teknik Üniversitesi	-	-
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	8
Marmara Üniversitesi	1	14
Mimar Sinan Üniversitesi	-	-
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	10
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	7
Selçuk Üniversitesi	1	9
Trakya Üniversitesi	-	-
Uludağ Üniversitesi	2	13
Yıldız Üniversitesi	-	-
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	-
<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>	<b>148</b>

Payaslıoğlu, 1985: 97-111 ve ÖSYM, 1988 b: 23-30 temel alınarak düzenlenmiştir.

\* Eğitim Bilimleri Fakültesi (1965) adını 1982'de alan bu kurum, orta öğretim kurumlarına alan/dal öğretmeni yetiştirmemektedir. Yalnızca eğitim bilimleri alanında uzman hazırlamaktadır.

\*\* Türkiye'nin tek özel üniversitesi olan bu kurum, 1986'da Ankara'da öğretime başlamıştır.

\*\*\* Ayrı bir yasa ile 1987 yılında Gaziantep'te kurulmuştur. İki Uludağ Üniversitesinde olmak üzere toplam 17 eğitim fakültesinde (% 59) 148 bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerden Biyoloji, Fizik, Kimya, Matematik, Coğrafya, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Almanca, Fransızca, İngilizce, Beden Eğitimi ve Spor, Müzik ve Resim-İş dallarında öğretmen ile Eğitim - Programları ve Öğretim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği ile Özel Eğitim alanlarına eğitim uzmanı yetiştirilmektedir. Ayrıca İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmeni yetiştiren Yabancı Diller Eğitimi Bölümü vardır. Tablo 16'da bu durum verilmiştir.

Öğretmen yetiştiren programlar; genel kültür, alan ve meslek bilgisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Öğrenciler fakültelerde açılan zorunlu ve seçmeli derslere katılarak bu eğitimi alırlar (Kluender, 1984: 34; Uçan, 1988: 322; Varış, 1982: 270).

Türkiye'de ilk bir yıl genel kültüre yönelik dersler verilmekte, son üç yıl ise alan eğitimi ve meslek eğitimine ayrılmaktadır. Öğrencilerin 2547 sayılı yasa ile birlikte, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil ile Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar derslerini almaları zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bu derslerden Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar Etkinlikleri seçmelidir. Beden Eğitimi ve Spor derslerinde; basketbol, voleybol, hentbol, futbol, atletizm, yüzme, cimnastik vb. etkinliklere yer verilmektedir. Güzel Sanatlar derslerinde ise; Müzik, Resim, Fotoğrafçılık, Karikatür vb. etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca ve Almanca dilleri öğretilmektedir.

Öğretmen yetiştirme işlevinin 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere devredilmesi, üniversitelerin yapı, yönetim ve programlarında önemli değişikliklerin olduğu bir evreye rastlamıştır. Çünkü bu yasa yeni bir düzenleme getirmiştir. Ancak, 1982-1983 öğretim yılında eğitim fakülteleri, MEB'ndan devralınan programları uygulamaya

devam etmişlerdir. Bu program yerini, Yükseköğretim Kurulu'nun 23 Ağustos 1983 tarihli toplantısında kabul edilen programa bırakmıştır. Eğitim fakültelerinde yer alan bölümler ve ana bilim dalları Tablo 17'de gösterilmiştir. Eğitim fakültelerinde dersler kuramsal ve uygulamalı olarak verilmekte ve programları arasında önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Koyuncu (1984: 34), YÖK'le birlikte eğitim fakültelerinin her türlü öğretmen yetiştirme sorununu üstlendiğini ve programların hemen hemen aynı olduğunu belirtmektedir. Nitekim Korkut (1984: 74)'un da vurguladığı gibi, 1982 öncesindeki koordinasyon eksikliği aynı alanda eğitim veren değişik üniversitelerde programların birbirinden çok farklı olması sonucunu doğurmuştur. Bunu düzenlemek üzere ilgili fakültelerin tüm dekanları ve bazı uzmanları ile görüşmeler yaparak, Üniversitelerarası Kurul'un görüşü de alındıktan sonra saptanan ortak eğitim programları uygulanmak üzere üniversitelere gönderilmiştir. Bununla birlikte, eğitim fakülteleri mevcut duruma göre ders koyabilmekte ya da çıkarabilmektedir. YÖK bu esnekliği tanımaktadır. Nitekim Doğramacı (1986: 12)'nin ifadesi de bunu kanıtlar niteliktedir. Buna göre Üniversitelerarası Kurul, her öğretim programında yer alacak en az ders saatini belirlemekte ve bir üniversite öğrencisini başka bir üniversitedeki benzeri bir eğitim programına geçebilmesi kolaylaşmaktadır. Öte yandan her üniversite, eğitim programlarına ve içeriğine bizzat karar verebilmekte, isterse eğitim programını genişletebilmekte ve yeni dersler okutabilmektedir.

Onbirinci Milli Eğitim Şûrası'nda programlar, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç bölümde toplanmıştır. Programlardaki ders çeşitleri, kredi saatleri ve yüzdeleeri Tablo 18'de görölmektedir (MEB, 1982 b: 66). Şekil 6'da ise içerik kategorilerinin ağırlığı verilmiştir.

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının üniversitelere devredilmesinden hemen sonra, MEGSB, XI. MEŞ'nda kabul edilen ilkeler ve 30.6.1983 tarih ve 96 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı doğrultusunda hazırlanan "Öğretmen Eğitiminde Gözönünde Bulundurulacak Esaslar" isimli doküman, YÖK Başkanlığı ile üniversitelere gönderilmiştir. Tablo 19'da görölen bu dokümana göre, her öğretim kademesine atanacak öğretmen adayında aranacak "akademik standartlar" belirlenmiştir. Bu bakımdan MEGSB, öğretmen yetiştiren kurumların, belirtilen hususları gözönünde bulundurulmasını istemiştir. Şekil 7 ise içe-

TABLO 17

## EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN BÖLÜMLERİ VE ANA BİLİM DALLARI

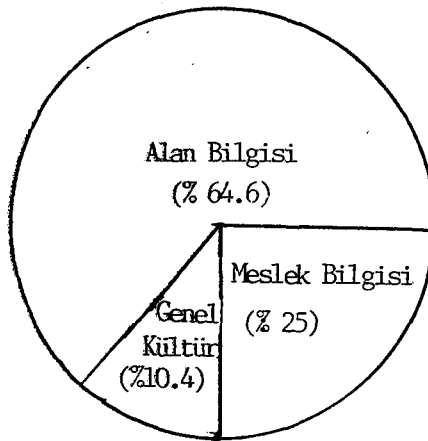
Bölümler	Anabilim Dalları
Beden Eğitimi ve Spor	.Beden ve Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Felsefe Eğitimi	.Felsefe-Mantık Öğretmenliği .Psikoloji Öğretmenliği .Sosyoloji Öğretmenliği
Fen Bilimleri Eğitimi	.Biyoloji Öğretmenliği .Fizik Öğretmenliği .Kimya Öğretmenliği .Matematik Öğretmenliği
Özel Eğitim	.Özel Eğitim Öğretmenliği
Sanat Eğitimi	.Müzik Öğretmenliği .Resim-İş Öğretmenliği .Uygulamalı Resim Öğretmenliği
Sosyal Bilimler Eğitimi	.Coğrafya Öğretmenliği .Tarih Öğretmenliği
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	.Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Yabancı Diller Eğitimi	.Almanca Öğretmenliği .Fransızca Öğretmenliği .İngilizce Öğretmenliği
Eğitim Bilimleri	.Eğitim Programları ve Öğretim .Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği .Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

ÖSYM, 1985: 111-117 ve ÖSYM, 1989: 111-112'den yararlanılarak düzenlenmiştir.

TABLO 18

## XI. MİLLİ EĞİTİM ŞÜRASINDA ÖNERİLEN PROGRAM MODELİ

İçerik Kategorileri	Ders Çeşidi	Kredi/Saat	Ağırlık-%
Alan Bilgisi	31	93	64.6
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	12	36	25.0
Genel Kültür	5	15	10.4
Genel Toplam	48	144	100.0



Şekil 6: İçerik Kategorilerinin Ağırlığı.

rik kategorilerinin ağırlığını vermektedir.

Halen eğitim fakültelerinde uygulanan bazı programlar ise aşağıda verilmektedir. Tablo 20'de İngilizce, Tablo 21'de Coğrafya, Tablo 22'de Tarih öğretmenliği programları ile Tablo 23'de Eğitim Dersleri görülmektedir.

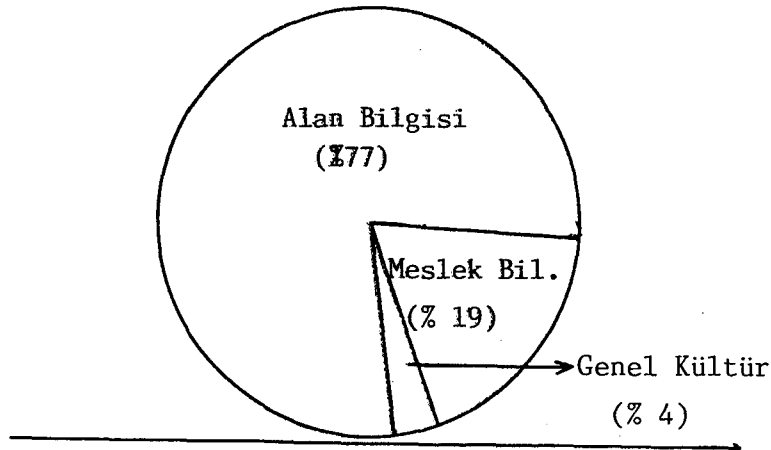
Ancak eğitim fakültelerinde uygulanan programlar, gerek Onbirinci Milli Eğitim Şûrasında belirlenen, gerekse MEGSB'nca saptanan programa pek uymamaktadır. Aşağıdaki tablolarda, bölümlere göre ders çeşitleri ile genel kültür, alan ve meslek dersleri oranları verilmiştir. Tablo 24'de İngilizce, Tablo 25'de Coğrafya ve Tablo 26'da Tarih öğretmenliği programlarının içerik analizleri gösterilmiştir. Aynı biçimde Şekil 8'de İngilizce, Şekil 9'da Coğrafya ve Şekil 10'da Tarih öğretmenliği programlarının içerik oranları verilmiştir.

TABLO 19

ÖĞRETMENLİK İÇİN ALINACAK ASGARİ EĞİTİM  
"KREDİ/SAAT OLARAK"

Öğretim Alan	Alan Bil. ve Ortak Kül.	Meslek Eğitimi	Toplam			
Eğitim Kad.	Alan Bil.	Ortak Kül.	Meslek D.	Alan Özel Öğ- İlke ve Yön.		
Ortaokul	Anadal 81	111 6	21	Anadal 3	6	144
	Yandal 30			Yandal 3		
Lise ve Den.Okul	Anadal 84	111 6	21	Anadal 3	6	144
	Yandal 27			Yandal 3		

Duman, 1988 a: 317.



Şekil 7. İçerik Kategorilerinin Ağırlığı.

Bilindiği gibi, XI. MEŞ'nda öğretmen yetiştiren programların sekizde beşi alan bilgine, sekizde ikisi öğretmenlik bilgisine ve sekizde biri de genel kültüre ayrılmaktadır (MEB, 1982 b: 69). Oysa ek C'de görülen ve 1986-1987 yılına dek eğitim fakültelerinde uygulanan programlarda bu oranlar şöyledir: İngilizce öğretmenliği programında; alan bilgisi sekizde altı (% 74.4), meslek bilgisi sekizde bir (% 13.6) ve genel kültür sekizde bir (% 12) oranında yer almaktadır. Coğrafya öğretmenliği; sekizde beş alan bilgisi (% 60.3), sekizde bir meslek bilgisi (% 12.9) ve sekizde iki genel kültür dersleri (% 26.8) verilmektedir. Tarih öğretmenliği programında; sekizde beş alan bilgisine (%61), sekizde bir meslek bilgisine (% 12.7) ve sekizde iki kültüre

TABLO 20

## İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Dersin Adı	Sınıf I.		Sınıf II.		Sınıf III.		Sınıf IV.		Toplam
	I	II	I	II	I	II	I	II	
İngiliz Dili Grameri	5	5	3	3	3	3			22
Metin Okuma ve İnceleme	4	4	3	3					14
İngilizce Konuşma	5	5	5	5					20
İngilizce Yazma	3	3	2	2	2	2	2	2	18
Fonetik	2	2							4
Türkçe Dilbilgisi	2	2							4
Çeviri İngilizce-Türkçe			2	2	2	2	2	2	12
İngiliz Edebiyatı Tarihi			2	2	2	2	2	2	12
İngilizcenin Yapısı			2	2	2	2	2	2	12
İngiliz Tarihi ve Coğrafyası	2	2							4
Dilbilimine Giriş			2	2					4
Çeviri Türkçe-İngilizce			2	2	2	2			8
Karşılaştırmalı Türkçe-İngilizce Dilbilimi			3	3					6
İngiliz Edebiyatından Seçmeler			3	3					6
İngiliz Dil Tarihi			3	3					6
Anlam Bilim							2	2	4
Çağdaş İngiliz Edebiyatından Seçmeler							3	3	6
Eğitim Dersleri *			3	3	2	3	6	2	19
Atatürk İlke ve İnkılâp Tarihi	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Türk Dili	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Beden Eğitimi / Güzel Sanatlar	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>213</b>

DEÜ, 1986: 77-80'den yararlanarak düzenlenmiştir.

\* Eğitim dersleri Tablo 23'de gösterilmiştir.

TABLO 21

## COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Dersin Adı	Sınıf I.		Sınıf II.		Sınıf III.		Sınıf IV.		Toplam
	I	II	I	II	I	II	I	II	
Jeomorfoloji	4	4	2	2					12
Harita Bil. ve Kartografya	3	3							6
Klimatoloji	4	4							8
Ekonomik Coğrafya	2	2	2	2	2	2			12
Beşeri Coğrafyaya Giriş	2	2							4
Hidrografya	2	2	2	2					8
Türkiyenin Fiziki Coğrafyası			3	3					6
Bitki Coğrafyası			2	2					4
Enerji Coğrafyası			2	2					4
Yerleşim Coğrafyası			2	2					4
Ülkeler Coğrafyası			2	2	2	2	2	2	12
Uygulamalı Klimatoloji					3	3			6
Yeraltı Kaynakları					2	2			4
Bölgesel Türkiye Coğrafyası					3	3	4	4	14
Çevre Sorunları					2	2			4
Beşeri Coğrafya Veri Toplama ve Değerlendirme Yön.					2	2			4
Türkiye Toprakları ve Korunması							2	2	4
Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası							3	3	6
Türkiye'nin Turizm Coğrafyası							2	2	4
Türkiye'in Sosyal ve Ekonomik Tarihi							2	2	4
Eğitim Dersleri *			3	3	2	3	6	2	19
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Türk Dili	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Yabancı Dil	6	6	4	4	4	4	2	2	32
Beden Eğitimi / Güzel Sanatlar	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>213</b>

DEÜ, 1986: 73-76'dan yararlanarak hazırlanmıştır.

\* Eğitim Dersleri Tablo 23'de verilmiştir.

TABLO 22

## TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Dersin Adı	Sınıf I.		Sınıf II.		Sınıf III.		Sınıf IV.		Toplam
	I	II	I	II	I	II	I	II	
Osmanlı Paleografyası	4	4	4	4					16
Türk Tarihine Giriş	4	4							8
Tarih Metodolojisi	2	2							4
Eskiçağ Tarihi	2	2							4
İslam Tarihi	3	3							6
Ortaçağda Avrupa	2	2							4
Türk-İslam Devletleri Tarihi			2	2					4
Osmanlı Tarihi			4	4	4	4			16
Eskiçağda Anadolu			3	3					6
Bizans Tarihi			2	2					4
Selçuklu Döneminde Anadolu			3	3					6
Osmanlı Tarih Belgeleri					4	4			8
Anadolu Beylikleri Tarihi					3	3			6
Avrupa Tarihi					2	2	2	2	8
Avrupa'nın Yayılması ve Osman- lı İmparatorluğu					2	2			4
Bölgesel Türkiye Coğrafyası					2				2
Tarih Kaynakları ve Belgeler							5	5	10
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi							4	4	8
Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi							2	2	4
Eğitim Dersleri*			3	3	2	3	6	2	19
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Türk Dili	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Yabancı Dil	6	6	4	4	4	4	2	2	32
Beden Eğitimi / Güzel Sanatlar	2	2	2	2	2	2	2	2	16
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>211</b>

DEÜ, 1986: 69-72'den yararlanarak hazırlanmıştır.

\* Eğitim Dersleri Tablo 23'de görülmektedir.

TABLO 23

## EĞİTİM DERSLERİ\*

Dersin Adı	Sınıf I.		Sınıf II.		Sınıf III.		Sınıf IV.		Toplam
	I	II	I	II	I	II	I	II	
Eğitim Bilimine Giriş			3						3
Eğitim Psikolojisi				3					3
Eğitim Sosyolojisi					2				2
Ölçme ve Değerlendirme						3			3
Genel Öğretim Yöntemleri							3		3
Özel Eğitim Yöntemleri							3		3
<b>Toplam</b>			3	3	2	3	6		17

DEÜ, 1986: 53-55'ten yararlanılarak düzenlenmiştir.

\* Diğer seçmeli eğitim dersleri aşağıda gösterilmiştir.

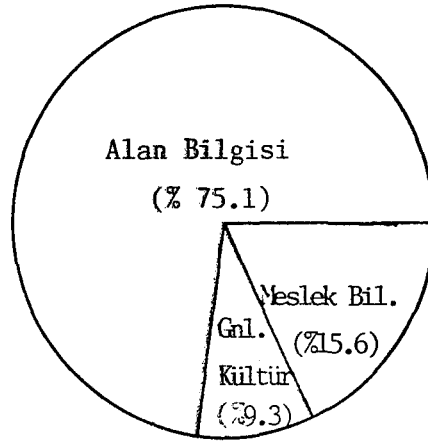
Seçmeli Dersler	Kredi/Saat
Eğitim Planlaması	2
Eğitim ve Kalkınması	2
Rehberlik	2
Eğitim Felsefesi	2
Eğitim Yönetim ve Denetimi	2
Eğitim Ekonomisi	2

TABLO 24

## İNGİLİZCE ÖĞRETİMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI\*

İçerik Kategorileri	Ders Çeşidi	Kredi/Saat	Ağırlık (%)
Alan Bilgisi	17	154	75.1
Meslek Bilgisi	7	19	9.3
Genel Kültür	3	32	15.6
<b>Toplam</b>	27	205	100.0

\* Eğitim Fakülteleri Programları esas alınarak hazırlanmıştır.



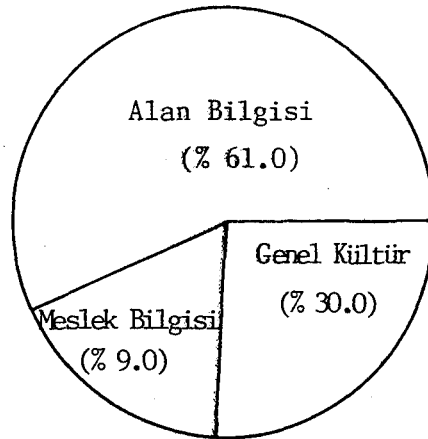
Şekil 8. İngilizce Öğretmenliği Programı İçerik Oranları

TABLO 25

COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI\*

İçerik Kategorileri	Ders Çeşidi	Kredi/Saat	Ağırlık(%)
Alan Bilgisi	20	130	61.0
Meslek Bilgisi	7	19	9.0
Genel Kùltür	4	64	30.0
Toplam	31	213	100.0

\* Eğitim Fakùlteleri Programları esas alınarak hazırlanmıştır.



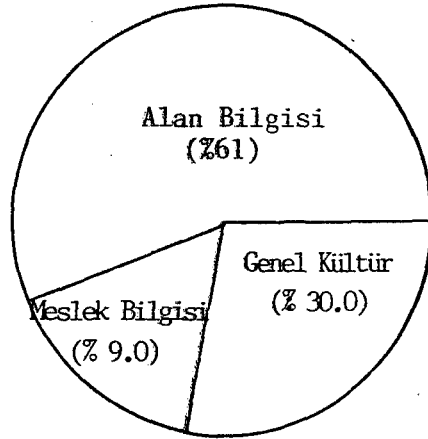
Şekil 9. Coğrafya Öğretmenliği Programı İçerik Oranı

TABLO 26

## TARİH ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI\*

İçerik Kategorileri	Ders Çeşidi	Kredi/Saat	Ağırlık(%)
Alan Bilgisi	19	128	61.0
Meslek bilgisi	7	19	9.0
Genel Kültür	4	64	30.0
Toplam	30	211	100.0

\* Eğitim Fakülteleri programı esas alınarak hazırlanmıştır.



Şekil 10. Tarih Öğretmenliği Programı İçerik Oranı

(% 26.3) ayrılmıştır. Bu oranlara göre, incelenen öğretmenlik programları ile XI. MEŞ'nca saptanan içerik kategorileri ağırlığının alan bilgisi açısından, İngilizce öğretmenliği programı dışında, yaklaşık aynı olduğu söylenebilir. Meslek ve genel kültür bilgisinde ise, bir karşıtlık bulunmaktadır. Şurada sekizde iki meslek bilgisine, sekizde bir genel kültüre ayrılmıştır. Oysa incelenen programda meslek bilgisine sekizde bir, genel kültüre sekizde iki oranında yer verilmiştir. XI. MEŞ'nde ise, özellikle meslek bilgisi derslerinden, alan bilgisi yararına fedakarlık edilmemesi ve tüm program içinde, beşte birden aza düşmemesine özen gösterilmesi belirtilmektedir (MEB, 1982b: 78). Genelde bu oran % 75 alan eğitimi, % 14 meslek eğitimi ve % 11 genel kültür dersleri şeklinde

olmuştur (Çilenti and Ergin, 1986: 158). Ancak XI. MEŞ'nda saptanan ve eğitim fakültelerinde de yaklaşık uygulanan bu oranlar, 1985'te gönderilen bir genelge ile 1986-1987 öğretim yılından itibaren oldukça farklılaşmıştır. Buna göre 27 Kredi/Saat olan meslek dersleri 19 Kredi/Saate düşürülmüş, bu yüzden ağırlığı % 8'lere dek inmiştir. Böylece meslek dersleri oranı, sekizde birden aşağılarda yer alırken, alan ve genel kültür dersleri oranı yükselmiştir.

Eğitim fakültelerinde, 1986-1987 öğretim yılı öncesinde okutulan eğitim dersleri genel olarak şunlardır: Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Eğitim Yönetimi ile Özel Öğretim Yöntemleri ve Uygulama. Bu dersler, bazı eğitim fakültelerinde değişebilmiştir. Örneğin Eğitim Psikolojisi dersi yerine Gelişim Psikolojisi ve Öğrenme Psikolojisi ayrı iki ders olarak konulduğu gibi, Eğitim Yönetimi, Program Geliştirme vb. dersler seçmeli olarak verilebilmiştir.

Ancak MEGSB Talim ve Terbiye Kurulu, 28.08.1985 tarih ve 356. PROG.D.BŞK.4756 sayılı yazısı ile eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi programının yeniden düzenlenmesine gerek duyulduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine YÖK, eğitim fakülteleri dekanları ile bir toplantı düzenleyerek konuyu görüşmüştür. Bu toplantı sonucunda alınan kararlar Yükseköğretim Kurulu'nun 27.09.1985 tarihli toplantısında kabul edilmiş ve YÖK'ün 03.10.1985 tarih ve EÖ/07.02.001./3827-15462 sayılı genelgesi ile tüm üniversitelere duyurulmuştur.

Buna göre; mesleki eğitim derslerinin 18-21 kredi olması, söz konusu derslerin üçüncü ve sekizinci sömestrelere arasında alınması, zorunlu dersler dışında seçmeli dersler listesinde belirtilen derslerden birisinin seçmeli ders olarak alınması, üç haftalık stajın zorunlu olması ve bu uygulamanın 1986-1987 öğretim yılından itibaren başlaması bildirilmiştir. Aşağıda zorunlu ve seçmeli dersler ile kredileri belirtilmiştir:

<u>ZORUNLU DERSLER</u>	<u>KREDİSİ</u>	<u>SEÇMELİ DERSLER</u>
Eğitim Bilimine Giriş	3	Eğitim Felsefesi
Eğitim Psikolojisi	3	Program Geliştirme
Genel Öğretim Yöntemleri	3	Eğitim Yönetimi ve Denetim
Ölçme ve Değerlendirme	3	Eğitim Planlaması

ZORUNLU DERSLER	KREDİSİ	SEÇMELİ DERSLER
Özel Öğretim Yöntemleri	3	Türk Eğitim Tarihi
Eğitim Sosyolojisi	2	Eğitim Teknolojisi
Seçmeli Dersler	2	Eğitim Araçları
		İstatistik
TOPLAM	19	Araştırma Teknikleri
		Yetişkinler Eğitimi
		Mesleki ve Teknik Eğitim
		Eğitim Ekonomisi
		Eğitim ve Kalkınma
		Özel Eğitim
		Gör-İşit Araç ve Yöntem.
		Eğitim Teşkilatımız

Daha sonra seçmeli derslere, alınan yoğun tepkiler sonunda, Rehberlik dersi de eklenmiştir. Bu program halen eğitim fakültelerinde okutulmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, eğitim fakülteleri programlarında yer alan meslek bilgisi dersleri XI. MEŞ'nda belirlenen % 25'lerden çok aşağılara düşmüştür. Üstelik Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı da bu durumu destekler görünmektedir. Nitekim MFGSB'nın öğretmen yeterlilik sınavında, % 60 ağırlıklı "alan testi" ve her alan için ortak olmak üzere % 25 ağırlıklı "genel kültür testi" ile % 15 ağırlıklı "öğretmenlik meslek bilgisi testi" (MEGSB, 1988 c: 3) uygulaması, yukarıda belirtilen ifadeyi güçlendirmektedir.

Seçmeli dersler, öğrencilerin hem meslek hem de alan bilgisinde daha fazla bilgi edinmelerini sağlamaktadır. YÖK tarafından oluşturulan eğitim fakültesi programları incelendiğinde seçmeli derslerin çok az yer aldığı görülmektedir. Küçükahmet (1988: 69)'in ve Gürbültürk (1988: 65)'ün de belirttiği gibi, Matematik, Resim-İş, Beden Eğitimi, Müzik Öğretmenliği programlarında seçmeli dersler yer almaktadır. Diğer alan öğretmenliği programlarında Beden Eğitimi ile Güzel Sanatlardan birisini almak koşulu dışında seçmeli ders okutulmamaktadır.

Ayrıca Mesleki Eğitim Fakülteleri'nin Ev-İş Eğitimi Öğretmenliği, İş ve Teknik Öğretmenliği, Muhasebe-İşletme Öğretmenliği, Uygulamalı Resim Öğretmenliği, İş Yönetimi ve Ticaret Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği, bölüm-

lerinden mezun olanlar, genel ortaöğretim kurumlarında; Tarım, Turizm, Resim, Ev Ekonomisi, Ev-İş, İş Teknik, Ticaret, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi gibi dersleri okutmak üzere görev alabilmektedir.

Tüm üniversite ve yüksekokullarda her sönestrin sonunda her dersteki yeterliliğini ölçmek amacıyla sınavlar verilir. Bazı üniversitelerde, iki ara sınavı (vize) uygulaması, 1988-1989 öğretim yılında tek ara sınavı indirilmiştir. Ayrıca her üniversite senatosu, ara sınavı ile final sınavının başarıyı etkileme oranlarını belirleme konusunda özerktir. Örneğin Anadolu Üniversitesi'nde bu oran vize için % 40, final için % 60'tır. Sınavlar öğrenciyi değerlendirmeye yöneliktir. Sınavlar çeşitli biçimlerde gerçekleştirilir. Değerlendirme, test, essey, açık uçlu sorular, tartışmalar, proje çalışmaları, uygulamalı çalışmalar, laboratuvar çalışmaları vb. biçimlerde yapılabilir. Notlar yüz üzerinden verilir ve 50 alan öğrenci başarılı sayılır. Yabancı dille öğretim yapan Bilkent, Boğaziçi, Gaziantep, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde notlar farklı biçimde gösterilir. Örneğin Hacettepe Üniversitesi'nde  $A_1 = 90-100$ ,  $A_2 = 80-89$ ,  $B_1 = 70-79$ ,  $B_2 = 60-69$ ,  $C = 50-59$  ve  $F = 0-49$ 'dur. ODTÜ'de ise  $AA = 90-100$ ,  $BA = 85-89$ ,  $BB = 80-84$ ,  $CB = 75-79$ ,  $CC = 70-74$ ,  $DC = 60-69$ ,  $DD = 50-59$  ve  $FD = 40-49$ 'dur. DD ve daha aşağı not alan öğrenci dersi tekrarlar.

Öğrencinin yeterliliğine dersten sorumlu öğretim üyesi karar verir. Yetersiz yani başarısız olan öğrenci aynı dersi tekrarlar. Bir ders en çok üç kez tekrarlanabilir. Başarısız olan öğrencinin eğitim kurumu ile ilişkisi kesilir. Ancak öğrenci tek dersten başarısızsa sınava girmek hakkı sonsuzdur. Öğrencilerin, zaman zaman görülen "af" uygulaması sonucunda tekrar okula dönerek, başarısız derslerini verebilmeleri mümkündür.

Eğitim fakültelerinde bulunan öğrenci ve öğretim üyesi durumu Tablo 27'de görülmektedir. Öğretmen yetiştiren 16 üniversitede toplam 259.103 öğrenci eğitim görmektedir. Bunların 32.863'ü (% 12.7) eğitim fakültesi öğrencisidir. Toplam 17.046 öğretim üyesinin ise 1.722'si (% 10.1) eğitim fakültelerinde çalışmaktadır.

#### b) Sertifika Veren Kurumlar ve Eğitim Programları

Türkiye'de ortaöğretime kaynak sağlayan bir diğer uygulama "öğretmenlik sertifikası" programlarıdır. Çeşitli fakültelerden mezun olan fakat öğretmenlik yapmak isteyenler, bir "pedagojik formasyon"dan

geçmek zorundadırlar. Bu program MEB tarafından 1979 ve 1980'de belirlenmiştir ve altısı zorunlu, ikisi seçmeli olmak üzere toplam sekiz dersi kapsayan 21 kredilik dersten başarılı olunması yanında ortaöğretim kurumlarında kesintisiz üç haftalık bir öğretmenlik uygulaması yapılması da gereklidir. Ancak bu program 1983'te değişmiştir. Aynı yıl YÖK'nun belirlediği program uygulamaya konulmuştur.

TABLO 27

## EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYESİ DURUMU\*

Üniversiteler	Top.Öğ. Sayısı	Eğitim Fak.Öğr.		Top.Öğ. Üy.Say.	Eğitim Fak.Öğ. Üy.Sayı.	
		f.	%		f.	%
Anadolu Üniversitesi	14.075	1.102	7.8	909	72	7.9
Ankara Üniversitesi EBF.	29.064	1.140	3.9	2.232	52	2.3
Atatürk Üniversitesi	14.430	2.888	20.0	947	118	12.5
Boğaziçi Üniversitesi	7.191	834	11.6	504	17	3.4
Çukurova Üniversitesi	12.221	1.038	8.5	796	30	3.8
Dicle Üniversitesi	17.494	1.149	10.0	596	88	14.8
Dokuz Eylül Üniversitesi	21.723	2.687	12.4	1.106	163	14.7
Gazi Üniversitesi	56.007	4.661	15.5	2.239	320	11.3
Hacettepe Üniversitesi	22.429	2.086	9.3	2.187	79	3.6
İnönü Üniversitesi	3.589	811	22.6	251	98	39
Karadeniz Teknik Üniv.	11.731	1.463	12.5	684	66	9.6
Marmara Üniversitesi	17.201	3.776	22.0	1.070	216	20.2
Ondokuz Mayıs Üniversi.	8.090	1.866	23.0	498	96	19.3
ODTÜ	15.655	1.689	10.8	1.377	61	4.4
Selçuk Üniversitesi	14.875	2.310	15.5	768	116	15.1
Uludağ Üniversitesi	19.327	2.763	14.3	8 882	130	14.7
<b>TOPLAM</b>	<b>259.103</b>	<b>32.863</b>	<b>12.7</b>	<b>17.046</b>	<b>1722</b>	<b>12.7</b>

ÖSYM, 1989: 231-282'den yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

\* Açık Öğretim Fakültesi öğrencileri rakama dahil edilmemiştir.

Yükseköğretim Kurulu'nun 27.09.1985 tarihli toplantısında pedagojik formasyon dersleri yeniden belirlenmiştir. Halen eğitim fakültele-

rinde de uygulanan bu programda, üniversitelere göre seçmeli dersler değişebilmektedir. Örneğin, ODTÜ'nde "İstatistik" ve "Rehberlik" seçmeli dersler olarak yer alırken, Anadolu Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ile Program Geliştirme ve Ege Üniversitesi'nde ise Eğitim Yönetimi ve Rehberlik seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Türkiye'de üniversitelerin Eğitim, Edebiyat ya da Fen-Edebiyat Fakültelerinin Eğitim Bilimleri Bölümleri sertifika programları açmaktadırlar. Toplam 16 üniversitede (% 55) bu programlar hizmet vermektedir. Tablo 28 sertifika programı açan üniversiteleri ve koşullarını göstermektedir. Buna göre, ülkemizde 16 üniversitede "Öğretmenlik Sertifikası Programı" (ÖSP) verilmektedir. Bu programa kabul edilen fakülteler ile kabul koşulları farklılıklar göstermektedir. ÖSP'na kabul edilen fakülteler; Edebiyat, Fen, İİBF, DTCF, Hukuk, Mühendislik, Açık Öğretim, Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Hemşirelik Yüksek Okulu ve Konservatuvar'dır. Sertifika veren bu kurumların yarısında (% 50) belirli bir seçme ölçütü yoktur. Seçme ölçütü ise kurumdan kuruma farklılaşmaktadır. Örneğin Anadolu Üniversitesi'nde tutum envanteri ve görüşme sonuçlarına göre öğrenci seçilirken, Atatürk Üniversitesi not durumunu, Çukurova Üniversitesi görüşme sonuçlarını, Karadeniz Üniversitesi komisyon kararlarını ve Marmara Üniversitesi de MEGSB'nın gereksinimlerini dikkate almaktadır. Yine Dicle Üniversitesinde bu programa başvurabilmek için son sınıf öğrencisi ya da mezun olmak gerekirken, Ankara Üniversitesi'nde ikinci sınıfta olmak yeterlidir. ÖSP hizmeti sunan 16 üniversitenin dokuzunda (% 56) dışarıdan öğrenci alınırken, yedisinde (% 44) yalnızca kendi üniversite öğrencilerini programa kabul etmektedir. Ayrıca üniversitelerin yarısının ÖSP'na aldıkları öğrenci sayısı sınırsızdır. Diğerlerinde bu sayı 41 ile 501 ve daha fazla öğrenci arasında değişmektedir.

Türkiye'de sertifika programlarına başvuran öğrenci sayısı gittikçe artmakta, adı geçen üniversitelerin özellikle Edebiyat, Fen ve Fen-Edebiyat fakülteleri öğrencilerinin hemen hepsi bu programa katılmak istemektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, alanlarıyla ilgili iş bulamama endişesiyle bu programlara baş vurduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca ÖSP'na İlahiyat Fakültesi öğrencileri de katılmaktadır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, sertifika derslerini Atatürk Eğitim Fakültesinden almaktadır. Bunun dışındaki tüm İlahiyat fakülteleri

TABLO 28

## SERTİFİKA PROGRAMI AÇAN ÜNİVERSİTELER

Üniversite Fakül	Kabul Edilen Fakülteler*	Seçme Ölçütü		Dışarıdan Öğ.		Öğrenci Sayısı
		Var	Yok	Var	Yok	
Anadolu E.F.	1, 2, 3, 8	X		X		61-80
Ankara E.B.F.	4, 5	X		X**		Sınırsız
Atatürk K.K.E.F.	3, 6	X		X		61-80
Boğaziçi E.F.	1,2, 3, 13		X		X	Sınırsız
Çukurova E.F.	1, 2, 3, 5, 7	X		X		81-100
Dicle E.F.	1, 2, 8	X		X		41-60
Ege Ed.F.	1,2, 9, 10		X		X	Sınırsız
Gazi G.E.F.	1, 2,		X		X	sınırsız
Hacettepe E.F.	1, 2, 3, 7, 11		X	X		Sınırsız
İnönü E.F.	1,2		X		X	Sınırsız
İstanbul Ed.F.	1, 2, 7		X		X	Sınırsız
Karadeniz E.F.F.	1, 2, 3	X		X		151-200
Marmara A.E.F.	1, 2, 12	X		X		101-125
ODTÜ E.F.	1, 2		X		X	Sınırsız
Selçuk E.F.	1, 2	X		X		501-
Uludağ E.F.	2, 3		X		X	101-125

Üniversitelere gönderilen Bilgi Formları temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

\* ÖSP'na alınan fakülteler:

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Edebiyat Fakültesi,         | 8. Açık Öğretim Fakültesi      |
| 2. Fen Fakültesi               | 9. Hemşirelik Yüksekokulu      |
| 3. İktisadi ve İdari Bilimler. | 10. Güzel Sanatlar Fak.        |
| 4. Dil ve Tarih Coğ.Fak.       | 11. Konservatuvar              |
| 5. Ziraat Fakültesi            | 12. İlahiyat Fak.              |
| 6. Hukuk Fakültesi             | 13. Yabancı Diller Yüksekokulu |
| 7. Mühendislik Fakültesi       |                                |

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bazen dışarıdan öğrenci almaktadır.

ÖSP'ni kendi bünyesinde gerçekleştirmektedir. Bu fakülteler, Ankara, Atatürk, Dokuz Eylül, Ondokuz Mayıs, Selçuk, Uludağ ve Gaziantep Üniversitesi Şanlıurfa İlahiyat Fakülteleridir. Bu kurum mezunları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Felsefe derslerini okutabilirler. Bundan başka, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Ev Ekonomisi Yüksekokulu ile Konservatuvarlardan mezun olan bireylerde sertifika aldıklarında Turizm, Ev Ekonomisi, Ev-İş ve Müzik gibi dersleri okutabilmektedir.

Öğrenciler, bazı üniversitelerin örneğin Dicle Üniversitesinin ÖSP'na son sınıf ya da mezun olma durumlarında alınmalarına karşın çoğu üniversitelerde ikinci sınıftan başlamaktadırlar. Buna örnek olarak Anadolu, Ankara ve Ege Üniversiteleri verilebilir. Alınan zorunlu dersler aynıdır. Ancak seçmeli derslerde farklılıklar vardır. Bununla birlikte Gürbüz Türk (1988: 65;73)'ün de vurguladığı gibi, öğretmenlik formasyonu kazandıran derslerde bir standardizasyon göze çarpmamaktadır.

Bugün Türkiye'de öğretmen olabilmek için mutlaka öğretmenlik sertifikası gereklidir. Üniversitelerden alınan bu sertifikalar tüm ülkede ve ömür boyu geçerlidir.

#### Staj ve Uygulama

Türkiye'de öğretim uygulaması, eğitim fakültelerine bağlı "uygulama okulu" ya da "laboratuvar okulu" olmadığı için, MEB'na bağlı orta öğretim kurumlarında gerçekleştirilir. Eğitim fakültelerinde staj ve uygulama etkinlikleri genellikle dört haftadır. Ancak kimi fakültelerde süre üç haftadır. Her öğrencinin verdiği örnek dersler ise bir ile üç arasında değişebilmektedir. Ayrıca öğrenciler, idari işlerde çalışma, nöbet tutma, rehberlik çalışmalarına katılma gibi etkinliklerde de bulunabilmektedirler. Bu durum, kurumdan kuruma değişmektedir.

Sebüktekin (1983: 207) öğretmenin uğraş alanına girişini kolaylaştırmak için bir staj dönemine gereksinim olduğunu ve ülkemizde bu uygulama yeni olmamakla birlikte, bunun gereğince ciddiye alınmadığını ifade etmektedir. Ona göre, hizmetöncesi eğitim sırasında yapılan uygulama öğretimiyle görevin yapılacağı okuldaki gerçek öğretim arasında büyük farklar vardır. Bu nedenle, staj yapan öğretmene tam zamanlı ders yükü ve öğretimin tüm sorumlulukları verilmesi, ancak kendisine bir yandan yardım sağlanırken, bir yandan da yetkili kişilerce yapıcı eleştiriler yöneltilmesi belirtilmektedir. Böylece öğretmen adayı,

staj ve uygulama süresince, diğer öğretmenlerin derslerini izleme, ders dışı etkinliklere katılma, öğretim ortamı konusunda bilgi edinme, okulun sorunlarını gözlemleme ve deneyim sahibi öğretmenlerle bilgi ve görüş alışverişi yapma fırsatını bulabileceklerdir. İşte böyle bir ortamda staj ve uygulama yapma hedefine ulaşabilecektir.

Ancak staj ve uygulama konusunda tam bir standardizasyon bulunmadığı bilinmektedir. Yukarıda ifade edilen ortamın yaratılabilmesi ise staj ve uygulama süresinin uzatılmasıyla gerçekleştirilebilir. Karagöz (1987 a: 308) ve Uçan (1988: 338;384) da bu sürenin uzatılmasının, adayların öğretim yöntemlerini başarıyla uygulama becerilerini arttıracaklarını ve öğretmenin önemli rollerini oynamasına imkan sağlayacağını belirtmektedir.

Buna göre, yapılan staj ve uygulama çalışmalarının gerek süre olarak uzatılması, gerekse öğretim ortamını tümüyle yaşama konusundaki eğilim ve görüşler gittikçe artmaktadır.

Buraya kadar Japonya ve Türkiye'de orta öğretime öğretmen yetiştirme evreleriyle günümüzdeki durum, öğrenci seçimi, programlar ve staj-uygulama boyutlarında ele alınmıştır. Bundan sonraki paragraflarda ise Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılmaya çalışılacaktır.

### 3. Japonya ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Karşılaştırılması

Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme durumuna geçmeden önce, her iki ülkedeki genel görünümün kısaca ele alınmasında yarar görülmektedir.

#### Japonya ve Türkiye'de Toplumsal Gelişmeler

Japonya, Tokugawa Döneminde (1600-1868) yaklaşık 250 yıl bir "soyutlanma" evresi yaşamış ve kapılarını dış dünyaya kapatmıştır. Bu dönem, barış ve istikrar ile siyasal bütünlüğün sağlandığı, toplumun kültür ve eğitim düzeyinin ilerlediği bir evredir. Nitekim Japonya 19. y.y.'ın sonunda, birçok batı ülkesinden daha fazla eğitilmiş insan-gücüne sahiptir. Yine bu dönemde, batı dilleri (Felemenkçe, Fransızca ve İngilizce) de programlara girmiştir. Komutan Perry'nin zorlamasıyla batıya açılan Japonya'da, İmparator Meici, yönetimi ele geçirmiş (1868) ve yoğun bir modernizasyon etkinliği başlatmıştır. "Zengin ulus, güçlü

ordu" sloganıyla göreve başlayan yeni kadro, Japonya'nın askeri yönden güçlenebilmesi için zihinsel, toplumsal, politik ve ekonomik dönüşümleri gerçekleştirmesi gerektiğinin bilincinde olmuştur. Bu nedenle, hızlı bir modernizasyon için yabancı modeller incelenmiştir. Meici dönemi eğitim sistemi, Amerikan, Fransız ve Alman modellerinden etkilenmiştir. Eğitim Bakanlığı 1871'de kurulmuş ve Temel Eğitim Yasası da 1872'de çıkarılmıştır.

Türkiye'de çağdaşlaşma hareketlerine ise Japonya'dan çok daha önce başlanmıştır. Üç kıtaya yayılan Osmanlı İmparatorluğu, özellikle askeri alandaki yenilgilerin, ancak eğitimle, eğitilmiş insangücüyle çözümlenebileceğinin bilincine varmıştır. Böylece 18. yüzyılda eğitim alanındaki girişimlere başlanmıştır. Özellikle o dönemdeki siyasal ilişkilerin ve güçlü devletlerin etkilerini Türk eğitim sisteminde görmek mümkündür. Tanzimat öncesi dönemde, Fransız eğitim sistemi esas alınarak batılılaşma girişimleri sürdürülmüş, batı dilleri programlarda yer almış ve yabancı öğretmenlere görev verilmiştir. Yine Avrupa'ya öğrenci gönderilmesine bu dönemde başlanmıştır. Eğitim Bakanlığı da, Tanzimat Döneminde, 1857'de kurulmuştur.

Japonya ve Türkiye'de güçlü bir ülke olmanın, güçlü bir orduya sahip olma anlamına geldiği bilinmektedir. Askeri yönden güçlenebilmek için ise, her alanda ve kuşkusuz eğitimde de gelişmek gereklidir. Her iki ülke de bunun bilincinde olarak girişimlerde bulunmuştur. Ne var ki Japonya, eğitilmiş insangücü bakımından, yalnızca Türkiye'den değil, pek çok ülkeden daha iyi durumdadır. Her iki ülkenin eğitim sistemleri, yabancı eğitim modellerinden etkilenmiştir. Kazamias ve Massialas (1965: 123)'a göre, tüm ulusların, Osmanlı eğitim kurumlarına etkisi olmuştur. Özellikle Fransız eğitim sisteminin etkisi çok yoğundur. Japonya ise Amerikan, Fransız ve Alman eğitim modellerinden etkilenmiştir. Yine Fransızca ve İngilizce her iki ülkenin, Felemenkçe ise yalnızca Japonya'nın programlarında yer almıştır. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğunda yabancı öğretmenlere görev vermeye ve Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye, Japonya'dan daha önce başlanmıştır. Türkiye'de Eğitim Bakanlığı da, Japonya'dan 14 yıl önce kurulmuştur.

Aşağıdaki paragraflarda ise öğretmen yerleştirme evreleri incelenmekte ve karşılaştırılmaktadır.

## Japonya ve Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler

### Öğretmen Eğitiminin Başlayışı

Dört bölümde ele alınan öğretmen yetiştirme evrelerinden ilki, Japonya'da 1868-1912 ve Türkiye'de 1839-1918 yıllarını kapsamaktadır. Öğretmen yetiştiren ilk kurum, Türkiye'de 1848'de, Japonya'da 1872'de kurulmuştur. Türkiye'de önce ortaöğretmen, sonra ilköğretmen okulu açılmıştır. Japonya'da ise ilköğretmen okulunu, ortaöğretmen okulu izlemiştir. Türkiye Fransız, Japonya ise Amerikan öğretmen okullarını örnek almıştır. Her iki okula da sınavla, erkek öğrenciler seçilmiştir. Japon öğretmen okulunda okutulan kitaplar ABD'den getirtilmiş ve Japoncaya çevrilmiştir. Programlarda yer alan ortak dersler, Okuma-Yazma (Alfabe), Matematik, Tarih ve Coğrafyadır. Japonya'da 1886'ya dek uygulanan programdaki farklı dersler ise; Ahlâk, Fizik, Eğitim, Okul Yönetimi, Öğretim Uygulaması, Beden Eğitimi ve Müziktir. Türkiye'deki programda yer alan farklı dersler ise şunlardır: Arapça, Farsça Morfoloji, Sentaks, Geometri, Astronomi, İmlâ, Yazı (Rık'a) ve Türkçe Nesir. Eğitimle ilgili hiç bir ders programda yoktur. Her iki ülkede de bireysel öğretim yöntemi uygulamasından vazgeçilerek, toplu öğretim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca Japonya'da "demonstrasyon-uygulama" yöntemine de geçilmiştir. Japon öğretmen okulunun süresi, bir yıl öğretim yöntemleri bölümü ve bir yıl da ilkokullarda okutulan dersler bölümü olmak üzere iki yıldır. Türk öğretmen okulu ise üç yıl sürelidir. İlk uygulama okulu Türkiye'de 1872'de, Japonya'da 1873'te açılmıştır.

Türkiye'de ilkokul öğretmenliği programı, 1868'de iki yıl süreli olmak üzere kurulmuştur. Japonya'da ortaokul öğretmenliği programı, 1873 de üçbuçuk yıl olarak öğretime açılmıştır. Yine Türkiye'de 1874'te üç yıl süreli idadi (lise) bölümünün açılmasıyla, öğretmen okulları, ilk, orta ve lise bölümlerinden öğretmen yetiştirmeye başlamıştır.

Japonya ve Türkiye'de karma okullar pek yaygın değildir. Örneğin Türkiye'de, ilkokullar dışında, karma okul yoktur. Bu nedenle, kız okullarına öğretmen yetiştirmek üzere ilk okul 1870'de açılmıştır. Japonya'da ise 1873'te kurulmuştur. Her iki kurum da sınavla öğrenci almakta ve burs vermektedir. Her iki ülkedeki sayısal duruma gelince; 1874'te Japonya'da 53 öğretmen okulu, 74'ü kız toplam 5.072 öğrenci ve 292 öğretmen vardır. Türkiye'de ise 1876'da, yedi öğretmen okulu, 62'si kız toplam 313 öğrenci bulunmaktadır. Japonya'da okullar tüm

ülkeye dağıtılmışken, Türkiye'de bu okullar daha çok (dördü) İstanbul'dadır.

Yabancı eğitimcilerden Japonlar daha fazla yararlanmışlardır. Örneğin 1868-1887 yıllarında 222 eğitimci bu ülkede bulunmuştur. Bu nedenle, eğitim programlarında, Amerikan, Alman, Fransız ve Felemenk (Hollanda'nın) etkileri görülmektedir. Özellikle Pestalozzi eğitim felsefesi sonraki yıllarda yerini, Herbart eğitim felsefesine bırakmıştır. Bu felsefe Konfüçyüsçülük ile milliyetçilik ve militarizmi destekler niteliktedir. Türkiye'de ise 1871'den itibaren İslami karaktere ağırlık verilmeye başlanmıştır. Özellikle 1877-1908 yılları arasında, öğretmenler ve öğrenciler baskı altında tutulmuş, Doğa Bilgisi, Felsefe, Edebiyat, Hukuk, Tarih gibi dersler programlardan çıkartılmış ve dinsel derslere ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte, 1878'de Darülmuallimine bir yüksek bölüm eklenmişse de, sürekli eğitime 1891'de başlayabilmiştir. Ayrıca ortaöğretmen bölümü ile aynı program okutulmaktadır. Bu dönemde, 1879'da, ilk kez "Öğretim Yöntemleri" programa girmiştir. Ne var ki, öğretmen okulları programlarında bir standardizasyon olmadığı gibi, "öğretim yöntemleri" adı altında başka dersler de öğretilmektedir. Oysa Japonya'da eğitimin standardize edilmesi için, haftalık ders özetleri yayınlanmaktadır. Mori'nin Eğitim Bakanlığı döneminde çıkarılan Öğretmen Okulu Yasası, öğretmen eğitiminin standardizasyonunu ve modernleştirilmesini hedeflemektedir. Türkiye'de İstanbul Darülmuallimininde ise 1909-1911 yıllarında önemli bir canlanma görülmektedir. Bu dönemde müdür olan Satı Bey, okul süresini uzatmış ve yetersiz öğrencileri sınavla ayıkladıktan sonra, okuldan çıkarmıştır. Ayrıca bu kuruma; genç, yetenekli ve asıl işi öğretmenlik olanları atamış, Öğretim Yöntemleri, Müzik, Resim, Elishi ve Beden Eğitimi derslerini önemle ele almıştır. Uygulama okulu açmış, uygulamalı eğitime önem vermiştir. Böylece birçok Avrupa öğretmen okulundan ileri duruma geçmiştir. Darülmualliminin yüksek bölümü, 1908'den sonra, alan bilgisi derslerini Darülfünunda, diğerlerini kendi okullarında almışlardır. Bu kurum 1910'da yükseköğretim kurumu statüsüne getirilerek, üç yıllık eğitim vermek üzere düzenlenmiştir. Japonya'da ise 1899'da Tokyo'da, birisi kızlar için olmak üzere iki yükseköğretmen okulu açılmıştır. Yine her eyalette, üç yıllık kız ve dört yıllık erkek öğretmen okulu kurulmuştur. Hiroşima'da 1902'de bir yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Tokyo'da 1903'de birisi kızlar için olmak üzere iki ve 1908'de bir kız yüksek okulu daha açılmıştır. Ayrıca bu dönemde sertifika hizmetleri

de başlamıştır. Tokyo İmparatorluk Üniversitesi ile diğer yüksek okullara bağlı altı kurum, kız lisesi, ortaokul ve öğretmen okulu mezunlarına iki yıllık hızlandırılmış programla sertifika vermektedir.

Türkiye'de ders programlarında ilk kez köklü bir değişiklik 1915'de yapılmıştır. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu ile Kız Öğretmen Okulu; ilk, orta ve yüksek bölüme ayrılmış, orta bölüm iki, yüksek bölüm dört, kızlar için ise üç yıl olarak düzenlenmiştir. Programda Türkçe, Yazı, Tarih, Coğrafya, Yabancı Dil, Matematik, Astronomi, Fizik, Kimya ve Sağlık Bilgisi ile üç saatlik Din Bilgisi yer almaktadır. Japonya'da ise 1886'dan 1943'e dek uygulanan programda ise, Ahlak, Japonca, Çin Klasikleri, Matematik, Tarih, Coğrafya, Doğa Tarihi, Fen Bilimleri, Yazı, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri bulunmaktadır. Her iki programda farklı olan dersler, Astronomi, Sağlık Bilgisi, Din Bilgisi, Ahlak, Çin Klasikleri, Müzik ve Beden Eğitimi'dir. Ayrıca Japonya'da haftada 34, Türkiye'de 32 saat ders yapılmaktadır. Japonya'da Eğitim Bilimleri dersleri ikinci, Türkiye'de üçüncü sınıfta başlamaktadır. Japonya'da 14 saat eğitim dersleri ile ayrıca dört yıl boyunca 28 saat öğretim uygulaması vardır. Türkiye'de ise uygulama yalnızca dördüncü sınıfta yapılmaktadır. Tüm bu değişikliklere karşı "tembel ve yaşlı ilerlemiş olan öğrencilerin" cezalandırmak amacıyla ve zorla İstanbul kız ve erkek öğretmen okullarına aktarılması, bu çabalara gölge düşüren bir uygulamadır. Oysa Japonya'da öğretmen okullarına girebilmek için eyalet valisi ya da benzer statüdeki bir yetkilinin bonservisi gerektiği gibi, öğrencinin kişilik ve davranışının incelendiği üç ay süreli bir "deneme devresi" vardır. Ancak bu süre sonunda, uygun görülenler okula kabul edilir. Türkiye ve Japonya'da öğretmen okulları bursludur ve mezun olan adayların "mecburi hizmetleri" vardır. Burs almayan öğrenciler için, bu koşul bulunmamaktadır. Bu dönemin sonunda, Japonya, okul, öğrenci ve öğretmen bakımından, Türkiye'den oldukça ileri durumdadır. Ne var ki, her iki ülkede de, öğretmen okulu mezunu öğretmenler az sayıdadır. Japonya'da öğretmen okulları programlarında önceleri Alman, Fransız, Flemenk; özellikle de Amerikan görüşleri yer almış, ancak bir süre sonra aşırı milliyetçilik, Şinto ve Konfüçyus ideolojilerine dayalı bir ahlak eğitimi ve militarizm çok etkili olmuştur. Türkiye'de ise özellikle Fransız eğitim sisteminin, daha sonraları ise İslamlık ve Osmanlılık görüşleri yer almış ve sonunda Türkçülük-milliyetçilik akımlarının güçlendiği görülmüştür.

İmparator Meici 1912'de öldüğünde, Japonya "zengin ülke, güçlü ordu" sloganını tam anlamıyla gerçekleştirmiştir. Bu dönem sonunda Japonya, oldukça merkezi bir hükümet biçimine, iyi bir eğitim sistemine ve Asya'nın en güçlü askeri kuvvetine sahip, ayrıca endüstrinin temelini oluşturan şirketlerle donatılmış modern bir devlettir. Üç kıtaya yayılmış büyük bir ülke olan Türkiye ise, içte ayaklanmalar, dışta savaşlar yüzünden otorite ve toprak yitirmeye başlamıştır. Japonya'nın tam tersine, Türkiye, siyasal, askeri ve ekonomik açılardan büyük bir gerileme içindedir. Kuşkusuz bu olumsuzlukların etkilerini eğitim sisteminde de görmek mümkündür. Bir takım reformlar, iyileştirme çabaları varsa da, bunlar Osmanlı Devletinin yıkılmasını engelleyebilecek düzeyde değildir.

#### Öğretmen Yetiştirmede İkinci Evre

Öğretmen yetiştirmenin ikinci evresi, Japonya'da 1912-1945 ve Türkiye'de 1919-1960 yılları arasındaki dönemler olarak ele alınmıştır.

Japonya'da Taisho (1912-26) ve Showa (1926-30) dönemlerinde liberalizm, sosyalizm ve demokratik düşünceler halk arasında yaygınlaşmıştır. Kuşkusuz bu düşünceler öğretmen okulu programlarını da etkilemiş ve ilerici fikirler geçici bir süre artmıştır. Yine 1920'lerde Amerikalı ve Avrupalı düşünürler de popüler olmuştur. John Dewey, 1919'da Japonya'ya gitmiş ve Tokyo İmparatorluk Üniversitesi ile diğer yükseköğretim kurumlarında bir dizi konferans vermiştir. Kilpatrick, Dewey'in eğitim görüşlerini öğretmen eğitimine yerleştirmek için çok uğraşmış ve Kyoto ile Tokyo bölgelerindeki öğretmen okullarında başarıya ulaşmıştır. Ayrıca, bu dönemde, öğretmen kişiliğinin geliştirilmesine çalışılmış, İmparatora ve ülkeye bağlılık üzerinde durulmuştur. Yüksek öğretmen okulları, 1920'lerden sonra yükseköğretim statüsüne getirilmiştir. Yine her öğretmen okuluna bir ilk yada orta okul, uygulama okulu olarak açılmış ve öğrenci katılımını gerektiren öğretim teknikleri kullanılmıştır. Türkiye (1919-1923) ise, İngiltere, Fransa, Yunanistan, İtalya ve ABD'den oluşan "müttefik devletler" in, "parçalama ve pay kapma" çabalarına karşı, varolma mücadelesi vermektedir. Bu nedenle, Kurtuluş Savaşı döneminde öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli bir değişiklik olmamıştır. Bununla birlikte, halkın bilinçlendirilerek "milli uyanış" ın gerçekleşmesi, öğretmenlerin etkinlikleriyle olmuştur. Genç Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlılardan, 4894 ilkokul, 72 ortaokul, 23 lise, 44

meslek okulu ile bir üniversite ve sekiz yüksek okul, toplam 356.025 öğrenci ve 11.112 öğretmen ile 10-12 milyon nüfus devralmıştır. Öğretmen kaynakları ise, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu ile 20 İlköğretmen Okuludur. Cumhuriyet Devrimlerinin benimsetilmesinde de, yine öğretmenler görev almıştır. Bu dönemde atılan en önemli adımlardan birisi, öğretmenliğin meslekleşmesidir. Ayrıca İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, meslek derslerinin bu kurumda, alan derslerinin fakültede alındığı bir modelle, Türk Eğitim sistemine, değerli elemanlar kazandırmıştır. Orta öğretime öğretmen yetiştiren kurumlarında peşpeşe açıldığı görülmektedir. Bunlar, Müzik Muallim Mektebi (1925), Beden Terbiyesi Mektebi (1926) ve Fransız öğretmen okulları modeline göre kurulan Orta Muallim Mektebi (1926) dir. Bu kurumlar, daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü adını alan, Orta Muallim Mektebine bağlanmış ve çeşitli branşlarda eleman yetiştirmiştir.

Japonya'da 1930'a dek, milliyetçi eğitim sisteminin esaslı bazı değişikliklere uğramış ve demokratikleşme hareketleri devam etmiştir. Ne var ki, 1930-1945 dönemi, tıpkı 1890-1918 dönemi gibi milliyetçiliğin ve militarizmin çağdaş eğitime egemen olduğu bir evredir. Milliyetçilik, daha sonra yerini aşırı milliyetçiliğe bırakmış ve bir yayılmacılık politikası uygulamaya başlanmıştır. Nitekim 1931'de Mançurya'nın işgali, 1933'de Uluslar Topluluğundan ayrılış, 1937'de İtalya ve Almanya ile üçlü anlaşma ve nihayet 1939'da İkinci Dünya Savaşına katılım, bu politikanın göstergesidir. Bu dönem, öğretmen eğitimi açısından zor bir dönemdir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar; kız ve erkek yüksek öğretmen okulları, öğretmen eğitim merkezleri, Tokyo Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü ile Tokyo Müzik Akademisi'dir. Öğretmen okulu, kız lisesi ve ortaokul mezunu öğrencilerin kabul edildiği bu kurumlar, üç ile dört yıl sürelidir. Aynı yıllarda Türkiye'de ise, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, Gazi Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri, Ankara Üniversitesi DTCF ile Fen Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Akademisi öğretmen yetiştirmektedir. Bu kurumlara öğretmen okulu ve lise mezunları kabul edilmekte olup süreleri iki ile dört yıl arasında değişmektedir.

Bu dönemde, Japonya'nın Türkiye'den farklı olduğu yanlarından birisi, mezuniyet sonrası eğitimin başlatılmasıdır. Ayrıca yüksek öğretmen okullarında seçimlik derslere yer verilmesi, diğer farklı yanındır. Önemli farklılıklardan birisi de, Japonya'da yüksek okul mezunlarına

öğretmenlik sertifikası verilmesidir. Ancak giriş koşullarının ve programlarının, öğretmen okullarına eş değer yada üstün olması gereklidir ve sertifikalar sınavsız verilir. Üniversite sayısı Japonya'da 49'a ulaşmıştır. Oysa Türkiye'de İstanbul ile Ankara Üniversiteleri bulunmaktadır. Dönem sonunda bu rakam beşe ulaşmıştır. Japonya'da öğretmen okulları sayısı 1945'te yediye ulaşmıştır. Türkiye'de ise iki öğretmen okulu vardır. Japonya'daki yüksek öğretmen okulları, Tokyo (kız ve erkek), Hiroshima, Nara (kız), Kanazawa, Okazawa ve Hiroshima (kız)'dır. Son üç okul savaş sırasında açılmıştır. Bu kurumlarda toplam 4533 öğrenci vardır. Bunlardan başka, 136 öğretmen eğitim merkezi ve 77.000 öğrenci bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmen okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı, Japonya'ya göre daha azdır.

Japonya'da da, Türkiye'de olduğu gibi, öğretmen okulu mezunu öğretmen azdır ve öğretmen gereksinimi oldukça fazladır. Ancak iki ülke, öğretmen gereksinimini farklı kaynaklardan sağlamışlardır. Japonya'da yüksek okul mezunlarına sertifika verilerek öğretmen gereksinimi karşılanmaya çalışılırken, Türkiye'de yüksek okul mezunu olmayanlardan da yararlanılmıştır. Ayrıca iki-üç yıl başarılı hizmeti görülen ilkökul öğretmenleri, birbuçuk yıllık bir eğitim sonunda ortaöğretim kurumlarında görevlendirilmiştir. Yine "yardımcı öğretmen" uygulaması, aynı yıllarda (1934'te) başlatılmıştır.

Japonya'da, bu dönemin yüksek öğretmen okulu programlarında, aşırı milliyetçiliği körükleyen ve imparator ile ülkeye bağlılığı destekleyen dersler ile Japon mistik hikayeleri ve militalizm zafer hikayeleri yer almıştır. Ahlak ve Japon Milli Tarihi de ağırlık verilen dersler arasındadır. Türkiye'de ise programlarda yer alan derslerin, Cumhuriyet Devrimlerini benimsetmeyi hedeflediği, Türk dili, tarihi ve kültürüne ağırlık verdiği görülmüştür. Japonya'da olduğu gibi, Türkiye'de de milli eğitime, tarihe ve kültüre önem verilmiştir. Yine Japonya'daki İmparatora ve ülkeye bağlılık ile Türkiye'deki ülkeye, Cumhuriyet'e ve devrimlere bağlılık arasında paralellik vardır. Ne var ki, bu bağlılık, Türkiye'de, aşırı milliyetçilik boyutlarında değildir. Nitekim bu olgu Japonya'yı İkinci Dünya Savaşına sürüklemiştir.

Japonya'da 1940'da genel ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin % 30'u yüksek öğretmen okulu çıkışlıdır. Oysa Türkiye'de İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'ndan mezun olanların sayısı 1923-1955 yıllarında

358'dir. Üstelik bu mezunların büyük bir bölümü, akademik kariyere yöneldiği ya da üst düzey yöneticiliği yaptığı için öğretmen olarak çalışmamaktadır. Gazi Eğitim Enstitüsü ve diğer kurumları bitirenlerde öğretmen gereksinimini karşılayabilecek düzeyde değildir. Başka bir anlatımla, her iki ülkede de nitelikli öğretmen gereksinimi devam etmektedir.

Japonya'da, İkinci Dünya Savaşı yenilgisi sonunda, tüm okullar 1945'de kapatılmıştır. Türkiye ise, savaşın dışında kalabilmiştir.

Türkiye'de 1940'lı yıllarda öğretmen sorunu çok ciddileşmiş ve bunun sonucunda Balıkesir, İstanbul, İzmir (1946), Bursa (1958) ve İzmir Buca (1959)'da olmak üzere beş eğitim enstitüsü açılmıştır. Yine İlahiyat Fakültesi (1949), Yüksek İslam Enstitüsü (1959) de ortaöğretime öğretmen yetiştirmiştir. Bir başka önemli kurum da 1959'da açılan Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'dur. Bu kuruma, iki giriş sınavıyla öğrencilerini alan ilköğretmen okullarının en başarılı öğrencileri seçilmiştir. Üniversiteye girmeye hakkı olmayan bu öğrencilerin, lise diploması alması sağlanmış ve özellikle açık bulunan Fen alanlarında istihdam edilmek üzere A.Ü.Fen Fakültesine gönderilmiştir. Ertesi yıl "hazırlık sınıfı" adı altında lise üçüncü sınıfta okuması sağlanmış ve böylece "Yüksek Öğretmen Okulu Modeli" uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye 1946'da çok partili siyasal sisteme geçmiş ve Marshall planının yönlendirdiği Truman Doktrininin etkisiyle bazı çok uluslu kuruluşlara (Dünya Bankası, IMF, OECD) üye olmuştur. Bu tarihlerden itibaren, demokratikleşme çalışmaları, demokrasi, demokratik hak ve özgürlükler sistemde yer almaya başlamıştır. 1950'lerden itibaren, Amerikan etkisi kendisini hissettirmiştir. Amerika ve Batı yanlısı bir dış politika izlenmeye başlanmıştır.

Bu dönemde Japonya ve Türkiye'nin ortak yanlarından birisi, her iki ülkenin de savaş dönemlerinde bile, eğitime zaman ayırmasıdır. Japonya 1940'lı yıllarda İkinci Dünya Savaşı sırasında, eğitim kurumları açabilmiştir. Türkiye ise, 1920'lerde varolma mücadelesi verirken, bir Eğitim Kongresi düzenleyebilmiştir. Bu, her iki ülke liderlerinin eğitime verdikleri önemi gösteren bir olgudur.

Bir diğer ortak nokta, iki ülkeninde yabancı uzmanlardan yararlanma durumudur. Örneğin, John Dewey 1919'da Japonya'da, 1924'de de Türkiye'de bulunmuştur. Yabancı uzmanların görüşleri doğrultusunda

bir takım düzenlemelere gidilmiştir. Japonya'da uygulama okullarının açılması, Türkiye'de ise, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminin de kişisel özelliklere dikkat edilmesi örnek olarak verilebilir.

### Öğretmen Yetiştirmede Üçüncü Evre

Öğretmen yetiştirmenin üçüncü evresi, Japonya'da İkinci Dünya Savaşı sonrası (1945-1980) ve Türkiye'de 1960-1982 yılları arasındaki dönemler olarak ele alınmıştır. İkinci Dünya Savaşından büyük bir yenilgiyle çıkan Japonya, 1945-1952 yılları arasındaki işgal döneminde eğitim sisteminde çok önemli değişiklikler yaşamıştır. İşgal kuvvetlerinin temel hedefi, Japonya'yı demokratik ve barışsever bir ülke haline getirmekdir. Bu nedenle, Japon eğitiminin amaçları ve programlarında yer alan aşırı milliyetçilik ile militaristik etkilerin tümüyle yok etmeyi amaçlayan bir dizi toplumsal ve politik reformların yapılması istenmiştir. Nitekim ABD'den bir eğitim misyonu gelerek bir takım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında; eğitim sisteminin 6-3-3-4 tek kanallı ve bölgesel özerklik olması, eğitimin bireyselleştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin yayılması, karma eğitim ve zorunlu eğitimin dokuz yıl olması, Politika ve dinin (Shintoizmin) eğitim sisteminden ayrılması, Japon dili ve diğer programlara ilişkin reformlar yapılması bulunmaktadır.

Alınan kararların hemen uygulamaya konulabilmesi için, öncelikle 3.05.1947'de Japon Anayasası çıkarılmıştır. Bununla birlikte, Temel Eğitim Kanunu ile Okul Eğitim Kanunu izlenmiştir. Böylece, öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen, ilkokullar 1945'te, ortaokullar 1947'de ve liseler de 1948'de açılmıştır. Yeni üniversite sistemine ise 1949'da geçilmiştir.

İşgal kuvvetleri, Japonya'da yeni bir öğretmen yetiştirme sisteminin kurulmasını gerekli görmüştür. Bu nedenle ikinci ABD Misyonu, öğretmen yetiştirmeye ilişkin kararlar almıştır. Böylece 1949'da, öğretmen yetiştirmek üzere 47 yeni üniversite kurulmuştur. Bu kurumlarda geniş bir genel kültür, alan ve meslek eğitimi ile öğrenci çalışmaları, gözlem ve öğrenci uygulamaları yapılması planlanmıştır.

Ayrıca, 1946'da öğretmen okullarının programları geliştirilmeye başlanmıştır. Bu çalışmaya Tokyo bölgesindeki Fen ve Edebiyat Üniversiteleri ile Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenleri katılmıştır. Geliştirilen programlar Nisan 1947'de uygulamaya konmuş, diğer yüksek öğretmen okul-

larında da benzer çalışmalar yapılmıştır.

Öğretmen yetiştirme sisteminin temel ilkeleri 1947'de çıkarılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin yüksekokul ya da üniversite mezunu olması gereklidir. Ayrıca, öğretmen okulu mezunlarının hepsinin öğretmen olma zorunluluğu ve devlet öğretmen okulları tekeli kaldırılmıştır.

Okul Eğitim Kanunu (1947) ile yedi yüksek öğretmen okulu, iki Fen ve Edebiyat Üniversitesi ve 140 Öğretmen Eğitim Merkezi dört yıllık okullara dönüştürülmüştür. Daha önceleri ise, bu kurumlar, üç yıllık ve üniversite düzeyinin altındadır.

Eğitim Kurulları Kanunu (1948) ile eğitimin bölgesel özerkliği, Eğitim Bakanlığı Organizasyon Kanunu (1949) ile de Eğitim Bakanlığının yeni bir karakter kazanması sağlanmıştır. Bu yasayla, Eğitim Bakanlığının programların ulusal standartlarını belirlemesi ve öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin ayrıntılarını saptaması öngörülmüştür. Böylece öğretmenler, davranış ve düşünce özerkliği kazanmıştır.

Ulusal Okul Kuruluş Kanunu (1949) ile 71 Üniversitenin 51 (% 71.8)'inde, öğretmen eğitimi yapılması sağlanmıştır. Ayrıca her eyalette, en az bir üniversite tarafından, öğrencilere öğretmenlik programı açılması ve öğretmen eğitim merkezlerinin 51 üniversitenin kapsamına alınması öngörülmüştür.

Japonya'da özel üniversiteler 1948'de açılmaya ve çoğunluğu ortaöğretim öğretmenliği programları sunmaya başlamıştır. Bu kurumların, laboratuvar okulları ve diğer eğitim olanakları vardır.

Mayıs 1949'da Eğitim Personeli Sertifika Kanunu çıkarılmıştır. Bu yasa, 1950 ve 1951'de düzeltilmiştir. Buna göre, Beşeri Bilimler, Edebiyat ve Fen Fakülteleri mezunları, Açık Sertifika Sistemi ile belirli dersleri alarak, öğretmenlik belgesine sahip olabilir. Ortaokul ve lise öğretmenlik sertifikaları birinci sınıf, ikinci sınıf ve geçici olmak üzere üç türdür. Ortaokul öğretmenleri, dört yıllık lisans eğitimleri sonunda birinci sınıf, iki yıllık ön lisans eğitimleri sonunda ikinci sınıf ve bir yıllık eğitim sonunda geçici sertifika alır. Lise öğretmenliğinde, birinci sınıf sertifika için dört yıllık lisans ve iki yıllık lisansüstü eğitimi gereklidir. Dört yıllık lisans eğitimi alanlar, ikinci sınıf sertifikaya ve iki yıllık ön lisans eğitimi görenlerde geçici sertifikaya sahip olur. İkinci sınıf sertifikası olanlar,

üç yıl öğretmenlik yaptıktan ve bazı ek dersler aldıktan sonra, birinci sınıf sertifikaya ulaşabilirler. Geçici sertifikanın, ikinci sınıf sertifikaya dönüşebilmesi için de, beş yıl öğretmenlik yapmış ve ek dersler almış olmak gerekmektedir. Ayrıca geçici sertifikalar belirli bir süre geçerlidir. Ancak geçici sertifikalı ortaokul öğretmenleri, iki ya da dört yıllık üniversite eğitimi gördüğünde, devamlı sertifika alabilir.

Sertifika Yasasına göre, üç yıllık öğretmenlik 15 ünitelik üniversite çalışmasıyla eş değerdir. Tüm eğitim personeli sertifika almak zorundadır. Ayrıca öğrencilerin alması gereken genel kültür, alan ve meslek derslerinin minimum kredisi belirlenmiştir.

İşgal dönemi sonunda (1952), öğretmen okulları üniversitelere devredilmiştir. Her eyalette, en az bir üniversite öğretmen yetiştirme işlevini yüklenmiştir.

Japonya'da ulusal üniversitelerin, ikisi dışında, tümü karmadır. Yalnızca kızlara yönelik iki okul ise, Ochanomizu Üniversitesi ile Nara Kız Üniversitesinin Kız Yüksek Öğretmen Okullarıdır.

Üniversiteler, lisansüstü programlar açmaya 1966'da Tokyo Üniversitesinde başlamıştır. Bunu, Osaka (1968), Hyogo (1978), Joetsu (1978) ve Naruto (1981) Üniversiteleri izlemiştir. Üniversitelerin % 86'sında öğretmenlik sertifika programları açılmıştır (1973).

Türkiye'de ise, bu dönem 1960 devrimiyle başlamıştır. O günkü siyasal uygulamaların ve enflasyonist baskıların hazırlandığı bu devrimden kısa bir süre sonra, 1961 Anayasası çıkarılarak demokratik sisteme dönülmüştür. Bu dönemde, Atatürk devrim ve ilkeleri doğrultusunda, demokrasi gereklerine uygun bir devlet düzeni işletilmesi ve hızlı ve planlı kalkınma ile Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırılması amaçlanmıştır. Anayasa doğrultusunda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları yeniden belirlenmiş, ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim ile yükseköğretimde değişiklik ve yenilikler yapılmıştır. Ayrıca her tip ve düzeydeki eğitim programları Atatürk ilke ve devrimlerine uygun olarak düzenlenmiş ve planlı ve bilinçli uygulamalara yer verilmiştir.

Japonya'nın 1945 sonrasında yaşadığı reformlar ile Türkiye'deki 1960 sonrası uygulanan reformlar birbirine benzemektedir. Ancak Japonya'da yapılan değişiklikler, ABD'nin etkisiyle gerçekleşmiştir. Yeni anaya-

saların çıkarılması, demokratik yaşama dönüş, her iki ülkenin milli eğitimlerinin genel amaçlarının ve ilkelerinin belirlenmesi, ilk, orta ve yükseköğretimde değişiklik ve yeniliklerin yapılması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi ortak noktalardır.

Türkiye, 1960'lı yıllarda ulusal planlama kurumu olan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)'nin kurulması ile planlı döneme geçmiştir. Böylece toplumsal, kültürel ve ekonomik etkinlikler beşer yıllık planlara bağlanmıştır. Bu bakımdan, Japonya'dan farklıdır.

Türkiye'de, İstanbul ve Ankara Yüksek Öğretmen Okulları liselere öğretmen yetiştiren kaynaklardır. İstanbul YÖO lise, Ankara YÖO ise ilköğretmen okulları mezunlarını kabul etmiştir. Özellikle Ankara YÖO, yeni bir model getirmiş ve sosyal bilimler ile fen bilimleri alanlarında birçok öğretmen yetiştirmiştir. Alan derslerinin DTCF ile Fen Fakültesinde, meslek derslerinin YÖO'nda alındığı bu model, yüklenme ve kefilik senetleriyle zorunlu hizmeti sağlamıştır. Yeni modelin başarısı üzerine İzmir'de de bir YÖO açılmıştır (1964). Bu kurumlar 40 yılda yani 1963'e dek yalnızca 630 mezun vermişken, 1963-1972 yıllarında 2313 öğretmen adayını yetiştirmiştir. Ne var ki, bir süre sonra üniversite seçme sınavıyla öğrenci alınmaya başlanması, YÖO'nun işlevlerini yitirmesine neden olmuştur. Yüksek Öğretmen Okulları, gittikçe yozlaşmış ve günlük politika ile siyasal hesapların girmesi, kaynakların boşa harcanması ve kontrolsüz bir havanın oluşması yüzünden 1978'de kapatılmıştır.

Deneme yüksek öğretmen okulu, eğitim teknolojisine dayalı eğitim programları ile öğretmen yetiştirmek üzere 1975 yılında açılmıştır. Tüm hazırlıklar yapılmasına karşın, konuya duygusal bir biçimde yaklaşılmaması nedeniyle, eğitime başlamadan aynı yıl kapatılmıştır. Japonya'da ise, bu tip uygulamalar yoktur.

Bu dönemde, Türkiye'de beş eğitim enstitüsü vardır. Bunlardan Gazi Eğitim Enstitüsü, Tokyo Yüksek Öğretmen Okulu gibi, yeni eğitim-öğretim görüş ve yöntemlerinin ülkeye yayılmasına ve benimsenmesine hizmet etmiş, yeni açılan eğitim enstitülerinin programlarının geliştirilmesinde öncü olmuş ve öğretim elemanlarını sağlamıştır. Eğitim enstitülerinin sayısı 1978'de 18'e ulaşmıştır. Aynı yıl, bu kurumların dokuzunun öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Yine 1978-1979'da sayıları 10'a indirilmiş ve programları lise öğretmeni de yetiştirecek biçimde

düzenlenmiştir. YÖÖ, 20 Temmuz 1981'de üniversitelere bağlanmıştır.

İki ülke eğitim programları açısından incelendiğinde, Japonya ile farklı bir nokta olduğu görülmektedir. Şöyle ki, Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumların programlarında, standart eksikliği mevcuttur.

Türkiye'de üniversiteler 1960'lı yıllardan başlayarak sertifika programı açmıştır. Oysa Japonya, 1930'lu yıllarda sertifika programları başlatmıştır. Türkiye'de, yalnız kendi üniversite öğrencilerine program sunan üniversitelerin yanı sıra, dışarıdan öğrenci kabul eden üniversiteler de vardır. Japonya'da yalnızca kendi bünyesinde öğrenci olanlara sertifika verilir. İki ülkede, sertifika programları bakımından bir benzerlik bulunmaktadır. Bu dönemde, üniversitelerin hemen hepsi (%76.9) sertifika programı sunmuştur. Japonya'da ise üniversitelerin % 86'sı sertifika programı açmıştır. Öğretmen kaynakları, Türkiye'de çok çeşitlidir. Bunlar, Güzel Sanatlar Akademi ve Yüksekokulları, Devlet Konservatuvarları, Gençlik ve Spor Akademileri, İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri ile Yüksek İslam Enstitüleridir. Japonya'da ise, Edebiyat, Fen ve Beşeri Bilimler Fakülteleri sertifika vermektedir.

Sertifika Yasası, Japonya'daki programların sürelerini, ders sayı ve içeriğini belli ölçülerde standardize etmiştir. Oysa Türkiye'de, bir program standardı olmadığı gibi, öğretim uygulamalarına ayrılan süre de farklıdır. Ne var ki, MEB Talim ve Terbiye Dairesi, 1979 ve 1980'de standart bir sertifika hazırlamış ve 1981'den itibaren uygulaması için üniversitelere göndermişse de, 12 Eylül Harekatı nedeniyle gerçekleştirilememiştir.

Japonya'da öğretmen yetiştirme sisteminin, planlı, programlı ve standart olması için çalışmalar sürdürülürken, Türkiye'de çabuk, ucuz ve bazen de siyasal amaçlarla öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir. Bunlar, vekil öğretmenlik, uzaktan eğitim yoluyla (mektupla) öğretmen yetiştirme ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirmedir. Ayrıca, halen uygulanan ücretli öğretmenlik uygulaması da vardır. Bunların tümü, öğretmenlik mesleğini olumsuz biçimde etkilemiştir.

Beş Yıllık Kalkınma Planlarında; nitel ve nicel açıdan yeterli öğretmen yetiştirilmesi, dengeli öğretmen dağılımı ve hizmetiçi eğitim konuları üzerinde durulmuştur.

Bu dönemde, Türkiye'de çıkarılan iki önemli yasa vardır. Bunlar-

dan ilki, 1973 Milli Eğitim Temel Kanunudur. Diğeri ise, 1981 Yükseköğretim Kanunudur. Yükseköğretim Kanununa göre, tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır.

Japonya ve Türkiyede lisansüstü eğitim yapan öğretmen sayısı azdır.

Japonya'da 1970'de üçüncü eğitim reformu çalışmaları başlatılmıştır. Yeni reform girişimi ile lisansüstü eğitim veren, üç yeni kurum, Hyogo, Joetsu ve Naruto Üniversiteleri açılmıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması da iki haftadan, üç-beş haftaya çıkarılmıştır.

Türkiye'de bu dönem, özellikle siyasal açıdan çalkantılarla geçmiştir. 1960 devrimini, 12 Mart Muhtırası ve 12 Eylül 1980 harekatı izlemiştir. Siyasal istikrarsızlıklar tüm eğitim kurumlarını, özellikle de, öğretmen yetiştiren kurumları etkilemiştir. Japonya'da ise, 1945 sonrası yapılan büyük değişiklikler, tüm toplumsal, siyasal ve ekonomik sistemleri etkilemiştir. Bu büyük değişimden, öğretmen yetiştiren kurumlar da payını almıştır.

Yukarıdaki paragraflarda Japonya ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinde 1980'li yıllara dek geçirdiği değişimler ifade edilmiştir. Her iki ülkedeki öğretmen yetiştirme sisteminin günümüzdeki durumuna geçmeden önce, Japon ve Türk öğretmen yetiştirme evrelerindeki benzerlik ve farklılıkların nedenlerinin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Bu amaçla, aşağıdaki paragraflarda söz konusu nedenler yorumlanmaya çalışılacaktır.

Japonya ve Türkiye'nin kalkınmaya başlama ile çağdaşlaşma çabaları yaklaşık aynı yıllarda gerçekleşmiştir. Ne var ki, Güçlüol (1984: 10-11)'un da belirttiği gibi, Türkiye, kalkınma sürecinde, Japonya'nın hızına ve düzeyine ulaşamamıştır. Bunun çeşitli nedenleri vardır ve bu nedenler aşağıdaki paragraflarda irdelenmeye çalışılacaktır.

Japonlar, batıyı, daha doğrusu batı teknolojisini, ekonomik düzenini, siyasal ve toplumsal yapısını iyice incelemişlerdir. Bunlardan kendi toplumlarına uyan yanlarını alıp özümlemişlerdir. Nitekim Güvenç (1983: 345) de, Japon toplumunun en özgün niteliğinin, 2500 yıllık tarihi boyunca yabancı kültürlerle ve etkilere son derece açık olması, aldıklarında seçici ya da uyarlayıcı olabilmesi, bu arada kendi kültürel özerkliğini ve tekliğini koruyabilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu,

eğitim konusunda da aynıdır. Aytac (1985: 92), Collins (1989: 229), Güçlüol (1984: 6-7), Güvenç (1983: 268) ve Lauwerys, Varış ve Neff (1979: 131-132)'in de belirttiği gibi, eğitim sisteminde Fransız, Alman ve Amerikan etkileri görmek mümkündür. Türkiye de aynı ülkelerden etkilendirilmiştir. Ancak kendi kültürel değerlerini, özelliklerini, dirlik ve düzenini koruyup gözetmede ve aldıklarını uyarlamada, Japonya kadar başarılı olamadığı söylenebilir.

Türk ve Japon çağdaşlaşma hareketinin benzer yanlarından birisi, iki ülke yöneticilerinin de gelişmiş batı ülkelerinden çağırdukları yabancı uzmanlardan yararlanmış olmalarıdır. Japonya, nitelikli ve alanlarında ün yapmış olan yabancı uzmanları, ülke gereksinimlerini dikkate alarak seçmiştir. Oysa, Türkiye'nin aynı sistemli, planlı ve titiz davranışları göstermediği ifade edilebilir.

Yurtdışına öğrenci gönderme konusu da, iki ülkenin benzer yanlarından birisidir. Japonya'da, öğrenciler, gönderilecekleri ülkeler ve yetiştirilecekleri alanlar titiz bir biçimde, ülke gereksinimleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Türkiye'de ise, İnan (1983: 151)'ında vurguladığı gibi, öğrencilerin yetiştirilecekleri alanlar ve gidecekleri ülkelerin seçimi, kuralsız, rasgele ve gereksinimler temel alınmadan yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler, devamlı ve düzenli bir biçimde yurtdışına gönderilememiştir. Bunda, baştaki padişahın izlediği politikalar etkili olmuştur. Japonya'da, özellikle Meici dönemi liderleri, dünyaya açılırken, çok dikkatli ve gerçekçi bir politika izlemişlerdir. Oysa Türkiye'de aynı titizliğin gösterildiğini söylemek güçtür.

Japonya'da batılılaşmaya karşı bir tepki olmamış, aksine taraftar toplamıştır. Oysa Türkiye'de yenilik hareketlerine, zaman zaman karşı çıkılmıştır. Bunun da, çıkarları zedelenecek ya da zedelenebilecek bir takım kişilerin, dinin arkasına sığınmaları yüzünden olduğu ifade edilebilir.

Eğitim sistemlerini, dolayısıyla öğretmen yetiştirmeyi olumlu biçimde etkileyen bir başka etken de, siyasal istikrardır. Japonya'da 44 yıl iktidarda kalan Meici (1868-1912), bu istikrarı sağlayabilmiştir. Ancak Türkiye'de, çağdaşlaşma çabalarının başlamasından itibaren, Abdülmecid (1839-1861), Abdülaziz (1861-1876), İkinci Abdülhamid (1876-1908) ve Mehmet Reşat (1909-1918) padişahlık yapmışlardır. Bu durum, farklı hatta zaman zaman zıt uygulamaları da beraberinde getirmiş olabilir.

Japonya ile Türkiye'nin farklı yanlarından bir başkası, Japonya'da alınan kararların en alt kademelere değin yansıtılabilmiş olmasıdır. Bu ülkede, imparatorun verdiği her emir ve çıkardığı her yasa uygulamaya dönüştürülmüştür. Oysa Türkiye'de yasal yaptırımlar en alt kademelere dek ulaştırılamamıştır. Bunda siyasal istikrarsızlıklar kadar, yöneticilerin niteliksizliğinin de payı olabilir.

Japonya ve Türkiye'nin farklı oldukları yanlardan birisi de, Japonya'da okulların yurt düzeyinde yayılmış olmasıdır. Türkiye'de ise, genellikle, İstanbul'da açılmıştır. Bu durum, üç kıtaya yayılmış ve 30-35 milyon nüfusu bulunan ülkenin ekonomik yetersizliğinden ve merkezi yönetim biçiminden kaynaklanmış olabilir.

Japonya'nın İkinci Dünya Savaşından sonraki dönemi (1945-1980) ile Türkiye'nin 1960-1982 Arasındaki Dönemi arasında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlardaki değişiklikler göz önüne alındığında, 1923 Türkiye'si ile 1945 Japonya'sı arasında paralellikler kurulabilir. Nitekim Kazamias ve Massialas (1965: 161)'da batılı olmayan modern bir ülke olan Japonya'nın, endüstriyel, ekonomik ve eğitimsel deneyimleri farklı olmasına karşın, siyasal modernleşme ve geleneklerin karşılıklı etkileşiminde Türkiye ile olağanüstü benzerlikler sunduğunu belirtmektedir.

Japonya ve Türkiye'nin savaş sonrası dönüşümleri Tablo 29'da verilmektedir. Tabloda da görüleceği gibi, Japon ve Türk reformları arasında büyük benzerlikler vardır. Ayrıca Japon reformu, işgal kuvvetlerinin istemiyle gerçekleşmiştir. Yani savaş sonrası reform, doğal bir gelişme değildir. Atatürk devrimlerinin de yukarıdan aşağıya doğru gerçekleştirildiği konusunda düşünceler vardır. Nitekim Thut ve Adams (1964) da, doğal bir gelişme göstermediğini ifade etmiştir. Ancak devrimler, kısa sürede, her iki ülkede de benimsenmiştir. Bunun gerçekleşmesindeki en büyük pay da, öğretmenlerindir.

Amerikan eğitim sistemi, yaklaşık aynı yıllarda (1945'li-1950'li yıllar) uygulanmış ve etkisini göstermiştir. Türkiye, Marshall Planı yüzünden Amerikan etkisini hissetmiştir. Bu dönemde, Türk eğitimciler Amerika'ya gönderilmeye başlanmıştır. Türkiye'de, Amerika'daki gibi, iki öğretmen yetiştirme modeli uygulanmıştır. Bunlar; diplomalı model (Gazi Eğitim, Eğitim Fakülteleri) ile sertifika modeli (Hacettepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakülteleri)'dir. Bu modeller günümüzde yürür-

TABLO 29

## JAPONYA VE TÜRKİYE'DE SAVAŞ SONRASI GÖZLENEN BAZI YENİLEŞME HAREKETLERİ

Japonya (1945)	Türkiye (1923)
	1. Rejim Değişikliği
Diet (Parlamento)	Cumhuriyet
	2. Dil
Dilin Sadeleştirilmesi	Dil Değişimi
Romaji alfabesinin kullanımı	Roman harflerinin kul.
	3. Öğretimin Birliği
6-3-3-4	5-3-3-4
	4. Laisizm
Din ve Eğitimin Ayrılması	Din ve eğitimin ayrılması
	5. Programların Değişimi
Demilitarizasyon	Atatürk Devrimlerinin Yayıl.
Demokrasi Eğitimi	Demokrasi eğitimi (Yurttaşlık)
	Tarih
	6. Eğitimin Fırsatlarının Yaygınlaştırılması
Karma Eğitim	Okuma-Yazma Seferberliği
Zorunlu Eğitim (9 Yıl)	Karma Eğitim
Bireyselleştirme	Zorunlu Eğitim (5 Yıl)
	7. Eğitim Yöntemi
Eğitim Kurulları	Milli Eğitim Bakanlığının
Bölgesel Özerklik	Kurulması

Thut and Adams, 1964: 318'den yararlanılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

lüktedir. Savaş sonrasında bu yana, Japonya'da da uygulanmaktadır.

Japonya ile Türkiye'nin farklı olduğu yanlardan birisi, Japonya'nın savunma için harcama yapmamasıdır. Türkiye ise jeopolitik ve jeostatejik konumu nedeniyle savunmaya oldukça fazla para ayırmak zorundadır. Japonya'da savunma için para harcanmadığı için, eğitim, bayındırlık, toplumsal hizmetler gibi konulara daha geniş yer verilebilmiştir. Gelişmekte olan bir ülke konumundaki Türkiye'nin ise, pek çok alana yatırım yapmak zorunda olması nedeniyle, eğitim sisteminin ekonomik gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı söylenebilir.

Japonya'da uzun süredir devam eden siyasal istikrar, Batur (1984: 35-37) ve Kohen (1982: 14)'in de vurguladığı gibi, ekonomide güven ve süreklilik sağlamıştır. Kuşkusuz, bu istikrar, eğitim dahil tüm sektörlerde etkili olmuştur. Oysa Türkiye'de 1980'e dek, birçok parti, iktidar ya da hükümet ortağı olmuştur. Üstelik, Cumhuriyet Döneminde en çok değişen hükümet üyesinin, Milli Eğitim Bakanı olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, başlatılan çalışmaların sürekliliğinin sağlanamadığı, yatırımların tamamlanamadığı belirtilebilir.

Japonya'nın 1880'lerde modernleşmeye ve ilerlemeye başlamasında olduğu gibi, 1950'lerde teknoloji devrine girmesinde ve 1970'lerde yeni ekonomik başarılar elde etmesinde başlıca faktör, eğitime verilen öncelik ve değerdir. Japonlar, Konfüçyus öğretisinin de etkisiyle, eskiden beri, eğitim için hiçbir özveriden kaçınmamışlardır. Güvenç ve arkadaşları (1985: 4-27)'nin örneklediği gibi, 1978'de ilkokulların % 84'ünde, ortaokul ve liselerin % 90'ında kapalı spor salonu bulunmaktadır. Oysa Türkiye'de "bir müdür, bir mühür" anlayışı halen devam ettiği için, alt yapı ve benzeri tesisler kurulmadan, kolaylıkla okul açılabilmektedir.

Buraya kadar, Japon ve Türk eğitim sistemlerinin, dolayısıyla öğretmen yetiştirme sistemlerinin belirli evrelerindeki benzerlik ve farklılıkların nedenleri belirlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki paragraflarda ise, Japon ve Türk öğretmen yetiştirme sisteminin günümüzdeki durumları karşılaştırılarak, öğrenci seçimi, eğitim programları ve staj-uygulama boyutlarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

#### Japonya ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Bugünkü Durumu

Öğrenci seçimine geçmeden önce, Türkiye'de 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa değinmek gerekli görülmektedir. Bu yasa ile bunu izleyen 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname (1982) ve 2809 sayılı yasa (1983), tüm yükseköğretim kurumlarını aynı çatı altında toplamıştır. Böylece öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelere devredilmiştir.

Değnilmesi gereken bir başka konu da, Milli Eğitim Şûralarıdır. Değişik tarihlerde toplanan şûralarda, öğretmen eğitimi konusu sık sık gündeme getirilmiş, mevcut durum ve sorunlar saptanmış, çözüm öneri getirilmiştir. Bunlardan yalnızca öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının yetiştirilmesine yer veren ilk ve tek şûra, Onbirinci

Milli Eğitim Şûrasıdır. Bu şûrada, öğretmen yetiştirmenin dünü ve bugünü incelenmiş, sorunlar saptanmış, yeni bir öğretmen eğitim modeli geliştirilmiş ve öneriler getirilmiştir. Ayrıca eğitim uzmanlarının eğitimi ile öğretmen ve eğitim uzmanlarının hizmetiçi eğitim durumları da irdelenmiştir. Onbirinci Milli Eğitim Şûrasında alınan kararların büyük çoğunluğu uygulamaya geçirilmiştir.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planından da kısaca söz etmek gerekli görülmektedir. Bu planda, öğretmen yetiştirmeye ağırlık verileceği, sayısal eksikliğin giderileceği ve niteliğin yükseltilmesi için önlemler alınacağı belirtilmektedir.

**Üniversitelere Öğrenci Seçimi.**—Japonya ve Türkiye'de üniversitelere öğrenci seçimi şöyle gerçekleşmektedir:

Japonya'da Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığının koyduğu standartlara göre öğrenci seçilir. Buna göre, bir öğrencinin üniversiteye girebilmesi için, ortaöğretim diploması, okul yöneticilerinin raporu ve giriş sınavı alması gereklidir. Türkiye'de ise ortaöğretim diploması ile giriş sınavını kazanması sonucunda üniversiteye girebilir.

Japonya'da Üniversiteye Giriş Sınavı Ulusal Merkezi, ulusal ve yerel üniversitelerin giriş sınavlarını gerçekleştirir. Özel üniversitelerle yüksekokulların giriş sınavları ise, kendi kurumlarınca yapılır. Türkiye'de de tüm üniversite ve yüksekokullara giriş sınavlarını, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) üstlenmiştir.

Japonya'da ulusal ve yerel üniversitelerin seçme yöntemi şöyledir: Öncelikle, öğrencinin isteği ve öğretmenin rehberliğiyle, girilmek istenen üniversite saptanır. Öğrenciler, Üniversite Giriş Sınavı Ulusal Merkezinin hazırladığı Ortak Başarı Testini alır. Bu sınavı kazanan adaylar, her ulusal ve yerel üniversitenin kendi hazırladığı İkinci Aşama Sınavına girer. Ayrıca üniversite sınav komisyonuna öğrenci kayıt ve belgeleri sunulur. Bunlar, okul başarı durumu, davranış özellikleri, fiziksel sağlık durumu ve devam çizelgesine ilişkin kayıt ve belgelerdir. Üniversite sınav komisyonu, öğrenciyi, Ortak Başarı Testi, İkinci Aşama Sınavı ve sunulan belgelere göre seçer.

Japonya'da Ortak Başarı Testi 1979'dan bu yana uygulanmaktadır. Genel ve temel akademik bilgileri objektif bir biçimde ölçmeyi amaçlayan bu sınavda, beş alan bilgisine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bunlar,

Japonca, Sosyal Bilimler, Matematik, Doğal Bilimler ve Yabancı Dildir. İkinci Aşama Sınavında, derslere dayalı başarı testleri, pratik bilgiyi ölçen testler, mülakatlar ve kısa kompozisyonlar sorulur.

Türkiye'de tüm üniversitelere öğrenci seçimi ise, öncelikle öğrencinin girmek istediği üniversite ve programlar saptanır. Öğrenci başvuru formunda son iki yılın başarı notu belirtilir. Adaylar, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin hazırladığı Birinci Aşama Sınavına alınır. Bu sınavı kazanan öğrenciler, Birinci Aşama Sınavı sonuçlarına göre öğrenci alan programlara girebilir. Ayrıca, öğrenciler özel yetenek gerektiren kurumların yetenek sınavlarına da başvurabilir. Yine, ÖSYM'nin hazırladığı İkinci Aşama Sınavına girer. Bu sınavı kazanan öğrenci, ortaöğretim başarı notları, tercihleri, başvurduğu kurumun kontenjan ve koşulları ile sınav puanlarına göre yerleştirilir.

Türkiye'de, 1950'lerden önce lise öğrencileri mezuniyet sınavından sonra, olgunluk sınavına girmişlerdir. Üniversiteye başvuru sayısı fazla olduğunda, olgunluk sınavı sonuçları dikkate alınmıştır. Daha sonraki yıllarda, her üniversite ayrı sınav yapmıştır. Adayların bireysel olarak başvurdukları üniversiteye giriş sınavları, 1964-1965 öğretim yılında kısmen merkezileştirilmiştir. Örneğin, İTÜ, ODTÜ, bazı akademiler ve MEB'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar, kendi seçme sınavını uygulamışlardır. Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM), 1974'te merkezi öğrenci seçme sistemini başlatmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da, 1978'de sisteme katılmıştır. Bu kurum, 1981'de YÖK'e bağlanarak ÖSYM adını almıştır. Aynı yıl, iki aşamalı sınav ile lise not ortalaması uygulaması başlatılmıştır. Birinci Aşama Sınavı, 1987'de iki amaca hizmet edecek biçimde düzenlenmiştir. Bu sınavda, sözel, sayısal ve yabancı dil bölümlerinden oluşan bir test verilir. Bu testte, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilimler, Matematik, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil'e ilişkin sorular yöneltilir. İkinci Aşama Sınavında da benzer sorular sorulur. İlk sınav, Nisan'da, diğeri Haziran'da yapılır.

Her iki ülkede üniversite seçme işlemini ulusal bir merkez üstlenmiştir. Birinci Aşama Sınavında iki ülkede de benzer sorular yöneltilmektedir. Japonya'da ikinci sınavı her üniversite kendisi düzenlerken, Türkiye'de bu işlevi de ÖSYM yapmaktadır. Japonya'da bilişsel, duyuşsal davranışlar dikkate alınırken, Türkiye'de yalnızca bilişsel davranışlar ölçülmeye çalışılmaktadır. İkinci Aşama Sınavı soruları birbirinden

farklıdır. Farklı olduğu bir diğer yan, Japonya'da davranış özellikleri, fiziksel sağlık durumu ve devam çizelgesi, üniversiteye girişte önemlidir. Öğrencilerin okul başarı durumu, her iki ülkede de dikkate alınır.

Türkiye'de tek özel (vakıf) kurum olan Bilkent Üniversitesine de, ÖSYM sınavıyla öğrenci alınmaktadır. Japonya da ise özel üniversitelerle tüm yüksekokullara tek aşamalı ayrı bir sınavla öğrenci seçilmektedir. Bu seçimde, öğrencilere ait bilgiler, belgeler ve sınav sonuçları rol oynamaktadır. Özel Üniversitelerin lise kısmını bitiren mezunlar, sınavsız alınır. Ayrıca kurumların çok azı (% 15), öğrenci adaylarını, okul yöneticilerinin tavsiyesiyle seçer.

Japonya'da üniversite sınavı şiddetli bir yarışmayı gerektirir. Ayrıca öğrenciler, istedikleri üniversiteye girebilmek için üç-beş kez sınava girebilir. Türkiye'de de sınavlar çok seçici olmakla birlikte, Japonya'daki gibi, "sınav cehennemi" biçiminde değildir. Yine Japon öğrencilerin, Türk öğrencilerden fazla sınava girdiği söylenebilir. Çünkü Japonya'da bitirilen üniversite, bireyin yaşamını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin % 90'ı jukulara (özel dersanelere) gitmektedir. Türkiye'de de öğrencilerin büyük bir bölümünün özel dersanelere gittiği söylenebilir.

Japonya'da yükseköğretim paralı, Türkiye'de parasız olmakla birlikte, öğrenciler belirli miktarlarda öğrenim harcı ödemektedir. Her iki ülkede de özel üniversiteler çok pahalıdır. Öğretim, ana dille yapılmaktadır. Ancak Japonya ve Türkiye'de yabancı dille (İngilizce) eğitim-öğretim yapan kurumlar da vardır.

Japonya ve Türkiye'de, öğretmen yetiştiren kurumlar için ayrı bir sınav yapılmaz. Japonya'da kurumun özel, yerel ya da ulusal oluşuna göre öğrenci seçilir. Türkiye'de Birinci Aşama Sınavıyla, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri ile yetenek ve beceri gerektiren Resim, Müzik ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği programlarına öğrenci alınır. Diğer programlara, İkinci Aşama Sınavıyla öğrenci seçilir. Türkiye'nin Japonya'dan farklı olduğu bir başka yanı da, öğretmen lisesi mezunu olup da, öğretmenlik programını seçen öğrencilerle ilgili olmasıdır. Buna göre adayın başarı notu, saptanan katsayı ile çarpılarak giriş sınavı puanına eklenir.

Yukarıdaki paragraflarda Japon ve Türk eğitim sistemlerinde üniversitelere öğrenci seçimine ilişkin benzerlik ve farklılıklar veril-

meye çalışılmıştır. Aşağıdaki paragraflarda ise, öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim programları karşılaştırılarak benzer ve farklı yanları belirlenecektir.

**Öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim programı.-** Japonya ve Türkiye'de ortaokul ve liselerde öğretmen olabilmek için üniversite eğitimi almak gereklidir. Her iki ülkede de, diplomalı model ile sertifika modeli bulunmaktadır. Diplomalı model, Japonya'da Eğitim Üniversitesi, Fakülte ve bölümlerinde; Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde uygulanmaktadır. İki ülkedeki diğer fakülteler de sertifika modeliyle öğretmen yetiştirmektedir.

Japonya'da ve Türkiye'de, liselerde öğretmenlik yapabilmek için dört yıllık lisans eğitimi gereklidir. Japonya'da ortaokullarda öğretmen olabilmek için iki yıllık eğitim yeterlidir, oysa Türkiye'de yine dört yıllık lisans eğitimi zorunludur. Japonya'da 82 ulusal üniversitenin 58 (% 71)'inde, ortaokul ve lise öğretmenliği programları sunan, eğitim fakültesi vardır. Bu fakültede 46 (% 79)'sında ortaokul ve 28 (% 48)'inde lise öğretmenliği programları sunulur. Türkiye'de ise 29 üniversitenin 21 (% 72)'inde eğitim fakültesi bulunur. Bu fakültelerin 17 (% 81)'inde genel ortaöğretim, 4 (% 19)'ünde mesleki-teknik eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirilir. Ayrıca İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde Yabancı Dil öğretmeni yetiştiren bir bölüm vardır. Bu kurum da dikkate alınırsa, üniversitelerin % 62'sinde, genel ortaöğretime öğretmen eğitimi sağlanır.

Japonya ve Türkiye'de, diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi, öğretmenlik programları, genel kültür, alan bilgisi ile meslek bilgisinden oluşur ve seminer ile konferanslar biçiminde verilir. Bu programlarda yer alan dersler, zorunlu ve seçmelidir. Japonya'da genel kültür dersleri, ilk bir buçuk, iki yılda, Türkiye'de ilk yılda sunulur. Japonya'da iki, iki buçuk yıl, Türkiye'de üç yıl alan ve meslek bilgisi verilir. Japonya'da genel kültür dersleri, öğrencinin kazandığı alana göre, beşeri bilimler, sosyal bilimler, doğal bilimler ile disiplinler arası diğer derslerden alınır. Ayrıca Beden Eğitimi ve Yabancı Dil zorunlu derslerdir. Öğrenciler 36 kredilik genel kültür dersleri, 8 kredilik yabancı dil ile 4 kredilik beden eğitimi ve toplam 48 kredilik ders almak durumundadır. Türkiye'de ise genel kültür dersleri olarak Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil zorunlu, Beden Eğitimi ile Güzel Sanatlar seçmelidir. Krediler toplamı sırasıyla 8, 8,

32 ve 16'dır. Böylece Türk öğrenciler 64 kredilik ders almak zorundadır.

Japonya ve Türkiye'de eğitim üniversiteleri ile Eğitim Fakültele-  
rinin amaçları birbirine benzemektedir. Aynı biçimde, öğrencilerin  
aldığı genel kültür, alan ve meslek bilgisi derslerinin amacı da Japonya  
ve Türkiye'de yaklaşık aynıdır. Yine, her iki ülkede, programlar, ülke  
genelinde, birbirinden pek farklı değildir. Japonya'da, her üniversite,  
öğretmen eğitim programlarını Eğitim Personeli Sertifika Kanunu ile  
1956 Üniversite Standartları Yönetmenliğine uygun olarak düzenlenir.  
Türkiye'de de eğitim fakülteleri programları, Eğitim Fakültesi dekanları  
ile mezunların işbirliğiyle hazırlanmış ve Üniversitelerarası Kurulun  
onayı ile uygulamaya konmuştur. Bu programlar, Onbirinci Milli Eğitim  
Şûrası ile MEB'nca saptanan "akademik standartlar"'a uygundur.

Japonya'nın Türkiye'den ayrıldığı yanlardan birisi, genel kültür  
derslerinin, genel kültür veren fakülteler ya da bölümler tarafından  
verilmesidir. Her üniversitenin açtığı genel kültür dersleri farklıdır  
ve Beden Eğitimi derslerini de bu kurum üstlenmiştir.

Japonya'nın Türkiye'den ayrıldığı önemli yanlardan birisi de,  
sertifika türleridir. Ortaokullarda ikinci sınıf sertifikayla öğretmen-  
lik yapabilmek için, en az iki yıllık önlisans eğitimi ve 62 kredilik  
ders alınması gereklidir. Ortaokul birinci ve lise ikinci sınıf öğret-  
menliği için, en az dört yıllık lisans eğitimi ve 124 kredilik ders  
almak zorunludur. Lise birinci sınıf sertifikası için ise, en az bir  
yıllık lisünsüstü eğitimi ya da master derecesi ile 154 kredilik ders  
alınmalıdır. Bu krediler alınmadıkça, öğrenciler mezun olamaz. Ayrıca,  
her üniversite, Eğitim Personeli Sertifika Kanunu'nda belirtilen minimum  
krediden fazlasının alınmasını şart koşar.

Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştiren programların genel  
kültür, alan ve meslek eğitimi dağılımı incelendiğinde, birbirine olduk-  
ça benzediği görülebilir. Japonya'da bu dağılım, genel kültür için  
% 23-29, alan eğitimi için % 58-76 ve meslek eğitimi için % 8-16'dır.  
Türkiye için ise bu dağılım sırasıyla, % 15-30, % 61-75 ve % 8-14 bi-  
çimindedir.

Japonya ve Türkiye'de uygulanan programlarda okutulan derslerin  
benzeyen ve ayrılan yanları bulunmaktadır. Örneğin İngilizce öğretmenli-  
ği programında birçok ders benzemekle birlikte, Türk programında olma-  
yan, Psikodilbilim, İletişimde Dil ve Kültür gibi dersler de vardır.  
Japonya'daki programlarda da Çeviri dersleri görülmemektedir. Yine Japon-

ya'da Sosyal Bilimler ile Türkiye'deki Tarih ve Coğrafya öğretmenliği programlarında da benzer yanlar bulunmakla birlikte, farklı yanlar daha fazladır. Şöyle ki, Japonya'da Sosyal Bilimler programında Hukuk, Siyasal Bilimler, Ekonomi, Sosyoloji, Mantık ve Felsefe dersleri de yer almaktadır. Oysa bu derslerin hiçbirisi Türk Tarih ve Coğrafya öğretmenliği programlarında yoktur.

Japonya ve Türkiye'de okutulan zorunlu meslek eğitimi dersleri, Eğitim Personeli Sertifika Kanunu ve YÖK tarafından belirlenmiştir. Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu, 1985'de meslek derslerinin 18-21 kredi olmasına, en az bir seçmeli ders alınmasına ve bu programın 1986-1987 öğretim yılından itibaren uygulanmasına karar vermiştir. Bu program halen uygulanmaktadır. Japonya ve Türkiye'de, genel olarak, tüm üniversitelerde okutulan ortak meslek eğitimi dersleri şunlardır: Öğretim İlkeleri, Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Türk/Japon Eğitim Tarihi, Yetişkinler Eğitimi, Program Geliştirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sistemi/Eğitim Teşkilatımız, Teknik Eğitim/Mesleki ve Teknik Eğitim ve Araştırma Yöntemleri'dir. Japonya'da verilen zorunlu dersler, Öğretim İlkeleri, Eğitim Psikolojisi, Gençlik Psikolojisi, Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Uygulamaları'dır. Türkiye'de ise, Eğitim Bilimine Giriş, Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi ve bir seçimlik ders almak gereklidir. İki ülkede okutulan farklı dersler ise, Eğitim Tarihi, Batı Eğitim Tarihi, Eğitim Hukuku, Öğrenme Psikolojisi, Kişilik Psikolojisi, Sosyal Psikoloji, Eğitim Antropolojisi, İnsan Hakları Eğitimi, Ders Dışı Etkinlikler ile Eğitim Planlaması, Eğitim Araçları, İstatistik, Eğitim Ekonomisi, Eğitim ve Kalkınma, Özel Eğitim ve Gör-İşit Araç ve Yöntemleridir.

Her iki ülkede de, öğrenciler, dersleri konferansları, uygulamaları, deneyleri seçmekte ve tamamlamaktadır. Ancak Türkiye'de seçmeli dersler çok az yer almaktadır. Seçmeli dersler, daha çok Matematik, Resim İş, Beden Eğitimi ve Müzik Öğretmenliği programlarında yer almaktadır.

Türkiye'de Mesleki Eğitim Fakültelerinin bazı bölümlerinde mezun adaylar da, genel ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapabilir. Örneğin, Tarım, Turizm, Ev Ekonomisi vb.

Japonya ve Türkiye'de derslerdeki yeterliliği ölçmek için, sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar iki ülkede de birbirine benzemekle bir-

likte, Japonya'da elde edilen sonuçlar, öğrenci başarısızlığının ve güçlüklerinin nedenlerini saptamakta kullanılmaktadır. Japonya'da öğrenciler, yazılı sınavlar, bireysel görüşmeler, açık uçlu sorular, tartışmalar, seminerler, laboratuvarlar, uygulamalı çalışmalar, proje çalışmaları, öğrenci performansları ve gözlem kayıtlarına göre değerlendirilmektedir. Türkiye'de ise, öğrenciler değerlendirilirken, testler, essey, açık uçlu sorular, tartışmalar, proje çalışmaları, uygulamalı çalışmalar ve laboratuvar çalışmaları dikkate alınmaktadır. Her iki ülkede de, o dersin öğretim üyesi karar vermekte, yetersiz gördüğünde dersi tekrarlatmaktadır. Japonya'da öğrencilere çeşitli fırsatlar verildiğinden, okuldan "atılma" durumu yoktur. Oysa Türkiye'de, en çok üç kez dersi tekrarlayabilir. Başarısızlık durumunda, okulla ilişkisi kesilirse de "af" çıkarıldığında, tekrar sisteme dönebilir. Notlar iki ülkede de, 100 üzerinden verilmektedir. Ancak Japonya'da başarılı olabilmek için en az 60 almak gerekirken, Türkiye'de 50 yeterlidir. Bazı istisnalar da vardır. Örneğin ODTÜ'nde 60 almak zorunludur.

Japonya'da öğrenciler mezuniyet tezi hazırlamak zorundadır. Türkiye'de ise üniversitelere göre değişmekte ve genellikle Eğitim Fakültelerinde mezuniyet tezi hazırlanmamaktadır.

Öğretim süresi, Japonya'da Türkiye'den daha uzundur. Japonya'da 210 gün yaklaşık 35 hafta eğitim yapılırken, bu süre Türkiye'de 150 gün yaklaşık 30 haftadır. Ayrıca Japonya'da, Türkiye'den farklı olarak, Cumartesi sabahları da öğretim yapılmaktadır.

Japonya ve Türkiye'de Eğitim Üniversitesi ve Eğitim Fakülteleri dışındaki kurumlar da sertifika programları kanalıyla öğretmen yetiştirmektedir. Japonya'da hemen her üniversite, Türkiye'de 16 üniversite, sertifika programı açmaktadır. Japonya'da Üniversite Standartları Yönetmeliği, tüm üniversiteleri, minimum gerekler hususunda bağlamaktadır. Türkiye'de de, programlar YÖK'ün belirlediği çerçeveye uymaktadır. Japonya ve Türkiye'de sertifika programları Eğitim Fakülteleri ya da Eğitim Bilimleri bölümleri tarafından açılmaktadır. Japonya'da sertifika programına kabul edilen fakülteler şunlardır: Edebiyat, Fen, Hukuk ve Edebiyat, Sosyal Bilimler, Beşeri Bilimler, Sanat ve Fen Bilimleri, Ticaret, Ekonomi, Ev Ekonomisi, Yabancı Diller, Sanat ve Edebiyat, Sağlık ve Beden Eğitimi, Yabancı Araştırmalar, Sanat, Müzik ve Güzel Sanatlar Fakültesidir. Türkiye'de ise, Edebiyat, Fen, İktisadi ve İdari Bilimler, DİCF, Hukuk, Ziraat, Mühendislik, Açık Öğretim, Güzel Sanatlar, Hemşirelik Yüksekokulu, Konservatuvar, İlahiyat, Yabancı Diller

Yüksekokulu, sertifika veren fakülte ve yüksekokullardır. Japonya'da öğrenci seçiminde oldukça titiz davranılmakta, başvuruların ancak % 25'i kabul edilmektedir. Türkiye'de ise sertifika veren kurumların ancak yarısında bir seçme ölçütü vardır. Japonya'da her üniversite, kendi öğrencilerine sertifika programı açarken, Türkiye'de bu kurumların % 56'sı dışarıdan öğrenci almaktadır. Dışarıdan öğrenci kabul eden üniversiteler, Anadolu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Atatürk, Çukurova, Dicle, Hacettepe, Karadeniz, Marmara ve Selçuk Üniversiteleridir. Yalnızca kendi öğrencilerine program açan üniversiteler ise, Boğaziçi, Ege, Gazi, İnönü, İstanbul, ODTÜ ve Uludağ Üniversiteleridir.

Japonya'da 1.013 üniversite öğretmen eğitimi sağlar. Bunlardan 73 (% 20) ulusal, 26 (% 7) yerel ve 267 (% 73) özel üniversite ve toplam 366 kurumda ortaokul öğretmeni yetiştirilir. Liselere ikinci sınıf sertifika veren 385 kurumun, 76 (% 19.7)'si ulusal, 25 (% 6.5)'i yerel ve 284 (% 73.8)'ü özel üniversitelerdir. Lise öğretmenliği için birinci sınıf sertifika veren 261 kurum vardır. Bunların, 98 (% 37.5)'i ulusal, 13 (% 5)'ü yerel ve 150 (% 57.5)'si özel üniversitelerdir. Türkiye'de ise 29 üniversitenin 16 (% 55)'sında sertifika programları sunulmaktadır.

Japonya'da sertifikaların tüm ülkede geçerli olabilmesi için, mezunların şu işlemleri yapmaları gereklidir: Öncelikle, öğretmenlik sertifikası, mezun olunan eyaletin eğitim kuruluna verilir. Eyalet eğitim kurulu, belgeyi inceler ve sertifikayı onaylar. Bu sertifika Eğitim Bakanlığınca da onaylandığında, tüm ülkede kullanılabilir. Türkiye'de ise, üniversiteden alınan sertifikalar tüm ülkede ve ömür boyu geçerlidir.

Hizmetöncesi eğitimde staj ve uygulama.- Japonya ve Türkiye'de staj ve uygulama süreleri farklıdır. Japonya'da, genellikle, bu süre iki haftadır. Bu süre Eğitim Personeli Sertifika Kanunu Uygulama Yönetmeliğinde belirlenen minimum miktardır. Ancak son zamanlarda, bazı üniversitelerde üç-beş haftaya çıkarılmıştır. Türkiye'de bu süre üç-dört haftadır. Japonya'nın Türkiye'den ayrıldığı önemli yanlarından bir başkası da, üniversite ve yüksekokullara bağlı laboratuvar ya da uygulama okullarının olmasıdır. Laboratuvar ya da uygulama okulu bulunmayan üniversite ve fakülte öğrencileri, diğer ulusal, yerel ya da özel ortaokul ve liselerde uygulama yapmaktadır. Her iki ülkenin öğretmen adayları, staj ve uygulamada yaklaşık aynı

işlevleri gerçekleştirmektedir. Rehber öğretmenlerin denetimi ve gözetimi altında, çeşitli okul etkinliklerine katılım, idari işlere yardım ve örnek ders verme vb. her iki ülkede ortak yanlardır.

Buraya kadarki paragraflarda Japonya ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin belli boyutları karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki paragraflarda ise, öğrenci seçimi, öğretim programları ve staj-uygulama boyutlarındaki benzer ve farklı yanların nedenleri yorumlanacaktır.

Japonya'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken yalnızca bilişsel davranışlar değil, duyuşsal özellikler de dikkate alınmaktadır. Ayrıca öğrencinin başarı durumu, davranış özellikleri, fiziksel sağlık durumu ve devam çizelgesi gibi belgeler ve kayıtlar da önemlidir. Oysa Türkiye'de yalnızca bilişsel davranışlar ile okuldaki not durumuna göre öğrenci seçilmektedir. Bireylerin başarılı, verimli olmaları ve psikolojik doyuma ulaşmaları büyük ölçüde, seçtikleri mesleğin, ilgi, istek, yetenek ve gereksinimlerine uygun olmasıyla mümkün olabilir. Bu hususlar da, ancak, duyuşsal özelliklerinin bilinmesiyle gerçekleşebilir. Japonya'da öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve gereksinimlerinin gerçekçi bir biçimde değerlendirildiği ve öğretmenlerin de rehberliğiyle, bu meslek seçiminin gerçekleştirildiği söylenebilir. Türkiye'de ise, Işıksoluğu (1987: 22-24), Maaske (1956: 58) ve Yeşilyaparak (1986: 29-30)'ın da vurguladığı gibi; öğrenciler, bireysel ilgi ve yetenekleri başta olmak üzere, özelliklerini tanımadan ve gereksinimlerinin bilincine varmadan meslek seçimi yapmaktadır. Bu da, örneğin, sabır gibi öğretmenlikte gerekli olan temel özelliklerden yoksun öğrencilerin, bu mesleği seçmesine neden olabilmektedir. Ayrıca ilgi duyulmayan, benimsenmeyen bir alanda öğrenim görmek, isteksizliğe, başarısızlığa, verim düşüklüğüne ve bunalıma neden olabilir. Bu yüzden, öğrencilerin meslek seçiminde, duyuşsal davranışlarının, davranış özelliklerinin ve fiziksel sağlık durumunun da bilinmesi son derece önemli ve gereklidir.

Her iki ülkede de, üniversite sınavları oldukça seçicidir. Ne var ki, Japonya'daki sınavlar, Türkiye'de olduğundan, daha şiddetlidir. Bunun nedeni de, Japon toplumunda bitirilen kurumun, büyük ölçüde bireyin toplumsal konumunu belirlemesi olabilir. Türkiye'de de, kuşkusuz, daha nitelikli öğrencilerin sisteme kazandırılması isteminden ve

hedefinden kaynaklanabilir.

Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme modeli olarak, hem diplomalı hem de sertifikalı model görülmektedir. Bunda, Amerikan sisteminin etkisi olduğu söylenebilir.

Her iki ülkede de, ortaokul ve liselere öğretmen olabilmek için dört yıllık eğitim zorunludur. Japonya'da ortaokulda öğretmenlik yapabilmek için iki yıllık eğitim yeterli görülmektedir. Ne var ki, Japonya'daki sertifikalar birinci ve ikinci sınıf biçiminde verilmektedir. Bu sınıflandırmaların, niteliği ön plana çıkardığı söylenebilir. Ayrıca sertifika veren diğer kurumların da çok seçici olduğu ve başvuruların ancak % 25'inin kabul edildiği de dikkate alınırsa, öğretmenlik programlarında niteliğe verilen önem ve değer daha net ortaya konabilir. Türkiye'de ise, genellikle, son sıralarda yer alan öğretmenlik seçimi ve hemen her başvuranın sertifika programlarına kabul edilmesi, nitelik konusunda bir fikir verebilir. Ancak MEB'nın 15 Haziran 1989 tarih ve 3580 sayılı kanunu çıkarması, üniversite giriş sınavında, ilk 10 tercih arasında, öğretmen yetiştiren programlara yer veren öğrencilere burs verilmesini sağlamaktadır. Bu, başarılı ve yetenekli öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine çekilerek, niteliği arttırmaya çalışma arzusundan kaynaklanabilir.

Japonya'da öğretmen yetiştiren programlar da, Türkiye'dekilerden daha standarttır. Bunda yasal bağlayıcıların önemli etkisinin olduğu belirtilebilir. Ayrıca eğitim ortamları bakımından da, Türkiye'den çok daha iyi durumdadır. Kuşkusuz, bunda az gelişmiş bir ülke olmak kadar öğretmen yetiştiren kurumların hazırlıksız olarak üniversitelere devredilmesinin de payı olabilir.

Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştiren programlar, diğer dünyü ülkelerinde olduğu gibi, genel kültür, alan ve meslek bilgisi biçiminde düzenlenmiştir. Ne var ki, Japonya'daki programlar, yüzeysel de olsa incelendiğinde, Yabancı Dil programlarında Psikodilbilim, İletişimde Dil ve Kültür ile Sosyal Bilimler programlarında Hukuk, Siyasal Bilimler, Ekonomi, Sosyoloji, Mantık ve Felsefe gibi dersler yer almaktadır. Bu çağdaş dersler, öğrencilere, disiplinlerarası bir yaklaşımla düşünmeyi ve dünyaya geniş bir perspektiften bakabilme yeteneğini kazandırabilir. Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde bu derslerin yer almadığı görülmektedir. Bu da, program geliştirme çalışmalarının sürekli yapılmaması,

çağın ve ülkenin gereksinimlerine uydurulamaması yüzünden olabilir.

Japonya'da Türkiye'de olduğundan daha fazla seçmeli derslere yer verilmektedir. Bunda, öğretmen yetiştiren kurumlarda yeterli nitelik ve nicelikte öğretim üyesinin bulunması kadar, bireysel gereksinimlerin dikkate alınmasının da payı olduğu düşünülebilir. Türkiye'de ise seçmeli dersler, daha çok "zorunlu seçmeli" ders durumundadır. Kuşkusuz, bu durumu yaratan faktörler arasında; yeterli öğretim üyesinin bulunmaması, fiziksel kapasitenin ve donanımların yetersizliği ile fakülte yönetimlerinin yüzyüze olduğu ekonomik güçlükler sayılabilir. Her iki ülkede de, derslerdeki yeterliliği ölçmek amacıyla sınavlar yapılmaktadır. Ancak Japonya'da sınav sonuçları, öğrenci başarısızlığının ve güçlüklerinin saptanmasında kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin niteliğini arttırmak için sınavların birer araç olduğu söylenebilir. Ayrıca, geçme notunun 60 olması, niteliği arttırma çabası olarak yorumlanabilir. Türkiye'de ise, sınavlar, başarısızlığın nedenlerini saptamaya ve güçlüklerini tanılamaya yardım etmediği gibi, bir "amaç" haline geldiği söylenebilir. Nitekim, öğrencilerin dörtte birinin sınıf ya da ders tekrarlaması (DPT, 1987: 7-8), bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Japonya'da öğretmen yetiştiren kurum öğrencileri bir mezuniyet tezi hazırlamaktadır. Oysa Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde zorunlu değildir. Bu yaklaşımla, söz konusu kurumların yalnızca öğretmen yetiştirmeyi amaçladığı, araştırma boyutunun ihmal edildiği anlamı çıkartılabilir.

Öğretim süresi açısından da, Japonya'da daha uzun süre eğitim yapılmaktadır. Türkiye'de ise, yaklaşık beş hafta daha az öğretim yapılmaktadır. Japonya'da eğitim süresinin, niteliği olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Türkiye'de de eğitim süresinin kısalığı, niteliği etkileyen bir faktör olabilir.

Japonya'da üniversitelerin hemen hepsi (% 99), Türkiye'de ise 29 üniversitenin 16 (% 55)'sında sertifika programı verilmektedir. Japonya'da üniversiteden alınan belgelerin geçerli olabilmesi için, öncelikle eyalet eğitim kurullarınca onaylanması gereklidir. Tüm ülkede kullanılabilmesi ise, Monbusho'nun onayına bağlıdır. Böylece sertifikalar, yerel yönetimlerin yanı sıra Eğitim Bakanlığının da kontrolü altında tutulabilmektedir. Türkiye'de ise, alınan sertifikalar tüm ülkede geçerlidir ve MEB'nin kontrolü söz konusu değildir. Oysa bu kontroller,

sertifika programlarının daha nitelikli yapılması konusunda yönlendirici olabilir.

Her iki ülkede staj-uygulama süreleri farklıdır. Japonya'da bu süre iki, Türkiye'de üç-dört haftadır. Yine bazı Japon üniversitele-  
rinde staj-uygulama süresi üç-beş haftadır. Ancak bu sürenin, genellikle, uygulama okulu bulunan kurumlarda uzatıldığını vurgulamakta yarar görülmektedir. Bu nedenle, uygulama okullarının Türkiye'de de açılması, öğretmen adaylarının niteliğini artırıcı bir öge olabilir.

### C. Japon ve Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdamları ve Stajyerlikleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin istihdamları ve stajyerlikleri bakımından benzer ve ayrılan yanları nelerdir?" biçiminde belirtilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak, önce Japon daha sonra da Türk öğretmenlerin istihdamları ve stajyerlik durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Ayrıca iki ülke karşılaştırmakta, benzerlik ile farklılıklar ortaya konmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

#### 1. Japonya'da Öğretmenlerin İstihdamı ve Stajyerlik Durumu

Öğretmenlik lisansı ya da sertifikası alan adaylar doğrudan öğretmen olamaz. Öğretmen olarak atanabilmeleri için, genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren bir yazılı sınava girmek zorundadır. Ayrıca görüşmeler ve güzel sanatlar ile beden eğitimine ilişkin uygulamalı sınavlar da yapılmaktadır. Öğretmenin atanmasında yeterlik sınavı sonuçları kadar, üniversitedeki akademik performansı da dikkate alınmaktadır (Okihara, 1986: 18; NIER, 1986: 40-41). Yılda üç kez Temmuz, Ekim ve Şubat aylarında (TMG, 1979: 269), öğretmen adayları yeterlik sınavına girmektedir. Öğretmenler, ulusal ve bölgesel yeterlik sınavlarına girmek zorundadır.

Japonya'da 47 eyalet kurulu ile 3.262 yerel eğitim kurulu vardır. Eyalet eğitim kurulları ile yerel eğitim kurulları arasında çatışma olmaz, herbirinin yetki alanı bellidir. Eğitim Bakanlığı, eyalet eğitim kurulları ile yerel kurullara rehberlik ve danışmanlık yapmaktadır. Eyalet eğitim kurullarının görevleri; liseleri yönetmek, bağlı yerel eğitim kurullarını denetlemek, maddi yardım ve tavsiyelerde bulunmak, yerel ortaokullar ile yarım günlük liselerin öğretmenlerini atamak, işten çıkarmak ve maaşlarını ödemek, öğretmenlik sertifikaları vermektir. Yerel eğitim kurullarının görevleri

eğitim kurullarını yönetmek, yerel tam günlük liseler ile diğer kurumların öğretmenlerini atamak ve işten çıkarmak, yerel okullarda kullanılacak ders kitaplarını seçmektir (Monbusho, 1986 a: 45-48; Unesco, 1971 b: 11-12; Aytacı, 1985: 93; Cramer ve Browne, 1982: 488-489; NIER, 1986: 47-52; Kida, 1986: 8-10; TMOE, 1987: 2-3).

Ulusal okullara atanacak belli sayıdaki öğretmen, Bakanlar Kurulunun emriyle saptanmaktadır. Eyalet ve yerel okullardaki öğretmen sayısı, eğitim kurulları tarafından belirlenmektedir. Ancak, yerel ortaokul ile özel ve yarım günlük liseler olduğu takdirde, eyalet eğitim kurulu öğretmenler sayısı, yerel eğitim kurulunun tavsiyesiyle kararlaştırılmaktadır. Tam günlük liseler dışındaki tüm eyalet ve yerel okullardaki öğretmenler, eyalet eğitim kurulları tarafından atanmaktadır. Şekil 11 yerel okul öğretmenlerinin atanma işlemlerini göstermektedir.

Eyalet eğitim kurulu, öğretmenleri, eyalet eğitim yöneticilerinin tavsiyesine göre seçmektedir. Öğretmenlerin tavsiye edilebilmeleri için yeterlik sınavını kazanmış olmaları gerekmektedir. Ayrıca yeni öğretmenin atanacağı okul müdürünün de fikri alınmaktadır.

Eyalet eğitim kurulu, yerel okullara öğretmen atayacağı zaman, yeterlik sınav sonuçlarını ve yerel eğitim kurulunun tavsiyelerini dikkate almaktadır. Öğretmen adayının atanacağı okul müdürünün görüşü önemli bir rol oynamaktadır.

Özel ortaokul öğretmenleri, okulları kuran yetkililer tarafından atanmaktadır. Ulusal üniversitelere bağlı uygulama okullarındaki öğretmenler ise; Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından seçilmektedir.

Ayrıca gereksinim duyulduğunda, geçici olarak istihdam edilen "yardımcı öğretmenler" de vardır. İlgili yasada da belirtildiği gibi, öğretmenler, hastalık, doğum vb. nedenlerle uzun süreli izinli olduklarında, yardımcı öğretmenler göreve atanmaktadır. Örneğin Tokyo bölgesinde hamile bir öğretmene 16 hafta yardımcı öğretmen verilmektedir.

Devlet Personel Kanunu'na göre, aşağıdaki maddelerden bir veya birkaçının dışında memur ve öğretmenler işten çıkarılamaz. Bunlar: (1) Görev yapamayacak durumda olma; (2) Görevini yeterli bir biçimde yapmasını engelleyen fiziksel ve zihinsel koşullar; ve (3) Yetersizlik. Ancak yıkıcı etkinliklerde bulunan örgüt üyeleri ve yetersiz olduğuna karar verilen kişilerle, önceki suçları sabit olanların, öğretmen olarak



ise; yerel görev yapmaları yasaktır (MESC, 1982: 80; OECD, 1963: 53).

Japonya'da göreve yeni başlayan öğretmenler için "deneme devresi eğitimi" uygulanmaktadır (Özyürek, 1981: 20). Üniversite eğitimini tamamlayıp, "stajyer" olarak göreve başlayan bir öğretmenin altı aylık bir eğitim ve rehberlik görmesi gerekmektedir. Bu dönemi başarıyla tamamlayanlar, asil öğretmen olarak atanmaktadır. Adayın stajyerlik süresi, gerekli görülürse, bir yıla dek uzatılabilir. Stajyerlik süresi sonunda, okul müdürü, adayın başarı durumunu belirten bir rapor hazırlamakta ve Monbusho'ya vermektedir. Monbusho, bu rapora göre, adayın stajyerliğini kaldırmaktadır.

Yukarıdaki paragraflarda Japon öğretmenlerinin istihdamına ve stajyerliklerine ilişkin bulgular verilmiştir. Bundan sonraki paragraflarda ise Türkiye'deki durum ele alınacaktır.

## 2. Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdamı ve Stajyerlik Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlığa bağlı ilk ve orta dereceli okulların öğretmenlerini istihdam etmektedir. Ancak ilk kez öğretmenliğe atanacak olan adayların "Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı"na girmeleri ve başarıları gerekmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunumuzun 45. maddesi, "öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve mesleki formasyon bakımından aranacak nitelikler, Milli Eğitim Bakanlığınca saptanmaktadır. Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından Milli Eğitim Bakanlığınca seçilirler" hükmünü getirmiştir. Yine 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda yapılan kimi yasal düzenlemelerle tüm devlet memurlarınının, dolayısıyla öğretmenlerin sınava seçilmesi karar altına alınmıştır. Nitekim 6. 12. 1985 tarih ve 85/10260 sayılı Bakanlar Kurulunca yürürlüğe konulan ve ilk defa Devlet Kamu Hizmeti ve Görevlerine Devlet Memuru olarak atanacaklar için Mecburi Yeterlik ve Yarışma İmtihanları Genel Yönetmeliğinin 4. maddesi a bendi," İlk defa Devlet Memurluğuna atanacakların yeterlik veya yarışma sınavı ile seçilmeleri esastır" hükmünü getirmiştir (Çetiner, 1988: 294; MEGSB, 1986 c: 5).

Bu yönetmelik esas alınarak "Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatındaki görevlere ilk defa Devlet Memuru

olarak atanacaklar için Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavları Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Böylece bu yönetmelik hükümleri doğrultusunda, ilk kez öğretmenliğe atanacak olan adayların "Öğretmenlik İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı"na katılmaları zorunludur.

MEGSB Personel Genel Müdürlüğü yetkilileriyle 9 Şubat 1987 tarihinde yapılan görüşmelere ve daha sonraki yazışmalara göre, 1984 yılında başvuran kontenjan fazlası branşlar bekletilerek, 29 Nisan 1985'te sınava alınmıştır. 11 branşta yapılan bu sınavın soruları, Teftiş Kurulu üyeleri ile Ankara Milli Eğitim Gençlik Spor Müdürlüğü'nce seçilen öğretmenler ve Bakanlık Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığına bağlı Ölçme Bölümü öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Ankara'da uygulanan bu sınavda, Türkçe'ye % 25, genel kültüre % 15, alan bilgisine % 30 ve meslek bilgisine % 30 ağırlık verilmiştir. Toplam 3.835 adayın katıldığı bu sınav sonucunda 1950 adayın ataması yapılmıştır.

Bakanlık bu sınavda alınan sonuçları yetersiz görmüş ve bu tarihten itibaren tüm öğretmenlerin sınavla alınmasını karar altına almıştır. Bu kararını Yükseköğretim Dairesi Başkanlığınının 08.05.1985 tarih ve ÜNİV- 85-266-11462 sayılı yazısıyla tüm üniversitelere duyurmuştur. Buna göre 29.05.1985 tarihinde, kontenjan fazlası bulunan Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Almanca, Fransızca ve Eğitim Uzmanlığı Yardımcılığı dallarında yapılan sınavlarda başarı oranlarınının % 50'nin altında bulunduğu, alan bilgisinde dikkâti çekecek derecede düşük puanların alındığı bildirilerek 1985-1986 ve izleyen yıllarda MEGSB'nda istihdam edilecek öğretmenlerin sınavla seçileceği ve saptanacak giriş puanı altında not alacaklara görev verilmeyeceği belirtilmiştir. Ayrıca konunun eğitim programları açısından ele alınması ve durumun öğretmen adayı öğrencilere de duyurulması istenmiştir.

Bakanlıkta yetkililerle yapılan görüşmelerde ülkemizde Edebiyat, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Tarih, Beden Eğitimi, Resim, Müzik, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve diğer alanlar olmak üzere toplam 1700 öğretmen açığı birinci ve ikinci derecede gereksinimler arasında gösterilmiştir. Oysa kontenjan fazlası olan alanlar arasında Edebiyat, Tarih, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji de yer almaktadır.

MEB, 30 Aralık 1985 tarih ve 2202 sayılı Tebliğler Dergisinde

öğretmenliğe atanacak adayların kökenleri ve atamalarına esas olan derslerle maaş karşılığı okutacakları diğer dersleri belirlemiştir.

Yeterlik Sınavı tarihleri, kontenjan, sınava katılan ve kazananlar ile atananlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

TABLO 30

ÖĞRETMENLİK İÇİN ZORUNLU YETERLİK VE YARIŞMA SINAVLARININ  
TARİHLERİ, KONTENJAN, SINAVA BAŞVURAN, SINAVI  
KAZANAN VE ATANANLARIN DURUMU

Sınav Tarihleri	Kontenjan	Sınava		Sınavı Kazanan		Atanan
		Başvuran	Katılan	Asil	Yedek	
26.10.1985	17.500	19.736	18.168	12.484	3.710	13.881
07.08.1986	13.500	23.361	22.720	10.910	1.601	11.800
01.11.1986	1.697	1.849	1.793	871	156	1.027
17.07.1987	14.750	31.331	30.302	12.944	3.316	14.750
20.08.1988	12.000	33.153	32.447	9.404	4.132	10.673
25.12.1988	9.639	19.020	18.572	8.146	5.283	7.843
TOPLAM	69.086	128.450	124.002	54.759	18.198	59.974

MEB yetkililerinden alınmıştır.

Adaylar, 26 Ekim 1985 yılında Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan sınava girmişlerdir.

Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum'da olmak üzere beş il merkezinde ve 63 alanda uygulanan bu sınavda 19.736 aday başvuruda bulunmuş 18.168 aday sınava girmiş ve 16.194 aday yeterli görülmüştür (Çetiner, 1988: 295). Bunlardan 13.881'i atanmıştır. Ancak bu rakam yalnızca akademik ortaokul ve liselere değil, tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarına atananları göstermektedir. Bunların 7.544'ü akademik ortaöğretim kurumlarına atanmıştır.

Sınavda 50-60 sorulu genel kültür testi, 50-60 sorulu öğretmenlik bilgisi testi ortak olarak, her alan için 60-90 sorulu özel alan testi de her alan için ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu sınavda değerlendirme, genel kültüre % 15, öğretmenlik bilgisine % 25 ve özel alan bilgisine % 60 ağırlık verilerek yapılmıştır.

Yedi Ağustos 1986 tarihindeki sınavı, MEB-Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı (BİDB) gerçekleştirmiştir. Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Konya, Malatya, Diyarbakır ve Samsun illerinde yapılan bu sınava 22.720 aday katılmış, 10.914'ü asil 1.601'i yedek olmak üzere toplam 12.515 adaydan 11.800'ü atanmıştır. 13.500 kontenjanın 1.700'ü kullanılmamıştır. Atanan adayların 4.535'i akademik ortaöğretimde görev almıştır.

MEGSB-Bilgi İşlem Dairesi Başkanı Sayın Çetiner ile 9 Şubat 1987 tarihinde yapılan görüşmede, sınavda % 60 ağırlıklı 60 soruluk özel alan testi, her alan için ortak olmak üzere % 25 ağırlıklı 50 soruluk genel kültür ile % 15 ağırlıklı 50 soruluk öğretmenlik meslek bilgisi testi uygulandığı belirtilmiştir. Ayrıca sınav sorularının dışarıdan alındığını ve özellikle İngilizce ve Matematik branşlarında öğretmen gereksiniminin çok olmasına karşın barajı aşamayan adayların atanmadığı ifade edilmiştir.

Kasım 1986 tarihinde MEB-BİDB tarafından yapılan bu sınav, daha önceki sınavda açık kalan kontenjanlar için Ankara'da gerçekleştirilmiştir. 1.793 adayın 1.027'si atanmıştır. Bunların büyük bir bölümünü mesleki-teknik alan öğretmenleri oluşturmuştur. Fizik, Kimya, İngilizce, Müzik ve Beden Eğitimi ile Çocuk Gelişimi alanında açılan sınavı kazanan adayların 652'si akademik ortaöğretim kurumlarına atanmıştır.

Bu sınavda da, bundan sonraki sınavlarda olduğu gibi, aynı oranlara ağırlık verilerek 160 soru sorulmuştur.

MEB-BİDB tarafından, 17.07.1987 tarihinde 10 il merkezinde yapılan sınava 30.302 aday katılmış ve 14.750 aday atanmıştır. Bunların 3.644'ü genel liselerde görevlendirilmiştir.

Yirmi Ağustos 1988 tarihinde, 13 il merkezinde yapılan bu sınava 32.447 aday katılmış ve 10.673'ü atanmıştır. Bunlardan 4.229 aday akademik ortaöğretim kurumlarında görevlendirilmiştir.

Kasım 1988 tarihinde açılan sınava, 18.572 aday katılmış ve kazananların 7.843'ü atanmıştır. Eylül 1989 tarihinde MEB'ndan alınan bilgi ve verilerde atamaların sürdürüldüğü ifade edilmiştir. Bunlardan 3.000'i akademik ortaöğretime atanmıştır.

Yapılan değerlendirme sonucunda yeterli (% 70 ve üstü) puanı alamayan adayların atanması yapılamamaktadır.

MEGSB-Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığında yapılan görüşmede, 1985-

1986 öğretim yılında beş tercihli rotasyona tabi olan öğretmenlerin 1986'dan itibaren tercih yapmadan atandıkları ifade edilmiştir. Buna göre, kontenjan ilan edilmekte ve rotasyon dışı olanlar, kıdem sırasına göre görevlendirilmektedir. Rotasyona tabi olan adaylar, öğretmen açığı dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir. Adaylar, öncelikle eş ve sağlık durumu dikkate alınarak atanmaktadır. Ancak öğretmen olabilmek için, MEGSB-Sınav Yönetmeliğinin 5. maddesinde (1986 c: 6) de belirtildiği gibi, sakat sayılmamak, ayrıca sakat sayılmamakla birlikte, kekenelik, ileri derecede görme ve işitme kaybının bulunmaması gereklidir.

Türkiye genelinde öğretmen gereksinimi olmasına karşın, kimi illerde ve kimi alanlarda öğretmen fazlalığı olması, MEGSB'nı birtakım önlemler almaya zorlamıştır. Rotasyon, bu nedenle ortaya çıkmıştır ve 1980 yılından itibaren, 15 Ekim 1978 tarihinden sonra göreve başlayan öğretmenler rotasyon kapsamına alınmışlardır. Türkiye beş hizmet bölgesine ayrılmış ve her öğretmenin bu bölgelerde çalışmaları zorunlu tutulmuştur. Tablo 31 Türkiye'deki hizmet bölgelerini vermektedir.

Göreve yeni başlayacak öğretmen adayları beşinci bölgeye atanır. Her bölgede en az üç yıl çalışmak gereklidir.

Sınavı kazanan ve ataması yapılan aday öğretmenlerden görev yerine gitmeyenlerin atamaları iptal edilmektedir. Sınav yönetmeliğinin 4. maddesinde; sınav sonuçlarının bir sonraki sınav tarihine dek ve yalnızca ilgili kurum için geçerli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, sınav sonuçları yalnızca ilgili dönemde geçerlidir.

Özel ortaöğretim kurumlarına alınacak öğretmenler ilgili kurumun yetkilileri tarafından kimi ölçütler göz önünde bulundurularak seçilir. Yapılan görüşmeler, başvuru sahiplerinin "Öğretmenlik Yeterlik Sınavı"nı kazanmış olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Kimi okullarda, İzmir Özel Fatih Lisesinde olduğu gibi, iyi derece ile mezuniyet aranmaktadır. Ayrıca bir yıl süreli imzalanan sözleşme, öğretmenin yeterli görülmesi durumunda, uzatılmaktadır.

Devlet Memurları Kanununun 125. maddesinin E bendinde (Pirler, 1976: 365) Memur ve Öğretmenlerin işten çıkarılmasına neden olan durum ve davranışlar belirtilmektedir. Bunlar: (1) ideolojik veya siyasal amaçlarla kurumların huzur, sükun ve çalışma düzenini bozmak, boykot, işgal, engelleme, işi yavaşlatma ve grev gibi eylemlere katılmak veya bu amaçlarla toplu olarak göreve gelmemek, bunları tahrik ve teşvik etmek veya yardımda bulunmak, (2) Yasaklanmış her türlü yayını veya siyasal

TABLO 31  
TÜRKİYE HİZMET BÖLGELERİ

I. BÖLGE	II. BÖLGE	III. BÖLGE
1. Adana	1. Aydın	1. Afyon
2. Ankara	2. Balıkesir	2. Bilecik
3. Bursa	3. Çanakkale	3. Bolu
4. Kocaeli	4. Denizli	4. Burdur
5. İstanbul	5. Edirne	5. Giresun
6. İzmir	6. Gaziantep	6. Isparta
7. İçel	7. Kayseri	7. Kütahya
	8. Tekirdağ	8. Ordu
	9. Konya	9. Rize
	10. Manisa	10. Samsun
	11. Muğla	11. Kırklareli
	12. Sakarya	12. Trabzon
	13. Antalya	13. Uşak
	14. Hatay	
	15. Zonguldak	
	16. Eskişehir	
IV. BÖLGE	V. BÖLGE	
1. Amasya	1. Adıyaman	15. Muş
2. Artvin	2. Ağrı	16. Siirt
3. Çankırı	3. Bingöl	17. Sivas
4. Çorum	4. Bitlis	18. Tunceli
5. Kastamonu	5. Diyarbakır	19. Urfa
6. Kırşehir	6. Elazığ	20. Van
7. Nevşehir	7. Erzincan	
8. Niğde	8. Erzurum	
9. Sinop	9. Gümüşhane	
10. Tokat	10. Hakkari	
11. Yozgat	11. Kahramanmaraş	
	12. Kars	
	13. Malatya	
	14. Mardin	

veya ideolojik amaçlı bildiri, afiş, pankart, bant ve benzerlerini basmak, çoğaltmak, dağıtmak veya bunları kurumların herhangi biryerine asmak veya teşhir etmek, (3) Siyasal partiye girmek, (4) Özürsüz olarak kesintisiz on gün veya bir yılda toplam yirmi gün göreve gelmemek, (5) Savaş, olağanüstü hal veya genel afetlere ilişkin konularda amirlerin verdiği görev veya emirleri yapmamak, (6) Amirine ve emrindekilere fiili tecavüzde bulunmak, (7) Memurluk sıfatı ile bağdaşmayacak nitelik ve derecede yüz kızartıcı ve utanç verici hareketlerde bulunmak, (8) Yetki almadan gizli bilgileri açıklamak, (9) Siyasal ve ideolojik eylemlerden arananları görev yerinde gizlemek, (10) Yurt dışında Devletin itibarını düşürecek veya görev haysiyetini zedeleyecek tutum ve davranışlarda bulunmak, (11) 5816 sayılı Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkındaki Kanuna aykırı eylemleri işlemek.

Türkiye'de sınavı kazanan ve atanan öğretmenler için "deneme devresi eğitimi" uygulanmaktadır. Üniversite eğitimini tamamlayarak "stajyer" olarak göreve başlayan bir öğretmenin, bir yıllık bir eğitim ve rehberlik görmesi gereklidir. MEB'nın 11.05.1981 tarih ve 2086 sayılı Tebliğler Dergisinin 7. maddesine göre, stajyer öğretmenlerin yetiştirilmelerinden okul müdürü ile rehber öğretmen sorumludur. Yine 8. maddede belirtildiği gibi, rehber öğretmen, stajyer öğretmenin branşındaki öğretmenler arasından, mesleki yetişkinlik, başarı ve davranış durumları dikkate alınarak, okul müdürünce seçilir. İlk iki ay yalnızca gözlemci olan stajyer öğretmen, bir yıllık sürede rehber öğretmeni ile derslere girer, onun verdiği görevleri yerine getirir, örnek dersler verir ve okul yönetimine yardım eder (MEB, 1983: 511-517).

Ancak adayın atandığı okulda dersler açık geçiyorsa, kadrolu bir öğretmen gibi, derslerin sorumluluğunu yüklenir. Öğretmenlerin stajyerlikleri, okul müdürünün verdiği raporla kaldırılır.

Yeterli görülmeyen öğretmenlerin bir yıl daha stajyerlik yapması gereklidir. Bu süre sonunda da yeterli görülmezse, devlet memurluğundan çıkarılır. Yeterli görülen stajyerler, kadrolu asil öğretmen olarak görevlendirilir.

Buraya kadarki paragraflarda Japon ve Türk öğretmenlerin istihdam ve stajyerlik durumları verilmiştir. Aşağıdaki paragraflarda, iki ülkenin mevcut durumları karşılaştırılmakta, benzerlik ve farklılıklar vurgulanmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

### 3. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdam ve Stajyerlik Durumlarının Karşılaştırılması

Her iki ülkede de, öğretmenlik lisansı ya da sertifikası alan adaylar, doğrudan öğretmen olamaz. Öğretmen olarak atanabilmek için, genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren bir sınava girmek zorunludur. Japonya'da bu sınava kazandıktan sonra, ayrıca görüşme ve güzel sanatlar ile beden eğitimine ilişkin uygulamalı sınavlar da yapılır. Böylece yeterlik sınavı sonucunda Japon ve Türk adaylar, öğretmen olarak atanır. Ne var ki, Japonya'da adaylar atanırken, üniversitedeki akademik performansları da dikkate alınır.

Japonya'da yılda üç, Türkiye'de bir kez sınav açılır. Bu sınavlar, Japonya'da Temmuz, Ekim ve Şubat, Türkiye'de ise genellikle Temmuz-Ağustos aylarında yapılır. Türkiye'de yeterli öğretmen adayı başvurmazsa, Ocak-Şubat aylarında ek bir sınav daha açılabilir.

Japonya'nın Türkiye'den farklı olduğu yanlarından birisi, eğitim kurullarıdır. Bu ülkede, 47 eyalet eğitim kurulu ve 3262 yerel eğitim kurulu vardır. Eğitim Bakanlığı, eyalet eğitim kurulları ile yerel kurullara rehberlik ve danışmanlık yapar. Eyalet eğitim kurulunun görevleri arasında, liseleri yönetmek, bağlı yerel eğitim kurumlarını denetlemek, maddi yardım ve tavsiyelerde bulunmak, yerel ortaokullar ile yarım günlük liselerin öğretmenlerini atamak, işten çıkarmak ve maaşlarını ödemek, öğretmenlik sertifikalarını vermek bulunmaktadır. Yerel eğitim kurullarının görevleri ise, yerel eğitim kurumlarını yönetmek, yerel tam günlük liseler ile diğer kurumların öğretmenlerini atamak ve işten çıkarmak, yerel okullarda kullanılacak ders kitaplarını seçmektir.

Japonya'da ulusal yani devlet okullarına atanacak öğretmenlerin sayısı, bakanlar kurulunun emriyle saptanır. Eyalet ve yerel okullardaki öğretmen sayısı, eğitim kurulları tarafından belirlenir. Ancak yerel ortaokul ile özel ve yarım günlük liselerin öğretmen sayısını, yerel eğitim kurullarının tavsiyesi ile eyalet eğitim kurulu saptar. Tam günlük liseler dışındaki tüm eyalet ve yerel okullardaki öğretmenleri, eyalet eğitim kurulları atar. Eyalet eğitim kurulları, öğretmenleri atarken, eyalet eğitim yöneticilerinin ya da yerel eğitim kurullarının tavsiyelerini dikkate alır. Ayrıca öğretmen adayının atanacağı okul müdürünün görüşleri de, atanmada önemli bir rol oynar. Türkiye'de ise, Milli

Eğitim Bakanlığı, her yıl ğretmen gereksinimi bulunan alanları saptar. Ayrıca Devlet Planlama Teşkilatı ile işbirliği sonucu yapılan projeksiyonlar da dikkâte alınır. Bu gereksinimlere göre, sınavlar açılır ve en az 70 puan alan adaylar MEB'nca atanır.

Japonya ve Türkiye'de özel okullara, öğretmenler, okulların kurucuları ya da yöneticileri tarafından atanır. Türkiye'de, özel kurumlarda görevlendirilebilmek için yeterli sınavını kazanmış olmak gerekir. Ayrıca bazı özel okullarda, iyi derece ile mezuniyet de aranır. Japonya'da ulusal üniversitelere bağlı uygulama okullarındaki öğretmenler ise, Eğitim Bakanlığı tarafından atanır.

Japonya'nın Türkiye'den farklı olduğu yanlardan birisi de "yardımcı ğretmen" sistemidir. Bu ğretmenler, gereksinim duyulduğunda, yani asil ğretmen uzun süreli izinli (hastalık, doğum vb.) olduğunda istihdam edilir. Ülke genelinde değişmekle birlikte, örneğin Tokyo bölgesinde hamile bir öğretmene 16 hafta yardımcı ğretmen verilir.

Türkiye'nin Japonya'dan ayrılan yanlarından birisi ise, atama bölgelerinin olmasıdır. Öğretmenler göreve öncelikle beşinci bölgeden başlar ve her bölgede en az üç yıl görev yapar. Sınavı kazanan ve ataması yapılan aday öğretmenlerden göreve gitmeyenlerin atamaları iptal edilir. Başka bir anlatımla, sınav sonuçları yalnızca ilgili dönemde geçerlidir. Japonya'da ise, kazanan adayın, göreve başlayana dek, bir daha sınava girmesi gerekli değildir.

Her iki ülkede de, siyasal ve yıkıcı etkinliklere katılan öğretmenler görevden çıkarılmaktadır. Ayrıca Japonya'da, fiziksel ve zihinsel nedenlerle görev yapamayacak durumda ve yetersiz olanlar da görevden alınmaktadır.

Japonya ve Türkiye'de stajyerlik dönemi bulunmaktadır, ancak stajyerlik süreleri farklıdır. Japonya'da altı ay Türkiye'de bir yıldır. Her iki ülkede, yetersiz görülen adayın, stajyerlik süresi uzatılmaktadır. Başarısız görülen adaylar, meslekten çıkarılmaktadır. Stajyerlik süresince yapılan işlevler, birbirine oldukça benzemektedir. Stajyerlik her iki ülkede, okul müdürlerinin verdikleri raporla, Eğitim Bakanlığı tarafından kaldırılmaktadır.

Yukarıdaki paragraflarda, Japonya ve Türkiye'deki öğretmenlerin istihdam ve stajyerlik durumlarına ilişkin benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Bundan sonraki paragraflarda ise, bunların nedenleri

yorumlanmaya çalışılacaktır.

Japonya ve Türkiye'de öğretmen olabilmek için yeterlik sınavını kazanmak gereklidir. Türkiye'de bu sınavı kazanmış olmak yeterlidir ve adaylar göreve atanır. Oysa Japonya'da bu sınavı kazanan adaylar, görüşmelere katılır. Ayrıca güzel sanatlar ve beden eğitimi dallarında uygulamalı sınavlar da yapılır. Üstelik adaylar atanırken, üniversitede si performansı dikkâte alınır. Buna göre, her iki ülkede de, nitelikli öğretmenlerin seçilmesi amaçlanmıştır denilebilir. Ancak Japonya'da bu sınavların biraz daha seçici olduğu ve daha nitelikli adayların sisteme alındığı söylenebilir.

Japonya'da eğitim merkezi olmadığı için, eğitim kurulları yerel yönetim kurumlarıdır. Türkiye'de ise, eğitim yönetimi merkezidir. Bu nedenle, Japonya'da Eğitim Bakanlığı, eyalet eğitim kurulları ile yerel eğitim kurullarının paylaştığı yetki ve görevler, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığında toplanmıştır. Oysa yetki dağıtıldığında, hem MEB'nin sorumlulukları hafifleyebilir, hem de bölgenin gereksinim ve sorunlarına daha somut bir biçimde yaklaşılabilir.

Japonya'da öğretmenleri, genellikle, eyalet ve yerel eğitim kurulları atamaktadır. Tek istisna, resmi üniversitelerin uygulama okullarıdır. Bu kurumlara, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı atama yapmaktadır. Türkiye'de ise, tüm resmi kurumlara, Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen atanmaktadır. Japonya'da okullara atama yapılırken, okul müdürünün görüşü de alınmaktadır. Oysa Türkiye'de bu uygulama yoktur. Ancak yönetime katılmak, başarıyı yükselten bir faktör olabilir.

Japonya'da, yardımcı öğretmenlik sistemi de bulunmaktadır. Asil öğretmen uzun süre izinli olduğunda görev verilen bu öğretmenler, öğretimin aksamasını engellemektedir. Bu yaklaşım, eğitimin niteliğini korumaya çalışmaktan kaynaklanmaktadır.

Türkiye'de, Japonya'dan farklı olarak, atama bölgeleri bulunmaktadır. Bu uygulama, ülke düzeyinde öğretmen dağılımının dengesiz olmasından kaynaklanmıştır. Özellikle, Doğu ve Güney Doğu Anadolu'da öğretmen yetersizliği olması ve öğretmenlerin genellikle Ege, Marmara ile İç Anadolu bölgelerinde çalışmak istemeleri, bu sonucu doğurmuştur. Göreve beşinci bölgeden başlama ve her bölgede üç yıl zorunlu öğretmenlik yapma, ülkede öğretmenlerin dengeli dağılımını sağlamaya yönelik çabalardır.

Japonya'da sınava girip kazanan adayın sınavı, atanıncaya dek, Türkiye'de ise, sınavın yapıldığı dönemde geçerlidir. Bunun nedeni, aradan zaman geçince, nitelikte "gerileme" endişesi olabilir.

İki ülkede de, siyasal ve yıkıcı etkinliklere katılan öğretmenler görevden alınmaktadır. Türkiye'de fiziksel ve zihinsel nedenlerle görev yapamayacak durumda olanlar, yasada belirtilmemesine karşın, görevden çıkarılmakta ya da malûlen emekliliğe sevkedilmektedir. Ancak yetersiz olan öğretmenlerle ilgili herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Japonya'da bu konuda daha titiz davranıldığı, niteliksiz ve yetersiz öğretmenlerin sistemden çıkarıldığı söylenebilir.

Türkiye'de stajyerlik süresi, Japonya'dan daha uzundur. Yetersiz görülen adayların, stajyerlik süreleri uzatılmakta, başarısız olanlar meslekten çıkarılmaktadır. Bu hususlar, nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarını göstermektedir.

#### **D. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri**

Dördüncü alt problem "Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin sağlanmasında benzer ve ayrılan yanları nelerdir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak, önce Japonya'da, sonra da Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Ayrıca iki ülkenin durumu karşılaştırılmakta, benzerlikler ile farklılıkları vurgulanmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

##### **1. Japonya'da Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri**

Hizmetiçi eğitimin her meslek için gerekli, ancak özellikle öğretmenler için zorunlu olduğunu ileri süren Özyürek (1981: 12-17)'e göre, bu zorunluluğu doğuran nedenler şunlardır; bilimdeki gelişmeler, toplumdaki değişmeler, okullardaki değişmeler, öğretmenlerin kendilerinin değişmeleri, öğretim süreçlerindeki değişmeler, çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler, öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri giderme ve iletişimdeki boşlukların doldurulması zorunluluğu. Buna bir de meslekte yükselebilmek için eklemek uygun olacaktır.

Belirlenen bu nedenlere yönelik olarak çeşitli hizmetiçi eğitim

programları açılmaktadır. Bunlar genellikle üç grupta toplanabilir:

. Yeniden eğitim (Retraining): Öğretmenlerin yeni koşullara kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri için düzenlenen bu programlar, bilgilerin yenilenmesini amaçlar.

. Ek Eğitim (Additional training): Öğretmenlerin mesleki niteliklerini yükseltmek amacını güden programlardır.

. İleri Eğitim (Further training): Öğretmenlerin statülerinde değişiklik yapmayı ve mesleki düzeylerini yükseltmeyi amaçlayan programlardır.

Japonya'da öğretmenlerin niteliğini yükseltmek amacıyla, Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı (Monbusho) ile yerel eğitim kurulları ve eyalet eğitim merkezleri sistematik bir biçimde hizmetiçi eğitim programları sağlar. Bazı büyük belediyeler ve araştırma (study) grupları da hizmetiçi eğitim için seminerler (workshops) ve araştırma toplantıları yapar. Şekil 12 Hizmetiçi Eğitim Durumunu göstermektedir.

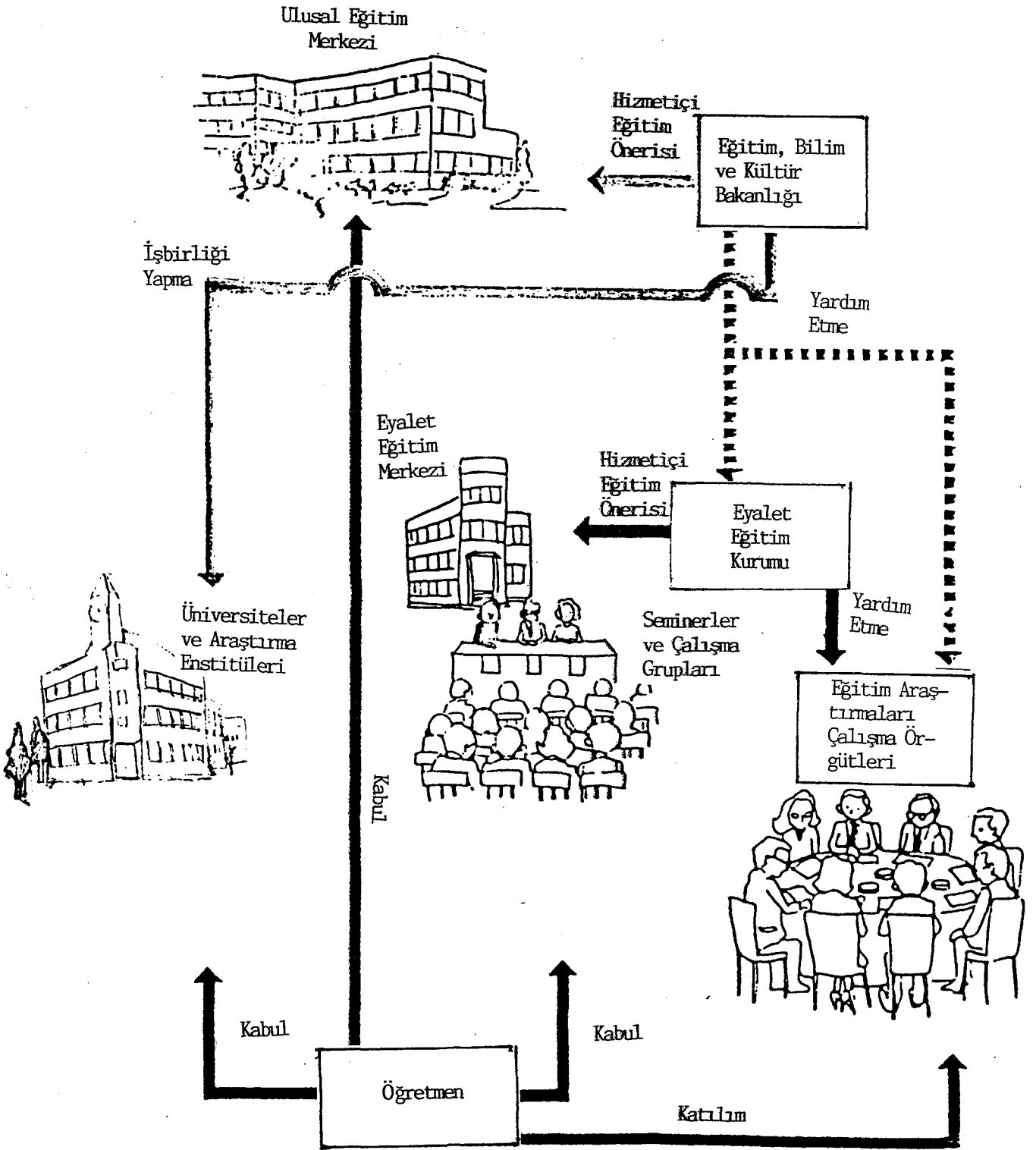
Yine Bakanlık, her eyalet eğitim kurulu tarafından seçilen ve gönderilen deneyimli öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve müdürlerin hizmetiçi eğitimi için merkezi seminer düzenlenmektedir (Monbusho, 1986 d: 6; Unesco, 1984 b: 132-135; NIER, 1985: 2-6; JAUE, 1986: 29-30; MESC, 1975: 164; 1982: 86-87).

Eyalet eğitim kurulları da hizmetiçi eğitim programları hazırlar ve uygular. Son zamanlarda, Bakanlık ve eyalet eğitim kurulları yeni öğretmenler ile beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlere hizmetiçi eğitim sağlama konusuyla ilgilenmektedir.

Üniversiteler ile araştırma enstitüleri, okul öğretmenleri için seminerler ve toplantılar yapan gönüllü kurumlardır.

Japonya'da hizmetiçi eğitim zorunlu olmamakla birlikte yöneticiler, öğretmenlerin, bu programlara katılmalarını istemektedir (JTU, 1975: 200). Öğretmenler, derslerini aksatmamak ve okul müdüründen izin almak kaydıyla eğitim yapabilir. Ayrıca, öğretmeni atayanın göstereceği bir eğitim kurumunda araştırmalara katılarak, eğitimlerini sürdürebilir. Ancak, hizmetiçi eğitim programlarına katılım, normal olarak, bir ücret artışıyla ödüllendirilmez.

Üniversitelerin hizmetiçi eğitime katkısı, özellikle lisansüstü eğitim kurumları (graduate schools) ile gerçekleşmektedir. Eğitim Perso-



Şekil 12. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Durumları

neli Eğitim Konseyi (Kyoyoshin) 1962'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminin önemini belirtmiş ve Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı (EBKB)'na bir rapor sunmuştur. Bu raporu izleyen yıllarda 1966'da Tokyo Gakugei Üniversitesi ve 1968'de Osaka Öğretmen Eğitimi Üniversitesinde lisansüstü eğitim okulları kurulmuştur.

Konsey 1970'lerden itibaren gerek tüm öğretmen yetiştirme sistemine gerekse hizmetiçi eğitim konularına ilişkin çeşitli araştırmalar ile incelemeler yapmış ve öneriler getirmiştir. Bunun sonucunda, 1977'den itibaren öğretmenlerin niteliğini yükseltmek için, yeni öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim çalışmaları yoğunlaştırılmıştır. Ayrıca salt öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerini gerçekleştirecek Hyogo (1978), Joetsu (1978) ve Naruto (1981) da Öğretmen Eğitim Üniversiteleri açılmıştır. Uzun süreli eğitim vermeyi amaçlayan bu kurumlarla, Yokohama Ulusal Üniversitesinde master ve doktora programları da verilmektedir. Ayrıca bir yıllık lisansüstü eğitim de sağlanmaktadır (YNU, 1985: 90-91). Yine 1958'den bu yana öğretmenler hizmetiçi eğitim amacıyla yurtdışına gönderilmektedir. Özellikle 1979'dan sonra, ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin yurtdışında eğitilmesi benimsenmiştir (JTU, 1983: 27; JAUE, 1986: 26-27).

Japonya'da hizmetiçi eğitim programları yılın her döneminde; birinci, ikinci ve üçüncü sömestrlerde, yaz, kış ve bahar tatillerinde açılmakta ve kurs süreleri iki gün ile iki yıl arasında değişmektedir.

Yukarıda Japon öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Bundan sonraki paragraflarda ise, Türk öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim durumları ifade edilmektedir.

## 2. Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimleri

Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerini sağlayacak bir örgüt bulunmadığı yıllarda, bu çalışmalar, okullar ve yerel yönetimlerin açtığı kurslar yoluyla yapılmıştır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek görevi, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğüne bağlı olarak, 1960 yılında kurulan "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu"na verilmiştir. Bu büro, 1982'den bu yana, "Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" adına almıştır (MEGSB, 1989: 228; MEB, 1982: 46-48).

Bu kurumun, her kademesindeki personelin yetiştirilmesine yönelik

olarak planlayıp yürüttüğü hizmetiçi eğitim çalışmaları; kurslar, seminerler, yabancı dil eğitim programları, önlisans eğitim programları, yurtdışı eğitim programları, lisans tamamlama programları ile Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Lisansüstü Kamu Yönetimi Uzmanlık Programı gibi etkinliklerden oluşmaktadır.

Hizmetiçi Eğitim Dairesinin 1960'da açtığı ilk kursa 85 kişi katılmış ve böylece hizmetiçi eğitim çalışmaları kurumlaşmıştır. Bu kurum, 1960-1988 yılları arasında 2.207 kurs ve 436 seminer olmak üzere toplam 2.643 etkinlikte bulunmuştur. Tablo 32'de görüleceği gibi, bu etkinliklere toplam 271.973 kişi katılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenleri için açılan etkinlik sayısı ise, 1.436 (% 54.33)'dir. Bu etkinliklere katılanların sayısı da 162.718 (% 59.82)'dir. Yine 1960-1988 yıllarında en çok açılan hizmetiçi eğitim programları 447 kurs ve seminer ile özel öğretim yöntemleri, pedagojik formasyon ile eğitim dersleridir (% 13.12). İkinci sırayı 336 kurs ve seminer ile fen bilimleri (% 25.48) ve üçüncü sırayı da 259 kurs ve seminer ile yabancı dil (% 18.03) programları almaktadır. Açılan kurs ve seminer süreleri iki gün ile dokuz ay arasında değişmektedir. Toplam 1.436 kursun, 474 (% 33)'ü 15-21 gün, 467 (% 32,5)'si 7-14 gün ve 221 (% 15.4)'i 2-6 gün arasında verilmiştir. Hizmetiçi eğitim programlarının en fazla yapıldığı iller ise 353 kurs ve seminer ile Ankara (% 24.58), 297 kurs ve seminer ile İstanbul (% 20.68) ve 159 kurs ve seminer ile İzmir (% 11.07)'dir. Bu programlar, çoğunlukla yaz aylarında olmakla birlikte yılın her ayında gerçekleştirilmektedir.

Mevcut öğretmen yetiştirme sistemine göre, ortaokul ve lise öğretmenleri dört yıllık eğitim fakültelerinden yetiştirilmektedir. Ne var ki, halen ortaokul ve liselerde görevli branş öğretmenlerinin 92.000'den fazlası iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinden mezundur. Bu öğretmenlerin yarıya yakını ise "hızlandırılmış eğitim" adı verilen kısa süreli eğitim görmüştür. Tablo 33, Türkiye genelindeki iki-üç yıllık kurum mezunu öğretmenlerin branşlara göre dağılımını vermektedir. Buna göre, toplam 92.269 öğretmenin kendi branşlarında lisans tamamlama programından geçmeleri gerekmektedir.

Aslında üniversitelerin çeşitli fakülteleri öğretmenlere lisans tamamlama eğitimi sağlamaktadır. Örneğin, 1965 yılından başlayarak, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Eğitim Bölümü, istekli olan öğretmenlere

TABLO 32

## HİZMETİÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİ (1960-1988)

YILLAR	S A Y I S I			K A T I L A N S A Y I S I		
	KURS	SEMİNER	TOPLAM	KURS	SEMİNER	TOPLAM
1960	2	-	2	85	-	85
1961	21	10	31	593	562	1.155
1962	45	8	53	1.325	295	1.620
1963	55	16	71	1.607	721	2.328
1964	49	15	64	1.329	606	1.935
1965	81	9	90	2.470	431	2.901
1966	47	5	52	1.362	228	1.590
1967	35	8	43	1.108	148	1.256
1968	58	2	60	2.011	53	2.064
1969	63	-	63	2.926	-	2.926
1970	32	-	32	1.103	-	1.103
1971	72	5	77	3.647	367	4.014
1972	77	2	49	5.524	145	5.669
1973	163	3	166	11.865	331	12.196
1974	132	4	136	8.520	132	8.652
1975	105	1	106	6.136	27	6.163
1976	118	1	119	8.577	27	8.604
1977	76	1	77	5.525	54	5.579
1978	75	10	85	4.023	398	4.421
1979	52	5	57	2.461	184	2.645
1980	55	14	69	2.601	658	3.259
1981	81	44	125	4.861	2.562	7.423
1982	72	17	89	5.236	1.015	6.251
1983	79	20	99	12.037	1.675	13.712
1984	105	37	142	13.787	8.267	22.054
1985	67	12	79	16.405	614	17.019
1986	98	37	135	14.424	9.102	23.526
1987	112	69	181	14.887	3.762	18.649
1988	180	81	261	44.884	38.290	83.174
TOPLAM	2.207	436	2.643	201.319	70.654	271.973

TABLO 33

TÜRKİYE'DE İKİ VE ÜÇ YILLIK EĞİTİM KURUMU  
MEZUNU ÖĞRETMENLER

Brans	Toplam Öğretmen Sayısı
Türkçe	14.993
Matematik	21.233
Fen Bilgisi	16.458
Sosyal Bilimler	12.481
İngilizce	6.013
Almanca	2.305
Fransızca	2.653
Resim-İş	4,508
Müzik	1.536
Beden Eğitimi	3.361
Başka	6.728
<b>TOPLAM</b>	<b>92.269</b>

MEGSB, 1989: 166.

programlar açmışlardır. Yaklaşık onbin öğretmene hizmetiçi eğitim sağlamışlardır. Bu kurumlar, yaz okulu programlarıyla da hizmetiçi eğitime katılmışlardır (MEB, 1982 a: 48; Özyürek, 1981: 21-22). Bu kurumlar, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve H.Ü. Eğitim Fakültesi olarak lisans tamamlama programları sunmaya devam etmektedir.

Ayrıca 1986 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ile 1987 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi lisans tamamlama programlarına başlamışlardır. Örneğin, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve İngilizce branşlarında, 1986'da 208, 1987'de 230 ve 1988'de 160 öğretmen lisans tamamlamıştır. Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesinde ise, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Resim ile Beden Eğitimi ve Spor branşlarında 221 öğretmen, bu programa katılmıştır. Yine Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, 4 Temmuz -10 Eylül 1988 tarihlerinde Biyoloji, Fizik, Kimya, Matematik ve İngilizce branşlarında 238 öğretmene lisans tamamlama eğitim sağlamıştır

(MEGSB, 1989: 167; MEGSB, 1988 c: 292).

Üniversitelerin hizmetiçi eğitime katkısı, yalnızca lisans tamamlama biçiminde değil, lisansüstü eğitim çalışmalarlarıyla da olmaktadır. Lisansüstü eğitim programları sunan üniversiteler şunlardır: Anadolu, Ankara, Atatürk, Uludağ, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, İnönü, Marmara, Orta Doğu Teknik ve Selçuk Üniversiteleridir. Ayrıca 17.05.1976 gün ve 15590 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan "Öğretmenlerin Yurtiçinde Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri Hakkında Yönetmelik" öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yoluyla üst öğrenim yapma esaslarını belirlemiştir. Nitekim bu yönetmeliğe dayanarak, 1983'de çeşitli branşlarda yüksek lisans programlarını kazanan ve kayıtlarını yaptıran 13 öğretmen, Müdürler Komisyonu Kararı ve Bakanlık onayı ile öğrenimleri süresince izinli sayılmışlardır (MEGSB, 1988 c: 290).

Ayrıca, MEB tarafından hizmetiçi eğitim amacıyla 1979-1988 tarihlerinde fen bilimleri ve yabancı dil branşlarında toplam 344 öğretmen yurtdışına gönderilmiştir.

Hizmetiçi eğitim programlarına katılım, genellikle, bir ücret artışıyla ödüllendirilmez. Ancak öğretmenler lisans tamamlama ya da lisansüstü eğitim yapma durumunda terfi eder. Bu da, ücret artışını beraberinde getirir.

Yukarıdaki paragraflarda Japon ve Türk öğretmenlerine sağlanan hizmetiçi eğitim durumu belirtilmiştir. Bundan sonraki paragraflarda, ike ülke öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerinde benzer ve farklı yanlar verilmekte ve nedenleri yorumlanmaktadır.

### 3. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Japonya'da Hizmetiçi eğitimi sağlayan çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlar, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, yerel eğitim kurulları ile Eyalet Eğitim Merkezleridir. Ayrıca bazı büyük belediyeler ve araştırma grupları, öğretmenler için, seminerler ve araştırma toplantıları düzenlemektedir. Yine üniversiteler ile araştırma enstitüleri de, öğretmenlere yönelik, seminerler ve toplantılar düzenleyen gönüllü kuruluşlardır. Türkiye'de ise, 1960'da kurulan Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, tüm hizmetiçi eğitim programlarını düzenleyen kurumdur. Bu kurum, kurslar, seminerler, lisans tamamlama, yurtdışı ve lisansüstü eğitim programlarıyla hizmetiçi eğitimi sağlamaktadır.

Hizmetiçi eğitim, her iki ülkede de, zorunlu değildir. Ancak Japonya'da okul yönetimleri, öğretmenleri, hizmetiçi eğitime katılmaları için teşvik etmektedir. İki ülkede de, programa katılanlara bir ücret artışı sağlanmaz. Ne var ki, Türkiye'de lisans tamamlama ya da lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere hak ettiği terfi ve ücret artışı verilmektedir.

Japonya ve Türkiye'de yılın her döneminde ve her ayında hizmetiçi eğitim programları açılmaktadır. Kurs ve seminer ile diğer çalışmaların süresi, Japonya'da iki gün ile iki yıl, Türkiye'de ise iki gün ile dokuz ay arasında değişmektedir. Ancak Türkiye'de Açık Öğretim Fakültesi ile işbirliği sonunda gerçekleştirilen, ilkokul öğretmenlerine yönelik önlisans programı dikkate alınırca, bu süre iki yıla dek uzayabilir.

Türkiye'de Hizmetiçi Eğitim Dairesi, üniversitelerle işbirliği yaparak, lisans tamamlama programları da düzenlemektedir. Bu programlar 1986'dan bu yana Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ile 1987'den bu yana Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından açılmaktadır.

Japonya'da öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programları, Tokyo Üniversitesinde 1966'da başlatılmıştır. Osaka Öğretmen Eğitimi Üniversitesi, lisansüstü eğitimi vermek amacıyla 1968'de kurulmuştur. Bunu, Hyogo (1978), Joetsu (1978) ve Naruto (1981) Öğretmen Eğitimi Üniversiteleri izlemiştir. Bu kurumlar, salt hizmetiçi eğitim sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Yokohama Ulasal Üniversitesi, öğretmenlere master ve doktora programları ile bir yıllık lisansüstü eğitim sunmaktadır. Türkiye'de ise Üniversiteler 1960'lı yıllarda öğretmenlere lisans tamamlama programlarıyla birlikte lisansüstü eğitim de başlatmışlardır. Bunlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. Günümüzde bu üniversitelerin yanı sıra, başka üniversiteler de lisansüstü eğitim programları sunmaktadır. Bunlar arasında, Anadolu, Atatürk, Uludağ, Dokuz Eylül, Gazi, İnönü, Marmara, Orta Doğu Teknik ve Selçuk Üniversiteleri sayılabilir.

Her iki ülkede de, öğretmenler, hizmetiçi eğitimi amacıyla yurtdışına gönderilmektedir. Japonya'da 1979'dan bu yana, özellikle İngilizce öğretmenleri yurtdışında eğitilmektedir. Aynı biçimde, 1979'dan bu yana Türkiye'de de yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimleri yurtdışında sağlanmaktadır.

Buraya kadar olan paragraflarda Japon ve Türk öğretmenlerin hizmetiçi eğitim durumlarının benzer ve farklı yanları belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki paragraflarda ise, bu benzerlik ve farklılıkların nedenleri yorumlanacaktır.

Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerini sağlayan çeşitli kurumlar vardır. Bunlar, Japonya'da Eğitim Bakanlığı, Eyalet Eğitim Merkezleri, yerel eğitim kurulları, üniversiteler ile araştırma enstitüleridir. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı ve bazı üniversiteler öğretmenlere hizmetiçi eğitim sağlayan kurumlardır. Japonya'da hizmetiçi eğitim sağlayan birçok kurum bulunmaktadır. Aslında bu ülkede, hizmetiçi eğitim, hizmetöncesi eğitimi destekler niteliktedir. Bir başka ifadeyle, hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim birbiri ile bütünleşmiştir denilebilir. Türkiye'de ise hizmetiçi eğitimde, hizmetöncesi eğitimden doğan eksiklikleri gidermek ve hızlandırılmış program ya da iki-üç yıllık eğitim enstitüsü mezunlarını yetiştirmek amacının daha ağır bastığı söylenebilir. Ayrıca, bu konuda, MEB'nin üniversitelerle yeterince işbirliği yaptığını da söylemek pek mümkün görülmemektedir. Başka bir anlatımla, Türkiye'de hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinin henüz birbirini tamamlayacak düzeye erişmediği ifade edilebilir.

Her iki ülkede de hizmetiçi eğitim zorunlu olmamasına karşın, Japonya'da yöneticiler, öğretmenlerin bu programlara katılmalarını istemektedir. Aslında "çalışkanlık, özveri, devletin istediklerini yapmak ve eğitim için hiçbir özveriden kaçınmamak" gibi ulusal özelliklere sahip olan Japonların (Güvenç, 1983: 352) büyük bir çoğunluğu, bu programlara isteyerek katılmakta, başarı düzeyini arttırmaya çalışmaktadır. Üstelik Japonya'da başarısızlığın, şerefsizlik ve toplumdışı kalmakla eş anlamlı olduğu da düşünülürse, bu programlara katılım hususunda bir bilgi verebilir. Türkiye'de ise, genellikle zorlayıcı ya da özendirici koşullar, bu programlara katılımı yükseltebilir. Bu programlara katılım, özellikle bu eğitime acil gereksinimi olan, eğitim enstitüsü, hızlandırılmış ve mektupla öğretim mezunları için zorunlu tutulabilir. Ayrıca bu programlara katılanların ücretlerinde ya da konularında yükselme olması da katılımı arttırabilir.

Tüm bu çabalar her iki ülkede de, gerek lisansüstü gerek yurtdışında eğitim sağlama, tümüyle öğretmenlerin niteliğini arttırmaya yöneliktir. Ne var ki, Japonya'nın hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerini

bütünleştirebilmesi yüzünden, Türkiye'den daha başarılı olduğu vargısına ulaşılabilir.

### E. Japonya ve Türkiye'de Öğretmenlerin Statüleri

Arıştırmanın beşinci alt problemi "Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin statülerinde benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde belirtilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak, önce Japonya'daki öğretmenlerin, sonra da Türkiye'deki öğretmenlerin statülerine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Ayrıca, iki ülkenin benzer ve farklı yanları karşılaştırılarak ortaya çıkarılmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

#### 1. Japon Öğretmenlerin Statüleri

Japon öğretmenlerin statülerine ilişkin bulgular aşağıdaki paragraflarda verilmektedir.

Japonya'da öğretmenler, sosyo-ekonomik konumu ve saygınlığı çok yüksek bir meslek grubudur. 1985 yılı verilerine göre, üniversite mezunu olup, bir lisede göreve başlayan bir öğretmen, özel sektörde işe yeni giren üniversite mezunu bir memurdan % 15 oranında daha yüksek maaş almaktadır. Öğretmenlerin ortalama geliri, ülkedeki ortalama gelirin 2.4 katıdır. Bu, yalnız yurt içinde geçerli bir nokta değildir. Birçok gelişmiş ülke öğretmenlerine göre, Japon öğretmenleri, örneğin ABD, Fransa ve Sovyetler Birliği'ndeki öğretmenlerden daha yüksek maaş almaktadır (Alpay, 1988: 13; Walsh, 1987: 235-236; Cummings, 1982: 23; MESC, 1975: 156-163).

Yerel okullar ile ulusal okullarda hizmet veren öğretmenlerin ücretlerini iki faktör belirlemektedir: eğitim ve hizmet süresi. Ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin ayrı maaş bordroları vardır. Göreve ilk başlayan aynı akademik düzeydeki öğretmenlerin maaşları aynı olmasına karşın, ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin yıllık ücretleri, zam oranları ve maksimum ücretleri birbirinden farklıdır.

Öğretmenlerin maaş bordroları çoğunlukla yılda bir kez ayarlanır. Genelde, öğretmenlere her yıl ya da iki yıl da bir zam yapılır. Maaşlarına ek olarak, ikramiye (bonus), öğretim özel ödeneği, aile ödeneği, hayat pahalılığına uyum ödeneği, ev ödeneği, ulaşım ödeneği gibi çeşitli ödenekler ödenir. Bu ödenekler arasındaki en yüksek para miktarı, yılda

üç kez verilen ve bir aylık maaşlarının yaklaşık beş katı olan ikramiyelerdir. Tablo 34 yerel okul öğretmenlerine verilen temel ödenekleri göstermektedir.

TABLO 34

JAPONYA'DA YEREL OKUL ÖĞRETMENLERİNE VERİLEN TEMEL ÖDENEKLER<sup>(1)</sup>

Ödenek Türü	Ödemeye Hak Kazanan Öğretmen
(Genelde tüm yer.gör.Ödenen)	
1. İkramiyeler	. Tüm öğretmenler
2. Aile Ödeneği	. Evli öğretmenler
3. Hayat pahalılığı uyum ödeneği	. Geçim masrafı yüksek olan yerlerde görevli öğretmenler
4. Ulaşım Ödeneği	. Yolculuk eden öğretmenler
5. Ev ödeneği	. Ev alan ya da kirada oturan öğretmenlere en az ¥ 9.000 öd.
6. Yönetim ödeneği	. Müdür ve müdür yardımcıları
7. Gündüz veya gece nöbeti görev ödeneği	. Gece veya gündüz nöbeti tutan öğretmenler
(Yalnız ögr.verilen ödenek.)	
8. Öğretmen özel ödeneği	. Müdürler dışında tüm öğretmenler
9. Mahrumiyet bölgesi ödeneği	. Mahrumiyet bölgesinde hizmet eden öğretmenler
10. Çok sınıf ödeneği	. Küçük okullarda çok sınıftan sorumlu öğretmenler
11. Mesleki (vocational) eğitim ödeneği	. Mesleki eğitimle yükümlü lise öğretmenleri
12. Yarım gün ve mektupla öğretim ödeneği	. Yarım günlük ve mektupla öğretim yapan liselerde görevli öğretmen.

NIER, 1986: 46

(1) Tabloda verilen ödenek miktarları ulusal okul öğretmenleri içindir. Yerel okul öğretmenlerine de oldukça benzer ödenekler verilmektedir.

Bunun yanı sıra, tüm yerel okulların üye oldukları "Yerel Okullar Karşılıklı (mutual) Yardım Birliği" yerel okul öğretmenlerine yardım sağlar. Birliğe üye olanlardan aylık maaşlarının yaklaşık % 11.16'sı kesilir. Birliğin verdiği yardımlar kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa süreli yardımlar; tıbbi bakım, doğum, hastalık, ölüm, felaket vb.'ni içerir. Uzun süreli yardımlar ise; emeklilik, sakatlık, kaza parası vb.'ni kapsar. Özel okullarda görevli öğretmenler de "Özel Okul Personeli Karşılıklı Yardım Birliği"'ne üyedirler. Aynı yardımlar onlara da sağlanır (NIER, 1986: 43-44; MFA, 1985: 8; Monbusho, 1982: 82-85).

Japonya'da 20 yıllık hizmet zorunludur. Bu süre sonunda emekli olanlar, son hizmet yılındaki maaşının % 40'ını alabilir. 20 yıldan sonraki her yıl için son hizmet yılındaki maaşına % 1.5 eklenir. Bu miktar son hizmet yılındaki maaşın en çok % 70'i kadar olabilir. Emeklilik ikramiyesinin tamamı 55 yaşına gelince ödenir.

Buraya kadar, Japon öğretmenlerinin statülerine ilişkin bulgular verilmiştir. Aşağıdaki paragraflarda ise, Türk öğretmenlerin statülerine ilişkin bulgular ortaya konacaktır.

## 2. Türk Öğretmenlerin Statüleri

Öğretmenliğin statüsü, toplumlara göre farklılık göstermektedir. Daha önceleri, oldukça yüksek bir saygınlığa sahip olan öğretmenlik, çeşitli nedenler yüzünden değer yitirmiştir. Nitekim yapılan çalışmalar bunu kanıtlamaktadır. Meslekler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, 1963-1980 yılları arasında kamu okulları öğretmenliği, diğer mesleklerden daha fazla prestij kaybına uğramıştır (Sykes, 1983: 88). Joseph ve Green (1986: 31)'in bir araştırması ise, öğretmenliğin çok az tercih edildiğini ortaya koymuştur. Türkiye'de de son 25 yılda meslekler arasında çok belirgin bir sosyal prestij ve tercih hiyerarşisi ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik ve eğitim lisansları, tercihler sıralamasının sonlarında yer almaktadır (Başaran, 1987: 12; Celkan, 1989: 170; Ertürk, 1979: 18; Sağlamer, 1985: 13; Turgut, 1987: 8). Oysa Atatürk Döneminde, 1930'lu ve 1940'lı yıllarda en yüksek statüye ve saygınlığa ulaşmıştır. Ancak Atatürk'ün ölümünden sonra, öğretmenlik mesleği toplum içinde saygınlığını giderek yitirmeye başlamış ve öğretmen yetiştirme politikalarındaki hatalar ve tutarsızlıklar, öğretmenliğin meslekler hiyerarşisinde hak ettiği yeri almasını, öğretmenlerin Türk toplumundaki statü-

lerinin yükselmesini engellemiştir. Böylece öğretmenlik mesleği gerek maddi gerekse manevi olanakları bakımından cazip bir meslek olmaktan çıkmıştır. Öğretmenlerin statülerinin düşme nedenleri arasında; öğrenim süresinin azlığı, devlete bağlı olması, gereği gibi örgütlenememek, öğrencilerin toplumda belli ve önemli bir konumunun olmaması, düşük ücretle çalışma zorunluluğu, öğretmenliği genellikle, toplumun alt ve orta sosyo-ekonomik kesiminden olanların seçmesi ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken yüksek başarı koşulu aranmaması sayılabilir. Ayrıca ülkemizdeki öğretmen kıtlığı da, meslek dışından alınan kişilerin öğretmenlik yapmalarına neden olmuş, bu durum, herkesin öğretmenlik yapabileceği anlayışını doğurmuş ve dolayısıyla öğretmenlik statüsü yönünden olumsuz bir durum yaratmıştır (Alıç, 1986: 11; Başaran, 1987: 15-16; Celkan, 1989: 167-170; Karagözoğlu, 1987 b: 4; Tekişik, 1988: 2; 1985: 3; Tezcan, 1988: 310; 375-379).

Bundan başka meslekten ayrılmalar da statüyü etkileyen bir diğer faktördür (Gallup, 1984: 97; Stone, 1987: 91). Goodlad'e göre, ekonomik faktörler ya da yönetici ve meslekdaşlarıyla ters düşme, meslekten ayrılmaya neden olmaktadır (Joseph ve Green, 1986: 29).

Nitekim Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerine yönelik olarak yapılan araştırmalarda da ekonomik sorunlar ile yaşam koşullarına ilişkin sorunlara öncelik verildiği görülmüştür (Aksu, 1987: 25; MEB, 1982 c: 358-371; Ögüş, 1974: 16-72; Ek II: 1-11; Sözalın, 1962: 14-58; Şemin, Dağlıoğlu ve Baykaner, 1972: 67-71; Yücel, 1988: 1-3). Yine yapılan araştırmalar, öğretmenliğin Türk toplumunda daima saygı duyulan bir meslek olarak görüldüğünü ancak bir meslek seçimiyle karşı karşıya kaldıkları zaman, öğretmenlik mesleğini öncelikle tercih etmediklerini ortaya koymaktadır (Akyüz, 1978: 332; Bülbül, 1979: 154; Karagözoğlu, 1982: 211; MEB, 1982 c: 371). Örneğin Frey, Angell ve Sanay (1962: 10-48)'ın araştırmasında, lise öğrencilerinin % 44.4'ü tıp doktorluğu, mühendislik ve avukatlık ile % 23.2'si eğitimle ilgili meslekleri birinci derecede prestijli görmektedir. Yeşilyaprak (1986: 30), Skovholt (1987: 67) ve Işıksoluğu (1987: 22)'nın yaptıkları araştırmalarda da tıp doktorluğu en saygın meslek olarak bulunmuştur. Yine Aksu (1987: 21)'nin araştırma bulgularına göre, örnekleme bulunan öğretmenlerin % 55'i, eğer mümkün olsa, bilgisayar mühendisi, mimar, doktor, avukat gibi meslekleri tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Tüm bu çalışmalar, öğretmenliğe bağlanan değerlerin düşüklüğünü vurgulamaktadır. Böylece,

saygınlığı yüksek mesleklere giremeyen kişilerin, öğretmenliği tercih edeceği düşünülebilir. Nitekim Ertürk (1979: 1986) de bu hususa katılmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin ücretlerini iki faktör belirlemektedir: eğitim ve hizmet süresi. Tüm devlet memurları gibi, öğretmenler de, aynı bordroya bağlıdır. Göreve ilk başlayan aynı akademik düzeydeki öğretmenlerin maaşları, zam oranları ve maksimum ücretleri, diğer devlet memurlarından yaklaşık % 36.8 oranında fazladır.

Öğretmenlerin maaş bordroları yılda iki kez ayarlanır: Ocak ve Temmuz'da. Genelde, tüm devlet memurlarına yılda iki kez zam yapılır. Öğretmenlerin maaşlarına ek olarak, aile yardımı, çocuk yardımı, konut edinme yardımı, mahrumiyet tazminatı, özel hizmet tazminatı, yakacak yardımı, iş güçlüğü, iş riski, temininde güçlük zammı ile eğitim ve öğretime hazırlık tazminatı verilmektedir. Ayrıca görevinden üstün başarıları görülen öğretmenlere bir maaş tutarında ikramiye verilmektedir. Tablo 35 öğretmenlere verilen temel ödenekleri göstermektedir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının girişimleri sonucunda, öğretmenler Devlet Demiryollarında % 50 indirimli olarak yolculuk edebilme olanağına kavuşmuştur. Yine, Türkiye genelinde olmamakla birlikte, çeşitli illerde, örneğin İstanbul, Ankara, Eskişehir'de, belediye encümenlerince alınan kararlarla öğretmenler belediye otobüslerinden % 50 indirimli olarak yararlanmaktadır (MEB, 1989 a: 49).

Tüm devlet memurlarının üye oldukları "Emekli Sandığı", öğretmenlere de yardım sağlar. Emekli Sandığına üye olan 657 sayılı yasaya bağlı personelin aylık maaşlarının % 13'ü, sözleşmeli personelin % 18'i kesilir. Kademe ilerlemelerinde ilk maaşta, artış miktarının tümü kesilir. Emekli Sandığı'nın verdiği yardımlar kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa süreli yardımlar; doğum, ölüm, evlenme, sağlık yardımı vb.'ni içerir. Bunun yanı sıra, beş yıllık görev süresini dolduran ve isteyen herkes Emekli Sandığından, derecelerine göre borç para alabilir. Peşin faiz kesildikten sonra verilen bu para, 24 ay taksite bağlanır. Örneğin, 1989 rakamlarıyla, 8-15. dereceler arasında bulunan görevlilere 86.806 lira verilirken, 5-7. dereceler 139.630, 2-4. dereceler 203.056 ve birinci derece sahipleri 329.722 lire alabilir. Sözleşmeli personel, birinci derecedeki görevlilerle aynı miktara hak kazanmıştır. Uzun süreli yardımlar ise; emeklilik, sakatlık, kaza parası vb.'ni kapsar.

TABLO 35

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERE VERİLEN TEMEL  
ÖDENEKLER

Ödenek Türü	Ödemeye Hak Kazanan Öğretmen
1. İkramiye	. Görevinde üstün başarı gösteren öğretmenler (bir maaş tutarı)
2. Aile yardımı	. Evli öğretmenler
3. Çocuk yardımı	. Çocuğu olan öğretmenler (2 çocuğa kadar verilir)
4. Konut edindirme yardımı	. Lojmanda oturmayan ve evi olmayan öğretmenler
5. Mahrumiyet tazminatı	. Mahrumiyet bölgesinde oturan öğretmenler
6. Özel hizmet tazminatı	. Mesleki ve teknik öğretmenler
7. Yakacak yardımı *	. Tüm öğretmenler
8. Kıdem aylığı **	. En az altı yıllık ve daha kıdemli öğretmenler
9. İş güçlüğü zammı	. Tüm öğretmenler
10. İş riski zammı	. Tüm öğretmenler
11. Temininde güçlük zammı	. Eleman temininde güçlük çekilen kurum öğretmenleri
12. Eğitim ve öğretim tazminatı	. Tüm öğretmenler
13. Eğitim ve öğretime hazırlık tazminatı	. Tüm öğretmenlere (yılda bir kez)
14. Ek tazminat	. Olağanüstü hal bölgesindeki 11 ilde görevli öğretmenler

Eskişehir ve İzmir Okullar Saymanlığından alınmıştır.

\* Yakacak yardımı, Temmuz 1989'da yerini taban aylığına bırakmıştır.

\*\* Temmuz 1989'da uygulamaya başlamıştır.

Özel okullarda görevli öğretmenler sigortalı olarak çalışmak durumundadır ve "Sosyal Sigortalar Kurumu" (SSK)'na üyedir. Bu kurumlarda çalışan öğretmenler de, 657 sayılı yasaya bağlıdır. Sosyal Sigortalar Kurumu'na bağlı öğretmenlerin aylık maaşlarınının % 13'ü kesilir. Sağlık

giderleri ve doğum parasının bir bölümü SSK tarafından karşılanır. Öğretmenin çalıştığı kurum, doğum parasının diğer bölümünü ve ölüm parasını verir. Ayrıca emekli olduğunda da toplu parayı, çalıştığı kurum öder. Buna göre, çalıştığı yıl ile son aldığı bürüt maaş çarpımı, emekli ikramiyesini oluşturur. Ayrıca kıdem durumuna göre, bir miktar para ödenmektedir.

Türkiye'de kadınlar için 20 yıl ve 45 yaşı, erkekler için 25 yıl ve 50 yaşı dolduranlar emekli olabilir. Bu süre sonunda emekli olan öğretmenler, maaşının % 70'ini alır. 20 ya da 25 yıldan sonraki her yıl için % 1 kıdem kazanır. Bu miktar son hizmet yılındaki maaşının en çok % 85'i kadar olabilir. Emekliler, çıplak maaşından aylık ve ikramiye alır. Emeklilik ikramiyesi 25-30 maaş tutarındadır ve ikramiye-nin tümüne, işlemler bitince, hak kazanır. Ayrıca 10 hizmet yılını dolduran devlet memuru, hastalığının durumuna göre malûlen emekli edilebilir.

Buraya kadar Japonya ve Türkiye'deki öğretmenlerin statülerine ilişkin bulgular verilmiştir. Aşağıdaki paragraflarda ise, iki ülkedeki öğretmenlerin statüleri karşılaştırılarak benzer ve farklı yanları belirlenecek ve nedenleri yorumlanacaktır.

### 3. Japonya ve Türkiye'deki Öğretmenlerin Statülerinin Karşılaştırılması

Japonya'da öğretmenlerin sosyo-ekonomik konumu ve saygınlığı çok yüksektir. Oysa Türkiye'de öğretmenlik mesleği hatalı ve tutarsız politikalar yüzünden, prestijini büyük ölçüde yitirmiş; toplumda saygı duyulmasına karşın tercih edilen bir meslek olmaktan çıkmıştır.

Toplumsal statüyü etkileyen önemli etmenlerden birisi, ekonomik durumdur. Japonya'da aynı akademik eğitimi almış öğretmen, özel sektörde çalışan bireyden % 15 yüksek maaş almaktadır. Öğretmenlerin geliri, ortalama ülke gelirin'in 2.4 katıdır. Türkiye'de de, aynı eğitim düzeyindeki kişilerden, öğretmenler % 36.8 oranında fazla maaş almaktadır. Ancak Japonya'da öğretmenlerin maaşı yalnızca Türkiye'den değil, ABD, Fransa ve Sovyetler Birliği gibi birçok gelişmiş ülke öğretmenlerinden de yüksektir.

Japonya ve Türkiye'de öğretmen ücretlerini belirleyen faktörler, eğitim ve hizmet süresidir. Japonya'da ortaokul ve lise öğretmenlerinin ayrı bordroları varken, Türkiye'de öğretmenler devlet memurlarıyla

aynı bordroya bağlıdır. Japonya'da göreve ilk başlayan aynı eğitimli öğretmenlerin maaşları da aynıdır, ama ortaokul ve lise öğretmenlerinin yıllık ücretleri, zam oranları ve maksimum ücretleri birbirinden farklıdır. Türkiye'de aynı eğitim düzeyindeki ortaokul ve lise öğretmenlerinin maaşları da aynıdır.

Japonya'da öğretmenlerin maaşları yılda bir kez ayarlanarak, her yıl ya da iki yılda bir zam yapılır. Türkiye'de ise, yılda iki kez ayarlanarak, öğretmenlere ve diğer devlet memurlarına zam verilir.

Japon ve Türk öğretmenlere verilen temel ödeneklerin ortak olanları şunlardır: Aile ödeneği, konut edindirme yardımı, öğretmen özel ödeneği ya da eğitim ve öğretim tazminatı, mahrumiyet bölgesi ödeneği, mesleki eğitim ödeneği ya da özel hizmet tazminatıdır. Japonya'da Türkiye'den farklı olarak, ikramiyeler, hayat pahalılığı uyum ödeneği, ulaşım ödeneği, yönetim ödeneği, gündüz ve gece nöbeti görev ödeneği, çok sınıf ödeneği ile yarım gün ve mektupla öğretim ödeneği verilmektedir. Türkiye'de ise, Japonya'dan farklı olarak öğretmenlere, çocuk yardımı, yakacak yardımı (taban aylığı), kıdem aylığı, iş gücü zammı, iş riski zammı, temininde günlük zammı, eğitim ve öğretime hazırlık tazminatı ve ek tazminat ödenmektedir. Tablo 34 ile Tablo 35 incelendiğinde, iki ülkede de ikramiye ödendiği görülecektir. Ancak bu ödeme, Türkiye'de yalnızca üstün başarı gösteren öğretmenlere yapılırken Japonya'da tüm öğretmenlere, yılda üç kez ve beş maaş tutarında verilmektedir. Türkiye'de ulaşım ödeneği olmamakla birlikte, Devlet Demiryolları öğretmenlere % 50 indirim yapmaktadır. Ayrıca bazı illerde, belediye otobüslerinde % 50 indirimli yolculuk olanağı sağlanmıştır.

Türkiye ve Japonya'da yerel ve resmi okul öğretmenlerinin üye oldukları bir kurum vardır. Bunlar Japonya'da Yerel Okullar Karşılıklı Yardım Birliği ile Türkiye'de Emekli Sandığıdır. Japonya'da bu kurum üyelerinin maaşlarınının % 11.16'sı, Türkiye'de ise, % 13'ü kesilir. Bu kurumlar, her iki ülkede de, kısa ve uzun süreli yardımlar sağlar. Japonya'da ve Türkiye'de kısa süreli ve uzun süreli yardımlar büyük benzerlikler gösterir. Japonya'da ve Türkiye'de kısa süreli yardımlar arasında tıbbi bakım ya da sağlık yardımı, doğum, ölüm, hastalık sayılabilir. Japonya'da bir felakete karşılaşanlara, Türkiye'de ise evlenenlere de yardım verilir. Bunun dışında, Türkiye'de beş yıl çalışma süresini dolduran öğretmen ve memurlara, belli koşullar içerisinde, borç para da sağlanır. Her iki ülkede de, emeklilik, sakatlık ve kaza parası, uzun süreli yardımlar olarak ödenmektedir.

Japonya ve Türkiye'de özel okul öğretmenlerinin de üye oldukları bir kurum vardır. Bunlar; Japonya'da Özel Okul Personeli Karşılıklı Yardım Birliği ve Türkiye'de Sosyal Sigortalar Kurumu'dur. Japonya'da yerel okul öğretmenlerinin sahip olduğu haklar, özel okul öğretmenlerine de verilir. Türkiye'de sağlık giderleri ile doğum harcamalarının bir bölümü ve emeklilik maaşı SSK tarafından karşılanır. Doğum harcamalarının diğer bölümü, ölüm ve emeklilik ikramiyesi ve maaşı çalıştığı okul tarafından ödenir.

Japonya'da 20 yıllık hizmet sonunda emekliliğe hak kazanılır. Türkiye'de ise, kadınlar için 20 yıl ve 45 yaş, erkekler için 25 yıl ve 50 yaş, emeklilik için gereklidir. Japonya'da 20 yılda emekli olanlar, son aldığı maaşın % 40'ını alabilir. Türkiye'de ise, bu oran % 70'dir. Zorunlu emeklilik yılından sonraki çalışılan her yıl, Japonya'da % 1.5, Türkiye'de % 1 kıdem getirir. Bu oranlar en çok, Japonya'da % 70, Türkiye'de % 85 olabilir. Japonya'da Türkiye'den farklı bir uygulama da, emeklilik ikramiyesinin tümünün 55 yaşına gelince ödenmesidir. Türkiye'de emekli olan öğretmen ya da memur, bir süre sonra tüm emekli ikramiyesini alabilir. Ayrıca 10 hizmet yılını dolduran bireyler, hastalık ve sakatlık durumunda malûlen emekli edilebilir.

Yukarıdaki paragraflarda Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin statüleri karşılaştırılmaya çalışıldı. Bundan sonraki paragraflarda benzerlik ve farklılıkların nedenlerinin yorumlanmasına gidilecektir.

Bilindiği gibi, meslekler ile toplumsal statü arasındaki ilişkiler, mesleklere bağlanan değeri göstermektedir. Bir mesleğe girişte, üniversite diploması önemli bir etmendir. Bu nedenle, toplumsal ve ekonomik bağlamda, mesleklere verilen prestij, toplumsal ilişkilerde önemli bir yer tutmaktadır. Mesleklerin toplumsal prestijini etkileyen en önemli faktörlerden birisi ekonomik durum olarak görülmektedir. Toplumda, öğretmenlerin gelirine bakıldığında, Japonya'da, birçok gelişmiş ülkeden daha yüksektir. Türkiye'de ise, birtakım iyileştirmelerle, diğer devlet memurlarından daha iyi durumda olmalarına karşın, yine de yeterli değildir. Bunda, Japonya'nın çok eskilerden beri, eğitime ve öğretmene verdiği değer önemli rolü bulunduğunu vurgulamak gereklidir. Nitekim, bugün Japonya'da lise ve üniversite öğretmenliğinin dördüncü sırada yer alması, toplumsal prestijini örneklemesi bakımından önemli görülmektedir. Prestijin kaynağının ekonomik olduğu da dikkate alınırca, Türkiye'deki durumun özünde yatan sorun, daha net anlaşılabilir.

bilir.

Kuşkusuz, Türkiye'de öğretmenlerin statülerindeki düşmeyi salt ekonomik nedenlerle açıklamaya çalışmak, hatalı bir yaklaşım olabilir. Bu nedenle, diğer dünya ülkelerinde de, bu sonucu hazırlayan etmenleri dikkate alarak, konuya daha akılcı bir biçimde yaklaşılabilir. Bunlar sırasıyla, devlete bağlı olmak, gereği gibi örgütlenememek, öğrencilerin toplumda belli ve önemli bir statüsünün olmaması, genellikle, mesleği, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden olanların seçmesi, öğrenci seçiminde yüksek başarı aranmaması, meslek dışından kişilerin görev yapması ve meslekten ayrılmaların olmasıdır. Tüm bu etmenler, Türkiye'de de görülmektedir. Bu etmenler, öğretmenlere daha fazla ekonomik hak ve daha iyi yaşama koşulları sağlandığında, nispeten bağımsız davranabildiğinde, toplumsal ve ekonomik haklarını koruyabilecek ve bireyin ve öğretimin girişimine katkıda bulunabilecek, yaptırım gücü olan bir örgüt kurulabildiğinde, mesleğe zeki, başarılı ve orta-üst sosyo-ekonomik düzeyli gençler çekilebildiğinde ortadan kalkabilir.

Türkiye'de Atatürk hükümetleri döneminde en yüksek saygınlığa ulaşan öğretmenlik mesleğinin değerini yitirmesinde yukarıda sözü edilen etmenlerin yanı sıra, yapılan hatalı ve tutarsız uygulamalar da önemli bir rol oynamıştır. Ancak ekonomik bakımdan yapılan birtakım iyileştirmeler, nitelikli öğrencileri öğretmen yetiştiren kurumlara çekebilmek için "bursluluk" sisteminin getirilmesi ve öğretmen derneklerinin kurulmaya başlanması, sertifikası bulunmayan kişilere görev verilmemesi ve meslekten ayrılmaların nispeten azalması, öğretmenlerin toplumsal konumlarını arttırıcı, prestijlerini yükseltici etmenler olarak ifade edilebilir.

#### F. Japonya ve Türkiye'de Meslek Kuruluşları

Araştırmanın altıncı alt problemi "Japonya ve Türkiye'de meslek kuruluşları bakımından benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak, önce Japonya'daki öğretmen meslek kuruluşlarına, daha sonra ise, Türkiye'deki öğretmen meslek kuruluşlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Japonya ve Türkiye'deki meslek kuruluşları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ortaya çıkarılmakta ve nedenleri yorumlanmaktadır.

### 1. Japonya'da Meslek Kuruluşları

Japonya'da öğretmenlerin beş örgütü bulunmaktadır. Bunların en önemlisi 1947'de kurulan Japonya Öğretmenler Sendikası'dır. Öğretmen hakları için mücadele veren bu kuruma, tüm öğretmenlerin dörtte üçü üyedir (Cummings, 1982: 23).

Çeşitli tarihlerde, Prof.Dr.Pulat Otkan ile yapılan görüşmelere göre, Japonya Öğretmenler Sendikası, dünyanın en büyük meslek kuruluşlarından birisidir. Bu sendika 1947'de kurulmuştur ve toplam 600.000 üyesi vardır. Japonya'daki tüm ilk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin % 51.3'ü, bu sendikaya üyedir.

Japonya'daki ikinci büyük kuruluş, Japon Lise Öğretmenleri Birliği (Sağcı ve Solcu)'dir. Sağcı bölüme 16.000 (% 1.4), Solcu bölüme 30.000 (% 2.6) üye kayıtlıdır.

Japonya Öğretmenler Federasyonu, 37.000 üyelidir ve bu oran % 3,2'dir.

Japon Yeni Öğretmenler Birliği Federasyonu, 5.000 üyelidir. Tüm öğretmenlerin % 0.4'ü bu sendikaya bağlıdır.

Bu örgütler öğretmenlerin çalışma koşullarını geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Öğretmenlerin grev hakkı yoktur.

Yönetim Personelinin,örneğin müdürlerin,kendi örgütleri vardır.

Yukarıda söz edilen kuruluşlardan başka; Japonya Matematik Eğitimi Derneği, Ulusal Ev Ekonomisi Eğitim Birliği, Japonya Özel Eğitim Federasyonu, Japonya Japon Dili Eğitimi Federasyonu, Japonya Sosyal Bilimler Eğitimi Araştırma Derneği, Japonya Fen Eğitimi Derneği, Ulusal Eğitim Araştırmaları Birliği, Japonya Öğretmenler Derneği, Japonya Mesleki Rehberlik Derneği, Japonya Kadın Beden Eğitimi Öğretmenleri Birliği, Japonya Ulusal Üniversiteler Birliği, Özel Okullar ve Üniversiteler Birliği Ulusal Federasyonu gibi daha birçok örgüt bulunmaktadır.

Hemen her kurumun yayın organları vardır. Çeşitli dergiler ve kitaplar ile yapılan araştırmalar yayınlanır.

Yukarıda Japonya'daki meslek kuruluşları ele alınmıştır. Bundan sonraki paragraflarda ise Türkiye'deki meslek kuruluşlarına yer verilmektedir.

## 2. Türkiye'de Meslek Kuruluşları

Türkiye'de ilk önemli örgütlenme, 1948 yıllarında Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu ile sağlanmıştır. Sonra, 1961 Anayasasının devlet memurlarına tanıdığı sendika kurma hakkından ve 1965 tarihli ve 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunundan yararlanarak öğretmenler de çeşitli sendikalar kurmuşlar ve öğretmen örgütlenmesi hareketli bir döneme girmiştir. Bu dönemdeki en önemli öğretmen sendikası Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS)'dir. Ancak 1971'de Anayasada yapılan bir değişiklikle yalnızca işçilere sendika kurma hakkı verilmeyece, öğretmen sendikaları ortadan kalkmış ve dernekler dönemi başlamıştır (Akyüz, 1980: 14). Türkiyede tüm dernekler 12 Eylül 1980'de kapatılmıştır. 1982 Anayasası ile dernek kurma hakkı belirli koşullara bağlanmıştır. Yine 1983'de çıkarılan 2908 sayılı Dernekler Yasası'nın 4. maddesi ile resmi ve özel ilkökul, lise ya da dengi okullar öğretmen ve yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve iller kuruluşunda çalışan öğretmenlerle diğer personeli, dernek kurmaları yasaklanan kamu hizmeti görevlileri kapsamına alınmışlardır. Aynı yasanın 16. maddesi de öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın üyelik izni vermediği hiçbir derneğe üye olamayacaklarını hükme bağlamıştır.

Türkiye'de halen ortaöğretim öğretmenlerine yönelik dört dernek bulunmaktadır. Bunlar Eğitimciler Derneği (Eğit-Der), Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği, Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği ile Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Spor Klübü Derneği'dir.

Eğitimciler Derneği (Eğit-Der), 16 Şubat 1988 tarihinde kurulmuştur. Eğitim-öğretim mesleğinde çalışanlar, emekli olanlar ya da çeşitli nedenlerle ayrılmış bulunanlar ile öğretmenlik sıfatını kazandıkları halde, öğretmen olarak görev yapmayan kişiler üye olabilir (Eğit-Der, 1988: 4). Ne var ki, halen öğretmen olarak çalışan kişiler fahri üyeler oldukları için, yönetim kurulu vb. organlarda görev alamaz. Merkezi Ankara'da bulunan derneğin 55 şubesi ve yaklaşık 20.000 üyesi vardır. Bunların 15.000 kadarı fahri üyedir. Nisan 1986'da yayınlanmaya başlanan "abece" adındaki aylık eğitim, kültür ve sanat dergisi, resmi yayın organı olmamakla birlikte, Eğit-Der yönetimin insiyatifine bırakılmıştır. Ayrıca öğretmenlere yönelik paneller ve seminerler gerçekleştirilmektedir.

Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği ise 1965'te kurulmuştur. Emekli, çalışmayan ya da ayrılan öğretmenlerin üye olabildikleri derne-

ge, halen görev yapan öğretmenler de fahri üye olarak kaydolabilir. Merkezi Ankara'da bulunan derneğin şubesi olmadığı gibi, üye sayısı da çok azdır (40). Resmi bir yayın organı yoktur.

Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği, 1964 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Şubesi bulunmayan derneğe, halen çalışan öğretmenler de üye olabilirler. Ancak yönetim kurulunda görev alamazlar. Toplam üye sayısı 3.800 civarındadır. Bunların 1.500 kadarı fahri üyedir. Derneğin resmi yayın organı Almanca Dil Dergisi yılda dört kez yayınlanır. Ayrıca bu dergi, MEB Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü'nün 18 Kasım 1970 tarih ve 660/17672 sayılı yazılarıyla Almanca okutulan her derecedeki okulların öğretmen ve öğrencilerine tavsiye edilmiştir. Ayrıca İstanbul'daki Almanca öğretmenleri için seminerler düzenlenmektedir.

Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Spor Klübü Derneği 07.08.1953 tarihinde kurulmuştur. Merkezi İstanbul'dadır. Henüz başka şubesi bulunmayan derneğe, halen çalışan öğretmenler de üye olabilmektedir. Derneğin 470 üyesi ve Spor Bilim adını taşıyan resmi bir yayın organı vardır. Ayrıca öğretmenlere yönelik paneller ve seminerler düzenlenmektedir.

Ayrıca Türkiye'de Teknik Öğretmenler Derneği de vardır.

Yukarıdaki paragraflarda Japonya ve Türkiye'deki meslek kuruluşları verilmiştir. Bundan sonraki paragraflarda ise iki ülkedeki öğretmen örgütlerinin benzer ve farklı yanları karşılaştırılacak ve nedenleri yorumlanacaktır.

### 3. Japonya ve Türkiye'deki Meslek Kuruluşlarının Karşılaştırılması

Japonya ve Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi bakımından önemli farklılıklar görülmektedir. Japonya'da 1947'den bu yana, öğretmen örgütü vardır. Türkiye'de ise, ilk önemli örgüt 1948'de etkinliğe başlamış, 1965'te sendikalaşmıştır. Ancak 1971'de sendika hakkı kaldırılmış ve 1980'de de dernekler kapatılmıştır.

Japonya'da beş, Türkiye'de ise dört öğretmen örgütü bulunmaktadır. Japonya Öğretmen Sendikası, dünyanın en büyük örgütlerinden birisidir. Tüm öğretmenlerin % 51'i bu örgüte üyedir. Diğer kuruluşlar, Japon Lise Öğretmenleri Birliği (Sağcı ve Solcu), Japonya Öğretmenler Federasyonu ve Japon Yeni Öğretmenler Birliği Federasyonudur. Türkiye'deki

öğretmen örgütleri ise, Eğitimciler Derneği (Eğit-Der), Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği, Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği ve Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Spor Klubü Derneğidir.

Japonya'nın Türkiye'den ayrılan en önemli yanı, tüm öğretmenlerin öğretmen örgütlerine üye olabilmesidir. Oysa Türkiye'de halen çalışan öğretmenler, birisi dışında, öğretmen derneklerine fahri üye olabilir. Çalışan öğretmenlerin üye olabildikleri Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Spor Klubü Derneği, "spor klubü" özelliğini de taşımaktadır. Öğretmenler, dernek bu özelliği taşıdığı ve MEB'ndan izin alındığı için üye olabilir.

Her iki ülkede de, öğretmenlerin grev hakları bulunmamaktadır. Ancak her iki ülke dernekleri de, öğretmenlere yönelik seminerler, paneller düzenleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaya çalışır.

Buraya kadar olan paragraflarda Japonya ve Türkiye'de meslek kuruluşları incelenmiştir. Bundan sonraki paragraflarda ise, iki ülkedeki öğretmen örgütlerindeki benzerlik ve farklılıkların nedenleri yorumlanmaya çalışılacaktır.

Japonya'da öğretmen sendikaları ve öğretmenler çok etkilidir. Öğretmenler işlemden geçtikten sonra, sisteme müdahale edebilmektedir. Türkiye'de ise öğretmenler pasif bir işlemden geçmektedir. Ayrıca MEB'nda da alınan kararlara katılımı ve yaptırım gücü sınırlıdır. Bu, devlete bağımlı olmak kadar etkin meslek kuruluşlarının olmamasından kaynaklanabilir. Öğretmenleri ve çalışma koşullarını geliştirmeyi amaçlayan meslek kuruluşları etkin bir biçimde görev yapmaya başladığında, Japonya'da olduğu gibi, karar sürecine katılabilir ve sisteme müdahale edebilir. Bunun için de, her düzeyde öğretmenin katılımına olanak sağlayan bir kurumun, belki de Bakanlıkça, kurulması uygun olabilir. Ancak, 1980'li yıllarda öğretmen örgütlerinin tümüyle politize olması ve partizanca tutumlarla birtakım siyasal olaylara bulaşması yüzünden kapatılmış olması göz önünde tutulmalıdır. Geçmişte yapılan hataların tekrarlanmamasına ve kamuoyunun tepkilerine de dikkat edilerek, öğretmen örgütlerinin kurulması ya da kurulmuş olanlara etkinlik kazandırılması, öğretmenlik mesleği açısından, gerekli görülmektedir.

### G. Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi

Araştırmanın yedinci alt problemi "yukarıdaki alt problemlerin ışığında Türkiye için geçerli bir 'Öğretmen Yetiştirme Modeli' ne olabilir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problemle ilgili olarak ve tüm alt problemlerin ışığı altında, bir "Öğretmen Yetiştirme Modeli" geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, belli ölçütler konarak, ortaöğretime yönelik bir öğretmen yetiştirme modeli önerilmektedir. Bu ölçütler arasında öğrenci kaynakları ve seçimi, öğretim programları, staj-uygulama, stajyerlik ve hizmetiçi eğitimi gibi öğeler bulunmaktadır.

#### Türkiye İçin Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi

Bugüne değin çeşitli araştırmalarda, Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin model önerilerinde bulunulmuştur. Bunlardan ilk akla geleni, kuşkusuz Onbirinci Milli Eğitim Şûrasında sunulan modellerdir (MEB, 1982 a: 45-56). Yine Milli Eğitim Bakanlığı Danışma Kurulu Toplantısında, (1989: 67-68; 200) model önerileri getirilmiştir. Bu önerilerden başka, öğretmen yetiştirme program modelleri de vardır. Bunlar arasında Varış (1978: 140-144; 1982: 270-272)'ın ve Demirel (1988: 6-7, 48; 1979: 149)'in araştırmaları sayılabilir.

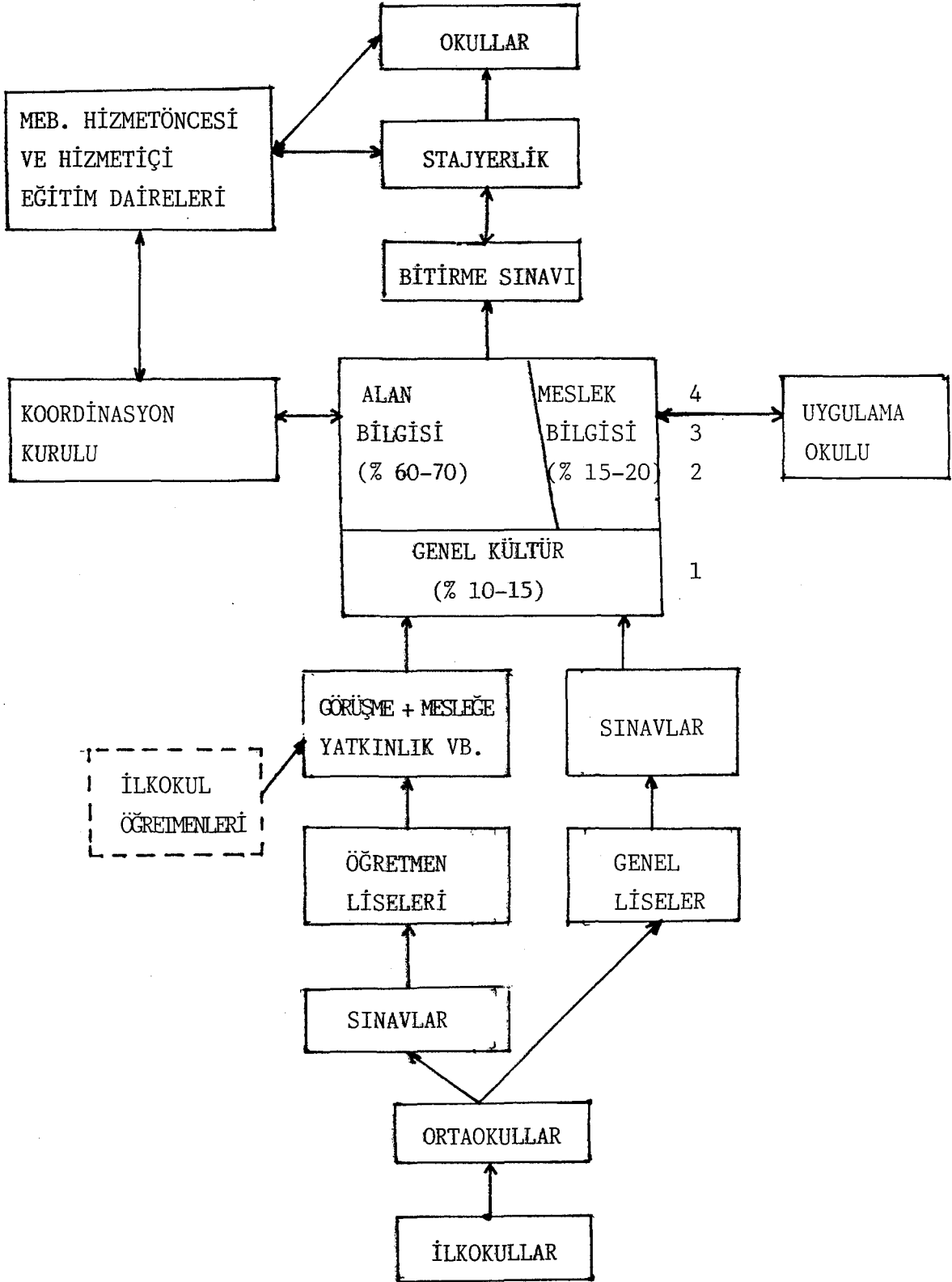
Yukarıdaki paragrafta öğretmen yetiştirme modellerine ilişkin çok kısa bilgi verilmiştir. Aşağıdaki paragraflarda ise model önerisinin özelliklerine geçilmiştir.

Tüm dünyadaki niteliğe dönük çalışmalar ve 1739 sayılı METK dikkâte alındığında, öğretmen yetiştiren kurumların en az lisans düzeyinde olması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlar dört yıllık lisans eğitimini baz almıştır.

Bugün Türkiye'de genel ortaöğretime öğretmen yetiştiren 17 Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Bu fakülteler, Japonya örneğinden ve Gazi Eğitim Fakültesi ile diğer öğretmen yetiştiren fakültelerin deneyimlerinden yararlanarak, hizmetöncesi eğitimi sağlayan bir-iki Eğitim Üniversitesi çatısı altında toplanmalıdır. Şekil 13 Türkiye için geçerli olacak Öğretmen Yetiştirme Model Önerisini göstermektedir.

Şekil 13'e göre, Model Önerisinin özellikleri şunlardır:

1. Eğitim Üniversiteleri, yine YÖK'e bağlı ya da Askeri Lise + Harp Okulu örneğinde olduğu gibi ayrı bir kurum olabilir. Bunların



Şekil 13. Öğretmen Yetiştirme Modeli

alt yapısı, donanımı ve diğer gereksinimleri tamamlanmalıdır. Başka bir anlatımla, spor, müzik, resim-heykel, konferans salonlarının, dil, fizik, kimya, biyoloji laboratuvarlarının, müzik seti, televizyon, video, bilgisayar ve kütüphane olanaklarının sağlandığı bir kurum biçimine dönüştürülmelidir. Böylece Eğitim Üniversiteleri, çağdaş bir eğitim-öğretimin yapıldığı kurumlar haline getirilmelidir.

2. Eğitim Üniversitelerine Öğretmen Lisesi ve genel (akademik) lise mezunları ile ilkökul öğretmenleri alınabilir.

a. Öğretmen Lisesi: Öncelikle bu kurumlara öğrenci alınırken, başarılı ortaokul öğrencileri öğretmenler kurulu kararı ile ve sınavla seçilmelidir. Bu sınavlar, iki aşamalı olmalıdır. İlk sınav; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve diğer alanlara ilişkin soruları kapsamalıdır. İkinci sınav görüşme biçiminde olmalı ve öğretmenlik tutum ölçeği ya da mesleğe yatkınlık testiyle ilgi envanteri uygulamalıdır.

Öğretmen Lisesini bitiren öğrenciler, okul başarı durumları göz önünde tutularak, mesleğe yatkınlık ya da öğretmenlik tutum ölçeği ile ilgi envanteri ve görüşme sonuçlarına göre öğretmen yetiştiren kurumlara girmelidir. Ayrıca öğrencilerin kişilik ve davranış özellikleri, sağlık durumu ile devam durumu da, öğrencilerin seçiminde, diğer bir ölçüt olmalıdır.

Eğitim Üniversitelerine alınan öğrencilerin % 60-70 kadını öğretmen lisesini bitirenler oluşturmalarıdır.

b. Genel (Akademik) Lise: Bu kurumdan mezun olan ve ÖSS sınavını kazanan öğrencilerin, öncelikle, puan durumu, not durumu, kişilik ve zihinsel yapısı, sağlık ve devam durumu dikkate alınmalıdır. Ayrıca görüşme ile öğretmenlik tutum ölçeği ya da mesleğe yatkınlık testi ve ilgi envanteri sonuçlarına göre, öğrenci seçilmelidir. Bundan sonra da, beden eğitimi, müzik ve resim gibi yeteneğe dayalı branşlar için sınavlar yapılmalıdır. Eğitim Üniversitelerine % 30-40 genel (akademik) lise mezunlarının alınması ilke olarak benimsenmelidir.

c. İlkokul Öğretmenleri: Kısa dönemde, başarılı ilkökul öğretmenlerinden Eğitim Üniversitesine başvurular, müfettiş raporlarının yanı sıra, kişilik ve zihinsel yapısı, sağlık ve devam durumu ile mesleğe yatkınlık testi, ilgi envanteri ve görüşme sonuçlarına göre alınabilir. Ayrıca beden eğitimi ve spor, müzik ile resim öğretmenliği programlarını seçecek olanlar, uygulamalı sınav sonucunda kabul edilmelidir.

3. Eğitim Üniversitesinin ilgili bölümlerine seçilen öğrenci sayısı sınırlandırılmalıdır. Nitelik ön plana alınmalı ve sınıflardaki öğrenci sayısı 25'i geçmemelidir. Bu sayılar, özellikle yeteneğe dayalı yabancı dil, müzik, resim ve beden eğitimi programlarında 15-20 kişiyi aşmamalıdır.

4. Eğitim Üniversitelerinin programları, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarına göre, çağdaş anlayışlar doğrultusunda belirlenmeli ve düzenlenmelidir.

Şekil 13'te de görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumların programları, genel kültür, alan ve meslek bilgisinden oluşmaktadır. Buna göre, ilk bir yıl, genel kültüre ayrılmalıdır. Genel kültür programında yer alan dersler, seçilen alana hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Örneğin, Japonya'da olduğu gibi, Matematiğe Giriş Fiziksel Bilimlere Giriş, Edebiyata Giriş, Linguistiğe Giriş vb. dersler olabilir. Alana hazırlayıcı derslerin yanı sıra, davranış bilimleri dersleri de alınmalıdır. Bunlar, Davranış Bilimlerine Giriş, Psikolojiye Giriş, Sosyolojiye Giriş, Antropolojiye Giriş, Eğitim Bilimine Giriş, Felsefeye Giriş vb. dersler olabilir. Ayrıca bu programda, seçmeli derslere ağırlık verilmelidir. Genel kültürün programdaki ağırlığı, % 10-15 oranında olmalıdır.

Alan dersleri, ikinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında verilmelidir. Dersler, ikinci sınıftan son sınıfa doğru azalmalıdır. Alan derslerinin programdaki ağırlığı % 60-70 olmalıdır. Ayrıca seçmeli dersler çoğunlukta olmalıdır. Böylece öğrenci, seçmeli dersleri kredilendirerek, ikinci bir alan (yandal) sertifikası alabilir. Örneğin, Matematik, Fizik ya da benzeri alanlardaki aday, bilgisayar ile ilgili dersleri seçerek, bilgisayar öğretmenliği sertifikasına sahip olabilir. Türkiye koşulları dikkate alındığında, bu uygulama, sisteme katkı sağlayabilir.

Meslek bilgisi dersleri, ikinci sınıftan başlayarak, dördüncü sınıfa doğru giderek yoğunlaşmalıdır. Özel öğretmenlik bilgisi dersleri de, programda, üçüncü sınıftan itibaren başlatılmalı ve ağırlığı artırılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için yeni dersler konulabilir. Örneğin, Yabancı Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme, Matematik ya da Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Program Geliştirme, Fizik Eğitimi Teknolojisi vb. dersler olabilir. Ayrıca programda "Ders Dışı Etkinlikler" adı altında zorunlu eğitim etkinliklerine yer verilmelidir. Bunlar,

folklor, tiyatro, spor, fotoğrafçılık, klüp çalışmaları, müzik ve resim etkinlikleri olabilir. Meslek dersleri oranı %15-20 biçimindedir.

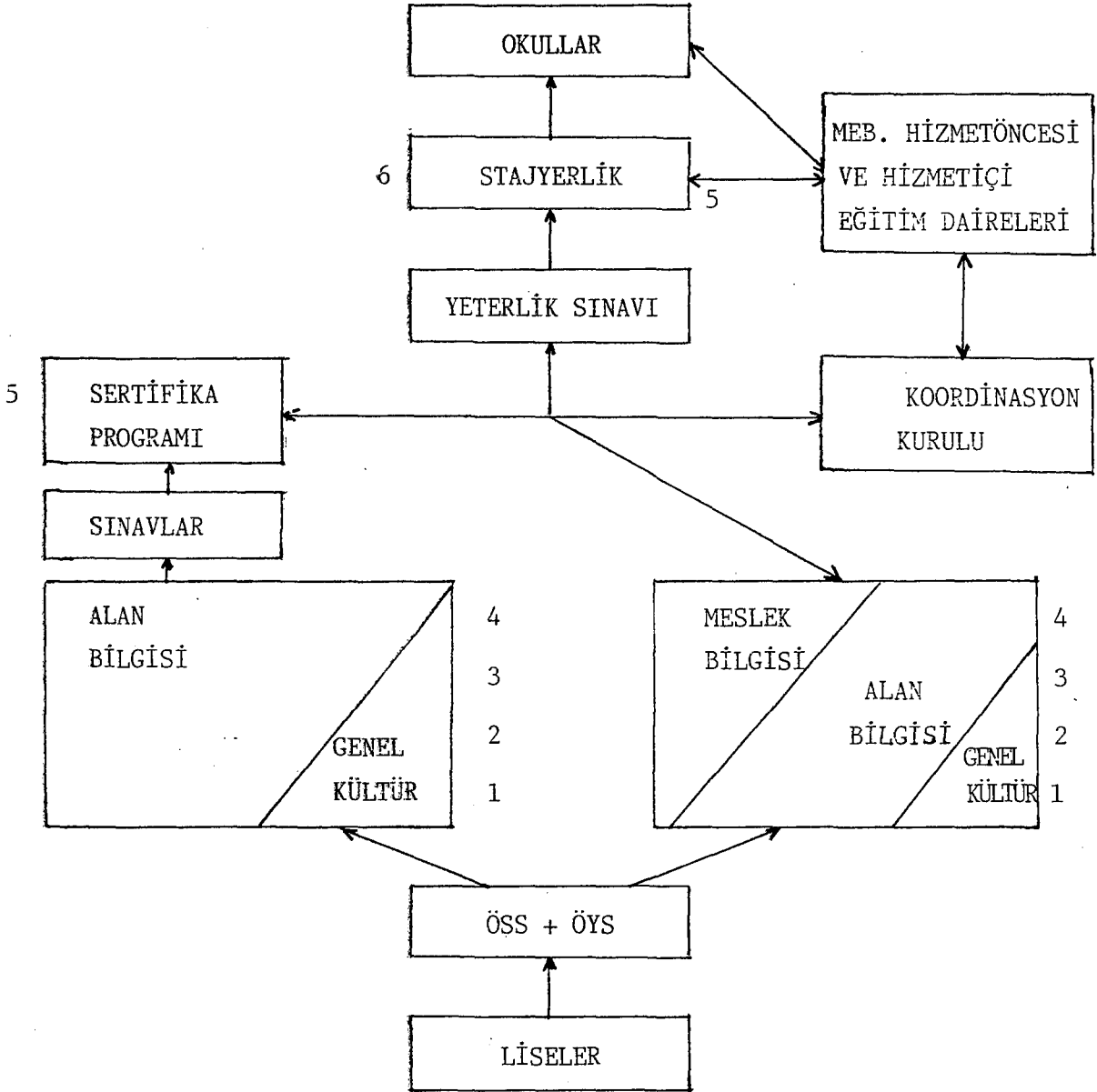
5. Eğitim Üniversitesi öğrencileri üçüncü sınıftan itibaren uygulamaya gönderilmelidir. Bu süre, gittikçe artırılmalıdır. Örneğin, üçüncü sınıfta iki yada üç hafta ve dördüncü sınıfta beş-altı hafta staj-uygulama yapılabilir. Uygulama, kesintisiz ya da bütün yıla yayılarak örneğin haftada bir gün biçiminde gerçekleştirilebilir.

6. Eğitim Üniversitelerinin uygulama ortaokul ve lisesi bulunmaktadır. Bu okullara, öğretmenler, sınavla seçilerek ve görüşme sonuçlarına göre atanmalıdır. Öğrencilere uygulama olanağı veren bu kurumlar, yeni yöntem, teknik ve programların denendiği bir araştırma merkezi durumunda olmalıdır. Uygulama okullarının bulunmadığı durumlarda, Milli Eğitim Müdürlükleri, öğretmen adaylarının en iyi okul ve öğretmenlerle staj ve uygulama yapmalarını sağlamalıdır.

7. Kısa dönemde sertifika ile öğretmen yetiştirilmeye devam edilmelidir. Daha sonra Eğitim Üniversitesi sisteme yerleştiğinde, sertifikalı modelden vazgeçilmelidir. Şekil 14 Sertifikalı Öğretmen Yetiştirme Model Önerisini göstermektedir.

Şekil 14'e göre, Edebiyat ve Fen Fakültelerinde iki ayrı model önerilmektedir. Birinci modelde, genel kültür birinci sınıfta başlayıp üç yıla, meslek bilgisi dersleri ikinci sınıfta başlayıp son sınıfa kadar ve alan bilgisi dört yıla dağıtılmıştır. Meslek bilgisi derslerini alabilmek için, öğrencilerin görüşme, mesleğe yatkınlık, ilgi testlerini başarmış olmaları gereklidir. Ayrıca ilk yıldaki başarı durumu, kişiliği ve devam durumu, programa kabulde önemlidir. Diğer modelde ise, lisans programını tamamlayan öğrenciler, mesleğe yatkınlık testi, ilgi envanteri ve görüşme sonuçlarına göre seçilir. Ayrıca; okuldaki başarı düzeyi, kişiliği ve devam durumu da, programa seçilebilmek için gereklidir. Sertifika programına kabul edilen öğrenciler, bir yıl boyunca eğitim alır. Sertifika programını, Eğitim Üniversitesi düzenleyebilir. Ayrıca Açıköğretim Fakültesi ile işbirliğide yapılabilir. Meslek dersleri, TV, radyo ve basılı yayınlar aracılığı ile verilebilir. Ancak belirli bir süre örgün eğitim uygulamalarına da yer verilmelidir.

8. Öğretmen yetiştirmede, onları istihdam edecek olan MEB'nin istemleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, mevcut "Koordinasyon Kurulu" daha işler durumu getirilerek, MEB Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü ile öğretmen yetiştiren üniversitelerin işbirliği sağlanmalıdır.



Şekil 14. Sertifikalı Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi

9. Eğitim Üniversitesi öğrencileri bir bitirme sınavıyla mezun olmalı ve mezunlar doğrudan stajyer öğretmen olarak göreve başlamalıdır. Kısa dönemde, yalnızca öğretmenlik sertifikası olanlar sınava girmelidir. Kazanan adaylar, stajyer öğretmen olarak atanmalıdır.

10. Adaylar, bir yıl boyunca, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi ve Eğitim Üniversitelerinin işbirliği ile stajyer öğretmen olarak çalışmalıdır. Bu sürenin sonunda, başarılı olan adaylar, asıl öğretmen olarak göreve başlamalıdır.

11. Eğitim Üniversiteleri ile MEB'nda kurulma aşamasında olan Milli Eğitim Akademisi arasında işbirliği sağlanmalıdır. Hizmetiçi eğitim verecek olan Milli Eğitim Akademileri ile Eğitim Üniversiteleri bütünleştirilmelidir. Eğitim Üniversiteleri bünyesinde, Sosyal Bilimler Enstitüsü gibi, Eğitim Bilimleri Enstitüleri kurulmalıdır. Milli Eğitim Akademileri ile Eğitim Bilimleri Enstitüleri, öğretmenlere lisansüstü eğitim sağlamalı ve bilim uzmanlığı ile doktora dereceleri vermelidir.

12. Öğretmenlere yönelik kitaplar, dergiler vb. basılı materyaller çok az bir ücretle öğretmenlere gönderilmeli, kendilerini yetiştirmeleri sağlanmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için, ödül verme, yurtdışına gönderme gibi özendirici önlemler alınmalıdır.

## BÖLÜM V

### ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özeti, araştırma sonunda ulaşılan yargı ve öneriler yer almaktadır.

#### Özet

Toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeleri sağlayarak, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada nitelikli insangücünün önemi bilinmektedir. Nitelikli insangücünün yetiştirilmesini ise, eğitim sistemleri üstlenmiştir. Bir eğitim sisteminin en önemli öğeleri; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkili olabilmesi, her düzey ve alanda nitelikli insangücünün yetiştirilebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkilerin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlıdır. Bu üç öge arasında, "öğretmen" in öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü, diğerlerine oranla daha fazladır. Bu bağlamda, öğretmenin niteliği, eğitim sisteminin niteliğini de belirlemektedir. Çünkü hiçbir eğitim sistemi, sistemi işletecek personelin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle, öğrencilerin zihinsel, kültürel, fiziksel ve duygusal gelişimlerine yardım eden öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleri son derece önemlidir.

Toplumun gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen eğitim sistemlerinde, çağdaş gelişme ve değişimleri sağlayacak, eğitim reformlarını uygulayacak kişiler de öğretmenlerdir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler, reform çalışmalarına eğitim sistemlerini yenilemekle ve bu yenileme işlemine de öğretmen yetiştirme sorunlarını çözümlenmekle başladığı ölçüde başarılı olmaktadır. Ülkelerin eğitim sorunları birbirine benzetmekle birlikte, her ülke, sorunları çözümlenmede farklı yöntemler kullanmaktadır. Bu anlamda, bu deneyimlerden yararlanmak gerekli görülmektedir.

Karşılaştırmalı araştırmalar, hem yeni bilgiler getirdikleri, hem de bir ülkenin incelenen konuda başka ülkelere göre durumunu gösterdikleri için önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme ise, tüm dünyada son derece canlı ve sürekli gündemde olan bir konudur. Bugün dünyada belirli bir yere sahip olan ve endüstri sonrası ülkeler arasında sayılan

Japonya'nın bugünkü duruma ulaşmasında eğitim sisteminin, dolayısıyla öğretmenlerin büyük rolleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, Japonya'nın öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı çalışmaların incelenmesi, bu konunun uluslararası yönlerine inilerek, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sorununa çözüm bulmada yardımcı ve yararlı olabilir. Bu araştırmada da, Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak irdelenerek, Türk öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesinde yol gösterebilecek, katkıda bulunabilecek çözümlere ulaşıl- mak istenmiştir. Bu nedenle, gelişmiş bir ülke olan Japonya'nın öğretmen yetiştirme sistemini incelemek gerekli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Japonya'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimi boyutlarındaki benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyabilmektir. Bu nedenle, Türkiye ve Japonya'daki hizmetöncesi öğretmen yetiştirme sistemlerini, öğrenci seçimi, eğitim programları, staj ve uygulama, istihdam ve stajyerlik ile öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, statüleri ve meslek kuruluşları boyutlarında ele alarak karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmanın, ülkedeki öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB'na yararlı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca bulgular ışığında geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme Modeli"'nin Türk Eğitim Sistemine katkıda bulunacağı umulan yararlar arasındadır. Bunun yanı sıra, bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmanın, uluslararası düzeyde de öğretmen yetiştirme konusunda katkıda bulunacağı umulmaktadır.

√Bu araştırmanın dayandığı temel sayılıtlar, araştırmanın yapıldığı 1988-1989 yılından bugüne kadar Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinde önemli bir değişme olmadığı; araştırmacı tarafından üniversitelere gönderilen ve ilgili üniversitelerin yönetici ya da yetkililerince doldurulan bilgi formlarında güvenilir veriler yer aldığı ve görüşme yapılan kişilerin verdiği bilgilerin, sağlıklı ve güvenilir veriler olduğu biçimindedir.²

×Bu araştırma, Japonya ve Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme ile, ortaöğretim kurumlarından yalnız akademik ortaokul ve liseler ile sınırlandırılmıştır.×

Türkiye ve yurtdışında ulaşılabilen kaynaklara da, bu araştırmada kısaca yer verilmiştir. Buna göre, öğretmen yetiştirmeyi konu edilen karşılaştırmalı araştırmalar oldukça fazladır. Buna karşılık, Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında yalnızca öğretmen yetiştirmeye yönelik

herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Betimsel nitelikli bu araştırmada, "Tarama Modeli" kullanılmıştır.

Bu araştırmanın yapılmasında tanımlayıcı ve tarihsel yaklaşım ile yapısal-işlevselcilik yöntemleri kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşımda Türk ve Japon eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminin belirli öğeleri incelenmiştir. Tarihsel yaklaşımda, iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri tarihsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Yapısal-işlevselci yöntemde ise, toplumsal, ekonomik ve siyasal etmenler dikkâte alınmıştır.

Bu araştırmada bilgi toplama formu, kütüphane taraması ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili bilgi toplamak amacıyla Türk Üniversiteleri için bir Bilgi Formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu araştırmayı gerçekleştirebilmek için ulaşılabilen tüm birincil ve ikincil kaynaklar incelenmiştir. Ankara Japon Okulunda gözlemler yapılmış, Japon öğretmenlerle, MEB'nda ve üniversitelerde, ilgili kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından elde çözümlenmiş, frekans dağılımları ve yüzdeleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca Türkiye ve Japonya'ya ilişkin istatistiksel veriler tablo halinde verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi "Japon ve Türk Eğitim Sisteminin özellikleri anahatlarıyla nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre, Japon ve Türk Eğitim Sistemleri, zorunlu eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim süreleri, amaçları ve programları ile ilkokulun parasız olması ve Açık Eğitim hizmetinin bulunması bakımlarından benzenmektedir. Japonya'nın Türkiye'den farklı olduğu yanlar ise şöyle sıralanabilir: Bazı okulöncesi kurumlara sınavla öğrenci alınmakta, okul ve öğrenci etkinliklerine önem verilmektedir. Zorunlu eğitimde ders kitapları parasızdır. Mektupla öğretim yapan liseler bulunmakta, programların üçte biri Monbusho, üçte ikisi yerel eğitim kurulları tarafından hazırlanmakta ve tüm liselere sınavla öğrenci alınmaktadır. Öğretim süresi daha uzun ve sınıfları farklıdır. Sistemde teknoloji kolejleri ile özel üniversiteler yer almakta, Açık Eğitimde bir süre örgün eğitim verilmektedir. Ayrıca eğitim yönetiminde yetki de dağıtılmıştır. Türkiye'de ise programlarda tam anlamıyla bir standardizasyon yoktur. İkili ve üçlü eğitim yapıldığı gibi, bazı ortaokullara sınavla öğrenci seçilmektedir. Türkiye'de üniversite sayısı daha az fakat lisansüstü eğitim veren kurum sayısı daha fazladır. Programlar MEB tarafından hazırlanmak-

tadır ve eğitim yönetimi merkezidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Japon ve Türk Eğitim Sisteminde hizmetöncesi öğretmen yetiştirmede benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirmeye geçmeden önce, genel görünümüne kısaca değinmek gerekli görülmüştür. Japonya, 250 yıllık bir "soyutlanma evresi" geçirmiş ve bu evrede, barış, istikrar ve siyasal bütünlük sağlamış, toplumun eğitim ve kültür düzeyi ilerlemiştir. Türkiye ise, içte ayaklanmalar, dışta savaşlar yüzünden otorite ve toprak yitirmiş, siyasal, askeri ve ekonomik bakımdan gerilemiştir. Çağdaşlaşma hareketlerine Türkiye daha önce başlamıştır ve özellikle Fransızların etkisi yoğun olmuştur. Japonya'da Amerikan, Alman ve Fransız etkileri görülmektedir. İki ülkede de, yabancı diller programlarda yer almış, yabancı öğretmenler getirtilmiş ve yurt dışına öğrenci gönderilmiştir.

Öğretmen yetiştirme dört evrede incelenmiştir. Birinci evre, Japonya'da 1868-1912 ve Türkiye'de 1839-1918 yılları kapsamaktadır. Öğretmen yetiştiren ilk kurum, Türkiye'de 1848'de Fransız okullarını örnek alan ortaöğretmen okulu, Japonya'da ise, 1872'de Amerikan örneğine göre açılan ilköğretmen okuludur. Japonya ile Türkiye'nin farklı yanları şöyle sıralanabilir: Japonya'da ders kitapları yurtdışından getirtilmiş ve Japoncaya çevirilmiştir. Eğitim derslerine önem verilmiş ve okullar tüm ülkeye dağıtılmıştır. Yabancı eğitimcilerden de daha fazla yararlanılmıştır. İki ülkenin benzer yanları ise şunlardır: İlk açılan kurumlar, erkek öğretmen kurumlarıdır ve sınavla öğrenci seçmişlerdir. Uygulama okulları açılmıştır. Kız öğretmen okulları yaklaşık aynı yıllarda öğretime başlamış ve sınavla öğrenci almıştır. Öğretim süresi aynıdır ve burs sistemi vardır.

Japonya'da Alman, Fransız, Amerikan ve Felemenk etkisi, yerini Konfüçyüsçülüğe, milliyetçilik ve militarizme bırakmıştır. Türkiye'de ise, İslâmi özellikler, milliyetçilik ve Türkçülük etkileri güçlüdür. İki ülke programlarında da, bu akımların esintileri vardır. Japonya'da programlar standarttır. Öğretmen okulları, kişisel çabalarla da canlılık kazanmıştır. Bunlar, Japonya'da Mori, Türkiye'de Satı Bey'dir. Japonya'nın iki yıllık hızlandırılmış programla sertifika vermesi ve öğretmen yetiştiren kurum programlarının 1886-1943 yılları arasında değişmemesi, Türkiye'den farklıdır. Türkiye'de programlar sürekli değişmiş, 1915'den itibaren çağdaş dersler yer almıştır. İki ülkede de üç-dört yıl süreli

yükseköğretmen okulları kurulmuştur. Burslu olan bu kurumları bitiren adaylara, "mecburi hizmet" hükümlülüğü getirilmiştir.

İkinci evre, Japonya'da 1912-1945 ve Türkiye'de 1919-1960 yıllarıdır. Japonya'da yükseköğretmen okulları yükseköğretim statüsüne getirmiş, uygulama okulları açılmış ve öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Liberalizm, sosyalizm ve demokratik düşünceler programlarda yer almıştır. Bu dönemde, Türkiye ise, varolma mücadelesi verdiği için, öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir değişiklik olmamıştır. Japonya'da 1930-45 yılları, aşırı milliyetçilik ile militarizmin güçlendiği ve yayılmacılık politikasının güdüldüğü, öğretmen yetiştirme açısından zor bir dönemdir. Türkiye'de ise yeni bir siyasal, toplumsal ve eğitim sistemi oluşturulmuş, öğretmenlik meslekleşmiş ve yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştirilmiştir. İki ülkenin benzer yanları şunlardır: Yüksek öğretmen okulları ile bazı fakültelerde öğretmen yetiştirilmiştir. Okul süreleri aynıdır. Öğretmen okulu mezunu öğretmen az ve öğretmen gereksinimi çoktur. Programlarda milli eğitime, tarihe ve kültüre önem verilmiştir. Japonya'da İmparatora ve ülkeye bağlılık Türkiye'de ülkeye, Cumhuriyete ve Atatürk devrimine bağlılık ile eşanlamlıdır. Savaş döneminde bile, eğitime zaman ayrılmış, Japonya'da yeni okullar kurulmuş ve Türkiye'de Eğitim Kongresi toplanmıştır. Bu durum, ülke liderlerinin eğitime verdiği değeri gösterir. Yabancı uzmanlardan da yararlanılmış ve önerileri uygulanmıştır. İki ülkenin farklı yanları ise şunlardır: Japonya'da mezuniyet sonrası eğitim ile yükseköğretim mezunlarına sertifika verilmeye başlanmış, öğretmen-eğitim merkezleri kurulmuştur. Yüksek öğretmen okulu ve üniversite sayısı çoktur. Türkiye'de, öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla, iki-üç yıllık başarılı ilköğretim öğretmenleri, kısa süreli bir eğitimden sonra ortaöğretime atanmış ve "yardımcı öğretmen" uygulaması da başlatılmıştır.

Japonya'da 1945'te tüm okullar kapatılmış, Türkiye ise savaşın dışında kalabilmiştir. Öğretmen gereksinimi 1940'lı yıllarda, Türkiye'de, ciddi boyutlara ulaşmış ve yeni eğitim enstitüleri ile yeni bir modelle öğretmen yetiştiren Ankara Yüksek Öğretmen Okulu kurulmuştur. Bu dönemde, çok partili siyasal yaşama geçilmiş, çok uluslu kuruluşlara üye olunmuş ve demokrasi, demokratik hak ve özgürlükler yerini almaya başlamıştır.

Öğretmen yetiştirmede üçüncü evre, Japonya'da 1945-1980 ve Tür-

kiye'de 1960-1982 yıllarını kapsamaktadır. Japonya'da bu evrenin ilk yılları, 1945-1952 dönemi işgal yıllarıdır. Bu yıllarda eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. Japon eğitimine amaçları ve programlarından aşırı milliyetçilik ve militaristik etkileri silmeyi hedefleyen bir dizi toplumsal ve politik reformlar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmek için her eyalette yeni üniversiteler kurulmuş ve programları değiştirilmiştir. Özel üniversiteler açılmaya, çoğunluğunda öğretmen yetiştiren programlar verilmeye başlanmış ve öğretmenlik sertifikası gerekleri bir standarda kavuşturulmuştur.

Türkiye'de bu dönem, 1960 devrimiyle başlamış, 1961 Anayasası ile demokratik yaşama dönülmüştür. Eğitim sisteminde köklü değişiklikler ve yenilikler yapılmış ve planlı döneme geçilmiştir. Daha sonraki yıllarda, 1970'lerde, yüksek öğretmen okulları kapatılmış, sayıları 18'e ulaşan eğitim enstitüleri 10'a indirilmiş (1979) ve öğretim süresi dört yıla çıkarılarak programları düzenlenmiştir. Ancak 1981'de öğretmen yetiştiren kurumların tümü, Onbirinci Milli Eğitim Şûrasının da etkisiyle, üniversitelere devredilmiştir. Sertifika programları, 1960'lı yıllarda açılmaya başlanmıştır.

İki ülkenin benzer yanları şunlardır: Japonya'da 1945 sonrası Türkiye'de 1960 sonrası eğitim sistemlerinde reformlar yapılmıştır. Yeni Anayasaların çıkarılması, demokratik yaşama dönüş, milli eğitimin amaç ve ilkelerinin belirlenmesi, ilk, orta ve yükseköğretim sistemlerinde yenilik ve değişiklikler yapılması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi ortak yanlardır. Ayrıca üniversitelerin çoğunluğunda, sertifika programlarının açılması ve lisansüstü eğitim yapan öğretmen sayısının da az olması, benzer yanlardır. Bunun yanı sıra, toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlardaki değişiklikler göz önüne alındığında, 1923 Türkiye'si ile 1945 Japonya'sı arasında paralellikler görülmektedir. Buna göre, her iki ülkede de, rejim değişikliği, dil, öğretim birliği, laisizm, programların değişimi, eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması ve eğitim yönetimi gibi konularda köklü ve benzer değişiklikler yapılmıştır.

Öğretmen yetiştirmede dördüncü evre, her iki ülkede de, bugünkü durumu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrenci seçimi, eğitim programı ve staj-uygulama boyutlarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir.

Japonya ve Türkiye'de öğrenci seçiminde benzer yanlar şunlardır:

Üniversiteler öğrenci seçme işlemini ulusal bir merkez üstlenmiştir. Resmi üniversitelere iki aşamalı bir sınavla girilebilir ve birinci sınavda aynı alanda sorular yöneltir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, dersanelere gider. Sınavlarda, okul başarısı dikkate alınır ve öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için ayrıca bir sınav gerekmez. Japonya'nın Türkiye'den ayrılan yanları şöyle sıralanabilir: Japonya'da ikinci sınavı her üniversite kendisi gerçekleştirir. Öğrenci seçiminde bilişsel davranışlar kadar, duyuşsal özellikler de dikkâte alınır. Bu nedenle kişilik özellikleri, sağlık ve devam durumu önemlidir. Özel üniversitelere giriş, tek aşamalı sınavla gerçekleştirildiği gibi, sınavsız ve okul yöneticilerinin tavsiyesi doğrultusunda da öğrenci seçilebilir. Türkiye'de ise, birinci aşama sınavı sonunda, yetenek ve beceriye dayalı beden eğitimi, müzik ve resim öğretmenliği programlarına öğrenci alınır. Ayrıca öğretmen lisesi mezunlarına, eğitim fakültelerine seçtiklerinde, artı puan verilir.

Japonya'da öğretim paralıdır. Türkiye'de parasız olmasına karşın belirli miktarda öğrenim harcı ödenir. Her iki ülkede, özel üniversiteler çok pahalıdır. Öğretim, birkaç üniversite dışında, anadille yapılır.

Her iki ülkede, ortaokul ve liselere öğretmen olabilmek için üniversite eğitimi olmak gereklidir. Diplomalı ve sertifikalı modeller bulunmaktadır. Diplomalı model, eğitim üniversitesi, fakültesi ve bölümlerinde, sertifikalı model, diğer fakültelerde uygulanmaktadır. Üniversitelerin çoğunda, öğretmen yetiştiren programlar vardır. Bu programlarda, genel kültür, alan ve meslek bilgisi dersleri yer almaktadır. Ders dağılım oranları yaklaşık aynıdır ve dersler konferans, uygulama ve deneyler biçiminde verilir. Değerlendirmeler de sınavlarla yapılır.

Japonya ile Türkiye'nin ayrılan yanları ise şunlardır: Japonya'da ortaokullarda öğretmenlik yapabilmek için iki yıllık önlisans eğitimi yeterlidir. Türkiye'de ortaokul ve liselere öğretmen olabilmek için lisans eğitimi gereklidir. Japonya'da genel kültür dersleri, genel kültür fakülte ya da bölümlerinde verilir ve seçmeli dersler önemli yer tutar. Bu ülkedeki sertifika türleri, Türkiye'den ayrıldığı en önemli yanlardandır. Türkiye'de başarısız öğrenciler okuldan çıkarılabilir. Ayrıca Japonya'da geçme barajı daha yüksek ve öğretim süresi daha uzundur.

İki ülkede de, üniversitelerin çoğunluğu sertifika programı açmaktadır. Yasal düzenlemeler programları minimum gerekler hususunda bağlanmakta ve çeşitli fakülte öğrencileri programa kabul edilmektedir. Japonya ve Türkiye'nin ayrılan yanları ise şunlardır: Japonya sertifika programına öğrenci seçmede daha seçicidir. Sertifika programları Türkiye'de belirli ölçülere bağlanmamıştır ve üniversitelerin verdiği sertifikalar tüm ülkede geçerlidir. Japonya'da ise, sertifikaların önce eyalet eğitim kurulu ve sonra da Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanması gerekir.

Hizmetöncesi eğitimde staj ve uygulama bakımından benzer yanlar şunlardır: Uygulama süreleri ve staj-uygulamada gerçekleştirilen işlemler yaklaşık aynıdır. Türkiye'den farklı olarak Japonya'da bazı eğitim üniversite ve fakültelerinde uygulama okulu bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin istihdamları ve stajyerlikleri bakımından benzer ve ayrılan yanları nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Buna göre, iki ülkedeki benzer yanlar şunlardır: Öğretmenlik lisansı ya da sertifikası olan adaylar, doğrudan öğretmen olamaz. Bunun için genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren bir sınavı kazanmak gereklidir. Japonya'da ayrıca görüşme ile uygulama sınavı da yapılır ve öğrencilerin üniversitedeki başarısı da dikkâte alınır. Böylece adaylar, yeterlik sınavı sonuçlarına göre atanır. Japonya'da yılda üç, Türkiye'de bir kez sınav açılır. Gerek görüldüğünde ek bir sınavın daha açıldığı Türkiye'de, sınavda en az 70 puan almak gereklidir. Japonya'da eyalet ve yerel eğitim kurulları, Türkiye'de MEB, atanacak öğretmen sayısını belirler. İki ülkede de, özel okullara atanacak öğretmenler okul kurucuları ya da yöneticileri tarafından seçilir. Siyasal ve yıkıcı etkinliklere katılan öğretmenler de görevden çıkarılır.

Farklı yanları ise şunlardır: Eğitim kurulları, yardımcı öğretmen sistemi ve atama bölgeleri birbirinden farklı olan hususlardır. Türkiye'de kazanan adayın sınavı, yalnızca ilgili dönemde, Japonya'da ise atanıncaya dek geçerlidir. Ayrıca fiziksel ve zihinsel nedenlerle görev yapamayacak ve yetersiz durumda olanlar da görevden alınır.

Japonya ve Türkiye'de stajyerlik süreleri farklıdır ancak bu sürede yapılan işlemler, birbirine oldukça benzemektedir. Stajyerlik de, okul müdürleri tarafından kaldırılır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Japonya ve Türkiye'de öğret-

menlerin hizmetiçi eğitimlerinin sağlanmasında benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. İki ülkede de, kurslar, seminerler, araştırma toplantıları ve lisans tamamlama ile lisansüstü eğitim programları açılır. Hizmetiçi eğitim zorunlu değildir ve programa katılanlara ücret artışı sağlanmaz. Yılın her dönemi ve ayında hizmetiçi eğitim programları açılır. Bu süre, iki gün ile iki yıl arasında değişir. Öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim (bilim uzmanlığı ve doktora) programları düzenlenir ve iki ülkede de yaklaşık aynı yıllarda başlamıştır. Öğretmenler yurtdışına da gönderilmektedir.

İki ülkenin farklı yanları ise, Japonya'da hizmetiçi eğitim sağlayan daha fazla kurumun ve yalnızca hizmetiçi eğitim veren üniversitelerin de bulunmasıdır.

Araştırmanın beşinci alt problemi "Japonya ve Türkiye'de öğretmenlerin statülerinde benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Japonya'da öğretmenlerin sosyo-ekonomik konumu ve saygınlığı çok yüksektir. Türkiye'de ise, öğretmenlik mesleği, hatalı ve tutarsız politikalar yüzünden, prestijini büyük ölçüde yitirmiştir. Türkiye'de öğretmenler, aynı akademik eğitimi alanlardan daha fazla maaş almakla birlikte, Japonya'dan daha azdır. İki ülkede de, öğretmen maaşlarını eğitim ve hizmet süresi belirler.

Türkiye'de eşdeğer eğitim alan öğretmenler aynı maaş alırken, Japonya'da ortaokul ve lise öğretmenlerinin bordroları farklıdır. Her iki ülkede de benzer yardımlar sağlanmakla birlikte, Japonya'da öğretmenlere verilen ikramiyeler, hayat pahalılığına uyum ödeneği, ulaşım yönetimi, gündüz ve gece nöbeti, çok sınıf, yarım gün ve mektupla öğretim ödenekleri Türkiye'de yoktur.

Japonya'da Yerel Okullar Karşılıklı Yardım Birliği, Özel Okul Personeli Yardım Birliği ile Türkiye'de Emekli Sandığı ve Sosyal Sigortalar Kurumu öğretmenlere yardım ve emeklilik hakkı sağlar. Japonya'da 20, Türkiye'de 20 (kadınlar için) ve 25 yılda emekliliğe hak kazanılır.

Araştırmanın altıncı alt problemi "Japonya ve Türkiye'de meslek kuruluşları bakımından benzer ve ayrılan yanlar nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Japonya'da Türkiye'den daha fazla mesleki örgüt bulunmaktadır ve Türkiye'de çalışan öğretmenler, birisi dışında, öğretmen örgütlerine resmen üye olamaz. Bununla birlikte, iki ülkede de, öğretmen örgütleri öğretmenlere yönelik seminerler, paneller düzenlemektedir ve bu kurumların grev hakkı yoktur.

Araştırmanın yedinci alt problemi "yukarıdaki alt problemlerin ışığında, Türkiye için geçerli bir 'Öğretmen Yetiştirme Modeli'ne olabilir?" biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmen Yetiştirme Model Önerisinde, öğrenci kaynakları ve seçimi, öğretim programları, staj-uygulama, stajyerlik ve hizmetiçi eğitimi gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

### Yargı

Japonya'da ve Türkiye'de hizmetöncesi öğretmen yetiştirme sistemlerinde, öğrenci seçimi, eğitim programları, staj ve uygulama ile istihdam ve stajyerlik, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, statüleri ve meslek kuruluşları boyutlarında benzerlik ve farklılıklar olduğu yargısına ulaşılmıştır. Benzerliklerden en belirgin olanlar şunlardır: Zorunlu eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim amaçları, süreleri, açık öğretim hizmeti, çeşitli ülkelerin etkisi, öğretmen yetiştiren kurumlara sınavla öğrenci alınması, diplomalı ve sertifikalı modellerin bulunması, içerik oranları, staj ve uygulama süresi ile etkinlikleri, yeterlik sınavının olması ile öğretmen örgütlerinin grev hakkının bulunmamasıdır.

En belirgin farklılıklar olarak; Zorunlu eğitimde kitapların bedava verilmesi, mektupla öğretim yapan liseler ile teknoloji kolejlere olmaları, programların oldukça standart olması ve Eğitim Bakanlığı (üçte bir) ile yerel eğitim kurullarınca hazırlanması, tüm liselere sınavla öğrenci alınması, öğretim süresinin çok uzun, üniversite sayısının çok fazla ve bunların çoğunun özel üniversite olması, bölgesel özerkliğin bulunması sayılabilir. Ayrıca, iki yıllık önlisansla ortaokul öğretmeni olunabilmesi, seçmeli derslere çok yer verilmesi, üniversiteye ve sertifika programlarına öğrenci alımında çok seçici davranılması, öğrenci seçiminde bilişsel davranışların yanı sıra, duyuşsal özelliklere, sağlık ve devam durumuna önem verilmesi, öğretimin paralı olması, yeterlik sınavının yanı sıra görüşme, uygulamalı sınav ve üniversite başarısının da dikkâte alınması, bazı üniversitelerin uygulama okullarının olması, yardımcı öğretmen sistemi ve atama bölgelerinin bulunması, hizmetöncesi eğitim ve hizmetiçi eğitimin bütünleşmesi, hizmetiçi eğitim sağlayan ayrı bir üniversite olması, öğretmenlerin sosyo-ekonomik konununun ve saygınlığının yüksek olması, öğretmen örgütlerinin çok etkili olması, kararlara katılması ve sisteme müdahale edebilmesi diğer belirgin farklılıklar olarak belirlenmiştir.

Buna göre, Türk ve Japon eğitim sisteminin genel yapısı ile hizmetöncesi öğretmen yetiştirme, öğrenci seçimi, eğitim programları, istihdam politikaları ve staj-uygulama boyutlarında benzerliklerin daha çok olduğu; buna karşın, hizmetiçi eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin statüleri ve meslek kuruluşları boyutlarında ise farklılıkların olduğu kanısına varılmıştır.

Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştıran bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, Türkiye'deki uygulamacılar ve araştırmacılar için bazı önerilere aşağıda yer verilmektedir. Öneriler, bulguların verilişindeki sıraya uygun olarak ele alınmaktadır.

### Uygulamacılar İçin Öneriler

#### A. Eğitim Sistemine İlişkin Öneriler

1. Okulöncesi eğitimden yükseköğretime dek çeşitli eğitim kademe-lerindeki çağ nüfusunun okullaşmasının arttırılması için gerekli koşul ve olanaklar yaratılmalıdır.

2. Zorunlu eğitimde eğitim gereçlerinin yanı sıra ders kitapları öğrencilere parasız olarak verilmelidir.

3. Programların geliştirilmesinde ve eğitime yönelik öteki kararların alınmasında bölge ya da il düzeyinde katılım sağlanmalıdır. Başka bir anlatımla, eğitim sistemindeki katı merkezizetçilik yumuşatılmalı, eğitimde yerinden yönetim yaygınlık kazanmalıdır.

4. Öğretim süresi uzatılmalıdır.

5. Fen liselerine benzeyen ve teknoloji ağırlıklı programları uygulayan okullar yaygınlaştırılmalıdır.

6. Eğitim kurumlarının fiziksel olanakları, donanımı, öğretim içeriği ve diğer konular standardize edilmelidir. Ancak öğretim içeriği belirlenirken bölge gereksinimleri de dikkâte alınmalıdır.

7. Eğitimin çeşitli kademelerinde uygulanan ikili ve üçlü eğitim kaldırılmalıdır.

8. Ortaöğretim programlarına Ekonomi, Politika vb. dersler konmalıdır.

9. Açık Öğretim Fakültesinde öğrenci sayıcı azaltılmalı ve belir-

li bir süre örgün eğitim verilmelidir.

10. Her düzeyde öğretmen-öğrenci oranları ideale ulaştırılmalıdır.

### B. Hizmetöncesi Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Öneriler

1. Öğretmen yetiştiren kurumlara birinci aşama sınavıyla öğrenci seçilmelidir. Seçimde bilişsel davranışların yanı sıra duyuşsal özellikler de ölçülmeye çalışılmalıdır.

2. Öğretmen yetiştiren kurumlarda bir sınav komisyonu oluşturulmalıdır. Bu komisyon, her türlü partizanca tutumdan uzak, objektif bir kurul olmalı ve bilim adamları ile MEB'ndan gönderilen uzmanlardan oluşturulmalıdır. Bu komisyona, öğrencilerin okul başarı durumu, davranış özellikleri, sağlık durumu ve devam çizelgeleri gibi kayıt ve belgeler sunulmalıdır. Ancak bu kayıt ve belgeler son derece titiz ve sağlıklı bir biçimde doldurulmalıdır. Okul müdürünün ya da öğretmenler kurulunun kararı da dikkâte alınmalıdır.

3. Yükseköğretim, öğrenci maliyetini düşürebilmek için paralı olmalıdır. Ancak bu oranlar, öğrencilere derece derece yansıtılmalıdır.

4. Öğrencilerin kazandığı alana göre, genel kültür dersleri alınmalıdır. Ayrıca Beden Eğitimi ve Yabancı Dil derslerinin haftalık ders saati arttırılmalı, gerekli ortam ve koşullar sağlanmalıdır. Mutlaka davranış bilimlerine ilişkin dersler alınmalıdır.

5. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları sürekli geliştirilmeli; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarına göre çağdaş yenilik ve gelişmeleri yansıtmalıdır. Bu, yalnızca alan bilgisinde değil, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinde de gerçekleştirilmelidir.

6. Programlarda seçmeli dersler çoğaltılmalıdır. Böylece öğrenci, seçmeli dersleri kredilendirerek, ikinci bir alan (yan dal) sertifikası almalıdır.

7. Sertifikalar eğitim durumuna göre, çeşitlere ayrılmalıdır. Lisans mezunlarına ikinci sınıf sertifika verilmelidir. Öğrenciler, lisansüstü eğitim yaptığında, sertifikaları, birinci sınıfa dönüştürülmelidir. Böylece hizmetiçi eğitim yapmaları ve kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmiş olacaktır. Ayrıca eğitimin çeşitli kademelerinde

çalışan yüksek lisanslı ve doktoralı öğretmenler ekonomik olarak tahmin edilmelidir.

8. Yabancı Dil programlarında Psikodilbilim, İletişimde Dil ve Kültür ve Sosyal Bilimler programlarında Ekonomi, Hukuk, Siyasal Bilimler, Sosyoloji, Mantık, Felsefe gibi çağdaş dersler yer almalıdır.

9. Sınavlar, öğrenci başarısızlıklarını ve güçlüklerini tanılamaya yönelik olmalıdır.

10. Öğrencilerin okuldan "atılma" durumu ortadan kaldırılmalı, öğrencilere çeşitli fırsatlar verilmeli ve başarılı olması için ortam yaratılmalıdır.

11. Öğrencilerin not barajı en az 60 olmalıdır. Böylece daha nitelikli bireyler yetiştirmek mümkün olur.

12. Eğitim Fakültelerindeki öğrenciler mezuniyet tezi hazırlanmalı, böylece araştırma boyutu da gerçekleştirilmelidir.

13. Sertifika programları standardize edilerek, belli ölçütlere bağlanmalıdır. ÖSP'na öğrenci seçiminde; çeşitli sınavların sonuçları dikkâte alınmalıdır. ÖSP'na kabul edilebilmek için, öncelikle açılan sınavı kazanmak gereklidir. Bu sınavı kazanan adaylara, mesleğe yakınlık testi ve ilgi envanteri uygulanmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarını kabulde, görüşme sonuçları kadar, okul başarısı, devam durumu ve kişiliği de önemsenmelidir. Bu programlar AÖF ile işbirliği sonunda da gerçekleştirilebilir. Sertifika programları, belirli bir süre örgün eğitimle birlikte, TV, radyo ve basılı yayınlarla yapılabilir. ÖSP'na kabul edilen öğrenci sayısı sınırlandırılmalıdır.

14. Staj ve uygulama süresi uzatılmalıdır.

15. Öğretmen yetiştiren kurumlarda birer uygulama okulu açılmalı ve bu okullara, MEB tarafından sınavla öğretmen seçilerek atanmalıdır. Uygulama okulu olmayan kurum öğrencilerinin, en iyi okul ve öğretmenlerle staj ve uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

### C. Öğretmenlerin İstihdamı Ve Stajyerliğine İlişkin Öneriler

1. Öğretmen yetiştirmede, onları istihdam edecek olan MEB'nin istekleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, mevcut "Koordinasyon Kurulu" daha etkin ve işler durumu getirilerek, MEB Öğretmen Eğitimi Genel

Müdürlüğü ile öğretmen yetiştiren üniversitelerin işbirliği gerçekleştirilmelidir.

2. Öğretmenlik yeterlik sınavını kazanan adaylar, ek olarak, beden eğitimi, müzik, resim ve yabancı dil gibi beceri ve yeteneğe dayalı alanlardan uygulamalı bir sınava girdikten sonra görüşmeye alınmalıdır. Mesleğe yatkınlık testi ve ilgi envanteri sonunda başarılı olanlar, stajyer öğretmen olarak atanmalıdır.

3. Adaylar, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı ve Eğitim Fakültelerinin işbirliği ile stajyer öğretmen olarak çalışmalıdır. Öğretmen adaylarına rehber öğretmen seçiminde çok titiz davranılmalı ve stajyerlerin nitelikli bir biçimde yetiştirilmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu sürenin sonunda, başarılı olan adaylar, asıl öğretmen olarak göreve başlamalıdır.

4. Eğitim yönetiminde yetki devri sağlanmalıdır. İl ve ilçe eğitim kurulları kurulmalıdır. Böylece hem MEB'nin sorumlulukları hafifler hem de bölge ve yörenin gereksinim ve sorunlarına daha somut bir biçimde yaklaşılır.

5. Yeterlik sınavını kazanan adayın sınav sonucu, atanıncaya dek geçerli olmalıdır.

#### D. Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimlerine İlişkin Öneriler

1. Hizmetiçi eğitim hizmetöncesi eğitimle bütünleştirilmelidir.

2. MEB ile Üniversiteler arasındaki işbirliği yoğunlaştırılmalıdır.

3. Öğretmenlerin üç-beş yılda bir hizmetiçi eğitimden geçmesi sağlanarak alan ve meslek bilgileri yenilenmelidir.

4. Kısa vadede, tüm öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için çağdaş teknolojilerden yararlanılmalıdır. Örneğin, AÖF, bu gereksinimi karşılayabilir. Ancak mutlaka yüzyüze eğitimin yapılması sağlanmalıdır.

#### E. Öğretmenlerin Statülerine İlişkin Öneriler

1. Öğretmenliğin saygınlığını arttırabilmek için, nitelikli öğrencileri öğretmen yetiştiren kurumlara çekebilmek gereklidir. Bunu gerçekleştirebilmek için; öğretmen yetiştiren kurumlara, ilk tercihlerinde yer veren öğrencilere verilen bursun yaygınlaştırılması, üniversite öğrenim harçlığı, kitap yardımı ve yılda bir kez de giysi yardımı

yapılması gibi öğretmenlik mesleğine girişi özendirici uygulamalara yer verilmelidir.

2. Öğretmen Personel Kanunu çıkarılmalı, öğretmenlere toplumsal ve ekonomik rahatlık sağlanmalıdır.

3. Mesleği öğretmen olmayan kişilere kesinlikle görev verilmemelidir.

4. Öğretmenlerin statüsünü yükseltebilmek için, onların MEB'nda alınan kararlara katılımı sağlanmalı ve yaptırım gücü olmalıdır.

#### F. Öğretmenlerin Meslek Kuruluşlarına İlişkin Öneriler

1. Öğretmenlerin toplumsal ve ekonomik haklarını koruyabilecek, öğretmenlerin ve öğretimin gelişimine katkıda bulunabilecek, yaptırım gücü olan bir öğretmenlik meslek örgütü kurulmalıdır.

2. Gerekli yasal değişiklikler yapılarak, halen çalışan öğretmenlerin meslek örgütlerine üye olabilmesi sağlanmalıdır.

#### G. Türkiye İçin Geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme Modeli"'ne İlişkin Öneriler

1. Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi, eğitim sisteminde yaygınlaştırılmalıdır. Buna göre, öğretmen yetiştiren fakültelerin tümü bir iki üniversite çatısı altında toplanarak, Eğitim Üniversitesi biçimine getirilmelidir. Bu kurumlar yine YÖK'e bağlı ya da Askeri Lise + Harp Okulu örneğinde olduğu gibi, ayrı bir kurum olabilir. Bu kurumların alt yapısı, donanımı ve diğer gereksinimleri tamamlanmalı ve çağdaş bir eğitim-öğretimin yapıldığı kurumlar haline getirilmelidir.

2. Öğrenci kaynağını, öğretmen lisesi ve genel lise mezunları ile kısa vadede başarılı ilkökul öğretmenleri, belirlenen koşullar doğrultusunda oluşturmaktadır. Öğrenci seçiminde; zihinsel davranışlarının yanı sıra, kişilik özellikleri, mesleğe yatkınlık testi ve ilgi envanteri, devam ve sağlık durumu dikkâte alınmalı ve görüşme de yapılmalıdır. Ayrıca yetenek ve beceri gerektiren alanlarda uygulamalı sınav yapılmalıdır.

3. Ülkedeki öğretmen gereksinimi çağdaş ölçütler doğrultusunda çok dikkâtli hesaplanmalı ve Eğitim Fakültelerindeki öğrenci sayısı sınırlandırılmalıdır. Sınıflardaki öğrenci sayısı, alanın özelliğine

göre, 15-25 arasında bulunmalıdır.

4. Öğrencilerin staj ve uygulama eğitimi, üçüncü sınıftan başlatılarak, gittikçe artırılmalıdır. Bu dönemde öğrencilerin etkin olmaları sağlanmalıdır.

5. Öğretmen yetiştiren üniversitelerde öğretim üyeliği cazip hale getirilmelidir. Ayrıca kısa dönemde, halen bu kurumlarda çalışmakta olan öğretim elemanlarına en kısa sürede, bilim uzmanlığı ve doktora eğitimi yapmaları sağlanmalıdır.

6. Uzun vadede, yalnızca sertifika alan adaylar, model önerisinde belirtildiği gibi, yeterlik sınavına girmelidir. Başka bir anlatımla, Eğitim Üniversitesi mezunu adaylar, yeterlik sınavına girmeden göreve atanmalıdır.

7. Uzun vadede, hizmetiçi eğitimi, Eğitim Üniversiteleri ile MEB üstlenmelidir.

8. Öğretmen yetiştirme politikalarının, her türlü partizanca yaklaşımdan uzak tutulması ve partilerüstü milli bir politika konumuna getirilmesine önem verilmelidir.

Buraya kadar olan paragraflarda uygulamacılara yönelik öneriler yer almıştır. Bundan sonraki paragraflarda ise araştırmacılara yönelik önerilere yer verilecektir.

### Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Türk Eğitim Sisteminin öteki alt sistemlerini, Japon Eğitim Sisteminin aynı alt sistemleri ile karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

2. Türk öğretmen yetiştirme sistemi ile öteki gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

3. Türkiye ile Japonya'nın genel kültür, alan ve meslek bilgilerine ilişkin programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

4. Türkiye ile öteki gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyut-

larında analiz edilerek karşılaştırılmalıdır.

5. Türkiye ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıkların temel nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

6. Türkiye ile gelişmiş ülkelerin eğitim örgütlerinde yer alan insan, örgütsel yapı, örgütsel amaç ve teknoloji gibi öğeleri geliştirmek için yapılan etkinlikleri karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

## EKLER

EK	Sayfa
A. RESMÎ YAZIŞMALAR.....	239
B. ÜNİVERSİTELERE GÖNDERİLEN SORU FORMU VE GÖRÜŞME FORMLARI.....	249
C. JAPONYA'DA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM FAKÜLTELERİ PROGRAMLARI VE DERS ÇEŞİTLERİ İLE AĞIRLIKLARI.....	257

EK A

ÇEŞİTLİ KURUMLARLA YAZIŞMALAR



# JAPAN TEACHERS UNION

CABLE ADDRESS NIKKYOSO TOKYO

Nihon Kyoiku-kaikan

Our ref. ....

Hitotsubashi, Chiyoda-ku

Your ref. ....

Tokyo, Japan

TEL : (03)265-2175

Date 16th July 1987

Mr Asuman Seda Saracaloğlu  
 Instructor  
 Dokuz Eylül Üniversitesi  
 Buca Eğitim Fakültesi  
 İzmir

Dear Mr Saracaloglu,

I have acknowledged your letter of 19th June 1987 addressed to Mr MORITA, Toshio being transferred to me and I could know that you are now studying about our education system, among others, the current conditions of teacher training system here. Unfortunately, I must inform you of the fact that not many materials have been translated into English in this field, however, I enclose herewith some documents and papers in English which, I suppose, you are looking for. I should be much pleased if they would be useful for your study.

I hope you will be successful to reach a great achievement of study in the subject.

Yours faithfully,

IGASAKI, Akio  
 Representative Researcher  
 People's Education  
 Research Institute

EK A - devam

**NIER**NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH  
CENTRE FOR EDUCATIONAL STUDIES IN ASIA6-5-22 SHIMOMEGURO, MEGURO-KU  
TOKYO, JAPANTELEPHONE: TOKYO 714-9111  
CABLE: NINSTFEDURE TOKYO

Mr. Asuman Seda Saracaloğlu  
Instructor  
Ege Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bölümü  
İzmir  
Turkey

29 January 1988

Dear Mr. Saracaloglu,

I acknowledge with thanks receipt of your letter of Jan.  
16th 1988.

I understand your request on me for help, and  
I am sending as a first portion, under separate  
cover by airmail, some materials related to your study.

I hope these materials are useful to you.

Yours sincerely,

Miharu Kajita  
Chief of Section 4  
Research Department IV

EK A - devam

30 March 1988

Dear Asuman Seda Saracaloğlu,

I received your letter dated Jan. 16th 1988 to the Dean of Faculty of Education, Tokyo University of Education. This University was closed in 1978.

Enclosed please find a copy of "Teacher Training in Japan" etc.

I would like to send this copy in order to help your study.

sincerely yours,

Sho Takakura  
Chairman, Institute of  
Education  
University of Tsukuba  
Tsukuba City, Japan 305

EK A - devam

TOKYO METROPOLITAN INSTITUTE  
FOR EDUCATIONAL RESEARCH & IN-SERVICE TRAINING

1-1-14, Meguro, Meguro-ku  
Tokyo 153 Japan  
Phone:(03) 492-6181

Mr Asuman Seda SARACALOGLU  
Instructor  
Ege Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bölümü - İZMİR  
TURKEY

Dear sir,

I have read your letter. I understand you have great difficulty in receiving any reply. I wish I could answer all the questions you are asking. I am sorry, but I am not concerned with "Teacher Training System for Upper Secondary Schools in Japan". I can only help you in the following way.

I will send you a booklet—"Public Education in Tokyo"—and a leaflet—"Tokyo Metropolitan Institute for Educational Research and In-service Training 1987".

You will be able to have some idea of school system in Japan, especially in Tokyo; how public education and "Teacher Training" are going on in Tokyo.

I wish you will do your best to complete your doctorate dissertation.

Sincerely yours,

Yakichiro Kitazawa  
Tokyo Metropolitan Institute  
for Educational Research and  
In-service Training  
1-1-4, Meguro, Meguroku  
Tokyo, 153  
Japan

EK A - devam

December 21st, 1987

Mr. Joe HICKS  
Research Associate RIHE  
Hiroshima University  
Higashi Senta-Machi,  
Hiroshima-City, JAPAN 730

Dear Mr. HICKS,

This is in reply to the letter I received in August.

I would like to thank you and Dr. SUGIYAMA for sending the materials and the list of referances. These materials are very necessary and will be very useful for my study. Because of not to knowing Japanese I can not read and translate the materials into Turkish, but I am very thankful to you for your interest.

In addition, I wish you health, happiness and success in the year of 1988.

Very truly yours,

Asuman Seda SARACALOĞLU  
Instructor  
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi

EK A - devam

To the Dean of  
Hyogo University  
of Teacher Education  
Hyogo, JAPAN

Jan., 14th, 1988

Dear Sir,

Your address was given to me by Mr. Joe HICKS from Research Institute for Higher Education in Japan and Mr. HICKS advised me to write for getting some knowledge and materials.

I am preparing my doctorate dissertation on "Teacher Training System for Upper Secondary Schools in Turkey and in Japan". For that reason, I would like to know your educational system and conditions.

The plan of my doctorate dissertation is as follows:

- a. The system of student selection for Teacher Training Schools.
- b. Curricula and their contents (covering all years).
- c. The system of evaluating the achievement of students.
- d. Placement and practicum period.
- e. Employment.
- f. Inservice Education.
- g. Sertificate programmes and their contents.
- h. problems related to teacher training and others.

According to this plan, teacher training policy, teacher training aims, principles, and functions, and also the Japanese educational system is going to be analized and compared with its Turkish equivalent in the dissertation. These informations are very important for my study.

I should like the answers to questions like these:

How many teacher training schools (faculty, college, institute) are there in Japan and where? How long is the period of education? How many students are there in teacher training schools, in departments and in total? How many teachers do you need in each branch in Japan? Are there any qualifying exams after the students graduate from the Teachers' Training Schools? Which criteria are important in being a teacher?

EK A - devam

I would also like to see a list showing the classification of subjects. Where, how, how long and in which years are the students' internship and practicum?

- Teaching staff in teacher training schools. How many instructors are there in each branch? (in higher education).
- Teachers' Associations and their functions.
- The physical capacity of schools and their substructure.
- Particular branches and sub-branches of graduates from Teacher Training Schools, that is, do the students specialize any further than general teaching.
- The education of teaching staff.
- The historical development of teacher training and institutes.

In case the answers to the questions above are difficult to obtain, would you be kind enough as to send me material inclusive the answers and charge the expense.

I should have to complete my doctorate dissertation in June, so the period is limited. If you can answer me soon, I shall be very glad and be thankful to you.

I would also like to have the book that Hyogo University publishes: "A Guide to Hyogo University of Teacher Education, 1985-1986 and 1986-1987."

Hoping to hear from you soon, I should like to extend my most sincere thanks and gratitude.

I remain,

Yours truly,

Asuman Seda SARACALOĞLU  
 Instructor  
 Ege Üniversitesi  
 Edebiyat Fakültesi  
 Eğitim Bölümü

EK A - devam

Prof. Sinjo OKUDA  
Faculty of Education  
Yokohama National University  
Tokiwadai, Hodogaya-ku,  
Yokohama-JAPAN

March 23<sup>rd</sup>, 1988

Dear Prof OKUDA,

I have received your letter and the materials you sent me in February. They are all 9 books and booklets and they will be very useful in my doctorate dissertation.

For this reason, I would like to thank your interest and help.

I would also like to know the historical development, aims, principles, functions and policy of teacher training, and if there are any selective conditions for faculties of education, and also the need of teacher in each branch in Japan. That is, is there any lack of teacher? How and where from can I have the information about them?

I could not understand a few things like these: In Yokohama National University 1986-1987 (p.7), there are some courses but which branches for? I mean, which lessons are necessary and which are optional to be a teacher ( Japanese language, history, geography, physics, chemistry, biology, music, art 'painting', physical education, English, French, German 'foreign languages')? Is it possible to give me a list? As general education, are all of the courses on page 7 given to the students and which courses should they have them? As professional education, which courses should the students have and in which classes? I also wonder particular branches and sub-branches of graduates from faculties of education. That is, do the students specialize any further than general teaching? (For instance, can a biology teacher also teach physics or chemistry or can a history teacher also teach geography?).

EK A - devam

I would like to know the period of the students' internship and practicum. Do the teachers teach in the first year after graduating from the faculty? I should like the answers to questions like these: Can the graduates of other faculties (except faculties of education) work as teachers? That is, Is there a professional education system in other faculties, and which courses are given and what are the condition of acceptance?

Will you help me giving a few addresses of faculties of education which affiliated upper secondary (senior high) schools?

I am very sorry for asking these questions but I really have difficulties getting information. I would like to thank you again for your dear help from now.

Very truly yours,

Asuman Seda SARACALOĞLU  
Instructor  
Ege Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bölümü  
İzmir- TURKEY

EK A - devam

Mr. Tooru HAYASHI  
3-53-6-108 Takinogawa  
Kita-ku, Tokyo  
Japan

March 24<sup>th</sup>, 1988

Dear Mr. HAYASHI,

Your address was given to me by Professor Tuncer BAYKARA and Prof. BAYKARA advised me to write for getting some information and materials.

I am preparing my doctorate dissertation on "Teacher Training System for Upper Secondary Schools in Turkey and in Japan". In comparative studies the two countries are compared not only the educational system, but historical development, social and cultural conditions as well. For that reason, I should know the Japanese history, geography, language and culture. Especially, I would like to know similarities and differences between Turkish and Japanese languages.

I also would like to know teacher training policy, teacher training aims, principles and functions and also the Japanese educational system.

Is it possible to help me in this subject, please? In fact, I have written some of the institutes in Japan but I could not (with few exceptions) receive any reply. I should complete my doctorate dissertation in June, consequently, the period is limited. If it is possible to send me some knowledge and documents soon, I shall really be very glad and I shall be grateful to you. And would you be kind enough as to send me material inclusive the answers and charge the expence.

Hoping to hear from you soon, I should like to extend my most sincere thanks and gratitude.

I remain,

Sincerely yours,

Asuman Seda SARACALOĞLU  
Ege Üniversitesi Edebiyat  
Fakültesi Eğitim Bölümü  
İzmir- JAPAN

## EK B - devam

## ..... Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## 1. Fakültenizde bulunan öğretim elemanı sayısı:

Profesör	Doçent	Yrd. Doçent	Doktor	Araş. Gör.
.....	.....	.....	.....	.....
Öğretim Gör.	Uzman	Diğer		
.....	.....	.....		

## 2. Fakültenizdeki öğrencilerin sınıflara göre dağılımı nasıldır?

Bölümü	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Biyoloji	.....	.....	.....	.....
Fizik	.....	.....	.....	.....
Kimya	.....	.....	.....	.....
Matematik	.....	.....	.....	.....
Coğrafya	.....	.....	.....	.....
Tarih	.....	.....	.....	.....
Türk Dili ve Edebiyatı	.....	.....	.....	.....
Almanca	.....	.....	.....	.....
Fransızca	.....	.....	.....	.....
İngilizce	.....	.....	.....	.....
Beden Eğitimi-Spor	.....	.....	.....	.....
Müzik	.....	.....	.....	.....
Resim-İş	.....	.....	.....	.....
Özel Eğitim	.....	.....	.....	.....
Eğitim Programı Öğretim	.....	.....	.....	.....
EPH	.....	.....	.....	.....
EYP	.....	.....	.....	.....
Felsefe Grubu	.....	.....	.....	.....
Rehberlik ve Psikoloji Danış.	.....	.....	.....	.....



## EK B - devam

( ) .....

( ) .....

( ) .....

( ) .....

3.b. "Öğretmenlik Sertifikası" Programlarına Üniversiteniz dışından öğrenci kabul edilmekte midir?

( ) Evet ( ) Hayır

3.c. "Öğretmenlik Sertifikası" programına öğrenci kabul ederken herhangi bir ölçütünüz var mıdır?

( ) Evet ( ) Hayır

3.c.1. Cevabınız "EVET" ise, Programa hangi ölçütler gözönünde bulundurularak öğrenci kabul edilmektedir?

( ) Tutum envanteri

( ) Bir sıralama sınavı

( ) Not durumu

( ) Görüşme 'mülakat'

( ) .....

( ) .....

( ) .....

( ) .....

3.d. "Öğretmenlik Sertifikası" Programına kabul edilen öğrenci sayısı sınırlı mıdır?

( ) Evet ( ) Hayır

3.d.1. Cevabınız "EVET" ise, Programa kabul edilen öğrenci sayısı (Her yıl) kaçtır?

( ) 30-40 kişi

( ) 41-60 kişi

( ) 61-80 kişi

## EK B - devam

- 81-100 kişi
- 101-125 kişi
- 126-150 kişi
- 151-200 kişi
- 201-250 kişi
- 251-300 kişi
- 301-400 kişi
- 401-500 kişi
- 501 ve daha fazla kişi

## EK B - devam

ASUMAN SEDA SARACALOĞLU'NUN  
22.5.1989 TARİHLİ DİLEKÇESİNDEKİ  
SORULARLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR

## 1. İlk Yeterlik Sınavı :

Öğretmenlik İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı, ilk defa, 1985 yılında yapılmıştır

## 2. Sınav Yılları :

Öğretmenlik için Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavları; 1985 yılında Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi; 1986 ve 1987 yıllarında MEB-Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı; 1988 yılında MEB-5.Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü tarafından yapılmıştır.

## 3. Sınav Başarı Durumu :

Söz konusu sınava giren ve kazanan aday öğretmen sayılarının yıllara ve branşlara göre durumu (EK-1a ve b)de görülmektedir.

## 4. 1987 Yılı Sınavı :

1987-1988 öğretim yılının öğretmen ihtiyacını karşılamak için, 1987 yılında sınav açılmış ve 62 branştan 14.750 öğretmen atanmıştır.

İhtiyaca göre sağlanan 14.750 kadro (kontenjan) kullanılmıştır.

## 5. Sınavların Değerlendirilmesinde Esaslar :

Öğretmenlik için mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavlarının işlem ve değerlendirilmesi, Bakanlar Kurulu Kararnamesi ile yürürlüğe konulmuş bulunan, "İlk Defa Devlet Kamu Hizmetleri ve Görevlerine Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavları Genel Yönetmeliği" ne göre hazırlanan MEB- Özel Yönetmeliği hükümleri ile, bu yönetmelik gereğince kurulan Merkez Sınav Kurulunun yönetiminde yapılmaktadır.

Yapılan değerlendirme sonucunda yeterli (%70 ve üstü) puanı alamayan adayların atanması yapılamamaktadır.

## 6. Öğretmen İhtiyacı :

1988-1989 öğretim yılı öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için, 1988 yılında, 63 branştan 21.639 kadroya öğretmen atanmıştır.

Öğretmen ihtiyacıyla ilgili bilgiler ekli klavuzlarda ayrıntılarıyla yer almaktadır. (EK-2,3)

## EK B - devam

## 7. Göreve Başlamayanlar :

Sınavı Kazanan ve ataması yapılan aday öğretmenlerden görev yerine gitmeyenlerin atamaları iptâl edilmektedir.

Sınav yönetmeliğinin 4. maddesinde ; "Sınav sonuçları müteakip sınav tarihine kadar ve yalnızca ilgili kurum için geçerlidir." hükmü mevcut olduğundan, sınav sonuçları sadece o dönem için geçerli olmaktadır

## 8. Öğretmenlik Sınavı Soruları :

Öğretmenlik İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı soruları, Bakanlığımızla Yükseköğretim Kurumlarının işbirliği ile ve bir protokola göre hazırlanmaktadır. Sözü edilen protokol, soruların basına verilmesine imkân vermemektedir.

## 9. Hizmet Bölgeleri :

Milli Eğitim Bakanlığı memurlarının Yer Değiştirme Suretiyle Atanmalarına İlişkin yönetmelik ve buna göre hazırlanan yönerge hükümlerine göre, Türkiye 5 hizmet bölgesine ayrılmıştır. İllerin bu hizmet bölgelerine dağılımı (EK-4)'te gösterilmiştir.

Hizmet bölgelerinin öğretmen ihtiyacı, belli dönemlerde ve birlikte tesbit edilmektedir. Bu konudaki çalışmalar devam ediyor.

Öğretmen ihtiyacı bulunmadığı için isteğe bağlı yer değiştirme suretiyle atamaya kapalı il ve ilçeler ATAMA DİREKTİFİ'nde; ilk atamalarda öğretmen ihtiyacı bulunmadığı için atama yapılmayacak olan iller de SINAV KLAVUZLARI'nda ayrı ayrı gösterilmiştir.

## 10. Lise Müfredat Programı :

Uygulanmakta olan Lise Müfredat Programı'ndan bir adet gönderilmiştir. (EK-5)

EK B - devam

(EK -1-a)

ÖĞRETMENLİK İÇİN MECBURİ YETERLİK VE YARIŞMA SINAVLARININ  
TARİHLERİ; KONTENJAN, SINAVA BAŞVURAN, SINAVI KAZANAN ve  
ATANANLARIN SAYILARI

Sınav Tarihleri	Kontenjan	Sınava		Sınavı Kazanan		Atanan
		Başvuran	Katılan	Asıl	Yedek	
26.10.1985	17.500	19.736	18.168	12.484	3.710	13.881
7.8.1986	13.500	23.361	22.720	10.914	1.601	11.800
1.11.1986	1.697	1.849	1.793	871	156	1.027
17.7.1987	14.750	31.331	30.302	12.944	3.316	14.750
20.8.1988	12.000	33.153	32.447	9.404	4.132	10.673
25.12.1988	9.639	19.020	18.572	8.146	5.283	7.843 (x)

(x) Devam etmektedir.

## EK C

## EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE MATEMATİK EĞİTİMİ PROGRAMI\*

Dersler**	Kredi	Dersler**	Kredi
Cebir I	4	Lineer Topolojik Uzama	2
Cebir II	2	Değişik Hesaplar	2
Grup Teorisi	2	Kompleks Fonksiyonlar	
Sayılar Teorisi	2	Teorisi	4
Önermeler Teorisi	2	Ölçme Teorisi ve Olasılık	4
İkinci Derece Denklemler	2	İstatistik I	4
Geometri I	4	İstatistik II	2
Geometri II	2	Bilgi ve Karar Teorisi	
Diferansiyel Topoloji	2	(Information & Decision Theory)	2
Cebirsel Topoloji	2	Matematiksel Programlama	2
Diferansiyel Geometri I	2	Bilgisayar ve Programlama	2
Diferansiyel Geometri II	2	Ölçme Teorisi	2
Analiz I	2	Cebir Problemleri (Readings)	2
Analiz II	2	Cebir Semineri	2
Basit Diferansiyel Denklemler		Topoloji Semineri	2
Partial	2	Analiz Semineri	2
Basit ve Kesirli (kısmi)		İstatistik Semineri	2
Diferansiyel Denklemler	2		

Monbusho, 1986 c: 4-5

\* Meslek dersleri gösterilmiştir.

\*\* Aşağıdaki dersler, seçmeli dersleri de kapsamaktadır.

## EK C - devam

## EĞİTİM FAKÜLTELERİ RESİM EĞİTİM PROGRAMI\*

Dersler**	Kredi	Dersler**	Kredi
Resim I	2	Dizayn Kuramı	2
Resim II	2	El Sanatları Materyalleri	
Yağlı Boya Resim I	2	İlke ve İncelemeleri	2
Yağlı Boya Resim II	2	Kaplama Eğitimi ve Kuramı	2
Sulu Boya	2	El Sanatları (Ağaç İşleri)	2
Japon Resmi	2	El Sanatları (Metal İşleri)	2
Baskı Resim	2	El Sanatları (Seramik)	2
Resim Kuramı	2	El Sanatları (Boyalı Ürünler)	2
Uygulamalı Heykel I	2	El Sanatları Kuramı	2
Uygulamalı Heykel II	2	Japon Sanat Tarihi	2
Modelcilik ve Oymacılık I	2	Batı Sanat Tarihi	2
Modelcilik ve Oymacılık II	2	Japon Eski Sanatında İnce-	
Heykel	2	lemeler	2
Heykel Kuramı	2	Peyzaj Boyama Eğitimi	1
Form ve Yapı I	2	Estetik	2
Form ve Yapı II	2	Planlama ve Uygulama	2
Yaratıcı Dizayn (2 boyutlu)	2		
Yaratıcı Dizayn (3 boyutlu)	2		

Hiroshima University, 1986: 95-96.

\* Meslek dersleri verilmemiştir.

\*\* Aşağıdaki dersler, seçmeli dersleri de göstermektedir.

## MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Dersin Adı	Sn. 1		Sn. 2		Sn. 3		Sn. 4	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Soyut Matematiğe Giriş	3	3	-	-	-	-	-	-
Analize Giriş	4	4	-	-	-	-	-	-
Lineer Cebir	6	6	-	-	-	-	-	-
Fizik	-	-	4	4	4	4	-	-
Analiz	-	-	4	4	-	-	-	-
Analitik Geometri	-	-	4	4	-	-	-	-
Soyut Cebir	-	-	3	3	-	-	-	-
Genel Kimya	-	-	4	4	-	-	-	-
Diferansiyel Denklemler	-	-	-	-	4	4	-	-
Diferansiyel Geometri	-	-	-	-	4	4	-	-
İstatistik	-	-	-	-	4	-	-	-
İhtimaller Hesabı	-	-	-	-	-	4	-	-
Seçmeli Dersler *	-	-	-	-	4	4	-	-
Kompleks Analiz	-	-	-	-	-	-	4	4
Bilgisayar Programlara	-	-	-	-	-	-	4	4
Topolojiye Giriş	-	-	-	-	-	-	3	3
Seçmeli Dersler *	-	-	-	-	-	-	4	4
Eğitim Desleri	3	3	3	3	3	3	3	3
Matematik Öğretmenleri Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	3	3
Matematik Öğretmenleri Uygulamaları	-	-	-	-	-	-	-	1 ay
Yabancı Dil	6	6	4	4	4	4	2	2
Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi	1	1	1	1	1	1	1	1
Türk Dili	1	1	1	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi / Güzel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>TOPLAM (Kredi = 217)</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>23</b>

Dokuz Eylül Üniversitesi 1985-1986, 1985: 62-63.

\* Seçmeli Dersler:

1. Tensör Geometri I
2. Tensör Geometri II
3. Dönüşümler ve Geometri I
4. Dönüşümler ve Geometri II
5. Hareket Geometrisi I
6. Hareket Geometrisi II

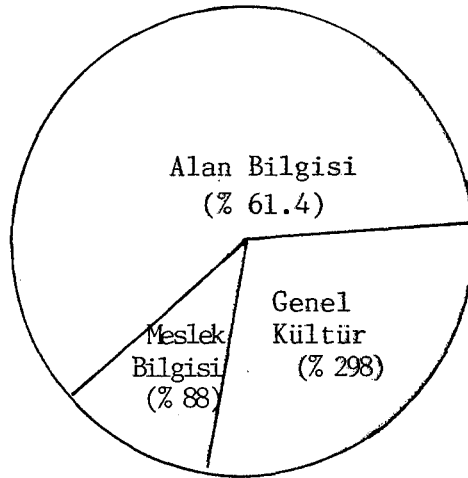
**EK C - devam**  
**RESİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

Dersin Adı	Sn. 1		Sn. 2		Sn. 3		Sn. 4	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Temel Plastik Sanatlar Eğitimi	12	12	-	-	-	-	-	-
Fotografi	2	2	-	-	-	-	-	-
Perspektif	2	2	-	-	-	-	-	-
Estetik Sanata Giriş	2	2	-	-	-	-	-	-
Sanat ve İş Teknolojisi	3	3	-	-	-	-	-	-
Sanat Tarihi	-	-	2	2	2	2	2	2
Ana Sanat Dalı (2-9)	-	-	12	12	18	18	20	20
Yardımcı Sanat Dalı (1-3)	-	-	6	6	-	-	-	-
Desen	-	-	4	4	-	-	-	-
Yazı	-	-	2	2	-	-	-	-
Sanat Eğitimi Yöntemleri	-	-	-	-	2	2	-	-
Türk Plastik Sanatları Tarihi	-	-	-	-	-	-	-	2
Eğitim Dersleri	3	3	3	3	3	3	3	3
Resim-İş Öğretim Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	3	-
Resim-İş Öğretim Uygulamaları	-	-	-	-	-	-	-	1 ay
Yabancı Dil	6	6	4	4	4	4	2	2
Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi	1	1	1	1	1	1	1	1
Türk Dili	1	1	1	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi / Güzel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>TOPLAM (Kredi = 267)</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>32</b>

EK C - devam  
MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI\*

İçerik Kategorileri	Ders Çeşidi	Kredi/Saat	Ağırlık %
Alan Bilgisi	15	132	61.4
Meslek Bilgisi	7	19	8.8
Genel Kültür	4	64	29.8
TOPLAM	26	215	100.0

\* Eğitim fakülteleri programı esas alınıp düzenlenmiştir.



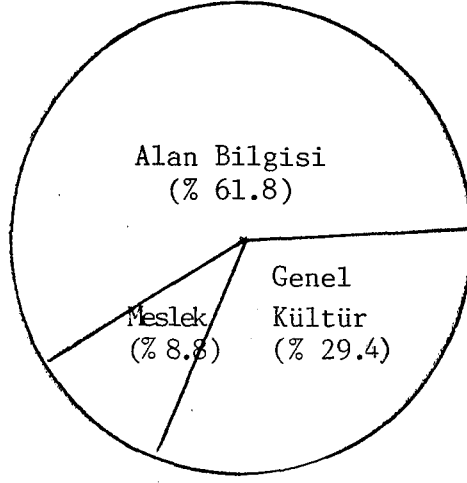
Şekil 1. Matematik Öğretmenliği Programı İçerik Düzeni

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ DERS ÇEŞİTLERİ VE AĞIRLIKLARI\*

İçerik Kategorileri	Ders Çeşidi	Kredi/Saat	Ağırlık (%)
Alan Bilgisi	16	134	61.8
Meslek Bilgisi	7	19	8.8
Genel Kültür	4	64	29.4
TOPLAM	27	217	100.0

\* Eğitim fakülteleri programı esas alınıp düzenlenmiştir.

EK C - devam



Şekil 2. Resim-iş Öğretmenliği Programı İçerik Düzeni

## KAYNAKÇA

### KİTAPLAR

- Adam. Ana Yazım Kılavuzu. 2. basım. İstanbul: Adam Yayınları, Mart 1988.
- Adams, Don. *Education and Modernization in Asia*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1970.
- Adams, Elizabeth. *In-Service Education and Teacher's Centres*. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1975.
- AIEJ. *ABC's of Study in Japan 1987-88*. Tokyo: Association of International Education, Japan Publications, 1987 a.
- . *Japanese Colleges and Universities 1985*. Tokyo: Maruzen Co., Ltd., 1985.
- . *Student Guide to Japan*. Tokyo: Association of International Education, Japan Publications, 1987 b.
- Akarsu, Fusun. *Yabancı Ülkelerde Yükseköğretime Öğrenci Alımı Uygulamaları*. Basılmamış Kitap Metni. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1986.
- Akay, İhsan. *Atatürkçülüğün İlkeleri*. Beşinci Basılış. İstanbul: Varlık Yayınları, 1979.
- Akyüz, Yahya. *Öğretmen Örgütlenmesi: Türkiye, Fransa, İsviçre'de Uluslararası Düzeyde Kuruluşlar, Etkinlikler, Sorunlar*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 86, 1980.
- . *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988'e)*. Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 160, 1989.
- . *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri 1848-1940*. Ankara: Doğan Basımevi, 1978.
- Alptekin, Mehmet. *Öğretmen Yetiştirme Reformu*. Ankara: Ay-yıldız Matbaası, 1974.
- Ana Britannica. *1986 Karşılaştırmalı Ulusal İstatistikler*. İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş., ve Encyclopaedia Britannica, Inc., 1986.

- Anderson, Ronald S. *Japan Three Epochs of Modern Education*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, (Bulletin 1959, No: 11). 1959.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *Öğretmen Yetiştirme Sorunları*. (Çoğaltma). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi E.P.Ö. Bölümü, 1977.
- Aslan, Ensar. *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayını No: 3, 1989.
- Aso, Makoto and Ikou Amano. *Education and Japan's Modernization*. Tokyo: Ministry of Foreign Affairs, 1972.
- Atatürk, Gazi Mustafa Kemal. *Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar*. (Ed. Kemal Aytaç). Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları. No: 4. 1984.
- Atuf, Nafi. *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*. Ankara: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, 1930.
- Avcıoğlu, Doğan. *Türkiye'nin Düzeni (Dün Bugün Yarın)*. Cilt I. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1969.
- Aytaç, Kemal. *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Ankara: A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayını: 265, Eğitim Tarihi Serisi: 2, 1976.
- Aytuna, Hasip A. *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri*. Üçüncü basılış. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları Öğretmen Kitapları: 66, 1974.
- Baloğlu, Zekai (Çev.) *Eğitim Planlaması Asya ve Afrika Eğitim Planları*. Ankara: MEB VII. Milli Eğitim Şûrası Dokümanları, 1961.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitime Giriş*. Dördüncü baskı (yeniden yazılmış) Ankara: Gül Yayınevi, 1983.
- Başgöz, İlhan ve Howard E. Wilson. *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları, 1968.
- Batur, Nur. *Japonya 84*. İstanbul: Emek Matbaacılık, 1984.
- Beeby, Clarence Edward. *The Quality of Education in Developing Countries*. 2nd printing. Cambridge: Harvard University Press, 1968.
- Bereday, George Z.F. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964.

- Bernard, Harold W. *Psychology of Learning and Teaching*. 3rd edition. New York: McGraw-Hill Book Company, 1972
- Bilim, Cahit Yalçın. *Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1984.
- Bitō, Masahide and Akio Watanabe. *A Chronological Outline of Japanese History*. Tokyo: International Society for Educational Information. Inc., 1987.
- Black, Cyril Edwin (ed). *The Modernization of Japan and Russia*. London: The Free Press (A Division of MacMillan Publishing Co, Inc.), 1975.
- Bossing, Nelson I. *Orta Dereceli Okullarda Öğretim II*. Çeviren: Necmi Sarı. İstanbul Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Kitapları. No: 44, 1955.
- Bowles, Frank. *Yüksel Öğrenime Giriş: Üniversiteye Öğrenci Kayıt ve Kabulleri Hakkında Miletler Arası İnceleme*. Çeviren: Necmi Z. Sarı. Cilt I. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1967.
- Burn, Barbara B; Philip G. Altbach; Clark Kerr and James A. Perkins. *Higher Education In Nine Countries*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971.
- Celkan, Hikmet Yıldırım. *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını No: 664, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayını: 4. Ders Kitapları Serisi. No: 4, 1989.
- Chandler, B.J; D. Powell and W.R. Hazard. *Education and the New Teacher*. New York: Dodd and Mead, 1971.
- Chiba University. *Chiba University Catalogue 1986-1987*. Chiba: Hashidate Co. Ltd., 1987.
- Cicioğlu, Hasan. *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişim)*. İkinci baskı. Ankara: A.Ü.E.B.F. Yayını No: 140, 1985.
- Cobb, D. J. *Doğu ve Batı Kültür Varlıklarının Değerlendirilmesinde Öğretmenin Rolü*. Çeviren: Fatma Varış. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayınları Eğitim Kitapları: 2, 1963.
- Coombs, Philip Hall. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. London: Oxford University Press, 1968.
- Cramer, John Francis and George Stephenson Browne. *Contemporary Education*. New York: Harcourt, Brace and World, 1956.

- . Çağdaş Eğitim (Milli Eğitim Sistemleri Üzerinde Mukayeseli Bir İnceleme). Çeviren: A. Ferhan Oğuzkan. 3. basılış. İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları: 140, 1982.
- Cumhuriyet Ansiklopedisi. Birinci Cilt. A. An. İstanbul: Arkın Kitabevi, 1971 a.
- Cumhuriyet Ansiklopedisi. 8. Cilt MA. OZ. İstanbul: Arkın Kitabevi, 1971 b.
- Çilenti, Kamuran. Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Gül Yayınevi, 1984.
- Çömlekçi, Necla. Türkiye'nin İktisadi Kalkınmasında Eğitimin Rolü. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 85/45, 1971.
- Demirel, Özcan. "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri" Basılmamış Kitap Metni. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1988.
- DEÜ. T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi 1986-1987. İzmir: DEÜ Yayını, 1986.
- Dewey, John. Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Maarif Vekâleti Yayını, 1952.
- DİE. Milli Eğitim İstatistikleri 1986-1987. Örgün Eğitim. Ankara: Devlet İstatistikleri Enstitüsü Yayını. No: 1291, 1988.
- Doğramacı, İhsan. 1981 Yükseköğretimin Reformu ve İki Yıllık Uygulama Sonuçları. Ankara: YÖK Yayınları, 1984.
- DPT. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989. Ankara: Devlet Planlama Teşkilâtı Yayını No: 1974, 1984.
- . Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983. Ankara: DPT Yayını No: 1664, Nisan 1979.
- . Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1972. Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, Kasım 1963.
- . Kalkınma Planı İkinci Beş Yıl 1968-1972. Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, Kasım 1967.
- . Türkiye Eğitim ve Öğretim Sektörü İncelemesi. Ankara: Sosyal Planlama Başkanlığı, Ocak 1987.
- . Yeni Strateji ve Kalkınma Planı. Üçüncü Beş Yıl 1973-1977. Ankara: DPT Yayını No: 1272, 1973.

- Eğit-Der. Eğitimciler Derneği (Eğit-Der) Tüzüğü. Ankara: Kısmet Matbaası, 1988.
- Ergin, Osman Nuri. İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve Sanat Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi. Cilt 1-2. İstanbul: Eski Kültür Yayınları, 1977. (1939-1943).
- . İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve Sanat Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi. 5. Cilt. İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939-42.
- . Türk Maarif Tarihi. Cilt 3-4. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.
- Ertürk, Selâhattin. Eğitimde Program Geliştirme. 3. Baskı. Ankara: Yelkentepe Yayınları: 4, 1979.
- . Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler. Ankara: Yelkentepe Yayınları: 9, 1986.
- Eurich, Nell P. System of Higher Education in Twelve Countries: A Comparative View. New York: Prager Publishers (CBS Educational and Professional Publishing. A Division of CBS, Inc), 1981.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. Eğitim Bilimine Giriş. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Repa Basın Yayın ve Tic. Ltd. Şti., 1987.
- Filho, M.B. Lourenço, L.A. Creedy, E.A.Pires, Isidro Castillo. Köy Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Çeviren: Nejat Yüzbaşıoğulları. Ankara: Maarif Vekaleti Yayını. Öğretmen Kitapları: 68, 1958.
- Frey, Frederick W., George W. Angell Jr. ve Abdurrahman Ş. Sanay. Öğrencilerin Meslek Gruplarına Bağladıkları Değerler. Ankara: MEB. Talim ve Terbiye Dairesi Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi, 1962.
- Gazi Üniversitesi. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988.
- Gedikoğlu, Şevket. Eğitim Devrimini Gerçekleştirmek İçin Öğretmen Yetiştirme ve Yerleştirme. Ankara: Türkiye Öğretmenler Sendikası Devrimci Eğitim Şûrası Doküman No: 12/a, 1968.
- . Kemalist Eğitim İlkeleri, Uygulamalar. İstanbul: Çağdaş Yayınları, Ocak 1978.
- Geminard, Lucien. Avrupa'da Mesleki ve Teknik Öğretimde Öğretmenlerin

- Formasyonu. Çeviren: Ercan Kubilay. Ankara: MEB Meslekî ve Teknik Öğretim Kitapları Etüd ve Programlama Dairesi Yayını No: 94, 1973.
- Giritli, İsmet. **Japonya'nın Modernleşmesi ve Türkiye'de Kemalist Modernleşme.** 1981 (yyy).
- Güvenç, Bozkurt. **Japon Kültürü.** 2. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Genel Yayın No: 213. Sosyal ve Felsefi Eserler Seri Dizisi 21, 1983.
- Güvenç, Bozkurt, Pulat Otkan, Temel Belek, Füsün Akarsu, Selçuk Tözere ve M. Ali Özden. "Japon Eğitimi (Özel İhtisas Komisyonu) Raporu." Ankara: MEGSB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Nisan 1985.
- Hacettepe Üniversitesi. **Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu.** 17-19 Kasım 1986. Özel Sayı. Ankara: H.Ü. Yayını, 1987: 2.
- Hans, Nicholas. **Comparative Education.** 3rd ed. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1958.
- Harbison, Frederick and Charles A. Myers. **Education, Manpower and Economic Growth.** New York: McGraw-Hill Book Company, 1964, (Strategies of Human Resource Development).
- Havinghurst, Robert J. (ed). **Comparative Perspectives on Education.** Boston: Little, Brown and Company, 1968.
- Hiroshima University. **Hiroshima University Bulletin 1986.** Tokyo: Hiroshima Un. Publications (the Acting Commiltee for Overseas Information), March 1986.
- Holmes, Brian. **Comparative Education: Some Considerations of Method.** London: Allen and Unwin Publication, 1981.
- Hough, I, R. (Ed.) **Educational Policy. An International Survey.** New York: St. Martin's Press, Inc, 1984. (London: Croom Helm Ltd.)
- İnan, M.Rauf. **Atatürk'ün Evrenselliği, Önder Kişiliği, Eğitimci Kişiliği ve Amaçları.** Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayını, 1983.
- ISEI. **The Japan of Today.** Tokyo: The International Society for Educational Information, Inc., 1989.
- . **The Modernization of Japanese Education. Vol I. Thought and System.** Tokyo: International Society for Educational Information, Inc, 1986 a.

- , *Understanding Japan: A Teachers and Textbook Writers Handbook on Japan*. Tokyo: International Society for Educational Information, Inc, Publications, 1981.
- , *Understanging Japan: Japanese Education*. Tokyo: International Society for Educational Information, Inc, 1986 b.
- Japan Pictorial (Quarterly Magazine) *Education*. 9, 3: 1-6, 1986.
- Japan Statistical Association. *Statistical Hand book of Japan 1989*. Tokyo: Statistics Bureau Management and Coordination Agency, 1989.
- Japon Büyükelçiliği. *Japonya'nın Çağdaşlaşma Dönemi*. 2. Baskı Ankara: Japon Büyükelçiliği yayını, 1981.
- Japon Dışişleri Bakanlığı (MFA). *Bugünkü Japonya*. Tokyo: Japonya Dış İşleri Bakanlığı Yayını, 1971.
- JAUE (Association of Universities of Education). *Teacher Training in Japan*. Tokyo: Daiichi Hoki Publishing Co. Ltd., 1986.
- JTU. *Educational Reform in Present Japan (Summaried Edition)*. Tokyo: Japanese Teachers Union Publications, October 1983.
- , *How to Reform Japan's Education*. Tokyo: Japan Teachers Union Publications, 1975.
- Kaigo, Tokiami. *Japanese Education. Its Past and Present*. Tokyo: Kokusai Bunka Shinkokai (The Society for International Cultural Relations), 1965.
- Kandel, Isaac J. *Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1933.
- Kantarcıoğlu, Selçuk. *Anaokulunda Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1973.
- Kaptan, Saim. *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi, 1977.
- Karamuk, Ziya (Hazırlayan). *Cumhuriyetin Ellinci Yılında Milli Eğitimi-miz*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1973.
- Karasar, Niyazi. *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 4. baskı. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti., 1984.
- , *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Bahçelievler PK 33, 1982.

- Kavcar, Cahit. II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim 1908-1923. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 41, 1974.
- Kaya, Yahya Kemal. Eğitimde Model Arayışı ve X. Milli Eğitim Şûrası Kararlarının Değerlendirilmesi. Ankara: DPT. 1879, SPB: 370. (Sosyal Planlama Başkanlığı Planlama Dairesi), Şubat 1983.
- . İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma. 4. Basım. Ankara: H.Ü. Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi, 1984.
- Kazamias, Andreas M. and Byron G. Massialas. Tradition and Change in Education. A Comparative Study. Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall, Inc, 1965.
- King, Edmund J. Other School and Ours. Comparative Studies for Today. Second Printing. New York: Rinehart and Company, Inc, 1959, 4th edition. London: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Kobayashi, Tetsuya. Society, Schools and Progress in Japan. Oxford: Pergamon Press, 1976.
- Koçer, Hasan Ali. Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923). 2. basılış. İstanbul Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 12; Eğitim Serisi: 3, 1974.
- . Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemleri (1848-1967) Ankara: Türk Eğitim Tarihi Üzerine Araştırmalar Serisi: 1, Yargıçoğlu Matbaası, 1967.
- Kohen, Sami. Bugünkü Japonya. İstanbul: 1982. (Mayıs 1981'de Milliyet Gazetesinde yayınlanmıştır.) (Y.Y.Y.)
- Korkut, Hüseyin. Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 134, Şubat 1984.
- Küçükahmet, Leylâ. Öğretmen Yetiştiren Kurum ve Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55, 1976.
- Lauwerys, Joseph A; Fatma Varış ve Kenneth Neff. Mukayeseli Eğitim. İkinci baskı. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 84, 1979.
- Lord Robbins. Çeşitli Ülkelerde Yüksek Öğretim. Çeviren: A.Ferhan Oğuzkan-Turhan Oğuzkan. İstanbul: MEB Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 8, Tercüme Serisi: 3, 1969.

- Maaske, Roben J. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor. Ankara: Maarif Basımevi, 1956.
- Mallet, Robert ve Albert Morf. Muhtelif Memleketlerde İlkokul Öğretmeni Yetiştirme. Çeviren: Ömer Sıtkı Erdi. İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları: 36, 1954.
- Mallinson, Vernon. An Introduction to the Study of Comparative Education. 2nd edition. London: Macmillon, 1960 (Fourth edition. Heinemann, 1975).
- MEB, 67 İlde Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları 1972-1973. Ankara: Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayını No: 130, 1973 a.
- . İtalya, Yunanistan ve Türkiye'de Araştırma ve Formasyon. Çeviren: Süreyya Günay. İstanbul: Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı Eğitim Araçları ve Teknik İşbirliği Genel Müdürlüğü Yayını No: 4, 1962.
- . Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un T.B.M.M. 1990 Yılı Bütçe Konuşması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1989 a.
- . Milli Eğitim Bakanlığı Brifingi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Nisan 1990.
- . Milli Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunlar). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı, 1982 a.
- . Onbirinci Milli Eğitim Şûrası: Öneriler, Konuşmalar, Kararlar. Ankara: MEB Yayını. 1982 b.
- . Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı, 1982 c.
- . Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı. Raporlar, Görüşmeler, Öneriler. 8-9 Haziran 1989. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını , 1989 b.
- . Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1961.
- . Yabancı Memleketlerde Mesleki ve Teknik Öğretim. İstanbul: Mesleki ve Teknik Öğretim Dairesi Yayınları Dokümantasyon Sayı: 1, 1964.
- MEGSB. Atatürkçülük. Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri. (Birinci Kitap). Ankara: MEGSB Yayını: 324, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 13, 1984.
- . 1987 Atama Direktifi. Ankara: MEGSB Personel Genel Müdürlüğü

- Yayını: 644, Mevzuat Dizisi: 151, 1987 b.
- . **1988 Yılında Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri**. Ankara: MEGSB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Yayını, 1989.
- . **Development of Education 1986-1988. National Report of Turkey**. Ankara: Ministry of National Education, Youth and Sports Publications, 1988 b.
- . **Hizmetiçi Eğitim. Kuruluş Gelişme Faaliyetler 1960-1987**. Ankara: MEGSB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Yayını, 1988 c.
- . **Lise Müfredat Programı**. Ankara: MEGSB Yayını: 796, Mevzuat Dizisi: 173, 1987 a.
- . **Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Görevlere İlk Defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavları Yönetmeliği**. Ankara: MEGSB Personel Genel Müdürlüğü Yayını: 614, Mevzuat Dizisi: 145, 1986 c.
- . **Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri 1987-1988. Hizmete Özel**. Ankara: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 1988 a.
- . **Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu**. Ankara: MEGSB Yayını No: 254, 1986 (Mevzuat Dizisi: 87).
- Mihçioğlu, Cemal. **Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz**. Ankara: A.Ü. Basım-evi, 1969.
- "Milli Eğitim Temel Kanunu (1839 S.K.)" **Resmî Gazete** 14574: 24 Haziran 1973.
- Ministry of Education. **A General Survey of Education in Japan**. Tokyo: The Herold Press, 1937.
- . **Outline of Education in Japan**. Tokyo: Ministry of Education Publications, 1987.
- Ministry of Education, Science and Culture (MESC). **Education in Japan. A Graphic Presentation**. Tokyo: Research and Statistics Division. Minister's Secretariat, 1982.
- . **Educational Standards in Japan**. Ministry of Education, Science and Culture Publications, 1975.
- MFA (Ministry of Foreign Affairs). **About Japan Series 8. Education in Japan**. Tokyo: Foreign Press Center, May 1978.

- . **Facts About Japan**. Tokyo: The International Society for Educational Information, Inc., 1985.
- . **Japan Pictorial Quarterly Magazine**. 9: 3, 1986.
- Moehlman, Arthur M. **Comparative Educational Systems**. 3rd printing. New York: The Centre for Applied Research in Education, Inc, 1966.
- Monbusho. **Development of Education in Japan, 1981-1984**. Report of the International Conference on Education. Tokyo: Ministry of Education, Science and Culture Publications, 1984 a.
- . **Development of Education in Japan, 1984-1986**. Tokyo: Ministry of Education, Science and Culture Publications, December 1986 a.
- . **Education in Japan. A Brief Outline**. Tokyo: Ministry of Education Science and Culture Publications, 1986 d.
- . **Education in Japan. A Graphic Presentation**. Tokyo: Research and Statistics Division Minister's Secretariat Publications, 1978.
- . **Education in Japan. A Graphic Presentation**. Tokyo: Gyosei Publications, 1982.
- . **Higher Education in Japan**. Ministry of Education, Science and Culture, Higher Education Bureau, October 1984 b.
- . **Japanese Colleges and Universities 1985**. Tokyo: Maruzun Co. Ltd., 1986 c.
- . **Japanese Universities and Colleges 1987**. Tokyo: Maruzun Co. Ltd., 1987.
- . **Life and Study in Japan**. (For Japanese Government Monbusho Scholarship Students) Tokyo: AIEJ Publications, 1985 b.
- . **Outline of Education in Japan 1985**. Tokyo: Ministry of Education. Science and Culture Publications, 1985 a.
- . **Outline of Education in Japan 1987**. Tokyo: Ministry of Education, Science and Culture Publications, 1986 b.
- Nagai, Michio. **Higher Education in Japan: Its Take-off and Crash**. Translated by: Jerry Dusenbury. Tokyo: University of Tokyo Press, 1971.
- NIER (National Institute for Educational Research). **Basic Facts and Figures About the Educational System in Japan**. Tokyo: Ministry of Education, Science and Culture Publications, March 1986 a.

- . *New Upper Secondary School Education in Japan*. Tokyo: National Institute for Educational Research of Japan Publications, 1986 b.
- OECD. *Teacher Policies in a New Context*. Paris: OECD Publications, 1979.
- Oğuzkan, A. Ferhan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş ikinci baskı. Ankara: TDK yayınları, 1981 a.
- . *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke Yöntem ve Teknikler)*. Ankara: Gül Yayınevi 1985. (İkinci baskı, 1989).
- . *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Ankara: Tekışık Matbaası, 1976.
- Oğuzkan, Turhan. *Educational Systems. An Introduction to Structures and Functions: With Special Referance to Turkey*. 2nd edition. İstanbul: Boğaziçi University Publications No: 192, 1981 a.
- . (Editör) *Türkiye'de Orta Öğretim ve Sorunları*. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayını No: 1 (Altın Matbaacılık) 1981 b.
- Ögüş, M. İhsan. *Orta Öğretimdeki Öğretmenlerin Meslekle İlgili Şikâyetleri*. Ankara: MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Şubat 1974.
- ÖSYM. *1986-1987 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Dokümantasyon Birimi, 1987.
- . *1988. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı İkinci Basamak Sınavı*. Ankara: ÖSYM Yayını, 1988 b.
- . *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Adayları İçin Üniversiteler Yükseköğretim Programları ve Meslekler Rehberi*. Hazırlayan: Prof.Dr. Yıldız Kuzgun. Ankara: ÖSYM-AGB Yayını No: 0015, Mayıs 1989.
- . *The System of Student Selection and Placement in Higher Education Institutions in Turkey*. Revised Edition. Ankara: ÖSYM Yayını, 1988 a.
- Özalp, Reşit ve Aydoğan Ataünel. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı*. İstanbul Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Yayını, 1977.
- Öznil, İlhan. *Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 1986.
- Özgür, İbrahim N. *Bugünün Anaokulları*. İlaveli 3. Baskı İstanbul: Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayii, 1973.

- Öztuna, Yılmaz. Tarih. Lise III. İkinci basılış. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 1977.
- Özyürek, Leylâ. Öğretmenlere Yönelik Hizmet-içi Eğitim Programlarının Etkinliği. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102, 1981.
- Özyürek, Mehmet. Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkinliği "Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı Açısından". Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 123, 1983.
- Payaslıoğlu, Arif (hazırlayan). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. Ankara: ÖSYM Yayını, 1985.
- Pirler, Orhan. Açıklamalı Devlet Memurları Kanunu. İstanbul: 1976.
- Richardson, Helene Brule and Harold E. Snyder. The Education of Teachers in England, France and USA. Paris: Unesco Publications, 1953.
- Serdarlar, Neriman ve Fahriye Çetinkanat. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. 1918-1964. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri, 1976.
- Singh, Raja Roy. Education in Asia and the Pacific. Bangkok: Unesco Publications, 1986.
- Sönmez, Veysel. Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı. Ankara: Öğretmen Yayınları: 11, Yardımcı Dizisi: 4, 1985.
- Sözalan, Semahat Orta Öğretimde Öğretmenlerin Dilek ve Şikâyetleri. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Dairesi Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi, 1962. (Eğitim Araştırmaları Serisi 20-10).
- Sükan, Zafer; Şima Belik; Sema Ulçay, Tanyeri Erkmen, İnci Keskinel, Şenay Mollaoğlu ve Ayhan Gökart. Okulöncesi Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1978.
- Szyliowicz, Joseph S. Continuity and Change in Turkey's Educational Policies. Denver: University of Denver Publications, 1983.
- , Education and Modernization in the Middle East. Ithaca and London: Cornell University Press, 1973.
- Şemin, Refia; Hikmet Turhan Dağlıoğlu ve Sadık Baykaner (Hazırlayanlar). Unesco Raporu Öğretmen Sorunları. Tecrübi Pedagoji ve Çocuk Psikolojisi Bülteni ayrı Basım 1: 2 (1972).
- Taymaz, Haydar. Hizmet İçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Armağan. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 94, 1981.

- T.C. Resmi Gazete. **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**.  
23 Temmuz 1984, 18467.
- . **Yükseköğretim Kanunu (2547 S.K.)**. 17506; 6 Kasım 1981.
- Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. "Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş"  
5. Bası. Ankara: Bilim Yayınları, 1988
- Thut, I.N., and Don Adams. **Educational Patterns in Contemporary Societies**. Tokyo: McGraw-Hill Kogokusho, Ltd., 1964.
- TMG. **Education in Tokyo**. Tokyo: Metropolitan Government Municipal Library No: 14, March 1979.
- TMOE. **Public Education in Tokyo**. Tokyo: The Tokyo Metropolitan Board of Education Publications, 1987.
- TİTE. **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri**. Cilt 2. İstanbul: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayını, 1952.
- Türkoğlu, Adil. **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri "Karşılaştırmalı Bir Araştırma"**. Ankara: A.Ü.E.B.F.Y. 121, 1983.
- . **Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. Ankara: A.Ü.E.B. Fakültesi Yayını No: 131, 1984.
- Unat, Faik Reşit. **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**. Ankara: MEB Yayını, 1964.
- Unesco. **Orta Öğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi**. Çeviren: Zeki N. Karabuda. Uluslararası XVII. Eğitim Konferansı. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayınları, Eğitim Kitapları: 1, 1954 (1962).
- . **Standard Teaching Materials and Equipment for Elementary and Secondary Schools in Japan**. Tokyo: Japanese National Commission for Unesco, 1971 b.
- . **Statistical Yearbook 1988**. Nancy: Unesco Publications, 1988.
- . **Tek Öğretmenli Okul**. Çeviren: M.Rauf İnan. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayınları, Eğitim Kitapları: 3, 1964.
- . **TV and Radio Broadcasting for Open University Education**. Bangkok: Apeid Unesco Publications, 1981.
- . **World Guide to Higher Education: A Comparative Survey of Systems, Degrees and Qualifications**. 2nd edition. Scotland: Bowker Publishing Company/Unipub The Unesco Press, 1982 a.

- . **World Survey of Education. V. Educational Policy. Legislation and Administration.** Paris: Unesco Publications, 1971 a.
- Varış, Fatma. Eğitim Bilimine Giriş.** Dördüncü baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 159, 1988 (1978).
- . **Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler" 3. Baskı.** Ankara: A.Ü.E.F. Yayını No: 75, 1978.
- Varış, Fatma ve Orhan Çaplı. Milletlerarası Eğitim Çalışmaları.** Ankara: Milli Eğitim bakanlığı Yayını, 1962.
- Vlăsceanu, Lazar. Teacher Training in Educational Technology.** Bucharest: Cadiesssee (Programme of Cooperation in Research and Development of Educational Innovation in South and South-east Europe) Publications, 1986. (Editura Ştiinţificăşi Enciclopedică)
- Warren, Hugh. On Avrupa Ülkesinde Mesleki ve Teknik Öğretim. On Ülkenin Bugünkü Uygulamalarının ve Yarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı İncelemesi.** Çeviren: Yusuf Önertay. İstanbul: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, 1971.
- Yalçın, Ayhan (derleyen). Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları.** İstanbul: Geçit Kitapevi Yayın No: 10, 1982.
- YNU. International School Improvement Project (ISIP) Japan Seminar.** Yokohama: Yokohama National University Publications, 1985.
- . **Yokohama National University 1986–1987.** Yokohama: Yokohama National University Publications, 1987.
- Yücel, Asuman. Eğitimle İlgili Göstergeler İtibariyle Uluslararası Karşılaştırma.** Ankara: DPT Yayını, Temmuz 1988.
- Yücel, Hasan Ali. Türkiye'de Ortaöğretim.** İstanbul: Devlet Matbaası, 1938.

## MAKALELER

- Açıkalin, Aytaç. "Üniversitelerde Öğretmenlerin Hizmet İçinde Yetiştirilmesi". H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı. 2: 250-263, 1987.
- Adem, Mahmut. "Eğitimin Kalkınmadaki Yeri ve Önemi" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13, 1-2: 1-16, 1980.
- Aksu, Meral. "O.D.T.Ü. Öğretmen Yetiştirme Programı ve Mezun Öğretmenlerle İlişkin Bir Çalışma." Eğitim ve Bilim. 11, 64: 17-26, Nisan 1987.
- Akyüz, Yahya. "Maarif Nazırı Haşım Paşa ile İlgili Orjinal Bir Belge ve Bazı Eğitimsel Görüşler, Sorunlar." Belleten. XLV/2, 180: 205-213, Temmuz 1981.
- . "Tarihi Süreç İçinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu." Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 31-38.
- Alıç, Mehmet. "Eğitimin Yönü," Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, 2: 151-155, Ekim 1989 a.
- . "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler." Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2,2: 141-150, Ekim 1989 b.
- . "Öğretmenlerin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Toplumdaki Saygınlığı." Abece Dergisi. 10-15, Kasım 1986.
- Alpay, Şahin. "Eğitimde Japon Mucizesi." Cumhuriyet Gazetesi. Mayıs (1-2-3-4) 1988: 13, 6, 6, 6.
- Altbach, Philip G. "The Review at Thirty." Comparative Education Review. 30, 1: 1-11, February 1986.
- Amano, İkuo. "Educational Reform in Historical Perspective." Japan Echo. XI, 3: 9-16, 1984.
- Anamur, Hasan. "Eğitimde Çağdaşlaşma ve Eğitim Fakülteleri." Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 99-107.
- Aytaç, Kemal. "Japon Eğitim Sistemi." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 18, 1-2: 91-98, 1985.

- Başaran, İbrahim Ethem. "Öğretmenliğin Toplumdaki Konumu." *Çağdaş Eğitim*. 12: 118; 12-19, Ocak 1987.
- Bereday, George Z.F. "Teacher Performance in Three Countries: England, France and Germany." *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964: 93-109.
- Borrowman, Merle L. "Comparative Education in Teacher Education Programs." *Comparative Education Review*. 19, 3: 354-374, October 1975.
- Büyükerşen, Yılmaz. "Çağdaş Eğitimin Sorunları Karşısında Çağdaş Bir Çözüm Olarak Açıköğretim." *Yükseköğretim Bülteni*. 1: 36-46, Mart 1986.
- Büyükkaragöz, S. Savaş. "Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Programlarının Dünü ve Bugünü." *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 341-356.
- Celkan, Hikmet. "Öğretmen Yetiştirmenin Toplumsal Açından Tetkiki." *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 85-98.
- Cicioğlu, Hasan. "Cumhuriyet Döneminde Öğretmenliğin Yasal Temelleri." *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 7, 1-2: 29-33, 1984.
- Collins, Kevin A. "The Development of Teacher Education in Japan 1868-1980" *Teaching and Teacher Education*. 5, 3: 217-228, 1989.
- Crossley, Michael and Graham Vulliamy "Case-Study Research Methods and Comparative Education." *Comparative Education*. 20, 2: 193-207, 1984.
- Cummings, William K. "The Egalitarian Transformation of Postwar Japanese Education." *Comparative Education Review*. 26, 1: 16-35, February 1982.
- Çakıroğlu, Orhan. "Cumhuriyet Döneminden Bu Yana Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmenin Dünü, Bugünü, Yarını." *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Tebliğler. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 449-453.
- Çetiner, Ertuğrul. "Öğretmenlik İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı." *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Tebliğler. Ankara: Gazi

Üniversitesi Yayını, 1988: 293-308.

- Çilenti, Kamuran. "Eğitim Fakülteleri İçin Bir 'Eğitim Teknolojisi Merkezi' Modeli." *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16, 1: 207-216, 1983.
- Çilenti, Kamuran and Akif Ergin. "Turkey" Teacher Training in Educational Teachnology. Bucharest: Codiessee Publications. 1986: 155-167.
- Doğramacı, İhsan. "Yükseköğretimde Gerçekleştirilen Reform ve Dört Yıllık Uygulama Sonuçları." *Yükseköğretim Bülteni*. 1: 9-12, Mart 1986.
- Dore, Ronald P. "Japan" Political Modernization in Japan and Turkey. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1964: 176-204.
- Duman, Tayyip. "Öğretmen Yetiştirmenin Sosyal ve Kültürel Temelleri" *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. Ankara, 1988 b: 109-118.
- . "Özel Dersaneler ve Fonksiyonları." *Milli Eğitim*. 74: 27-33, Ekim-Aralık 1987.
- Eckstein, Max.A. "The Comparative Mind." *Comparative Education Review*. 27, 3: 311-322, October 1983.
- Ergün, Mustafa. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi." *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2: 10-18, 1987.
- Ferguson, Patrick. "Teacher Education in Japan: An Historical and Comparative Perspective" *Journal of Teacher Education*. 20-24, September-October 1985.
- Gallup, G.H. "The Gallup Poll of Teachers Attitudes Toward The Public Schools." *Phi Delta Kappan*. 66 (2): 97-107, 1984.
- Garrida, Jose Luis Garcia. "Methodological Approaches in Comparative Education" *Compare*. 17, 1: 29-37, 1987.
- Güçlüoğlu, Kemal. "Japon Eğitimi Üzerine Notlar." *Eğitim ve Bilim*. 8, 48: 4-12, Mart 1984.
- Gürkan, Tanju. "Okulöncesi Eğitimde Kıyaslamalı Bir İnceleme: Türkiye, Romanya, Yugoslavya, Arnavutluk." *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 1: 105-116, 1982.
- Hacısalıhoğlu, H.Hilmi. "Matematik Öğretmeni Yetiştirilmesi" *Ortaöğretim Kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları*. 13-14 Haziran 1985. Ankara: TED Yayını, 1985: 127-168.

- Hall, John Whitney. "Education and Modern National Development." *Education: Readings the Process of Cultural Transmission*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1970; 130-137.
- Hans, Nicholas. "The Historical Approach to Comparative Education" *Comparative Education*. New York: International Review of Education, 1959: 43-51.
- Hara, Toshiyuki. "Japan" *Perspectives on World Education* (Ed. Carlton E. Beck). Milwaukee: W.M.C. Brown Company Publishers, 1970.
- İnan, Huricihan. "Siyasal Bütünleşme ve Gelenekselcilik: Japonya Örneği" *Toplum ve Bilim* 25/26: 11-12, Bahar-Yaz 1984.
- İnan, M.Rauf. "Cumhuriyetin İlk On Yılında Eğitimimizin Durumu ve Belirgin Özellikleri." *Atatürk ve Eğitim*. 4-6 Kasım 1981. Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No: 5, 1982: 141-200.
- İşıksoluğu, Müberra K. "Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Bazı Sorunlar." *Eğitim ve Bilim*. 11, 63: 21-26, Ocak 1987.
- Joseph, Pamela B. and Nancy Green. "Perspectives on Reasons for Becoming Teachers." *Journal of Teacher Education* 37, 6: 28 - 33, November-December 1986.
- Kandel, I.L. "The Methodology of Comparative Education." *Thoughts on Comparative Education*. New York: International Review of Education: 14-22, 1959.
- Kaptan, Saim. "Kalkınmada Eğitimin Yeri." *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. 5-6 Nisan 1984. Ankara: A.Ü. Basımevi, 1984: 13-21.
- Karagözoğlu, Galip. "Atatürk Devriminin Yerleşmesinde ve Gerçekleşmesinde Eğitimin Rolü ve Yeri." *Atatürk ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını, 1982: 211-238.
- . "Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Yeri ve Sorunları." *Çağdaş Eğitim*. 12, 118: 4-11, Ocak 1987 b.
- . "Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme." *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2: 34-46, 1987 a.
- Katsumi, Yuasa. "Teacher Training and Its Problems in Japan." *International Review of Education*. XIV, 4: 479-488, 1968.
- Kavcar, Cahit. "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli." *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 1: 197-214, 1982.

- "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Yetiştirilmesi." A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 19, 1-2: 33-57, 1986.
- . "Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri." Öğretmen Yetiştirme Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi, 1988: 39-47.
- Kaya, Yahya Kemal. "Günümüzde Milli Eğitimin Durumu" Çağdaş Eğitim. 6, 61: 9-24, Kasım 1981.
- Kazamias, Andreas M. and Karl Schwartz. "Intellectual and İdeological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation." Comparative Education Review. 153-176, June/October 1977.
- Kelly, Gail P. and Philip G. Altbach. "Comparative Education: Challenge and Response" Comparative Education Review. 30, 1: 89-107, February 1986.
- Khòi, Le Thành. "Toward a General Theory of Education" Comparative Education Review. 30, 1: 12-29, February 1986.
- Kida, Hiroshi. "Educational Administration in Japan." Comparative Education. Education in Japan. (Special Number). 22, 1: 7-12, 1986.
- Kluender, Mary M. "Teacher Education Programs in the 1980 S: Some Selected Characteristics." Journal of Teacher Education. XXXV, 4: 33-35, July-August 1984.
- Kobayashi, Tetsuya. "Comparative Perspectives on Teacher Training, Illustrated by Japan and England." The Education and Training of Teachers. The Year Book of Education. 1963. London: Evans Brothers Limited, 1963: 111-118.
- Kojirao, Kishimoto and Takemura Shigeko. "Education in Japan after 1945" Comparative Perspectives on Education. Boston: Little, Brown and Company, 1968; 72-81.
- Korkut, Hüseyin. "Toplumun Mimarları Olan Öğretmenlere Sahip Çıkmak" Eğitim ve Bilim. 10, 59: 25-27, Ocak 1986 ve Milliyet, 1985: 10.
- Koyuncu, İbrahim. "Fen Öğretmeni Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimi." Ortaöğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları. Ankara: TED Yayınları, 1984: 23-41.
- Küçükahmet, Leyla. "Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Milli Eğitim Şûrası Kararları Işığında Değerlendirilmesi." Öğretmen Yetiştiren

- Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 8-11 Haziran 1987. Tebliğler. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 65-74.
- Lauwerys, Joseph A. "The Philosophical Approach to Comparative Education." *Thoughts on Comparative Education*. New York: International Review of Education, 1959: 25-40.
- McDonald, Frederick J. "The Educative Process." *Instructional Planning in the Secondary School*. New York: David McKay Company, Inc., 1973: 19-31.
- McIsaac, Marina Stock. "The Impact of Information Technologies on Teacher Preparation and Distance Learning Systems." *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*. 1987: 2., pp. 130-137.
- MEB. "MEB'na Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge." *Tebliğler Dergisi*. 2086; 11 Mayıs 1981.
- . "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönerge." *Tebliğler Dergisi*. 2152; 21 Kasım 1983.
- Meray, Seha L. "Üniversite Kavramları ve Modelleri." *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 26, 1: 13-17, Mart 1971.
- Ministry of Education. "Historical Development of Educational Goals in Japan." Havinghurst (ed). *Comparative Perspectives on Education*. Boston: Little, Brown and Company, 1968; 68-70.
- Nagai, Michio. "Developments in the Postwar Years." *Japan Quarterly*. XXXII, 1: 14-17, 1985.
- Nakayama, Shigeru. "Independence and Choice: Western Impacts on Japanese Higher Education." *Higher Education. Special Issue. From Dependency to Autonomy. The Development of Asian Universities*. 18, 1: 31-48, 1989.
- Nakayama, Yoshihiro. "Japanese Foreign Policy and Turkish-Japanese Relations." *Turkish-Japanese Relations: Prospects for Development*. İstanbul: Sisav Publications: 12, 1986: 7-11.
- Noah, Harold J. "The Use and Abuse of Comparative Education" *Comparative Education Review*. 28, 4: 550-562, November 1984.
- OECD. "Note on Teacher Training" *Statistical Datas: Canada, Spain,*

- Iceland, Norway, Turkey, United States Studyon Teachers. Paris: OECD Publications, 1969.
- Oğuzkan, A. Ferhan. "Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi." *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, 1983, 595-623.
- . "Ülkemizde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi." *Eğitim ve Bilim*. 7, 38: 37-45, Temmuz 1982.
- Okihara, Yutaka. "The Wide-ranging Nature of Japanese Curriculum and Its Implication for Teacher-training." *Comparative Education. Education in Japan (Special Number)*. 22, 1: 13-18, 1986.
- Öz, Feyzi. "Okulönce Eğitim" *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 91, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1, Atatürk Kitapları: 4, 1983; 235-260.
- Özalp, Reşat ve Aydoğan Ataunal. "Milli Eğitimde Kongreler ve Şûralar." *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul. MEB Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi 1. Atatürk Kitapları 4, 1983; 87-140.
- Özcan, Mustafa. "Japonya'da Eğitim Sanayi Etkileşimi." (Makato Aso ve İkuo Amano) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16, 2: 243-253, 1983.
- Özgüneş, Mehmet. "Eğitim Sistemimiz ve Eğitim Fakültelerimiz." *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2: 19-23, 1987.
- Özsay, Yahya. "Özel Eğitim" *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayın: 91, 1983, 383-407.
- Passin, Herbert. "Education and Career." *Comparative Perspectives on Stratification. Mexico. Great Britain, Japan*. 2nd Printing. Boston Little, Brown and Company, 1972: 159-179.
- . "Japan" *Educational and Political Development*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1965.
- Raivola, Reijo. "What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations." *Comparative Education Review*. 29, 3: 362-374, August 1985.
- Ruscoe, Gordon C. and Thomas W Nelson. "Prolegomena to a Definitional of Comparative Education." *International Review of Education*. X, 4: 385-390, 1964.

- Ryan, Revin (Ed). "Teacher Education in Future." **Teacher Education.** (The Seventy-Forty Yearbook of the National Society for the Society of Education) Chapter II. Chicogo: The University of Chicogo Press, 1975: 300-304.
- Sağlam, Emin. "Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme." **Çağdaş Eğitim.** 10, 105: 7-15, Kasım 1985.
- Schuttenberg, Ernest M. "Preparing the Educated Teacher for the 21 st Century." **Journal of Teacher Education.** XXXIX, 4: 14-17, 1983.
- Sebüktekin, Hikmet. "Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitim." **Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları.** 20-21 Haziran 1973. Ankara: TED Yayını, 1983: 191-210.
- Senemoğlu, Nuray. "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma." **Eğitim ve Bilim.** 11, 64: 50-57, Nisan 1987.
- Shimahara, Nobuo K. "Japanese Education and Its Implications for U.S. Education." **Phi Delta Kappan.** 66, 6: 417-423, February 1985.
- Skovholt, Thomas. "Türk ve Amerikan Üniversitesi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar." Çeviren: Füsün Akarsu. **Eğitim ve Bilim.** 11: 63, Ocak 1987: 67-72.
- Stone, Frank Andrews. "The Preparation of Professional Educators in the United States: Four Turbulent Decades. 1950s and 1980s" **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı.** 2: 87-104, 1987.
- Strom, Robert. "Başarılı Öğrencilerin Problemleri." Çeviren: F. Varış. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 1: 1-4, 1968.
- Sumiya, Mikio. "The Function and Social Structure of Education: Schools and Japanese Society." **Selected Readings on Modern Japanese Society.** California: MrCutchan Pub-Corp., 1971.
- Sykes, G. "Contradictions, Ironies and Promises Unfilled: A Contemporary Account of the Status of Teaching." **Phi Delta Kappan.** 63 (2), 87: 93, 1983.
- Taymaz, Haydar. "Eğitim Personelinin Hizmet İçi Eğitimi." **Onuncu Yıla Armağan.** Ankara: A.Ü.E.F. Yayınları No: 58; 10. Yıl Yayınları No: 2: 85-92, 1975.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü. "Öğretmen Milletvekillerine Açık Mektup." **Çağdaş Eğitim.** 10, 105: 1-6, Kasım 1985.

- . "Öğretmenlik Mesleğinin Durumu ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu." *Çağdaş Eğitim*. 13, 131: 1-4, Mart 1988.
- Tözeren, Selçuk. "Japonya'da Toprak Düzeni ve Kapitülasyonlar." *Toplum ve Bilim*. 25/26: 39-56, Bahar-Yaz 1984.
- Turgut, M.Fuat. "Eğitimde Lisansüstü Eğitim." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı. 2: 1-9, 1987.
- Uçan, Ali. "Türkiye'de Dal Öğretmenliği Eğitiminde Öğretmenlik Formasyonu Kazandırmada Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözüm Yolları." *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988: 317-339.
- Uğur, Talat. "Milli Eğitimimizin Önemli Meseleleri ve Bunlara İlişkin Öneriler." *Planlama Dergisi*. 23: 41-51, Şubat 1988.
- Unesco. "Science Education in Asia and the Pacific: Japan." *Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific*. No: 25, June 1984 b: 113-136.
- . "Science Education in Asia and the Pacific: Turkey." *Bulletin of the Unesco Regional office for Education in Asia and the Pacific*. No: 25, June 1984 a: 384-402.
- Varış, Fatma. "Öğretmen Yetiştirme Üzerine." *50. Yıla Armağan*. Ankara: A.Ü. Eğit.Fak. Yayınları No: 36: 47-65, 1973.
- . "Report on Implementation of the Unesco Recommendation in Teacher Education In Turkey." *Education for International Understanding in Teacher Education*. Espoo: Publications of the Finnish National Commission for Unesco. No: 22, 1982: 268-279.
- Walsh, John. "U.S.-Japan Study Aim Is Education Reform." *Science*. 235: 274-275, 16 January 1987.
- Welch, Anthony R. "The Functionalist Tradition and Comparative Education." *Comparative Education*. 21, 1: 5-19, 1985.
- Yeşilyaprak, Binnur. "Gençlere Meslek Seçiminde Yapılacak Yardımlar." *Eğitim ve Bilim*. 10, 59: 28-32, Ocak 1986.
- "Yükseköğretim Kanunu (2547 S.K.)." *Resmi Gazete*. 17506, 6 Kasım 1981.
- Zaimoğlu, Ziya. "Öğretmenlikte Dünden Bugüne." *Çağdaş Eğitim*. 2, 12: 44-50, Mart 1977.

## TEZLER

- Abungu, Margaret S. Akinyi Choka. "A Comparative Analysis of the Academic Preparation Program on Secondary Social Studies Teachers in Kenya and Selected United States Colleges and Universities." Unpublished Ph. D. Dissertation. The University of Tennessee, 1986.
- Açıkalin, Aytaç. "Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Atama, Yerdeğiştirme İlkeleri ve Amaçları." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1980.
- Başar, Erdiçan. "Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Bakanları ve İcraatlarının Değerlendirilmesi (1920-1960)." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
- Bülbül, A. Sudi. "Üniversitede Öğretmen Yetiştirme ve Hacettepe Örneği." Basılmamış Doçentlik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1979.
- Demirel, Özcan. "Orta Öğretimde Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1979.
- Dheyaudin, Redhwan F.A. "A Study of Some Basic Teacher Education Components Essential for a Training Program of Middle School History Teachers in Saudi Arabia." Unpublished Ed. D. Dissertation. Buffalo: State University of New York at Buffalo, 1987.
- Duman, Tayyip. "Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988 a.
- Gerger, Yücel. "Öğretmen Yetiştirmenin Planlanması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.
- Gözütok, Dilek F. "Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansımaları." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
- Gürbüzürk, Oğuz. "Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
- Ingawa, Salihu Yusufu. "A Study of Secondary School Teacher Certifica-

- tion in France, West Germany and Japan with Implications for Nigeria." Unpublished Ph. D. Dissertation. Ohio: Ohio University, 1984.
- Karimzad, Simon. Dokht "A Study of Religious and Political Influence on Teacher Training Centers in Greece and Iran." Unpublished Ph.D. Dissertation. Vanderbilt University, 1986.
- Korkut, Hüseyin. "Üniversitelerimizde Yapılan Araştırmaların Toplum Sorunlarımıza Dönüklüğü Açısından değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi, Eylül 1981.
- Malone, Patricia Lee. "An Analysis of Business Teacher Education in the SIEC (ISBE) Countries: A Status Study." Unpublished Ph. D. Dissertation. The University of Nebraska-Lincoln, 1982.
- Nakaoji, Hiromi. "A Study of the Relationship Between the Evolution of the Law for the Certification of Educational Personnel and the Development of Japanese Universities, 1949-1984." Unpublished Ed. D. Dissertation. Washington: The George Washington University, 1986.
- Ortiz-Cotto, Pablo. "Teacher Education in Two Developing Societies: Jamaica and Puerto Rico, 1940-1970." Unpublished Doctorate (Ph.D) Dissertation. University of Maryland, 1982.
- Saracaloğlu, Asuman Seda. "Anadolu Liselerinin Program ve Öğretime İlişkin Sorunları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983.
- Taşdemirci, Ersoy. "Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlil ve Mukayeseli Bir Araştırma." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 1984.

