

PAPER DETAILS

TITLE: İSVİÇRE VE TÜRKİYE SINIF ÖĞRETMENİ YETİSTİRME PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

AUTHORS: Mustafa ERGUN

PAGES: 35-54

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489302>

İsviçre ve Türkiye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

Mustafa ERGUN¹

ÖZ

Bu araştırmada İsviçre ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada her iki ülkedeki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının içerikleri, derslerinin çeşitleri, kredileri açısından incelenmiş ve programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar ikisi olan yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar bu çalışmada kullanılmıştır. Bu araştırma Avrupa Birliği üyesi olmayı kabul etmeyen İsviçre'nin Cenevre Kantonu ve Cenevre Üniversitesindeki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ve Avrupa Birliği üyesi aday Türkiye'deki Ondokuz Mayıs Üniversitesi sınıf öğretmeni incelenmiştir. Sonuç olarak, her iki ülkedeki sınıf öğretmeni yetiştirme programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, sınıf öğretmeni eğitimi, öğretmen yetiştirme, Türkiye, İsviçre.

Comparison of Primary Teacher Education Programs in Switzerland and Turkey

ABSTRACT

The purpose of this study is to compare primary teacher education programs in Switzerland and Turkey. In this research, in both countries are investigated from the point of content of primary teacher education programs, types of lecture, credits and in both countries are compared the similarities and differences between the programs. Descriptive and horizontal approaches are used in this research. This research is limited with Geneva Canton of Switzerland and the primary teacher education program at The University of Geneva and the primary teacher education program at Ondokuz Mayıs University in Turkey. According to obtained results on this study, it can be say that even though these countries have some similarities about teacher education system. Some suggestions about primary teacher education system in Turkey have been offered based on the results of the study.

Keywords: Comparative Education, Primary Teacher Education, Teacher Training, Turkey, Switzerland

GİRİŞ

Topluma yararlı bireylerin yetiştirilmesinde aileden sonra en önemli görev sınıf öğretmenine düşmektedir ve öğretmenden beklenen davranışlar sebebiyle bilginin öğrencilere nasıl öğretilceği ancak donanımlı öğretmenle mümkündür. Öğretmen yetiştirme programları ve izledikleri modeller ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısında önemli yer tutmaktadır. Gerek öğretmen yetiştirme

¹ Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mergun@omu.edu.tr

kurumlarının özellikleri gerekse modelleri ülkelerin eğitim sistemlerine göre farklılık göstermektedir. Bologna Deklarasyonuna imza atan Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde tüm öğretmen yetiştiren programların üniversiteler tarafından verilmesi kabul edilmiştir (AREA, 1999). Her ne kadar AB üyesi olmayı ülkesinde yapılan referandumla kabul etmese de İsviçre, Bologna Deklarasyonuna imza atarak öğretmen yetiştiren kurumlarını 2009 yılından itibaren üniversitelerin bünyesine almıştır. AB adaylığı sürecinde bulunan Türkiye’de ise öğretmen yetiştiren kurumlar 1983 yılından beri üniversitelere bağlıdır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme sürecinin çok boyutlu olması sebebiyle öğretmen yetiştirme sistemleri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bunlar arasında; öğretmenlik mesleğinin yeri ve öneminin belirtildiği çalışmalar (Çermik, Doğan, & Şahin, 2010; Uras & Kunt, 2006;), öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiğinin önerildiği çalışmalar (Aydın, 2007; Çıltaş, 2010; Doğan, 2005; Tazebay, 2007), yetiştirilen öğretmenlerin sahip olduğu niteliği inceleyen çalışma (Ok & Önkol, 2007; Köksal, 2008), öğretmen yetiştirme programlarının eksikliklerinin belirtildiği çalışmalar (Çelik, 2000; Küçükahmet, 2007; Senemoğlu, 2003) ve bu programların yeniden düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar (Aslan, 2003; Baskan, 2001; Kale, 2006; Paker, 2008; Senemoğlu, 2003) yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme programları hakkında yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının daha çok AB ülkeleriyle ilişkili olduğu gözlenmektedir. Sağlam ve Kürüm (2005) AB ülkelerindeki ve Türkiye’deki öğretmen adaylarının seçimini karşılaştırmış ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde üç farklı uygulamanın olduğunu belirlemiştir. AB üyesi ülkelere göre değişmekte olan bu uygulamaların başında yükseköğretim olgunluk diplomasına sahip olunma, yükseköğretime geçiş sınavı sonucu ve ortaöğretim başarı puanı gelmektedir. Kocabaş (2005) Hollanda’daki sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminde kullanılan modelin özelliklerini açıklamış ve öğretmen adayını merkeze alan bir eğitim-öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımla eğitim alınmasının yapılandırmacı yaklaşımla ders anlatması beklenen öğretmen adayı için önemli olduğunu vurgulamıştır. Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Japonya’daki öğretmenlik eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmalı incelenmesi sonucunda Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programdaki uygulamaya dönük derslerin diğer ülkelere göre oldukça az olduğu sonucuna varılmıştır (Baskan, Aydın, & Madden, 2006). İsviçre ve Türkiye’deki kimya öğretmeni yetiştirme programlarının (Ergun, 2013), Fransa ve Türkiye’deki Fizik ve Kimya öğretmeni yetiştirme programlarının (Ergun, 2009) karşılaştırıldığı çalışmalarda ise branş öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasının en az Türkiye’de olduğu, öğretmen yetiştiren kuruma öğrenci kabulünde öğretmen adayının kişisel özelliklerinin hiçbir şekilde değerlendirmeye alınmadığı ve göreve başlamadan önce alan bilgisi sınanmayan tek ülkenin Türkiye olduğu sonucuna varılmıştır.

Senemoğlu (1992) İngiltere'de sınıf öğretmeni olabilmek için dört farklı seçenek olduğunu, ilkökul öğretmenlerinin konu alan uzmanı olarak yetiştirildiğini ve öğretmen yetiştirme programının önceliğinin eğitim ve mesleki bilgi alanına değil okul dayanaklı yaşantılara ve öğretme uygulamalarına verildiğini belirtmiştir. Kilimci (2006) Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması sonucunda diğer ülkelerde tek bir derse karşılık gelen derslerin Türkiye'de birden fazla dersle programda olduğunu ve ders sayısının ve konu çokluğunun Türkiye'de ayrıntılı verilmesine rağmen öğretim süreci ve uygulama açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Topbaş (2001) ise Türkiye ve Fransa'da sınıf öğretmeni yetiştiren kurumları karşılaştırmış ve Fransa'da öğretmenlik eğitimi programının üçte birlik kısmının öğretmenlik uygulamasına ayrıldığını, dört farklı stajın olduğunu ve her öğretmen adayının mesleki tez hazırla zorunluluğu olduğunu belirtmiştir (Topbaş, 2004). Ayrıca Durukafa ve Kiriş (2000) Almanya ve Türkiye'deki ilköğretim öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel gelişimini karşılaştırmış ve Almanya'daki ilköğretim öğretmen adayının belirli sınavlardan geçmesi sonucunda altı yıllık eğitim alarak Türkiye'deki meslektaşlarına göre hizmet öncesi eğitimde daha tecrübeli olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Laderrière (1994) ise Avrupa Birliği ülkeleri dâhil Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki öğretmen yetiştirme politikalarını incelemiştir. Şahin (2007) ise Türkiye'deki 1976 ile 2006 arasında uygulanan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmış, 1979 yılındaki programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin % 40'la en fazla olduğunu, 2006 yılından itibaren programda genel kültür derslerinin en fazla krediye sahip olduğunu ve konu alan derslerinin öğretmenlik mesleği açısından tekrardan gözden geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. İsviçre'nin gerek okuma yazma oranı gerekse sosyo ekonomik düzeyi diğer Avrupa Birliği ülkelerine göre yüksektir. Kişi başına düşen milli gelir düzeyinin hem AB üyesi ülkelere göre yüksek olması hem de Türkiye'ye göre üç kat daha fazla olması bu ülkedeki öğretmen yetiştirme sisteminin önemini arttırmaktadır. İsviçre'nin sınıf öğretmeni yetiştirme sistemi hakkında bilgi sahibi olunmasının ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarıyla Türkiye'dekinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmanın alanyazında olmamasından dolayı bu çalışmanın alandaki eksikliği dolduracağı düşünülmektedir.

İsviçre'de sınıf öğretmenleri zorunlu eğitimin ilk basamağına karşılık gelen ilköğretimin altı yılında ders vermektedir (Arı, 2006). Sınıf öğretmenlerinin verdiği dersler arasında özellikle okuma-yazma (Fransızca, Almanca veya İtalyanca), matematik, yabancı dil (İngilizce), sosyal bilgiler, müzik, resim, spor ve el işi dersleri gelmektedir. İlköğretimin dördüncü yılından itibaren spor, müzik ve resim derslerine eğer sınıf öğretmeni girmek istemezse ilgili branş öğretmeni girebilmektedir. Fakat diğer dersler (okuma-yazma, sosyal bilgiler ve matematik) için bu durum söz konusu değildir. İlk dört yıl notla değerlendirmenin olmadığı İsviçre eğitim sisteminde sınıf öğretmenleri veli bilgilendirme kitapçığını kullanmakta ve hafta sonu veya diğer tatillerde ödev vermemektedir. Türkiye ise sınıf öğretmenleri zorunlu eğitimin ilk yıllarına karşılık gelen ilkökulda dört yıl aynı öğrencilere ders vermektedir (MEB, 2012).

Her ne kadar dört yıl aynı öğrencilere okuma-yazma, matematik, hayat bilgisi, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi dersleri anlatsalar da ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren resim, İngilizce, din eğitimi gibi branşlarda o dersin öğretmeni dersleri işlemektedir. Ölçme ve değerlendirmenin üçüncü sınıftan itibaren beş üzerinden yapıldığı Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin hafta sonu öğrencilere ödev vermesi normal karşılanmaktadır.

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının Tarihçesi

İsviçre’de ilköğretime öğretmen yetiştirme programları 19 yüzyılın son çeyreğine kadar uzanmaktadır (Hofstetter, 2007; Extermann, 2008). Bu tarihten önce okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yüksek okul diye adlandırılan ve Türkiye’deki fen fakültelerine karşılık gelen okul mezunlarıdır (Criblez, 2010). Kantonlar arasında öğretmen yetiştirmedeki farklılıklar zorunlu eğitimin dokuz yıla çıkarıldığı 1950’li yıllara kadar devam etmiştir (CDIP, 2002). 1990’lı yılların başında kurulan yüksek pedagoji okulları (Hautes Ecoles Pédagogiques) ile öğretmen yetiştirme sistemi tek çatı altında toplamayı amaçlamıştır (Criblez, 2004; Lussi, 2007). Bologna Deklarasyonuna imza atan ülkelerden biri olan İsviçre’de tüm öğretmen yetiştiren kurumlar tüm kantonlarda üniversitelere bağlanmıştır (Criblez, 2010). İsviçre’de öğretmen yetiştiren kurumdaki derslerin neler olacağına üniversite yönetimi tarafından oluşturulan on kişilik komisyon karar vermektedir. Bu komisyonda üç profesör, üç öğretim elemanı, iki öğretmen aday ve iki de öğretmen temsilcisi derneği üyesi bulunmaktadır (IUFE, 2011a). Öğretmen adaylarının alması önerilen dersler bu komisyon tarafından kantonal olarak öğretmen yetiştirme kuruluna (la Conférence suisse des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques, COHEP) daha sonra da üniversite rektörler kuruluna (la Conférence des Recteurs des Universités Suisses, CRUS) sunulmakta ve ulusal olarak beklenen yeterlikleri karşılıyorsa kabul edilmektedir. Farklı kantonlarda farklı olarak adlandırılan derslerin, içerik olarak yeterlikleri karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının başlaması Osmanlı İmparatorluğu döneminde Kemal Efendi’nin öncülüğünde 16 Mart 1848’de açılan Darülmüallimin’e kadar dayanmaktadır (Akyüz, 2008). Bu tarihten önce öğretmenlik, medreselerden yetişen fakat öğretmenlik eğitimi ve bilgisine sahip olmayan kimseler tarafından yapılmaktaydı (Tekişik, 1987). 1923-1981 yılları arasında ilkokullara öğretmen yetiştiren başlıca kurumlar; İlköğretmen okulları, Köy Enstitüleri ve iki yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında 3 yıllık köy öğretmen okulları, daha sonra 1940’lı yıllarda Köy Enstitüleri tarafından üstlenilen öğretmen yetiştirme görevi 1954’den sonra ilköğretmen okulları tarafından yerine getirilmiştir. 1970’den sonra öğretmen liselerine dönüştürülen öğretmen yetiştiren kurumlar 1974’den sonra 2 yıllık eğitim enstitüleri adı altında öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. 1982 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) idaresinde yönetilen öğretmen yetiştiren kurumlar zaman içerisinde Eğitim Yüksek Okulu olarak da adlandırılan öğretmen yetiştirme okulları 1992 tarihinden itibaren eğitim fakültelerine alınmış ve sınıf öğretmenleri bu kurumlarda yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2008). 1989 yılında sınıf öğretmeni yetiştirme

programlarının süresi 2 yıldan 4 yıla çıkartılmış (Baskan et al., 2006) ve 1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümlerinin kurulması ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarının açılmasıyla bugünkü şeklini almıştır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile YÖK arasında oluşturulan işbirliği çerçevesinde sınıf öğretmenliği programlarının amacı belirlenmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştirme programında öğretmen adaylarının alacakları dersler Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi tarafından hazırlanarak YÖK’e sunulmaktadır. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında uygulanacak programların son kararı YÖK tarafından verilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada İsviçre ve Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır: İsviçre ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların öğrenci kabul koşulları, öğretim süreçleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, öğrenim boyunca alınan dersleri, programları bitirme ve öğretmen olabilme koşulları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlardan ikisi olan yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar bu çalışmada kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir ve aynı döneme ait sorunlar olduğu için çağdaş olduğundan benzer çözümler önerilir (Türkoğlu, 1998; Erdoğan, 1995). Tanımlayıcı yaklaşımda ise konu ile ilgili alanyazın incelenir, eğitim sistemlerinin ilkeleri ve amaçları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılır (Ültanır, 2000).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada gerekli verilere belgesel tarama tekniği kullanılarak yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programları incelenerek ulaşılmıştır (YÖK, 2007; FEP, 2011a; FEP, 2011b, FEP, 2011c; FEP, 2011d). Mevcut kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama belgesel tarama olarak adlandırılır. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005). Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkında yeterli bilgi sahibi olan araştırmacı, Cenevre Üniversitesi sınıf öğretmeni yetiştirme programında bir dönem görev yaparak program hakkında detaylı bilgi sahibi olmuştur. Her iki ülkedeki sınıf öğretmeni yetiştirme programın işleyişi hakkında yapılandırılmamış gözlem yapmıştır. Yapılan gözlemdaki amaç; belgesel tarama tekniğiyle net olarak tespit edilemeyen kısımların daha iyi betimlenmesine yardımcı olmaktır. Araştırmanın veri çözümlemesi yapılırken nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonucunda her iki programdaki benzer ve farklı noktalar bir araya getirilmiş ve tablolar kullanılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programına Giriş Koşulları

İsviçre’de öğretmen yetiştiren kuruma kabul şartlarını ulusal düzeyde görev yapan İsviçre Kantonal Eğitim Müdürleri Konferansı (la Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l’Instruction Publique, CDIP) belirlemektedir. 26 farklı kantondan oluşan ülkede üç farklı resmi dil mevcut olduğundan bu kurum kantonlara göre yetiştirilecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri ve aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uyumu sağlamakla görevlidir. İsviçre’deki herhangi bir yükseköğretim kurumuna başvuruda ortaöğretim sonunda girilen olgunluk sınavının (maturité fédérale) sonucu temel unsur olarak kabul edilmektedir (Arı, 2006). Cenevre üniversitesi tarafından sınıf öğretmenliği ile ilgili verilen eğitimin temeli psikoloji ve eğitim bilimleri fakültesine dayanmaktadır. Cenevre kantonunda sınıf öğretmeni olarak görev yapabilmek için ortaöğretim diplomasını aldıktan sonra dört sene üniversite eğitimi alma şartı söz konusudur. Bu dört senelik üniversite eğitiminin ilk üç yılı psikoloji ve eğitim bilimleri fakültesinde sürdürülmektedir. Daha sonra dördüncü yıldaki eğitim, öğretmen yetiştiren kurum tarafından verilmektedir. Ortaöğretim diploması ile eğitim fakültesine başvuran öğrencilerin %50’si kabul edilmektedir. İlk üç senenin sonunda sınıf öğretmeni sertifika programına ise öğretmen adayının kişisel dosyasıyla başvurusu söz konusudur. Kişisel özgeçmiş bilgilerin, başvuru anına kadar alınan derslerin, neden öğretmen olmak istediğinin aday tarafından açıklandığı belgeleri içeren kişisel dosya ile öğretmen yetiştiren kuruma eğitim-öğretim yılının başlamasından en az altı ay önce başvurulması gerekmektedir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ışığında başvuruların büyük çoğunluğunun olumlu sonuçlanmasının sebebinin adayların ilk üç sene boyunca öğretmen olmak için gerekli temel eğitimi başarı ile tamamlamalarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Programa kabulde yüz yüze mülakat söz konusu değildir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorumluluğu, 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim kanunu gereği 1982 yılında YÖK çatısı altında üniversitelere verilmiştir (YÖK, 1983). Öğretmen adaylarının seçimi ulusal düzeyde yapılan merkezi sınav sistemine dayanmaktadır. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan ve yükseköğretime geçişe izin veren bu sınav Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. Bu sınavlar sonucunda alınan puana ortaöğretimdeki başarı ortalaması da eklenerek öğretmen yetiştiren kurumlara yerleştirme merkezi olarak yapılmaktadır.

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının İçeriği ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri

İsviçre eğitim sisteminde lisans eğitimi üç yıl (180 AKTS) yüksek lisans iki yıllık (90-120 AKTS) bir süreci kapsamaktadır. İsviçre’de sınıf öğretmeni olabilmek için ortaöğretimden sonra dört yıl üniversite eğitimi alma şartı vardır (FEP, 2011a). Bu eğitimin ilk üç yılı lisans eğitimine (bachelor) karşılık gelmekte ve daha sonraki yılını ise ilköğretim öğretmeni yetiştirme programında

alınan bir yıllık eğitim takip etmektedir. İsviçre’de sınıf öğretmeni olabilmek için en az 240 Avrupa Kredi Transfer Sistemi’nin (AKTS) tamamlanması gerekmektedir (FEP, 2011a). Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesine göre öğretmenlik bir meslektir ve öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir (MEB, 1973). Türkiye’deki öğretmen yetiştiren programlarda üç tür ders kategorisi mevcuttur; (1) Öğretmenlik meslek bilgisi, (2) Alan bilgisi (3) Genel kültür. Tablo 1’de İsviçre’nin Cenevre üniversitesinde ve Türkiye’nin Ondokuz Mayıs Üniversitesinde sınıf öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim süreleri boyunca almış oldukları ders kredileri sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1. Cenevre Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki Sınıf Öğretmenliği Programının Sınıflara Göre Alınan Derslerin AKTS Dağılımı

Sınıf	İsviçre				Türkiye			
	Alan	Genel Kültür	Ö.M.B.	Toplam	Alan	Genel Kültür	Ö.M.B.	Toplam
1. Sınıf	24	12	24	60	26	25	9	60
2. Sınıf	23	18	19	60	42	9	9	60
3. Sınıf	22	18	20	60	42	4	14	60
4. Sınıf	36	6	18	60	18	14	28	60
Toplam	105	54	81	240	128	52	60	240

YÖK öğretmen yetiştirme modelinde içerik kategorilerinin düzenlenmesinde paralel düzenleme yaklaşımı benimsenmekte ve uygulanmaktadır. Bu düzenleme ile adaylar her yıl üç değişik kategoriden (öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi) dersleri almaktadırlar (Aydın, Şahin, & Topal, 2008). Her ne kadar eğitim fakültelerinin programları YÖK tarafından düzenlenmekte ise de fakültelere toplam krediler üzerinden %25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmektedir (YÖK, 2007). Seçmeli dersler olarak programda yer bulan bu dersler aracılığıyla öğretmen adayının hem meslek bilgisinde, hem de öğretim alanlarında daha çok bilgi edinmesine olanak sağlanmaktadır (Aydın, Şahin, & Topal, 2008). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmenlik meslek derslerine (teorik ve uygulama) ayrılan süre öğretmenlik toplam öğretim zamanının %25-30’u arasında değişmektedir. 2006 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik alanları dikkate alınarak programların içeriğinde esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 olacak şekilde belirlenmiştir (YÖK, 2007).

Tablo 2, 3 ve 4’de görüldüğü üzere İsviçre’deki sınıf öğretmeni adaylarının öncelikle üç sene süren eğitim bilimleri bölümündeki dersleri tamamlamaları gerekmektedir. İlk yıl sunulan ve BS (Baccalauréat Universitaire en Science de l’Education, premier cycle) olarak adlandırılan eğitim tüm öğrenciler için ortaktır. İlk senenin sonunda öğrenciler ilköğretim derslerini içeren anabilim dalından (orientation enseignement primaire) dersler seçebilmektedir. Diğer bir seçenek ise eğitim ve formasyon (orientation éducation et formation) adı altındaki anabilim dalının derslerini içermektedir. Öğrencilerin yükseköğretimin

ilk yılında beş farklı ama eğitimle ilişkili alandan oluşan dersleri almaları gerekmektedir (FEP, 2011b). Bu alanlardan birincisi formasyon ve eğitim bilimlerini, ikincisi özel branşları, üçüncüsü ilk iki alandan bir tane seçmeli dersi, dördüncüsü alan içi semineri ve son olarak beşincisi ise alan dışı semineri içermektedir. Bu beş alanda ilk sene öğrencilere sunulan dersler tablo 2’de verilmiştir (BSE, 2011).

Tablo 2. *Cenevre Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programının 1. Sınıfında Alınan Derslerin AKTS Dağılımı*

		5 farklı alandan ders alma şartı:		
		1. Alan: 6 AKTS'lik 4 tane senelik ders (24 AKTS)		
		2. Alan: 6 AKTS'lik 4 tane senelik ders (24 AKTS)		
		3. Alan: 1. veya 2. alandan 1 tane 6 AKTS'lik ders (6 AKTS)		
		4. Alan: 3 AKTS'lik alan içi seminer (3AKTS)		
		5. Alan: 3 AKTS'lik alan dışı seminer (3AKTS)		
ALAN 1	Eğitim ve öğrenme-öğretme süreci	6	Eğitim ve toplum	6
	Yetiştin eğitimi	6	Eğitim psikolojisi	6
	Eğitim bilimlerine giriş	6	İletişim ve dil	6
	Eğitim sis. pol. ve ekonomisi	6	Kültürlerarası ve ulus. eğitim	6
	Özel eğitime giriş	6	Eğitim tarihi	6
	Eğitimin boyutları	6	Epistemoloji	6
	Öğretim teknolojilerine giriş	6		
		ALAN 2		

Birinci ve ikinci alanda bulunan ve yıllık olan derslerden 4’er tanesini seçen öğretmen adayı daha sonra seçmiş olduğu bu derslerle ilgili seminerleri de seçebilmektedir. Uygulamada genellikle öğretmen adayı her iki alandan da seçtiği derslerden birinin seminerini de seçmektedir. Böylece hem yıl boyunca dersini almakta hem de sene sonunda seminer dersi kapsamında seçilen dersin seminerini sunmaktadır. Dersler genellikle senelik olarak öğretmen adaylarına sunulmaktadır. Birinci sınıftaki derslerin dağılımına bakılınca göze çarpan en önemli unsurun seçilecek derslerin öğrenciye bırakılmış olması ve seçtiği derslerden seminer çalışması yapma olasılığını yine öğrencinin isteğinde olmasıdır. Örneğin öğrenci kültürlerarası ve uluslararası eğitim dersini ikinci alandan seçip bu dersle ilgili semineri de sene sonunda hazırlayıp sınıfa sunabilmektedir. İsviçre’de ikinci sınıfa geçebilmek için yıllık 60 AKTS’den en az 54’nün başarı ile alınmış olması gerekmektedir. İkinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının alacakları dersler (Baccalauréat en sciences de l’éducation, orientation Enseignement primaire, deuxième cycle BSEP2) aynı şekilde alanlardan oluşan bir havuzdan seçmeli olarak devam etmektedir (FEP, 2011c). Sınıf öğretmeni olmayı düşünen öğrenciler ilköğretim düzeyinde farklı dersleri verecekleri için mümkün olduğu kadar ihtiyaçları doğrultusunda farklı dersler seçmelerine imkân sağlayacak şekilde dersler sunulmaktadır. İkinci sınıfta 4 alandan dersler alınması gerekmektedir. Bunlar sırasıyla; her öğrencinin almasının zorunlu olduğu öğretmenlik mesleğine giriş dersini içeren birinci alan, eğitim bilimleri dersleri ağırlıklı ve 16 AKTS’den oluşan ikinci alan, branş eğitimiyle ilgili derslerden oluşan 23 AKTS’lik üçüncü alan ve son olarak da yöntem ağırlıklı dersleri içeren 18 AKTS’lik dördüncü alandır (FEP, 2011b). Tablo 3’de öğrencilerin ikinci sınıfta aldıkları dersler (BSEP2) bulunmaktadır (FEP, 2011d).

Tablo 3. Cenevre Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programının 2. Sınıfında Alınan Derslerin AKTS Dağılımı

2. yıl (60 AKTS)		4 farklı alandan ders alma şartı:			
		1. Alan: Öğretmenlik mesleğine giriş 3 AKTS'lik zorunlu ders (3 AKTS)			
		2. Alan: 5 dersten 3'er AKTS'lik zorunlu ders (16 AKTS)			
		3. Alan: 6 dersten 4'er AKTS'lik zorunlu ders (23 AKTS)			
		4. Alan: 6 dersten oluşan 18 AKTS'lik alan içi ve dışı dersler (18 AKTS)			
ALAN 1	Öğretmenlik mesleğine giriş	6	ALAN 2	Kişiler arası ilişkiler öğrenme arzusu	4
				Öğrencilik mesleği	3
				Kültür, çeşitlilik ve ötekilik	3
				Okul, aile ve toplum	3
				Öğretmenlik mesleği çalışma düzeni	3
ALAN 3	Fransızca eğitimi I	4	ALAN 4	Uygulama analizi	3
	Matematik eğitimi	4		Bilimsel araştırma yöntemleri	3
	Görsel sanatlar eğitimi	4		Okuma eğitimi	3
	Müzik eğitimi	4		Okullarda özel eğitim	3
	Beden eğitimi	4		Alan içi veya dışı seçmeli	3
Almanca eğitimi I	3	Klinik semineri	3		

Üçüncü sınıfta öğrencilerin aldıkları dersler ikinci sınıfta almış oldukları derslerin alanları ile paralellik göstermektedir (FEP, 2011c). Yine dört farklı alandan oluşan ders seçeneklerine ilk defa bu dönemde gözlem stajı olarak adlandırılabilir olan okul deneyimi, dersler arasında bulunmaktadır (FEP, 2011b). Tablo 4'de öğrencilerin üçüncü sınıfta aldıkları dersler (BSEP3) bulunmaktadır (FEP, 2011d). İlk üç sene boyunca alınan dersler incelendiğinde derslerin psikoloji, eğitim bilimleri ve alan eğitimi ağırlıklı olduğu gözlenmektedir. Ayrıca her ne kadar Fransızca, Matematik, Fen Bilgisi (Kimya, Biyoloji, Fizik), Tarih ve Coğrafya gibi konu alan derslerini öğrencilerine anlatacak olsalar da bu derslerle ilgili konu alan dersleri almadıkları aksine sadece bu branşların nasıl anlatılacağı ile ilgili alan eğitimi aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Cenevre Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programının 3. Sınıfında Alınan Derslerin AKTS Dağılımı

3. yıl (60 AKTS)		4 farklı alandan ders alma şartı:			
		1. Alan: Okul Deneyimi 2 AKTS'lik zorunlu ders (2 AKTS)			
		2. Alan: 4 dersten 4'er AKTS'lik zorunlu ders (16 AKTS)			
		3. Alan: 6 dersten 3'er AKTS'lik zorunlu ders (22 AKTS)			
		4. Alan: 6 dersten oluşan 20 AKTS'lik alan içi ve dışı dersler (20 AKTS)			
ALAN 1	Okul Deneyimi	6	ALAN 2	Sınıftaki sosyal etkileşim	4
				Öğrenme ortamlarında değerlendirme	4
				Özel eğit. öğretme-öğrenme süreci	4
				Öğrenciler arası farklılık	4
ALAN 3	Fransızca eğitimi II	4	ALAN 4	Araştırma semineri	6
	Matematik eğitimi	4		Klinik semineri	3
	Tarih eğitimi	4		Öğrenme zorluğu çeken öğrenciler	3
	Coğrafya eğitimi	4		İngilizce eğitimi	3
	Fen eğitimi	4		Alan içi veya dışı seçmeli	3
	Almanca eğitimi II	3		Öğretim tek. ve materyal tasarımı	2

Üç senelik alınan lisans eğitimi İsviçre'nin Cenevre kantonunda ilköğretim öğretmeni olmak için yeterli değildir ve bir sene daha öğretmen yetiştiren kurum tarafından verilen eğitimi başarı ile tamamlaması gerekmektedir. İlköğretim öğretmeni sertifika programı (Certificat Complémentaire en Enseignement Primaire CCEP) olarak adlandırılan bu eğitim üç farklı alan fakat birbiriyle ilişkili eğitim derslerini içermektedir (IUFÉ, 2011b). Birinci alan öğretmenlerin anlatacakları branşların eğitimini, teknoloji kullanımını, okul ve veli ile iletişim derslerini, ikincisi seminer ve araştırma yöntemleri derslerini, üçüncüsü ise öğretmenlik mesleği ile ilgili stajları içermektedir. Tablo 5'de öğrencilerin sertifika programı boyunca aldıkları dersler (CCEP) bulunmaktadır (IUFÉ, 2011b).

Tablo 4. Cenevre Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programının 4. Sınıfında Alınan Derslerin AKTS Dağılımı

4. yıl (60 AKTS)		3 farklı alandan ders alma şartı: 1. Alan: Branş eğitimi derslerini içeren seçmeli ve zorunlu dersler (36 AKTS) 2. Alan: Seminer ve araştırma yöntemlerini içeren dersler (6 AKTS) 3. Alan: Öğretmenlik uygulaması dersleri (18 AKTS)		
ALAN 1	İlk okuma yazma eğitimi	3	Öğretimde planlama	6
	Fransızca öğretimi	3	Eğitimde kültürel dinamikler	3
	Konuşma öğretimi	3	Eğitimin etkiledikleri	3
	Matematik eğitimi	3	Cinsiyet ve eğitim	3
	Matematik öğretimi	3	Eğitim politikalarında sosyoloji	3
	Fen öğretimi	3	Eğitim sistemindeki gelişmeler	3
	Tarih öğretimi	3	Öğrencideki değişim	3
	Çoklu dil öğretimi	3	İlk konuşma eğitimi	3
	Sanat eğitimi	3	İlkokulda okuma anlama	3
	Beden eğitimiyle öğretim	3	İlkokulda branş	3
	Öğretim ilkeleri	3	Okul öncesinden ilköğretime	3
	Değerlendirme	3	Aileden okula geçiş	3
	Öğrenme-öğretme süresi	3	Öğretim teknolojisi uygulamaları	3
	Okulda öğrenme psikolojisi	3	Özel eğitimde öğretim yöntemleri	3
	Sosyal öğrenme	3	Okul dışında öğretim	3
	Öğrencide motivasyon	3		
ALAN 2	Eğitimde istatistik	3	Rousseau'dan Piaget'ye eğitim tarihi	6
	Eğitimde gözlem	3	semineri	
	Araştırma sorusu	3	Dil eğitimi semineri	6
	Nitel araştırma yöntemleri	3	Eğitimde değerlendirme semineri	6
	Mülakat	3	Yetişkin eğitimi semineri	6
ALAN 3	Staj1, 2, 3	5	Mesleki gelişim semineri	5

İsviçre'deki dersler incelendiğinde Fransızca, Matematik, Fen Bilgisi, Tarih ve Coğrafya, din eğitimi ve bilgisayar dersi almadıkları ve konuşma eğitiminin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının kişisel gelişiminin takip edilmesinde de kullanılan portfolio (bireysel gelişim dosyası) performans değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Değerlendirme sistemi 1 ile 6 arasında gerçekleşen tüm derslerde başarılı olabilmek için 6 üzerinden en az 4 notunun öğretmen adayı tarafından alınması gerekmektedir (IUFÉ, 2011b).

Tablo 6. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında 4 Yıl Boyunca Alınan Derslerin AKTS Dağılımı

	Dersin Adı	AKTS	Dersin Adı	AKTS
1. Yarıyıl	Temel Matematik I	4	Temel Matematik II	4
	Genel Biyoloji	4	Genel Kimya	4
	Uygarlık Tarihi	4	Türk Tarihi ve Kültürü	3
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	3	Genel Coğrafya	3
	Atatürk İlke. İnk. Tar II	2	Bilgisayar II	5
	Yabancı Dil I	3	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
	Bilgisayar I	5	Atatürk İlke. İnk. Tar II	2
	Eğitim Bilimine Giriş	5	Yabancı Dil II	3
3. Yarıyıl			Eğitim Psikolojisi	4
	Türk Dili I: Ses ve Yapı	2	Türk Dili II: Cümle ve	2
	Bilgisi		Metin Bilgisi	
	Genel Fizik	4	Çocuk Edebiyatı	3
	Müzik	4	Türkiye Coğ. ve Jeopol.	4
	Beden Eğit. Spor Kültürü	4	Sanat Eğitimi	3
	Fen Tek. Lab. Uyg. I	2	Fen Teknoloji Lab. Uyg. II	2
	Çevre Eğitimi	3	Müzik Öğretimi	3
5. Yarıyıl	Felsefe	3	Beden Eğt. Oyun Öğretimi	3
	Eğitim Sosyoloji	3	Güzel Yazı Teknikleri	3
	Öğretim İlke ve Yönt.	5	Bilimsel Araş.Yöntemleri	3
			Öğretim Tek. Materyal Tas.	4
	Fen Teknoloji Öğretimi I	4	Fen Teknoloji Öğretimi II	5
	İlkokuma ve Yazma Öğ.	4	Türkçe Öğretimi	5
	Hayat Bilgisi Öğretimi	4	Sosyal Bilgiler Öğretimi	4
	Matematik Öğretimi I	4	Matematik Öğretimi II	4
7. Yarıyıl	Drama	5	Erken Çocukluk Eğitimi	3
	Ölçme ve Değerlendirme	5	Topluma Hiz. Uyg.	4
	Sınıf Yönetimi	4	Okul Deneyimi	5
	Görsel Sanatlar Öğretimi	3	Birleştirilmiş Sın. Öğretim	3
	Din Kültürü ve Ahlak	3	A Seçmeli I (İlköğretim	3
	Bilgisi Eğitimi		Prog. Yeni Yaklaşımlar)	
	Trafik ve İlk Yardım	3	Türk Eğitim Tarihi	3
	Cumhuriyet Dönemi	3	İlköğretimde Kaynaştırma	4
	Türk Edebiyatı			
	Etkili İletişim	4	MB Seçmeli I (Türk Eğitim	3
			Sis.Sor. Eği. ve Gel.)	
	Öğretmenlik Uyg. I	7	Öğretmenlik Uygulaması II	10
	Rehberlik	4	Türk Eğitim Sistemi ve	4
	Özel Eğitim	3	Okul Yönetimi	

Her iki programın benzer bir noktası da dersler içinde seçmeli ders adı altında sunulan derslerin aslında zorunlu seçmeli ders olduğudur. Özellikle Türkiye'deki programda zorunlu seçmeli derslerin İsviçre'ye göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Her iki ülkedeki sınıf öğretmen yetiştirme programında alan dersleri ile meslek dersleri birlikte verildiğinde kaynaşık modelin uygulandığı söylenebilir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin her iki ülkede farklı şekilde yapıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de uygulama okuluna gidilen derslerin karşılığı üç yarıyıl boyunca takip edilen okul deneyimi (5 AKTS), öğretmenlik uygulaması I (7 AKTS) ve II (10 AKTS) dersleridir (YÖK, 2007). İsviçre’de ise uygulama dersleri üç yarıyıl boyunca takip edilen gözlem stajı (2 AKTS), sorumluluk stajı 1, 2 ve 3 (5’er AKTS) olmak üzere üç farklı ders altında toplanmıştır (IUFE, 2011b). Türkiye’deki ilk ders olan okul deneyimi dersi üçüncü sınıfın ikinci yarıyılında haftada bir saat teorik eğitim fakültesinde ve dört saat uygulaması okulda olacak şekilde düzenlenmiştir. Son sınıftaki öğretmenlik uygulaması I ve II derslerinde ise öğretmen adayı haftada iki saat teorik eğitim fakültesinde, altı saat uygulama okulunda geçirmektedir. Deneyimli öğretmenleri derslerinin başında gözlemlene ve öğretmenlik mesleğini tanıma fırsatı bulması amaçlanan bu derste uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına rehberlik etmektedir. Öğretmen adayından uygulama okulunda haftada en az üç saati ders anlatması, kalan kısmında ise planlama, yönetim ve materyal hazırlaması beklenmektedir (Yönerge, 2011). İsviçre’de öğretmen adayları birinci sınıfta ocak veya şubat ayında iki hafta süresince toplam 50 saati tamamlayacak şekilde okullarda gözlem yapmaktadır. Bu süreç okul ve eğitim ortamlarının gözlemi olarak adlandırılıp gözlem stajı olarak kabul edilmemektedir. Bu gözlemler sırasında öğretmen adayından daha sonraki sınıflarda uygulamayı düşündüğü proje çalışmalarına veri toplaması beklenmektedir (FEP, 2010). İkinci sınıfta öğretmenlik mesleğine giriş dersi adı altında bir hafta üniversitede ders alırken diğer hafta okulda gözlem yapılmaktadır. Bu gözlemler ikinci yarıyıldaki alan eğitiyle ilgili dersleri içermektedir. Üçüncü sınıfta ilk defa sorumluluk stajı (stage en responsabilité) olarak adlandırılan derste haftada iki gün dört hafta boyunca kendi sınıfına sahip olmaktadır. Öğretmen adayı dördüncü sınıfta ise tüm yıl boyunca sorumluluk stajında kendi sınıfına ders anlatmaktadır. Son sınıftaki stajlar üç farklı şekilde uygulanmaktadır (CCEP, 2011). İlk olarak güz yarıyılında haftada iki gün sekiz hafta boyunca uygulama okulunda görev yapılmaktadır. Bahar yarıyılında ise önce üç hafta boyunca haftada dört gün okulda çalıştıktan sonra bir ay uygulama okuluna gidilmemektedir. Bir aylık üniversitedeki derslerin ardından tekrar dört hafta boyunca haftada dört gün okulda ders anlatılmaktadır. Mayıs ayının sonunda tamamlanan bahar yarıyılından ardından tüm staj derslerinden başarılı olunması öğretmenlik sertifikasının alınması için ön şarttır. Tüm staj derslerinin hem ilkokulda hem de ortaokulda (iki farklı düzeyde) ders izlemesi ve anlatılması gerekmektedir (CCEP, 2011). Her iki ülkedeki staj dersleri incelendiğinde; İsviçre’de toplamda 4 farklı stajla Türkiye’deki meslektaşlarıyla aynı süreyi okulda geçirdikleri anlaşılmaktadır. İsviçre’deki sınıf öğretmeni adayı uygulama yapacağı okulu kendisine üniversite tarafından sunulan listeden seçebilmektedir. Staj derslerinin değerlendirilmesi hem uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleri hem de üniversitedeki uygulama öğretim elemanı tarafından yapılmaktadır. Her iki ülkedeki öğretmenlik uygulama dersleri için "ders gözlem formları" ve "aday öğretmen değerlendirme formları" kullanılmakta ve öğretmen adayları kişisel dosyalarını hazırlamaktadır.

Bitirme ve Öğretmen Olabilme Koşulları

Her iki ülkedeki sınıf öğretmenliği diplomasını alabilmek için 240 AKTS'nin tamamlanması gerekmektedir. Türkiye'de MEB'e bağlı devlet kurumlarında sınıf öğretmeni olarak görev yapabilmek için lisans diplomasının yanında Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından merkezi olarak yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucuna ihtiyaç vardır. Ulusal düzeyde yapılan bu sınava giren diplomalı öğretmenler genel kültür ve öğretmenlik mesleğine yönelik konuları içeren eğitim bilimleri alanındaki sorulara cevap vermektedir. Bu sınavdan alınan puana göre MEB tarafından her sene farklı sayıda belirlenen kontenjanlara göre en yüksek puandan başlayarak atamaları yapılmaktadır. Atamaları yapılan öğretmen adayları stajyer öğretmen olarak göreve başlamakta ve bir senenin sonunda başarı ile tamamlayanlar öğretmen olarak görevlerine devam etmektedir. İsviçre'de ise diploma sahibi öğretmen görev yapmak istediği bölge okuluna şahsen başvurmaktadır. İsviçre'de öğretmen adayı çalışacağı okulu kendi seçebilmektedir. Okul müdürünün de içinde bulunduğu yönetim tarafından sözlü bir değerlendirme sonucunda okuldaki görevine başlayabilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İki ülke arasındaki temel fark öğretmen yetiştirme programlarının biçimlenmesi aşamasında ortaya çıkmaktadır. İsviçre'de öğretmen yetiştiren kurumların sahip olduğu imkânlar ve öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda eyalet düzeyinde kendi programlarını oluşturma imkânları mevcuttur. Öğretmen yetiştiren kuruma verilmiş olan bu özerklik ilk olarak programdaki derslerin güncellenmesi ve bulunulan bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda derslerin seçilmesinde önemli rol oynamaktadır. Türkiye'de ise öğretmen yetiştiren kurumlara %25 düzeyinde kendi derslerini belirleme yetkisi YÖK tarafından sağlanmıştır (YÖK, 2007). Ayrıca önemli bir nokta ise öğretmen adayının hiçbir zaman bir "sınıfının" olmamasıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen adaylarına daha fazla olanak sağlayarak kendi sınıfında ders anlatma imkânı verilmesi önerilebilir. İsviçre'de öğretmen adayının kendisine ait sınıfı bulunmakta ve tek başına sınıf içinde dersini işlemektedir. Gerek öğretim programlarının uygulanması gerekse öğretmen adayının bu süreçte daha fazla sorumluluk alması onun kendisine olan özgüveninin yükselmesine ve "sınıfını" sahiplenmesine sebep olacağı düşünülmektedir. Türkiye'deki okul deneyimi dersinin mevcut programdakine ek olarak mümkün oldukça erken yıllarda öğretmen adayları tarafından alınması eğitim fakültelerinde verilen teorik ağırlıklı eğitimle okullardaki uygulamalar arasında ilişki kurmasına izin vereceği düşünülmektedir. Fakat öğretmenlik staj derslerinin ilköğretim okulları tarafından yeterince önemsenmemesi (Yeşil & Çalışkan, 2006a), öğretim elemanlarının bu derslere gereken önemi vermemesi (Vural, 2006), çok fazla sayıda öğretmen adayının aynı anda gözlem etkinliğini sürdürmesinin zorluğu (Yeşil & Çalışkan, 2006b) ve öğretmen adaylarının gözlem yapma süresini az olması (Aydın, Selçuk, & Yeşilyurt, 2007) adayların öğretmenlik uygulamalarından ziyade KPSS sınavına çalışmaya olan eğilimlerinin daha da

arttırmaktadır. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine göre mesleki eğitim dersleri, alan bilgisi derslerine göre öğretmen adayları tarafından çok daha önemli görülümekte (Kılıç & Acat 2007) ve mesleki eğitim derslerinin öğrenilme düzeyleri alan bilgisi derslerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Kılıç, 2007). Ayrıca son sınıf öğretmen adaylarına göre sınıf öğretmeni yetiştirme programında gereksiz olduğu düşünüldükleri dersler başında Fizik, Kimya ve Biyoloji alan bilgisi dersleri gelmektedir (Vural, 2006; Yavuzer, Dikici, Çalışkan, & Aytekin, 2006). Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan konu alan derslerinin öğretmenlik mesleği açısından tekrardan gözden geçirilmesi ve gerekiyorsa konu alan bilgisi derslerinden bazılarının (Matematik, Fen Bilgisi vb) programdan kaldırılması önerilmektedir. Ekiz (2003) çalışmasında sınıf öğretmeni yetiştiren programlarda öğretmen adaylarının aldıkları eğitimden ziyade nasıl aldıklarının altını çizmektedir. Barış Akgül ve Özata (2009) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yetiştirme programında aldıkları müzik eğitimiyle ilgili ses eğitimi ve çalgı eğitiminin yetersiz olduğunu düşündüklerini gözlemiştir. Alan eğitiyle ilgili derslerin özellikle öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilişkilendirilerek ele alınmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde birçok yeni mezun sınıf öğretmenin mesleğin ilk yıllarında eğitim fakültesinde öğrendikleri ile sınıflarındaki uygulamaların çok farklı olduğu düşüncelerinin perçinlenmesi söz konusudur (Yeşil & Çalışkan, 2006b).

Sınıf öğretmeni adaylarına göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken beceriler arasında iletişim kurma becerisi önemli bir yer tutmaktadır (Ubuz & Sarı, 2009). İyi bir öğretmen bilgisini konuşarak öğrencilerine aktaracağı için öğretmenin iyi konuşabilme yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir. MEB tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirleme anketi sonuçlarına göre iletişim becerileri ve güzel konuşmayla ilgili eğitim alma öğretmenler tarafından üçüncü ve dördüncü sırada tercih edilmektedir. Diğer bir deyişle görevdeki öğretmenler bile güzel konuşma ve iletişim ile ilgili eğitime ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir (MEB, 2011). Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında İsviçre'deki programda konuşma eğitimi dersinin mevcut olduğu ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programında olmayan konuşma sanatı, ses eğitimi, söz sanatı veya diksiyon ile ilgili ders eklenmesi konuşma becerisini artırmaya yardımcı olacağından önerilmektedir. İsviçre'deki sınıf öğretmenliği programında mevcut olmayan ve ilköğretimde öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen tekniklerden biri olan drama ile ilgili dersin programa dâhil edilmesi önerilmektedir. Türkiye'de ise sınıf öğretmeni yetiştirme programında mevcut olmayan "okul dışı eğitim" dersinin ve özellikle "cinsiyet ve eğitim" adlı derslerin programdaki seçmeli dersler arasına ilavesi önerilmektedir.

İsviçre ve Türkiye'deki ilköğretim öğrencisiyle ilgili tüm bilgilerin dijital ortamda öğretmen tarafından girmesi beklenmektedir. Ayrıca f@tih (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında teknoloji destekli ders anlatması beklenmektedir. Bu iki temel sebep öğretmenlerin hizmet öncesindeki teknoloji eğitiminin önemini arttırmaktadır. Bu sebeplerden dolayı

sınıf öğretmeni yetiştirme programında teknolojinin kullanımıyla ilgili ders sayısının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- AREA. (1999). *The Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education. The European Higher Education*. Retrieved October 29, 2011, from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (13. Baskı)*. Ankara: Pegem akademi.
- Arı, A. (2006). *İsviçre Basel Okul Sistemi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). Dünyada Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar ve Akreditasyon Çalışmaları, Türkiye’de Eğitim Fakültelerindeki Durum. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi II” Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II), 75-90.
- BSE. (2011). *Liste des unités de formation du 1er cycle baccalauréat en sciences de l’éducation 2011-2012. Baccalauréat universitaire en sciences de l’éducation*. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.unige.ch/fapse/lestdes/formations/baccalaureat/sse/ListeUFTC1112.pdf>
- Barış Akgül, D., & Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-42.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- CCEP. (2011). *Stages en Responsabilité: Document d’Accompagnement 2011-2012*. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.unige.ch/fapse/fep/cccep/stages/brochure-orange-texte-version-finale.pdf>
- CDIP. (2002). *Formation initiale et continue des enseignanes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Criblez, L. (2004). La formation des enseignants du secondaire en Suisse. *Résonances*, 4(decembre), 4-7.
- Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990: Processus, premier bilan et desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Eds.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 23-60). Bienne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique.
- Çelik, F. (2000). Sınıf Öğretmenliği Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-3.

- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Çiltaş, A. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 14(1), 53-62.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Durukafa, G., & Kiriş, S. (2000). Almanya ve Türkiye’de İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Programlarının Dünü ve Bugünü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 91-97.
- Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 148-160.
- Erdoğan, İ. (1995). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ergun, M. (2009). Fransa ve Türkiye’deki fizik ve kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Trends and Issues of Educational Research* (pp. 472-485). Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği.
- Ergun, M. (2013). İsviçre ve Türkiye Kimya Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 118-138.
- Extermann, B. (2008). Histoire de l’éducation et formation des enseignants en Suisse romande. Etat des lieux et enjeux. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 7, 139-154.
- FEP. (2010). *L’essentiel de la formation en enseignement primaire à l’intention des formatrices et formateurs de terrain*. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/ft-brochure.pdf>
- FEP. (2011a). *Baccalauréat en sciences de l’éducation orientation enseignement primaire et certificat complémentaire en enseignement primaire*. Formation en Enseignement Primaire. Retrieved November 11, 2011, a from <http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/baccalaureat/sse/BrochureFEP2012012revue.pdf>
- FEP. (2011b). *Règlement d’études du baccalauréat universitaire en sciences de l’éducation orientation éducation et formation et enseignement primaire*. Formation en Enseignement Primaire. Retrieved November 11, 2011, b from http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/baccalaureat/sse/Reglement_BA_EF_EP.pdf
- FEP. (2011c). *Plan d’études baccalauréat enseignement primaire*. Formation en Enseignement Primaire. Retrieved November 11, 2011, c from http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_rech_cours.result_fac?p_langue=1&p_gr_tri=5242
- FEP. (2011d). *Liste des unités de formations de l’orientation enseignement primaire 2011-2012*. Formation en Enseignement Primaire. Retrieved November 11, 2011, d from <http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations/baccalaureat/sse/ListeUFBAEP1112.pdf>
- Hofstetter, R. (2007). Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l’éducation Le déploiement d’un champ (pluri)disciplinaire (1890-1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Emergence Des Sciences de L’Education En Suisse a la Croisee de Traditions Academiques Contrastees: Fin Du 19e - Premiere Moitie Du 20e Siecle* (pp. 105-134). Berne: Peter Lang Publishing.
- IUFE. (2011a). *Règlement d’études de la formation des enseignants du secondaire (FORENSEC)*. Institut universitaire de formation des enseignants Université de Geneve. Retrieved October 29, 2011, from <http://www.unige.ch/iufe/formations/Reglements/webREforensec2011.pdf>

- IUFE. (2011b). *Règlement d'étude pour le Certificat Complémentaire en Enseignement Primaire - CCEP*. Institut universitaire de formation des enseignants Université de Geneve. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/enseignementprimaire/ReglementCCEP25072011.pdf>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Sanem Matbaacılık.
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Kocabaş, A. (2005). Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 167.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 36-46.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(6), 136-145.
- Kılıç, A., & Acat, M. B. (2007). Öğretmen Adaylarının algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Laderrière, P. (1994). Les Politiques de Quelques Pays Européens Dans le Champ de la Professionnalisation. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 25-29.
- Lussi, V. (2007). La pédagogie curative: un champ spécifique? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Emergence Des Sciences de L'Education En Suisse a la Croisee de Traditions Academiques Contrastees: Fin Du 19e - Premiere Moitie Du 20e Siecle* (pp. 265-289). Berne: Peter Lang Publishing.
- MEB. (2011). *Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Anketi*. Retrieved from http://hedb.meb.gov.tr/net/_Duyuru_dosyalar/Anket_2011_Genel.pdf
- MEB. (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 30/3/2012 tarih 6287 Numaralı Kanun*. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>
- Ok, A., & Önkol, P. (2007). The Profile of Prospective Teachers in Teacher Education Programs. *Education and Science*, 32(143), 13-26.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması-Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi için Bazı Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Şahin, Ç. (2007). 1979 ile 2006 Yılları Arası Türkiye’deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 138-156.
- Tazebay, A. (2007). Öğretmen Yetiştirme Modeli. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 348, 26-31.

- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33.
- Topbaş, E. (2001). Türkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Topbaş, E. (2004). Fransa’da Öğretmen Eğitimi: Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-84.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Ubuz, B., & Sarı, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Vural, L. (2006). Sınıf Öğretmenliği Programına Kayıtlı Öğrencilerin Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 123-132.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., & Aytekin, H. (2006). Sınıf Öğretmenliği Mezunlarının Öğretmen Yetiştirme Programından Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 35-41.
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006a). Okul Deneyimi I Dersinde İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi (Kırşehir Eğitim Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(Bahar), 277-310.
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006b). Okul Deneyimi I Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanma Düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55-72.
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982- 2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yönerge. (2011). *Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi*. Retrieved April 5, 2011, from <http://www.omu.edu.tr/a/tr/akademikbirimler/fakulte/egitim/bolumler/ilkogretim/dosya/Sinif-Ogretmenligi/OgrUygI-CalismaProgrami.pdf>

SUMMARY

After the family, the most important task is falls to primary teachers on raising socially beneficial individuals and due to expected behaviors from the teacher, how to teach the knowledge to students is only possible with well-supported teacher. Teacher training programs and followed their models take an important place the success of the educational system of the countries. Many studies have been researched on teacher training systems due to the multi-dimensional process of teacher training. (Çermik, Doğan, & Şahin, 2010; Uras & Kunt, 2006; Aydın, 2007; Çiltaş, 2010; Doğan, 2005; Tazebay, 2007; Ok & Önkol, 2007; Köksal, 2008; Çelik, 2000; Küçükahmet, 2007; Senemoğlu, 2003; Aslan, 2003; Baskan, 2001; Kale, 2006; Paker, 2008; Senemoğlu, 2003).

The purpose of this study is to compare some aspects of primary teacher education system in Switzerland and Turkey, and also find the similarities and differences in primary teacher training institutions of these countries: admission criteria, the process of education, school experience and teaching practice, taken lecture throughout all program, graduation requirements and criteria for become a teacher. This study is aimed to reveal teacher training system's proficiency and deficiency in Turkey.

In this study, the necessary data of research was reached by examining in effect teacher training programs by documentary review method. (YÖK, 2007; FEP, 2011a; FEP,2011b, FEP, 2011c; FEP,2011d).

In Turkey, for admission to institutions of higher education, first of all the minimum criterion is to hold a high school diploma. The next step, the graduates have to take a central selection examination to accepted primary teacher training program. In Switzerland, for the admission procedure to primary teacher training programs, the minimum criterion is to hold a Baccalaureate degree (high school graduation degree). For the admission procedure to primary teacher training programs, high school diploma is a sufficient condition. Graduates don't have to take any examination. Primary teacher education is trained at bachelor level in universities. The duration of study is four years in two countries. In Switzerland; candidate teachers take courses in the faculties of Education Sciences Departments for Primary Education. The Turkish student teachers take courses in the faculty of Education Primary Teacher Training Department. Concurrent model is used for primary teacher training in Switzerland and Turkey. Primary teacher training program covers two hundred forty European Credit Transfer System (ECTS) credits over four years in two countries. The curriculum consists of four main parts: content knowledge, content teaching, professional teaching knowledge, teaching practice. The curriculum of two countries comprises compulsory and optional subjects. The curriculum of these countries include: official language education, foreign language education, mathematics education, history education, geography education, music education and science education. In Switzerland, candidates' assessment is organized different examinations by the instructor of the lecture in different ways in faculty. Unless candidates pass the courses and teaching practice successfully, they cannot teach primary school.

In Turkey, candidates' assessment in primary teacher training program is depend on universities' regulations for examination and lecture. In general, each semester for every lecture is done one midterm examination and one final examination. In Turkey, candidates go to teaching practice as from sixth semester one day a week and have to participate in the teaching practice as a part of "School Experience" and "Teaching Practice I and II" lecture during the three semesters. After primary teacher training program in Switzerland certificate is a sufficient condition to teach primary school. It is not obligated to take any national or regional examination. In Turkey at the first step, the candidate teachers receive diploma and then they are employed based on their performance at the central exam Civil Cervant Selection Examination and they have to obtain high score from this central exam.

In the light of the data gathered in the study, it is suggested that not available in primary teacher training program in Turkey but the presence of elocution lectures in the Switzerland's program, lecture about declamation, vocal training, rhetoric or diction are added the teacher training program in Turkey because of helping to improve the speaking skills. It is offered that not available in primary teacher training programs in Switzerland and one of the methods which often preferred by teachers in primary education, lecture about drama is included in the program. It is recommended that not available in the teacher training program in Turkey "out of school education" lecture and especially "Gender and Education" lecture are added between elective lectures in the program.

Even though these countries have some similarities about teacher education system, in each country's teacher education system take form their own culture, social, political, economic conditions. So ever these countries affect each other, there are some differences in their teacher education system. Institute admission criteria, the process of education, school experience and teaching practice, taken lecture throughout all program, graduation requirements and criteria for become a teacher are different from country to country. Some suggestions about primary teacher education system in Turkey have been offered based on the results of the study.