



# Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alt Boyutunun Karşılaştırmalı Analizi “Türkiye ve Singapur”\*

## A Comparative Analysis of Teacher Education Undergraduate Programs and the Sub-Dimension of Teaching Profession Knowledge “Turkey and Singapore”

Nevriye Yazçayır, Nilay Yıldırım

### Yazar Bilgileri

**Nevriye Yazçayır**   
Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, [yazcayir@gmail.com](mailto:yazcayir@gmail.com)

**Nilay Yıldırım**   
Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, [nilayyildirim06@gmail.com](mailto:nilayyildirim06@gmail.com)

### ÖZ

Araştırmanın amacı Türkiye ve Singapur’daki öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında, iki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programları ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) öğretim programlarının yapı ve boyutlarını karşılaştırmaktır. Bu nedenle karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Araştırmada iki ülkenin programları hakkındaki dokümanların analiz edilip karşılaştırılmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevini eğitim fakülteleri üstlenirken Singapur’da bu görevi tek başına Ulusal Eğitim Enstitüsü üstlenmiştir. İki ülkede de öğrenim süresi dört yıldır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme eğitim programında sadece hedef ve içerik boyutunun yer aldığı, Singapur’un eğitim programında ise dört boyutun da bulunduğu saptanmıştır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme eğitim programında üç yeterlik alanı bulunmaktadır. Singapur’da ise sekiz çalışma alanına yer verilerek dersler birbirleriyle kaynaşıklık içerisinde ele alınmıştır. Singapur’da öğretmen adayları etkili bir program bilgisine de sahip olarak yetişmektedirler. Singapur öğretmen yetiştirme programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmenlik uygulamalarına çok fazla yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları derslerine programların sadece son yıllarında yer verildiği görülmektedir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Öğretmen Yetiştirme Program Geliştirme Program Değerlendirme Karşılaştırmalı Eğitim

### Keywords

Teacher Training Curriculum Development Curriculum Evaluation Comparative Education

### Makale Geçmişi

Geliş: 07.05.2020  
Düzeltilme: 03.02.2021  
Kabul: 11.02.2021

### ABSTRACT

The aim of the study, within the scope of the teacher education systems in Turkey and Singapore, is to compare the structure and dimensions of the teacher training curriculum and professional teaching knowledge (PTK) curriculum of the two countries. It is, therefore, a comparative education research. In the research, the document analysis method was used to analyze and compare documents about the curricula of the two countries. The data obtained were analyzed by using descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods. According to the findings obtained from the research, while the 93 teacher training faculties undertake teacher training in Turkey, Singapore National Institute of Education has undertaken this task alone. The education period is four years in both countries. It was found that Turkey’s curriculum included only the objectives and content dimensions, but, in Singapore’s curriculum, all four dimensions were included. Turkey’s teacher training curricula had three competence areas. In Singapore, courses were included in an integrated manner, with eight fields of study. In Singapore, teacher candidates were trained with effective curriculum knowledge. It was seen that the teaching practice was included too much in Singapore’s teacher training curriculum from first grade to fourth grade. It was also seen that the course of teaching practice in Turkey was included only in undergraduate programs of recent years.

\*Bu araştırma birinci yazar danışmanlığında ikinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 9-12 Ekim 2019 tarihinde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *TEBD*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>

## Giriş

Eğitim sistemi ekonomi, toplumsal yapı, siyaset, bilim, teknoloji gibi birbiriyle bağlantılı birçok disiplinle ilişkilidir. Tüm disiplinleri ilgilendiren eğitim sistemi için en önemli olgulardan biri öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştirme programlarıdır. Eğitim sistemine ve öğretmen yetiştirmeye verilen değer ülkelerin gelişmişlik seviyeleriyle doğru orantılıdır. Ülkelerin gelişmesinde, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal refahın sağlanmasında, bireylerin sosyal birer vatandaş olarak toplumsal hayata etkin bir şekilde katılmasında, kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasında baş faktörlerden biri öğretmenlerdir (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Erdoğan ve Cüceloğlu, 2013; Özden, 1999, s. 114). Öğretmenler bilginin yapılandırılarak gelecek kuşaklarla paylaşılmasını, bireylerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan, eğitim uygulamalarında rehber olan, olumlu kişisel özellikleriyle bireylere örnek olan onları etkileyen, eğitim sisteminin amaçladığı nitelikli bireyleri yetiştiren kişilerdir. Öğretmenler sahip oldukları tüm bu özelliklerle eğitim sistemine ve eğitim sisteminin çıktıklarına en fazla etkide bulunan kişilerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Kavcar, 2002; Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012; Yavuz ve Karadeniz 2009). Bu nedenle ülkeler öğretmen yetiştirmeyi bir devlet politikası ve eğitim sisteminin ana problemi olarak değerlendirmelidirler (Aykaç ve Blgin, 2014). Günümüzün hızla gelişen dünyasında 21. yüzyıl becerilerine uygun bir şekilde daha üst düzey niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi yönünde artan bir rekabet ortamı mevcuttur (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012; Ültanır, 2012, s. 48). Bunun için öğretmenlerin içinde buldukları çağın gereksinimleri doğrultusunda eğitim alanındaki, bilim ve teknolojideki yenilik ve gelişimlere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi zorunluluk halini almıştır. Bireylerin sahip olması istenen üst düzey becerileri kazandırmanın yolu ise nitelikli bir öğretmen eğitiminden geçmektedir. Bu eğitimden sorumlu üniversiteler eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yürütmek, öğretmen adaylarını gerekli öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB), alan bilgisi ve genel kültür yeterliklerine sahip olacak düzeyde nitelikli bir şekilde yetiştirmek, nitelikli bilimsel çalışmalar yapmak ve tüm bunları toplumla bütünlük içerisinde gerçekleştirmekle yükümlüdür (Aras ve Sözen, 2012; Atar, 2014; Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff ve Wyckoff, 2008; Erden, 1998, s. 44; Heck, 2009; Kalaycı ve Hayırsever, 2017).

Eğitim sisteminin dinamik bir ilişki içerisinde birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarıdır. Üç temel ögeden öğretmen değişkeni dikkatli bir biçimde incelenmelidir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül ve Çoker, 1995, s. 209). Çünkü eğitim sisteminin niteliği, başarısı büyük ölçüde eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinden sorumlu öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Eğitim uygulamalarıyla ihtiyaç duyduğu bilgiye nerede, nasıl ulaşabileceğini bilen, bu bilgileri anlamlandıran, yorumlayan, sentezleyen, transfer eden, yeni bilgiler, yeni çözümler, yeni değerler üretebilen, öğrenmeyi öğrenmiş

nitelikli insanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşılmasında gerçekleştirilen uygulamaların, öğretim programlarının niteliği kadar bu programların uygulayıcıları olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin aldıkları eğitimin niteliği de büyük önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirmenin önemi söz konusu olmaktadır. Belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin de etkili öğretim programları aracılığıyla nitelikli bir eğitimden geçmiş olması gerekmektedir. Alanyazında öğretmen niteliğinin öğrenci başarısında önemli bir ölçüt olduğu görüşünü destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar öğretmen niteliğinin öğrenci başarısında en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Atar, 2014; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Day, Day, Qing ve Stobart, 2009; Gültekin, 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005; Özer ve Korkmaz, 2016; TEDMEM, 2019). Öğrenci başarısı bakımından oldukça başarılı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu tespit edilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin alan bilgisinin, materyal kullanma becerisinin yanında öğretmenlik mesleğini icra ederken kullandığı meslek bilgisinin de öğretmen niteliği ve öğrenci başarılarında önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Einsiedler, 1997; Özdemir, 2016; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Wayne ve Youngs, 2003; Weinert, Schrader ve Helmke, 1990). Tüm bunlar öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlikler açısından donanımlı olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine ulaşılmasında genel kültür-yetenek, alan eğitimi ve ÖMB alanları etkili olmaktadır. Öğretmenler bu özelliklerin çoğunu ise hizmet öncesi eğitim döneminde kazanmaktadırlar. Hizmet öncesi eğitimde; öğretmen adaylarının sahip olması planlanan bilgi, beceri ve yetkinliklerin günün şartlarına göre sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen eğitiminde bu bilgi, beceri ve etkinliklerin öğretmenlik yaşamı içerisinde işlevsel olarak kullanılabilmesine yönelik öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.

Öğretmenlik meslek bilgisi programları boyutu, eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, ne kadar, nerede ve nasıl öğretilen sorularının cevaplarını bilimsel bir şekilde veren meslek boyutudur (Küçükahmet, 1993, s. 32-33). Öğretmenlik mesleğinde bulunanların sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi yanında sağlam bir ÖMB'ye de sahip olmaları gerekmektedir (Küçükahmet, 1986, s. 112). Bu bütün öğretmenlik programlarında yer alan öğretmen adayları için geçerlidir. Nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi ve nitelikli bir eğitim verilebilmesi için bireylerin sadece dört yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olması yeterli değildir; çünkü öğretmenlik demek salt bilgi aktarımı yapılması demek değildir. Bilginin yanında öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan ÖMB derslerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin nitelikli bir akademik eğitimden geçmesi kadar elde ettikleri bu bilgileri paylaşabilme, öğretebilme kabiliyetleri de oldukça önem taşımaktadır. Herhangi bir bilim

dalında otorite olmak, bu bilgileri öğretmede otorite olmayı sağlamaz. Öğretmek de kendi başına bir bilimdir (Özbay, 2015, s. 3), bir alanı öğretebilmek için o alanı çok iyi bilmek yeterli değildir. Alan bilgisi yanında öğretme yeterliliğine sahip olmayı, öğretim yapılan grubun özellikleri ile grup içinde yer alanların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak öğretim yapmayı (Tandoğan, 1998, s. 19-20) ve nasıl öğretilecek sorusunu sormayı gerektirmektedir. Bu sıralanan özellikleri karşılayan alan ÖMB programlarıdır. Elbette alan bilgisi ve genel kültür alanlarında da yetkinliğe sahip olunması gerekmektedir; ancak bu alanlar “kime, niçin, neyi, nerede, ne kadar, nasıl öğretilmeli” sorularına yanıt verememektedir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin eğitime kazandırılması sürecinde ÖMB dersleri ve programları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin; bilgiyi paylaşabilme, öğrenme ortamını etkili bir şekilde kullanabilme ve yönetebilmesi ile mesleki açıdan nitelikli olması hizmet öncesi dönemde uygulanan ÖMB programlarının niteliğine bağlıdır.

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi, var olan niteliklerin sürekli olarak geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi günümüze kadar başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere tüm dünyanın en önemli sorunlarından biri olarak varlığını sürdürmüştür. Bu konular birçok ülkede araştırmalara konu olurken birçok ulusal ve uluslararası kuruluş çeşitli ve kapsamlı çalışmalar yürütmektedir (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012). Öğretmen yetiştirme probleminin uluslararası boyutta araştırılması, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi ve ülkeler arasında karşılaştırmalar yapılması öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik önemli verilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun bütün ülkeler eğitim sistemlerindeki aksaklıkların giderilmesi için başka ülkelerin uygulamalarından faydalanarak karşılaştırma çalışmaları yapmaktadırlar. Karşılaştırmalı eğitim; farklı kültürlerde, farklı ülkelerde ve tarihi dönemlerde iki veya daha fazla eğitim sistemini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesini sağlayan, benzer görünen olguları açıklayan araştırma alanıdır. Aynı zamanda toplumdaki mevcut eğitim sorunlarını ve nedenlerini; diğer toplumdaki benzer etkenlere değinerek saptayan, yorumlayan ve eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen, ulaşılan verilerden eğitim kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim planlamasında, yenilik çalışmalarında yararlanılmaya çalışılan ve bireyleri eğitime yolları hakkında yararlı olabilecek öneriler sunan bir disiplindir (Cramer ve Browne, 1982; Demirel, 2012; King, 1979; Neff, Lauwerys ve Varış, 1979; Türkoğlu, 1985). Ülkelerin, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi sınavlardaki başarıları incelendiğinde Singapur’un ön sıralarda yer aldığı Türkiye’nin ise istenen başarıyı yakalayamadığı görülmektedir. Alanyazında öğrenci başarısında öğretmen niteliklerinin etkili olduğunu belirten çalışmalardan (Erbilgin ve Boz, 2013; Hill, Rowan ve Ball, 2005; OECD, 2005; Şişman, 2002) yola çıkarak iki ülkenin

öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik meslek bilgisi programları bağlamında incelenmesi, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması gerekli görülmüştür. Ayrıca Türkiye ve Singapur'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal durumunu, öğretmenlik mesleğine giriş ve atama koşullarını, öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumunu ve statüsünü, öğretmenlik mesleğindeki hizmet içi eğitimi konu alan birçok çalışma (Akbaba, 2014; Aksoy, 2013; Aksoy ve Gözütok, 2014; Bakioğlu ve Göçmen, 2014; Balcı, 2009; Goodwin, 2012; Kabaran ve Görgen, 2016; Levent ve Yazıcı, 2014; Orakçı, 2015; Özer ve Alkan, 2017; Tan, 2005; Yazıcı ve Gündüz, 2011) yapılmıştır. Fakat iki ülkenin de öğretmen yetiştirme programları yakın zamanda yenilenmiş ve bu programlarla ilgili henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarını; öğretmenliğin asıl temelini oluşturan ÖMB programları bağlamında ele alan, bu programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla inceleyip değerlendiren herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Bu bağlamda Türkiye ve Singapur'da öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olduğu araştırmanın genel problemidir. Araştırmada ulaşılan sonuçların; Türkiye'de ÖMB programının geliştirilmesine ve bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Singapur'daki mevcut öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında; iki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim ve ÖMB programlarının yapısını, boyutlarını, inceleyip karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. İki ülkenin;

1. Öğretmen yetiştirme sistemi,
2. Öğretmen yetiştirme eğitim program yapısı,
3. Öğretmen yetiştirme eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları,
4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

#### **Yöntem**

Bu araştırma Türkiye ve Singapur'daki öğretmen yetiştirme sistemini öğretmen yetiştirme eğitim programı ve ÖMB programını; yapısı, boyutları açısından benzerlik ve farklılıklarıyla karşılaştırdığından karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır (Demirel, 2000). Lauterbach ve Mitter'e (1998) göre; karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının dört ögeyi bulundurması gerekmektedir: Karşılaştırma için ülkelerin belirlenmesi, belirlenen ülkelerin, hedeflenenler doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemlerinin ve programlarının ortaya konması, araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi, bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması. Bu araştırma da sıralanan

temel basamaklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın amaçlarına göre iki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bütüncül olarak analiz edilip incelendiği için yatay yaklaşım özelliği taşımaktadır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2005). İki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemi, programlar bağlamında yukarıda belirlenen ölçütler açısından tam ve dikkatli bir şekilde analiz edildiği ve var olan durum olduğu şekliyle ortaya konulduğu için araştırmanın modeli betimseldir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Aynı zamanda iki ülkenin eğitim programlarının karşılaştırılmasında doküman inceleme yöntemi kullanıldığı için nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

### **Veri Seti**

Doküman incelemesi yönteminde verilere; var olan kaynak, doküman ve belgelerin incelenmesiyle ulaşılması amaçlanır (Balci, 2006; Karasar, 2016). Araştırmada kaynak olarak ülkelerin resmî kurumlarından (Millî Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) elde edilen verilerden, uluslararası araştırma raporlarından, OECD ve Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi'ne (National Center on Education and the Economy-NCEE) ait web sayfaları ile konuyla ilgili bilimsel çalışmalardan (kitap, tez, makale) yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci alt amacı ile ilgili veriler literatür taraması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın diğer alt amaçları ile ilgili veriler ise ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının analizi ile belirlenmiştir. Ülkelerin lisans çerçeve öğretmen eğitim programları ve bu programlar içinde kapsanan çerçeve ÖMB programları incelenmiştir. Türkiye için bu program 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi olarak Yüksek Öğretim Kurulu web sayfasından elde edilmiştir. Singapur için ise programlar öğretmen yetiştiren Ulusal Eğitim Enstitüsünün web sayfasından indirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

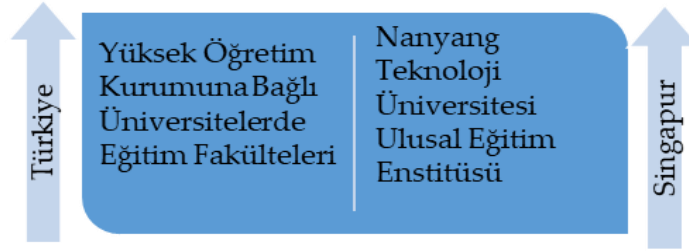
Her iki ülkenin öğretmen yetiştirme programları ve ilgili kaynaklardan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224). Araştırmada kullanılan birincil kaynaklara (programlar) ülkelerin resmî web sayfalarından ulaşılmıştır. Analiz için önce araştırmacı tarafından, araştırmanın amaçları doğrultusunda tema ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen tema ve kodlar iki program geliştirme uzmanının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş, araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" ile hesaplanmıştır. Uzman görüşleri sonucunda güvenilirlik katsayısı %85 olarak belirlenmiş ve son olarak tema/kodlar bulgularda belirtildiği şekilde düzenlenmiştir.

Belirlenen temalar ve kodlar kapsamında karşılaştırmalar yapılmış, karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ile iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

### Bulgular

#### Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

##### Öğretmen Yetiştirme Kurumları:



Şekil 1. İki Ülkede Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Türkiye ve Singapur'da öğretmen yetiştiren kurumlar farklılık göstermektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmekte ve bu programlar, ülkenin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir (Aksoy, 2013; YÖK, 2021). Singapur'da ise bütün öğretmen adaylarının yetiştirilmesini, ülkenin en önemli üniversitelerinden Nanyang Teknoloji Üniversitesi'ne bağlı tek öğretmen yetiştirme kurumu olan Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education [NIE]) üstlenmiştir (NIE, 2019).

##### Öğretmen Program Modelleri:

Türkiye'de yaklaşık son 39 yıldır öğretmen eğitimi görevi üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte çeşitli nedenlerle Eğitim Fakültelerinin akademik yapısında (bölüm ve ana bilim dalları) ve öğretim programlarında değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir (Hacettepe Üniversitesi, 2017). 2018 yılında YÖK tarafından öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiştir. Bu programlar okulöncesi, temel eğitim ve ortaöğretim öğretmenlikleri için geçerlidir (YÖK, 2018b). Türkiye'de öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki öğrenim süresi 4 yıldır (Erkan, 2014). 2010 yılında YÖK tarafından yapılan düzenlemede ise eğitim fakültelerinden mezun olan ve diğer fakültelerden mezun olup eğitim fakültelerinde açılan pedagojik formasyon sertifika programını başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabileme hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010). Ancak Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2018, s. 41-42) hazırlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde sertifikaya dayalı pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılacağı bunun yerine ülke genelinde lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programının açılacağı ve bu programın MEB'de öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanacağı belirtilmiştir. Buna rağmen 2018-2020 yılları arasında resmî kurumlardan henüz konuyla ilgili net bir

açıklama olmadığı ve belirsizlikler olduğu için bazı üniversiteler pedagojik formasyon sertifika programına devam ederken bazıları bu uygulamayı durdurmuşlardır. Sonunda 29/06/2020 tarihli ve 12 sayılı, “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları ile Eki Çizelgede Değişiklik Yapılması” konulu Talim Terbiye Kurul Kararında pedagojik formasyon eğitimi/programına alınacaklar için Bakanlık ve YÖK işbirliği ile Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans programlarının düzenleneceği açıklanmış olup pedagojik formasyon sertifika programlarının uygulanması durdurulmuştur (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020). Henüz bu programların ne zaman ve nasıl düzenleneceğine ilişkin resmi bir açıklama yapılmamıştır. Türkiye’de lisans düzeyinde program modeli olarak kaynaşık modelin (Öğretmen adaylarına ÖMB ve alan eğitimi derslerinin aynı eğitim sürecinde bir arada verildiği model), yüksek lisans ve sertifika düzeyinde kaynaşık-ardışık modelin (Ardışık model, öncelikle alan eğitimi derslerinin okutulmasının ardından meslek bilgisi derslerinin okutulması uygulamasına dayanır. Kaynaşık-ardışık model de ise hem kaynaşık hem de ardışık model birlikte uygulanır) kullanıldığı görülmektedir.

Singapur’da öğretmen yetiştirme programları alanında üç farklı yapı yer almaktadır. Bunların ilki Eğitimde Lisans Yeterlilik derecesi (BA/BSc in Ed), dört yıllık bir eğitim sonunda alınabilmektedir. Bu programda kaynaşık model kullanılmaktadır. Lisans derecesi sağlayan sekiz tür program yer almaktadır. Bunlar; Genel İlköğretim (BA / BSc Ed General Primary), Genel Ortaöğretim (BA / BSc Ed General Secondary), Çin ve Malay Dilleri İlköğretim (BA Ed Chinese/Malay Primary), Çin ve Malay Dilleri Ortaöğretim (BA Ed Chinese/Malay Secondary), Beden Eğitimi ve Spor İlköğretim (BSc Ed General Primary) ve Beden Eğitimi ve Spor Ortaöğretim (BSc Ed General Secondary) programlarıdır. Programlar alınması gereken dersler ve öğretmenlik uygulaması süreleri ile ilgili farklılıklar göstermekte ve akademik ünite (academic unit) sistemiyle değerlendirilmektedir. Bu sistem Avrupa’da uygulanan kredi sistemiyle benzerlik göstermekte ve öğrencilerin dersler bağlamındaki iş yükünü ifade etmektedir. İkincisi öğretmen eğitiminde 4 yıllık lisans derecesine alternatif olarak 2 yıllık Eğitim Diploması (Dip Ed-Eğitimde Yeterlilik) derecesi, bu programa dâhil olabilmek için başvuran adaylardan GCE A (Cambridge Üniversitesi İleri Düzey Sınav) seviyesini gösterir belge ya da Politeknik diplomasına sahip olduklarını belgelemeleri istenmektedir. Bu programın sağladığı diplomalar; ilköğretim için genel konular öğretimi diploması, ilköğretim için Çince, Malay ve Tamil dilleri öğretimi diploması, ilköğretim için Çince öğretimi diploması, ortaöğretim için Malay ve Tamil öğretimi diploması, ortaöğretim için sanat ve müzik öğretimi diploması, beden eğitimi öğretimi diploması ve ev ekonomisi öğretimi diplomasıdır. Bu programda 2 yıl boyunca alan dersleri haricinde 4 yıllık Lisans Yeterlilik derslerine benzer derslerin yer aldığı görülmektedir ve kaynaşık-ardışık modeller birlikte kullanılmaktadır. Üçüncüsü ise Eğitimde Lisans Sonrası Diploma (PGDE) programıdır. Bu programa ilgili bir alandan lisans derecesine sahip olan adaylar katılabilmekte ve



program 1 yıl sürmektedir. Programda ardışık model kullanılmaktadır. Lisans sonrası diploma programı ilgili bir alanda lisans mezunu olmayı gerektirdiğinden programda ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ve program derslerinin yer aldığı görülmektedir. Bu da yine akademik ünite sistemine göre yapılandırılmıştır (Khoh ve Teo, 2002; National Centre for Entrepreneurship in Education [NCEE]), 2015).

### Öğretmen Yetiştirme Sistemine Giriş:

**Tablo 1.** Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Sistemine Giriş Koşulları

<i>Türkiye</i>	<i>Singapur</i>
1. ÖSYM tarafından yapılan YKS (Yılda 1 defa)	1. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (Cambridge Advanced Level Examination-GCEA / Yılda 2 defa)
a. YKS ilk aşama TYT	2. Genel Kültür testi
b. YKS ikinci aşama AYT	3. Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapılan mülakatlar
	4. Bütün adayların İngilizce'den Ordinary Level sınavından geçer not alması gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim fakültelerine aday öğretmen seçiminde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ülke genelinde uygulanan Temel Yeterlilik (TYT) ve Alan Yeterlilik Testlerini (AYT) kapsayan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) yapılmaktadır. İki aşamalı üniversite sınavına girerek ilgili alanlardan yeterli puanın alınması gerekmektedir. Sınavın ilk aşaması olan TYT'ye adayların tamamı girmektedir. İkinci aşamaya (AYT) ise adaylar hangi yükseköğretim programlarına başvuracaklarsa o programın gerektirdiği alanlardan sınava girmektedirler (Aksoy, 2013; ÖSYM, 2020). Singapur'da farklı programlar için farklı gereklilikler bulunmakla birlikte öğretmenlik programına başlamak için Cambridge Üniversitesi tarafından yılda 2 defa yükseköğretime geçiş sınavı (Cambridge Advanced Level Examination- GCEA) yapılmaktadır bunun yanı sıra adaylar genel kültür testine tabi tutulmaktadır (Aksoy, 2013). Bu sınavlardan geçen adaylar Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapılan mülakata çağırılır. Öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşan mülakat jürisi adayların amaç ve ideallerine, iletişim becerilerine, öğretmenliğe olan ilgilerine, öğrenme isteklerine ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya sahip olup olmadıklarına yönelik değerlendirme yapmaktadır (Goodwin, 2012). Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara başvuracak bütün adayların İngilizce'den Ordinary Level sınavından geçer not almaları zorunludur (Aksoy, 2013; Khoh ve Teo, 2002). Öğretmen olmak için Eğitim Bakanlığına başvuran adaylardan yeterli görülenler eğitim için NIE'ye gönderilir. Öğretmen yetiştirme NIE'de iki farklı şekilde sağlanmaktadır. İlki öğretmen adaylarının öğrenim ücretlerinin hepsini kendilerinin karşıladığı ve herhangi bir zorunlu hizmet uygulamasının olmadığı, başarı durumuna göre çeşitli burs imkânlarının bulunduğu modeldir. İkincisi ve en yaygın olarak kullanılanı ise öğretmen adaylarına mezun olduklarında Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü devlet okullarında üç yıl boyunca görev yapma sözleşmesini imzalamaları karşılığında NIE'de okudukları süre boyunca maaş verilmektedir.

## Türkiye ve Singapur'da Öğretmenlik Mesleğine Geçiş

**Tablo 2.** Türkiye ve Singapur'da Öğretmenlik Mesleğine Geçiş Koşulları

<i>Türkiye</i>	<i>Singapur</i>
1. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) KPSS'de Genel Yetenek-Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerinin yanıtlanması gerekmektedir.	1. Özgeçmiş kontrolü (Akademik başarı anlamında, liseden mezun oldukları yılda, arkadaşları arasında ilk %30'luk dilimde olanlar öğretmenlik eğitimi için başvuru yapabilmektedirler).
2. KPSS'den yeterli puanı alan adaylar mülakata alınırlar ve burada başarılı olan adaylar öğretmen olarak atanmaktadırlar.	2. Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Burada öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir.
3. Mesleğe atanan öğretmenler bir yıllık aday öğretmenlik sürecinden geçmektedirler.	3. Eğitim Bakanlığı ile sözleşme imzalamayıp maaşlı eğitim almayan, eğitim ücretlerini kendileri karşılayan adaylar ise mezun olduklarında mülakat ile atanmaktadırlar.

Türkiye'de kamu personeli olarak atanmada merkezi bir sınav ilk kez 1999 yılında uygulanmıştır. 1999-2000 yıllarında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ve 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adı ile uygulanan bu sınav, 2002 yılından bu yana Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla uygulanmaktadır. Öğretmen olarak atanmak isteyen adayların KPSS'de yanıtlanması gereken dört farklı test bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testidir (Deryakulu, 2011). 2013 yılında öğretmenlik alanları için KPSS ile birlikte Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin (ÖABT) yapılmasına karar verilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlaması için bu iki sınav türünden aldıkları puanlar değerlendirilmeye başlanmıştır (ÖSYM, 2012). Ayrıca son yapılan düzenlemeyle adaylar KPSS sonrası mülakat sistemine tabi tutulmaktadır. Mülakata çağrılmak için KPSS'den yeterli puanı alan adaylar mülakata alınır ve buradan yeterli puanı alan adaylar sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktadırlar. Mesleğe atandıktan sonra öğretmenlerin bir yıllık aday öğretmenlik sürecinden performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla geçmesi gerekmektedir. Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybetmekte ve memuriyetle ilişkileri kesilmektedir. Başarılı olanlar ise yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadırlar. Yazılı veya yazılı ve sözlü sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce asil öğretmen olarak atanmaktadırlar. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek Yönetmelik hükümlerine göre yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulmaktadırlar. Bu kapsamdaki aday öğretmenler performans değerlendirmesi veya sınavda başarısız olmaları durumunda öğretmenlik unvanını kaybetme ve memuriyetle ilişkileri kesilmektedir.

Singapur eğitimi sıkı akademik standartlar üzerine kurulmuştur ve önemli sonuçları olan sınavlar uygulanmaktadır (Ünal ve Cura, 2019). Nitelikli öğretmenler Eğitim Bakanlığı tarafından

istihdam edilir ve öğretmen seçiminde aşamalı bir yol izlenmektedir. İlk aşamada öğretmen adaylarını özgeçmiş kontrolü yönetimiyle yükseköğretim öncesi kurumlardan mezun olup akademik başarı anlamında ilk %30'luk dilimde olanlardan seçer ve mesleki gelişimlerini destekler. İlk aşamayı geçen adaylar ile ikinci aşamada görüşmeler yapılır. Burada adaylar tutum, zekâ ve davranış testlerine tabi tutulur; üç okul müdüründen oluşan bir panel tarafından yeterlilikleri test edilir. Son aşamada adaylar, Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Singapur'da Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri Ulusal Eğitim Enstitüsünde eğitime başlamadan önce işe almaktadır. Öğretmen adaylarına Ulusal Eğitim Enstitüsündeki eğitim süreleri boyunca maaş verilmekte ve eğitim ücretleri karşılanmaktadır. Böylece öğretmenler Eğitim Bakanlığı ile yerel bir okulda çalışmak üzere üç yıllık bir sözleşme imzalar (Ünal ve Cura, 2019, s. 13). Eğitim Bakanlığı ile sözleşme imzalamadan sisteme giren ve eğitim ücretlerini kendileri karşılayan adaylar ise mezun olduklarında mülakat ile görevlendirilmektedirler. Ulusal Eğitim Enstitüsünde öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir. NIE'deki programlar alan eğitiminde ileri derecede eğitimden ziyade eğitim pedagojisine ve eğitim derslerine dayalıdır. Diğer bir ifadeyle Singapur'da öğreteceği dersin uzmanı olmadan ve en az bir yıl zorlayıcı bir öğretme sanatıyla ilgilenmeden kimse öğretmen olamaz. Bu eğitim programı ise ülkenin eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmektedir (Gao ve Tren, 2009; Ministry of Education [MOE], 2018). Singapur'da öğretmen olabilmek için başvuran her altı adaydan sadece biri öğretmen olabilmektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2014). Singapur'da öğretmenler, eğitimleri sonrasında okullarda görevlendirilirler yani eğitim sürelerini tamamladıktan sonra iş bulmaya çalışmazlar.

### **Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı**

#### *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı:*

#### *Bölümler, Anabilim Dalları ve Programlar:*

Yeni öğretmen yetiştirme eğitim programında eğitim fakültesi çatısı altında dokuz farklı bölüm bu bölümlere bağlı 33 anabilim dalı ve bunlar altında yer alan 25 farklı öğretmenlik programı bulunmaktadır (YÖK, 2018a, s. 10). Bu bölüm, anabilimdalları ve programlar tablo 3'te yer almaktadır.

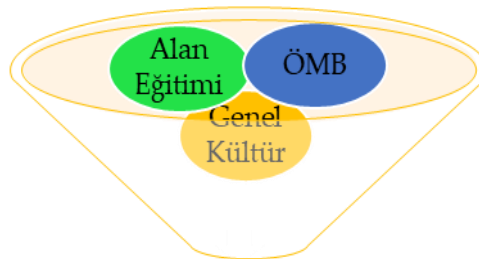
**Tablo 3.** Eğitim Fakültesi Yeni Bölüm ve Anabilim Dalı Şablonu

<i>Bölüm</i>	<i>Anabilim Dalı ve Program</i>
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı
Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği Programı
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Programı Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Fizik Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Öğretmenliği Programı Kimya Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Öğretmenliği Programı Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Programı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı
Özel Eğitim Bölümü	Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programı Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Programı Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Programı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Programı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı
Temel Eğitim Bölümü	Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programı Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arapça Öğretmenliği Programı Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programı İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Programı Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı Japonca Öğretmenliği Programı

### *Programın Yapısı/Yeterlilik Alanları:*

Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitim programı alan eğitimi, ÖMB ve genel kültür olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlik alanından oluşmaktadır. Bunlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yeterlilik Alanları

**Öğretmenlik Meslek Bilgisi:** Eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönü ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandıran ve kime, niçin, ne kadar, nerede ve nasıl öğretilecek sorularının cevaplarını bilimsel şekilde veren meslek boyutudur. Öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri bilmesini içerir.

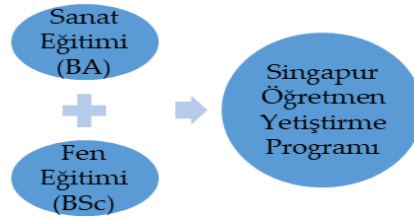
**Alan Bilgisi:** Öğretmenin öğreteceği konularla ilgili bilgisini ifade eder. Öğretimin yapılacağı alanla ilgili bilgilerin, becerilerin, davranışların, değerlerin, tutumların kazandırıldığı boyuttur. Öğretmen, anlatacağı konunun temel kavramlarını bilmeli ve bunları konunun içeriğine uygun olarak düzenleyebilmelidir.

**Genel Kültür:** Bireylerin; iyi niteliklere sahip entelektüel vatandaşlar olmaları, kültürel açıdan gelişmiş olmaları ve öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmaları amaçlanmaktadır.

### **Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı:**

#### **Ana Programlar, Akademik Alt Dallar:**

Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programı Sanat ve Fen Eğitimi ana programlarından oluşmaktadır.



Şekil 3. Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yapısı

Bu programların her birinin bünyesinde kendi alanlarına ait akademik alt dallar bulunmaktadır. Sanat ve Fen Eğitimi programları, akademik program derslerinin yanı sıra Çin, Malay, Tamil Dilleri ve Edebiyatları ile Beden Eğitimi ve Spor Bilimi alanlarında da uzmanlaşmayı içermektedir. Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programında Sanat ve Fen Eğitimi programlarının akademik alt dalları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Singapur'un Sanat ve Fen Eğitimi Programlarının Akademik Alt Dalları

<i>Sanat Eğitimi (BA) Programı Akademik Konuları (Alt dallar)</i>	<i>Fen Eğitimi (BSc) Programı Akademik Konuları (Alt dallar)</i>
Sanat	Biyoloji
Çin Dili	Kimya
Drama	Çin Edebiyatı
İngiliz Dili	İngiliz Edebiyatı
İngiliz Edebiyatı	Matematik
Coğrafya	Fizik
Tarih	Sosyal Bilimler
Malay Dili	Malay Edebiyatı
Müzik	Spor Bilimi
Beden Eğitimi ve Spor	Gıda ve Tüketim Bilimleri

Singapur'da bu yapı içerisinde Sanat Eğitimi Programına kayıt olan öğretmen adayları ilk olarak Sanat Eğitimi alt dallarından birini seçmektedirler. Bununla birlikte ikinci alt dal olarak yine Sanat dallarından seçim yapabilmekte ya da Fen Eğitimi Programından da bir alt dal seçebilmektedirler. Aynı şekilde Fen Eğitimi Programına kayıt olan öğretmen adayları ilk olarak Fen Eğitimi alt dallarından birini seçmektedirler. Bununla birlikte ikinci alt dal olarak yine Fen alt dallarından seçim yapabilmekte ya da Sanat Eğitimi Programından da bir alt dalı seçebilmektedirler.

**Program Yapısı/Yeterlilik Alanları:**

Singapur Sanat ve Fen Eğitimi programı birbirleriyle dinamik bir ilişki içerisinde olan, birbirini sürekli etkileyen sekiz çalışma alanından oluşmaktadır. Lisans eğitimi sağlayan öğretmen yetiştirme programlarında yıllara göre ders kategorilerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu kategoriler; akademik alan dersleri (academic subject), eğitim bilimleri dersleri (education studies), program dersleri (curriculum studies), konu alanı dersleri (subject knowledge), dil ve anlatım dersleri (language enhancement and discourse), NIE tarafından alınması istenen zorunlu dersler (essential course) ve öğretmenlik uygulaması dersleri (practicum)'dir. Bunlar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Yeterlilik Alanları

**Eğitim Bilimleri:** Bu grupta yer alan dersler ile öğretmen adayları, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında etkili öğretim ve yansıtıcı uygulama için gerekli olan eğitimin temel kavram ve ilkelerini öğreneceklerdir. Ayrıca, eğitimin bazı önemli yönlerini derinlemesine inceleme fırsatı bulacaklardır. Öğrencilerin gelişimi, öğrenme ve düşünme süreci, okulun işleyişindeki sosyal bağlam, öğrenme ve öğretmede psikolojinin uygulanması, öğretim teknolojilerinin kullanımı gibi temel eğitim kavramlarıyla ilgilenir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme eğitim programındaki karşılığı öğretmenlik meslek bilgisidir.

**Akademik Konular (Kayıtlı Olunan Programa Bağlı Alt Dallar):** Öğretim Programı çalışmalarıyla eş güdüm içerisinde yürütülür. Bu çalışma alanı, kayıtlı olunan programa (BA-BSc)

bağlı olarak bir veya iki alt alanın içeriği, temel kavram ve ilkelerini kapsar. Kayıtlı olunan program Sanat Eğitimi ise ilk alt dalın (akademik konunun) seçimi sanat olmalıdır. Fen Eğitimi ise akademik konu bir bilim konusu olmalıdır. Tüm BA ortaokul öğretmen adayları, sanat derslerini Akademik Konu 1 olarak okumalıdır, ancak bir sanat veya bilim dersini Akademik Konu 2 olarak da seçebilirler. Benzer şekilde tüm BSc ortaokul öğretmen adaylarının bilim dersi Akademik Konu 1'dir ancak bir sanat veya bilim dersini Akademik Konu 2 olarak da seçebilirler.

**Öğretim Programı Çalışmaları:** Akademik Konular çalışma alanıyla eş güdüm içerisinde yürütülür. Eğitim Bilimleri çalışma alanının uygulamaya dönüştüğü alandır. Bu grupta yer alan dersler öğretmen adaylarının öğretmenlik metodolojisinde uzmanlaşmasını sağlayacaktır. Bunlar, öğretmen adaylarına Singapur okullarında belirli dersleri öğretmede pedagojik beceriler kazandırmak için tasarlanmıştır. Program çalışmaları konularının seçimi, öğretmen adayının bağlı olduğu programın (BA-BSc) akademik alt dallarına göre yapılır. İlköğretim düzeyi öğretmen adayları iki program çalışma alanını seçecek ve programda uzmanlaşacaklardır. Seçtikleri programlarla da konu bilgisini program bağlamında öğrenecekler. Ortaöğretim düzeyi öğretmen adayları seçilen bu iki program çalışmasına ek olarak Akademik Konular alanından iki alt dal seçecek programla bütünleştireceklerdir. Bu düzeydeki çalışma daha çok uygulama ve okullarda öğrenme-öğretme faaliyetleri ile programın dört boyutunun uygulanmasına yöneliktir. Program çalışması 1, Akademik konu 1 ile Program çalışması 2 Akademik konu 2 ile aynı doğrultuda olmalıdır. Türkiye eğitim programında karşılığı bulunmamaktadır.

**Alan/Konu Bilgisi:** Akademik Alt Dalların Program Çalışmasıyla bütünleşerek uygulamaya dönüştüğü alandır. Bu ders grubu, ilkokul ve ortaokul eğitimi için alana ilişkin uzmanlığın uygulamaya dönük geliştirilmesini sağlamaktadır. Singapur'da öğretmen adayları, Program Çalışmaları alanındaki dersleriyle seçtikleri ders konularına uygun Konu Bilgisi dersleri sunmalıdır.

**Zorunlu (Temel) Kurs:** Öğretmen adaylarına, 'Çok Kültürlü Çalışmalar: Farklılıklara Değer Vermek ve Farklılaştırmak' başlıklı farklı bir toplumda yaşamının etkilerini tanıtan sadece bir temel kurstur. Türkiye eğitim programında karşılığı bulunmamaktadır.

**Dil Geliştirme ve Akademik Söylem Becerileri:** Bu bileşendeki dersler öğretmen adaylarını, başarılı bir öğretim ve ödev/tezlerin akademik yazımı için ihtiyaç duydukları temel dil ve ses becerileri ile donatır. Öğretmen adayları İletişim Becerileri ve Akademik Söylem Becerileri kurslarını almak zorundadır. Türkiye eğitim programında karşılığı bulunmamaktadır.

**Genel Seçmeli:** İki Program Çalışması yapılan derste ve BA-BSc programlarındaki öğretmen adayları altı Genel Seçmeli ders alırken, üç Program Çalışması yapılan derste öğretmen adayları üç Genel Seçmeli ders almak zorundadır.

**Uygulama/Staj Eğitimi:** Staj dersleri tüm öğretmen adayları için zorunludur. Uygulama Stajı, lisans programının çok önemli bir bileşenidir. Öğretmen adayları, sunacakları derslere bilgi ve becerilerini uygulayacaklar, danışman öğretmenlerinin, okul koordinatörlerinin ve üniversite öğretim görevlilerinin rehberliği ve gözetiminde farklı seviyelerde öğretim yetkinliklerini geliştireceklerdir. Tecrübeli okul danışmanlarından eğitim sürecini öğrenecekler ve kendilerini öğretimdeki rolleri ve sorumlulukları için hazırlayacaklardır. Staj doğal ortamda gelişme sağlamaktadır. Farklı sürelerde dört aşamada yürütülmektedir:

1. *Okul Deneyimi (1.yıl):* Öğretmen adayları, bir ilkokulda ve bir ortaokulda bir hafta boyunca hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki dersleri gözlemlemek için zaman harcayacaklardır. Teori-pratik bağlantılarını güçlendirmek için bir dizi haftalık gözlem ve yansıtma görevi verilecektir.
2. *Eğitim Asistanlığı (2.yıl):* Beş haftadır ve öğretmen adaylarının ilk/orta uzmanlık derslerine uygun olarak atanır. Ders gözlemlerinin yanı sıra, dersleri planlamada, kaynakları hazırlamada, öğrencileri yönetmede ve bazı yardımcı öğretim yapmada yardımcı olacaktır. Teori-pratik bağlantılarını güçlendirmek için bir dizi haftalık eğitim asistanlığı görevi verilecektir.
3. *Öğretmenlik Uygulaması 1 (3.yıl):* Bu 5 haftalık süreçte, öğretmen adayları nasıl bağımsız öğretileceğini öğrenmeye başlar. İlk 2 hafta süren ders gözlemlerinden sonra, okuldaki danışman öğretmenleri ve NIE öğretim elemanları ile istişare ederek öğretmek, ilgili kaynakları hazırlamak ve öğrencileri bağımsız olarak yönetmek için kendi derslerini planlamaya başlarlar.
4. *Öğretmenlik Uygulaması 2 (4.yıl):* Bu 10 haftalık süreçte öğretim elemanları gözetiminde, öğretmen adayları bağımsız öğretime yönelik çalışmaya devam eder. Öğretmenlere, ekstra program etkinliklerinin yönetimi gibi hayatının diğer yönlerini keşfetmeyi de içerebilecek daha bütünsel bir deneyim verilecek. Okul Deneyimi hariç tüm öğretim uygulamaları için, öğretmen adayları üniversite öğretim görevlileri tarafından yakından denetlenecek ve ayrıca okullardaki deneyimli öğretmenlerden okullaşma sürecini öğreneceklerdir. Teoriyi pratiğe dönüştürmek için Eğitim Bilimleri ve Eğitim Programları derslerinden elde edilen bilgi ve becerileri kullanacaklardır.

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

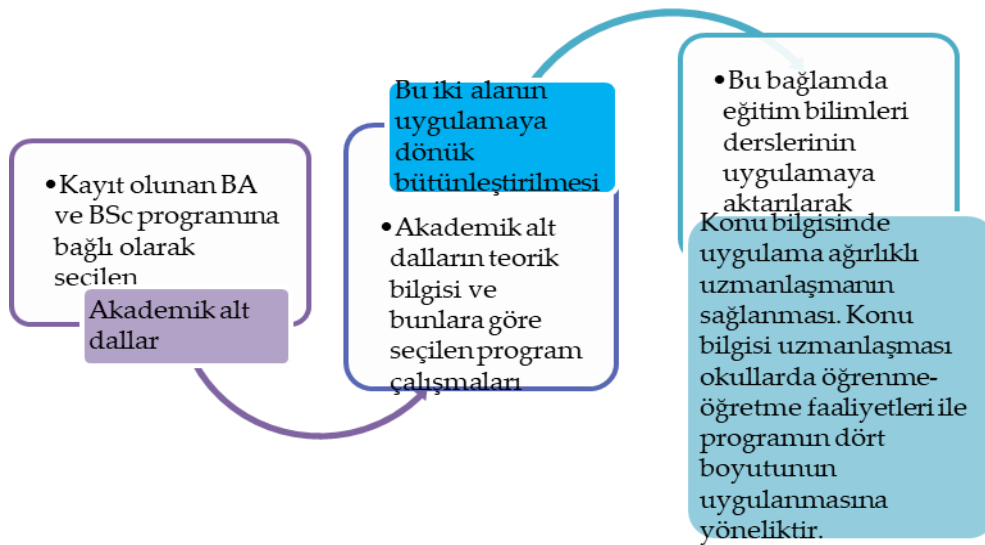


öğretmenler hem fakülte üyeleri hem danışman öğretmen rolünü üstlenen uygulama öğretmenleri tarafından desteklenirler (Rasmussen ve Bayer, 2014). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında Uygulama / Staj eğitimiyle ilgili ayrı bir başlık ve açıklamalar bulunmasa da ÖMB dersleri içerisinde yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1-2 dersleri bu alana karşılık gelebilmektedir ve şu şekildedir:

*Öğretmenlik Uygulaması 1 (4.yıl 1.dönem):* Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro öğretim uygulamaları yapma, alana özgü etkinlik materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma.

*Öğretme Uygulaması 2 (4.yıl 2.dönem):* Alana özgü özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma. Alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro öğretim uygulamaları yapma, bir dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme, dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma. İki ülke arasındaki en büyük farklardan biri Singapur'da her bir öğretmen adayının sisteme girdiği ilk yıldan itibaren okullarla bütünlük içerisinde, bir bakıma okulda yetiştirilmesi söz konusu iken Türkiye'de sadece 4.sınıfta bu uygulamaya yer verilmektedir.

Singapur öğretmen yetiştirme programındaki eğitim bilimleri, program ve uygulama derslerinin ÖMB dersleri, akademik konular ve alan/konu bilgisi derslerinin alan eğitimi dersleri, zorunlu (temel) kurs, dil geliştirme ve akademik söylem becerileri ve genel seçmeli derslerinin genel kültür dersleri olduğu söylenebilmektedir. Singapur öğretmen yetiştirme çalışma alanları arasındaki ilişki Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Çalışma Alanları Arasındaki İlişki

## Türkiye ve Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları

İki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programı boyutlarının karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Türkiye ve Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Boyutlarının Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Türkiye</i>	<i>Singapur</i>
Hedef	✓	✓
İçerik	✓	✓
Öğrenme-Öğretme Süreci	-	✓
Ölçme ve Değerlendirme	-	✓

### *Hedef Boyutu:*

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında hedef boyutuna yer verildiği saptanmıştır. Programın hedefi ise şu şekilde ifade edilmiştir: Öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlâki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca programlardan mezun olacak öğretmen adaylarının; evrensel, milli, yerel/bölgesel kültürler ile bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan; kültürel, etik, ahlâki değerler ve kişilik yönünden rol model olan, teknoloji okur-yazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış bireyler olarak mezun olması beklenmektedir.

Singapur'un öğretmen yetiştirme programında da hedef boyutunun yer aldığı belirlenmiştir. Programın hedefi ise şu şekilde ifade edilmiştir: BA ve BSc programlarıyla, iki alanın etkilerinden bir bütün olarak faydalanıp en iyi sanat veya bilim tabanlı bir disiplini eğitim alanındaki temel çalışmalarla bütünleştirmek amaçlanmıştır. Programdan mezun olacakların, eğitim ve eğitimle ilgili alanlarda ve ötesinde kariyerlerinde başarılı olmaları için kapsamlı bilgi ve sorgulama becerileri olan bilginler ve eğitimciler olmalarını amaçlamaktadır. Geniş kapsamlı içeriğe sahip programlarla akademik ve eğitim konularında araştırma şeklinde sorgulama yapmaları hedeflenmiştir. Uluslararası kabul görmüş herhangi bir lisans programından beklenen titizlikle mezun olacaklar hem akademik disiplinlerde hem de eğitim alanında ileri nitelikler elde edebileceklerdir.

### *İçerik Boyutu:*

İki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programında da içerik boyutuna yer verildiği saptanmıştır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında, 25 farklı öğretmenlik programında ÖMB, alan eğitimi ve genel kültür kategorilerinin her birinde hangi zorunlu ve seçmeli derslerin olduğu ile bu derslerin içeriklerine yer verildiği bilgisine ulaşılmıştır. Singapur'un öğretmen yetiştirme eğitim programında, programda yer alan sekiz çalışma alanının her birine özgü hangi zorunlu ve seçmeli derslerin yer aldığı ile bu derslerin içeriklerine yer verildiği saptanmıştır.

### Öğrenme-Öğretme Süreci:

Singapur'un öğretmen yetiştirme eğitim programında öğrenme-öğretme sürecinin yer aldığı, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında ise öğrenme-öğretme sürecinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu duruma ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Türkiye ve Singapur'un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci

<i>Türkiye</i>	<i>Singapur</i>
Öğrenme-Öğretme Süreci	Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programında öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olduğuna ve bu sürecin nasıl işlediğine aşağıdaki başlıklar altında yer alan açıklamalardan ulaşılmaktadır.
	Liderlik Gelişimi İçin Üniversite Stajyerleri Kurma
	Akademik Birim Sistemi
	Meranti Projesi
	Konuşmalar, Seminerler, Atölyeler ve Diğer Etkinlikler
	Akademik Dürüstlük
	Etik ve Ahlâki Akıl Yürütme Kursu
	Araştırma
	Ureca
	Gem Explorer
	Uluslararası Staj
	Eğitim Bilimleri
	Öğretim Programı Çalışmaları
	Akademik Konular
	Alan/Konu Bilgisi
	Zorunlu (Temel) Kurs
	Uygulama / Staj Eğitimi
Genel Seçmeli	
Dil Geliştirme ve Akademik Söylem Becerileri	

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında öğrenme-öğretme sürecine yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı belirlenmiştir. Singapur'un eğitim programında ise tablo 6'da belirtilen başlıklar kapsamında öğretmen adaylarına sunulan içeriklerin, hangi uygulama süreçleriyle öğrencilere kazandırılacağı, öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yürüteceğine yer verildiği saptanmıştır. Örneğin Singapur öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki uygulamalardan biri olan URECA, araştırma kültürünü en yetenekli öğretmen adayları arasında geliştirmek için üniversite çapında bir program olan Kampüste Lisans Araştırma Deneyimi'nin kısaltmasıdır. Öğretmen adaylarının başka hiçbir yerde bulunmayan düzeyde bir araştırmayı deneyimlemeleri için bir fırsattır. URECA, davetle ve sadece akademik açıdan en yetenekli ikinci ve üçüncü sınıf mezunlarına yöneliktir. Bu mezunlara Nanyang Teknoloji Üniversitesi başkanı tarafından imzalı Araştırma Görevlisi (NTU PRS) unvanı verilmektedir.

### Değerlendirme Boyutu:

Singapur'un öğretmen yetiştirme eğitim programında ölçme ve değerlendirme boyutunun yer aldığı, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında ise ölçme ve değerlendirme boyutunun

bulunmadığı saptanmıştır. İki ülkenin öğretmen yetiştirme eğitim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Türkiye ve Singapur’un Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

	<b>Türkiye</b>	<b>Singapur</b>
<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>	Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitim programında ölçme değerlendirme boyutu bulunmamaktadır.	Sürekli Değerlendirme (CA) dâhil olmak üzere farklı değerlendirme yöntemleri kurs çalışmalarına dâhil edilmiştir.
	Her üniversitenin kendine ait ölçme ve değerlendirme yönetmeliği bulunmaktadır.	Bunlar test/pratik test, deneme ödevleri, proje çalışması, ilerleme derecelendirme ve sınavları içerir.
		Sınavlar her dönem sonunda yapılacaktır.
		Hastalık veya diğer özel sebeplerden dolayı ödev alamayan öğretmen adayları için özel bir sınav yapılmayacak. Böyle öğretmen adayları ve başarısız olanların o derste bir sonraki sınava girmelerine izin verilecektir.
		Öğretmen adayları BA ve BSc derecesi almak için program tarafından öngörülen tüm akademik birim gereksinimlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeli ve son dönemde minimum 2.00 genel not ortalaması kazanmalıdır.
		Öğretmen adayları çalışma programlarının gerekliliklerini yerine getirmek için gerekli tüm ders ve sınavlara kayıt yapmakla sorumludur.
	Öğretmen adayların geçtikleri derslerin notlarını yükseltmek için tekrar sınava girmelerine izin verilmemektedir. Tüm sınavlarda öğretmen adayı tarafından alınan bir dersin notu resmi transkripte yansıtılır.	
	Derecede sınıflandırma, CGPA öğretmen adaylarının, çalışma programlarının yanı sıra Staj alanındaki performansları boyunca elde ettikleri temel alınarak yapılacaktır.	

Türkiye’nin öğretmen yetiştirme eğitim programında ölçme ve değerlendirme boyutuna yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı belirlenmiştir. Singapur’un öğretmen yetiştirme eğitim programında ise tabloda yer alan genel ifadelere yer verilmiş ancak eğitim uygulamaları sürecinin nasıl değerlendirileceğinin bilgisine yer verilmemiştir.

### **Türkiye ve Singapur’da Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı Boyutları**

#### ***Hedef Boyutu:***

Türkiye’nin ÖMB programında hedef boyutuna yer verilmediği bu boyutun üniversitelerin ders bilgi paketleri yoluyla öğretim elemanları tarafından hazırlandığı, Singapur’un ÖMB programında ise yer verilen her bir ders için öğretmen adaylarının neler kazanacağını ayrıntılı bir şekilde açıklandığı saptanmıştır.

#### ***İçerik Boyutu:***

Türkiye’nin ÖMB programında içerik boyutuna konu listesi halinde Singapur programından daha kapsamlı ve açık bir şekilde yer verildiği saptanmıştır. Singapur’un ÖMB programında da

derslerde öğretmen adaylarına hangi içeriklerin sunulacağına yer verildiği belirlenmiştir; ancak tüm dersler için içerikler açık ve net bir biçimde belirtilmemiştir.

#### ***Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu:***

Türkiye'nin ÖMB programında öğrenme-öğretme sürecine yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı, Singapur'un ÖMB programında ise öğretmen adaylarına sunulan içeriklerin, hangi uygulama süreçleriyle öğrencilere kazandırılacağı, öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yürüteceğine yer verildiği saptanmıştır; ancak bu bütün dersler için geçerli değildir, her ders için ayrıntılı açıklamalar bulunmamaktadır.

#### ***Değerlendirme Boyutu:***

Türkiye'nin ÖMB programında ölçme ve değerlendirme boyutuna yer verilmediği bu boyutu üniversitelerin ders bilgi paketleri şeklinde öğretim elemanlarının hazırladığı belirlenmiştir. Singapur'da ise eğitim uygulamaları sürecinin nasıl değerlendirileceğinin bilgisine yer verilmemiştir; ancak eğitim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar ÖMB öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu kapsamında değerlendirilebilmektedir.

#### ***Zorunlu ve Seçmeli Dersler:***

Türkiye'nin öğretmenlik meslek bilgisi programında zorunlu ve seçmeli dersleri bulunmaktadır. Zorunlu dersler, öğretmen adaylarının programı bitirebilmesi için başarılı olmaları gereken derslerdir. Bütün anabilimdal programları için ortak meslek bilgisi seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Meslek bilgisi dersleri kapsamında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler, ilgili anabilim dalları altında değil; program ayrımı yapılmadan fakülte ortak dersleri olarak bütün öğrencilere açıktır.

Singapur'un öğretmenlik meslek bilgisi programında üç farklı ders sınıflaması mevcuttur. Bunlar; çekirdek dersler, öngörülen seçmeli dersler ve seçmeli derslerdir. Çekirdek dersler, öğretmen adaylarının lisans programının gerekliliklerini yerine getirebilmesi ve programı bitirebilmesi için zorunludur. Başarılı olunması şarttır. Öngörülen seçmeli dersler, öğretmen adaylarının uzmanlık alanlarıyla ilgili (her programa özel) gelişimlerine, yetenek ve becerilerine katkı sağlayacak özel bilgileri içeren derslerdir. Genel seçmeli, sunulan geniş bir listeden üniversite içinden veya dışından seçilebilecek dersleri içermektedir. Bu dersler öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır. İki ülkenin zorunlu ve seçmeli ÖMB derslerinin karşılaştırılmasına ait bilgiler tablo 8 ve 9'da sunulmuştur.

**Tablo 8.** Türkiye ve Singapur'un Zorunlu Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

<i>Türkiye Zorunlu ÖMB Dersler</i>	<i>Singapur Zorunlu ÖMB Dersler</i>
Türkiye'de ÖYP arasında ÖMB derslerinin okutulduğu dönem ve yıllar farklılık göstermektedir.	<b>1.Sınıf Dersleri</b>
1.Eğitime Giriş	1.Eğitim Psikolojisi I: Öğrenme-Öğretme Kuram ve Uygulamaları
2.Eğitim Psikolojisi	
3.Eğitim Felsefesi	2.Mesleki Uygulama ve Araştırma 1
4.Türk Eğitim Tarihi	3.Hizmet Öğrenmeye Yönelik Grup Çalışmaları
5.Eğitim Sosyolojisi	4.Singapur'da Eğitimin Sosyal Bağlamı
6.Eğitimde Ahlak ve Etik	5.Okul Deneyimi
7.Okullarda Rehberlik	<b>2.Sınıf Dersleri</b>
8.Öğretim İlke ve Yöntemleri	6.Eğitim Psikolojisi II: Öğrenme-Öğretme Kuram ve Uygulamaları
9.Sınıf Yönetimi	7.İlköğretim Düzeyindeki Öğrenenlerin Öğretimi ve Yönetimi
10.Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	8.Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrenenlerin Öğretimi ve Yönetimi 1
11.Öğretim Teknolojileri	9.Anlamli Öğrenme İçin Teknolojiler
12.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	10.Öğrenme ve Performansı Değerlendirme
13.Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Öngörülen Seçmeli Dersler: 11.Dijital ve Medya Okuryazarlığı 12.Kodlama ve Uygulamalarla Bilgisayar Okuryazarlığı 13.Net Üretime Yönelik Dijital Okuryazarlık
	2.sınıf düzeyinde öngörülen seçmeli ders kategorisindeki derslerden birini seçmek zorunludur.
	14.Eğitim Asistanlığı
	<b>3.Sınıf Dersleri</b>
	15.İlköğretimde Çeşitliliği Desteklemek
	16.Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrenenlerin Öğretimi ve Yönetimi 2
14.Eğitimde Araştırma Yöntemleri	17.Eğitimsel Araştırma
	18.Araştırma Projesi
15.Öğretmenlik Uygulaması 1	19.Öğretmenlik Uygulaması 1
	<b>4.Sınıf Dersleri</b>
	20.Mesleki Uygulama ve Araştırma 2
16.Öğretmenlik Uygulaması 2	21.Öğretmenlik Uygulaması 2
	Aşağıdaki dersler BA ve BSc programlarındaki öğretmen adaylarının mezuniyet için karşılamaları gereken minimum akademik iş yükünü sağlayamadıklarında bunu karşılamaya yöneliktir.
	22.Çeşitlilik, Kapsayıcılık ve Yansıtıcı Uygulama
	23.Psikolojik Danışma Alanına Giriş
	24.Etkili Öğretim İçin Eleştirel Düşünme Becerileri
	25.Anlamli Öğrenme İçin BİT'e Dayalı Bilişsel Araçlar
	26.Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme
	27.Ölçme ve Değerlendirmede Eleştirel Perspektifler

Türkiye'nin ÖMB programında zorunlu meslek dersleri olarak tablo 8'de belirtilen 16 ders yer almaktadır. Singapur'da ise zorunlu meslek dersleri kapsamında 27 derse yer verilmiştir. Türkiye'de sadece "Eğitime Giriş (1. Yarıyıl) ve Öğretmenlik Uygulaması 1-2 (7 ve 8. Yarıyıllar)" dersleri tüm öğretmenlik programlarında ortak olarak aynı yarıyıllarda okutulmaktadır. Diğer derslerin okutuldukları yarıyıllar öğretmenlik programlarına göre farklılık göstermektedir. Her bir programda hangi ÖMB dersinin hangi yarıyıl okutulacağı YÖK tarafından belirlenmiştir ve değiştirilmesi söz konusu değildir. Singapur'da ise bütün ÖMB dersleri Sanat ve Fen Eğitimi programlarında tüm akademik alt dallarda aynı yarıyıllarda okutulmaktadır. Yani tüm programların her bir sınıf seviyesinde alacağı ÖMB dersleri aynıdır. Singapur'da öğretmen adayları ikinci sınıfa geldiğinde tablo 8'de belirtilen öngörülen seçmeli derslerden birini almak zorundadırlar ve son altı ders

öğretmen adayları Sanat ve Fen Eğitimi programlarındaki akademik iş yükünü sağlayamadıkları takdirde bunu karşılamaya yöneliktir. Tabloda karşılıklı olarak aynı satırda yer alan ve italik olarak belirtilen dersler iki ülkenin ÖMB programındaki benzer meslek derslerini belirtmektedir. Singapur'da Türkiye'ye göre daha fazla zorunlu meslek dersi bulunmaktadır. Türkiye'nin zorunlu ÖMB dersleri arasında yer alan Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersine Singapur programında eş değer sayılabilecek dersler seçmeli meslek dersleri arasında yer almaktadır. Singapur'un zorunlu ÖMB dersleri arasında yer alan Araştırma Projesi dersine Türkiye programında eş değer sayılabilecek ders seçmeli dersler arasında yer alan Eğitimde Proje Hazırlama dersidir.

**Tablo 9.** Türkiye ve Singapur'un Seçmeli Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması

<i>Türkiye'de Seçmeli ÖMB Dersleri</i>	<i>Singapur'da Seçmeli ÖMB Dersleri</i>
1.Kapsayıcı Eğitim	1.Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri
2.Öğrenme Güçlüğü	2.Özel İhtiyaç Eğitimi ve Dâhil Etme
3.Eğitimde Program Geliştirme	3.Program Tasarımı
4.Karakter ve Değer Eğitimi	4.Erdem ve Liderlik(NTU-NIE Öğretim Bursu Programında öğretmen adayları için seçmeli)
5.Eleştirel ve Analitik Düşünme	5.Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme 6.Etkili Öğretim İçin Eleştirel Düşünme Becerileri
6.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	7.Engelliler ve Bozukluklar
7.Çocuk Psikolojisi	8.Çocukluk ve Ergenlikte Gelişimsel Konular
8.Eğitim Antropolojisi	9.Ailelerle İstişare ve İşbirliği
9.Eğitim Tarihi	10.Uygulamayı Anlamak
10.Eğitimde Drama	11.Singapur Eğitimini Bağlamında Anlamak
11.Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	12.Eğitimde DEEP'in Düşünülmesi
12.Eğitimde Proje Hazırlama	13.Yaratıcı Düşünme: Kavram, Uygulama ve Öğretim
13.Açık ve Uzaktan Öğrenme	14.Eğitimde Kuram ve Uygulamaların Yansıtıcı Eklektizmi(NTU-NIE Öğretim Bursu Programında öğretmen adayları için seçmeli)
14.Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	15.Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar
15.Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	16.İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejileri
16.Karşılaştırmalı Eğitim	17.Başlangıç Eğitim Programlarında Öğretmenlere Temel Danışmanlık Becerileri
17.Mikro Öğretim	18.Ölçme ve Öğrenmede Eleştirel Yaklaşımlar
18.Müze Eğitimi	19.Risk Altındaki Gençler: Sınıftan Adliye Salonuna
19.Okul Dışı Öğrenme Ortamları	20.Çeşitlilik, Kapsayıcılık ve Yansıtıcı Uygulama
20.Eğitim Hukuku	21.Psikolojik Danışma Alanına Giriş
21.Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	22.Anlamlı Öğrenme İçin BİT'e Dayalı Bilişsel Araçlar
22.Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	23.Okullarda Grupla Psikolojik Danışma ve Grup Çalışması 24.Özel İhtiyaçların Değerlendirilmesi 25.Öğrencileri Motive Etmek 26.Eşzamansız Çevrimiçi Tartışmayı Kolaylaştırma 27.BİT Temelli Yapılandırmacı Faaliyetlerin Tasarlanması 28.BİT Destekli Disiplinler arası ve İşbirlikçi Projelerin Kolaylaştırılması ve Yönetilmesi 29.Gençlikte Psikopatoloji 30.Gençlik Çalışmalarında Özel Konular ve Rehberlik 31.Singapur Eğitiminde Sorunlar ve Konular 32.Öğrenme Ortamlarını Tasarlama: Nesnelerin İnterneti Üzerine Bir Odaklanma

Türkiye'nin ÖMB programında seçmeli meslek dersleri olarak Tablo 9'da belirtilen 22 ders yer almaktadır ve öğretmen adayları 3.sınıftan itibaren her dönem bir seçmeli ders almak zorundadır. Singapur'da ise seçmeli meslek dersleri kapsamında 32 derse yer verilmiştir. Tabloda karşılıklı olarak aynı satırda yer alan ve italik olarak belirtilen dersler iki ülkenin ÖMB programındaki benzer meslek derslerini belirtmektedir. Singapur'da Türkiye'ye göre daha fazla seçmeli meslek dersi bulunmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de öğretmen yetiştirme görevini 93 fakülte üstlenirken Singapur'da bu görevi tek başına Ulusal Eğitim Enstitüsü üstlenmiştir. Buna rağmen öğretmen yetiştirmeye yönelik oldukça fazla uygulama/araştırma çalışmaları ile projeler mevcuttur. Türkiye eğitim programı bu yönüyle Singapur'a göre daha pasif bir yapıya sahiptir (Aksoy, 2013; Erkan, 2014; NCEE, 2015; OECD, 2012; Özoğlu, 2010). Ancak bu farklılığın önemli sebeplerinden biri Singapur nüfusunun ülkemiz nüfusundan, Singapur eğitim sistemi içerisindeki öğretmen adayı sayısının ülkemizdeki sayıdan çok daha düşük olması olarak gösterilebilir. Türkiye ve Singapur'da öğretmen yetiştiren kurumlar ve uygulamalar farklılık göstermekle birlikte iki ülkede de öğrenim süresi dört yıldır (Aksoy ve Gözütok, 2014; Kabaran ve Görgeç, 2016; Levent ve Yazıcı, 2014; Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Singapur'da Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi uygulanarak Düşünen Okullar Öğrenen Toplum politikasının gereği olarak hayat boyu öğrenme ve yaratıcı düşünme sağlanarak bilgi temelli ekonominin gerekleri doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Türkiye'de de etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi için bu mesleğin gerekleri ve yeterlikleri göz önünde bulundurularak eğitim politikaları düzenlenerek nitelikli bir eğitimin sağlanması gerekmektedir.

Türkiye'de aday öğretmen seçiminde sadece, test sınavı olan YKS uygulanırken Singapur'da yılda iki defa yükseköğretime geçiş sınavı yapılır. Bu sınavda ortalamasının üzerinde başarılı olan adaylar yükseköğretim elemanlarından ve okul müdürlerinden oluşan kurullarda mülakata alınırlar ve adayların amaç ve ideallerine, iletişim becerilerine, öğretmenliğe olan ilgilerine, öğrenme isteklerine ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya sahip olup olmadıklarına bakılır (Aksoy, 2013; Goodwin, 2012; Kabaran ve Görgeç, 2016; Khoh ve Teo, 2002; Levent ve Yazıcı, 2014; Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). İki ülkede öğretmen yetiştirme sistemine giriş aşamasında ulusal sınavların yapılması benzer yanlardan biridir. Ancak Singapur'da ülkemizden farklı olarak ulusal sınavdan sonra adaylar hem bilişsel hem de duyuşsal yönden değerlendirildikleri mülakatlara alınırlar. Bu konuda Sağlam ve Kürüm (2005) öğretmen yetiştirmede kalitenin sağlanabilmesi için eğitim programları ve öğretim elemanlarının nitelikleri kadar sisteme alınacak öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal nitelikleri ile mesleğe yönelik yetenek ve becerilerinin de oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Singapur'da özellikle mülakatlarla en başarılı ve öğretmenlik mesleğine en uygun kişisel özelliklere sahip



adayların seçilmesi bu mesleğe ne kadar çok önem verildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak Singapur'daki bu uygulamanın başarısının tek nedeni olduğu düşünülmemelidir. Çünkü bu ülkenin eğitim sistemi kapsamlı bir şekilde incelendiğinde sistemin bir çarkın dişlileri gibi birbirini dinamik bir biçimde etkileyen çok boyutlu bir şekilde başarıya ulaştığı görülmektedir. Ayrıca Singapur'da hangi alanlarda, ne kadar ve hangi niteliklere sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu belirlenerek kontenjanlar Eğitim Bakanlığı tarafından bu doğrultuda oluşturulmaktadır. Türkiye de ise öğretmen yetiştiren kurumlara istihdam edilebileceğinden çok daha fazla sayıda aday yerleştirilmektedir. Bu da atanamayan öğretmenler sorununu oluşturmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine geçiş için yapılan ulusal sınavın (KPSS) ardından gerekli başarıyı sağlayan adaylar mülakata alınırlar. Burada adaylar kendilerini etkili bir şekilde ifade etme bir konuyu kavrayıp anlatabilme, iletişim becerileri gibi konularda değerlendirilirler ve başarılı olanlar öğretmen olarak görevlendirilir. Singapur'da ise öğretmenlerin istihdamı Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmakta ve mesleğe geçiş için herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Türkiye'den farklı olarak en başta ilk %30'luk dilimde olanlar öğretmenlik için başvuru yapabilirler. Daha sonra yapılan mülakatlar ardından Eğitim Bakanlığı tarafından Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar ve gerekli gelişmeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir (Auguste, Kihn ve Miller, 2010). Kabaran ve Görgeç (2016), Levent ve Yazıcı (2014) ile Saracaloğlu ve Ceylan'ın (2016) yaptığı çalışmada da Türkiye'de öğretmen olarak görevlendirilmek için KPSS'nin ardından mülakat yapıldığı, başarılı olanların mesleğe atandığı Singapur'da ise üniversite öncesi sınavlarda en başarılı olanların Eğitim Bakanlığı tarafından maaşlı eğitime alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Singapur'da öğretmen adayı sisteme girdiğinde alacağı eğitim sonrasında öğretmen olarak görevlendirileceğini bilir ve atanmak için ayrıca çaba harcamaz (Ünal ve Cura, 2019, s. 14). Bu durum öğretmenin tam fonksiyonlu olarak kendini mesleğe adanmasında, kendini yetiştirmesinde, öğretmen olmak için çabalamak yerine öğretmenlik mesleğinin gereklerini etkili bir şekilde yerine getirmesinde, nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci sağlamak için kendini geliştirmesinde önemli bir konudur.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme eğitim programında üç yeterlik alanı (ÖMB, alan eğitim ve genel kültür) bulunmaktadır (YÖK, 2018a). Singapur'da ise sekiz çalışma alanına yer verilerek öğretmen yetiştirme programında disiplinler arası bir yol izlenerek dersler birbirleriyle kaynaşıklık içerisinde ele alınmıştır. Bu yapıda öğretmen adayı uzmanı olacağı programın akademik bilgisini öğrenirken aynı zamanda bu programın nasıl öğretileceğini de program içerisinde yapılan uygulama çalışmalarlarıyla öğrenmektedir. Türkiye'de son yıllarda öğretmenlik mesleği yeterlikleriyle ilgili önemli gelişmeler bulunmakla birlikte bu alanların birbirleriyle uygulamaya dönük güçlü bir ilişkisinin kurulması gerekmektedir.

Türkiye'nin eğitim programında sadece hedef ve içerik boyutuna yer verildiği var olan boyutların da bilimsel program ölçütlerini tam olarak karşılayamadığı belirlenmiştir. Bu durum eğitim programının bilimsel program geliştirme süreçleri açısından sorunlarının olduğunu, Singapur eğitim programının bünyesinde barındırdığı dört boyut ile bu açıdan daha nitelikli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen eğitim programının içinde kapsanan ÖMB programında da Türkiye'nin hedef, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere üç boyutunun bulunmadığı belirlenmiştir. Singapur'un ÖMB programında ise dört boyuta da yer verilmiştir. Türkiye'de bu boyutların öğretim elemanları tarafından ders bilgi paketleri şeklinde hazırlandığı belirtilse de üniversitelerin ders bilgi paketleri incelendiğinde bazı üniversitelerin ders bilgi paketlerinin bulunmadığı, bu bilgi paketlerinin bulunduğu üniversitelerin ders bilgi paketlerinin de birbirlerinden oldukça farklı olduğu, bazılarında sadece bir iki kelime ya da cümlelik açıklamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı üniversitenin aynı dersi okutan öğretim elemanlarının ders bilgi paketlerinde dahi çok büyük farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu durum nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda belirli bir standardın sağlanması açısından olumsuzdur.

Programlarda benzer ÖMB dersleri bulunsa da Singapur programında teorik bilginin uygulamaya etkili bir şekilde yansıtılması, öğretmen adayının uzmanı olduğu alan bilgisini nasıl öğreteceği konusu üzerinde önemle durulmuştur. Bu konuda Levent ve Yazıcı (2014) da öğretmen eğitiminde yeteri kadar uygulama yapılamama probleminin Singapur için geçerli olmadığını, Singapur'da okullardaki farklı uygulamaların öğretmen adaylarına sunulduğunu, bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlandığını belirtmiştir. Türkiye'de ise öğretmen yetiştirme programında bu bilgilere yer verilmemiştir. Öğretmen eğitiminde önemli bir konu, teoriyle uygulamanın bütünleştirilmesidir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması söz konusuysen Singapur'da öğretmenin uygulama içinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi çok daha önemlidir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde programın teori-uygulama dengesinde teori ağırlıklı bir yapıya sahip olduğu, uygulamanın ihmal edilmiş olduğu görülmektedir.

Singapur programında ÖMB dersleri ve uygulamaları ülkemiz programına göre daha fazla yer almaktadır. Ülkemiz programında ÖMB ders saatleri düşürülmüş böylece uygulama yapma olanağı kısıtlanarak dersler teorik yapıya bürünmüştür. Fakat öğretmenlerin herhangi bir derse yönelik sadece teorik bilgiye sahip olmaları yeterli değildir, öğretmenlerin nasıl öğretileneceği, hizmet öncesinde edindikleri bilgileri meslekte nasıl uygulayıp kullanacakları hakkında da yeterli öğretim yöntemlerine de sahip olmaları gerekmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Özellikle ülkemiz öğretmen eğitimi programında derslerin uygulama saatlerine yer verilmemesinin öğretmenlik mesleğinin gerekleri ve öğretmen niteliği açısından büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir (Ulubey ve

Başaran, 2019). Çünkü öğretmenlik aynı zamanda bir beceri mesleğidir ve adayların uygulama içerisinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Singapur öğretmen eğitimi programlarında da adaylar uygulama içerisinde yetiştirilmektedir. ÖMB dersleri bağlamında Saracaloğlu ve Ceylan'ın (2016) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Singapur'da öğretmen adayları etkili bir program bilgisine de sahip olarak yetişmektedirler. Program çalışmaları ile bir taraftan edindikleri bilgilerin dört boyuta nasıl dönüştürüleceğini (program geliştirme) öğrenirken bir taraftan da bu boyutların nasıl değerlendirileceğini öğrenmektedirler. Böylece sistemden çıkan öğretmen tek yönlü olmaktan sıyrılarak etkili bir program geliştiricisi olur ve uzmanı olduğu alanın programını en etkili şekilde nasıl uygulayacağını bilir. Türkiye'de de öğretmen adaylarının program uzmanı olarak yetiştirilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Alan yazındaki çalışmalar meslekteki öğretmenlerin istenen düzeyde program okur-yazarı olmadıklarını belirtmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Sağ ve Sezer, 2012).

Singapur öğretmen yetiştirme programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğretmenlik uygulamalarına çok fazla yer verildiği görülmektedir. Singapur'da öğretmenlik uygulamaları dersleri ilk iki yıl gözlem ve yansıtmaya dayalıyken son iki yılda öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarla devam etmektedir. Öğretmenlik uygulamaları dört yıl boyunca aktif bir şekilde sürdürülmekte, araştırma-yansıtma çalışmaları yapılmakta ve tüm bunlar kuram ile uygulamayı bütünleştirerek yürütülmektedir. Bu konuda ülkemiz öğretmen yetiştirme programını incelendiğinde öğretmenlik uygulamaları derslerine programların sadece son yıllarında (7 ve 8. dönem) yer verildiği ve bu derse Singapur öğretmen yetiştirme programından daha az zaman ayrıldığı görülmektedir (Gültekin ve Özenç İra, 2019; YÖK, 2018b). Çelik ve Bozgeyikli'nin (2019) yaptığı çalışma da OECD ülkelerinin birçoğunun öğretmenlik uygulamalarına daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir.

İki ülkenin zorunlu ve seçmeli derslerine yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olursa Türkiye'nin ÖMB öğretim programında daha çok teori odaklı derslerin yer aldığı öğretmenlik mesleği için büyük önem taşıyan ve bu mesleğin temelini oluşturan uygulamanın göz ardı edildiği öğretmen adaylarının okullardan ve okullarda yaşanabilecek durumlara yönelik uygulamalardan uzak bir şekilde yetiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Singapur'da ise meslek dersleri incelendiğinde bu derslerin teori boyutuyla birlikte daha çok uygulama ağırlıklı olduğu, öğretmen adaylarının okullarda karşılaşacağı durumlara yönelik derslere yer verildiği, birinci sınıftan itibaren adayların okulla iç içe bir biçimde yetiştirildiği ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında etkin kullanılmasına yönelik derslere ve uygulamalara yer verildiği saptanmıştır. Bu konuda Levent ve Yazıcı (2014) da yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Eğitim programıyla ilgili iki ülkedeki uygulamanın da olumlu ve olumsuz yönleri bulunabilir. Singapur'daki sistemin ülkemizde birebir uygulanması mümkün değildir. Çünkü Singapur'da sistem hem tek fakülteden yürütülmektedir hem de öğretmen adayı sayısı Türkiye'ye göre daha azdır. Türkiye'de ise alanın uzmanı olan öğretim elemanlarının özerkliğe sahip olması olumlu bir durumdur. Ancak uygulamada üniversiteler arası oldukça fazla farklılık olması belli bir standardın oluşmasını engellediği için olumsuzdur. İki ülkenin öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması sonucunda Türkiye'nin öğretmen eğitimi için;

1. Öğretmenlik mesleği çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve birçok farklı beceriye sahip olmayı gerektirdiğinden sisteme girişte çok boyutlu ölçütlerin belirlenmesi,
2. Çerçeve eğitim programlarının, bilimsel program geliştirme süreçleri dikkate alınarak belli bir standart oluşturacak şekilde geliştirilmesi,
3. Eğitim programının uygulamaya dönük, alanlar arası kaynaşık bir yapıda tasarlanması ve öğretmen adaylarının uygulama eğitimleriyle yetiştirilmesi,
4. Süreçte program çalışmalarına da yer verilerek öğretmenlerin aynı zamanda bir program geliştiricisi olarak çok yönlü yetiştirilmesi,
5. Programda derslerin ÖMB, alan eğitimi ve genel kültür olarak ayrıştırılması yerine öğretmen yeterlikleri alanında yaşanan gelişmelerin dikkate alınarak bu yeterlikleri yansıtacak, kaynaşıklık içerisinde bir yapı oluşturulması,
6. Programda öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi,
7. Üniversitelerin ders bilgi paketleri üzerine araştırma yapılarak en azından mevcut durumda bir standart oluşturulması için çalışmalar yapılması,
8. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlamak için bu konuda önde gelen başka ülkelerin öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılarak ülkemizin yapısına uygun olumlu uygulamalardan yararlanılması,
9. Alan Eğitimi ve Genel Kültür alanlarının karşılaştırmalı analizlerinin de yapılması önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Akbaba, U. (2014). Türkiye-Litvanya eğitim sistemlerine karşılaştırmalı genel bir bakış. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 75-86.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46.

- Alkan, C., & Hacıoğu. F. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2015, Niğde.
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(172), 121-137.
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching*. McKinsey & Company. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing\\_the\\_talent\\_gap.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Aykaç, N. K., & Bilgin, H. H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneđi). *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Bakioğlu, A., & Göçmen. G. (2014). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*, (s. 127-155). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievements in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793-818.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cramer, J. F., & Browne, G. S. (1982). *Çağdaş eğitim milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme*. (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Çelik, Z., & Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.

- Çiltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-72.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining highly qualified teachers: What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13–25.
- Day, C., Day, S. P., Qing, K., & Stobart, G. (2009). Committed for life? variations in teachers. work, lives and effectiveness. M. Bayer (Ed.), *Teachers career trajectories and work lives* içinde (s. 49–70). Dordrecht: Springer.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Einsiedler, W. (1997). Teaching quality and performance development: Litterature overview. F. E. Weinert, & A. Helmke (Ed.), *Development in basic school age* içinde (s. 225–240). Hemsbach: Beltz.
- Erbilgin, E., & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 156-170.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, G. (2005). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, G., & Cüceloğlu, D. (2013). *Öğretmen olmak, bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Gao, X., & Tren T. J. (2009) Understanding mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), 145-159.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices* içinde (s. 22-44). London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.

- Gültekin, M., & Özenç-İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(4), 126-140.
- Hacettepe Üniversitesi. (2017). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler. Ankara.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevelcross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Kabaran, G. G., & Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Kalaycı, N., & Hayırsever, F. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları kapsamında yer alan bilgi kategorilerinden genel kültür derslerinin karşılaştırmalı analizi: Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri. *Educational Research and Reviews*, 12(1), 1-18.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S., & Çoker, N. (1995). *Türkiye'de öğretmen eğitim politikaları ve modelleri*. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.
- Khoh, S., & Teo, L. (2002). Pre-service preparation of mathematics teachers in the Singapore education system. *International Journal of Educational Research*, 37(2002), 131-143.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-53.
- King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt Koehl, R.
- Koçak, E., Turan, S., & Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verilebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Education and Humanities Theory and Practice*, 3(5), 117-148.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Küçüköğlü, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 660-670.
- Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). *Theory and Methodology of International Comparisons Vocational Education and Training – The European Research Field Background Report – c. II. s.3-38*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020) Tebliğler Dergisi, Cilt: 83, Sayı: 2754, 12 Sayılı ve 29.06.2020 tarihli karar. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Ed.). California: SAGE Publications.
- MOE. (2018). Ministry of Education, Singapore. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> sayfasından erişilmiştir.
- National Institute of Education (NIE). (2019). Bachelor of education curriculum. [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/programme-booklets/babsc\\_programmes\\_ay2019-2020\\_as-at-21-june-2019-final-copy.pdf?sfvrsn=0](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/programme-booklets/babsc_programmes_ay2019-2020_as-at-21-june-2019-final-copy.pdf?sfvrsn=0) sayfasından erişilmiştir.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). South Korea: Instructional systems. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-nchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sayfasından erişilmiştir.
- Neff, K. A., Lauwerys, J. A., & Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2012). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> sayfasından erişilmiştir.
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal Of Instruction)*, 3(2), 26-43.



- ÖSYM. (2012). Basın duyurusu: Öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT). <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13857/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-1012-.html> sayfasından erişilmiştir.
- ÖSYM. (2020). 2020 Yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,19226/2020-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-kilavuzu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, Y. (Ed.) (2015). Eğitim psikolojisi. S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 2-26). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Özer, B., & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 26.
- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.
- Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 33(167), 53-70.
- Saracaloğlu, S., & Ceylan, K. (2016). *Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye*. The 4<sup>th</sup> International Congress on Curriculum and Instruction’da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışları*. Ankara: Pegem.
- Tan, C. (2005). The potential of Singapore’s ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal*, 6(4), 446-453.
- Tandoğan, M. (1998). Öğretmen ve teknoloji. B. Özer (Ed.), *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler içinde* (s. 3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Taşkın, Ş. Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 165-174.

- TEDMEM. (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli> sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- UNESCO. (2012). Unesco Strategy on Teachers (2012-2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- Ültanır, Y. G. (2012). *Okulları yaratan düşünürler ve etkilerinin devamlılığı içinde karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. Ankara: Pegem.
- Ünal, A., & Cura, Ü. (2019). *Singapur eğitim sistemi zıtlıkların gücü*. Ankara: Anı.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yazıcı, Ö., & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 1-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- YÖK. (2018b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- YÖK. (2021). Üniversitelerimiz. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> sayfasından erişilmiştir.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., & Helmke, A. (1990). Teaching Expertise – a concept to reduce the gap between two theoretical paradigms in professional knowledge and professionalization. *Braunschweiger Studies on Education and Social Work Science*, 28, 173-206.

### Extended Summary

Education system consists of many disciplines relevant to each other such as economy, social structure, politics, science, and technology. One of the most important phenomena for the education system that concerns all disciplines is teacher training and teacher training curricula. In today's rapidly developing world, there is an increasingly competitive environment for training individuals with higher qualifications in accordance with 21st Century skills (Küçüköğlü & Kızıldaş, 2012; Ültanır,

2012, p. 48). The way to acquire these high-level skills that individuals are required to have is to get through qualified teacher training. The task of providing this training is under the universities. Universities are obliged to carry out educational activities in an effective manner, to conduct qualified scientific studies, and to carry out all of these with society (Kalaycı & Hayırsever, 2017).

In pre-service training, the knowledge, skills, and competencies planned to equip the teacher candidates with should be developed continuously with regard to today's conditions. In this context, learning activities that can use these knowledge, skills, and competencies functionally in teaching life should be organized in teacher training. Universities have to train the teacher candidates in such a way as to have the necessary professional teaching knowledge, content knowledge, and general cultural competencies (Erden, 1998, p. 44). Therefore, countries should consider teacher training as the main problem of the education system and a state policy. Teachers' being trained as qualified, the continuous development of existing qualifications and the quality of teacher training curricula have continued to exist as one of the most important problems of the world. These issues have been the subject of research in many countries. Researching, examining, and comparing the problem of teacher training on an international scale between countries will provide access to important data for increasing the quality of teacher training. Comparative education is a discipline that provides the determination of the similarities and differences of two or more education systems, explains similar phenomena, and offers useful suggestions about ways of training the individuals in different cultures and different countries (Türkoğlu, 1985). In this study, it is aimed to compare teacher training systems of Turkey and Singapore according to the criteria of the selection of the teacher candidates, the courses of professional teaching knowledge from the information categories in undergraduate curricula, and the teacher employment.

The model of the research is descriptive because it fully and carefully analyzes the selection of the teacher candidates, PTK courses in teacher training undergraduate curricula, and teacher employment of Turkey and Singapore. This study is a comparative educational research since it compares the similarities and differences of the teacher training systems of both countries in terms of specified criteria. In this study, the horizontal approach is used since the characteristics of similar programs of two countries analyzed, compared and evaluated (Demirel, 2000).

This research has the characteristic of qualitative research since the written documents discussed in the research about the facts or phenomena were analyzed in a realistic and holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the research, the information about the teacher training systems of both countries was obtained through literature review. At the same time, in line with the purpose of the research, the undergraduate teacher training framework programs of the countries and PTK programs included in these programs were examined. The Teacher Education Degree Programs which

updated in 2018 were obtained from the Board of Higher Education official website. For Singapore, the programs have been downloaded from the website of the National Institute of Education, which trains teachers. The data were analyzed by using descriptive analysis method, which is a qualitative analysis method.

While there are 93 different faculties which undertake the mission of teacher education in Turkey, there is only one institution named as National Institute of Education which undertake the same mission in Singapore which presents many practice/research studies and projects for teacher training. Turkey has a more passive curriculum structure than Singapore (Aksoy, 2013; Erkan, 2014, NCEE, 2015; OECD, 2012; Özoğlu, 2010). The education period in both countries is four years (Aksoy & Gözütok, 2014; Kabaran & Görgeç, 2016; Levent & Yazıcı, 2014; Saracaloğlu & Ceylan, 2016). While there is only one examination which contains the selection of teacher candidates named as "The Higher Education Examination" which held once in a year in Turkey, Singapore implements the same examination twice in a year. Teacher candidates who are above average in this exam are interviewed in boards consisting of higher education staff and school principals, and assessed the candidates' goals and ideals, their communication skills, their interest in teaching, their desire to learn and whether they have a strong desire to become teachers (Aksoy, 2013; Goodwin, 2012; Kabaran & Görgeç, 2016; Khoh & Teo, 2002; Levent & Yazıcı, 2014; Saracaloğlu & Ceylan, 2016). Following the national exams for the transition into teaching profession in Turkey (KPSS) the teacher candidates providing the required success are admitted to the interview. The candidates are assessed on issues such as expressing themselves effectively, comprehending and explaining a subject, and communication skills, and successful ones are assigned as teacher. In Singapore, the employment of teachers is provided by the Ministry of Education, and there are no exams for transition to the profession. Unlike Turkey, in the first percentile of 30% can apply for being a teacher. After the interviews, they are admitted to the training salaried by Ministry of Education at the National Institute of Education, and the candidates who fail to show the necessary development are eliminated from the system (Auguste, Kihn, & Miller, 2010). In Turkey's curricula, it was determined that the curricula included just objectives and content dimensions, and those existed ones could not meet the scientific criteria of the curriculum evaluation. This shows that the curriculum has problems in terms of scientific program development processes, and Singapore's curriculum has a more qualified structure in this respect with the four dimensions included. Turkey's teacher training curricula had three competence areas (Higher Education Council [HEC], 2018a). In Singapore, courses were included in an integrated manner, with eight fields of study. Although there are similar PTK courses in the curricula, it has been emphasized that the theoretical knowledge is effectively reflected in practice in Singapore's curriculum. The Turkish system has the priority such as prepare the teacher candidates for the profession, however, practicing is more

important in Singapore. On examining Turkey's teacher training curricula, it was seen that Turkey had a theory-weighted structure in the theory-practice balance of teacher training curricula, and the practice training was neglected in the curricula. Singapore's curriculum included more PTK courses and practices than our country's curriculum. In Singapore, teacher candidates were trained with effective curriculum knowledge. Thus, the teacher who graduated from the system becomes an effective program developer and knows how to practice the curriculum of his / her field in the most effective way. Training the teacher candidates as the curriculum expert is also an issue that needs to be emphasized. Studies in the literature indicate that teachers in charge are not curriculum literate at the desired level (Erdem & Eğmir, 2018; Karacaoğlu & Acar, 2010; Kırmızı & Akkaya, 2009; Sağ & Sezer, 2012). It was seen that the teaching practice was included too much in Singapore teacher training curriculum from first grade to fourth grade. Teaching practices are actively maintained for four years, research-reflection studies are carried out, and all of these are carried out by integrating theory and practice. On examining our country's teacher training curriculum on this subject, it was also seen that the course of teaching practice in Turkey was included only in undergraduate programs of recent years and this course was allocated less time than Singapore's curriculum (Gültekin & Özenç-İra, 2019; HEC, 2018b).

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmada ilk yazar Nevriye Yazçayır; yöntemin yazılmasına, bulguların analiz edilip yorulanmasına, sonuç-tartışma ve önerilerin yazılmasına, ikinci yazar Nilay Yıldırım; girişin yazılmasına, yöntemin yazılmasına, bulguların oluşturulmasına, sonuç ve önerilerin yazılmasına katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.