

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article  
Geliş Tarihi / Date Received : 24.04.2018  
Kabul Tarihi / Date Accepted : 08.02.2019  
Yayın Tarihi / Date Published : 11.03.2019



[doi https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-418264](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-418264)

## FİNLANDIYA ve TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME: ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ\*

Ali ORHAN<sup>1</sup>, Aslıhan KUYUMCU VARDAR<sup>2</sup>

### ÖZ

İyi bir öğretmen yetiştirme sistemi kuramsal bilgi ve uygulamayı bir araya getirmelidir ve öğretmenlik uygulaması nitelikli öğretmenler yetiştirmede önemli bir role sahiptir. Türkiye ve Finlandiya’daki İngilizce öğretmeni yetiştirme sisteminin öğretmenlik uygulaması kısmını karşılaştırmak ve Türkiye için önerilerde bulunmayı amaçlayan bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Finlandiya’da öğretmenlik uygulaması dört dönemi kapsarken, Türkiye’de bu süreç sadece iki dönem sürmektedir. Süreleri farklı olsa da her iki ülkede de kısıtlı sorumluluk ile danışman öğretmenin sistemli gözetimi altında gözlemler yaparak başlayan öğretmenlik uygulaması süreci kısa öğretim uygulamaları yaparak devam eder ve öğretmen adayının sınıf içi sorumluluğunun artırılarak düzenli ve uzun süreli uygulamalar yapmasıyla sona erer. Finlandiya’da öğretmenlik uygulaması eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında, Türkiye’de ise belli kriterleri sağlayan herhangi bir okulda yapılmaktadır. İki ülkenin öğretmenlik uygulaması arasındaki önemli farklardan birisi budur. Finlandiya ve Türkiye’de benzer şekilde öğretmenlik uygulamasının dört bileşeni öğretmen adayının kendisi, diğer öğretmen adayları, eğitim fakültesindeki danışman öğretim üyesi ve okuldaki danışman öğretmendir ve her iki ülkede de bu dört bileşenin arasındaki etkileşimin ve iletişim en iyi şekilde sağlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulaması, yabancı dil öğretimi, Finlandiya, karşılaştırmalı eğitim araştırması

## FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN FINLAND AND TURKEY: A COMPARATIVE GLANCE AT TEACHING PRACTICE

### ABSTRACT

An effective teacher education system should unite theoretical knowledge and practice together and teaching practice has vital importance in training qualified teachers. This study is a comparative education research, which aims to compare the teaching practice period of foreign language teacher education systems in Finland and Turkey and to offer suggestions for Turkey. While teaching practice period lasts for four terms in Finland, it only lasts for two terms in Turkey. Although duration of these periods varies, teaching practice period, which starts with observations under the strict supervision of cooperating teacher and with limited responsibility, goes on with short teaching performances and finishes with extended and regular teaching performances with high responsibility in two countries. While in Finland, teaching practice is done in practice schools of education faculties, in Turkey teaching practice is done in any school which meets some criteria. This is one of the most important differences between two countries. In Finland and Turkey, teaching practice period has four components. These are teacher candidate, other teacher candidates, university supervisor from faculty of education and cooperating teacher from practice school. In both countries, it is emphasized that interaction and communication among the stakeholders need to be ensured.

**Keywords:** Teacher education, teaching practice, foreign language teaching, Finland, comparative education research

\* 18-22 Nisan 2018 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ali\_orh\_an@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1234-3919>

<sup>2</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aslihankuyumcu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0533-7345>

## 1.GİRİŞ

Öğretmen, eğitim sistemi içinde hayati role sahip öğelerden biridir. Öğretim programının doğru bir şekilde uygulanması ve öğrenci başarısı doğrudan öğretmenin yeterliliğine bağlıdır (Hanushek, 1971). Dolayısıyla çocukların eğitiminde bu derece önemli role sahip öğretmenlerin kendi eğitimleri de hayatidir (Singh, 2014) ve başarılı bir öğretmen yetiştirme sisteminden çıkmış öğretmenler, sınıf içindeki öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2000). Bu sebeple, başarılı öğretmenlere sahip olmak doğru ve yeterli bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olmakla sağlanabilir. Öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri içinde barındıran kesintisiz bir süreçtir ve bu iki eğitim birbirini tamamlar niteliktedir. (Singh, 2014). Teknolojik gelişmelerin bir hayli artmasıyla birlikte bilgiye ulaşmanın, öğrenmenin ve öğrenilen bilgiyi yaymanın kolay bir hal aldığı 21. yüzyılda, en temel beceri, öğrenen olma ve öğrenmeyi öğrenmedir. Dolayısıyla günümüzde, artık öğretmenin bilginin tek kaynağı olması sebebiyle otoriter bir yapıya sahip olduğu sınıfların yerini öğretmenin, öğrenci ile birlikte bilgiyi oluşturduğu yenilikçi sınıflar almıştır (Singh, 2014). Ayrıca bu çağda yaşanan teknolojik gelişmeler, eğitim dünyasını da yakından etkilemiş ve teknolojiyi sınıfların içine sokmuştur. Bu yüzyılın öğretmeni için yüksek teknolojik becerilere sahip olmak, bu becerileri sınıf içinde kullanabilmek önemlidir. Çünkü “dijital yerliler” olarak adlandırılan (Prezky, 2001, s.1), 21. yüzyıl öğrencisinin, “dijital göçmenler” olarak adlandırılan (Prezky, 2001, s.2) günümüz öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemlerle eğitilmesinin mümkün olmadığı ortadadır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen adayına bilgi iletişim teknolojilerini sınıf içinde etkili bir şekilde kullanabilme becerisini kazandırmadığı müddetçe, yenilenen öğretim ve öğrenme mekanizmalarını doğru bir şekilde kullanabilecek geleceğin öğretmenini yetiştirme konusunda eksik kalacaktır (Singh, 2014).

Ayrıca içinde bulunduğumuz çağda kültürlerarası uyum, iş birliği ve iletişimin önemi artmış durumdadır. Modern toplumlarda, verilen eğitim sonucu yetiştirilen bireylerin, farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaları, bu insanlarla etkileşim içerisinde olmaları ve bu iletişim ve etkileşim sürecinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir (Cırık, 2008). Bu nedenle öğretmenler artık çok kültürlü sınıflarla karşı karşıya kalabilirler. Bu sınıflar farklı kültürlerden ve farklı sosyolojik çevrelerden gelen farklı dillere, farklı gelir seviyelerine ve farklı öğrenme becerilerine sahip öğrenciler içerebilir. Bu sebeple öğretmenler alan bilgilerinin yanı sıra, öğrenme farklılıkları, dilsel ve kültürel farklılıkların öğrenme üzerindeki etkileri, gelişim ve öğrenme psikolojisi gibi konularda da bilgi sahibi olmalıdırlar (Darling-Hammond, 2006). Böylelikle öğretmenler sadece kolay ve hızlı öğrenebilen avantajlı gruplar üzerinde başarı sağlamakla kalmayacak, dezavantajlı gruplar üzerinde de başarı sağlayabilecektir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrencisinden beklenen diğer beceriler de, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliğidir (Lai ve Viering, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin şekillenmesinde büyük pay sahibi olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gereklidir. O halde, öğretmen eğitimi öncelikle öğretmen adaylarının bu değişen rollerinin ve yeni sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamalıdır (Singh, 2014; Cochran-Smith, 2005). Öğretmen yetiştirme programları yoğun bir alan bilgisinin yanı sıra, öğrenme, öğretim ve bu ikisinin üzerinde etkili olan sosyal ve kültürel etmenler hakkında da yoğun bir bilgi içermelidir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrencisinden beklenen becerileri, öncelikle bu çağın öğretmenlerine kazandırır nitelikte olmalıdır. Bir öğretmenin bu bilgilerin tamamına, eğitimi boyunca sahip olamayacağı ve her geçen gün bu konular üzerine yeni bir şeylerin çıktığı hesaba katıldığında, aslında öğretmenleri yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş, birbirlerinden ve hatta öğrencilerinden öğrenen bir sınıf içi araştırmacı ve uzman bir işbirlikçi olarak yetiştirmek öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçlarından bir diğeridir (Darling-Hammond, 2006). Kısacası öğretmenler öğretmenin ve öğrenmenin devamlı değişmekte olan doğasıyla ve farklı bireylerden oluşan öğrenci gruplarıyla başa çıkabilmelidirler.

Ancak öğretmen adayına kazandırılması gereken bu bilgi yumağının, uygulama ile pekiştirilmesi önemlidir. Geleneksel yöntemlerle üniversite sınıflarında öğretilen kuramsal bilginin, okul ve sınıfların gerçeklerinden ve öğretmenlerin uygulamalarından tecrübe yoluyla edinilen bilgi ile nasıl bir araya getirileceği önemli bir problemdir (Darling-Hammond, 2006). Çünkü öğrenme süreci hakkında derin bir bilgiye sahip olmayan ve her bir öğrencinin kendine özgü öğrenme stiline sahip olduğunu bilmeden, sadece alan bilgisine sahip bir öğretmen yetiştirmek, anatomi ve fizyoloji bilgisi olmadan ameliyat teknikleri öğretilmiş cerraha benzer (Darling-Hammond, 2006). Geleneksel öğretmen yetiştirme programları, öğretimin başlarında pratikten yoksun bir şekilde kuramsal bilgi yığınının öğrenciye verilmesinden ve programın sonunda da kısa süreli bir öğretmenlik uygulamasından ibarettir (Scherer, 2012). Ancak etkili bir öğretmen yetiştirme programı, öğrencilerin derslerinde öğrendikleri bilgileri eş zamanlı olarak bir ya da birden fazla uzman öğretmenin gözetiminde inceleyebilecekleri, uygulayabilecekleri ve değerlendirebilecekleri yoğun ve uzun bir öğretmenlik uygulaması dönemini içermelidir (Darling-Hammond, 2006; Martin ve Mulvihill, 2017). Ayrıca bu öğretmenlik uygulaması dönemi içinde öğretmen adaylarına öğrendikleri bilgilerini kullanabilecekleri farklı öğrenci gruplarına sahip uygulama sınıfları sunulmalıdır (Darling-Hammond, 2006). Eğer öğretmenler kuramsal ve uygulamalı bilgiyi aynı anda görürse, öğrendiklerini daha iyi anlayacak, pratikteki yansımalarını görebilecek ve sorgulayabilecektir (Baumgartner ve diğ., 2002). Ancak öğretmenlere tek başına öğrendiklerini uygulayabilecekleri sınıf deneyimini sunmak yeterli değildir; onları uygulamaya ait materyallerin içine daldırmak ve bu materyaller üzerine

çalışmalarını sağlamak da gereklidir (Darling-Hammond, 2006). Öğrenci çalışmalarını gözlemek, öğretmenlerin ders planlarını ve verdikleri ödevleri incelemek, öğretmen ve öğrencilerin videolarını izlemek, öğrencilerle veya velilerle görüşmeler yaparak veriler toplamak ve bu verileri analiz etmek de öğrenme ve öğretmenin doğasını anlamaya yardımcı olacak ve kuram ile uygulamayı bir araya getirecektir (Hammerness ve diğ., 2002). Ancak kuram ve pratiği birleştirecek bu uygulamaların yapılabilmesi için üniversiteler ve okullar arasında yeni bir bağ kurulmalıdır (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen adaylarının kendi ilköğretim ya da ortaöğretim eğitimleri esnasında tecrübe ettikleri öğretmen profilini yıkmak çok zorken, bir de öğretmen adaylarından uygulama okullarında hiç görmedikleri şeyleri ya da gördüklerinin tam tersini kendi meslek hayatlarında yapmalarını beklemek çok zor olabilir. Üniversitedeki öğretim elemanları tarafından öğretilen bilgi ve beceriler, öğretmenlik uygulaması dönemindeki danışman öğretmenler tarafından küçümsendiğinde, aday öğretmenin aklından uçup gitmektedir (Holmes Group, 1995).

Dolayısıyla 1980 ve 1990'lardaki öğretmen eğitimi reform hareketleriyle konuşulmaya başlanan ve 1990 yılındaki Holmes Group raporunda kurulması önerilen mesleki gelişim okulları (professional development schools), eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki bu uyumsuzluğu kaldırabilecek niteliktedir. Mesleki gelişim okulları fakülte ve uygulama okulu arasında güçlü bir köprü kurarak, öğretmen adaylarına yoğun bir klinik deneyim sunmaktadır (Holmes Group, 1990). Aday öğretmenler ile uzman öğretmenlerin birlikte deneysel, tamamıyla aday öğretmenin tecrübelerine dayalı ve iş birliği içinde bir uygulama dönemi geçirebilecekleri (Darling-Hammond, 1998) mesleki gelişim okulları, öğretmen eğitimi için yeni bir model ve bütün eğitimciler için yeni bir mesleki gelişim aracı olabilir (Holmes, 1986; Holmes, 1990). Güçlü iş birlikleri ile tıp fakülteleri için oluşturulmuş uygulama hastanelerine benzer, sadece öğretmen eğitimi için oluşturulmuş uygulama okullarının yapılması sağlanabilir (Darling-Hammond, 2006). Bu okullarda öğretmen adaylarına ideal öğrenme ortamı sunularak, onların sadece sınıfları değil, rehberlik servisi, veli ziyaretleri, özel eğitim gibi okulların bütün bölümlerini tecrübe etmeleri, tecrübeli öğretmenler tarafından daha sık ve sürdürülebilir bir gözlem altında tutularak daha güvenilir geri bildirimler almaları ve okul içinde planlama ve karar verme süreçlerine dâhil olmaları sağlanabilir (Darling-Hammond, 2005).

Öğretmen yetiştirme programları, uzun zamandır var olmasına rağmen, yabancı dil öğretmeni eğitimi oldukça yeni bir gelişmedir (Aydoğan ve Çilsal, 2007). Geleneksel olarak, yabancı dil öğretmenleri, ya öğretilmesi hedeflenen dilin yerli konuşmacıları ya da o dili çok iyi bilen uzmanlar olmasına rağmen (Day, 1993), artık yabancı dil öğretmenliği profesyonel bir alan olarak kabul edilmekte ve bu dili öğretecek öğretmenlerin etkili bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren öğretmen programları faydalı olmak istiyorlarsa öncelikle ideal öğretmen profili üzerine kurulmuş olmalıdırlar (Cross, 2003). Bu profil iyi bir eğitim seviyesi, alan hakimiyeti, mesleki yeterlilik ve tutum olmak üzere dört ana özelliğe sahiptir (Cross, 2003). Bu özellikler arasında mesleki yeterlilikle, ders planı hazırlama, materyal geliştirme, sınıf yönetimi ve öğrenim psikolojisi gibi pedagojik bilgi kast edilirken, tutum ile öğrenci ve veliler ile ilişki, motivasyon, mesleğe adanmışlık ve iş etiği gibi kişisel özellikler kast edilmektedir. Ayrıca Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Amerikan Konseyi yabancı dil öğretmeni yetiştirme program standartlarını belirlemiştir (ACTFL, 2002). Bu standartlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Amerikan Konseyi Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Standartları*

- Öğretmen adayları, dilin her becerisinde yüksek yeterlilik kazanmalı ve alan dersleri yabancı dilde verilmeli.
- Öğretmen adayları sürekli olarak değerlendirilmeli ve bu değerlendirmelere göre onlara geri bildirim verilmeli.
- Yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar, dil, dilbilim, kültür ve edebiyat bileşenlerine ait bilgi içermeli.
- Öğretmen adaylarının, çok kültürlülük farkındalığı geliştirilmeli ve farklı kültürlerle karşı anlayışlı davranmaları sağlanmalı.
- Program yabancı dil öğretimiyle doğrudan ilişkili metot dersleri içermeli ve bu dersler uzmanlığı bu alan olan hocalar tarafından verilmeli.
- Öğretmen adayının, öğrenen farklılığını yansıtan öğretim uygulamaları geliştirebilmesi sağlanmalı.
- Öğretmen adayları dil öğretimine disiplinler arası bir yaklaşımla yaklaşabilmeli.
- 21. yüzyıl becerilerini dil öğrenimine ve öğretimine dahil edebilmeli.
- Uzman bir danışman hocanın gözetiminde yabancı dil sınıflarında öğretmenlik uygulaması yapılmalı.
- Aday öğretmenlere, teknolojiyle zenginleştirilmiş öğretim tecrübesi yaşatılmalı ve kendi öğretimlerinde kullanma fırsatları sunulmalı.
- Öğretmen adaylarına anadili İngilizce olan ülkelerde öğrenim görme fırsatı veya bu ülkelerde gözlem yapma fırsatı sunulmalı.
- Öğretmen adaylarının değerlendirme modellerini bilmesi ve uygun bir şekilde uygulayabilmesi sağlanmalı.

American Council on the Teaching of Foreign Languages'den (ACTFL) (2002) faydalanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 1'de de görülebileceği gibi, Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Amerikan Konseyi'nin yabancı dil öğretmeni yetiştirme program standartlarına bakıldığında, yabancı dil öğretmeni yeterlikleri, dil yeterliliği, kültür, edebiyat ve dilbilim gibi alan bilgisini, çok kültürlülük, problem çözme ve teknoloji yeterliği gibi 21. yüzyıl becerilerini, program geliştirme ve değerlendirme teknikleri gibi pedagoji bilgisini içermektedir (ACTFL, 2002).

Ayrıca bu standartlara göre, yabancı dil öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları tecrübe edecekleri, teknolojiyle zenginleştirilmiş öğretim tecrübesi yaşayabilecekleri bir öğretmenlik uygulaması dönemi geçirmeleri ve değişim programlarıyla farklı ülkelerde öğrenim görebilmeleri veya birden fazla ülkede ders gözlere yapabilmeleri sağlanmalıdır (ACTFL, 2002). Amerika’dakine benzer şekilde Avrupa ülkeleri için 21. yüzyıl Avrupa yabancı dil öğretmeni standartları geliştirilmiştir. Bu standartlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.****21. Yüzyıl Avrupa Yabancı Dil Öğretmeni Standartları**

| <b>Yapı</b>   |
|---|
| - Uygulama ile kuramsal pedagoji ve alan bilgisi bir bütün içinde ele alınmalıdır.  |
| - Eğitim programı esnek bir sistemle tasarlanmalı.  |
| - Staj süresince, aday öğretmenler iyi bir şekilde yönlendirilmeli ve hem danışman öğretmenden hem de eğitim fakültesinden sürekli geri bildirim almalıdırlar.  |
| - Öğretmen adayına çok kültürlü bir sınıf deneyimi sunulmalı.   |
| - Eğitim fakülteleri değişim programları ile uluslararası ortaklar edinmeli ve aday öğretmenlerin ana dili İngilizce olan ülkelere gitmesi sağlanmalı. Aday öğretmenlerin birden fazla ülkede sınıf içi gözlemler yapması sağlanmalı. |
| - Öğretmen elemanlarının ve okul uygulamalarındaki danışman öğretmenlerin sürekli eğitim alması sağlanmalı.   |
| <b>Bilgi ve Anlama</b>  |
| - Öğretim Programı dil öğrenme ve öğretme yöntemleri ile sınıf yönetimi hakkında kuramsal bilgi içermeli.   |
| - Öğretmen adayının, bilgi-iletişim teknolojilerini hem sınıf içinde pedagojik amaçla hem de sınıf dışında kişisel olarak planlama ve organizasyon amaçla kullanabilmesi sağlanmalı.  |
| - Öğretmen adayı farklı değerlendirme yöntemlerini bilmeli.   |
| - Öğretmen adayı eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalı.  |
| <b>Strateji ve Beceriler</b>  |
| - Öğretme yaklaşımlarını eğitim ortamına ve öğrenenlerin kişisel farklılıklarına göre uyarlayabilmeli.  |
| - Öğretme materyalleri ve kaynaklarını geliştirme, uygulayabilme ve değerlendirme konularında bilgi sahibi olmalı.  |
| - Öğrenmeyi öğrenme yöntemlerini, öz değerlendirme ve yansıtıcı öğrenmeyi bilmeli.  |
| - Akran gözlemi ve akran değerlendirmeyi bilmeli.   |
| - Eylem araştırması yaparak kendi öğrendiklerini uygulama içinde değerlendirebilmeli.   |
| <b>Değerler</b>   |
| - Farklı sosyal ve kültürel değerler hakkında bilgilenebilmeli.   |
| - Öğrencilerin dil farklılıklarını ve kültürel farklılıklarını bilmeli.   |
| - Yaşam boyu öğrenme, takım çalışması ve iş birliği becerilerine sahip olmalı.  |
| - Yabancı dil ve yabancı kültürleri öğrenmenin ve öğretmenin önemini bilmeli.   |

Kelly ve Grenfell’den (2004) faydalanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2’de de görülebileceği gibi, Avrupa ülkeleri için oluşturulmuş standartlara bakıldığında, standartların öğretim programı yapısı, bilgi ve anlama, strateji ve beceriler ve değerler başlığında toplandığı görülmektedir (Kelly ve Grenfell, 2004). Öğretim programı yapısı başlığında, uygulama ile pedagoji ve alan bilgisinin bir bütün içinde olması, uygulamaya tecrübeli danışman öğretmenlerin eşlik etmesi, öğretmen adaylarının değişim programları ile uluslararası tecrübe edinmesi ve çok kültürlü sınıflar gibi konulara vurgu vardır (Kelly ve Grenfell, 2004). Bilgi ve anlama başlığında ise yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken sınıf yönetimi, öğrenme yöntemleri gibi pedagojik yeterlilikleri, 21. yüzyıl becerileri ve bilgi-iletişim teknolojilerinin sınıf içinde kullanımına yönelik standartlar yer almaktadır (Kelly ve Grenfell, 2004). Strateji ve beceriler başlığında akran değerlendirme, öz değerlendirme, materyal geliştirme, bireysel farklılıklar, çok kültürlü sınıflar gibi konulardan bahsedilirken, değerler başlığında ise öğretmen adaylarının farklı sosyal ve kültürel değerler hakkında farkındalık sahibi olması, öğrencilerin farklı kültürlerden gelebileceğini ve dil farklılıklarının olabileceğini bilmesi, yaşam boyu öğrenme, takım çalışması ve iş birliği gibi becerilere sahip olması ve yabancı dilin öğretilmesinin önemini farkında olması gerektiği söylenmektedir (Kelly ve Grenfell, 2004).

Dolayısıyla aslında bu çağın öğretmeni yetiştiren öğretmen yetiştirme programlarının sahip olması gereken özellikler, 21. yüzyıl İngilizce öğretmeni yetiştiren programlarda da olmalıdır. Hem Amerika hem de Avrupa ülkeleri için geliştirilmiş yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı standartlarına bakıldığında ortak vurgunun kapsamlı bir alan bilgisi ve dil becerisi, pedagoji bilgisi ve 21. yüzyıl becerileri üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca iki standartta da, kuram ve uygulamayı birleştiren, uzman danışman öğretmenler gözetiminde, öğretmenlerin çok kültürlü sınıfları tecrübe edebilecekleri ve öğrendiklerini uygulayıp değerlendirebilecekleri bir öğretmenlik uygulaması dönemi önerilmektedir. Çünkü üniversite sonrasında mesleğe başlanan ilk sene aday öğretmen için büyük bir şok gibidir (Farrell, 2015) ve diğer alanlarda olduğu gibi, İngilizce öğretmeni yetiştiren programlar da, aday İngilizce öğretmenlerinin etkili bir öğretmenlik uygulaması dönemi geçirerek gerçek sınıf deneyimleri edinmesi, onların bu şoku atlattığı ve etkili birer öğretmen olmaları için önemlidir (Johnson ve Golombek, 2011).

Türkiye’de resmi olarak öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimin 1948 yılında açılmadan önce (Aydın, 2007), ülke çapında öğretmen ihtiyacı 1926 yılında kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi tarafından karşılanmaktaydı (Nergis, 2011). Başlangıçta sadece eğitim bilimleri dersleri vermesine rağmen daha sonra fen ve edebiyat gibi alanları da bünyesine katan (Demirel, 1991) ve 1946 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü adını alan bu kurum, 1978 yılında Gazi Yüksek Öğretmen Okulu adını (Nergis, 2011), 1982 yılında ise Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi halini almıştır (Akyüz, 2009). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, cumhuriyet kurulmadan önce dini sebeplerle Arapça öğretimi, Tanzimat döneminde askeri ve bilimsel sebeplerle ise Almanca ve Fransızcanın öğretilmesiyle başlamıştır (Demirel, 1991). Türk eğitim tarihi içinde, okullarda hangi dilin öğretileceği ülkenin politik ilişkileri ve dünya koşulları ile belirlenmiştir (Sariboğa Alagöz, 2006). İlk yıllarda Fransızca, daha sonraki yıllarda üyesi olunan kuruluşlar sebebiyle Fransızca ve İngilizce, 1960’lı yıllarda ise Almanca okullarda ön plana çıkan diller olmuştur (Oğuz, 1999). 1980’li yıllara gelindiğinde ise dünyada ortak konuşulan dilin İngilizce olması sebebiyle, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okullarda İngilizcenin öğretimi ön plana çıkmıştır (Bektaş Altıok, 2006). Gazi Eğitim Enstitüsünde 1941 yılında açılan Fransızca bölümüyle başlayan yabancı dil yetiştirme sürecine, 1944 yılında İngilizce ve 1947 yılında Almanca bölümlerinin eklenmesiyle çeşitlilik gelmiştir (Demircan, 2001). 1962 yılına kadar bu bölümlerde eğitim iki yıllık iken, 1967-68 öğretim yılı itibarıyla eğitim süresi 3 yıla çıkartılmış, 1978 yılında ise bütün eğitim enstitüleri yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmüş ve verilen eğitimin süresi 4 yıla çıkartılmıştır (Demirel, 1991; Nergis, 2011). 1982 yılında çıkartılan YÖK yasası ile de bütün öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere devredilmiş ve öğretmenler tek bir kaynaktan yetiştirilmeye başlanmıştır (Demirel, 1991). 1990’lı yıllarda ise öğretmen yetiştiren programların yenilenmesi gerektiği düşüncesiyle 1994-98 yılları arasında Dünya Bankası ve YÖK iş birliği ile “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile öğretmen yetiştirme sisteminde köklü değişiklikler yapılmış, eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış, öğretmen yetiştirme tamamıyla eğitim fakülteleri bünyesine alınmış, fakültelerde görev yapan öğretim üyeleri eğitim için yurt dışına gönderilmiş, YÖK ve MEB arasında öğretmen istihdamına yönelik iş birliği yapılmış ve uygulama ağırlıklı bir öğretim programı benimsenmiştir (YÖK, 2007). Ancak 2006 ve 2009 yıllarında yapılan değişikliklerle yeniden yapılanma çalışmaları devam ettirilmiştir. 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen yetiştiren öğretim programları yenilenmiş, programların içerikleri ve ağırlıkları değiştirilmiş ve esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım, 2011).

Bütün dünyada olduğu gibi, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken özellik ve beceriler için standart geliştirme çalışmaları Türkiye’de de yapılmıştır. YÖK ve MEB’in yaptığı ortak çalışma neticesinde hem genel öğretmen yeterlilik alanları hem de alan öğretmenlerine ait yeterlilikler belirlenmiştir. Programda yer alan dersler, bu derslerin ağırlıkları ve içerikleri, belirlenen bu yeterliklere göre düzenlenmekte (Külekçi, 2012) ve bu yeterliklerin öğretmenlere üniversite eğitimi esnasında kazandırılması düşünülmektedir (Şişman, 2002). Amerika ve Avrupa için olduğu gibi, Türkiye için de İngilizce öğretmenleri için özel alan yeterlilikleri belirlenmiştir (MEB, 2008).

**Tablo 3.**  
*İngilizce Öğretmenleri İçin Özel Alan Yeterlilikleri*

|  |   |
|--|---|
| Öğretme öğrenme sürecini planlama, düzenleme ve uygulama | -Öğrenme ortamlarını uygun bir şekilde düzenleyebilme<br>-Materyalleri ve kaynakları uygun bir şekilde kullanabilme<br>-Öğretim yöntem ve teknikleri etkili kullanabilme<br>-Teknolojiden yararlanma  |
| Dil becerilerini geliştirme                              | -Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlama<br>-Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme<br>-Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme<br>-İngilizce öğretimde özel gereksinimli veya özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri dikkate alarak uygulamalar tasarlayabilme  |
| Dil gelişimini izleme ve değerlendirme                   | - İngilizceye yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin amaçlarını bilme<br>- Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme<br>- Ölçme sonuçlarını yorumlayabilme ve geri bildirimler sağlayabilme<br>- Ölçme sonuçlarını paylaşabilme ve bunları uygulamalarına yansıtabilme   |
| Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ve Etkileşim     | -Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde aileyle iş birliği yapabileme<br>-Öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini kavramalarında kimlerle ve nasıl iş birliği yapabileceğini bilme<br>-İngilizce kullanımını ders dışı etkinliklerle destekleyebilme<br>-Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme<br>-Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabileme<br>-Toplumsal liderlik yapabileme |

**Tablo 3. (Devam)***İngilizce Öğretmenleri İçin Özel Alan Yeterlilikleri*

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Mesleki gelişim sağlama | -Mesleki yeterliklerini belirleyebilme ve gelişim sağlayabilme<br>-Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntemlerini kullanabilme bu araştırmaları uygulamalarına yansıtabilme |
|-------------------------|---|

Tablo 3’de de görülebileceği gibi, Türkiye’deki İngilizce öğretmenleri için hazırlanmış alan yeterliliklerinin planlama, düzenleme ve uygulama, dil becerilerini geliştirme, bu gelişimi izleme ve değerlendirme, iş birliği ve etkileşim ve mesleki gelişim alanları olmak üzere beş başlıkta toplandığı görülmektedir. Yeterliliklere genel olarak bakıldığında öğrenme ortamı, materyal ve kaynaklar, öğretme yöntem ve teknikleri, teknoloji kullanımı, dört dil becerisinin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme, İngilizcenin önemini vurgulamak ve dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla toplum, okul ve aile ile iş birliği yapma ve mesleki gelişim konularına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme sistemlerinin içinde öğretmenlik uygulamasının büyük bir öneme sahip olduğu ortadadır. İster Amerika, ister Avrupa isterse Türkiye için oluşturulmuş öğretmenlik standartlarına bakıldığında ortak bir şekilde öğretmenlik uygulamasına büyük önem verildiği açıkça görülmektedir. Bu sebeple farklı ülkelerde bulunan okul uygulamalarını Türkiye ile karşılaştırmak ve öneriler getirmek önemlidir. İlgili alan yazın incelendiğinde, Türkiye ve farklı ülkelerin genel öğretmen yetiştirme sistemlerini (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Aksoy ve Gözütok, 2014; Ateş ve Burgaz, 2014; Cirit Gül, 2016), müzik (Sülün, 2015), fen bilgisi (Çetinkaya, Taş ve Ergun, 2013) ve Türkçe (Çakmakçı, 2017) gibi farklı branşların öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştıran çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye ve farklı ülkelerdeki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerini karşılaştıran çalışmalar da (Katırcı, 2014; Solak, 2016) vardır. Ayrıca Türkiye’de olduğu gibi dünyada da farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştıran çalışmaların (Ostinelli, 2009; Rasmussen ve Bayer, 2014) varlığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, Türkiye ile genelde Finlandiya, İsveç, İspanya ve Almanya gibi Avrupa ülkelerinin, Singapur ve Çin gibi uzak doğu ülkelerinin ve Amerika’nın karşılaştırıldığı görülmektedir. Dünyada yapılmış çalışmalara bakıldığında da yine karşılaştırmaya konu olan ülkeler arasında genellikle Danimarka, İsveç ve Finlandiya gibi İskandinav ülkeleri ve Singapur gibi uzak doğu ülkelerinin olduğu görülmektedir. Ancak yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı çalışmaların sayıca az olduğu göze çarpmaktadır ve sayıca az olan bu çalışmaların yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemini genel olarak karşılaştırdığı görülmektedir. Alan yazında yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik uygulaması kısmını karşılaştıran hiçbir çalışma olmadığı görülmektedir. Ancak kuramsal bilgi ve uygulamayı bir araya getirerek nitelikli öğretmenler yetiştirmede önemli bir role sahip olan öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme sistemi içinde büyük bir paya sahip olmalıdır (Darling-Hammond, 2006). Dolayısıyla Türkiye ve Finlandiya’daki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin öğretmenlik uygulaması kısmını karşılaştırmak ve Türkiye için önerilerde bulunmayı amaçlayan bu çalışma bu açıdan önemlidir ve alan yazındaki bu boşluğu dolduracak niteliktedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Finlandiya’daki İngilizce öğretmeni yetiştirme sisteminin öğretmenlik uygulaması kısmını karşılaştırmak ve Türkiye için önerilerde bulunmaktır.

Finlandiya, 2000 yılından bu yana her üç yılda bir matematik, fen bilgisi ve okuduğunu anlama dallarında yapılan PISA sınavının sonuçlarına göre oluşturulan sıralamalarda hep en üst sıralarda yer almaktadır. Bu başarının ardındaki en önemli faktörün öğretmenler ve sağlıklı bir öğretmen yetiştirme sistemi olduğu vurgulanmaktadır (Lavonen ve Laaksonen, 2009; Linnakylä, 2004). Ayrıca, Education First tarafından her yıl yayınlanan İngilizce Yeterlilik indeksine göre, Finlandiya çok yüksek yeterlilik kategorisinde yer almaktadır ve 80 ülke arasında 8. sırada bulunmaktadır (English Proficiency Index, 2018). Türkiye ise aynı sıralama içinde 73. ve çok düşük yeterlilik kategorisindedir (English Proficiency Index, 2018). Dolayısıyla, Finlandiya uluslararası sınavlarda ve sıralamalarda hem farklı alanlarda hem de İngilizce alanında yüksek başarı sağlamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada Türkiye ile karşılaştırmak amacıyla Finlandiya yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi tercih edilmiştir. Ayrıca Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi hakkında birçok belge ve bilgiye ulaşmanın oldukça kolay olması, Finlandiya’nın bu araştırmada tercih edilmesinin bir diğer sebebidir. Bilgi ve belgelere ulaşımın kolay olmasının yanı sıra, Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi içinde görev alan yetkili kişilere veya eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarına bilgi almak amacıyla ulaşmanın da son derece kolay olması ve bu kişilerin gönderilen e-postalara hızlı bir şekilde cevap veriyor olması, bu ülkenin seçilmesini sağlayan diğer bir unsurdur.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, karşılaştırmaya konu olan olguların farklı bakış açıları ile ele alınabilmesine ve değerlendirilebilmesine olanak sağlaması açısından

önemlidir (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017). Ayrıca, bu araştırmalar ile eğitim ile ilgili olgular, eğilimler ve sorunlar analiz edilebilmekte ve daha geniş bir bakış açısıyla çözümlenebilmektedir (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017). Böylelikle karşılaştırılan ülkeler için öneriler getirebilmesi ile eğitim sorunlarının çözümüne de katkı sağlanabilmektedir. Farklı ülkelere ait eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme sistemleri, kültürler, değerler, öğretim programları, öğrenme yöntemi ve pedagojik eğilimler gibi birçok konu karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının konusu olabilir (Philips, 2006).

Alan yazında karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinin, analitik, tanımlayıcı, değerlendirici ve açıklayıcı (Noah ve Jennifer, 2013; Philips, 2006) gibi dört başlıkta ya da yatay, dikey, örnek olay, problem çözme, tanımlayıcı ve açıklayıcı olmak üzere altı başlıkta (Demirel, 2000; Erdoğan, 2003) sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar içinde, bu çalışma için en uygun yöntem tanımlayıcı yaklaşımdır. Tanımlayıcı yaklaşım da, doküman ve gözlem gibi öğelerden yararlanılarak benzerlik ve farklılıkların tanımlanması ve gerçeklerin ortaya konulması amaçlanır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2003). Dolayısıyla bu çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırması yöntemlerinden biri olan tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır.

Araştırmada veriler, ilgili ülkelerin eğitim bakanlığı, üniversiteleri ve öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurum ve kuruluşlarının internet sitelerinden temin edilen dokümanlar ile alan yazında karşılaştırmaya konu olan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri üzerine yazılmış makale, kitap ve bildiriler aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca gerekli görüldüğü durumlarda Finlandiya’da farklı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ile elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve eksik kalan bölümler hakkında bilgi ve doküman talep edilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Finlandiya Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemi İçinde Öğretmenlik Uygulaması

Finlandiya’da öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakültelerinin ortak sorumluluğundadır. İlköğretim seviyesinde derse girecek olan sınıf öğretmenlerinin öğretim programları eğitim fakülteleri tarafından organize edilirken, alan öğretmenleri fen-edebiyat fakülteleri ve eğitim fakültelerinin ortak sorumluluğundadır (Linnakyla, 2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim programlarının asıl odak noktası eğitimin kendisidir ve 180 kredilik lisans eğitimleri süresince, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğrenme psikoloji ve sosyolojisi gibi konular hakkında ve ilköğretim seviyesinde öğrencilere sunulan derslerle ve bu derslerin öğretimine ilişkin dersler alırlar (Silander ve Valjarvi, 2013). 120 krediden oluşan eğitim bilimleri üzerine aldıkları yüksek lisans eğitimleri ise (Aksoy ve Gözütok, 2014), kendi öğretmenlik sorumluluklarını üstlenmeleri için gerekli olan kuramsal ve uygulama temelli dersleri kapsar ve bu yüksek lisans eğitimi süresince farklı kuramsal bakış açılarını kullanarak öğrenme olgusunu, kendi çalışmalarını ve öğretmenlik uygulamalarını sorgular ve incelerler (Linnakyla, 2004). Alan öğretmenleri ise, ya önce kendi alanları üzerine lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra, adayların öğretmenlik uygulamasını da içinde barındıran pedagoji eğitimi alıp öğretmenlik hakkı kazanabileceklerini ön gören ardışık model ile ya da alan eğitimi, pedagoji eğitimi ve öğretmenlik uygulamasını birlikte adaya sunan kaynaşık model ile yetiştirilir (Silander ve Valjarvi, 2013; Aksoy ve Gözütok, 2014). Alan öğretmenlerinin, alan bilgilerine ilişkin derslerinin sorumluluğu fen-edebiyat fakültelerinde, pedagoji eğitimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorumluluk eğitim fakültelerindedir ve alan öğretmenlerinden yüksek lisanslarını kendi alanları üzerine yapmaları beklenir (Aksoy ve Gözütok, 2014). Dolayısıyla yabancı dil öğretmenleri de, fakültelerin yabancı dil bölümlerinde genellikle iki farklı dil üzerine (Larzen-Östermark, 2009), yaklaşık 5 yılda tamamladıkları ortalama 180 kredilik lisans ve 120 kredilik yüksek lisans eğitimi (Niemi ve Sihvonen, 2006) ile eğitim fakültelerinden alacakları ortalama 60 kredilik pedagoji eğitimi (Silander ve Valjarvi, 2013) ve öğretmenlik uygulamasını tamamlamalarının ardından öğretmenlik yapmaya hak kazanırlar (Aksoy ve Gözütok, 2014). Yani yabancı dil öğretmenin yetiştirilmesi ilgili fakültedeki dil bölümlerinin ve eğitim fakültelerinin ortak sorumluluğundadır.

Finlandiya’da, öğretmenlik uygulamasını da içeren pedagoji eğitimi, kuramsal bilgiyi ve uygulamayı bir araya getirir nitelikte tasarlanmıştır. Alan yazında “araştırma temelli öğretmen eğitimi” (Kansanen, 1999), “kanıt temelli öğretmen eğitimi” (Niemi, 2000) ve “araştırmacı olarak öğretmen eğitimi” gibi isimlerle anılan Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminin en önemli noktası öğretmen adaylarına araştırma bilgisini kazandırmasıdır (Silander ve Valjarvi, 2013). Bu araştırma bilgisinin büyük çoğunluğu, öğretmen adaylarının pedagojik düşünme becerilerini, pedagojik araştırma becerilerini ve adayların kendi öğretim felsefelerini geliştirebilecekleri öğretmenlik uygulamasını içeren kuramsal bilgi ve uygulamanın bir arada sunulduğu pedagoji eğitimi ile kazandırılır (Silander ve Valjarvi, 2013). Yani, eğitim teorileri, araştırma yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması araştırma temelli öğretmen yetiştirme sistemi içinde önemli rollere sahiptir (Sahlberg, 2011).

Finlandiya’da eğitimleri sürecinde öğretmen adayları, dört aşamadan oluşan ve iki yıl süren bir öğretmenlik uygulaması görürler (Çetinkaya, Taş ve Ergun, 2013). Genel eğitim içinde yaklaşık %25’lik bir ağırlığa sahip olan (Sahlberg, 2011) öğretmenlik uygulaması üç temel prensip üzerine kuruludur:

1. Öğretmenlik uygulaması kuramsal pedagoji ve alan dersleriyle uyum içinde olmalıdır.
2. Öğretmenlik uygulaması mümkün olan en erken zamanda başlamalıdır.
3. Öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarını meslek hayatlarında sürekli mesleki gelişime hazır hale getirmelidir (Malinen, Vaisanen ve Savolainen, 2012).

Bu uygulamaların üçü her eğitim fakültesinin sahip olduğu uygulama okulunda, bir tanesi ise bu uygulama okulu dışındaki devlet okullarından birinde gerçekleşir (Silander ve Valijarvi, 2013; Çetinkaya, Taş ve Ergun, 2013). Bu uygulama okulları işleyiş bakımından normal devlet okullarına benzer olmasına ve aynı öğretim programını takip etmesine rağmen (Kansanen, 1999) buralarda çalışmak isteyen öğretmenlerin özel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir ve bu öğretmenlerin her biri hem danışmanlık konusunda (Silander ve Valijarvi, 2013) hem de mesleki gelişim ve değerlendirme stratejileri konusunda (Sahlberg, 2011) uzmandırlar. Bu uygulama okulları aynı zamanda araştırmacı ve geliştirmeci role de sahiptir ve buralarda eğitim fakültesi ile iş birliği yaparak farklı öğretim yöntemleri, farklı program tasarımları denenerek öğretmen adaylarının değerlendirmesine sunulur (Sahlberg, 2011).

Dört dönemlik bu öğretmenlik uygulaması sürecini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Gözlem ağırlıklı geçen ve uygulama okulunda yapılan uyum stajı.
2. Öğretmen adayının kısa dersler anlattığı ve yine uygulama okulunda yapılan temel staj.
3. Hem gözlem yapmayı hem de ders anlatmayı kapsayan ve uygulama haricinde bir devlet okulunda yapılan üçüncü staj.
4. İleri düzey uygulamalar ve değerlendirmeler yapılan ve uygulama okulunda gerçekleştirilen son staj (Lavonen ve Laaksonen, 2009; Çetinkaya, Taş ve Ergun, 2013).

Bu uygulama döneminin ilki tecrübeli öğretmenlerin derslerini, okul atmosferini, öğretmenleri ve öğrencileri eğitim ve eğitim psikoloji bağlamında gözleyerek, ikinci ve üçüncüsü danışman öğretmenler denetiminde ufak öğretim uygulamaları yaparak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirerek, dördüncüsü ise farklı öğrenci gruplarına tek başına bağımsız dersler anlatarak geçer (Sahlberg, 2011; Malinen, Vaisanen ve Savolainen, 2012). Tam bir dersin öğretmen adayı tarafından anlatılması hem uygulama okulundaki danışman öğretmen hem de fakültedeki danışman öğretim elemanı tarafından gözlenir, değerlendirilir ve öğretmen adayına geri bildirimler sağlanır (Sahlberg, 2011). Dolayısıyla, fakülteye bağlı uygulama okulunda danışman öğretmen denetiminde gözlemler yaparak başlayan öğretmenlik uygulaması, sonlara doğru daha özerk bir hal alır ve ileri düzeyde dersler anlatarak ve değerlendirmeler yaparak biter. Son uygulama döneminde öğretmen adayları kendilerini tam bir öğretmen olarak göremeye başlarlar ve mezuniyet sonrasında ne tür bir öğretmen olacaklarına karar verirler (Houtsonen, 2004). Uygulama dönemlerinden bir tanesinin devlet okulunda gerçekleşmesi, öğretmen adayının gerçek yaşama daha yakın ortamlarla yüzleşmelerini, buradaki sorunları görmelerini ve bu sorunlara çözümler getirmelerini sağlar (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Öğretmenlik uygulaması pedagoji eğitimin önemli bir parçasıdır ve her bir uygulama dönemi, fakültede görülen kuramsal derslerle yakından ilişkilidir ve kuram ile uygulama bir uyum içinde gerçekleşir (Silander ve Valijarvi, 2013). Diğer bir deyişle, pedagoji eğitimi kapsamında eğitim fakültesinde görülen kuramsal bilgi her bir uygulama döneminin temelini oluşturur. Böylelikle öğretmen adayları, fakültede öğrendikleri bilgileri anında uygulama ile test etme ve değerlendirme imkânı bulurlar. Daha önce de bahsedildiği gibi, zaten “araştırma temelli öğretmen eğitimi” benimsemiş olan Finlandiya’da, öğretmen adayları uygulama dönemlerini desteklemesi için ilgili alan yazında araştırmalar yaparlar ve birbirleriyle ya da öğretim elemanlarıyla tartışır (Silander ve Valijarvi, 2013). Öğretmenlik uygulamasının içinde barındırdığı dört bileşen, yani öğretmen adayının kendisi, diğer öğretmen adayları, eğitim fakültesindeki danışman öğretim elemanı ve uygulama okulundaki danışman öğretmen (Jyrhama, 2006) arasındaki etkileşimi en iyi şekilde sağlamak, öğretmen adayının uygulama döneminden doğru bir şekilde faydalanmasına ve kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmesine yardım eder (Ekinci ve Öter, 2010). Öğretmenlik uygulaması esnasında, öğretmen adayları tecrübelerini birbirleriyle paylaştıkları, fikir alışverişinde buldukları ufak gruplar halinde çalışırlar ve her bir öğrenci grubunun biri eğitim fakültesinden biri uygulama okulundan olmak üzere iki danışman öğretmeni bulunur (Silander ve Valijarvi, 2013). Bu uygulamaların ilk başlarında, öğretmen adayları danışman öğretmenleri tarafından sıkı bir denetime tabii tutulurken, öğretmenlik uygulamasının sonlarına doğru öğretmen adayları daha özgür, daha fazla sorumluluk sahibi ve daha özerk olurlar (Silander ve Valijarvi, 2013). Dolayısıyla öğretmen adayının hazırladığı ders planları, öğretme-öğrenme süreçleri veya pedagojik seçimleri hakkında yorumlar yapan, geri bildirimler veren danışman öğretmenlerinin başlarda katı ve denetleyen bir rolü varken sonlara doğru bu rol gerektiğinde öğretmen adayına geri bildirimler veren bir hal alır (Silander ve Valijarvi, 2013). Her bir uygulama oturumundan sonra, uygulama okulundaki danışman öğretmen okul pedagojisine odaklanırken ve öğrenme-öğretme sürecine dönük bir geri bildirim sağlarken, fakültedeki danışman

öğretim elemanı daha çok akademik bakış açısına sahiptir ve uygulamanın kuramsal boyutuna ilişkin geri bildirimler sağlar (Uusiautti ve Maatta, 2013). Ayrıca, öğretmenlik uygulaması yüksek lisans yapmak zorunda olan öğretmen adayının tezi için araştırma verileri toplamasına da fırsat sağlar. Gerçek okul ortamı, birbirine geçmiş halde bireysel farklılıkları, kültürel, toplumsal ve sosyal süreçleri içinde barındırdığı için böyle bir ortamda tek bir olgu üzerine araştırma yapmak demek, öğretmen adayının ilişkili başka konular hakkında da araştırmalar yapması demektir (Kansanen, 1999).

### 3.2. Türkiye Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemi İçinde Öğretmenlik Uygulaması

Türkiye’de 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu sonucunda 1981 yılında MEB’e bağlı bütün öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmış (YÖK, 2007, s.34) ve öğretmen yetiştirme sorumluluğu tamamıyla eğitim fakültelerine verilmiştir. 2006 yılına gelindiğinde ise öğretmen yetiştirme programlarında bazı güncellemeler yapılmış ve öğretmen yetiştirme programlarının ders ağırlıkları değiştirilmiştir (YÖK, 2007). YÖK tarafından yapılan bu değişiklikler sonucunda alan bilgisi derslerinin program içindeki ağırlığının % 50-60, meslek bilgisi derslerinin ağırlığının % 25-30 ve genel kültür derslerinin ağırlığının % 15-20 oranlarında olması öngörülmüştür (Aksoy ve Gözütok, 2014). Ayrıca yeni düzenlemeler ile ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde öğretmen adaylarının, uygulama okullarında geçirecekleri süre uzatılmış ve bu okullarda yapılacak etkinliklerin neler olduğuna ve nasıl yapılmasına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir (YÖK, 1998). Bu derslere ek olarak uygulama dersleri de programda yer almaktadır. Böylece Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının Avrupa ülkelerinin öğretmen yetiştirme programlarıyla büyük oranda paralellik gösterdiği belirtilmiştir (YÖK, 2007). Dolayısıyla, Türkiye’deki güncel öğretmen yetiştirme programları öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama derslerini kapsamaktadır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları da tıpkı diğer alan öğretmenleri gibi bu değişikliklerden etkilenmiştir. Eğitim fakültesi kapsamında verilen öğretmenlik eğitimin yanı sıra, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrenciler isterlerse farklı üniversitelerin eğitim fakültelerine pedagoji eğitimi almak için başvurabilir ve başarılı olanlar öğretmenlik yapma hakkı kazanmaktadır. Yani yabancı dil öğretmenleri de, diğer alan öğretmenleri gibi eğitim fakülteleri sorumluluğunda eğitimlerini tamamlamaktadır. Ayrıca, edebiyat fakültelerinin ilgili dil bölümlerinden mezun öğrenciler isterlerse eğitim fakülteleri tarafından verilen öğretmenlik dersleri sonucunda yabancı dil öğretmeni unvanı kazanabilmektedir. Dolayısıyla Türkiye’deki yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında hem kaynaşık hem de ardışık modelin benimsendiği söylenebilir. Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği öğrencileri kaynaşık model kapsamında dört yıl boyunca alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisini ve öğretmenlik uygulamasını bütünlük olarak alırlar. Bu dört yılın ilk iki yılında genel kültür, temel dil becerileri edinimine ve edebiyata ağırlık verilirken, son iki yılda dilbilimine, dil becerilerin öğretilmesine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilir (Sariboğa Alagöz, 2006, s.54). Ardışık modelde ise edebiyat fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı ya da Amerikan Kültürü ve Edebiyatı gibi ilgili bölümlerinden mezun öğrenciler isterlerse eğitim fakültelerinde öğretmenlik alan derslerini alarak yabancı dil öğretmeni unvanı kazanabilirler. Eğitim fakültesinde alınan bu dersler, öğretmenlik meslek derslerini, özel öğretim yöntemlerini ve öğretmenlik uygulamasını kapsar (Sariboğa Alagöz, 2006, s.54). Dolayısıyla, ÖSYM tarafından yapılan yazılı sınavlar neticesinde öğretmenlik programını kazanan adaylar bir buçuk yılı öğretmenlik uygulamasından oluşan toplamda 4 ya da 5 yılda programı tamamlamaktadırlar (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). 1990 yılından itibaren yabancı dil öğretmenleri, öğretecekleri dil üzerine bir yıl boyunca dil hazırlık eğitimi almaktadır ve programı toplamda 5 yılda tamamlamaktadırlar (Demirel, 1991, s.25-26).

1997 yılına kadar, öğretmen yetiştirme programlarında bulunan öğretmenlik uygulaması boyutuna, ayrıntılı yönerge ve yönetmeliklerin bulunmaması sebebiyle yeterince yer verilmemekteydi. Öğretmenlik uygulaması için okullara giden öğretmen adayları okullarda mesleki bilgilerini geliştirebilmek için elverişli ortamı bulamamakta, alan öğretmenleri için ise öğretim uygulamaları çok kısa süreliydi ve yeterli ölçüde uygulanmamaktaydı (YÖK, 1998). Bu sebeple, YÖK/Dünya Bankası-Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında başlatılan ve Eğitim Fakültesi - Uygulama Okulu arasında iş birliğini geliştirmeyi amaçlayan proje sonucunda 1997 yılında köklü değişiklikler yapılmıştır. Dolayısıyla, daha önceki yıllarda uygulanan yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları ağırlıklı kuramsal bilgi vermeye odaklanırken ve dilbilim, edebiyat, dilbilgisi gibi kuramsal dersler ağırlıklı yer alırken, güncel programlarda kuram ve uygulama bir bütün içinde yer almaktadır (Cangil, 2004). Böylelikle daha önceki yıllarda, kuram ve uygulama bütünlüğünün yeterince sağlanamamış olmasından dolayı yabancı dil öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan bazı aksaklıklar aşılmış olmuştur (Cangil, 2004).

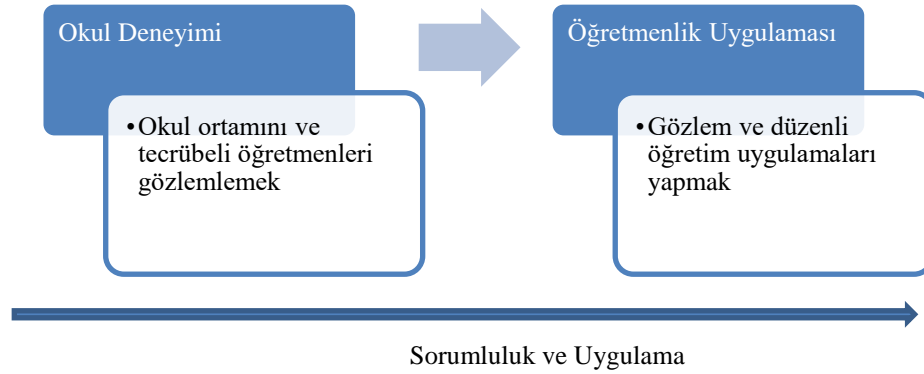
Yabancı dil öğretmeni eğitim programında, öğretmenlik uygulaması, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri altında verilmektedir (YÖK, 2007).

**Tablo 4.***Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sistemindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersleri*

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Okul Deneyimi</b>          | 2006 yılına kadar iki ders halinde düzenlenen Okul Deneyimi dersi yeni düzenlemeyle birlikte artık tek ders halinde verilmektedir. Bu ders kapsamında öğretmen adayları gözlemler yapar, okul içinde geçirdikleri deneyim ve tecrübelerini özümser, uygulama okulundaki çalışmalarını fakültede gördüğü kuramsal bilgilerle ilişkilendirir ve bu süreçte öğretim elemanlarıyla, uygulama öğretmeniyle ve arkadaşları ile tartışır. |
| <b>Öğretmenlik Uygulaması</b> | Bu ders kapsamında öğretmen adayları sınıf içi etkinlikler ve öğretim uygulamaları yaparak öğretmenlik becerilerini kazandırma ve bu becerileri geliştirme imkânı bulurlar.  |

**Okul Deneyimi:** Bir dönem boyunca haftada bir saat seminer ve dört saat uygulama okulundaki gözlem etkinlikleri şeklinde yürütülen ders kapsamında öğretmen adayları uygulama okulunu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri gözlemler. Bu gözlemler sonucunda, öğretmen adayı öğretmenlik mesleğini, uygulama okulunu ve öğrencileri bütün yönleriyle tanırlar (YÖK, 2007). Öğretmen adayları, tecrübeli ve danışmanlık eğitimi almış uygulama öğretmenlerini ve öğrenci davranışlarını sınıf içinde gözleme şansı bulmaktadırlar. Öğretmen adayları haftalık gözlem ve deneyimlerine göre raporlar yazıp fakültedeki uygulama öğretim elemanına teslim ederler. Uygulama öğretim elemanı ise bir saatlik seminer kapsamında bu raporların bütün öğrenciler ile tartışılmasını ve yorumlanmasını sağlar.

**Öğretmenlik Uygulaması:** Bir dönem boyunca iki saatlik seminer ve altı saatlik öğretmenlik uygulamasından oluşan ders kapsamında öğretmen adayının eğitimi boyunca kazanmış olduğu kuramsal bilgi ve becerilerini gerçek okul ortamında uygulaması, değerlendirmesi ve yorumlanması amaçlanır (YÖK, 2007). Öğretmen adayının haftada en az farklı sınıflarda üç saat ders vermesi kalan üç saatte ise uygulayacağı derse ilişkin ders planı yapması, materyallerini hazırlaması ve uygulama öğretmeni ile ders planını tartışması ve verdiği ders sonrasında uygulama öğretmeninden dönütler alması ve kendi öğretimini değerlendirmesi gerekmektedir. Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayını yaptığı dersler esnasında en az iki kez olmak üzere gözlemler ve dönütler sağlar. Fakültede yapılan seminer dersleri esnasında ise bütün öğretmen adaylarıyla birlikte, okul uygulamaları tartışılır, değerlendirilir ve fakülte öğretim üyesi tarafından adaylara dönütler verilir. Öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersi süresince yaptığı her şeyi bir dosya içinde saklar. Bu dosya fakültedeki uygulama öğretim elemanı tarafından dönem içinde belli aralıklarla ve dönem sonunda değerlendirilir. Öğretmen adayının başarısı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından ortaklaşa değerlendirilir (YÖK, 1998).

**Şekil 1. Öğretmenlik Uygulaması Dersleri ve Sorumluluk**

Sadece tecrübeli uygulama öğretmeni gözlemleyerek başlayan öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni ile arkadaşlarını gözlemleyerek ve sınırlı sorumlulukla kısa öğretim uygulamaları yaparak devam eder ve haftalık düzenli öğretim uygulamaları yapmasıyla sona erer. Yani öğretmen adayı öğretmenlik uygulamasının başında sınırlı sorumluluğa sahip ve sadece gözlem yapabilirken, öğretmenlik uygulamasının sonuna doğru sınıf içi sorumlulukları artırılır ve daha fazla uygulama yapmaya başlar. Uygulama sürecinin başında gözlemler yaparak okul ortamını, öğrencileri ve öğretmenleri tanıyan öğretmen adayı fakültede öğrendiği kuramsal bilgi ve becerileri düzenli olarak uygulamaya dökebileceği öğretmenlik uygulaması dersi ile süreci bitirir. 2006 yılındaki düzenlemeye kadar Türkiye’de yabancı dil öğretmenleri için öğretmenlik uygulaması, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri altında uygulanmaktaydı (YÖK, 2006). Bu derslerin ilki ikinci yarıyıldan itibaren, ikincisi yedinci yarıyıldan itibaren, sonuncusu ise sekizinci yarıyıldan itibaren okunmaktaydı. Ancak 2006 yılındaki değişiklikle birlikte öğretmenlik meslek derslerinde değişiklikler yapılmış, ders saatleri ve kredileri değiştirilmiştir. Bu değişiklikle birlikte uygulama okulu bulmakta karşılaşılan zorluklar sebebiyle eğitim fakültesi dekanlıklarının isteği üzerine Okul Deneyimi I dersi programdan kaldırılmıştır (YÖK, 2007). Böylelikle öğretmenlik uygulaması sadece Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle yapılmaya başlanmıştır.

Ancak yapılan değişiklikle birlikte eğitim fakültelerine YÖK tarafından sunulan programda %25'e kadar değişiklik yapma hakkı sunulmuş ve bir esneklik tanınmıştır (YÖK, 2007). Bu sebeple Okul Deneyimi dersi genelde yedinci yarıyılıda, Öğretmenlik Uygulaması ise sekizinci yarıyılıda verilmesine rağmen uygulamada bazı farklılıklar görülebilmektedir.

**Tablo 5.**  
*Yabancı Dil Öğretimindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersleri*

|                           |            | n         | %          |
|---------------------------|------------|-----------|------------|
| Okul Deneyimi             | 7. Yarıyıl | 45        | 90         |
| Öğretmenlik Uygulaması    | 8. Yarıyıl |           |            |
| Okul Deneyimi             | 6. Yarıyıl | 2         | 4          |
| Öğretmenlik Uygulaması I  | 7. Yarıyıl |           |            |
| Öğretmenlik Uygulaması II | 8. Yarıyıl |           |            |
| Okul Deneyimi             | 6. Yarıyıl | 1         | 2          |
| Öğretmenlik Uygulaması    | 7. Yarıyıl |           |            |
| Okul Deneyimi I           | 5. Yarıyıl | 1         | 2          |
| Okul Deneyimi II          | 6. Yarıyıl |           |            |
| Öğretmenlik Uygulaması I  | 7. Yarıyıl |           |            |
| Öğretmenlik Uygulaması II | 8. Yarıyıl |           |            |
| Okul Deneyimi             | 5. Yarıyıl | 1         | 2          |
| Öğretmenlik Uygulaması I  | 7. Yarıyıl |           |            |
| Öğretmenlik Uygulaması II | 8. Yarıyıl |           |            |
| <b>TOPLAM</b>             |            | <b>50</b> | <b>100</b> |

Tablo 5'te de görülebileceği gibi Türkiye'de İngilizce öğretmenliği bölümü olan bütün üniversitelerin %90'ında öğretmenlik uygulaması süreci YÖK'ün tavsiye ettiği gibi Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinden oluşmaktadır. Bu dersler 7. ve 8. yarıyılıda verilmektedir. Boğaziçi, Orta Doğu Teknik, Hacettepe, Anadolu ve Dokuz Eylül gibi önde gelen üniversiteler bu grupta yer almaktadır. Bahçeşehir Üniversitesinde ise bu iki ders aynı kalmasına rağmen buldukları yarıyıllar farklıdır. Ayrıca 2 üniversitede süreç Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinden oluşmaktadır. Bu üniversitelerde, üç dönemlik öğretmenlik uygulaması süreci son üç dönemi kapsamaktadır. Yine aynı şekilde TED Üniversitesinde bu üç ders aynı kalmasına rağmen buldukları yarıyıl farklıdır. Son olarak MEF Üniversitesi ise öğretmenlik uygulaması sürecine, Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olmak üzere dört dersi dâhil etmiştir. Yani Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştiren üniversitelere bakıldığında büyük çoğunluk (%90) iki dönemden oluşan bir öğretmenlik uygulaması süreci uygularken, küçük bir kısım (%10) farklı uygulamalara sahiptir.

2018 yılında yapılan son değişiklik ile ise Okul Deneyimi dersi kaldırılarak yedinci yarıyılıda verilen Öğretmenlik Uygulaması I ve sekizinci yarıyılıda verilen Öğretmenlik Uygulaması II dersi ile uygulama süreci tamamlanmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğrenciler gözlemler yapmakta, alana özgü yöntem ve teknikler ile ufak uygulamalar yapmakta veya bir dersi planlama, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme gibi bütün öğeleriyle bağımsız bir şekilde yürütmektedirler (YÖK, 2018). Dolayısıyla Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle yapılan öğretmenlik uygulaması yıllar boyunca bazı değişikliklere uğramış ve 2018 yılında yapılan değişiklikle son halini almıştır. Bu değişiklikle öğrencilerin sadece gözlemler yaparak geçirdiği Okul Deneyimi dersi kaldırılmış Öğretmenlik Uygulaması dersi ise iki döneme yayılmıştır. Ancak Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içeriğine bakıldığında, bu dersin de gözlemleri içerdiği görülmektedir. Yani öğrenciler yine gözlemler yaparak uygulama döneme başlamakta ve ardından kısa öğretim uygulamaları veya bağımsız dersler işlemektedirler.

Gözlemler yaparak az sorumlulukla başlayan ve sorumluluğun artmasıyla uzun öğretim uygulamaları yaparak biten öğretmenlik uygulaması sürecinin etkili ve verimli bir şekilde geçebilmesi için uygulama okulu ile eğitim fakültesi arasında güçlü bir iş birliğinin olması şarttır. Bu iş birliğini sağlamak için görevli olan kişiler şu şekildedir (YÖK, 1998).

**Tablo 6.**  
*Fakülte Okul İşbirliğinde Sorumlu Kişiler*

| <b>Eğitim Fakültesi</b>       | <b>Uygulama Okulu</b>       |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Fakülte Uygulama Koordinatörü | Uygulama Okulu Koordinatörü |
| Bölüm Uygulama Koordinatörü   | Uygulama Öğretmenleri       |
| Uygulama Öğretim Elemanları   |                             |

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu iş birliğinin fakülte tarafını dekanlık tarafından belirlenen fakülte uygulama koordinatörü, bölüm başkanlığı tarafından atanan bölüm uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanları oluştururken, uygulama okulu tarafında okul yönetimi tarafından belirlenen uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri bulunmaktadır. Öğretmen adayının etkili bir uygulama dönemi

geçirmesi için fakülte koordinatörü ile okul uygulama koordinatörünün ve uygulama öğretmenleri ile de uygulama öğretim elemanlarının yakın iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (YÖK, 1998). MEB ise bu süreçte gerekli yönetim işlerini yürütür. Ayrıca öğretmenlik uygulaması sürecinde eğitim fakültesi, uygulama okulu ve MEB’in görev ve sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması eğitim fakültesi, uygulama okulu ve MEB olmak üzere üç kurumun ortak sorumluluğu altındadır. Eğitim fakültesi ve uygulama okulu sıkı iş birliği içinde sürecin iki tarafını organize ederken MEB bir çatı kurum görevi ile gerekli yönetim işlerini organize eder. Eğitim fakülteleri uygulama koordinatörünü ve öğretim elemanlarını belirlemek, uygulama okulu ve MEB ile yazışmaları yapmak ve uygulama sürecini denetlemek gibi sorumlulukları vardır. Ayrıca eğitim fakültelerinin uygulama okullarındaki öğretmenlerinin ve uygulama koordinatörlerinin öğretmenlik uygulaması konusunda mesleki gelişimlerini sağlamak için her yıl düzenli olarak seminerler ve kurslar düzenlemek zorunda olması da önemli bir noktadır. Yani uygulama okullarındaki, uygulama öğretmenlerinin sürekli olarak gelişimlerinin sağlanması eğitim fakültelerinin sorumluluğuna verilmiştir. Çünkü öğretmenlik uygulamasının verimli bir şekilde tamamlanabilmesi için okullardaki uygulama öğretmenlerinin istekli olmaları, yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları gereklidir (YÖK, 1998). Bu sebeple uygulama öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla eğitim fakültesindeki ders, seminer ve konferans gibi akademik etkinliklere katılımının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca eğitim fakülteleri üniversitenin sosyal tesislerinden yararlanma, kütüphaneyi kullanabilme, lisansüstü programlardan ücretsiz yararlanma gibi imkânları, uygulama öğretmenine sunmalıdır (YÖK, 1998). Uygulama okulunun ise yine aynı şekilde uygulama koordinatörünü ve öğretmenleri belirlemek, süreci denetlemek, öğretmen adaylarını bilgilendirmek ve onlar için uygun ortamı sağlamak gibi görev ve sorumlulukları vardır. Kurumların görev ve sorumluluklarının ayrıntılı bir şekilde belirlenmesinin dışında, öğretmen adaylarının da görev ve sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir.

Öğretmen adayının, öğretmenlik uygulaması sürecinde eğitim fakültesine, uygulama okuluna, öğrencilere ve kendine karşı bazı görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumluluklar öğretmenlik uygulamasının en iyi şekilde geçirilmesi için belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayına öğretmenlik becerilerini öğreneceği, gözlemleyeceği, deneyeceği, geliştireceği ve öğretmenlik mesleğinin tüm sorumluluklarını üstlenme fırsatını bulacağı bir okul ortamı sunulmalıdır (YÖK, 1998). Öğretmen adayı sadece sınıf içindeki sorumlulukları gözlemek ve denemekle kalmamalı mesleğe ilişkin tüm görev ve sorumlulukları üstlenmelidir. Eğitsel kol çalışmaları, veli toplantıları, sosyal ve kültürel çalışmalar ve resmi törenler öğretmen adayının okul ortamı içinde gözlemlemesi ve katılması gereken etkinliklerden bazılarıdır (YÖK, 1998). Ayrıca öğretmen adayı farklı sınıf düzeylerinde uygulamalar yapmalı ve deneyimli uygulama öğretmenin farklı sınıf düzeylerindeki derslerini gözlemlemelidir. Öğretmen adayı hem fakülte içindeki uygulama öğretim elemanından hem de okuldaki uygulama öğretmeninden sürekli olarak dönütler almalı ve öğretmenlik uygulaması esnasında her iki öğretmenin rehberliğinden ve desteğinden faydalanabilmelidir (YÖK, 1998).

Türkiye’de eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları olmaması sebebiyle, tüm ilköğretim ve ortaöğretim okulları, öğretmen adayının okul deneyimi kazanması ve öğretmenlik uygulaması yapması için seçilebilir. Hatta öğretmen adayının birden fazla okulda deneyim kazanması daha iyi olabilir (YÖK, 1998). Ancak uygulama okullarının seçimi için bazı kriterler bulunmaktadır:

1. Öğretmen adaylarına yeterince vakit ayırabilecek deneyimli öğretmenlere sahip olması,
2. Gerekli araç ve gereçlere sahip olması,
3. Okul ortamının, atmosferinin ve eğitim kaynaklarının öğretmen adayı için uygun olması,
4. Fakülte-Okul iş birliği kılavuzunda belirtilen sorumlulukları yerine getirmeyi kabul etmiş olması gerekmektedir (YÖK, 1998).

Belirtilen kriterlere göre seçilen uygulama okullarında bulunan öğretmenler arasından uygulama öğretmeni olarak görev yapacak öğretmenin seçilmesi de büyük titizlikle yapılmaktadır. Bu sebeple fakülte uygulama koordinatörü ve okul koordinatörü iş birliğinde belli kriterlere uyan öğretmenler uygulama öğretmeni olarak belirlenir. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir (YÖK, 1998; MEB, 2018)

1. Mesleki gelişime açık ve öğretmen yetiştirme sistemi içinde görev almaya istekli olması,
2. Eğitimin görev yaptığı alanda tamamlanmış olması,
3. En az üç yıllık mesleki deneyime sahip olması,
4. Mesleğinde başarılı ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bir şekilde uygulayabiliyor olması,
5. Tutum ve davranışlarıyla öğretmen adaylarına örnek olacak nitelikte olması gerekmektedir.
6. Mesleki danışmanlık eğitimi almış olmak.

Yabancı dil öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması boyunca eşlik edecek uygulama öğretmenleri mesleki ve gelişime açık kişiler olmalıdır. Bu öğretmenler eğitim fakültesi tarafından düzenli olarak düzenlenecek seminer ve kongre gibi faaliyetlere katılmaya gönüllü olmaları gerekmektedir. Ayrıca uygulama öğretmenleri en az üç yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmalı, tutum ve davranış açısından örnek bir kişiliğe sahip olmalı, dil öğretimine ilişkin yenilikleri takip etmeli ve yeni öğretim ve tekniklerini uygulayabilmelidir. Böylelikle dikkatli bir şekilde seçilen uygulama okullarında, özenle seçilmiş olan uygulama öğretmenleri denetiminde öğretmen adayları kuramsal bilgi ve becerilerini uygulama ile bütünleştirebilecekleri etkili bir öğretmenlik uygulaması dönemi geçirebilirler.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye ve Finlandiya'daki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemleri bazı açılardan benzer olmasına rağmen farklılıklar da içermektedir. İlk olarak iki ülke arasındaki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin genel çerçevesi şu şekilde özetlenebilir.

**Tablo 7.**

*Finlandiya ve Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Sisteminin Karşılaştırılması*

|                         | FİNLANDİYA                         | TÜRKİYE                   |
|-------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| <b>Sorumluluk</b>       | Fen Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri | Eğitim Fakülteleri        |
| <b>Model</b>            | Ardışık ve Kaynaşık Model          | Ardışık ve Kaynaşık Model |
| <b>Öğrenim Derecesi</b> | Yüksek Lisans                      | Lisans                    |
| <b>Süre</b>             | 5 yıl                              | 4/5 yıl                   |

Finlandiya'da yabancı dil öğretmeni yetiştirme fen-edebiyat fakültelerinin ilgili dil bölümlerinin ve eğitim fakültelerinin ortak sorumluluğundadır. Öğretmen adayının alan bilgisi derslerinden ilgili fakültenin dil bölümleri sorumluyken, pedagoji ve öğretmenlik uygulaması dersleri eğitim fakültesinin sorumluluğundadır. Öğretmen adayı bu pedagoji derslerini alan dersleriyle birlikte alabileceği gibi, alan derslerini tamamladıktan sonra öğretmenlik mesleğine yönelerek bu dersleri almayı da tercih edebilir. Dolayısıyla, Finlandiya'da yabancı dil öğretmenin ardışık ve kaynaşık olmak üzere iki farklı modelde yetiştirildiğini söylemek mümkündür. Türkiye'de ise bütün alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretmenin yetiştirilmesi de eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Öğretmen adayı alan derslerini ve öğretmenlik derslerini eğitim fakültesi altında kaynaşık model ile görmektedir. Ancak eğitim fakültelerinin açtığı pedagojik formasyon programları ile de öğretmen unvanı kazanmak mümkündür. Fen edebiyat fakültelerinin ilgili dil bölümlerinden mezun öğrenciler öğretmenlik yapmaya karar verirlerse eğitim fakültelerinin sunduğu öğretmenlik derslerini kapsayan bu program aracılığıyla da öğretmenlik hakkı kazanabilirler. Dolayısıyla Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin ardışık modeli de içerdiği söylenebilir. Finlandiya'da yabancı dil öğretmenlerinin en az yüksek lisans derecesine sahip olması gerekirken, Türkiye'de lisans derecesi yeterlidir. Finlandiya'daki eğitim beş yıl civarı sürerken, Türkiye'deki eğitim öğretmen adayının dil hazırlık okuması durumunda 5 yoksun 4 yılda tamamlanmaktadır.

Genel sistem olarak benzerlik ve farklılıklar bulunan iki ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminin içinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersleri de aynı şekilde benzer ve farklı yönleri sahiptir. Öncelikle Finlandiya'da öğretmenlik uygulaması dört dönemi kapsarken Türkiye'de bu süreç sadece iki dönem sürmektedir.

**Tablo 8.**

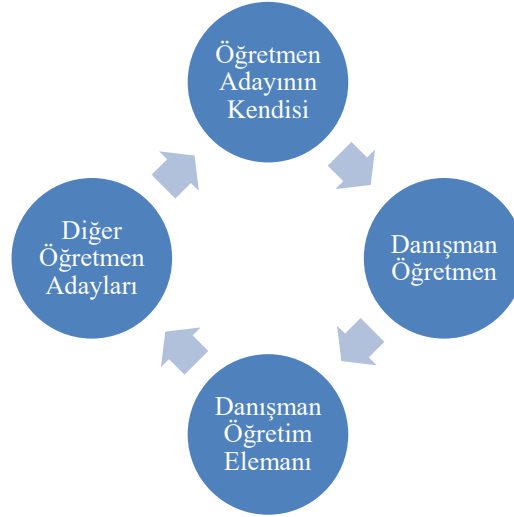
*Finlandiya ve Türkiye'deki Öğretmenlik Uygulaması Dersleri*

| FİNLANDİYA  | TÜRKİYE                   |
|-------------|---------------------------|
| Uyum Stajı  | Öğretmenlik Uygulaması I  |
| Temel Staj  | Öğretmenlik Uygulaması II |
| Üçüncü Staj |                           |
| Son Staj    |                           |

Finlandiya'da dört dönem boyunca süren öğretmenlik uygulaması gözlem ağırlıklı geçen uyum stajı, öğretmen adayının kısa dersler anlattığı temel staj, gözlem ve kısa ders anlatımlarını kapsayan üçüncü staj ve yoğun bir şekilde öğretmenlik uygulamaları yapılan ve değerlendirmeler ile geçen son stajdan oluşmaktadır. Türkiye'de ise uygulama dönemi öğretmen adayının gözlemler yaptığı, alana özgü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro öğretimler yaptığı ya da planlama, sınıf yönetimi, materyal geliştirme ve ölçme ve değerlendirme gibi bütün yönleriyle bir dersin sorumluluğunu üstlenerek bağımsız ve uzun uygulamalar yaptığı Öğretmenlik Uygulaması dersinden oluşmaktadır. Dolayısıyla her iki ülkede de kısıtlı sorumluluk ile danışman öğretmenin sıkı gözetimi altında gözlemler yaparak başlayan öğretmenlik uygulaması süreci kısa öğretim uygulamaları yaparak devam eder ve öğretmen adayının sınıf içi sorumluluğunun artırılarak düzenli ve uzun uygulamalar yapmasıyla sona erer. Bu sebeple Türkiye'deki öğretmenlik uygulamasının işleyiş bakımından Finlandiya'dakine benzediğini söylemek mümkündür. Ancak Türkiye'deki uygulama süresi çok daha azdır. Alan yazında da bu sürenin az olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır. Aslan (2015) öğretmenlik uygulaması

derslerini CIPP modeli ile değerlendirdiği çalışmasında bu sürenin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt (2010) ve Aytaçlı (2012) da aynı şekilde sürenin yeterli olmadığı ve öğretmen adaylarının yeterince ders anlatmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Celen’in (2016) çalışmasında da, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması süresinin yeterli olmadığını belirtmiştir. İşleyiş bakımından iki ülkede benzer olduğunu söyleyebileceğimiz öğretmenlik uygulaması süreci önemli bir noktada birbirinden farklılaşmaktadır. Kansanen’in (1999) araştırma temelli öğretmen eğitimi olarak bahsettiği Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen adaylarından birer bilim insanı gibi devamlı araştırmalar yapması, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini denemesi beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayları zamanlarını sadece gözlem ve öğretim uygulamaları yaparak geçirmezler. Bu süreçte aynı zamanda araştırmalar yaparlar, arkadaş gruplarıyla tartışır ve yüksek lisans tezlerini yazmak için ihtiyaçları olan verileri bu aşamada toplarlar. Yani öğretmen adayı bu süreçte araştırma bilgisini de kazanmaktadır (Silander ve Valijarvi, 2013) ve bu bilginin kazandırılmasında öğretmenlik uygulaması önemli bir role sahiptir (Sahlberg, 2011). Türkiye’de de öğretmenlik uygulaması dönemi sadece gözlemler yapmak ve öğretim uygulamaları yapmaktan ibaret olmasa da, öğretmen adaylarından yeni öğretim yöntemleri denemeleri, araştırmalar yapmaları ve öğrenci davranışlarını değerlendirmeleri gibi şeyler beklenmemektedir. Ancak öğretmen adayının, nöbet, veli toplantıları ve eğitsel kol çalışmaları gibi öğretmenlik mesleğinin tüm sorumluluklarını kapsayan bir öğretmenlik uygulaması dönemi geçirmesi beklenmektedir (YÖK, 1998).

Yukarıda bahsedilen dört stajdan üçü Finlandiya’da eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında, biri ise devlet okulunda gerçekleştirilmektedir (Silander ve Valijarvi, 2013). İşleyiş bakımından normal devlet okullarına benzer ve aynı öğretim programını takip eden bu uygulama okulları (Kansanen, 1999) iki ülkenin öğretmenlik uygulaması arasındaki en önemli farklardan birini oluşturmaktadır. Tıp fakültesine bağlı uygulama hastanesi gibi eğitim fakültesine bağlı olan bu uygulama okulu, Finlandiya’nın araştırma temelli öğretmen eğitimi yaklaşımının en önemli parçasıdır. Öğretmen adayları fakültede gördükleri kuramsal bilginin tamamının uygulamadaki yansımalarını bu okullarda görebilmektedirler. Bu uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin danışmanlık, mesleki gelişim ve değerlendirme stratejileri gibi bazı özel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Silander ve Valijarvi, 2013). Dolayısıyla fakülte ile tam bir uyum içinde çalışan bu öğretmenler, öğretmen adaylarının etkili bir uygulama dönemi geçirmelerini sağlamaktadırlar. Türkiye’de ise öğretmenlik uygulamasının tamamı belli kriterleri sağlayan herhangi bir okulda gerçekleştirilmektedir. Deneyimli ve danışmanlık eğitimi almış öğretmenlere sahip olması, eğitim kaynakları ve okul atmosferinin uygun olması ve donanım bakımından yeterli olması gibi kriterler bunlardan bazılarıdır (YÖK, 1998; MEB, 2018). Ancak Aslan (2015) çalışmasında uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güven, Kürüm ve Sağlam da (2012) uygulama okullarındaki materyallerin yetersiz olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla her ne kadar bu kriterler kılavuzda açıkça belirtilmiş olsa da, bazen uygulamada esnetilebilmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından, danışmanlık eğitimi almış, kendini geliştirmeye istekli, kendi alanında eğitim görmüş, en az üç yıllık deneyime sahip ve öğretim yöntem ve tekniklerinde başarılı olmak gibi (YÖK, 2007; MEB, 2018) kriterlere bağlı olarak bazı öğretmenler danışman öğretmen olarak seçilmektedir. Aslan’a (2015) göre uygulama öğretmenlerinin çoğu gerekli yeterliliklere sahip değildir ve bu öğretmenler, öğretmen adaylarını gözleme ve dönüt verme noktasında üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemektedirler. Cincioğlu’na (2011) göre ise uygulama öğretmenlerin bir kısmı kılavuzda belirtilen mesleki deneyim şartını bile sağlayamazken, büyük kısmı ise danışmanlık yapma konusunda tecrübesidir. Akcan ve Tatar (2010) ise bu öğretmenlerin okul müdürleri tarafından rastgele seçildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu öğretmenler, zaman zaman öğretmen adaylarına yanlış örnek olabilmekte ve fakültede öğretilen kuramsal bilginin tam tersi yönünde hareket edebilmektedir. Ancak Türkiye’de her ne kadar belli kriterlere göre herhangi bir okulda görev yapmakta olan bir öğretmen danışman öğretmen olarak seçilebilse de bu öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması eğitim fakültesinin sorumluluğuna verilmiştir. Eğitim fakültelerinin, uygulama okullarındaki öğretmenler için her yıl düzenli olarak seminerler ve kurslar düzenlemek, bu öğretmenlerin ders, seminer ve konferans gibi akademik etkinliklere katılımının sağlamak, üniversite kütüphanesi ya da sosyal tesislerini kullanma imkânı sunmak gibi sorumlulukları vardır (YÖK, 1998). Ancak kılavuzda açıkça belirtilen bu mesleki gelişim faaliyetleri ve sorumluluklar uygulamaya tam olarak yansımamaktadır ve uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu daha önce hiç danışmanlık konusunda herhangi bir ders, kurs ya da seminer almamış durumdadır (Cincioğlu, 2011).



Şekil 2. Öğretmenlik Uygulamasının Dört Bileşeni

Finlandiya ve Türkiye’de benzer şekilde öğretmenlik uygulamasının dört bileşeni öğretmen adayının kendisi, diğer öğretmen adayları, eğitim fakültesindeki danışman öğretim üyesi ve okuldaki danışman öğretmendir (Jyrhama, 2006; YÖK, 1998). Her iki ülkede de bu dört bileşenin arasındaki etkileşimin ve iletişim en iyi şekilde sağlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Çünkü bu dört bileşenin arasındaki etkileşimin en iyi şekilde sağlanması fakültede öğrenilen kuramsal bilginin uygulamaya dönüştürülmesinde büyük öneme sahiptir (Ekinci ve Öter, 2010; YÖK, 1998). Ancak Kuyumcu (2003) yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümlerdeki uygulama derslerinin özelliklerini araştırdığı çalışmasında, fakülte ve uygulama okulları arasındaki iletişimin eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hatta Türkiye’de öğretmen adayının, fakültenin, uygulama öğretmeninin, öğretim elemanının ve okulunun görev ve sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir (YÖK, 1998). Ancak uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdiklerini araştıran Katrancı (2008), uygulama öğretmenlerinin üzerine düşen görevleri kısmen yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yeşilyurt (2010) ise uygulama öğretim elemanlarının üzerine düşen görevleri kısmen yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Her iki ülkede de öğretmen adayının, hem fakültedeki uygulama öğretim elemanından hem de okuldaki uygulama öğretmeninden sürekli olarak dönütler alması ve her iki öğretmenin rehberliğinden ve desteğinden faydalanması gerekmektedir (Uusiautti ve Maatta, 2013; YÖK, 1998). Dolayısıyla, uygulama okulundaki danışman öğretmen okul pedagojisine odaklanırken ve öğrenme-öğretme sürecine dönük bir geri bildirim sağlarken, fakültedeki danışman öğretim elemanı uygulamanın kuramsal boyutuna ilişkin geri bildirimler sağlar. Ancak Türkiye’de zaman zaman öğretmen adayı ile danışman öğretim elemanı arasındaki iletişim sağlıklı bir şekilde sağlanamamaktadır (Aslan, 2015). Alptekin ve Tatar da (2011) kendi çalışmalarında, fakülte ve uygulama okulu arasındaki iletişim eksikliğini destekler sonuçlara ulaşmışlardır. Merç (2010) ise uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları arasındaki iletişim eksikliğini, uygulama sürecinin sorunlarından biri olduğunu söylemektedir. Bu da öğretmen adayının fakülteden alması gereken dönütleri alamamasına sebep olmaktadır. Finlandiya’da öğretmen adayının kendisi ve diğer öğretmen adayları arasındaki etkileşim öğretmen adaylarının tecrübelerini birbirleriyle paylaştıkları ve fikir alışverişinde buldukları ufak gruplar ile sağlanırken, Türkiye’de bu etkileşimin akran gözlemi ve değerlendirmesi yöntemi ile sağlanması beklenmektedir. Ancak Aslan’ın (2015) çalışmasında öğretmen adayları diğer öğretmen adaylarıyla yeterince iş birliği ve değerlendirme yapmadıklarını belirtmektedirler.

Sonuç olarak PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda başarısı açıkça ortada olan ve English Proficiency Index’in sıralamasında üst sıralarda yer alan Finlandiya’nın öğretmen yetiştirme sisteminin içindeki öğretmenlik uygulaması ile Türkiye’deki öğretmenlik uygulaması arasında benzer yönler olduğu gibi iki uygulamayı birbirinden tamamıyla ayıran büyük farklılıklarda yer almaktadır. Yukarıda ayrıntılı bir şekilde tartışılan bu benzerlik ve farklılıklar ışığında, Türkiye’deki öğretmenlik uygulamasının kalitesinin artırılması için şu önerilerde bulunulabilir.

1. Kuramsal bilginin ve uygulamanın sağlıklı bir şekilde bir araya getirilmesi için Finlandiya’dakine benzer şekilde eğitim fakültesine bağlı uygulama okulları kurulabilir.
2. Kılavuzda bahsedilen danışman öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bahsedilen faaliyetlerin, uygulamadaki karşılığının yaygın bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

3. Danışman öğretmenlerin seçilmesinde daha titiz davranılması ve kılavuzdaki kriterlerin kesin bir şekilde uygulanması sağlanabilir.
4. Uygulama okullarının seçiminde belirtilen kriterlere uyulması ve okulların gerekli altyapı, donanım ve araç ve gereç bakımından yeterli olması sağlanabilir.
5. Uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanları daha sık bir araya gelmeli ve aradaki iletişim daha sağlıklı bir şekilde sağlanmalıdır.
6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini daha verimli geçirmesi için öğretmenlik uygulaması derslerinin süresi arttırılabilir.
7. Eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmeni yetiştirme bölümlerine mezuniyet şartı olarak bitirme tezi getirilebilir.
8. Eğitim fakülteleri arasındaki uygulama farklılıkları en aza indirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akcan, S. ve Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14 (2), 153-172.
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 23-46.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alptekin, C. ve Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005-2009). *Language Teaching*, 44 (3), 328–353.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2002). Program standards for the preparation of foreign language teachers. 14 Ekim 2017 tarihinde <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=%2FudOr9ZQCW0%3D&tabid=676> adresinden alınmıştır.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye’deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1710-1722.
- Aydın, R. (2007). *Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile millî eğitim bakanlığı’nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980–2004)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, İ. ve Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve diğer ülkeler). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 179-197.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (3), 279-292.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baumgartner, F., Koerner, M. ve Rust, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29, 35-58.
- Bektaş Altıok, G. R. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında etkili yabancı dil öğretimi: tarihsel gelişim ve açılımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.
- Celen, K. M. (2016). *Program evaluation of an English language teacher education practicum: insights from supervisors, student teachers and graduates*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cincioğlu, O. (2011). *Practicum in English language teaching as perceived by mentors at cooperating schools in İstanbul*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 63-72.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3–17.
- Çakmakçı, C. C. (2017). Türkçe eğitimi bölümlerine kabul koşullarının Avrupa Birliğinin önde gelen ülkelerindeki ana dili öğretmeni yetiştirme programları ile karşılaştırılması. *Journal of World of Turks*, 9 (2), 39-59.
- Çetinkaya, M., Taş, E. ve Ergun, M. (2013). Türkiye ve Finlandiya’daki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 113-130.
- Cross, D. (2003). Language teacher preparation in developing countries: structuring preservice teacher training programmes. *English Teaching Forum*, 33 (4), 41-43.
- Day, R. (1993). Models and the knowledge base of second language teacher education. *Second Language Studies*, 11 (2).
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27 (1), 5-1.

- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Darling- Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Demircan, Ö. (2001). *Düünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25-39.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci, A., Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi çalışma ziyareti raporu. 04 Kasım 2017 tarihinde [http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya\\_Raporu.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf). adresinden alınmıştır.
- English Proficiency Index. (2018). İngilizce yeterlilik indeksi. 10 Aralık 2018 tarihinde [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi) adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 1-14.
- Farrell, T. (Ed.). (2015). *International perspectives on English language teacher education: innovations from the field*. New York: Palgrave Macmillan.
- Güven, M., Kürüm, D. ve Sağlam, M. (2012). Evaluation of the distance education pre-service teachers' opinions about teaching practice course (case of Izmir city). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13 (1), 112-127.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. ve Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: how case-writing contributes to the development of theory-based Professional knowledge in student-teachers. *Teaching Education*, 13 (2), 221-245.
- Hanushek, E.A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61 (2), 280-288.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: principles for the design of professional development schools: Executive summary*. East Lansing, MI: Author.
- Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, Michigan: Author.
- Houtsonen, L. (2004). Developments in teacher training in Finland: emerging models of geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13 (2), 190-196.
- Johnson, K. E. ve Golombek, P. (2011). *Research on second language teacher education*. London: Routledge.
- Jyrhämä, R. (2006). *The function of practical studies in teacher education*. In *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (Eds: Jakku-Sihvonen, R. ve Niemi, H. (s. 51-70). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kansanen, P. (1999). Teaching and teaching, studying, learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (1), 81-89.
- Katırcı, O. (2014). *Comparison of English Language teacher education programs in some selected european countries (Finland, Sweden and Spain) with those of Turkey*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kelly, M. ve Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education: A Frame of reference*. Southampton: University of Southampton. 14 Ekim 2017 tarihinde <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kuyumcu, A. (2003). *Foreign language teacher education and teaching practice in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Külekcı, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 793-806.
- Larzén-Östermark, E. (2009). Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching – a student teacher perspective. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 401-421, doi: 10.1080/02619760903012688.
- Lai, E. ve Viering, M. (2012). *Creating curriculum-embedded, performance-based assessments for measuring 21st century skills in K-5 students*. Vancouver: Pearson Education.
- Lavonen, J. ve Laaksonen, S. (2009). Context of teaching and learning school science in Finland: reflections on PISA 2006 results. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (8), 922-944. doi: 10.1002/tea.20339.
- Linnakylä, P. (2004). Finnish education-reaching high quality and promoting equity, *Education Review*, 17 (2), 35-41.

- Malinen, O. P., Vaisanen, P. ve Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23 (4), 567-584.
- Martin, L. E. ve Mulvihill, T. M. (2017) Current issues in teacher education: An interview with Dr. Linda Darling-Hammond. *The Teacher Educator*, 52 (2), 75-83, doi:10.1080/08878730.2017.1294921.
- MEB. (2008). *İngilizce öğretmenliği yeterlikleri*. Ankara.
- MEB. (2018). *Uygulama öğrencilerinin MEB'e bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Ankara.
- Merç, A. (2010). Self-reported problems of pre-service EFL teachers throughout teaching practicum. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10 (2), 199-226.
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 181-185.
- Niemi, H. (2000). Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. *Proceedings of the Conference on Teacher Education Politics in the European Union and Quality of Life Long Learning*, 23-23 Mayıs Portekiz.
- Niemi, H. ve Jakku-Sihvonen, R. (2006). *Research-based teacher education. In Research based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher Educators (Eds. Jakku-Sihvonen, R. ve Niemi, H.) 31–50*. Turku: Painosalama.
- Noah, M. ve Jennifer, A. J. (2013). Methodological issues in comparative education studies: An exploration of the approaches of Kandel and Holmes. *Journal of Educational Review*, 6 (3), 349-356.
- Oğuz, E. (1999). *İlköğretimde yabancı dil (İngilizce) öğretimi sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44 (2), 291-308.
- Philips, D. (2006). Comparative education: Method, research in comparative and *international education*, 1 (4), 304-319.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). 08 Ekim 2017 tarihinde <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Püsküllüoğlu, E. ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 46-61.
- Rasmussen, J. ve Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (6), 798-818, doi: 10.1080/00220272.2014.927530.
- Sahlberg, P. (2011). The Professional educator: Lessons from Finland. *American Educator*, (Summer), 34-38.
- Sarıboğa Alagöz, N. (2006). *Türkiye’deki ve Hollanda’daki İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Scherer, M. (2012). A Conversation with Linda Darling-Hammond: The challenges of supporting new teachers. *Educational Leadership*, 18-23.
- Singh, G. (2014). Emerging trends and innovations in teacher education. *Indian Journal of Applied Research*, 4 (5), 166-168.
- Silander, T., Valijarvi, J. (2013) *The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education. In Pisa, power and policy: the emergence of global educational governance (Eds. Meyer, H. D. ve Benavot, A.)*. United Kingdom: Symposium Books.
- Solak, E. (2016). English teacher training programs in Denmark, Sweden and Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 439-443.
- Sülün, E. (2015). *Türkiye, Almanya, Finlandiya, İngiltere ve Kadana müzik öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher training education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21 (59), 04 Kasım 2017 tarihinde <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1276> adresinden alınmıştır.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-17.
- YÖK. (1998). *Fakülte okul iş birliği kılavuzu*. Ankara.
- YÖK. (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. Ankara.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Teacher is one of the most critical factors in the education systems of countries. Correct implementation of curriculum and the success of students are directly dependent on teacher competence (Hanushek, 1971). An effective teacher education curriculum must include intense and long teaching practice period in which teacher candidates observe, implement and evaluate the things, which they have learned in their faculty simultaneously, under the supervision of one or more expert teachers (Darling-Hammond, 2006; Martin & Mulvihill, 2017). Thus, it is clear that teaching practice has vast importance in teacher education systems. For this reason, comparing different countries' teaching practice periods with Turkey's and offering suggestions about the teaching practice period of Turkey are essential. When the studies in the literature are examined, it is seen that Turkey is mostly compared with European countries, such as Finland, Sweden, Spain, and Germany, with Far East countries, such as China and Singapore, and with the USA. However, it draws attention that the studies which compare foreign language teacher education systems are scarce and these studies compare them generally. It is seen that there are limited numbers of studies which compare the teaching practice period of foreign language teacher education systems. The aim of this study is to compare the teaching practice period of foreign language teacher education systems in Finland and Turkey and to offer suggestions for Turkey. So, this study is important and will fill in this gap in the literature.

### 2. Method

This study is a comparative education research. Comparative education researches are important; because they provide opportunity to discuss and evaluate the things, which are subject to compare, with different viewpoints (Püsküllüoğlu & Hoşgörür, 2017).

In this study, official documents obtained from the websites of the ministry of education, universities and teacher education institutions and organizations in two countries, and articles, books and proceedings which are about the teacher education systems of Finland and Turkey, have been used as data collection tools. In addition to that, when it is necessary, we got in contact with the professors who work in the faculty of education of different universities in Finland and asked information and documents about the teaching practice of foreign language teachers.

### 3. Findings, Discussion and Results

Finland's and Turkey's teacher education systems have similarities and differences in general. In a similar way, their teaching practice periods also have different and similar aspects. First of all, while teaching practice period lasts for four terms in Finland, it only lasts for two or three terms in Turkey. Although the duration of these periods is different, teaching practice period, which starts with observations under the strict supervision of advisor teacher and with little responsibility, goes on with short teaching performances and finishes with extended and regular teaching performances with high responsibility in two countries. So it is possible to say that content and process of teaching practice lessons in Turkey are similar to Finland. However, the duration of the teaching practice in Turkey is less than Finland. In literature, there are many studies which concluded that the duration of the teaching practice period is not enough in Turkey (Aslan, 2015; Aytaçlı, 2012; Celen, 2016; Yeşilyurt, 2010). Although we can say that the process of the teaching practice lessons is similar, teaching practice periods of two countries differ from each other at a critical point. During Finland's teacher education system, which is called as research-based teacher education by Kansanen (1999), teacher candidates are always asked to do researches like a researcher and implement and evaluate new teaching methods and techniques. In this process, teacher candidates do researches, discuss their researches with their friends and gain data, which is needed for their master thesis. In contrast to Finland, during the teaching practice period in Turkey, teacher candidates are not asked to implement new teaching methods, to do researches and to evaluate students' behaviors. It is enough to have teaching practice period which includes all responsibilities of teaching profession such as watch duties, parent meetings, and works of educational clubs (YÖK, 1998).

In Finland, teaching practice is done in practice schools of education faculties. This is one of the most important differences between the two countries. The teachers, who want to work in these schools, must have some special qualifications like professional development, evaluation strategies and supervision (Silander & Valijarvi, 2013). Therefore, these teachers, who work with the education faculty in total harmony, make teacher candidates have efficient teaching practice period. However, in Turkey teaching practice is done in any school which meets some criteria. However, in literature there are many studies, which have concluded that these criteria are stretched in practice, although these criteria are clearly stated in the guide of Faculty-School Cooperation (Aslan, 2015; Güven, Kürüm & Sağlam, 2012). Also according to some criteria, advisor teachers are chosen among the

teachers, who work in these schools. However, like the process of choosing the practice school, these criteria are sometimes ignored while advisor teacher is being assigned (Aslan, 2015; Cincioğlu, 2011; Tatar, 2010). However, although any teacher who works in any school can be assigned as an advisor teacher according to some criteria, the responsibility of the professional development of these advisor teachers are given to the faculty of education. The faculty of education has some responsibilities such as organizing seminars and courses for advisor teachers in practice schools every year, making these teachers attend to academic activities like seminars, lessons, and conferences, and giving these teachers chance to enter university library and social facilities (YÖK, 1998). However, these professional development activities and responsibilities, which are clearly stated in the guide, are ignored in practice. So most of the advisor teachers have not completed any courses or seminars about the advising and supervision of teacher candidates before (Cincioğlu, 2011).

In Finland and Turkey, teaching practice period has four components. These are teacher candidate, other teacher candidates, advisor professor from the faculty of education and advisor teacher from practice school (Jyrhama, 2006; YÖK, 1998). In both countries, it is emphasized that interaction and communication among these four components should be provided in the best way. However, in her study about the quality of teaching practicing courses of foreign language teacher education departments, Kuyumcu (2003) concluded that communication between faculty and practice schools is not enough. In Turkey, the duties and responsibilities of teacher candidates, education faculties, advisor teachers, advisor professors, and practice schools are determined in detail (YÖK, 1998). However, Katrancı (2008), who studied whether advisor teachers fulfill their responsibilities and duties or not, concluded that most of the advisor teachers fulfill these duties partly. In the same way, Yeşilyurt (2010) says that advisor professors fulfill their duties and responsibilities partly. In both countries, the teacher candidate must continuously take feedbacks from advisor teacher in practice school and advisor professor in the faculty of education, and take advantage of guidance and support of both advisors (Uusiautti & Maatta, 2013; YÖK, 1998). However, there are many studies which have concluded that communication between teacher candidate and advisor professor is not provided well in Turkey (Aslan, 2015; Aptekin & Tatar, 2011; Merç, 2010). So, it causes that teacher candidates cannot take the necessary feedback from advisor professor in the faculty of education.

In conclusion, there are similarities and important differences between Turkey’s teaching practice period of the language teacher education system and Finland’s, which is acknowledged as being successful in international exams like PISA and TIMSS, and is at the top place in the ranking of English Proficiency Index. In light of the similarities and differences discussed above in detail, the following suggestions can be offered to improve the quality of teaching practice period in Turkey.

1. Like in Finland, practice schools, which are connected to the faculty of education, should be established to support the theoretical knowledge with practice well.
2. The professional development activities which are stated in the Faculty-School Cooperation guide should be done in practice.
3. Advisor teachers should be chosen carefully by taking the criteria, which are stated in the guide, into consideration.
4. The criteria for choosing practice school should be met and practice schools should be adequate in terms of equipment, tools and materials.
5. Advisor teachers and advisor professors should meet more often and the communication between them should be provided well.
6. The duration of teaching practice courses should be longer to offer more productive teaching practice period to teacher candidates.
7. The dissertation should be laid down as a graduation condition for the foreign language teacher education departments of education faculties.
8. The practical differences between different education faculties should be minimized.