

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Güler GÖÇEN KABARAN, Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulergocen@mu.edu.tr
İzzet GÖRGEN, Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, igorgen@mu.edu.tr

Öz: Bu çalışmanın amacı Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada Türkiye ile birlikte TIMSS ve PISA sınav sonuçlarına göre ilk üçe giren ülkelerin (Güney Kore, Hong Kong ve Singapur) öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış ve veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumların farklılık gösterdiği ve öğretmen adaylarının seçiminde ulusal sınavlar yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine başlama kriteri olarak Türkiye'de sadece bilişsel özelliklerin diğer ülkelerde ise hem bilişsel hem duyuşsal özelliklerin test edildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları açısından bakıldığında Türkiye dışındaki diğer ülkelerin OECD ülkelerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminin niteliğini artırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, Güney Kore, Hong Kong, Singapur, Türkiye

Comparative Analysis of Teacher Education Systems in South Korea, Hong Kong, Singapore and Turkey

Abstract: The aim of this study is to comparatively analyze teacher education systems in South Korea, Hong Kong, Singapore and Turkey. In the research, the top three countries (South Korea, Hong Kong and Singapore) based on TIMSS and PISA results along with Turkey. The study was conducted based on integrated multi way case study of qualitative research design. To obtain the data, the documentation analysis was applied and data was analyzed through descriptive analysis method. As a result of the analysis, it was determined that teachers were trained in different institutions and there were national exams in the selection of teacher candidates. It was revealed that as a criterion, there was only cognitive skills evaluation in Turkey, but there were both cognitive and affective skills evaluation in other three countries. From the perspective of teachers' socio-economic status, all countries, except Turkey, were determined to be above the average of OECD countries. In accordance with the results, there were presented recommendations in order to improve teacher training quality in our country.

Key Words: teacher education, South Korea, Hong Kong, Singapore, Turkey

1. GİRİŞ

Karşılaştırmalı eğitim çeşitli toplumlarda ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve faydalı yönlerini tespit edip bundan eğitim, kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve yenilik çalışmalarında yararlanılmaya çalışına bir bilim olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2012). Ülkeler eğitim sistemleri ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda kendi eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini görerek değişiklik yapabilme imkânı bulmaktadırlar. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak tanımak için önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir.

Eğitimin en genel amacı bireylerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmaktır ve bu amaca ne derece ulaşıldığını görmek için ulusal veya uluslararası değerlendirmeler yapılmaktadır. Özellikle farklı ülkelerdeki öğrencilerin başarı durumlarının karşılaştırıldığı sınavlar karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için önemli bir kaynak olmaktadır. OECD tarafından organize edilen bazı uluslararası projelerle ülkelerin öğrenci başarıları değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonuçları ülkelerin öğrenci başarıları açısından ne durumda olduklarını ortaya koymaktadır. Bu uygulamalardan birisi olan ve 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (Programme for International Student Assessment) ile OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir (MEB, 2013). Diğer bir uygulama olan TIMSS [Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-], merkezi Hollanda'da bulunan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın [International Association for the Evaluation of Educational Achievement] dört yılda bir düzenlediği kapsamlı bir matematik ve fen eğilimleri tarama araştırmasıdır (Yücel, Karadağ ve Turan, 2013). Eğitim alanında belirli aralıklarla uygulanan bu tür uluslararası durum belirleme çalışmaları, benzer ve farklı eğitim sistemlerinden gelen öğrencilerin ortak bir ölçme çerçevesinde performanslarının değerlendirilmesi konusunda araştırmacılara geniş olanaklar sağlamaktadır (Bilican, Demirtaşlı ve Kilmen, 2011).

Öğrencilerin başarılarında rol oynayan önemli faktörlerden birisi öğretmenlerin niteliğidir. Öğretmenlik mesleği gelecek kuşaklara yön verme ve toplumu etkileme yönleri ile de önemle üzerinde durulan konulardan biri olmaktadır. Demirel (2012) öğretmeni, öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onların istendik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır. Toplumun ilerleyebilmesi ve ülkenin refah seviyesinin artması, okullarda verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Bu da eğitimi verecek kişiler olarak öğretmenlerin niteliklerin artırılmasını gerektirmektedir (Aras ve Sözen, 2012; Atar, 2014; Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff ve Wyckoff, 2008; Heck, 2009). Bu bakımdan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmeleri ve öğrencilere istenen katkıları sağlayabilecek donanımlara sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, aldıkları eğitim, mesleki gelişimleri gibi durumların eğitimde istenen sonuçlara ulaşmayı etkileyecek faktörler oldukları düşünülmektedir.

Ülkelerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki başarı durumları göz önüne alındığında genel olarak Güney Kore, Hong Kong ve Singapur'un ön sıralarda yer aldığı görülmektedir. Yapılan PISA ve TIMSS sınavları incelendiğinde bu ülkelerin ilk üç sırada yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye ise bu uluslararası sınavlarda istenen başarıyı sağlayamamıştır. İlgili literatürde öğretmen niteliklerinin öğrenci başarıları üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Erbilgin ve Boz, 2013; Hill, Rowan ve Ball, 2005; OECD, 2005; Şişman, 2002). Bu kapsamda öğretmenlerin bu nitelikleri kazandıkları süreçlerin incelenmesinin ve bu

süreçler arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin nasıl olduğu araştırmanın genel problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem durumu çerçevesinde ilgili ülkelerin eğitim sisteminin yapısal durumu, öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumu, öğretmen yetiştirmeye giriş koşulları, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yapısı, öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları, öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin ulaşılabilen genel veriler karşılaştırmalı olarak incelenerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de,

1. Eğitim sisteminin yapısal durumu nasıldır?
2. Öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumu nasıldır?
3. Öğretmen yetiştirmeye giriş koşulları nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yapısı nasıldır?
5. Öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları nasıldır?
6. Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumu nasıldır?
7. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği araştırma yaklaşımlarıdır (McMillan, 2000). Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseninin seçilmesinin nedeni araştırmanın problemi doğrultusunda ilgili ülkelerin (Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye) mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin belirlenen durumlara göre kendi içinde incelenmesi ve daha sonra karşılaştırılmasıdır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi için ilgili literatür tarandıktan sonra ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılabilmesi amacıyla kullanılacak ölçütler belirlenmiş ve veriler bu çerçevede toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ülkelerin resmi kurumlarından (Milli Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) elde edilen verilerden ve uluslararası araştırma raporlarından yararlanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmak için kullanılan ölçütler ilgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'nin mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri belirlenen bu ölçütlere göre incelenmiş ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında ilgili ülkelerin karşılaştırılmasından kullanılan ölçütler; eğitim sisteminin yapısal durumu, öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumu, öğretmen yetiştirmeye giriş koşulları, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yapısı, öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları, öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenlik hizmet içi eğitimidir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yapısal Durumu

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de eğitim sisteminin yapısal durumu nasıldır?" sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin eğitim sistemleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yapısal Durumu

Ülkeler	Okulöncesi Eğitim	İlköğretim	Ortaöğretim	Ortaöğretim Sonrası Eğitim	Yükseköğretim
Güney Kore	4 yıl	6 yıl	6 yıl		2-6 yıl
	(3-6) yaş arası	(6-12) yaş arası	3 yıllık ortaokul + 3 yıllık Genel/Akademik liseler 3 yıllık mesleki ve özel amaçlı liseler		2 ve 3 yıllık yüksekokullar 4-6 yıllık üniversiteler
Hong Kong	3 yıl	6 yıl	6 yıl	2-4 yıl	4 yıl
	(3-5) yaş arası	(6-12) yaş arası	3 yıllık alt ortaöğretim dönemi + 3 yıllık üst ortaöğretim dönemi	2 yıllık Orta Öğretim Sonrası Eğitim Derecesi 2-4 yıllık Mesleki Eğitim Enstitüsü	Üniversiteler

	3 yıl	6 yıl	4-5 yıl	1-3 yıl	3-4 yıl
Singapur	(4-6) yaş arası	4 yıllık Temel Evre (1. ve 4. sınıflar arası) + 2 yıllık Yönelendirme Evresi (5. ve 6. sınıflar arası)	4-5 yıllık Normal (Akademik) 4 yıllık Normal (Teknik) 4 yıllık Özel ve Açık Program	3 yıllık Merkezileştirilmiş Enstitüler ve Politeknikler 2 yıllık Kolejler 1-2 yıllık Teknik Eğitim Enstitüsü	Üniversiteler
Türkiye	(3-5) yaş arası	4 yıllık ilkökul (1. ve 4. sınıflar arası) + 4 yıllık ortaokul (5. ve 8. sınıflar arası)	4 yıl		2 yıllık meslek okulları 4 yıllık yüksek okullar 4-6 yıllık üniversiteler

Tablo 1 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemlerinin yapısal olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Güney Kore'de okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 4 yıl sürmektedir. Güney Kore'nin eğitim sistemi ilk dokuz yılı zorunlu olan 6+3+3+4 (ilkokul altı yıl, ortaokul üç yıl, lise üç yıl ve tipik olarak dört yıllık üniversite eğitimi) merdiven yapısına dayanmaktadır (Coolahan, Santiago, Phair ve Ninomiya, 2004). Hong Kong'da eğitim sistemi zorunlu olmayan 3 yıllık okul öncesi eğitim, 6 yıllık ilköğretim, 3 yıllık alt ortaöğretim, 3 yıllık üst ortaöğretim ve 3-5 yıllık yükseköğretim şeklindedir. Hong Kong'da zorunlu eğitim ilköğretim ve alt ortaöğretim dönemlerini kapsamaktadır ve toplam 9 yıldır (EDB, 2015a; OECD, 2015). Hong Kong'da üniversite eğitimi 2012 yılında dört yıla çıkartılmıştır (Cabau, 2014; KOF, 2015). Singapur'da okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte 3 yıl sürmektedir. 4 yıllık "Temel Evre" ve 2 yıllık "Yönelendirme Evresi"nden oluşan ilköğretim 6 yıllık zorunlu eğitim aşamasını kapsamaktadır. İlköğretimin sonunda bütün öğrenciler ilkökul Bitirme Sınavı'na girmektedir. Ortaöğretim'de öğrenciler bu sınavdaki performanslarına göre, Özel ve Açık (4 yıl), Normal Akademik (4-5 yıl) veya Normal Teknik (4 yıl) programlarından birine yerleştirilmektedirler. Ortaöğretim sonrası 3 yıllık Merkezileştirilmiş Enstitüler, 3 yıllık Politeknikler, 2 yıllık kolejler veya 1-2 yıllık Teknik Eğitim Enstitülerinde öğrenimlerine devam ederler. Singapur'da yükseköğretim 3-4 yıl sürmektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2014). Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla beraber 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları sağlanmaktadır. Ülkemizde zorunlu eğitim ise 4 yıl süreli ilkökul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır (MEB, 2012). Türkiye'de yükseköğretimin ilk aşamaları lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden 2 yıllık ön lisans programları ile 4 yıllık lisans programlarından oluşmaktadır. Veteriner ve diş hekimliği fakülteleri 5 yıllık, tıp fakültesi ise 6 yıllıktır. Lisansüstü aşaması ise yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsamaktadır (Akbaba, 2014; Balcı, 2009).

3.2. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de Temel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yapısal Durumu

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumu nasıldır?" sorusuna cevap bulmak için ilgili

ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 2

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yapısal Durumu

Ülkeler	Öğretmen Yetiştiren Kurumlar	Öğretmen Yetiştiren Kurumların Öğretim Süreleri
Güney Kore	1. Eğitim Üniversitesi 2. Öğretmen Kolejleri 3. Genel Üniversitelerdeki Öğretmen Eğitim Sınıfları 4. Eğitim Bölümleri 5. Eğitim Enstitüleri	4 yıl
Hong Kong	1. Üniversiteler 2. Eğitim Enstitüsü	4-5 yıl
Singapur	1. Nanyang Teknoloji Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü	4 yıl
Türkiye	1. Eğitim Fakülteleri 2. Mesleki Eğitim Fakülteleri 3. Teknik Eğitim Fakülteleri 4. Alan Fakülteleri ve Yüksekokullar İçin Pedagojik Formasyon Sertifika Programı	4-5 yıl

Tablo 2 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumlarda verilen öğretim sürelerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Güney Kore’de çeşitli öğretmen yetiştirme kurumları bulunmakla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren kurumlar farklıdır (Aras ve Sözen, 2012). İlköğretim öğretmeni yetiştirmek amacıyla bir tanesi özel olmak üzere on üç tane eğitim üniversitesi vardır. Ortaöğretim öğretmeni yetiştirmek amacıyla dört farklı kurum bulunmaktadır: Öğretmen kolejleri, genel üniversitelerdeki öğretmen eğitim sınıfları, eğitim bölümleri ve eğitim enstitüleri (Kim, 2007). Güney Kore’de 1984 yılından sonra öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri 4 yıl olarak belirlenmiştir (MOE, 2015a). Hong Kong’da öğretmen adayları kapsamlı üniversitelerde ya da Eğitim Enstitüsünde yetiştirilmektedir (NCEE, 2015a). 2012 yılında özellikle ilköğretim öğretmeni yetiştiren programların süreleri 4 yıldan 5 yıla çıkartılmıştır (Draper, 2012). Singapur’da bütün öğretmen adaylarının yetiştirilmesini Nanyang Teknoloji Üniversitesi’ndeki Ulusal Eğitim Enstitüsü üstlenmiştir ve öğretim 4 yıl sürmektedir (OECD, 2012). Türkiye’de öğretmen eğitimi programları YÖK tarafından belirlenmekte ve eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir (Aksoy, 2013). Günümüzde Türkiye’de öğretmen adayları lisans düzeyinde Eğitim Fakültelerinde 4-5 yıl boyunca eğitim almaktadır (Erkan, 2014). Bununla birlikte Mesleki ve Teknik eğitim Fakülteleri’nde öğretmen yetiştirilmektedir. 2010 yılında YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenlemede ise eğitim fakültelerinden mezun olan ve alan fakülteleri mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010).

3.3. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye Giriş Koşulları

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye giriş koşulları nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin öğretmen yetiştirmeye giriş koşulları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 3

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye Giriş Koşulları

Ülkeler	Öğretmen Yetiştirmeye Giriş Koşulları
Güney Kore	1. Yüksekokul Akademik Beceriler Testi (The College Scholastic Ability Test)
Hong Kong	1. Ulusal Alan Sınavı
Singapur	1. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (Cambridge Advanced Level Examination- GCEA) 2. Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapılan mülakatlar
Türkiye	1. YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) 2. LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı)

Tablo 3 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye giriş koşullarının benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Güney Kore’de öğrenciler üniversite eğitimine devam etmek isterse, Yüksekokul Akademik Beceriler Testi (The College Scholastic Ability Test)’ne girmesi gerekmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2014). Yapılan bu merkezî sınav Kore Program ve Değerlendirme Enstitüsü tarafından her yıl Kasım ayında öğrencilerin tercih ettikleri sosyal bilimler, fen bilimleri ya da mesleki eğitim olmak üzere ayrılan üç yetenek alanından birinde yapılmaktadır (Saracaloğlu, Gündoğdu, Baydilek ve Uça, 2014). Hong Kong’da öğretmenlik eğitime başlangıç için adayların birden çok alanda rekabetçi ulusal sınavı geçmeleri gerekmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Hong Kong’da öğretmen yetiştirme programlarına kabul için adaylar uygulama sınavlarından oluşan değişik derslerdeki bilgilerini ölçen bir değerlendirme sistemine tabi tutulmakla birlikte, hem İngilizce hem de Çin dillerindeki akıcılığı ve öğretim uygulama yeteneğini değerlendirebilmek için en az bir mülakata girmek zorundadırlar (Orakçı, 2015). Singapur’da farklı programların gereklilikleri değişmekle birlikte Cambridge Üniversitesi tarafından yılda 2 kez yapılan yükseköğretime geçiş sınavı (Cambridge Advanced Level Examination- GCEA) öğretmen eğitime başlangıç için de en geçerli sınavdır (Aksoy, 2013). Sınavlardan sonra ilk elemeyi geçen adaylar mülakata çağırılır. Mülakat komitesi öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Bu komite adayların iletişim becerilerine, öğretmenliğe olan ilgilerine, amaç ve ideallerine, öğrenme isteklerine ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya sahip olup olmadıklarına bakılmaktadır (Goodwin, 2012). Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrenci olabilmek için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan iki aşamalı üniversite sınavına girerek ilgili alanlardan yeterli puanın alınması gerekmektedir. Sınavın ilk aşaması olan Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) kısmına adayların hepsi girmektedir. İkinci aşama olan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) kısmına ise adaylar hangi öğretmenlik programına başvuracaklarsa o programın gerektirdiği bölümlerden sınava girmektedirler (Aksoy, 2013).

3.4. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yapısı nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme programları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 4

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları

Ülkeler	Süre	Ders Dağılımı	Uygulama Dersleri	Mezuniyet Koşulu
		% 30 Genel Dersler		
Güney Kore	4 yıl	%70 Genel Pedagoji	3-5 kredi	140-145 kredi
		%31 Alan Bilgisi		
Hong Kong	5 yıl	% 69 Pedagoji Bilgisi	15 kredi	156 kredi
		%45 Meslek Bilgisi		
		%50 Alan Bilgisi		
Singapur	4 yıl	%5 Genel Kültür	21 kredi	128 kredi
		% 53 Alan Bilgisi		
		%25 Meslek Bilgisi		
Türkiye	4 yıl		13 kredi	156 kredi
		%22 Genel Kültür		

Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında bilgi sahibi olmak için dört ülkede de zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokula öğretmen yetiştiren kurumların programları incelenmiştir. Bütün branşlarda yer alan programları incelemek güç olacağından sadece sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programları incelenmiş ve ülkeler arasındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği programlarının benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Güney Kore’de sınıf öğretmenliği programında öğretim 4 yıldan oluşmaktadır ve öğrenciler bu dört yılın sonunda üniversiteden üniversiteye geçmekle beraber ortalama 140-145 krediyi tamamlamalıdır (Kim, 2007). Programda yer alan derslerin %30’unu genel dersler (beşeri bilimler, sosyal bilimler, doğal bilimler, beden eğitimi, dil ve edebiyat), %70’ini ise genel pedagoji dersleri (eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi ve okul-sınıf yönetimi) oluşturmaktadır (NCEE, 2015b). Güney Kore’deki 11 üniversitenin programlarına bakıldığında ortalama 3-5 kredilik bir uygulama programı görülmektedir (Kim, 2007). Hong Kong’da lisans derecesi ile sınıf öğretmenliği imkânı tanıyan Hong Kong Eğitim Enstitüsü’nde öğretim süresi beş yıldır. Programda verilen derslerin dağılımı %31 alan bilgisi, %69 ise pedagoji bilgisi şeklindedir. Mezuniyet için 156 kredi gerekirken uygulama dersleri 15 kredi olarak belirtilmektedir (IED, 2015). Singapur’da sınıf öğretmenliği lisans eğitiminin uygulandığı üniversitelerde öğretim dört yıl sürmektedir. Üniversitelere göre derslerin dağılımları farklılık göstermekle birlikte Singapur Nanyang Teknoloji Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda eğitim bilimleri, program ve uygulama derslerinin meslek bilgisi dersleri olduğu (%45), alan ve konu alanı derslerinin alan bilgisi dersleri olduğu (%50), dil ve anlatım ile diğer kategorisindeki derslerin ise genel kültür dersleri olduğu (%5) görülmektedir. Üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programında uygulama dersleri 21 kredidir (Aksoy, 2013). Türkiye’de sınıf öğretmenliği lisans programları dört yıl sürmekte ve öğretmen adaylarının mezun

olabilmek için 156 krediyi tamamlamaları gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programlarında uygulama dersleri toplam 13 kredidir (YÖK, 2007).

3.5. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Geçiş Koşulları

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 5

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Geçiş

Ülkeler	Öğretmenlik Mesleğine Geçiş Koşulları
Güney Kore	1. İki Aşamalı Sınav
Hong Kong	1. Eğitim ve İşgücü Bürosu’na Başvuru
Singapur	1. MOE Tarafından Değerlendirme
Türkiye	1. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)

Tablo 5 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğine geçiş koşullarının benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Güney Kore’de öğretmenlerin devlet okulunda işe alınmaları için eyalet ve il eğitim ofisi tarafından yapılan bir teste girmeli ve başarılı olmalıdır (NCEE, 2015b). Bu test öğretmen adaylarının eğilim testi ve kişilik testlerinden oluşmaktadır. Sınavlar ilk ve ortaokul öğretmenleri için ayrı yapılır ve iki aşamadan oluşur. İlkokul öğretmenliği için birinci aşamada eğitim bilimleri çoktan seçmeli testi ve ilköğretim müfredatı için kısa cevaplı sorulardan oluşan sınav yapılırken ikinci aşamada makale yazma, mülakat ve uygulama bulunmaktadır. Ortaokul öğretmenliği için birinci aşamada eğitim bilimleri çoktan seçmeli testi ve ana konular için kısa cevaplı test yapılırken ikinci aşamada makale yazma, mülakat, sınıf öğretimi ve bilgisayar bilgisi bulunmaktadır (Mete, 2013). Hong Kong’da öğretmen olmak isteyenler Eğitim ve İşgücü Bürosu’na “kayıtlı” veya “izinli” olmak üzere iki şekilde başvuru yapmak zorundadır. Kayıtlı öğretmen olarak tescili için hak kazanmak için, bir kişinin tanınmış bir kurum tarafından sunulan bir onaylı öğretmen eğitim programını tamamlayarak "nitelikli öğretmen" statüsü elde etmiş olması gerekmektedir. Akademik olarak asgari yeterlikleri sağlayan fakat tanınmış öğretmen yeterliliği olmayan insanlar “izinli öğretmen” olarak istihdam edebilir. İzinli öğretmenler hizmet içi eğitimi tamamlayıp nitelikli öğretmen statüsüne geldikten sonra kayıtlı öğretmen olmaya hak kazanırlar (Ingersoll, 2007). Kayıtlı öğretmenler Eğitim Yönetmeliğinde belirtilen onaylı öğretmen niteliklerine sahip kişilerdir. İzin verilen öğretmenler akademik yeterliliklerin sahip iken sadece belirtilen okullarda belirtilen konu (lar) öğretmek için izin verilir (EDB, 2015b). Singapur’da öğretmenlerin seçiminde aşamalı bir yol izlenmektedir. İlk olarak adaylar CV kontrolü yönetimiyle elenmektedir. Akademik başarı anlamında, mezun oldukları yılda, arkadaşları arasında ilk %30’luk dilimde olanlar öğretmenlik için başvuru yapabilmektedirler. İlk aşamayı geçen adaylar ikinci aşamada Genel Kültür testine alınırlar. Üçüncü aşamada öğretmen adayları ile görüşmeler yapılır. Burada adaylar hem tutum, hem zekâ ve davranış testlerine tabi tutulur hem de üç okul müdüründen oluşan bir panel tarafından yeterlilikleri test edilir. Son olarak adaylar, Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Burada öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir. Singapur’da başvuran her altı adaydan sadece biri öğretmen olabilmektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2014). Türkiye’de kamu personeli olarak atanmada önkoşul olan merkezi bir sınav ilk kez 1999 yılında uygulanmıştır. 1999-2000 yıllarında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ve 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adı ile uygulanan bu sınav, 2002 yılından bu yana Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla

uygulanmaktadır. Öğretmen olarak atanmak isteyen adayların KPSS’de yanıtlanması gereken üç farklı test bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; Genel Yetenek Testi, Genel Kültür Testi ve Eğitim Bilimleri Testidir (Deryakulu, 2011). Bununla birlikte 2013 yılında öğretmenlik alanları için KPSS ile birlikte Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin (ÖABT) yapılmasına karar verilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlaması için bu iki sınav türünden aldıkları puanlar değerlendirilmeye başlanmıştır (ÖSYM, 2012).

3.6. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Durumu

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumu nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin yeni göreve başlamış ilköğretim öğretmenleri için satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış yıllık ortalama öğretmen maaşları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 6

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Maaşları

Ülkeler	Öğretmen Maaşları (Yıllık İlköğretim Öğretmeni Maaşı- Satın Alma Gücü Paritesine Göre Hesaplanmış)
Güney Kore	28.591 \$
Hong Kong	36.000 \$
Singapur	39.000 \$
Türkiye	24.834 \$

Tablo 6 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmen maaşlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. 2012 yılında Güney Kore’de yeni göreve başlamış bir ilköğretim öğretmenin satın alma gücü paritesine göre yıllık maaşı 28.591 \$ iken, on yıl sonra 42. 972 \$, on beş yıl sonra ise 50.145 \$ olmaktadır (OECD, 2014). OECD raporları Hong Kong’daki öğretmen maaşları hakkında net bilgi vermemektedir (NCEE, 2015a). Hong Kong’da ilköğretim öğretmenlerinin maaşları aylık olarak 3000 \$ ile 6000 \$ arasında değişmektedir (Salary Index, 2012). Singapur’da ilköğretim okullarında göreve yeni başlayan bir öğretmenin yıllık ortalama net maaşı satın alma gücü paritesine göre 39.000 \$ olarak belirtilmektedir (MOE, 2015b). Türkiye’de yeni göreve başlamış bir ilköğretim öğretmenin yıllık maaşı satın alma gücü paritesine göre 24.834 \$ iken, on yıl sonra 25.632 \$, on beş yıl sonra ise 26.678 \$ olmaktadır (OECD, 2014). İlgili ülkeler arasında öğretmen maaşlarının en yüksek olduğu ülke Singapur iken en düşük öğretmen maaşına sahip ülke Türkiye’dir. Öğretmenlerin ilk yıl maaşları arasında çok fazla farklılık olmamasına rağmen kıdem arttıkça özellikle Güney Kore’de öğretmen maaşlarının daha fazla arttığı görülmektedir.

3.7. Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğindeki İlerleyiş ve Devam Koşulları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin öğretmenlik hizmet içi eğitim koşulları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 7

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Süreleri

Ülkeler	Hizmet İçi Eğitim
Güney Kore	Zorunlu (180 saat)
Hong Kong	Gönüllü (150 saat)
Singapur	Zorunlu (100 saat)
Türkiye	Zorunlu (min. 160 saat)

Tablo 7 incelendiğinde Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de hizmet içi eğitim uygulamalarının hem zorunluluk açısından hem de saat açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Güney Kore’de ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ile kütüphaneci, danışman ve yöneticiler en az 30 günlük (toplam 180 saat) hizmet içi eğitim almak zorundadırlar. Hizmet içi eğitim programında eğitim teknolojileri, program geliştirme, genel ve özel öğretim yöntemleri gibi konular yer almaktadır. Öğretmenlerin bu programlardaki performansları terfilerinde ve ücret artışlarında dikkate alınmaktadır (MOE, 2015a). Hong Kong’da öğretmenlerin gelişimi için ulusal bir politika yoktur ve öğretmenlerin bu tür eğitimlere katılımı zorunlu değildir fakat devlet yeni öğretmenlere seminer ve çalıştaylar düzenlemektedir. Yeni öğretmenliğe başlamış öğretmenler için gönüllülük gerektiren bu destek eğitimleri mesleğe devam eden öğretmenlerden promosyon almak isteyenler için zorunludur (Wang vd., 2003). Singapur Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere 100 saatlik hizmet içi eğitim alma zorunluluğu getirmiştir. Bu uygulama öğretmenlerin yeni öğretim programları ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile daha iyi başa çıkmalarına imkân sağlayan; onların hayat boyu öğrenen bir kişi olmalarını teşvik eden bir uygulamadır. Bu yolla öğretmenler kendi kariyer gelişimlerinde söz sahibi olup, hizmet içi eğitim programlarının seçimlerine aktif olarak katılabilirler (MOE, 2006). Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim hizmetlerini, bağımsız daire başkanlığı statüsünde bulunan “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” yürütmektedir ve öğretmenliğe ilk girişte verilen hizmet içi yetiştirme programına katılmak zorunludur (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili literatürde Avusturya, Almanya, Finlandiya, Güney Kore, ABD, Yeni Zelanda ve Japonya gibi ülkelerle Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelendiği çalışmalar mevcuttur (Sözen ve Çabuk, 2013; Aras ve Sözen, 2012; Baskan, Aydın ve Tuğba, 2006; Mete, 2013). Bu çalışmada ise PISA ve TIMSS sınavlarında ilk üç sırada yer alan Güney Kore, Hong Kong ve Singapur ile ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de eğitim sisteminin yapısal durumu incelendiğinde okul öncesi eğitimin dört ülkede de zorunlu olmadığı belirlenmiştir. Güney Kore, Hong Kong ve Singapur’un uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler olarak ortak özellikleri arasında bu ülkelerde okul öncesi eğitimin nitelikli ve yaygın olması gösterilmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı Singapur’da neredeyse %100 (Levent ve Yazıcı, 2014) iken Türkiye’de 3-5 yaş için bu oran %37, 4-5 yaş için %47 ve 5 yaş için %66’dır (TÜİK, 2015). Güney Kore ve Hong Kong’da zorunlu eğitim 9 yıl, Singapur’da 6 yıl iken Türkiye’de 12 yıl sürmektedir. Zorunlu eğitimin süresine bakıldığında nicelik olarak Türkiye diğer ülkelerden üst sıralarda yer almaktadır. Fakat 2012 PISA sonuçları incelendiğinde ülkemizin OECD ülkelerinin çok gerisinde olduğu görülmektedir. 65 ülkenin katıldığı sınavda Türkiye matematik alanında 44., fen alanında 43. ve okuma becerileri alanında 41. sırada yer

almıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). 2011 yılında yapılan TIMSS sonuçlarına göre ise Türkiye matematik alanında 4. sınıf düzeyinde 50 ülke arasında 35.; 8. sınıf düzeyinde ise 42 ülke arasında 24. olarak sıralamadaki yerini almıştır. Fen alanında 4. sınıf düzeyinde 50 ülke arasında 36.; 8. sınıf düzeyinde ise 42 ülke arasında 21. sırada yer almıştır (Oral ve McGivney, 2013). Ülkemizin uluslararası sınavlarda okuma becerileri, matematik ve fen alanlarında diğer ülkelerin çok gerisinde yer alması zorunlu eğitimin niteliğinin geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim süreleri farklılık göstermektedir. Güney Kore’de 4 yıllık öğretim sürecinde beş farklı kurumda öğretmen yetiştirilmektedir. Hong Kong’da öğretmenler üniversitelerde veya eğitim enstitüsünde yetiştirilmektedir. Singapur’da ise öğretmen yetiştiren tek kurum Nanyang Teknoloji Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü’dür ve burada öğretim süreci 4 yıl sürmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlardan Eğitim Fakülteleri’nde öğretim süreci 4 veya 5 yıldır. Bununla birlikte ülkemizde alan fakülteleri veya yüksekokullardan mezun olanları öğretmen olarak yetiştirmek için uygulanan Pedagojik Formasyon Sertifika Programı bulunmaktadır. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen yetiştiren kurumların yapısı ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Bu bulgular incelendiğinde ülkemizde pedagojik formasyon sertifika programı ile öğretmen yetiştirme sisteminin diğer ülkelerde olmadığı görülmektedir. Pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları ile isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterliklerini göz ardı ederek öğretmenlik yolu açılmaktadır (Azar, 2011). Ülkemizde eğitim fakültelerinde yapılacak yeni düzenlemeler ile öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerekirken pedagojik formasyon sertifika programı ile öğretmen yetiştirmenin eğitim sistemimizi olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye giriş aşamasında ulusal sınavlar yapıldığı belirlenmiştir. Singapur’da öğretmen yetiştirmeye girişte diğer ülkelere farklı olarak ulusal sınavdan sonra mülakat yapıldığı göze çarpmaktadır. Sağlam ve Kürüm (2005), öğretmen eğitiminde istenilen niteliğe ulaşılmasında eğitim programlarının ve öğretim elemanlarının nitelikleri kadar, bu programlara giren öğretmen aday öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal niteliklerinin de son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır. Singapur’da öğretmen yetiştirmeye girişte öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerinin değerlendirildiği diğer ülkelerde ise sadece bilişsel özelliklerin değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum bize Singapur’da öğretmenlik mesleğine verilen önemi göstermesine rağmen eğitimde yakaladıkları başarının tek nedeni olarak düşünülmemelidir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye giriş aşamasında ulusal sınavlar uygulanırken özel yetenek gerektiren alanlarda farklı bir sınav uygulanmaktadır. Sınav sistemine mülakat getirilmesi tek başına mutlak başarıyı getirecek bir etken olarak görülmemektedir.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programları incelenmiş ve bu program için öğretim süresi, derslerin dağılımı, uygulama dersleri ve mezuniyet koşulları karşılaştırılmıştır. Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de 4 yıl olan öğretim süresinin Hong Kong’da 5 yıl olduğu belirlenmiştir. Programlardan mezun olmak için gereken kredi sayıları çok farklılaşmasa da derslerin dağılımlarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dört ülke arasında en çok Güney Kore’de verildiği en az ise Türkiye’de verildiği tespit edilmiştir. Diğer ülkelerde program derslerinin neredeyse yarısının veya daha fazlasının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluştuğu ancak ülkemizde sadece %25 oranında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yer verilmesi dikkat çekmektedir. Buna karşın dört ülke arasında alan bilgisi dersleri en çok Türkiye’deki programlarda yer almaktadır. Oysa öğretmenlerin iyi bir alan bilgisine sahip olmaları kadar nasıl öğretilbileceği

hakkında gerekli öğretim metotlarına da sahip olmaları gerekir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi ve pedagoji bilgisi derslerinin niceliksel ve niteliksel olarak istenen düzeyde olmasının öğrencilerin mezun olduklarında sahip olacakları öğretmen yeterliklerini önemli derecede etkileyeceği düşünülmektedir.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de öğretmenlik mesleğine başlama koşulları incelenmiş ve Güney Kore'de hem sınav hem de mülakat olduğu, Türkiye'de ise sadece sınav yapıldığı mülakatın olmadığı belirlenmiştir. Hong Kong'da öğretmenlerin göreve başlamak için Eğitim ve İşgücü Bürosuna başvuru yaptıkları, akademik yeterlik ve öğretmen yeterliğine sahip olma durumlarına göre istihdam edildiği tespit edilmiştir. Singapur'da ise öğretmenlerin istihdamı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmakta ve herhangi bir sınav uygulanmamaktadır. Ülkeler arasında öğretmenlik mesleğine başlama koşullarında Türkiye'de sadece bilişsel yeterliğe göre değerlendirme yapılmasının önemli bir farklılık olduğu söylenebilir. Türkiye'de öğretmen adayları üniversite eğitimleri boyunca kazandırılmak istenen öğretmen niteliklerinden ziyade KPSS'de istedikleri puanı alıp atanmak amacıyla bir çalışma yapmaktadırlar. Bu hususta Mete (2013), Türkiye'de öğretmen adaylarının atama sınavlarına odaklandıklarını ve bu nedenle öğretmenlik eğitiminde fakülte derslerine önem vermediklerini belirtmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleğe başlaması için gerekli öğretmen niteliklerinin değerlendirilmemesi önemli bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de OECD tarafından belirtilen satın alma gücü paritesine göre hesaplanan ilköğretim öğretmen maaşları incelenmiş ve en yüksek maaşın Singapur'da en düşük maaşın ise Türkiye'de olduğu belirlenmiştir. Altıntaş ve Görgeç (2013) Güney Kore'de öğretmenlere verilen statü ve öğretmenlerin gelir durumlarının Türkiye'ye göre yüksek olmasının eğitim-öğretimde kaliteyi etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin maaşlarının yüksek olması onların ekonomik olarak bir sorun yaşamamalarını ve öğretim faaliyetlerinde daha istekli olmalarını sağlayabilir. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin çoğunluğu ekonomik sorunların öğretmenlerin en başta gelen sorunu olduğunu; çalışmalarının karşılığında hak ettikleri geliri elde edemediklerini; gelirlerinin geçinmeleri için yeterli olmadığını; geçinmek için ek iş yapmak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler (Süngü, 2012). PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerde öğretmen maaşlarının yüksek olmalarının bir tesadüf değil bu ülkelerde öğretmenlerin başarılarını arttırmak amacıyla yapılan bilinçli bir uygulama olarak düşünülmektedir.

Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumları incelenmiş ve Hong Kong'da eğitime katılımın gönüllü olduğu diğer ülkelerde ise zorunlu olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim süreleri karşılaştırıldığında Güney Kore'de hizmet içi eğitim süresinin diğer ülkelere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Süreleri farklı olsa da dört ülkede de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir kimlik kazanmaları sadece hizmet öncesi eğitim ile değil hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile mümkün olabilir (Erdem ve Şimşek, 2013). Sürekli gelişen bilim ve teknolojinin eğitime yansımalarının öğretmenler tarafından bilinmesi ve öğretim sürecinde bu gelişmelerden faydalanabilmeleri öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları ile sağlanabilir. Öğretmenlerin bu eğitimlere katılım göstermeleri onların performanslarını olumlu yönde etkileyecek ve eğitimde başarıyı arttıracak bir faktör olarak düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımını teşvik edecek pekiştiriciler sunulmasının onların performanslarını arttırmada olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülebilir. Güney Kore'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sırasındaki performansları terfi etmelerinde ve ücretlerinin arttırılmasında etkili olmaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2014). Yıldız-Durak ve Seferoğlu (2016), Güney Kore'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan uygulamaların

özgün ve farklı olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de hizmet içi eğitim programlarından alınan sertifikaların, öğretmenlerin terfi etmesinde ve maaş yükseltmesinde bir katkısı yoktur (Yazıcı ve Gündüz, 2011). Bu doğrultuda ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimlere katılmalarını sağlayacak pekiştireçler sunulmadığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, U. (2014). Türkiye-Litvanya eğitim sistemlerine karşılaştırmalı genel bir bakış. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 75-86.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore’nin matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 9(2), 191-216.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2015, Niğde.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 121-137.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2014). Güney Kore eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*, (s. 43-84). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2014). Singapur eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*, (s. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balci, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Tuğba, Ö. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bilican, S., Demirtaşlı, R. N. ve Kilmen, S. (2011). Matematik dersine ilişkin Türk öğrencilerin tutum ve görüşleri: TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1277-1283.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J. & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in new york city teacher qualifications and its implications for student achievements in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793-818.
- Cabau, B. (2014). Higher education ambitions and societal expectations. *Athens Journal of Education*, 1(2), 143-154.
- Coolahan, J., Santiago, P., Phair, R. & Ninomiya A. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers country note: Korea*. OECD, Education and Training Policy Division.
- Çiltaş, A., ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-72.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Draper, J. (2012). Hong Kong: professional preparation and development of teachers in a market economy in L. Darling-Hammond, L. and A. Lieberman (eds) *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*, (81-98). NY: Routledge.
- EDB (2015b). Teacher Training & Qualifications. <http://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/qualification/teacher-training-qualifications/index.html> (Erişim Tarihi: 2015, 10 Ekim).
- EDB. (2015a). Education System and Policy. <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/list-page.html> (Erişim Tarihi: 2015, 05 Ekim).
- Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 156-170.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 94-108.
- Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*, (22-44) London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- IED (2015). Programme Structure. http://www.ied.edu.hk/degree/bed_p_dse.htm#para02 (Erişim Tarihi: 2015, 05 Kasım).
- Ingersoll, R. M. (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse_publications (Erişim Tarihi: 2015, 05 Ekim).
- 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*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> (Erişim Tarihi: 2015, 08 Mayıs).
- KOF. (2015). KOF Factbook Education System Hong Kong. https://www.kof.ethz.ch/static_media/filer_public/2015/09/14/kof_factbook_education_system_hong_kong.pdf (Erişim Tarihi: 2015, 05 Eylül).
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd edition). New York: Longman.

- MEB (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> (Erişim Tarihi: 2015, 15 Eylül).
- MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’ da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- MOE (2006). Strengthening Teacher Development The Structured Mentoring Programme for Beginning Teachers. <http://www.moe.gov.sg/media/press/2006/pr20060126.htm> (Erişim Tarihi: 2015, 10 Ekim).
- MOE (2015a). Teacher Education and Qualifications. http://english.moe.go.kr/web/1701/site/contents/en/en_0213.jsp (Erişim Tarihi: 2015, 03 Ekim).
- MOE (2015b). Salary Scale for General Education Officer 1 (GEO 1). <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/salary/geo1/> (Erişim Tarihi: 2015, 03 Mayıs).
- NCEE (2015a). Teacher and Principal Quality. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/> (Erişim Tarihi: 2015, 07 Ekim).
- NCEE (2015b). Teacher and Principal Quality. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> (Erişim Tarihi: 2015, 10 Ekim).
- OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> (Erişim tarihi: 2016, 25 Mart).
- OECD (2012). Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> (Erişim Tarihi: 2015, 10 Mayıs).
- OECD (2014). Education at a glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD (2015). Survey of Higher Education Systems. <http://www.oecd.org/edu/imhe/32503573.PDF> (Erişim Tarihi: 2015, 10 Eylül).
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal Of Instruction)*, 3(2), 26-43.
- Oral, I. ve McGivney E. (2013). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri TIMSS 2011 analizi*. Erg Analiz Raporu.
- ÖSYM (2012). Basın duyurusu: Öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT). tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13857/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-1012-.html> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 2015, 01 Kasım).
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 26.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 33(167), 53-70.

- Salary Index. (2012). Classified Post. Post. http://www.cpjobs.com/hk/pdf/ClassifiedPost_SalaryIndex_2012.pdf (Erişim Tarihi: 2015, 10 Eylül).
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B. ve Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 417-433.
- Sözen, S. ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 213-230.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirme: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD Yayınları: İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışları*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- TÜİK (2015). Eğitim İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 (Erişim Tarihi: 2015, 05 Eylül).
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). Preparing Teachers around the World. https://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf (Erişim Tarihi: 2015, 05 Mayıs).
- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 1-15.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). PISA sonuçlarının sayısal uçurumun göstergeleri açısından karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 1-16.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5 (Erişim Tarihi: 2015, 01 Kasım).
- Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi.

SUMMARY

The most widely known aim of education is to realize a desired behavior change of an individual. In order to determine whether the aim is fulfilled, there are national and international evaluations. Particularly comparison of students in different countries is a crucial source for comparative educational researches. Countries' student academic successes are evaluated through projects by OECD organization and the results are presented to determine the countries' students' success ranks. Regarding PISA and TIMSS international exam results, it is revealed that South Korea, Hong Kong, and Singapore are at the first ranks. However, Turkey is not able to perform the desired success in these exams.

One of the key factors affecting students' success is teachers' quality. Teaching profession is one of the topics focused on significantly since it has the role to lead the new generations and affect the society directly. Society's development and increase in country's welfare level is directly related to education quality in schools. Therefore, it is inevitably important that teachers should be trained in certain qualities and equipped with necessary skills to contribute to students' success. Within this purpose, it is considered necessary to examine the processes where teachers acquire these skills and compare the similarities and differences between these processes.

Aim of this study is to examine present teacher training systems in South Korea, Singapore, Hong Kong and Turkey. The study was designed based on holistic multi case study of qualitative research design. While gathering the data, the documentation method of qualitative research was applied. The obtained data was examined through descriptive analysis technique. The results of the study are as follow:

1. It was determined that pre-school education was not compulsory in four countries. The compulsory education period is 9 years in both South Korea and Hong Kong, 6 years in Singapore, and 12 years in Turkey.

2. It was noticed that the education periods and institutions for teacher training were different in the countries. Teachers are trained in five different institutions for 4 years education in South Korea. Teachers are trained in universities or education institutions in Hong Kong. The only institution in Singapore for teacher training is Nanyang Technology University National Education Institution and the education period here is 4 years. Education period is 4-5 years Faculties of Education in Turkey for teacher training. Besides, there is Pedagogical Formation Certificate Program for graduates of field based faculties or colleges.

3. It was determined that there were national exams for the teacher training entrance. It was revealed that in Singapore, different from other three countries, there was an interview after entrance exam.

4. It was found that Primary Education Teacher Training undergraduate program lasted 4 years in South Korea, Singapore, and Turkey; however, 5 years in Hong Kong. It was confirmed that teaching profession courses were offered at the highest number in South Korea, and at the lowest number in Turkey. However, field based courses were offered at the highest number in Turkey.

5. It was seen that there were both examination and interview in South Korea before starting the teaching profession, but there was only examination in Turkey. It was also found that teachers applied to Education and Workforce Bureau to start the profession, and were employed based on their academic quality and teaching skills, however, in Singapore, teachers were employed by Ministry of National Education without any examination.

6. Countries OECD purchasing power parity based primary education teachers' salaries were examined and found that the highest salary was in Singapore and the lowest salary was in Turkey.

7. In all countries, the in-service training program was found voluntary, but only in Hong Kong it was found obligatory. When the in-service training programs were compared, it was revealed that the period in South Korea was the longest.