



Öğretmen Eğitiminde Yapıtışı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayım Tarihi
Derleme Makalesi	04.11.2019	13.12.2020	20.12.2020

Sibel Akın ² ve Sinem Sözen Özdoğan ³
TED Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırmaktır. Nitel araştırma ilkelerine dayalı olarak yürütölen bu araştırma kapsamındaki üç ölkö, amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çerçevede, öğretmen başarısının göstergelerinden biri olarak kabul edilen öğrenci başarısı ölçüt alınarak PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında son yıllardaki ölkö sıralamalarına dikkat edilmiştir. Veri kaynağı olarak dokümanlar incelenmiş ve seçilen dokümanların her ölkedeki öğretmen yeterlikleri ile ilişkili birincil kaynak (kurum) tarafından yayımlanmış temel dokümanlar olmasına dikkat edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen bulgular ışığında, her ölkö için ortak bir öğretmen niteliğinin belirlenmesinin olanaklı olmamasına karşı öğretmenlerden beklenen yeterliklerde bazı önemli benzerliklerin olduğu söylenebilir. Diğer yandan, her ölkö kendi sosyal, kültürel ve ekonomik şartlarına, tarihsel bağlamına ve eğitim felsefesine göre yapılabilecek kendi öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde öğretmenlerden beklentilerin şekillendiği ve bu nedenle incelenen ölkelerin genel yeterlikleri arasında farklılıkların da bulunduğu sonucuna ulaşılabılır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitim sistemlerindeki başarıları ile ön plana çıkan bu iki ölkede öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin analiz edilerek taklit edilmeden ölkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve ölkemizde öğretmen eğitimi sisteminin çeşitli bileşenlerinin daha etkili politikalarla güçlendirilmesi için bir temel oluşturabilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, genel yeterlikler, öğretmen eğitimi, Türkiye, Singapur, Hong Kong.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu araştırma, 03-06 Eylül 2019 tarihleri arasında gerçekleşen ECER (European Conference on Educational Research) konferansında Hamburg'da sunulmuştur.

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Faköltesi, e-posta: sibel.akin@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4081-1233>

³Arş. Gör., Eğitim Faköltesi, e-posta: sinem.sozen@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4692-2305>

Günümüzde bireylerden sahip olmaları beklenen nitelikler küreselleşme, ülkeler arasındaki güç dengelerinin değişmesi, ekonomik ve endüstriyel gelişmelerin hız kazanması, teknoloji alanında öne çıkan gelişmeler, toplumsal yaşamdaki değişiklikler ve uluslararası sınavlara gösterilen ilginin artması (American Association of Colleges of Teacher Education-AACTE ve Partnership for 21st Century Skills-P21, 2010; Ananiadou ve Claro, 2009; Day, 2013; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü-OECD, 2013; Paine, 2013) gibi çeşitli dinamikler sonucunda değişmektedir. Bunun sonucunda ise, çağın getirdiği gereksinimlere yanıt verebilecek nitelikteki insan gücünü yetiştirmek ve eğitim çıktılarının niteliğini iyileştirmek üzere birçok ülkede çeşitli eğitim reformları yapılmaktadır (Schleicher, 2012). Eğitim çıktılarının niteliğinin iyileştirilmesi konusunda süregelen arayışlar; özellikle başarılı eğitim sistemlerinin temelinde yatan fikirleri yaygınlaştırmak ve görgül verilere dayalı olarak ülkeler arasındaki eğitim çıktılarının niteliğini yükseltmek amacıyla OECD tarafından gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası değerlendirme sistemlerine gösterilen ilgiyle birlikte son yıllarda artmıştır (Watts, 2017). Üç ya da dört yılda bir yapılan bu değerlendirmelerin öncelikli amacı küresel ölçekte gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak olmakla birlikte, bu çerçevede elde edilen değerlendirme sonuçları ülkelerin farklı alanlardaki çıktıları ve buna bağlı olarak küresel ölçekteki sıralamaları hakkında bilgi edinmelerine katkıda bulunmaktadır (Karip, 2017a). Bu açıdan söz edilen uluslararası değerlendirmeler, kapsamı, sürekliliği ve uluslararası geçerliği bakımından eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutacak veriler elde etmeyi amaçlamakta ve ülkeler arasında karşılaştırmalı veri analizleri yaparak öğrencilerin akademik başarılarının iyileştirilmesine yönelik geliştirilebilecek reformlara dayanak oluşturmaktadır (Polat ve Madra, 2018).

72 ülkeden 540 bine yakın öğrencinin katıldığı PISA 2015 sonuçlarına göre, Türkiye 72 ülke arasında matematik okuryazarlığında 50'nci, fen okuryazarlığında 54'üncü ve okuma becerilerinde ise 50'nci sırada yer almıştır; her üç alandaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin üç yılda bir yapılan bu sınavdaki başarısının önceki yıllara göre gerilemiş olması da dikkat çekmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). PISA 2018 sonuçlarına göre ise, Türkiye her üç alandaki ülke sıralamalarında daha üst sıralarda yer alsa da 79 ülke arasında matematik okuryazarlığında 42'nci, fen okuryazarlığında 39'uncu ve okuma becerilerinde 40'inci sırada yer alabilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2019). Bu sonuçlara dayalı olarak OECD Eğitim ve Beceriler Başkanlığı Direktörü Andreas Schleicher tarafından Türk Eğitim sisteminin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek yerine, çağdaş eğitim sistemlerinin aksine hâlâ son derece bilgi odaklı ve ezbere dayalı bir eğitim sistemini sürdürdüğünün altı çizilmiştir (Koçak, 2017; Öndeş, 2019). Bu bulgular, Türkiye'de öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin tartışmalara da hız kazandırmış ve geliştirilebilecek çözüm arayışları ile ilgili değerlendirmeler son yıllarda her zamankinden daha fazla gündemin üst sıralarında yer almıştır. Öte yandan, özellikle

Singapur ve Hong Kong'un, PISA ve TIMSS değerlendirmelerinde çeşitli yıllarda süreklilik gösteren başarılarının bir sonucu olarak uluslararası alanda çok fazla dikkat çeken iki ülke olması, başarılarının ardındaki nedenleri araştırmak ve iyileştirici çeşitli politikalar geliştirmek için bu sınavlarda düşük başarı (performans) gösteren Türkiye de dahil olmak üzere diğer ülkeleri özendirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi-ERG, 2017; Karip, 2017b; OECD, 2018).

Bu tartışmalara koşut olarak, MEB tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacının çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış nitelikli bireylerin yetiştirilmesi olduğu belirtilmekte ve bu amaç doğrultusunda belirlenecek politikaların başarıya ulaşmasındaki temel paydaşın öğretmenler olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çeşitli araştırmalar, öğrenci çıktılarını etkileyen birçok etken bulunsa da eğitim sistemlerinin belkemiğini oluşturan en önemli ögenin öğretmenler olduğunu ortaya koymakta (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Day, 2013; Zhu ve Zeichner, 2013) ve hem eğitim çıktılarının niteliğinin yükseltilmesinde (Council of the European Union, 2009) hem de bu yolla uluslararası sınavlarda ülkelerin başarı sıralamalarının iyileştirilmesinde öğretmenlerin oldukça önemli bir role sahip olduğuna işaret etmektedir (Akiba ve LeTendre, 2009; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Diğer bir deyişle, bir ülkenin eğitim sistemindeki öğretmenler ne kadar nitelikli ise, eğitim sistemi o kadar başarılı sonuçlar verecektir. Bu nedenle, geliştirilen eğitim politikalarının ve yeniden yapılanmaların yaşama geçirilebilmesi ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için yüksek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu çerçevede birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi, geçmişten günümüze eğitim sisteminin ve öğrenci çıktılarının niteliğinin yükseltilmesine yönelik gerçekteşirilen tüm reformların odağında yer almıştır. Diğer taraftan geliştirilen çeşitli politikaların temelinde öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesinden çok, niceliksel bir arayışın olduğu da bu konuda sıklıkla gündeme getirilen eleştirilerden biri olmuştur (Azar, 2011; Bilir, 2011; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Sabancı ve şahin, 2006; şişman, 2009; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011).

2017 yılında MEB'in yayımladığı Öğretmen Strateji Belgesi uluslararası deneyimlerin eğitimle ilgili tüm yeniden yapılandırmalarda en önemli etkenin öğretmen olduğunu gösterdiğini açıklamakta ve bu nedenle yeniden yapılandırma çabalarının uygulamaya geçirilmesinde MEB'in öğretmenleri en önemli öge olarak gördüğünü, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin MEB'in en önemli hedeflerinden biri olduğunu açıklamaktadır (MEB, 2017a). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine yönelik politikalarla ilgili tartışmaların merkezinde temel olarak öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi yer almakta ve bu durum uluslararası düzeyde de öncelikli bir konu olarak ele alınmaktadır (Korthagen, 2004; Zhu ve Zeichner, 2013). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik çağrılar son yıllarda küresel bağlamda artmış olmakla birlikte, bu yönde yapılacak araştırmalar ve geliştirilecek politikalar özellikle Avrupa Birliği Konseyi tarafından öğretmen eğitiminde son derece önemli olan bir

girişim olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede günümüzde değişen insan gücü gereksinimine yanıt verebilecek nitelikteki bireyleri yetiştirmek üzere öğretmenlerden de beklentilerin değiştiği vurgulanmakta; belirlenecek öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından başlayarak hizmet içi eğitim sürecine kadar uzanan kademeli bir mesleki gelişim süreci içerisinde öğretmen eğitimi politikalarına ve uygulamalarına temel oluşturmasına çağrıda bulunmaktadır (European Commission, 2013). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışmalar 1998-1999 yıllarında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliği ile yapılan ve YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları çerçevesinde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesiyle başlamıştır. MEB tarafından yürütülen ilk çalışmalar ise 1999 yılında başlamış ve Öğretmen Yeterlikleri Komisyonunun belirlediği öğretmen yeterlikleri 2002 yılında yürürlüğe konulmuştur. 2002 yılında yaşama geçirilen ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamındaki beş bileşenden biri olan öğretmen eğitimi çerçevesinde ise öğretmen yeterliklerinin yeniden belirlenmesi için bir çalışma başlatılarak 2006 yılında *öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri* belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 yılında yayımlanmasından sonra, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine yönelik çalışmalara ağırlık verilerek 2008 yılında ilköğretim kademesindeki on dört alanda ve 2011 yılında ise ortaöğretim kademesindeki sekiz alanda özel alan yeterlikleri yayımlanmıştır. Son olarak, eğitim alanındaki yeni yaklaşımlara uyum sağlayabilmek için ortaya çıkan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenmesi gereksinimi doğrultusunda, MEB ulusal ölçekte çok sayıda paydaşın görüşüne başvurarak ve çeşitli uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinlerinin yanı sıra birçok ülkenin yeterlik belgelerini inceleyerek öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini güncellemiştir (MEB, 2017b).

Öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi sürecinde, öğretmen yeterlik belgelerinin incelendiği ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve çeşitli Avrupa ülkelerinin yanı sıra Singapur ve Hong Kong da yer almaktadır (MEB, 2017b). Bu bağlamda özellikle PISA ve TIMSS gibi geniş çaplı uluslararası değerlendirmelerdeki öğrenci başarıları ile Singapur ve Hong Kong son yıllarda birçok ülkenin dikkatini çekmekte ve bununla ilişkili olarak bu iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri de merak konusu olmaktadır. Örneğin PISA 2018 genel sonuçlarına göre, OECD ortalamasının üzerinde bir puanla tüm ülkeler arasında Singapur ikinci ve Hong Kong dördüncü sırada; PISA 2015 genel sonuçlarına göre Singapur birinci ve Hong Kong ikinci sırada; PISA 2012 genel sonuçlarında ise Singapur ikinci ve Hong Kong üçüncü sırada yer almıştır. Benzer şekilde TIMSS 2015 puanları değerlendirildiğinde, 4. sınıf düzeyinde Singapur hem matematik hem de fende birinci sırada; Hong Kong ise matematikte ikinci ve fende beşinci sırada yer almıştır. Eğitim sistemlerinin ve öğrenci çıktılarının niteliğini belirleyen en önemli öğenin öğretmen niteliği olduğu dikkate alınarak öğrenci başarısı ile öğretmen

yetiştirme politikaları ilişkilendirildiğinde, uluslararası değerlendirme sistemlerinde yüksek performans sergileyen ülkelerde öğretmenlik mesleğini ilgilendiren süreçlerin oldukça sistematik bir şekilde ele alındığı raporlanmaktadır (OECD, 2018). Bu açıdan Singapur ve Hong Kong'un da başarıyı varılabilecek son nokta olarak görmeyip 21. yüzyılın değişen isteklerini karşılamak için sürekli olarak gelişmeye ve değişmeye odaklanmış olması, her iki ülkede önemli ve kapsamlı eğitim reformlarını beraberinde getirmiştir (Cheng, 2017). Bu çerçevede öğretmen yeterliklerinin incelenmesi konusunda Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve çeşitli Avrupa ülkelerindeki uygulamaların yanı sıra Singapur ve Hong Kong gibi 21. yüzyıl becerileri ve öğretmen niteliği üzerine odaklanan Asya ülkelerinin uygulamalarının da gözden geçirilmesi ile elde edilecek uluslararası düzeydeki verilerin Türkiye'deki öğretmenlik mesleği konununun güçlendirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Öte yandan disiplin odaklı otoriter bir eğitim süreci ve katı kuralların baskın olması, geleneksel sınıf ortamları ve geleneksel öğretim yöntemlerine dayanan öğretmen merkezli eğitim süreçleri, öğretmen beklentilerinin öğrenciler tarafından sorgulanmadan birebir yerine getirilmesi, anlamlı öğrenme yerine sınav odaklı ve var olan bilgilerin öğretmen tarafından öğrencilere aynen aktarıldığı ezbere dayalı eğitim, sadece sonuç odaklı ve dışsal güdülemeyle (motivasyonla) çalışan bireyler yetiştirmek, (Fang ve Gopinathan, 2009; Howe ve Xu, 2013; Kaiser ve Blömeke, 2013; Marom, 2018; Smith ve Hu, 2013) Asya ülkelerindeki eğitim sistemlerinin oldukça eleştirilen yönlerindedir. Buna karşın Asya ülkelerinin uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında istikrarlı bir başarı göstererek sürekli üst sıralarda yer almaları bir çelişki olarak dikkat çekmekte ve merak uyandırmaktadır.

Yukarıdaki tartışmalara dayalı olarak bu araştırmanın amacı, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri ile Türkiye'de belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırmaktır. Ülkeler arasında bazı öğretmen yeterlikleri benzerlik gösterebileceği gibi, öğretmenlerde aranan nitelikler ülkelerin kendi tarihsel ve kültürel bağlamlarına, değerlerine ve eğitim felsefelerine göre farklılık gösterebildiğinden (European Commission, 2013; MEB, 2017b) her ülke için ortak ve evrensel bir öğretmen niteliğinin belirlenmesi olanaklı değildir. Öte yandan bu çalışma, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin ne olduğunu irdelemek, oldukça başarılı eğitim sistemlerine sahip bu iki ülkede öğretmenlerden 21. yüzyılda beklenen bilgi, beceri ve tutum özelliklerini anlamak ve buna dayalı olarak öğretmen yeterlikleri konusunda etkili politikalar ve uygulamalar geliştirerek öğretmen eğitiminin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunmak bakımından hem ülkemizdeki hem de küresel düzeydeki politika yapıcılar için ışık tutabilir. Bağlamsal özelliklere dayalı çeşitliliklerin de yansıtıldığı öğretmen yeterlikleri, ülkelerin benzer ya da farklı özellikleri ne şekilde ele aldıkları konusunda da bilgi verici olabilir. Böylece ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar kendi eğitim ve toplum anlayışımızı derinleştirebilir; etkili politikaların geliştirilmesine destek olarak öğretmen eğitimine kattığı değer ile kendi geçmişimizi daha iyi anlamamıza, kendimizi şimdiki zamanda tam olarak konumlandırmamıza ve eğitim geleceğimizin

ne olabileceğini biraz daha açık biçimde fark etmemize yardımcı olabilir (Noah, 1984). Bu açıdan Türkiye’de belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile Singapur ve Hong Kong’daki genel öğretmen yeterliklerinin karşılaştırılması, eğitim sistemlerindeki başarıları ile ön plana çıkan bu iki ülkede öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin analiz edilerek öncelikle ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi bakımından öğretmen yetiştirme sistemimize katkıda bulunabilir. Bu çerçevede ülkemizde öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin uluslararası bir bakış açısı ile yenilenmesi ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe giriş ve adaylık süreçlerinde gözetilecek yeterliklerin belirlenmesinde, öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin değerlendirilerek mesleki gelişim gereksinimlerinin ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında, öğretmenlerin hizmet içi performanslarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde bir temel oluşturabilir (MEB, 2017b). Bu tartışmalara dayalı olarak Singapur ve Hong Kong’da önerilen genel öğretmen yeterliklerinin incelenmesinin, ülkemizde öğretmen eğitiminin önemli paydaşlarından olan YÖK’e hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını gözden geçirmesi ve yeniden yapılandırması; öğretmen eğitimcilerine hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarını çağın gereksinimlerine uygun yeterlikleri geliştirecek şekilde eğitmeleri; MEB’e ise öğretmenlerin istihdamı, performanslarının değerlendirilmesi ve hizmet içi eğitim politikalarını güncel öğretmen yeterlikleri ışığında yapılandırması açısından ışık tutacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar ise, uzun vadede öğretmenlik mesleğinin konumunun güçlendirilmesi bakımından son derece önem taşımaktadır. Yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde bu çalışmada şu araştırma sorusuna yanıt aranmıştır: Türkiye, Singapur ve Hong Kong’da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Singapur ve/veya Hong Kong’un genel olarak öğretmen yetiştirme sistemleri ya da öğretim programları, alanyazındaki bazı araştırmalarda ele alınmış olmakla birlikte bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve özel olarak öğretmen yeterliklerinin incelendiği bir araştırmanın ise mevcut olmadığı görülmektedir. Örneğin, Aksoy ve Gözütok (2014) Finlandiya, Singapur, Newyork (Amerika Birleşik Devletleri) ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümleri karşılaştırarak genel olarak bu ülkelerdeki öğretmen eğitimindeki paradigmaları ve öğretmen eğitimine yön veren politikaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile program modellerini ve hizmet içi öğretmen eğitimi ile mesleki gelişim boyutundaki dönüşümleri incelemişlerdir. Göçen-Kabaran ve Görgeç (2016) ise Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerini ele alarak genel eğitim sistemlerinin yapısal durumunu, temel eğitimde öğretmen yetiştirme sistemlerinin yapısal durumunu, öğretmen yetiştirmeye giriş koşullarını, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını, öğretmenlik mesleğine geçiş koşullarını, öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik durumunu ve öğretmenlik mesleğindeki ilerleyiş ve devam koşullarını karşılaştırmışlardır. Orakcı (2015) ise Çin-Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmalı olarak

değerlendirerek bu ülkelerde öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumların özelliklerini, öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarını, öğretmenlik mesleğine atanma koşullarını, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarını incelemişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz ve diğ. (2019) de öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarının, öğretmen yetiştirme ve öğretmen ataması politikalarının karşılaştırılmasını amaçlamış, bu bağlamda Finlandiya, Güney Kore, Singapur, Kanada ve İngiltere'yi araştırmışlardır. Başka bir araştırmada Gültekin ve Özenç-İra (2019) ise Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerini incelemiş, bu çerçevede bu ülkelerin hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitimi sistemlerinin yapısını, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının yapısı ve içeriğini, öğretmenlik mesleğine başlama koşullarını ve bu ülkelerdeki mesleki gelişime yönelik uygulamaları karşılaştırmışlardır. Öğretmen eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmalara ek olarak, Cerit-Berber ve Güzel (2017) ise Finlandiya, Hong Kong, Kore ve Singapur'daki fen öğretim programları ile Türkiye'deki fen öğretim programını karşılaştırmışlardır. Bu çerçevede, mevcut araştırmalardan farklı olarak bu araştırmanın odak noktasını Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin karşılaştırılması oluşturmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği değerlendirildiğinde (Erdoğan, 2003), bu araştırma farklı ülkelerde, toplumlarda, bölgelerde veya tarihî dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerini bütüncül olarak veya belirli öğeleri bakımından karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma yoluyla eğitim kuram, uygulama ve politikalarının geliştirilmesini amaçlayan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın öğretmen eğitimi alanyazınına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Ele alınan olguların belirli bir zaman diliminde yatay olarak incelendiği karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına uygun olarak bu araştırma "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" kavramını Türkiye, Singapur ve Hong Kong olmak üzere üç farklı bağlamda koşut olarak incelemekte ve normatif yapıdan yalıtılmış olarak herhangi bir değer yargısı vermeden sunmaktadır (Ergün, 1985).

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma kapsamında incelenen ülkeler, veri kaynakları, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye, Singapur ve Hong Kong olmak üzere üç farklı ülkede belirlenen genel öğretmen yeterlikleri kavramını derinlik odaklı olarak incelemeyi amaçladığı için nitel araştırma ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve aşağıda veri kaynakları başlığı altında detaylı olarak ele alındığı üzere araştırma kapsamında dokümanlar incelenmiştir.

Araştırma Kapsamında İncelenen Ülkeler

Araştırma kapsamında yer alan ülkeler, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlik odaklı çalışılmasına olanak sağladığı için nitel araştırmanın

özelliğine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemleriyle seçilmiştir (Patton, 1990). Türkiye, Singapur ve Hong Kong'un seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme kullanılmış ve bu çerçevede öğretmen başarısının göstergelerinden biri olarak kabul edilen öğrenci başarısı ölçüt alınarak PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında son yıllardaki ülke sıralamalarına dikkat edilmiştir. Seçilen ülkelerin bu sınavlardaki başarı sıralamaları bakımından özel bir duruma sahip olmalarına dikkat edilerek (Patton, 1990) bu ülkelerin normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilmesi ve araştırma problemini çok boyutlu bir biçimde ele alabilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Türkiye'nin yukarıda belirtilen uluslararası sınavlardaki başarı ortalamasının çeşitli alanlarda OECD ortalamasının altında olması ve OECD ülkeleri sıralamasında oldukça alt sıralarda yer alması, Singapur ve Hong Kong'un ise yüksek performansları ile uluslararası sıralamalarda üst sıralarda yer alarak birçok alanda son yıllardaki en başarılı beş ülke arasındaki yerlerini istikrarlı bir şekilde korumaya devam etmeleri (Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016; Martin, Mullis, Foy ve Stanco, 2012; Mullis, Martin, Foy ve Arora, 2012; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016; OECD, 2013, 2018) araştırma kapsamında bu üç ülkenin seçilmesinde belirleyici temel ölçüt olmuştur [PISA 2009, 2012, 2015 ve 2018 sonuçları üç temel alanda (matematik, fen ve okuma becerileri) değerlendirilerek belirtilen yıllarda bu alanlarda ilk beşe giren ülkeler belirlenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda Asya ülkeleri arasında Singapur'un toplam 11, Hong Kong'un 10, Japonya'nın altı, Şangay'ın beş, Kore'nin beş, Tayvan'ın dört, Makao'nun dört ve Çin'in dört kez farklı alanlarda ilk beşte yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde, TIMSS 2007, 2011 ve 2015 sonuçları 4. ve 8. sınıf düzeylerinde matematik ve fen alanlarında değerlendirilerek ilk beşe giren ülkeler incelenmiştir. Bu inceleme ile, Asya ülkelerinden Singapur'un 10, Kore'nin 10 ve Japonya'nın 10, Tayvan'ın sekiz, Hong Kong'un ise altı kez farklı alanlarda ilk beşe girdiği gözlenmiştir.]. Bu bakımdan çok başarılı veya istendik başarı düzeyinin altındaki, diğer bir ifade ile *aşırı veya aykırı performans* sahip bu ülkelerin seçimi, farklı ülkelerde önerilen öğretmen yeterliklerinin incelenmesi yoluyla öğretmen eğitimi politikalarına ışık tutmayı amaçlayan bu çalışmada daha zengin ve çok boyutlu sonuçların elde edilmesini sağlamıştır (Patton, 1990).

Asya ülkelerindeki eğitim sistemlerinin geleneksel, disipline dayalı, öğretmen merkezli ve sonuç odaklı olması yönündeki eleştirilere rağmen (Fang ve Gopinathan, 2009; Howe ve Xu, 2013; Kaiser ve Blömeke, 2013; Marom, 2018; Smith ve Hu, 2013) uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarındaki ülke sıralamaları bakımından Singapur ve Hong Kong'un ön plana çıkması bu araştırma kapsamında Asya ülkeleri arasından bu iki ülkenin seçilmesindeki belirleyici ölçüt olmakla birlikte; alanyazında bu iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri ya da öğretim programlarının bazı çalışmalarda (örn; Aksoy ve Gözütok, 2014; Cerit-Berber ve Güzel, 2017; Göçen-Kabaran ve Görgeç, 2016; Gültekin ve Özenç-İra, 2019; Orakçı, 2015; Yılmaz ve diğ., 2019) incelenmiş olması ancak bu çalışmaların odak noktasını öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin oluşturulması ve bu konuda mevcut bir çalışmanın

bulunmaması araştırma kapsamında Singapur ve Hong Kong'un seçilerek öğretmen eğitimi alanyazınına katkı sunulmasını sağlamıştır. Singapur ve Hong Kong'da temel dokümanların araştırmacılar için ulaşılabilir bir dilde yayımlanmış olmaları ise bu ülkelerin araştırma kapsamında yer almasına ek bir olanak sağlamıştır.

Veri Kaynakları

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda önerilen veri kaynaklarından biri olan dokümanlar incelenmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Marshall ve Rossman, 2011). Araştırılması amaçlanan olgu ile ilişkili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacak durumlarda önemli bir veri kaynağı olarak önerilen doküman incelemesi, ele alınan olgu ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede araştırmanın ilk aşamasında, *öğretmen yeterlikleri (teacher competencies)*, *öğretmen standartları (teacher standards)*, *öğretmen niteliği (teacher quality)*, *21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri (21st century teacher competencies)* gibi ele alınan olgu ile ilişkili anahtar sözcükler kullanılarak Türkiye, Singapur ve Hong Kong'daki resmi veya resmi olmayan kurumlar tarafından yayımlanmış ve araştırma sorusu ile ilgili olabilecek çeşitli rapor, mevzuat, reform belgeleri, öğretmen kılavuzları gibi dokümanlara ulaşılmıştır. Daha sonra bu dokümanlar arasında önem düzeyine ve hangi dokümanların temel veri kaynağı olarak kullanılabilceğine yönelik bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sistematik inceleme ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik açısından inandırıcılık boyutu güçlendirilmiş olup doküman seçiminde yanlılık veya seçilmişliğin önüne geçilmiştir. Belirtilen bu sınıflama süreci sonucunda, Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterliklerinin incelendiği bu araştırmada, Hong Kong için Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesi (Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications-ACTEQ) tarafından yayımlanan Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi ve Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi (The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers) (ACTEQ, 2003) dokümanı temel doküman olarak seçilerek araştırma kapsamında yer almıştır. Benzer bir süreç sonucunda, Singapur için Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından yayımlanmış olan 21. Yüzyıl için Öğretmen Yetiştirme Modeli (A Teacher Education Model for the 21st Century) (National Institute of Education-NIE, 2009) dokümanı kilit doküman olarak belirlenmiştir. Son olarak Türkiye'de kabul edilen genel öğretmen yeterliklerinin incelenmesi amacıyla araştırma kapsamına dâhil edilen temel doküman ise MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b) dokümanı olmuştur.

Seçilen dokümanların geçerliği, güvenilirliği ve özgünlüğünün değerlendirilmesinde, belirlenen bu dokümanların gerçekleştirilen farklı sistematik taramalar sonucunda ilgili alanyazında tekrar eder nitelikte kaynak gösterilmiş olmaları, dokümanların tanınırlıklarının ve başat kaynaklar olduklarının onaylanması açısından veri toplama sürecinde önemli bir ölçüt olmuştur. Ayrıca Singapur ve Hong Kong ile ilişkili dokümanların seçiminde, araştırmacıların içinde yer aldıkları bağlam veya ülke dışında olmaları nedeniyle her iki ülkeden öğretmen yetiştirme alanında çalışan uzmanlarla iletişime geçilerek seçilen dokümanların zengin veri sunabilir

nitelikte oldukları doğrulanmıştır. Bunlara ek olarak, seçilen dokümanların her ülkede bulunan öğretmen yeterlikleri ile ilişkili birincil kaynak (kurum) tarafından yayımlanmış olması da dokümanların belirlenmesinde dikkat edilen önemli ölçütlerden biri olmuştur (Merriam ve Tisdell, 2015). Her doküman, ilişkili olduğu ülke bağlamındaki genel öğretmen yeterlikleri hakkında bilgi sunduğu için seçilen dokümanlar karşılaştırma yapmaya elverişli bir niteliktedir. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, incelenen dokümanların zaman içerisinde güncellenebilme ya da mevcut platformlardan kaldırılabilme olasılıklarının olduğu dikkate alındığında, bu araştırmada ele alınan tüm dokümanların ilgili resmi kuruluşların web sayfalarında yer alan birincil kaynak niteliğindeki dokümanlar olmalarının yanı sıra, 2019 yılı ocak ayı itibarıyla elektronik materyal olarak ulaşılmış dokümanlar olduğunun belirtilmesi de önemlidir (Bowen, 2009; McCulloch, 2005; Platt, 1981). Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Verilerin Analizi

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da kabul edilen genel öğretmen yeterliklerinin, incelenen dokümanlarda yer alan daha önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde ortaya koyularak özetlenmesi, yorumlanması ve aralarında bir karşılaştırma yapılarak araştırma sorusu çerçevesinde benzerlik ve farklılıkların ilişkilendirilebilmesi amacı ile (Yıldırım ve Şimşek, 2018) betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede elde edilen verilerin özgün formuna mümkün olduğunca bağlı kalınarak betimsel bir yaklaşımla veriler daha önceden belirlenmiş temalara/çerçeveye göre özetlenerek doğrudan sunulmuş, tanımlanmış ve aralarında karşılaştırmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmen yeterliklerinin ele alınan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve genel eğitim sistemlerinden bağımsız olmadıkları gerçeğinden hareketle veri analiz birimi olarak ülke düzeyi seçilmiştir. Veri analiz sürecinde ilk olarak, her ülke için kabul edilen temel öğretmen yeterliklerine ilişkin genel yapının anlaşılabilmesi amacıyla seçilen dokümanlar kapsamlı ve genel bir biçimde incelenmiştir. Bu sayede, araştırma sorusu ile ilişkili olabilecek yazı, grafik, şekil ve şema gibi farklı formlardaki verilerin belirlenmesi sağlanmış ve verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı konusunda her ülke için seçilen dokümanlarda daha önceden önerilmiş temalar belirlenmiştir. Doküman incelemesinin temel amacının, ele alınan dokümanın içerdiği bilginin anlam ve önemine ışık tutmak olmasından hareketle (Scott, 1990) belirlenen temaların bir sonraki aşamada ayrıntılı olarak betimlenmesi ve açıklanması sağlanmış, bulguların benzerlik ve ayırt edici özellikler bakımından ilişkilendirilerek anlamlandırılmasına özen gösterilmiştir (Corbin ve Strauss, 2008).

Geçerlik ve Güvenirlik

İnanırcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için (Yıldırım ve Şimşek, 2018) çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İnanırcılığın sağlanması için uzman incelemesi, uzun süreli etkileşim gibi yöntemlere başvurulmuştur. Bu çerçevede, araştırma sorusu hakkında bilgili ve

nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış bir kişi, gerçekleştirilen çalışmayı araştırmanın yürütülmesi, veri toplama yöntemi, veri analizi ve sonuçların raporlanması gibi açılardan değerlendirmiş ve araştırmacılara geri bildirimde bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar veri kaynağı olan üç dokümandan elde edilecek sonuçlar üzerinde kendi öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi azaltmak üzere ilgili dokümanlar ile uzun bir süre zaman geçirerek (Yıldırım ve şimşek, 2018) dokümanları birden fazla kez okuyup incelemişlerdir (Byrne, 2001). Diğer bir deyişle araştırmacılar veri analizini kendi öznel algılarından kaynaklanabilecek bir etkinin azalmasını sağlayacak şekilde geniş bir süre içerisinde gerçekleştirmişlerdir. Aktarılabirlik bakımından veri kaynaklarının seçilmesi aşamasında amaçlı örnekleme stratejisinden yararlanılmış ve ele alınan üç farklı ülkede belirlenen öğretmen yeterlikleri olabildiğince araştırma yorumu katılmadan ve verinin doğasına sadık kalarak ayrıntılı betimleme yöntemi ile açıklanmıştır. Bağlamın yanı sıra, veri toplama, veri analizi ve bulguların raporlanması gibi süreçler için de ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılık ve aktarılabirliğinin sağlanması konusundaki yöntemlere ek olarak, tutarlık açısından tutarlık incelemesi, teyit edilebilirlik açısından ise teyit incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, özellikle veri toplama ve veri analizi aşamalarına ilişkin başka bir araştırmacının dışarıdan bir gözle araştırmayı değerlendirmesi sağlanarak veri analizi sürecinde araştırmacılar arasındaki tutarlık ile verilerin sonuçlarla ilişkileri gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin her ülke bağlamında sırası ile ortaya koyularak daha sonra aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ilişkilendirilmesi yolu ile aşağıda sunulmuştur.

Türkiye

MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanından elde edilen bulgular (MEB, 2017b) Türkiye'de kabul edilen öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarının (A) *mesleki bilgi*, (B) *mesleki beceri* ve (C) *tutum ve değerler* olmak üzere üç ana tema altında toplandığını göstermekte olup bu alanlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan bilgisi	B1. Eğitim öğretimi planlama	C1. Millî, manevi ve evrensel değerler
A2. Alan eğitimi bilgisi	B2. Öğrenme ortamları oluşturma	C2. Öğrenciye yaklaşım
A3. Mevzuat bilgisi	B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	C3. İletişim ve işbirliği
	B4. Ölçme ve değerlendirme	C4. Kişisel ve mesleki gelişim

Bu çerçevede ilk olarak mesleki bilgi açısından öğretmenlerden (A.1) alan bilgisi, (A.2) alan eğitimi bilgisi ve (A.3) mevzuat bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Alan bilgisi kapsamında öğretmenlerden beklenenin, sorgulayıcı bir bakış açısı ile ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmaları olduğu belirtilmektedir. Alan eğitimi bilgisi açısından öğretmenlerden alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalarının beklendiği açıklanmaktadır. Mevzuat bilgisi kapsamında ise, öğretmenlerden bir birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranmalarının beklendiği belirtilmektedir.

İkinci olarak mesleki beceri alanı altında öğretmenlerden (B.1) eğitim öğretimi planlama, (B.2) öğrenme ortamları oluşturma, (B.3) öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve (B.4) ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında belirli becerilere sahip olmaları beklendiği açıklanmaktadır. Eğitim öğretimi planlama çerçevesinde öğretmenlerden eğitim öğretim süreçlerini etkin biçimde planlamaları; öğrenme ortamları oluşturma bakımından bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyallerini hazırlamaları; öğretme ve öğrenme sürecini yönetme konusunda genel olarak öğretme/öğrenme sürecini etkili biçimde yürütmeleri; ölçme ve değerlendirme açısından ise ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanmaları beklenmektedir.

Son olarak tutum ve değerler alanı ile ilişkili olarak öğretmenlerden (C.1) millî, manevî ve evrensel değerler, (C.2) öğrenciye yaklaşım, (C.3) iletişim ve işbirliği ve (C.4) kişisel ve mesleki gelişim alt boyutlarında belirli tutum ve değerler geliştirmiş olmalarının beklendiği ifade edilmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin millî, manevî ve evrensel değerleri benimsemeleri, öğrenciye yaklaşımında öğrencilerin gelişimini destekleyici bir tutum sergilemeleri, iletişim ve işbirliği çerçevesinde öğrencileri, meslektaşları, aileler ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurma yönünde olumlu bir tutuma sahip olmaları, kişisel ve mesleki gelişim bakımından ise öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılmaları beklendiği belirtilmektedir.

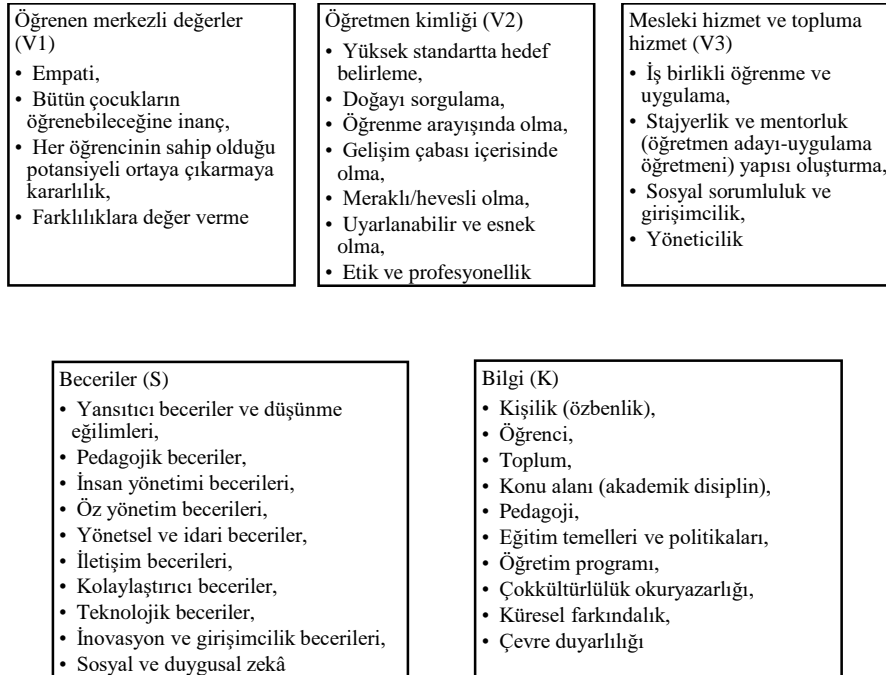
Singapur

Üniversite tabanlı bir öğretmen eğitimi enstitüsü olan Ulusal Eğitim Enstitüsünce (NIE) yayımlanan 21. Yüzyıl için Öğretmen Yetiştirme Modeli (A Teacher Education Model for the 21st Century) (NIE, 2009) dokümanından elde edilen bulgulara göre Singapur'da öğretmen yetiştirme sistemi V³SK (values, skills, knowledge) modeline dayanmakta ve bu kapsamda değerler, beceriler, bilgi olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. ASK (attitudes, skills, knowledge) modelinin süreç içerisinde VSK (values, skills, knowledge) modeline evrilmesi ile oluşan bu çerçeve, öğretmenin gelişiminde değerleri merkeze alması bakımından temel bir değişimi yansıtmaktadır. Bu bakımdan öğrenmeye yönelik yüksek takdirin ve öğrenme ortamlarında öğretmen ile öğrenci arasındaki karşılıklı saygının hem kültürel hem de profesyonel olarak geliştirilerek ilerletilmesi hedeflenmektedir. Bunun ise

öğretmenin geleneksel bir öğrenme ortamının ötesinde, öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı rolünü üstleneceği, bilgi ortamının oluşmasına aracı olacağı ve öğrenme ortamlarının tasarlayıcısı olarak öğrencilere bir rol model olabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması ile olanaklı olacağı benimsenmektedir.

VSK modelinin geliştirilmesi ile oluşan V³SK modeline göre, öğretmen yetiştirme yaklaşımı 21. yüzyıl öğrenenini yetiştirmek üzere çocuğu merkeze alan bir yapıya sahip olmakla beraber, bu çerçevede çocuğun ahlaki, entelektüel, sosyal ve estetik potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olabilecek öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan V³SK çerçevesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminden başlayıp mesleki gelişime kadar uzanan öğretmen eğitimi süreci için temel yol gösterici ilke olarak hizmet etmekte ve değerler, beceriler, bilgi tabanı ile desteklenmektedir. V³SK modeli ile öğretmenlerin, çocuğun bir öğrenen olarak bireyselliğine, gelişimine ve farklılıklarına duyarlı olup gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde yetişmeleri amaçlanmaktadır.

şekil 1'de sunulan ve *değerler (V)*, *beceriler (S)* ve *bilgi (K)* bileşenlerinden oluşan V³SK modelinin değerler bileşeni *öğrenen merkezli değerler (V1)*, *öğretmen kimliği (V2)* ve *mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3)* olmak üzere üç farklı alt boyuttan oluşmaktadır.



şekil 1. Üç Değer, Beceriler ve Bilgi Modeli (V³SK)

Öğrenen merkezli değerler (V1); empati, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, her öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaya kararlılık ve farklılıklara değer verme bileşenlerini vurgulamaktadır. Öğretmen kimliği (V2) ile ilişkili değerler; yüksek standartta hedef belirleme, doğayı sorgulama, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir ve esnek olma, etik ve profesyonellik boyutlarını içermektedir. Mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3) ile ilişkilendirilmiş değerler ise iş birlikli öğrenme ve uygulama, stajyerlik ve mentorluk (öğretmen aday-uygulama öğretmeni) yapısı oluşturma, sosyal sorumluluk ve girişimcilik ile yöneticilik boyutlarından oluşmaktadır.

İkinci olarak beceriler (S) bileşeni altında; yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, pedagojik beceriler, insan yönetimi becerileri, öz yönetim becerileri, yönetsel ve idari beceriler, iletişim becerileri, kolaylaştırıcı beceriler, teknolojik beceriler, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zekânın ön plana alındığı görülmektedir. Son olarak bilgi (K) bileşeni altında altı çizilen boyutların ise kişilik (özbenlik), öğrenci, toplum, konu alanı (akademik disiplin), pedagoji, eğitim temelleri ve politikaları, öğretim programı, çokkültürlülük okuryazarlığı, küresel farkındalık ve çevre duyarlılığı olduğu belirtilmektedir.

Yukarıda açıklanan V³SK modeli ışığında şekillendirilmiş olan Singapur'daki öğretmen eğitimi sisteminin, öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmen adayları ve Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan hizmet içi öğretmenler için belirlediği yeterliklerin (Graduand Teacher Competencies) Tablo 2'de sunulduğu gibi üç alanda toplandığı görülmektedir.

Tablo 2

Singapur'da Öğretmenlerden Beklenen Genel Yeterlikler

Mesleki Uygulamalar	Liderlik ve Yönetim	Kişisel Etkililik
Çocuğun bütüncül gelişimini destekleme	Millî eğitim politikalarının ve uygulamalarının dayanakları konusunda farkındalık: i. Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri başta olmak üzere okul kuralları ve organizasyon yapısı (Genel bağlam) ii. Diğer bireyleri (akran ve meslektaş) geliştirmeleri	Kendi kişiliklerini (öz benliklerini) ve başkalarını tanıma i. Kendi kişiliklerine (öz benliklerine) duyarlı olma ii. Kişisel bütünlüklerinin yanı sıra yasal sorumluluklarının farkında olma iii. Başkalarını anlama ve onlara saygı gösterme iv. Esnek ve uyarlanabilir olma

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Mesleki Uygulamalar	Liderlik ve Yönetim	Kişisel Etkililik
Çocuğa nitelikli bir öğrenme olanağı sunma	Başkaları ile çalışma: i. Ailelerle işbirliği yapma ii. Okul içinde ve dışında mesleki işbirliği ve takım çalışmaları yapma	
Nitelikli yardımcı (eş) program etkinlikleri sağlamak konusunda farkındalık geliştirme Bilgi kapasitelerini aşaağıdaki başlıklar üzerinden geliştirme: i. Konu alanı uzmanlığı ii. Yansıtıcı düşünme iii. Analitik düşünme iv. Girişkenlik v. Yaratıcı öğretme vi. Gelecek odaklı olma		

İlk olarak mesleki uygulamalar alanı çerçevesinde, öğretmenlerden (1) çocuğın bütüncül gelişimini desteklemeleri, (2) çocuğa nitelikli bir öğrenme olanağı sunmaları, (3) nitelikli yardımcı (eş) program etkinlikleri sağlamak konusunda farkındalık geliştirmeleri ve (4) konu alanı uzmanlığı, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, girişkenlik, yaratıcı öğretme ve gelecek odaklı olma (örneğin çevresel sürdürülebilirlik, sosyal adalet, eşitlik konularında farkındalık) özelliklerini ve farkındalıklarını geliştirmelerine bağlı olarak bilgi düzeylerini geliştirmelerinin beklendiği açıklanmaktadır.

İkinci olarak liderlik ve yönetim alanı kapsamında öğretmenlerden (5) millî eğitim politikalarının ve uygulamalarının dayanakları konusunda farkındalık geliştirmelerinin beklendiği; bu kapsamda ise Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri başta olmak üzere okul kuralları ve örgüt (organizasyon) yapısı gibi hem genel bağlamı anlamalarının hem de çeşitli girişimler yoluyla akranları ve meslektaşları gibi diğer bireyleri geliştirmeleri konusunda farkındalık sahibi olmalarının beklendiği açıklanmaktadır. Bunlara ek olarak, (6) başkaları ile çalışma açısından öğretmenlerden ailelerle işbirliği yapma konusunda farkındalık geliştirmeleri ve gerek okul içinde gerekse okul dışında mesleki işbirliği kapsamında takım çalışmaları yapmalarının beklendiği belirtilmektedir.

Üçüncü olarak kişisel etkililik alanı ile ilişkili olarak öğretmenlerden (7) kendi kişiliklerini (öz benliklerini) ve başkalarını tanımalarının beklendiği ve bu çerçevede kendi kişiliklerine (öz benliklerine) duyarlı olmalarının ve duyuşsal/mesleki özbenliklerini izlemelerinin, kişisel bütünlüklerinin yanı sıra yasal sorumluluklarının farkında olmalarının, başkalarını anlamalarının ve onlara saygı göstermelerinin ve ayrıca esnek ve uyarlanabilir olmalarının beklendiği görülmektedir.

Hong Kong

Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesince (ACTEQ) yayımlanan Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi ve Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimi (The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers) (ACTEQ, 2003) dokümanından elde edilen bulgulara göre Hong Kong'da öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için belirlenen genel öğretmen yeterlikleri çerçevesi dört temel alandan oluşmaktadır: (1) *Öğretme ve öğrenme*, (2) *öğrenci gelişimi*, (3) *okul gelişimi* ve (4) *mesleki ilişkiler ve hizmetler*. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin önemi ilkesine dayalı olarak belirlenen genel öğretmen yeterlikleri çerçevesi, Tablo 3'te sunulduğu üzere bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, öğrenciler için sevgi ve ilgi, farklılıklara saygı, mesleki kararlılık ve bağlılık, işbirliği-paylaşım-takım ruhu, sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak olmak üzere altı anahtar değer ile desteklenerek şekillendirilmiştir.

Tablo 3

Hong Kong'da Öğretmen Yeterliklerini Şekillendiren Anahtar Değerler

Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesini Şekillendiren Altı Anahtar Değer					
Bütün çocukların öğrenebileceğine inanç	Öğrenciler için sevgi ve ilgi	Farklılıklara saygı	Mesleki kararlılık ve bağlılık	İş birliği-paylaşım-takım ruhu	Sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak
Temel ilke: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi					

Bu anahtar değerler ile şekillendirilen öğretmen yeterlikleri çerçevesi ise Tablo 4'te sunulmakta ve dört temel alandan oluşmaktadır.

Tablo 4

Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi

Öğretme ve Öğrenme	Öğrenci Gelişimi	Okul Gelişimi	Mesleki İlişkiler ve Hizmetler
Konu alanı bilgisi	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilme	Okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerleri	Okul içerisinde işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirme
Öğretim programı ve pedagojik alan bilgisi	Öğrencilerle uyumlu ve dostça ilişkiler kurabilme	Politikalar, süreçler ve uygulamalar	Mesleki gelişim
Öğretim stratejileri ve becerileri ile dil ve çoklu ortam kullanımı	Öğrencilere duygusal ve manevi destek sağlayabilme	Ev-okul işbirliği	Eğitimle ilgili politikalara ilgi ve katılım gösterme
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin farklı öğrenmelerine cevap verebilme	Toplumsal değerlere ve değişime cevap verebilirlik	Eğitimle ilişkili topluma hizmet ve gönüllülük çalışmaları

İlk olarak (1) öğretme ve öğrenme yeterlik alanı kapsamında öğretmenlerden konu alanı bilgisine hâkim olmalarının yanı sıra sahip oldukları konu alanı bilgilerini güncel tutup sürekli yenilemeleri ve konu alanı öğretim uygulamalarını birbirleriyle paylaşmalarının beklendiği görülmektedir. Buna ek olarak, öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakim olmaları ve bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerinin beklendiği belirtilmektedir. Öğretmenlerden program tasarlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yetkin olmalarının yanı sıra pedagojik alan bilgisi açısından da güncel bilgilere sahip olmaları ve birbirleriyle paylaşmalarının beklendiği belirtilmektedir. Öğretme ve öğrenme alanının diğer bir alt boyutu olan öğretim stratejileri ve becerileri ile dil ve çoklu ortam kullanımı açısından öğretmenlerin öğretim stratejileri ve becerileri konusunda bilgi sahibi olmaları ve bunları uygulamaya aktarabilmeleri, dil yetkinliğine sahip olmaları, farklı öğretim yöntemleri ve çoklu ortam uygulamaları ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırmaları, öğretim stratejileri ve becerileri ile ilişkili olarak araştırma ve yaygınlaştırma uygulamalarında yer almaları amaçlanmaktadır. Son olarak ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise öğretmenlerden öğrenci değerlendirme yöntem ve süreçlerini bilmeleri, öğrenci değerlendirme sonuçlarını işlevsel olarak kullanabilmeleri ve öğretme/öğrenme programlarını inceleyip değerlendirebilmeleri beklenmektedir.

İkinci olarak (2) öğrenci gelişimi temel yeterlik alanı incelendiğinde, öğretmenlerden beklenen yeterliklerden birinin okulda öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerden öğrencilerin çeşitlilik gösterebilecek gereksinimlerini anlayabilmeleri, çeşitli iş birlikleri yoluyla bu gereksinimleri belirleyebilmeleri ve onlara destek sağlayabilmeleri beklenmektedir. Öğrenci gelişimi ile ilişkili olarak öğretmenlerden beklenen yeterliklerden bir diğerinin ise öğrencilerle uyumlu ve dostça ilişkiler kurabilmeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öncelikle bu konunun öneminin farkında olmaları ve öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu yeterliklere ek olarak, öğretmenlerin öğrencilere duygusal ve manevi destek sağlayabilmeleri ve bu konuda işbirliği içinde olmaları da öğrenci gelişimi ile ilişkili olarak öne çıkan genel öğretmen yeterliklerinden biridir. Son olarak öğrencilerin farklı öğrenmelerine cevap verebilmeleri kapsamında öğrencilerin bütüncül gelişimlerini destekleyecek şekilde öğretmenlerin çeşitli planlama ve uygulama etkinliklerine yer vererek katılım göstermelerinin de genel öğretmen yeterlikleri arasında sıralandığı görülmektedir.

Üçüncü olarak (3) okul gelişimi temel yeterlik alanı kapsamında öğretmenlerin okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamaları ve bunlara uygun çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerden ilgili ve çekici bir okul iklimi geliştirmeleri ve okulun vizyonu ile misyonunun değerlendirilmesine katkıda bulunarak okul kültürünü ve imajını geliştirmeleri beklenmektedir. Politikalar, süreçler ve uygulamalar çerçevesinde öğretmenlerden beklenen yeterlikler, okulun amaçlarını ve politikalarını bilmeleri ve uygulayabilmeleri, okul politikası geliştirebilmeleri ve okulun sürekli gelişimi için süreç ve uygulamaları

değerlendirebilmeleridir. Okul gelişimi ile ilgili diğer yeterlik alanlarından ev-okul işbirliği çerçevesinde ise öğretmenlerden öğrencilerin aile yapılarını tanımaları, ailelerle iletişim kurmaları, aile katılımını özendirerek aileler ile ilgili etkinliklere katılmaları ve okulun daha ileri düzeyde gelişmesi için ailelerle güvene dayalı ilişkiler kurmalarının beklendiği belirtilmektedir. Son olarak toplumsal değerlere ve değişime cevap verebilirlik bakımından öğretmenlerin toplumsal değişimler ve bu değişikliklerin okula etkileri konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları gerektiği vurgulanmakta olup toplumsal değerlerle ilgili konulara ve toplumsal değişikliklere duyarlı olmalarının beklendiği belirtilmektedir.

Son olarak (4) mesleki ilişkiler ve hizmetler temel yeterlik alanı bakımından öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmeleri ve bu açıdan bireylerle, gruplarla ya da resmî yapılar içerisinde işbirliği içerisinde çalışmalarını beklenmektedir. Mesleki gelişim açısından, başkaları ile bilgilerini ve iyi uygulamalarını paylaşmaları, meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları beklenmektedir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin eğitimle ilgili politikalara ilgi ve katılım göstermeleri; bu çerçevede eğitimle ilgili politikalar hakkında öncelikle bilgi ve farkındalık sahibi olmaları, eğitim politikalarına duyarlı olmaları ve eğitim ile ilgili politikalara katkı sunmaları hedeflenmektedir. Son olarak, öğretmenlerden eğitimle ilişkili topluma hizmet ve gönüllülük çalışmalarına yönelik toplumla karşılıklı bir etkileşim içerisinde olmaları ve bu tür çalışmalarda etkin bir şekilde yer almalarının beklendiği belirtilmektedir.

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterliklerinin incelenmesinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında aralarında bazı benzerlik ve farklılıklardan söz edilebilir. Türkiye'de kabul edilen genel öğretmen yeterlikleri (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri ve (3) tutum-değerler yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Singapur'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri (1) mesleki uygulamalar, (2) liderlik ve yönetim ve (3) kişisel etkililik yeterlik alanlarını kapsamaktadır. Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri ise (1) öğretme ve öğrenme, (2) öğrenci gelişimi, (3) okul gelişimi ve (4) mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanlarıyla temsil edilmektedir. Bu yeterlik alanları ve kapsadıkları alt yeterlik alanları çerçevesinde, Türkiye'de mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum-değerler olarak isimlendirilen üç genel yeterlik alanı, Singapur ve Hong Kong'da kabul edilen genel yeterlik alanlarının içerisinde örtük olarak yer almakta olup Türkiye'de ise mesleki bilgi ve mesleki beceri olarak isimlendirme daha ön plandadır. Bu bakımdan karşılaştırıldığında, Türkiye'de mesleki bilgi ve mesleki beceri olarak belirlenen genel yeterlik alanları Singapur'da mesleki uygulamalar ve Hong Kong'da da öğretme ve öğrenme genel yeterlik alanı ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, Türkiye ve Hong Kong'da bu genel yeterlik alanları Singapur'dakine kıyasla daha ayrıntılı ele alınmıştır. Örneğin Türkiye'de mesleki bilgi kapsamında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer almakta, mesleki beceri kapsamında ise eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve

ölçme-değerlendirme becerileri bulunmaktadır. Bu çerçevede, Hong Kong'daki öğretime ve öğrenme genel yeterlik alanında konu alanı bilgisi, öğretim programı ve pedagojik alan bilgisi, öğretim stratejileri ve becerileri ile dil ve çoklu ortam kullanımı, ölçme ve değerlendirme yer almaktadır. Singapur'daki mesleki uygulamalar genel yeterlik alanı ise çocuğun bütüncül gelişimini destekleme, çocuğa nitelikli bir öğrenme olanağı sunma, nitelikli yardımcı (eş) program etkinlikleri sağlamak konusunda farkındalık geliştirme ve konu alanı uzmanlığı, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, girişkenlik, yaratıcı öğretime ve gelecek odaklı olma özelliklerinin ve farkındalıklarının geliştirilmesine bağlı olarak bilgi düzeyini geliştirmeyi içermektedir. Bu bakımdan Singapur'da mesleki uygulamalar alanı içerisindeki alt yeterlikler daha genel biçimde belirtilmiş olmakla beraber, mesleki bilginin yanı sıra farkındalık gelişimi de vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini öğrenme ortamlarında uygulayabilmeleri ise üç ülke arasında benzer bir biçimde vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak, söz edilen bu genel yeterlik alanları çerçevesinde, Hong Kong'un çoklu ortam ve dil kullanımına yönelik yeterliklere de yer verdiği dikkat çekmektedir. Üç ülke arasındaki bu benzerlik ve farklılıklar Tablo 5'te özetlenmektedir.

Tablo 5

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar 1

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Öğretmen yeterliklerini belirleyen temel çerçeve	Yok	Üç değer, beceriler ve bilgi modeli (V ³ SK)	Altı anahtar değer
Belirlenen genel öğretmen yeterlik alanları	(1)Mesleki bilgi (2)Mesleki beceri (3)Tutum-değerler	(1)Mesleki uygulamalar (2)Liderlik ve yönetim (3)Kişisel etkililik	(1)Öğretme ve öğrenme (2)Öğrenci gelişimi (3)Okul gelişimi ve (4)Mesleki ilişkiler ve hizmetler
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(1)Mesleki bilgi (2)Mesleki beceri	(1)Mesleki uygulamalar	(1)Öğretme ve öğrenme
Vurgulanan öğeler	Mesleki bilgi ve mesleki beceriye odaklanmaktadır.	Mesleki bilginin yanı sıra farkındalık gelişimi de vurgulanmaktadır.	Mesleki bilgi ve becerilere ek olarak çoklu ortam ve dil kullanımına yönelik yeterlikler dikkat çekmektedir.
Betimsel olarak farklılık gösteren yanlar	Alt alanlar daha kapsamlıdır (Tablo 1).	Alt alanların kapsamı sınırlıdır (Tablo 2).	Alt alanlar daha kapsamlıdır (Tablo 4).

Singapur'da mesleki uygulamalar genel yeterlik alanı altındaki alt yeterlikler öğretmenlerin geleceğin öğrenenini yetiştireceğinden hareketle çocuğu merkeze alarak ve çocuğu da kapsayacak bir şekilde belirtilmiştir. Bu açıdan Singapur'daki öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturan V³SK modelinin öğrenen merkezli değerler (V1) boyutunda empati, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, her öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaya kararlılık ve farklılıklara değer verme bileşenleri vurgulanmaktadır. Bu kapsamda Hong Kong'da başlıca bir genel yeterlik alanı olarak öğrenci gelişimi yeterlik alanı dikkat çekmekte olup çocuk merkezli bakış açısını yansıtan ve çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesini vurgulayan bir biçimde belirtilmiş çeşitli alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç ve öğrenciler için sevgi ve ilgi, Hong Kong'da kabul edilen genel öğretmen yeterliklerinin dayandığı altı anahtar değer arasında yer almaktadır. Türkiye'de ise bu durum mesleki beceri genel yeterlik alanındaki öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanı ve tutum ve değerler genel yeterlik alanı altındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında kısaca yansıtılmıştır. Üç ülkeye ilişkin bu özellikler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar II

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(2)Mesleki beceri (Öğrenme ortamları oluşturma) (3)Tutum-değerler (Öğrenciye yaklaşım)	(1)Mesleki uygulamalar (V ³ SK modeli: Öğrenen merkezli değerler – V1)	(2) Öğrenci gelişimi (Altı anahtar değer: Bütün çocukların öğrenebileceğine inanç ve öğrenciler için sevgi ve ilgi)
Vurgulanan öğeler	Öğreneni ilgilendiren boyutlar, mesleki beceri genel yeterlik alanındaki öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanında ve tutum ve değerler genel yeterlik alanındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında yansıtılmıştır.	Öğrenen merkezli değerler (V1) boyutunda empati, bütün çocukların öğrenebileceğine inanç, her öğrencinin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmaya kararlılık ve farklılıklara değer verme bileşenleri vurgulanmaktadır.	Başlıca bir genel yeterlik alanı olarak öğrenci gelişimi yeterlik alanı dikkat çekmekte olup çocuk merkezli bakış açısını yansıtan ve çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesini vurgulayan bir şekilde ifade edilmiş çeşitli alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır.

Singapur'da kabul edilen genel öğretmen yeterlikleri arasında liderlik ve yönetim açık bir şekilde vurgulanmış olup bu kapsamda öğretmenlerden aile, meslektaş vb. çeşitli paydaşlarla işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bu kapsamda

Singapur'daki öğretmen yeterliklerine temel oluşturan V³SK modelinin mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3) ile ilişkilendirilmiş değerleri arasında iş birliki öğrenme ve uygulama, stajyerlik ve mentorluk (öğretmen adayı-uygulama öğretmeni) yapısı oluşturma, sosyal sorumluluk ve girişimcilik ile yöneticilik boyutları vurgulanmaktadır. Aynı çerçevede beceriler (S) bileşeni altındaki boyutlardan bazıları insan yönetimi becerileri, yönetsel ve idari beceriler, iletişim becerileri, kolaylaştırıcı beceriler, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zekâ ile ilişkilidir. Hong Kong'da ise mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı çerçevesinde okul içerisinde işbirliğinin altı çizilmekte, okul dışında da topluma hizmet yoluyla öğretmenlerden çevre ile işbirliği içerisinde olmaları beklenmektedir. Bu çerçevede Hong Kong'daki genel öğretmen yeterliklerinin beslendiği altı anahtar değerden biri işbirliği-paylaşım-takım ruhudur. Türkiye'de ise iletişim ve işbirliği alt yeterlikleri tutum-değerler yeterlik alanı kapsamında yer almakta olup öğretmenlerden öğrenci, meslektaş, aile vb. birçok paydaşla işbirliği içinde olmaları beklenmektedir. Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel öğretmen yeterlikleri arasındaki bu benzerlik ve farklılıklar Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar III

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak gösteren yeterlik alanları	(3) Tutum-değerler (İletişim ve işbirliği)	(2) Liderlik ve yönetim (V ³ SK modeli: Mesleki hizmet ve topluma hizmet - V3 ve beceriler - S)	(4) Mesleki ilişkiler ve hizmetler (Altı anahtar değer: İş birliği-paylaşım-takım ruhu)
Vurgulan an öğeler	Öğretmenlerden öğrenci, meslektaş, aile vb. birçok paydaşla işbirliği içinde olmaları beklenmektedir.	Öğretmenlerden aile, meslektaş vb. çeşitli paydaşlarla işbirliği yapmaları beklenmektedir.	Okul içerisinde işbirliğinin altı çizilmekte, okul dışında da topluma hizmet yoluyla öğretmenlerden çevre ile işbirliği içerisinde olmaları beklenmektedir.

Singapur'daki genel öğretmen yeterliklerinden liderlik ve yönetim alanında öğretmenlerden Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri, okul kuralları ve organizasyon yapısı konusunda farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. Bu alt yeterlik alanı, Türkiye'deki genel öğretmen yeterliklerinden mesleki bilgi kapsamındaki mevzuat bilgisi ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Singapur'da genel bağlamı anlamak ve diğer bireyleri geliştirmenin önemi de vurgulanmakta olup bu kapsamda değerlendirildiğinde V³SK modelinin bilgi (K) bileşeni altında toplum, çokkültürlülük okuryazarlığı, küresel farkındalık ve çevre duyarlığı gibi boyutlar yer almaktadır. Hong Kong'da ise bu boyutu kapsayıcı nitelikte okul gelişimi başlıca bir

yeterlik alanı olarak ön plana çıkmakta ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamalarını vurgulamaktadır. Ayrıca Hong Kong'da öğretmenlerden okul politikasının gelişimine katkıda bulunmaları ve okulun sürekli gelişimi için süreç ve uygulamaları değerlendirmeleri de beklenmektedir. Okul gelişimi Hong Kong'da oldukça önemsenmekte ve öğretmenlerden bu bağlamda toplumsal değerler ve toplumsal değişiklikler konusunda da farkındalık sahibi olarak bu değişikliklerin okula etkileri konusunda duyarlı olmaları beklenmektedir. Üç ülkede belirlenen genel öğretmen yeterliklerinin bu özellikleri Tablo 8'de karşılaştırılmaktadır.

Tablo 8

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar IV

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(1) Mesleki bilgi (Mevzuat bilgisi)	(2) Liderlik ve yönetim (V ³ SK modeli: Bilgi – K)	(3) Okul gelişimi
Vurgulanan öğeler	Mevzuat bilgisi, alt yeterlik alanlarından biri olarak yer almaktadır.	Öğretmenlerden Singapur eğitim sisteminin norm ve değerleri, okul kuralları ve organizasyon yapısı konusunda farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir.	Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamaları vurgulanmaktadır. Hong Kong'da öğretmenlerden okul politikasının gelişimine katkıda bulunmaları ve okulun sürekli gelişimi için süreç ve uygulamaları değerlendirmeleri de beklenmektedir.

Son olarak, Türkiye'de kabul edilen genel yeterlik alanlarından tutum-değerler kapsamındaki kişisel ve mesleki gelişimin Singapur ve Hong Kong'da belirlenen genel yeterlik alanları içerisinde de altı çizilmektedir. Diğer yandan, Singapur'da kişisel etkililik yeterlik alanı kapsamında kişisel gelişim, Hong Kong'da ise mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı çerçevesinde mesleki gelişim daha çok ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan Singapur'daki V³SK modelinin öğretmen kimliği (V2) boyutunda yüksek standartta hedef belirleme, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir ve esnek olma, etik ve profesyonellik gibi bileşenler mevcuttur. Aynı çerçevede, beceriler (S) bileşeni altında yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, öz yönetim becerileri, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zeka; bilgi (K) bileşeni altında ise kişilik

(özbenlik) dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, Hong Kong'da kabul edilen genel öğretmen yeterliklerini şekillendiren altı anahtar değer arasında mesleki kararlılık ve bağlılık ile sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak yer almaktadır. Üç ülkenin genel öğretmen yeterlikleri arasındaki bu özellikler Tablo 9'da özetlenmektedir.

Tablo 9

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Genel Öğretmen Yeterlikleri: Benzerlikler ve Farklılıklar V

	Türkiye	Singapur	Hong Kong
Betimsel olarak benzerlik gösteren yeterlik alanları	(3) Tutum-değerler (Kişisel ve mesleki gelişim)	(3) Kişisel etkililik (V ³ SK modeli: Öğretmen kimliği – V2, beceriler – S ve bilgi – K)	(4) Mesleki ilişkiler ve hizmetler (Altı anahtar değer: Mesleki kararlılık ve bağlılık ve sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak)
Vurgulanan öğeler	Kişisel ve mesleki gelişim, alt yeterlik alanlarından biri olarak yer almaktadır.	Kişisel ve mesleki gelişim önemli olmakla birlikte kişisel gelişim daha çok vurgulanmaktadır. V ³ SK modelinin öğretmen kimliği (V2) boyutunda yüksek standartta hedef belirleme, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir ve esnek olma, etik ve profesyonellik gibi bileşenler mevcuttur. Beceriler (S) bileşeni altında yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, öz yönetim becerileri, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zeka; bilgi (K) bileşeni altında ise kişilik (özbenlik) dikkat çekmektedir.	Kişisel ve mesleki gelişim önemli olmakla birlikte mesleki gelişim daha çok vurgulanmaktadır. Altı anahtar değer arasında mesleki kararlılık ve bağlılık ile sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merak yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bugün bilim ve teknolojidaki hızlı gelişmeler sonucunda toplumsal hayatta yaşanan değişiklikler ülkelerin küresel ölçekte nitelikli insan gücü yetiştirmek açısından giderek artan bir rekabete girmesine yol açmakta; eğitim alanında ise bu durum PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sonuçlarına artan ilgi ile

karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle dünyadaki eğilimlere koşut olarak, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, kültürel farklılıklara saygı, işbirliği geliştirebilme gibi becerilerin geliştirilmesini teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırmaları bir zorunluluk durumuna gelmiştir (MEB, 2017b). Bu bağlamda gerçekleştirilen yeniden yapılandırmaların başarıya ulaşmasında temel paydaş öğretmenler olduğundan, bir ülkenin kalkınmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli etkenin öğretmen niteliği olduğu göz önünde bulundurularak birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminin ve öğrenci çıktılarının niteliğinin yükseltilmesine yönelik gerçekleştirilen tüm yeniden yapılandırmaların odağında öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi yer almıştır. Bu çerçevede süregelen reformlar, nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı ile gerçekleştirilmekte olsa da geliştirilen politikaların önemli çelişkiler barındırması nedeniyle ülkemizde öğretmen eğitimi sistemi ile ilgili sorunlar ve eleştiriler geçmişten günümüze sürekliliğini korumaktadır. Küresel ölçekte, pek çok ülkenin bu konudaki öncelikli stratejisi kendilerini uzun vadeli hedeflerine ulaştıracak olan öğretmenlerden beklenen yeterlikleri belirlemek olmuş (Korthagen, 2004; MEB, 2017b; Zhu ve Zeichner, 2013) ve özellikle Avrupa Birliği Konseyince yapılan çağrılar bu konudaki girişimlerin uluslararası düzeyde öncelikli olarak ele alınmasına hız kazandırmıştır.

Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da önerilen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştırarak üç ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular Türkiye'de öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri ve (3) tutum-değerler yeterlik alanlarından oluştuğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Singapur'da önerilen genel öğretmen yeterlikleri (1) mesleki uygulamalar, (2) liderlik ve yönetim ve (3) kişisel etkililik yeterlik alanlarını; Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler ise (1) öğretme ve öğrenme, (2) öğrenci gelişimi, (3) okul gelişimi ve (4) mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanlarını kapsamaktadır. Belirtilen genel yeterlik alanları ve her birinin kapsadığı alt yeterlik alanlarına dayalı olarak üç ülke arasında genel öğretmen yeterlikleri açısından hem benzerliklerin hem de farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılabilir. Örneğin Türkiye'de öğretmenlerden beklenen alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, eğitim öğretimi planlama becerisi, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme becerileri benzer şekilde Singapur ve Hong Kong'da da öğretmenlerden beklenen genel öğretmen yeterlikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri öğrenme ortamlarında uygulayabilmeleri de üç ülke arasında vurgulanan boyutlardan birisidir. Bu yönleriyle öngörülen yeterlikler alanyazında da önerilen öğretmenlik mesleği bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla uyumla beraber (Darling-Hammond, 2006) bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programları ile bütünleştirilerek hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir.

Türkiye'de meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri olmak üzere öğretmen yetiştirme programlarında yer alan çeşitli dersler bu yeterlik alanlarını yapısal olarak kapsamakla birlikte, belirlenen mesleki bilgi ve becerilerin öğretmenlik programları içerisinde bütüncül ve etkili bir şekilde ele alınması ve kuram-uygulama dengesinin kurulması üç ülke için de halen iyileştirilmesi gereken bir boyut olarak belirtilmektedir (Draper, 2012; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Ming ve Guan, 2016; Türk Eğitim Derneği-TED, 2009). Bu bağlamda özellikle Türkiye'de öğretmen eğitimi sisteminin konu alanı uzmanlığına dayalı bir yapıda olduğu ve uygulama odaklı öğretmen eğitiminden gittikçe uzaklaşarak öğretmenliği alan bilgisi temelli teknisyen öğretmen anlayışı ile sınırladığı eleştirilmekte olup öğretmenlik becerilerinin vurgulandığı uzman öğretmen anlayışına olan gereksinimin arttığı belirtilmektedir (Yıldırım, 2011). Bu açıdan YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında da benzer şekilde uygulama odaklı bir vizyonun benimsenmeyerek geri planda kaldığı eleştirilmektedir (Yıldırım, 2018). Öte yandan, Singapur'da bu bilgi ve becerilerin yanı sıra öğretmenlerde yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, girişkenlik, yaratıcı öğretme ve gelecek odaklı olma özelliklerinin geliştirilmesi ve farkındalık kazandırılması da ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede Singapur'da özellikle 1997 yılında başlayan süreç içerisinde Düşünen Okullar – Öğrenen Toplum (Thinking Schools Learning Nation) politikası ile bilgi temelli ekonomi yani ekonomiye eğitimin yön vermesi kapsamında eğitim politikalarında yeteneğe dayalı eğitim sisteminin benimsenmiş olduğu ve aynı zamanda küreselleşmenin yüksek düzeyde egemen olduğu ülkede rekabetçi, yenilikçi, girişimci ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesinin temel hedef hâline gelmesiyle (Aksoy ve Gözütok, 2014) öğretmen eğitiminde de beceri gelişiminin ve yaşam boyu öğrenmenin önemsendiği görülmektedir (Tan, 2005). Hong Kong'da ise üç ülke için söz edilen ortak yeterliklere ek olarak öğretmenlerin çoklu ortam ve dil kullanımı ile ilgili yeterlikler kazanmaları da vurgulanmaktadır. Bu durum ülkenin kullandığı ana dil ve çokkültürlülük yapısı ile ilişkili olabileceği gibi, öğrencilerin dil alanındaki standartlarda yaşadığı nispeten düşüşler için bir önlem çalışması olarak da nitelendirilebilir (Lam, 2015). Türkiye'nin de özellikle son yıllarda aldığı göçler sonucunda eğitim sistemine katılan farklı kültürlerden bireyler, eğitimde çokkültürlülük boyutu ile genel öğretmen yeterliklerinin çağın getirdiği gereksinimlere yanıt verebilecek nitelikte gözden geçirilmesi gerektiğine işaret edebilir.

Üç ülkede belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde görülen ortak noktalardan biri de öğrenci merkezli eğitim anlayışını yansıtan öğretmen özelliklerinin vurgulanmasıdır. Türkiye'de mesleki beceri kapsamında öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanı ile tutum ve değerler kapsamındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında ön plana çıkan öğrenci merkezli öğretmen rolleri, Singapur'da mesleki uygulamalar yeterlik alanında yer alan alt yeterliklerin çocuğu merkeze alarak yapılandırılmış olmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumun, Singapur'da öğretmen yeterliklerinin dayandığı V³SK modelinin öğrenen merkezli değerler (V1) bileşeninin bir yansıması olduğu söylenebilir. Hong Kong'da da öğrenci

gelişimi yeterlik alanında çocuk merkezli bir bakış açısı ile çocuğun bütüncül gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen yeterliklerinin vurgulandığı belirtilebilir. İncelenen üç ülke arasında, Singapur'da belirlenen genel öğretmen yeterliklerinde liderlik ve yönetim boyutunun daha ön planda olduğu ve bu açıdan öğretmenlerin aile, meslektaş vb. çeşitli paydaşlarla işbirliği yapma sorumluluklarının olduğu görülmektedir. Bu açıdan Singapur'da öğretmen yeterliklerine zemin oluşturan V³SK modelinin mesleki hizmet ve topluma hizmet (V3) ve beceriler (S) bileşenlerinin öğretmen yeterlikleri ile yakından ilişkilendirilmiş olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Türkiye'de tutum-değerler yeterlik alanının içerdiği iletişim ve işbirliği alt yeterlikleri öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, aile vb. birçok paydaşla işbirliği içinde olmalarını gerektirmekte; Hong Kong'da da mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı çerçevesinde okul içerisinde ve topluma hizmet kanalıyla ise okul dışında öğretmenlerin çevre ile işbirliği geliştirmeleri beklenmektedir.

Bir başka boyut olarak, Singapur'da V³SK modelinin bilgi (K) bileşeninde önerilen toplum, çokkültürlülük okuryazarlığı, küresel farkındalık ve çevre duyarlılığı gibi özelliklerin bir yansıması olarak öğretmenlerin liderlik ve yönetim yeterlik alanı kapsamında, eğitim sistemine ilişkin norm ve değerler, okul kuralları ve organizasyon yapısı konusunda farkındalık sahibi olması gerektiği ele alınmaktadır. Türkiye'de bu durum mesleki bilgi yeterlik alanındaki mevzuat bilgisi çerçevesinde benzerlik göstermektedir. Hong Kong'da ise okul gelişimi yeterlik alanı benzerlik göstermekte, öte yandan öğretmenlerin hem buldukları okulun vizyonu, misyonu, kültürü ve değerlerine uyum sağlamaları hem de bir paydaş olarak okul politikasının gelişimine katkıda bulunmaları ve okulun sürekli gelişimi için mevcut süreç ve uygulamaları değerlendirmeleri beklenmektedir.

Bu bulgulardan hareketle üç ülkede de öğretmenin sadece öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilgi ve beceriler kapsamında sorumlulukları olmadığı; öğrencilerin farklı gereksinimlerini gözlemleyip destek olma, okul-aile-toplum arasındaki organik bağı güçlendirme gibi rollerinin de vurgulanmış olduğu söylenebilir. Ancak Singapur'da öğretmen eğitiminin merkeziyetçi bir yapı içerisinde yalnızca Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından sağlanması, Türkiye'de ise bütün öğretmen eğitimi kurumlarının YÖK'e bağlı olması, aynı zamanda okullardaki programların da MEB tarafından geliştirilerek öğretmenlere daha az özerklik sağlanması ve eğitim politikalarının tepeden aşağı bir yaklaşımla belirlenmesi, öğretmenlerin eğitim süreçlerini şekillendiren etkin paydaşlar olarak karar oluşturma süreçlerine katılması beklentisinin Hong Kong'a göre daha geride olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Türkiye'de tutum-değerler yeterlik alanı kapsamında kabul edilen alt yeterliklerden olan kişisel ve mesleki gelişim, Singapur'da kişisel etkililik yeterlik alanı kapsamında daha çok kişisel gelişim boyutu ile, Hong Kong'da ise mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanı kapsamında mesleki gelişim boyutu ile ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede V³SK modelinin öğretmen kimliği (V2), beceriler (S) ve bilgi (K) bileşenlerinde altı çizilen yüksek standartta hedef belirleme, öğrenme arayışında olma, gelişim çabası içerisinde olma, meraklı/hevesli olma, uyarlanabilir

ve esnek olma, etik ve profesyonellik, yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri, öz yönetim becerileri, inovasyon ve girişimcilik becerileri ile sosyal ve duygusal zekâ, gibi özelliklerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine de yansıtılarak bütünleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Hong Kong'da ise genel öğretmen yeterliklerine yön veren altı anahtar değerden olan mesleki kararlılık ve bağlılık ile sürekli gelişime ve mükemmeliyete yönelik merakın bir göstergesi olarak kişisel gelişim yerine, mesleki gelişimin daha çok vurgulandığı belirtilebilir.

Bu tartışmalara dayalı olarak, her ülke için ortak ve evrensel bir öğretmen niteliğinin belirlenmesinin olanaklı olmamasına rağmen (European Commission, 2013; MEB, 2017b) öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerinde bazı önemli benzerliklerin olduğu söylenebilir. Diğer yandan, her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarına, tarihsel bağlamına ve eğitim felsefesine göre yapılanan kendi öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016; Ergun ve Ersoy, 2013) öğretmenlerden beklentilerin şekillendiği ve bu nedenle incelenen ülkelerin genel yeterlikleri arasında farklılıkların da olduğu (European Commission, 2013; MEB, 2017b) sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda eğitim sistemlerindeki başarıları ile ön plana çıkan bu iki ülkede öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler, ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi bakımından öğretmen yetiştirme sistemimize ışık tutabilir. Ancak burada önerilen, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterliklerin, ülkemizdeki öğretmen eğitimi sistemine birebir uyarlanması veya taklit edilmesi değil; bu iki ülkedeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerindeki farklı yönlerin Türk eğitim sisteminin ve toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurularak mevcut öğretmen yeterliklerini geliştirecek şekilde bütünleştirilmesi, bu sayede öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilen öğretmen yeterlikleri temel alınarak daha etkili politikalarla güçlendirilmesidir.

Öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi, öncelikle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine bağlıdır. Eğitim çıktılarının niteliğinin yükseltilerek uluslararası sınavlarda ülkelerin başarı sıralamalarının iyileştirilmesinde öğretmenlerin oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler temel alınarak bu yeterlikleri geliştirecek şekilde geliştirilmesi gerekir. Bununla birlikte Türkiye'de YÖK, MEB ve üniversiteler arasında işbirliği ve eş güdümün (koordinasyonun) olmayışı konusundaki eleştiriler göz önünde bulundurularak öğretmen yeterliklerinin YÖK tarafından belirlenen hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları ile bütünleştirilmesinin yanı sıra, bu yeterliklerin öğretmenleri istihdam eden ve mesleki gelişimlerinden sorumlu olan MEB tarafından da öğretmen istihdamı, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim politikalarının planlanmasında temel alınması önerilebilir. Ayrıca öğretmen yeterlikleri ve rollerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları yoluyla geliştirilmesine ek olarak, bu özelliklerin öğretmenlik programlarına aday seçimi süreçlerine de yansıtılması önerilebilir. Bu konuda Hong

Kong’da çalışmaların başladığı (Cheng, Jackson ve Lee, 2017), Singapur’da var olan aday seçimi politikalarının iyileştirilmesinin gündemde tutulduğu (Ming ve Guan, 2016), Türkiye’de ise öğretmenlik mesleği için daha istekli ve yeterlikleri sağlayabilecek olan adayların programlara girişinin sağlanması gerektiği yönünde önerilerin geliştirildiği (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017), bu çerçevede öğretmen adaylarının programlara yalnızca merkezî sınavlarla değil, görüşme vb. yöntemlerin de kullanılarak alınacağı bir sürecin önerildiği belirtilebilir.

Bu tartışmalara dayalı olarak Türkiye’de kabul edilen öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına bu yeterliklerin kazandırılacağı şekilde amaç, ders içerikleri, eğitim süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri bakımından birbiri ile tutarlı biçimde güncellenerek iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen sonuçlar, geliştirilecek öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri zemininde öğretmen eğitimi programlarının amaç ve ders içeriklerinin yeniden yapılandırılması bakımından YÖK’e ışık tutabilir. Benzer şekilde sonuçların, programların uygulanması sürecinde bu yeterlikleri öğretmen adaylarına kazandırmada önemli bir role sahip olan öğretmen eğitimcilerine öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından daha geniş bir uluslararası bakış açısı sunduğu ve bu çerçevede eğitim süreçleri ile ölçme-değerlendirme yöntemlerini bu yeterlikleri kazandıracak şekilde iyileştirmelerine ışık tutacağı söylenebilir. Bunların yanı sıra geliştirilecek öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmenlerin atama ve adaylık süreçlerinde değerlendirilecekleri yeterliklerin belirlenmesinde, yetkinlik düzeylerinin ölçülerek profesyonel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde, buna bağlı olarak gereksinim duydukları yeterliklerin kazandırılması konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde, performans değerlendirme sisteminde kullanılacak göstergelerin belirlenmesinde ve kariyer basamaklarının geliştirilmesinde bir zemin oluşturabilir (European Commission, 2013; MEB, 2017b). Bu kapsamda ise araştırmadan elde edilen sonuçların, geliştirilmesi hedeflenen öğretmen yeterliklerine dayalı olarak öğretmen istihdamı, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim politikalarının planlanması açısından MEB’e bir temel sağlayarak ışık tutacağı belirtilebilir.

İncelenen ülkelerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında benzerlikler olmasına karşın özellikle Türkiye’deki öğrenci çıktılarının Singapur ve Hong Kong’daki öğrenci çıktılarının oldukça gerisinde olması, bir sonraki adımda bu ülkelerin öğretmen yeterliklerini kendi öğretmen eğitimi sistemleri ile ne ölçüde ve nasıl bütünleştirdikleri sorusunu akla getirmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen yeterliklerinin uygulamalara yansıtılma sürecinin sorumlu tüm paydaşlar tarafından dikkatli bir şekilde planlanması, kararlaştırılması ve eğitim sistemi boyunca desteklenmesi gerekmektedir; yani planlanan çerçeve ile uygulama sürecinin bütüncül bir sistem içerisinde etkili çalışarak yürütülebilmesi için birbiriyle uyumu beklenmektedir (Caena, 2011). Bu çerçevede Singapur, Hong Kong ve Türkiye’de öğretmen eğitiminde ve öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde eğitim bakanlıklarının, yükseköğretim kurumlarının ve okulların işbirliği içinde olması hedefi benzerlik göstermektedir. İncelenen ülkelerin bu konuda hedeflenen

politikaları benzerlik gösterse de kendi içlerinde farklı yapılanmaların ve uygulamaların olduğu söylenebilir. Singapur'da hedeflenen öğretmen yeterliklerinin tüm öğretmen eğitimi sistemine uyarlanması ve 21. yüzyıl öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi konusunda üçlü (tripartite relationship) olarak tanımlanan (1) Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE), (2) Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, MoE) ve (3) Okul ilişkisinin güçlü olması oldukça önemlidir (NIE, 2009). Bu bakımdan Singapur'da öğretmen adaylarını yetiştiren ve onlara hizmet içi eğitim de dahil olmak üzere öğretmenlik mesleği ile ilgili tüm eğitim hizmetlerini sunan tek sorumlu kurum Ulusal Eğitim Enstitüsüdür (Hogan ve Gopinathan, 2008). Ulusal Eğitim Enstitüsü, sadece öğretmen yetiştirme konusunda değil, eğitim politikaları, öğretim ve okul uygulamaları üzerine de araştırmalar yaparak veriler sunmakta ve standartları belirlemek için liderlik etmektedir (Ming ve Guan, 2016; Tan, Choo, Kang ve Liem, 2017). Öte yandan, Singapur Eğitim Bakanlığı ise öğretmen yetiştirme programlarına yerleşen öğrencileri kendi çalışanları bünyesine kaydeder, öğrenci kayıt ücretlerini öder, öğretmen adaylarına maaş sağlar ve mezun olduktan sonra devlet okulunda çalışacak öğretmenlerin işe alımını gerçekleştirir (Goodwin, 2012; Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016). Üçüncü parça olan okullar, üniversite ile işbirliği sağlayarak öğretmen adaylarına uygulamalar yapabilecekleri öğrenme ortamı sunmakla ve ortak bir sorumluluk ile öğretmen adaylarını yetiştirmekle yükümlüdürler (Goodwin, 2012). Diğer yandan Hong Kong'da, Eğitim Bürosu (Education Bureau) ile işbirliği yapan ve öğretmen eğitimi hizmeti sunan başlıca dört kurum vardır (Mullis ve diğ., 2016; National Centre on Education and the Economy-NCEE, 2019). Bu kurumlardan özellikle eskiden Hong Kong Eğitim Enstitüsü olarak bilinen Hong Kong Eğitim Üniversitesi (EdUHK), öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (University Grant Committee-UGC, 2009). Bununla birlikte, 2015'ten beri çeşitli eğitim paydaşlarının işbirliğiyle öğretmen yetiştirme programları ve uygulama okulları arasındaki etkileşim ve uyumu artıracak yeni bir modelin araştırması yürütülmektedir (NCEE, 2019). Türkiye'de ise MEB, YÖK ve eğitim fakültelerinin bir arada çalışması hedeflenmektedir. YÖK hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme ve denetlemeden sorumlu kurum olarak, MEB ile işbirliği ile öğretmen eğitimi sürecinin planlanmasını, izlenmesini ve yönetilmesini de denetler (Council of Higher Education, 2018; YÖK, 1998). Üçüncü bileşen olan üniversiteler ayağında ise, Türkiye'de öğretmen eğitimi hizmeti sağlayan özel ve devlet olmak üzere yaklaşık 100 eğitim fakültesi bulunmaktadır (YÖK, t.y.) ve MEB, YÖK ve okullar arası işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik etkili politikalar geliştirilmesi gerektiğinin birçok raporda altı çizilmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; TED, 2009). Bu kapsamda YÖK tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere yeniden yapılandırılan 25 öğretmen yetiştirme programının amaç ve içeriklerinin MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelenerek ele alındığı belirtilmiş (YÖK, 2018) ancak bu yeterliklerden ne şekilde yararlandığına ilişkin bir açıklamaya yer verilmemiştir. Diğer taraftan, uluslararası öğrenci değerlendirme platformlarında yüksek performans gösteren ülkelerin her alanda yeterlik temelli eğitime önem verdikleri vurgulanmaktadır (Cheng, 2017; OECD, 2018) ve 21. yüzyıl öğretmen

yeterlikleri üzerine yoğunlaşan bir sistem geliştirdikleri bilinmektedir (Cheng ve diğ., 2017; Ming ve Guan, 2016; Tan, Koh, Chan, Costes-Onishi ve Hung, 2017).

Bu tartışmalara dayalı olarak Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlerden beklenen genel yeterlikler ışığında ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra, bu yeterliklerin ülkemizdeki öğretmen eğitimi sisteminin çeşitli bileşenlerine yansıtılabilmesi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğe giriş ve adaylık süreçleri, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması ve performanslarının değerlendirilerek kariyer gelişimlerinin teşvik edilmesi gibi farklı bileşenlere ilişkin uygulamalara etkiye bulunabilmesi için MEB, YÖK, eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasındaki işbirliğinin güçlendirilerek geliştirilen politikaların bir tutarlılık içerisinde uygulamaya dönüşümünün sağlanması önerilebilir. Son olarak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, Türkiye ve uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında en yüksek performans sergileyen Asya ülkeleri arasından seçilen Singapur ve Hong Kong ile sınırlı olduğundan, gelecekteki araştırmalarda çeşitli yıllarda bu sınavlarda farklı alanlarda ilk beşte yer alan diğer Asya ülkelerinden Japonya, Kore, Tayvan, Macao ve Çin gibi ülkelerde belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi önerilebilir. Benzer şekilde çeşitli yıllarda farklı alanlarda ilk beşte yer alan Avrupa ülkeleri de gelecekteki araştırmalarda ele alınabilir ve bu bağlamda Finlandiya, Estonya, İrlanda, Slovenya ve İngiltere gibi ülkelerde kabul edilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelenebilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications. (2003). *Towards a learning profession: The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers, Hong Kong*. Retrieved from [https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/interim%20report%20\(english\).pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-teachers/interim%20report%20(english).pdf)
- Akiba M., and LeTendre, G. (2009). *Improving teacher quality: The U.S. teaching force in global context*. New York: Teachers College Press.
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=5937&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden erişilmiştir.
- Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme [Special Issue]. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences-WCNTSE*, 225-250.

https://www.academia.edu/37700954/KAR%C5%9EILA%C5%9ETIRMI_%C3%96%C4%9ERETMEN_YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME adresinden erişilmiştir.

- American Association of Colleges of Teacher Education, and Partnership for 21st Century Skills. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
- Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)
- Azar, A. (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38. doi: 10.5961/JHES.2011.004
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246. doi: 10.1501/Egifak_0000001231
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. The USA: Pearson Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/qrj0902027
- Byrne, M. M. (2001). Evaluating the findings of qualitative research. *AORN Journal*, 73(3), 703-706. doi: 10.1016/s0001-2092(06)61966-2
- Caena, F. (2011). *Literature review: Teachers' core competences: Requirements and development*. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf
- Cerit-Berber, N. ve Güzel, H. (2017). Finlandiya, Hong Kong, Kore, Singapur ve Türkiye fen öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 15-37. doi: 10.9761/JASSS7455
- Cheng, K. M. (2017). *Advancing 21st century competencies in East Asian education systems*. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-east-asian-education-systems.pdf>
- Cheng, K. M., Jackson, E. J., and Lee, W. O. (2017). *Advancing 21st century competencies in Hong Kong*. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-hong-kong.pdf>
- Corbin, J., and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Council of Higher Education. (2018). *Higher education system in Turkey*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/en/institutional/higher-education-system>

- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&from=EN)
- Çakıroğlu, E., and Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264. doi: 10.1080/0261976032000088774
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. In X. Zhu and K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 21-38). Berlin Heidelberg: Springer.
- Draper, J. (2012). Hong Kong: Professional preparation and development of teachers in a market economy. In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 81-97). New York: Routledge.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/pisa-2015-genel-bulgular-ve-egilimler/> adresinden erişilmiştir.
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2013). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü. (2018). *PISA 2015 results in focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26131/275239> adresinden erişilmiştir.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2013). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241499> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim.pdf> adresinden erişilmiştir.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

- Fang, Y., and Gopinathan, S. (2009). Teachers and teaching in Eastern and Western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies. In L. J. Saha and A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 557-572). Boston, MA: Springer.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 22-43). London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Göçen-Kabaran, G. ve 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. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265
- Gültekin, M. ve 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. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/925> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Hogan, D., and Gopinathan, S. (2008). Knowledge management, sustainable innovation, and pre-service teacher education in Singapore. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 369-384. doi: 10.1080/13540600802037793
- Howe, E. R., and Xu, S. (2013). Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local: Bridging gaps between East and West. *Teaching and Teacher Education*, 36, 33-43. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.010
- Kaiser, G., and Blömeke, S. (2013). Learning from the Eastern and the Western debate: The case of mathematics teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 45(1), 7-19. doi: 10.1007/s11858-013-0490-x
- Karip, E. (2017a). *Sınavlar eğitim-öğretime mi, eğitim-öğretim sınavlara mı uyum sağlayacak?* <https://tedmem.org/vurus/sinavlar-egitim-ogretime-mi-egitim-ogretim-sinavlara-mi-uyum-saglayacak> adresinden erişilmiştir.
- Karip, E. (2017b). *Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM analiz dizisi 5)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Koçak, N. (2017). *PISA direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz artık gereksiz*. <https://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035> adresinden erişilmiştir.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197. doi: 10.1177/0265532214554321
- Marom, L. (2018). Eastern/Western conceptions of the “good teacher” and the construction of difference in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 167-182. doi: 10.1080/1359866x.2017.1399982
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., and Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., and Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_S_FrontMatter.pdf
- McCulloch, G. (2005). *Documentary research: In education, history and the social sciences*. London: Routledge.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ming, L. K., and Guan, T. E. (2016). Preparing teachers for the 21st century. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-7. Retrieved from <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18900/1/AJTE-1-1-LimKM.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/t11_ir_mathematics_fullbook.pdf

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., and Cotter, K. (2016). *TIMSS 2015 encyclopaedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
- National Centre on Education and the Economy. (2019). *Hong Kong: Teacher and principal quality*. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/>
- National Institute of Education. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562. doi: 10.1086/446467
- Orakcı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/38889/454208> adresinden erişilmiştir.
- Öndeş, Ö. (2019). *PISA patronu Andreas Schleicher: Türkiye sınav baskısını azaltmalı*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pisa-patronu-andreas-schleicher-turkiye-sinav-baskisini-azaltmali-41350791> adresinden erişilmiştir.
- Paine, L. (2013). Exploring the interaction of global and local in teacher education: Circulating notions of what preparing a good teacher entails. In X. Zhu and K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 119-140). Berlin Heidelberg: Springer.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Platt, J. (1981). Evidence and proof in documentary research: Some specific problems of documentary research. *The Sociological Review*, 29(1), 31-52. doi: 10.1111/j.1467-954X.1981.tb03021.x
- Polat, E. ve Madra, A. (2018). *PISA 2015 ve TIMSS 2015 ışığında Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2018/02/PisaTimssBilgiNotuTR.16.02.18.rev1_.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2006). Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 48, 531-556. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10349/126750> adresinden erişilmiştir.

- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Retrieved from <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Scott, J. (1990). *A matter of record, documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, J., and Hu, R. (2013). Rethinking teacher education: Synchronizing eastern and western views of teaching and learning to promote 21st century skills and global perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 86-108. Retrieved from https://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2020/01/ERP40_Final_Smith-and-Ru-_2013_-Rethinking-Teacher-Education.pdf
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108689> adresinden erişilmiştir.
- 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. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854998.pdf>
- Tan, J. P. L., Choo, S. S., Kang, T., and Liem, G. A. D. (2017). Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 425-436. doi: 10.1080/02188791.2017.1405475
- Tan, J. P. L., Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P., and Hung, D. (2017). *Advancing 21st century competencies in Singapore*. Retrieved from <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf>
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor: "Öğretmene yatırım, geleceğe atılım"*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- University Grant Committee. (2009). *Report of the review group on Hong Kong Institute of Education's development blueprint*. Retrieved from https://www.ugc.edu.hk/doc/eng/ugc/publication/report/hkied_review_report/full_text_e.pdf
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379503> adresinden erişilmiştir.

- Watts, A. (2017). *International surveys: TIMSS, PISA, PIRLS*. Retrieved from <https://silo.tips/download/international-surveys-pisa-timss-pirls>
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17. <https://pegem.net/Akademi/3-124521-Ogretmen-Egitiminde-Catisma-Alanlari-ve-Yeniden-Yapilanma.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine/Yazar: TEDMEM*. <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G. ve Akın, M. (2019). PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 87-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/921638> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Fakülte-okul işbirliği kılavuzu: YÖK/Dünya Bankası milli eğitimi geliştirme projesi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (T.Y.). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Zhu, X., and Zeichner, K. (2013). *Preparing teachers for the 21st century*. Berlin Heidelberg: Springer.



Generic Teacher Competencies: The Building Blocks in Turkey, Singapore, and Hong Kong¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	11.04.2019	12.13.2020	12.20.2020

Sibel Akın ² and Sinem Sözen Özdoğan ³
TED University

Abstract

This study compares the general teacher competencies identified for teachers in Turkey with those in Singapore and Hong Kong. Employing the principles of qualitative research paradigm, the sample of the study involved three countries that were selected through extreme case sampling based on their unusual or special position, including their outstanding successes or notable failures in the international assessments of student performance such as PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). The data involved the collection of primary documents that were published by the responsible governmental institution in each country, and were analyzed descriptively. Based on the findings, this study reports that there are certain similarities across the general competencies identified in three countries as there are commonalities and consensus to some extent in the definition of effective teaching across cultures. On the other hand, each country also places special emphasis on distinct competencies given the fact that how teacher competencies are defined is also tied to each country's history and culture. Accordingly, the present study might offer insights into reconsidering and revising the general competencies that are expected from teachers in Turkey. In so doing, the study might further offer a ground for interconnected teacher education policies that could be developed on the basis of the revised competencies.

Keywords: Teacher competencies, generic competencies, teacher education, Turkey, Singapore, Hong Kong.

The Ethical Committee Approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹The study was presented at the European Conference on Educational Research (ECER) held in Hamburg on September 03-06, 2019.

²Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, e-mail: sibel.akin@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4081-1233>

³Res. Assist., Faculty of Education, e-mail: sinem.sozen@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4692-2305>

Purpose and Significance

In recent years, ongoing efforts to improve the quality of educational outcomes have been increasing with the interest in international examinations such as PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) in order to disseminate the ideas underlying the successful education systems and to raise the educational standards among countries based on cross-national empirical data (Watts, 2017). In this regard, the fact that Singapore and Hong Kong are two countries attracting a lot of attention in the international arena as a result of their continuous success in PISA and TIMSS encourages other countries that perform low in these examinations -including Turkey- to investigate the reasons behind their success and develop more effective educational policies [Eğitim Reformu Girişimi (Education Reform Initiative-ERG), 2017; Karip, 2017b; Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2018].

In this context, identifying teacher competencies has been at the center of the discussions about developing effective policies for better teacher education systems, which is also considered as a priority at the international level (Korthagen, 2004; Zhu and Zeichner, 2013) including the fact that identifying teacher competencies is seen as a fundamental critical action by the Council of the European Union (European Commission, 2013). Accordingly, various studies reveal that although there are many factors that affect educational outcomes, teachers are the most important element that constitutes the backbone of the education systems (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond and Bransford, 2005; Day, 2013; Zhu and Zeichner, 2013) not only to improve the quality of educational outcomes (Council of the European Union, 2009) but also to improve the rankings of a nation in the international exams (Akiba and LeTendre, 2009; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond and Bransford, 2005). Thus, it is emphasized that the expectations from teachers have been changing significantly in the 21st century in order to raise highly qualified individuals who can respond to the emerging needs of the societies, for which teacher competencies are called upon to form the basis of teacher education policies and practices gradually, starting from pre-service teacher education to the professional development pathway (European Commission, 2013).

Drawing on the discussions above, examining the general competencies expected from teachers in Singapore and Hong Kong can offer insights to policymakers in other countries, including Turkey, to shift their attention to an international exchange of views that might help them understand the distinctive and specific features of competencies expected from teachers in the 21st century in these two high-performing countries, to develop effective policies and practices on the basis of revised teacher competencies to improve the quality of their teacher education systems. Within this framework, the purpose of this study is to compare the general teacher competencies identified in Turkey with those in Singapore and Hong Kong. More specifically, the study seeks to answer the research question presented below:

What are the similarities and differences among key general teacher competencies suggested in Turkey, Singapore, and Hong Kong?

Method

To address the research question, the study applied the principles of qualitative research. Regarding the selection of the countries, the study employed extreme case sampling and involved three countries that are unusual or have special conditions (Patton, 1990). In particular, it included three countries that have outstanding successes (Singapore and Hong Kong) or notable failures (Turkey) in the international assessments of student performance such as PISA and TIMSS. In so doing, the study aimed that the selected countries would gain insights into the general teacher competencies suggested within the unusual contexts (countries) that are noticeably troublesome or remarkably enlightening (Patton, 1990). The data involved the collection of documents (Bogdan and Biklen, 2007; Marshall and Rossman, 2011; Yıldırım and Şimşek, 2018) that were published by the responsible governmental institution in each country. For the initial search, we used keywords such as *teacher competencies*, *teacher standards*, *teacher quality*, and *21st century teacher competencies* to ensure that the relevant documents would be identified. This systematic search was conducted in order to eliminate bias and selectivity of the researchers for the documents and thereby, to ensure the credibility of the research. This process of searching and selecting documents later narrowed down as the key documents began to converge based on their recurrence and repeated mention. At the end of this process, The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers (Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications-ACTEQ, 2003) was identified as the key document for Hong Kong. For Singapore, A Teacher Education Model for the 21st Century (National Institute of Education-NIE, 2009) was selected as the key document. Lastly, as for Turkey, our data involved another key document, titled General Competencies for Teaching Profession (Ministry of National Education-MEB, 2017b). Thus, all the selected documents were evaluated with respect to the recognition that they have gained within the context of the country where they have been published. Besides, the selected documents were comparable as all of them focused on general teacher competencies within the given country context. In addition, for Hong Kong and Singapore, the researchers contacted experts who were studying teacher education and thereby, were believed to be information-rich to confirm the relevance and accuracy of the documents included in the data. In considering the authenticity, genuineness, and soundness of documents, it was ensured that all the documents selected for this study have been primary sources, in which the originator of the document has firsthand experience with the phenomenon of interest (Merriam and Tisdell, 2015).

The data were analyzed descriptively (Corbin and Strauss, 2008; Yıldırım and Şimşek, 2018). To this end, the researchers aimed to compare the three sets of teacher competencies from three country contexts as they are, and worked to determine what competencies look similar, connect across different countries, and which are different. In this respect, the unit of analysis in this study was represented by the countries given

that each country's history and culture, to a certain extent, make an impact on the identified teacher competencies. Lastly, to establish the trustworthiness of the study, different strategies such as obtaining expert opinions, assuring prolonged engagement with data, using purposive sampling strategies, providing a thick description of the results, and audit trail were utilized to provide the credibility, transferability, dependability, and confirmability of the present research. Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

Results

Based on the analysis of the selected documents, the results are presented for each country as it follows: To start with, there are three domains of general competencies that are expected from teachers in Turkey, which are reportedly interconnected: (1) *professional knowledge*, (2) *professional skills*, and (3) *attitudes and values*. While professional knowledge includes content knowledge, pedagogical content knowledge, and knowledge on legislation, professional skills comprises planning of education and teaching, creating learning environments, managing the teaching and learning process, and assessment and evaluation. Lastly, attitudes and values consists of national, moral, and universal values, approach to students, communication and cooperation, and personal and professional development. Second, as for Singapore, the attributes of the teachers of the 21st century are characterized by five dimensions: (1) *V1-learner-centered values*, (2) *V2-teacher identity*, (3) *V3-service to the profession and community*, (4) *skills*, and (5) *knowledge*. Third, concerning Hong Kong, there are four domains of general teacher competencies classified and reported as: (1) *teaching and learning*, (2) *student development*, (3) *school development*, (4) *professional relationships and services*.

Discussion and Conclusions

In light of the results, this study reports that there are certain similarities across the general competencies identified in three countries as there are commonalities and consensus to some extent in the definition of effective teaching across cultures. On the other hand, each country also places special emphasis on distinct competencies given the fact that how teacher competencies are defined is also tied to each country's history and culture, supported by the argument that the nature of teaching is multidimensional and complex, and the way teaching is conceptualized in a given context involves certain beliefs, assumptions, and values shared by the individuals of the society regarding learning, teaching, and education (European Commission, 2013; MEB, 2017b). Accordingly, by moving beyond the localities and addressing the concept of teacher competencies in a global context, the study contributes to the calls for improving teacher education as it gains insights into the key teacher competencies identified in Singapore and Hong Kong - two high performing countries in international assessments of student performance. Thus, low performing countries can borrow ideas and draw key learnings from these successful countries to better equip teacher candidates and support teachers with respect to the competencies that are essential in the 21st century. In this regard, while the snapshot of findings gains

insights into the key domains of general teacher competencies in three countries, a closer examination of these domains offers lessons for countries that are looking for ways to improve their teacher education policies and practices towards achieving their goal of improving the success of their education systems. Drawing upon these, the present study might offer insights into reconsidering and revising the general competencies that are expected from teachers in Turkey, which, thereby, might further offer a ground for the interconnected teacher education policies -including the admission, preparation, certification, appointment, and professional development policies- that could be strengthened on the basis of revised teacher competencies.

The Ethical Committee Approval

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.