

## **The Initial Education of Elementary and Early Childhood Teachers In Greece: Critical Overview**

### **Yunanistan'daki İlkokul ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimi: Eleştirel Bakış**

Domna- Mika Kakana<sup>1</sup>

#### **Abstract**

In the present study the evolution of the initial education of Elementary and Early Childhood Educators has been briefly presented. From the 2-year studies in Academies at the beginning of the 20th century, to the 4-year University degree programs in the last decades, initial education appears through a kaleidoscope of premises and university course contents. All this has followed a long road from total state dependency to total autonomy, which has led to a fragmented configuration of the initial education of educators. Taking into consideration that the model of the educator – researcher seems to respond better to current demands, and that, at the same time, there is a call upon educational reform in which the common basis on the initial education of the teachers is strongly recommended, it is suggested that we could benefit from the experience of the past by achieving a common consensus on what initial education of teachers should consist of.

**Keywords:** Initial teacher education, professional role, pedagogical departments, educator–researcher

#### **Öz**

Bu araştırmada Yunanistan'daki ilköğretim ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminin gelişimi kısaca sunulmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim, yirminci yüzyılın başında akademielerde gerçekleştirilen iki yıllık programlardan son yıllarda uygulanan dört yıllık üniversite programlarına kadarki gelişmelerle ele alınmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi uzun süre devam eden devlet bağımlılığından farklılıklar taşıyan özerk bir yapıya kavuşmuştur. Günümüzde bu kurumlarda uygulanmakta olan eğitimci araştırmacı temelli bu model ihtiyaç ve taleplere daha iyi cevap veriyor görünmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin hizmet öncesinde ortak programa dayalı olan bu eğitim reformu ısrarla tavsiye edilmektedir. Bu araştırmayla üzerinde anlaşmaya varılmış bir hizmet öncesi öğretmen eğitiminin başarılabilmesi için geçmişteki deneyimlerden yararlanılması gerektiği de belirtilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Başlangıç öğretmen eğitimi, profesyonel rol, pedagojik bölümler, eğitimci–araştırmacı

#### **Introduction**

There is a great focus of interest in teachers' education (initial and continuing) nowadays. From the 1980s, there were many attempts by Greek Governments for

---

<sup>1</sup>Domna – Mika Kakana is a Professor of Pedagogy in the Department of Early Childhood Education in the University of Thessaly, Volos, Greece. For correspondence; e-mail: [dkakana@uth.gr](mailto:dkakana@uth.gr)

critical reforms concerning primary<sup>1</sup> and secondary education and teachers' education, as part of a broader plan towards a more liberal, democratic, modern and reconstructive society, which could respond better to future challenges and follow international advances and developments (Kaldi & Konsolas, 2002). It is a fact that all the competent bodies of educational policy accept that the educator holds a key position within the economic, social and cultural development of his/her country. Despite this common belief, even nowadays in Greece, teachers' education is still tormented by structural inadequacies: elementary and secondary education are seen in a disintegrated way and not as sequentially complementary to each other, and are not conceptualized in a unifying way that would enable continuity between initial and later training (Xochellis, 2002).

In the context of the present study, we will focus only on the initial education of primary school educators<sup>2</sup> (early childhood and elementary level), as secondary educators' education (for students aged 12-17) is restricted mainly to studies of their subjects and they are not adequately prepared for their educational role (Xochellis, 2002).

### **History of teacher training in Greece**

From the official foundation of the Greek state to the present, the initial education of primary teachers has continued in a back and forth way, pacing along with the newly-emerged country which was taking its first steps towards independence (Antoniou, 2009; Xochellis, 1989).

More specifically, in 1829 the first Greek Governor, Ioannis Kapodistrias, founded in Aegina (the first Greek Capital City of the newly founded Government) a kind of a training seminar for elementary teaching candidates. This seminar was three months long, and promoted the peer-teaching method, which consisted of a common teaching practice at that period of time. After this, specific education structures were founded, called *Didaskalia* (from the Greek word *didasko* = teach), in the middle of the 20<sup>th</sup> century (1933) Pedagogical Academies were founded for elementary Teachers, and the Kindergarten Teachers' Schools were to follow, in 1959. Their academic program lasted two years with emphasis on educators' teaching roles, and the only prerequisite for admission was graduation from the sixth grade of secondary school (Xochellis, 1989). The short period of studies (one to two years), the lack of their autonomy and their academic dependency on the state, along with the emphasis on empirical practices, affected the quality of their practices to an extended degree. For a long period of time, the curricula remained static, without deepening scientifically. This fact had a profound impact on teachers' education. If we consider the social dimension of the educators' role, the consequences were more evident in their inadequacy to respond to the pace of a society which was taking its first steps towards development and

---

<sup>1</sup> The word "primary education" entails elementary and early childhood teachers.

<sup>2</sup> The word "educator" will be used as an equivalent to the word "teacher"

democracy (Komis et al., 2009). There was uniformity in the curricula concerning Pedagogical Academies as well as Kindergarten Educators Schools, as all of them were developed under the state's control, with emphasis on Psychology, Pedagogy, General Didactic, Aesthetic and Physical Education (Stamelos, 2000).

After 1974, however, there was a steady and consistent demand from educational societies for upgrading the level of the studies of teachers (Xochellis, 1989), a trend which was in accordance with other equivalent claims in most countries of Europe and USA. The upgrade to University level of the Pedagogical Academies and of the Schools of Kindergarten Educators was decided by the first socialist government of Greece (1981-1985) with the establishment and foundation of the Educational (Pedagogical) Departments in Universities (Law 1268/82). But we have to point out that according to Xochellis (1989, p. 91), "*a historical opportunity was lost for establishing Pedagogical faculties within the already existed Universities, where future teachers of all education levels could be equally trained*", a condition that could probably have enabled the establishment of unification in all teachers' education. Doubtless, this "*universitification*" was an important first step towards optimizing teachers' education at preschool and elementary level, as it placed their education within a scientific framework. Specifically, it contributed to the "scientification" of the educators' profession, to the increase of the years of study from 2 years to 4 years, and, most importantly, to autonomy in their operation – a common condition in all University Departments and Faculties in the country (Stamelos, 2000).

From 1984 to 1990, nine Pedagogical Departments for elementary teachers and nine for Early Childhood educators (18 in total) were established, while the Pedagogical Academies and Preschool Educators' Schools were permanently closed in 1990.

### ***Teacher training system overview and curricula***

In Universities the initial training of elementary and early childhood educators has been established as 4-year studies with eight semesters (Law 1268/82) in which practical training is included. This legislative regulation was a very important step towards the upgrading of the level of their studies and it promoted their social and scientific status. All university teachers must hold a PhD degree, with studies in Greece or abroad, and are appointed to their positions according to a hierarchy that has already been established in all Universities of Greece and abroad (Komis et al., 2009).

On the other hand, the curricula of these newly-founded eighteen Departments were developed and enriched without the state's intervention, corresponding to modern scientific evidence, (although the political factor played an important role in the foundation of the Departments as well as in the early appointment of University teachers). We could claim that this period of time highlights the establishment of the total autonomy of the Pedagogical Departments and the establishment of University Education (as in all university faculties and Departments of the country). This parallel insti-

tutional development has resulted in profound differentiations among Pedagogical Departments, including, among others (Chatzopoulou & Kakana, 2008; Stamelos, 2000):

- Their philosophy and their orientations,
- Their curriculum (sciences, didactic, art),
- The number of lessons and the prerequisite number of subjects and ECTS for graduation,
- The content of the lessons,
- The allocation of subjects as obligatory, selective or obligatory selective,
- The duration of the Practical Training
- The prerequisite or not of the graduation dissertation

In the aforementioned variations, a very important role played in the synthesis of academic personnel is its multiplicity in scientific and research orientation. It is a fact that in Pedagogical Departments the presence of University teachers employed from a wide variety of sciences and specialties, with variations in proportions and density across Departments, is very common.

There are, for example, academic educators with different research orientations (such as museum education, environmental education, intercultural education, pre-school education, school education, special needs education, health education, adult education), psychologists (cognitive, social, developmental, school, etc), sociologists (specialized in education, in childhood, etc), scientists in basic studies (Biologists, Mathematicians, Physicists, Linguists, Historians, etc) specialized in subject didactics, or epistemologists. This contributed to the multi-selectivity within departments which was reflected in the curricula. However, it also led to the unique profile configuration of each Department.

As a result some Departments placed a greater emphasis on the professional role of the educator, which is closer to the model of School Educators' Education, whereas others were developed closer to the model of the Departments of Educational Sciences, emphasizing the scientific role more and the teaching role less. More specifically, there are departments where the content of their curriculum is more oriented towards the social sciences, while others put more emphasis on science education, inequality issues, human rights and racism, adult education, or special needs education, and, finally, there are others with a more traditional orientation. Those differentiations contribute to the proliferation of teachers with different theoretical backgrounds (Komis et al., 2009; Ravanis et al., 2010; Stamelos, 2000).

So it appears that in many University Departments, the teaching aspects of the teachers' profession are not an end in themselves, but instead the preparation of the researchers in the broader context of educational studies becomes the target background. The development of Master Programs and the proliferation of PhD dissertations contributed to this. In all eighteen Departments, postgraduate degree studies on subjects belonging to the broader spectrum of Pedagogy and Education were established, a

fact that contributed to the redefinition of their professional identity (Ravanis et al, 2010). In this context there was the tendency in many Departments, of early childhood education mainly, to change their name from Departments of Preschool Education<sup>1</sup> to Departments of Pedagogical and Educational Sciences.

### **Contents/Critical Overview**

Today, 28 years after the admission of the first students in the Educational Departments in Greece, and 24 years after the first graduation, we can pinpoint the following as are reported from literature reviews (Komis et al, 2009; Pantazis & Sakelariou, 2008; Papanau, 1994; Stamelos, 2000; Xochellis, 1989).

On the basis of the all aforementioned, one first comment would be that the teachers' education in Greece is characterized by structural inadequacies (Xochellis, 1989), namely:

- a) Segregation between levels of education,
- b) Incompatibility between scientific and teaching (didactic) preparation of the prospective teachers,
- c) Loose connections between theoretical and applied knowledge,
- d) Lack of awareness among educators about professional development issues.

In trying to making a synthesis out of all the above mentioned, two basic issues could be emphasized.

The first, and more important according to our opinion, is the confusion that is created by the differences in the orientation of these Departments, where the only common thing seems to be the starting point of the education of elementary and preschool educators. As a result we have eighteen Educational Departments (9 elementary & 9 early childhood teachers) who prepare bachelor degree graduates according to a wide variety of studies and subjects. A closer look at the curricula reveals that the 4-year studies in the Educational Departments have evolved quite independently in each Department (Chatzopoulou & Kakana, 2008). In a study about Early Childhood Education Departments (Pantazis & Sakelariou, 2008), it is reported that the number of subjects and the importance which is placed upon specific subjects varies so much that in some cases subjects which are considered of vital importance in teachers' education are not included in curricula. Moreover, a fragmentation is evident in the contents of a variety of different subjects which does not allow for an in-depth study of the subjects. These findings are also valid for the Departments of Elementary Education.

The other important issue is that in many Departments the practical training is quite limited. The Educational Departments are trapped in the goal achievement of becoming more "scientific", they actually foster theoretical knowledge and although they improve the level of the general knowledge of future teachers, they constrain their

---

<sup>1</sup> In Greek a term that is also used for preschool educator is "nipiagogos" from the word "nipio", a child aged 4-6 years old.

methodological and practical training.

With no intention to exaggerate, it is a common belief that the curricula of the educational departments are characterized by a poor connection between theory and practice, with the absence of “*clinical pedagogical*” experience. As a result, the new teacher faces the “shock of practice” with a serious and long-term negative impact (Xochellis, 2002). Of course education grounded on theory is of great importance, but it should not be one-sided and against practical training. A good argument for this claim is the tendency that is recorded in the branches of social professions, that more practical training is demanded and that the students raise regularly the issue of practical training availability (Pantazis & Sakelariou, 2008). The importance of praxial<sup>1</sup> knowledge in the education of professionals in applied sciences, such as the physicians, the architects and the teachers, was highlighted by Schön (1983), whose views had an impact in the formation of the curricula in the Educational Departments. It is not by chance that although in most curricula the need for the education of the self-reflective educator is acknowledged, there is, unfortunately, no equal representation in the content of their studies (Chatzopoulou & Kakana, 2008)

The second major problem is the unreasonable dichotomy of the initial education of the elementary and early childhood teachers. This resulted not only in wastefulness in scientific personnel, in structures and in equipment, but it also fomented the breakup of the common pedagogical mission of all educators (Xochellis, 2002). However, teachers’ education should comply with the unity and continuation that are interwoven in children’s development. The unification of teachers’ education is also a subject of critical importance which will be on the agenda of discussions in the immediate future, in the context of the new law implementation in the Universities, which entails aggregations of similar Departments into Schools, so as to facilitate research and teaching (Law 4009/2011).

### Conclusion

In conclusion, and according to the writer’s opinion, the most important weak point on which our criticism is focused is the emphasis on the dilemma concerning professional or scientific orientation. From our point of view, this could also evolve into a beneficial condition for education, since multidimensionality lies within the educators’ role. It is a common belief that there is a call upon the educator, more than ever before, to perform a multifaceted and complex role which goes beyond personal considerations. In modern literature there are many references to the educators’ role, as the Pedagogic Educator, the Self-reflective Educator, the Educator Researcher, the Educator Professional (Calderhead, 1989; Day, 2003; Kalaitzopoulou, 2001;

---

<sup>1</sup>Praxial comes from the Greek word “praxis” which means action, practice.

Xochellis, 1991). According to the needs and the demands of modern society, the Educator – Researcher seems to be more adequately prepared to deal with the new challenges effectively.

A consensus should also be reached on the issue of what the initial education of a teacher should consist of, so as to set the basis of a corpus of basic subjects common to the curricula of all Pedagogical Departments. This will enable a condition where the academic staff will be appointed according to curricula and not the opposite (curricula adjusted to academic staff). Apart from this, there should be a common basis in the education of early childhood and elementary teachers (specialized later on according to subjects) in accordance with the continuum of childhood development.

It is of vital importance for every department which educates prospective teachers to decide upon the roles, within their context, in which the educators will be asked to offer their services. This decision should be reflected in the selections of the subjects that are to be incorporated in the curricula. This decision will also ensure the first pre-condition in education, which is a solid base in initial or basic training. The other pre-condition is interchangeably connected with a target that should be achieved, that is an educational process that will be scientifically based and application driven. The educational research along with the theoretical reflection could contribute to this profoundly.

## Özet

### *Giriş*

Bu araştırmada Yunanistan'daki ilköğretim ve okulöncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminin gelişimi kısaca sunulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi yirminci yüzyılın başında akademilerde gerçekleştirilen iki yıllık programlardan son yıllarda dört yıllık üniversite programlarına kadarki gelişmelerle ele alınmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi uzun süre devam eden devlet bağımlılığından farklılıklar taşıyan özerk bir yapıya kavuşmuştur. 1980'lerden itibaren Yunan hükümeti tarafından gelecekteki zorluklara daha iyi cevap vermek ve uluslararası ilerlemeleri ve gelişmeleri takip edebilecek daha liberal, demokratik, modern ve yeniden yapılandırmacı bir topluma doğru ilerleme planının parçası olan ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili reformlar için çok çaba harcanmıştır (Kaldi & Konsolas, 2002).

### *İçerik: Eleştirel Bir Bakış*

Yunanistan'da öğretmenlerin eğitimi halen yapısal elverişsizlikler yüzünden sıkıntılıdır: İlk ve ortaöğretim birbirinden ayrı olarak görülür ve birbirini takip eden ve tamamlayan basamaklar olarak değerlendirilmez. İlk ve ortaöğretim arasında sürekliliğe olanak verebilecek birleştirici bir yapı yoktur (Xochellis, 2002).

Bu çalışma bağlamında, ilkokul öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimine odaklanılmıştır (erken çocukluk ve ilköğretim düzeyi).<sup>1</sup> Çünkü ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi (12-17 yaş arası çocuklar için) kendi branşlarının araştırmalarıyla sınırlıdır ve ortaöğretim öğretmenleri kendi eğitimsel rollerine uygun bir şekilde hazırlanmazlar (Xochellis, 2002).

Yunanistan'ın 19. yüzyılın ortasında özerk bir devlet olarak yola koyulduğu ilk andan itibaren ilk özerk Yunan devletinin yöneticisi ilköğretim öğretmen adayları için (3 ay süreyle) bir tür eğitim semineri yapmıştır (Antonioniou, 2009; Xochellis, 1989). Bundan sonra *Didaskalia* (Yunanca didasko : öğretmek anlamına gelen kelimedenden türetilen ad) adı verilen belirli eğitim yapıları oluşturulmuş, 20. yüzyılın ortasında (1933) ilköğretim öğretmenleri için Pedagoji Akademileri kurulmuş ve bunları 1959'da Anaokulu Öğretmenliği Okulları izlemiştir. Kısa dönemli araştırmaların (bir ila iki yıl) özerkliklerinin olmayışı, bu okulların devlete akademik bağımlılıkları ve deneysel uygulamalara yapılan vurgular bir dereceye kadar bu okulların uygulamadaki kalitesini etkilemiştir. Uzun zaman boyunca müfredat bilimsel olarak derinleşmeden statik kalmıştır (Komis et al, 2009). Bununla birlikte 1974'ten sonra Avrupa'nın birçok ülkesinde ve ABD'deki araştırmalara denk olan öğretmen araştırmalarının yapılması ve yapılan araştırmaların düzeyinin yükseltilmesi için eğitimle ilgili gruplardan sürekli ve tutarlı bir talep olmuştur (Xochellis, 1989). "Pedagojik Akademiler" in ve "Anaokulu Öğretmen Okulları"nın üniversite düzeyine yükseltilmesine, üniversitelerde eğitim (pedagojik) bölümlerinin oluşturulması ve kurulmasına ilk sosyalist Yunan hükümeti tarafından karar verilmiştir (1981-1985-Law 1268/82). "Üniversiteleştirme" okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin eğitimini en uygun hale getirmeye doğru önemli bir adımdır. Çünkü bu durum onların eğitimini bilimsel bir çerçeveye yerleştirmiştir. Özellikle bu durum öğretmenlik mesleğinin "bilimselleşmesine", eğitim süresinin iki yıldan dört yıla çıkarılmasına ve en önemlisi özerklik kazanmasına -ülkedeki tüm üniversite bölümleri ve fakültelerinde- katkıda bulunmuştur (Stamelos, 2000).

1984'ten 1990'a kadar dokuz ilköğretim öğretmenliği "Pedagoji Bölümü" ve dokuz "Okul Öncesi Öğretmenliği" bölümü (toplamda 18) kurulurken 1990'da "Pedagoji Akademileri ve Okul Öncesi Öğretmenliği Okulları" kapanmaya başlamıştır. Yeni kurulan 18 bölümün müfredatı modernleştirilip bilimselleştirilmiş, müfredatlar devletin müdahalesi olmadan geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. İddia edilebilir ki bu dönem, pedagoji bölümlerinin özerkliğinin sağlandığı ve ülkenin tüm üniversitelerinde ve bölümlerinde üniversite eğitiminin bilimselleştirildiği bir dönem olmuştur (Komis ve diğerleri, 2009). Sonuç olarak bu dönemdeki dokuz ilköğretim öğretmenliği "Pedagoji Bölümü" ile dokuz Okul öncesi Öğretmenliği Bölümü arasında birçok farklılık görülebilir (Chatzopoulou & Kakana, 2008; Stamelos, 2000).

<sup>1</sup>"Eğitimci" kelimesi "öğretmen" ile eşanlamlı kullanılmıştır.



Akademik personelin çalışma alanındaki önemli gelişmelerden biri de bilimsel konular ve araştırma konularındaki çeşitliliğin artması olmuştur. Pedagoji bölümlerinde çok çeşitli bilimlerden ve uzmanlıklardan istihdam edilen üniversite öğretmenleri bu değişimin öncüsü olmuştur.

Bu sayede birçok üniversite bölümünde öğretmenlik mesleğinin öğretim boyutu kendi içinde sonlanmamış ve eğitim araştırmalarının daha geniş kapsamda hazırlanması hedeflenmiştir (Komis ve diğerleri, 2009; Ravanis ve diğerleri, 2010; Stamelos, 2000). Master Programlarının geliştirilmesi ve PhD tezlerinin çoğalması buna katkıda bulunmuştur. On sekiz bölümün tümünde “Pedagoji” ve “Eğitim” alanına ait konular üzerine doktora üstü düzeyde araştırmalar yapılmıştır ve bu, onların profesyonel kimliğinin yeniden tanımlanmasına katkıda bulunmuştur (Ravanis ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda birçok okul öncesi bölümün ismi “Okul Öncesi Eğitimi Bölümü”<sup>1</sup> iken “Pedagojik Eğitim ve Eğitim Bilimleri Bölümü” olarak değiştirilmiştir.

Yukarıda bahsedilenlerden hareketle iki temel konuya vurgu yapılabilir (Komis ve diğerleri, 2009; Pantazis & Sakelariou, 2008; Papanau, 1994; Stamelos, 2000; Xochellis, 1989):

İlköğretim ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitiminde başlangıçta görülen farklılıklar kafa karışıklığına neden olmuştur. Bu karışıklığa neden olan geniş bir çalışma ve konu alanında lisans derecesiyle öğrenci mezun eden on sekiz eğitim bölümünün olmasıdır (9 ilköğretim & 9 okul öncesi öğretmenliği). Müfredata yakından bakıldığında eğitim bölümlerindeki dört yıllık program çalışmalarının her birinin alanında oldukça bağımsız çalışmalar olduğu görülebilir (Chatzopoulou & Kakana, 2008). Okul öncesi eğitimi bölümleri ile ilgili bir araştırmada (Pantazis & Sakelariou, 2008) konuların sayısının ve bilimsel konulara verilen önemin bazı durumlarda çok değiştiği ve öğretmen eğitiminde hayati önemi olduğu düşünülen konuların müfredata dâhil edilmediği görülmüştür. Bundan başka, bazı konuların derinlemesine araştırmaya müsait olmaması birçok farklı konunun araştırılmasına ve çalışmaların birleştirilememesine neden olmuştur. Bu bulgular ayrıca ilköğretim bölümleri için de geçerlidir.

Diğer önemli konu birçok bölümde uygulamalı eğitimin oldukça sınırlı kalmasıdır. Eğitim bölümleri “bilimsel” içeriğin aktarılmasına ağırlık verdiklerinden kuramsal bilgiyi ilerleten kurumlar haline dönüşmüş ve bu durum geleceğin öğretmenlerinin genel bilgileri edinmelerine ancak yeterince uygulama yapamamalarına neden olmuştur.

Uygulamalı bilimlerin eğitiminde -örneğin hekimler, mimarlar ve öğretmenler- “Praksial”<sup>2</sup> (eylemsel) bilginin önemi Schön (1983) tarafından vurgulanmış, Eğitim Bölümlerindeki müfredatın oluşturulmasında Schön’ün bu konudaki görüşleri etkili

<sup>1</sup>Yunanca’da okulöncesi eğitimcisi için de kullanılan bir terim “nipiagos”tur ve “nipio” kelimesinden gelir ve 4-6 yaş arası çocuk demektir.

<sup>2</sup>Praxial Yunanca bir kelime olan “praxis”ten gelir ve eylem demektir.

olmuştur. Çoğu müfredatta yansıtıcı öğretim, eğitimin ihtiyacı kabul edilmesine rağmen maalesef müfredatların içinde bu konunun öğretimine yeterince yer verilmemektedir (Chatzopoulou & Kakana, 2008). İkinci önemli problem ilköğretim ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminin akla yatmayan biçimde ikiye ayrılmış olmasıdır. Bu durum sadece akademik personelin, yapıların ve ekipmanın israfı ile sonuçlanmamış ayrıca tüm eğitimcilerin ortak pedagojik misyonunun parçalanmasına sebep olmuştur (Xochellis, 2002). Oysa öğretmen eğitiminin çocuk gelişiminde tavsiye edilen birlik ve sürekliliğe uygun olması gerekir. Öğretmenlerin eğitiminin birleştirilmesi ve benzer bölümlerin tek çatı altında toplanması gereken yer olan üniversitelerde araştırma ve öğretimi kolaylaştıran yeni kanunun uygulaması yakın gelecekteki tartışmaların gündemini oluşturacaktır (Law 4009/2011). Aslında bu tarz eğitim, faydalı da olabilir çünkü çok boyutluluk eğitimcilerin rolleri arasındadır.

### **Sonuç**

Eğitimcilerin öncesine göre kişisel düşüncelerinin ötesine geçip çok yönlü ve karmaşık bir rol üstlenmeleri ortak bir beklentidir. Modern literatürde eğitimciler için birçok rol belirlenmiştir. Örneğin “Pedagojik Eğitimci”, “Yansıtıcı Eğitimci”, “Araştırmacı Eğitimci”, “Profesyonel Eğitimci” (Calderhead, 1989; Day, 2003; Kalaitzopoulou, 2001; Xochellis, 1991). Modern toplumun ihtiyaçlarına ve taleplerine bakıldığında “Eğitimci–Araştırmacı” rolü öğretmenler için zorluklarla etkili bir şekilde mücadele edebilmek adına daha uygun görünüyor.

Öğretmen eğitiminde tüm “Pedagoji Bölümleri”nin ortak müfredatının neleri içereceği konusu ile ilgili bir fikir birliğine ulaşılmalıdır. Yoksa akademik personelin müfredata göre atanacağı bir sistem, müfredatın akademik personele göre ayarlanmasına sebep olacaktır. Ayrıca okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitiminde, öğretmenlerin daha sonra konularında uzmanlaşabilecekleri ve çocuk gelişiminin sürekliliğine uygun ortak bir temel olmalıdır.

Geleceğin öğretmenlerini eğiten her bölümün eğitimcileri eğitim hizmetini kendi istedikleri biçimde sunabilmeli ve üstlenecekleri rollere kendileri karar vermelidir. Müfredata dâhil edilecek konuların seçiminde de bu karar esas alınmalıdır. Bu karar ayrıca okul öncesi veya ilköğretimde temel olan ön koşulu garantileyecektir. Diğer ön koşulunun ulaşılması gereken hedef için bilimsel tabanlı ve uygulamaya dönük bir eğitim süreci alternatifinin eğitimciler tarafından sağlanmasıdır. Kuramsal yansıtıcı anlayışla eğitim araştırması yapılması bu hedefin gerçekleşmesine ciddi şekilde katkıda bulunabilir.

“Eğitimci – Araştırmacı Modeli” sorunların çözümüne daha iyi cevap veriyor gibi görünmektedir. Bu nedenle bu çalışmada iki bölümün başlangıç eğitiminin ortak bir temele dayanması tavsiye edilmiş ve yapılacak bir eğitim reformu için geçmiş deneyimlerden yararlanılması gerekliliği vurgulanarak konular eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirilmiştir.

## References

- Antoniou, C. (2009). *Teachers' Education*. Athens: Ellinika Grammata. (in Greek)
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher's education. *Teacher and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Chatzopoulou, K. & Kakana, D.M. (2008). From the traditional teacher to the teacher researcher. In D.M. Kakana & G. Simouli (eds.). *The early childhood education in the 21st century: Theoretical Approaches and Teaching Practices*. Thessaloniky: Epikentro (in Greek), p.p. 88-94
- Day, C. (2003). *Teachers' development: the challenges of lifelong learning*. Athens. Typothyto-Georges Dardanos. (in Greek)
- Kalaitzopoulou, M. (2001). *The educator as a self-reflected professional*. Athens. Typothyto-Georges Dardanos. (In Greek)
- Kaldi, S., & Konsolas, M. (2002): A comparative study of the Educational Reforms in Greece and England in the last twenty years. Paper presented at the 2nd International Congress, *The education in the dawn of the 21st century: historical – comparative approaches*, Patras, 4th-6th October.
- Komis, V., Karalis, T., Ravanis, K., & Balias, S. (2009). La formation initiale des enseignants en Grèce dans les trente dernières années: le difficile défi de la professionnalisation, *Formation et Profession*, 2/16, pp. 45-47
- Pantazis, S., & Sakelariou, M. (2008). *The education of teachers: Theory and practice*. Pedagogiki: Theory and Practice, 2, 38-56. (In Greek)
- Papanaum, Z. (1994). «Curricula of educational departments: planning and evaluation criteria. In G. Papazoglou & A. Davatzoglou (Eds.), *Pedagogical Departments of Elementary Education: present and future (Conferences Proceedings of Panhellenic Symposium, Alexandroupolis, 11-13 May, 1990)* (pp109-114) Athens: Gutenberg. (In Greek).
- Ravanis, K., Balias, S., Karalis, T., & Komis, V. (2010). La formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire en Grèce: évolutions et perspectives, *Revista de Formacion e Innovacion Educativa Universitaria*, 1/3, 33-42.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Stamelos, Y., (2000). La formation initiale des Maîtres: Le cas grec (1970-2000), in *Biennale de l'Education et de la formation, résumés des contributions*, p.385
- Xochellis P. (1989) Education and teacher today. Problems and perspectives in modern education. Thessaloniky: Kyriakidis bros. (In Greek).
- Xochellis P. (1991). Basic education and training of teachers, *Philologos*, 64, 84-97. (In Greek).
- Xochellis P. (2002) The teachers' training today: international necessity, Greek developments and experiences. Paper presented at 20th International Congress. Patras, Retrieved from <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm> 06.10.2000.