

ŞANGAY, HONG KONG, SİNGAPUR, JAPONYA VE GÜNEY KORE’NİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ’NİN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF TEACHER EDUCATION SYSTEMS OF SHANGHAI, HONG KONG, SINGAPORE, JAPAN AND SOUTH KOREA

Şenol ORAKCI*

ÖZET: Ülkelerin geleceklerinin inşa edilmesinde eğitimin, eğitimin inşa edilmesinde ise öğretmenlerin önemi inkar edilemez. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsuru olmakla beraber nitelikli bir eğitim-öğretim süreci, nitelikli öğretmenlerle oluşturulabilir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme programları gittikçe önem kazanmaktadır. Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli ve en dinamik unsuru olan öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde de en fazla etkisi olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Öğretmenin eğitim-öğretimin kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki rolü öğretmen yetiştirme programlarından geçmektedir. Bu araştırmada PISA 2012 ve TIMMS 2011 sonuç raporlarında en başarılı ülkeler kategorisinde yer alan Çin-Şangay, Çin-Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu ülkeler Asya ülkeleri içerisinde güçlü ekonomiye sahip ülkelerdir. Son yıllarda da ilgili ülkelerin eğitim alanında önemli sıçramalar yapması bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemlerini merak konusu haline getirmiştir. Yapılan çalışma ise tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada karşılaştırma yöntemlerinden yatay yaklaşım kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirmeye sistemleriyle ilgili kitap, dergi, makale ve elektronik sayfalardan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen kriterlere göre betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Özellikle eğitimde başarılı olmuş bu ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumların özellikleri, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin seçilme kriterleri, öğretmenlik mesleğine atanma koşulları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda ne tür uygulamalar yapıldığı, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları detaylıca analiz edilmiştir. Analizler sonucunda bu ülkelerde öğretmen adaylarının farklı türde isimler altında öğretmen yetiştirme kurumlarında yetiştirildikleri, öğretmen adaylarının fakültelere seçiminde ulusal sınavların yanında belirli kriterlerde kompozisyon yazma, yetenek, tutum, kişilik testleri ve bireysel mülakat gibi sınavların uygulandığı belirlenmiştir. Mesleki gelişim açısından ise öğretmenlere yoğun bir uygulama eğitimi verildiği ve mesleki gelişim kurslarının öğretmenlerin kıdem, maaş ve terfisinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarının OECD ülkelerinin ortalamasının çok üstünde olduğu ve bu yüzden bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin statüsünün diğer mesleklere kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Hong Kong, Şangay, Singapur, Güney Kore, Japonya

ABSTRACT: The importance of education in establishing the futures of the nations’ and the importance of teachers in establishing the education cannot be denied. Teacher is the most important component of learning and instruction. A qualified process of learning and instruction can be established by the qualified teachers. Accordingly, teacher education is becoming more of an issue. It has been known that the most important and dynamic element determining the quality of education is teacher. In fact, there is support from many researches for the view that teacher plays a decisive role in determining students’ learning outcomes. The role of teacher for the quality of education and students’ success emerge from teacher education programmes.

This study has been conducted using descriptive research design. Perspective comparative approach has been used. In this article, it has been aimed to evaluate comparatively the teacher education programmes of Shanghai, Hong Kong, Singapore, Japan and South Korea that have high performance in PISA 2012 and 2011 TIMMS. In addition, these countries are have strong economical power in Asia. The fact that the related countries have leapt forward in education recently has brought the teacher education systems of these countries an issue of wonder. While collecting the data, thesis, books, journals, electronic resources and articles about the teacher training

programmes in Shanghai, Hong Kong, Singapore, Japan and South Korea are referred. The data attained in this study is evaluated by using descriptive analysis approach in terms of the criteria that is determined in accordance with the aim of this study. These countries have been analyzed in terms of teacher education insitutes, the criteria to select prospective teachers to teacher training institutions, the assignment to teaching professional training and teachers' economic and social position. As a result of the analyses, it has been determined that teachers are educated in different institutes under the different names and in the process of selecting prospective teachers to education faculties, there are writing essay, aptitude, attitude, personality tests and individual interview as well as national exams. In pre-service education there is a balance with theory and practice, and also there is intense practice training. In terms of professional training, it has been determined that teachers undergo a heavy professional training that is mostly based on practice and professional training courses have an important role in teachers' salary and promotion. Besides, in these countries, teachers' socio-economic position is higher than teachers in OECD countries, and therefore teacher profession has more attraction than other professions.

Key Words: Teacher Education, Hong Kong, Shanghai, , Singapore, South Korea, Japan

GİRİŞ

Eğitim sistemini birbirleriyle devamlı etkileşim halinde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bu öğelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Ancak bunlardan öğretmen ögesi dikkatli bir ilgiyi gerektirmektedir (Karagözoğlu ve diğerleri 1993: 209).

Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve onun yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin en önemli meselelerinden biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde, onu işletip uygulamaya koyacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Öğretmen yetiştirme çok yönlü ve karmaşık bir konudur (Duman, 2009).

Öğretmen niteliğinin öğrenci başarılarını belirlemede önemli bir rol oynadığı görüşünü destekler birçok araştırma vardır. Özellikle yapılan araştırmalar öğrencilerin başarılarını belirlemede öğretmenin uzmanlığının tek ve en önemli faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Day, Day, Qing, ve Stobart, 2009; OECD, 2005).Yapılan araştırmalar öğretmenlerin materyal kullanma becerisi ve alan bilgisinin iyi bir öğretim için önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmasının yanında öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitim içeriğinin öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kullandıkları bilginin gelişiminde ve oluşumunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca öğretim uygulamaları konusundaki bilgi ve deneyim, alan bilgisi de öğretmen niteliği açısından önemli unsurlar olarak görülmektedir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002, p. 19; Einsiedler,1997; Wayne ve Youngs, 2003: 97; Weinert, Schrader, ve Helmke, 1990). Tüm bu nedenlerden dolayı öğretmenlik özel bilgi, beceri, ilgi isteyen önemli bir meslektir.

Öğretmenlik mesleği ve öğretmen niteliği dünyada sıkça gündeme gelen önemli bir mesele olmuştur. Özellikle eğitimde başarılı olmuş farklı ülkelerde öğretmenlerin hangi kurumlarda yetiştirildikleri, öğretmen yetiştiren kurumların programları, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin seçilme kriterleri, öğretmenlik mesleğine atanma koşulları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda ne tür uygulamalar yapıldığı ile öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları merak konusudur.

Bu çalışmada Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu ülkelerin özellikle PISA 2012 "Program For International Student Assessment" ve TIMMS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) uluslararası alanda yapılan sınavlarda ilk sıralarda yer alması araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Çin-Şangay, Çin-Hong Kong, Singapur, Japonya ve G. Kore'deki öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumların özellikleri nelerdir?
- 2) Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları nelerdir?
- 3) Öğretmenlik mesleğine atanma koşulları nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda ne tür uygulamalar yapılmaktadır?
- 5) Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Bu çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda farklı eğitim sistemleri ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bütün olarak incelenir (Demirel, 2000; Erdoğan, 2005). Çin-Şangay, Çin-Hong Kong, Singapur, Japonya ve G. Kore'de öğretmenlerin hangi kurumlarda yetiştirildikleri, öğretmen yetiştiren kurumların programları, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin seçilme kriterleri, öğretmenlik mesleğine atanma koşulları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda ne tür uygulamalar yapıldığı ile öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları bu yaklaşımla analiz edilip karşılaştırılmıştır. Araştırma için Çin-Şangay, Çin-Hong Kong Singapur, Japonya ve G.Kore ülkelerinin tercih edilmesinde özellikle son dönem PISA 2012 ve TIMMS 2011 uluslararası sınav sonuçları gözetilmiştir. Araştırmada betimsel bir yöntem ve nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme deseni kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde çalışmada ele alınan olgu veya olaylar hakkındaki yazılı dokümanlar analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada doküman analizi yapılırken güncel ve birincil kaynaklara ulaşmaya çalışılmıştır. Kaynak olarak çalışmaya konu olan ülkelerin Eğitim Bakanlıkları ya da Eğitim Bürolarının web sayfaları, bu kurumların basın demeçleri ve yayınladıkları raporlar, OECD ve Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi (National Center on Education and the Economy -NCEE) 'ne ait web sayfaları ve bilimsel çalışmalardan veriler elde edilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumların özellikleri, öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları, öğretmenlik mesleğine atanma koşulları ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları hakkında bilgiler toplanarak raporlaştırılmıştır.

BULGULAR

Makalenin bu bölümünde, çalışmaya konu olan ülkelerle ilgili olarak elde edilen resmi belgeler, raporlar ve bilimsel çalışmalara dayalı olarak elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Ülkelere ait bulgular belirli bir sistematik yaklaşım benimsenerek sunulmuştur. Ülkeler tanıtılırken ilk olarak öğretmen yetiştiren kurumlar tanıtılmıştır. Daha sonra sırasıyla öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmenlik mesleğine atanma koşulları ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal durumları hakkında bilgi verilmiştir.

Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Bu Kurumların Özellikleri

Şangay'da öğretmen yetiştiren üç tip okul vardır. Bu okullar: a) Ortaokul İkinci Kademe Okulları, b)Yüksekokullar ve c) Üniversitelerdir. Öğretmen olmak isteyenler, bu üç tip okuldaki birinden mezun olmak zorundadırlar. Ortaokul İkinci Kademe Okulları öğrencilerin okul öncesi ve

ilkokul öğretmenliği yapmalarını sağlayan lise diplomasına eşdeğer bir diploma vermektedir. Yüksekokullar ise ortaokul öğretmeni olabilmeyi sağlayan 2 yıllık bir eğitim vermektedir. Lise öğretmeni olabilmek için ise adaylar mesleki yetkinlik sertifikasının yanında lisans mezunu olmak zorundadırlar. Ayrıca bu öğretmenlerin çoğu yüksek lisans derecesine sahiptirler. Aday lise öğretmenleri bir dizi dersten ve uygulama eğitiminden başarılı olmak zorundadırlar. Bu aday öğretmenler başarılı bir şekilde liseyi bitirdikten sonra öğretmen yetiştirme programlarına katılabilirler (NCEE, 2015).

Genel olarak bakıldığında öğretmen yetiştirme programları metodoloji, pedagoji ve alan derslerinden oluşmaktadır. Bunun yanında aday öğretmenler iş başında eğitime katılmak zorundadırlar (Katyal, 2010).

Hong Kong'un öğretmen yetiştirme ve nitelikleri geliştirme ve standartlaştırma çabaları ise dikkat çekicidir. Son 10 yılda yapılan reformlardan öncesine kadar, öğretmen eğitimi Hong Kong'da düzenli bir yapıya sahip değildi. İlk ve ortaokul öğretmenleri devlet tarafından yönetilen Eğitim Yüksekokullarında 2-3 yıllık bir eğitimden geçiyorlardı. Lise öğretmenleri ise lisans eğitimini tamamladıktan sonra lisans sonrası diplomayla öğretmenlik yapabiliyorlardı. 1990'ların ortasında Eğitim Yüksekokulları birleştirilerek hem lisans hem de yüksek lisans diploması veren Hong Kong Eğitim Enstitüsü kuruldu. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından bu yana bütün öğretmenlere yüksek lisans mezunu olma şartı getirilmiştir. Öğretmen adayları günümüzde ya sayıları 3 tane olan çok programlı üniversitelerin birinde ya da Hong Kong Açık üniversitesinde yetiştirilmektedir (The Education Bureau Press Release, 2011). Hong Kong'daki öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında disiplin temelli öğrenme yanında öğretmenlerin başarılı bir sınıf nasıl yönetilir, etkili iletişim becerileri, öğretmen tutumları, takım çalışmaları, sosyalleşme, beden ve ruh sağlığı, esneklik, özgüven ve uyum sağlama gibi konularda eğitilmeleri esas alınmıştır (The Education Bureau Press Release, 2011) Singapur'da tek bir tane öğretmen yetiştirme kurumu vardır. Bu kurumun adı ise Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE)'dür. NIE, Singapur'un yükseköğretim kurumları sıralamasında en prestijli üniversitelerinden Nanyang Teknoloji Üniversitesi'nin bünyesinde yer almaktadır (NCEE, 2015). Singapur'da Nanyang Teknoloji üniversitesinin bünyesinde hizmet veren NIE'de ilkökul öğretmeni olmak isteyenler için 3, ortaokul öğretmeni olmak isteyenlere yönelik ise 1 program vardır. İlkokul öğretmenliğine yönelik programlar Eğitimde Lisans Sonrası Yeterlilik (İlkokul), Eğitimde Lisans Yeterlilik ve Eğitimde Yeterlilik olarak adlandırılır. Sanat, Müzik Beden Eğitimi ve Ana dil öğretmenliği gibi ileri derecede eğitim alanların dışında bütün ilkökul öğretmenleri İngilizce, Matematik, Fen veya Sosyal bilimlerini ya da dört dersin tamamını okutabilecek düzeyde yetiştirilirler. Bu yüzden ilkökul öğretmeni yetiştiren programların üçünde de matematik öğretim metodolojisi programın temel zorunlu dersini oluşturmaktadır. Bu üç programın her biri de aday öğretmenlere alternatif üç alanda uzmanlaşma fırsatı vermektedir. Bunlar ana dil, beden eğitimi, sanat veya müzik alanlarıdır. Beden eğitimi, sanat veya müzik alanında eğitim alanlar ise ikinci veya üçüncü bir dersi öğretmekle yükümlüdürler. Seçmeli ders olarak matematiği seçebilirler. Eğer matematiği seçerlerse matematik eğitimi derslerindeki gruplarla birlikte ders almakla yükümlüdürler (Khoh ve Teo, 2002; NCEE, 2015).

Ortaokul öğretmenliği programına katılanlar ise lisans eğitimlerine uygun Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen iki temel derste öğretmenlik yapabilecek biçimde yetiştirilir. Örneğin, Matematik alanında okumuş yandal olarak da Kimya okumuş bir mezunun iki dersi öğretebilmesi için hem matematik hem de kimya öğretim yöntemleri konusunda eğitime tabi tutulur. Her bir dersin süresi 1 yıllık eğitim programda toplam kredinin yaklaşık %25'erlik kısmını oluşturmaktadır ve diğer %25'lik kısım ise sınıf yönetimi, öğretim tasarımı, eğitim psikolojisi ve sosyolojisi derslerinden oluşmaktadır. Eğitim programının kalan diğer büyük bir kısmı ise programda 10 hafta süren öğretim uygulamalarına ayrılır (Khoh ve Teo, 2002; NCEE, 2015).

Öğretmen yetiştirme programlarında Öğretmenlik Uygulamaları temel ve zorunlu bir derstir. Öğretmenlik Uygulamaları dersi boyunca aday öğretmenler Singapur'daki yaklaşık 400 okuldan birine görevlendirilirler. Bu aday öğretmenler Öğretmenlik Uygulamaları dersi süresince bütün zamanlarını okullarda geçirmek zorundadırlar. Başlangıçta bu öğretmen adaylarına 2 ile 3 hafta süren sınıfları

gözleme fırsatı verilir. Daha sonrasında ise ders anlatmakla yükümlüdürler. Bu aday öğretmenler hem fakülte üyeleri hem danışman öğretmen rolünü üstlenen uygulama öğretmenleri tarafından desteklenirler (Rasmussen ve Bayer, 2014). Aşağıdaki tabloda farklı kademelerde öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulamaları dersinin süreleri yer almaktadır.

Tablo 1. Singapur’da Değişik Kademelerde Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Uygulamaları Dersinin Süreleri

Programın Adı	Programın Süresi	Öğretmenlik Uygulamaları Dersinin Süreleri
Eğitimde Lisans Sonrası Yeterlilik (Ortaokul)	1 yıl	1. Dönem 1 hafta Programın Son Dönemlerinde 9 hafta
Eğitimde Lisans Sonrası Yeterlilik (İlkokul)	1 yıl	1. Dönem 1 hafta Programın Son Dönemlerinde 9 hafta
Eğitimde Lisans Yeterlilik	2 yıl	1.Yıl 6 hafta 2. Yıl 7 hafta
Eğitimde Yeterlilik	4 yıl	1 ve 2. yıllarda 2’şer hafta okul deneyimi (Ders anlatımı yok) 3. ve 4. yıllarda 8’er hafta öğretim Uygulaması

Kaynak:<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/>

Japonya’da ise öğretmen yetiştirme sistemi merkeziyetçidir. Merkeziyetçi eğitim sistemi ise 1872’de kurulmuştur. Merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Eğitim, Bilim Spor ve Kültür Bakanlığı (Monbusho) milli eğitim hedeflerini, ders saatlerini belirlemenin yanında ders kitaplarını ve kılavuz kitapları basıp onaylamakla sorumludur. Japonya’da öğretmen olabilmek için ise öğretmen yetiştirme programlarından birinden mezun olmak gerekir. Bu programlar yüksekokullarda ya da üniversitelerde yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin Eğitim Bakanlığı’nın istediği yeterlikleri karşılaması ve ders içeriğini onaylaması gerekmektedir. Japon Eğitim Sertifikasyon Kanunu’na göre bütün öğretmenler lise düzeyinde alanlarıyla ilgili yeterlilikleri de içeren ilgili öğretim sertifikalarına sahip olmak zorundadırlar. Öğretmenlere verilen seviyeleri farklılık gösteren üç tür sertifika vardır. Bunlar; genel sertifika, konu uzmanlık sertifikası ve müzik ve sanat gibi akademik alanlarda verilen özel-alan sertifikası. En düşük seviyeli sertifika 15 yıllık için geçerlidir diğer bir ifadeyle bu sertifika geçicidir. Yetkili yüksekokullardan ve üniversitelerden 4 yıllık lisansa sahip öğretmenler birinci sınıf öğretmenlik sertifikası alabilirler. Yüksek lisans düzeyinde mezunlara ileri düzey sertifika, 2 yıllık yüksekokullardan mezun olanlara ise ikinci sınıf sertifika verilmektedir. 2 yıllık yüksekokullardan mezun olanlar ise okul öncesinde ve sağlık meslek liselerinde görev yapabilmektedirler (Yasuyuki, 2004).

Güney Kore’de öğrencilerin gidebileceği farklı öğretmen yetiştirme programları vardır. Bunlar üniversitelerin bünyesinde yer alan eğitim yüksekokulları, genel yüksekokullar bünyesinde yer alan eğitim bölümleri, öğretmen yetiştirme programları ve eğitim okulları olabilmektedir. Bu programların niteliğinde geniş çapta farklılık olabilmekte özellikle, öğretmen yetiştirme programları ve eğitim okulları gibi kısa süreli programlarda problem yaşanmaktadır. Bu programlar öğrencilere alanda lisans derecesi vermekte ve aday öğretmenlerin sertifikaya sahip olabilmeleri için temel eğitim

vermektedirler. Son yıllarda Kore hükümeti nitelik problemlerini aşmak için öğretmen yüksekokulları ve üniversiteleri birleştirmeye çalışmış ve öğretmen yetiştiren kurumlarda akreditasyon sistemi kurmuşlardır. Bunun sonucunda programların içeriği gözden geçirilmiştir (Ingersoll, 2007; NCEE, 2015).

İlkokul öğretmeni yetiştiren kurumların programları alan bilgisi ve pedagojiden oluşmaktadır. Genel dersler eğitim programının %30'unu oluşturmaktadır. Bu %30'un %65'lik kısmını sosyal bilimler, beşeri bilimler ve beden eğitimi alanlarındaki zorunlu dersler oluşturmaktadır. Öğrenciler dil ve edebiyat, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve sanat alanlarından ders seçebilmektedirler. Temel dersler eğitim programının %70'inin oluşturmaktadır. Ayrıca Güney Kore'de her öğretmenin diplomasında listelenmiş olan bir dersten uzmanlık ede etmiş olması gerekmektedir. Temel dersler toplam 11 dersten oluşan genel pedagoji ve alan derslerinden oluşmaktadır. Bunlar; eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, okul ve sınıf yönetimi, alan pedagojisi, sanat ve beden eğitimi dersleri, öğretmenlik uygulamaları dersleri ve ileri derecede eğitim gerektiren bir alan dersinden oluşmaktadır. Eğitim programında yer alan okul deneyimi uygulamaları 9 hafta sürmekte ve bu uygulamalar 4 dersten oluşmaktadır. Bunlar ise; Gözlem uygulamaları, Katılım uygulamaları, Öğretmenlik uygulamaları ve Yönetim Uygulamaları dersleridir. Öğretmen adayları 4 yıllık bir program bitirdiklerinde öğretmenlik sertifikası alabilmektedirler. Öğretmen adaylarının alacakları bu sertifika ikinci derece bir sertifikadır ve öğretmen adayları 3 yıllık bir öğretmenlik deneyiminden ve 15 kredilik hizmet içi eğitimden sonra birinci derece sertifika almaya hak kazanırlar (Ingersoll, 2007; NCEE, 2015).

İlkokul öğretmenliği eğitimi programında olduğu gibi, ortaokul öğretmeni olmak için gerekli programlarda eğitilen adaylar %30'luk kredilerini genel derslerden, %70'lik kredilerini ise temel dersler ve eğitim bilimleri ile ilgili derslerden tamamlamak zorundadırlar. Bu aşamadan sonra bir bitirme tezi yazmak zorundadırlar. Genel yüksekokullarda ve alan fakültelerinden mezun öğrenciler ise ortaokul öğretmeni olabilmek için alanın gerektirdiği derslerin yanında öğretmen eğitimi ile ilgili 20 kredilik dersleri başarmak zorundadırlar (NCEE, 2015).

Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya Ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları

Şangay'da öğretmen yetiştirme programına katılmak isteyenler başarılı bir şekilde liseyi bitirmenin yanında bir dizi uygulama eğitiminden başarılı olmak zorundadırlar (NCEE, 2015).

Hong Kong'da öğretmen yetiştirme programlarına kabul için adaylar uygulama sınavlarından oluşan değişik derslerdeki bilgilerini ölçen bir değerlendirme sistemine tabi tutulurlar. Ayrıca hem İngilizce hem de Çin dillerindeki akıcılığı ve öğretim uygulama yeteneğini değerlendirebilmek için en az bir mülakata girmek zorundadırlar. Öğretmen yetiştirme programları sunan her kurum bu programlara kabul için kendi kriterlerini belirlemişlerdir. Fakat öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen genç insanların niteliğini artırmak için Eğitim Bürosu da öğretmen yetiştirme programlarında söz sahibi olmaktadır. Bunun için yeni ve mevcut öğretmenlerin karşılamaları gereken standartlar belirlenmiştir.

Singapur'da ilkökul öğretmenliği programına girebilmek için öncelikle programa başvuracak olanların 12 yıllık okul hayatından sonra 18 yaşında girmeleri gereken A Seviyesi (A-Level) isimli ulusal sınavı geçmek durumundadırlar. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara başvuracak bütün adaylar İngilizce'den O-level (Ordinary Level) sınavından geçer bir not almak durumundadırlar (Khoh ve Teo, 2002).

Ortaokul öğretmenlikleri için ise adayların üniversite mezunu olmaları şarttır. Bu adayların katılacağı öğretmen yetiştirme programı "Eğitimde Lisans Sonrası Yeterlilik" olarak adlandırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle aday öğretmenler Singapur'da ya da diğer deniz aşırı ülkelerde eğitim bilimlerinin dışında değişik alanlarda lisan eğitimlerini tamamlamış olarak ortaokul öğretmen yetiştirme programlarına katılabilirler. Program boyunca her aday öğretmen lisan eğitimlerine uygun

Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen iki temel derste öğretmenlik yapabilecek biçimde yetiştirilir. Örneğin, Matematik alanında okumuş yandal olarak da Kimya okumuş bir mezunun iki dersi öğretebilmesi için hem matematik hem de kimya öğretim yöntemleri konusunda eğitime tabi tutulur. Her bir dersin süresi 1 yıllık eğitim programda toplam kredinin yaklaşık %25'erlik kısmını oluşturmaktadır ve diğer %25'lik kısım ise sınıf yönetimi, öğretim tasarımı, eğitim psikolojisi ve sosyolojisi derslerinden oluşmaktadır. Eğitim programının kalan diğer büyük bir kısmı ise programda 10 hafta süren öğretim uygulamalarına ayrılır (Khoh ve Teo, 2002; NCEE, 2015).

Lisans derecesine sahip olup da öğretmen olmak isteyenler NIE'deki öğretmen yetiştirme programlarından birini tamamlamak zorundadırlar. Aynı zamanda Yeterlik Giriş Sınavı'nı geçmek zorundadırlar. Öğretmen yetiştirme programına giren adayın eğitim seviyesine bağlı olarak farklı programlar mevcuttur. Bu programlar Uzmanlık, Doktora ve Lisans derecesi şeklindedir. Süreleri 2 ile 4 yıl arasında değişir. A- level ya da politeknik derecelere (mesleki alanda derece) sahip öğretmenler ise NIE derece programını tamamlamak zorundadırlar. NIE'deki programlar ise tek bir alanda ileri derecede eğitimden ziyade eğitim pedagojisine ve eğitim derslerine dayalıdır. Diğer bir ifadeyle denilebilir ki Singapur'da öğreteceği dersin uzmanı olmadan ve en az bir yıl zorlayıcı bir öğretme sanatıyla haşır neşir olmadan bir kimse öğretmen olamaz. Bu eğitim programı ise ülkenin eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmektedir (MOE, 2014; Gao ve Tren, 2009) Japonya'da bahsedilen ilgili öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için öğrencilerin Ulusal Üniversite Giriş Sınav Merkezi'nce yapılan sınava girme zorunluluğu vardır. Bu sınav aynı müfredattan olmak üzere değişik bölgelerde yılda bir kez yapılmaktadır. Alınan puanlar öğrencilerin gidebileceği üniversite ve programı belirlemektedir (Yasuyuki, 2004).

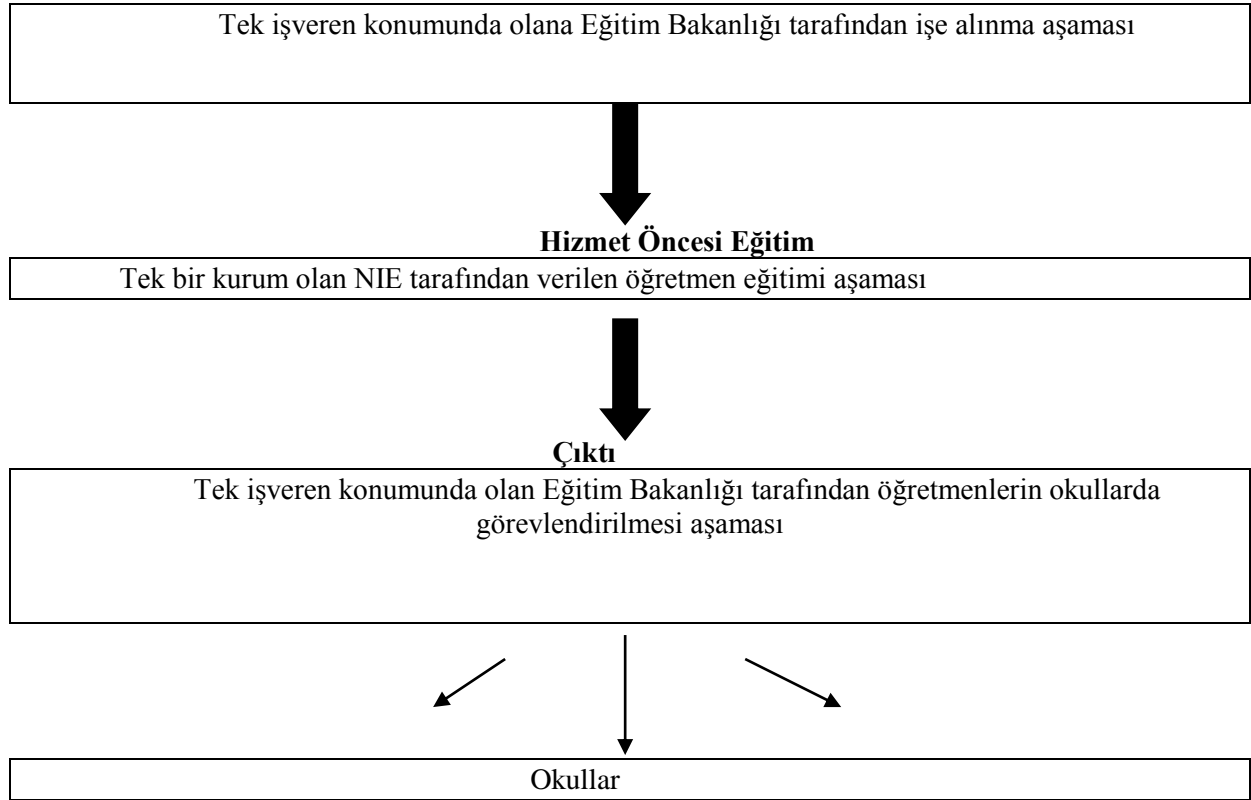
Güney Kore'de ise öğretmen yetiştirme programına kabul edilebilmek için genel akademik lise mezunu olmak ve bütün lise öğrencilerinin girmek zorunda olduğu Üniversite Yetenek Sınavı'ndan belli bir puan almak gerekmektedir (NCEE, 2015).

Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'de Öğretmenlik Mesleğine Atanma Koşulları

Şangay'da ilgili okullardan alınan diplomanın yanında aday öğretmenler öğretmen olabilmek için, iki aşamalı bir sınavdan geçmek zorundadırlar. İlk olarak Ulusal Mandarin Dil Testi isimli bir sınavdan başarılı olmak zorundadırlar. Daha sonra pedagoji, psikoloji, öğretim metotları ve öğretim yeteneği konularında dört sınavdan geçmek zorundadırlar. Adaylar bu sınavların bir parçası olarak sınıf yönetimi gibi öğretim becerileri konusunda performans sergilemek durumundadırlar. Öğretmen eğitimi programına katılmış olanlar ise bu dört sınavdan muaf tutulurlar. Çünkü bu programın bir parçası olarak aday öğretmenlerin bu becerilere sahip olduğu varsayılır (World Bank, 2013).

Hong Kong'da öğretmen olarak çalışabilmek için bir aday öncelikle Eğitim Bürosu'na başvuruda bulunmalıdır. Başvuru yapan adaylar, ya öğretmen yetiştirme programını bitiren diplomalı öğretmen ya da öğretmenlik yapabilme kriterlerini asgari düzeyde karşılayan öğretmenlerden oluşmaktadır. İkinci gruptaki öğretmen adayları hizmet içi eğitimi tamamladıktan sonra öğretmen olma statüsünü elde ederler (NCEE, 2015).

Singapur'da Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin istihdamlarını düzenleyici bir role sahiptir (NCEE, 2015).

Tablo 2. Singapur'da Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitime Hazırlık Modeli Girdi

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Singapur'da Eğitim Bakanlığı ile NIE son derece birbirleriyle yakın bir işbirliği halinde çalışmaktadır. Eğitim Bakanlığı aday öğretmenlere üniversitedeyken maaş ve burs sağlamakta, sonrasında sadece NIE isimli kurum tarafından aday öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sağlanmakta ve son olarak da yine tek işveren konumunda olan Eğitim Bakanlığı öğretmenleri okullarda görevlendirmektedir. Aday öğretmenlerin seçimine dair kriterler NIE kurumu ile işbirliği halinde belirlense de öğretmenlerin seçimi Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Yeni mezun olmuş öğretmenler herhangi bir iş kaygısı içerisinde olmadan Eğitim Bakanlığı tarafından doğrudan değişik okullara görevlendirilmektedirler. Kısacası Singapur'da öğretmen eğitimi ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanmaları NIE ve Eğitim Bakanlığı arasındaki dinamik ilişkiler aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu yakın işbirliğinin örnekleri şu şekilde sıralanabilir. A) Görevlendirmelerin Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması aşaması ve okulların aday öğretmenlerin performansını iş başında değerlendirmesini içeren uygulamaya dayalı sistem b) Eğitim Bakanlığı tarafından strateji geliştirmeye NIE'nin dahil edilmesi ve NIE'yle yakın işbirliği ve danışmanlık c) NIE bünyesinde öğretmen eğitimi politikaları konusunda okul liderleri ve Eğitim Bakanlığı görevlileriyle yakın işbirliği d) Eğitim Sistemine yönelik araştırmaları daha faydalı hale getirmek için NIE'nin başlattığı araştırma uygulamalarında Eğitim Bakanlığı'nın ve okulların işbirliği. Kısacası üniversite, Eğitim Bakanlığı ve okul sistemindeki öncelikler ve eğilimler NIE'deki öğretmen eğitimi programlarını büyük oranda etkilemektedir (Chong ve Ho, 2009; NCEE, 2015) Japonya'da öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun aday öğretmenler valiliklerce yapılan sınavdan geçmek zorundadırlar. Valilikler ve özerk illerin çoğu bu sınavın yanında mesleki çalışmalar, genel eğitimde yeterlilik ve alan bilgisi ile ilgili yazılı sınav yapmaktadırlar. Ayrıca kompozisyon yazma, mülakat (bireysel ve grup şeklinde), beceri testi, fiziksel test ve yetenek testi öğretmen olarak atanabilmek için gerekli diğer değerlendirme içeriğini oluşturmaktadır. İlkokul öğretmeni olarak atanmak isteyenler ise beden eğitimi beceri testi ve müzik özellikle piyano konusunda performans testlerinden geçmek zorundadırlar. Bu sınavları başaranlar ikinci bir sınava tabi tutulurlar. Bu sınavın içeriği ise kompozisyon yazma, yüzme testi, bireysel mülakat ve mikro öğretimden oluşmaktadır. Herhangi bir

okula görevlendirilme ve işe alım süreci aylar sürmektedir. Monbusho özerk illerin sınavların daha da geliştirilmesi ve bu sürecin güncellenmesi konusunda çalışma yapmaya yetkilidir (NCEE, 2015).

Güney Kore’de kamu kurumlarında görev yapacak bütün öğretmenler Eğitim Bakanlığı’nın il ofislerince düzenlenen sınavı geçmek zorundadırlar. Eğitim Bakanlığı kontenjan sayısını belirlemekte ve bu kontenjanlara başvuranların puan sıralamasına göre atama yapmaktadır. Özel kurumlarda görev yapacak öğretmen adayları ise okullar tarafından bağımsız belirlense de çoğu özel kurumlar öğretmen alımlarını sınava göre yapmaktadırlar (Ingersoll, 2007)

Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

Şangay’da mesleğe başlayan stajyer öğretmenlere mesleki gelişimleri için yaklaşık üç yıl için görev yapacak bir danışman öğretmen görevlendirmesi yapılır. Görevlendirilen tecrübeli öğretmen öğretim materyalleri, ders gözlemi ve eleştiri, öğretim metotları ve gelişimi, sınav değerlendirmesi gibi konularda stajyer öğretmenlerle çalışırlar. Hem stajyer öğretmenler hem de danışman öğretmenler okul müdürünün sorumluluğu altında tutulurlar (NCEE, 2015). Bunun yanında Şangay okullarında mesleki gelişime yönelik birçok fırsat vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çoğu yapmış oldukları işlerle iç içedir. Öğretmenler daha deneyimli ve etkili bir öğretmenden bir şeyler öğrenebilmek için sık sık başarılı öğretmenlerin dersini izleme olanağına sahiptirler. Ayrıca en iyi uygulamaları tartışmak, görüş alışverişinde bulunmak, gelecek haftanın ders planlarını yapmak için haftalık toplantılarda bir araya gelirler. Bu toplantılar birkaç saat sürmektedir bazen de bu toplantılara dışarıdan uzmanlar katılmaktadır. Bazen öğretmenler demo dersler yaparlar ve bu dersler diğer öğretmenlerle en iyi öğretim uygulamalarının ne olacağı konusuna hizmet etmesinin yanında dersi veren öğretmen için geri bildirim işlevi görür. Ara sıra da bu okul temelli toplantılara diğer okullardan mesleki gelişim sağlamak, program geliştirme faaliyetlerinde ve fikir alışverişinde bulunmak için katılımlar olmaktadır (NCEE, 2015).

Şangay okulları öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamakla yükümlüdürler. Stajyer öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında 120 saat hizmet içi eğitim alırlar, daha sonraki her 5 yılda toplam 360 saat hizmet içi eğitime katılmakla yükümlüdürler. Hizmet içi eğitimin programı, karakter eğitimi, uzmanlık dersleri, bilgi ve beceri eğitimi ve uygulama eğitimlerinden oluşmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin okul tabanlı ders planı geliştirme ve bunu paylaşma gibi etkinliklere de katılmaları beklenir. 2008’de öğretmen gelişimini ve işbirliğini kolaylaştırmak için bir web platformu kurulmuştur. Bu web platformu sayesinde öğretmenler programlarla ilgili fikirlerini, yapılan araştırmaları paylaşabilmektedirler (NCEE, 2015).

Şangay’da haftada 12 saat ders vermekle yükümlü olan öğretmenler için dört aşamadan oluşan kariyer basamak sistemi mevcuttur. 3. Basamak Stajyer Öğretmen, 2. Basamak Orta Yetkin Öğretmen, 1. Basamak Uzman Öğretmen ve Üst 1. Basamak ise Başöğretmen olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenler 5 yıllık öğretmenlik hizmeti ve okul temelli bir değerlendirmeden sonra 3. Basamaktan 2. Basamağa terfi ederler. 1. basamağa terfi için okul içi değerlendirme ve bölge temelli değerlendirmenin yanında beş yıl daha öğretmenlik yapma şartı vardır. Başöğretmenler lider öğretmen olarak nitelendirilirler. Bu öğretmenler çok deneyimli ve fark yaratan öğretmenlerdir. Şangay’da başöğretmen olmak çok zor ve sık rastlanılmayan bir durumdur. Bölgedeki eğitim liderleri tarafından dikkatli ve titiz bir değerlendirmeden sonra bu unvanın öğretmenlere verilme olasılığı %0.1’dir (Zhu ve Han, 2006).

Kariyer basamak siteminde öğretmenlerin terfi edebilmesi için çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesi örnek bir ders anlatımının yanında, oryantasyon çalışmalarını da içermektedir. Fakat değerlendirme büyük oranda gözleme dayalıdır. Ayrıca danışman öğretmenin aldığı ek sorumluluklar, grup değerlendirme ve öz değerlendirme de bu değerlendirme sisteminin içerisinde yer almaktadır. Yöneticilik yapmaya ilgi duyan öğretmenler için yöneticilik işlerine katılmaları için çok sayıda yol vardır. Öğretmenler okul içinde ya da eğitim bürokrasisinde yer alan yönetici pozisyonlarına terfi edebilirler. Eğitim bürokratlarının hemen hemen hepsi mesleki yaşamlarına önce öğretmen olarak başlamışlardır. Yönetici olabilmek için ayrıca öğretmenlerin başarılı bir öğretmenlik geçmişi olmalıdır (Ingersoll, 2007; NCEE, 2015).

Öğretmenlik sertifikasına sahip bir öğretmen başöğretmen olarak birkaç yıl çalıştıktan ve yeterli deneyim elde ettikten sonra ilave eğitimlerin ardından müdür yardımcılığına terfi edebilmektedir. Yüksek lisans diplomasında sahip bir öğretmen ise uygun iş deneyimi ve eğitimin ardından müdürlüğe terfi edebilmektedirler. Eğitim sistemindeki maaş oranları nispeten diğer mesleklere nazaran çok sıkı olduğu için, müdürler öğretmen performansının artırılması sağlamak için terfi sistemini temel teşvik unsuru olarak kullanmaktadır (The Education Bureau Press Release, 2011).

Hong Kong'da ise Hong Kong Eğitim Enstitüsü, Hong Kong Baptist Üniversitesi, Hong Kong Çin Üniversitesi ve Hong Kong Üniversitesi mesleki gelişim kursları vermektedir. Bu kurslar kısa dönemli hizmet içi eğitim programları ve uzun dönemli lisans sonrası dereceli programlar olarak değişmektedir. Eğitim Bürosu öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeleri için yılda 50 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmalarını teşvik etmektedir. 2001-2002 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin %80'i mesleki gelişim kurslarına katıldıklarını %60'ı ise 50 saatten daha fazla olacak şekilde bu kurslara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Kurulu öğretmen yeterlilikler çerçevesi oluşturmuştur, bu çerçeveye göre okullar öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı kendi kriterlerini oluşturmaktadırlar. Eğitim Bürosu ayrıca gönüllülüğe dayalı üçlü personel akış şeması oluşturmuştur. Buradaki amaç işbirliği ve dayanışma aracılığıyla mesleki gelişimi sağlamak aynı zamanda kişilerin farklı kariyerlerde çalışmalarına imkan sağlayarak bu kişilere farklı bakış açısı kazandırmaktır. Örneğin, öğretmenler geçici bir süre için Eğitim Bürosu'na görevlendirilmektedirler, Eğitim Bürosu çalışanları da geçici olarak okullarda öğretmenlik dışında farklı pozisyonlarda çalışabilmektedirler. Ayrıca Eğitim Bürosunda farklı rol ve pozisyonlara sahip kişiler geçici olarak Eğitim Bürosu içinde farklı görevler üstlenebilmektedirler. Eğitim Bürosu bu sistemin okullar ve Eğitim Bürosu arasında işbirliğini kuvvetlendireceğini, eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin ve Eğitim Bürosu çalışanlarının birbirlerini daha iyi anlayabileceklerini ve böylelikle farklı bakış açılarına sahip yeni düşüncelerin ortaya çıkacağını ifade etmektedir (Quong, 2011; NCEE, 2015).

Singapur'daki öğretmenler birkaç çeşit mesleki gelişim fırsatına sahiptirler. Öğretmenler NIE'de kurslar aracılığıyla ya da Eğitim Bakanlığı bünyesinde konferans, forum ve seminer düzenlemekle görevli "Öğretmenler Ağı Kurumu" sayesinde mesleki gelişimleriyle ilgili eğitim alabilirler. Ayrıca yüksek düzeyde derecelere sahip programlara devam etmek isteyenler çalışma izni de alabilirler. Bu programlar hizmet içi eğitimden ve öğretimle ilgili farklı konuları içeren online derslerden oluşmaktadır. Bakanlık ve NIE yurt içinde ve yurt dışında yüksek lisans ve doktora derecesi almak isteyen öğretmenler için burs fırsatları da sunmaktadır. Öğretmenler her yıl 100 saatlik mesleki gelişimleriyle ilgili seminerlere katılabilmektedirler (Press Release on New Teacher Capacity Building Policy, 2014).

Singapur'da öğretmenlik mesleği kariyerlere ayrılmıştır. Bunlar; öğretmenlik kariyeri, liderlik kariyeri ve uzmanlık kariyeri. Öğretmenlik kariyerinde öğretmenler başöğretmen olmak için çalışırlar. Liderlik kariyerinde öğretmenler okuldaki liderlik pozisyonundan Genel Eğitim Yöneticiliği pozisyonuna kadar terfi edebilirler. Uzmanlık kariyerinde ise öğretmenler en yüksek kariyer olan başuzman olabilmek için araştırma ve öğretmenlik stratejileri üzerinde çalışırlar. Her kariyer ayrıca 13 seviyeye ayrılır. İlk üç seviye genel, diğer iki seviye "senior" en üstte yer alan 8 seviye ise "super senior" olarak adlandırılmaktadır. Her seviyede maaş artışları ve ek eğitim ve danışmanlık yapma fırsatları vardır. Öğretmenliğin ilk üç yılında bütün öğretmenler yıllık artışlardan faydalanmaktadırlar. Daha sonraki artışlar kariyer sistemine göre yapılmaktadır (Ingersoll, 2007; NCEE, 2015).

Öğretmenler bir sonraki seviyeye otomatik olarak terfi etmezler. Eğitim Performansı Yönetim Sistemi'ne (EPMS) göre öğretmenlerin performansları ölçülür ve terfi işlemleri yapılır. EPMS üç alanda yıllık değerlendirme yapar. Bunlar; Mesleki Uygulama-Liderlik Yönetimi-Kişisel Yeterliliklerdir. Öğretmenlerden mesleklerinde kişisel hedefler belirleyip bu hedefleri karşılamaları ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına dair bir takım yeterlikler içeren rubrik değerlendirmeyi

içeren gözlemler sonucunda ilerlemeler göstermeleri beklenir (Sclafani, 2008; A Report by the National Institute of Education, 2013).

EPMS ayrıca öğretmenler uygun kariyer planlaması için de kullanılır. Bütün öğretmenler hangi kariyerin kendileri için en uygun olacağını belirlemek için ilk 3 yıl gözlemlenir ve o kariyer için yetiştirilir; fakat öğretmenler kendileri için belirlenen kariyerlerin uygun olmadığını düşünürlerse tekrar eski kariyerinde çalışmaya devam edebilir. Bu sistemin faydası ise liderlik için potansiyel ve yeteneğin erken keşfedilme olanağı sağlaması ve daha sonra bu öğretmenlerin gelecekteki liderlik rolleri için erken yaşta eğitilmesidir. Singapur'da okullar eğer başarısız olmuşlarsa başarısızlıklarının altında yatan temel nedenin zayıf liderlik ve kötü yönetim olduğu inancına sahiptirler. Bu yüzden öğretmenler içerisinde kariyerlerinin başlangıcında bireyler seçerek onlara yatırım yaparak bu problemin üstesinden gelinmeye çalışılmaktadır. Seçilen kişilere verilen eğitim, kişinin çok genç bir yaşta kurumun başına terfisinin ardından, birkaç akademik ve yönetim komitesinde, Eğitim Bakanlığı'nda çalıştırılması ve NIE'de 6 aylık liderlik kursundan oluşmaktadır (Sclafani, 2008; A Report by the National Institute of Education, 2013).

Japonya hizmet öncesi, hizmet içi eğitimi ve personel gelişimi diye adlandırdığı mesleki gelişime çok önem vermektedir. Japonya'da mesleğe yeni başlayan öğretmenler geniş bir okul çevresi tarafından desteklenirler ve zorunlu 1 yıl eğitime tabi tutulurlar. Bu 1 yıl boyunca öğretmenler normal öğretmenlerin faydalandığı sendika üyeliği gibi bütün haklardan faydalanamazlar. Başarılı 1 yıldan sonra öğretmenlik unvanını alırlar. Bu eğitim 60 gün okul içi eğitim, danışman öğretmen eğitimi ve 30 gün okul dışındaki valilikler bünyesinde yer alan eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen eğitimlerden oluşmaktadır (OECD, 2012).

Okul İçi İlk Eğitim: Japonya mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alışkanlıklarının ve uygulamalarının onların mesleki gelişimleri üzerinde yaşam boyu etkisinin olduğu anlayışını benimsediği için okul içi eğitime çok büyük önem vermektedir. Bu eğitim 1989'dan beri uygulanmaktadır. Okulda gerçekleşen bu eğitimde bütün öğretmenlerden okul içi ilk eğitim programına katkı sağlaması beklenmektedir. Tipik olarak okullarda 1 ya da 2 tane mesleğe yeni başlayan öğretmenler çalışmaktadırlar. Bu öğretmenler okulda kendilerine görev ve sorumluluk verilen geniş çapta okul personeli tarafından desteklenmektedir. Danışman öğretmen olarak görevlendirilen kişiler okulun daimi çalışanıdır aynı zamanda danışman öğretmen okulun ya akademik eğitim başkanı (zümre başkanı) ya sınıf zümre başkanı ya da araştırma komitesi başkanıdır (OECD, 2012; NCEE, 2015).

Danışman öğretmenlere mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle çalışmalarını için yeterli zaman verilir. Bu öğretmenler stajyer öğretmenleri her hafta gözlemler, bu süreçte stajyer öğretmenler de diğer öğretmenleri gözlemlene fırsatı bulabilmektedirler. Danışmanlık hizmeti değişik şekillerde gerçekleştirilmektedir. Bunlar; konferans, fikir alışverişi, yansıtıcı gözlem, mülakat, bir ders gözlemlendikten hemen sonra yapılan bireysel eğitim, sınıf öğretmenlerinin eşliğinde bir ders planının analizi, öğrenciler için çalışma kağıtları hazırlama, okul yürütme kurulu toplantısının bir üyesi olarak okul etkinliği planlama. Stajyer öğretmenin öğretime yönelik günlük çalışmaları öğretmenlerin okuldan ayrıldığı gün olan Cumartesi gününde sınıf zümre başkanına aktarılır. Bu konuda sorumlu personelin hepsi bir araya gelir ve stajyer öğretmenin yapmış olduğu çalışmalar konusunda dönüt verirler (OECD, 2012; NCEE, 2015).

Okul Dışı İlk Eğitim: Okuldaki 60 günlük eğitimin yanında, stajyer öğretmenler okul dışındaki valilikler bünyesinde yer alan eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen eğitimlere toplam 30 gün boyunca katılırlar. Eğitim merkezindeki okul dışı ilk eğitimin içeriği, temel eğitim hizmeti bilgisi, personel görev ve sorumlulukları, etik, disiplin eğitimi, öğrenci rehberliği ve danışmanlık hizmetlerinden oluşmaktadır. Özel eğitim ve multimedya eğitimi de son zamanlar da bu eğitimin kapsamına alınmıştır. Bu eğitimler Eğitim merkezlerinin % 90'ından fazlasında sunulmaktadır. Ayrıca eğitimler konferans, uygulama eğitimi, öğretim yöntemlerine yönelik araştırma, katılımcı deneysel öğrenme, değişik kurumları ziyaret ve ara verme şeklinde uygulanmaktadır. 5 günlük bir ara verme eğitim-öğretim yılını başında (Nisan) ya da yaz tatilinde uygulanır. Stajyer öğretmenlere yönelik ilk eğitim programının değerlendirilmesi zordur. Bu programların öğretmenlerin uzun mesleki gelişimlerine

dönük ne kadar katkı sağladığına dair araştırmalar yapılmaktadır. 1990-1992 yıllarında geniş çaplı bir araştırmada stajyer öğretmenler programının etkililiği konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Okul dışı eğitimin stajyer öğretmenlerin medya ve teknolojinin kullanımına dair anlayışlarını geliştirmede etkili olduğunu söylemişlerdir. Okul içi eğitimin ise sınav sorusu hazırlama ve değerlendirmede, sınıfa yönelik öğretim teknikleri geliştirmede, sınıfta yapılan eğitim-öğretimi gözlemlene ve analiz etmede ders planı ve yıllık plan geliştirmede kendileri için faydalı olduklarını ifade etmişlerdir. Stajyer öğretmenler uygulanan bu programların daha spesifik ve uygulama odaklı olması gerektiği, alan eğitimine daha fazla yoğunlaşılması gerektiği danışman öğretmenlerin daha titiz bir biçimde seçilmesi gerektiği, okul içi ve okul dışı hizmet içi eğitimde daha iyi bir koordinasyon kurulması gerektiği tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler gözlem yapmak için gözlemlenen sınıflara dair dönütler ve fikir paylaşımları konusunda kendilerine daha fazla zaman verilmesini talep etmişlerdir (OECD, 2012; NCEE, 2015).

Japonya'da hizmet içi eğitimden faydalanan öğretmenler öğretmen eğitimini destekleyen kurumsal yapılardan faydalanmaktadır. Japon okulları eskiden beri okul toplum ilişkilerinin üzerinde durmuş, sosyal ve ahlaki gelişimi hep ön planda tutmuşlardır. Özellikle ilkök seviyesinde öğretmenlerin değişmemesine önem vermiştir. Bunun yanında Japonya'da öğretmenler bir okulda genellikle öğrencileriyle 2 yıl vakit geçirme eğilimine sahiptirler. Her sınıf seviyesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları değerlendirebilme deneyimi edinebilmeleri ayrıca ilk ve son öğrenmeler arasındaki bağlantıları görebilmeleri için Japon öğretmenler rotasyona tabiidirler. Eğitim ve aile olarak farklı alt yapıya sahip öğrencilerle eğitim-öğretim yapabilmeleri için bölgelerindeki görev yapmadıkları diğer okullara yer değiştirme işlemleri yapılır. Aslında Japonya'da ulusal fon kamu okullarının harcamalarının yaklaşık yarısını karşılamış olduğundan devlet de daha fakir illeri fonlarla diğer illere eşit hale getirmeyi amaçladığı için ülkede bulunun okullar ve kaynaklar arasında çok büyük farklılıklar yoktur (OECD, 2011; NCEE, 2015).

Japonya'da eğitim personelinin yaklaşık %80'i sınıf öğretmenidir. Sınıfta öğretmenlik yapmanın yanında Japon öğretmenler yönetim ve liderliğin gerektirdiği sorumlulukları da paylaşırlar. Örneğin; öğretmenler başöğretmen, alan uzmanı öğretmeni, sınıf zümre öğretmeni ve komite başkanlığı gibi pozisyonlarda hizmet verebilmektedirler. Ayrıca, öğretmenler çok sayıda komitelerde üye olarak yer alarak akademik sorunlar, program geliştirme meseleleri, eğitim-öğretim sorunları, hesap verme, yönetim, rehberlik ve genel meseleler konularında çalışırlar (MEXT, 2009).

Güney Kore'de öğretmenlik mesleğine giren stajyer öğretmenler okul içinde olmak üzere iki hafta süren bir eğitim alırlar. Bu eğitimler oryantasyon da dahil, durum çalışmaları, uygulama ödevleri, teori çalışmaları, öğrenci rehberliği ve sınıf yönetiminden oluşmaktadır. Buna ek olarak stajyer öğretmenler işe alım sonrası dönemde 6 ay süren bir eğitime katılmak zorundadırlar. Bu eğitim ise öğretmenlik uygulamaları ve değerlendirme, sınıf yönetimi, okul çalışmaları ve öğrenci rehberliğine yönelik eğitimleri kapsar (NCEE, 2015). Ayrıca Güney Kore hükümeti öğretmenler için bir mesleki gelişim programı geliştirmiştir. Bu program alan uzmanlığı ve program geliştirme gibi alanlarda özel eğitim, hizmet içi eğitim ve nitelik eğitiminden oluşmaktadır. Hizmet içi eğitim programları en az 180 saat ve 30 gün sürmektedir. Öğretmenlerin performansı ise 100 puanlık bir ölçekle değerlendirilmektedir. Programı tamamlayan öğretmenler sertifika kazanmaya hak kazanmaktadır. Bu sertifikalar öğretmenlerin terfileri için ek puan ve ücretlerinde artış sağlamaktadır. Ayrıca okul müdürleri de hizmet içi eğitim organize edebilmektedirler (Kim, 2007).

Güney Kore'nin geleneksel yapısında statü çok önemli olduğu için öğretmenler arasında müdür ve müdür yardımcılığı gibi yöneticilik pozisyonları için çok çetin bir yarış söz konusudur. Okul müdürleri okul yönetimi, öğretmen denetimi ve okulun diğer işlevlerinden sorumludur. Müdür yardımcıları da bu görevler de müdürlere yardımcı olurlar. Öğretmenlerin terfisi hizmet yılına, değerlendirme sonuçlarına ve yapılan projelerdeki başarı neticelerine bağlıdır. Öğretmenler terfi elde edebilmek için bu alanların her birinde puanlarını artırabilir, uzak bölgelerdeki okullarda ya da özel eğitim okullarında görev yaparak terfileri için ekstra puan elde edebilirler (OECD, 2011; NCEE, 2015) Güney Kore hükümeti 2008'de pilot uygulama olarak gerçekleştirdiği başöğretmenlik sistemini kurumsallaştırma hazırlığı içerisindeydi. Bu sistemle hem öğretmenlikte hem de yöneticilikte fark

edilir yetenekleri olan öğretmenlere başöğretmenlik unvanını vermektedir. Başöğretmenlerin daha az deneyimli diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaları, bu öğretmenlere program geliştirme, öğretmenlik uygulamaları ve değerlendirme sistemleri konusunda yardım etmeleri gibi sorumlulukları vardır. Her eyalette gözlemci komiteler öğretmenleri 3 adımda değerlendirmektedir. Bunlar; doküman incelemesi, öğretim uygulamalarına yönelik gözlem, akran değerlendirme ve ilgili öğretmenle mülakat şeklindedir. Ayrıca başöğretmenlere normal maaşlarının yanında ekstra aylık 150 dolar verilmektedir (NCEE, 2015)

Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya Ve Güney Kore’de Öğretmenlerin Ekonomik ve Sosyal Durumları

Öğretmenlik Şangay’da çok saygı duyulan bir meslektir. Üniversiteler öğretmen yetiştirme programlarını başarılı öğrencilerin seçmeleri için teşviklerde bulunmaktadır (NCEE, 2015; Zhu ve Han, 2006).

Şangay’da öğretmen maaşları kariyer basamakları sistemine dayalı olarak seviye seviye değişmektedir. Stajyer öğretmenler için iki tür, orta yetkin ve uzman öğretmenler için üç tür ödeme şekli vardır. Ücret artışlarında öğretmenlerin performansı esas alınır. Öğretmenlerin maaşlarının %70’ini taban maaş oluşturmaktadır, geri kalan %30’unu ise performansa dayalı ücret oluşturmaktadır. Bunun yanında ücret artışları bir öğretmenin öğrettiği derse göre de değişmektedir. Çince, İngilizce ve Matematik ders öğretmenleri diğer branşlardan daha fazla ücret almaktadırlar (OECD, 2011).

Öğretmenlerin maaşları mesleki kıdem ve performansa dayalıdır. Değerlendirme ise Eğitim Bürosu’nun onayıyla okul yöneticileri tarafından yapılmaktadır. Hong Kong’da öğretmenlerin maaşları diğer profesyonel meslek gruplarıyla orantılıdır. Hükümet ise şu anda mesleklerinin ilk 5 yılında hükümetçe zorunlu tutulan mesleki eğitime katılmayı reddeden öğretmenlere maaş kesintisi yaptırımı uygulamaktadır. OECD, Hong Konglu öğretmenlerin ne kadar maaş aldığı konusunda herhangi bir veri sunmamıştır. Ama Matematik Alanında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Çalışmaları Değerlendirme Kurumu matematik ve fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin ne kadar maaş aldığı konusunda veri sağlamaktadır. 2001 yılında 20-24 yaş arası erkek öğretmenler ayda 1637 dolar alırken bu oran 45-54 yaşları arasında olan erkek öğretmenler için 5756 dolardır. Bu rakamlar genç yaşta olan bayan öğretmenler için 1311 dolarken, 45-54 yaşındaki bayan öğretmenler için ise çok daha yüksek bir tutar olan 7561 dolardır (NCEE, 2015).

Singapur’da öğretmenlerin maaşı diğer mesleklere paraleldir. Ortalama en düşük ortaokul öğretmenin maaşı GSMH’nin iki katıdır. Eğitim bakanlığı diğer profesyonel meslekler oranında öğretmen maaşlarını düzenleme görevine sahiptir. Singapur’da kapsamlı bir değerlendirme neticesinde ücret artışları yapılmaktadır. Öğretmenler okula ve topluma yapmış oldukları katkıları da içeren yaklaşık olarak 16 alanda değerlendirilir. Başarılı öğretmenlerin her 3 ve 5 yılda 10 bin ile 36 bin dolar oranında değişen ücret alma fırsatı vardır. Ayrıca taban maaşlarının %30’una kadar performans primi de alabilme fırsatına sahiptirler. 25-29 yaşları arasındaki bir öğretmenin yıllık maaşı 43,563 dolar maksimum ise 77,693 dolardır (OECD, 2013).

Japonya’da öğretmenlik mesleği prestijli ve iyi maaş alınan bir meslektir. Öğretmen maaşlarındaki yıllara dayalı sürekli artış mesleğin cazibesini artırmaktadır. Japon öğretmenler öğretmenlikten başöğretmenliğe, daha sonra müdürlüğe terfi edebilirler. Bu kariyerlerin her birinde ise maaş farklılıkları söz konusudur. Bazı öğretmenler asla başöğretmen unvanına sahip olamazlar da yaklaşık 27000 dolarlık bir maaştan 70000 dolara kadar yükselen bir maaşa sahip olabilmektedirler. 2. Dünya Savaşı’ndan sonra öğretmen eksikliği yaşandığından dolayı Başbakan öğretmenlere diğer memurlardan %30 daha fazla maaş verilmesi konusunda talimat vermiştir. Öğretmen eksikliği 50 yılda azalmıştır. Şu anda öğretmenlik en yüksek maaş alınan memurluklar arasındadır. Yeni başlayan bir memurla bir mühendis aynı maaşı almaktadır. Öğretmen olabilmek için asgari eğitim alan bir öğretmenin maaşı 27,996 dolarken, yüksek düzeyde eğitim alan bir öğretmenin maaşı ise 62,442 dolardır. Öğretmen maaşları yeni başlayan asgari eğitimli bir öğretmen göz önüne alındığında OECD

ortalamalarının altındayken (OECD ortalaması 31,687 dolar), ileri düzey eğitim alan deneyimli öğretmenler göz önüne alındığında ise OECD ortalamasının çok üzerindedir (OECD, 2013).

Öğretmenlere saygı göstermek Konfüçyüz kültürünün bir parçası olduğundan G. Kore'de öğretmenlik saygı duyulan bir meslek ayrıca genç Koreliler için en popüler meslekler arasındadır. Bunun nedeni olarak da rekabete dayalı bir maaş sisteminin, iş istikrarının ve iş güvencesinin yanında iyi çalışma koşullarının olması gibi unsurlar gösterilmektedir. (NCEE, 2015).

Güney Kore'de öğretmenlik iyi bir statüye sahip ve maaşları gayet iyidir. Her yıl ihtiyaç duyulandan daha fazla nitelikli öğretmen adayı var. Sonuç olarak ortaokul öğretmen adaylarının %30'u iş bulabilmektedirler. Asgari bir eğitim almış öğretmenin maaşı 30,401 dolarken, daha deneyimli ve ileri derecede eğitim almış bir öğretmenin maaşı ise 84,529 dolardır. Asgari derecede eğitim almış öğretmenin maaşı OECD ortalamasının biraz altındayken deneyimli bir öğretmenin maaşı OECD ortalamasının çok üstündedir. Öğretmen maaşları Güney Kore'de diğer kariyer mesleklerle rekabet edebilecek düzeydedir. En düşük öğretmenin maaşı bile yurt içi gayri safi milli hasıladan yüksekti (OECD, 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu ülkelerin tercih edilmesinde TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınav sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın çıkış noktasını ise Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin PISA 2012 ve TIMMS 2011 sınavlarında son dönemlerde çok yüksek puan alması oluşturmuştur.

Araştırma bulguları doğrultusunda ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemine yönelik olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

- Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'de öğretmen adayları seçici ve titiz bir biçimde seçilmektedir. Bu adaylar seçilirken tek bir sınav yerine çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. İstenen nitelikte öğretmen yetiştirmek için önemli koşullardan birisi öğrenci ve öğretim kadrosunu en iyi biçimde seçmektir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumlara, mesleğin gerektirdiği genel zeka, yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrenciler seçilmelidir. Çünkü öğretmenlik, genel bir zeka, bilgi ve beceri yanında sosyal, duygusal ve ahlaki yönden belirli özellikler gerektiren bir meslektir. Bu nedenle 1975'lere kadar ülkemizde uygulandığı gibi merkezi sınava ek olarak, bu mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerini değerlendiren bir sınav, her alan için hazırlanmış olan özel yetenek ve tutum testleri uygulanmalıdır. Aslında 1892'de ilkokullar için çıkarılan bir Talimat'ta da ilkokul öğretmenliğine atanacaklarda "Darülmualimin-i İptidaiden" diploma almış olma ya da bir sınav sonunda yeterliliklerini kanıtlamış olma" ve "iyi ahlaklı olma" koşulları öngörülmüştür.
- Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'de nitelikli öğretmen yetiştirmek için kontenjan düzenlemesi çok sıkıdır. Bizim ülkemizde 1 Mayıs 1851 tarihinde uygulamaya konan Darülmualimin Nizamnamesi nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için okula az sayıda öğrenci alınması yoluna gidilmesi gerektiğinden, hatta alınacak öğrenci sayısının 30'dan 20'ye indirilmesine gerek duyulduğundan bahseder (Akyüz, 2012). Bugün Türkiye'de de nicelikten çok nitelik sorununu çözebilmek için öğretmen yetiştiren bölümlerdeki kontenjanlar hızla azaltılmalı, arz talep dengesi göz önünde bulundurulmalıdır. Unutulmamalıdır ki bugün Finlandiya'da 16 öğretmenden sadece 1 tanesi, Singapur'da ise ortalama 8 kişiden 1 tanesinin öğretmen olabilmesi öğretmenlik mesleğine verilen niteliğin önemli bir göstergesidir.
- Bugün Singapur'da öğretmen olmak için not ortalamasının 100 üzerinden 85 ya da 4 üzerinden 3.50 olmak zorundadır ayrıca ilk %25'e giren öğrenciler öğretmen olabilmektedir. Japonya'da öğretmen yetiştirme kurumlarına başvuranların ise yaklaşık %14'ü bu programlara

kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle ülkemiz için nitelikli öğretmen yetiştirmek için, Eğitim Fakültelerine başarılı öğrencilerin girişi teşvik edilmelidir.

- Singapur'da eğitilmek üzere kabul edilen öğretmen adayları, tam ücretlerinin yanı sıra diğer sektörlerde çalışan yeni mezunlara yakın bir aylık ek ödenek almaktadırlar. Ülkemizde de MEB ve diğer vakıf ya da kurumlar ilk tercihinde öğretmenliği seçerek öğretmen yetiştiren kurumlara yerleşen öğrencilere burs olanağı vermelidir.
- Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin eğitimin niteliğinin yüksek olduğu yerlerde öğretmen yetiştirme programlarında öğrenciler, öğretmenlik mesleğini okullarda icra ederek ve yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanmak için mesleğin gerektirdiği becerileri ölçen çoklu değerlendirme tekniklerine tabi tutulmaları, Türkiye'deki KPSS testi çözerek öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adayları için ders alınması gereken en önemli noktalardandır.
- Çin-Şangay, Çin- Hong Kong,, Singapur, Japonya ve Güney Kore'de hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitimi içeren mesleki gelişime çok önem verildiği görülmüştür. Bu ülkelerde mesleki gelişim faaliyetlerine katılım çok yoğun olmaktadır. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin maaşlarına, kıdemlerine ve terfilerine etkileri vardır. Bu faaliyetlere katılmama durumunda ise yaptırımlar uygulanmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HEDB) tarafından çeşitli branşlardaki öğretmenlere yönelik kurslar düzenlenmektedir. Ülkemizde mesleki gelişim çalışmaları kapsamında yeterli bir yaptırımın ve zorlamanın olmaması ayrıca bu tür çalışmaların maaş ve kıdem gibi hususları etkilemediği için istenen düzeyde bir katılımın gerçekleşmediği görülmektedir.
- Çin-Şangay, Çin- Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'de öğretmenlik mesleği toplum içerisinde statüsü yüksek, toplumda çok saygı gören ve öğrenciler arasında ise popüler bir meslektir. Çünkü bu ülkelerde hem öğretmen maaşları çok yüksek hem de öğretmenlik mesleği oldukça prestijli ve garantili bir iştir. Bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal statülerinin yüksek olması ve yaşam standartları olarak OECD ülkelerinin üstünde olması mesleğin cazibesini artırmaktadır. Çin-Şangay'da en üst kıdemde bulunan ilkökul öğretmeninin maaşı, mesleğe yeni başlayan öğretmenin maaşının 4,5 katı fazlayken, lise öğretmeni seviyesinde bu oran 5,6 kata çıkmaktadır. Çin- Hong Kong'da öğretmen maaşı 7561 dolar, Singapur'da 77,693 dolar, Japonya'da 70000 dolar ve Güney Kore'de ise 84,529 dolardır. (OECD, 2012). OECD ülkelerin ortalaması yıllık 31,687 dolar ve bu ülkelerdeki öğretmen maaşları OECD ülkelerin ortalamasından yüksektir. Türkiye'nin ise 27,201 dolardır.
- İncelenen ülkelerin hepsinde kariyer basamak istemi mevcuttur. Ülkemizde öğretmenlerin alanlarındaki bilgilerini sürekli güncellemelerini ve alanlarında uzmanlaşmalarını, gelişen teknolojiyi sınıflarında kullanmalarını, değişen öğretim metot ve teknikleri derslerinde uygulamalarını, daha fazla performans göstererek bir üst kariyere geçmelerini ve bunun karşılığında da daha fazla ücret almalarını sağlayabilecek bir kariyer basamak sitemine geçilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması için girişimlerde bulunulmalıdır. Bu sadece öğretmenlerin maaşlarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi olarak algılanmamalıdır. Aynı zamanda öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek olarak kurgulayan istikrarsız istihdam politikaları yerine mesleğin esaslarına uygun olarak belirlenmiş, mesleki yeterliliği esas alan ilkeli ve istikrarlı politikalar izlenmelidir.

KAYNAKÇA

A Teacher Education Model for the 21st Century. A Report by the National Institute of Education, Singapore (2013) <http://www.nie.edu.sg/files/TE21%20online%20version%20-%20updated.pdf> 7 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Akyüz, Y. (2012). Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2012 (Genişletilmiş sekizinci basım). Ankara: Pegem Yayınevi

Chong, S. and Ho, P. (2009). "Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programs." *International Journal of Management in Education* 3, no. 3/4. (PDF)
Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining 'highly qualified teachers': What does 'scientifically-based research' actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13–25.

Day, C., Day, S. P., Qing, K., & Stobart, G. (2009). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer (Ed.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49–70). Dordrecht: Springer.

Duman, T. (2009). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları. *Türk Yurdu*, 29 (61), 32-35

Einsiedler, W. (1997). Teaching quality and performance development: Literature overview. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Development in basic school age* (pp. 225–240). Hemsbach: Beltz.

Gao, X. ve Tren T. J. (2009) Understanding mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35:2, 145-159

Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education

Jens Rasmussen & Martin Bayer (2014) Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore, *Journal of Curriculum Studies*, 46:6, 798-818,

Karagözoğlu, Galip; Hüsnü Arıcı; Sudi Bülbül; Nazım Çoker.(1995) "Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri" Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3 Ankara

Katyal, K. (2010). Educating teachers in Hong Kong for leadership in the age of the internet: a re-conceptualisation *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* Vol. 38, No. 4, November 2010, 273–284

Khoh, S. ve Teo, L. (2002) Pre-service preparation of mathematics teachers in the Singapore education system, *International Journal of Educational Research* 37 (2002) 131–143

Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*.

Low, E.L. (2012). Pisa: Lessons for and from Singapore http://www.nie.edu.sg/files/oer/CJ-Koh-2_Schleicher_PISA.pdf sitesinden 7 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Low ve Joseph (2011). *Paving the Fourth way: The Singapore Story*

MOE (Ministry of Education Singapore). (2014). *Speeches*. <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2014/05/26/opening-address-by-mr-heng-swee-keat-at-the-2014-international-association-foreducational-assessment-conference.php> adresinden 24.01.15 tarihinde erişilmiştir.

MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). (2009). FY 2009 White Paper.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "South Korea: instructional Systems" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sitesinden 2 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "Shangai: instructional Systems" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shangai-overview/> sitesinden 2 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "Hong Kong: Teacher and Principal Quality" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/> sitesinden 2 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "Japan: Teacher and Principal Quality" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/> sitesinden 2 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). "Singapore: Teacher and Principal Quality" <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/> sitesinden 2 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>

OECD (2012), *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing

OECD, 2013. *Teachers' salaries*, OECD Publishing

Press Release on New Teacher Capacity Building Policy, September 23, 2014 <http://www.moe.gov.sg/media/press/2014/09/growing-our-teachers-building-our-nation.php> 7 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Quong, T.. (2011). "An Analysis of Education Reform at the School Level in Hong Kong."

Sclafani, S. (2010). *Teacher Compensation Around the Globe*. <http://pdk.sagepub.com/content/91/8/38.full.pdf+html> 7 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Sclafani, S. (2008). "Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Teacher Development." Washington, D.C.: Aspen Institute, 2008. www.aspeninstitute.org/policywork/education-society/program-publications

The Education Bureau Press Release, "Education Bureau launches professional development programmes," Jul. 8, 2011

The Education Bureau Press Release, "International study ranks Hong Kong students' digital reading literacy among the world's best," Jun. 28, 2011 <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/spa-systems/primary-1-admission/index.html> sitesinden 7 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

TÜSİAD (2013). Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen eğitimini YenidenYapılandırmak İçin bir Model Önerisi

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89–122.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). *Theoretical earnings and practical use of the scholastic study for development in basic school age*. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Development in basic school age* Weinheim: Psychologie Verlags Union

Weinert, F. E., Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1990). Teaching Expertise – a concept to reduce the gap between two theoretical paradigms. In *Professional knowledge and professionalization: Braunschweiger Studies on Education and Social Work Science* Vol. 28, pp. 173–206.

World Bank. (2013). *China 2030: Building a Modern, Harmonious, and Creative Society*.

Yasuyuki, I. (2004). Recent Trends on Teacher Education Reform in Japan 2004/10/23 at Capital Normal University, Beijing China

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayınevi

Zhu, X ve Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in china. *Journal of Contemporary China*, 10 (26), 107-124.