

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ ANABİLİM
DALI

**PISA SINAVLARI BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME VE İSTİHDAM SİSTEMLERİ:
KARŞILAŞTIRILMALI BİR ANALİZ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA AKGÜL

GAZİANTEP

NİSAN 2017

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM
DALI

**PISA SINAVLARI BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME VE İSTİHDAM SİSTEMLERİ:
KARŞILAŞTIRILMALI BİR ANALİZ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA AKGÜL

Tez Danışmanı:
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih SUMMAK

GAZIANTEP
NİSAN 2017

ÖZET
PISA SINAVLARI BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE
ATAMA SİSTEMLERİ/POLİTİKALARI

AKGÜL, Mustafa
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Semih SUMMAK
Temmuz - 2017, 83 sayfa

Bu çalışmanın amacı, ulusların eğitim sistemleri aracılığıyla öğrencilerine kazandırdıkları bilgi ve becerileri ölçmeyi hedefleyen PISA sınavlarında en başarılı ülkeler ile Türkiye'nin öğretmen eğitimi ve atama sistemlerini/politikalarını karşılaştırmaktır. Bu çalışmada yer alan veriler nitel içerik analizi yöntemiyle elde edilmiştir ve çalışmanın yöntemi olarak nitel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, bazı benzer yönlerin bulunmasına ve Türkiye'nin diğer ülkelere göre çağdaş anlamda öğretmen eğitimi ve atama çalışmalarına daha önce başlamasına rağmen, bu çalışmaları başarıya dönüştürecek reform sürecini tutarlılıkla devam ettiremediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimi ve performansı değerlendirme bağlamında Türk eğitim sisteminde, karşılaştırılan ülkelere göre, öğretmen atamasında ve öğretmenlerin mesleki hakları konusundaki sınırlılıklar gibi bazı yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin öğretmen eğitimi ve atama sürecini daha tutarlı ve bütüncül bir yaklaşımla ele alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, Atama Politikaları/Sistemleri.

ABSTRACT**A COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHER EDUCATION AND
APPOINTMENT POLICIES/SYSTEMS BASED ON THE PISA
EXAMINATIONS**

AKGÜL, Mustafa

MA Thesis, Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Assist. Prof. Mehmet Semih SUMMAK

July - 2017, 83 pages

The aim of this study is to compare Turkey's teacher education and appointment systems/policies with the most successful countries in the PISA examinations which aim to measure the knowledge and skills gained through the nations' education systems. The data presented in this study were obtained by using the qualitative content analysis method ve qualitative document analysis method was used as the method of this study. As a result of this comparison: although some similar aspects have been found and Turkey had begun the teacher education and appointment studies in contemporary sense earlier than the other countries, it has been reached the finding that Turkey was not able to maintain the reform process consistently which would turn these studies into success. In the context of teacher education and performance evaluation, it is seen that there are some inadequacies such as limitations in teacher appointment and teachers' occupational rights etc. in the Turkish education system according to the compared countries. For this reason, it has been concluded that Turkey needs to tackle the teacher education and appointment process more consistently along with a holistic approach.

Key Words: Teacher Education, Appointment Policies/Systems.

ÖNSÖZ

Eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahip olan öğretmen eğitimi ve atama modelleri açısından Türkiye ile uluslararası sınavların başarı sıralamalarında ilk sıralarda yerini alan Japonya, Singapur ve Finlandiya'yı karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm giriş bölümü olup, bu kapsamda problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal çerçeve bölümü ele alınmakta ve karşılaştırma yapılan ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama politikaları ile modelleri ele alınmaktadır. Ayrıca bu bölümde ilgili araştırmalar bölümüne yer verilmektedir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve bilgi toplama kaynakları yer almaktadır. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar bölümü yer almaktadır. Beşinci bölümde ise araştırmada elde edilen sonuçlar ele alınmış, tartışmaya yer verilmiştir. Altıncı bölümde ise söz konusu tartışma ve sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler bölümü yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmen Eğitimi ve Atama Politikaları.....	8
2.1.1. Türkiye'nin Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası.....	9
2.1.2. Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri.....	12
2.1.3. Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri	13
2.1.4. Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri.....	15
2.1.5. Türkiye'de Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar.....	15

2.2.	Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmen Eğitimi Ve Atama Politikaları	16
2.2.1.	Finlandiya Cumhuriyeti'nin Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası.....	16
2.2.2.	Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri.	17
2.2.3.	Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri.	19
2.2.4.	Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri	20
2.2.5.	Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar.	21
2.3.	Japonya'da Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sistemi	22
2.3.1.	Japonya'nın Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası.....	22
2.3.2.	Japonya'da Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri.....	23
2.3.3.	Japonya'da Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri.....	24
2.3.4.	Japonya'da Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri.....	25
2.3.5.	Japonya'da Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar.....	26
2.4.	Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sistemi	26
2.4.1.	Singapur Cumhuriyeti'nin Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası	28
2.4.2.	Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri.	28
2.4.3.	Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri	29
2.4.4.	Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri.	30
2.4.5.	Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar...31	

2.5. İlgili Araştırmalar	32
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar... ..	32
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

31. Araştırmada Kullanılan Yaklaşımlar	44
32. Araştırmanın Yöntemi	45
33. Veri Sağlama Kaynakları.....	46

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.4. . Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
4.5. . Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

5.1. Tartışma.....	55
5.2. Sonuç.....	60

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

6.1. Uygulayıcılar için Öneriler.	62
6.2. Araştırmacılar için Öneriler.	64

KAYNAKLAR.	65
------------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ.....	73
----------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ**Sayfa No**

Tablo 1. Öğretmen eğitimi geçmişi ve politikaları açısından benzer ve farklı yönler.....	49
Tablo 2. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabul koşulları açısından benzer ve farklı yönler.....	50
Tablo 3. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki lisans eğitimleri açısından benzer ve farklı yönler.....	51
Tablo 4. Öğretmen adaylarının atanma koşul ve ölçütleri açısından benzer ve farklı yönleri.....	52
Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetleri açısından benzer ve farklı yönleri.....	53
Tablo 6. Öğretmenlere sunulan çalışma ve maddi imkanlar açısından benzer ve farklı yönleri.....	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi toplumunun temel özelliklerinden birisi, bireylerin sahip olduğu eğitimin niteliği, o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen önemli bir ölçüttür. Bilgi ve eğitimin kalitesi tüm toplumların saygın bir topluma sahip olmasının en önemli gereksinimi haline gelmiştir (Aldemir, 2010, s.83). Bu gereksinim, bilim, teknik ve teknoloji alanlarındaki hızlı değişim ve gelişmeler paralelinde eğitim sistemlerini de temelden etkilemiş olup ülkeleri de bu doğrultuda eğitim politikalarını değiştirmeye ve geliştirmeye zorlamıştır (Tatlı ve Adıgüzel, 2012, s.147).

Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerinin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999, s.21). Yeni nesillerin niteliği hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerinin niteliği ile özdeş olacaktır. Kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının başında öğretmenlerin yer aldığı ve toplumların gelişmesinde öğretmenlerin önemli rolünün bulunduğu birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Alkan ve Kavcar, 1998, s.9). Ayrıca öğretmenlerin kültürel, sosyal görevleri arasında toplumun değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılması ve toplumsal barışı sağlaması da bulunmaktadır (Özden, 1999, s.23). Öğretmen ülkenin ve toplumun ihtiyaç duyduğu mesleklerin tamamını eğitimle görevlidir. Ayrıca öğretmenin niteliği ile yetiştirilecek bireyin niteliği arasında kesin bir ilişki bulunmaktadır. Kaya'nın (1984) belirttiği gibi öğretmenler bir ülkenin kalkınması için gerekli bir unsurdur ve bundan dolayı öğretmenlerin istenilen nitelikte yetiştirilmesi ülkenin gelişmesine katkı

sağlayacaktır. Nitelikli eğitim almış insan ve eğitilmiş beyin gücünün yetiştirilmesinin önemini anlayan ülkeler eğitim sistemlerini, öğretmen eğitimi ve atama politikalarını sürekli yeniden gözden geçirmekte olup uluslararası standartlara ulaşmak için çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar (Çankaya, 2007, s.76). Bu durum farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyip pozitif yönlerinden yararlanma bağlamında çalışmalar yapmaya olanak sağlamıştır. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ve niceliği ölçüsünde toplumsal kazanç elde edilecek ya da edilemeyecektir. Bundan dolayı öğretmen eğitimi temel bir sorun olarak karşımıza çıkmakta ve bu konu ile ilgili olarak genelde topluma özeldir öğretmen yetiştiren ve çalıştıran kurumlara önemli görevler düşmektedir. Öğretmen eğitimi gibi oldukça uzun ve karmaşık bir yapıya sahip olgunun belli amaçlara hizmet eder olması gerekir ve beklenir. Öğretmen yetiştirilmesinde izlenen amaçlar, onların yüksek nitelik ve yetenekte yetiştirilmesi, statülerini ve güçlerini büyük ölçüde belirler.

Eğitim alanında iyi örnek teşkil eden başarılı ülkeler uluslararası değerlendirme kriterlerinin baz alındığı sınavlar sonucunda ortaya çıkar. Uluslararası değerlendirme çalışmaları yapan büyük organizasyonlardan birisi PISA (Programme for International Student Assessment)'dır. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü olan OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) üç yıllık aralarla düzenlemekte olduğu bir tarama araştırmasıdır (Wikipedia, 2016a). PISA benzeri diğer ölçme sınavları çoğunlukla öğretim programı ve sınıfta neler öğrenildiğine odaklanırken, PISA “okuryazarlık” adını verdiği bir yapıyı ölçmektedir. Bu yapının matematik, okuma ve fen alanlarında nasıl tanımlandığı ilgili alanlara ayrılan bölümlerde belirtilmektedir.

PISA'nın açılımında öğrenci değerlendirme programı geçmesine rağmen, aslında değerlendirilen ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısıdır (MEB, 2013). Şişman ve diğerleri (2007)'nin dediği gibi, PISA gibi uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama modelleri ile başarısı düşük olan Türkiye gibi ülkelerin modelleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Buradan hareketle araştırmaya konu olan karşılaştırmalı eğitim çalışması ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama politikalarını ele almaktadır. Başka bir deyişle PISA da ölçülen öğrenim kazanımlarını sağlayabilmek için hangi ülke öğretmenlerini nasıl eğitmekte ve hangi atama politikaları gütmektedir, sorusu önem kazanmaktadır. Araştırmada PISA başarısında kritik rolü olan öğretmenlerin ülkelere göre farklı şekillerde eğitilmeleri ve atanmaları ele alınarak, bu farklılıkla başarı yorumlanmaya

çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Kalkınmanın gerçekleştirilmesinde temel etken nitelikli eğitimidir (Aldemir, 2010, s.92). Nitelikli eğitim ancak nitelikli öğretmenler tarafından verilebilir. Eğitim uzun sürede geri bildirim alınan bir süreç olduğundan dolayı, çıktılarının değerlendirilmesi de hem güç hem de uzun bir süre içerisinde mümkün olmaktadır.

Ulusların mimarları olan öğretmenlerin eğitimi sürecinde uygulanan eğitim programları bulunulan çağın ihtiyaçlarına göre devamlı yenilenmeli, öğretmenlerin içinde bulunduğu çağa uygun olarak yetişmesini sağlamalıdır. Öğretmen eğitimi dünya genelinde devamlı gündemde olan önemli bir konudur (Çankaya, 2007, s.28).

Dünya genelinde politika belirleyiciler, kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak için, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak için (örneğin ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar, ülkelerin eğitim çıktıları ve eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasiteleri) ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sınavı sonuçlarını kullanmaktadırlar. Ülkelerin eğitim alanında yapılan uluslararası standart testlerden elde ettiği başarılarında öğretmenlerin ve dolayısıyla da öğretmen eğitiminin katkısı çok büyüktür. Eğitim sistemine önem veren ülkeler PISA verilerinin sonuçlarına göre genel olarak eğitim sisteminde ve özellikle eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin eğitimi alanında reformlar yapmaya ve sürekli yenilenmeye ihtiyaç duymuştur. Ülkemizde de ülkelerin eğitim seviyesini gösteren ve karşılaştırma imkânı sunan uluslararası standart testlerden istenilen düzeyde bir başarı elde edilebilmesi ve eğitimin kalitesinin artırılması için öğretmen eğitimine önem verilmelidir.

Bu çalışmada söz konusu ifade edilen bağlamda PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerinin eğitim alanında yapmış olduğu reformlar ve uyguladıkları öğretmen eğitim sistemlerinin incelenmesi ve Türkiye'deki durumla karşılaştırılmaktadır.

Simola (2007), Malaty(2007), Polat ve Akdemir (2012) ve Ingersol(2007)'un belirttikleri gibi, PISA sınavları ulusların eğitim sistemleri aracılığıyla öğrencilerine kazandırmış olduğu becerileri test etmede kabul edilen en önemli ölçütlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Ortada ölçülecek bir unsur varsa, bunun bağlı olduğu nedenlerin bilinmesi ve modellenmesi çok önemlidir. Kuşkusuz okul başarısında en önemli kriterlerden birisi öğretmen faktörüdür. Bu bağlamda öğretmenlerin

yetiştirilme niteliği ve atama öğrenci başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Çalışma kapsamında PISA sınavlarında en başarılı ülkeler arasında bulunan uzak doğu ülkeleri olan; Japonya, Singapur'un ve PISA sınavlarında devamlı başarı gösteren Finlandiya'nın öğretmen eğitimi ve atama politikaları /sistemleri incelenmiş, öğretmen atama politikaları, eğitim fakültelerine giriş koşulları ve lisans eğitimi süreçleri, öğretmen atamasında esas alınan koşul ve ölçütler, öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetleri, öğretmenlere sunulan maddi imkanlar karşılaştırılarak söz konusu ülkeler ile Türkiye arasında ifade edilen hususlardaki var olan benzerlikleri ve farklılıkları analiz etmek amaçlanmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmen eğitimi ve atama politikaları/sistemleri açısından Japonya, Singapur ve Finlandiya ile Türkiye'nin arasında benzer ve farklı yönler nelerdir?

1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmen Atama Politikaları açısından Japonya, Singapur ve Finlandiya ile Türkiye arasındaki farklı ve benzer yönler,
2. Öğretmen Eğitim Fakültelerine Giriş Koşulları ve Lisans Eğitim Süreçleri açısından Japonya, Singapur ve Finlandiya ile Türkiye arasındaki farklı ve benzer yönler,
3. Öğretmen Atamasında Esas Alınan Koşul ve Ölçütler açısından Japonya, Singapur ve Finlandiya ile Türkiye arasındaki farklı ve benzer yönler,
4. Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri açısından Japonya, Singapur ve Finlandiya ile Türkiye arasındaki farklı ve benzer yönler,
5. Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar açısından Japonya, Singapur ve Finlandiya ile Türkiye arasındaki farklı ve benzer yönler.

1.2. Araştırmanın Amacı

PISA sınavları okullarda öğrencilerle ilgili bilişsel ve diğer kazanımlara ait çıktıların ölçüldüğü önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemimizin değerlendirilmesi amacıyla yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarına ilaveten uluslararası düzeyde eğitim sistemimizin konumunu belirlemek amacıyla Türkiye'nin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi ve bu sayede de eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla PISA değerlendirme projelerine katılmaktadır

(MEB, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu ifade ettiği bu açıklama ile PISA ve benzeri sınavların önemini vurgulamaktadır. Eğitim sistemlerinin niteliğini somut, verilere dayalı olarak ölçmek ve değerlendirmek amacıyla 2000 yılından bu yana her üç yılda bir yapılan PISA sınavı sonuçları Türkiye’de eğitimin geldiği noktayı görmek açısından önemli veriler sunmaktadır. Kuşkusuz PISA sınavlarındaki başarının bağlı olduğu farklı bir çok parametre vardır. Bunlar başarılı olan ulusların eğitim sistemleriyle ilgili araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Genel anlamda eğitimdeki başarının öğretmen nitelikleriyle ilişkisi konusunda bir çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar başarılı olmak isteyen ülkelerin eğitim sistemleri için daima ilham kaynağı olmuştur. Simola (2005)’ya göre, “*Finlandiya eğitiminin başarısı üzerinde yapılan en önemli araştırma PISA 2000 proje raporudur*” (s.455). Söz konusu bu araştırmada özellikle mükemmel öğretmenlere ve kaliteli öğretmen eğitimine atıf yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı stratejik planlarda ‘Öğretmen arz ve talebi arasında olması gereken denge arzu edilen düzeyin altındadır’ diyerek sorunun altını çizmiştir. Öğretmen eğitiminin sorunları çok yönlü bir özellik göstermekle birlikte, öğretmenin toplumsal ve kamusal sorumluluk içinde iyi bir eğitim ortamının geliştiricisi olması, ortak bir kültürel temel olarak niteliklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (MEB, 2015). Bu çalışmanın da böyle bir amaca ilham kaynağı olması hedeflenmek olup PISA sınavlarında öğrenci performansı yüksek olan başarılı ülkeler arasında yerlerini alan arasına girmeyi başaran Japonya, Singapur ve Finlandiya’nın öğretmen atama politikaları, eğitim fakültelerine giriş koşulları ve lisans eğitimi süreçleri, öğretmen atamasında esas alınan koşul ve ölçütler, öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetleri, öğretmenlere sunulan maddi imkanlar ile ilgili hususlarda yaptıkları düzenlemeleri ve uyguladıkları politikaları incelemek ve ayrıca söz konusu bu ülkelerin yaptıkları düzenlemelerden ve uyguladıkları politikalardan yola çıkarak Türkiye’nin öğretmen eğitimi ve atama sistemine önemli tespit ve tavsiyeler ile katkı sağlanması amaçlanmaktadır

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin eğitim açısından en önemli sorumluluğu dünyayı iyi okuyan, global insan eğitimidir. Bu bağlamda dünya vatandaşlığı niteliğini kazandırabilme yolunda, öğrenci eğitiminde en önemli etkenin 'öğretmen' faktörü olduğunu dikkate aldığımızda nitelikli öğretmen eğitiminin önemi göze çarpmaktadır. Zira PISA tarama araştırması tamda bu bahsi geçen niteliklerin ve becerilerin kazanılıp

kazanılmadığını araştırmaktadır. Nitelikli öğretmenlerin eğitime kazandırılmasıyla öğretimin kalitesinin artmasına, öğrenci başarısının ve toplumun mesleğe verdiği değerin yükselmesine neden olunacaktır. Ülkemizde uzun yıllardan beri nitelikli öğretmen eğitimi sorunu üzerinde durulmakta ve bu soruna çözüm getirme amacına yönelik modeller denenmektedir. Öğretmen eğitimi ve atama modeli hususunda yapılacak değişiklikler ve düzenlemeler önceden ayrıntılı bir şekilde planlanarak uzun dönemli ihtiyaçlar göz önüne alınarak yapılmalıdır. Ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama modeli üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan önce daha önce bu alanda yapılmış olan çalışmaların incelenmesi ve başka ülkelerin bu alanda hangi düzenleme ve reformları yaptıklarının da araştırılması son derece önemlidir.

Öğretmen eğitimi ve atama model/politikaları hususunda Türkiye ile karşılaştırılan söz konusu başarılı ülkelerde uygulanmakta olan faydalı uygulamalar tespit edildiği için, ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulacak reformlara katkı sağlayacak olması bakımından bu araştırma önemlidir. Yapılan bu çalışma Türkiye'de öğretmen adaylarına verilen eğitimin niteliğini yükseltme ve atama politikalarının sağlam bir temele oturulması çalışmalarına yardımcı olma görevi üstlenecektir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde birbiriyle karşılaştırma yapılabilecek eğitsel olguları karşılaştırarak, belirli bir perspektiften veya kıstas yöntemiyle değerlendirme yaparak benzer, farklı ve ortak özellikleri tespit etmeye yönelik bir alan taraması yapılmıştır. Buradaki temel amaç, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları bağlamında, bir ülkede görülen eğitim sorunlarına bulunan çözümleri, farklı ülkelerde benzer problemlerin çözümüne model olarak aramaktır. Bu bölümde karşılaştırılması düşünülen öğeler bağlamında Türkiye ve PISA da başarılı ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili öğeler ele alınarak ilgili alanyazın taranmıştır. İki veya daha farklı devletteki eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya çalışan, benzerlikleri açıklayan ve eğitim uygulamaları hakkında faydalanılabilecek yönleri öneren, devletlerin mevcut eğitim problemleri ve sebeplerini, diğer devletlerdeki benzer faktörlere değinerek tespit eden ve açıklayan bir alandır.

Öğretmen eğitimi sisteminde ülkeler çok farklı felsefelerin etkisinde kalmaktadırlar. Yapılandırmacı (Constructivist), pozitivist, post-modernist ve liberal anlayışlar ya gerçeği ve yasayı yok saymakta ya da gerçek ve yasaya ulaşmayı olanaksız kılmaktadırlar (Ateş ve Burgaz, 2015, s.298). Gerçeğin olmaması ya da ulaşılamaz olması son çözümlemede hiçliğe varmaktadır. Bu nedenle yapılan iş anlamını yitirmekte olup işi yapan kişi hem işe hem de kendisine yabancılaşabilmektedir. Bu da yapılan işin bir angarya haline gelmesine neden olmaktadır. Söz konusu bu felsefeler doğrultusunda öğretmen yetiştirildiğinde öğretmenlik sadece arzulanan maddi imkanlara ulaşmak için yapılan bir uğraşa

indirgenmektedir. Öğretmenlik mesleği öğretmen ile ulaşmak istediği maddi imkanlar arasından bir engel haline gelmektedir. Bu da öğretmenin öğretmenliğe ve kendisine yabancılaşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle mesleki ve kişisel doyum gerçekleşmemektedir. Bu tür öğretmenlerle yapılan eğitimin topluma ve bireye beklenen katkıyı yapması çok güçtür.

Yukarıda belirtilen anlayışların Türkiye’de öğretmen eğitimi yaklaşımında belli oranlarda etkin oldukları görülmektedir. Çeşitli çalışmalar öğretmenlerimizin mesleki olarak yetkin bir biçimde yetişemediklerini ve hem mesleki hem de kişisel doyumla ilgili sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Adıgüzel, Karadağ&Ünsal, 2011; Erdem&Yaprak, 2011; Öztürk&Eroğlu, 2013). Yine bu araştırmalar öğretmenlerin çabuk tükendiklerini de ortaya koymaktadır. Bu bulgular bize öğretmenlerimizin doğru bir felsefe ile yetiştirilmediklerini düşündürmektedir.

Öğretmen eğitimi sisteminden Türkiye’nin muhafazakarlık ve milliyetçiliği ön plana çıkaran daimici felsefeyi benimsediği, buna karşılık Finlandiya, Japonya ve Singapur gibi ülkelerin daha bireysel hedeflere dönük yapılandırmacı felsefeyi temel aldığı görülmektedir (Birbiri& Ayer, 2013, s.61).

Öğretmen eğitimi ve atama sürecinde karşılaşılan sorunların temelinde eğitimin planlanması ve uygulanması sürecinde etkili olan aktörlerin farklı bakış açıları ve görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi öğretmenlik mesleği boyunca ve öğretmenliğin her basamağında desteklenmelidir. Çünkü öğretmenlik mesleği içerisinde bulunan çağın gereksinimlerine göre sürekli gelişime ve yenilenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi veren kurumların program ve müfredatları öğretmenlik mesleğindeki eğitim araştırmalarına bağlı olarak geliştirilmelidir (F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson, 2009). Ayrıca öğretmen atama modellerinin düzenlenmesi de iyi örnek teşkil eden ülkelerin uygulamaları temel alınarak söz konusu ülkenin şartlarına uygun olarak ele alınmalı ve uygulanmalıdır.

2.1. TÜRKİYE CUMHURİYETİ’NDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ATAMA POLİTİKALARI

Bu kısımda, Türkiye’nin öğretmen eğitimi tarihi anlatıldıktan sonra geçmişten günümüze öğretmen eğitim ve atama politikalarının nasıl değiştiği açıklanmaktadır. Böylelikle Türkiye'nin eğitim sisteminin öğretmen eğitimi konusundaki mevcut durumu aydınlatılmaya çalışılmaktadır.

2.1.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası

Cumhuriyet'tin İlanından Önce Öğretmen Eğitimi ve Ataması: Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat Dönemine kadar gitmektedir. Bu tarihten önce eğitimin temelinde medreseler bulunmaktaydı. Medreselerde eğitim veren kişilere müderris denilir. İşe başlayan Müderrisler önce en alt düzeydeki Haşiyeye-i Tecrid Medresesinde işe başlar kadrolar boşaldıkça bir üst düzeydeki medreseye atanırlardı. I. Süleyman döneminden sonra da Süleymaniye Darülhadisî Müderrisliği kurulmuştur ve bu medreseler günümüzün yüksek eğitimine öğretim elemanı yetiştiren kurumlarına (yüksek lisans, doktora..vb) benzemektedir (Akyüz, 1994, s.64). 1773 yılından itibaren açılan askeri liselere gelen öğrencilere verilen eğitimin istenilen şekilde olmamasından dolayı okullar reforma ihtiyaç duymaktaydı. Ancak Sıbyan mekteplerinde yapılmaya çalışılan herhangi bir yenileşme hareketinin medreselerin tepkisini çekeceğinden dolayı Sıbyan ile Askeri liseler arasında yer alan ve adına Rüşdiye denilen okulların kurulmasına karar verilmiştir (Akyüz, 1994, s.129). Zamanla sayıları artan bu okullarda daha iyi bir eğitim vermek için yeni müfredat ve ders programına ve bunları uygulayacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Ergün, 1997, s.18). Bu okullara öğretmen yetiştirmek için Darümuallimin-i Rüşti açılmıştır. 1870 yılında kız öğrencilerine yönelik benzer okullar açılmıştır (Koçer, 1983, s.575). 1868 yılında dönemin ilkokullarına (İptidai mektebi) öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimin-i Sıbyan okulu kurulmuştur. Bu okulun diğer bir amacı ise ilerde açılması planlanan öğretmen yetiştirme kurumlarına öğretmen yetiştirmektir. Ayrıca taşrada bu tür okullar 1875'ten sonra açılmaya başlamıştır (Akyüz, 1994, s.129). İkinci meşrutiyet döneminde ise eğitim ve bilim konusunda dergiler çıkarılmış, eğitimde ezbercilik anlayışı yerine başka yöntemler kullanılmaya başlanılmış ve öğretmen okullarında atölye, bahçe ve spor salonunda, müzik ve laboratuvarlar açılmaya başlanılmıştır (Altunya ve Başaran, 2000, s.69).

Cumhuriyet'tin İlanından Sonra Öğretmen Eğitimi ve Ataması:

Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı'nı sonuçlandırmasından kısa bir süre sonra 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilip Osmanlı İmparatorluğu dönemi kapanmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ekonomik, sosyal, hukuki alanda ve eğitim alanında, Atatürk'ün ideallerine ve felsefelerine uygun hızlı bir devrim süreci başlamıştır. Özellikle eğitim alanındaki gelişmelere ayrı bir önem verilmiştir. Atatürk asıl kurtuluş kaynağının eğitim olduğu felsefesine sahip bir liderdi. Bundan dolayıdır ki, askeri üniformasını çıkarıp, kara tahta basında elinde tebeşirle halka dersler vermiş, öğretmenlerin ve eğitimcilerin bir ulusun kurtuluşunun en önemli ögesi olduğunu sık sık vurgulamıştır. Atatürk, Osmanlı İmparatorluğu döneminin sonlarında öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması ve toplumda değerlerinin kaybolmasını bildiğinden dolayı, öğretmenlere hak ettikleri saygıyı ve değeri yeniden kazandırmak için konuşmalarında her zaman öğretmenlere yer vermiştir. Atatürk'ten sonra yeni Cumhuriyetin en etkin üyesi olan İnönü de benzer eğitim politikalarının sürdürülmesi için çalışmıştır. Ancak İnönü'den sonra, özellikle çok partili demokratik yaşama geçilmesiyle birlikte öğretmen eğitimi ve atamalara yönelik politikalarda çok sık değişiklikler yapılmasından ötürü hem genel eğitim sisteminde ve hem de öğretmen eğitimi ve atama sisteminde birçok soruna yol açmıştır.

İlkokullar için Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Cumhuriyet döneminde ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla çeşitli kurumlar açılmıştır.

Köy Muallim Mektepleri: Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. Bu okulların kurulmasındaki temel amaç köylerdeki kültür ve medeniyet seviyesini yükseltmek ve ayrıca köylerde tarım eğitimi ile ekonomik bir gelişim sağlamaktır (Akyüz, 1994, s.125). Bu okullar Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul öğretmeni yetiştirmek için kurulmuşlar ancak istenilen sayıda öğretmen yetiştirememişlerdir (Kaya, 1984). Bu kurumların eğitim süreleri çok kısaydı ve öğretmen olabilmek için ilkokuldan sonra 4 yıl eğitim alan öğrenciler öğretmen olarak atanıyorlardı. Ancak 1932-1933 ders yılı başında eğitim altı yıla çıkarılmış ilk üç yılında alan ve genel kültür derslerine, son üç yılında ise mesleki eğitime önem verilmeye başlanılmıştır (Eşme ve Karaçay, 2003, s.16).

Köy Enstitüsü: Köy muallim mektepleri kapatıldıktan sonra öğretmen ihtiyacı gidermek ve cumhuriyetin getirdiği yenilikleri en ücra yerlerdeki köylere taşımak için köy enstitüleri kurulmuştur. Köy enstitüleri ile çok az bütçeyle nitelikli öğretmen

yetiştirilmek hedeflenmektedir (Akyüz, 1978, s.88). Köy enstitülerinde eğitim ilköğretimden sonra beş yıl sürmektedir. Köy enstitülerinde sadece öğretmen değil bununla birlikte köyde ihtiyaç olunan her meslek için eğitim verilmekteydi. İlköğretmen Okulları: 1848 tarihinde kurulmuş olan bu okullar 1974 tarihine kadar ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde rol oynamışlardır. 1924 yılına kadar ilköğretimden sonra 4 yıl, 1924 yılından sonra 5 yıl, 1932-1933 eğitim öğretim yılında 6 yıla çıkarılmıştır. Bu tarihten itibaren ortaokuldan sonra lisede mesleki eğitime ağırlık verilmeye başlanılmıştır (Eşme ve Karaçay, 2003, s.16). 1954 yılında 5. Eğitim şurasında alınan bir kararla tüm ilköğretim öğretmeni yetiştiren kurumlar (köy enstitüleri) ilköğretmen okulları adı altında birleştirilmiştir. Bu tarihte genel kültür ve tarım dersleri müfredata eklenmiştir (Kepenek, 1995). 1970 yılında bu okullarda eğitim 7 yıla çıkarılmıştır. Daha sonra bu okullara, liselere denklik statüsü verilerek öğretmen liseleri haline getirilmiştir (YÖK, 1998).

Eğitim Enstitüleri: 1974-1975 öğretim yılında liselerden sonra 2 yıl eğitim veren eğitim enstitüleri açılmıştır (Ataünal, 1987, s.23). 1982 yılında öğretmen yetiştirme, üniversiteler çatısı altında toplanmıştır (Kavcar, 2002, s.18).

Eğitim Yüksek Okulları: Lisans düzeyinde eğitim veren okullardan bir tanesidir. 1982 yılında kurulmuş olup 1989-1990 öğretim yılında eğitim süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir (YÖK, 1998). Daha sonra 1992-93 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin bünyesine aktarılmıştır

Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri: Ortaokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926 yılında Konya'da kurulmuş daha sonra 1930 tarihinde Ankara'ya taşınmıştır (Kavcar, 2002, s.18). Eğitim süresi üç buçuk yıl olarak belirlenmiş daha sonra 1979'da ismi değiştirilerek "Yüksek Öğretmen Okulu" denmiştir (Başkan, 2001, s.21). Bu okullar, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp eğitim fakültesine dönüştürülmüşlerdir.

Yüksek Öğretmen Okulları: Bu kurumlar liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuşlardır. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın artması karşısında 1959 yılında Ankara'da, 1964 yılında da İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır. 130 yıl lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan Yüksek Öğretmen Okulları 1978 yılında kapatılmıştır (YÖK, 1998). Daha sonra bu eğitim görevi üniversitelere devredilmiştir.

2.1.2. Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri

Gelişmiş ülkelerde öğretmenlik mesleğinin öneminden dolayı öğretmenlik eğitimini almak için seçilecek öğrencilerin özellikleri ile mesleğin gereklerinin örtüşmesi ve ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal, devinimsel özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olması gerekli görülmüştür. Bundan dolayı adayların seçimi, adayların bilişsel kapasitelerini ölçen değerlendirme aşamalarına ilaveten adayların duyuşsal ve devinimsel özelliklerinin uygunluğunu ölçen mülakatlar yapılmaktadır.

Eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümünde eğitim 4 yıl sürmektedir. Ortaöğretim öğretmenliklerinin eğitimi ise 5 yıl sürmekle birlikte fen edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olan öğrenciler lisans eğitiminden sonra 1 yıl formasyon eğitiminden sonra ortaöğretim alanında öğretmen olmaktadır. Öğretmen eğitiminde, öğretmenlik meslek derslerine (teorik ve pratik) ayrılan süre, hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenlik programlarında, toplam öğretim zamanının % 25-30'u arasında değişmektedir. Öğretmen olarak atanan her üç kademedeki (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) öğretmen adayları, en az bir yıl en fazla iki yıl süreli "adaylık-stajyerlik" dönemi geçirmektedirler. Bu dönemde başarılı olanlar "asil öğretmen" olarak atanmaktadır (YÖK, 2007).

Öğretmen adayları, ortaöğretim başarı puanları, Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'dan aldıkları puanlarla yükseköğretim kurumlarına başvurabilirler. Ayrıca resim, müzik, beden eğitimi ve spor gibi öğretmen yetiştirme programlarına kabul için, YGS ve LYS puanının yanında her eğitim fakültesi Özel Yetenek Sınavı yaparak öğrenci kabul eder. Özel yetenek sınavlarıyla ilgili düzenlemeler, fakülteler tarafından belirlenir (YÖK, 2007).

Türkiye'de öğretmenlik eğitimini almak isteyen bir kişinin lise ve dengi okullardan veya açık öğretim lisesinden mezun olması ve ÖSYM tarafından yapılan YGS ve LYS sınavlarında ilgili bölümün puan türünden yeterli puanı alması dışında herhangi başka bir ölçüt aranmamaktadır (ÖSYM, 2015).

Genel olarak öğretmen yetiştirme programları genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon olmak üzere üç alanı kapsamak zorundadır. Öğretmen eğitimi programlarının belirlenmesinde nihai yetki YÖK'ündür. Eğitim fakültelerinin kısmi özerkliği vardır (toplam programın %25'i oranında). Hem ilköğretime hem de

ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programları genel kültür (%15-20), alan eğitimi (%50-60) ve öğretmenlik meslek dersleri (%25-30) olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Öğretmen adaylarından sınıf öğretmenliği dışındaki adaylar, belli bir alanın uzmanı olarak mezun olurlar. Sınıf öğretmenleri ise “genel” alan sahibi olarak tanımlanırlar. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki ve teknik eğitim okullarının akademik nitelikli dersleri için 27 çeşit program uygulanmaktadır (www.eurydice.com).

2006-2007 eğitim yılından itibaren güncellenerek uygulanan programlar genellikle, %50 oranında alan bilgisi ve becerileri, %30 oranında öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 oranında genel kültür derslerini içermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25’ine varan oranlarda fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur (YÖK, 2007).

Öğretmen adayları; öğretim üyeleri ve öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullardaki öğretmenleri tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedirler. Öğrencilerin derslerdeki başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi için yazılı sınavlar, ödevler, portfolyo değerlendirmeleri, öğretme performansının gözlenmesi gibi farklı yöntemler uygulanmaktadır. Fakültelere göre farklı olmakla birlikte öğrenciler, her ders için en az bir ara sınav ve final sınavına girmek zorundadırlar (www.eurydice.com). Mezun olabilmek için, gereken toplam kredinin elde edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olunması beklenmekle birlikte bir bitirme sınavı yoktur. Mezunlar, aldıkları diplomalarla öğretmenlik yapma hakkına sahip olurlar ve diplomalarda mezun oldukları alanlar açıkça belirtilir (YÖK, 2007).

2.1.3. Türkiye Cumhuriyeti’nde Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri

Türkiye’de öğretmen olarak atanabilmek için sadece ilgili alanda eğitim almak yeterli değildir. Genel memurluk şartları taşımanın yanında Eğitim Fakültelerinin dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarının mesleki formasyon sertifikalarını da almaları gerekmektedir. Bununla birlikte üç farklı kategoriden oluşan KPSS sınavında ilgili alan için baraj puanını aşarak ilgili alana ayrılan kontenjanların gerektirdiği sıralamaya girmeleri gerekmektedir.

Yeterli puan alan adaylar, merkezi atama yöntemiyle sözleşmeli aday öğretmen olarak atanır. İlk defa atananlar için 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı

Resmi Gazete de yayımlanan yönetmelikle atanma koşulları düzenlenmiştir. İlgili yönetmeliğin 5.Maddesinde atanma şartları arasında Öğretmenlik mesleğine sözleşmeli öğretmen olarak girildiği, Aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atanacaklarda, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen ilişkin usul ve esasları içeren genel şartların yanında, Mezun olunan yükseköğretim programının atama yapılacak alana uygun olması, adayların pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması, adayların KPSS sınavından atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları gerektiği ifade edilmiştir (MEB., 2016)

Atanma Koşulları: 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmi Gazete de yayımlanan yönetmeliğin 15. Maddesine göre; ilk atama kapsamında sözleşmeli öğretmenliğe yapılacak atamalar, sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlardan başvuruda bulunanların atamaları sözlü sınav puan üstünlüğüne göre tercihleri dikkate alınarak puan eşitliği halinde KPSS puanı üstünlüğü dikkate alınarak ilan edilen kontenjanlar dâhilinde elektronik ortamda gerçekleştirilir. Puan eşitliğinin devamı hâlinde atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir. Atamalar Bakanlık tarafından doğrudan alanında ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarına yapılır. Ataması yapılan sözleşmeli öğretmenler ile ilgili il/ilçe milli eğitim müdürleri arasında sözleşme imzalanır. Böylece ataması yapılan adaylara atamaları tebliğ edilir ve tebliğ tarihini izleyen 15 gün içinde adaylar sözleşmeli öğretmen olarak göreve başlar (MEB., 2016).

Kadrolu Öğretmen Olma Süreci: 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmi Gazete de yayımlanan yönetmeliğin 19. Maddesine göre; sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği 4 yıllık çalışma süresini tamamlayarak adaylık sürecindeki performans değerlendirmelerinde başarılı olanlar yazılı talepleri üzerine görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanırlar. Öğretmen kadrolarına atanmışlar, aynı eğitim kurumunda en az 2 yıl daha görev yapmaları gerekmektedir. Aday öğretmenlerin; atama ve intibak işlemleri Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde; performans değerlendirmeleri, adaylık dönemindeki eğitimleri ile yazılı ve sözlü sınavlarına ilişkin iş ve işlemler Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde yürütülür (MEB., 2016).

2.1.4. Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri

Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.

MEB Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını, ülke, il veya okul bazında düzenleyebilmektedir. MEB, İlköğretim öğretmenlerine ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programları da düzenlemektedir. İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından mahallî Yıllık Hizmet İçi Eğitim Planları yapılır ve uygulanır. Bu planlar her malî yıla özgü ayrı yapılır. Fakat gerekli görülmesi halinde plana ek faaliyetler alınabilmektedir. Ülkemizde öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri merkez tarafından düzenlenir. Fakat ihtiyaçların tam ve zamanında karşılanabilmesi için taşra teşkilatlarına da hizmet içi eğitim düzenleme yetkisi verilmiştir (Abazoğlu, 2014, s.56).

Türkiye'de hizmet içi eğitim faaliyetleri ülke, il veya okul bazında düzenlenebilmektedir. Yüksek lisans programları dışında hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler dışında gerçekleşmektedir. Bu kursların maaş artışına bir etkisi olmamaktadır. Fakat kurslara katılanlara katılım belgesi veya katılım sertifikası verilmektedir.

2.1.5. Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmenlere Sunulan Maddî İmkanlar

Ülkemizde öğretmenlik mesleği entelektüellikten ziyade memurluğa yakın bir meslek görünümünde olup, geleneklerimizdeki bilgin ve idealist yönü gelişmiş öğretmenlik imajından uzaklaşarak, sıradan bir mesleğe dönüşmüş; öğretmenin tüm rolleri sınıf içine hapsedilmiştir (Tatlı ve Adıgüzel, 2009, s.147).

Yapılan araştırmalar sonucunda PISA'da öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alanlarındaki başarılarının öğretmen maaşı ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı, fen okuryazarlığı başarılarının ise öğretmen maaşı ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Döş ve Atalmış, 2016, s. 440).

Ülkemizde, öğretmenlerin geçim sorunları ciddi boyutlara gelmiştir. Bu da öğretmenlerin toplum karşısındaki saygınlığını azalmaktadır (Tezcan, 1997, s.268). Öğretmenlere ödenen aylık gelirden yıllara göre hem miktar hem de reel olarak gözle görülür bir düşüş gözükmektedir. Muadili diğer mesleklerle karşılaştırıldığında,

öğretmenler en düşük gelire sahiptirler. Bundan dolayı, üniversitelerin öğretmenliğe yönelik programları, başvuran öğrencilerin tercih bildirim formlarında sonda yer aldığı gözlemlenmiştir (Gök ve Okçabol, 1998, s.16).

Öğretmenlik mesleği her sınıftan insanların tercih edeceği bir meslek haline getirmek için maddi ve sosyal imkanlar yönünden güçlendirmeli ve öğretmenin statüsü ile rolü arasında uyumlu bir dengenin sağlanması gerekli görülmektedir. Türkiye'de öğretmenler, devlet memuru olduklarından dolayı maaşları merkezi devlet bütçesinden ödenmektedir. Türkiye'deki öğretmenlere ödenen maaş, OECD ülkelerinin öğretmenlere ödenen maaş miktarı ortalamasının altında bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmen maaşı ortalama bir devlet memuru maaşıyla aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

2.2. FİNLANDIYA CUMHURİYETİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ATAMA POLİTİKALARI

Finlandiya eğitimi sisteminin başarısı üzerinde yapılan en önemli araştırma PISA 2000 proje raporudur. Bu rapor, öncelikle pedagojik eğitimin başarısına atıf yapmakla birlikte; özellikle mükemmel öğretmenlerin özelliklerine ve kaliteli öğretmen eğitimi atıf yapar (Simola, 2005, s.455). Finlandiya'nın uluslararası karşılaştırmalı değerlendirmelerdeki başarılarına ilişkin kamuoyunda yapılan tartışmalara göre, Finlandiya'nın mükemmel Fin öğretmenleri ve yüksek kaliteli Fin öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilebilir.

2.2.1. Finlandiya Cumhuriyeti'nin Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası

Finlandiya'da 1974 yılında farklı kurumlar tarafından verilen öğretmen eğitimi görevi üniversitelere devredilmiştir (Bakioğlu ve Elverici, 2014). 1973-1979 yılları arasında uygulamaya konulan Öğretmenlik Eğitim Reformu ile öğretmen eğitimi, reformun bir parçası olarak kurulan yeni üniversitelere devredildi. İlköğretim öğretmenlerinin eğitimi 1979 yılında Yüksek Lisans derecesine yükseltildi ve eğitimin bir akademik disiplin olarak hızla benimsenmesine yol açtı (Simola, 2005, s.460). Öğretmen eğitimi örgütlenmesi Orta Avrupa modellerinden pek farklı olmayan Finlandiya'da 1971'den beri ilköğretim öğretmenleri seminerleri ile ortaöğretim okul dersleri üniversite çatısı altında birleştiren bir reform

gerçekleştirildi. Ortaöğretim okul dersleri için öğretmen adayları 149 bir yenilik olarak pedagojik, didaktik ve psikolojik dersler için verilen harçlardan muaf tutuldular. 1984'den itibaren öğretmen eğitimine yüksek lisans da ilave edildi. 1999 yılında yapılan düzenleme ile öğretmen eğitimi programlarının içeriği yapılandırılmış ve düzenlenmiştir (Education Resources in Finland, 2006). Finlandiya'daki durum 1970'ler ve 1980'lerden itibaren değişmeye başladı; devlet öğretmen eğitiminde katı bir müfredat düzenlemesini uygulamaya başlaması ile birlikte söz konusu bu süreç hızlanarak günümüze kadar uzanmıştır.

2.2.2. Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri

Ortaöğretili bitiren ve üniversite giriş sınavında başarılı olan bir öğrenci öğretmenlik mesleğini tercih etmek isterse öğrenim görmek istediği üniversitelere müracaat eder. Aday bütün üniversitelerde standart olmamakla birlikte yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren bir seçme sistemine tabi tutulur. Kabul testi sınavı; alan bilgisi sınavından, sözlü mülakattan ve örnek ders (veya grup tartışması yönetmek) anlatımından oluşur. Alan bilgisi sınavında öğrencilerin bilgiyi araştırma, eleştirel açıdan düşünüp yorumlama, başvurduğu alanla ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kendi fikrini oluşturma, savunma ve sentez yapma yetenek ve becerileri ölçülür. Mülakat aşamasında ise aday kişisel özellikleri yönünden, öğrenme ve gelişmeye yatkınlığı yönünden, öğretmenlik mesleğine, başvurduğu programa ve eğitim alanına uygunluğu yönünden değerlendirilir. En son aşamada adaylardan bir ders anlatması istenir ve ayrıca adayların grup tartışmasını yönetebilme kapasitelerine bakılarak sosyal yönü, konuşma, sunum ve yönetim kabiliyetleri sınanır (Malaty, 2007).

Finlandiya'da, 1980'lerden beri eğitim araştırmaları öğretmen eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, öğrenciler yüksek lisans tezlerini yazarken, bilimsel araştırma yöntemlerini ustalıkla kullanmaktadır. Bu, öğretmenlerin öğretirken bir araştırmacı gibi düşünüp davranmasına yol açmaktadır.

Yüksek eğitim üniversite ve politekniklerde (çeşitli dallarda eğitim veren teknik üniversite) sağlanmaktadır. Her iki sektörün de kendilerine ait farklı profilleri vardır; üniversiteler bilimsel araştırma ve öğretime, politeknikler ise daha çok uygulamalı yaklaşıma vurgu yaparlar. Fin olgunlaşma sınavı bir öğrencinin üniversiteye giriş yeterliliği olup olmadığını belgelemektedir. Ayrıca, Fin politeknik

diploması, ortaöğretim sonrası mesleki yeterlilik ya da en azından üç yıllık mesleki yeterlilik üniversiteye kabul edilmek için yeterli görülmekte. Üniversite, açık üniversite çalışmalarını tamamlamış olan öğrencileri de üniversiteye kabul etmektedir. Üniversiteler kendi öğrencilerini önceki çalışma kayıtları ve üniversite giriş sınavları sonucuna göre almaktadır. Hemen hemen her bölüm için kota (numerus clausus) mevcuttur ve aynı bölüme başvuran öğrenciler arasında kıyasıya bir yarış söz konusudur.

Öğretme mesleği Finlandiya’da çok arzulanan bir meslek olup çoğunlukla iyi akademik dereceleri olan öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Zira giriş koşulları oldukça zordur ve sınava girenlerin ancak % 10-15’i öğretmenlik programlarına kabul edilmektedir. Finlandyalı öğretmenler komşu ülke öğretmenlerinden bir parça daha tutucu olmalarına rağmen, onların profesyonelliği genellikle genişletilmiştir. Finlandyalı öğretmenler oldukça motivasyonludur. Finlandiya’da mesleğini terk eden öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür. Öğretmenlerin sadece % 10-15’i kariyerlerini başka bir alanda sürdürmeyi düşünmektedir. Genç öğretmenler mesleğe hayat boyu öğrenme açısından bakmaktadır. Onlar geleceğe yönelik olumlu ve gerçekçi bir yönelme sergilemektedir. (Aras ve Sözen, 2012).

Finlandiya’daki öğretmen adayları kendi alanlarıyla ilgili eğitim çalışmalarına yönelmişlerdir. Bu çalışmalar birbirini takip eden üç seviyeden oluşmaktadır: temel, orta ve ileri. Bu basamaklar boyunca, öğrenciler kendi pedagojik ve didaktik bilgileriyle ilişkili olan öğretim uygulamasını geliştirir ve bir sorgulama aracı ve pratik bir yansıma (a practical reflection) olarak eğitim araştırmalarını kullanmaya alışırlar. İkinci konu olarak, öğrenciler ana dil ve matematik gibi bazı derslerde kendi öğretim becerilerini geliştirmeliler. Öğretmen adayları belirli bazı temaların (erken eğitim, sanat, beden eğitiminin didaktiği, v.b.) öğrenmeye de ağırlık vermiştir. 10 ila 15 arası kredi hem yazılı hem de sözel dil olarak anadil ve yabancı dillerin öğrenilmesi için ayrılmış. Ayrıca bazı seçmeli dersler de mevcuttur. Ortaöğretim öğretmenleri için ana ders disiplin yetkinliğidir. Öğretmenler bunun için 20 kredilik öğretim uygulaması ve 30 kredilik de alan bilgisi dersi almakta. Genellikle, üniversitenin ikinci sınıfı boyunca öğrenciler öğretmen olarak mezun olmaya ağırlık vermektedirler (Bakioğlu ve Elverici, 2014, s.46).

2.2.3. Finlandiya'da Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri

Finlandiya'da öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların yetenekli, motivasyonu yüksek ve olumlu meslek algısı olan bireyler olmaları ve bu adayların tabi tutuldukları eğitimin kalitesi oldukça önemlidir ve bu hususlara azami ölçüde dikkat edilmektedir (Bakioğlu ve Elverici, 2014, s.39).

Eğitim fakültelerini bitiren öğretmen adaylarının işsiz kalma gibi problemleri olmamakla birlikte öğretmen yetiştiren kurumların alım kontenjanları ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısına göre belirlenmekte ve sınırlandırılmaktadır. Bu sayede hem en başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerine girmesi sağlanmakta, hem de mezun olan öğretmen adaylarının iş bulamama kaygısı ve problemi ortadan kaldırılarak adaylarda yüksek bir motivasyon ve olumlu bir algı geliştirilmektedir (Mete, 2013, s.866).

Öğretmenlik eğitimi almaya hak kazanan öğrenciler, branşları ile ilgili dersleri üniversitelerin ilgili fakültelerinde aldıktan sonra öğretmenlik formasyonu derslerini ise üniversitelerin eğitim fakültelerinde alırlar. Eğitim Fakültelerinde bulunan öğretim görevlileri sadece eğitimin pedagojik kısmıyla ilgilendirler. Eğitim Fakültelerinde verilen formasyon eğitimi etkili iletişim becerileri, didaktik araştırma, özel eğitim, pedagoji eğitimi, alan bilgisi öğretimi ve fakültenin belirleyeceği ilave dersleri kapsamaktadır (Demirel, 2012, s.27).

Finlandiya'da tüm eğitim kademelerinde öğretmen adaylarının yüksek lisans yapma zorunluluğu vardır. Tüm öğretmenlerin kendi alanlarında yüksek lisans yapmaları gerekmektedir (Bakioğlu ve Elverici, 2014, s.43). Tarihsel olarak, Finlandiya'da öğretmen eğitimi her okul tipi ve hatta her bireysel ders ödevi biçimi için ayrı ve aşamalı olarak şekillenmiştir. Buna rağmen, İlkokul hatta anaokulu öğretmenlerinin eğitimi de dâhil, bütün öğretmenlerin akademik eğitimine dair bir fikir, Fin eğitim sistemiyle ilgi tartışmalar içinde uzun süreli bir geleneği oluşturmaktadır. Öte yandan, 1970'lerden bu yana Finlandiya'da öğretmen eğitimi öncelikli geliştirilmesi gereken eğitim enstrümanlarının en başında gelmektedir. Çünkü öğretmenler eğitim sistemindeki en önemli enstrümanlar olarak görülmektedir (OPH, 2011, s.40).

1970'lerdeki çok amaçlı okul reformundan önce, öğretmen eğitimi sorunu pek çok temel anlaşmazlığın esasını oluşturmaktaydı. Sorunun çözümü öğretmen eğitimi ve tek dereceli ilkenin uygulanması ile eğitimin öğretmen eğitimi kolejlerinden yüksek öğretim enstitülerine transferi ve kuramsal ve uygulamalı eğitimin uyumlulaştırılmasına bağlanmaktaydı. Bunun yanı sıra, pedagoji ve diğer disiplinlere de önem verilmesi gerekiyordu. Aralık 1971'de Öğretmen Eğitimi Yasası onaylandı. Bu yasayla, çok amaçlı okul ile lise öğretmenlerinin eğitimi öğretmen eğitimi kolejlerinden alınarak üniversitelere verildi. Yeni öğretmen eğitiminin amaçları çok amaçlı okul ile lise öğretmenlerinin eğitimine göre -Yeni öğretmen eğitimi sınıf ve branş öğretmeni eğitimi olarak ikiye ayrılmıştı- yeniden düzenlendi. Bu ayrım bugün hala uygulanmaktadır. (Ekinci ve Öter, 2010, s.43)

Finlandiya'da üniversite seviyesinde öğretmen eğitimi hâlihazırda 11 üniversite tarafından sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi sistemi iki parçadan oluşmaktadır: eğitimle ilgili dersler eğitim fakültesinde, diğer dersler farklı öğretim konularının yer aldığı diğer fakültelerle işbirliği içinde o fakültelerde gerçekleştirilmektedir. Anaokulu öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, öğrenci danışmanları, ev ekonomisi öğretmenleri, teknik işler ve bir ölçüde de olsa müzik öğretmenleri de eğitim fakültelerinde eğitilmektedir. Diğer ders öğretmenleri öğretmen eğitimi bölümleri ile farklı branşların öğretildiği bölümler arasındaki işbirliği sayesinde eğitilmekte ve atanmaktadır (Niemi, 2005).

Öğretmenlerin seçiminde ve atamasına ilişkin yetki ve sorumluluk eyalet yönetimine ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Öğretmenlerin çoğu belediyeler ve belediye federasyonları tarafından istihdam edilmektedir. Eğitim alanının kendi anlaşması vardır. Okulöncesi öğretmenleri genel belediye anlaşması içinde yer almaktadır. Anlaşmalar, bir kamu sektörü çalışanları görüşme organizasyonu olan 100 JUKO adına imzalanmaktadır. Ayrıca, OAJ üyeleri devlete ait eğitim kurumlarının yanı sıra özel okul ve kreşlerde çalışanlardan oluşabilmektedir (Ekinci ve Öter, 2010).

2.2.4. Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri

Finlandiya'da okullarda görev yapan öğretmenler için düzenlenen hizmet içi programlara ayrı bir önem verilmektedir. Hizmet içi eğitim ile okul müdürünün liderliğinde öğretmenlerin etkili bir iletişim ve eşgüdüm içerisinde olmaları ve

mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu hizmet içi eğitim faaliyetleri eğitim fakülteleri ve uygulama okulları tarafından düzenlenmektedir. Uygulama okullarında staj yapan öğretmenler üst düzeyde ve profesyonel düzeyde hizmet içi eğitim alırlar. Öğretmenlerin bu üstün başarılarını elde etmelerinde öğretmen eğitimi programlarında gösterdikleri başarılarının yanısıra göreve atanmalarından sonra sürekli düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmalarının da büyük bir etkisi bulunmaktadır (Malaty, 2007).

Finlandiya'da hizmet içi eğitim öğretmenler için bir zorunluluktan ziyade öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için fırsat olarak görülür (Ekinci ve Öter, 2010, s.29; Bakioğlu ve Elverici, 2014, s.38). Yaz döneminde neredeyse her eğitim fakültesi bulunan üniversitede açılan yaz okullarında ilköğretim ve lise öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmektedir. Bunların yanısıra Öğretmenler Birliği (Union of Teachers) ve Özel Eğitim Enstitüleri tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere de öğretmen adayları katılım sağlayabilmektedir. Bu hizmet içi eğitimlerin çoğu ya ücretsizdir ya da ilgili kurumlar tarafından finanse edilmektedir (Malaty, 2007; Bakioğlu ve Elverici, 2014, s.39). Öğretmenler için çeşitli hizmet içi eğitim imkânları sağlayan farklı kurumlar aracılığı ile hizmet içi eğitim çok iyi bir kalitede ve düzeyde düzenlenmekte olduğu söylenebilir (Abazaoğlu, 2014, s.57).

2.2.5. Finlandiya Cumhuriyeti'nde Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar

Finlandiya'nın başarısının sırlarından birisi, okullardaki öğretmenlerin Finlandiya'daki çoğu gelişmiş liberal ülkeden daha yüksek bir statüye sahip olmalarıdır. Daha önemli olan şey ise, tüm sosyal sınıflardaki insanların öğretmenlerin çalışmalarını izlemesi, takdir edip saygı göstermesidir (Simola, 2005, s.458). Finlandiyalı öğrenciler arasında öğretmenlik mesleğinin bu kadar popüler olması ülkedeki yüksek okullaşma imajının net bir belirtisi olarak görülebilir. Lise son sınıf öğrencileri arasında yapılan bir ankete göre, öğretmenlik mesleğini birinci kariyer tercihi olarak belirlenme oranı açıkça doktorluk, avukatlık, psikolog, mühendislik ve gazetecilik gibi geleneksel favori mesleklerin tercih edilme oranını aştığı görülmüştür (Simola, 2005, s.459).

Öğretmenlik mesleği en popüler mesleklerin başında gelmekte olup, ülkenin en başarılı öğrencileri öğretmen olabilmek için yarışmaktadır. Böyle olmasının en önemli sebepleri; öğretmenlerin halk arasındaki yüksek statüsü, saygınlığı, mesleğin

iş bulma garantisi ve öğretmenlere aylık ödenen yüksek maaş olmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapanların sahip oldukları yüksek maddi imkanları ve gençlerin mesleğe olan olumlu bakışları öğretmenlik mesleğinin Fin halkı içindeki saygınlığının her geçen gün artmasını sağlamaktadır. Finlandiya'da öğretmenlik eğitimini veren eğitim fakültelerinin sayısı sınırlıdır. Bunun nedeni, fakültelerin öğretmen ihtiyacına göre açılması, ülkedeki en başarılı ve en nitelikli öğrencilerin tercihini sağlamak ve mezun olan tüm öğretmen adaylarına iş güvencesi sağlayarak özgüveni yüksek öğretmen adaylarının yetiştirilmek istenmesidir.

Finlandiya'da tüm öğretmenler devletin güvencesi altında bulunmakta ve öğretmenlerin tüm maddi ve yasal hakları devlet tarafından korunmaktadır. Finlandiya'da öğretmen maaşları OECD ülkelerinin öğretmen maaş ortalamasının üstündedir (Mete, 2013, s.866).

2.3. JAPONYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAM SİSTEMİ

Japonya'nın öğretmen eğitimi sistemi öğretmenlerin adaylık sürecinde hem pedagojik hem de mesleki gerekliliklerini başarılı bir şekilde tamamlayarak eğitim sistemine dahil olmalarını hedeflemektedir (Ingersoll, 2007). Japonya'nın ekonomi ve eğitimde yakaladığı bu başarının arkasındaki etmenler; insan kaynağındaki kalite ve bu kaliteli insanların yetişmesini sağlayan eğitim sisteminin temelinde yatan düşünce, bu düşüncenin altında yatan Japon eğitim felsefesi, bu felsefeyle yetişmiş yüksek nitelikli eğitim kadrosu ve bu eğitim kadrosunun mesleklerindeki yüksek motivasyonları olarak ifade edilebilir (Telci, 2011, s.322).

Japon eğitim felsefesine göre; Japonlar yetişecek yeni nesiller için “Sen çalışıp başarılı olacaksın ki, ülken ve milletin ilerleyebilecek” hedefini belirleyerek her yetişen Japon bireyine ulusal bir misyon yüklemişlerdir. Japonlar geçmişine, bugününe ve yarınlarına duydukları güvenle öğretmen yetiştirmektedirler.

2.3.1. Japonya'nın Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası

Japon eğitiminin başarısında öğretmenlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin yüksek sosyal statü ve iyi ücrete sahip olmalarının yanı sıra başarıları veliler ve toplum tarafından sürekli kontrol edilmektedir (Özen vd., 1996, s.78). 1868 yılında yapılan Meiji Restorasyonu'ndan bu yana Japonya'da sistemli olarak öğretmen yetiştirildiği görülmektedir (Aldemir, 2010). 2007 yılında öğretmenlik uygulama becerilerini ve kapasitelerini yükseltmek için Öğretmen Eğitimi Enstitüleri

kurulmuştur (Bakioğlu ve Gökmen, 2014). Japon eğitiminin başarısında öğretmenlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin itibar ve iyi ücrete sahip olmalarının yanı sıra öğretmenlerin başarıları veliler ve toplum tarafından sürekli kontrol edilmektedir (Özen vd., 1996, s.78).

Japonya'da öğretmen eğitimi çalışmaları 1872 yılında öğretmen eğitimi için açılan kurumların kurulmasıyla başlamıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri bu okullarda yetiştirilmiştir (Erdoğan, 2006).

Japonya'da öğretmenlerinin misyonu ve vizyonundan bahsederken derin bir araştırma aşkına sahip olmalarına ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarına vurgu yapılmaktadır. Japonya'nın geçmişten günümüze öğretmen eğitimi ve atama politikalarının birbirini tamamlar nitelikte istikrarlı olduğu söylenebilir.

2.3.2. Japonya'da Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri

Japonya'da sınırlı kontenjanı olan eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını seçerken çok seçici davranarak kaliteli, nitelikli ve kapasitesi yüksek adayları kabul etmektedirler (Mete, 2013, s.876). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ve maddi imkanlarının yüksek olmasından ötürü öğretmenlik mesleği popüler bir meslektir.

Japonya'da standart bir beceri ve tutum ölçen bir sınav veya değerlendirme olmasa da öğretmenlik eğitimi veren kurumlar öğretmen adaylarını seçerken adayların ilgili tutum ve becerilerini ölçen bir değerlendirme yapmaktadırlar (Epp ve Epp, 2000). Öğretmen yetiştiren kurumlara aday seçme sürecinde öğretmen adayları iki aşamalı bir sınava tabi tutulmaktadır. Birinci aşama, ülke genelinde yapılan ulusal sınavdır. Bu sınav öğrencileri Japon dili, yabancı dil, matematik ve sosyal bilimler alanında değerlendirmeye tabi tutmaktadır. Bu ulusal sınavdan sonra her üniversite kendi alacağı öğrenciye ayrıca bir mülakat veya yetenek-tutum testi yapmaktadır (Koyama, 2008, s.218). Üniversitelerin yaptığı sınavlar uygulama ağırlıklı sınavlardır olup bu sınavlardan yeteri puanı alan öğretmen adayı öğretmenlik için gerekli olan eğitimi almaya hak kazanabilmektedir.

Öğretmen eğitimi üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanan diğer yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Üniversiteler kendi öğretmen eğitimi programlarını kendileri düzenlemektedir. Ancak, Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı dersleri sertifikalandırmakta, derslerin içeriği ve fakültedeki öğretim konularını takip

etmektedir (Kinney, 1998, s.65). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri eğitim fakültelerinde, devlet üniversitelerinde, özel üniversitelerde veya öğretmenlik sertifikası veren bakanlık tarafından onaylanmış fakültelerde yetiştirilmektedir (Koyama, 2008, s.220). Ortaöğretim öğretmenlerinin dört yıllık lisans eğitimi alması gerekmektedir. Japonya’da iki yıllık kolejler de vardır fakat mezunları ön lisans derecesi almaktadır ve sadece ilkokullar ve ortaöğretim birinci kademe okullarında çalışabildikleri görülmektedir (Epp ve Epp, 2000).

Japonya’da eğitim fakültelerinden alınan diplomalar ile öğretmen olmanın yanında diğer fakültelerden alınan öğretmenlik sertifikaları yolu ile de öğretmen olunabilmektedir. Bu uygulama açık sistemde öğretmen eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Üniversite ve kolejlerin eğitimleri doğrultusunda bahsi geçen açık sistemde alınan öğretmenlik sertifikaları anaokulu, ilkokul, ortaokul gibi okullaşmanın her seviyesindeki öğretmenlik yapmak için geçerlidir (Mete, 2013, s.877).

Farklı bir öğretim seviyesinde öğretmenlik yapmak için eğitim kurumlarından her bir seviyeye özgü farklı bir öğretmenlik sertifikası alınması gerekmektedir. Öğretmenlik sertifikaları, sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılır. Yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar sürekli sertifika, olmayanlar ise geçici sertifika alabilmektedir. Geçici sertifikalar 5 yıl süre boyunca geçerlidir. Geçici sertifikalar verildikleri il sınırları için geçerli olup, sürekli sertifikalar ise ülke genelinde geçerlidir (Aksu, 2009, s.77).

Öğretmen adayları; gelişmiş sertifika ile yapılacak ise yüksek lisans mezunu olmak ve toplamda 91 kredilik, birinci sınıf sertifikayla öğretmenlik yapılacaksa lisans mezunu olmak ve 67 kredilik (ağırlıklı mesleki eğitim ve pedagojik eğitim), ikinci sınıf sertifikayla öğretmenlik yapılacaksa ön lisans mezunu olmak ve 45 kredilik (ağırlıklı mesleki) eğitimi almaları gerekmektedir (Bakioğlu ve Gökmen, 2014, s.324)

2.3.3. Japonya’da Öğretmenlerin Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri

Bugünkü öğretmen atama sisteminin temelleri 1980 yılındaki eğitim reformu ile atılmıştır. Bu reform ile bir ulusal devlet üniversitesi kurulmuştur. Bunun yanında Japon Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen eğitimi mesleki derslerini veren herhangi bir özel üniversite veya devlet üniversitesi öğretmen eğitimi faaliyetine açık sistem adı altında katılabilmektedir (NIER, 2015).

Japon öğretmenlerinin mesleki hazırlık eğitimleri; eğitim fakültelerinde ve açık sistemde öğretmenlik eğitimi olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır (Aksu, 2009, s.71). İlkokul ve ortaokul öğretmeni olabilmek için ortaöğretimden sonra dört yıllık lisans eğitimi almak gereklidir (Mete, 2013, s.872). Öğretmenlerin uygulamalı öğretim beceri ve kapasitelerini geliştirmek amacıyla 2007 yılında Öğretmen Eğitimi Enstitüleri kurulmuştur (MEXT, 2016). Devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için adaylar, il eğitim kurullarında yapılan sınavdan geçer not almaları gerekmektedir (NIER, 2013).

Japon eğitim sistemin yüksek başarısının arkasındaki en önemli faktör olarak öğretmenlerin kalitesi ve başarısı görülmektedir. Japonya'da öğretmen olarak atanabilmek zorlu bir süreç olarak görülmektedir. Bu durumun sebepleri arasında azalan nüfus artışı, öğretmen adaylarının sayısının artması, öğretmenlik kontenjanlarının başvurulara göre yetersiz kalması, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki itibarının yüksek olması ve öğretmenlere ödenen maaşın yüksek miktarda olması gösterilebilir (Mete, 2013, s.871). Söz konusu bu sebeplerden ötürü Japonya'da öğretmenlik mesleğine aşırı oranda talep vardır.

2.3.4. Japonya'da Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri

Japonya'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi çok boyutlu, sürekli ve sistematik bir şekilde yapılmaktadır. Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanmış beş seviyede hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir: Bölgesel eğitim kurumları düzeyinde (yerel yönetim birimleri), belediyelerin eğitim kurumları düzeyinde, okul düzeyinde, gönüllü eğitim kuruluşları düzeyinde, öğretmenlere bireysel eğitim veren kuruluşlar düzeyinde olmaktadır (Fujita, 2007).

Japonya'daki bir diğer hizmet içi eğitim uygulaması ders araştırmasıdır. Uygulamalı Ders Araştırması öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili dersler üzerinde çalıştıkları ve dersleri geliştirdikleri uzun süreli mesleki gelişim uygulaması eğitimidir (Mete, 2013, s.874). Ders planlama ve uygulama eğitimi, yurt dışı gezileri, gözlem, çalıştay ve üniversite programlarına katılma gibi çeşitli uygulamaları bulunmasına rağmen maaş artışına bir etkisi bulunmamaktadır (Telci, 2011, s.326).

Japonya'nın son yıllarda geliştirmiş olduğu NRCS "New Revised Course of Study" adlı hizmet içi eğitim modeli oldukça önemlidir. Hizmet içi 43 eğitim kurslarının, özellikle öğretmenlerin tutum ve düşüncelerini değiştirmek için gerekli olduğunu ve onlara sınıf uygulamalarını değiştirebilmelerini ve düzeltilmiş müfredatı

OECD ülkeleri eğitim sistemleri ve ekonomik büyüme oranları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla 2015 yılında gerçekleştirdiği şimdiki kadarki en kapsamlı küresel eğitim araştırmasında Singapur Cumhuriyeti'nin eğitim sistemindeki başarısının ülkenin ekonomisinin büyümesine ve ülkenin gelişmesine olan katkısı dünya sıralamasında Singapur'u 1. yapmıştır (OECD, 2015). Singapur yönetimi, toplum bağlan güçlü, düşünen ve ülkenin başarısını devam ettirecek iyi eğitilmiş bir nüfus ile Singapur'un 21.yüzyıla taşınacağına inanmaktadır. Eğitim sisteminde okuma-yazmanın yanı sıra, çift dil öğrenimi, fiziki ve ahlaki eğitim ile yaratıcılık ve bağımsız düşünme vurgulanmaktadır. Bütün devlet okullarında eğitim İngilizcedir. Singapur Eğitim Bakanlığı iletişim yeteneklerinin ve bağımsız öğretimin geliştirilmesinde bilgi teknolojisinin kullanımını teşvik amacıyla "IT2000" adlı beş yıllık bir Bilgi Teknolojisi Planı (Five-Year Masterplan for Information Technology) uygulamaktadır. Ülkede bazı devlet ilkokulları "Special Assistance Plan - SAP Schools" olarak faaliyet göstermektedir. Hükümet tarafından tanınmış, köklü Çin okulları arasından belirlenen bu okullar, İngilizce eğitimin yanı sıra, Çin dili (Mandarin), kültürü ve tarihine diğer okullara nazaran çok daha ağırlık veren bir sistem uygulamakta ve Hükümetten daha fazla mali yardım almaktadır. Bu uygulamadan amaç, Çin'i tanıyan, dilini doğru konuşan, kültürünü bilen bir grup yetiştirerek bunların bu ülke ile daha kolay iletişim ve iş ilişkileri kurmalarını sağlamak, böylece Singapur'un Çin'de iş yapabilme kapasitesi ve olanaklarını artırmaktır.

2.4.1. Singapur Cumhuriyeti'nin Öğretmen Eğitimi Geçmişi ve Politikası

Ülkede bazı devlet ilkokulları "Special Assistance Plan - SAP Schools" olarak faaliyet göstermektedir. Hükümet tarafından tanınmış, köklü Çin okulları arasından belirlenen bu okullar, İngilizce eğitimin yanı sıra, Çin dili (Mandarin), kültürü ve tarihine diğer okullara nazaran çok daha ağırlık veren bir sistem uygulamakta ve Hükümetten daha fazla mali yardım almaktadır. Bu uygulamadan amaç, 2008 yılı Haziran ayı itibariyle, Singapur'da, 178 ilkokul, 165 orta okul, 18 lise, 12 46 meslek enstitüsü, 4 üniversite (biri Açık Öğretim) ve 5 politeknik okulu bulunmaktadır. Diğer eğitim kurumlarına ilişkin mevcut rakamlara göre ise ülkede 79 ticari okul, 72 dil okulu, 3 özel okul, 9 İslami okul (Medrese) ve 124 eğitim merkezi bulunmaktadır. Singapur'da ikamet eden film Singapur vatandaşlarının belirli kategorilerdeki çocuklar hariç devlet okullarında ilkokul 6. sınıfa kadar zorunlu eğitime tabi olmaları konusunda 9 Ekim 2000 tarihinde çıkarılan "Zorunlu

Eğitim Yasası-Compulsory Education Act" bulunmaktadır. Böylece Singapur 2.2 trilyon ABD dolarlık uluslararası öğrenci pazarından daha büyük bir pay almak yolunda şimdiye kadarki en büyük adımını atmış olmaktadır. Bir sonraki aşamada ise, diğer ülkelerde yabancı öğrencilere eğitim veren isim yapmış üniversitelerin Singapur'da şube açması planlanmaktadır (T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Singapur Ticaret Müşavirliği Yıllık Ekonomik Rapor, 2004). Levent ve Yazıcı (2014)'nın aktardığına göre, "*Eğitimin kalitesine doğrudan etkisi olan diğer faktörlerin başında yüksek donanımlı ve alanında uzman nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gelmektedir*" (s.132).

Singapur Eğitim Sistemi öğretim sürecinde zorluk yaşayan öğretmenlerin her konuda desteklenmesi, öğretmenlerin maaşlarının sürekli yüksek standartlarda iyileştirilmesi, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve oluşturulan ödüllendirme/taltif sistemiyle öğretmenlerin alanlarında başarılı uygulamalarda bulunmaya sürekli teşvik edilmesi, öğretmenlerin gerçekleştirdiği başarıları onaylanan iyi uygulamaların tüm öğretmenlerle hizmet içi eğitimler yoluyla paylaşılması ve böylece eğitimeiler arası işbirliğinin sağlanması gibi farklı önemli özelliklere de sahiptir (Schleicher, 2011).

Öğretmenler, 1990 yılından bu yana Singapur'da gerçekleşen eğitim reformunda çok önemli rol oynamışlardır (Ingersoll, 2007). Singapur hükümetleri, politikalarında öğretmenlik mesleğinin tüm aşamalarını büyük bir titizlikle ele almış, aday seçimi aşamasından mesleğe atanma aşamasına ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin devam etmesine kadar planlamışlardır (Bakioğlu ve Özcan, 2014, s.87). Singapur öğretmen ve okul müdürlerini seçme, atama, eğitime ve eksiklerini tamamlama çalışmalarının gerçekleştirilmesinde sorun odaklı olmayan bütüncül ve sistemli bir yaklaşım geliştirmiştir (Levent ve Yazıcı, 2014, s.132).

2.4.2. Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerine Kabul Koşulları ve Lisans Eğitimleri

Singapur Eğitim Bakanlığı (2006), öğrencilerin becerilerini keşfetmelerine, bu becerileri en iyi şekilde geliştirmelerine ve kendi potansiyellerini farkına varmaları ve hayat boyu devam edecek bir öğrenme isteği geliştirmelerine yardım etmeyi hedeflemektedir. Bakanlığa ait resmi İnternet sitesinde yayınlanan dokümanlarda, öğretmekten çok öğrenmeye uygun ortam hazırlamayı tercih ettiklerini belirttikleri eğitim sistemlerini reformlarla güçlendirmeye çalışmaktadırlar.

Öğretmen adayları ortaöğretim sonunda öğretmen yetiştiren kurumlara seçilirken, yüksek öğrenme ve akademik kapasitesine sahip öğretmenliğe yatkın olan öğrenciler arasından seçilmekte ve seçme çalışmalarını öğretmenlerin ve idarecilerin yürüttüğü tüm aşamaları başarıyla tamamlamaları gerekmektedir (Sahlberg, 2011).

Singapur'da öğretmen adaylarının zekâları, tutum ve davranışları, konuşma ve kendini ifade edebilme becerileri, sosyal yönleri sözlü olarak test edilir. Sözlü mülakatta da başarılı bulunan adayların ülkenin ilgili üniversitesindeki Eğitim Fakültesi'nde 4 yıllık lisans eğitimi almalarına onay verilir. (Apaydın, 2011, s.90).

Singapur Eğitim Bakanlığı'nın tespitlerine göre öğretmenlik eğitimi almak için başvuru bulunan her 6 adaydan yalnızca 1'i öğretmenlik eğitimini almaya hak kazanabilmektedir. Öğretmenlik lisans eğitim programlarına kabul edilme oranı başvuran adayların toplam sayısına oranı %16'dır. (Darling ve Lieberman, 2013).

2.4.3. Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmen Adaylarının Atanma Koşul ve Ölçütleri

Singapur Eğitim Bakanlığı eğitim sistemi içerisinde görev yapmasına ihtiyaç duyduğu branşlardaki öğretmen kadroların sayısını belirlerken dengeli bir politika izlemektedir. Eğitim kurumlarına onların ihtiyaçlarına ve kontenjanlarına göre öğretmen alımı yapılmaktadır. Ancak öğretmen alım kontenjanları ile öğretmenlik mezunlarının sayısı arasında uyum vardır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik lisans eğitimleri sırasındaki değerlendirilen pedagojik becerileri, ders başarıları, ilgi, istek tutum ve davranışları mesleği yapmaya uygun ve yeterli görülmeyen adayların eğitimine son verilir (Schleicher, 2011). Singapur'da var olan eğitim sistemi içerisinde öğretmenler 'Eğit Sonra Sınavla Seçerek Ata' modeliyle değil 'Seç-Eğit-Sınavsız Ata' modeliyle yetiştirilmekte ve görev yapacakları kurumlarda işe başlamaktadırlar (Bakioğlu ve Göçmen, 2014, s.66). Böylelikle çok önemli ve büyük bir değere sahip olan yetenekli, yetişmiş, yüksek nitelikli, eğitilmiş insan sermayesi Singapur'da yanlış eğitim politikalarıyla israf edilmemektedir. Singapur'da öğretmenlerin atamasında ulusal bir seçme sınavı yapılmamaktadır. Öğretmenlerin mesleğe alınmalarında yüksek lisans, doktora yapması gibi zorunlulukları bulunmamaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014, s.137).

Bütün öğretmen adayları, Nanyang Teknoloji Üniversitesine bağlı eğitim fakültesi olma vasfını taşıyan Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde eğitim almaktadırlar. Bu kurum birçok akademik alanda dünyaca ünlü, başarılı eğitimecileri ve bilim

insanlarını bünyesinde bulunduran, teknolojik alt yapısı yüksek, büyük araştırma ve uygulama merkezleri bulunan çok donanımlı olarak organize edilmiş bir fakültedir. Öğretmenlik lisans eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmenlere yarı zamanlı yüksek lisans ve doktora yapma imkanları da Nanyang Teknoloji Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü bünyesinde sağlanmaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014, s.239).

Singapur'da öğretmenlik eğitimi süresince uygulama dersleri öğrenciler ve akademisyenler için bir sıkıntı ya da problem olarak görülmemektedir. Çünkü Singapur'da her okulda var olan eğitim teknolojisi sayesinde uygulama dersleri herhangi bir soruna yol açmamaktadır. Ulusal Eğitim Enstitüsü, Ülkedeki bütün okullara internet üzerinden görüntülü olarak erişim sağlayan eğitim teknolojileri sayesinde okullarda bulunan gerçek sınıf ortamlarını izleme fırsatını öğretmen adaylarına sunmakta ve bunu yaparken okullardaki ders işleyiş akışı ve sistemi aksamamaktadır.

Uygulama derslerinde aynı anda farklı okullara ve sınıflara erişebilme imkanına, dersleri ve öğretmenleri izleyebilme imkanına sahip olan adayların farklı okulların iklim ve kültürünü görme ve tecrübe kazanma fırsatını yakalamaktadırlar (Schleicher, 2011).

Ulusal Eğitim Enstitüsü bünyesinde görev yapan ilgili deneyimli ve başarılı akademisyenler ve deneyimli eğitimeiler öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarını pedagojik becerileri, ders başarıları, ilgi, istek tutum ve davranışları açısından sürekli gözlemler ve bu gözlemleriyle ilgili adaylar hakkında görüşmeler yaparlar. Adayların eğitim süreci boyunca devam eden söz konusu bu çalışmalar sonucunda mesleki yeterliliklere sahip olamayan ve gereksinimleri karşılayamayan başarısız öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimlerine son verilir (Apaydın, 2011).

2.4.4. Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Faaliyetleri

Singapur'da öğretmenler kendi gereksinimleri doğrultusunda kendileri için uygun olan hizmet içi eğitim programını seçme ve katılma hakkına sahiptirler (Levent ve Yazıcı, 2014, s.137). Böylelikle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimliliği artırılmış olmakla birlikte öğretmenlerin bu faaliyetlere büyük bir istekle eksiksiz olarak katılımları sağlanmıştır.

Öğretmenler, her sene en az 100 saatlik hizmet içi eğitim almak zorundadırlar (Bakioğlu ve Özcan, 2014, s.66). Böylelikle öğretmenler yeni öğretim programlarını

öğrenme, söz konusu eğitim programlarını en doğru şekilde okullarında uygulama, öğrencileri eğitme ve onlara bilgiyi en uygun bir şekilde aktarma hususundaki tecrübelerini artırma ve kendilerinin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirme imkânlarına sahip olmaktadır.

Öğretmenlerin terfi ve unvan değişikliklerinde onların mesleki performansları, eğittikleri öğrencilerin akademik ve karakter gelişimlerine yaptıkları katkılar, toplumla ve öğrenci velileriyle uyum ve işbirliği durumları, okullarının ve meslektaşlarının gelişimlerine yaptığı katkılar değerlendirmektedir (Apaydın, 2011).

2.4.5. Singapur Cumhuriyeti'nde Öğretmenlere Sunulan Maddi İmkanlar

Singapur var olma mücadelesini; halkının kaliteli, çağdaş ve iyi bir eğitim almasıyla refah içerisinde yaşayabileceği, bu eğitiminde ancak yüksek donanımlı, başarılı, iyi eğitilmiş öğretmenlerle verilebileceği felsefesine dayandırmıştır (Bakioğlu ve Özcan, 2014, s.68). Bundan dolayı öğretmenlik mesleği toplum tarafından saygı duyulan, mezun olduğunda iş bulma garantisi olan, sunduğu çeşitli yüksek imkanlar bakımından genç nesil tarafından tercih edilen ve rağbet edilen bir meslektir.

Eğitim Bakanlığı başarılı öğretmenleri belirlediği ödüllendirme kriterlerine göre devlet bütçesinden maddi olarak desteklemekte ve ödüllendirmektedir (Ingersol, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için öğretmenlerinin ülke içinde ve ülke dışında alanlarıyla ilgili uygun gördüğü veya öğretmenin katılmak istediği eğitim faaliyetlerine katılmalarını her anlamda teşvik etmekte ve desteklemektedir. (Bakioğlu ve Özcan, 2014, s.69). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ülke içinde ve ülke dışında kendi alanlarıyla ilgili uygun gördüğü veya öğretmenin katılmak istediği eğitim faaliyetlerine katılmaları sağlanarak öğretmenlerin alanlarında özgüveni yüksek ve başarılı bir kariyer yapmalarına önemli bir fayda sağladığı görülmektedir.

Singapur'da öğretmenler sahip oldukları kaliteli mesleki eğitim imkanlarının yanısıra kendilerine devlet tarafından dünya standartlarının üzerinde çok yüksek miktarda maaş ödenmektedir. Öğretmenlere ödenen maaş miktarı OECD ve AB ülkelerinin öğretmen maaşlarının ortalamasının üstünde bulunmaktadır (Telci, 2007, s.308). Öğretmen maaşları öğretmenlerin tecrübesine, kıdemine, sahip oldukları eğitim düzeylerine ve başarılarına bağlı olarak farklılık göstermektedir (OECD, 2015).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim sistemlerinin başarısını devamlı takip eden ülkeler kendi eğitim sistemlerinin başarısını uluslararası değerlendirme sınavlarının sonuçları üzerinden değerlendirerek başarısız sonuçlar elde etmişlerse eğitim sistemleri alanında gerekli reformlar yapmayı gerekli görmüşlerdir. Hem başarılı ülkelerin eğitim sistemleri üzerine hem de öğretmen eğitimi ve atama sistemleri üzerine yurtiçinde ve yurtdışında yapılan birçok çalışma mevcuttur. İlgili araştırmalar adlı bu bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve bu araştırmalar neticesinde ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011), PISA 2003 ve 2009 sonuçlarını karşılaştırdığı çalışmada az da olsa gösterilen gelişimin nedenlerini eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri yapılandırmacı yaklaşım anlayışının benimsenmesi ve yürütülen projelere dayandırmıştır.

Gürsakal (2012), PISA 2009 sonuçlarına göre öğrencilerin okuma becerileri ile fen ve matematik okuryazarlıklarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin okuma başarılarının cinsiyet, okula başlama yaşı, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergun ve Ersoy (2014) tarafından yapılan çalışmada, Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni eğitimi programları kapsamında sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları, öğretim süreçleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, program boyunca alınan dersler ve programları bitirme ve öğretmen olabilme koşulları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya dayanılarak, ülkelere ait öğretmen eğitimi sistemlerinin her birinin ülkelerin kendi kültürüne, sosyal yapısına, politik ve ekonomik şartlarına göre düzenlenip yapılandığını ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin eğitim sistemleri her ne kadar birbirlerinden etkilenseler de ülkelerdeki eğitim süreçlerinin farklı özellikler gösterdiği, öğretmenlerin yetiştirilmesi kapsamında adayları üniversiteye kabul şartlarının, aldıkları eğitimin, program içeriklerinin, öğretim süreçlerinin, mezun olma koşullarının ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Eynur (2002), yapmış olduğu çalışmada altı farklı ülkenin beden eğitimi öğretmen eğitimi ders programlarını incelemiş ve birbiriyle karşılaştırmıştır. Elde ettiği doküman analizi sonucunda Türkiye için ders programı önermiştir.

Sözen ve Aras (2013) Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen eğitimi programlarının ve sistemlerini incelemişlerdir. Çalışmada Okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği programları seçilmiş ve bu ülkelerde dört temel alanda öğretmen eğitimi sistemlerindeki farklılık ve benzerliklere odaklanılmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporları baz alınarak ülkeler seçilmiş ve teorik ve uygulama bazında öğretmen eğitimi politikaları hakkında bilgi edinilmiştir. Çalışmanın temel amacı Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği alanlarında öğretmen eğitimi sistemlerini incelemek ve Türkiye’de bu üç alanda öğretmen eğitimi programlarının kalitesinin artırılması çalışmalarına katkı sağlamaktır.

Güzeller ve Şeker’in 2016 yılında yaptıkları 'Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı'nda (PISA 2009) Öğrencilerin Bilim Başarılarına İlişkin Değişkenler' isimli araştırmanın sonuçları: öğrencilerin bilimdeki başarısı ile cinsiyet, okul türü, bölge, okul öncesi eğitim, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi değişkenler arasında önemli bir fark olduğunu göstermiştir.

Mete (2013) Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Yeni Zelanda'nın öğretmen yetiştiren kurumlarına öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitimlerinde uyguladıkları politikaları incelemiştir. Analizler sonucunda bu ülkelerde birleşik ve art arda öğretmen eğitimi sistemlerinin birlikte benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere seçiminde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen yazılı, mülakat ve performansa dayalı sınavlarının uygulandığı belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitiminde pratik ve teorik eğitimin dengesinin belirlendiği ve yoğun bir uygulama eğitimi verildiği tespit edilmiştir. Öğretmen atamanda çoktan seçmeli testler yerine beceri ölçen testler uygulandığı ve işe alım sürecinin adayların mesleki becerileri ve niteliklerinin değerlendirilmesi üzerine temellendirildiği görülmüştür. Bu ülkelerin hizmet içi eğitim çalışmalarına da büyük önem verdikleri tespit edilmiştir. Özellikle yüksek lisans, öğretmenlik sertifikası yenileme gibi uygulamalarla hizmet içi eğitimi zorunlu kıldıkları ve zorunlu olan bu hizmet öncesi eğitimler dışındaki faaliyetlere katılan öğretmenlere primler verilerek öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmasının teşvik edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarının OECD ülkelerinin çok üstünde olduğu ve bundan dolayı bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve statüsünün yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2011), 1990 – 2010 yılları arasında Kosova’da uygulanan öğretmen eğitimi politikası ile Kosova’da ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak; Kosova’da uygulama derslerinin daha fazla olduğu ve Kosova’daki sınıf öğretmeni adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenlik mesleğine büyük oranda hazırladığı görüşünde olduklarını tespit etmiştir.

Yazçayır (2005), yapmış olduğu çalışmada altı AB ülkenin meslek liselerine öğretmen yetiştirme programlarını incelemiş ayrıca öğretmen yetiştirmeye ilgisi olan personellere anket uygulanmış elde edilen veriler ışığında meslek öğretmen yetiştirme sistemi değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışmaya göre, eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar yerel veya bölgesel yönetimlerin eğitim ile ilgili alınan kararlara katılmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca meslek okullarına öğretmen yetiştiren fakültelerde donanımın eksik olduğundan dolayı ve öğretim süresi çok uzun olduğu için eğitim gereksiz yere tekrara neden olmaktadır. Bunun için öğretim süresinin üç yıla düşürülmesi tavsiye edilmektedir.

Aldemir ve Er (2012) Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni eğitimi sistemlerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; Türk ve Japon genel eğitim sistemleri, öğretmen eğitimi sistemleri ve öğretmen atamamın ve İngilizce öğretmeni eğitimi sistemlerinin benzer yönlerinin oldukça fazla olduğu belirtilmiştir. Türkiye eğitimde merkezi sisteme sahipken, Japonya daha çok yerel yönetimlere eğitim konularında yetkiler vermiştir. Türkiye ve Japonya’da verilen eğitimin amacı ve eğitimin temel ilkeleri birbiri ile benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede de liselere ve yükseköğretime giriş sınavı oldukça kapsamlı ve zorludur. Üniversiteye giriş sınavları Türkiye’de sadece çoktan seçmeli test olarak uygulanırken, Japonya’da testlerin yanısıra sözlü mülakat sınavı da yapılmaktadır. Türkiye’de tüm öğretmenlerin lisans derecesinde mezun olmaları mesleğe atanmalarında esas alınırken, Japonya’da lise öğretmenlerinin birinci sınıf sertifikaya sahip olabilmeleri için yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Japonya’da öğretmenlik için sertifika sistemi uygulanmakta olup, öğretmenlerin her 10 yılda bir öğretmenlik sertifikalarını yenilemesi zorunludur. Her iki ülkede de öğretmenlik mesleği hayat boyu garantisi olan bir meslek olarak görülmektedir ve öğretmenler kanunlara aykırı davranmadıkları sürece görevlerine devam edebilmektedirler.

Kalkanlı (2009) Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerini, eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi enstitüleri düzeyinde karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Fransa'da her yaş grubunun eğitim kurumlarında eğitim alma oranında düzenli dağılım varken, Türkiye'de ise zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin neredeyse tamamı okullaşırken, diğer eğitim kademelerinde eğitim alma oranı daha düşüktür. Fransa'daki eğitim kurumları bilgi, iletişim ve eğitim teknolojileri yönüyle yapılandırılırken, Türkiye'de ki eğitim kurumları bu alanlarda yeterli imkânlarla sahip değildir. Türkiye'de YÖK üniversiteleri denetlemekle görevliken, Fransa'da Eğitim Bakanlığı bu görevi yürütmektedir. Fransa'nın eğitime ayırdığı mali kaynaklar, Türkiye'nin ayırdığı mali kaynaklara nazaran çok daha fazladır. Fransa'da meslek bilgisi dersleri daha fazla verilmektedir. Fransa'da öğretmen eğitimi ve işihdamı politikaları belirlenirken bölgesel planlamalar yapılmakta ve sistematik, düzenli bir öğretmen alım kontenjanı ayrılmaktadır.

Çankaya (2007) yüksek lisans tezinde, Türk ve İngiliz eğitim sistemlerini genel olarak karşılaştırarak, her iki ülkenin öğretmen eğitimi sistemlerini karşılıklı olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda; Türk Eğitim Sistemi, merkezi ve bürokratik bir yapıya sahip iken, İngiliz Eğitim Sisteminin bürokratik bir yapıda olmadığı, yerel yönetimlerinde yetkilendirildiğini sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de ÖSS'de yeterli puan alan öğrenciler öğretmen yetiştiren fakültereye kayıt olabilirken, İngiltere'de adaylar yazılı ve sözlü mülakatlar sonucu aranan gerekli niteliklere ve becerilere sahip oldukları takdirde eğitim fakültelerine kayıt olabilmektedirler. İngiltere'de uygulama dersleri 64 hafta boyunca sürerken, Türkiye'de 32 hafta sürmektedir. Türkiye'de öğretmen adayları eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olduktan sonra mesleğe atanmak için merkezi bir sınava girmeleri ve bu sınavda ilgili alanlarda yeterli puanları almaları gerekirken, İngiltere'de okullar öğretmenlerini kendileri seçtikleri belirtilmiştir.

Şahin (2006), Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen eğitimi sistemlerini karşılaştırmak amacıyla okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmenlerinin yetiştirilme sistemlerini incelemiştir. Bu kapsamda; Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği eğitiminden sorumlu kurumlar, öğretim model ve düzeyleri, öğretmenlik programa kabul ölçütleri, sunulan öğretmen eğitimi programlarının içeriklerini, değerlendirilme yöntemleri ve öğretmenlerin hizmet içi faaliyetleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda; Almanya, Belçika, Polonya ve Yunanistan'da tüm eğitim kademelerinde öğretmen olarak görev

yapabilmek için lisans düzeyinde eğitime; Hollanda, İsveç ve İtalya'da ortaöğretim eğitim kademelerinde öğretmen olarak görev yapabilmek için yüksek lisans düzeyinde eğitime; İngiltere'de eğitim kademelerinde öğretmen olarak görev yapabilmek için lisans ya da yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olmak gerektiği ifade edilmiştir.

Polat (2005) Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (İngiltere, Almanya, İtalya, Fransa) genel öğretmen eğitimi sistemini ve fizik öğretmeni eğitimi sistemlerini karşılaştırmıştır. Çalışmada Türkiye'de yüksek nitelikli fizik öğretmeni yetiştirilebilmesi için örnek bir model sunulmuştur. Bu modelde öğretmen adayı üniversitede kendi dalında 3 yıl lisans eğitimi aldıktan sonra tekrar sınava girerek kabul edileceği eğitim fakültesinde 2 yıl uygulamalı öğretmenlik eğitimi alacak ve yeterli derecede öğretmenlik uygulaması yapacaktır. Bu uygulama ile öğretmen adayları alanında uzman olacak ve öğretmenlik yeterliliklerine sahip olarak yeterince uygulama yapma imkanına sahip olabileceklerine yer verilmiştir.

Ateş ve Burgaz (2015), Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen eğitimi sistemlerini; “üniversiteye giriş koşulları”, “eğitim süresi”, “eğitimin kapsamı”, “okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması”, “öğretmen yeterlikleri” ve “değerlendirme sistemi” boyutları açısından yaptığı çalışmalarla incelemişler ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini serbest metin olarak yazmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının görüş ve önerileri esas alınarak, belirlenen yedi alanda yapılması uygun görülen düzenlemelere ilişkin kendi önerilerini ifade etmişlerdir.

Dinçer ve Uysal'ın 2010 yılında yapmış oldukları, The determinants of student achievement in Turkey (Türkiye'de ki öğrenci başarısının belirleyicileri), adlı araştırmasında; öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişlerine göre okullarda kümelenediklerine ve önceki akademik kayıtların önem taşıdığına işaret etmektedir. Söz konusu araştırma ile; şartlı nakit transferi ve ebeveyni ön planda tutan hayat boyu öğrenme programları gibi sosyo-ekonomik arka planı genişletmeye yönelik politikaların eğitsel çıktıları artıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalemoğlu (2005) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Türkiye ve Almanya'da uygulanan beden eğitimi ve spor öğretmeni eğitimi modelleri karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiş ve bunların değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmada Türk ve Alman Eğitim Sistemleri incelenerek beden eğitimi ve spor öğretmeni eğitimi sistemlerinin gelişim süreçleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca

Türkiye ve Almanya’da verilen beden eğitimi ve spor öğretmenliği eğitiminin içeriği ve kalitesi yönünden karşılaştırılması yapılmış, Türkiye ve Almanya’da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mezun olma şartları ve mesleğe atanma aşamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de eğitimin tüm kademelerine öğretmen eğitiminde uygulanan eğitim programlarının büyük oranda aynı olmasına rağmen; Almanya’da Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni eğitimi programlarının kademelerine göre öğretim sürecinin ve verilen derslerin farklılaştığı belirtilmiştir.

Meriç ve Tezcan (2016) tarafından yapılan çalışmada; Amerika, Japonya ve İngiltere gibi ekonomileri güçlü ve gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerdeki fen bilgisi öğretmeni eğitimi sistemleri ile Türkiye’deki fen bilgisi öğretmeni eğitimi sistemleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, karşılaştırma yapılan ülkelerin Fen Bilgisi öğretmeni eğitimi sistemleri arasında bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu ifade edilmiş, sistemlerin aksayan yönleri, problemlerini ve avantaj sağladığı yönleri dikkate alınarak yeni ve çağdaş bir fen bilgisi öğretmeni eğitimi sisteminin esas niteliklerinin neler olması gerektiğine dair önerilerde bulunulmuştur. Önerilen Fen Bilgisi Öğretmeni eğitimi sisteminde, adayların seçimi için çok boyutlu değerlendirme olanağı sağlayacak tutum ölçekleri, psikiyatri testleri, alan bilgisi testleri ve sözlü mülakat aşamalarının bulunması gerekliliği ifade edilmiştir.

MESS Vakfı’nın 2008 yılında yapmış olduğu 'PISA’da nasıl başarılı oluyorlar?’ temalı araştırmanın sonuçlarına göre, “Öğretmen kalitesinin başarı üzerindeki önemini ve ayrıca daha eğitilmiş ve uzmanlaşmış öğretmenlerin başarıyı getirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından birinde 'öğretmenliğin prestijli ve popüler bir meslek olduğu ülkelerin, eğitimde daha başarılı' oldukları ifade edilmiştir. Abazaoğlu (2014) çeşitli ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerini, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçim kriterlerini ve aşamalarını, öğretmenlere verilen mesleki eğitimi, atama edilme sistemlerini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devam ettirilmesine yönelik eğitim politikalarını incelemiştir. Çalışma kapsamında incelenen ülkelerin öğretmen eğitimi ve seçme sistemlerinde, farklı öğretmen eğitimi modellerinin benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere ve öğretmenlik programlarına seçiminde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen yazılı, sözlü mülakat ve performans sınavlarının uygulandığı belirtilmiştir. Eğitim alanında başarılı ülkelerde öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitim programlarında uygulama eğitimi ve teorik

eğitimin bir denge içerisinde ayarlanarak uygulamalı eğitime verilen ağırlığı ve önemi tespit etmiştir. Aynı zamanda bu ülkelerde hizmet içi ve mesleki gelişim eğitimi çalışmalarına da önem verildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bilgiler ışığında “öğretmen eğitimi ve geliştirme sistemi” üzerine bir model önerisi sunulmuştur.

Eraslan’ın 2009 yılında yapmış olduğu “Reasons behind the Success of Finland in PISA: Lessons for Turkey” isimli çalışmanın sonuçlarına göre, ülkemizin öncelikli hedefinin nitelikli öğretmenler eğitimi olması gerektiği vurgulanmıştır. Başarılı bir toplumun arkasında iyi yetişmiş, çalışkan, görev ve sorumluluğunun bilincinde öğretmenlerin olduğu ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda;

(a) öğretmen eğitimi programlarına motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencilerin başvurması sağlanması,

(b) öğretmen eğitimi programları bu nitelikli öğretmenlerin devamını sağlayacak şekilde gerek altyapı gerekse öğretim kadrosu bakımından geliştirilip güçlendirilmesi,

(c) tezli yüksek lisans derecesi öğretmen olabilmek için bir ön koşul veya göreve başlayan öğretmenler için mesleklerinin ilk beş yılı içinde yerine getirilmesi gereken bir koşul olarak sunulabilmesi,

(d) üniversitelerle ortak çalışarak, yeni gelişen bilgi ve teknolojilere karşı öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini sağlayacak sürekli hizmet içi yaz-eğitim kursları düzenlenmesi,

(e) iyi yetişen öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini kullanabilecekleri yeterli altyapı ve donanımına sahip okulların ülkenin tümünde yaygınlaştırılması,

(f) başarılı bir toplumu oluşturma yönünde etkili ve nitelikli şekilde yetiştirdiğimiz öğretmenlere güvenip, onların ortaya koyduğu bu ekstra çaba gerek ekonomik gerekse manevi olarak toplumun tüm kesimleri tarafından takdir edilerek desteklenmesi gerektiği gibi öneri ve tavsiyelere yer verilmiştir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Perry ve McConney (2013), PISA 2006 verileri ile yapmış olduğu çalışmada, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin matematik ve okuma başarısı üzerindeki etkisi incelemiş ve sonuçları Avusturalya ve Kanada açısından karşılaştırmıştır. Analiz sonuçlarına göre okulun ortalama sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi ile karşılaştırıldığında matematik ve okuma becerisi üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nitekim

yapılan çalışmalar öğrencinin ait olduğu sosyo-ekonomik statünün ötesinde okulun sosyo-ekonomik statüsünün eğitim çıktıları ile pozitif ilişki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sander ve Rivers 1996 yılında yaptıkları bir çalışmada, yüksek kalitede öğretmenler tarafından öğretim yapılan sınıflara devam eden öğrenciler ile düşük kaliteli öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin arasındaki başarı farkının % 50 olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Beker ve Cooper, 2005, s.12). Sanders ve Rivers'm (2000) yılında yaptığı araştırmalarda etkili ve yeterli öğretmenlerin en az etkili öğretmenlerin öğrencilerinden dört kat daha fazla öğrenme elde ettiklerini orta koymuşlardır. Etkili öğretmenlerin istihdamında akılcı yapmak, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerle yüksek gelirli ailelerden gelen öğrenciler arasındaki ortalama başarı boşluğunu azaltabileceği ve buna bağlı olarak düşük sosyo-ekonomik seviyede olan çevrelerdeki öğrenciler etkili öğretmenlerden daha fazla istifade edebilecekleri ortamlarda eğitim görmeleri eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltabileceği belirtmişlerdir.

Rockoff ise aynı grup öğretmenleri 10 yıl boyunca takip etmiş ve öğretmenler arasındaki farklılıkların öğrenci test skorlarındaki değişime % 23'ü kadarını açıkladığını bulmuştur. Rockoff (2004), Hanushek (2002–2004), Greewuld (1996), Gustaffson (2003) yaptıkları araştırmalarda, öğrenci performansı ile öğretmen özellikleri (nitelikleri, tecrübeleri, akademik becerileri ve alan bilgisi bilgileri gibi) arasındaki ilişkileri değerlendirilmiştir. Bu tür araştırmalarda genel olarak öğretmen özellikleri ile öğrenci performansı arasında olumlu bir ilişki olduğu hususundadır.

Ostinelli (2009) yapmış olduğu çalışmada İtalya, Almanya, İngiltere, İsveç ve Finlandiya ülkelerinde var olan öğretmen eğitimi sistemlerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda incelenen ülkelerde öğretmen eğitimi sisteminin daha homojen hale getirildiği ifade edilmiştir. Ancak söz konusu ülkelerdeki eğitim sistemleri arasında bazı farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Baltık ülkelerinin öğretmen eğitimi sistemleri yapısal bakımdan Avrupa Birliği ülkelerinin öğretmen eğitimi sistemlerine büyük oranda benzediği için AB genelinde Finlandiya vb. Baltık ülkelerinin sistemlerinin uygulanmasının daha kolay olacağı belirtilmiştir.

Chiu ve McBride-Chang (2006), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmış ve 43 farklı ülkeyi okuma performansları ve okuma performanslarını etkileyen faktörler açısından karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda ailenin sosyo- ekonomik düzeyi, akranların

ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, okuldaki kitap sayısı ve okumaktan zevk alma gibi değişkenlerin bireyin okuma başarısı ile pozitif ilişki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Levine (2006) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmen eğitiminde beş önemli yeniliğin gerektiğini açıklamıştır. Birincisi öğretmen yetiştirme kurumları aynı Tıp fakültelerindeki gibi uygulamaları daha ciddi bir şekilde yapmalı. İkincisi öğretmen yetiştiren programlar öğrencilerinin akademik olarak nasıl yetiştirildiklerini değerlendirmelidir. Üçüncüsü Öğretmen yetiştiren programlar zenginleştirilmeli, en az beş yıllık eğitim getirilmelidir. Dördüncüsü Öğretmen eğitimi için kalite kontrol getirilmeli ve her öğretmen yetiştirilen kurum değerlendirilmelidir. Beşincisi Öğretmen eğitiminde başarısız olan kurumların kapatılması ve doktora programı bulunan bölümlerin desteklenmesi önerilmektedir.

Simola (2007) PISA'da Finlandiya'nın eğitimdeki başarısı üzerine yaptığı çalışmada; söz konusu başarının temelinde yüksek nitelikli, başarılı ve donanımlı öğretmenlerin var olması ve verilen kaliteli öğretmenlik eğitiminin olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Finlandiya'nın bu başarısının arkasında ülkenin sosyal, kültürel ve tarihsel faktörlerinin olduğu da ifade edilmiştir. Finlandiya'nın PISA'da elde ettiği başarısının altında yatan en önemli sebeplerin başında öğretmen eğitimi programının yüksek kalitesi ve niteliğinin geldiği belirtilmiştir. Bunun yanında; geleneksel okul yaşamı, kültürel olarak toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yüksek kalitesinin de bu başarıyı büyük oranda etkilediği açıkça belirtilmiştir.

Lee ve Wu (2012), yapmış oldukları çalışmada yazılı kaynaklar ile elektronik kaynakların okunması arasındaki ilişki bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak kısmi dengeleme modeli ile incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, 42 farklı ülkeden on beş yaş grubu öğrencilere ait 297.295 adet PISA 2009 verisini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda evdeki bilgi ve iletişim teknolojilerinin varlığı ile öğrencilerin okuma becerileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Webb (2009) tarafından yapılan çalışmada, İngiltere ve Finlandiya'daki ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin katıldıkları Mesleki Öğrenme Toplulukları (PLC) ve bu yapıları düzenleyen eğitim politikaları ve uygulamaları karşılaştırılmıştır. PLC kavramı küresel moda haline gelmiştir ve açıkça her iki ülkede belirlenen eğitim politikalarında açıkça savunulmaktadır. Her iki ülkenin sınıf

öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak, her iki ülkede farklı kültürel yapılar etkin olduğu ve Mesleki Öğrenme Toplulukları ülkelerin kendine has eğitim yapısı ve özellikleri var olduğu için bazı temel farkların da olduğu ifade edilmiştir. PLC'nin eğitimdeki ideal amaçları gerçekleştirmek için atılan sadece bir adım olsa da, bunun öğretmenlerin mesleki gelişimine yapacağı önemli potansiyel katkılarından dolayı günümüzde hızla gelişen önemli bir kavram olduğu söz konusu çalışmada iddia edilmektedir.

Sahlberg 2001 yılında yayınlamış olduğu makalesinde, Finlandiya'daki Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı'nın (PISA) rolü ve etkisini tartışmıştır. PISA, küresel çıkarları Anglo-Sakson eğitim sistemlerinden Asya ülkelerine ve Batı'daki Finlandiya ve Kanada'ya kaydırarak yeni eğitim politikalarını oluşturduğu ve yeni bir reform coğrafyası yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Makale, PISA'nın 1970'lerden beri Finlandiya'da başarılı bir eğitim reformu gerçekleştirmenin kanıtı haline geldiğini ve aynı zamanda Finlandiya eğitim sisteminin sürekli yenilenmesinin eskisinden daha zor hale geldiği durumunu da ortaya koymuştur.

Kirsi (1995), Amerika ve Finlandiya'daki ilkökul öğretmenlerinin sınıfta kendi davranışlarını nasıl değerlendirdiğini incelemiştir. Araştırma, Amerika'nın Indiana ve Teksas eyaletlerinden 167 ve Finlandiya'nın farklı bölgelerinden 172 ilkökul öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmanın sonunda Amerikalı öğretmenlerin kendilerini, Finlandiyalı öğretmenlerden daha üstün gördükleri ortaya çıkmıştır. 28 Amerikalı öğretmenlerin, ders esnasında müfredattan bağımsız, öğrenciyi aktif hale getirmeyi amaçlayan bir tarzları olduğu, Finlandiyalı öğretmenlerin ise, müfredata daha bağımlı ders işledikleri belirtilmiştir.

Ingersoll (2007) altı ülkenin (Çin, Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Singapur, Tayland ve ABD) öğretmen eğitimi sistemleri üzerine ve bu eğitim sistemlerinin kalitesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmen eğitimi sistemlerinin belirlenmesinde üzerinde durulan en önemli hususların; yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinin çağın gereksinimlerine göre ayarlanması ve sistemlerin ülkelerin eğitimden beklentilerini yeterince karşılaması hususları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birçok ülkede öğretmenler için giriş standartlarının yüksek tutulduğu ve seçilen öğretmen adaylarının kalitesini arttırmak için çok aşamalı süreçler takip edildiği belirtilmiştir. Ingersoll, söz konusu Ülkelerin eğitim kalitelerini arttırmanın

en önemli aşaması olarak yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinin artırılması olduğunu tam anlamıyla idrak ettiklerini ve bu alanda önemli reformlar yaptıklarını ifade etmiştir.

Grollmann (2008) meslek lisesi öğretmenlerinin eğitimi üzerinde yapmış olduğu ve ABD, Almanya, Danimarka gibi ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyerek elde ettiği doküman analizi sonucunda; Almanya gibi çok iyi şekillenmiş ülkelerde, öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerinin kendilerini çok fazla baskı altında hissettikleri ortaya çıkmıştır. Aşırı bürokratik ve katı enstitülerin varlığı devam ettiği sürece beklenen yeterliliklerin çoğunun gerçekte uygulamaya geçirilemediği görülmüştür. Bununla birlikte esnek yöntemi benimseyen dinamik öğretmen yetiştirilen kurumlar, yaratıcı öğretmen yetiştirme kültürünün oluşmasına yol açabilirler. Ancak esnek kurumlar uzun vadede bilginin oluşumu konusunda başarısız olabilirler. Bundan dolayı gelecekte kurulacak öğretmen yetiştirme kurumları için yapılması gereken her iki farklı modelin orta yolu bulunarak bir başka deyişle ne aşırı bürokratik ve katı nede aşırı esnek bir sistem geliştirilmelidir. Malaty (2007) tarafından yapılan çalışmada Finlandiya'nın PISA sınavlarında art arda elde etmiş olduğu başarılı sonuçların arkasında yatan nedenler ve faktörler araştırılmıştır. Finlandiya'daki mevcut öğretmen eğitimi sisteminin yüksek kaliteli ve donanımlı öğretmenler eğitimi alanındaki başarısı; öğretmenlere ülke genelinde duyulan yüksek itibar; öğretmenlerin en başarılı ve yetenekli öğrenciler arasından seçilmiş ve eğitilmiş olmaları; ülke genelinde Matematik, Fen ve Okuryazarlık eğitimi alanlarında çok yüksek kalitede eğitim verilmesi ve söz konusu bu eğitimin ülkenin hemen her bölgesinde aynı kalitede verilmesi; Finlandiya halkının okula, okumaya ilişkin olumlu tutumları; öğretmenlere duyulan saygı; Fin geleneklerinin eğitime verdiği önem ve değer Finlandiya'nın eğitimdeki bu başarısının altında yatan en önemli nedenler olduğu bu çalışma sonucunda tespit edilmiş ve ifade edilmiştir.

Calsburg (2006), Almanya öğretmen sistemini incelerken yapmış olduğu doküman analizi sonucunda; öğretmen eğitiminin açık ve dinamik bir yapıda olduğu ancak eski sistemde bozulmalar görülen bölümlerle ilgili değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca AB ülkelerinde öğretmen eğitiminde sürekli artan bir şekilde reformların devam ettiği, ancak öğretmen eğitimi daha uyumlu ve sağlam temellere dayalı yapılmak isteniyorsa yapılan bu reformların yeterli olmadığı, bundan dolayı AB'nin öğretmen eğitiminin daha fazla reforma ihtiyaç duyduğu, yapılan doküman analizi sonucunda belirlenmiştir.

Kilimeci (2009), Türkiye ve AB ülkelerini karşılaştırmıştır. Yapmış olduğu doküman analizi sonucunda AB ülkeleri ile Türkiye arasında öğretmen eğitiminde genel olarak çok büyük farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir.

Conway ve dğr. (2009), tarafından hazırlanan Ireland Teaching Counsel tarafından hazırlatılan dokuz farklı ülkenin (Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda, İngiltere, Polonya, Singapur, Finlandiya, İskoçya, ABD, İrlanda) öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı raporda doküman analizi yapılmıştır. Karşılaştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre tüm ülkeler hayat boyu öğrenme, ekonomi, eleştirel düşünme, farklılıkların ihtiyaçlarının göz önüne alınarak yapılan eğitim ve iyi bir vatandaş yetiştirme konularında kafa yormaktadırlar. Ayrıca incelenen ülkelerin tamamında öğretmen eğitimi konusunda reformlar yapılmış ya da yapılmaktadır.

Görüldüğü üzere; tüm bu araştırmalar PISA ve benzeri uluslararası sınavlarda başarının çok farklı değişkenlere bağlı olduğunu, bu değişkenlerden en önemlilerinden birisinin öğretmen faktörü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın; PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin öğretmen adaylarını öğretmenlik eğitimine nasıl kabul ettikleri, nasıl eğittikleri, atama sistemlerini ve nasıl bir öğretmenlik imajı oluştuğunun belirlenmesi ve bu durumun Türkiye'nin öğretmen eğitimi ve atama politikalarının mevcut durumuyla karşılaştırılması, Türkiye için bir yol haritası sunulması bağlamında ve öğretmen eğitim programlarının gerek altyapı gerekse öğretim kadrosu bakımından geliştirilip güçlendirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda önemli bir işlevi yerine getireceği umulmaktadır. Buna ilave olarak, Türkiye gibi genç insan kaynağına yüksek oranda sahip, dinamik ve eğitim sistemlerine büyük yatırımlar yapması gereken ve bu hususta bundan kaçınılmayan bir ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesinde söz sahibi olan politika belirleyicilere, karar alıcılara ve alınan kararları uygulayanlara bir ülkenin PISA sınavlarındaki başarısının o ülkenin yetiştirdiği öğretmen faktörü ile olan ilişkisini ortaya koyacak araştırma bulgularının sunulması, ülkenin sahip olduğu eğitim sisteminin geleceği açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi ve atama sistem/politikaları alanında söz konusu yaptığımız bu araştırmamıza ihtiyaç duyulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yaklaşımlar ile bu çalışmanın yöntemi ve veri sağlama araçları ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmada Kullanılan Yaklaşımlar

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ÷lkelerin tecrübelerinden yola çıkılarak yapılacak girişimlerin olası sonuçlarını tanımlayabilmeyi sağlamakta, farklı uygulamaların gör÷lmesini sağlayan geniş bir bilgi birikimi sunmakta, eğitim reformlarının geliştirilmesinde destekleyici rol oynamakta olup kültürel farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak toplumlar arasında işbirliğini gerçekleştirmeye yardım etmektedir (Philips ve Schweisfurth, 2008, s.181).

Bilimsel araştırmalarda verileri ve araştırma desenini güçlendirmek için kullanılan temel yollardan biri çeşitilemedir. Çeşitileme bir araştırmada tek bir yöntem yerine birleştirilerek birbirini destekleyen iki ya da daha fazla yöntemin beraber kullanılmasıdır. Bu nedenle araştırma, genel tarama türünde karşılaştırmalı betimsel ve doküman analizini bir arada kullandığından çeşitileme denen zenginleştirilmiş desen (triangulation design) modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2005, s.79). Bunun dışında; Bray ve Murray (1995), Harvard Educational Journal'da yayımladıkları bir makalede, karşılaştırmalı araştırmalarda çok katmanlı analiz yapılmasını önermiştir. Analiz düzeyinin araştırma sorusu ve kapsamına göre

dikkatle belirlenmesi gerektiğini ve bazı araştırmalar için de çok katmanlı analizlerin gerekli olabileceğini iddia etmişlerdir. Ayrıca karşılaştırmalı eğitim sistemleri temelli bir karşılaştırmada yapılan karşılaştırmaların kesinlikle eşzamanlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimdeki pek çok olayın ve süreçlerin "küresel", "uluslararası" ve hatta "kültürlerarası" doğası, çeşitli seviyeler dikkate alınarak ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekebilir (Bray ve Murray, 1995).

Bu araştırmada, Bray ve Murray'm vurguladığı eşzamanlılık ve öğretmen eğitiminin uluslararası doğası dikkate alınmakla birlikte, ilk yöntem olan karşılaştırılacak ülkelerin belli ölçütlere göre aynen karşılaştırılması yöntemi kullanılmıştır. İlk yöntemin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın amacının karşılaştırılan ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama sistemine odaklanması, yani bütüncül olarak eğitim sistemlerini tüm yönleriyle karşılaştırmak yerine yalnızca öğretmen eğitimi ve atama sistemini ele almaya odaklanmasıdır.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntem özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Doküman incelemeye başlı başına veri toplama aracı olarak başvurabileceği gibi görüşme ve gözlemden elde edilen verileri ilişkilendirmek için de başvurulabilir. Bu şekilde bir çok veri toplama araçından elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi yoluyla başvurulabilir.

Bu araştırmada konu ile ilgili bilgiler; ulaşılabilirlik, bilimsellik ve güncellik kriterleri dikkate alınarak, söz konusu alanda yazılan kitaplardan, çeşitli bilimsel dergilerde yayımlanmış makalelerden, bilimsel yayınlardan, yüksek lisans ve doktora tezlerinden, ilgili ülkelerin söz konusu alanlarında bilgi içeren web sitelerinden ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) resmi internet sitesinde yayınlanan bilgi, doküman ve verilerden elde edilmiştir. Elde edilen veri ve bilgiler "Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar" bölümünde sırasıyla yazılmıştır. Daha sonra ilgili alanyazın dikkate alınarak ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama sistemleri birbirine paralel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda söz konusu ülkelerin

öğretmen eğitimi ve atama sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması “Tartışma ve Sonuç” bölümünde yapılmıştır.

Türkiye ve Japonya, Finlandiya, Singapur ülkelerinin öğretmen eğitimi geçmişleri araştırılırken ilgili ülkeler tarihi gelişimleri içerisinde incelendiğinden dolayı dikey yaklaşım modeli; söz konusu ülkelerin öğretmen eğitimi aşamaları ve süreçleri araştırılırken öğretmen eğitiminin farklı boyutları birbirine paralel incelendiğinden dolayı yatay yaklaşım modeli kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle Balcı (2005)’nin tanımladığı ikinci yaklaşıma göre, Türkiye ve PISA sınavlarında başarılı bu üç ülkenin öğretmen eğitimi sistemlerinin her biri bütüncül olarak betimlenmiştir. Sonrasında ülkelerin öğretmen eğitimi geçmişi ve politikası, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabul koşulları ve lisans eğitimleri, öğretmen adaylarının atanma koşul ve ölçütleri, öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetleri, öğretmenlere sunulan maddi imkanlar gibi alt problemlerde belirtilen kriterlere göre öncelikle incelenen dokümanlar betimlenmiş, ardından her bir boyut her bir ülkeyle karşılaştırılarak ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada karşılaştırılmak üzere seçilen Japonya, Finlandiya, Singapur ülkeleri hem OECD’nin 2015 yılında yapmış olduğu bir araştırma hem de PISA sınavlarındaki genel başarı oranları temel alınarak seçilmiştir. Araştırmada temel kriter, her üç yılda bir OECD tarafından yapılan PISA sınavlarındaki başarı sıralamasıdır. Ülkelerin PISA sınavlarındaki başarı sıralaması yıllara göre değerlendirilerek ortalamaları alınmış ve başarı ortalaması sıralaması yapılmıştır. Başka bir ifadeyle, bugüne kadar yapılmış tüm PISA sınavlarının tamamı incelenmiş ve ülkelerin PISA’daki başarıları tüm zamanlarda elde ettikleri başarıya göre sıralamaya konulmuştur. Bu sıralama sonucunda Türkiye, PISA sonuçları bakımından 41. sırada yer alırken, en başarılı ülkeler ise; Singapur Cumhuriyeti, Japonya ve Finlandiya Cumhuriyeti olarak belirlenmiştir (OECD, 2015).

3.3. Veri Sağlama Kaynakları

Yapılan bu çalışmada veriler nitel içerik analizi yöntemiyle elde edilmiştir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir (Silverman, 2001, s.142). İçerik analizi, 'konvansiyonel', 'yönlendirilmiş' ve 'özetleyici' olmak

üzere üç yaklaşımdan oluşmaktadır. Bu yaklaşımların her biri, anlamı metin verisinin içeriğinde yorumlamak amacını gütmektedir. Konvansiyonel içerik analizi yönteminde, kodlama kategorileri doğrudan metin verilerinden türetilir. Yönlendirilmiş içerik analizi yönteminde analiz; bir teori veya ilgili araştırma bulguları ile başlangıç kodları için yol göstericidir. Özetleyici içerik analizi yöntemi ise, genellikle anahtar kelimelerin veya içeriğin sayım ve karşılaştırmalarını takiben alta yatan temel içeriğin yorumlanmasını içermektedir (Hsieh ve Shannon, 2005). Bu bağlamda araştırma kapsamında yaptığımız içerik analizi daha çok alta yatan temel içeriğin yorumlanmasını kapsadığı için özetleyici içerik analizi olarak kabul edilebilir. Buna ilaveten araştırmamızda birbiriyle karşılaştırma yapılabilecek eğitsel olguları karşılaştırarak, belirli bir perspektiften veya kıstas yöntemiyle değerlendirme yaparak benzer, farklı ve ortak özellikleri tespit etmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler aynı zamanda "Bulgular ve Yorumlar" bölümünde tablolastırılarak bütüncül bir şekilde görülmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin tasnif edilmesi sonucunda elde edilen bulgular tablolastırılarak araştırmanın alt problemlerine uygun bir biçimde ve sırada yorumları ile birlikte verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Öğretmen eğitimi geçmişi ve politikaları açısından benzer ve farklı yönler

Ülkeler	Atanma İçin Asgari Şartlar	Formasyon Derslerinin Verilme Durumu	Staj Uygulamaları	Öğretmen Eğitimi Politikaları Değerlendirme	Modern Anlamda Öğretmen Eğitime Geçiş
Türkiye	Eğitim Fakülteleri'ndeki branşlardan 4 yıl daha sonra Fen Edebiyat Fakülteleri'nde 4 yıllık lisans eğitimi tamamlanıp + 1 yıl formasyon eğitimi alınarak	Eğitim fakültelerinde 4 yıla dağıtılmıştır. Diğer fakülte mezunları 4 yıl alan derslerini aldıktan sonra ek olarak 1 yıl formasyon dersleri alırlar.	İki adet uygulama dersi vardır ve bunlar iki ayrı dönemde verilmektedir.	Hükümetler değiştiği için sağlam, belirli, istikrarlı bir öğretmen eğitimi ve atama politikası oluşturulamamıştır.	1848 Darülmuallimini Rüşdi
Finlandiya	4 yıl lisans + 2 yıl yüksek lisans eğitimi tamamlanarak	Alan dersleri fen veya sosyal bilimler fakültelerinde alınır. Pedagojik formasyon derslerini eğitim fakültelerinde alırlar.	Birinci sınıftan son sınıfa kadar staj eğitimi fakültelerde bulunan uygulama uygulamaları okullarındaki uzman danışmanların eşliğinde yaparlar	Sağlam, belirli, istikrarlı bir öğretmen eğitim ve atama politikası oluşturulmuş ve oluşturulan politika sürdürülmektedir.	1919 Finland Bright Society Reform
Japonya	Adaylar tamamladıkları lisans eğitimlerine göre sertifika alarak ve Formasyon eğitimlerini tamamlayarak	Formasyon dersleri Eğitim fakültelerinde ve Eğitim Enstitülerinde alınır.	Lisans eğitimlerinde 2. sınıftan itibaren staj uygulamasına başlarlar.	Sağlam, belirli, istikrarlı bir öğretmen eğitimi ve atama politikası oluşturulmuş ve oluşturulan politika sürdürülmektedir.	1868 Meiji Restoration
Singapur	4 yıl lisans eğitimi tamamlanarak	Formasyon dersleri Eğitim fakültelerinde alınır.	Lisans eğitimlerinde 3. sınıftan itibaren staj uygulamasına başlarlar.	Sağlam, belirli, istikrarlı bir öğretmen eğitimi ve atama politikası oluşturulmuş ve oluşturulan politika sürdürülmektedir.	1965 State Education Reform

Tabloda görüldüğü gibi Türkiye ile diğer üç ülkenin ortak özellikleri ülke için en iyi öğretmen eğitimi modeli araştırması içerisinde olmaları, farklı yönleri arasında da modern anlamda öğretmen eğitimine başlama tarihleri görülmektedir. Türkiye diğer ülkelere göre daha erken başlamış iken, bunu başarıya dönüştürecek yenilenme sürecini tutarlılıkla devam ettirememiştir. Karşılaştırılan tüm ülkelerde öğretmen eğitimi modelleri birbirine benzemekle birlikte, Türkiye'de istikrarlı bir öğretmen eğitimi ve atama politikası oluşturulamadığı gözükmektedir. Diğer ülkelerle benzer modelleri uygulayıp PISA sınavlarında bu denli başarısız sonuçlar elde etmesi, istikrarlı bir öğretmen eğitimi ve atama politikası oluşturma konusunda adımlar atması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabul koşulları açısından benzer ve farklı yönler

Ülkeler	Ülke Genelinde Yapılan Başarı Testi	Öğretmen Adayları İlgili Bölümlere Seçilirken Mülakat, Yazılı Sınav Vb. Alternatif Yöntemler Kullanılması	Üniversitelerin Öğrenci Seçmedeki Özerklik Yetkisi
Türkiye	Var	Mülakat ve yazılı sınav yok, sadece başarı testi var.	Beden Eğitimi, Resim, Müzik Öğretmenlikleri bölümlerine öğretmen adayı seçerken var.
Finlandiya	Var	Başarı testine ek olarak; mülakat, yazılı sınav, konuşma ve tartışma yetenekleri değerlendirilmektedir.	Tüm Öğretmenlik bölümlerine öğretmen adayı seçerken var.
Japonya	Var	Başarı Testine ek olarak adayların yazılı, sözlü ifade kabiliyetini ölçen mülakat var.	Tüm Öğretmenlik bölümlerine öğretmen adayı seçerken var.
Singapur	Var	Başarı Testi'nde ülke genelinde ilk %30'a giren adayların tutum, zekâ ve davranışlarını ölçmeye yönelik genel kültür testi ve mülakat yapılmaktadır.	Tüm Öğretmenlik bölümlerine öğretmen adayı seçerken var.

Tabloda görüldüğü gibi, karşılaştırılan üç ülkenin öğretmen yetiştiren kurumlarının öğrenci kabul kriterleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştiren kurumlarının öğrenci kabul kriterleri arasındaki benzerlikler olduğu gibi bazı farklılıkların da olduğu görülmektedir. PISA sınavlarında başarı sağlayan söz konusu üç ülkedeki sınavların daha seçici olduğu ve üniversitelerin adayları seçme aşamasında özerklik ve yetkilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki lisans eğitimleri açısından benzer ve farklı yönler

Ülkeler	Alan Derslerinin Verilmesi	Pedagojik Formasyon Derslerinin Verilmesi	Uygulama Derslerinin Verilmesi	Alan, Pedagojik Formasyon Ve Uygulama Derslerinin Dağılımı (Ağırlıkları)	Öğretmen Adaylarının Başarılarının Değerlendirilmesi
Türkiye	Lisans Eğitimi Süresince Verilmektedir.	Lisans Eğitimi Süresi Dahilinde Veya Haricinde Verilmektedir. (Fakültelere göre değişmektedir.)	Lisans Eğitimi Kapsamında Verilmektedir.	%50 Alan %30 Formasyon %20 Uygulama	Yazılı sınavlar, proje, ödev ve ders anlatımı vb. uygulamalarla adayların başarıları değerlendirilir.
Finlandiya	Lisans Eğitimi Süresince Verilmektedir.	Sadece Lisans Eğitimi Süresi Dahilinde Verilmektedir.	Lisans Eğitimi Kapsamında Verilmektedir.	%25 Alan %30 Formasyon %45 Uygulama	Yazılı sınavlarla, proje, ödev, gözlem ve ders anlatımı vb. uygulamalarla adayların başarıları değerlendirilir.
Japonya	Lisans Eğitimi Süresince Verilmektedir.	Lisans Eğitimi Süresi Dahilinde Veya Haricinde Verilmektedir.	Lisans Eğitimi Kapsamında Verilmektedir.	%40 Alan %30 Formasyon %30 Uygulama	Yazılı sınavlarla, proje, ödev ve ders anlatımı vb. uygulamalarla adayların başarıları değerlendirilir.
Singapur	Lisans Eğitimi Süresince Verilmektedir.	Sadece Lisans Eğitimi Süresi Dahilinde Verilmektedir.	Lisans Eğitimi Kapsamında Verilmektedir.	%30 Alan %30 Formasyon %40 Uygulama	Yazılı sınavlarla, proje, ödev, gözlem ve ders anlatımı vb. uygulamalarla adayların başarıları değerlendirilir.

Tabloda görüldüğü gibi, Türkiye ile karşılaştırılan üç başarılı ülkenin öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi konusunda hemen hemen benzer uygulamalar yaptıkları, bazı nüans farklarının olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik uygulamasının diğer ülkelere göre oldukça az olması, öğretmenlik eğitiminin teorik ağırlıklı olması en belirgin farklılık olarak belirmektedir. Buradan hareketle uygulama eksikliğinin başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Öğretmen adaylarının atanma koşul ve ölçütleri açısından benzer ve farklı yönleri

Ülkeler	Öğretmenliğe Atanmak İçin Aranılan Genel Şartlar	Atamada Yetkili Olan Makamlar (Merkezi Hükümet, Eyaletler, Yerel Otoriteler Vb.)
Türkiye	İlgili öğretmenlik branşından lisans mezunu olmak, KPSS sınavından ve sözlü mülakattan yeterli puanı almak.	Merkezi Hükümet
Finlandiya	İlgili öğretmenlik branşından yüksek lisans mezunu olmak, sözlü ve uygulama sınavında başarılı olmak.	Eyaletler ve Yerel Otoriteler
Japonya	İlgili branşta üniversite eğitimini tamamlayıp öğretmenlik sertifikası almak, Eyalet Eğitim Kurulu'nun yazılı sınavından ve ilgili okul yönetiminin sözlü mülakat sınavında başarılı olmak	Eyaletler ve Yerel Otoriteler
Singapur	İlgili öğretmenlik branşından lisans mezunu olmak	Merkezi Hükümet

Tabloda belirtildiği gibi Türkiye ile ilgili belirtilen üç ülkenin öğretmen adaylarının yeterlilikleri ve atanma ölçütleri karşılaştırılmıştır. Söz konusu ülkelerde hemen hemen birbirine benzer atama kriterlerinin olduğu tabloda görülmektedir. Finlandiya'da ise atama için aranan şartlardan biri olan adayların yüksek lisans eğitimi almış olması şartı göze çarpmaktadır. Tabloda belirtilen söz konusu ülkelerin ikisinde atamaların merkezi hükümet tarafından yapıldığı, geriye kalan diğer ülkelerde ise ülkelerdeki ilgili eyaletlerin atamalarda söz sahibi olduğu görülmektedir. Söz konusu ülkelerin genelinde, merkezi olarak yapılan sınavın haricinde yapılan sözlü veya uygulama sınavlarının ilgili ülkelerin başarısındaki bir faktör olarak görüldüğü için Türkiye'nin de öğretmen atamalarında sözlü mülakat uygulamasına başlamış olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetleri açısından benzer ve farklı yönleri

Ülkeler	Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenler Tarafından Mesleki Gelişimlerine Faydalı Olduğu Kanaati	Hizmet İçi Eğitimin Zorunlu Olup Olmaması	Hizmet İçi Eğitimin Maaş Artışına Ve Terfilere Etkisi	Hizmet İçi Eğitimden Sorumlu Makamlar Veya Kurumlar
Türkiye	Düşük	Zorunlu Değil	Etkisi Yok	Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri
Finlandiya	Çok Yüksek	Zorunlu	Etkisi Var	Üniversiteler, Eğitim Enstitüleri ve Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu
Japonya	Çok Yüksek	Zorunlu	Etkisi Var	Japonya Ulusal Öğretmen Gelişim Merkezi ve Eyalet Eğitim Kurumları
Singapur	Çok Yüksek	Zorunlu	Etkisi Var	Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Dernekleri, ve Yurtdışında Bulunan İlgili Eğitim Kurumları

Tablo'da karşılaştırma yapılan söz konusu karşılaştırılan üç ülkedeki öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetleri ile Türkiye'deki mesleki eğitim faaliyetleri kıyaslandığında Türkiye'deki öğretmenler bu faaliyetleri mesleki gelişimlerine faydalı olduğu kanaatlerinin düşük olması yönüyle farklı olduğu görülmektedir. Diğer önemli farklar ise, ilgili üç ülkedeki durumun aksine Türkiye'de hizmet içi eğitimin zorunlu olmaması farklılığı, hizmet içi eğitimlerin sadece merkez tarafından düzenlenmesi ve öğretmenlerin maaş ve terfilerine etkisi olmaması farklılığıdır. Merkezi olarak düzenlenen ve öğretmenlerin maaş/terfilerine etkisi olmayan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenler tarafından mesleki gelişimlerine ve kariyerlerine faydasının düşük olduğu kanaatiyle sonuçlanmıştır. Fakat karşılaştırma yapılan söz konusu ülkelerdeki hizmet içi eğitimlerin hem merkezi, hem bölgesel, hem de çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından çok yönlü olarak düzenlenmesi ve öğretmenlerin maaş artışına ve terfilerine olan pozitif etkisinin öğretmenler tarafından kendi

mesleki gelişimlerine ve kariyerlerine faydasının çok yüksek olduğu kanaatiyle sonuçlandırığı belirgin bir şekilde görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6. Öğretmenlere sunulan çalışma ve maddi imkanlar açısından benzer ve farklı yönleri

Ülkeler	Öğretmenlerin Meslek Gruplarına Göre Statüsü	Öğretmenlerin Çalışma Hakları Durumu	Öğretmenlere Ödenen Aylık MaaşMiktarı
Türkiye	Düşük (Söz konusu ülkelerle kıyaslandığında)	OECD ortalamasının altında	OECD ortalamasının altında
Finlandiya	Çok Yüksek	OECD ortalamasının oldukça üzerinde	OECD ortalamasının oldukça üzerinde
Japonya	Çok Yüksek	OECD ortalamasının oldukça üzerinde	OECD ortalamasının oldukça üzerinde
Singapur	Çok Yüksek	OECD ortalamasının oldukça üzerinde	OECD ortalamasının oldukça üzerinde

Tabloda görüldüğü gibi, Türkiye ile PISA sınavlarında başarılı olan ilgili ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki statüsü, çalışma hakları ve maaş durumları karşılaştırılmış olup, söz konusu ülkelerde öğretmenlerin maaş ve çalışma hakları konusunda oldukça faydalı düzenlemelerin yapıldığı görülmekte olup, bu ülkelerde görev yapan öğretmenlerin maaşları ve çalışma hakları bu alandaki OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Türkiye'nin ise öğretmenlerin maaş ve çalışma hakları alanında OECD ortalamasının altında değerlere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki statüsü karşılaştırılan ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki statüsü ile kıyaslandığında düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki statüleri, çalışma hakları ve maaş durumları OECD ortalamasının altında olması Türkiye'nin PISA sınavlarındaki başarısızlığın etki eden bir diğer neden olarak yorumlanabilir.

BÖLÜM V TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma

Eğitim sistemleri; mutlu, başarılı ve kendini keşfetmiş insanı eğitimek için ciddi bir çaba içerisindeyler. Bu çaba hem çok fazla gayret ve emeği, hem de finansmanı gerektiren uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreç sonucunda bazı ülkelerin hedeflerine ulaştığını, bazılarının ise ne yazık ki, ulaşamadıklarına şahit olmaktadır. Bu şahitlik yalnızca gözlemlerle veya kendi değerlendirmelerimizle değil, nesnel değerlendirme kriterleriyle ve ölçümleriyle ortaya koyulduğu zaman bir şey ifade etmektedir ve bu kolay olmamaktadır.

Uluslararası değerlendirme sonuçları araştırmacıların, eğitimcilerin, ebeveynlerin ve karar alıcıların hep merak konusu olmuştur. Bu çalışma sonuçlarıyla, PISA sınavlarındaki başarılı ülkelerin başarı nedenlerine ilgi duyanlar için bir pencere aralamaya yarayacaktır. Özellikle eğitim sistemlerinin yapılandırılması ve revize edilmesi konusunda karar alıcıların projeksiyonlarını doğru tayin etmelerine ve başarısızlık sonuçlarını biraz daha doğru yorumlamalarına yardımcı olacaktır.

Ülkeler eğitim sistemleri aracılığıyla mevcut insan kaynaklarını en iyi şekilde eğiterek geleceğe hazırlamak için önemli oranda maddi ve manevi çabada bulunurlar. Fakat Türkçe'deki deyimle “Kimse ayranım ekşi demez”, dolayısıyla eğitim sistemlerinin kalitesinin nicel ve nitel olarak ölçülmesi kritik bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü “ölçemediğiniz şeyi yönetemezsiniz”. Eğer bir ülkenin

eğitim sisteminin istendik çıktılar elde etmeye yönelik olarak geliştirmek istiyorsanız, sisteminizi ölçülebilir hale getirmek ve dönütlerle dinamik hale getirmek zorundasınızdır. Bu bağlamda eğitim sisteminizin kalitesini ortaya koyacak lme ve değerlendirme sistemlerine muhtaç duyulmaktadır.

Eğitimciler ve araştırmacıların uzun bir süredir ğrenci performansını ve eğitimin kalitesini etkileyen faktörleri keşfetme ile ilgilendiklerini, ne yazık ki, eğitimin kalitesini tanımlamak ve ölçmenin basit bir iş olmadığını ve bu alandaki paydaşların bakış açısı ile ilişkili olan kalite ölçütlerinin değişkenlik göstermesi bu sürecin karmaşıklığını arttırmaktadır (Parri, 2006, s.109). bu ölçütler politika yapıcıların yol haritalarını belirlemelerine hizmet etmektedir. Zira, politikacıların kendilerine rahatlıkla erişip, veri toplama ya da analizi ile “vakit kaybetmek” yerine diledikleri öneriyi dikkate alabildikleri sınavlar, araştırmanın ötesinde önemli işlevlere sahip olduğu düşünülmektedir.

Kalite ltlerinin değişken olması, ülkelerin ortak bir ölçüt bulma çabalarına ilham olmuştur. Bu tür araştırmaların sonuçları bu ölçütler doğrultusunda eğitim sistemlerinin revize edilmesi bağlamında önem kazanmaktadır. Eğitim sistemlerinin ürünü oldukça uzun yıllar sonra ortaya çıktığı için, ürünün niteliği ortaya çıkmadan eğitim sisteminin revizyonu bu tür araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak gerçekleşebilecektir. Örneğin, Japonya Hiroşima’ya bomba atıldıktan sonra, eğitim sistemini masaya yatırarak böyle bir sonucun nedenlerini araştırmaya başlamıştır. Halbuki önceden eğitim sistemlerinin nasıl bir gelecek tasavvuruna yol aacağının kestirseydi, böyle bir duruma maruz kalmayabilirdi.

PISA sınavlarında elde edilen sonuçlar aslında ülkelerin eğitim-ğretim konusundaki tercihlerini, yönelimlerini, hedefe ulaşmak için ortaya koydukları vizyonlarını, eğitim-öğretime ne kadar yatırım yaptıklarını, zaman ayırdıklarını ve en önemlisi bu konuyu ne kadar önemsediklerini göstermektedir. Bu sonuçların ortaya çıkması bir çok faktöre bağlı olacaktır. Ancak bu faktörler arasında ğretmen niteliği çoğunlukla listenin başına koyulmaktadır (Simola, 2007).

PISA sınavlarındaki başarıda kritik rolü olan öğelerden birisi de kuşkusuz öğretmenlerin yetiştirilme ve atama edilmeleridir. Çünkü eğitim sistemleri öğretmenler aracılığıyla sürdürülmektedir. Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu dünya üzerinde hemen her ülkenin önemle üzerinde durduğu veya durması gereken bir süreçtir. Dünyada Singapur, Finlandiya, ve Japonya devletleri geliştirdikleri öğretmen eğitimi sistemleri ile TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda öğretmen ve öğrenciler başarıları ile göz doldurmaktadırlar (Şişman ve diğ., 2007).

PISA'da en başarılı söz konusu beş ülke ile Türkiye'nin öğretmen eğitimi tarihçesi kıyaslandığında, Japonya'nın öğretmen eğitimi konusundaki geçmişlerinin en az Türkiye kadar eskiye dayandığı, diğer iki ülkenin (Finlandiya ve Singapur) ise uygulamalarının daha yeni olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin kendilerine has birer öğretmen eğitimi modeli ortaya koydukları, Türkiye'nin ise öğretmen eğitimi konusunda hala tatmin edici bir model arayışı içerisinde olduğu görülmektedir.

Simola'nın 2007 yılında PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren Finlandiya'nın eğitimdeki başarısı üzerine yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar da araştırma tezimizi desteklemektedir. Söz konusu başarının temelinde yüksek nitelikli, başarılı ve donanımlı öğretmenlerin var olması ve verilen kaliteli öğretmenlik eğitiminin olduğunu açıklanmıştır. Finlandiya'nın PISA sınavlarında elde ettiği başarısının altında yatan en önemli sebeplerin başında öğretmen eğitimi programının yüksek kalitesi ve niteliğinin geldiği belirtilmiştir. Bunun yanında; kültürel olarak toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin yüksek kalitesinin de bu başarıyı büyük oranda etkilediği açıkça belirtilmiştir.

İlgili başarılı ülkelerin öğretmen eğitimi politikalarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, Türkiye'nin (1848), Japonya'nın (1868) yıllarında öğretmen eğitimi politikaları geliştirmeye başladıkları görülmektedir. Finlandiya'nın öğretmen eğitimi çalışmalarına 1919 yılında başlayıp 1974 yılında bu çalışmalarını etkili bir sistem

haline getirdiği görülmektedir. Japonya'nın devletin yönetim felsefesine uygun bir temelde ğretmen eğitimi ve atama politikası geliştirdiği söylenebilir. Singapur Cumhuriyeti ise 1990'lerden itibaren ğretmen eğitimi sistemi ile ilgili bütüncül etkili ve başarılı bir eğitim politikası geliştirdiği görülmektedir. Kuşkusuz PISA sınavlarındaki bu başarı, 2012 McKenzy raporunda ortaya çıkan "iyi eğitim ancak iyi öğretmenle mümkündür" tezini doğrulamaktadır. PISA başarisının arkasında önem sırasına göre mutlaka bir takım değişkenler vardır ve bunların mutlaka ortaya çıkarılması gerekmektedir. Aksi takdirde, davranış bilimleri tarafından kesinlikle reddedilen, başarılı olan ülkelerin insanların daha zeki olduğu savının gerçekliği bir tartışma konusu haline gelebilir.

Finlandiya ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerin öğretmenlik mesleğine ve ğretmen yetiştiren kurumlara ğrenci alımında gösterdikleri hassasiyet oldukça dikkat çekicidir. Türkiye'de eğitim ğretim yapısı içerisinde var olan problemlerin çözümünde ğretmen faktörünün etkisi kaçınılmazdır. PISA sınavlarında en başarılı ülkeler sıralamasında ilk beşte olan tüm ülkelerde merkezi bir sınava ek olarak, sözlü mülakat, görüşme, yetenek ve kişilik testleri, grup tartışmaları, tutum ve davranış testleri, lisedeki öğretmenlerin adaylar hakkındaki görüşleri gibi farklı yöntemler kullanılarak ğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine seçildiği görülmektedir. Türkiye'deki mevcut ğretmen eğitimi sistemi diğer ülkelerle karşılaştırıldığında öncelikle yüksek başarı ve motivasyona sahip bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeye yönlendirilmesinde ciddi problemlerin var olduğu görülmektedir (Abazaoğlu, 2004, s.55). PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin hepsi öncelikle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını arttırmak için mesleğin sunduğu maddi imkanları yükselterek genç nesil arasındaki cazibesini arttırmayı başarmışlardır. Ayrıca söz konusu devletler istikrarlı eğitim politikaları ile mesleğin toplum içerisindeki saygınlığını koruyarak toplumdaki en başarılı, nitelikli ve donanımlı bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmesini sağlamışlardır.

Malaty tarafından 2007 yılında yapılan çalışmada Finlandiya'nın PISA sınavlarında elde etmiş olduğu başarılı sonuçların arkasında yatan nedenler ve faktörler araştırmasında, Finlandiya'daki mevcut öğretmen eğitimi sisteminin yüksek kaliteli ve donanımlı öğretmenler eğitimi alanındaki başarısı; öğretmenlere ülke genelinde duyulan yüksek itibara, öğretmenlere sağlanan yüksek maddi imkanlar ve kapsayıcı özlük haklarına, öğretmenlerin en başarılı ve yetenekli öğrenciler arasından seçilmiş ve eğitilmiş olmalarına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

PISA başarısının öğretmen eğitimi ve atama değişkeni ile ilişkisi, yalnızca öğretmenlerin iyi seçilip yetiştirilmesi ile ilgili olmayıp aynı zamanda sürdürülebilir bir öğretmen ataması politikasıyla da ilişkili olduğu bir gerçektir. Zira, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde coşkulu ve istekli devam edebilmelerini sağlamak bu başarının devamı adına oldukça önemli bir değişken olmaktadır.

Döş ve Atalmış'ın 2016 yılında yapmış oldukları araştırma sonucu elde ettikleri, PISA'da öğrencilerin başarılarının öğretmenlere sağlanan maddi imkânlar ile ilişkili olduğu sonucu da eldeki araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

2016 yılında yapılan PISA Anketi 2015 Sonuçlarından Yola Çıkararak Türkiye'de Eğitimin Son 20 Yıl için Bir Değerlendirmesi adlı çalışmada, Türkiye'deki öğretmenler, PISA sonuçlarında başarılı olan ülkelerdeki öğretmenlere göre daha az mesleki gelişim kurslarına katılmaktadır. Bu durum, Türkiye'deki eğitim sisteminin sürekli gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmasını zorlaştırmaktadır. 2015 yılı PISA'da Singapur başarısının sırrındaki kilit faktör olarak "öğretim standardı" diye ifade edilmekte ve "Singapur kaliteli bir öğretim sistemi ve prestij ki bir eğitim ile beraber en iyi mezunları eğitimek için uzun yıllar çalıştı ve bunun için de çok büyük yatırımlar yaptı" yorumları yapılmaktadır. Burada en büyük unsurun ise, "öğretmen olacak kişilerin mezunlar arasında en başarılı yüzde beşlik dilimden geliyor olması" şeklinde yorumlanmaktadır. Yani öğreticileri en iyiler içinde ve liyakat esaslı çalışmalar olduğu bildirilmektedir (Ballı ve İnke, 2016).

Karamustafaoğlu, tarafından 2017 yılında yapılan PISA başarısı nelere bağlı? adlı araştırmada, 2012 yılında Estonya'nın PISA'da başarılı olmasının nedenlerini, bilinçli öğrenciler ve nitelikli öğretmenlerin olması, işlevsel bir müfredatla eğitim-öğretimin yürütülmesi gibi sonuçlara dayandırmaktadır.

Bu tür araştırmalar sonuçların ne tür değişkenlere bağlı olduğunu ortaya koyması bağlamında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, kritik nokta başarıyı etkileyen değişkenlerin üniversiteler ve araştırmacılar tarafından derinlemesine irdelenmesi ve doğru bir biçimde araştırılarak ortaya konması ve ilgililerin şapkalarını önlerine koymasını, bu vesile ile eğitim politika ile çalışmalarına katkı sağlayacak araştırmaların yapılmasını sağlamaya yarayacaktır. Çünkü, ortada bir başarı ve başarısızlık var ve bu doğru bir şekilde belirlenmiş ise, bunu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk haline gelmiş demektir. Benzer araştırmaların farklı değişkenler doğrultusunda farklı zaman dilimlerindeki başarı durumlarını göz alarak yapılması, PISA başarısının dinamikleri konusunda daha az yanılabilir sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilecektir.

5.2. Sonuç

Sonuç olarak; PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin başarılarının bir tesadüf olmadığı, çok iyi modellenmiş öğretmen eğitimi sistemlerinin ön plana çıktığı, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında gösterdikleri hassasiyetin oldukça dikkat çekici olduğu, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının ve maddi imkanlarının iyi olmasının sağlanmasıyla mesleği daha çekici ve cazip bir meslek haline getirme çabalarının üst düzeyde olduğu, toplumdaki en başarılı, nitelikli ve donanımlı bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmesini sağladıkları, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına sunulan uygulama derslerinin yeterli olmasına özen gösterdikleri, mesleki eğitime gereken hassasiyet ve özeni gösterdikleri ve söz konusu başarılı ülkelerin ifade edilen tüm bu yönleriyle PISA sınav başarısı düşük olan ülkeler arasında bariz farklılıkların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Ülkelerin PISA sınavlarındaki başarı sıralamasındaki konumları

öğretmen eğitimi politikalarına ne kadar bağlı olduğu bilinmemekle birlikte, öğretmen eğitimi ve atama politikalarının PISA başarısına etkisinin azımsanmayacak olduğunu varsaydığımızda, Türkiye söz konusu diğer ülkelere kıyasla, modern anlamda öğretmen eğitimine en önce başlamasına rağmen öğretmen seçme, eğitime, atama gibi konularda diğer ülkelere göre daha az kurumsallaşmış durumdadır. Bunun nedeni günümüzde varolan öğretmen eğitimi ve atama sorununun sadece devleti ve dönemin politika belirleyicilerini ilgilendiren bir sorun olarak görülmesidir. Öğretmen yetiştirme ve atama sorunlarının sadece devletin ilgilenmesi gereken bir problem olarak değil milletimizi de yakından ilgilendiren genel bir sorun olduğunun farkına varılmalıdır. Hem politika belirleyici olan siyasilerin hem de bu alanda çalışmalar yapan eğitimcilerin ve bilim insanlarının bu sorunun hükümetleri aşan ve on yıllardır süregelen büyük bir problem olduğu farkındalığı ile ciddiyetle hareket edilmesinde büyük bir fayda vardır.

Çalışma bu yönüyle PISA sınavlarında başarılı olmayı hedefleyen ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama politikalarını gözden geçirmelerine ve PISA'da başarılı olan ülkeler ile yarışabilmeleri için gerekli olan öğretmen eğitimi sistemlerini yapılandırmalarına yarayacak karşılaştırma sonuçlarını ortaya koymasına bağlamında anlamlıdır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ülkemizin öğretmen eğitimi ve atama sistemi için řu önerilerde bulunmak mümkündür:

6.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1) Türkiye'nin eğitim politikaları OECD ve PISA raporları göz önüne alınarak sağlam ve tutarlı öğretmen eğitimi ve atama politikalarının oluşturulması çalışmalarında başarılı ülkelerin uyguladığı eğitim alanındaki düzenlemeler bir reform stratejisi olarak etkili biçimde kullanılmalıdır.

2) Öğretmenlik uygulaması dersleri tüm lisans eğitimine yani sekiz yarı yıla yayılmalı, saat sayısı arttırılmalı ve öğretmenlik uygulama dersleri Finlandiya'da olduğu gibi Eğitim Fakültelerinin bünyesinde kurulan uygulama okullarında yürütülebilir.

3) Eğitim fakültelerinde kuram ve uygulama arasında kuram lehine çok büyük bir fark bulunmaktadır. Bu farkın azaltılması eğitim fakültelerinin kalitelerine katkıda bulunacaktır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin müfredatlarının yeniden gözden geçirilip en az % 40 civarında uygulama lehine bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

4) Öğretmen eğitimi veren üniversitelerin sayıca sınırlandırılması eğitim ve öğretim kadrosunun yeniden gözden geçirilerek niteliklerinin artırılması ve takviye edilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan özellikle öğretmenlik mesleğinde insan gücü planlamasına gidilmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

5) Günümüz Türkiye'sinde öğretmenlere yönelik mesleki eğitimler sadece öğretim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak için yapılandırılmaktadır. Mesleki eğitim sisteminin öğretmenler tarafından mesleki gelişimlerine faydalı olarak görülebilmesini sağlayacak hizmet içi eğitim programları da hazırlanmalıdır. Bu mesleki eğitim programlarına katılım maaş ve kademe artışı gibi teşvik edici ödüllendirmeler ile desteklenmesi faydalı olacaktır.

6) Öğretmenliğin sadece bir iş bulma ve istihdam edilme meselesi olmadığına dikkat edilerek öğretmen adaylarının dil, iletişim gibi becerilerin ölçülerek seçilmesi gerekmektedir.

7) Atanamayan adayların mesleğe yönelik tutum ve saygılarının, özverili çalışma anlayışlarının korunması için adaylara yönelik çeşitli programların geliştirilmesi sağlanabilir.

8) Başarılı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve ödüllendirmek amacıyla söz konusu öğretmenlere görev yaptıkları yere en yakın Eğitim Fakültesinde yüksek lisans /doktora eğitimi alma imkanı ve bursu sağlanabilir.

9) Atanamayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve saygılarının, çalışma prensiplerinin korunması amacıyla bu adaylara yönelik çeşitli mesleki eğitim programları geliştirilip söz konusu bu adayların katılımının teşvik edilmesi sağlanabilir.

10) Ülkemizde varolan öğretmen eğitimi ve atama sorunlarının sadece mevcut hükümetlerin sorunu olarak değil milletin ve ülkenin genel bir sorunu olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu hususta halkımızı bu konu ile ilgili bilinçlendirmek amacıyla konferans ve paneller düzenlenebilir.

6.2. Araştırmacılar için Öneriler

1) PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin öğretmen eğitimi ve atama politikaları dışındaki farklı değişkenleri incelenerek karşılaştırmalı analizler yapılabilir.

2) 2015'den sonra PISA başarı sıralamasında yer alacak ülkelerin öğretmen eğitimi ve ataması değişkeni karşılaştırma yapmak üzere ele alınabilir.

3) PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin öğretmenleriyle yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler yapılarak, daha derin analizler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 201(6), 51-59.
- Adıgüzel, Z., Karadağ, M. ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 49-74.
- Akarsu, F. (2005). *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırma Yazıları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aksu, D. (2009). Japonya Eğitim Sistemi. *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış* (Ed. Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal), (ss.61-80). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Kolejlere yayınları.
- Akyüz, Y. (2002). Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleği’nin Doğuşu. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2008). *Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualim’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış*. Erişim tarihi: 6 Mayıs 2016, <http://dergiler.ankara.edu.tr>
- Alacacı, C. & Erbas, A.K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182-192.
- Aldemir, A.Y. & Er, K.O. (2012). Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 83-105.
- Altunya, N., Başaran, İ. (2000). *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: Eğitim-Der Yayınları 2.
- Alkan, C., Kavcar, C., Sever, S. (1998), Bilgi Çağında Eğitimde Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılanması (Reconstruction of the Profession of Teaching in Education in the Age of Informatics), Bilgi Çağında Öğretmenlik Sempozyumu Yayını (Publication of Teaching Symposium in the Age of Informatics), Ankara, 9-17.

- Anıl, D. (2009). Factors affecting science achievement of science students in Programme for International Students' Achievement (PISA) in Turkey. *Education and Science*, 34 (152), 87-100.
- Apaydın, Ç. (2011). Singapur Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (Ed. Ali Balcı). 86-100. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aras, S. & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. Erişim tarihi: 12.04.2016, <http://kongre.nigde.edu.tr>.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2015). Türkiye, ABD ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 42, Baskı 2, 295-310.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119- 142.
- Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi: Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 9 (3), 279-292.
- Aysal, N. (2005). Anadolu da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ballı A.G. ve İnke H. (2016). PISA Anketi 2015 Sonuçlarından Yola Çıkarak Türkiye'de Eğitimin Son 20 Yıl için Bir Değerlendirmesi. *V. Anadolu International Conference in Economics*, 11-13 Mayıs, 2017, Eskişehir, Turkey.
- Bakioğlu, A. & Elverici, S. (2014). Finlandiya Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (Ed.Ayşen Bakioğlu), (ss.31-50). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. & Özcan, G. (2014). Singapur Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* (Ed.Ayşen Bakioğlu), (ss.51-70). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Birbiri, D., & Ayer, G. (2013). Türkiye Eğitim Felsefesi ile Singapur Eğitim Felsefesinin Karşılaştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*. Dönem Tezi, Kocaeli.
- Bray, M. & Murray, T. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.
- Carlsburg, G. (2006). *Teacher education in germany: critical analysis of. Recent trends and recommendations for future improvements*. Erişim tarihi: 8 Şubat 2016.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10:4,

- 331- 362, DOI: 10.1207/s1532799xssr1004_1.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. *Ireland Teaching Counsel*.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi. 1-114.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Dincer, M. A. & Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development, 30*, 592–598.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Döş, İ. ve Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16(2)*, 432-450.
- Education Resources in Finland. (2006). Erişim tarihi: 20 Nisan 2016, <http://www.minedu.fi/minedu/Education/resources.html>.13k
- Ekinci, A., & Öter, M. ve diğ. (2010). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi (Çalışma Ziyareti Raporu). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, 10-12 Kasım 2010, Diyarbakır.
- Epp, W. and Epp, J. (2000). Comparing Teacher Education: Ontario, Canada and Other TIMMS Participants (England, Japan, Singapore, South Korea, United States). *EQAO Research Series*. Number 5.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, Vol. 3, Issue 2, Aralık 2009*, 238-248.
- Erdem, A. R. ve Yaprak, M. (2011). Köy ve ilçe merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin halkla etkileşim ve mesleki memnuniyet boyutunda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 151-162.
- Erdoğan, İ. (2006). *Karşılaştırmalı eğitim çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2013). *Milli eğitim şuralarında dair bir değerlendirme*. Erişim tarihi: 10 Nisan 2016, <http://www.irfanerdogan.com.tr>.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2)*, 10-18.
- Ergün, M. ve Ersoy Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 22, Sayı 2*.

- Eşme, İ., Karaçay Timur. (2003), Öğretmen Yetiştirme Genel Değerlendirme ve Yeni Model Önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Eynur, R. (2002). "Türkiye'deki Üniversitelerde Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitim Öğretim Programlarının Bazı ülkelerdeki Üniversiteler İle Karşılaştırılması." Yüksek lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fujita, H. (2007). The Qualifications of the Teaching Force in Japan. R. M. Ingersoll, et all. (Eds.). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Gök, F. ve Okçabol R. (1998). *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*. İstanbul: Eğitim- Sen Yayınları.
- Gürsakar, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Y.2012, C.17, S.1, 441-452.
- Güzeller, O. ve Şeker F. (2016). Variables Associated with Students' Science Achievement in the Programme for International Student Assessment (PISA 2009). *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 10, Issue 2, June 2016, 1-20.
- Grollmann, F. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Hooghart, A. (2005). Teacher Learning for Curricular and Instructional Reform in Japan: A Case of Continuous Improvement. *A Dissertation Submitted to Michigan State University Department of Teacher Education*.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15 (9), 1277-1288.
- Ingersol, R. M. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Erişim tarihi: 9 Haziran 2016, <http://www.cpre.org>.
- Kalemoğlu, Y. (2005). *Türkiye ve Almanya'da Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Mesleki Eğitim Dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karamustafaoğlu, O., İleri, T. ve Ahışa, A.R. (2017). PISA Başarısı Nelere Bağlı? Estonya Örneği. *Eğitim-Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:6, Sayı:1.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.79.

- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 7-14.
- Kaya, Y. K., (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma. Geliştirilmiş* (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kepek, Yakup. (1995). 1923-1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kilimci, S. (2009). Teacher training in some EU countries and Turkey: How similar are they?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1975-1980.
- Kim, E. (2007). The Quality and Qualifications of the Teaching Force in the Republic of Singapore. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*.
- Kinney, C. (1998). Building an Excellent Teacher Corps: How Japan Does It. *American Educator*, 21(4), 62-69.
- Kirsi, T. (1995). *Cross-Cultural Differences in the Self-Evaluations of American and Finnish Elementary Teachers*. Erişim : ProQuest veritabanı.
- Koçer, H. Ali. (1983). *İlkokul Öğretmenin Yetiştirilmesi 1923-1980*. Ankara: Cumhuriyet Döneminde Eğitim MEB.
- Koyama, M. (2008). Mathematics Teacher Training in Japan. In Burghes, D. (Ed.). *International Comparative Study in Mathematics Teacher Training*, (ss.26-27). CfBT.
- Kuru, M. & Uzun, H. (2008). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- Lamie, Judith M. (2000). Teachers of English in Japan: Professional Development and Training at a Crossroads. *JALTjournal*, Vol. 22, No.1, May.
- Lee, Y. H. & Wu, J. Y. (2012). The effect of individual differences in the inner and outer states of ICT on engagement in online reading activities and PISA 2009 reading literacy: Exploring the relationship between the old and new reading literacy. *Learning and Individual Differences*, 22 (2012), 336–342.
- Levent, F. & Yazıcı, E. (2014). Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Marmara Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- Levine, A. (2006), Educating school teachers. The Education Schools Project, http://www.edschools.org/teacher_report.html. Erişim tarihi: 12 Ocak 2016.
- Malaty, G. (2007). *What are the reasons behind the success of Finland in PISA?* Erişim tarihi: 11 Kasım 2016, <http://www.cimt.org.uk>.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim tarihi: 1 Mart 2016, <http://mevzuat.meb.gov.tr>.
- MEB. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Erişim tarihi: 24 Haziran 2016, <http://rdb.meb.gov.tr>.
- MEB. (2016). *29790 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Erişim tarihi: 22 Ağustos 2016, <http://www.meb.gov.tr>.

- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi*. Erişim tarihi: 20 Haziran 2016, <http://www.meb.gov.tr>.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Journal of Turkish Studies-International Periodical For Education and History*, 8 (12), 859-878.
- MEXT. (2016). *Outline of Measures for Improving the Quality and Ability of Teachers throughout their Career* (2007). Erişim tarihi: 12 Mayıs, 2016, <http://www.mext.go.jp>.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2010). "Teacher Education in Finland", *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*, University of Helsinki & National Board of Education.
- NIER. (2015). *Teacher training and certificate system*. Erişim tarihi: 3 Nisan 2016, <http://www.nier.go.jp>
- OECD. (2015). Türkiye, OECD'nin eğitim raporunda 41. sırada. Erişim tarihi: 18 Mayıs 2015. http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/05/150513_oecd_egitim_rapor.
- OPH (2011). "National Framework For Before- And After-School Activities in Basic Education 2011", Finnish National Board of Education Publication, Helsinki.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education system in Italy, German, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2, Part II, 1-19.
- Ovayolu, Ö. & Kutlu, Ö. (2011). The range of scores in competency clusters of Turkish students in mathematics sub-test according to PISA2006. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 17-26.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: *Pegem A Yayınları*, 9.
- Özen, R., Akkutay, Ü., Cafoğlu, Z., Çeliköz, N. & Erişen, Y. (1996). *Japon eğitim sistemi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Erişim tarihi: 13 Kasım 2014, www.setav.org.
- Öztürk, M. ve Eroğlu, E. (2013). Coğrafya öğretmen yeterlilikleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27,630-659.
- ÖSYM. (2015). *2015 – KPSS A grubu ve öğretmenlik / ÖABT aday sayıları*. Erişim tarihi: 28 Haziran 2016, <http://dokuman.osym.gov.tr>.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba/Management*, 2(11), 107-111.
- Perry, L. B. & McConney, A. (2010a). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.
- Phillips D. and M. Schweisfurth, (2008). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*, Continuum, London, New York, ISBN 0-8264-7854-9 ,1., Hardback.
- Polat, D. (2005). *Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (İngiltere, Almanya, İtalya, Fransa) fizik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Polat, M. ve İ. B. Arabacı, (2012). Türkiye'de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat 2012, Cilt:1 Sayı:3.
- Policy Information Report (2003). Preparing Teachers Around the World. Educational Testing Service.
- Rockoff, Jonah, E.. (2004). "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *American Economic Review*, 94(2): 247-252.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Erişim tarihi: 28 Mart 2016, <https://edpolicy.stanford.edu>.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: An education miracle or an obstacle to change? *Centre for Education Policy Journal*, 1(3), 119-140.
- Sanders, W. L., & J. C., Rivers. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement. Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Centre.
- Schleicher, A. (2011). *Lessons from PISA about some of the world's best performing education systems*. Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015, <http://www.oecd.org>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.
- Simola, H. (2005). PISA Finlandiya mucizesi: öğretim ve öğretmen eğitimi üzerine tarihsel ve sosyolojik açıklamalar. *Karşılaştırmalı Eğitim*, 41 (4), 455-470.
- Sözen, S. ve Aras, S. (2013). 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.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. ve Diğ. (2007). TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 8. Sınıflar. *MEB Yayınları*, Ankara.
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Telci, A. M. (2007). Japonya Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (Ed. Ali Balcı). (ss.319-335). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Telci, A. M. (2007). Singapur Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (Ed. Ali Balcı). (ss.275-316). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Kendi Basımı.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, No: 167. Erişim tarihi: 9 Nisan 2016. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/turan.htm>
- Wikipedia (2016a). *PISA*. Erişim tarihi: 25 Mayıs 2016, <https://tr.wikipedia.org>.

- www.messegitim.com.tr/ti/794/0/PISA-SONUCLARI. Erişim tarihi: 2 Haziran 2016.
- Yazçayır, N. (2005). *A comparative study: Vocational and technical teacher curricula in countries of European Union and Turkey*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Erişim tarihi: 13 Nisan 2016, <https://www.yok.gov.tr>
- YÖK. (2003). *Bologna süreci*. Erişim tarihi: 20 Nisan 2016, <http://bologna.yok.gov.tr>.

