



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

**BAZI GELİŞMİŞ ÜLKELER İLE NİJER'DE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ
VE İSTİHDAMI KONUSUNDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ**

Mahamadou YAHAYA

Doktora Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

BAZI GELİŞMİŞ ÜLKELER İLE NİJER'DE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ
VE İSTİHDAMI KONUSUNDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

A COMPARATIVE ANALYSIS ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING
AND EMPLOYMENT OF SOME DEVELOPED COUNTRIES AND NIGER

Mahamadou YAHAYA

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Mahamadou YAHAYA'nın hazırladığı "Bazı Gelişmiş Ülkeler ile Nijer'de Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi ve İstihdamı Konusunda Karşılaştırmalı bir Analiz" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof.Dr. Yüksel KAVAK



Jüri Üyesi
(Danışman)

Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Didem KOŞAR



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Türker KURT



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 23/ 10 /2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmada, seçilmiş bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme ve istihdam uygulamaları ile Nijer'in sınıf öğretmeni yetiştirme ve istihdam uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer'de sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, istihdamı ve sürekli mesleki gelişimi konularında temel kaynaklar incelenerek, benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamında yer alan OECD ülkeleri, PISA 2012 sınavında yüksek performans gösteren ve öğretmen yetiştirme ve istihdamında başarılı bir politikaya sahip olma ölçütleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Ayrıca, Türkiye OECD üyesi olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada seçilmiş ülkeler ile ilgi genel bakış, sınıf öğretmenlerie verilen hizmet öncesi eğitimi, çalışma koşulları ve sürekli mesleki gelişim konuları ile ilgili verilerin elde edilmesi amacıyla doküman incelemesi yapılmış ve elde edilen veriler karşılaştırmalı eğitim analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda ülkeler arasında farklılık ve benzerlikler gözlemlenmiştir. Hizmet öncesi eğitimi ile ilgili gelişmiş ülkelerde, öğretmen yeterliliğinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme kurumlarının yükseköğretime devredilmiştir. Öğretmenlik eğitim programına yüksek nitelikli adayları seçilebilmek için Singapur, Güney Kore ve Finlandiya'da sıkı bir eleme kullanıldığı ve mülakata önem verildiği gözlemlenmiştir. Gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin istihdam koşulları kapsamında öğretmenlere işlerinde giderek özerklik tanındığı ve sorumluluk verildiği gözlenmiştir. Öğretmenliğin, toplum nezdinde saygın bir meslek olarak görülmeye devam etmesi için devlet tarafından gereken maddi ve manevi destek sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim katılabilmeleri için haftalık iş yüklerinin azaltıldığı, gereken izin ve maddi desteği sağlandığı saptanmıştır. Çalışmanın sonunda, elde edilen bulgular doğrultusunda Nijer için yukarıda belirtilen uygulamalar ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik, sınıf öğretmenliği, öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, çalışma koşulları, sürekli mesleki gelişim, Nijer Cumhuriyeti, Gelişmiş Ülkeler, PISA, karşılaştırmalı analiz.

Abstract

This study is a comparative study between some developed countries and Republic of Niger about training and employment conditions of primary school teachers. The study aimed to identify strengths and weaknesses of the training and employment conditions of primary school teachers and identify similarities and differences between the practices of Singapore, South Korea, Finland, Poland, Ireland and Turkey and Niger. In this context, the main sources about the overview of the selected developed countries and Niger, the pre-service and in-service teacher education and employment conditions of teachers working in primary schools were analyzed. The countries were selected for their high performance in the PISA 2012 results and for having successful policies in teacher training and employment and Turkey was selected as one of OECD member countries. As results, the similarities and differences have been found between the countries' practices. It is viewed that all selected developed countries upgraded the level of the pre-service education to higher education. Therefore, Singapore, South Korea and Finland used strict competition with focus on interview for selecting high quality candidates. Besides the autonomy and responsibility entrusted to teachers in these countries, material and moral incentives are provided to teachers in the framework to keep a teaching profession among the most respected professions in the society. The workloads of teachers are reduced and the necessary leave and financial support are provided to ensure their continuing professional development. Finally, in the light of obtained results the suggestions for the above mentioned practices were recommended for Niger.

Keywords: teaching, primary school teacher, teacher training, teacher employment, working conditions, continuing professional development, Republic of Niger, developed countries, PISA, comparative analysis.

Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca bana yol gösteren, çalışmaya heveslendiren ve akademik çalışmalarımda bana destek olan Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında görevli tüm hocalarıma ve çalışanlarına içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Doktora tezimde, tezimin danışmanlığını yaparak, akademik ve ilkeli çalışma konusunda bana örnek olan, olumlu ve yapıcı tavırları ile çalışmak için destek olan, geri dönütleri ile ilerlemeye teşvik eden ve çalışkanlığı ile bana heves ve azim veren değerli hocam Prof.Dr. Şaduman Kapusuzoğlu'na, çok teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Bilgisini ve zamanını benimle paylaşan, beni her zaman çalışmaya güdüleyen ve ömrüm boyunca model hocam olarak kabul edeceğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu çalışma, yorum ve fikirleri ile bu hale gelmesi vesile olan, saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Didem KOŞAR, Doç.Dr. Gökhan ARASTAMAN ve Doç. Dr. Türker KURT hocalarıma teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Ders döneminde, bana akademisyen olma sevgisi kazandıran ve beni araştırma yapmayı güdüleyen, Prof.Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Doç.Dr. Murat ÖZDEMİR ve Dr. Org. Üyesi Yusuf BADAVAN hocalarıma teşekkür eder saygılar sunarım.

Ayrıca bu süreçte destekleri ile bana katkıda bulunan Araştırma Görevlisi hocalarım Tuğba TURABİK, Hilal BÜYÜKGÖZE, Ferhat PAMUKÇU'ya teşekkür ederim.

Türkiye'de okumam için burs sağlayan ve her türlü desteğini esirgemeyen Türkiye Bursları Daire Başkanlığının tüm personeline teşekkür borçluyum. Türkiye'de bulunduğum sürece ve burada adını zikredemediğim maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman beni anlayan ve eğitimimi devam ettirmem için desteklerini esirgemeyen çok sevdiğim ve özlediğim aileme teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Problem Cümlesi.....	7
Sayıtlılar	8
Araştırmanın Sınırlıkları	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	10
İlgili Araştırmalar	15
Bölüm 3 Yöntem.....	22
Veri Toplama Araçları	22
Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	23
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	24
Singapur.....	24
Güney Kore.....	30
Finlandiya.....	36
Polonya.....	42
İrlanda	46
Türkiye	52

Nijer.....	59
Benzerlik ve Farklılıklar	64
Hizmet Öncesi Eğitimi Bakımından Karşılaştırmalı Analizi.....	64
Öğretmenlerin İstihdam Koşulları Bakımından Karşılaştırmalı Analizi.....	70
Sürekli Mesleki Gelişim Bakımından Karşılaştırmalı Analizi.....	79
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	85
Öneriler	87
Araştırmaya Dönük Öneriler.....	87
Uygulamaya Dönük Öneriler	87
Hizmet Öncesi Eğitimi ile ilgili Öneriler.....	88
Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ile ilgili Öneriler	89
Sürekli Mesleki Gelişim ile ilgili Öneriler.....	90
Kaynaklar	92
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	126
EK-B: Etik Beyanı.....	127
EK-C: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	128
EK-Ç: Dissertation Originality Report	129
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	130

Tablolar Dizini

Tablo 1 Kurumlar Bakımından Karşılaştırma.....	64
Tablo 2 Eğitim Modelleri ve Seviyeleri Kakımından Karşılaştırma.....	65
Tablo 3 Öğrenci Kabul ve Giriş koşulları Bakımından Karşılaştırma	67
Tablo 4 Mesleğe Giriş Bakımından Karşılaştırma	70
Tablo 5 Mesleğe Başlama Bakımından Karşılaştırma	72
Tablo 6 Mesleki Statü Bakımından Karşılaştırma	73
Tablo 7 Destek Ölçütleri Bakımından Karşılaştırma	75
Tablo 8 Terfi ve İlerleme Bakımından Karşılaştırma.....	77
Tablo 9 Sürekli Mesleki Gelişime Yapısal Unsurlar Bakımından Karşılaştırma	79
Tablo 10 Sürekli Mesleki Gelişime Katılım için Yapılan Çalışmalar Bakımından Karşılaştırma	82

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojisi

CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en Partage): Fransızca Dili Kullanan Afrika Ülkelerinin Eğitim Bakanlarının Kurumu

EFA (Education for All) : Herkes İçin Eğitim

G.Korey: Güney Kore

MEN (Ministère de l'Education Nationale): Ulusal Eğitim Bakanlığı

MEB (Ministère de l'Education de Base): Temel Eğitim Bakanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü.

PISA (Programme for International Student Assessment): Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs): Eğitim Sistemlerinin Analiz Programı

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

SMG: Sürekli Mesleki Gelişim

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Nitelikli öğretmen yetiştirme ve istihdam konusunun, 1960'lı yıllarda ortaya çıkan İnsan Sermayesi Kuramı ile önem kazandığı söylenebilir (Schultz, 1961; Sclafani, 2008). Aynı zamanda, eğitim sistemlerin sürdürülmesinde ve performanslarının geliştirmesinde önemli rol üstlendiğinden nitelikli öğretmen yetiştirme ve çalışma koşullarının yıllardır, sosyologlar, eğitimciler, psikologlar ve ekonomistler tarafından ele alındığı gözlenmektedir (Becker, 1975; Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Flyer ve Rosen, 1997; Hanushek ve diğerleri, 2009). Öğretmen yetiştirme ve istihdam koşullarının, ülkelerin siyasi kararlarından, ekonomik yapısından ve medyadan oldukça etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, 1980-1990 yılları arasında, çeşitli ülkelerde, ekonomi ve insan kaynağı geliştirmek reformlar yapılmıştır. Bu dönemde, yapılan reformlarla, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri geliştirilmeye çalışılmış ve eğitim sistemlerinin değerlendirme mekanizmaları geliştirilmiştir (Parla, 2014). Ülkelerin ekonomik gelişiminin ve toplumsal refahın sağlanması için, bireylere, özellikle dezavantajlı gruplara en az temel eğitim düzeyinde eğitim sağlamasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için mali desteğe ihtiyacı olan ülkeler, Dünya Bankası ve IMF desteğinden yararlanmıştır. Nijer gibi gelişmekte olan ülkelerin küresel hareketleri takip ederek eğitim sistemlerinin nicel sorunlarını çözebildiği görülmüştür. Öte yandan, öğrenci sayısının artırılması ile öğretmen sayısının da artırılması ihtiyacı doğurmuştur. Bu sebeple, sistemde bulunan öğretmen açığı kapatmak için, çeşitli sektörlerden düşük maaşla sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilmiştir. Bu durumun eğitim niteliğini doğrudan olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir (Nkengne, 2011).

Küresel olarak eğitim sektöründe yaşanan gelişmeler incelendiğinde görülmektedir ki, gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerinin nicel sorunlarını çözmeye çalışırken, gelişmiş ülkeler nitel sorunlara çözüm bulmak ve uluslararası arenada yapılan eğitim değerlendirmelerinde yüksek performansa sahip olmak için çaba göstermektedir. Öte yandan, ortaya çıkan uluslararası eğitim sistemleri değerlendirme programları ile öğretmen yetiştirme ve istihdam koşullarının geliştirilmesine önemli katkı sağlanmıştır. Bu kapsamda, OECD tarafından 2000 yılında başlatılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) somut

bir örnek olduğu düşünölmektedir. PISA sınavında başarılı ölkelerin eğitim sistemlerin incelendiğinde, başarının en önemli faktörünün öğretmen niteliğı olduğu görölmektedir. Ölkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikteki öğretmenleri yetiştirebilmek için farklı ölkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemlerinin sürekli olarak değeriendirilmesi ve bu değeriendirmeler ışığında öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu çerçevede, yüksek performans sahip ölkelerde öğretmenler nasıl yetiştirildiğı öğrenabilmek için çok sayıda karşılaştırmalı analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Kabaran ve Görge, 2016; McKinsey, 2007; Mourshed, Chijioke ve Barber, 2011; Schleicher, 2016).

Bu noktadan hareketle, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda ve Türkiye ve Nijer'deki mevcut sınıf öğretmen yetiştirme sistemleri, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişiminin nasıl olduğu araştırmanın genel problemini oluşturmaktadır. Araştırmada ele alınan ana problem çerçevesinde ilgili ölkelerin profili, eğitim sisteminin mevcut durumu, öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmen yetiştirme programına giriş koşulları, sınıf öğretmeni yetiştirme modelleri ve seviyeleri, öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları, mesleğe başlama (alıştırma), mesleğin statüsü, işbaşında verilen destek ölçütleri, terfi ve ilerleme uygulamaları, sürekli mesleki gelişimin yapısal unsurları ve eğitim faaliyetlerine katılmak için yapılan çalışmalara ilişkin ulaşabilen genel veriler karşılaştırmalı olarak incelenerek benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonunda, Nijer için öneriler sunulmuştur.

Problem Durumu

Nijer Cumhuriyeti, Batı Afrika'da Fransızcanın resmi dil olarak kullanıldığı ülkelerden birisidir. Nijer'in 1960 yılına kadar Fransız sömürgesi olması nedeniyle iki ülke arasında 18.yüzyıla kadar uzanan bir ilişki olduğu söylenmiştir (Djibo, 2003; İbrahim, 1994). Nijer'de sınıf öğretmen eğitimi, 1817 yılında kurulan Fransa Batı Afrika koloni merkezinde, Senegal'in Saint-Luis kentindeki öğretmen yetiştirme okulunda eğitim görmüşlerdir. Daha sonra, Nijer'de 1902 yılından itibaren yerel okullar açılmış ve bu okullardan mezun olanlar öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Nijer'de ilk sınıf öğretmen yetiştirme okulu 1945 yılında açılabilmiştir. Daha sonra kırsal kesimlerdeki öğretmen eksikliğini gidermek için 1960-1970 yılları arasında, Zinder ilinde bulunan ilkokullar, kırsal/köy öğretmen yetiştirme okullarına dönüştürülmüştür. Nijer'in mevcut eğitim sistemini etkileyen bazı önemli faktörler şu şekilde özetlenebilir.

Sömürge dönemi boyunca öğretmen yetiştirme ve istihdam boyutları (1817- 1960). Nijer'de bu dönemdeki öğretmen çalışma koşulları, 1946 Lamine Gueye yasasına göre, ırk soy, statü ve istihdam yerine bakılmaksızın Fransa idari personel maaş endeksine göre düzenlenmiştir. Nijer'de öğretmen yetiştirme ve istihdam koşulları 1960'lı yıllarında bu yasaya göre sürdürüldüğü ifade edilmiştir (Debeauvais, 1964; Frankema, 2010).

Bağımsızlık döneminde öğretmen yetiştirme ve istihdam boyutları (1960'lı yıllarında). Nijer Cumhuriyeti, bağımsızlığını kazandıktan sonra da öğretmen yetiştirme modelinin, sömürge dönemindeki gibi devam etmiştir. (Hass, 1996). Bağımsızlık öncesi Fransız eğitim sistemi ile ülkeyi yönetecek elitlerin yetiştirilmesi amaçlanmışken bağımsızlık kazanıldıktan sonra örgün eğitim anlayışının eğitim sisteminde açık bir şekilde yer aldığı ifade edilmiştir (Collins, 1970). Nijer ve diğer Sahra Altı Afrika ülkeleri ile birlikte 1960'lı yıllarında, bütün vatandaşlara eğitimi sağlanması, ülkelerin önceliği olması gündeme getirilmiştir. Bu bağlamda, Afrika ülkeleri, 1961 yılında Addis-Abeba (Etiyopya) şehrinde toplanmıştır. Bu toplantı gündeminde, amaca ulaşmak için en önemli faktörün öğretmen olduğu ifade edilmiştir. Nitekim çoğu Sahra Altı Afrika ülkelerinde öğretmen eksikliği nedeniyle, eğitim hedeflerine ulaşmanın zor olduğu

düşünülmüştür (Banque Mondiale, 1988; Mingat, 2004; Orivel, 1991; Zymelman ve De Stefano, 1989).

Kriz dönemi ve reform ihtiyacı (1980-1990). Nijer’de 1980-1990 yıllarında yaşanan ekonomik kriz nedeniyle diğer sektörler gibi eğitim sektörünün giderleri de ülke bütçesinden yeteri kadar karşılanamayacak duruma gelmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesinde karşılaşılan ekonomik güçlüklerden dolayı eğitim sistemine yeterli sayıda öğretmen istihdam edilememiştir (Nkengne, 2011).

Öğretmen istihdam koşullarının bozulma dönemi ve herkes için eğitim dünya bildirgesi (1990-2015). Nijer’in eğitim sistemi ülke bağımsızlığına kavuştuktan sonra, öğretmenlerin maaşları Fransa devletinin maaş endeksi ile devam ettirilmiştir. Bu kapsamda, Devlet tarafından verilen maaş ülkenin Gayri Safi Milli Hasılasına göre yüksek olmuştur. Öte yandan, eğitim sisteminin, elit yetiştirme sisteminden çıkıp herkes için eğitim sağlayacak bir eğitim sistemine geçiş yapılması ihtiyaç duyulmuştur. Bununla birlikte, ülke nüfusundaki hızlı artış dolayısıyla okul çağındaki nüfusun da artması ile birlikte ülkenin bütçesine göre yüksek gelmesi karşı karşıya kalınan sorunlardan birkaçıdır.

Bu duruma paralel olarak, Nijer ve çok sayıda Sahra Altı Afrika ülkeleri, ekonomik ve siyasi sorunlardan dolayı, 2030 yılına kadar, eğitim sistemlerinde bulunan öğretmen açığının kapatılamayacağını belirtmiştir (Debeauvais, 1964; Dembélé ve Sirois, 2018; Ferreira, 2006; Republique du Niger, 2014 s.167). Nitekim Herkes İçin Eğitim programın hedefleri çerçevesinde nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesinde etkili olan faktörlerin, nitelikli öğretmen, isteklendirme, öğretmen/öğrenci dağılımı, fiziki yatırım ve okulun yönetim şekli olduğu belirtilmiş ve bu konularda politika geliştirilmesi önerilmiştir. Bu programın gerçekleştirilmesinden öğretmen yetiştirme ve istihdamında hem nicel hem de nitel anlamda bir gelişime ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (UNESCO, 2005; UNESCO, 2014).

Bu çerçevede, Dünya bankası tarafından krizde olan ülkeler veya hedefe ulaşmak için ekonomi gücü yetersiz olan ülkelere destek sağlanmıştır (Banque Mondiale, 1988; Seyidoğlu, 2003). Bahsedilen anlaşma gereği, yıllık bütçesi azaltılan faktörlerden biri eğitim sektörüydü. Herkes için Eğitim programı kapsamında ise öğrenci sayısına göre öğretmen alınması doğal bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu bağlamda, dünya çapında, çeşitli ülkelerde özellikle Sahra Altı

Afrika ülkelerinde, öğretmenlik diplomasının önkoşul olması kuralı kaldırılmış çeşitli sektörlerden, sözleşmeli olarak düşük maaş ile öğretmen atanması gerçekleştirilmiştir. Bu yeni uygulama ile öğretmen yetiştirme süresi azaltılmasının nedeni olmuştur (Lauwerier, 2013; Nkengne, 2011; Pandey, 2009; UNESCO, 2000). Sonuç olarak, gelişmiş ülkelerde 1990'lı yıllarında eğitim sistemlerinin niteliğini geliştirmeye çalışırken örneğin, ölçmek üzere uluslararası düzeyde karşılaştırmalı eğitim değerlendirmeleri ve analiz mekanizmalarının geliştirirken Nijer gibi gelişmekte olan ülkeler nicel sorunları ile uğraştıkları görülmüştür (Parlar, 2014).

Nijer’de eğitim politikaları ve uygulamaları ve ilgili yasalar (mevcut durum). Nijer’in eğitim politikaları hem ulusal düzeyde hem de küresel düzeydeki programlara göre geliştirilmeye çalışılmıştır. Eğitim sisteminde en önemli gelişme , “LOSEN” 1998 98-12 No’lu, yasası olduğu söylenmiştir. Çıkarılan bu yasa ile eğitim sistemine yeni bir yön verildiği öne sürülmüştür. Eğitim sisteminde yapılan ve 2003-2013 yıllarını kapsayan 10 yıllık ikinci stratejik planlama programı, (Programme Décennal de Développement de l’Education au Niger) ve 2014-2024 yıllarını kapsayan, 10 yıllık sektör bazında eğitim ve formasyon programı (Programme Sectoriel de l’Education et de la formation), Binyıl Kalkınma Hedefleri ve Herkes için Eğitim hareketi çerçevesinde ülkenin ekonomik ve sosyal gelişiminin sağlanmasını hızlandırmak amacıyla yürürlüğe koyulmuştur.

Öte yandan yönetim açısından ilköğretimin geliştirilmesi amacıyla 2013 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı; İlköğretim, Okuryazarlık, Ulusal Diller ve Vatandaşlık Eğitimi Bakanlığı (le Ministère de l’Enseignement Primaire, de l’Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l’Éducation Civique) ve Ortaöğretim Bakanlığı olarak ikiye ayrılmıştır. Nijer hükümeti, eğitim sistemin performansını ölçmek için ulusal sınavların yanında Sahra Altı Fransızca Konuşulan ülkeler tarafından düzenlenen, uluslararası değerlendirme sınavına da katılmaktadır. Bahsedilen sınavın ilköğretim, 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve matematik seviyelerini değerlendirmek için gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Sınavın düzenlenmesi, Fransızca dilini kullanılan Afrika Ülkelerinin Eğitim Bakanlarının Kurumu (Conférence des Ministres de l’Education des pays ayant le français en partage, CONFEMEN) tarafından yapılmaktadır. Yürütme ise, eğitim sistemlerini değerlendirme programına (Programme d’analyse des systèmes éducatifs, PASEC) verilmiştir. Sınav aracılığıyla öğrenci başarısı, eğitim niteliği ve öğretmenin katma

değeri saptanmaya çalışılmaktadır. PASEC (2014) programı, 10 ülke (Benin, Burkina Faso, Burundi, Kamerun, Kongo, Fildişi Sahili, Nijer, Senegal, Çad ve Togo.) arasında yapılmıştır. Açıklanan sonuçlarında, Nijer'in sonuçları ortalamanın altında kaldığı açıklanmıştır (PASEC, 2014).

Bununla birlikte, Nijer'in eğitim sisteminde, Herkes İçin Eğitim programı kapsamında nicelik olarak ilerleme izlense bile, nitelik konusunda düşük performansa sahip ülkeler arasında yer aldığı açıklanmıştır (UNESCO, 2015). Aynı çerçevede, 2016 yılında, UNESCO tarafından Nijer dâhil olmak üzere Sahra Altı Afrika ülkelerinde eğitim niteliğini artmak için, müfredat, öğretim yaklaşımı ve kullanılan kitapların dışında, öğretmen niteliğine odaklanılarak çözüm aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri yeniden tanımlanmış ve geliştirilmesi için yol haritası belirlenmiştir. Bu kapsamda, UNESCO Abuja Ofisi, öğretmenler ile ilgili uluslararası çalışma grubu (the International Task Force on Teachers), Uluslararası Frankofoni Örgütü çok sayıda ilgili uluslararası kurumların işbirliğiyle mesleğin standartları ve ulusal öğretmen yetiştirme standartları belirlenmiştir.

Bu gelişmeyle birlikte, Nijer'de öğretmen yeterliliği ile ilgili resmi çalışmalar başlatılmıştır. Aynı zamanda, Nijer'de yapılan müfredat değişikliği hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesinde UNESCO tarafından destek sağlanmıştır. Bu program aracılığıyla, sürekli mesleki gelişim kapsamında aday öğretmenlerle görevde olan öğretmenlere yeni müfredatın nasıl uygulanacağını öğretildiği ifade edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin hem bilgi teknolojisi ve iletişim konusundaki eksiklerini gidermek hem de yeni eğitim programını öğretmek için UNESCO tarafından, Sahra Altı Afrika ülkelerine yönelik uzaktan eğitim platformu açılmıştır (UNESCO, 2016). Bu çalışmada, Nijer'in eğitim sisteminin geliştirilmesi, özellikle de öğrenci başarısında yüksek "katma değeri" sağlayabilen öğretmenler yetiştirebilmesi ve istihdam edilebilmesi için öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, bazı gelişmiş ülkelerde ve Nijer'deki sınıf öğretmen yetiştirmesi ve istihdam politikalarının incelenmesi ve bu politikadaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Aynı zamanda araştırmada, Nijer'in sınıf öğretmen yetiştirmesi ve istihdam politikalarındaki yeterlilikler ve eksikliklerin belirlenmesi ve gelişmiş ülkelerin uygulamalarından Nijer için dersler çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmada, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, istihdamı ve sürekli mesleki gelişimi konularında temel kaynaklar incelenerek, bu konulardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak üzere karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Araştırma, Nijer’de sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılarak bunlara uygun daha verimli uygulamaların önerilmesi bakımından önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında Nijer’de sınıf öğretmenlerine verilen hizmet öncesi eğitim, öğretmen istihdamı ve sürekli mesleki gelişim konularında gelişme sağlanabilmesine yardımcı olabilecek birtakım öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın, Nijer gibi gelişmekte olan ülkeler (özellikle Fransızca’nın resmi dili olarak kullanıldığı Sahra Altı Afrika ülkeler) için öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları konusunda yol gösterici bir nitelikte olacağı öngörülmektedir. Ayrıca, karşılaştırmalı eğitim analizcilerin sürekli gündeminde olan “*öğretmen yetiştirmenin küreselleşmesi*” konusuna da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın yanıt aradığı temel soru şudur:

Nijer ve bazı gelişmiş ülkelerde, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi, sürekli mesleki gelişimi ve istihdamı nasıldır?

Alt problemler. Araştırmaya ait alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- 1) Nijer ve bazı gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri nasıldır?
- 2) Nijer ve bazı gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmenlerinin çalışma koşulları nasıldır?
- 3) Nijer ve bazı gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimleri nasıldır?
- 4) Ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Sayıtlılar

Seçilmiş ülkelerde, sınıf öğretmenin hizmet öncesi eğitimi, öğretmenlerin çalışma koşulları ve sürekli mesleki gelişimi alanında yararlanılan araştırmaların gerçeği yansıttığı ve araştırmacının ulaşabildiği kadar yeterli, güvenilir ve karşılaştırmak için yeterli sayıda kaynağı ulaştığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma;

- ✓ çalışma kapsamında Nijer ve seçilmiş ülkeler olan, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda ve Türkiye ile,
- ✓ seçilmiş ülkelerdeki sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri, öğretmenlerin çalışma koşulları ve sürekli mesleki gelişimi ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği belgeler ile ve
- ✓ çalışma kapsamında ele alınan ülkelerdeki sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi, çalışma koşulları ve sürekli mesleki gelişimi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen Yetiştirme: Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğinin iyi bir şekilde yerine getirilmesi için gerekirse resmi veya gayri resmi faaliyetlerin ve deneyimlerin aracılığıyla edinen bilgilerin toplamıdır. Öğretmen yetiştirmenin kapsamı, öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim, staj dönemi ve sürekli mesleki gelişimi ile oluşturmaktadır (Bek, 2007).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimi, öğretmenlerin mesleklerine başladıkları ilk günden bugüne kadar edindikleri formal ve enformal öğrenme halkalarından oluşmuş bir bütünü ifade etmektedir. Profesyonel mesleki gelişimin, sürekli ilerleme ve buna bağlı olarak mesleki davranışlar üzerindeki kontrolün artması olduğu öne sürülmüştür (Tutkun ve Aksoyalp, 2010)

Öğretmenlere sunulan sürekli mesleki gelişimi, mesleğe başladıktan sonra çeşitli nedenler için verilmektedir. Bahsedilen eğitimin önemi, öğretmenlerin performansı artırmak ve sürekli gelişen ve değişen ekonomi ve teknoloji ve dünya

eğilimlerine ayak uydurmak için eğitim sistemlerin sürekli değiştirilmesi gerekli haline getirilmiştir.

Örneğin, belli bir ülkede reform uygulanırken, öğretmenin görevi, rolü ve sorumlulukları da değiştirmesi beklenmektedir. Bunun için görevde olan öğretmenlerin performanslarını geliştirmek, yeni koşullara kolaylıkla uyum sağlamalarına katkıda bulunmak, mesleki eksiklikleri gidermek ve tükenmişlik durumu engellemek, öğrencilerin potansiyelinin geliştirecek yolları kullanabilmek ve profesyonel bir yaklaşım kazanmak için düzenlenmektedir. Son zamanlarda hizmet içi eğitim faaliyeti, “hayat boyu öğrenme” programına dâhil edilmiştir (Lieberman ve Pointer, 2008; Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Yeterlik: Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017).

Öğretmen istihdam Koşulları: Her mesleğin kendine özgü hizmet koşulları, avantajları ve dezavantajları vardır. Çeşitli meslek kuruluşları, hizmet koşullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi çabalarında bulunurlar. Örneğin terfi ve ilerleme olanakları, çalışma odaları, yeterli ücret gibi çabalar bunlardan bazılarıdır (Bek, 2007).

Statü: Toplumda bir mesleğe verilen değer onun statüsüdür. Bireyin hem kişilik özellikleri hem de mesleği statüsünü etkiler. Statünün iki kökeni vardır. Birincisi verilen statüler, diğeri ise kazanılan statüler (Bek, 2007).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırmada yer alan öğretmen yetiştirme ve çalışma koşulları ile ilgili literatüre ilişkin bilgi verilmektedir. Öğretmen yetiştirme ve istihdam koşulları kavramları, karşılaştırmalı olarak incelenen çalışmalar aracılığıyla seçilmiş ülkelerde izlenen politikalar ortaya koyulacaktır. Aynı zamanda, PISA’da yüksek performans gösteren ülkeler ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenci başarısında en önemli faktörün nitelikli öğretmen olduğu ifade edildiği gibi dikkate alınmıştır. Öte yandan başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde öğretmenlere kişisel ve genel yeterliliklerin nasıl kazandırıldığı ve öğretmenler hangi koşullarda istihdam edildikleri sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, çalışma kapsamında yer alan ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen yetiştirme modelleri ve öğretmenlere verilen eğitim seviyeleri incelenmiştir. Araştırmada, aday öğretmenlerin öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşulları, eğitim süresi, verilen diplomalar, yürürlükteki uygulamalar ayrıntılı bir şekilde araştırılmıştır. Öğretmen yetiştirme politikalarının yanında öğretmen istihdam politikaları, mesleğe giriş, mesleğe başlama, statü, iş başında verilen destekler, terfi ve ilerleme, sürekli mesleki gelişim boyutları detaylı bir şekilde irdelenmiştir.

Öte yandan, ekonomik ve sosyo-kültürel bakımdan gelişen ülkelerdeki bu değişimin, çeşitli dönemlerde uygulanan reformlara bağlı olduğu ifade edilebilir. Bir ülkede reform yapıldığında öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarının bu durumdan doğrudan etkilendiği görülmüştür. Bir eğitim uzmanının ifade ettiği gibi : *“Kuşkusuz her meslek nitelik ister, ama toplumsal ve ulusal yaşam açısından bakılırsa, öğretmenlerdeki niteliği bambaşka bir önem taşıdığı görülmüştür”* (Kavcar,1980). Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli uyum sağlanması gereken mesleklerden birine Sahip olduğu anlaşılmıştır. Gerçekleştirilecek reformların etkili olabilmesi için, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının ve eksikliklerinin tespit edilmesi ve giderilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda son zamanlarda, dünyadaki hızlı gelişim ve teknolojiye ayak uydurabilmeleri için, öğretmenlere *“hayat boyu öğrenme”* programı uygulanmasına yönelik adımlar atılmıştır (Dicolen,2017). Diğer taraftan, uluslararası sınavlardaki yüksek başarı ve ekonomik

gelişmişlik düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu işaret eden araştırmalar bulunmaktadır (Hanushek ve Woessmann,2010).Eğitim sistemlerinin ve öğrencilerin başarısında en önemli faktör “*nitelikli öğretmen*” olduğuna göre, öğretmen niteliğinin, ekonomik ve toplumsal gelişimi doğrudan etkilediği söylenebilir. Toplumun ilerleyebilmesi ve ülkenin refah seviyesinin artması, okullarda verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgili olduğu için eğitimi verecek kişiler olarak öğretmenlerin niteliklerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmeleri ve öğrencilere istenen katkıları sağlayabilecek donanımlara sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, onlara sağlanan hizmet öncesi eğitim ve mesleki gelişimlerinin eğitimde istenen sonuçlara ulaşmayı etkileyecek faktörler oldukları düşünülmüştür (Kabaran, 2016).

Öğretmen niteliği ve ekonomik gelişim ve toplum refahı arasındaki bu homojen ilişki, Amerikan Öğretmen Yetiştirme Komisyonu tarafından şöyle özetlenmiştir: “Bir ulusun niteliği, vatandaşlarının niteliğine bağlıdır. Bireylerin niteliği, aldıkları eğitime bağlıdır, eğitim niteliği ise, çok sayıda faktöre bağlıdır, faktörlerin en önemlisi öğretmen niteliği” olduğu denilmiştir (Kumar ve Parveen 2013 s 9). Bu doğrultuda, Şişman ve Acat (2003) tarafından öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiği denilmiştir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görüldüğü ifade edilmiştir (Şişman ve Acat, 2003).

Sonuç olarak, iyi bir geleceğe sahip olmayı hedefleyen her ulusun, öğretmen niteliğinin artırılması için gereken yatırımları yapması ve her çocuğa nitelikli bir öğretmen sağlanacak şekilde yapılandırması gerektiği savunulmuştur (Kumar ve Parveen, 2013). Başka bir ifadeyle, “Toplumun mimarları olan öğretmenlerin ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetişmiş olmaları gerekir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ile toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek meslekî ve kişisel niteliklere sahip olmasına bağlıdır” diye açıklanmıştır (Taşkaya, 2012 s 286).

Öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri: Öğretmen yeterlilikleri ve niteliklerinin geçmişten günümüze ülkeden ülkeye veya bölgeden bölgeye farklılık gösterdiği görülmüştür. Son yıllarda, eğitim sistemlerinin standart hale getirilmesi akımı ile

öğretmenlik mesleğinin “küreselleşmesi” gündeme getirilmiştir. Öğretmen yeterliliği konusunda ülkeler arasında farklılıklar bulunsa bile mesleğin etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli özellikler araştırılmıştır. Öğretmenlerin rol ve beklentilerinde ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili ölçütlerin belirlenmesinde, genel anlamda yaşanan toplum ve bu toplumdaki eğitimin felsefî temelleri belirleyici olmaktadır. Öğretmen yeterliliği geliştirmek için genellikle, eğitim, sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve kalkınma uzmanları vs. ve çeşitli alanlardaki akademisyenlerinden, iş piyasasından ve öğrenci velilerden görüş alındığı ifade edilmiştir.

Bu hususta, öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak kişilerden şu üç genel özelliğe sahip olması beklenmektedir: Alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi. Bu özellikleri taşıyan bir öğretmenin, ayrıca sevgi, saygı, hoşgörü, iş birliği ve etkin iletişim becerisi gibi özelliklere de sahip olması beklenmektedir (Taşkaya, 2012). Çelikten ve Can (2003) tarafından yapılan çalışmada “İdeal Öğretmen” den bahsedilmiştir. İdeal bir öğretmen, kişiler arası iletişim kurmada güçlü olan, öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olması beklenmektedir. Öğretmenin başarıya odaklanmasının ve öğrencilerden yüksek beklentilerde bulunmasının oldukça önemli görülen öğretmen özelliklerinden olduğu belirtilmiştir. Balcı (1992) ise, nitelikli bir öğretmenin yüksek akademik standartlara sahip olduğunu, eğitimden açık beklentileri olduğunu ve öğrencilerin öğrenmesine yoğunlaştığını belirtmiştir. Ayrıca nitelikli öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir atmosfer oluşturmaya çabalayan, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, girişimciliği özendiren ve sınıf kontrolüne daha az zamanı ayıran öğretmenler olduğu ifade edilmiştir. Çelikten (2005) Bu bağlamda, Çelikten (2005) tarafından yapılan çalışmaya göre iyi bir öğretmende bulunması öngörülen özellikler özetle şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma: öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirirken tarafsız davranmalıdır.
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma: Her ne kadar müfredat programında öğretmenin yapması gerekenler belirtilmiş olsa da öğretmen ders planlarından pek uzaklaşmadan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmelidir.

- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme: Öğretmen, eğitim sisteminde ve buna paralel olarak da sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemlere bilimsel bir yöneme göre çözüm arar.
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma: Etkili bir öğretmen, sınıfında bulunan her öğrencinin kendine has yetenekleri olduğunu ve öğrencilerdeki bu yetenekleri açığa çıkararak onları yetenekleri doğrultusunda yönlendirmesi gerektiğini bilir.
- Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme: Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz.
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme: Öğretmen, toplumunun değişim karşısında karşılaşacağı sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: Teknolojik imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür.
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma: Araştırmacılık, bir öğretmenin en fazla yaptığı ya da yapması gerektiği rollerden biridir.
- Yüksek başarı beklentisi: Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir (Çelikten, 2005). Öğretmen niteliği geliştirmesinin amacı öğrenci başarısı gerçekleştirmesidir. Bu çerçevede, öğretmen niteliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır. Öğrenci başarısında en etkili faktörlerden üçünün, “nitelikli öğretmen”, “müfredat” ve “kullanılan öğretim yöntemi” olduğu ifade edilmiştir (Daly, 2004). Öğretmen niteliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki bağlamda yapılan araştırmacılar, öğrenci başarısında öğretmenin katkısı “katma değeri” “value added” saptanmaya çalışılmıştır. Bu anlayışla, öğretmenlik mesleğinin

hesap verebilirlik konusundaki açığı kapatılabileceği ve uluslararası standartlanmış sınavlardan başarı garantisi elde edilebileceği düşünülmüştür (Darling-Hammond, 2015; Hanushek ve McKinsey, 2007; Rivkin, 2010).

Bir sistemde, nitelikli öğretmen yetiştirme ne kadar önemli ise istihdam koşullarına da o kadar önem verilmektedir. Ülkeler, öğretmenlik mesleğini yüksek statüde tutmak için 1960'lı yıllardan bu yana birtakım araştırmalar ve uygulamalar yürütmektedir. ILO ve UNESCO tarafından, 1966 yılında ortaklaşa hazırlanan konferansta "Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi" belgesinin yayınlanmasından bu yana çeşitli ülkelerde bu konu hakkında çok sayıda reform gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, nitelikli öğretmen yetiştirmek için politika oluşturması ve finans sağlanması konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan her hangi eğitim reformunda öğretmenlere maddi ve manavi beklentilerine cevap verilmeden belirlenen hedeflere ulaşılması zor olduğu ifade edilmiştir (McKinsey, 2007). Aynı zamanda, öğretmenlik mesleğinin "saygın" , "kariyer yapılabilir" ve "güvenilir" mesleklerden olması için politika oluşturulması gerektiği gündeme getirilmiştir.

Öğretmenler istihdam edilirken, ülkenin gelirine göre en iyi maaş sahiplerinden olmaları, haftalık ders yükü en aza indirilerek geri kalan zamanlarını ise ders planlaması ve kişisel gelişim kapsamında değerlendirmeleri önerilmiştir. Böylece en başarılı öğrencilerin bu mesleğe yönelebileceği düşünülmüştür (Barber ve Mourshed, 2007). Öğretmenlerin yetiştirmesi ve istihdamının, daha iyi bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için arz-talep dengesinin korunması önerilmiştir (Sarigoz, 2011). Bahsedilen eğitim ve öğretmen niteliklerinin faktörleri, PISA sınavında yüksek performans gösteren ülkeler ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarında özetlendiği söylenebilir

PISA sınavı, 2000 yılından bu yana her üç yılda bir şekilde, katılan ülkelerin kendi yerini görmesi ve karşılaştırmalar yaparak politika üretmesine hizmet eden uluslararası PISA sınavı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenmektedir. Başlandığından beri bu yana, yaklaşık 80 yüksek gelirli ülkeler, kırk orta gelirli ve dört düşük gelirli ülke katılım sağlanmıştır. Sınavın amacı, ülkelerin eğitim sistemleri, yetiştirilen gençler, işe ve hayata ne kadar hazırlandığı, ülkeler arasında karşılaştırma yapılmaktadır (OECD, 2017; Schleicher, 2011)

Düzenlenen sınav, öğrencilerin matematik, okuma ve fen bilgileri ölçülmektedir. Sınavdan çıkan sonuçlara göre ülkelerin eğitim politikalarına, yatırımlarına ve reformlarına yön verdikleri görülmüştür (Grek, 2009; Välljärvi vd., 2007). Son yıllarda, OECD ülkeler, PISA sınav kurumu aracılığıyla, sınava daha fazla orta ve düşük gelirli ülkelerin katılmasını sağlamak için gerekli finansman ve teknik desteği arayışında bulunmuştur. Aynı zamanda bu ülkelere veriye dayalı yeni eğitim ve kalkınma politikaları oluşturmak için destek süreci başlanmıştır. Örneğin, (OECD, PISA-D:2013) intiatifi en önemli örneklerden biridir (Bloem, 2013; Lockheed, 2013)

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde Nijer’de ve gelişmiş ülkelerinde öğretmen yetiştirme ve istihdam boyutları ile ilgili yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalı çalışmalar yer almaktadır.

Öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda Nijer ile ilgili yapılan araştırmalar. Nijer’de öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yerel düzeyde ve uluslararası alanında çeşitli araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu konu, ülke düzeyinde yapılan çalışmalar, Bakanlık yıllık raporları, Nijer’de bulunan Ulusal ve Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları ve özel araştırmacılar tarafından yayınlanan raporlar aracılığıyla ele alınmıştır. Karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmaların çoğunun, ülkeler arası eğitim performansı değerlendiren bölgesel ve küresel eğitim değerlendirme kurumları tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda, Nijer’de öğretmen yetiştirme ve istihdam koşulları ile ilgili yapılan çok sayıda çalışmanın, UNESCO/EFA ve CONFEMEN/ PASEC tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür.

Bahsedilen çalışmalarda, Nijer ile ilgili özel rapor şeklinde, Sahra Altı Afrika ülkeleri arasında, Batı Afrika ülkeler arasında veya Fransızca 'nın resmi dil olarak kullanıldığı ülkeler arasında, bu konu ile ilgili Nijer’in durumu araştırılmıştır. Nijer’in eğitim sistemi ile öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının, Herkes İçin Eğitim EFA 2015 programı tarafından doğrudan etkilendiği belirlenmiştir. Bunun yanında, CONFEMEN/ PASEC tarafından, Sahra Altı Afrika bölgesinde, Fransızca'nın resmi

dil olarak kullanıldığı ülkeler arasında eğitim performansını değerlendiren kurumlar olarak Nijer ile ilgili çok sayıda rapor çıkarılmıştır. Öte yandan, özel araştırmacılar tarafından, Sahra Altı Afrika ülkelerinde geçmişten bu yana yapılan reformlar göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştirme ve istihdam konularının bu kapsamda incelendiği görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan en önemli çalışmalardan bazıları aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

Mulkeen, Chapman, DeJaeghere ve Leu (2007) tarafından, Nijer ve genel olarak Afrika'daki öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun dört boyutta gerçekleştirildiğini ifade etmiştir.

- Yapılan araştırmalar, alternatif çözümleri ortaya koymak ve test etmek yerine; sadece sorunların boyutlarını sınıflandırıyor;
- Yapılan araştırmalar, gençleri öğretmenlik mesleğine çekme, atanma ve işlerini sevdirmeye yönelik çabalar hakkında tanımlayıcı olma eğilimindedir; ancak, açıklanan yaklaşımların etkili olup olmadığına dair kesin bir kanıt sunulmamaktadır;
- Eğitim sisteminin iyileştirilmesi için sunulan uzun vadeli önerilerin tahmini etkilerini ve sonuçlarını izlemek için çalışmalar eksiktir;
- Eğitim sisteminin iyileştirilmesi için sunulan uzun vadeli önerilerin tahmini etkilerini ve sonuçlarını izlemek için yapılan sınırlı sayıdaki uygulama projelerin raporları kısaca değinildiği ifade edilmiştir.

Duthilleul (2005) tarafından yapılan çalışmada, sözleşmeli öğretmenlere yönelik yetiştirme ve istihdam koşulları ile ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlere eğitim ve sürekli mesleki gelişim hizmetleri sunularak performansları artırılmalıdır;

- Sözleşmeli öğretmen kariyer planı yapılmalı ve motivasyonel faktörler artırılmalıdır;
- Velilere karşı hesap verme konusunda bir politika oluşturulmalıdır;
- Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu olması için yeniden düzenlenme yapılmalıdır;

- Öğretmenlerin eğitimi ve istihdam koşullarını geliştirme politikaları oluştururken öğretmen sendikası da katılmalıdır.

Bourdon ve diğerleri tarafından yapılan çalışmalarda, Fransızca konuşulan Sahra Altı Afrika ülkelerinde istihdam edilen sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında karşılaştırmalı bir eğitim analizi yapılmıştır. Öğretmen adayı seçiminde, hizmet öncesi eğitim, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimleri incelenmiştir. Bu çalışmada, Nijer’de ve diğer Fransızca konuşulan ülkelerde, 1990 yıllarında bu yana, ülkelerin tarihsel, sosyo-ekonomik durumu, yapılan reformların etkileri göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştirme ve istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimleri araştırılmış ve karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Çalışmanın, aşağıdaki konu başlıkları altında ele alındığı görülmüştür:

- Herkes için eğitim ve öğretmen eksikliği;
- Hızlı artan nüfus ve öğretmen ihtiyacının karşılanması;
- Ekonomik kısıtlılık ve eğitim harcamaları;
- Öğretmen eğitim seviyesi ve eğitim niteliği;
- Sözleşmeli öğretmen ve eğitim niteliği;
- Sözleşmeli öğretmen ve kadrolu öğretmen.

Bonnet (2007) ve Schwille, Dembélé ve Schuber (2007) çalışmalarında, Nijer dâhil olmak üzere, Sahra Altı Afrika’da yapılan bölgesel eğitim sistemleri incelenmiştir. Katılan Fransızca ve İngilizce konuşulan ülkeler olarak iki bölgeye ayrılarak öğretmen yetiştirme, istihdam koşulları ve eğitim performansı incelenmiş ve karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Yanı sıra, öğretmen yetiştirme sorunları sözleşmeli ve kadrolu istihdam koşulları ve bunların öğrenci başarısına etkisi analiz edilerek öneriler sunulmuştur.

Bernard, Tiayab ve Vianou (2004) tarafından, Nijer dâhil, Sahra Altı Fransızca konuşulan Afrika ülkelerinde yapılan öğretmen özelliği ve ilköğretimin kalitesi ile ilgili karşılaştırmalı bir analiz çalışmasında, sözleşmeli öğretmenliğin öğrenci başarısındaki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin arasındaki statü farkının öğrencilerin başarısındaki etkisinin düşük olduğu açıklanmıştır. Gerekçe olarak, öğretmen statüsü yanında, öğretmen diploması, eğitim düzeyi ve tecrübesinin de bu konuda önemli olduğu hatırlatılmıştır. Öğretmenler arasındaki

akademik seviye farklılığının öğrenci başarısında önemli bir değişikliğe neden olmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan, eğitimin niteliğini ve verimliliğini artırmak için en önemli faktörler arasında, öğretmen maaşı, hizmet öncesi eğitimin niteliği, motivasyon, sınavlarda öğrencilerin başarılı olmaları, yerel düzeyde veya okul düzeyindeki ihtiyaç ve beklentilerin giderilmesi, öğretmenlerin devamsızlık nedenlerinin değerlendirmesi ve önlenmesinin yer aldığı belirtilmiştir.

Duthilleul (2005) tarafından yapılan çalışmada, sözleşmeli öğretmenlere yönelik yetiştirme ve istihdam koşulları ile ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlere eğitim ve sürekli mesleki gelişim hizmetleri sunularak performansları artırılmalıdır;

- Sözleşmeli öğretmen kariyer planı yapılmalı ve motivasyonel faktörler artırılmalıdır;
- Velilere karşı hesap verme konusunda bir politika oluşturulmalıdır;
- Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu olması için yeniden düzenlenme yapılmalıdır;
- Öğretmenlerin eğitimi ve istihdam koşullarını geliştirme politikaları oluştururken öğretmen sendikası da katılmalıdır.

Bonnet (2007) tarafından yapılan çalışmada, Nijer dâhil olmak üzere, Sahra Altı Afrika'da yapılan bölgesel eğitim sistemleri incelenmiştir. Katılan Fransızca ve İngilizce konuşulan ülkeler olarak iki bölgeye ayrılarak öğretmen yetiştirme, istihdam koşulları ve eğitim performansı incelenmiş ve karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Yanı sıra, öğretmen yetiştirme sorunları sözleşmeli ve kadrolu istihdam koşulları ve bunların öğrenci başarısına etkisi analiz edilerek öneriler sunulmuştur.

Nkengne, (2011); Kalamo (2011) ve Diop (2011). Bu çalışmalarda, Nijer dâhil olmak üzere Fransızca konuşulan Sahra Altı Afrika ülkelerinde öğretmen istihdam koşulları araştırılmış ve seçilmiş ülkeler ile karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Bu araştırmada sömürge döneminden bu yana, öğretmen istihdamını etkileyen, tarihi, siyasi ve ekonomik etkenler ve yapılan reformların etkileri incelenmiş ve ülkeler arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Öğretmenler ile ilgili öğretmenin eğitim düzeyi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ortaokul ve lise diploması ile öğretmenlerin öğrenci başarısında önemli bir farka nedeni olmadığı sonucuna

varılmıştır Buna rağmen öğretmenlerin, diğer ülkelerde olduğu gibi ortaokuldan sonra en az 2 yıllık lise eğitimi görenlerden seçilmesi önerilmiştir. Araştırmada, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Dembélé ve Sirois (2018) ile Nkengne ve Marin (2018)'in yaptıkları çalışmalarda, Nijer dâhil olmak üzere Sahra Altı Afrika'dan, birkaç ülke seçilerek, öğretmenlerin istihdam boyutları incelenmiş ve karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Ülkelerin eğitim sistemlerinde, öğretmen atamalarında yaşanan sorunlar ile öğretmen eksikliğinden kaynaklanan problemler incelenerek bu sorunlara getirilen çözüm önerileri karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur.

PASEC'in (2014) tarafından hazırlanan eğitim sistemlerini değerlendirme raporunda, Fransızca konuşulan Afrika ülkelerinde 2. ve 5. Sınıf öğrencilerin başarısı incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar ile bu sonuçları etkileyen faktörler değerlendirilmiştir.

UNESCO/EFA 2002 yılından 2018 yılına kadar yayınlanan raporlarda, eğitim sistemlerin genel olarak değerlendirilmesi ve 2005 ve 2012 ve 2018 raporlarında çocuklara nitelikli eğitim sağlamasında kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin etkisi, öğretmen yetiştirmesi ve istihdamı üzerinde durulmuştur. Bu konuda Nijer'deki gelişmeler diğer ülkeler (özellikle Sahra Altı Fransızca resmi dili olarak kullanılan Afrika ülkeler) karşılaştırmalı analiz yapılması fırsat yaratılmıştır.

Daghe ve diğerleri (2017) Bu çalışmada, Nijer, Burkina Faso ve Senegal, Sahra Altı Afrika'da bulunan 3 ülkenin çocukluk döneminde okuma ve 2.ci öğrenme durumu saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, seçilmiş ülkelerde kullanılan müfredat, öğretim uygulamaları analiz edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme ile ilgili mevcut durumu, kullanılan eğitim kurumları, seviyeleri ve mesleklerinde karşıladıkları sorunları, yanı sıra öğretim materyalleri ve dil sorunları incelenmiş ve ülkelerin çözümü değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda ülkelere öneriler sunulmuştur.

Gelişmiş ve PISA sınavında yüksek başarı gösteren ülkeler ile ilgili yapılan araştırmalar. Bu çalışmada; gelişmiş ülkeler ile ilgili yapılmış araştırmalar, PISA 2012 sınavında yüksek başarı gösteren ülkeler referans olarak alınmıştır. Bu

bağlamda, seçilmiş ülkelerde öğretmen yetiştirme, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimleri ile ilgili araştırmalar aşağıdaki gibi yer almaktadır.

Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü,(NIE,2017) tarafından, Japan, Singapur, Hong Kong ve Güney Kore, 4 Asya ülke ile ilgili yapılan bir araştırmadır. Bu çalışmanın sonucunda, ülkenin sosyal ve ekonomik gelişim arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, sınavlarda başarının faktörü nitelikli öğretmen yetiştirmesi, atanması ve iyi koşullarda çalıştırılması ve sürekli mesleki gelişimi sağlanmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir (NIE, 2017)

Darling-Hammond,(2017); Schleicher (2013); Mourshed vd. (2011); Darling-Hammond, Wei ve Andree, (2010);McKinsey (2007).Bu çalışmalarda, PISA sınavından yüksek başarı gösteren ülkeler nasıl başardıkları karşılaştırmalı analizler yapılarak incelenmiştir. Yüksek performans sahip ülkelerdeki öğretmenler, en başarılı öğrencilerden oluşturulduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda eğitim sistemlerin olumlu olarak etkileyen 3 faktörden bahsetmiştir:

- a) Öğretmenlik mesleğine doğru insanları seçmek.(Getting the right people to become teachers);
- b) Onları etkili (nitelikli) öğretmenler haline getirmek (Developing them into effective instructors);
- c) Sistemin her çocuğa nitelikli bir eğitim sağlayabilmesinden emin olmak (Ensuring that the system can deliver the best possible instruction for every child).

OECD tarafından yayınlan Schleicher (2016) ve Hargreaves,(2009)'in çalışmasında nitelikli öğretmen yetiştirme programları ve reform politikaları incelemiş ve nasıl bir ders alınabileceği araştırılmıştır. Performanslı bir sistem oluşturmak için nitelikli öğretmen ve izlenmesi gereken politikalar ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Örneğin: Hanushek ve çalışma arkadaşları ile çok sayıda araştırmalar yayınlanmıştır.

Hanushek, Piopiunik, Wiederhold, (2016); Darling-Hammond, (2015); Hanushek, Piopiunik ve Wiederhold, (2014); Hanushek ve Rivkin (2006, 2007, 2012); Hanushek,(2011); O'Brien ve Rivkin (2005); Hanushek, Kain ve Rivkin (1999). Bu çalışmalarda, eğitim niteliği, öğretmen niteliği ve ülkelerin politikaları incelenmiştir. Yanı sıra, nitelikli öğretmen öğrencilere ne kadar etkilendiği, "katma

değeri” olarak hesaplanarak saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, ülkelerde genel olarak eğitim politikaları ve özel olarak öğretmenlere yönelik izlenen politikalar hakkında araştırılmıştır.

Fairman ve Mackenzie (2015); Liu ve Park (2013); Sparks (2012); Tucker-Raymond ve Pappas (2011); Hargreaves, (2009); Barber ve Mourshed (2007) tarafından yayınlanan araştırmalarda, ülkelerde nitelikli öğretmen yetiştirmesi ve atanması ve sürekli mesleki gelişimi sağlanması ulusal bir politika haline getirilmesi gerekli olduğu savunulmuştur. Yüksek performans sahip eğitim sistemleri aşağıdaki özellikleri sahip olduğu özetle şöyle açıklanmıştır:

- Öğretmen yetiştirme okullarına girmek isteyen adaylar sıkı bir elemeye tabi tutulmaktadır;
- Öğrenciler iyi bir şekilde yetiştirdikten sonra staj ve adaylık dönemi (uygulama eğitimi) özenle takip edilmektedir;
- Öğretmen istihdam koşulları ise en koşulları olan ülkelerdir;
- Öğretmenlik mesleği “saygın” ve kariyer yapmak için “güvenilir” mesleklerden biri olduğu bahsedilmiştir;
- Ülkenin en yüksek maaş sahip mesleklerden yer almaktadır;
- Haftalık ders yükü en az olanlardan (haftalık 12-18 saat), geri kalan zamanları, ders hazırlanması ve kişisel gelişim kapsamında sınıf ziyareti değerlendirirler;
- En başarılı öğrencileri çekmek için politika oluşturulmuştur;
- Yıllık olarak açılan kontenjanlar arz-talep dengesi korunarak gerçekleştirilmektedir;
- Öğretmen yetiştirme eğitimi ücretsiz ve bazı ülkelerde (örneğin: Singapur) maaş verildiği öne sürülmüştür;
- Üniversiteden mezun olduktan sonra genellikle, mesleğe başlamak için ikinci bir elemeye tabi tutulmadan doğrudan öğretmen olarak istihdam edilmektedir ve Sürekli mesleki gelişim eğitimi, genel olarak öğretmenlerin bilgi ve becerileri geliştirmek ve iş doyumları artırılmak için yapılmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Konu ile ilgili verilerin elde edilmesi için doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve veriler karşılaştırmalı bir eğitim analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada yer alan Nijer, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda ve Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimlerinin boyutları ile ilgili toplanan veriler karşılaştırmalı bir analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Nijer’de öğretmen yetiştirme ve istihdam ve sürekli mesleki gelişim boyutlarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden “doküman incelemesi” kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırmasının hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığı ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, ilgili literatür tarandıktan sonra ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimlerinin boyutları karşılaştırılabilmesi için kullanılabilecek ölçütler belirlenmiş ve veriler bu çerçevede toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, birincil kaynak olarak Avrupa Eğitim Bilgi Ağı “Eurydice network” esas alınmıştır. Eurydice, 1980 yılında Avrupa Komisyonu ve üye ülkelerce ortaklaşa kurulan bir platformdur. Çok çeşitli ulusal eğitim sistemleri ve politikaları üzerine güvenilir ve karşılaştırılabilir yüksek kalitede bilgiler üreterek Avrupa’daki eğitim sistemlerini geliştirmeye yardımcı olan bir kurumdur (Mazlum, 2017; Eurydice, 2017). Bunun yanında, ülkelerin resmi kurumlarından, Eğitim Bakanlıklarından, Ulusal Eğitim Enstitülerinden, Resmi ve Özel Araştırma Kurumlarından ve Ulusal ve Uluslararası Sivil Toplum Kurumlarından, Özel ve Akademik Araştırmalardan, Eğitim ile ilgilenen İnternet Sayfalarından edilen verilerden yararlanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmak için kullanılan ölçütler ilgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Çalışma konusu olan ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme, çalışma koşulları ve sürekli mesleki gelişim boyutları EURYDICE'nin sistematğine göre incelenmiştir. Bu bağlamda, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer'in mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişimin boyutları belirlenen bu ölçütlere göre incelenmiş ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında ilgili ülkelerin karşılaştırılmasından kullanılan ölçütler, öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumu, öğretmen yetiştirmeye giriş koşulları, kullanılan eğitim modelleri ve uygulanan seviyeleri, öğretmenlik mesleğine geçiş koşulları, mesleğe başlama (alıştırma) öğretmenlik mesleğinin statüsü, işbaşında verilen destekleri, terfi ve ilerleme uygulamaları, sürekli mesleki gelişimler kapsamaktadır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde seçilmiş ülkeler ile ilgili ülkeye genel bakış ve her bir ülke ayrı ayrı alınmış ve alt problemler çerçevesinde sunulmuştur.

Singapur

Ülkeye genel bakış. Singapur, ülkenin tam adı Singapur Cumhuriyetidir. Güneydoğu Asya'da ekvatorun yaklaşık 137 km. kuzeyinde yer alan ve kendisine bağlı 63 küçük adayla birlikte 699 km² yüzölçümü bulunan bir şehir devletidir. Bu ada, kıta Malezya'sından Johor Boğazı, Endonezya adalarından ise Singapur Boğazı ile ayrılmaktadır. (Özkan, 2006, s.45). Nüfusu: 4.300.419'dur. Singapur, 1819-1959 yıllarında İngiltere'nin sömürgesi altında kalmış, Malezya'dan ise bağımsızlığını ancak 1965 yılında kazanabilmiştir (OECD, 2013). Nüfusunun (%76,7)'sini Çinliler, (%14)'ünü Malaylılar, (%7,9)'unu Hintliler, (%1,4)'ünü ise diğer etnik gruplar oluşturmaktadır. Kişi başına düşen gelir, GSYH, 85.190 ABD dolarıdır (World Bank, 2016). İnançlarından ise; Budist, Müslüman, Hristiyan, Hindu, Taoist, Konfüçyanistler gibi farklı gruplar bulunmaktadır. Dil açısından ise Çince, Malayca, Tamilce ve İngilizce olmak üzere 4 resmi dili bulunmaktadır (Bal ve Başar, 2014).

Singapur'un eğitim sistemi ise; okul öncesi iki yıl; 4-6 Yaş arası, ilkökul, 6 yıl; 6-12 yaş arası, 1-4 Yıl (Temel Basamak- Foundation Stage)- 4 yıl- (6-10 Yaş arası) ,5-6 Yıl (Oryantasyon Basamağı- Oriantation Stage) 2 yıl (10-12 yaş arası) kapsamaktadır. Ortaokul, Form 1-2 Ortaokul- 2 yıllık eğitimidir. Ortaokulu bitirdikten sonra ve yapılan liseye giriş sınavından başarılı olduktan sonra, aldığı puanlara göre istedikleri okula yerleşmektedir. Lise düzeyi, 3 yıllık eğitimi (10-12 sınıf), 15-18 yaş grubu kapsamaktadır. Lise çeşitleri, genel (general high schools), mesleki lisesi (vocational high schools), bilimsel (science high schools) ve yabancı dil ve sanat özel liseleri (special high schools) bulunmaktadır. Lise düzeyin çeşitler şunlardır: Form 3-4/5 Lise Kısmı 2/3 yıl, 12-16/17 yaş arası 4 /5 yıl, hızlı kurs 4 yıl- GCE O düzey (Level), normal akademik kurs 5 yıl – GCE N düzeye kadardır. Normal Teknik Kurs - 4 yıllık eğitim sağlanmayadır (MEB, 2012). Yükseköğretimi, liseden ve üniversiteye giriş koşullarına yerine getirdikten sonra, lisans, yüksek lisans ve doktora derecisine kadar eğitim sağlanmaktadır.

Singapur eğitim sistemi, öğrencilere bütüncül ve geniş tabanlı bir eğitim sunmayı amaçlar. Çok kültürlü eğitim sistemine sahiptir. Singapur'da çift dilli eğitim, eğitimin temel özelliğidir. Bu sayede tüm öğrencilere İngilizce öğrenme imkânı verilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler kendi kültürleri, kimlikleri, gelenekleri ve değerlerini koruyarak ana dillerinde (Çince, Malay, Tamil) eğitim imkânını elde etmektedirler. Singapur'un eğitim sistemi, öğrencilerde bütünsel gelişimi ön planda tutmaktadır. Bu yüzden eğitimden beklenen çıktılar, öğrencilerin çok yönlü gelişimleri sağlanmak için, onları sekiz temel beceri ve değerler üzerinden, bütüncül olarak yetiştirmenin önemini açıkça ortaya koyulmuştur. Singapur Eğitim Bakanlığı son yıllarda öğrencilere daha geniş-tabanlı eğitim vererek, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bütünsel gelişimlerini sağlamaya çalışmaktadır (Bal ve Başar, 2014).

Singapur'da; 1960 yıllarında okur-yazarlığı geliştirmek ve toplumsal uyumu sağlamak için farklı etnik gruplara İngilizce yanında kendi ana dillerinden de eğitim görme hakkı verilmiştir. Ayrıca, 1980-1990 yıllarında, eğitimi bırakmayı ve devamsızlık oranlarını azaltmak için gayret gösterilmiştir. Aynı zamanda, Singapur'da ülke ekonomisinin gelişimini sağlamak amacıyla bütün öğrencilere eşit bir şekilde bilgi ve beceri kazandırılmasını hedefleyendir programla eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır (NCEE, Center on International Education Benchmarking, Singapur, (2017); OECD, 2013). Singapur, PISA (2012) sınavının sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi (542) puanla 3.cü, matematik (573) puanla yine 2.ci sırada ve Fen (551) puanla 3.cü sırada yer almıştır (pisa.meb.gov.tr)

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Bu başlık altında, Singapur'da sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim kurumları, modelleri ve seviyeleri. Singapur'da öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim, ülkenin prestijli üniversitelerinden biri olan "Nanyang Technological Üniversitesi'ne bağlı "Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından gerçekleştirilmektedir. Dört yıllık lisans mezunu sınıf öğretmenleri, eşzamanlı "concurrent" modeli ile lisans veya yüksek lisans (ISCAD 6) düzeyinde hizmet öncesi eğitimi görmektedirler. Öğretmenlik eğitimi ücretsiz ve eğitim sürecinde Eğitim Bakanlığı tarafından, 3 yıl öğretmen olarak çalışmak şartıyla görev başında olan öğretmenin maaşının %60'ı burs olarak verilmektedir. Singapur'da hizmet öncesi

eğitim programının sürekli güncellendiği söylenmiştir (NCEE, Teacher and Principal Quality, Singapore, 2017; Darling-Hammond, 2017).

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. Aday öğretmenlerin seçimine dair kriterler Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Bakanlığı işbirliği ile belirlenmektedir. Singapur'da sınıf öğretmenliği eğitim programına girebilmek için öncelikle, adayların 12 yıllık okul hayatından sonra 18 yaşına girmeleri gerekmektedir. İkinci olarak programların gerekliliğine göre değişmekle birlikte "Cambridge Üniversitesi" tarafından yılda 2 kez yapılan yükseköğretime geçiş sınavından (Cambridge Advanced Level Examination- GCEA) başarılı olmaları gerekmektedir. Sınavdan başarılı olduktan sonra ilk elemeyi geçen adaylara, bilişsel ve duygusal özelliklerinin değerlendirmesi için mülakat uygulanmaktadır. Mülakat komitesi öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Bahsedilen komite tarafından adayların iletişim becerileri, öğretmenliğe olan ilgileri, amaç ve idealleri, öğrenme istekleri ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya sahip olup olmadıkları gibi hususlar değerlendirilmektedir (Aksoy, 2013; Goodwin, 2012). Mülakat; kısa yazılı sınav, ders anlatımı, sözlü sınav ve Eğitim Bakanlığı tarafından ilave edilen soru veya uygulamadan oluşmaktadır. Singapur'da öğretmen olmak için not ortalamasının, 100 üzerinden en az 85 veya 4 üzerinden 3.50 olması gerekmektedir. Singapur'da öğretmen yetiştirme politikası; bahsi geçen bu gruptan en başarılı 3/1 kesimin seçilmesine dayanmaktadır. Ayrıca, bu adayların İngilizce yeterlik sınavından istenilen puanı kazanmaları da gerekmektedir. Sınavdan başarılı olanlar ve eğitimlerini devam edenlere Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından maaş sağlanmaktadır. Singapur'da başvuran her altı (6) adaydan sadece birinin öğretmen olabildiği söylenilmiştir. Singapur'da her öğretmene göreve başlamadan önce, öğreteceği konular ve öğretim yöntemi ile ilgili yeterliliği edinebilmesi için bir (1) yıl boyunca görev başında destek verilmekte ve takip edilmektedir (Bal ve Başar, 2014; NCEE, Teacher and Principal Quality, Singapore, 2017).

Alternatif eğitim yolları. Singapur'da öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim dışında mesleğe girebilmek için başka bir alternatif eğitim yoluna rastlanmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin istihdam koşulları. Bu başlık altında, Singapur'da sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Mesleğe giriş ve başlama. Singapur'da öğretmenlik mesleğine alım işlemleri "National Institute of Education" (NIE) Kurumu ve Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. İhtiyaç duyulan sayı belirlendikten sonra, başvurular ilan edilmekte ve koşulları tamamlamış olanlar başvuru yapmaktadırlar. Eleme sürecinde ilk olarak adayların CV'leri kontrol edilir. İlk aşamayı geçen adaylar ikinci aşamada, genel kültür testine alınırlar. Üçüncü aşamada ise, öğretmen adayları ile mülakat yapılır. Burada adayların; tutum, zekâ ve davranışlarını ölçmek için üç okul müdüründen oluşan bir jüri tarafından yeterlilikleri test edilmektedir. Her okul için, yetkililer aracılığıyla en iyi hazırlanmış öğretmenlerden seçilmeye gayret edilmektedir. Seçilen öğretmenler aday olarak göreve başladıktan sonra 1 yıl içerisinde değerlendirilerek buna göre asil öğretmen unvanı verilmektedir. Ayrıca uygulama döneminde aday öğretmenlerin haftalık çalışma yükü %80'lere kadar indirilmektedir. Verilen boş zamanlarda, diğer öğretmenleri gözlemlene, Ulusal Eğitim Enstitüsüne bağlı öğretmenler ve okul yöneticileri ile birlikte öğrencilerin tutumlarını ve çalışmalarını geliştirmek için danışmanlık, koçluk ve her türlü destek sağlamaktadırlar. Aday öğretmen, okulunda başladığı uygulama sürecinden başarısız olduğunda, başka bir okula transfer edildiği ifade edilmiştir. Uygulamadan az sayıda öğretmen adayının başarısız olduğu ve başarısız olanların meslekten ilişkilerinin kesildiği ifade edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin ilk yerleştirildikleri yerde en az iki yıllık hizmetlerini tamamladıktan sonra, merkeze geçmek isteyenlere Bakanlık tarafından yıllık olarak kontenjan açılmaktadır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013; Darling-Hammond, 2017; NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017).

Mesleki statüsü. Singapur'da öğretmenlerin istihdamı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmakta ve herhangi bir sınav uygulanmamaktadır. Öğretmenler, mesleğe giriş sınavından başarılı olduktan sonra kadrolu olarak görev yapmaktadırlar. Singapur'da öğretmenlerin maaşlarının yüksek olması, öğretmenlerin ekonomik olarak bir sorun yaşamamaları ve öğretim faaliyetlerinde daha istekli olmaları içindir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin toplum içinde güvenilir, saygın ve yüksek

statüye sahip bir meslek olduğu açıklanmıştır (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017).

Destek ölçütleri. Singapur'da öğretmenlik mesleğine yeni girenlere; işlerinde başarılı olmaları ve öğretim uygulamalarından kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak veya ortadan kaldırmak için kıdemli öğretmemeler ve idari personeller tarafından tesviye ve koçluk yapıldığı ifade edilmiştir. Bazı durumlarda ise okul değiştirerek öğretmen adaylarının performansları iyileştirmeye çalışılmaktadır. Adaylar oryantasyon döneminde, bulunduğu okulun eğitim topluluğuna katılarak daha iyi öğretmen olma fırsatı yakalamaktadırlar. Ayrıca adayların derslerin iyi planlayabilmesi, kıdemli öğretmenleri takip edebilmeleri ve öğretmen toplantılarına katılabilmeleri için yıllık çalışma yüklerinin % 80'nlere indirildiği söylenmiştir.

Singapur'da, öğretmenlere kariyerleri süresince maaşlarına ilave olarak 10 ile 30 arası ikramiye olarak alma imkânı sağlanmaktadır. İkramiyeler, her yıl yapılan gelişmiş öğretmen performans değerlendirme sistemine göre yapılmaktadır. Her öğretmene, bulunduğu okula ve topluma sağladığı katkıya göre "ekstra maaş" verildiği öne sürülmüştür (NCEE, Teacher and Principal Quality, Singapore, 2017).

Terfi ve ilerleme. Singapur'da öğretmenlik mesleğinde seçilebilecek üç çeşit kariyer bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenlik, liderlik ve uzmanlık şeklinde sınıflandırılmıştır. Kariyer basamaklarını geçmek, gösterilen performansa göre sağlanmaktadır. Öğretmenlik kariyerinde öğretmenler; kıdemli öğretmen "Senior Teacher", danışman, pedagoji sorumlusu ve başöğretmen "Principal Master Teacher" olabilmektedirler. Liderlik kariyerinde olan öğretmenler okuldaki liderlik pozisyonundan Genel Eğitim Müdürlüğü pozisyonuna kadar terfi edebilirler. Uzmanlık kariyerinde ise öğretmenler en yüksek kariyer olan, başuzman olabilmek için araştırma ve öğretmenlik geliştirme politikaları araştırmalarına odaklanmaktadır. Her kariyer ayrıca 13 kademeye ayrılır. İlk üç seviye genel "general"; diğer iki kademe "senior" en üstte yer alan 8 seviye ise "super senior" olarak adlandırılmaktadır. Her kademedeki maaşa zamlarla birlikte, eğitim ve danışmanlık yapma fırsatı da verilmektedir.

Öğretmenlik kariyerinin ilk 3 yılında, yıllık zamlardan yararlanılmakla birlikte daha sonraki yıllarda, kariyeri boyunca kıdem ve tazminatlara göre maaşlara zam yapılır. Öğretmenler bir kademedeki sonraki bir kademeye otomatik olarak terfi

etmezler. Terfi ve ilerlemeleri, Eğitim Performansı Yönetim Sistemi'ne (EPMS) göre öğretmenlerin performansları ölçüldükten sonra gerçekleştirilmektedir. EPMS tarafından öğretmenler; Mesleki Uygulama, Liderlik –Yönetim ve Kişisel Yeterlilik olmak üzere üç boyutta yıllık değerlendirme yapılmaktadır. Her öğretmenin kendi mesleğinde kişisel beklentilere ulaşması ve iş başında performansının gelişmesi beklenmektedir. EPMS, aynı zamanda uygun kariyer planlamasında da kullanılır. Her öğretmen kendine göre en uygun kariyeri belirlemek için ilk 3 yıl içerisinde gözlemlenir ve o kariyer için yetiştirilir. Nitekim seçtiği kariyerinde çalışmaya başladıktan sonra, bir süre zarfında ona uygun olmadığını düşünürse tekrar eski kariyerinde çalışmaya devam edebilmektedir. Singapur eğitim sisteminin anlayışlarından biri; eğer okullar başarısız olmuşsa, altında yatan temel nedenin; liderlik zayıflığı ve kötü yönetim olduğu düşünülmektedir. Onun için, eğitim sisteminde liderlik rolleri üstlenecek kabiliyetli ve yetenek kişiler erken keşfedilmeli ve iyi bir şekilde yetiştirilmelidir (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017; MOE, Career-information, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında Singapur'da sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. Singapur'da sınıf öğretmenlerine diğer meslektaşları ile birlikte çeşitli mesleki gelişim programları düzenlenmektedir. Sürekli mesleki gelişim eğitim programları, Ulusal Eğitim Enstitüsünde (National Institute of Education, "NIE") ya da Eğitim Bakanlığı bünyesinde; konferans, forum ve seminer şeklinde düzenlenmektedir. Eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim şeklinde de sağlanmaktadır. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri genel olarak okullarda ve üniversitelerde gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda gruplar (alan bazında zümreler) arasında dayanışma eğitimi (collaborative learning) de düzenlenmektedir (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017).

Katılım için yapılan çalışmalar. Singapur'da her öğretmenin yıllık 100 saat ve haftada en az bir saat sürekli mesleki gelişim programına katılma zorunluluğu vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin, kendi alanlarındaki akranları ile zümre toplantılarına katılma zorunlulukları vardır. Sürekli mesleki gelişim eğitim faaliyetlerine katılmak, ücretsiz ve zorunludur. Faaliyetler arasında, uzun süreli

çalıştaylar (extended workshops) veya 10 haftalık “kısa-kurslar” (mini-courses) da bulunmaktadır. Liderlik kariyerinde çalışacak kişilerin 6 aylık kursa katılmaları gerekmektedir. Singapur’da her yıl, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için öğretmenlere yıllık izni verilmektedir. Konferanslara, seminerlere, forumlara, dil eğitim kurslarına katılmak, uluslararası okullarda çalışmak, bilgisayar kursu ve mesleki kurumlarda “professional organization” çalışmak ve firmaların beklentilerini gözetmek için firmada çalışmak üzere Bakanlık veya Ulusal Eğitim Enstitüsünde tarafından destek sağlanmaktadır. Aynı zamanda, Master veya Doktora “full-time veya part-time” yapmak isteyen öğretmenlere izin verilerek burs sağlanmaktadır (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017).

Güney Kore

Ülkeye genel bakış. Resmi adı: Güney Kore Cumhuriyetidir. Doğusunda Japonya'nın, batısında Sarı Deniz'in yer aldığı, Kore'nin yarımadasının güneyini kaplayan bir doğu Asya ülkesidir. Güney Kore, kuzeyinde Kuzey Kore ile uzun bir sınır paylaşmaktadır. Aynı zamanda, Çin ve Japonya ile deniz sınırlarını paylaşmaktadır. Yüzölçümü, 100,295km²'dir (2015). Güney Kore'nin nüfusu;2016 yılı verilerine göre 51.07 milyon olarak açıklanmıştır. Kişi başına düşen gelir, GSYH, 38 350 ABD dolarıdır (OECD, 2018) Ülkenin en büyük şehri, Seoul'dur,Resmi dili Korece'dir (Korea.net, 2017).

Güney Kore'de İlköğretim veya Temel eğitim (초등학교, Chodeung Hakgyo) 6-12 yaş arası (1-6 sınıf) 6 yıllık eğitimi kapsamaktadır. Ortaokul eğitimi (중학교, Junghakgyo) 13 -15/16 yaş grupları arası 3 yıllık eğitimi (7-9 sınıf),kapsamaktadır. Lise eğitimi, (고등학교, Godeung Hakgyo),ortaokulu bitirdikten sonra ve yapılan liseye giriş sınavından başarılı olduktan sonra, aldığı puanlara göre liselere yerleştiriliyor. Lise düzeyi, 15-18 yaş grup arası 3 yıllık eğitimi (10-12 sınıf), kapsamaktadır. Lise çeşitleri, genel (general high schools), mesleki lisesi (vocational high schools), bilimsel (science high schools) yabancı dil ve sanat özel liseleri (special high schools) şeklinde sınıflanmaktadır. Yükseköğretim; liseden mezun olup üniversiteye giriş koşullarına yerine getirdikten sonra, lisans, yüksek lisans ve doktora derecisine kadar eğitim sağlamaktadır. Temel eğitim ve ortaokul zorunlu ve ücretsizdir. İlkokuldan ortaokula geçiş için merkezi bir sınav yoktur.

Eğitim dili Korece olmakla birlikte diğer yabancı dillerden de yabancı dil olarak eğitim verilmektedir. Eğitim sisteminde kamu ve özel okul okullar vardır. Eğitim yönetimi merkezidir. Daha sonraki yıllarda (1991 bu yana) yapılan düzenlemelere göre daha yerel hale getirilmiştir (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Eğitim ile ilgili kararların çoğu merkezden alınmaktadır. Bölgesel ve yerel yönetim ise merkeze bağlı kalarak belirli yetkilere sahiptir. Her okulda, öğretmenler, veli ve yerel yetkilerin temsilcisinin katıldığı okul konseyi bulunmaktadır. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve başöğretmen eğitim-öğretimin denetimini sağlamaktadırlar. Güney Kore’de eğitime maddi yatırımların yanında topluma ilham kaynağı olan ve eğitime değer veren “Konfüçyüs inancı önemli bir yer tutmaktadır (WEF,2015). Ayrıca, Güney Kore eğitim sistemi hakkında, Firm Pearson firması tarafından yapılan araştırmaya göre, Güney Kore’nin Finlandiya’dan sonra dünya çapında en iyi eğitim sistemine sahip olduğu açıklanmıştır. Güney Kore’de PISA (2012) sınav sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi 536 puanla 5.ci, matematik 554 puanla yine 5.ci sırada ve Fen 538 puanla 7.ci sırada yer almıştır (WENR, Education in South Korea, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Güney Kore’de Eğitim; ekonomi, sosyal ve siyasi gelişimi sağlamak için halk ve hükümetçe önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda hükümet; bilgi toplumu oluşturmak ve küresel hareketi takibi edilebilmek için eğitim sektörünün benimsenmesi gerektiği anlaşılmıştır. 1980 ve 1990 yıllarında Pasifik Asya Bölgesinde gerçekleşen reform hareketleri takip edilmiştir. Ülke olarak en başarılı reform hareketi, 1996 yılında kurulan eğitim reformudur (WENR, Education in South Korea, 2017). Reformun uygulanmasında, “nitelikli öğretmen” yetiştirme ön planda tutulmuştur. Aynı zamanda müfredat, öğretim bilgisi, öğretmenlik mesleğinin etiği, iletişim, yönetim becerisi, bilgisayar kullanımı, sınıf yönetimi, öğrenci ve eğitim-öğretim danışmanlığı gibi konular tekrar gözden geçirilmiştir. Son yıllardaki inovasyon ve hızlı gelişmeler ve ülkenin geldiği gelişim düzeyi, öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitimi de olumlu bir şekilde etkilemiştir (Dicolen, 2017). Bu başlık altında, Güney Kore’de sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim Kurumları, modelleri ve seviyeleri. Güney Kore’de; günümüzde öğretmenlere hem kolejlerde hem de üniversitelerde hizmet öncesi eğitimi verilmektedir. Yalnız sınıf öğretmenlerinin , “South Korea National University of Education veya özel olan Ewha Womans University”’de, lisans (학사,Haksa) ve yüksek lisans (석사,Suksa)’da yetiştirmeleri sağlanmaktadır (Park, 2010; NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017).

Kore’de sınıf öğretmenlerine verilen hizmet öncesi eğitim, 1981 yılından bu yana 2 yıllık-kolej eğitiminden 3-4 yıllık130 kredili lisans eğitimi haline getirilmiştir. Eğitim programında ise 2 yıllık genel eğitim ve 2 yıllık uzmanlık eğitim verilmektedir (WENR, 2017). Bu son yıllarda daha nitelikli öğretmen yetiştirmek için yüksekokullar üniversitelerle birleştirilmiş ve akreditasyon sistemi kurulmuştur (ORAKÇI, 2015). Güney Kore’de sınıf öğretmenler (1.Sınıf) olarak görev yapmaktadırlar. Eğitim programı, lisans 140, ISCED 6 düzeyde ve isteğe bağlı yüksek lisans 180 kredi, ISCED 7 düzeydedir. Öğretmen kontenjanları; adaylar ve mezunların sayısı göz önüne alınarak okulların gereksinimlerini karşılayacak şekilde belirlenmektedir (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017). Güney Kore’de 1984 yılından sonra öğretmen yetiştiren kurumların eğitim-öğretim süreleri 4 yıl olarak belirlenmiştir (MOE, 2015). Aday öğretmenlere uygulanan staj dönemi 9 haftadır. Faaliyet ise gözlem, katılım, öğretmenlik ve idari uygulamalar olmak üzere 4 dersten oluşmaktadır. Öğrenciler, 4 yıllık eğitim programını tamamladıktan sonra diploma almaya hak kazanırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere deneme süreci uygulanmamaktadır. Bununla birlikte, genellikle iki hafta süren okul-içi mesleğe hazırlık eğitimi uygulanmaktadır (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017)

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programına kabul edilebilmek için genel akademik lise mezunu olmak ve bütün liselilere uygulanan Üniversite Yetenek Sınavından (The College Scholastic Ability Test) belli bir puan almak gerekmektedir. Öğretmen adayları seçilirken, mesleğin gerektirdiği genel zekâ, yetenek ve kişilik özerkliklerine sahip öğrencilerin seçilmesine çaba gösterilmektedir (NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017).

Alternatif eğitim yolları. Hizmet öncesi eğitimin; kısa ve diplomalı olanı yoktur. Sadece sertifika verilir. Yalnız öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim

faaliyetleri sadece kolejler ve üniversitelerdeki eğitim bölümlerinde sürdürülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin istihdam koşulları. Bu başlık altında, Güney Kore’de sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Mesleğe giriş ve başlama. Güney Kore’de, öğretmen alımı politikası hükümet tarafından belirlenir. Hükümet, belediyeler ile birlikte ihtiyaç olan öğretmen sayısını belirler ve alımını sağlar. Kore’de, ilköğretim okullarında boş yerler olduğu için pek fazla aday yoktur. Okullara öğretmen atanmak için fazla zorluk yaşanmamaktadır. Bunun nedeni ise, hizmet öncesi eğitim programına seçilirken öğrenci sayısı ihtiyacına göre kontenjan ayrılmaktadır. Güney Kore’de öğretmenlik mesleğine girebilmek için, Güney Kore Müfredat ve Değerlendirme Kurumu “Korea Institute for Curriculum and Evaluation”(KICE) tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleğine giriş sınavından başarılı olunması gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri ilk etapta; pedagoji bilgisi, meslek ve alan bilgisi sınava girmek zorundadırlar. İkinci etapta ise mülakat, adayın hazırladığı eğitim ve öğretim planı ve sınıf uygulanması değerlendirilecektir. Alınan puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak öğretmen adayları açılan kontenjana göre Eğitim Bakanlığına bağlı okullara yerleştirilmektedirler (Orakçı, 2015, NCEE, Teacher and Principal Quality, 2017). Güney Kore’de son yıllarda, mesleğe yeni giren öğretmenlere rehber öğretmen atanması yaygın olmuştur. Yeni gelen öğretmemelere; rehber öğretmen ve okul müdürü denetimiyle uyum sağlama, öğretim uygulama çalışmaları, öğrenci rehberliği ve sınıf yönetimi faaliyetlerini sürdürmektedirler (Kim vd., 2007).

Mesleki statüsü. Güney Kore’de Eğitim Bakanlığı tarafından atanan öğretmenler, devlet memuru “daimi” statüsündedir. Bununla birlikte, belediyeler ve taşra teşkilatlarında görevli müfettişler de eğitim-öğretimden sorumludur. Öğretmenler; birinci veya ikinci sınıf öğretmen, yardımcı öğretmen, profesyonel danışman, kütüphaneci, öğretim görevlisi ve hemşire öğretmen olarak sınıflandırmaktadırlar. Güney Kore’de öğretmenlik mesleği ülkenin sosyal ve kültürel durumuna bağlı olarak yüksek statülü mesleklerden biri olmuştur. Güney Kore’de öğretmen, çocuklara karşı “ebeveyn” ilişkisi kurmaktadır. Ayrıca mesleğin statüsünü korumak için hükümet tarafından öğretmenler yüksek maaşlı memurlar

grubuna alınmıştır. Öğretmenlerin istihdam koşullarını iyileştirmek için, Güney Kore Öğretmenler Federasyonu (The Korean Federation of Teachers Association (KFTA) ile Eğitim Bakanlığı ve İnsan Kaynağı Geliştirme Birimi (Human Resources Development) dayanışma içinde çalışmaktadırlar (Kim vd., 2007; MOE/HRD, 2017; Park, 2010). Güney Kore’de; bütün öğretmenlerin ayırım yapılmadan yüksek standartta yetiştirildiği, çalıştırıldığı ve okullara eşit bir şekilde dağıtıldığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda yüksek nitelikli kadro olması iş istikrarı, yüksek ücret uygulaması öğretmenlik mesleğine önem kazandırmıştır (Schleicher, 2012).

Destek ölçütleri. Güney Kore’de mesleğe yeni başlayan deneyimi az öğretmenlere destekte bulunmak için devlet tarafından başöğretmenler atanmaktadır. Bu öğretmenlere program geliştirme, öğretmenlik uygulamaları ve değerlendirme sistemleri gibi konularda yardım etmeleri beklenmektedir. Deneyimli öğretmenlerin danışmanlığı ile birey odaklı takip, performans ve liderlik özellikleri geliştirilmeye yönelik faaliyetler yapılmaktadır. İşbaşındaki destekler, maaş zammı, sınıfta az öğrenci olması, çalışma yükünün azlığı ve idari pozisyonlarda görev alabilme çalışma koşulların iyileştirilmesindeki önemli faktörlerden birkaçıdır (Orakçı, 2015)

Terfi ve ilerleme. Güney Kore’de terfi ve ilerleme konusunda; okul müdürü ve müdür yardımcısı olarak görevlenebilmek için öğretmen olmak ve hizmet içi eğitim kapsamında verilen sertifikaya sahip olmak ön koşuldur. Terfi ve ilerleme maddi ve statüsü açısından önemli katkı sağladığı için öğretmenler arasında yoğun rekabet yaşanmaktadır (Park, 2010). Güney Kore’de, öğretmenlikte ve liderlikte yüksek becerisi olan öğretmenler; *“Başöğretmen”* olarak 2008 yılından beri atanmaya başlanmıştır (OECD, 2013). Başöğretmenler, okuldaki görevleri dışında bulunduğu okul ve ilçenin öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçlarını gidermektedirler. Başöğretmenlerden daha az tecrübeli öğretmenlerle, müfredat, öğretim uygulamaları ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi konularında tecrübe paylaşımı yapmaları beklenmektedir (Dicolen, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında Güney Kore’de sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. Güney Kore’de, öğretmenlere verilen sürekli mesleki gelişim eğitim faaliyetlerin yönetimi, hükümet tarafından merkezi şekilde itinayla takip edilmektedir (Dicolen, 2017). Faaliyetlerin organizasyonu, merkez, taşra teşkilatları, belediyelerin işbirliği ile üniversitelere bağlı enstitülerde, özel enstitülerde ve okul-içi kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Güney Kore’de sürekli mesleki gelişim faaliyetleri için merkeze bağlı 14 enstitü, üniversitelere bağlı 72 enstitü, 16 devlete bağlı bölge enstitüsüler, uzaktan eğitim sağlayan 61 enstitü, yaklaşık 1200 hizmet içi eğitim sağlayan özel enstitü bulunmaktadır (Park, 2010). Sürekli mesleki gelişim eğitimi, mesleğe yeni atanan öğretmenler, kademe değiştirmek isteyen öğretmenler (müdür yardımcılığından müdürlüğe) veya müfettişlik gibi özel nitelikleri kazanmak ve genel olarak bilgi ve becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler için yapılmaktadır (Park, 2010).

Güney Kore’de sürekli mesleki gelişim sürecinin, öğretmen adaylarının seçimiyle başlatıldığı ifade edilmiştir.(Kang ve Hong, 2008; TIMSS, 2015) Güney Kore’de sınıf öğretmenleri ve ortaöğretim öğretmenlerin niteliğini artırmak için 2010 yılında Ulusal Öğretmen Mesleki Gelişim ve Değerlendirme Sistemi “The National Teacher Professional Development and Evaluation System” birimi kurulmuştur. Daha sonra 2016 yılında, öğretmenlerin morallerini yüksek tutmak için 10 yıldan fazla çalışanlara hizmet içi eğitim kapsamında eğitim almak için izin verilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda emekliliğe hazırlanmak üzere bir kere olmak şartıyla eğitim almak isteyenlere izin verilmektedir (OECD, 2013).

Katılım için yapılan çalışmalar. Güney Kore’de sürekli gelişim eğitimine yıllık olarak 180 saat katılmak zorunludur. Ayrıca bu eğitime katılan öğretmenler öğretmen performansı değerlendirme kapsamında uygulanan 100 puan üzerinden değerlendirilmekte ve ona göre katılım sertifikası verilmektedir. Verilen sertifikalar terfi ve ücretlerde artış yapmak için kullanılmaktadır. Güney Kore’de okul müdürlerine, mesleki gelişim, eğitim planlaması ve sürdürme hakkı tanınmaktadır (Kim, 2007). Katılım, üç yıl veya daha fazla görev yapan öğretmenlerin, yaz ve kış tatil dönemlerinde düzenlenen 180 saatlik (30 gün) süren mesleki gelişim eğitimine katılmaları gerekmektedir. Eğitim faaliyetine tamamıyla katılım sağlayanlara, terfi ve ilerleme ve maaş zamanından yararlanmak üzere 100 puan ve sertifika verilmektedir. Sınıf öğretmenlerine %10-20 arası temel becerileri, %10-20 arası alan bilgisi, %60-80 arası pedagoji eğitim verildiği ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitime

katılım sağlamak ve eğitim araçlarını çeşitlendirmek için, sınıf-içi uygulaması, uzaktan eğitim ve evde hizmet içi eğitimi kapsayan (in-class sessions, distance learning, and home learning, among others), yöntemlerinin kullanıldığı söylenmiştir. Mesleki gelişim kapsamında araştırma yapmak isteyen öğretmenlere “araştırmacı – öğretmen” olarak, ilgili kuruma rapor sunmak şartıyla gereken izin ve maddi destek sağlanmaktadır. Sunulan araştırma raporu değerlendirdikten sonra terfi veya maaşa zam için hak edenlere puan verilmektedir. Güney Kore’de öğretmen performansı, müdür, müdür yardımcısı, akranlar, veliler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Sonuçları düşük bulunan öğretmenler, zayıf yönlerine göre mesleki gelişim eğitimine tabi tutulmaktadırlar (Kim vd., 2007).

Finlandiya

Ülkeye genel bakış. Resmi adı, Finlandiya Cumhuriyetidir. Avrupa’nın kuzeyinde yer almaktadır. Bothnia, Finlandiya Körfezleri ve Baltık Denizi çevrelemektedir. Aynı zamanda, Norveç, İsveç ve Rusya ile kara sınırlarını, Estonya ile deniz sınırlarını paylaşmaktadır. 1917 tarihinde, Eski Büyük Rusya İmparatorluğundan bağımsız olmuştur. Yüzölçümü 338,145 km² dir. Finlandiya 5,5 milyon (2017) nüfusuyla Avrupa’nın en seyrek nüfuslu ülkelerinden biridir (İstatistikler Finlandiya 2015). Kişi başına düşen gelir, GSYH, 44.956 ABD dolarıdır (OECD,2018). En büyük şehir başkent Helsinki’dir. Konuşulan diller: Fince (% 89), İsveççe (% 5.3) ve Sami dilidir. Finlandiya’da kişi başına düşen gelir, 43.105 Avro olup Batı Avrupa ile aynı seviyededir (Europa. eu, 2017;Schleicher, 2016).

Finlandiya’da eğitim kademeleri, okulöncesi, 6 yaşın altında olan çocuklar için seçmeli ve 6 yaşına gelenler için 1 yıllık ücretsizdir. İlköğretim kademesi (7-16 yaş arası), 9 yıllık zorunlu ve ücretsiz eğitim süresidir. Lise düzeyinde (16 -19) yaş arasında 3 yıllık genel ve mesleki eğitim verilmektedir. Yükseköğretim kademesine devam etmek için öğrencilerin, lise diplomasına sahip olmaları ve üniversite giriş sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Üniversiteler tarafından, doktora derecesine kadar eğitim sağlanmaktadır. Finlandiya’da Fince ve İsveççe olmak üzere iki ana dil ile eğitim verilmektedir. Finlandiya hükümetinin, bütün çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve özel ihtiyaç sahiplerinin beklentilerini gidermek için çaba gösterdiği ifade edilmiştir. Finlandiya’da isteğe bağlı olarak, Arapça, Somali’ce, Rusça, Vietnamca ve Estonyaca dillerinde de ikinci dil olarak eğitim

sağlanabilmektedir. Din eğitimi ise bölgelerde bulunan din mensuplarının çoğunluğuna göre uygulanmaktadır. Finlandiya'da ulusal bir yeterlik ya da eleme sınavı bulunmamakta, sadece sınıf düzeyinde öğretmenler tarafından ilerleme kontrolü yapılmaktadır (Eurydice, 2017; NCEE, Finlandiya, 2017; Sahlberg, 2010). Ayrıca Finlandiya iyi bir şekilde finanse edilen, yüksek kaliteli kamu okullarına sahip İskandinav ülkelerinden biridir (WENR, 2017).

Finlandiya, 1990 yıllarında yüksek işsizlik oranına karşı karşıya kalmasıyla birlikte Avrupa Birliği'ne katılma kararı aldığı anda, ülkede uygulanan politikalar, okullarda kullanılan müfredat ve okul yönetiminin yeniden yapılandırması için harekete geçmiştir. Başlatılan değişim hareketi kapsamında, öğretmenlik mesleği, saygın ve seçici bir meslek haline getirilmiştir. Okullarda matematik, bilim ve teknolojiye önem veren politikalar, araştırma ve teknoloji gelişimine bağlı eğitim ve yetiştirme politikalarına ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Değişim ihtiyaçlarına duyarlı ve uyarlanabilir üst düzey düşünme becerilerine sahip, ekip çalışmasına özen gösteren, yaratıcılık, Problem çözen ve disiplinler arası eğitim-öğretim üzerine yoğunlaşan öğrencilere yardım edebilen eğitimciler yetiştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Finlandiya'da diğer ülkelerde yaygın olan geleneksel testleri terk ederek standartlara dayalı tüm öğrencilere nitelikli eğitimin sağlanması önemsenmiştir. Yapılan reform kapsamında, öğrencilere ücretsiz yemek, sağlık, ulaşım araçları ve danışmanlık hizmetleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda her öğrencinin istenilen seviyeye ulaşması için destek sağlanmaktadır. Genellikle küçük çapta (yaklaşık 300 öğrenci) kapasiteli okullar kurulmaktadır (Darling-Hammond, 2010; NCEE, 2017). Ayrıca Finlandiya uluslararası sınavlarda gösterdiği başarılı performans nedeniyle dünya çapında örnek ve model bir eğitim sistemine sahiptir. Çobanoğlu ve Kasapoğlu'nun (2010) araştırmalarına göre Finlandiya'nın PISA sınavlarında göstermiş olduğu başarının nedenleri:

- Eğitimde fırsat eşitliği;
- Mesleğinde başarılı, uzman, sorumluluk sahibi ve araştırmacı öğretmenler;
- Her öğrencinin ihtiyacına cevap veren kapsamlı okul uygulaması;
- Öğrenciyi kazanmaya yönelik, başarıyı sınırlamayan değerlendirme sistemi;
- Eğitimde öğrenci merkezilik;

- Esnek eğitim programı;
- İş birliği ve güven esaslı eğitim yönetimi anlayışı;
- Fin kültüründe eğitim-öğretiminde okumaya verilen önem;
- Fin kültürünün homojen yapısı (toplumsal tabakalar arasındaki gelir farklılığının az olması) (İnan ve Bekler, 2014).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Bu başlık altında, Finlandiya sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim kurumları, modelleri ve seviyeleri. Finlandiya'da eğitim niteliği geliştirilmesinde en önemli faktörü öğretmen olduğu anlaşıldığında öğretmenlerin niteliğini artırma yoluna gidilmiştir. (Chung ve Moore, 2012). Bunun yanı sıra, Finlandiya'da öğretmen yetiştirme kurumları, 1974 yılında üniversiteye taşınmasıyla önemli bir gelişme yaşanmıştır (Sääntti ve Salminen, 2015). Daha sonra 1999 yılında, onaylanan yeni yapılandırma programında öğretmenden beklenen genel yeterlilikler belirlenmiştir. Bu çerçevede, reformu pekiştirmek için 2005 yılında, uygulanan öğretmen yetiştirme politikası, Bologna sürecine uyum sağlama kapsamına alınmıştır. Bu çerçevede sınıf öğretmenin iki kademeli, üç (3) yıllık lisans artı iki (02) yıllık yüksek lisans şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca staj süreci, yetiştirme sürecine dâhil edilmiştir (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011 s. 26).

Sınıf öğretmen eğitimi, üniversiteler ve politeknikler'deki eğitim fakültelerinde eşzamanlı “*concurrent*” veya ardışık “*consecutive*” olarak sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi yedi (7) üniversitede Fin dilinde ve İsveçre dilinden verilmektedir. Bütün kademelerde öğretmenlik yapmak için yüksek lisansa sahip olmak zorunludur. Finlandiya'da aday öğretmenlere verilen eğitim; pedagoji ve araştırmaya dayalı, işbirlikçi öğrenme stratejisi, problem çözme ve uygulama (pratik) içermektedir (Bilgin, Aykaç ve Kabaran, 2014). Öğretmen yeterlikleri, değerlendirme ve sertifikalar, üniversiteler ve “politeknikler” tarafından çok yönlü bir şekilde teorik ve pratik olmak üzere, eğitim faaliyetlerinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim programı sonunda, öğrenciden beklenen başarı elde edildikten sonra öğretmenlik sertifikasına sahip olabilmektedir. Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programların sonunda alınan belge üzerinde, “*kabul edilebilir derecede tamamlanmıştır*” “*the*

“studies completed acceptably” şeklinde bir yazı olmalıdır (Eurydice, 2017; Erbilgin ve Boz, 2013).

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. Finlandiya’da öğretmen adayı olabilmek için, liseden mezun olmakla birlikte üniversiteye giriş sınavından başarılı olunması gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitim programına katılmak için yapılan eleme üç aşamayla gerçekleşmektedir. İlk aşamada kitap okuma, araştırma, eleştirel bir yöntemle analiz ve sentez yapabilme kabiliyeti ölçülmektedir. İkinci aşamada ise, mülakat yapılmaktadır. Mülakat aracılığıyla, kişilik ve karakter yapısı bakımından öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı analiz edilmektedir. Son aşamada, adaylardan örnek bir ders anlatılması veya grup tartışmasını yönetilmesi gibi kabiliyetleri değerlendirilmektedir (Bal ve Başar, 2014). Finlandiya’da öğretmenlik mesleğine olan yoğun talep dolayısıyla nitelikli öğretmen adayları çok sıkı bir eleme sürecinden geçmektedirler (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Finlandiya’da öğretmen seçimi ile ilgili Finlandyalı bir öğretmen şöyle anlatmaktadır. *“Öğretmen adayı olarak başvuranlar, örnek sunumlar ve mülakat aracılığıyla çok kapsamlı ve katı bir seçme süreçten geçmektedirler. “Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim öğretmenliği programları için başvuran binlerce adayın yalnızca %10 kadarını alabiliyoruz. Sisteme çok iyi öğrencileri aldığımız için onlara yüksek düzeyde bir eğitim verebiliyoruz çünkü çok iyi bir altyapıya sahip olarak gelmiş oluyorlar”* (Aksoy ve Gözütok, 2014). Ayrıca 2006 yılında, aday öğretmen seçimlerinin daha iyi bir şekilde koordine edilmesi için, farklı üniversitelerle işbirliği sağlanmıştır. VAKAVA adlı proje ile kabul işlemleri basitleştirilmiş ve üniversiteler arasındaki işbirliğini artırma yoluna gidilmiştir. Örneğin: 2014 yılında başvuranlar, yedi farklı üniversiteye ve 34 programa başvurabilirler (Eurydice, 2017). Son olarak, Sahlberg (2015) göre, Finlandiya’nın başarısını anlamaya çalışan ülkeler, öğretmen adayı seçilirken sadece lisedeki en iyi akademik sonuçları olan öğrenciler değil, öğretmenlik becerisi, mizaç ve tutkuya sahip olan öğretmenlerin seçilmesine özen gösterildiği söylenmiştir (Sahlberg, 2015).

Alternatif eğitim yolları. Finlandiya’da öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim dışında mesleğe girebilmek için başka bir alternatif eğitim yolu görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin istihdam koşulları. Bu başlık altında, Finlandiya'da, sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır

Mesleğe giriş. Finlandiya'da, devlet ya da belediyeler, öğretmenlerin istihdamından sorumludur. Öğretmen atanmak için yerel yönetimi, belediye veya özel yetkililer tarafından ihtiyaç olan öğretmen sayısı belirlenmektedir. Alınacak kişi sayısı ve koşullar ile ilgili gazetelerde ve internet sayfalarında ilan edilmektedir. Mülakata çağırılacak adaylar, eğitim komitesi kararıyla belirlenir ve sınav sonuca göre atanmaları yapılmaktadır. Kısa vadeli öğretmen alım için, belediye, okul yönetim kurulu veya okul müdürü tarafından ihtiyaca göre atanabilmektedir. Atamalar, "Eğitim Personeli Nitelikleri Hakkında Kararname- the Decree on the Qualifications of Educational Staff (986/1998)'ye göre gerçekleşir. Bunun dışında, yeni bir öğretmen atanmak için yerel ya da ilgili eğitim-öğretim yetkilileri tarafından gereken koşulları belirlenme yetki sahiptir (Eurydice, 2017).

Mesleğe başlama. Finlandiya'da aday öğretmenlik dönemi, hizmet öncesi eğitimin sürecinde kapsamaktadır. Her öğretmen adayı yüksek lisans yaparken, 5 dönem oluşturan 1 yıllık adaylık süreçten geçmektedir. Öğretmen adayları 20 kredilik okul deneyimi/staj dersleri, araştırma semine dersleri, 2, 3 ve 4. dönemlerde almaları gerekmektedir. Finlandiya'da yeni atanan öğretmene yönelik herhangi bir göreve alıştırma veya yönlendirme eğitim faaliyet olmadığı söylenmiştir (Erbilgin ve Burçak, 2013; Eurydice, 2017).

Mesleki statüsü. Finlandiya'da öğretmenlerin hizmet koşulları, toplu sözleşmesine ve öğretmenlere yönelik özel mevzuata tabidir. Öğretmenler adına, Eğitim Sendikası ve yerel yönetim idaresi tarafından, 1-3 yıl aralıklarla yürütülmektedir. Finlandiyalı öğretmenler ulusal ve uluslararası düzeyde, yüksek düzeyde örgütlenmiştir. Tam zamanlı öğretmenlerin yaklaşık yüzde 95'nin eğitim sendikası üyesi olduğundan bahsedilmiştir. Finlandiya öğretmenler birliği, İskandinav ülkelerin istihdam koşullarını tutan sözleşmesine de tabidir. Öğretmenler, sıkı bir yetiştirme sürecinden geçtikten sonra, mesleğinde özerklik ve sorumluluğa sahip biri olarak atanmaktadır. Devlet, yerel yetkiler ve toplum tarafından mesleği konusunda güvenebilir ve saygın birileri olarak bilinmektedir. Finli öğretmenler arasında rekabet olmadığı, iş birliği içinde çalıştıkları ifade

edilmiştir. Yeni atanan öğretmenler, genel olarak tam zamanlı (kadro) olarak görev yapmaktadırlar. Aynı zamanda, haftada 16 saatten az olan öğretmenler yarı zamanlı (sözleşmeli) olarak çalışmaktadırlar (Eurydice, 2017).

Destek ölçütleri. Finlandiya’da sınıf öğretmenine istihdam süresince kişisel veya görev ile ilgili sorunları gidermeleri için destek sağlanmaktadır. Öğretmenler özel ihtiyaç olan öğrencilere destek sağlamak için kolaylık sağlanmaktadır. Finlandiya’da okullarda mesleki destek ve sağlık hizmetleri birimi bulunmaktadır (Eurydice, 2017).

Terfi ve ilerleme. Finlandiya’da sınıf öğretmenlerine verilen teşvik ve ilerleme fırsatları yok denecek kadar azdır. Bir sınıf öğretmeni, sadece okul müdürü ve müdür yardımcısı, özel ihtiyaç öğretmeni ve eğitim koordinatörü olma olarak sağlanmaktadır. Ayrıca, verilen yüksek maaşın dışında kişisel çabalarında prim veya ek-saat yapanlar ek-ücret ödemesi yapılmaktadır (Eurydice, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında Finlandiya’da sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. Finlandiya’da sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetleri üniversitelerde bulunan sürekli mesleki gelişim merkezlerinde açılan yaz okulları veya yaz üniversitelerinde ulusal veya bölgesel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında, öğretmenler birliği ve özel enstitüler tarafından hizmet içi eğitim verilmektedir. Aynı zamanda, eğitim fakülteleri, özel eğitim merkezleri, politeknikler, öğretmen yetiştirme ve uygulama okulları, sürekli mesleki gelişim eğitim fırsatları sağlanmaktadır (Eurydice, 2017). Ayrıca, okul müdürü yönetiminde, öğretmenler arasında sağlanan etkileşim ve işbirliği çerçevesinde iş başında sürekli mesleki gelişim eğitimi sürdürülmektedir (Eurydice, 2017). Finlandiya’da öğretmenler yıllık çalışma süresi 600 saattir. Geri kalan zamanlarını mesleki gelişim için kullanılmaktadır (Sahlberg,2015). Sürekli Mesleki Eğitimin Planlaması ise, üniversitelerdeki sürekli mesleki gelişim eğitim birimleri, eğitim fakülteleri ve çeşitli özel kuruluşlar tarafından öğretmelerin ihtiyaçlarına göre gerçekleştirilmektedir.

Fin Devleti tarafından 2017 yılında finanse edilen Sürekli Mesleki Eğitim Faaliyetleri aşağıdaki konulara odaklanmıştır:

- Liderlik ve okul gelişimi;
- Pedagoji, mesleğe özgü ve mesleki yeterlikler;
- Refah ve güvenlik;
- Kültürel çeşitliliği;
- Yetkinliğe dayalı yaklaşımlar ve öğrenen merkezli olma;
- Dijitalleşme ve BİT (Eurydice, 2017).

Katılım için yapılan çalışmalar. Finlandiya’da sınıf öğretmenlerine sunulan sürekli mesleki gelişim eğitiminin temel sorumluluğu işverene aittir. Eğitim faaliyetlerine katılma toplu sözleşmesine göre zorunlu ve ücretsizdir. Finlandiya’da görev başında olan öğretmenler ve yöneticiler sürekli mesleki gelişim kapsamında üniversitelerde ileri düzeyde eğitim görme fırsatı verilmektedir. Finli öğretmenler için sürekli mesleki eğitimi bir zorunluluktan ziyade, kendilerini geliştirmek için bir fırsattır. Finlandiya’da sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine kendi isteğiyle, parasıyla katılan çok sayıda öğretmen bulunduğu ifade edilmiştir (Sahlberg, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Sürekli Mesleki Gelişim faaliyetleri destekleme amacıyla Öğretmenler Eğitim Forumu kurulmuştur (Eurydice, 2017).

Polonya

Ülkeye genel bakış. Resmi adı, Polonya Cumhuriyetidir. Avrupa’nın ortasında yer almaktadır. Baltık Denizi’n kuzey kıyısında bulunmaktadır. Polonya’nın, batısında Almanya, güney batısında Çek Cumhuriyeti, güneyinde Slovakya, güney doğusunda Ukrayna, doğusunda Beyaz Rusya (Belarus) ve kuzeydoğusunda Litvanya ve Rusya ile sınırlanmıştır. Danimarka ve İsveç ile deniz sınırlarını paylaşmaktadır. Yüzölçümü, 312.685 km²’lik bir alandır. Polonya’nın nüfusu, 38,5 milyon (2015) olarak açıklanmıştır. Kişi başına düşen gelir, GSYH, 28.782 ABD dolarıdır (OECD, 2018) .Resmi dili, Polonya dilidir. Başkenti, Warsaw şehridir (Europa. eu, 2017)

Polonya’da eğitim kademeleri, isteğe bağlı okulöncesi,(3-6) yaş grubu çocuklara kapsar. Bu gruptan 6 yaşına girenler zorunlu eğitim kademelerine kapsamına girmektedir. İlkokul kademesi (6/7-13 yaş arası), 6 yıllık eğitim, 2 kademeli (1-3 ve 3-6 yaş grupları) ve ortaokul,(13-16 yaş grubu) 3 yıl zorunlu ve ücretsizdir. Ayrıca, örgün eğitime devam edemeyenler,18 yaş olana kadar yarı zamanlı zorunlu eğitim uygulanmaktadır. Lise düzeyi ise, 3/4 yıllık (16-19 yaş grubu), genel ve mesleki eğitim verilmektedir. Yükseköğretim, liseden sonra,1-2,5 yüksekokul, ön lisans seviyeden doktora dereceye kadar eğitim sağlanmaktadır. Yetişkin eğitimi, halk okulları devlet ve özel kurumlarda yetişkinlere eğitim sağlanmaktadır. Polonya’da eğitim dili, Polonyacadır (Eurydice, 2017). Polonya, PISA (2012) sınavın sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi (518) puanla 10.cu, matematik (518) puanla yine 13.cü sırada ve Fen (526) puanla 9.cu sırada yer almıştır (pisa.meb.gov.tr).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Bu başlık altında, Polonya’da sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim kurumları, modelleri ve seviyeleri. Polonya’da öğretmen hizmet öncesi eğitimi,3 kademede üniversitelerde gerçekleşmektedir. Birinci öğretim kademesi,“licencjat” veya “inżynier” lisans, ISCED: 5 düzeyde en az 3 veya 3,5 yıl ve 180-210 AKTS kredisiyle gerçekleşmektedir. İkinci öğretim kademesi, kısa dönemli ISCED: 6 düzeyde yüksek lisans “magister” derecesidir. Eğitim süresi,1,5 -2 yıl en az 90-120 AKTS kredisiyle düzenlenmektedir. Üçüncü öğretim programı ise, uzun dönemli yüksek lisans “Master” programıdır, 300-360 AKTS kredili, 4-6 yıl arasında bir eğitim programıdır. Dördüncü ise, belli bir alanda lisans diploması aldıktan sonra, pedagoji sertifikası almak için düzenlenen eğitim programıdır. Bahsedilen eğitim, 2 dönemde 1 yıllık eğitim programıdır ve en az 60 AKTS kredisi kazanması gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitimi, eşzamanlı ile ardışık iki modelden gerçekleşmektedir. Ayrıca, ilköğretim öğretmeni yetiştirmek için kullanılan en yaygın model eşzamanlı “concurrent” modelidir. Polonya’da yüksek lisans derecesi olan öğretmen bütün eğitim kademelerinde öğretmenlik yapabilmektedir. Polonya’da staj dönemi, hizmet öncesi eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Fakültelerde ders alırken, okullar ve eğitim kurumlarına ziyaret, ders izleme, ders verme, planlama ve

akranlarıyla bilgi alışverişinde bulunmak gibi faaliyetler içermektedir. Staj döneminde olan bir öğretmen, okul müdürü tarafından tayin edilen danışman “opiekun stażu” tarafından destek sağlanmaktadır (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. Polonya’da, öğretmen yetiştirme politikası ve planlaması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında düzenlenen yasaya göre yapılmaktadır. Polonya’da öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitimi eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programına katılmak isteyen öğrenciler eğitim fakültelerinin giriş koşullarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Başvuru koşulları Yükseköğretim Kurumu Senatosu tarafından belirlenmektedir. Temel mesleki okula hariç, her aday lise sonrasında yapılan “the maturity exam” sınavından alınan puana göre, senatoların kararıyla fakültelere yerleştirmektedir. Burslu veya burssuz olarak alınacak öğrenciler, bölüme göre, Fakülte Dekanı veya eğitim kurumların yetkileri tarafından belirlenebilir. Özel yetenek, sanat, beden eğitimi ve yurtdışından mezun olanlar Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlenmektedir. Öğretmenlik alanın dışında lisans olanlara pedagojik formasyon eğitimi sağlanmaktadır (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017)

Alternatif eğitim yolları. Polonya’da öğretmen olmak için verilen hizmet öncesi eğitimi, eğitim fakülteleri dışında başka bir alternatif yolu rastlanmamaktadır (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin çalışma koşulları. Bu başlık altında, Polonya’da sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır

Mesleğe giriş ve mesleğe başlama. Polonya’da öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitimi, 2012 yılında, Bilim ve Yükseköğretim Bakanlığı tarafından çıkarılan ulusal standartlarına bağlı olması gerekmektedir. Bu uygulamaya göre, öğretmen yetiştirme programına katılan adayların, kişisel ve sosyal becerileri geliştirilmesi, en az bir yabancı dil bilmesi, BİT ile ilgili bilgi ve becerileri sahip olması, görev başında güvenlik ve temizlik temel bilgileri edinmesi beklenmektedir. Aynı zamanda, kendi kendini geliştirebilen, araştırma yapabilen öğretmeni yetiştirilmesi beklenmektedir (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

Polonya’da öğretmen olabilmek için, öğretmenlik bölümünden lisans derecesi sahip olmak gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlik yeterliliklerine sahip olması

gerekmektedir. Öte yandan, öğretmenlik mesleğinin temel ahlaki ilkelerine saygı duyması ve mesleğin yapabilirliği sağlık belgesi sahip olması, aday öğretmen (*staż zawodowy*) olarak, bir akademik yılında, 9 ayda fiilen çalışması ve performans değerlendirmesinde başarılı olması gerekmektedir(Eurydice, 2017). Yeni öğretmenlerin atanması, okulların ihtiyacına göre okul müdürü tarafından veya okul yönetim kurulunca, atanma koşulları ilan edilir. Her okulda, okul müdürü, işveren olarak okulu yönetmekte ve ona göre yönetim kurulu oluşturması gerekmektedir. Personel politikası okul müdürlüğü tarafından hazırlanır ve okul yönetim kurulu tarafından onaylanmaktadır. Polonya’da öğretmenlik mesleğine yeni atananlara pedagog-öğretmeni “teacher-pedagogue” ve psikolog-öğretmeni “teacher-psychologist” tarafından destek sağlanmaktadır.(Eurydice,www.eurydice.org.pl, 2017)

Mesleki statüsü. Polonya’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, istihdam biçimleri, daimi (kadrolu) atama şeklinde olmakta, ihtiyaç duyulan yerlerde de geçici statüde (sözleşmeli öğretmen) olarak atanmaktadırlar. Yaygın uygulama biçimi “daimi” statüdür. Bu personel “yaşam boyu” iş garantisine sahiptir. Öğretmenlerin hizmet koşullarının belirlenmesi konusundaki başlıca karar organları Polonya’nın Eğitim Bakanlığı (görev tanımları, hizmet içi eğitim, çalışma zamanları, atama ve yer değiştirme vb.) ve okul yönetim kurulu tarafından düzenlenmektedir (Eurydice ,www.eurydice.org.pl, 2017).

Destek ölçütleri. Polonya’da, öğretmenlik mesleğine yeni atananlara, pedagog “teacher-pedagogue” ve psikolog “teacher-psychologist”, tarafından destek sağlanmaktadır. Staj döneminde olan bir öğretmen, okul müdürü tarafından tayin edilen danışman “mentor” (opiekun stażu)”den destek almaktadır (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

Terfi ve ilerleme. Polonya’da öğretmenler, ileri kademeye geçmek için, iş başında yapılan performans değerlendirmeye tabidir. Öğretmen değerlendirmesi okul müdürlerinin sorumluluğudur. Terfi ve ilerleme koşulları ise, öğretmenlik mesleğine genel olarak istenilen belge ve beklenen nitelikleri taşıması gerekmektedir. Öğretmen atanma süreci, aday öğretmenlik döneminin “probation period” başarılı bir şekilde tamamlanması, terfi ve ilerleme komitesi tarafından karar çıkarılması ile gerçekleştirilmektedir (Euridyce,www.eurydice.org.pl, 2017).Öğretmenlerin tüzüğüne göre, aday (stajyer) ve sözleşmeli öğretmenler

birlikte sözleşmeli statüsüne sahiptirler. Stajyer öğretmenler belli bir süre için ve sözleşmeli öğretmenler sınırsız olduğu ifade edilmektedir. Başöğretmenlere okul eğitim uzmanı olarak unvanı verilmektedir (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında Polonya’da sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. Polonya’da iki çeşit mesleki gelişim eğitimi bulunmaktadır. İleri düzey eğitim programı (further training), kapasite geliştirme eğitimi, (skills upgrading) (*dokształcanie*) ve hizmet içi eğitim (doskonalenie zawodowe) programları bulunmaktadır. İleri düzey eğitim programı, öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmek veya yeni nitelikleri kazandırmaları için hazırlanan program ve kurslardır. Hizmet içi eğitim programı ise, öğretmenlerin çalışma yöntemlerini ve tekniklerini geliştiren çeşitli etkinlikleri içermektedir (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

Katılım için yapılan çalışmalar. Polonya’da sürekli mesleki gelişim eğitimine katılmak zorunlu değildir. Her Öğretmen kendi mesleği ile ilgili gerekli bilgi ve beceri güncellenmesi gerekliliği bilincinde olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, mesleğinde terfi ve ilerlemeden yararlanmak için katılım gereği duyurulmaktadır. Her öğretmen, resmi olarak sürekli mesleki gelişim kapsamında kapasite geliştirme eğitimi planlı bir şekilde katılmaktadır (Eurydice, www.eurydice.org.pl, 2017).

İrlanda

Ülkeye genel bakış. Resmi adı, İrlanda Cumhuriyetidir. Avrupa’nın kuzey batısında yer almaktadır. İngiltere batısındaki İngiliz (eski) Adaları’ndan biridir. 1921 yılında İngiltere’den bağımsız oldu. Yüzölçümü, 70.273 Km²dir. İrlanda’nın nüfusu 4,6 milyon (2011), Avrupa’nın en seyrek nüfuslu ülkelerden biridir. Başkenti, en büyük şehir Dublin şehridir. Kişi başına düşen gelir, GSYH, 70.202 ABD dolarıdır (OECD, 2018). Konuşulan diller, İrlanda dili (resmi dili) ve İngilizcedir (Europa. eu, 2017). İrlanda’da temel eğitim, isteğe bağlı okulöncesi ve ilkokul kapsar. Okul öncesi, iki yıl (4-5 yaş arası), ve ilkokul 8 yıl (5-12 yaş arası) kapsar. Ortaöğretim ise, ortaokul, üç (3) yıl (12-15 yaş arası) kapsar. Bu üç kademe ücretsiz ve zorunludur. Lise eğitimi, genel ve mesleki iki çeşit eğitim sağlanmaktadır.

Yükseköğretim ise, lise diploması ve giriş sınavından geçen koşuluyla 2 yıllık yükseköğretim diplomasından doktora kadar eğitim imkânı sağlamaktadır.

Eğitim dili, İrlanda dili ve İngilizcedir. İrlanda hükümetince, tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Devlet tarafından fiziki ve beşeri ihtiyaçları karşılanmaktadır. Devletin desteği yanında, okulların ihtiyaçlarını gidermek için yerel düzeyde gönüllü velilerden yardım toplanmaktadır. İrlanda'da, 1998 yılının eğitim yasasına göre okullar, yönetim kurulu tarafından yönetilmesi karar alınmıştır. Yönetim kurulu, üyeleri ise, müdür (patron), okul personeli, veliler ve sivil toplum temsilcilerinden oluşmaktadır. İrlanda'nın eğitim sistemi merkezidir. Okulların inşaatı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi devlet tarafından karşılanmaktadır. Bütün çocuklara eşit bir şekilde hizmet sağlanmakta ve özel ihtiyaç olanlara özel olarak ihtiyaçları giderilmektedir (Eurydice, 2017). İrlanda, PISA (2012) sınavının sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi (523) puanla 9.cu, matematik (501) puanla yine 13.cü sırada ve Fen (522) puanla 14.cü sırada yer almıştır (PISA2012-ulusal-nihai-raporu,pisa.meb.gov.tr)

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Bu başlık altında, İrlanda'da sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim kurumları, modelleri ve seviyeleri. İrlanda'da öğretmen yetiştirmesi devlet tarafından finanse edilen 5 kolejde gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmen eğitimi, genel olarak lisans eşzamanlı (concurrent) ve yüksek lisans ardışık (consecutive) modelleri ile gerçekleştirmektedir (Eurydice, 2017).

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. İrlanda'da, öğretmenlik eğitim programına girmek için aday seçimi Yükseköğretime Giriş ve Yerleşme Merkezi tarafından gerçekleştirilmektedir. Sınav merkezi tarafından adayların lise bitirme sertifikalarında kazandıkları puanlarına göre sıralandırılır ve devletin 4 kolejinden birine yerleştirilmektedir. Öte yandan, Kiliseye bağlı koleje (Church of Ireland College of Education) ise, kendi üyelerine öncelik vererek mülakatla yerleştirilmektedir. Ayrıca, bütün sınavlarda başarılı olabilmek için İrlandaca, İngilizce ve Matematikte belirtilen minimum notları elde edilmesi gerekmektedir

(Eurydice, 2017). Öğretmen yetiştirme kapsamında, Kolejler tarafından belli gruplara özel kontenjan verilmektedir:

- % 10 giriş kabulü, yılın 1 Ocak ayına kadar, 23 yaş geçmeyen yetişkinlere yerleşme imkânı verilmektedir. Aday seçimi akademik koşulları yerine getirildiğinde, mülakattaki performansa bağlı ve İrlanda dilinde başarısına göre değerlendirmektedir.
- %5 imkân yetersizliğinden yükseköğretime devam edemeyen dezavantajlı öğrenciler için, onlara gerekli mali desteği sağlanarak akademik ve kültür faaliyetlerine ve çeşitli kurslara katılma fırsatı verilmektedir.
- %10 ilköğretimde ana dili etkili kılması için, (1961) bu yana Gaeltacht mezunlara (İrlanda dili konuşulan bölge)den gelenlere ayarlanmıştır (Eurydice, 2017).

Alternatif eğitim yolları. İrlanda'da, öğretmen yetiştirme eğitiminde izlenen alternatif yolları arasında, internet aracılığıyla verilen uzaktan eğitim programıdır. Örneğin; görme engelleri öğretme programı, 2 yıllık uzaktan eğitim programı ile sağlanmaktadır. İkinci alternatif yolu farklı alanlarda kariyer başlayan daha sonra öğretmen olmak isteyenlere yönelik yürütülen "öğretmenlik formasyon programıdır". Bu yetişkinler grubu, eğitim sektörüne kazandırmak için 1-2 yıllık eğitim verilerek öğretmen olarak atanmaları sağlanmaktadır (Eurydice, 2017)

Sınıf öğretmenlerinin çalışma koşulları. Bu başlık altında, İrlanda'da sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Mesleğe giriş ve mesleğe başlama. İrlanda'da eğitim sistemi devlet tarafından finanse edilip merkezi bir şekilde yönetilmektedir. Öğretmenlerin atanma koşulları devlet tarafından belirlenir ve okul yönetim kurulu ona göre öğretmen atamasını gerçekleştirmektedir. Öğretmenlik mesleğine giriş sınavın koşulları ve açılan kontenjanın bilgisi ile birlikte internet sayfasında ilan edilmektedir. Adaylar, internet üzerinde başvurularını yapmaktadırlar. Okul yönetim kurulu tarafından başvuru listesinden seçilen grubu mülakata çağırır, mülakatta başarılı olanlar atanmaktadır. İrlanda'da yeni atanan bir öğretmen, koşullu kabulle bir denetçi kontrolünde göreve başlatılmaktadır. Denetçi tarafından haber vererek ya da habersiz yıllık olarak 1-2 ziyaret gerçekleştirilmesi gerekir. Denetim süreci bittikten

sonra, denetçi öğretmen konseyine rapor gönderir. Öğretmenin koşullu kabul veya tam kadro olması ona göre karar alınmaktadır (Eurydice, 2017).

Aday öğretmenlik döneminde her öğretmen, mesleki yeterlilikleri ve gereksinimleri ikna edici bir şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde koşullu kabul süresi 3 yıla kadar uzatılır, bu sürede başarısız olduğu durumda itiraz hakkı tanıyarak görevine son verilir. Her yeni öğretmen göreve başlatma sürecinde, yapılan ulusal kapasite geliştirme atölyesine, üç yıl içerisinde en az 10 atölyeye katılmak zorundadır (Eurydice, 2017).

Mesleki statüsü. İrlanda'da sınıf öğretmeni, devlet memuru olarak göreve başlamaktadır. Öğretmenler konseyi tarafından yayınlanan mesleki yeterlilikleri ve kuralları (mesleki bilgi, beceri, yetkinlik ve davranış standartları)'na göre mesleklerini sürdürmektedirler. Öğretmeler, iki kadro olmak üzere, tam zamanlı (kadro) ve yarı zamanlı (sözleşmeli) ayırmaktadır. İrlanda'da öğretmenlik, gençler tarafından tercih ve yoğun rekabet edilen mesleklerden biridir. Bir öğretmen, nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçtikten sonra halk tarafından saygın, birey ve toplumsal yararları taşıyan ve güvenilir bir meslek sahip olarak nitelendirilmektedir (Eurydice, 2017).

Destek ölçütleri. Yeni öğretmenlere görev başlatma sürecinde mesleğe alıştırmaya eğitim desteği verilmektedir. Bir öğretmen iş başında her hangi bir sorun karşı karşıya geldiğinde akranlardan veya yetkililerden biri destek sağlanmaktadır. Aynı zamanda, kişisel veya sağlık sorunlarından dolayı öğretim etkinliklerinde zorlandığında öğretmenlerden veya yetkili bir personelden tavsiye ve yardım sağlanmaktadır (Eurydice, 2017).

Terfi ve ilerleme. Öğretmen olarak göreve başlayan kimse, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan tüm kademelere yükselme şansı verilmektedir. Her kademe ilgili sınavından geçtikten sonra görev alabilmektedir. Baştan okul müdürü, müdür yardımcısı, müdür asistanı, özel görevli, müfettiş ve müfettiş yardımcısı gibi unvanlar alma hakkı tanınmaktadır. Ayrıca, okul dışındaki merkezi ve taşra teşkilatlarında görev, yetki ve sorumluluk alma hakkı tanınmaktadır (Eurydice, 2017)

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında İrlanda'da sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. İrlanda'da SMG eğitim faaliyetleri, genellikle merkezden Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Eğitim ve Becerileri Birimi (Department of Education and Skills) bünyesinde planlanır ve ülkenin farklı bölgelerinde uygulanmaktadır. SMG eğitiminin amaçlarından, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek, onların mesleki gelişimini sağlamak, genel olarak eğitimin niteliğini artırmak için düzenlendiği ifade edilmiştir. Yanı sıra, sürekli mesleki gelişim faaliyetlerin genel kapsamı, okul geliştirme planı, okul yönetimi ve liderliği, özel ihtiyaç öğretmenliği, yeni müfredat oluşturulduğunda, yönetim uygulamalarında yeni gelişmeler olduğunda veya öğrencilere dil öğretmek için kullanılması gereken yöntemleri içermektedir.

Eğitimin özel kapsamı ise, öğretim yöntemleri, özel ihtiyaç eğitimi, okuma ve aritmetik okuryazarlık eğitimi, liderlik, mesleğe yeni girenler için mesleki alıştırma eğitimi, kötü madde kullanımı önleme eğitimi, çocuk koruması, okul öz-değerlendirme eğitimi ve müfredat geliştirme eğitimi verildiği bahsedilmiştir. Diğer SMG eğitim konularından, BİT ile ilgili verilen kurslardır. İrlanda'da SMG eğitimin uygulaması, yukarıda belirlenen konular, MSG merkezince öğretmenlere mesaj göndermektedir. Her öğretmen istediği konu seçip cevap olarak kuruma geri göndermektedir. Bunun yanında, okul müdür, internet veya telefon araçlarıyla destek sağlanmaktadır. İrlanda'da, SMG eğitim faaliyetleri, Öğretmen Mesleki Gelişim Birimi,(Professional Development Service for Teachers),Matematik Projesi Birimi (Project Maths) ve Özel İhtiyaç Eğitim Birimi (Special Education Support Service) önemli katkılar sağlandığı bahsedilmiştir (Eurydice, 2017, www.pdst.ie) .

Sürekli mesleki gelişim eğitim faaliyetleri Eğitim Bakanlığı bünyesinde, ulusal eğitim merkezlerinde (21 full-time ve 9 part-time) ağırlıklı olarak sağlanmaktadır. Bu merkezler aracılığıyla, öğretmenlerin ihtiyaçlarının saptanması ve ona göre eğitim planlaması, müfredat değişiklik olduğunda, eğitim-öğretim ile ilgili her türlü destek

için sürekli mesleki eēitimin planlanması ve uygulanmasına gereksinimi duyulmaktadır (Eurydice, 2017) .

Ayrıca, Ulusal ğretmen Eēitimi Birimi (Teacher Education Section, Okullar (Okul Yönetim Kurulu),Müfettişlikler- ğretim Konseyi (Teaching Council)- Müfredat Geliştirme Birimi, Ulusal Konseyi (National Council for Curriculum and Assessment (NCCA),Öğretmen Yetiştirme Birimi,(Teacher Education Section),Üniversiteler ve kolejler katılımıyla, çoklu alan uzmanlarla ve çeşitli yöntemlerle gerçekleştirmektedir. Eēitim Bakanlığı, finansman ve eēitimin politikası, planlaması ve uygulanmasında ilk sorumludur. Okullar, Devlet tarafından sağlanan finansman ile öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim eēitimi finanse edilmektedir. Okul müdürü, okul yönetim kuruluyla birlikte, okulda öğretmenlerin iş-başında gelişmeleri sağlayan bir okul ortamı oluşturmakla mükelleftir. Müfettişler ise, öğretmenler ve idareciler görevleri iyi bir şekilde yapabilmeleri için, eēitim-öğretim yılın süresince ve mesleki gelişim eēitim faaliyetlerinde, onlara ziyaret edip destek ve tesviyede bulunmaktadırlar. Öte yandan, Müfredat Geliştirme birimi, öğretmenlere aēın gerektiren bilgi ve becerileri kavuşturmaları için, gereken mesleki gelişim içerikleri hazırlamakla sorumludur. Öğretim Konseyi ise, mesleki gelişim müfredatını gözden geçirmek ve onaylamakla yükümlüdür. Aynı zamanda, sürekli mesleki gelişimin önemi ile ilgili veliler ve öğretmenlerde farkındalık artırması gerekli olduēu düşünölmektedir (Eurydice, 2017).

İrlanda'da üniversiteler ve kolejlerde verilen SMG kursları, kısa ve uzun süreli sertifikalı ve sertifikasız (katılım belgesi) verilen kurslardır. SMG eēitim faaliyetlerinde, üniversitelerin ve kolejlerin öğretim üyeleri, öğretmen sendikaları, ulusal okul müdürlerin birliēi vb. kurum ve kuruluşlar katkıda bulunmaktadır. SMG eēitim faaliyetleri genellikle, yaz tatilinde, Temmuz ayın birinci haftasında düzenlenmektedir. Eēitim modelleri, kısa ve uzun vadeli, sertifikalı ve sertifikasız şekilde gerçekleştirmektedir. Kısa vadeli kursları,2/3 saat,1-3 gün veya 1 hafta sürmektedir. Kısa süreli kurslar, özellikle bilgi ve beceri geliştirmek ve yeniden canlandırmak için yapılan eēitim faaliyetleridir. Uzun süreli sertifikalı kurslar,1-2 yıl süre içinde üniversiteler ve kolejler tarafından düzenlenmektedir (Eurydice, 2017).

Katılım için yapılan alışmalar. İrlanda'da SMG faaliyetlerine katılma genellikle isteye baēlıdır. Eēitim katılan her öğretmen 20 saat devam şartıyla katılım belgesi düzenlenmektedir. SMG faaliyetlerine müfredat deēişikliēi olduēunda katılım

zorunludur. Ya da yeni atanan öğretmenler, kadro olabilmeleri için en az 20 saatlik yaz kursu katılarak katılım belgesi almaları zorundalar. SMG için devlet tarafından, finanse edildiği gibi, öğretmenlerin seyahat ve yevmiyeleri karşılanmaktadır. Öğretilmeler, SMG eğitimi, mesleklerine gerektiren bilgi ve becerileri kazanmak için ve öz-eleştiri fırsat kazandıran bir fırsat olarak görmektedirler. Onun için çoğu öğretmen kendi imkânlarıyla sertifikalı eğitimlerine katılmaktadırlar. SMG katılım için ve resmi kredi veya terfi sağlanmaz, sadece 1-2 yıllık sertifika alan Öğretmenler, SMG merkezlerinde koordinatör olabilme şansı kazanabilmektedir (Eurydice, 2017).

Türkiye

Ülkeye genel bakış. Türkiye, resmi olarak Türkiye Cumhuriyetidir, Avrupa ile Asya arasındaki bir ülkedir. Batı Asya'da Anadolu yarımadasında, Trakya'da güneydoğu Avrupa'daki Balkan bölgesinde yer almaktadır. Türkiye, güney ve doğuda Akdeniz, Kuzeyde Karadeniz, doğuda Ermenistan, İran ve Azerbaycan, Gürcistan, Bulgaristan ve Yunanistan, kuzeybatıda, Yunanistan ve Irak Ve güney doğuda Suriye ile sınırlıdır. Türkiye'nin yüzölçümü, 783.562 km²'dir. Türkiye'nin nüfusu, 78,7 milyondur. (TUİK, 2016) İstanbul, en büyük şehridir. Ankara şehri ülkenin başkentidir. Kişi başına düşen gelir GSYH 27.092 ABD Dolarıdır (OECD, 2018). Türkiye'nin resmi dili Türkçedir. Nüfusun tamamı Türkçe bilmektedir. Ülkede ayrıca bölgelere göre Kürtçe Arapça, Zazaca, Lazca, Çerkezce, Ermenice Rumca ve Ladino (Yahudi İspanyolcası) Kıpti'ce konuşulmaktadır.

Türkiye'nin eğitim sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi bir şekilde yönetilmektedir. Eğitim dili, Türkçe'dir ve İngilizce'dir. Türkiye'de temel eğitim, isteğe bağlı okulöncesi ve zorunlu ilkokul ve ortaokul kademeleri kapsamaktadır. Okul öncesi, ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukları (36-72 ay) ve ilköğretim 8 yıl,4 ilkokul + 4 ortaokul olup, (6-14 yaş grubu) kapsamaktadır. Ortaöğretim ise lise düzeyi, genel ve mesleki eğitim olarak ayrılmaktadır. Ortaokulu bitirenler liseye devam edebilmektedir. Her öğrenci, lise diploması ile Yükseköğretime Giriş Sınavı Merkezi olarak ve ÖSYM tarafından yılda bir kez yapılan sınavdan başarılı olmak şartıyla üniversitelerde yükseköğretime devam edebilmektedir. Üniversiteler, lisans derecesinden doktora kadar eğitim sağlanmaktadır. (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 28,35) Türkiye, PISA (2012)

sınavın sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi (475) puan, matematik (448) puan ve Fen (463) puan açıklanmıştır (PISA2012-ulusal-nihai-raporu, pisa.meb.gov.tr).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Türkiye’de diğer ülkelerde olduğu gibi eğitim sistemi konusunda hem nitelik hem de nicelik ile ilgili sürekli tartışılan ve araştırma yapılan en önemli konulardan biridir. Türkiye’de, 1990’lı yıllarında nicelik konusu önemli ölçüde çözüldüğü ifade edilmiştir (Karip ve Koksall,1996). Türkiye’de eğitim sisteminin değerlendirmesi ve geliştirmesi için çeşitli mekanizmaları kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açıkoturum, 1939 yıldan beri en yüksek danışman organı olarak tanınan MEB şuraları, Eğitim Fakülteleri, özel araştırmacılar, ülkenin üye olduğu EURYDICE, OECD ve UNESCO gibi uluslararası platformlardan çıkan ulusal ve uluslararası ülkelerin eğitim sistemlerin değerlendirme raporları ülkenin eğitim geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan reformlar arasında, 20 Temmuz 1982 tarihinde, MEB’e bağlı olan bütün öğretmen yetiştirme kurumları devlet ve vakıf üniversitelerine bağlanma kararıdır. Öğretmen eğitiminde ana model “eşzamanlı”(concurrent) modeli ve ana kurum olarak eğitim fakülteleridir (İnan ve Bayrak, 2015). Bugün eğitim sistemi olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip olan eğitim sisteminin en önemli basamaklarından birisi olan öğretmen yetiştirme sistemi de yine merkeziyetçi bir anlayışla yürütülmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin temel unsurlarından birisi 1997 yılında, kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesidir (ÖYTMK) ; MEB, eğitim fakülteleri bir araya getiren bir politika ve danışma organı olarak kurulan bir komitedir (Balci, 2009). Bu başlık altında, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim kurumları, modelleri ve seviyeleri. Türkiye’de sınıf öğretmenlerine verilen hizmet öncesi eğitimi, devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümünde eğitim 4 yıl eşzamanlı (*concurrent*) modeliyle gerçekleştirmektedir. Öğretmen yetiştirme eğitim programı teorik ve pratik 2 süreç olarak ayrılmaktadır. Sınıf öğretmen olarak atanan öğretmenler, aday öğretmen olarak en az bir yıl en fazla iki yıl süreli adaylık döneminden geçmektedir. Bu dönemden başarılı olanlar “*asil öğretmen*” olarak

atanmaktadırlar (Azar, 2011; İnan ve Bayrak, 2015). Türkiye’de sınıf öğretmenliği lisans programları dört yıl sürmekte ve mezun olabilmek için 156 krediyi tamamlamaları gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programlarında uygulama dersleri toplam 13 kredidir (Eurydice, 2017; YÖK, 2007).

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programına girmek için merkezi olarak yapılan yükseköğretime giriş sınavında başarılı olmak gerekmektedir. Öğretmen adayları, ortaöğretim başarı puanları, Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)’den aldıkları puanlarla yükseköğretim kurumlarına başvururlar. Resim, müzik, beden eğitimi ve spor gibi öğretmen yetiştirme programlarına başvurmak için, YGS ve LYS puanının yanında her eğitim fakültesi tarafından düzenlenen Özel Yetenek Sınavından başarılı olması şartıyla kabul edilmektedir (Aksoy, 2013; Bilgin, Aykaç ve Kabaran, 2014; Eurydice, 2017).

Alternatif eğitim yolları. Türkiye’de öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim dışında mesleğe girebilmek için başka bir alternatif eğitim yoluna rastlanmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin istihdam koşulları. Bu başlık altında, Türkiye’de sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Mesleğe giriş ve mesleğe başlama. Türkiye’de sınıf öğretmenleri, Eğitim Bakanlığın (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB) personeli, devlet memuru olarak görevini yapmaktadır. Türkiye Millî Eğitim Temel Kanunu ve 14.7.1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa bağlıdır. Türkiye’de öğretmen atanma, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve yer Değiştirme Yönetmeliğine göre gerçekleştirmektedir. Öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak girilmektedir. Türkiye’de aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atanacaklarda, 657 sayılı Kanunun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında aşağıdaki özel şartlar aranmaktadır.

- a) Mezun olunan yükseköğretim programının, Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması;

- b) Öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlara atanacaklar hariç olmak üzere, Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması;
- c) Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğrenimlerinin ve/veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin kabul edilmiş olması;
- ç) İlk atama kapsamında atanacakların, KPSS'den atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları;
- d) Devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren bir ceza alınmamış olması.

Yukarıda bahsedilen şartları yerine getirdikten sonra, Bakanlıkça ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlardan başarılı olmak, aday öğretmen olarak en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olması gerekmektedir. Bunun ardından yapılan sözlü sınavından başarılı olmak. Sınavlardan başarılı olanlar, merkez ve taşra teşkilatlarına atanmaktadır. Ayrıca, aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkisi kesildiği ifade edilmiştir (Eurydice, 2017; MEB, 5204 Sayılı Kanun; MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005).

Mesleki statüsü. MEB'e bağlı okullardaki istihdam biçimleri; daimi (kadrolu) atama şeklinde olmakta, ihtiyaç duyulan yerlerde de geçici statüde de olabilmektedir. Yaygın uygulama biçimi "daimi" statüdür. Bu personel "yaşam boyu" iş garantisine sahiptir. Öğretmenlerin hizmet koşullarının belirlenmesi konusundaki başlıca karar organları MEB (görev tanımları, hizmet içi eğitim, çalışma zamanları, atama ve yer değiştirme vb.) ve YÖK'tür (planlama ve koordinasyon kurumu) olarak yer almaktadır. Türkiye'de öğretmen eğitimi ve ihtiyaçlarıyla ilgili planlamalar Kalkınma Planlarının eğitim ve insan gücü planlaması bölümlerinde yer almış, bu çalışmalar, DPT, MEB ve YÖK işbirliği içerisinde yürütülmüştür (MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005; Devlet Memurları Kanunu, Sosyal Güvenlik Kurumu Kanunu)

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün yükseltilmesi amacıyla MEB bünyesinde Öğretmene Hizmet Sosyal ve Kültürel Faaliyetler Dairesi adı altında bir Birim oluşturulduğu denilmiştir. Oluşturulan bu Birim diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde öğretmenlere yönelik bir takım sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlendiği söylenmiştir (Eurydice,2017). Türkiye’de öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslek olarak konumlanmıştır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsü ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik vb. gibi gelir düzeyi yüksek meslek kategorileri ile kıyaslandığı zaman, düşük bir meslek olmasını düşünülse bile Türk toplumunda, öğretmenliğin kutsal bir meslek olarak görülmesi ile bireylerin bu mesleği seçmelerindeki etkenlerden biri olarak düşünülmüştür. Eğitim-öğretim ve program boyutuyla ele alındığında, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerkliği merkeze bağlayıcıdan dolayı zayıf kaldığı ifade edilmiştir (Gömleksiz, Kan ve Biçer, 2010).

Destek ölçütleri. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullardaki öğretmenlerin desteklenmesi, Bakanlık, okul yönetimi ve okul-aile birliği tarafından sağlandığı ifade edilmiştir. Bu desteklere yönelik düzenlemeler arasında; okul seminerleri, meslektaş paylaşımı, hizmet içi eğitim, öğretim donanımı sağlama, uzaktan eğitim vb. etkinliklerden bir kaçıdır. Ayrıca, okul yöneticileri, deneyimli öğretmenler, denetçiler, gönüllü eğiticiler tarafından öğretmenlere verilen destekler bulunmaktadır. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı, her düzeydeki öğretmen için bilgisayar ortamını (bilgisayar kursları, interaktif TV, e-öğrenme, e-posta grupları, EBA (Elektronik Bilgi Ağı, vb.) öğretmenlerin öğrenmesi önemli katkı sağladığı bahsedilmiştir. Bunların yanında, okul rehberlik servisleri, öğretmenlere çeşitli konularda destek sağlamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ilk yıl aday öğretmen oldukları için, onları hazırlamaya ve geliştirmeye yönelik özel yetiştirme programları uygulanabilmektedir (Eurydice, 2017).

Terfi ve ilerleme. Türkiye’de, Öğretmenlik mesleği, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmaktadır. Okul yöneticiliğine “müdür yardımcılığı, müdür başyardımcılığı ve müdürlük”, görevlendirilebilmek için fiilen öğretmen olmak ön koşuldur. Öğretmenlerden en az sekiz yıl hizmeti bulunanlar Maarif Müfettiş Yardımcılığı için Bakanlıkça açılacak yazılı sınava müracaat edebilirler. MEB Merkez örgütünde yöneticilik: MEB merkez örgütündeki çeşitli pozisyonlara Millî

Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği Ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik hükümleri doğrultusunda atamalar yapılmaktadır. İl / İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri: Yerel düzeydeki yönetici pozisyonlarına Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği Ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik hükümleri doğrultusunda atamalar yapılmaktadır (Eurydice, 2017)

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında Türkiye’de sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. Türkiye’de öğretmenlerin (yükseköğretim hariç) hizmet içi eğitimi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce merkezî ve Valiliklere bağlı olan İl Millî Eğitim Müdürlüklerince de mahallî yıllık hizmet içi eğitim planları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Sürekli Mesleki Gelişim eğitim faaliyetleri, merkezi, bölgesel ve okul düzeyde düzenlenmektedir. Eğitimin organizasyonu, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları işbirliğinde, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. (Eurydice,2017) Bu çerçevede, MEB ile üniversiteler arasında yapılan protokol çerçevesinde ortaklaşa veya üniversitelerin kendilerince düzenlediği kongre, sempozyum, panel vb. düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlere; adaylık, uyum, bilgi yenileme, geliştirme ve üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim gibi alanlarda mesleki ve kişisel gelişim eğitimleri verilmektedir (Eurydice, 2017).

Katılım için yapılan çalışmalar. Türkiye’de merkezi düzeyde düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri her yıl web tabanlı olarak öğretmenlere yönelik yapılan anket ile hizmet içi eğitim ihtiyacı belirlenmektedir. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre eğitimin organizasyonu ve uygulanması gerçekleştirmektedir. Hizmet içi eğitim etkinlikleri ağırlıklı olarak sömestr ve yaz tatillerinde, temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar sürdürüldüğü denilmiştir. MEB ile üniversiteler işbirliği çerçevesinde, üniversitelerin kendilerince düzenlediği kongre, sempozyum, panel ve benzeri bilimsel toplantılara bildirileri/posterleri bilim

kurulunca kabul edilen yönetici ve öğretmenleri -yolluk ve gündelik verilmek suretiyle görevlendirildiği söylenmiştir. Bu son günlerde, öğretmenlerin okul ve yakın çevre imkânlarını kullanarak yeterliklere dayalı bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlamada onlara yol gösterici olması bakımından Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiş ve uygulama kılavuzu hazırlandığı söylenmiştir. Model, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında pilot uygulaması yapıldığı denilmiştir. Modelin ülke genelinde aşamalı olarak yaygınlaştırılmasına yönelik planlama çalışmaları da sürdürüldüğü ifade edilmiştir. Aynı zamanda, yönetici ve öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin güncellemelerini sağlayacak öğretmen akademisi sisteminin hayata geçirilmesine yönelik planlama çalışmaları devam edildiği bahsedilmiştir (Eurydice, 2017).

Okul düzeydeki eğitim etkinlikleri, çalışma saatleri içinde(ders saatleri dışında) veya hafta sonlarında da yapılabilmektedir. Eğitim kurumlarında, görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırılmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamaktadır. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım, ilköğretim öğretmenlerine yönelik öğretim yılı başında, öğretim yılı içinde ve öğretim yılı sonundaki seminerler ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimleri hariç zorunlu olmağı söylenmiştir. Ancak bazı görevlere atanmada o görevle ilgili hizmet içi eğitim görmüş olmak tercih sebebidir. Hizmet içi eğitim yüz yüze veya e-öğrenme yöntemleri (uzaktan eğitim) ile sağlanmaktadır (Eurydice, 2017).

*Yıllarında merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri için sadece öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitim istatistiklerini içermektedir. Uzaktan eğitim faaliyet ve katılımcı sayıları da toplama dâhil edilmiştir.

**2015 yılında merkezi olarak düzenlenen 9 uzaktan eğitim faaliyetine 20.631 öğretmen katılmıştır.

Sürekli Mesleki Gelişim Eğitim etkinliklerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında değerlendirilme esasları şunlardır:

a) Yurt içi ve yurt dışı hizmet içi eğitim etkinliklerinin her 6 saati bir kredi puanı karşılığında değerlendirilerek bu etkinliklerin toplam kredi puanı bulunur.

b) Değişik tarihlerde ve farklı sürelerde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin kredi puanları her bir etkinlik için ayrı ayrı hesaplanır.

c) Diğer kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen ve Bakanlık tarafından uygun bulunan hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin bu hizmet içi eğitim etkinliklerinin kredi puanlarının hesaplanmasında her 6 saatlik eğitim süresi için bir kredi puanı verilir.

d) Öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon almamış olan öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimi, aday öğretmenlerin temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimleri ile alan değişikliğine esas olmak üzere yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerine kredi puanı verilmez (MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005; Eurydice, 2017).

Nijer

Ülkeye genel bakış. Nijer Cumhuriyeti Afrika kıtasında kıyısı olmayan ülkelerden biridir. Cezayir, Mali, Libya, Burkina Faso, Benin ve Nijerya ile sınır paylaşmaktadır. Yüzölçümü 1,27 milyon km². Ülkenin nüfusu 2016 yılında 20.672.987 olarak açıklanmıştır. Nijer halkı tarımsal bir toplumdur, fakat ülkenin doğal şartları ve tarım işlerinde kullanılan geleneksel alet ve yöntemlerden dolayı, Nijer’de tarım sektörünün gelişmiş ve verimli olmadığı ifade edilmiştir. Devlet temel ihtiyaçlarını kendi kendine tedarik edemeyen ve dışa bağımlı olan bir ülkedir. Dünya İnsani kalkınmışlık düzeyi raporunda Nijer’in sektöre dayalı endeksleri ile Dünya’nın en fakir ülkelerinden biri olduğu açıklanmıştır. Kişi başına düşen GSYİH, 2015 yılında 938 Dolar olarak hesaplanmıştır (UNDP, 2015). Nijer’de sekiz (8) etnik grubu bulunmaktadır ve en çok konuşulan diller ise: Fransızca, Hausa ve Jerma dilleridir (INS-Niger, 2016).

Nijer’in eğitim sisteminin kademelerine bakılırsa, 2-3 yıllık okulöncesi, altı yıl ilkokul, dört yıl ortaokul, üç yıl lise ve ön lisans derecesinden doktora kadar eğitim üniversitelerle oluşmaktadır. Nijer’de zorunlu eğitim süresi 6 yıldır ve devlet okulların bütün eğitim kademeleri ücretsizdir. Milli Eğitim ve Okuryazarlık Bakanlığı, Ortaöğretim Bakanlığı ve Yükseköğretim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı, ülkenin eğitim sisteminin sorumluluğu taşımaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim, Nijer’de sekiz ilde bulunan Eğitim Genel Müdürlüklerin sorumluluğundadır. Ortaokul bitiren sınavından başarılı olanlar, teknik ve mesleki okullarda eğitimi devam

edebilmektedir. Teknik ve Mesleki okullarda, iki-üç yıl eğitim sağlanmaktadır. Mesleki okullardan mezun olanlar alana göre yüksekokullara ve üniversitelere devam edebilmektedir. Nijer’de okullaşma oranı hala istenilen düzeye (örneğin: 2015 EFA hedeflerine vb.) ulaşamadığı ve eğitim sistemi olarak Afrika kıtasında en düşük performans gösteren ülkelerinden biri olduğu açıklanmıştır (INS, 2016; MEN, 2016).

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. Bu başlık altında Nijer’de sınıf öğretmenlerinin yetiştirme kurumları, modelleri ve seviyeleri, hizmet öncesi eğitim kurumlarına öğrenci kabul ve giriş koşulları ve öğretmen yetiştirmede kullanılan alternatif eğitim yolları ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Eğitim kurumları, modelleri ve seviyeleri. Nijer’de sınıf öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitimi, “Ecole Normale” (Fransızca) öğretmen yetiştirme okullarında sağlanmaktadır. Bu kurumlar, hizmet öncesi, hizmet içi, staj ve kapasite geliştirme eğitim imkânları sağlamaktadır. Eğitim kurumlarına kabulü ve girişi yapmak için ortaokul ve lise diploması sahip olması gerekmektedir. Nijer’de Eğitim Bakanlığına bağlı 7 ilde, yanı sıra, Agadez, Diffa, Dosso, Maradi, Tahoua, Tillaberi and Zinder öğretmen yetiştirme okulları bulunmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri hem nicel hem de nitel olarak boşluğu doldurmak için, 4 şehirde, Doutchi, Magaria, Niamey ve Tessaoua illerinde yeni öğretmen yetiştirme okulları açılması için Mecliste onaylandığı ifade edilmiştir (Aeby vd., 2017). Sınıf öğretmen yetiştirme süresi, ortaokul diploması ile iki yıllık eğitim, öğretmen yardımcısı ve lise diploması ile bir yıllık eğitimi sağlanarak sınıf öğretmenleri olarak yetiştirilmektedir. Nijer’de öğretmen yetiştirmesi başladığından 2001 yılına kadar öğrenciler, devlet bursuyla okudukları ifade edilmiştir. Daha sonra, yapılan reformla birlikte, giderek artan öğretmen ihtiyacı karşılamak için öğretmen yetiştirme okullarında özel öğrenci kontenjan açılmıştır. Eğitim Bakanlığı tarafından, 2007 yılında okulların statüleri değiştirilerek yarı-özel statüsü verilmiştir. Bu vesileyle kurumların yöneticilerine, işletme ve karar alma yetkisi kolaylaştırılmıştır (Ministere de l’éducation nationale, 2009). Öğretmenlik öğretim kadrosu, pedagoji, psikoloji ve sosyoloji ve eğitim bilimlerinden lisans ve yüksek lisans mezunları, kıdemli öğretmenler, müfettiş ve müfettiş yardımcısı ile oluşturmaktadır (PDDE:2002-2012).

Öğretmenlik okullarından mezun olma şartları ise, eğitim-öğretim süresi tamamlanmak, staj yapmak, yapılan bitirme sınavlarında başarılı olmak ve okul

tarafından bitirme sertifikası sağlanmaktadır. Staj ise hizmet öncesi döneminde gerçekleştirilir, staj sürecinde, öğretmen adaylarına, sınıf-içinde, izleme ve uygulama fırsat verildiği ifade edilmiştir (La formation des enseignants au Niger, 2016)

Öğrenci kabul ve giriş koşulları. Nijer’de öğretmen yetiştirme okullarına girmek için ortaokul veya lise diploması sahip olması gerekmektedir. Giriş sınavından başarılı olduktan sonra, öğretmen yardımcısı veya öğretmen olarak yerleştirilmektedir. Yüksekokullarında kayıtlı olanlar, büyük kısmı devlet tarafından seçilmiş burslu olarak okuyan aday öğretmenlerdir. İkinci grubu, okullara giriş için yapılan ulusal sınavında başarı olmayan, özel olarak okuyan aday öğretmen grubudur (Daghe vd., 2017).

Alternatif eğitim yolları. Nijer’de öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitiminde kullanılan alternatif yollarından biri, öğretmenlik diploması olmayan sözleşmeli öğretmenlere verilen 45 gün – 3 ay sürede hizmet içi eğitimidir (Nkengne, 2011).

Sınıf öğretmenlerinin istihdam koşulları. Bu başlık altında, Nijer’de sınıf öğretmenlik mesleğine giriş ve başlama koşulları, mesleki statüsü, öğretmenlere sağlanan destek ölçütleri, terfi ve ilerleme hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Mesleğe giriş ve mesleğe başlama. Nijer’de Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler, 03/12/59, 59-06 no’lu kamu personelin yasasına ve öğretmenlere özel yasasına tabidirler. Nijer’de öğretmen olmak için ülkede bulunan herhangi öğretmenlik okullarında mezun olmak gerekmektedir. Öğretmenlik diploması aldıktan sonra, sözleşmeli öğretmen sınavında başarılı olmak veya doğrudan başlatılabileceği söylenmiştir. Atanma sınavda başarılı olanlar, sözleşmeli öğretmen olarak (4 yıl) çalışması gerekmektedir. Dört yıllık görevi tamamlandıktan sonra, devlet kadrosu olmak için yapılan ulusal sınavına katılma hakkı kazanmaktadır. Sınavda başarılı olanlardan devlet tarafından belirlenen kontenjana göre atanmaları sağlanmaktadır.

Nijer’de öğretmen atanması ile ilgili yapılan bir araştırma sonucunda, Nijer’de öğretmenlerin coğrafik dağılımında eşitlik olmadığı ve öğrenci sayısına göre atanmalar yapılmadığı ifade edilmiştir. Genel olarak büyük şehirlerde kaliteli öğretmen bulunurken, kırsal kısımlarda devlet tarafından teşvik yapılmadığından

öğretmenler tarafından tercih edilmediği ifade edilmiştir. Bazı kırsal okullarda sınıf ve okul malzemeleri olmadığı denilmiştir(Clare Cummings vd., 2016).

Mesleki statüsü. Nijer’de sınıf öğretmenleri, Eğitim Bakanlığına bağlı çalışanlar, devlet memuru veya sözleşmeli olarak görev yapmaktadırlar. Öğretmenler, devlet kadrosu olarak veya sözleşmeli geçici statüde görev yapmaktadırlar. Nijer’de bu son 30 yılda, öğretmen istihdamında yaygın biçimi, düşük maaşlı ve kariyer garantisi olmayan bir biçimde sözleşmeli olarak çalıştırıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet koşullarının belirlenmesi (görev tanımları, hizmet içi eğitim, çalışma zamanları, atama ve yer değiştirme vb.) Eğitim ve Okuryazarlık Bakanlığının sorumluluğudur (Nkengne, 2011).

Destek ölçütleri. Nijer’de, devlete bağlı okullarındaki öğretmenlere yönelik destekler arasında, Devlet ve Okul-aile-birliği tarafından sağlanmaktadır. Destekler arasında okul donanımı, televizyon aracılığıyla verilen eğitim desteği en önemli desteklerdir. Aynı zamanda, Devlet ve eğitime destekleyen çeşitli ulusal ve uluslararası STK’lar tarafından donanım ve hizmet içi eğitim sağlandığı bahsedilmiştir (Coulibaly, 2010).

Terfi ve ilerleme. Nijer’de, müdür ve müdür yardımcılığı görevlendirilebilmek için fiilen öğretmen olmak ön koşuldur. Kademe ilerleme ve unvan değişikliği ilgili yönetmenliğine göre yapılmaktadır. Kademeler, “öğretmen yardımcısı” “öğretmen”, “müdür yardımcısı”, “müdür”, “müfettiş yardımcısı” ve “müfettiş” ve merkezde ve merkeze bağlı il/ilçe taşra örgütlerinde çeşitli pozisyonlarda görev yapabilmektedirler (www.men.ne)

Sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimi. Bu başlık altında Nijer’de sınıf öğretmenlerine sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal unsurları ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapısal unsurlar. Nijer’de sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Hizmet öncesi ve Sürekli Mesleki Gelişim Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirmektedir. Eğitimin planlaması ve uygulanması, il/ilçe eğitim müdürlüklerin işbirliği ile yapılmaktadır. Sürekli mesleki gelişim eğitimin uygulanması, bölgesel pedagoji merkezlerinde “Pedagoji Günleri” düzenlenmektedir. Ayrıca, müfettişler ve yardımcıları tarafından denetim ve

kapasite geliştirme faaliyetleri sürdürölmek için okulları ziyaret edilmektedir. Öte yandan, okul müdürleri, her ay en az bir kere öğretmeni ziyaret etmek süretiyle öğretmenlere destekte bulunmaktadır. Bu uygulamaların yanında, Sürekli Mesleki Gelişim Müdürlüğün bünyesinde, Pedagojik Eğitim Merkezleri (les Cellules d'Animation Pedagogiques –CAPED) ve Pedagoji Günleri (Journées Pegagogiques –PJ) ve okulöncesi ve ilköğretim öğretmenin kapasitesi geliştirme bürosu ile birlikte, ülkenin 8 bölgesinde sürdürölmektedir (Daghe vd., 2017 s.136).

Nijer'de bu son yıllarda, öğretmen niteliği artırılmak için, 2014-2024 programın hedeflerinin çerçevesinde, öğretmenlere uzaktan eğitim sağlanmaya başlatılmıştır. Bu çerçevede, Fransızca kullanılan ölkelerin öğretmenleri, yüz-yüze, uzaktan eğitim verilerek veya danışmanlık yapılarak öğretmenlere Fransızca ve BIT eğitimi verilemeye başlatılmıştır. Aynı zaman UNESCO tarafından Orta ve Batı Afrika ölkelerin öğretmenlerinin eğitim niteliği artırılmak için sürekli mesleki gelişim kapsamında uzaktan eğitim başlatılmıştır (Dumont, 2016; UNESCO, 2016).

Katılım için yapılan çalışmalar. Nijer'de SMG faaliyetlerine katılma genellikle isteğe bağı, beceri geliştirmek, katılım belgesi veya sertifika almak için veya unvan değışiklik için düzenlenmektedir. Eğitim planlaması, öğretmenlerin ihtiyaçları, il/ilçe müdürlüklerin önerileri, müfredat veya öğretim yönteminde değışiklik olduğunda düzenlenmektedir. Katılım ücreti, yevmiye ve ulaşım ücretleri Bakanlık tarafından sağlanmaktadır. Eğitim faaliyetlerine sonuna kadar takip edenlere katılım belgesi düzenlenmektedir. Müfettişler tarafından, denetim ve geliştirme amaçlı yapılan ziyaretlerinde öğretmenlere not verilerek performans değılendirmesi yapılmaktadır. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre, müfredat ve eğitim politikası veya uygulamasında bir değışiklik olduğunda, seminer ve çalıştay düzenlenmektedir. Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ve görev başında öğretmenlik diploması olmayanlara,30-45 gün veya 3 ay sürekli mesleki gelişim kapsamında eğitim verilmektedir (Daghe vd., 2017 s.137)

Benzerlik ve Farklılıklar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan *ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?* Sorusuna cevap bulmak için ilgili ülkelerin sınıf öğretmenlerine verilen hizmet öncesi eğitimi, istihdam koşulları ve sürekli mesleki gelişim boyutlarında benzerlik ve farklılıklar tablolar halinde sunulmuş ve karşılaştırmalı analiz yapılmıştır.

Hizmet Öncesi Eğitimi Bakımından Karşılaştırmalı Analizi

Tablo 1

Kurumlar Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Kullanılan kurum
Singapur	-Nanyag Teknoloji Üniversinde (merkezi)
Güney Kore	- Üniversite
Finlandiya	-Üniversite/ Eğitim Fakülteleri
Polonya	-Üniversite /Eğitim fakülteleri
İrlanda	-Devlet ve Özel Üniversitelere bağlı Kolejler
Türkiye	-Devlet, Vakıf Üniversitelerde /Eğitim fakülteleri
Nijer	-Öğretmen okulları “ école normale”

Tablo 1 incelendiğinde, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de öğretmen yetiştiren kurumlarında farklılık ve benzerlik gösterdiği görülmektedir. Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda ve Türkiye’de yanı araştırmada tüm seçilmiş ülkelerde, sınıf öğretmen yetiştirmek için yükseköğretim kurumları kullanıldığı saptanmıştır. Singapur’da sınıf öğretmen adaylarının yetiştirmesi Nanyag Teknoloji üniversitesindeki Ulusal Eğitim Enstitü tarafından sağlanmaktadır. Güney Kore’de ve İrlanda öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitime bağlı kolejlerde gerçekleştirilirken Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Nijer’de ise öğretmen yetiştirmek için yüksekokul düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 2

Eğitim Modelleri ve Seviyeleri Kakımından Karşılaştırma

Ülke	-Eğitim Modelleri ve Seviyeleri
Singapur	-Eşzamanlı ve Ardışık /4 yıllık lisans yüksek lisans (16 aylık). ISCED: 5-6
Güney Kore	-Eşzamanlı ve Ardışık / lisans- yüksek lisans ISCED: 5 -6
Finlandiya	-Eşzamanlı/ Yüksek lisans ISCED: 6
Polonya	-Eşzamanlı ve Ardışık /Lisans (3-3,5 yıl) ve yüksek lisans (1,5-2 yıl kısa dönemli ve 4-5,6 yıl uzun dönemli) ISCED: 5-6
İrlanda	-Eşzamanlı ve Ardışık/ lisans ve yüksek lisans ISCED: 5-6
Türkiye	-Eşzamanlı / lisans (4yıl) ISCED: 5
Nijer	-Eşzamanlı/ ortaöğretim ve lise +1 ISCED: 2-3

Tablo 2 incelendiğinde, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de öğretmen yetiştirmesinde kullanılan eğitim modellerinde ve seviyelerinde benzerlik ve farklılık görülmektedir. İncelenen seçilmiş ülkelerde öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitimi lisans ve yüksek lisans düzeyde ve en az 3,5 - 6 yıl arasında değiştiği gözlemlenmiştir. İstisna olarak, Finlandiya’da sınıf öğretmeni olabilmek için yüksek lisans sahip olunması gerekmektedir. Ülkeler arasında fark olmak ile birlikte lisans düzeyde eşzamanlı “concurent” ve yüksek lisans ardışık “consecutive” modelleri kullanıldığı saptanmıştır. Singapur, Güney Kore, Polonya ve İrlanda ve Türkiye’de temel olarak lisans düzeyde sınıf öğretmeni yetiştirilir, yüksek lisans sahip olanlar, isteğe bağlı sınıf öğretmenliğine devam edebildiği ifade edilmiştir. Nijer ise sınıf öğretmeni olmak öğretmenlik okullarında yüksekokul düzeyinde 1 veya 2 yıllık öğretmenlik eğitimi ile yetinmektedir.

Araştırmada incelenen ülkelerde öğretmenlik eğitim sürecinde staj süreçleri ve uygulamaları açısından değerlendirildiğinde, farklılık ve benzerlik bulunmaktadır. Singapur’da öğretmenlik eğitim sürecinde okulları ziyaret ederek, gözlemci, asistan ve uygulama ders faaliyetleri sürdürülmektedir. Mezun olabilmek için uygulamadan başarılı olunması gerekmektedir. Güney Kore’de hizmet öncesi eğitim sürecinde uygulanan staj süresi, 9-10 hafta arasındadır. Staj süresince, sınıf ziyareti, gözlemlleme, ders anlatımı ve idari işlemleri faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Finlandiya’da staj süreci hizmet öncesi eğitime dâhil edilmiştir. Pratik dersler eğitim

süresince teorik derslere kadar yoğunluk içerisinde olduğu denilmiştir (Delibaş, 2007). Öğretmen adayları iki yıl süren uygulama eğitimini 2, 3 ve 4. dönemlerde almaları gerekmektedir. Bu süreç, Öğretmen adayları 20 kredilik okul deneyimi/staj dersleri araştırma semineri, eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları ve bir devlet okulunda gerçekleştirilmektedir. Mesleğe giriş için yapılan değerlendirmede öğrencinin stajdan aldığı not dikkate alındığı söylenmiştir (Aksoy vd., 2014).

Polonya'da Finlandiya gibi staj dönemi, hizmet öncesi eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Fakültelerde ders alırken, okullar ve eğitim kurumlarına ziyaret, ders izleme, ders izleme, öğretmenlik yapma, planlama ve öğretmenler ve akranlarıyla bilgi alışverişinde bulunmak gibi faaliyetleri içermektedir. İrlanda'da staj uygulaması, aday öğretmenlik döneminde gerçekleştirmektedir. Türkiye'de, hizmet öncesi eğitimi döneminde eğitim fakültesinden mezun olabilmek için uygulanan bir staj bulunmaktadır. Öngörülen toplam kredinin elde edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olması gerekmektedir. Nijer'de uygulama hizmet öncesi eğitim sürecin son döneminde gerçekleştirmekte ve mezun olmak için ön koşullarından biridir. Staj uygulaması, sınıf ziyareti, gözlemlene ve örnek ders anlatım faaliyetleri kapsamaktadır.

Tablo 3

Öğrenci Kabul ve Giriş koşulları Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Öğrenci kabul ve Giriş Koşulları
Singapur	-Yükseköğretime geçiş sınavından başarılı olmak; -18 yaşında olmak; -A seviyede İngilizce seviyesi sahip olmak; -100/85 not ortalaması sahip olmak; -Mülakattan başarılı olmak.
Güney Kore	-Sınav kurumu (KICE) tarafından yapılan sınavdan başarılı olmak; -Yüksek lise not ortalaması ve jürilerin kararı; -Mülakattan başarılı olmak; -Kontenjan sıralamaya göre kabullenmek.
Finlandiya	-Üniversiteye giriş sınavından başarılı olmak; -Öğretmenlik eğitim programına giriş sınavından başarılı olmak; - Mülakattan yetenek testinden ve grup tartışmadan başarılı olmak; -Tutum ölçme ve psikiyatri testinden başarılı olmak.
Polonya	-Lise diploması sahip olmak; -Yükseköğretime giriş koşulları yerine getirmek; - Senato tarafından burslu ve bursuz olarak seçilmek.
İrlanda	-Yükseköğretime giriş sınavından başarı olmak; -Lisedeki not ortalaması yüksek olması; -Kiliseye bağlı koleje üyelere öncelik tanınmaktadır; -İrlandaca, İngilizce ve Matematikte belirlenen minimum notları elde edilmesi gerekmektedir.
Türkiye	-Lise diploması sahip olmak; -YGS (Yüksek Öğretime Geçiş sınavından başarılı olmak; -LYS (Lisans Yerleştirme Sınavından) başarılı olmak; -ÖSYM sınavından başarılı olmak; -Ortaöğretim not ortalamasına göre fakültelere yerleşmektedir; -Lise birincilikle bitirenler ayrı kontenjan açılır ve öncelik verilmektedir.
Nijer	-Ortaokul veya lise diploması sahip olmak. -Merkezi sınavından başarılı olmak; -Sınavdan başarılı olmayanlar özel olarak kendi imkânları ile okuyabilirler.

Tablo 3'e bakıldığında, Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer'de öğretmen yetiştirmeye kabul ve giriş koşullarının benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme kurumlarına kabul ve giriş koşulları, öğretmen yetiştirmesi yükseköğretim düzeyde yapıldığı için yükseköğretime geçiş sınavı uygulandığı saptanmıştır. Mülakat ve diğer eleme süreçlerinde ülkeler arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Singapur'da, öğretmen yetiştirme programına girmek için yükseköğretime geçiş sınavında başarılı olanlar mülakat uygulanmaktadır. Mülakatta başarılı olan adaylardan ülkenin ihtiyaca göre seçilerek üniversiteye yerleştirilmektedir. Güney Kore'de, sınıf öğretmenliğe aday öğrenciler, Güney Kore Program ve Değerlendirme Enstitüsü (KICE) tarafından yapılan sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Öğrencinin lise not ortalaması, mülakattan başarılı olmak ve açılan kontenjan sırasına göre yerleştirilmektedir.

Finlandiya ise öğretmen yetiştiren kurumlara kabul için birden çok sınavdan başarılı olma şartı istenmektedir. Sırasıyla üniversiteye giriş sınavı (articulation), yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat, örnek ders ve grup tartışmasında başarılı olan öğrenciler öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedirler. Böylece, öğrenci seçilmesinde eleme sürecinde mülakat uygulan ülkeler baştan olmak üzere Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve İrlanda'da olduğu rastlanmıştır. Polonya'da, lise diploması sahip olmak, Senato tarafından yükseköğretime giriş koşulları yerine getirmek esas alınmakta ve burslu veya bursuz olarak karar alınmaktadır. Polonya'daki burslu ve bursuz olarak öğrenci seçilme bakımından Nijer'deki burslu ve özel öğrenci uygulaması benzediği denilebilir. İrlanda'da ise, kolejlerde öğrenci olmak için yükseköğretime giriş sınavındaki başarılar, lisedeki not ortalaması yüksek olması esas alınmaktadır. Ayrıca kiliseye bağlı koleje üyelere öncelik tanınmakta ve özellikle sınavlardan, İrlandaca, İngilizce ve Matematikte belirlenen minimum notları elde edilmesi gerekmektedir. Böylelikle, Polonya ve İrlanda öğrencinin lisede aldığı puanları ve yerleştirme merkezin belirlendiği koşullarına göre kabulü uygulamaları benzerlik bulunmaktadır. Öte yandan, öğrenci seçiminde ülkelerin ortak özelliklerinden, Singapur, Güney Kore ve Finlandiya öğretmen-adayları en yüksek puan sahiplerinden ve sınavlardan yüksek başarılı gösterenlerden seçildiği gözlemlenmiştir. Türkiye'de ise öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans

Yerleştirme Sınavı) sonuçları esas alınmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenci olabilmek için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan iki aşamalı üniversite sınavına girerek ilgili alanlardan yeterli puanın alınması gerekmektedir. Sınavın ilk aşaması olan Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) kısmına adayların hepsi girmektedir. İkinci aşama olan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) kısmına ise adaylar hangi öğretmenlik programına başvuracaklarsa o programın gerektirdiği bölümlerden sınava girmektedirler. Nijer’de öğretmen yetiştirme okullarına girmek için yükseköğretim düzeyde olmadığı için ortaokul veya lise diploması ile ulusal öğretmenlik eğitim sınavı uygulanmaktadır. Merkezi sınavından başarılı olanlar burslu veya özel olarak kendi imkânları ile okumaktadırlar.

Türkiye’de başarılı öğrencileri çekmek için lise okul birincilikle bitirenler için ayrı kontenjan açılması diğer ülkeler ile benzer bir uygulama sayılabilir, özellikle Polonya ve İrlanda’daki lise puanı ve senato kararları ile seçilmesi açısından benzerlik göstermektedir. Nijer’de öğretmen okullarına girmek için en önemli aşama, yapılan ulusal sınavından başarılı olmak olduğu öğrenilmiştir. Nijer’de, aday öğrenciler seçilmesinde genel olarak seçilmiş ülkeler arasında farklılık gözlemlenmiştir. Seçilmiş ülkelerde sınava girmek için yüksek puan aranırken Nijer’de sadece öğretmenlik giriş sınavı benimsendiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin İstihdam Koşulları Bakımından Karşılaştırmalı Analizi

Tablo 4

Mesleğe Giriş Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Mesleğe Giriş
Singapur	-Öğretmenlik diploması sahip olmak; -CV değerlendirmesinden geçmek; -Genel kültür testinden başarılı olmak; -Mülakattan başarılı olmak;
Güney Kore	-Öğretmenlik diploması sahip olmak; -Devlet okullarında çalışacak olan Bakanlık birimleri tarafından yazılı sınavından başarılı olması gerekir; -İkinci aşamada makale yazma, mülakattan başarılı olmak.
Finlandiya	-Belediyeler veya okul yönetim kurulu tarafından yapılan mülakattan başarılı olmak.
Polonya	-Pedagoji diploması sahip olmak; -Milli Eğitim Bakanlığı giriş ile ilgili meslek etiği ve sağlık koşulları yerine getirmek.
İrlanda	-Mesleğe giriş sınavından başarılı olmak.
Türkiye	- Yükseköğretim kurumlarından mezun olmak; -Aday öğretmen olarak en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak; -Bakanlıkça ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlardan başarılı olmak.
Nijer	-Sınıf Öğretmen Okulundan - "Ecole Normale" mezun olmak; -Mesleğe giriş yazılı ve sözlü sınavlarından başarılı olmak; -18 -40 yaş arasında olmak; -4 yıl sürece sözleşmeli olarak çalışanlara sınavsız kadro olabilir.

Tablo 4 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de öğretmenlik mesleğine giriş koşullarının benzerlikleri ve

farklılıkları görülmektedir. Bazı ülkelerde mesleğe girişte sıkı eleme yaparken bazıları, aday seçiminde ve iyi bir yetiştirme sürecinden geçtikten sonra mesleğe girmek için başka bir sınav gerek duyulmadığı görülmüştür. Singapur'da sınıf öğretmen olmak için ilgili öğretmenlik diploması sahip olmak, CV değerlendirmesi, genel kültür testinden ve mülakattan başarılı olmak gerekmektedir.

Güney Kore, öğretmen Sertifikası ile aday öğretmen unvanı alınır. Sertifikası ile öğretmen adayının bulunduğu kurumdaki 130-145 kredi alması gerektirmektedir. Devlet okullarında çalışacak olan Bakanlık birimleri tarafından yazılı sınavından başarılı olması gerekmektedir. Güney Kore'de öğretmenlerin devlet okulunda işe alınmaları için eyalet ve il eğitim birimi tarafından yapılan sınavından başarılı olmalıdır. Sınavda, öğretmenlik bilgisi, kişilik tutumları ölçmektedir. Sınıf öğretmenlik için sınavın ikinci aşamasında makale yazma, mülakat ve uygulama bulunmaktadır.

Finlandiya'da ise öğretmenlik mesleğine giriş, Finlandiya'da, sınıf öğretmen olmak için ikinci bir sıkı eleme gerek duyulmadan, yüksek lisans derecesi ve stajdan başarılı ve öğretmenlik mesleği yapma yeteneği sahip olması gerekmektedir. Öğretmen atanmak için belediyeler veya okul yönetim kurulu tarafından yapılan mülakat ile yetinmektedir. Polonya'da sınıf öğretmenlik mesleğine girmek için pedagoji diploması sahip olmak, Milli Eğitim Bakanlığı giriş ile ilgili meslek etiği ve sağlık koşulları yerine getirilmesi gerekmektedir. İrlanda'da sınıf öğretmen mesleğine girmek için mesleğe giriş sınavından başarılı olduktan sonra, koşullu kabulle görevi başlatılır, denetim sürecinden başarılı olması gerekmektedir. Başarılı olmayan öğretmenler asil olmaları ertelenir ve onlara 3 şans verilmektedir.

Türkiye'de eğitim fakültesinde mezun olduktan sonra Bakanlıkça ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlardan başarılı olması gerekmektedir. Adaylar, sınavlarda başarılı olmaları durumunda puanları doğrultusunda atamaları yapılarak aday öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar. Aday öğretmen olarak en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olması gerekmektedir. Yapılan yazılı ve sözlü sınavından başarılı olanlar, merkez ve taşra teşkilatlarına atanmaktadır (Eurydice,2017;Ulubey,2018). Nijer'de ise öğretmen olmak için gelişmiş ülkelere farklı olarak, öğretmen yetiştirme okullarından mezun olmak gerekmektedir. Öğretmenlik diploması ile sözleşmeli öğretmen sınavına girme hakkı kazanır. Sınavda başarılı olduğu durumda sözleşmeli öğretmen olarak 4 yıl görev yaptıktan sonra memuriyet

sınavına katılma hak kazanacaktır. Sınavdan başarılı olanlar, devlet tarafından belirlenen kontenjana göre atanacaktır. Öğretmenin diplomasına göre(asistan öğretmen) veya (öğretmen) olarak göreve başlamaktadır.

Tablo 5

Mesleğe Başlama Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Mesleğe Başlama
Singapur	-Yüksek yeterlik olup olmadığı teyidi için ve işe alıştırmak için ilk yılında danışman öğretmen rekabetinde çalışmak.
Güney Kore	-Öğretmen Sertifikası ile aday öğretmen unvanı alır; -Sertifika da öğretmen adayının bulunduğu kurumdan 130-145 kredi alması gerektirmektedir.
Finlandiya	-Hizmet öncesi eğitim sürecinde görünen stajın dışında, mesleğe alıştırma eğitimi yok.
Polonya	-9 aylık meslek alıştırma eğitiminde başarılı olmak.
İrlanda	- Koşullu kabulle bir denetçi kontrolünde göreve başlatılmaktadır. - Koşullu kabul süresi 3 yıla kadar uzatılır, bu sürede başarısız olduğu durumda itiraz hakkı tanıyarak görevine son verilir
Türkiye	- Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmen desteği ile çalışmak.
Nijer	- Hizmet öncesi eğitim kapsamında uygulanan zorunlu staj dışında mesleğe başlamada her hangi bir eğitim rastlanmamıştır.

Tablo 5 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de öğretmenlik mesleğine başlamasında benzerlik ve farklılık görülmektedir. Bazı ülkelerde mesleğe başlama, aday veya yeni atanan öğretmenlere danışman veya başöğretmen kontrolünde geçirmesi gerekli kılınan ülkeler, Singapur (1 yıl), Güney Kore’de (130-145 kredi) kazanma zorunluluğu vardır. Finlandiya’da ise hizmet öncesi eğitim döneminde adaylık dönemi dâhil edilmiştir. Polonya’da 9 aylık mesleğe alıştırma eğitimi uygulanmaktadır. İrlanda’da mesleğe alıştırma uygulaması, yeni atananlar koşullu olarak göreve başlamakta ve denetime tabi tutulur. Buna ek olarak ulusal kapasite geliştirme programına, 3 yıl

içerinde en az 10 atölyeye katılması gerekmektedir. Türkiye’de mesleğe alıştırma eğitimi, adaylık döneminde sağlanmaktadır. Adaylık döneminde, müdür veya müfettişlerin denetiminde gerçekleştirmektedir. Nijer’de diğer ülkelerden farklı olarak, aday öğretmenlik uygulaması olmadığı görülmüştür. Hizmet öncesi eğitim sürecinde alınan staj dışında, görev başlamasında aday öğretmenlik uygulaması yoktur, işbaşındayken, okul müdür tarafından ders defter takibi, sınıf ziyareti ve toplantılar aracılığıyla öğretmenlere destek sağlandığı ifade edilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Statü Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Mesleki Statüsü
Singapur	-Devlet kadrosu olarak görev yapmaktadır; -Öğretmenlik mesleği toplum içinde güvenilir, saygın ve yüksek statüsü sahip bir meslektir.
Güney Kore	-Eğitim Bakanlığı görevlisi devlet memuru; -Öğretmenlik mesleği toplum içinde güvenilir, saygın ve yüksek statüsü sahip bir meslektir.
Finlandiya	-Belediye memuru; -Öğretmenlik mesleği toplum içinde güvenilir, saygın ve yüksek statüye sahip bir meslektir.
Polonya	-Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda, daimi kadro olarak göreve başlaması, -Geçici statüde (sözleşmeli öğretmen).
İrlanda	-Devlet memuru; -Tam kadro; -Yarı zamanlı (Sözleşmeli); - İrlanda’da öğretmenlik, gençler tarafından tercih ve yoğun rekabet edilen meslektir. Halk tarafından saygın, birey ve toplumsal yararları taşıyan ve güvenilir bir meslektir.
Türkiye	-Devlet memuru; -Daimi (kadro); -Sözleşmeli (az sayıda). -Halk tarafından saygın ve kütsal bir meslek olarak algılanmaktadır.

Nijer	- Devlet memuru; -Daimi kadro; -Sözleşmeli.
-------	---

Tablo 6 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de sınıf öğretmenlerinin mesleki statüsü ile ilgili, benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Çalışmada yer alan ülkelerden Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda Türkiye ve Nijer’de öğretmenler devlet memuru statüsünde yer almaktayken, Finlandiya’da ise belediyelere bağlı çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin eğitim düzeyinde, saygınlık, özerklik ve sorumluluk düzeyinde ülkeler arasında benzer uygulamalar olsa bile önemli farklar bulunmuştur. Singapur, Güney Kore ve Finlandiya ile ilgili literatürde, öğretmenlik mesleği toplum içinde güvenilir, saygın ve yüksek statüye sahip bir meslek olduğuna vurgusu yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu anlayış doğrultusunda İrlanda’da aynı ifade geçmiyorsa bile ona yakın söylemler raslanmaktadır. İrlanda’da öğretmenlik, gençler tarafından tercih ve yoğun rekabet edilen meslektir. Halk tarafından saygın, bireysel ve toplumsal yararları taşıyan ve güvenilir bir meslek olduğu ifade edilmektedir. Öte yandan, Finlandiya’daki uygulamaya bakıldığında, sınıf öğretmenleri devlet memuru olmamasına rağmen, devlet tarafından gerçekleştirilen politikaların sonucunda yüksek statüye sahip bir meslek olarak konumunu koruyabilmiştir. Finlandiya’da sınıf öğretmenleri, yüksek lisans diplomaları ile kamu ve özel sektörde yöneticilik yapma olanağı sağlanmıştır. Mesleğin gençler tarafından seçilmesinin nedeni maaştan çok öğretmenlik mesleğine olan sosyal saygı ve prestijinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sözleşmeli öğretmen atanmış ülkeler, Finlandiya (haftalık 16 saatten aşağı çalışan),Polonya (ihtiyaç duyulan yerlerde de geçici olarak), İrlanda (yarı zamanlı) ve Türkiye’de öğretmenliğin statüsü ekonomik getiri bakımından gelir düzeyi yüksek meslek kategorileri ile kıyaslandığı zaman, düşük bir meslek olmasını düşünülse bile Türk toplumunda, öğretmenliğin kutsal bir meslek olarak görülmektedir. İstihdam koşununda en yaygın olan kadroludur, ihtiyaç duyulan yerlerde geçici statüde sözleşmeli veya ücretli öğretmen olarak görevlendirmektedir. Nijer’de sözleşmeli öğretmenler, çalışma saati

konusunda devlet memurları ile fark bulunmamaktadır. Sözleşmeli öğretmenler 1 veya 2 yıllık geçici olarak başlayıp kariyer şekilde devam edildiği ifade edilmiştir.

Tablo 7

Destek Ölçütleri Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Destek Ölçütleri
Singapur	-Okula ve topluma sağlanan katkıya göre maaşın %10-30 yılda ekstra maaş olarak verilir.
Güney Kore	-Yeni gelen öğretmen için başöğretmen tarafından birey odaklı destek.
Finlandiya	-Mesleki ve kişisel sorunları olduğunda, okul müdürü, özel ihtiyaç öğretmeni tarafından destek sağlanır; -Özel ihtiyaç olan bir öğrenciye destek veren öğretmene destek sağlamak.
Polonya	-İş başında eğitim desteği; -Eski öğretmenlere -“teacher pedagogue”, “teacher psychologist” tarafından destek; -Staj döneminde “mentor-opiekun stazu” destek sağlanır.
İrlanda	- Mesleğe başlama; -Hizmet içi eğitimi; -Görev başında ve kişisel sorunlarına çözüm bulmaktır.
Türkiye	- Bakanlık, okul yönetimi, okul aile-birliği; -Donanım sağlamak; -Uzaktan eğitim almak için gereken destek sağlamak; - Bilgisayar kursları, interaktif TV, e-öğrenme, e-posta grupları, EBA (Elektronik Bilgi Ağı); -Okul rehberlik servisi; -Mesleğe yeni girenlere hazırlanma ve geliştirme eğitimi.
Nijer	-Devlet ve Okul-aile-birliği tarafından sağlanan öğretim donanımı ve televizyondan sunulan pedagoji eğitim programlarıdır; -Ulusal ve uluslararası STK’lar, öğretim donanımı, pedagoji seminerleri.

Tablo 7 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de sınıf öğretmenlerine sağlanan destekler ile ilgili, benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Destek ölçütleri bakımından, ülkelerin hepsinde uygulamalarda fark olsa bile öğretmenlere destek sağlandığı görülmüştür. Destekler arasında, kişisel ve özel ihtiyaçlar, iş ile ilgili yaşanan sorunlar, özel ihtiyacı olan çocuklar ile ilgilenilen öğretmenlere destek bunlardan birkaçıdır. Singapur’da özel olarak, okula ve topluma sağlanan katkıya göre, öğretmenlere maddi destek verilmektedir. Finlandiya’da mesleki ve kişisel sorunlar ortaya çıktığında, okul müdürü veya özel ihtiyaç öğretmeni tarafından destek sağlanır, aynı zamanda özel ihtiyacı olan öğrenciye destek veren öğretmene de destek sağlandığı belirtilmektedir. Polonya iş başında eğitim desteği- kıdemli öğretmenler “teacher-pedagogue” - “teacher psychologist” tarafından destek, staj döneminde ise “mentor-opiekun stazu” destek sağlanır. İrlanda’da ise mesleğe başlamada hizmet içi eğitimin benimsendiği, görev başında ve kişisel sorunlarına çözüm bulmak için destek sağlandığı ifade edilmiştir. Türkiye’de Bakanlık ve okul-aile birliği tarafından okula destek amacıyla donanım sağlandığı ifade edilmiştir. Nijer’de ise okul-aile birliği, ulusal ve uluslararası STK’lar tarafından çeşitli destekler sağlandığı belirtilmektedir.

Tablo 8

Terfi ve İlerleme Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Terfi ve İlerleme
Singapur	-Öğretmenlik, liderlik ve uzmanlık 3 kariyer alanı olarak ayrılmıştır: Öğretmenlik, Liderlik, Uzmanlık; -Öğretmenlik kariyerinde öğretmenler, kıdemli öğretmenken “Senior Teacher” danışman ve pedagoji sorumlusu ile başöğretmen “ Principal Master Teacher” olabilmektedir; -Liderlik kariyerinde olan öğretmenler okuldaki liderlik pozisyonundan Genel Eğitim Müdürlüğü pozisyonuna kadar terfi edebilirler; -Uzmanlık kariyerinde ise öğretmenler en yüksek kariyer olan başuzman olabilmek için araştırma ve öğretmenlik geliştirme politikaları araştırmalarına odaklanmaktadır.
Güney Kore	-Asistan öğretmen, Öğretmen, Profesyonel danışman, Bakıcı öğretmen; -Kütüphane memuru veya eğitim yönetiminde kariyeri devam edebilmektedir.
Finlandiya	- Okul yöneticisi; - Eğitim koordinatörü.
Polonya	-Terfi ve ilerleme iş başında yapılan performans değerlendirmeye tabidir; -Öğretmen değerlendirmesi okul müdürünün sorumluluğundadır; - Öğretmenlikteki kademeler: Aday öğretmen “trainee teacher,” sözleşmeli öğretmen “contract teacher”, kadrolu öğretmen “appointed teacher” ve “chartered teacher” uzman öğretmen.
İrlanda	-Eğitim kurumlarda bütün kademeye koşullarını yerine getirildiğinde yükselme şansı olabilir; -Öğretmenlikteki kademeler: Öğretmen, müdür yardımcısı, müdür asistanı, müdür, özel görevli, müfettişlik.
Türkiye	-Öğretmenlikteki kademeler: Öğretmen, müdür yardımcılığı, müdür başyardımcılığı ve müdür; - Öğretmenlerden en az sekiz (8) yıl hizmeti bulunanlar Maarif Müfettiş Yardımcılığı; - MEB Merkez Eğitim örgütlerinde yöneticilik: MEB merkez, il/ilçe örgütündeki çeşitli pozisyonlara yer alabilme imkânı bulunmaktadır.
Nijer	-Öğretmen yardımcısı, öğretmen, müdür yardımcısı, müdür, müfettiş yardımcısı ve müfettiş; -Merkezde ve merkeze bağlı il/ilçe taşra örgütlerinde çeşitli pozisyonlarda, unvan değiştirme imkân sağlanır.

Tablo 8 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de sınıf öğretmenlerinin Terfi ve ilerleme ile ilgili, benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Singapur’da, aday öğretmen tarafından seçilen kariyer türüne göre terfi ve ilerleme sağlanmaktadır. Güney Kore’de Singapur’dan farklı olarak, öğretmenlik kariyeri ile çeşitli eğitime bağlı diğer meslekler yapabilmekte ve performansına göre terfi ve ilerleme sağlanmaktadır. Finlandiya’da ise terfi ve ilerleme öğretmenliğe girişinde olduğu gibi, sıkı bir elemeye, okul yöneticilik veya eğitim koordinatörlüğü görevi üstlenmektedir. Polonya ve İrlanda’da iş başındaki terfi ve ilerleme performansa bağlıdır. Türkiye’de performans, terfi ve ilerleme sınav koşullarına bağlı gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim örgütlerinde yöneticilik, Bakanlığın merkez, il/ilçe örgütündeki çeşitli pozisyonlara yer alabilme imkânı verilmektedir. Nijer’de ise Bakanlık tarafından belirlenen otomatik veya sınav ile yapılan terfi ve ilerleme kapsamında gerçekleştirilmektedir. Eğitim Bakanlığında ve merkeze bağlı il/ilçe teşkilatlarında görev yapabilmektedir.

Sürekli Mesleki Gelişim Bakımından Karşılaştırmalı Analizi

Tablo 9

Sürekli Mesleki Gelişime Yapısal Unsurlar Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Yapısal Unsurlar
Singapur	-Sürekli mesleki gelişim eğitim programları, Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde, National Institute of Education ,“NIE” ya da Eğitim Bakanlığı bünyesinde konferans, forum ve seminer düzenlenmektedir; - Eğitim faaliyetleri, çevrimiçi ve uzaktan “online” şekilde; -Okullarda ve üniversitelerde gerçekleştirilmektedir; -Grup çalışması, alan bazında akranlar arasında dayanışma eğitimi (collaborative learning) düzenlenmektedir; - İleri düzeyde eğitim görme imkânı; - İş piyasası ve öğretmenler arasında kurulan bağlantı sayesinde, öğretmenler tarafından, sürekli mesleki gelişim kapsamında, planlama ve iletişim becerileri geliştirmek için ve piyasanın beklentilerini öğrenmek için bu ilişki verimli bir şekilde kullanılmaktadır.
Güney Kore	-Merkez, taşra teşkilatları, belediyelerin işbirliği ile üniversitelere bağlı enstitüler, özel enstitüler ve okul-içi kurumlarda gerçekleştirilmektedir; -Güney Kore’de sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, merkeze bağlı 14 enstitü, üniversitelere bağlı 72 enstitü, 16 devlete bağlı bölge enstitüsüler, uzaktan eğitim sağlayan 61 enstitü, yaklaşık 1200 hizmet içi eğitim sağlayan özel enstitü bulunmaktadır; - Eğitimin planlanması ve uygulanması okul müdürleri tarafından yapılmaktadır.
Finlandiya	-Yerel düzeyde veya okul bazında uygulanmaktadır; -Üniversitelerdeki sürekli mesleki gelişim merkezlerinde açılan “yaz okulları”; -Öğretmenler Birliği; -Özel Enstitüler; -Devlet enstitüleri – Politeknikler; -Özel ihtiyaç kurumları; -Öğretmen Yetiştirme ve Uygulama Okullarında.
Polonya	-Merkez ve taşra teşkilatlarınca düzenlenmektedir; -SMGE istihdam genel yasasına tabi olup her öğretmenin eğitim planı vardır; - İleri düzey eğitim programı (further training); - kapasite geliştirme eğitimi / skills upgrading (doksztalcanie); -hizmet içi eğitim (doskonalenie zawodowe) programları bulunmaktadır.

İrlanda	-Eğitim Bakanlığı; -Eğitim Merkezleri (21 full-time ve 9 part-time); -İl /İlçe Eğitim Bakanlığın Müdürlüklerinde; - Ulusal Öğretmen Eğitimi Birimi (Teacher Education Section); -Okullar (Okul Yönetim Kurulu); -Müfettişlikler; - Öğretim Konseyi (Teaching Council); - Müfredat Geliştirme Birimi, Ulusal Konseyi (National Council for Curriculum and Assessment (NCCA); -Öğretmen Yetiştirme Birimi, (Teacher Education Section), Üniversiteler ve kolejlerin katılımıyla, farklı alanlardan uzmanlarla ve çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir; -SMG çeşitleri, Bilgi güncelleme programı (doksztalcanie), yüksek yeterliliğe sahip olmak için; -Hizmet içi eğitim (doskonalenie zawodowe); -(öğretmenin çalışma teknik ve yöntemi, teknoloji açısında bilgi geliştirmek için çeşitli eğitim faaliyetleri kapsar.
Türkiye	- MEB -Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce merkezi; - İl /İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri; -Okullar; -Üniversiteler; -STK'lar.
Nijer	-Eğitim Bakanlığı; -Hizmet öncesi ve Sürekli Mesleki Gelişim Müdürlüğü; -Müfettişler; -Öğretmen sendikaları; -Ulusal ve uluslararası STK'lar.

Tablo 9 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de sürekli mesleki gelişimin yapısal unsurlarında benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Sürekli mesleki gelişim eğitiminin planlamasını merkezi düzeyde uygulayan ülkeler Singapur, Polonya ve Türkiye’dir. Hem merkezi düzey hem de okul düzeyde uygulayan ülkeler Güney Kore ve İrlanda’dır. Finlandiya’da sürekli mesleki gelişim faaliyetleri tamamen yerel düzeyde okul veya belediye tarafından düzenlenmektedir.

Öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim kurumları, Singapur'da "üniversite", Güney Kore'de "üniversiteye bağlı enstitüler" ve "özel enstitüler", Finlandiya'da "enstitüler", "poliklinikler", "özel ihtiyaç kurumlar", "öğretmen yetiştirme ve uygulama okullar" ve Türkiye'de "üniversite-eğitim fakültelerinde", "okullar ve STK'lar" aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Polonya'da ve İrlanda'da ise merkez ve taşra teşkilatlarınca düzenlenmektedir. İrlanda'da Polonya'dan farklı olarak, Ulusal Öğretmen Eğitimi Birimi (Teacher Education Section) okullar (Okul Yönetim Kurulu), Müfettişlikler, Öğretim Konseyi (Teaching Council), Müfredat Geliştirme Birimi, Ulusal Konseyi (National Council for Curriculum and Assessment -NCCA), Öğretmen Yetiştirme Birimi (Teacher Education Section), Üniversiteler ve kolejlerin katılımıyla ve farklı alan uzmanlarının yardımıyla gerçekleştirmektedir.

Öğretmen eğitimini okul içinde veya uzaktan uygulayan ülkeler, Singapur'da ve Türkiye'de, Güney Kore'de "sadece okullarda", Finlandiya'da "okullar ve belediyelerde", Polonya'da "sadece okullarda", İrlanda'da "sadece okullarda" gerçekleşmektedir. Sonuç olarak sürekli gelişim eğitimin planlanması, ülkelerin eğitim sistemine bağlıdır. Merkezi bir şekilde yönetilen sistemler çoğunlukla mesleki gelişim eğitim faaliyetleri de merkezi bir şekilde planlayıp yürütülmektedir. Örneğin Singapur, Güney Kore, Polonya, İrlanda ve Türkiye'deki sistemler merkezidir. Oysa mesleki gelişim eğitimi merkezi bir şekilde hazırlanmaktadır ya da ulusal ve bölgesel düzeyde öğretmenlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra uygulama kararı merkeze aittir. İstisna olarak, Güney Kore'de okul müdürlerinin okulun ihtiyacına göre planlama ve uygulama yetkisi bulunmaktadır. Finlandiya'da ise diğer ülkelerden farklı olarak eğitim sistemi yerel düzeyde yönetilmektedir. Dolayısıyla, sürekli mesleki gelişimin planlanması ve uygulanması, okul ve bölgesel (yerel düzeyde-belediyelerde) yapılmaktadır. Nijer'de sürekli mesleki gelişimi faaliyetleri, merkezi, bölgesel ve okul içi gerçekleşmektedir. Faaliyetler, hizmet öncesi ve sürekli mesleki gelişim müdürlüğün bünyesinde müfettişlerin himayesinde sürdürülmektedir. Müfettiş yardımcıları tarafından, kendilerine belirlenen pedagojik bölgesinde, öğretmenler bir araya getirilerek eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Tablo 10

Sürekli Mesleki Gelişime Katılım için Yapılan Çalışmalar Bakımından Karşılaştırma

Ülke	Yapılan Çalışmalar
Singapur	-Singapur her öğretmen yıllık 100 saat ve en az haftada bir (1) saatlik, kendi alanındaki öğretmenler ile zümre toplantısına katılmak zorundadır; -Sürekli mesleki gelişim eğitime katılmak ücretsiz ve zorunludur; -Yeni göreve geçmek için, örneğin: liderlik kariyerinde çalışacak öğretmenler 6 aylık kursa katılmalıdır; -Katılmak için izin kolaylığı ve mali destek sağlanmaktadır; -Master ve doktora yapmak isteyenlere “full time veya part time” olarak izin ve burs vermek.
Güney Kore	Güney Kore’de sürekli gelişim, 3 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler yazın ve kışın tatil dönemlerinde, 30 günde, 180 saatlik eğitime katılmak zorundadırlar; -100 puan üzerinden değerlendirilir; -Katılım sertifikası, onunla terfi ve ekstra ücret sağlanır; -Hizmet içi eğitime katılım sağlamak için ve eğitim araçları çeşitlendirmek için, sınıf içi uygulaması, uzaktan eğitim ve evde hizmet içi eğitim kapsamında planlayan-eğitimi ve akranlarla birlikte eğitim (in-class sessions, distance learning and home learning) yöntemleri kullanıldığı belirtilmektedir. Mesleki gelişim kapsamında, araştırma yapmak isteyen öğretmenler “araştırmacı –öğretmen” olarak, ilgili kuruma rapor sunmak şartıyla gereken izin ve maddi destek sağlanmaktadır. Sunulan araştırma raporu değerlendirildikten sonra terfi veya maaşa zam için hak edenlere puan verilmektedir; -Zayıf performans gösteren öğretmenler performans geliştirme eğitime gönderilmektedir; -Sürekli mesleki gelişim eğitimi, mesleğe yeni atanan öğretmenler, kademe değiştirmek isteyen öğretmenler (müdür yardımcılığından müdürlüğe) veya müfettişlik gibi özel nitelikleri kazanmak ve genel olarak bilgi ve becerilerini geliştirmek için yapılmaktadır.
Finlandiya	-İlgili kurumların işbirliği ile öğretmen ihtiyaçları ve öğretimdeki gelişmelerine göre planlaması ve uygulanması; -1-5 gün zorunludur; -SMG ücretsizdir; -Ders vakitlerinde müdürün izni gerekmektedir; -Katılmayana maaş kesintisi nedeni olabilir; -Kişisel gelişim olarak algılandığı için öğretmenler kendi imkânlarıyla çeşitli sertifikalı eğitimlere katılmaktadır; -SMG eğitime desteklemek için “Eğitim Forumu” kurulmuştur; -Ulusal kapasite geliştirme 3 yıl içerisinde en az 10 atölyeye katılmak.

Polonya	-Eğitime katılma zorunlu değil, terfi ve ilerlemek için zorunlu kılınmıştır; -Her öğretmenin katılması gereken eğitim planı hazırlanmaktadır.
İrlanda	- Zorunlu değil; -Her öğretmenin mesleki planlaması hazır bulunmaktadır; -Öğretmen kendi bilgi ve becerileri gelişim için çaba göstermelidir.
Nijer	-Öğretmenlerin ihtiyacına göre düzenlenir; -Bakanlık tarafından belirlenen ihtiyaçlarına göre (teknoloji-öğretim alanında gelişmeler vs.); -Staj dönemi (zorunlu); -Üst göreve hazırlama (zorunlu/isteğe bağlı), -Ders dışında ve yaz tatil döneminde; -Yüz yüze ve E-öğrenme.

Tablo 10 incelendiğinde Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda, Türkiye ve Nijer’de sürekli mesleki gelişim programına katılım için yapılan çalışmalarında benzerlikleri ve farklılıkları görülmektedir. Sürekli Mesleki Gelişim Eğitimine katılmanın zorunlu olduğu ülkeler, baştan olmak üzere, Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de (adaylık döneminde) seçilmiş ülkelerden 4’ünde zorunludur. Polonya ve İrlanda’da ise kariyer planında yer verilmiştir. Öte yandan mesleki gelişimi terfi ve ilerleme kapsamında kullanılan ülkeler, Singapur, Güney Kore’de (terfi ve maaş artışı), Polonya, İrlanda’da ve Türkiye’dedir. Sürekli mesleki gelişimi kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek için zorunlu olanın dışında kendi istekleri ve maddi imkânlarıyla ile mesleki gelişim eğitimlerine öğretmenler tarafından programlara katılmaya alışkanlık kazanan seçilmiş ülkelerden Finlandiya’daki öğretmenlerden bahsedilmiştir. Bu konuda, Türkiye’de de öğretmenler kendi istekleri ve imkânları ile sertifikalı eğitime katıldıkları belirtilmektedir. İrlanda’da, her öğretmen mesleki gelişim planlaması hazır bulunmaktadır. Öğretmenler ona göre kendi bilgi ve becerileri gelişim için çaba gösterdiklerinden bahsedilmiştir.

Öte yandan, sürekli mesleki gelişim kapsamında araştırma yapma veya yüksek lisans veya doktora gibi ileri düzeyde eğitim görmek için destek sağlayan ülkelerin yanı sıra Singapur yüksek lisans ve doktora yapmak isteyenlere “full time

veya part time” olarak izin ve burs vermektir. Güney Kore ise “araştırmacı–öğretmen” öğretmen veya yüksek lisans ve doktora düzeyinde gereken izin ve maddi destek sağlanmaktadır. Finlandiya’da, ileri araştırma ve doktora yapmak için fırsat ve gereken maddi ve manevi destek verilmektedir. Nijer’de üniversitede okumak isteyen sınıf öğretmenlerine brüt maaş vermek şartıyla yapılan sınavında başarılı olanlara izin verilmektedir.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; incelenen ülkelerden Singapur, Güney Kore, Finlandiya, Polonya, İrlanda ve Türkiye’de gelişen teknoloji, ekonomik, politik ve kültürel değişikliklere ayak uydurmak için, ülkelerin tarihlerinin farklı dönemlerinde yapılan reformlarda öğretmen yetiştirme ve istihdamının önemli yer aldığı görülmüştür. Bu süreç içerisinde, öğretmen yetiştirme kurumları yükseköğretime devredilmiş, istihdam koşulları yükseltilmiştir.

Bu çalışmada, seçilmiş ülkelerde, eğitim niteliği artırmak için, sınıf öğretmen yetiştirme kurumları yükseköğretim, 3,5-4 ve 5 yıllık lisans veya yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Seçilmiş ülkelerde, öğretmenlik mesleğine başarılı öğrencileri çekmek için, öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseltilmiştir. Aynı zamanda çalışma koşulları geliştirilmek için maddi ve manevi destek sağlanmıştır. Bu doğrultuda, Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve İrlanda ve Türkiye’de sınıf öğretmen adayları, yükseköğretime geçiş sınavından başarılı olmaları ön koşul kılınmıştır. Finlandiya farklı olarak üniversiteye giriş sınavı dışında öğretmenlik mesleğine giriş sınavı uygulamaktadır. Öte yandan, Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve ulusal yazılı sınavın yanında mülakat uygulandığı gözlemlenmiştir. Nijer’de ise öğretmen adayları öğretmen yetiştirme ulusal sınavı ile seçilmektedir.

Öğretmen istihdam koşulları ile ilgili çalışmadaki bütün ülkelerde öğretmenlik mesleğine girmek için öğretmenlik sertifikasının zorunlu olduğu saptanmıştır. Nitekim mesleğe girişinde ülkeler arasında benzerlik ve farklılık bulunduğu görülmüştür. İrlanda ve Nijer’de sadece ulusal düzeyde yazılı sınavla öğretmen atanması sağlanırken, Singapur ve Güney Kore’de hem yazılı hem de mülakat sınavı yapıldığı tespit edilmiştir. Finlandiya’da farklı olarak öğretmen mesleğine girmek için başka sıkı bir eleme ihtiyaç duyulmadan üniversitede aldıkları alan bilgisi ve uygulama derslerinden başarı durumlarına bakılarak mülakat gerçekleştirmektedir. Mesleğe alıştırma konusunda, Singapur’da okula gelen her yeni öğretmene atanan danışmanın dışında Ulusal Eğitim Enstitüsü’nden öğretmenler, okul müdürü ve kıdemli öğretmenler destek sağlanırken, Güney Kore’de yeni atanan her sınıf öğretmenin sertifikasında yazıldığı gibi “130-145 kredi tamamlaması gerekir” yazıyla aday olarak göreve başlamaktadır. Buna benzer olarak İrlanda’daki koşullu görev başlatma uygulamasıdır. Aynı zaman Türkiye’deki

aday öğretmenlik uygulaması bu kapsama girmektedir. Finlandiya ve Nijer’de aday öğretmenlik uygulaması olmadığı gözlemlenmiştir. Finlandiya’da aday öğretmenlik, nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçtikten sonra gerek duyulmadıkları ifade edilmiştir. Öğretmen statüsü ile ilgili, sınıf öğretmen statüsü ülkelerin eğitim politikası ile bağlı olduğu tespit edilmiştir. İktidarlar tarafından eğitim meselesi ne kadar ciddi alındığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Bu çerçevede incelenirse, Singapur ve Güney Kore, Polonya, İrlanda ve Türkiye ve Nijer’de öğretmenlik mesleği toplum içinde saygınlığın düzeyi eğitim sistemlerinde özellikle “öğretmen yetiştirme ve istihdam konularında” gerçekleştirilen reformlar ile orantılıdır.

Terfi ve ilerleme konusunda, öğretmenlik mesleğinde uzman veya başöğretmen olma imkânı sunulması, aynı zamanda, okul ve eğitim yöneticiliğinde bulunan yerlerde görev yapabildikleri terfi konusunda önemli faktörlerdir. Yalnız, Finlandiya’da sınıf öğretmenlik terfi ve ilerleme olanakları fazla olmamasına rağmen öğretmenler bu duruma memnuniyetle karşıladıkları saptanmıştır. Gelişmiş ülkelerde, öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir kimlik kazanmaları sadece hizmet öncesi eğitimi ile değil sürekli mesleki gelişim süreçlerinin birbirine tamamlayan iki süreç olarak algılandığı söylenebilir. Aynı zaman öğretmenin prestiji ve eğitim düzeyi bütünleştirdiği düşünülmektedir. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, hem gelişen bilim ve teknolojinin beklentilerine göre hem de öğretmenler bilgili ve aydın olarak yetiştirmeleri eğitim sistemlerinde önem kazandığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde öğretmenlere sürekli mesleki gelişim sağlamaları için haftalık iş yükü azaltılması gerekmektedir. Seçilmiş ülkelerin çoğunda yapılan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyacına göre yapıldığı gözlemlenmiştir.

Öneriler

Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmanın bulguları ve karşılaştırmalı analiz ile varılan sonuçlar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğretmen yetiştirmesi, çalışma koşulları ve sürekli mesleki gelişimi ile ilgili yapılan karşılaştırmalı analiz çalışmalarda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın, genel olarak Nijer gibi, ekonomik sorunlarından ve teknik kapasitesinin yetersizliği nedeniyle PISA sınavına katılamayan ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmeye yönelik ipuçları sunması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

Nijer'deki öğretmen yetiştirme ve istihdam boyutları geçmişten günümüze iktidarların gündeminden düşmediği görülmüştür. Ülkedeki eğitim sisteminin, 1990'li yıllarına kadar elit yetiştiren bir sistem iken ilerleyen zamanlarda daha kapsamlı bir eğitim sistemi şeklini aldığı gözlenmiştir. Bunun beraberinde, Nijer hızlı artan bir nüfus yapısına sahip ve yüksek genç nüfus oranına sahip bir ülkedir. Bu göstergelere sahip bir ülke eğitime daha fazla yatırım ve gençlere istihdamı sağlanması gerektiği anlatan bir tablodur. Aynı zamanda bu gençleri yetiştirecek öğretmen ihtiyacı doğduğu söylenebilir.

Nijer'de günümüze kadar öğretmen yetiştirmesi ve istihdamları konusunda Nijer'de yapılan çalışmalar hatırlatılması gerekirse, birincisi, Uluslararası Sivil Toplum Kurumların katılımıyla, Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim sistemin sorunlarından biri olan “eğitim dili” ve eğitim-öğretim alanında “bilgi ve iletişim teknolojiler” kullanma ile ilgili bir çözüm bulmaya çalışmalarıdır. Bu program aracılığıyla, hizmet öncesi eğitimi görmeyen öğretmenler işbaşında yüz-yüze veya uzaktan sertifikalı eğitim programları sağlanmıştır. Öğrencilere ve öğretmenlere yeni (müfredat) kitapları hazırlanmıştır.

İkinci düzeltme hamlesi ise, UNESCO ve çeşitli uluslararası eğitim sistemlerine destek veren kurumlar tarafından, Batı ve Orta Afrika ülkelerin eğitim niteliğini geliştirmek için ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinde uzaktan eğitim

programı başlatılmasıdır. Üçüncü olarak, Eğitim Bakanlığının 2014-2024 sektör bazında eğitim geliştirme programı çerçevesinde, eğitim niteliği artırılmak için sınıf öğretmenlerinin seviye tespit değerlendirme sınavı yapılması ve sınavın sonuçlarına göre hareket edilmesi önemli bir adım olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda, eğitim sistemine atanan çok sayıda sözleşmeli öğretmenleri kadrolu olarak alınmaları sağlanması eğitim niteliğinin geliştirme kapsamında önemli bir gelişmedir.

Gelişmekte olan bir ülke olarak Nijer Cumhuriyeti, 1990'lı yıllardan bu yana eğitim sektöründe, sınıf öğretmeni eğitimi ve istihdamı konularında görülen eksikliklerin giderilmesi için gelişmiş ülkelerin uygulamalarından yararlanarak aşağıdakiler önerilebilir.

Hizmet Öncesi Eğitimi ile ilgili Öneriler

Eğitim kurumları, eğitim modeli ve eğitim seviyesi, öğrenci kabul ve giriş koşulları olarak şunlar önerilebilir:

- Öğretmenlik okulları reform edilerek yüksek performans sahip ülkelerde etkili uygulamalara dayanan öğrenme ve öğretme süreçlerinden örnek alınmalıdır;
- Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi yükseköğrenim düzeyine çıkarılmalıdır (en az ön lisans düzeyi);
- Hizmet öncesi eğitim kurumları üniversiteler çatısı altında veya işbirliği içinde olabilir;
- Adaylardan, bilişsel ve duyuşsal yönleri değerlendirilerek öğretmenlik mesleğine yatkınlık gösteren öğrencilerde seçilmelidir;
- Adaylar okuldan başarılı gençler tarafından tercih edilmesi için yeni teşvik mekanizmalar olmalıdır;
- Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi eşzamanlı model olarak tasarlanmalıdır (alan dersleriyle pedagoji dersleri birlikte verilmelidir);
- Yetiştirecek aday öğretmenler teorik bilgiler yanında, pratik ve araştırma odaklı eğitim verilmelidir;
- Öğretmenler yetiştirilmesinde iletişim, bilgi ve inovasyonun beklentilerine göre yetiştirilmelidir;

- Nitelikli bir öğretmen yetiştirme politikası oluşturulmak için, araştırmacılar, öğretmenler, politikacılar, okul yöneticileri, öğrenci velileri ve sivil kuruluşları ile birlikte bir araya gelmeleri gerektiği öngörülmektedir;
- İlköğretim öğretmenlerinin seviyeleri geliştirmek için yıllık olarak okunacak kitaplar Bakanlık tarafından belirlenmeli ve ona göre yıllık değerlendirme yapılmalıdır.

Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ile ilgili Öneriler

- Mesleğe Giriş ve Başlama ile ilgili aşağıdakiler önerilebilir:
- Öğretmenlik mesleğine girmek için öğretmenlik diploma ön koşul olmalıdır;
- Öğretmen yerleştirmesi, giriş sınavında kazanılan puana göre ve atanmaları sınav sonuçlarının liste sırasına göre kentsel ve kırsal alanına gerçekleştirilmelidir;
 - Yeni atanan öğretmenler, aday olarak başlatılmalıdır.
 - Öğretmenlerin statüsü geliştirmek için Eğitim Bakanlığına bağlı bütün öğretmenler devlet memuru olarak kadro alınmalıdır;
 - Öğretmenler, görev başında ve toplum içinde öz-güveni ve sorumluluk duygusu artırılmak için eğitim düzeyleri geliştirmelidir;
 - Sözleşmeli öğretmen, yarı zamanlı veya tam zamanlı ihtiyaç olduğunda geçici olarak, öğretmen diploması sahiplerinden çalıştırılmalıdır.
 - Eğitim niteliği artırılmak için öğretmenlere sadece maaş değil, yetkililer tarafından onurlandırma töreni gibi gerekli manavi destek de sağlanmalıdır;
 - Devlet tarafından, kırsal alanlarında, öğretmen evi, merkezlerde öğretmen misafirhanelerinin uygulaması yeniden canlandırılması;
 - Profesyonel ödül sistemi başlatılması, her eğitim-öğretim yılın sonunda başarılı öğretmenlere öğrenci velileri ve devlet yetkilerin huzurunda ödüllendirilmelidir;

- Okul-aile birliği aracılığıyla okulların ve öğretmenlerin özel ihtiyaçları giderilmelidir;
- Terfi ve ilerleme konusunda, mevcut uygulamaya ek olarak, öğretmenin yıllık performansına göre değerlendirebilir.

Sürekli Mesleki Gelişim ile ilgili Öneriler

Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Sürekli mesleki gelişim ve hizmet öncesi eğitimin niteliğinde yapılmalıdır.
- Sürekli mesleki gelişim eğitimi geliştirmek için onunla ilgili müfredatı geliştirilmelidir;
- Faaliyetlerin düzenlenmesinde müfettişlerin ziyaretleri ve okul yöneticilerin yıllık raporları dikkate alınmalıdır;
- Faaliyetlerin planlaması ve sürdürülmesinde bölgede bulunan üniversitelerin, enstitülerin, fakültelerin, sürekli mesleki gelişim merkezleri ve eğitim araştırma kurumların ve STK'ları, öğretmen sendikaların, öğretmenlerin, okul yöneticilerin, öğrenci velilerin ve eğitim sendikaların görüşü alınmalıdır;
- Sürekli mesleki gelişim her öğretmen kariyere başladığı zaman, katılması gereken eğitim faaliyetlerin miktarı planlı bir şekilde Bakanlık tarafından belirlenmelidir;
- İlköğretim öğretmenlerin seviyeleri geliştirmek için yıllık olarak okunacak kitaplar Bakanlık tarafından belirlenmeli ve ona göre yıllık değerlendirme yapılmalıdır;
- Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, okullarda haftalık şekilde sürdürülmelidir;
- Sürekli mesleki gelişim eğitimi, hayat boyu öğrenme kapsamına alınmalıdır;
- Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerin hem okul gereksinimlerine hem de öğretmenlerin beklentilerine uygun biçimde araç-gereç sağlanmalıdır;
- Mesleki gelişim için uzaktan eğitim, mektup, radyo, televizyon ve internet, telefon araçlarıyla öğretmen performansı geliştirilmelidir;

- Mesleki gelişim eğitimi, terfi ve ilerleme kapsamında değerlendirilmelidir;
- Yeni atanan öğretmenler için grup tartışması, proje çalışması, takım eğitimi, dinlenme ve gözlem, sınıf ziyaret, kıdemli öğretmenler huzurunda örnek ders sunma, seminer ve panel çalışmaları yıllık olarak mesleki gelişim eğitim faaliyetleri kapsamında düzenlenmelidir;
- Yeni atanan öğretmenlere danışmanlık yapacak “baş-öğretmen” ve okul eğitim-öğretim danışmanları atanmalıdır; okullarda performansı düşük olan öğretmenler zorunlu hizmet içi eğitim uygulanmalıdır.
- Her okul sürekli mesleki gelişim kapsayan bir okul gelişim planı oluşturulmalıdır;
- Bölgede bulunan bütün kademelerdeki öğretmenler arasında, aylık veya dönem arası grup çalışması, eğitim-öğretim faaliyetleri değerlendirme toplantıları yapılmalıdır;
- Her grup başında, “eğitim uzmanı” veya “başöğretmen” atanmalıdır;
- İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler arasında mesleki dayanışma ve işbirliği platformu kurulmalıdır;
- Araştırma yapmak isteyen öğretmenler gerekli izin ve mali destek sağlanmalıdır;
- Araştırmacı öğretmenler için araştırma danışmanı tayin edilmelidir;
- Araştırma yapmak isteyen öğretmenlere araştırma teknikleri ile ilgili eğitim verilmelidir;
- Araştırmalardan çıkan sonuçlar eğitim-öğretim ortamlarında yayınlanmalıdır;
- İleri düzeyde okumak isteyen öğretmenlere fırsat ve destek verilmelidir.

Kaynaklar

- Aeby Daghe, S., Leopoldoff Martin, I., Sales Cordeiro, G., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., & Toulou, S. (2017). Teaching and learning to read in a multilingual context. Ways forward for three sub-Saharan African countries (BurkinaFaso, Niger, Senegal)
- Académie des sciences (Paris), Académie des sciences morales et politiques (France), & Bauchet, P. (2003). L'éducation, fondement du développement durable en Afrique. *Presses univ. de France*.
- Adams, D. (1993). Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication, 1.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika birleşik devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25).
- Alıcı, D. (2008). Bir Eğitim Devrimcisi: Mustafa Necati. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Robinson, J. A., & Acemoglu, D. (2012). Why nations fail: The origins of power, prosperity and poverty. *Crown Business, New York*.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi, *TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. (2011). Teacher preparation and continuing professional development in Africa. *Brighton, Centre for International Education, University of Sussex*.
- Akyeampong, K., Pryor, J., Lussier, K. et Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count ? *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 3, p. 272-282.

- Altinok, N. (2013). The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 Sub-Saharan African countries. *Paris, UNESCO*.
- Altinok, N. (2015). Une éducation pour tous de qualité: une analyse statistique sur les pays d'Afrique subsaharienne, *Institut de Recherche sur l'Education, Pôle AAFE – Esplanade Erasme*.
- Altinok, N. (2016), "Analyse critique et méthodologique des données d'éducation de l'Afrique subsaharienne", *Papiers de Recherche AFD*, n° 2016-31, August.
- A Global Network of Teachers and Their Professional Learning Systems (2014). https://www.teachingquality.org/sites/default/files/CTQ_Global_TeacherSolutions_Report_Professional_Learning_Systems_07112014.pdf. Adresinden erişildi.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Beş kıtada 31 ülke eğitim sisteminin Türk eğitim sistemiyle karşılaştırılması* (Gözden geçirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bernard, J. M., Tiyaab, B., & Vianou, K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. *Dakar: PASEC/CONFEMEN*.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Becker, G. S. (1975). Front matter, human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. In *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Second Edition* (pp. 22-0). NBER.

- Bloem, S. (2013). *PISA in low and middle income countries*. OECD. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2487/PISA%20in%20Low%20and%20Middle%20income%20countries.pdf?sequence=1>. Adresinden erişildi.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2013). *Singapur Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi Pisa'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri* (Ed. Ayşen Bakioğlu) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *ÇÜ Türkoloji*.
- Bakioğlu, A., & Yıldız, A. (2014). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu, *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*.
- Barou C, (1999) Formation continue des enseignants, situation enoncée et réalités du terrain, *Université Abdou Moumouni, Ecole Normale Supérieure, rapport de fin d'études, année académique 1998-1999*.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2009). Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead. *McKinsey & Company*.
- Banque mondiale, (2005). Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal). *Washington, DC, Banque mondiale*.
- Bonnet, G. (2007). What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa. Trabajo de respaldo para Educación para todos: ¿alcanzaremos la meta.
- Bourdon, J., Frölich, M., & Michaelowa, K. (2006). Broadening Access to Primary Education: Contract Teacher Programs and Their Impact on Education Outcomes in Africa—An Econometric Evaluation for Niger.
- Bourdon, J. (2011). Performances linguistiques des enseignants et qualité d'apprentissage des élèves au primaire. *Les Document de Travail de l'IREDU*, DT2011/3, 61 p. 2011. <halshs-00586091>.

- Bourdon, J., Frölich, M., & Michaelowa, K. (2010). Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 173(1), 93-116.
- Bourdon, J., & Nkengne, A. P. N. (2007, June). Les enseignants contractuels: Avatars et fatalités de l'Education pour Tous. In Séminaire international: "La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale" (pp. 30-p).
- Buckler, A. (2011). Reconsidering the evidence base, considering the rural: Aiming for a better understanding of the education and training needs of Sub-Saharan African teachers. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 244-250.
- Bek, Y. (2007). Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü (Yayımlanmamış bitirme projesi). *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne*.
- Banque internationale pour la reconstruction et le développement. (1988). *L'Education en Afrique subsaharienne: pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Banque Mondiale.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Makale Bilgi Sistemi*, No: 18776, 1-24.
- Bourne, J., King, M., Albright, P., & Ndong-Jatta, A. (2014). Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation. *Analyse sur l'ensemble du système, avec un accent sur les enseignements primaire et secondaire*, 1.
- Breakspear, S. (2012), "The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance", *OECD Education Working Papers*, No. 71, *OECD Publishing*.
- Bilgin, H., Aykaç, N., & Kabaran, 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 or Turkic* Volume 9/3 Winter 2014, 279-292.

- Bakanlığı, M. E., Yetiştirme, Ö., & Müdürlüğü, E. G. (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. *Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*.
- Clare Cummings et al.(2016), Collective action and the deployment of teachers in Niger, Briefing.www.odi.org. Adresinden erişildi.
- Coulibaly, M. (2010). Impact des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger et leur processus d'adoption d'une innovation, *Université de Montréal*.
- Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Cheng, Y. C. (2009). Teacher management and educational reforms: *Paradigm shifts. Prospects*, 39(1), 69.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation?. *Educational Researcher*, 44(2), 132-137.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education, Stanford University* 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education, Stanford University* 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. Report of the committee on teacher education of the national academy of education.

- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us?. *Educational researcher*, 31(9), 13-25.
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. In *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 21-38). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Dicolen, E.D. (2017) South Korea's Teacher Education Innovations: Impact and Implications, *International Journal of Education and Learning* Vol.6, No.1 (2017), pp.67-78.
- Debeauvais, M. (1964). Education in former French Africa. *Education and Political Development*, 75-91.
- Diabouga, Y. P. (2014). *Impact des nouvelles politiques de recrutement des enseignants sur le développement des systemes éducatifs en Afrique subsaharienne* (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne).
- Dembélé, M., & Sirois, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*, 45(3), 1-12.
- Depover, C. (2012). Approches industrielle et artisanale en formation à distance. *Projet Adjectif*.
- Depover C. (2008). Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud. *2ème Ouvrage de RIFFEF. Page 223 – 234.*
- Djibo, M. (2003). Les enjeux politiques dans la colonie du Niger (1944-1960). *Autrepart*, (3), 41-60.
- Derneği, T. E. (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor:" Öğretmene yatırım, geleceğe atılım". *Türk Eğitim Derneği*.
- Dembélé, M., & Sirois, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*, 45(3), 1-12.

- Diop, A. (2011). *Politique de recrutement des enseignants non fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal: quels enseignements vers l'Education Pour Tous (EPT)?* (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne).
- Dumont, P. (2016). L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM): une étape vers la mise en place du partenariat linguistique. *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie: L'initiative Ifadem*, 7.
- Eurydice Finland (2017). Teachers and Education Staff, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Institutions, level and models of training, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Admission Requirements, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Entry to the Profession, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.

- Eurydice, Finland (2017). Induction, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Professional Status, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Supporting Measures for Teachers, https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Promotion, Advancement, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en Adresinden erişildi.
- Eurydice, Finland (2017). Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Turkey (2017). Teachers and Education Staff, https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Turkey (2017). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Turkey (2017). Institutions, Education Models and Levels, https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99_en. Adresinden erişildi.
- Eurydice, Turkey (2017). Admission Requirements, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial>

education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99_en.
Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Alternative Training Pathways, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99_en.
Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Entry to the Profession, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_en.
Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Induction, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_en.
Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Professional Status, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Supporting Measures, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_en.
Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Promotion, Advancement, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_en.
Adresinden erişildi.

Eurydice, Turkey (2017). Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development->

teachers-working-early-childhood-and-school-education-96_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Teachers and Education Staff, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland, (2017). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Institutions, Level and Models of Training School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Admission Requirements School Education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Alternative Training Pathways School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Entry to the Profession, School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Induction, School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en.

[service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en.](#)
Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Professional Status, School Education,
[https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en)
[service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en.](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en)
Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Support Measures, School Education,
[https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en)
[service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en.](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en)
Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Promotion/Advancements, School Education
[,https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en)
[service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en.](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-36_en)
Adresinden erişildi.

Eurydice, Ireland (2017). Continuing Professional Development for Teachers
Working in Early Childhood and School Education,
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-31_en)
[professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-31_en)
[and-31_en.](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-31_en) Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Teachers and Education
Staff,[https://eacea.ec.europa.eu/national-](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-55_en)
[policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-55_en.](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-55_en) Adresinden
erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Initial Education for Teachers Working in Early Childhood
and School Education,
[https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en)
[education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en.](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en)
Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Institutions, level and models of
training,[https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en)
[education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en.](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en)
Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Admission requirements, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Alternative training pathways, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice Poland (2017). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Entry to the profession, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Induction, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Professional status, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Support measures, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Promotion, advancement, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en. Adresinden erişildi.

Eurydice, Poland (2017). Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and

Training,https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-50_en. Adresinden erişildi.

European Union Overview (2017). Finland overview,https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/finland_en. Adresinden erişildi.

EPA (Educational Partnership Programm). 2010-2015, Supporting-education-system-reforms,<http://www.educlusterfinland.fi/en/work/supporting-education-system-reforms>. Adresinden erişildi.

Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi. *Çalışma ziyareti raporu*, 10-12. *Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*.

Erbilgin, E., & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Hacettepe University Journal of Education+*, Özel sayı (1), 156-170.

European-Union,(2017).About eu countries,https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/poland_en. Adresinden erişildi.

Erçetin, Ş. Ş., & Arifoğlu, A. (2016). Herkes İçin Eğitim 2015 Hedefleri ve Türkiye. *Bartın üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5(2), 223-246

Frankema, E. (2010). How Missions Made the Difference: On the Origins of Formal Schooling in sub-Saharan Africa. *University of Utrecht*,https://www.researchgate.net/profile/Ewout_Frankema/publication/267566552_How_Missions_made_the_Difference_On_the_Origins_of_Formal_Schooling_in_sub-Saharan_Africa/links/546f4ddd0cf24af340c0835c.pdf. Adresinden erişildi.

Ferreira, A. (2006). L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA): Note sur la Situation des enseignants au Cap Vert.

Flyer, F., & Rosen, S. (1997). The new economics of teachers and education. *Journal of Labor Economics*, 15(1, Part 2), S104-S139.

- Gouvernement du Niger (2010). Constitution de la 7e République du Niger. Niamey: *Gouvernement du Niger*
- Gouvernement du Niger (1998). Loi n° 98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN). Niamey: *Gouvernement du Niger*.
- Gömleksiz, M. N., KAN, A. Ü., & Biçer, S. (2010). *Prospective teachers' expectations from teaching profession (case of firat university)*. *Education Sciences*, 5(2), 479-500.
- Goumey, H., & Noura, I. M. M. (2016). Action collective dans la gestion du déploiement des enseignants au Niger. *Briefing*.
- German, J. M. (2014). *Teachers' perceptions of self-efficacy: The impact of teacher value-added* (Doctoral dissertation, Ashland University). https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=ashland1398439686&disposition=inline. Adresinden erişildi.
- Ginsburg, A., Leinwand, S., Anstrom, T., & Pollock, E. (2005). What the United States Can Learn From Singapore's World-Class Mathematics System (and What Singapore Can Learn from the United States): An Exploratory Study. *American Institutes for Research*.
- Gladwell M (2008) Most likely to succeed: how do we hire when we can't tell who's right for the job? *The New Yorker*.
- Goza, N. A., Kallekoye, Z. I., & Mounkaila, H. (2008). Training of supervisors of primary school teacher training institutions and quality of basic education in Niger: An analysis of problems, motivation and working conditions. *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 55-66
- Galguera, M. P. (2016). UNESCO (2015). Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report 2015. Paris, France. Publication by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. 499 pp. ISBN-978-92-3-10085-0. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (3).
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37

- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2016). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance (No. w20727). *National Bureau of Economic Research*.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2014). *The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance* (No. w20727). *National Bureau of Economic Research*.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annu. Rev. Econ.*, 4(1), 131-157.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *The role of school improvement in economic development* (No. w12832). *National Bureau of Economic Research*.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The future of children*, 69-86.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). The market for teacher quality (No. w11154). *National Bureau of Economic Research*.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* (No. w7082). *National bureau of economic research*.
- Hargreaves, A. (2009). The fourth way of change: Towards an age of inspiration and sustainability. *Change wars*, 11-43.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217-229). Springer, Boston, MA.

- Haggis, S. M. (1991). *Education for All: Purpose and Context. World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, March 5-9, 1990). Monograph I. Roundtable Themes I.* Unesco Press, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- Issaka, H. (2014), la dynamique de l'alphabétisation au Niger, Rapport de recherche de l'ODSEF, Québec
- Ibrahim, J. (1994). Political exclusion, democratization and dynamics of ethnicity in Niger. *Africa Today*, 41(3), 15-39.
- Im, S., Yoon, H. G., & Cha, J. (2016). Pre-service Science Teacher Education System in South Korea: Prospects and Challenges. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7).
- INS (Institut national de la statistique), (2016). Niger. http://www.statniger.org/statistique/file/DSEDS/TBS_2016.pdf. Adresinden erişildi.
- ILO/UNESCO. (1966). Ceart Recommendation concerning the status of teachers. <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/rec663.htm>. Adresinden erişildi.
- Ingersoll, R. (2007). A comparative study of teacher preparation and qualifications insixnations. http://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/823_sixnationsfinal.pdf. Adresinden erişildi.
- Înan, C., & Bekler, E. (2014). PISA sınavlarında türkiye'nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Înan, H. ve Bayrak, E. (2015). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Mesleki Yeterliliklere Etkisi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 322–332. doi: 10.16992/asos.826
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14).

- Kalamo A (2011) des déterminants des performances scolaires à la fin de l'enseignement élémentaire au. *université cheikh anta diop dakar(ucad)*,<http://www.fastefportedu.ucad.sn/ens/memthes/kalamo.pdf>. Adresinden erişildi.
- Kumar, I. A., & Parveen, S. (2013). Teacher education in the age of globalization. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(1), 8-12.
- Kang, N. H., & Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37(4), 200-207
- Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, A. S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). *Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5*
- Koçak, S., & Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 5(28).
- Kim, E. G., Kim, K. S., Kim, D. K., & Kim, E. Y. (2007). Improving school leadership country background report for korea. *angly kalba*, *ataskaita*, *parengta Korėjos Švietimo tobulinimo institutui, skelbiama adresu www. oecd. org/edu/schoolleadership*.
- Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478495.
- Ketele, D. (2016). L'indispensable rapport PASEC 2014. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (72), 15-17.
- Küçükoğlu, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3).
- Korea.net(2017).SummaryaboutKorea,<http://www.korea.net/AboutKorea/Society/South-Korea-Summary>. Adresinden erişildi.

Korea.net,(2017). About Korea. Education, Research and Industry.<http://www.korea.net/AboutKorea/Society/Education-Research-Industry>. Adresinden erişildi.

Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.

Kim, E. G., & Han, Y. K. (2002). Attracting, developing and retaining effective teachers: Background report for Korea. Seoul: *Korean Educational Development Institute*.

Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.

Kurulu, Y. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. TC Yükseköğretim Kurulu.

Lockheed, M. (2013). Causes and consequences of international assessments in developing countries. *PISA, Power and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*, 163-183.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of teacher education*, 59(3), 226-234.

Lauwerier, T., & Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64.

Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara, Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Teachers and the quality of basic education in sub-Saharan Africa. *Education Research and Foresight: Working Papers Series*, (11).

Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone: les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*(Doctoral dissertation, University of Geneva).

- Lanoue, E. (2014) Évaluation du Programme d'Appui à la Qualité de l'Éducation formelle au Niger (PAQUE) Régions de Maradi et de Dosso Phase 1 (2011-2014)*LuxDev*.
- Low, E. L., Taylor, P. G., Joseph, J., & Atienza, J. C. (2009). A teacher education model for the 21st century. Singapore: *National Institute of Education, Nanyang Technological University*. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf. Adresinden erişildi.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*, (11).
- Lockheed, M. (2013, May). Causes and consequences of international assessments in developing countries. In *PISA, Power, and Policy the emergence of global educational governance*. Oxford: *Symposium Books*.
- Leu, E. (2005). The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature. *Academy for Educational Development*.
- Ministry of Education (2017) careers/teach/teacher-training programmes.<https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teacher-training-programmes>. Adresinden erişildi.
- Ministry of Education (MOE/HRD). (2017). careers/teach/career-information.<https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>. Adresinden erişildi.
- Ministry of Education MOE (2015). Teacher Education and Qualifications. http://english.moe.go.kr/web/1701/site/contents/en/en_0213.jsp. Adresinden erişildi.
- Ministry of Education (2017) Singapore. <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teacher-training-programmes>. Adresinden erişildi.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey.
- Mackenzie, S. V., & Maine Education Policy Research Institute. (2014). *What Can Educators and Policymakers Learn from High-performing Countries on*

International Assessments?. University of Maine, College of Education and Human Development, Center for Research and Evaluation, Maine Education Policy Research Institute.

Ministere de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique. <http://www.men.ne/> . Adresinden erişildi.

MEN/DESAS, (2015) Evaluation des compétences des élèves maîtres des écoles normales d'instituteurs des régions de Dosso, Diffa, Maradi et Zinder du Niger.

Ministères en charge de l'éducation. (2014). Rapport d'état du système éducatif (RESEN) : Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation: *Dakar: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation (IIEP)*.

Ministre de l' Enseignement National, (2008), Rapport enseignement primaire 2007-08. *MEN-Niger* .

Ministere de l'éducation nationale, statistiques de l'éducation de base, Annuaire 2008-2009 Niamey, Aout,2009.

Massalabi Nouhou Abdoul (2017). Analyse de l'évolution des rôles de superviseurs pédagogiques de l'activité enseignante, avec le numérique. Le cas de la région de Maradi (Niger). *Adjectif.net*.:<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article425>. Adresinden erişildi.

Ministry of Education, (2012). Education in Singapore.<http://www.moe.gov.sg/about/files/moe-corporate-brochure.pdf>. Adresinden erişildi.

Moon, B. (2007). Analyse de recherche: Attirer, former et retenir des enseignants efficaces: aperçu global des politiques et des pratiques actuelles.

MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Ankara -2017

MEB (2015), PISA 2012 Ulusal nihai raporu, pisa.meb.gov.tr. Adresinden erişildi.

- MEB,(2012). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Singapur.<http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/S%C4%B0NGAPUR.pdf>. Adresinden erişildi.
- Mulkeen, A., Chapman, D., DeJaeghere, J., & Leu, E. (2007). *Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in Sub-Saharan Africa*. The World Bank. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520082.pdf>. Adresinden erişildi.
- Mazlum,M.M.(2017).Türkiye ve İtalya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1141,1177.<http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/Cilt14/ebeytabdyuefd04042017y.pdf>. Adresinden erişildi.
- Malone, H. J. (2013). *Leading educational change: Global issues, challenges, and lessons on whole system reform*. New York, NY: Teachers College Press
- Michaelowa, K. (2002). *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne: Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*. Document de travail de l'IREDU, Dijon: IREDU/Université de Bourgogne. .
- Moon, B., Leach, J. et Stevens, M.-P. 2005. *Designing open and distance learning for teacher education in Sub-Saharan Africa : A toolkit for educators and planners*. Washington, DC, Banque mondiale
- Moon, B., & Dladla, N. (2012). Teachers and the development agenda: an introduction. In *Teacher Education and the Challenge of Development* (pp. 21-34). Routledge.
- Mpokosa, C. et Ndaruhutse, S. 2008. *Managing teachers. The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries*. Londres/Reading, VSO International/CfBT
- Marchive, A. (2003). *La modélisation dans la formation des enseignants: de la leçon modèle au modèle de la leçon*. *Recherche & formation*, 42(1), 143-159.
- MEB, (2005). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*, T.C. Resmi Gazete.

- MEP/ALNC. (2016). *Statistiques de l'éducation de base et alphabétisation annuelle 2015-2016. Niamey – Niger.*
- Mingat, A. (2004): *La rémunération de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne, article présenté à la conférence internationale sur les enseignants non fonctionnaires, Bamako-Mali, 21-23 Novembre 2004.*
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2011). How the worlds most improved school systems keep getting better. *Educational Studies*, (1), 7-25.
- National Institute of Education, National Center for Education Statistics,(NIE), Teacher-education,2017.<https://www.nie.edu.sg/teacher-education/> . Adresinden erişildi.
- National Centre for Entrepreneurship in Education, (NCEE) ,Teacher and Principal Quality, South Korea, 2017.<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/>.Adresinden erişildi.
- National Centre for Entrepreneurship in Education, (NCEE) ,Teacher and Principal Quality, Teacher and Principal Quality Singapore,2017.<http://www.ncee.org/singapore-teacher-and-principal-quality>. Adresinden erişildi.
- National Centre for Entrepreneurship in Education, (NCEE) , International reads, news from the top-performing countries,2015.<http://ncee.org/2015/05/international-reads-news-from-the-top-performing-countries-8/> . Adresinden erişildi.
- National Institute of Education. (2014). NTU-NIE Teaching Scholars Programme.<http://www.nie.edu.sg/scholars>. Adresinden erişildi.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*, 33-51.
- Nkengne, P., & Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone: pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, 45(3).

- Nkengne, A. P. N. (2011). De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone: le cas de la politique des enseignants contractuels de *l'Etat (Doctoral dissertation, Université de Bourgogne)*.
- National Commission on Excellence in Education.(1983). *A nation at risk: The imperative for education reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- OECD (2018). Gross domestic product (GDP) (indicator). doi: 10.1787/dc2f7aec-en (Accessed on 26 November 2018). Adresinden erişildi.
- OECD (2017). What is PISA, <http://www.oecd.org>. Adresinden erişildi.
- OECD (2014). PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. *Paris, France*: Author.<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Adresinden erişildi.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), *PISA, OECD Publishing*,<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>. Adresinden erişildi.
- OECD (2012). Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education, *OECD Publishing*,<http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>. Adresinden erişildi.
- OECD. (2011). Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, *OECD Publishing*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Singapore: Rapid improvement followed by strong performance. Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States (pp. 159–176). Author: *Paris, France*.
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri'nin incelenmesi. *e-ajı (Asian Journal Of Instruction)*, 3(2),http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aji/article/download/106400/0127/pdf_46. Adresinden erişildi.

- Ousmane I, I. (2015). L'alphabétisation au Niger: une analyse à partir des données du recensement de 2012. Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / *Université Laval*, 44 p. (collection Rapport de recherche de l'ODSEF).
- Özdemir, S. M. Ceylan, M., & Canoğlu, S. N. (2015). To What Extent Can Pre-service Teachers Turn Theoretical Knowledge They Have Acquired into Practice? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2).
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi(özet-summary).*TED*.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve Dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1),41-60,
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Sempozyumu*, 583-595.
- Öztürk, M. (2013). The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland Öğretmenlerin Eğitim Sistemlerine Sağladığı Katma Değer: Finlandiya Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1), 298-310 [2013]
- PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif nigérien: Compétences et facteurs de réussite au primaire. *PASEC, CONFEMEN, Dakar*.
- PASEC (2015). Performances scolaires et facteurs de la qualité de l'éducation en République démocratique populaire lao. Year scolaire 2011/2012. *PASEC, CONFEMEN, Dakar*.
- PASEC (2014). Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire. Dakar: Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) –CONFEMEN.
- PASEC (2012). Synthèse des résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, PASEC VIII IX X. *PASEC, CONFEMEN, Dakar*.

- PASEC/FAWE. (2011). Genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone: étude sur les performances des élèves au cycle primaire. FAWE/CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2007). Le défi de la scolarisation universelle de qualité. Rapport PASEC Cameroon 2004/2005. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2004). Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger: quel bilan. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- Paine, S. L., & Schleicher, A. (2011). *What the US can learn from the world's most successful education reform efforts* (Vol. 14). New York: McGraw-Hill Research Foundation.
- PDST, (Professional Development Service for Teachers). Erişim tarihi: 28.11.2017, [www.pdst.ie,on](http://www.pdst.ie/on)
- Park, S. (2010). Teacher policies in Korea, HDNED, World Bank. https://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Teacher_Policies_in_Korea1.pdf. Adresinden erişildi.
- Park, H. (2014). *No matter how high your test score is, you are still bad: Korean education's responses to PISA*. (This text was automatically generated on 1 Octobre 2016). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloque: L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux.
- PISA, The Programme for International Student Assessment, <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> . Adresinden erişildi.
- Pandey, S. (2009, January). *Barefoot teachers and the millennium goal EFA 2015: The dilemma of developing countries*. In *International Forum of Teaching and Studies* (Vol. 5, No. 1, pp. 52-61). American Scholars Press, Inc.
- Pepeler, E., Keskin, A., MEB, A., & Ayhan, f.(2016). Sınıf öğretmenlerinin meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Adıyaman ili örneği), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 22 ISSN: 2146-919.
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- République du Niger. Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (2014-2024) Document de stratégie, 2013.
- République du Niger. Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE), (2002-2012) Document de stratégie.
- Rabiou, R., & Sani, B. (2006). Impact de la contractualisation sur la qualité de l'enseignement de base 1 au Niger (rapport de recherche), Bamako, Mali: ROCARE. <http://www.ROCARE.org/smgrt2006-niger-employment.pdf>. Adresinden erişildi.
- Rabiou, R., Boube, M., & Moussa, L. M. (2010). Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger. *African Educational Development Issues*, 1, 69-84.
- Sparks, D. (2012). *The Relationship Between Teacher Perceptions of Autonomy in the Classroom and Standards Based Accountability Reform* (Doctoral dissertation). https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/13604/Sparks_umd_0117E_13747.pdf?sequence=1. Adresinden erişildi.
- Stewart, V. (2011). Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession. New York, NY: *Asia Society and US Department of Education*.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers—A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 55-61.
- Säntti, J., & Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland. *Development*, 5(3), 114. http://herj.lib.unideb.hu/file/3/5615297433a63/szerzo/Salminen_Santti.pdf. Adresinden erişildi.
- Sarıgöz, O. (2011, April). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).
- Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2010). The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education. <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/2894/1/Advancing%20Quality%20Cultures%20part%201%20page%2033%20-%2048.pdf>. Adresinden erişildi.

- Stewart, V. (2011). Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession. *New York, NY: Asia Society and US Department of Education.*
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0.* New York: Teachers College Press
- Sahlberg, P. (2013). The Finnish paradox. International Perspectives on Education Reform Group.http://blogs.edweek.org/edweek/international_perspectives/. Adresinden erişildi.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Stewart, V. (2012). *A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation.* ASCD.<http://68.77.48.18/RandD/Other/Why%20Are%20Finland's%20Schools%20Successful%20-%20Hancock.pdf>. Adresinden erişildi.
- Stone, R (2017). Reading between the lines, Shifting Focus Produces Rapid Reading Improvement, The Opportunity to Learn from Top PISA Performers, *The Evergreen State College*.<https://leegillesfoundation.files.wordpress.com/2017/06/stone-capstone-reading-between-the-lines-article-060417.pdf>. Adresinden erişildi.
- Seyidoğlu, H. (2003). Uluslararası mali krizler, IMF politikaları, az gelişmiş ülkeler, Türkiye ve dönüşüm ekonomileri. *Dogus Üniversitesi Dergisi*, 4 (2) 2003, 141-156.
- Sclafani, S. (2008). Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. *Aspen Institute.*

- Stephens, D. (2003). Quality of basic education. *Paper for EFA Global Monitoring Report*.<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146968e.pdf>. Adresinden erişildi.
- Schleicher, A. (2013). Strong Performers and Successful Reformers in Education. Strong Performers and Successful Reformers in Education.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*. Vol 51. pp1–17.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>. Adresinden erişildi.
- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Unesco. http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1087/Global_Perspectives_on_Teacher_Learning_FR.pdf. Adresinden erişildi.
- Schleicher, A. (2011). Lessons from PISA about some of the world's best-performing education systems. Low, LE. *Lessons From PISA*, 2. National Institute of Education, Singapore.
- Schacter, J., & Thum, Y. M. (2004). Paying for high-and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), 411-430.
- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. <https://pdfs.semanticscholar.org/4cc9/45944c0cd7cd75f0ec2ad07d944bec2f5812.pdf>. Adresinden erişildi.
- Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.

- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Tucker, M. (2011). Standing on the shoulders of giants: An American agenda for education reform. Washington, D.C.: National Center on Education and the Economy.
- Tarman, B., Adalar, H. (2016). Abd ve türkiye'nin sosyal bilgiler eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması: pace ve gazi üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği program örnekleri. *Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, cilt 16* (usbes özel sayı 11), 1603-1630.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetistirme Egitim Programinin Boyutlari/Dimensions of Teacher Training Curricula in The 21st Century. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 361.
- Tan, C. Tan, C.(2017). PISA and education reform in Shanghai. Critical Studies in Education. [http://dx. doi. org/10.1080/17508487.2017.1285336](http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2017.1285336), 1-16. DRAFT.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219613>. Adresinden erişildi.
- Thierry, P.Y. (2013). Repenser l'encadrement pédagogique des enseignants contractuels du Niger, rapport d'étude.
- TIMSS (2015).Encyclopedia, Republic of Korea.<http://timss2015.org/wpcontent/uploads/encyclopedia/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Korea,%20Rep.%20of.pdf>.Adresinden erişildi.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okur-Yazarlığı Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 1153-1213. https://www.researchgate.net/profile/Ozlem_Tezcan/publication/263409050

Türkiye Finlandiya ve İrlanda İlköğretim Programlarının Medya Okur-Yazarlığı Eğitimi Açısından Karşılaştırılması/links/0046353ac1fe25a12f000000/Tuerkiye-Finlandiya-ve-Irlanda-Ilkogretim-Programlarinin-Medya-Okur-Yazarligi-Egitimi-Acisindan-Karsilastirilmesi.pdf. Adresinden erişildi.

TIMSS (2015). Encyclopedia, Republic of Korea.<http://timss2015.org/wpcontent/uploads/encyclopedia/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Korea,%20Rep.%20of.pdf>.Adresinden erişildi.

TÜİK,(Türkiye İstatistik Kurumu),(2016). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi.<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>. Adresinden erişildi.

Trevor, C. O., Hausknecht, J. P., & Howard, M. J. (2007). Why high and low performers leave and what they find elsewhere: Job performance effects on employment transitions. *CAHRS Working Paper Series*, 466.

Tripet Lièvre, C. (2016). *Améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous: des recommandations internationales aux politiques nationales* (Doctoral dissertation, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques).

UNESCO, G. (2017/18) . Accountability in education. Meeting our commitments. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>.Adresinden erişildi.

UNESCO, G.(2016) Education for people and planet. Creating sustainable futures for all, 7, *Place de Fontenoy*, 75352 Paris 07 SP, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>.Adresinden erişildi.

UNESCO (2016). Annual Rapport, Burkina Faso - Cabo Verde - Gambia- Guinea-Bissau - Mali - Niger - *Senegal* *Dakar*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002589/258981e.pdf>. Adresinden erişildi.

UNESCO, G. (2015). Education for all 2000–2015: Achievements and challenges. *EFA Global Monitoring Report*, 500.

UNESCO-ISU. (2014) Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire. Montréal, *UNESCO-ISU*

- UNESCO. (2014) Rapport d'évaluation de l'Education pour tous, Afrique subsaharienne. *Unesco*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232658f.pdf>. Adresinden erişildi.
- UNESCO, E. Global Monitoring Report 2013/2014. *Teaching and learning: Achieving Quality for all*. Google Scholar.
- UNESCO. (2012). *Unesco strategy on teachers*. UNESCO (2012--2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>. Adresinden erişildi.
- UNESCO, (2011). Niger, *Données mondiales de l'éducation, 2010/2011*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Niger.pdf. Adresinden erişildi.
- UNESCO-BREDA. (2009) La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant. Dakar, *UNESCO-BREDA*.
- UNESCO. (2005) Education for All: the quality imperative; *EFA global monitoring report*, 2004/2005, ?. *UNESCO Publishing*, Paris, France <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>. Adresinden erişildi.
- UNESCO. (2002). Education for All, is the World on Track?. *UNESCO Publishing*, Paris, France.
- UNESCO (2000). «Cadre d'action de Dakar: L'Education pour tous. Tenir nos engagements collectifs », *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal*, 26-28 avril 2000, UNESCO, Paris.
- UNESCO, Education for All. (1990). Bulletin of the UNESCO Principal Regional. *Office for Asia and the Pacific*.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi Evaluation of Novice Teacher Training Program.
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim online*, 10(2).

- Universite IREM (2016). La formation des enseignants au Niger.http://www.univ.irem.fr/IMG/pdf/formation_niger_strasbourg_2016.pdf. Adresinden erişildi.
- Voulgre, E., & Netto, S. (2016). La radio scolaire: quelles formations pour les maîtres au Burundi et en France?. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23(1), 77-108, <http://sticf.org>.http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2016/01-voulgre_ensaccapp/sticf_2016_NS_voulgre_01p.html. Adresinden erişildi.
- Väliljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in Pisa-and some reasons behind it: 2 Pisa 2003*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wiseman, A. W. (2013). Policy responses to PISA in comparative perspective. *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, 303-322.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73(1), 89-122.https://www.researchgate.net/profile/Peter_Youngs/publication/220017782_Teacher_Characteristics_and_Student_Achievement_Gains_A_Review/links/54b07fa80cf220c63ccf84b5.pdf.
- World Education News and Reviews (WENR), Education in South Korea, 2013. <https://wenr.wes.org/2013/06/wenr-june-2013-an-overview-of-education-in-south-korea>.Adresinden erişildi.
- World Education News and Reviews (WENR), Education in Singapore, 2009. <https://wenr.wes.org/2009/06/wenr-june-2009-feature>. Adresinden erişildi.
- World Education News and Reviews (WENR), An overview of education in South Korea. 2013,<https://wenr.wes.org/2013/06/wenr-june-2013-an-overview-of-education-in-south-korea>. Adresinden erişildi.
- World Education News and Reviews (WENR), *Recent Trends and Developments in Education in the Republic of Korea*,2002.<https://wenr.wes.org/2002/05/wenr-mayjune-2002-recent->

trends-and-developments-in-education-in-the-republic-of-korea. Adresinden erişildi.

World Bank (2009) Niger, <http://documents.worldbank.org/curated/en/770411468290736410/pdf/ICR13040P061201IC0disclosed03111101.pdf>. Adresinden erişildi.

World Conference on Education for All, & Meeting Basic Learning Needs. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Inter-Agency Commission.

World Bank (2016), World Development Indicators, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0683-4>.

World Bank, Niger (2017), World bank data. <https://data.worldbank.org/country/niger>. Adresinden erişildi.

World Bank, Niger (2013). implementation completion and results report (TF-94742), <http://documents.worldbank.org/curated/en/130681468324001215/pdf/NonAsciiFileName0.pdf>. Adresinden erişildi.

World Bank, Niger (2009). In the amount of sdr 21,8 million (us\$ 30 million equivalent) to the republic of niger for a basic education Project. <http://documents.worldbank.org/curated/en/770411468290736410/pdf/ICR13040P061201IC0disclosed03111101.pdf>. Adresinden erişildi.

World Bank, (1994) Niger-Third Education Project(&). <http://documents.worldbank.org/curated/en/728771468759545182/pdf/multi0page.pdf>. Adresinden erişildi.

Wiseman, A. W. (2013). Policy responses to PISA in comparative perspective. *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, 303-322.

WENR, (2013). Asia Pacific, Education in South Korea, <https://wenr.wes.org/2013/06/wenr-june-2013-an-overview-of-education-in-south-korea>. Adresinden erişildi.

WEF(World Economic Forum),(2015). What-can-the-us-learn-from-south-koreas-education-system, <https://www.weforum.org/agenda/2015/05/what-can-the-us-learn-from-south-koreas-education-system/>. Adresinden erişildi.

- Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Proje Akdeniz*
- Yaman, H., & GÖÇEN, G. (2014). A comparative study on native language arts curricula of Turkey and Singapore. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 10(4).
- Yong, C. (2012, November 28). *Singapore ranked fifth in global education survey*. The Straits Times, B8.



EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Form 46

Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

15/06/2016

Hacettepe Üniversitesi
Eğilim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu: Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri ve Nijer için çıkarılacak dersler : Nijer için bir model önerisi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmaması gerekmektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gizli bilgi ve betimsel verilerin etik dışı şekilde çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taranması, sistem-model geliştirme çalışmaları niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamı yürütmeyi kabul ederim. Herhangi bir Etik Komisyondan/Kurultan izin alınmasına gerek olmadığını, aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Görüşümleri saygılarımla arz ederim.


Mahamadou Yahaya
(Öğrenci Adı Soyadı, No: 12249305)

Öğrenci Bilgileri

Ad Soyadı	Mahamadou Yahaya
Öğrenci No	N 122 49 305
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Program	Eğitim, Yönetim, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi
Statüsü	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bölümlük Or.

Danışman Görüşü ve Onayı

Uygunudur.


Prof. Dr. Saduman KAPUDUZU
(Danışman Adı Soyadı, Adres Bilgisi)

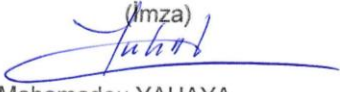
EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...02.11.2018

(İmza)

Mahamadou YAHAYA

EK-C: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

06/11/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Bazı Gelişmiş Ülkeler ile Nijer'de Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi ve İstihdamı
Konusunda Karşılaştırmalı bir Analiz

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
06/11/2018	155	254841	23/10/2018	%14	1033891037

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mahamadou Yahaya
Öğrenci No.: N12249305
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof.Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

EK-Ç: Dissertation Originality Report

06/11/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Thesis title: A Comparative Analysis on Primary School Teachers' Training and Employment of Some Developed Countries and Niger

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
06/11/2018	155	254841	23/10/2018	%14	1033891037

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Mahamadou Yahaya
Student No.: N12249305
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU

EK-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

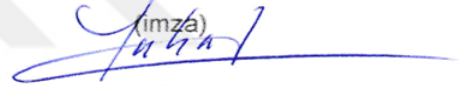
Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

...02...1...11...1...2018

(imza)


Mahamadou YAHAYA

