

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ, JAPONYA, SİNGAPUR VE FİNLANDİYA’NIN SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMLERİ¹

CLASSROOM TEACHER TRAINING SYSTEMS IN THE UNITED STATES, JAPAN, SINGAPORE, AND FINLAND

Mehmet GÜLTEKİN

Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5281-1767>

mgulteki@gmail.com

Gözde ÖZENÇ İRA

Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6046-0306>

gozdeozenc@gmail.com

Received Date: 17-10-2019

Accepted Date: 22-11-2019

Published Date: 13-12-2019

Öz

Öğretmenlerin etkili performans gösterebilmeleri ve kendilerinden beklenenleri karşılayabilmeleri için hizmet öncesinde çok iyi yetiştirilmeleri, hizmet içinde de mesleki becerilerini ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi üzerinde dikkatle durulması ve öğretmen eğitiminin çağın koşullarına göre sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi beklenmektedir. Öğretmen eğitimini geliştirebilmek ve daha nitelikli duruma getirebilmek için de öğretmen eğitiminde uluslararası yapı, işleyiş ve yönelimlerden yararlanılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerini incelemektir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri; hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğine başlama koşulları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ülkelerin öğretmen yetiştirme sisteminde benzer yapı ve süreçlerin izlendiği; ancak uygulamalarda farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de sınıf öğretmeni adaylarının seçimi ile öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri kapsamında düzenlemelere özellikle ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin meslektaşları ile işbirliği içinde gerçekleşmesi ve düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre gerçekleştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar terimler: öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmeni, hizmet öncesi eğitim, mesleki gelişim

Abstract

Teachers need to continually update their professional skills and competencies to be able to perform effectively and meet expectations. To make teacher education more qualified, it is important to determine international general structures and orientations in education. The aim of this study is to examine classroom teacher training systems of the United States, Japan, Singapore, and Finland. Teachers' training systems were included as pre-service teacher education, the structure, and content of the classroom teaching program, conditions for starting the teaching profession, early career teaching, and continuing professional development. As a result of the study, it was found that similar structures and processes were followed in the teacher training system of the countries, but there were differences in the practices. There is a specific need for regulations within continuing professional development among classroom teachers in Turkey as well as the selection requirements of teacher candidates. Teachers' professional development should be encouraged to take place cooperatively with colleagues. Additionally, in-service training should be planned according to teacher needs.

Keywords: teacher training, classroom teacher, pre-service training, professional development

1. GİRİŞ

Ülkelerin bilimsel, teknolojik, ekonomik açıdan güçlenmeleri ve geleceklerine yön vermeleri üzerinde eğitimin büyük bir rolü olduğu bilinmektedir. Bireylerin aldığı eğitimin niteliği, toplumun niteliği üzerinde de belirleyici olmaktadır (Gültekin, 2014). Bu nedenle tüm dünyada eğitimin sağlayıcıları olan öğretmenleri daha donanımlı duruma getirme çaba ve girişimleri artmaktadır. Bu kapsamda öğretmen eğitiminde uluslararası bakış açısını yakalayabilmek, işlevsel ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturabilmek için ülkelerin uyguladığı öğretmen yetiştirme sistemlerinin

¹ Bu makalenin bir parçası 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda, Ankara’da sunulmuştur.

izlenmesi, ülkelere ciddi katkılar sağlamaktadır. Günümüzde öğretmen eğitiminde, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında edinilen bilgi ve becerilerin yalnızca bir başlangıç olduğu ve öğretmenlere kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmelerine yönelik çeşitli uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Bazı ülkelerde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim alırken veya mezun olduktan sonra belirli bir süre okullarda staj yapmaları gerekmektedir. Bazı ülkelerde öğretmen adaylarının lisans eğitimleriyle birlikte lisansüstü eğitim almaları zorunlu olabilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları işe başlayabilmek için ulusal veya eyalet sınavına girebilmekte; ayrıca sertifika almaları gerekebilmektedir. Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin de belirli bir süre mesleki eğitime katılmaları istenebilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki çeşitliliğe rağmen her ülkede öğretmen olmanın ilk yolu öncelikle bir öğretmenlik yeterliliği elde etmektir. Bunun için öğretmenlere ilgili kurumlarda verilen programlar, ardışık veya eşzamanlı modellere göre düzenlenmektedir. Eşzamanlı programlar, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisiyle birlikte verilmesidir. Ardışık modeller ise, belirli bir alanda yükseköğrenim gören öğrencilerin, ardışık bir şekilde öğretmenlik meslek bilgisini öğretmen eğitimi veren programlar yoluyla edinmesidir. Bazı ülkelerde tek bir program modeli uygulanırken bazı ülkelerde iki program modeli birlikte uygulanabilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmen eğitiminde, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tamamlanmasından sonra öğretmenlere kariyerlerinin ilk aşamasında; okul ortamında daha verimli çalışabilmeleri, mesleki becerilerini güçlendirmeleri ve günümüzün değişen koşullarına ve ortamına uyum sağlayabilmeleri için danışmanlık yapılmakta ve sürekli gelişim programları uygulanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için öğretmenlik mesleğinde genel eğilim, öğretmenlerin mesleki kariyerleri boyunca eğitim alması yönündedir. Mesleki kariyer basamakları ise; hizmet öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer süreci ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi olarak düzenlenmektedir (The European Parliament's Committee on Education and Culture, 2014). Erken kariyer sürecinde öğretmenlere verilen mesleğe başlama eğitimi (induction), mesleğe yeni başlayan öğretmenler ya da öğretmen adayları için yapılandırılmış bir destek aşamasıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bazı ülkelerde bu eğitim zorunlu olabilmektedir. Sürekli mesleki gelişim bağlamında öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler ise dönemsel, geçici veya uzun süreli gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlik alanları içinde sınıf öğretmenlerinin özel bir yeri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri, birçok alanın öğretimini yapmaları, öğrencilerle uzun yıllar birlikte olmaları ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunmaları yanı sıra sistemde sayıca en fazla öğretmen grubunu oluşturmaları nedeniyle diğer öğretmen gruplarından ayrılmaktadırlar. Nitekim Dünya Bankası (World Bank) Eğitim İstatistikleri verilerine göre, 2018 yılında dünyada yaklaşık 32.000.000 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu verilere göre; 2018 yılında Türkiye'de 292.878 sınıf öğretmeni, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1.769.451 sınıf öğretmeni, Japonya'da 417.071 sınıf öğretmeni, Finlandiya'da 26.633 sınıf öğretmeni, Singapur'da 2017 yılında 15.969 sınıf öğretmeni bulunmaktadır (World Bank Group, 2019).

İyi öğretmenler iyi eğitim sistemlerini oluşturur ve öğrencilerin toplumun etkin ve üretken üyeleri olmalarına yardımcı olur. Bu nedenle Dünyada uygulanan sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin incelenmesi, Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme alanında gerçekleşen uygulamaların gözden geçirilmesi ve üzerinde yeniden düşünülmesini sağlayabilir ve mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu çalışmanın amacı, TIMSS ve PISA gibi sınavlarda başarı gösteren Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Japonya ve Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemektir. Bu kapsamda ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri; hizmet öncesi öğretmen eğitimi,

öğretmenlik mesleğine başlama koşulları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

1.1. Ülkelerin Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Eğitimi Sistemlerinin Yapısı

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitiminin yönetiminde eyaletler sorumluluk almaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Öğretmen eğitimi lisans programları için giriş standartları ve uygulamalarında eyaletler ve yükseköğretim kurumları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı durumlarda, öğrenciler lisans eğitimine kayıt yaptırdıktan sonra öğretmenlik eğitimine başlayabilmektedir. Diğer durumlarda, öğrenciler genel ya da sanat çalışmalarının iki yılını tamamladıktan sonra öğretmenlik eğitim programına kabul başvurusunda bulunabilmektedir. Bazı enstitüler, öğretmen eğitimi programına kayıt olmadan önce öğrencilerin Praxis I (öğretmen adayları için temel akademik beceri testi), SAT, Akademik Yeterlilik Üniversite Değerlendirmesi [CAAP], ACT sınavlarından birine girmesini zorunlu tutmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003; Wichita State University, 2019a). Genel olarak, öğretmen eğitimi programlarının çoğunluğu, minimum düzeyde genel not ortalaması, tavsiyeler, mülakatlar ve çocuklarla birlikte çalışma deneyimini şart koşmaktadır. Birçok enstitü, ayrıca adayların temel beceri testi almalarını istemektedir. Programdan mezun olabilmek için; onaylanmış bir lisans programının, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyimi uygulamalarının tamamlanması gereklidir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Japonya'da ilkökul öğretmenleri ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı [MEXT] tarafından tanınan üniversitelerde ya da yüksekokullarda eğitim almaktadır. Çoğu ilkökul öğretmenleri, üniversitelerdeki 4 yıllık ilkökul öğretmenliği eğitimi programlarından mezun olmaktadır (World Data on Education, 2010). Öğretmen adayları her bir kolej veya üniversiteye, giriş sınavı ile kabul edilmektedir. Devlet üniversitelerinin giriş sınavı iki aşamada yapılmaktadır. İlk aşama standart bir testten geçmeyi gerektirmekte ve Japonya'daki tüm üniversite ve kolejlerde aynı sınav uygulanmaktadır. İkincisi ise, bir öğrencinin öğrenim görmek istediği programa bağlı olarak üniversite tarafından yapılmaktadır (Carpeño ve Mekochi, 2015). Her bir lisans programı belirli konulardan oluşan kendi sınavını yapabilmektedir. Başvuru sahibinin kabul edilip edilmeyeceği, her iki sınav türündeki (ulusal sınav ve üniversitenin kendi hazırladığı sınav) performansları dikkate alınarak belirlenmektedir. Bazı durumlarda mülakatlar da bir giriş şartı olarak kullanılmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Japonya'da ilkökul öğretmeni olmak için; lisans derecesi diploması (4 yıllık öğretmenlik programı) ve öğretmenlik sertifikasının alınması gerekmektedir. Öğretmenlik için üç düzeyde sertifika söz konusudur. Birinci sınıf sertifika 4 yıllık üniversitede öğrenimi görenler, ikinci sınıf sertifika 2 yıllık üniversiteden mezun olanlar, üçüncü sınıf sertifika ise tezli yüksek lisansını bitirenlere verilmektedir (Ingersoll, 2007).

Singapur'da ise öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim programlarına, öğretmen yetiştirme enstitüsü olan Ulusal Eğitim Enstitüsü [NIE] ile geliştirilen ölçütlere göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmektedir (Ingersoll, 2007). Sınıf öğretmenliğine giden üç yol bulunmaktadır; bunlar dört yıl süren lisans derecesi programı (Bachelor of Education), iki yıl süren Eğitim Diploması programı (Ed Dip) ve bir yıl süren Lisans Sonrası Eğitim Diploması programıdır (PGDE-P). Buna göre, A-seviye Politeknik diplomaya sahip olan ilkökul öğretmeni adayı dört yıl süreyle lisans eğitimi alabilmektedir. İkinci yol olarak, A-seviye Politeknik diploması olan ve Sanat, Müzik ve Ana Dili diploma öncesi programlarından mezun olan öğretmen adayları iki yıl Eğitim Diploması programı olarak ilkökul öğretmeni olmaya hak kazanabilmektedir. Son olarak üniversite mezunu öğretmen adayları, bir yıl süren İlkökul Öğretmenleri İçin Lisans Sonrası Eğitim Diploması (PGDE-P) programını bitirerek ilkökul öğretmeni olmaya hak kazanabilmektedir (Low, Lim, Ch'ng ve Goh, 2011).

Finlandiya'da sınıf öğretmeni adaylarının bir yüksek lisans derecesini tamamlaması zorunludur (Finnish National Agency For Education, 2019). Sınıf öğretmeni adaylarının seçimi iki aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada ulusal sınavdan (articulation exam) geçen adaylar içerisinde

öğretmen eğitimi programlarına mevcut kontenjan sayısının üç ila dört katı kadar aday çağrılmakta ve adaylar ara sınav ve final sınavı notlarına ve sanatsal, sosyal ve sportif başarıları ölçütlerine göre seçilmektedir. Çocuklarla çalışma konusunda deneyimli adaylar ek puan alabilmektedir. İkinci aşama, içeriği pedagoji ile ilgili olan belirli ders kitaplarına dayanan bir sınavla başlayarak, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gözlemlenmesi ve ardından adayların öğretmen olmak için başvurmayı seçtiği nedenlerle ilgili kişisel bir mülakat ile devam etmektedir (Kansanen, 2003; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin yapısı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Ülkelerin Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Yapısı

Ülkeler	Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarına Giriş Koşulları	Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarını Tamamlama Koşulları
A. B. D.	Praxis I (öğretmen adayları için temel akademik beceri testi), SAT, CAAP, ACT sınavları, minimum düzeyde genel not ortalaması, tavsiyeler, mülakatlar, çocuklarla birlikte çalışma deneyimi	Onaylanmış bir programın, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyim uygulamalarının tamamlanması gerekir.
Japonya	Ulusal giriş sınavı (daigaku nyūshi sentā shiken) ile üniversitelerin kendi hazırladığı sınavlar. Mülakatlar (öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri)	Onaylanmış bir programın, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyim uygulamalarının tamamlanması gerekir.
Singapur	Dört yıllık lisans programına kabul için sınavlardan alınan GCE A derecesi Eğitimde Diploma programı için; GCE A derecesi ile Politeknik diploması Mülakat, yeterlik giriş sınavı, yetenek sınavı	Onaylanmış bir programın, sınavların ve kabul edilebilir notların, öğretmenlik deneyim uygulamalarının tamamlanması gerekir.
Finlandiya	Ulusal sınavlardan (marticulation exam) geçmek, Sosyal, sanatsal ve sportif başarılar, İçeriği pedagoji alanında belirlenmiş kitaplardan oluşan bir yazılı sınav ve mülakatlar.	Lisans ve devamında yüksek lisans çalışmalarının ve öğretmenlik deneyimi uygulamalarının tamamlanması gerekir.

1.1.1. Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmenliği Programlarının Yapısı ve İçeriği

Amerika Birleşik Devletlerinde eyaletlere ve yükseköğretim kurumlarına göre sınıf öğretmeni olmak isteyen öğretmen adaylarına sunulan lisans programlarının içeriği ve yapısı çeşitlilik göstermektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan lisans programları; erken çocukluk öğretmen eğitimi programı (early childhood teaching program), orta çocukluk dönemi öğretmen eğitim programı (middle childhood teaching program) veya ilköğretim öğretmenliği programı (elementary school teaching program) olarak yer almaktadır. Erken çocukluk eğitimi lisans programı, okul öncesi üzerine 3 sınıfı, yani 0-9 yaş aralığındaki çocukların eğitimini veren öğretmen adaylarının lisans eğitimini kapsamakta; ilköğretim öğretmenliği lisans programı okul öncesi üzerine 6 sınıfı, yani 5-12 yaş aralığındaki çocukların eğitimini veren öğretmen adaylarının lisans eğitimini kapsamaktadır.

Kansas'ta bulunan Wichita State Üniversitesi'nin ilköğretim öğretmenliği lisans programı (Bachelor of Arts in Elementary Education) Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi [NCATE] tarafından akredite edilmiştir. Wichita State Üniversitesi'nde lisans programı dört yıl sürmektedir ve adayların mezun olabilmeleri için en az 120 kredilik dersleri almaları gerekmektedir. Programda ilk yıl dersleri; İngilizce (I-II), Cebir, Güzel Sanatlar, Genel Psikoloji, Sosyoloji veya Kültürel Antropolojiye Giriş, Topluluk Önünde Konuşma, Sosyal Bilimler Dersleri, Temel İstatistik, Tarih (U.S. Colonial to 1865 veya U.S. since 1865) derslerini içermektedir. İkinci yıl; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Sanat Yoluyla Öğrenmenin Bütünleştirilmesi, Çeşitliliğe Giriş: İnsanlığın Gelişimi ve Büyümesi, İnsan Organizması, 120 saatlik seçimlik dersler, Temel Matematik, Enerji, Kaynaklar ve Çevre, Dünya Coğrafyasına Giriş, İlköğretimde Fizik derslerini içermektedir. Üçüncü yıl; Çeşitliliğe Giriş: Öğretmenlik Uygulaması, Çeşitliliğe Giriş: Ayrıcalıklar, Çeşitliliğe Giriş: Kültürel Konular, İlköğretimde Teknoloji Semineri, Sınıf Yönetimi, Matematiksel Sorgulamalar, Konu İçeriği

Alanlarında Okuma-Yazma Stratejileri, Beden Eğitimi ve Sağlıkta Yöntemler, Öğrenme, Ölçme ve Değerlendirme Kuramı: Kanıt Temelli Öğretim, İlköğretimde Erken Okuryazarlık, Sosyal Bilimlere Giriş, Okul Deneyimi, İlköğretim Öğretmenleri İçin Linguistik, 120 saatlik seçimli derslerini içermektedir. Dördüncü yıl; Okuma ve Yazma Öğretimi (3-6 sınıflar için), İlköğretimde Matematik, İlköğretimde Fen, Okul Deneyimi, Felsefe, Tarih ve Eğitimde Etik, 120 saatlik seçimli dersleri, Öğretmenlik Uygulaması Ve Sınıf Yönetimi Semineri, Öğretmenlik Uygulaması derslerini içermektedir. Öğretmen adayları dört yarıyıl boyunca öğretmenlik uygulaması yapmaktadır (Wichita State University, 2019b). İlköğretim öğretmenliği lisans programında alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin öğretimi bir arada yapıldığından, programda kaynaşık modelin benimsendiği görülmektedir. Ohio State Üniversitesi'nde erken çocukluk dönemi öğretmen eğitim programında ve orta çocukluk dönemi öğretmen eğitim programında öğretmenlik uygulaması dersleri; iki saatlik Saha Deneyimi, 1-4 saatlik İleri Saha Deneyimi, 1-4 saatlik Yansıtıcı Seminer ile 10 saatlik Denetimli Stajyerlikten oluşmaktadır. Stajyer öğretmenlik (student teaching) öncesinde adayların Ohio Eğitimci Değerlendirme Sınavını geçmeleri gerekmektedir (The Ohio State University, 2019a; The Ohio State University, 2019b).

Japonya'da lisans derecesi programları dört yıl sürmektedir ve adayların mezun olmaları için toplam 124 kredilik dersleri tamamlamaları gerekmektedir (World Data on Education, 2010). Tokyo Üniversitesi'nde lisans eğitim programlarında verilen derslerin çoğu 2 krediden oluşmaktadır. 2 kredilik bir ders genellikle doksan dakikaya denk gelmektedir. Her yarıyıl 15 hafta sürmekte; dersler tanımlanan sürenin yaklaşık üçte birini kapsamakta ve öğrencilerin derslere ek olarak 30 saatten fazla ödev yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlik lisans programındaki derslerin içeriği, Öğretmenlik Lisans Yasası'nda tanımlanmıştır ve 5 ana kategoriye ayrılmıştır. Buna göre; 2 kredilik üç seçmeli dersin *pedagoji* derslerinden, 3-6 kredilik üç seçmeli dersin *eğitimin temel kuramları* derslerinden, 3-22 kredilik beş seçmeli dersin *program ve öğretim yöntemleri* derslerinden, 2-4 kredilik üç seçmeli dersin *öğrenci ve eğitim danışmanlığı* derslerinden ve 2 kredilik *pedagojik uygulama* ve ilkökul öğretmenliği için 4 hafta süren *uygulamadan* (practicum) oluşmaktadır (Carpeño ve Mekochi, 2015). Alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin öğretimi bir arada yapıldığından, lisans programında kaynaşık modelin benimsendiği görülmektedir.

Singapur'da ilkökul öğretmenlerine lisans derecesi, Bachelor of Arts (education) veya Bachelor of Science (education) programları, sanat veya bilim temelli konu içeriklerini içeren 4 yıllık lisans programı yoluyla verilmektedir (Lim, 2013). Bu programlardan birini seçerek mezun olan öğretmen adaylarına, Nanyang Teknoloji Üniversitesi ve Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından ortaklaşa lisans derecesi verilmektedir. Eğitimde lisans programı dokuz farklı çalışma alanından oluşmaktadır. Bu alanlar; *Eğitim Bilimleri Dersleri, Program Dersleri, Konu Bilgisi Dersleri, Temel Dersler, Uygulama, Dil Geliştirme ve Akademik Söylem Becerileri, Hizmet Öğreniminde Grup Çalışmaları, Akademik konular, Genel Seçmeli Derslerinden* oluşmaktadır (Ministry of Education Singapore, 2018). Aday öğretmenler eğitim bilimleri derslerinde, okullarda etkili öğretim ve yansıtma uygulamaları için temel olacak eğitimin temel kavramlarını ve ilkelerini öğrenmektedir. Program çalışmaları modülleri, okuldaki belirli konuları öğretmek için pedagojik becerileri kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının programa bağlı olarak, 1-10 hafta süresince, okullarda öğretim uygulaması yapması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına kendi öğretim becerilerini uygulama fırsatı verilmektedir. Dili geliştirme ve akademik-söylem becerileri, adayların etkili iletişim için gerekli olan sözlü ve yazılı becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğretmen adaylarına sunulan lisans derslerinde kuram ve uygulama arasında bir bütünlük bulunmaktadır ve program çalışmaları ve uygulama, program yapısı içindeki tüm derslerin % 75'ini oluşturmaktadır (Ingersoll, 2007: 76).

Finlandiya'da sınıf öğretmeni olabilmek için adayların, 5 yıllık lisans ve yüksek lisanstan oluşan Eğitim Çalışmalarında Derece Programını (Degree Programme in Educational Studies) tamamlaması gerekmektedir. Lisans eğitimiyle birlikte sınıf öğretmeni olabilmek için toplam 300 kredinin alınması zorunludur. Bir öğretmen adayının asgari düzeyde, lisans, yüksek lisans, çalışma deneyimi ve 60

kredilik pedagojik çalışmaları tamamlaması gerekmektedir. Tampere Üniversitesi'nde Eğitim Çalışmaları lisans programında; 21 kredilik *genel konu alanı çalışmaları*, 25 kredilik *temel eğitim dersleri*, 50 kredilik *eğitimde çalışmalar*, *erken çocukluk ve temel eğitimde yeterlik çalışmaları* ve *seçimlik çalışmalar* başlıkları altında sunulan içerik kategorileri, sınıf öğretmeni adaylarının temel düzeyde yetkinlik kazanmalarını hedeflemektedir (Tampere University, 2018a). Tampere Üniversitesinin Öğretmen Eğitimi Yüksek Lisans programında verilen dersler; 5 kredilik Finlandiya Eğitimine Giriş, 17 kredilik Uluslararası Öğrenciler İçin Genel Çalışmalar, 5 kredilik Bilimsel Araştırmaya Hazırlık, 80-85 kredilik İleri Düzey Çalışmalar, 10 kredilik Araştırma Yöntemleri, 13-18 kredilik seçimlik derslerden oluşmaktadır ve adayların minimum 180 kredilik dersleri tamamlamaları gerekmektedir (Tampere University, 2018b). Finlandiya'da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları süreci şu şekilde özetlenebilir (Kansanen, 2003): Uygulama genellikle başlangıç düzeyinden ileri çalışma düzeylerine kadar birbirini izleyen stajlardan oluşmaktadır. Çalışmaların başında giriş uygulamanın ardından, önce temel uygulama, daha sonra uygulama okulu uygulaması ve son olarak da öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır. Temel uygulamada, öğrenciler farklı konuların öğretimi, temel öğretme biçimleri, öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesinden haberdar olmaktadır. Temel uygulama, üniversite uygulama okulunda tamamlanır ve öğrencileri değerlendiren sınıf öğretmenleri de portfolyo çalışmasından sorumlu olurlar. Düzenlenmiş bir portfolyo, öğrencinin kendi uygulama değerlendirmesi ve oluşturduğu eğitim materyallerini de içerebilmektedir. Öğrenciler ayrıca sınıf arkadaşlarının öğretim süreçlerini gözlemler ve değerlendirmelerini portfolyolarına aktarırlar. Temel uygulama döneminde, öğretmen adayları hazırladıkları portfolyolar üzerinde tartışırlar. Uygulama okulu uygulaması ise öğrencilerin bir meslek olarak öğretmenlik üzerindeki bakış açılarını genişleten çalışma dönemleridir ve genellikle belirli eğitim kurumlarına yapılan uygulama gezileri ile birleştirilmektedir.

Sınıf öğretmenliği programlarının yapısına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Programlarının Yapısı

Ülkeler	Sınıf Öğretmenliği Programlarının Yapısı
A.B.D.	Üniversiteler dört yıllık lisans programları sunar. Lisans programı süresince minimum 120 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekir. Kaynaşık model kullanılır.
Japonya	Üniversiteler dört yıllık programlar sunar. Üniversitedeki derslerin çoğu 2 krediden oluşur. 2 kredilik bir ders genelde 90 dakikaya denk gelmektedir ve bir yarıyıldan haftada bir kez işlenmektedir. Her yarıyıl 15 haftaya kadar devam eder, yani dersler tanımlanan sürenin yaklaşık 1/3'ünü kapsar. Lisans programı süresince minimum 124 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekir. Kaynaşık model kullanılır.
Singapur	Sınıf öğretmenliğine giden üç yolu; dört yıllık lisans derecesi programı, iki yıllık Eğitim Diploması programı ve lisans derecesi programının üzerine bir yıllık Lisans Sonrası Eğitim Diploması programı oluşturmaktadır. Minimum 138 Akademik Ünite (AUS) alınmalıdır. Kaynaşık ve ardışık modeller kullanılır.
Finlandiya	Üniversiteler tarafından beş yıllık bütünleştirilmiş (lisans ve yüksek lisans) programlar sunulmaktadır. Lisans ve yüksek lisans derece programlarını tamamlayabilmek için toplamda 300 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Sınıf öğretmenliğinde kaynaşık model kullanılır.

Lisans programlarında öğretmen adayları için öngörülen öğretmenlik uygulamaları Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlik Uygulamaları

Ülkeler	Öğretmenlik Uygulamaları
A.B.D.	2 saatlik <i>saha deneyimi</i> , 1-4 saatlik <i>ileri saha deneyimi</i> , 1-4 saatlik <i>yansıtıcı seminer</i> ile 10 saatlik <i>denetimli stajyerlik</i> uygulamasından oluşur. Stajyerlik uygulamasından önce üniversite sınavından geçmek gerekmektedir.
Japonya	Okullarda 4 hafta uygulama yapılmalıdır. Sertifika almak için ise, 3 haftalık bir öğretim uygulaması ile 1 haftalık hemşirelik stajı (one-week nursing care internship) tamamlanmalıdır.
Singapur	Öğretmen adaylarının, programa bağlı olarak, 1-10 hafta süresince, okullarda staj/öğretmenlik uygulaması yapması gerekir.
Finlandiya	Uygulama genellikle başlangıç düzeyinden ileri çalışma düzeylerine kadar birbirini izleyen stajlardan oluşmaktadır. Çalışmaların başında giriş pratiğinin ardından, önce temel uygulama, daha sonra uygulama okulu pratiği ve son olarak da öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır.

1.2. Öğretmenlik Mesleğine Başlama Koşulları

Amerika Birleşik Devletleri'nde çoğu eyalet, öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik programı derslerinin tamamlanmasının ardından, öğretmenler için eyalet lisansı sınavının başarıyla tamamlanması ve stajyer öğretmenlik deneyimlerinin tamamlanması sonrasında başlangıç öğretmenlik sertifikası (initial teaching certificate) vermektedir. Başlangıç öğretmenlik sertifikasının gereklilikleri, kabul edilebilir sınav puanları ve lisans sınavının içeriği, özel konu alanlarında gerekli kredi saatlerinin sayısı bakımından çeşitlilik göstermektedir. Başlangıç sertifikası yaklaşık iki yıl için geçerlidir ve bazı eyaletlerde yenilenmemektedir. Süresi dolduktan sonra öğretmenler standart veya düzenli bir sertifikaya başvurmaktadır. Bunun için adaylar performans tabanlı değerlendirmeye alınmakta ve sınıfta belirli öğretim saatlerini doldurması gibi ek gereklilikleri yerine getirmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Öğretmen lisans sınavı (the teacher licencing exam) ise çoğu eyalet tarafından uygulanan Praxis sınavlarını içermektedir. Praxis sınavı, Eğitim Sınav Hizmeti (The Educational Testing Service) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki değerlendirmesi için geliştirilmiştir. Praxis sınavı üç bölümden oluşmaktadır; akademik beceri değerlendirme (Praxis I) genelde öğretmen eğitimi programlarına giriş için uygulanırken, içerik bilgisinin değerlendirilmesi (Praxis 2) daha çok öğretmen lisans sınavı olarak ve sınıf performans değerlendirme (Praxis 3) de öğretmenliğin ilk yılı için uygulanmaktadır. Çoğu eyalet Praxis 1 ve 2 sınavlarını aynı anda öğretmen lisans sınavı olarak uygulamaktadır. Bir diğer öğretmen lisans sınavı ise Ulusal Değerlendirme Sistemleri (National Evaluation Systems) tarafından geliştirilmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003: 24).

Japonya'da ilkökul öğretmenliği lisans diploması yalnızca “Öğretim Yeterliği Testi”ni (Acknowledgement Test for Teaching Qualification) geçen ve eğitim alanından mezun olanlar için verilmektedir (Carpeño ve Mekochi, 2015). Japonya'da öğretmenlik sertifikaları sürekli ve geçici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli sertifikaların alınması; adayların ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olma durumuna göre değişmektedir. Lisans programını bitirenlere birinci düzey sertifika, yüksek lisans programını bitirenlere ileri düzey sertifika, ön lisans programını bitirenlere ise ikinci düzey sertifika verilmekte ve bu sertifikalar ülke genelinde geçerli olmaktadır. Geçici sertifikalar ise yalnızca verildikleri iller için geçerli olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin alanlarına göre de aldıkları sertifikalar çeşitlilik göstermektedir. İlkokul öğretmenleri için “genel sertifika” verilmektedir. Genel sertifika, ilkökul öğretmenleri için özel konu alanını içermeyen sertifikadır (Ingersoll, 2007). İlkokul öğretmeni olmak isteyen adaylar, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen farklı sertifikaların alınması için bazı şartların yerine getirmesi gerekmektedir. Bunun için aday öğretmenin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından akredite edilmiş bir öğretmen yetiştirme programı olan bir üniversiteden mezun olması gerekmektedir. Ayrıca, hem konu alanı dersleri hem de pedagojik ve rehberlik dersleri için öngörülen tüm kredileri alması, tüm öğretmen sertifikaları için üç haftalık bir öğretim uygulamasına ve ilkökul öğretmenliği sertifikaları için de bir haftalık uygulama stajına katılması beklenmektedir. Bu şartların yerine getirilmesi durumunda, valilik eğitim kurulu tarafından öğretmenlik sertifikaları verilmekte (Alharthi, 2016; Ingersoll, 2007) ve bu sertifika yaşam boyu geçerli olmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Singapur'da Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitimi ve sertifikasyon sürecini yönetmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Singapur'da eğitim ve program gerekliliklerinin ötesinde ek bir sertifika şartı yoktur. Mezuniyet sonrası verilen öğretmenlik sertifikası, yenilenmeye gerek duymadan yaşam boyu geçerlidir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Singapur'da öğretmenlerin seçiminde aşamalı bir yol izlenmektedir. Bu aşamalardan ilki, adayların akademik başarı anlamında ilk %30'luk dilimde olmasıdır. İkinci aşamayı adayların genel kültür testini geçmeleri izlemekte, üçüncü aşamayı ise mülakat oluşturmaktadır. Mülakatta öğretmen adaylarının üç okul müdürü tarafından yapılan bir panel ile yeterlilikleri test edilmektedir. Son aşama ise, adayların Ulusal Eğitim Enstitüsünde [NIE] maaşlı eğitime alınmasıdır (Göçen Kabaran ve Görgen, 2016).

Finlandiya’da ise ilköğretim öğretmenleri adayları, üniversiteden mezun olduktan ve yüksek lisans derecesini aldıktan sonra öğretmen olarak çalışabilmek için okullardaki öğretmenlik pozisyonlarına başvurabilmektedirler. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimler ile okul müdürlerine bırakılmıştır (Kansanen, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya’da öğretmenlik mesleğine başlama koşulları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğine Başlama Koşulları

Ülkeler	Öğretmenlik Mesleğine Başlama Koşulları
A.B.D.	Öğretmen lisans sınavı (the teacher licencing exam) Praxis sınavlarını içermektedir ve işe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki değerlendirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin kabul edilen bir programın derslerinin tamamlamaları, öğretmenler için eyalet lisansı sınavını başarıyla geçmeleri, stajyer öğretmenlik deneyimlerinin tamamlanması ardından öğretmenlere başlangıç sertifikası verilmektedir.
Japonya	Adayların yükseköğrenim diploması (4 yıllık öğretmenlik programı) ve genel öğretmenlik sertifikası almaları gereklidir. Eğitim Kurulları tarafından yapılan işe alım sınavlarından geçmeleri zorunludur. Her ilin Eğitim Kurulu, üniversite ders kredilerini onayladıktan sonra öğretmen sertifikaları çıkarmaktadır. Bu sertifika yaşam boyu geçerlidir.
Singapur	Adayların akademik başarı anlamında ilk %30’luk dilimde olmaları, genel kültür testini geçmeleri ve mülakatı geçmeleri gerekmektedir. Adaylar Ulusal Eğitim Enstitüsünde %60 burslu eğitime alınır ve yeni başlayanların mesleğinde üç yıl çalışması gerekmektedir. Ek olarak sertifika şartı bulunmamaktadır.
Finlandiya	Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları çalışmak istedikleri okula şahsen başvurmaktadır. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimler ile okul müdürlerine bırakılmıştır.

1.3. Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalar

Amerika Birleşik Devletleri’nde mesleğine yeni başlayan öğretmenlere, “Yeni Öğretmen Eğitimi Programı” kapsamında 1 yıl boyunca danışmanlık yapılmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayına bir rehber öğretmeni atmakta, öğretmen adayı rehber öğretmeni eşliğinde öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Ayrıca mesleki gelişim programları da öğretmenlerin hizmet öncesi ve sürekli mesleki gelişimleri için uygulanmaktadır. Aykaç (2018), Amerika Birleşik Devletleri’nde Ohio State eyaletinde Mesleki Gelişim Okulları’nın bir hizmetiçi uygulaması olan Kent State Excellence Partnership’in öğretmenleri ile öğretim üyelerinin bir araya getirildiği, öğretmenlerin neyi öğrenmek istediklerine ilişkin kararları kendilerinin aldıkları ve üniversiteler ve diğer okullarla işbirliği içinde kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri etkin bir öğrenme süreci içerdiğini belirtmektedir. Buna benzer mesleki gelişim etkinliklerinin başka eyaletlerde de uygulandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda bazı öğretmenler, Mesleki Öğrenme Toplulukları adı verilen uygulamalara katılabilmektedir; bu uygulamalar Japonya’da bir grup öğretmenin beraber çalıştıkları ders araştırması veya imcesi uygulamalarına benzemektedir (Dufour, 2004; Akt., Alharthi, 2016: 14). Öte yandan öğretmenlere verilen sertifikalar da sürekli mesleki gelişimin sağlanması için önemli görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde gelişmiş sertifika (advanced certification), gönüllü bir mesleki sertifika kurulu olan Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu [NBPTS] tarafından verilmektedir. Bu sertifika için aday öğretmen tarafından bir portfolyonun hazırlanması ve adayın değerlendirme merkezlerinde isteğe bağlı olan görevlere katılması gerekmektedir. Bazı eyaletler ayrıca yüksek lisans öğretmenlik sertifikası; başka bir deyişle gelişmiş yeterlilik ve başarı sergileyen öğretmenlere bir gönüllülük sertifikası da vermektedir. Bu sertifikayı alan öğretmenler, diğer öğretmenlere danışmanlık yapabilmekte, program geliştirme veya liderlik faaliyetlerinde görev alabilmektedir. Gelişmiş sertifika almak için teşvikler eyalete göre değişmekle birlikte maaş artışı, ikramiye veya özendirme içerebilmektedir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi; ulusal düzey, il düzeyi, belediye eğitim kurulu düzeyi, okul düzeyi, gönüllü eğitim dernekleri, gruplar ve öğretmenlerin kendi eğitimini de içeren düzey olmak üzere farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Ulusal düzeyde eğitim, düzenli öğretmen eğitimi ve belirli konuları ele alan geçici eğitim olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu programlara katılanların, öğrendiklerini okullarında paylaşmaları beklenmektedir (Ingersoll, 2007). İl düzeyindeki

eğitimlerde, yeni atanan öğretmenler için eğitimler ile deneyimli öğretmenlere yönelik eğitimler verilmektedir. Ayrıca başöğretmenler için liderlik eğitimi semineri bulunmaktadır. Bu programların tümü zorunludur; ancak yerel eğitim kurulu veya eğitim-öğretim merkezi tarafından seçilen ya da gönüllü katılım sağlanabilen geçici programlar da bulunmaktadır (Ingersoll, 2007). Ayrıca ders araştırması (lesson study) uygulamaları, bir grup öğretmenin kendi dersleri üzerinde çalıştıkları ve dersleri geliştirdikleri uzun süreli mesleki gelişim uygulamasıdır. Bu uygulama, hem öğretmenlere mesleki gelişim imkânı vermekte, hem de meslektaşları ile işbirlikli çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Bu uygulamada “Öğretmenlik mesleğine araştırmacı bir gözle bakılmakta ve işbirliğine dayalı öğretmenliğe yönelik sorunlara çözüm aranmaya çalışılmaktadır” (Günay, Yücel-Toy ve Bahadır, 2016:1227). Öğretmenler, öğretmen gruplarının ders planlarını gözden geçirerek ve bunların nasıl geliştirileceğini dikkate alarak ders araştırmasına katılmaktadır (Stewart, 2011; Akt., Alharthi, 2016: 14). Japonya’da, Eğitim Bakanlığı ya da her ildeki Eğitim Kurulları, öğretmenler için gönüllü gelişmiş sertifikasyon politikaları da uygulamaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Singapur’da Eğitim Bakanlığı tarafından, “Yeni Başlayan Öğretmenlerin Uyum Programı” ile aday öğretmenlere üç günlük bir eğitim verilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin göreve başlamalarını takip eden iki yıl boyunca Yapılandırılmış Danışmanlık Programı ile kariyer rehberliği hizmeti verilmektedir (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017:26). Singapur’da hizmet içi eğitimler Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde düzenlenmektedir ve öğretmenler bu eğitimlere aldıkları öğretmenlik sertifikası sonrasında herhangi bir zamanda katılabilmektedir. Singapur’daki tüm öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 100 saatlik zorunlu hizmetiçi eğitimlere katılmak zorundadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Finlandiya’da ise mesleğe başlangıç eğitimi zorunlu değildir; ancak okulların desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere bu eğitimi vermesi önerilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Finlandiya’da öğretmenlere “içeriği ve yöntemleri yerel eğitim otoriteleri ya da okul düzeyinde belirlenen işe başlama eğitimi ve hizmet içi eğitim sağlamaktadır” (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017: 22). Ayrıca “Finlandiya’da öğretmenler için sürekli eğitim bir ölçüt olup, öğretmenler yılda en az üç gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadır” (Finnish National Board of Education, 2016; Akt, İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017:23). Birçok hizmet içi öğretmen eğitimi, üniversiteler ve çeşitli kurumlar tarafından sunulmaktadır. Öğretmen sendikaları ve dernekler düzenli olarak eğitimler düzenlemektedir. Öğretmenler yaz üniversiteleri ve Açık Üniversite tarafından sunulan derslere gönüllü olarak katılabilmektedir. Finlandiya öğretmen eğitim sisteminde düzenli olarak hizmet içi öğretmen eğitimine ihtiyaç duyulduğu (Kansanen, 2003) ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen başlangıç eğitimlerinin Finlandiya’da yeni olduğu, ülke genelinde düzenli ve yaygın duruma gelmesi gerektiği (Niemi, 2015) belirtilmektedir.

Tablo 5’te öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar gösterilmektedir.

Tablo 5. Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalar

Ülkeler	Mesleki Gelişime Yönelik Uygulamalar
A.B.D.	“Yeni Öğretmen Eğitimi Programı” kapsamında bir yıl boyunca danışmanlık yapılmaktadır. Mesleki gelişim kapsamında, öğretmenlere gelişmiş sertifika ve gönüllülük sertifikaları verilebilmektedir. Çeşitli eyaletlerde mesleki gelişim okulları gibi kurumların üstlendiği fakülte ve okul işbirliğini sağlayan ortaklıklarla, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilebilmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları da öğretmenlerin bir araya geldiği mesleki gelişim uygulamalarıdır.
Japonya	Ders araştırması, bir grup öğretmenin kendi dersleri üzerinde çalıştıkları ve dersleri geliştirdikleri uzun süreli mesleki gelişim uygulamasıdır. Hizmetiçi eğitimler; ulusal düzeyde, il düzeyinde, belediye eğitim kurulu düzeyinde, okul düzeyinde ve gönüllü eğitim dernekleri, gruplar ve bireysel olarak öğretmenlerin kendi eğitimini içeren düzeyde uygulanmaktadır. Gelişmiş sertifika programlarına öğretmenler gönüllü olarak başvurabilmektedir.
Singapur	“Yeni Başlayan Öğretmenlerin Uyum Programı” ile aday öğretmenlere üç günlük bir eğitim verilmektedir. Buna ek olarak aday öğretmenlere göreve başlamalarını takip eden iki yıl boyunca “Yapılandırılmış Danışmanlık Programı” ile ilave kariyer rehberliği hizmeti verilmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü ve Eğitim

Finlandiya Bakanlığı istişare içinde öğretmenlere zorunlu 100 saatlik hizmet içi eğitimler verilmektedir. Finlandiya öğretmenlere, içeriği ve yöntemleri yerel eğitim otoriteleri düzeyinde ya da okul düzeyinde işe başlama eğitimi verilmektedir. Öğretmen sendikaları ve dernekler de düzenli olarak bu tür eğitimleri düzenlemektedir. Öğretmenler yılda en az 3 gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadır. Öğretmenler, yaz üniversiteleri ve Açık Üniversite tarafından verilen derslere gönüllü olarak katılabilmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesi, bilginin hızlı biçimde artış göstermesi, eğitimdeki dönüşüme de yansımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin bu ihtiyaca yönelik düzenlenmesi ve planlanmasına yol açmaktadır (Budak ve Demirel, 2003). Nitekim Eğitim ve Öğretim 2020 çerçevesinde, Avrupa Komisyonu ile Avrupa Birliği'ne üye olan devletler; "öğretmenlerin öğrenci öğrenimini başarılı bir şekilde yönlendirmesi ve kolaylaştırması için sahip olmaları gereken yeterlilikler, öğretmen eğitimcileri için destek, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesine destek" boyutlarında iyileştirme çalışmaları başlatmışlardır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018:17). Bu çalışmada, dünyada öğretmen eğitiminde genel olarak öğretmenlerin kariyerlerinin gelişiminde bir süreklilik sağlamaya yönelik uygulamaların olduğu; bu bağlamda ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer ve destek eğitimi, sürekli mesleki gelişim eğitimleri olarak benzer bir yapı izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ülkelerin uygulamaları ve uygulama süreçleri farklılık gösterebilmektedir.

Bu çalışmada incelenen ülkelerin öğretmen eğitiminin yönetimi merkezi ya da yerel olabilmektedir. Ancak her ülkede öğretmen yetiştirme belli yasalara göre yürütülmektedir. Öğretmen yetiştirme görevinin genel olarak üniversiteler bünyesindeki eğitim fakülteleri tarafından üstlenildiği ve hizmet öncesi sınıf öğretmeni eğitimi sürelerinin 4-6 yıl arasında değiştii görülmektedir. Bazı ülkelerde lisans sonrası sertifikaların elde edilmesi yoluyla da öğretmen olunabildiği gözlenmektedir.

Hizmet öncesinde sınıf öğretmenliği programına giriş koşulları ülkelere göre farklılaşmaktadır. Her ülke öğretmen adaylarını hizmet öncesi programına girişte rekabete dayalı bir veya birkaç sınava tabi tutmaktadır. Öğretmen adayları üniversite giriş sınavları puanlarına göre seçilmekte, ayrıca her üniversitenin kendi bünyesinde öğretmen adayları için hazırladığı sınavlar yapılabilmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde bazı eyaletler öğretmen adaylarını temel akademik beceri testi (Praxis I) ile değerlendirmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenliğe olan ilgisi ve yetenekleri yapılan mülakatlarla ortaya çıkarılmaktadır ve adaylar mesleğe uygunluğu yönüyle de değerlendirilmektedir. Türkiye'de öğretmen adayları sadece üniversite giriş sınavları puanlarına göre seçilmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına alınacak öğrenci sayısı belirlenirken öğretmen ihtiyacına göre planlamanın yapılması ve adayların birçok ölçüte göre seçilmesi; mezun olan öğretmen adaylarının doğrudan öğretmen olma yolunu açabilmekte ve yapılacak bu planlama öğrenci sayısı fazlalığını ortadan kaldırarak öğretmen eğitiminin kalitesini de yükseltebilmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Sönmez ve Cemaloğlu (2017) öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği konuma yükselmesi için; nitelikli kişilerin hizmet öncesi öğretmen programına seçimi, öğretmenlerin adanmışlığı, yapılan istihdam ve kariyer planlamaları, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumun algısı gibi değişkenlerin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bakımdan eğitim fakültelerine girişte nitelikli adayların seçilmesinin ve mesleğe olan ilgilerinin belirlenmesinin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajını da olumlu etkileyeceği düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğine giden yolda Amerika Birleşik Devletleri, Singapur gibi ülkelerde alternatif seçenekler bulunmaktadır ve bu eğitimlerin sürelerinin uzun olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, Singapur'da sınıf öğretmenliğine alternatif bir yol olarak, iki yıllık Eğitimde Diploma programı beraberinde bir yıllık mezuniyet sonrası eğitimde derece programının (PGDE Primary) da tamamlanmasını gerekli kılmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimleri boyunca adayların zorunlu derslerin yanı sıra seçimsel dersler aldıkları, zorunlu öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmaktadır. Hizmet öncesi sınıf öğretmenliği programlarının yapısı incelendiğinde; sınıf öğretmenliği hizmet öncesi programının

Singapur'da hem ardışık hem de kaynaşık modelde, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Finlandiya'da kaynaşık modelde olduğu görülmektedir. Türkiye'de de benzer biçimde hizmet öncesi öğretmen eğitimi 4 yıl sürmektedir ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı kaynaşık modeldedir. Ülkelerin hizmet öncesi programlarında yer alan genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinin dağılımlarında ve içeriğinde farklılaşma olmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında ülkelerin, öğretmenlik uygulamalarına çok fazla zaman ayırdığı görülmektedir. Öğretmenlik deneyimi uygulamaları genellikle gözlem ve yansıtmaya dayalı olarak başlamakta, sonrasında öğretmenlik becerilerini geliştirmeye dayalı stajyer öğretmenlik ya da uygulamaları ile devam etmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının uzun süreli, araştırma ve yansıtmaya dayalı, kuram ve uygulamayı bütünleştirici bir yapıda olduğu belirtilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının programı başarıyla bitirdiklerinde, mesleğe başlama koşulu olarak bir sertifika almaları için de belirli süre stajyer öğretmenlik uygulamaları yapmaları gerekebilmektedir. Bu noktada Türkiye'de öğretmenlik uygulamalarına daha az zaman ayrıldığı söylenebilir. Çelik ve Bozgeyikli'nin (2019) araştırmaları da birçok OECD ülkesinin öğretmenlik uygulamasına çok daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir. Buna karşın Yüksek Öğretim Kurumu'nun [YÖK] 2018 yılında güncellediği sınıf öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulamaları 7. Yarıyıldan itibaren "Öğretmenlik Uygulaması I" ve 8. yarıyıldan itibaren "Öğretmenlik Uygulaması II" olarak verilmektedir (YÖK, 2019).

Öğretmenlerin mesleğe başlama koşulları da ülkeler arasında değişmektedir. Bazı ülkeler bazı şartların yerine getirilmesiyle kalıcı sertifikaya dönüşebilecek başlangıç öğretmenlik sertifikaları verirken, Türkiye'de ise yalnızca programı bitirip öğretmenlik yeterlik (KPSS) sınavını geçmek ve bir süre sözleşmeli öğretmenlik yapmak yeterli olmaktadır. Mesleğe başlayan öğretmenlerin eğitiminde, bütün ülkelerde erken kariyer/stajyerlik eğitiminin verildiği görülmektedir. Bu uygulama Türkiye'de de uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca sürekli mesleki gelişim kapsamında her ülkede öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verildiği; ancak diğer ülkelerde bu uygulamaların daha sistematik ve süreklilik arz ettiği görülmektedir. İncelenen ülkeler arasında Japonya ve Singapur'un sürekli mesleki gelişime yönelik eğitimler gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Özellikle Japonya'da öğretmenlerin meslekleri boyunca "çok boyutlu, sürekli ve sistematik" öğretmen eğitimi yoluyla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir (Fujita, 2007; Akt., Alharthi, 2016: 14). Ayrıca sürekli mesleki gelişim kapsamında meslektaşların desteği, okul ve eğitim fakülteleri arasındaki işbirliği ve etkileşim de benimsenen anlayışlar olarak değerlendirilebilir.

Aykaç (2018), hizmetiçi eğitimlerin iyi hazırlanmış olmasının, öğretmenlerin etkin katılımları için çeşitli yöntemler kullanılmasının, hizmetiçi eğitimin niteliğini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Amerika'da Türkiye'den farklı olarak, daha işbirlikli ve etkin katılımın sağlandığı mesleki gelişim programları gerçekleştirilmektedir. Niemi (2015), Finlandiya öğretmen eğitimindeki en zayıf noktanın, öğretmenlik deneyimi olduğunu belirtmiştir. Yeni öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında çok karmaşık okul koşulları ve talepleriyle karşı karşıya geldiklerini, yüksek kaliteli öğretmenlik eğitimine rağmen, öğretmenlik kariyerlerine başlarken öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu desteğin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye'de de öğretmenler çeşitli sosyoekonomik düzeye göre çeşitli illere atanmaktadır. Göreve atandıkları bölgelerin kültürel özellikleri, öğrencilerin profili, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçları gibi konularda eğitim almaları ve tecrübeli öğretmenlerden destek görmeleri oldukça önemlidir (Kozikoğlu ve Çökük, 2017). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için de atılması gereken adımların olduğu görülmektedir. Singapur'da MOE ve NIE öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaları ortaklaşa yürütmektedir. Türkiye'de de hizmetiçi eğitimlerin MEB (okul) ve fakülte işbirliği ile düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı getirebilir. Bu noktada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, öğretmen yetiştirmeye yönelik yayınladığı raporda (2017); MEB ile Fakülte arasında işbirliğini arttırmaya yönelik, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin izlendiği ve bu alandaki çalışmaların yürütüldüğü fakülte bünyesinde Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezi'nin [YBÖEM] kurulabileceğini önermiştir. Bu

çalışmada incelenen ülkelerde daha sistematik hizmetiçi eğitimler uygulandığı hem de okul ve fakülte işbirliğini güçlendirmeye yönelik uygulamalarda bulunulduğu görülmektedir. Türkiye’de böyle bir merkezin eğitim fakülteleri bünyesinde kurulmasının, sürekli mesleki gelişimi güçlendirme yönünde bir adım oluşturacağı söylenebilir.

İncelenen ülkeler de göz önüne alındığında Türkiye’de öğretmen eğitimi ve dolayısıyla sınıf öğretmenliği eğitimi için şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlik mesleğinde planlamalar, arz ve talep doğrultusunda, ileriye dönük ve uzun vadeli olarak yapılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu beceriler gerektiren bir meslek olmasından dolayı, sınıf öğretmenliğine girişte/öğretmen adaylarının seçiminde KPSS dışında çok boyutlu özellikler ve ölçütler belirlenmelidir.
- Sınıf öğretmenliği programları genel öğretmenlik becerilerinin yanı sıra sınıf öğretmenliğinin doğasına uygun olarak sınıf öğretmenliğine yönelik bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olarak düzenlenmelidir.
- Öğretmenlik uygulamalarının süresini arttırmaya yönelik düzenlemelere gidilmeli ve bu kapsamda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin süresi artırılmalıdır.
- Sınıf öğretmenliği eğitiminin lisans düzeyinden lisansüstü düzeye çıkarılmasının yolları aranmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme kapsamında sınıf öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerini teşvik eden bir yapıya kavuşturulmalı, meslektaşları ile iletişim ve işbirliğini destekleyen, işlevsel ve süreklilik arz eden ve üniversite-okul-sivil toplum kuruluşları ile işbirliğini öngören bir anlayışla gerçekleştirilmelidir.
- Eğitim fakülteleri bünyesinde MEB (okul) ve fakülte arasında işbirliğini güçlendirmeye yönelik, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çalışmalar yürüten sürekli eğitim merkezleri oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alharthi, N. (2016). *Comparing teacher preparation programs in the United States and Japan* (Order No. 10250204). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1879980048). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1879980048?accountid=16382>
- Aykaç, N. (2018). Investigation of the in-service teacher training programs in the United States and recommendations for Turkey: The case of Kent Education Excellence Partnership (KEEP). *Journal of Education and Future*, 14, 181-197.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Carpeño, E. R. & Mekochi, Y. (2015). Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 101-127.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finnish National Agency For Education. (2019). “Finnish education system”. <https://www.oph.fi/en/education-system> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Göçen Kabaran, G. ve Görgeç, 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.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Günay, R., Yücel-Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye’de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1224-1237.

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden 05.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in 6 nations*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme* (Rapor No: SETA: 78). İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepes.
- Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 167-200.
- Lim, K. M. (2013, September). *Teacher Education in Singapore*. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore.
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A. & Goh, K. C. (2011). Preservice teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore, *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210. DOI: 10.1080/02188791.2011.567441
- Ministry of Education Singapore. (2018). “Bachelor of Arts (Education)/Bachelor of Science (Education).” [https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teacher-training-programmes/bachelor-of-arts-\(education\)-bachelor-of-science-\(education\)](https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teacher-training-programmes/bachelor-of-arts-(education)-bachelor-of-science-(education)) adresinden 04.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- Sönmez E. ve Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2117-2141.
- The Ohio State University. (2019a). “Bachelor of Science in education, early childhood education.” <http://static.ehe.osu.edu/downloads/academics/program-sheets/early-childhood-education.pdf> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- The Ohio State University. (2019b). “Bachelor of Science in education, middle childhood education.” <http://static.ehe.osu.edu/downloads/academics/program-sheets/middle-childhood-education.pdf> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tampere University. (2018a). “Bachelor’s Programme in Educational Studies.” <https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14508&uiLang=en&lang=en&lvv=2017> adresinden 04.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tampere University. (2018b). “Master’s Degree Programme in Teacher Education.” <https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14508&uiLang=en&lang=en&lvv=2017> adresinden 04.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- The European Parliament’s Committee on Education and Culture. (July, 2014). *Teaching teachers: primary teacher training in Europe-State of affairs and outlook*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf) adresinden 28.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wichita State University. (2019a). “Teacher Education Application Packet”. https://www.wichita.edu/academics/applied_studies/CAS_Advising/documents/TEpacket.pdf adresinden 10.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Wichita State University. (2019b). “Bachelor of Arts in Elementary Education (D21A)”. https://www.wichita.edu/academics/applied_studies/CAS_Advising/Degree_Requirements/Elementary_Degree_Requirements.php adresinden 10.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- World Bank Group. (2019). “Primary education, teachers”. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR> adresinden 05.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- World Data on Education. (2019). “Données mondiales de l’éducation Datos Mundiales de Educación”. Japan. 7th edition, 2010-11. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Japan.pdf adresinden 05.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

It is known that education plays a major role in the scientific, technological and economic strengthening of countries and the direction of their futures. The quality of education received by individuals also determines the quality of society (Gültekin, 2014). Efforts and initiatives to make teachers more equipped are increasing all over the world. To achieve an international perspective in the field of teacher training, it is necessary to follow the countries' teacher training systems. It is important to gain an international perspective to create a collaborative and sustainable model in teacher education. Nowadays, it is seen that the knowledge and skills acquired during pre-service teacher training are only the beginning in teacher training. The practices of countries in teacher training may differ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Despite the diversity of practices, the first step to become a teacher in every country is to first obtain a teaching qualification. Also, it is normative to strengthen the professional skills of teachers in the first stage of their careers through counseling and continuing development programs. In this context, to increase the qualifications of teachers, the general trend in the teaching profession is for teachers to receive education throughout their careers. The career steps include; pre-service teacher training, early career training or the training of new teachers, and continuing professional development (The European Parliament's Committee on Education and Culture, 2014). To make teacher education more qualified, it is important to determine international general structures and orientations in education. The aim of this study is to examine classroom teacher training systems of the United States, Japan, Singapore, and Finland. Teachers' training systems were included as pre-service teacher education, the structure, and content of the classroom teaching program, conditions for starting the teaching profession, early career teaching, and continuing professional development. This study is thought to contribute to the determination of general structures and orientations adopted in the field of teacher training. As a result of the study, it was found that similar structures and processes were followed. During their undergraduate education, prospective classroom teachers take compulsory and elective courses as well as gain field experiences. Field practices in some countries have a longer duration, based on research and reflection, integrating theory and practice. Niemi (2015) stated that the weakest point in Finnish teacher education is field practices. The new teachers faced very complex school conditions and demands when they started their profession, and they needed support. The management of teacher training can be central or local. The length of teacher training varies from four to six years. In some countries, teachers can also become teachers by obtaining post-graduate certificates. Master's education is compulsory in teacher education in Finland. The qualifications and interests of candidate students in each country studied are also taken into account when entering training programs. Students in Turkey are selected according to their success in college entrance examination scores. Since the teaching profession is one that requires multi-dimensional skills, this should be taken into consideration in the selection of students. On the road to teaching, there are alternative options in countries such as the United States and Singapore. The conditions for starting the profession of teaching also vary between countries. In some countries initial teaching certificates can be turned into a permanent certificate of fulfillment if certain conditions are met. In Turkey however, it is enough just to pass a competitive exam to finish the program. It is seen that in all countries, early career training is given in the education of teachers who started to work. Furthermore, it is seen that in-service training of teachers is provided in every country within the scope of continuing professional development, but in other countries, these practices are more systematic. Aykaç (2018) emphasized that well-prepared in-service training and the use of various methods for the active participation of teachers directly affect the quality of in-service training. Unlike Turkey, the United States is more cooperative and actively participates in professional development programs that are provided. There are specific requirements for teachers in Turkey. Teachers' professional development should be encouraged to take place cooperatively with colleagues. Additionally, in-service training should be planned according to teacher needs. Teacher in-service should be based on the active participation of teachers and provide them with meaningful personal development. It may be suggested that teachers should be educational researchers who are seeking solutions to educational problems that they face. The proposals concerning the teacher training system in Turkey are: First of all, planning in the

teaching profession in line with supply and demand should be made on a prospective and long-term basis. Since the teaching profession is a profession that requires multi-dimensional skills, multidimensional characteristics and criteria should be determined in addition to the KPSS when entering pre-service teacher education. Regulations should be made to increase the duration of teaching practices. Classroom teaching programs should be organized to provide general teaching skills as well as skills for classroom teaching by the nature of classroom teaching. Teaching practice should be reserved for a longer period in the program. The continuous professional development of teachers in the context of lifelong learning should be encouraged through communication and collaboration with teachers' colleagues. In-service teacher training should be given according to the needs of teachers and it should be determined how long each teacher will attend this training. Within the faculties of education, a center (Lifelong Teacher Training Center) can be established to strengthen the cooperation between the school and the faculty and conduct studies for the professional development of teachers.