

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**2017 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL
YETERLİKLERİ KAPSAMINDA
ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

**KEREM NAYMAN
17706008**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SERTEL ALTUN**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**2017 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL
YETERLİKLERİ KAPSAMINDA
ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

KEREM NAYMAN

17706008

ORCID NO: 0000-0003-0430-1161

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SERTEL ALTUN**

**İSTANBUL
2020**

ÖZ

2017 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Kerem Nayman

Temmuz, 2020

Dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler toplumsal ve teknolojik değişimlerin de etkisiyle standartlaştırılmıştır. Ülkemizde ise yüzyıllardır yapılagelen eğitim reformlarının yanı sıra, 1998 yılında eğitim fakültelerinin programları güncellenmiş, 2002’de ise MEB tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri içeren “Öğretmen Genel Yeterlilikleri” belgesi yayınlanmıştır. Söz konusu belge 2006’da güncellenmiş ve 2017’de ise son halini almıştır. Bu araştırmanın amacı, 2017’de yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri belgesi kapsamında öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu kapsamda; araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin belgede yer alan “B) Meslekî Beceri” yeterlik alanındaki göstergeler ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak deneyimlerini tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımından olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu farklı kurumlarda görev yapan farklı dallardan 25 öğretmen ve farklı kurumlarda görev yapan 10 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada, veriler söz konusu belgeye uygun olarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Kodlar, kategoriler ve temalar belirlenip yorumlanarak veri analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler ve okul yöneticilerinin söz konusu belge hakkındaki görüşlerinin büyük oranda olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşülen 25 öğretmenden sadece 11’i kendisini söz konusu belgeye göre yeterli gördüğünü belirtmiştir. Bahsi geçen belge; hizmetiçi eğitime dahil edilmiş ve öğretmenlere duyurulmuş olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğunlukla bu belgeyi bilmediği veya hatırlamadığı ortaya çıkmıştır. Meslekî beceri, söz konusu belgede; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 ana başlıkta incelenmiştir. Öğretmenlerinin çoğunun söz konusu belgeyi bilmemesine rağmen, verdikleri cevaplar, bu başlıklar altında belirlenen göstergelerin büyük bir bölümü ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretimi planlama başlığında en çok manevî değerler kavramına; öğrenme ortamları oluşturma başlığında en çok eğlenceli materyaller hazırlamaya; öğretme ve öğrenme sürecini yönetme başlığında en çok öğrencinin derse aktif katılımına; ölçme ve değerlendirme başlığında ise en çok nesnellik kavramına değindiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Yöneticisi, Yeterlik, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

ABSTRACT

TEACHERS' AND SCHOOL ADMINISTRATORS' OPINIONS AND EXPERIENCES ON 2017 GENERAL COMPETENCIES FOR TEACHING PROFESSION

Kerem Nayman
July, 2020

In many countries of the world, the teacher competencies have been standardized with the effect of social and technological changes. In addition to the education reforms that have been carried out for centuries in our country, the programs of faculties of education were updated in 1998, and in 2002, the “Teacher General Competencies” document about the competencies that teachers should have was published by MoNE. The document was updated in 2006 and took its final form in 2017 as “General Competencies for Teaching Profession”. The aim of this study is to examine teachers’ and school administrators’ opinions and experiences on the General Competencies for Teaching Profession published in 2017. In addition to that, in this study, it is aimed to determine teachers’ practices through their opinions on the indicators of “B) Professional Skills” competency domain. The research is designed according to the phenomenological pattern from the qualitative research approach. Participants consist of 25 teacher who work in different institutions and of different branches and 10 school administrators working in different institutions. In the study, the data were obtained through semi-structured interview questions prepared in accordance with the document and by getting expert opinion. The data were analyzed according to the content analysis approach. Codes, categories and themes were determined and interpreted. As a result of the study, it was concluded that the opinions of teachers and school administrators about the document were mostly negative. Only 11 of the 25 teachers stated that they considered themselves competent according to the document. Although the document was included in the in-service training and announced to the teachers officially, it was found that the most of the teachers did not know or remember this document. In the document “B-Professional Skills” competency domain has been examined under 4 main headings; planning of education and teaching, creating learning environments, managing the teaching and learning process, assessment and evaluation. Although most of the teachers do not know about the document, their answers match with most of the indicators identified under these headings. About educational planning title, teachers mentioned "spiritual values" the most; about creating learning environment title teachers mentioned "preparing fun materials" the most; about managing teaching and learning process title teachers mentioned "students' active participation" the most; and about testing and assessment title teachers mentioned "objectivity" the most.

Key Words: Teachers, School Administrators, Competencies, General Competencies for Teaching Profession

ÖN SÖZ

2017’de yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerinin incelendiği bu araştırmada birçok kişinin ve değerli eğitimcilerin emeği geçmiştir.

Öncelikle bana yüksek lisansa başladığım günden itibaren yardımcı ve rehber olan, bana her zaman güler yüz ve sabır ile yaklaşan ve bana çok şey öğreten tez danışmanım çok değerli Doç. Dr. Sertel Altun hocama sonsuz sevgi ve saygılarımı sunmak isterim.

Bana yüksek lisans konusunda rehberlik eden değerli hocam Dr. Arş. Gör. Gülümser Efeoğlu’na, yüksek lisans öğrenimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim, eğitim programları ve öğretim konusunda ufkumu açan ve bana yol gösteren çok değerli Prof. Dr. Mehmet Gürol’a, Prof. Dr. Mustafa Gündüz’e, Doç. Dr. Hakan Karataş’a, Doç. Dr. Banu Yücel Toy’a, Dr. Mithat Korumaz’a ve bütün bölüm hocalarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez süreci boyunca bana manevî destek sağlayan ve motive eden babam Mustafa Nayman’a, annem Hatice Nayman’a ve sevgili kardeşlerim Kübra ve Meryem Nayman’a çok teşekkür ederim.

Hayatımda ve kariyerimde bana eşsiz destekleri için eşim Hüma Nayman’a sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

İstanbul, Temmuz, 2020

Kerem NAYMAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Sorular.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL TEMELLER	9
2.1. Eğitim ve Öğretmen	9
2.2. Meslekî Yeterlik ve Meslekî Beceri	12
2.3. Öğretmen Yetiştirme	14
2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Tarihi	16
2.4.1. 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	24
2.4.2. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	26
2.4.3. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	28
2.5 Avrupa’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri.....	34
2.5.1. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri.....	35
2.5.2. Almanya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri.....	38
2.5.3. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri.....	40
2.6. Amerika’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri.....	42

2.7. Japonya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri	45
2.8. Singapur’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri	48
2.9. İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Deseni	58
3.2. Katılımcılar.....	58
3.2.1. Öğretmenler	59
3.2.1. Okul Yöneticileri	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Öğretmenlerle Görüşme ve Görüşme Formunun Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması.....	62
3.3.2. Okul Yöneticileri ile Görüşme ve Görüşme Formunun Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması	64
3.4. Veri Toplama Süreci	64
3.4.1. Öğretmenler	65
3.4.2. Okul Yöneticileri	66
3.5. Verilerin Analizi.....	66
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği.....	68
3.6.1. İnandırıcılık.....	68
3.6.2. Aktarılabilirlik	68
3.6.3. Tutarlılık	69
3.6.4. Teyit Edilebilirlik.....	69
3.7. Araştırmacının Rolü	69
4. BULGULAR.....	71
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular: Öğretmenlerin Belge Hakkındaki Görüşleri	71
4.1.1 Öğretmenlerin Belgeye Göre Kendilerini Yeterli Görme Durumları.....	74
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular: Okul Yöneticilerinin Belge Hakkında Görüşleri	76
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Belgenin Duyurulması, Uygulanması ve Denetlenmesi Sürecine İlişkin Görüşleri	78
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular: Öğretmenlerin Belgedeki “B-Meslekî Beceri” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri.....	79
4.3.1. Eğitim Öğretimi Planlama	79
4.3.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	84

4.3.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme.....	91
4.3.4. Ölçme ve Değerlendirme	97
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	103
5.1. Sonuçlar.....	103
5.2. Tartışma.....	104
5.3. Öneriler.....	111
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	111
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	112
KAYNAKÇA	114
EKLER.....	126
Ek 1. Hattie Ve Clinton’ın (2004) Uzman Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler Tablosu.....	126
Ek 2. Sternberg ve Horvath’ın Önerdiği Nitelikli Öğretmen Prototipi (1995).....	127
Ek 3. Kâzım Nami Duru’nun 1934’te Hazırladığı Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler Tablosu	129
Ek 4. 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	134
Ek 5. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	146
Ek 6. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	151
Ek 7. Görüşme Protokolü (Öğretmenler)	155
Ek 8. Görüşme Protokolü (Okul Yöneticileri)	157
ÖZ GEÇMİŞ.....	158

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	25
Tablo 2: 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	27
Tablo 3: 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	30
Tablo 4: Fransa’da Öğretmenlik Yeterlikleri	37
Tablo 5: Almanya Öğretmen Yeterlikleri	39
Tablo 6: İngiltere Öğretmen Yeterlikleri	41
Tablo 7: Amerika’da inTASC Tarafından Yayınlanan 2017 Öğretmen Standartları	44
Tablo 8: Japonya’da Öğretmenlerden Gelecekte Beklenen Yeterlikler	45
Tablo 9: Singapur Öğretmen Yeterlikleri.....	48
Tablo 10: Öğretmenlere Ait Bilgiler	59
Tablo 11: Okul Yöneticilerine Ait Bilgiler	61
Tablo 12: Öğretmenlere Yöneltilen Demografik Bilgi Soruları	63
Tablo 13: Öğretmenlere Yöneltilen Görüşme Soruları	63
Tablo 14: Okul Yöneticilerine Yöneltilen Demografik Bilgi Soruları	64
Tablo 15: Okul Yöneticilerine Yöneltilen Görüşme Soruları	64
Tablo 16: İçerik Analizine Ait Tablo Örneği	67
Tablo 17: Öğretmenlerin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi Hakkındaki Görüşleri.....	72
Tablo 18: Okul Yöneticilerinin 2017 ÖGY ile İlgili Görüşleri.....	76
Tablo 19: Eğitim Öğretimi Planlama Teması	80
Tablo 20: Öğrenme Ortamları Oluşturma Teması	85
Tablo 21: Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme Teması	92
Tablo 22: Ölçme ve Değerlendirme Teması	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Başarı Değişkenini Etkileyen Kaynaklar	3
Şekil 2: 1998'de YÖK tarafından oluşturulan öğretmen yetiştirme modeli	22
Şekil 3: ÖYGGM tarafından duyurulan beş yıllık (2017-23) amaç ve hedefler tablosu	24
Şekil 4: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Şablonu.....	29
Şekil 5: Öğretmenlerin Söz Konusu Belgeden Haberdar Olup Olmama Durumu	71
Şekil 6: Öğretmenlerin Yeterlilik Görüşü	74
Şekil 7: Eğitim ve Öğretim Planı Hazırlayan Öğretmen Sayısı	80
Şekil 8: Öğretmenlerin Öğretim Planı Hazırlarken Dikkat Ettiği Etkenler	83
Şekil 9: Öğrenme Ortamları Oluşturma Kodlarının Sıklık Grafiği	91
Şekil 10: Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Sıklık Grafiği	96
Şekil 11: Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Sınıf Yönetimi Kategorisi Sıklık Grafiği	97
Şekil 12: Ölçme ve Değerlendirme Kodlarının Sıklık Grafiği	101

KISALTMALAR LİSTESİ

ENTEP	: European Network on Teacher Education Policies
ILO	: International Labour Organization
INTASC	: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium
ITT	: English Initial Teacher Training
KMK	: Kultusminister Konferenz
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NBPTS	: National Board for Professional Teaching Standards
NCATE	: National Council for Accreditation of Teacher Education
NCTAF	: National Commission on Teaching and America's Future
OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PISA	: Programme for International Student Assessment
TED	: Türk Eğitim Derneği
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
TTKB	: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations Children's Fund

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

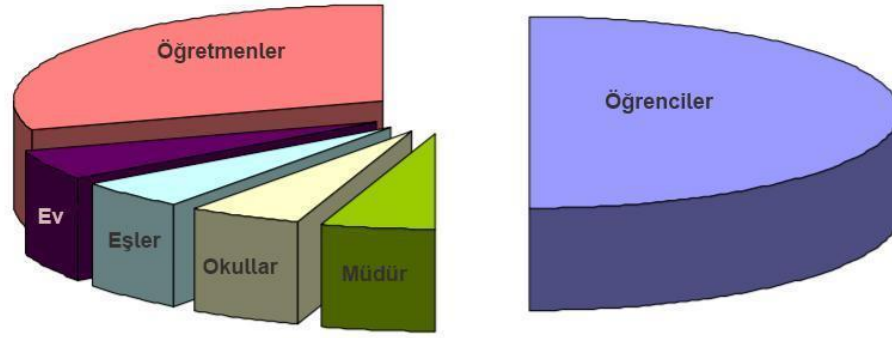
İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden bir tanesi, bilgisini, tecrübesini ve değerlerini bir sonraki nesle aktarabilmesi ve bunların zaman içinde çevreye de bağlı olarak değişip olgunlaşmasıdır. Diğer bir deyişle insanın eğitilebilirliği yüksektir. Eğitimin de en temel öğelerinden bir tanesi şüphesiz ki öğretmendir. Günümüzde temel bilgi kaynağı olan otoriter öğretmen yerini, dünyadaki değişim ve gelişimleri takip edebilen ve bilgileri sentezleyip öğrenciye sunabilen, onun gelişimine mutlu ve güvenli bir ortamda olumlu bir etki bırakan iyi yetişmiş nitelikli bir figür olarak değişmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, [ÖYGGM], 2017a).

Günümüzde kişilerin başarıya ulaşması için sahip olması gereken bilgi birikimi, yetenekler ve değerler çok hızlı bir şekilde değişim göstermektedir. Bu değişimin bir sınırı ve standardı olmadığından, ülkeler daha başarılı olmak için insanlardan beklenen bilgi, beceri ve değerleri bir standarda koyma çabası içine girmişlerdir (Şişman, 2009). Çünkü eğitimin işlevlerinden biri de kişileri gerçek hayatın gereklerine hazırlamaktır (Yabaş, 2008). Günümüzde farklılaşan ve çeşitlenen beklentiler ve meslek dalları, öğrencilerin sadece çoktan seçmeli sorular ile seçilmesini yetersiz kılmıştır. Bu nedenle, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ve Programme for International Student Assessment (PISA) gibi uluslararası eğitsel çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların sonuçları da, dünya ülkelerinin eğitim kalitesi ve eğitim politikalarının öğretmenler, araştırmacılar ve devlet otoriteleri tarafından sorgulanmasına neden olmuştur (Glaser, Fuß, 2008). Birçok devletin eğitim bakanlığı, ülkesinde görev yapan öğretmenler ile ilgili birtakım standartların olması

gerektiğine karar vermiş ve bu standartların ne olduğunu kamuoyu ve paydaşlar ile paylaşmıştır.

Birçok ülkede öğretmenler için beklenen standartlar günümüz yüzyılın başında ortaya çıkmaya başlamıştır (Adoniou, Gallagher, 2017; Terhart, 2019). Fakat öğretmen yeterlikleri için evrensel kurallar yoktur. Kaynak taraması yapıldığı zaman, öğretmen yeterlikleri ile ilgili zıt bilgilere bile rastlanılabilir. Bazı araştırmalar (Ingvarson, 2012; Swabey ve diğ., 2010) öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirdiklerini, bunun sonucu olarak öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirdiklerini rapor ederken bazı araştırmacılar ise (Bourke ve diğ., 2013; Connell, 2009) öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin uygulamalarını, bağımsızlıklarını sınırladığını ve öğretmenleri profesyonellikten uzaklaştırdığını iddia etmektedir. Bununla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin günlük uygulamalarında ve belirlenen öğretmen standartları ve yeterliklerinde bir kopukluk söz konusudur.

Öğretmenlerin tutum ve değerleri, uzmanlıkları ve yeterlikleri, görev yaptığı okulun başarısını ve öğrencilerin aldığı eğitimin niteliğini etkiler (Jussim, Harber, 2005). Öğretmenlerden, öğrencilere değerli bilgileri aktarırken ortaya koyacağı etkinliklerde kendini adanmış bir tavır beklenir. Nitelikli öğretmenler, ilk önce kendi bilgilerinde, yani öğrencilere verilen programlar ve kaynaklarda uzmanlaşır. Aynı zamanda nitelikli öğretmenler, öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahiptir (Copriady ve diğ., 2018). Öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve yeterlikleri akademik başarıyı direkt olarak etkiler (Darling-Hammond, 2010; Rockoff, 2004; Goe, Stickler, 2008). Hattie (2003,1-3), öğretmenlerin başarı değişkenini ne düzeyde etkilediğini ortaya çıkaran bir araştırma yapmıştır. John Hattie'nin gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin öğrenci başarısındaki rolünün diğer etkenlere kıyasla daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, başarı değişkeninin %50'sinden sorumlu iken, öğretmenler bu değişkenin %30'undan sorumludur. Hattie, bununla ilgili bir grafik (Şekil 1) hazırlayıp, "başarı değişkeninde farkı yaratan en büyük kaynak olan öğretmenin niteliklerine yoğunlaşmanın gerekliliği" gerçeğinin altını çizmiştir.



Şekil 1: Başarı Değişkenini Etkileyen Kaynaklar

Hattie, John. **Teachers make a difference: What is the research evidence?** (Australia. 2003), 3'den uyarlanmıştır.

Hattie'nin araştırmasında başarı değişkenine etki oranı %50 ile öğrencilerden başlamaktadır. Ev ve okulların bu değişkene etkisi %5-10 arasında değişmektedir. Ayrıca müdür etkeni, okullar etkeni içinde sayılmış olup, başarı değişkenine daha konforlu veya güvenli bir öğrenme ortamı hazırlamak gibi dolaylı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Akran (eşler) etkisi ise yine %5-10 arasında değişmektedir ve Hattie öğrencilerin hâlihazırdaki okullarından alınıp başka bir okula geçirildiği zaman bile akran etkisinin artmadığını gözlemlemiştir. Son etken olan öğretmenler ise, başarı değişkenine öğrencilerin kendisinden sonra en büyük etkiye sahiptir ve bunun oranı ise %30 olarak tespit edilmiştir.

Ülkemiz değişen dünya şartlarında, toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeyi hedeflediği için nitelikli insan gücü yetiştirme kapsamında öğretmen yeterlikleri ve standartları belirleme hedefi gütmüştür (Adıgüzel, Sağlam, 2009; ÖYGGM, 2017a). Bu bağlamda Türkiye'de şu ana kadar üç farklı öğretmen yeterlikler belgesi yayınlanmıştır. Öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmaları ilk olarak 1998'de başlamıştır. O yıl "Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu" kurulmuştur. İlk belge 2002'de yayınlanmış olup, genel başlıklar "genel kültür, özel alan, eğitme-öğretme yeterlilikleri" olarak duyurulmuştur. Bu başlıklar altında toplam 216 yeterlik göstergesi yer almaktadır. 4 yıl sonra ise bu belge güncellenmiş ve değiştirilmiştir. 2006'da yayımlanan yeni belgede 6 adet genel başlık bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla "meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi" olarak duyurulmuştur. 11 yıl sonra, 2017'de ise güncel yeterlik belgesi yayınlamış ve sadece üç genel başlık altında toplanmıştır, bunlar: "meslekî bilgi, meslekî beceri,

tutum ve değerler” olarak belirlenmiştir. 2006’daki ğretmen genel yeterlikleri belgesinde 233 yeterlik göstergesi bulunurken, bu sayı 2017’deki belgede 65 yeterlik göstergesine indirilmiştir. Güncel belgedeki yeterlik alanları, birçok güncel görüş ile örtüşmekte ve birçok ülkedeki öğretmenlerden de beklenmektedir (Green, 2004; şişman, 2009; Department for Education, 2011; Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2018; Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, 2013). Bu yeterlikler belirlenirken birçok paydaş ve uzmanın görüşü alınmış, ABD, Avustralya, Fransa, İngiltere gibi birçok ülkenin ğretmen standartları incelenmiş ve ülkenin eğitim ile ilgili YK, ÖSYM, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Meslekî Yeterlilik Kurumu gibi birçok kurum ve kuruluşun da katıldığı geniş çaplı görüşmeler yapılmıştır. Bu uzun süreçten sonra bu belgenin hazırlanmış olduğu göz önüne alınırsa, (YGGM, 2017a) bu belgenin güncel hlinin dünya şartlarına uygun olduğu söylenebilir.

2017’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı ğretmenlik mesleği genel yeterlikleri  bölümde ele alınmıştır (bkz. Ek 6). Bunlar;

A. Meslekî Bilgi

B. Meslekî Beceri

C. Tutum ve Değerler

Eğitimde elde edilen başarı öğretmenin yeterlikleri ile yakından ilişkilidir (Slavin, 2006). Ülkemizde güncellenen “ğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” birçok ülkede belirlenen ğretmen standartları göz önünde bulundurularak uzun bir çalışma sonunda son hâlini almıştır (YGGM, 2017a). Bu alışmalar sonunda güncellenen ve öğretmenlere duyurulan söz konusu belgenin hayata geçirilmesi ve belgenin hitap ettiği kişilerin yani öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu belge hakkında görüşlerini almak önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında; öğretmenlerin ve yöneticilerin söz konusu bu belge hakkındaki görüş ve deneyimlerini, söz konusu belgede yer alan “B-Meslekî Beceri” bölümündeki göstergeler hakkında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda deneyimlerini tespit etmek araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimi yürüten uzman kişilere öğretmen denir ve öğretmenin birçok açıdan nitelikli olması beklenir. Bu niteliklerin neler olduğunu da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle açıklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin alan bilgisi, eğitim ortamları oluşturma, eğitim sürecini organize etme gibi yeterliklere sahip olması ve öğrenciler ve diğer eğitimciler ile sağlıklı bir iletişim kurabilmesi eğitimin niteliğini artıracaktır (Hoy, Woolfolk 1993'ten aktaran Öztürk, 2014). Öğretmenler, çocukları başarılı ve üretken bir hayata hazırlamada önemli bir role sahiptir (AITSL, 2018). Öğretmenin, öğrenci başarısında etkili olduğu bilinmekteyken, öğretmenlerin meslekî becerilerinin ne olması gerektiği, bu gerekliliklerin nasıl belirlendiği ve öğretmenler tarafından ne kadar bilinip uygulandığı ise merak konusudur. Copriady ve diğerlerinin (2018) yaptığı araştırmada çıkan sonuca göre öğretmenler, eğitimin niteliğini arttırmak için değişiklikler yapmalıdır. Öğretmenlerin, gelişmiş öğretim kavramlarını uygulayabilmeleri için eğitsel yeniliğe ihtiyacı vardır (Fullan, 2001). Birçok veli ilköğretimin ilk beş yılı için, okuldan ziyade kendilerince “iyi” olarak niteledikleri öğretmenler aramakta, öğrenciler okullardaki öğretmenleri “iyi” veya “kötü” olarak gruplandırmaktadır (Türk Eğitim Derneği, [TED], 2009).

Bu çerçevede, 1998'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmî çalışmalar başlamıştır (TED, 2009) ve 2002'de bir belge olarak yayımlanan öğretmen yeterlikleri 2006'da yenilenmiş ve en son hâli “2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olarak yayınlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 2017'de yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi kapsamında öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu kapsamda; araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin belgede yer alan “B) Meslekî Beceri” yeterlik alanındaki göstergeler ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak deneyimlerini tespit etmek hedeflenmiştir.

1.2.1. Alt Sorular

Yukarıda belirtilen araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de kamuoyuna duyurduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 1.1. Öğretmenler, yeterliklere ilişkin kendilerini ne kadar yeterli görmektedir?

2. Okul yöneticilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de kamuoyuna duyurduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 2.1. Okul yöneticilerine göre, söz konusu belgenin duyurulması, uygulanması ve denetlenmesi süreci nasıl işlemektedir?
3. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de kamuoyuna duyurduğu Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri "B-Meslekî Beceri" yeterlik alanı kapsamında görüş ve deneyimleri nelerdir?
 - 3.1. Öğretmenlerin "B-Meslekî Beceri" 1. maddesi olan "Eğitim Öğretimi Planlama" yeterliği ile ilgili deneyimleri nelerdir?
 - 3.2. Öğretmenlerin "B-Meslekî Beceri" 2. maddesi olan "Öğrenme Ortamları Oluşturma" yeterliği ile ilgili deneyimleri nelerdir?
 - 3.3. Öğretmenlerin "B-Meslekî Beceri" 3. maddesi olan "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme" yeterliği ile deneyimleri nelerdir?
 - 3.4. Öğretmenlerin "B-Meslekî Beceri" 4. maddesi olan "Ölçme ve Değerlendirme" yeterliği ile ilgili deneyimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İyi bir öğretmen yetiştirme programının, bu programın çıktıları ile direkt olarak bağlantısı olduğu bilinen bir gerçektir (Küçükahmet, 2007). Bu çıktıların ise eğitime birebir etkide bulunduğu, hatta o dönemin eğitim niteliğini etkiledikleri söylenebilir. Bu nedenle, Türkiye'de bütün okulların bağlı olduğu Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerden beklentileri ve Türkiye'de sürdürülen öğretmen yetiştirme programlarının bu bağlamda etkileşiminin araştırılması, eksiklerinin bulunması ve iyileştirmek için öneriler öne sürülmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik ve bilgilerinin öğrencilerin bireysel akademik başarısını ve bütünüyle okulun başarısını etkilediği sonucuna varılabilir. Bu nedenle Türkiye'de öğretmenlerden beklenen alan bilgilerinin, meslekî becerilerinin, tutum ve değerlerin ne olduğu ve Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin bunlardan ne kadar haberdar olup ne kadarını meslek hayatlarında uyguladığı çok büyük bir önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan duyuruya göre (ÖYGGM, 2017a), ülkemizin öğretmenlik standartları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Yükseköğretim Kurumu, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Meslekî Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve

bakanlığın diğer birimlerinin yanı sıra çok sayıda öğretmen ve akademisyenin iş birliğiyle belirlenmiştir. Bahsedilen standartlar belirlenirken, Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO (*International Labour Organization*), OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*), UNESCO (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) ve UNICEF (*United Nations Children's Fund*) gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri ve ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi birçok farklı ülkenin yeterlik belgeleri incelenmiştir. Tüm bu çalışmalar, ülkemizin öğretmenlik standartları belirlenirken ciddi bir süzgeçten geçtiğini göstermektedir. Bu nedenle söz konusu belgeye ilişkin öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerinin ve deneyimlerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Eldeki araştırma sonuçlarının, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara öğretmen yeterliklerine verilen önem ve öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler hakkında fikir vermesi ön görülmektedir. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin belge hakkındaki görüşleri; uygulamada belgenin işleyişi üzerine politika yapıcılara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada, Türkiye’de ve farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterliklerinin bir araya getirilerek ele alınmış olması bütünsel bir bakış sağlaması ve konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara kaynak oluşturması hedeflenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada, özel okul ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, 2017’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna duyurulmuş Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşme sorularına samimiyetle cevap verdikleri ve verdikleri cevapları meslek hayatlarında uyguladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, öğretmen ve okul yöneticilerine yöneltilen 2017 Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesine ilişkin görüşme soruları ile sınırlıdır.
2. Araştırma 25 öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlere söz konusu belgede yer alan “B-Meslekî Beceri” yeterlik alanına yönelik sorular sorulmuştur.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmanın işlemsel tanımlarından bahsedilmektedir. “İşlemsel tanım, kavramların, gözlenebilir işlem ve özelliklerle tanıtılmasıdır, yani soyut bir kavramın somuta indirgenmesidir”. Bir diğer deyişle tanımlar sözlük anlamı ile değil araştırma için ifade ettiği anlamı ele alınır (Karasar, 2018, 105).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini yürüten ihtisas sahibi kişidir.

Okul Yöneticisi: Devlet ve özel okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

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

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.

Alt Yeterlikler: Genel olarak belirlenmiş bir yeterliliği yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlardır.

Performans Göstergesi: Yeterliğin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir davranışlardır.

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde araştırmanın dayanakları olan kuramsal temellerden bahsedilmiştir.

2.1. Eğitim ve Öğretmen

Eğitimle ilgili tartışmalarda özellikle modern çağın etkisiyle, “öğretmen nasıl olmalıdır?”, “verimli bir program nasıl olmalıdır?”, “öğrenci nasıl olmalıdır?” gibi soruların cevabı aranmaktadır. Bu soruların cevabı içinde bulunulan döneme göre değişiklik göstermektedir. Örneğin 20. yüzyıla kadar kabul edilen davranışçı eğitim anlayışı, eğitim bilimlerindeki ilerlemeden dolayı yerini başka yaklaşımlara bırakmıştır. Yabaş’a (2008) göre eğitim, tanımlanması zor bir kavramdır çünkü eğitimin tanımı felsefi bakış açılarına göre değişim göstermektedir. Örneğin John Dewey’e (2011) göre geleneksel eğitimin işlevi, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerileri gelecek nesillere aktarmaktan ibarettir. Öğretmenin rolü, tarihin ilk yazılı kaynakları olan Sümer tabletlerinden bile takip edilebilir ve bu kaynaklarda betimlenen öğretmen rolü, Dewey’i destekler bir biçimde, sadece bilgiyi öğrencilere aktaran katı bir otorite figüründen ibarettir (Kramer, 1999). Öğretmenlik mesleği, 1973’te Türkiye Cumhuriyeti tarafından “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, 4). Eğitim tanımı tarih boyunca değişmiştir. Günümüzde ülkelerin rekâbet odaklı ekonomik yarışta nitelikli insan gücü yetiştirmek için yapılan uzun vadeli planlardan oluşmaktadır. İnsanlık tarihinde, insanların en çok eğitime ihtiyaç duyduğu dönem, içinde yaşadığımız dönemdir (Altan, 2001). Eğitimin istenilen bir süreç olması için ise, iyi planlanmış ve değerlendirilmiş bir eğitim programının yürürlükte olması önemlidir. Bu programın yürütücüleri olan öğretmenler için ise belirlenen yeterlikler her yönüyle değerlendirilip seçilmeli ve bu yeterliklerin ülkede öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından doğru bir şekilde uygulanması beklenmektedir.

Eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insandır. Bu nedenle refaha kavuşan ülkeler, geçmiş günümüze bağlayarak ve geleceğe dair sağlam planlar yaparak başarı elde etmişlerdir. Kaya'ya (1984) göre de devletin kalkınması için, insan sermayesi diyebileceğimiz kitleyi temsil eden öğretmenler, en önemli etkidir. Şüphesiz, öğretmenlere bilgi, beceri ve tutum derslerinin yanında, zamanımıza kadar gelmiş eğitim bilimi hakkında güncel ve teorik bilgilerin verilmesi de önemlidir. Üstüner'in (2004) yaptığı çalışmaya göre, yakın zamana kadar öğretmenlerden her şeyi bilmeleri beklenirken, 1998 yılında öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişiklikler sonucunda, öğretmenlerin her şeyi bilen rolünden uzaklaşıp, belirli bir alanda uzmanlaşmaları istenmiştir. Alkan'ın (2012) çalışmasına göre, 2005-2006 yıllarında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kredileri bu nedenle yükseltilmiştir.

Öğretmenin eğitimdeki baş aktör olduğu ve öğrencinin eğitimini nasıl etkilediği herkes tarafından bilinen bir gerçektir (Güven, 2010). Öğretmen niteliği, öğrenci başarısının %7 ila %21'ini etkileyebilir (Nye ve diğ., 2004). Bahsi geçen bu araştırma ayrıca niteliği en düşük öğretmen ve en yüksek öğretmen ile bir senelik bir çalışmadan sonra öğrencilerin başarısının %39 civarında değiştiğini göstermektedir. Peklaj'a (2015, 185) göre, en az nitelikli öğretmenler bir senelik eğitim öğretim yılının sonunda öğrencilere neredeyse hiç katkıda bulunmaz iken, yıllar süren bu süreç, öğrencinin eğitim hayatına yıkıcı etkilerde bulunabilir.

Öğretmenlerin görevleri arasında sadece öğrencilerin bilgi ve becerilerinin düzeltilip geliştirilmesi değil, aynı zamanda davranışlarının da iyileştirilmesi yer alır. Bundan dolayı öğretmenlerin genel kültürlerini geliştirmeleri ve teorik olarak daha iyi bir alan ve öğretmenlik bilgisine sahip olmaları önemlidir. Öğretmenin bu rolünün getirdiği önem, 2002'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı Eğitime Destek Projesi'nin beş bileşeninden birinin öğretmen eğitimine ayrılmasına yol açmıştır (Dağlıoğlu, 2010). Ülkemizde eğitim programlarının çağdaş dünyaya ayak uydurması ile ilgili çalışmalar yapılmış ve Uzak Asya, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği'nde art arda gerçekleşen reformlarla uyum içinde, Avrupa Birliği normları, hedefleri ve eğitim anlayışı referans alınarak 2004'te yeni eğitim programı denemeleri hayata geçirilmiştir. Yenilenen 2004 programındaki ana değişiklikler şöyle açıklanmıştır:

“Öğrenmede, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenim yaklaşımları davranışçı eğitim yaklaşımının yerine değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma, dersleri eğlenceli ve gerçek hayat tecrübesine yakın kıldığı ve kullanılabilir ve ezberlemeden bağımsız olduğu için önem verilmektedir. Öncelik bilgi ve beceriye verilir. Genel olarak, eğitim

programının yapısının değişimlere dinamik bir şekilde uyum sağlaması için değerlendirildi. Öğretim programı tamamen uluslararası kıyaslamalar yapılarak düzenlendi. İlkokul ve ortaokul için ayrı hazırlanan parçalı müfredat yerine sekiz yıllık zorunlu eğitime uygun olarak hazırlandı. Dünya ile entegre olmak ve Avrupa Birliği standartları değerlendirmeye alındı.” (MEB 2004’ten akt, Akınoğlu, 2008,70).

Türkiye’de yapılan öğretmen eğitimiyle ilgili bilimsel çalışmanın azlığı, Alkan’ın (2012) da değindiği bir konudur. Dünyada öğretmen yetiştirme ile ilgili hangi adımların atıldığı, öğretmen yeterliklerinin teknolojiyle paralel olarak nasıl değiştiiği, öğrencilerin ve velilerin öğretmenlerden beklentileri ve devletin öğretmenlerden beklentileri arasındaki farkların ne gibi sonuçlar doğurduğu ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme ile ilgili yürüttüğü süreçlerin incelenmesi, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sürecine olumlu bir katkıda bulunacaktır.

Bir öğretmeni neyin iyi bir öğretmen yaptığı ve bir öğretmenin iyi bir öğretmen olarak anılması için hangi özelliklere sahip olması gerektiği hem eğitim kurumlarını hem de eğitimcileri yıllardır meşgul eden bir tartışmadır. Örneğin, McDiarmid ve Clevenger-Bright’e (2008) göre 1830 gibi erken bir tarihte Massachusetts, Barre Normal Okulunun öğretmenler için dört ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Odak noktaları ise öğretmenlik bilgisi, becerisi ve tutumudur. Bahsedilen yeterlik alanları, ülkemizde en güncel olan 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi ile büyük bir oranda benzerlik göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti’nin genel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda uzun vadeli planlar yaparak insan gücü yetiştirmektedir. Millî Eğitim istatistiklerine (MEB, 2018, 16) göre yükseköğretim, “ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar”. Bu kurumların görevleri arasında Millî Eğitim Bakanlığının genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak “Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek” maddesi yer almaktadır.

ÖYGGM, her yıl iki defa öğretmenler ile meslekî çalışma programları düzenlemektedir. Bu programlarda genel müdürlük, öğretmenlerin meslekî hayatlarında sahip olması gereken yeterlikleri arttırmak için çalışmalar yapmaktadır. Bu meslekî çalışmalar, temel eğitim, ortaöğretim, meslekî ve teknik eğitim, din öğretimi, hayat boyu öğrenme, özel eğitim rehberlik hizmetleri genel müdürlüğüne

bağlı kurumlar ve MEB’e bağlı farklı türdeki kurumlarda öğretmenlik yapan tüm kişileri kapsamaktadır. Bu çalışmaların amacı şöyle açıklanmıştır:

“Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, hayat boyu öğrenme kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon alanlarında bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrenci ile çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlayıp uygulamak” (ÖYGGM, 2018, 4).

2.2. Meslekî Yeterlik ve Meslekî Beceri

Katane, Anita ve Beitere (2006) yeterliği gelecekteki etkinliklerde gerekli olacak bilgi, beceri ve deneyimler bütünü olarak tanımlamıştır. Gupta (1999) ise yeterlik kavramını “bir işte başarılı olmak için gerekli olan, bilgi, beceri, tutum, değer, motivasyon ve inançlar bütünü” olarak tanımlamıştır. McDiarmid ve Clevenger-Bright, (2008) *American Heritage Dictionary*’deki yeterlik tanımlarını ele almış ve bunların hepsinin aslında öğretmenlerin, öğretim sürecinde neler sunduklarını kavramsallaştırma çabasını ima ettiğini ifade etmiştir. Bu tanımlardan biri, “bir bilgiyi elde etmek için gereken öğrenme gücü, zihinsel yetenek” olarak verilirken, diğeri ise “büyümek, gelişmek ve başarmak için doğuştan gelen potansiyel” olarak ifade edilmektedir. Nessipbayeva’ya (2012) göre ise de öğretmen yeterlikleri, öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu tanımlar, Türkiye’de yeterlik kavramı için kullanılan tanımlara benzemektedir. McDiarmid ve Clevenger-Bright (2008, 135-136), öğretmen yeterliği kavramını, süreç boyunca öğretmenlerin eğilimlerini, yeteneklerini ve bilgilerini geliştirmek için gerekli olan potansiyel olarak tanımlamıştır. MEB ise, 2002 yılında “yeterlik” kavramını “bir işi veya görevi yapabilme gücü” olarak tanımlarken; eğitme-öğretme yeterliği kavramını ise “eğitim sürecinde öğretmenin belli bir özel alana ilişkin beceri, bilgi ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu” olarak tanımlamıştır (ÖYGGM, 2002, 11).

Sternberg ve Horvath (1995) “*A Prototype View of Expert Teaching*” adlı çalışmalarında nitelikli öğretmenin sahip olduğu özellikleri belirlemeye çalışmıştır. Ülkemizdeki öğretmen genel yeterlik göstergelerine benzer bir şekilde bu tabloda da (Ek 2) “Bilgi, pedagojik bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, sorunları çözme” gibi yeterlikler nitelikli bir öğretmenin sahip olduğu beceriler olarak nitelendirilmiştir. Sternberg ve Horvath, nitelikli öğretmenin sahip olması gereken en temel özellikleri “bilgi, beceri ve sezgi” başlıkları altında toplamıştır. Araştırmacılara göre bilgi,

nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken en temel yeterlik göstergesidir. Bilgi başlığının içinde, doğal olarak, içerik bilgisi ilk sırayı almaktadır. Ondan sonra pedagojik bilgi ve içerik bilgisinin nasıl öğretilceği bilgileri (*pedagogical-content knowledge*) gelmektedir. Beceri ise, nitelikli öğretmenlerin sorunları diğerlerinden daha verimli bir şekilde çözmesi olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle nitelikli öğretmenler diğerlerinden daha kısa bir sürede daha fazla iş yapabilmektedir. Bu başlığın alt kategorilerinde ise, verimli bir şekilde planlama, izleme ve yeniden düzenleme yer almaktadır. Sternberg ve Horvath'a göre nitelikli öğretmenler karşılaştıkları problemi sadece çözmekle kalmaz, problemi yeniden tanımlar ve diğerlerinin yapamayacağı bir şekilde zekice bir sonuca ulaşır. Bu da sezgi olarak tanımlanmıştır.

Hattie ve Clinton'ın (2004, 315) meta-analiz ve doküman analizi yöntemiyle yaptığı çalışmasında uzman öğretmen terimi incelenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye'deki öğretmen yeterlik göstergelerine benzer bir tablo çıkartılıp bilim dünyasıyla paylaşılmıştır (Ek 1). Buna göre uzman veya nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler veya özellikler, “bilgi, sezgi, beceri-yönetim, etki, öğrenim çıktıları” başlıkları altında toplanmıştır. Hattie'ye göre öğrencinin öğrenme sürecine en etkili faktörler, öğretmenin kontrolü altındadır. Öğretmen ile ilgili yeniliklerin hepsinin büyük bir fark yarattığı söylenemez ama böyle yeniliklerin öğrencinin öğrenme sürecinde etki yaratması muhtemeldir. Hattie'ye göre nitelikli bir öğretmenin en önemli özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Doğru şeyi doğru anda yapabilir.
- Verilen görevleri farklı ortamlara adapte etmede başarılıdır.
- Bilgi işleme ve problem çözme stratejilerinin döngüsüne başarılı bir şekilde dahil olur.
- Bilgiyi kullanmada daha seçicidir.
- Hem kendisi hem de öğrenciler için yüksek motivasyon, öz-yeterlik ve saygı gibi kavramlarda titizdir.
- Geri dönüt vermek için fırsatları kullanmada ve geri dönüt fırsatları yaratmada beceri sahibidir.
- Tam öğrenmeyi gerçekleştirebilecek öğrenme ortamları geliştirebilir ve öğrencilerden beklentisini orantılı bir şekilde belirleyebilir.

Eğitimi geliştirmek için atılan bütün adımların ğretmen ve öğretmenin niteliğindeki değişimlerden geçtiği bilinmektedir. Öğretmenler; ğretme ve iletişim yöntemleri ve sınıf yönetimi becerileriyle eğitimin niteliğini arttıracak veya bunu azaltacak etkiye sahiptir. Ayrıca günümüzde ğrenci başarısını olumlu etkileyen yeterliklerin karmaşıklığı, ğretmenliği yapılması en zor mesleklerden biri hâline getirmektedir. Öğretmen olmak için sahip olunması gereken beceriler için uzun bir tecrübe ve eğitim gerekmektedir. Bu yüzden ğretmen yetiştiren kurumlar ile okulların sıkı bir ilişki içinde olması gerekmektedir.

Öğretmen, eğitim sürecinin en temel ögesidir. Öğretmen, ğrenci ile devamlı etkileşim hâlinde bulunur, belirlenen programları uygular, hem öğrencinin hem de öğretimin verimliliğini değerlendirir. Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu nitelikler, eğitim sürecini büyük oranda etkilemektedir (YGGM, 2002).

Amerika Birleşik Devletleri’nde lisanslı ğretmen olmak için gerekli olan sınavı geçen, yani yeterlikleri sağlayabilen öğretmenlerin konular ve eğitim hakkında daha derin bilgi sahibi olduğu, sınıfı daha iyi yönetebildikleri, öğrenmek ve öğretmek için daha sağlam bir tutkuya sahip oldukları, öğrencilere daha saygılı davrandıkları ve öğrenmeye yardımcı olabilecek olumlu bir öğrenme ortamı yaratabildikleri ortaya çıkmıştır (Peklaj, 2015). Ayrıca Glaser ve Fuş’un (2008) araştırmasında, öğretmenlerin yeterliklerinin öğrencilerin duygusal durumunu da etkilediği ortaya çıkmıştır.

Tüm dünyada öğretmenlerin sahip olması gereken yetenekler tanımlanırken, ülkemizde bu tanımlamalar hlihazırda dünyada yapılan çalışmalardan uyarlanmaya çalışılmıştır. Öyle ki, ğretmen yeterliğini tanımlayabilen ortak bir kavram ne Türkçe’de ne de diğer dillerde mevcuttur. Birçok Avrupa lkesinde (İngiltere, Çekoslovakya, Estonya, Polonya, Slovenya, Hollanda, Almanya) ğretmenlerle ilgili yeterlilik, standart, nitelik gibi kavramlar altında bazı özellikler sıralanmıştır. Bunlar, öğretmenlerle ilgili seçme, istihdam, ödüllendirme, hesap sorma, mesleki eğitim ve geliştirme gibi farklı amaçlarla kullanılabilir (şışman, 2009, 68).

2.3. Öğretmen Yetiştirme

“İyi bir öğretmenin özellikleri nedir?” sorusu yüzyıllardır filozofları, araştırmacıları, kanun koyucuları ve eğitimcileri meşgul etmiştir (Woolfolk, Hoy, 2006). Özellikle ğretmen eğitimi hakkında araştırmalar, profesyonel çalışmalar son yıllarda ilgi

görmektedir (Terhart, 2019). Ayrıca bu soru birçok çeşitli yanıtın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim düşünürleri ve yazarları öğretmenin rolünün farklı açıları ele almışlardır; öğretmenin konusuna hâkim olması, öğrenmeye yardımcı olması, ilham vermesi ve motive etmesi, ahlâkî değerleri empoze etmesi gibi (Goe, Stickler, 2008). Birçok ülkedeki araştırmalar, öğretmeni müfredatı işleyen kişi, belirli yeteneklere ve yeterliklere sahip olması gereken kişi olarak tanımlamışlardır (Stein, Wang, 1988; Guskey, 1982; Woolfolk, Hoy, 1990). Günümüzde okullardan ve öğretmenlerden beklenenlerin ne kadar kapsamlı olduğu görülebilir. Okul artık öğrencilerin sadece bilgi ve yetenek kazandıran kurumlar olmaktan çıkıp, öğrencilerin toplumsal hayatı öğrendiği, sosyalleştiği, iş hayatını anladığı ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmeye başladığı ortamlar olmaya başlamıştır.

Öğretmenlik mesleğinden beklenenler doğası gereği sürekli değişim hâlinindedir. Toplamlar her dönem önceden tahmin edilemeyen dönüşümler ve değişimler yaşar. Bu değişimler insanların nasıl yaşadığını, çalıştığını, ilişkilerini hatta iletişim şekillerini bile değiştirebilmektedir. Böyle bir ortamda okulların da aynı hızda değişmesi arzu edilen bir sonuçtur. Örneğin günümüzde bilgiye ulaşmanın çok kolay olması öğretmenlerden beklenenleri değiştirmiştir. Bundan dolayı öğretmenler ve eğitime ilişkin çok farkı görüşler ortaya çıkmıştır (TED, 2009). Yaşadığımız bilgi toplumunda öğretmenlerden beklenen beceri ve bilgi çok fazladır. Onların eğitim kalitesini arttırmak için sahip olunabilecek her şeye en üst seviyede sahip olmaları beklenmektedir (Peklaj, 2015).

Öğretmenler; öğrencilerin öğrenmelerinin kültürel, sosyal ve psikolojik yönlerini, öğretilen konunun mantıksal ve somut yönlerini, sınıfta ve okulda gerçekleşen iletişimin sosyal, ahlâkî, entelektüel ve estetik yönlerini, okul çevresinde ebeveyn-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen ilişkilerinin politikasını ve hatta bu sayılanlardan fazlasını dikkate almak zorundadır. Öğretmenler, ekonomik, sosyal, teknolojik ve çevresel sorunlar ve beklentilerin hızlı bir şekilde değiştiği günümüzün dünyası ile ilgili net bakış açısı geliştirmelidir. Çünkü öğretmen eğitim sürecine birebir olarak etki eder (Yelken, 2009). Öğretmenler, içinde bulunduğumuz zamanın değişen insan ilişkileri ve sorunları ile ilgili bir anlayış geliştirmezlerse, kendilerini sadece bir memur gibi hissederler. Ama bu gerçek onların filozof, teorisyen ya da aydın olmaları gerektiği anlamına gelmez. Öğretmenlerin bu bağlamda kendini geliştirmesinin

anlamı, mesleklerinin değerini, öğrencilere, ebeveynlere, ve iş arkadaşlarına ilgi göstermenin neden önemli olduğunu anlamaktır (Hansen, 2008).

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme, mesleği seçim anından mesleğin bırakılma anına kadar olan bütün bir süreçtir. Bu süreç ilk olarak, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin kayıt olmasıyla başlar. Bundan sonraki adım ise, öğretmen adaylarına sunulan eğitimin ve bu eğitimi veren kurumun niteliğini denetlemektir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne (2017b) göre Yükseköğretim Kuruluna bağlı eğitim fakültelerinin sayısı son on beş yılda 63'ten 92'ye, öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 141.000'den 228.000'e çıkmıştır. Böylesine bir artış, eğitim fakültesi öğretim üyesi istihdamı, fizikî yapılar ve diğer gereksinimlerin sorunu gibi birçok başka soruna neden olmuştur. Bu nedenle, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü de (2017b, 6), “eğitim fakültelerinin belirli standartlara sahip olmasını sağlamak önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır” açıklamasını yapmıştır. Bunun amacı, öğretmen yetiştiren birimlerin okulların değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklerin yakalanması ve uluslararası standartlara uygun eğitimin gerçekleştirilebilmesi olarak açıklanmıştır.

Northfield ve Gunstone'a (2003) göre, öğretmen eğitimiyle ilgili en azından iki temel amaç vardır. Öncelik, öğretmenlere öğretmek ve öğrenme ile ilgili önemli fikirlerini uygulamada yardım etmek olmalıdır. Daha sonra, öğretmen eğitimi, halihazırda var olan içerik ve öğretmen rolü ve öğretme ve öğrenmeyi geliştirebilecek olasılıklar arasında bir denge kuracak şekilde sunulmalıdır. Buna ek olarak, var olan eğitim programı ve okullar için öğretmen yetiştirmek, öğretmen eğitiminin eğitime eleştirel bir bakış açısını cesaretlendireceği beklentisini gerektirmektedir.

2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Tarihi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme cumhuriyetin kuruluşundan öncesine dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunda temel eğitim kurumları olarak karşımıza medreseler çıkmaktadır. Alkan (2012)’a göre, medrese öğretmenlerinin o zamandaki adı “müderris” idi. Medresenin “sahn” (günümüzde lisans eğitimine benzer bir derece) adı verilen eğitim aşamasını bitiren kişiler müderris olmaya hak kazanmaktaydı. Bu süreç şöyle tanımlanmaktadır:

“İlk defa tedris hayatına başlayacak olan bir öğrenci, muhtasarat denilen dersleri gördükten sonra “Haşiye-i Tecrid” medresesine devam eder. Orada başarılı olursa müderristen bir belge almak suretiyle bir üst derecedeki “Miftah” medresesine devam eder. Oradan da Kırklî, Hâriç

ve Dâhil Medreselerinin derslerini aldıktan sonra Sahn-ı Semân'a girerek danışmend olurdu.”
Özkan (2007, 71)

Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen yetiştirmek için ilk adımları Fatih Sultan Mehmet atmış olup, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi öğretmenleri olacak adaylar için genel medrese müfredatından farklı bir program geliştirmiştir (Yılman, 2006). “Muallim olacaklar için geliştirilen eğitim programına temel derslerin yanı sıra, öğretmen niteliklerini geliştirmeyi hedefleyen “Âdâb-ı Muhasebe ve Usûl-i Tedris” dersi yerleştirilmiştir.” (ÖYGGM, 2017a, 4). Günümüz Türkçesine “Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri” olarak çevrilen bu ders ile hedeflenen kazanım, öğretmenlere iletişim ve yöntem bilgileri kazandırmak ve bu becerilerini geliştirmek olarak tanımlanabilir. II. Mahmut dönemine kadar bu sistem devam etmiştir. 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından sonra, çeşitli makamlara ve yetkililere bağlı olarak faaliyet gösteren vakıflar, Evkaf-ı Hümayun Nezaret'ine bağlanmıştır. Böylece vakıf okulları ilk defa devlet teşkilatı altına girmiştir. Abdülmecit devrinde ise, eğitim ve öğretim işlerini bir merciye bağlamak amacıyla *Meclis-i Maarif-i Muvakkat* kurulmuştur. 16 Mart 1848'de açılan *Dârü'l-muallimîn* Türkiye'de açılan ilk öğretmen yetiştirme kurumudur. Daha sonra ise *Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan* adlı öğretmen yetiştirme okulu açılmıştır. Bunları 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile, *Dârü'l-muallimîn* (erkek öğretmen okulu) ve *Dârü'l-muallimât* (kız öğretmen okulu) takip etmiştir. 1883'te ise Edirne'de Edirne Öğretmen Okulu açılmıştır. Daha sonra ise ülkeye yayılmaya başlayan öğretmen okulları, 14 yere daha açılmış ve sayısı 1908'e kadar 31'e yükselmiştir (Abazaoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016).

Cumhuriyet kurulduğu andan itibaren öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapılmıştır. Hatta cumhuriyetten önce, imparatorluğun son dönemine denk gelen dönemlerde öğretmen yetiştirme ile ilgili kanunlar ve okullar ile ilgili çalışmalar yapıldığı söylenebilir. 1913'te yayımlanan “Tedrisat-ı İptidai Kanun-ı Muvakkatı” kanunu, “Ana Mekteplerine” (anaokullarına) öğretmen yetiştirmek amacıyla 1915 yılında “İstanbul Dârü'l-muallimât”ına bağlı bir öğretmen okulu açılmış olmasına rağmen, kısa bir süre sonra kapatılmıştır. Bu okulun amacı, anaokullarına öğretmen yetiştirmektir ve MEB'e (1992) göre bu okul 370 mezun vermiştir.

1923'te cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, eski dönemdeki kurum adları değiştirilmeye başlanmıştır. Örneğin Dârülmuallim mekteplerinin adı Erkek Muallim Mektebi, Muallimatların adı ise Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1924'te yayımlanan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte ilköğretim zorunlu ve halk için

ücretsiz olmuştur. 439 sayılı bağımsız Orta Tedrisat Muallimleri kanunu ile öğretmen yetiştirme devlet kapsamına alınmıştır (Resmî Ceride 1924'den aktaran Yılman, 2006). Yeni Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan eğitim düzenlemeleri ile ilgili MEB'in hazırladığı Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (2017, 5) kılavuzunda şöyle ifade edilmiştir:

“Maarif Vekaleti'nin davetiyle Türkiye'ye gelen John Dewey'in (1924) ve diğer bir eğitimci Alfred Kühne'ün (1925) raporlarında köye göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konusuna yer vermeleri ve bu önerilerin yerli eğitimcilerce de benimsenmesi üzerine 1927 yılında Denizli ve Kayseri'de “Köy Muallim Mektepleri” açılmıştır. 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanunla “Köy Enstitüleri” kurulduktan sonra, “Köy Muallim Mektepleri”, “Köy Enstitülerine” dönüştürülmüştür. 1954 yılında yayınlanan 6234 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren kurumların “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmesi ile Köy Enstitüsü uygulamasına son verilmiştir. 1954 yılında kapatılmalarına kadar geçen sürede “Köy Enstitüleri” köy öğretmeni yetiştirmede aktif rol almıştır.” (ÖYGGM, 2017a).

John Dewey, 1924'te Türkiye'ye gelmiş ve Türk eğitim sistemi hakkında görüşlerini bir rapor olarak sunmuştur (Selvi, 2014). John Dewey (1939, 19), hazırladığı raporda Türkiye'de öğretmen yetiştirme için Türkiye Maarif Vekaleti'ne bazı önerilerde bulunmuştur: “Mühim bir ihtiyaç da muhtelif nevide muallim mektepleri tesisi ve her muallim mektebi derslerine tenevvü husule getirilmesi”. Ayrıca, o zaman Türkiye'de bulunan öğretmen yetiştirme kurumlarının modernleşmesini de önermiştir. Bunun yanı sıra öğretmen yetiştirmek için, bir “deneyim okulu” önerisinde bulunmuş ve bu okulun yeni ve gelişmiş ders tekniklerini ve araçlarını geliştirmek ve “çocukluğu, ruhiyat, zihnî kabiliyet miyarları ve ölçüleri, ilah” gibi konuların araştırmasına imkân vermek ve böylece yalnızca eğitim yönteminin gelişimine değil, öğretmen okulları için ruhiyat (psikoloji) ve “usulü tedris” öğretmenleri de yetiştirmek önerisinde bulunulmuştur.

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte her alanda olduğu gibi öğretmen yetiştirme alanında da ortaya atılan yeni fikirler söz konusu olmuştur. Örneğin cumhuriyetin ilk yıllarından bir aydın olan Kâzım Nami Duru, 1934 yılında öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri eseri *Muallimin Meslek Ahlâkı'nda* sıralamıştır (bkz. Ek 3). Bu eserde bahsi geçen öğretmenin sahip olması gereken nitelikler tam anlamıyla özgün değildir ve Fransız öğretmen yetiştirme anlayışından esinlenilmiştir (Gündüz, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti'nde öğretmen yetiştirmek için kurulan ilk kurum olarak Konya'da açılan iki yıl süre ile eğitim veren “Orta Muallim Mektebi” örnek gösterilebilir. Daha sonra bu okul Ankara'ya nakledilip pedagoji şubesi eklenmiştir. 1928-29 yıllarında “Matematik, Fizik, Tabîî İlimler, Tarih Coğrafya” şubeleri açılmıştır ve eğitim süresi üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1930 yılında ise bu okulun adı

“Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. 1932-33 eğitim öğretim yılında ise “Resim İş ve Beden Eğitimi” bölümleri faaliyete başlamıştır. Bu bölümlerde eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu okula yıllar geçtikçe sırasıyla müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca şubesi açılmıştır (TTKB, 1992).

1924’te yayınlanan 439 sayılı bağımsız Orta Tedrisat Muallimleri kanununda öğretmenlik mesleği ilk defa derecelerine göre sıralanıp, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kategorileri belirlenmiştir. Aynı kanundaki bir madde öğretmenlerin uygun görülen okullarda bir yıl süreyle yardımcı öğretmen olarak çalıştıktan sonra öğretmen ünvanı almaya hak kazanacaklarını açıklamaktadır. Bu kanundaki diğer maddelere ait dikkat çekici hükümler (Yılman, 2006):

- Öğretmenliğe atanacak kişilerin 20-45 yaş arasında olmaları gerektiği,
- Öğretmenler resmi tören ve davetlerde daire müdürü gibi işlem görecekları ve protokol sayılacakları,
- Kıdemleri olan öğretmenlerin diğerlerine göre öncelik olacağı,

şeklinde sıralanmıştır. 1926’da Resmî Ceride’de yayımlanan 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”un belirttiğine göre, “eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir” ifadesi benimsenmiştir (Yılman, 2006). Yine bu kanun ile birlikte, ilkokul öğretmenlerini yetiştiren kurumlar ikiye ayrılmıştır: “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri”. 1926’dan itibaren Ankara, Konya, İstanbul, İzmir gibi şehirlerde Muallim Mektepleri açılmaya başlanmıştır (Akdemir, 2013). 1927-28 eğitim öğretim yılında kırsal alanlar için öğretmen yetiştirmeye önem verilmiştir. “Üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de iki “Köy Muallim Mektebi” açılmıştır. Dört yıl süren bu denemeden beklenen sonucun alınmadığı görülmüştür” (TTKB, 1992, 8).

Ortaokullar için Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya’da Orta Muallim Mektebi açılmıştır (Abazaoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016). Daha sonra bu okul Ankara’ya nakledilmiş ve pedagoji şubesi eklenmiştir. 1928-29 yıllarında “Matematik, Fizik, Tabîi İlimler, Tarih Coğrafya” şubeleri açılmıştır ve eğitim süresi üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1930 yılında ise bu okulun adı “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. 1932-33 eğitim öğretim yılında ise “Resim İş ve Beden Eğitimi” bölümleri faaliyete başlamıştır. Bu bölümlerde eğitim süresi üç yıl

olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu okula yıllar geçtikçe sırasıyla müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca şubesi açılmıştır (TTKB, 1992).

1923-1938 yılları, öğretmen yetiştirme için önemli kanunların çıktığı bir dönemdir. Bu dönemde, ülkemizde öğretmen yetiştirme için önemli olan kanunlara örnek olarak 1924'te yürürlüğe konulan 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu”, 1926'da yürürlüğe konan 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”, aynı yılda 842 sayılı “İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun”, 1930 yılında yürürlüğe konan 1707 sayılı “İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfî ve Tecziyeleri Hakkında Kanun”, 1936 yılında yürürlüğe konan 3007 sayılı “Kültür Bakanlığına Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun” gösterilebilir (Resmî Gazete, 2020).

Ülkemizin eğitim adına büyük adımlarından olan Köy Enstitüleri, 1940 yılında 3803 sayılı “Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu” ile kurulmuştur. 1948'e kadar sayısı 21'e uzanan bu kurumlara öğretmen yetiştirmek adına Hasanoğlu Köy Enstitüsünde üç yıllık eğitim veren “Yüksek Köy Enstitüsü” açılmıştır (Oğuzgan, 1982).

1953'te, iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla faaliyet gösteren okullar, “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiştir. İlkokul öğretmen adayları altı, ortaokul adayları ise üç yıl öğrenim görmekteydiler. 1960 yılında ise 7439 sayılı kanun ile birlikte “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü” kurulup, MEB'e bağlanmıştır. 1969 yılındaki düzenlemeyle birlikte, ilköğretim okullarının eğitim süresine bir yıl daha eklenmiş ve pedagojik derslerin içeriği genişletilmiştir (TTKB, 1992; Dilaver, 1994; Akyüz, 2007).

1973'te yayımlanan kanunda ise, öğretmen mesleğine hazırlığın “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlandığı yazmaktadır. Bu gereksinimleri sağlamak için ise mutlaka bir yükseköğrenim şartı istenmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ayrıca, 1974 yılından itibaren ilkokul öğretmenleri, iki yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlanmış, fakat daha sonra 1976 yılına kadar sayısı 50'yi bulan bu kurumlar kapanış ve 1982'den itibaren eğitim yüksekokulları adı altında toplanmıştır (Kuru, Uzun, 2008).

1979 tarihine kadar Türkiye'de öğretmen yetiştiren üç kurum bulunmaktadır. Bunlar, 1948'de açılmış olan İstanbul yüksek öğretmen okulu, 1959'da açılan Ankara yüksek öğretmen okulu, 1964'te açılan İzmir yüksek öğretmen okuludur. Bu okulların sayısı

1980’de 10’a yükseltilmiştir. Eğitim enstitülerinden önce ise, köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Yüksek Köy Enstitüsünden bahsedilebilir. Bu kurum 1942-43 öğretim yılında açılmış ve 46-47 yılında ise kapanmıştır (Yılman, 2006).

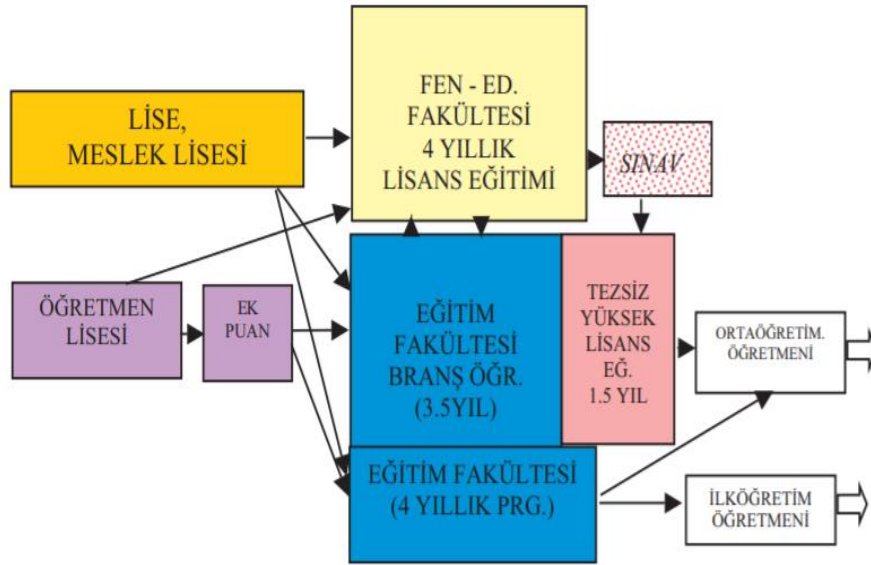
1981 yılında yayımlanan yönetmeliğin (Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği, 1981, 6) 24. maddesinde, yüksek öğretmen okulu öğrencilerinin, yani öğretmen adaylarının, sahip olması gereken özellikler sıralanmıştır. Kanunda belirtildiğine göre, yükseköğretim kurulu, öğrencilerini;

- Atatürk ilkelerine ve Anayasamızda ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı, milli, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, insani, manevi ve kültürel değerlere saygılı,
- Vatanım, milletini ve insanlığı seven, Türk Devletinin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğüne inanan ve bunu korumada uyanık,
- Özgür düşünebilen, insan haklarına saygılı,
- Yeni Nesilleri Atatürk ilkelerine göre yetiştirmede ehliyet ve beceri kazanmış,
- Din, dil, ırk, mezhep ve sınıf ayrımı gözetmeden, Türkiye Cumhuriyeti’ne vatandaşlık bağları ile bağlı, herkese sevgi ve saygı besleyen; yurttaşlarına hizmet etmeye ve yardımcı olmaya özen gösteren,
- Müspet bilim anlayışı ve görüşünü benimsemiş, bilgi ve becerilerini mesleki alanda ve sosyal hayatta kullanma yollarını öğrenmiş ve bu yönde olumlu alışkanlık kazanmış,
- Yeteneklerini geliştirerek gerekli alanlarda i görme alışkanlığı, çalışma disiplini kazanmış,
- Davranışları ve çevresine yaptığı hizmetler yönünden örnek,
- Beden ve karakterce sağlam, kişilik sahibi, toplumun sevgi ve saygısını kazanmış,
- Yapıcı, yaratıcı ve üretken bir kişiliği olan, mesleğine bağlı, yurdun her yerinde seve seve hizmette bulunmaya hazır,

birer öğretmen olarak yetiştirmeyi amaç edinir.

Eğitim fakülteleri, ülkemizde görece yeni bir kurum olarak sayılabilir. 1982’de ve 83’te yayınlanan kanun hükmündeki kararnamelerde bu fakülteler hukukî varlık kazanmışlardır (Yılman, 2006). Aynı yılda ilkökul öğretmenleri yetiştiren eğitim enstitüleri de üniversiteler bünyesinde toplanmıştır (Kuru, Uzun, 2008). 1983’e kadar öğretmenler sınavsız istihdam edilirken, 1985’ten itibaren öğretmenliğe giriş için sınav yapılmaya başlanmış, 2002’den itibaren ise bu sınav Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak güncellenmiştir (Güven, 2010).

Görüldüğü gibi, öğretmen yetiştirme konusu cumhuriyetin kuruluş yıllarından, hatta ihtiyaç duyulduğu dönemde imparatorluk yıllarından beri, devletin dikkatini verdiği ve çalışmalar yaptığı bir konudur. 1998-99 yıllarında Yükseköğretim Kurulu (YÖK), eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmıştır. Bu yapılandırmaya göre, “lisans programları yeniden düzenlenmiş ve öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır.” (YÖK, 2007, 102). Bu düzenlemeler kapsamında, hazırlanan öğretmen yetiştirme modeli, aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



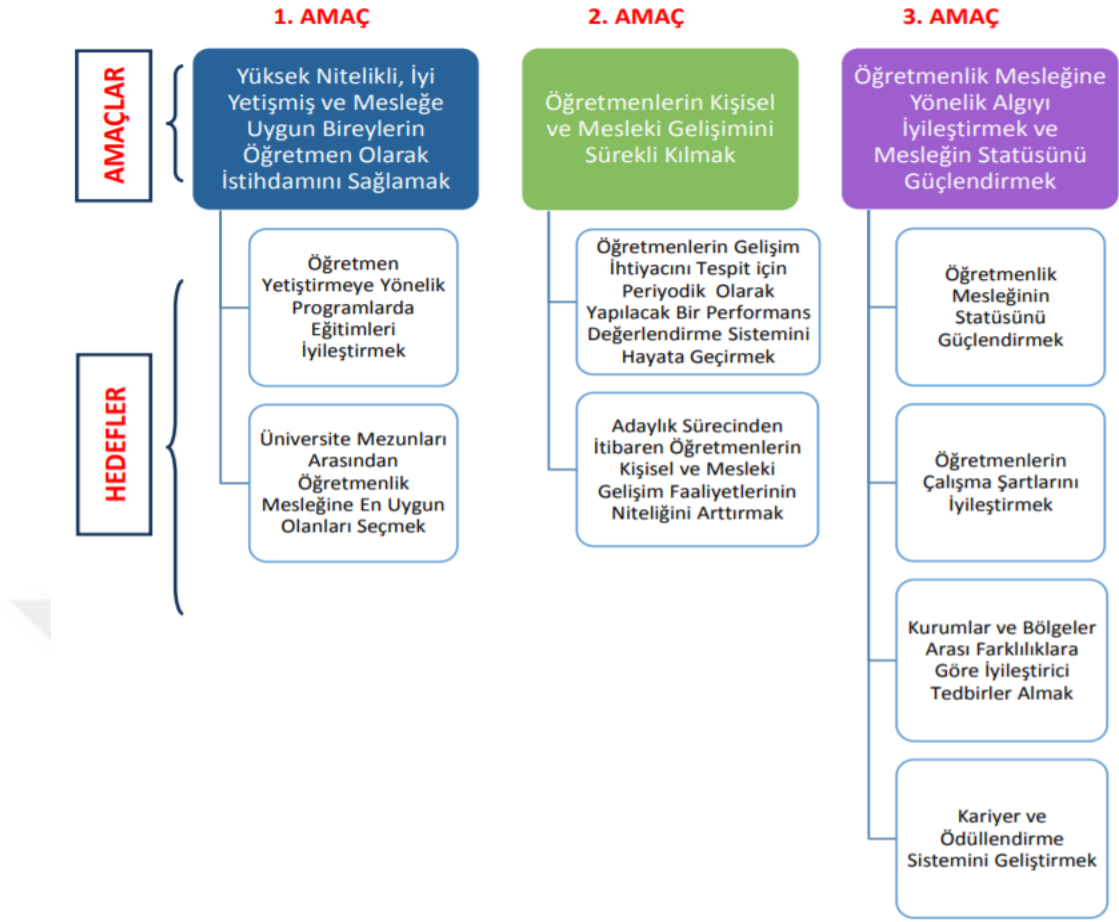
Şekil 2: 1998'de YÖK tarafından oluşturulan öğretmen yetiştirme modeli

Yükseköğretim Kurulu. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. (Ankara 2007), 102.

Öğretmen strateji belgesinde (ÖYGGM, 2017b, 8) ülkemizde günümüzde eğitim ile ilgili sorunlar açıkça belirtilmektedir. Örneğin bazı illere atanan öğretmenler çok kısa bir süre içinde yer değiştirme talebinde bulunmaktadır. Bu talepler iller bakımından orantısız olarak düzgün bir dağılım göstermemekte, öğretmen istihdamı sadece birkaç

ilde yoğunlaşmaktadır. Aynı belgeye göre, “2016 yılı itibariyle ortalama öğretmen hizmet süresi 11,4 yıldır. Bölgelere bakacak olursak, bu süre Güneydoğu Anadolu Bölgesi için 6,4 yıl iken Ege bölgesinde 14,2’dir. Şehirler bazında ortalama hizmet süresinde de büyük farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin Şırnak ilinde öğretmenlerin ortalama hizmet yılı süresi 1,8 iken, İzmir’de bu süre 15,6’dır.” MEB’in yaptığı atamalar doğrultusunda çalışan yaklaşık bir milyon öğretmenin bu hareketliliği, eğitimde nitelik ve istikrar sorunu doğurmaktadır.

Ayrıca günümüz Türkiye’indeki öğretmen eğitiminde tartışma konusu olmaya devam eden başka bir konu ise Kamu Personeli Seçme Sınavıdır (KPSS). Eğitim fakültelerinin fazlalığından bahseden Yılman (2006, 19), bakanlığın her eğitim fakültesi mezununu atayamamasının niteliksel bir sorun olduğuna değinmektedir. Aynı biçimde ÖYGGM (2017b, 6) de, bu tür eleştirilere değinerek, çok fazla sayıda başvurudan dolayı KPSS’nin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini ölçmeyi ikinci plana atarak çoktan seçmeli sorular ile adayları elediğini belirtmiştir. Aynı paragrafta, atanamayan öğretmenlerin “hayâl kırıklığı” yaşadığı yazmakta ve öğretmenliğin kamuda istihdam edilen personel pastasının çoğunluğunu oluşturmaya rağmen her yıl mezun olup bakanlık tarafından istihdam edilemeyen öğretmenlerin arttığı belirtilmektedir. Bu gibi sorunlara ve Türkiye’deki eğitimin geleceğine değinilen strateji belgesinde, MEB’in 2017-23 yılları için planları ve hedefleri özet olarak aşağıdaki şekilde görülebilir:



Şekil 3: ÖYGGM tarafından duyurulan beş yıllık (2017-23) amaç ve hedefler tablosu

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, **Öğretmen Strateji Belgesi**. (Ankara, 2017b)
10.

2.4.1. 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

İçinde bulunduğumuz yüzyılın rekâbetçi ortamında yapılabilecek en büyük yatırım insana yapılan yatırımdır. Bu yüzden de 2002’de yayımlanan bu belge ile birlikte gelen değişikliklerin ana ögesi insana yapılan yatırım olarak belirlenmiştir. Bu çalışma 2002 yılında uygulamaya başlanan ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen *Temel Eğitime Destek Projesi* (TEDEP) kapsamında başlatılmıştır. Çalışmaya birçok öğretim elemanı, öğretmenler, müfettişler ve MEB personeli katılım göstermiştir. Bu çalışma oluşturulurken İngiltere, ABD, Avustralya ve İrlanda’nın öğretmen yeterlikler çalışmaları incelenmiştir (TED, 2009). 2002’ye kadar, ülkemizde bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler bir liste hâlinde ortaya konmamıştır. Bu belgede yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin açıkça belirtilmesi yönetim ve denetim süreçlerini kolaylaştıracağı düşünülmüştür (ÖYGGM, 2002).

Bu belgede belirlenen yeterlik göstergeleri “geliştirilebilir” olarak tanımlanmış ve bütün tarafların bu yeterlikleri daha yetkin bir hâle getirebileceğinden bahsedilmiştir. Belirlenen her yeterliğin tüm öğretmenlik alanları için uygulanabilir olmasına, yeterliklerin kendi içinde bir bütün oluşturmaya, yeterliklerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmasına, tüm yeterliklerin tekrarlanabilir olmasına ve işlevsel olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca söz konusu belgenin, dönemin politika yapıcılarının için bir kaynak olabileceğinden bahsedilmiştir. Öğretmenleri de burada bahsedilen yeterlik göstergeleri ile ilgili kendilerini geliştirmesi beklenmiştir.

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme süreci bu belgenin yayınlanması ile birlikte daha takip edilebilir ve anlaşılabilir bir yola girmesi ön görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bu belge ile ilgili hizmetiçi eğitim alacakları belirtilmiştir.

Söz konusu belgede öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üç boyutta toplanmıştır (bkz. Ek 4). Bunlar; genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlikleridir. Bunlardan ilk boyut olan genel kültür boyutu; öğretmenlerin bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunu çözebilmeleri için sahip olması gereken diğer disiplinler arası bilgi ve beceriler olarak tanımlanmıştır ve bu boyut için beş yeterlik göstergesi belirlenmiştir. İkinci boyut olan özel alan boyutu ise, öğretmenin öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını, yapılarını anlaması ve öğrenciye anlamlı öğrenme deneyimleri yaratabilmesi olarak tanımlanmış ve bu boyut için yedi yeterlik göstergesi belirlenmiştir. Üçüncü boyut ise eğitime-öğretme yeterliği olarak adlandırılmıştır. 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

1. Genel Kültür Bilgi ve Becerileri (5 alt başlık)
2. Özel Alan Bilgi ve Becerileri (7 alt başlık)
3. Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri
A- Öğrenciyi Tanıma (10 alt başlık)
B- Öğretimi Planlama (11 alt başlık)
C- Materyal Geliştirme (20 alt başlık)
D- Öğretim Yapma (35 alt başlık)

Tablo 1- Devam

E- Öğretimi Yönetme (21 alt başlık)
F- Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme (21 alt başlık)
G- Rehberlik Yapma (20 alt başlık)
H- Temel Becerileri Geliştirme (13 alt başlık)
I- Özel Eğitime Gereksinim Duyan (ÖEGD) Öğrencilere Hizmet Etme (11 alt başlık)
J- Yetişkinleri Eğitme (8 alt başlık)
K- Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma (10 alt başlık)
L- Kendini Geliştirme (9 alt başlık)
M- Okulu Geliştirme (12 alt başlık)
N- Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme (5 alt başlık)

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. **Öğretmen Yeterlilikleri**. (2002)'den uyarlanmıştır.

Bu başlıklar altında toplam 216 yeterlik göstergesi duyurulmuştur.

2.4.2. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

2000 tarihinde Avrupa Birliği Komisyonu ile Türk hükûmeti arasında imzalanan anlaşma uyarınca, MEB tarafından Temel Eğitime Destek Projesi başlatılmış ve genel amaç olarak da “Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, kent bölgeler ve gecekondualarda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek” (ÖYGGM, 2006, 1) olarak belirlenmiştir. Planlanan bu projeye, Eylül 2002’de başlanmış ve temel bileşenleri de; Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olarak belirlenmiştir. Projenin yürütülmesinden sorumlu birim de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü olmuştur.

Projenin bileşenlerinden bir tanesi olan “Öğretmen Eğitimi” başlığı altında, öğretmen yeterliklerinin yeniden düzenlenmesi ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan standartlarının belirlenmesi bağlamındaki çalışmalar

yürütülmüştür. Ortaya çıkan çalışma; “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” başlıkları altında tasnif edilmiştir (bkz. Ek 5). Bu altı yeterliğin otuz bir adet alt yeterlik maddesi ve iki yüz yirmi bir performans göstergesi vardır. Bu yeterliklerin ilk pilot uygulaması altı ilde toplam yetmiş iki okulda gerçekleşmiştir (Köksal, 2008).

Proje kapsamında öğretmen yeterliklerin belirlenmesi için çalışması için Ankara İçkale Otel’de 13-16 Nisan 2004 tarihinde yabancı uzmanların katılımıyla, bir seminer düzenlenmiştir (ÖYGGM, 2006). 2006 öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çalışmasının temelini oluşturan bu seminerin detayları ise, şöyle aktarılmaktadır:

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla, Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ülkemizde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile Proje sekreteryası tarafından hazırlanan 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada 21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara yanıt aranmıştır. (ÖYGGM, 2006, 2)

2006 öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM
A.1 Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
A4. Öz Değerlendirme Yapma
A5. Kişisel Gelişimi Sağlama
A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme
A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
A6. Meslekî Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama
B. ÖĞRENCİYİ TANIMA
B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma
B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
B3. Öğrenciye Değer Verme
B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek

Tablo 2- Devam

C. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ C1. Dersi Plânlama C2. Materyal Hazırlama C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme C6. Zaman Yönetimi C7. Davranış Yönetimi
D. ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
E. OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ E1. Çevreyi Tanıma E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama
F. PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ F1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. **Öğretmen Yeterlilikleri**. (2006)'den uyarlanmıştır.

2.4.3. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Günümüzde herkesin yaşantısında fark edebildiği bilim ve teknolojinin hızlı değişimi insanlığı her alanda yeniliğe ve adaptasyona itmektedir. Bu bağlamda en son 2006'da düzenlenen Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri 2016 yılında ekonomik, toplumsal, siyasal alanlarda istatistiklerden, olgulardan, nesnel durumlardan yararlanarak olayların gelecekteki gelişmelerine uygun olarak, 2017'de güncellenmiştir. “Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan

yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur.” (YGGM, 2017a, 8). Ortaya çıkan alışma; “Meslekî Bilgi, Meslekî Beceri, Tutum ve Değerler” başlıkları altında toplanmıştır (bkz. Ek 6).

Meslekî bilgi, bir dersi öğretmek için gerekli olan bilginin türüne ve derinliğine denir. Nitelikli ğretmeni diğerlerinden ayıran en önemli özellik, meslekî bilgisidir denebilir. Nitelikli ğretmen bilgilidir ve sorunlarını çözmek için dolaylı ve doğrudan bilgi kullanır. ğretirken kullanmak için geniş ve ulaşılabilir bir bilgi haznesi vardır. Ders bilgisinin yanı sıra, eğitimin gerçekleştiği ortam hakkında politik ve sosyal bilgisi vardır. Bu tür bilgiler, nitelikli öğretmenin pratikte gerçekleşebilecek sorunlarda manevra yeteneğinin üstün olmasına olanak verir (Sternberg ve Horvath, 1995).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2017’de yayınlanan söz konusu belgeyi ğretmen mesleğinin geliştirilmesi sürecinde bir referans kaynağı olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu belgede yayınlanan yeterliklerin kullanım alanlarını aşağıdaki şekilde göstermiştir:



şekil 4: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri şablonu

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, **ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. (Ankara, 2017a, 9).

Sonuç olarak ilk defa 2002’de duyurulan öğretmen yeterlikleri belgesi, son hâlini 2017’de almıştır. İlk belgedeki ana başlıklar; özel alan bilgi ve becerileri, genel kültür bilgi ve becerileri, eğitme-öğretme yeterlikleri olarak tanımlanmıştır. 2006’daki belgede başlıklar ve yeterlik göstergeleri değişmiştir. 2006’daki belgede bulunan ana başlıklar: kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim; öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi olarak belirlenmiştir. 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde ise 3 ana başlık bulunmaktadır. Bu başlıklara ve altında bulunan yeterlik göstergelerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. MESLEKÎ BİLGİ	
A.1 ALAN BİLGİSİ	A1.1 Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder. A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar. A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır. A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır. A1.5 Milli ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar. A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir. A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir. A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır. A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır. A2.6. Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar. A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar. A3.3. Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir. A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

Tablo 3- Devam

B. MESLEKİ BECERİ	
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA	B1.1 Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar. B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar. B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevî değerleri dikkate alır.
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA	B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler. B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar. B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler. B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. B2.7. Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

Tablo 3- Devam

B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME	B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanır. B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar. B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir. B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar. B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile işbirliği yapar. B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır. B.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİ RME	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. B4.3. Ölçme ve değerlendirme objektif ve adil olarak yapar. B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir. B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Tablo 3- Devam

C. TUTUM VE DEĞERLER	
C1. MİLLÎ, MANEVÎ VE EVRENSEL DEĞERLER	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir. C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. C1.3. Öğrencilerin millî ve manevî değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır. C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır. C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar. C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
C4. KİŞİSEL VE MESLEKÎ GELİŞİM	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar. C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden yararlanarak öz değerlendirme yapar. C4.3. Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir. C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. C4.6. Meslekî etik ve ilkelere uyarak meslekî bağlılık ve saygınlığını korur. C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. **Öğretmen Yeterlilikleri**. (2017)'den uyarlanmıştır.

2017’de yayımlanan ve diğer ülkelerin öğretmenlik mesleğini standartlaştırma çalışmalarının da izlendiği ve analiz edildiği öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinde ise hem yeterlik göstergelerinin sayısı hem de ana başlıkların sayısında bir azalma göze çarpmaktadır. 2002’de olduğu gibi, 2017’de de genel yeterlikler üç boyutta incelenmiştir, bunlar; meslekî bilgi, meslekî beceri ve tutum ve değerler olarak belirlenmiştir. Her bir ana başlık, birçok gösterge içeren alt başlıklara sahiptir. 2002 ve 2006 yılında yayımlanan belgelerde yeterliklerin çok detaylı bir şekilde ele alınıp yazıldığı görülürken, 2017 yılında yayımlanan belgede tüm göstergelerin kategorize edilerek daha genel ifadeler ile duyurulduğu görülmektedir.

2.5 Avrupa’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

Avrupa’da öğretmen yetiştirmek için yapılan ilk resmî düzenlemeler, 18. yüzyılın erken dönemlerinde bağımsız Alman devletlerinde gerçekleşmiş olup, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri içermiştir. Taylor’a (2016) göre, 18. yüzyılın sonunda Almanya’da öğretmen yetiştirmek üzere açılmış 30 enstitü bulunmaktadır ve Birleşik Devletler, Britanya, Fransa, Belçika ve Japonya’da 19. yüzyıldaki öğretmen yetiştirme ile ilgili gelişmeler, Almanya’da oluşan bu sisteme borçludur. Günümüzde ise 2000 yılından beri 23 Avrupa ülkesinin bakanlık temsilcileri ve Avrupa komisyonundan oluşan bir ekip (European Network on Teacher Education Policies) Avrupa’da öğretmen yetiştirmenin niteliğini artırmak için yayınlar yapıp, toplantılar düzenlemekte ve bunu kamuoyu ile paylaşmaktadır (ENTEP, 2020).

2012 yılında Avrupa Komisyonu, üye devletleri öğretmenlerin akademik ve pedagojik niteliklerini yeniden değerlendirmek için çağırmıştır. Komisyon, bütün vatandaşlarının yirmi birinci yüzyıla uygun bilgi, beceri ve tavırlara sahip olması amacıyla öğretmenler için bir dizi “standartlar” belirlemiştir. Avrupa Eğitim Bakanlıkları Eğitim Kurulu, öğretmen eğitimi geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır. 2013’te yayımlanan Avrupa Komisyonu raporuna göre, öğretmenlerin hangi yeterliklere (bilgi, beceri ve tutumlar) sahip olması gerektiği ve öğretmenlerin bunlara sahip olması için devletlerin nasıl politikalar izlemesi gerektiği önem arz etmektedir (Page, 2015).

2.5.1. Fransa'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

Fransa'da öğretmen yetiştirme için atılan ilk adımlar 1680'lere dayanmaktadır. *Jean-Baptiste de la Salle*'nin girişimi ile 1698'de öğretmen yetiştirmek amacıyla Reims'ta bir eğitim kurumu açılmıştır (Womack, 2008). Bu kurum, yüzyıllar boyunca diğer öğretmen eğitim kurulları için ekol teşkil etmiş ve zaman içinde değişen yönetim biçimleri ile prensiplerinde birçok değişiklik yapılmıştır. 1798'deki Fransız Devrimi'nden sonra öğretmen eğitiminde merkezî hükûmetin artan etkisi söz konusudur. 1886'da, 6-13 yaş aralığındaki çocuklar için ilköğretim ücretsiz hâle getirilmiş ve öğretmen yetiştirme için büyük adımlar atılmıştır (Jones, 1994). 1901'de öğretmenlerin devlet tarafından verilen sertifikaya sahip olması zorunluluğu getirilmiştir. Daha sonra 1904'te din adamlarının eğitim vermesi yasaklanırken, 1905'te ise eğitim ve din resmî olarak birbirinden ayrılmıştır (Deane, 2003).

Fransa'da öğretmen eğitiminin yeniden değerlendirilmesi için Daniel Bancel, 1989'da dönemin Eğitim Bakanı olan Lionel Jospin'e bir dilekçe sunmuştur. Bu dilekçede, üniversitelere entegre bir şekilde yeni bir öğretmen eğitimi sisteminin kurulması istenmiştir. Ayrıca sunulan bu dilekçe uygulamalı eğitim ile ilgili altı yeni yeterlik göstergesi içermektedir. Bu yeterliklerin öğretmenlerin elini kolunu bağlayacak bir şekilde değil, bir rehber niteliğinde olması için çaba gösterilmiştir (Bancel 1989'dan aktaran Page, 2015; Topbaş, 2004). Bu süreçten önce Fransa'da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri farklı kurumlar tarafından yetiştirilmekteydi (Deane, 2003). İlköğretimde görev alan öğretmenler, *Ecoles Normales* adı verilen kurumlarda yetiştirilmekteydi. Ortaöğretimde görev alacak öğretmenler ise üniversite eğitiminden sonra bir yıllık bir eğitimden sonra öğretmenlik sınavına girmekteydi. 1989'da söz konusu reformdan sonra Fransa'da *Institut Universitaire de Formation des Maitres* (Öğretmen Yetiştirme Kurumları) kurulmuştur (Kıran, 1995). İlk başta özerk bir yapıya sahip olan bu kurumlar, öğretmen eğitiminde hissedilen meslekî eğitim sorununu çözmeyi amaçlamıştır. Daha sonra 2005 yılında yapılan bir düzenleme ile bu kurumlar üniversitelere bağlanmıştır (Cornu, 2015).

Uygun ve diğerlerine (2011) göre Bologna sürecinin etkisiyle birlikte, Fransa'da öğretmen adayları öğretmen yetiştiren kurumlara kayıt olabilmek için en az üç yıllık bir lisans eğitiminden geçmek zorundadır. Fransa'da da Türkiye'de olduğu gibi öğretmen olmak için öğretmen seçme sınavlarının rolü büyüktür. Bu sınavlarda başarılı olan adaylar Öğretmen Yetiştirme Kurumlarında bir yıl boyunca en az dört

yüz saat ders programını içeren bir meslekî eğitim almaktadırlar. Bu süre boyunca devlet okullarında staj uygulaması da yapılmaktadır. 2007’de Fransa’da öğretmen yetiştirme sistemi yeniden düzenlenmiştir ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Kurumları bu yeterliklere göre eğitim programları düzenlemektedir. Fakat her kurum için ortak programdan söz etmek mümkün değildir, öğretmen yetiştiren her kurum hazırladığı programı eğitim bakanlığının onayını aldıktan sonra yürürlüğe koymaktadır. Fransa’daki öğretmen yetiştirme sisteminin temel başlıkları şöyle sıralanabilir (Uygun ve diğ., 2011, 395):

- Alan öğretimi,
- Öğretimin planlanması ve uygulanması,
- Eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleği,
- Eğitim psikolojisi ve toplumbilimi,
- Bilgisayar teknolojileri ve uygulama eğitiminin takibi ve rehberliği.

Fransa’da öğretmenler için staj zorunluluğu çeşitleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Örneğin ilköğretim ve genel öğretim alanlarında hizmet verecek öğretmenler *Stage de pratique accompagnée* ve *Stage en responsabilité* stajlarında kendilerini kanıtlamak zorundadır. Ayrıca bütün öğretmenler *Stages d’observation* ve *Stage en eterprise* diye adlandırılan iki adet kısa süreli staj vermektedir. Öğretmenlerin staj boyunca okul içi etkinliklere ve eğitim sürecine katkıda bulunması gerektiği gibi, okul dışındaki etkinliklere de katılımı beklenmektedir. Bu yüzden öğretmenler bu süreye aile ve velilerle yapılan etkinlikler ve rehberlik çalışmaları da dahildir. Ayrıca öğretmen adayları eğitim öğretim yılı başlamadan önce yapılan hazırlıklara da katılmaktadır. Bütün bu süre boyunca öğretmen adayın yaptığı çalışmaları yazılı hâle getirip bir dosya hazırlar, bu dosya ders hazırlıkları, planları, ders sırasında yapılan etkinlikleri ve uygulamaları, ders dışında yapılan etkinlikleri vs. içermektedir ve bu dosya öğretmen adayının başarısını değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Uygun ve diğ., 2011).

2012’de yeni atanan Fransız hükûmeti, öğretmen eğitimini birinci önceliğe taşımıştır. Çünkü Fransız eğitim sistemi düşük PISA sonuçları yüzünden eleştiriye maruz kalmıştır. Yeni ve daha iyi bir öğretmen eğitimi sistemine ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden bahsedilen Öğretmen Yetiştirme Kurumları (*Institut Universitaire de Formation des Maitres*) yerine ESPE (*Ecoles Supérieures du Professorat et de l’Education*) adlı kurumlar kurulmuştur. Bunlar üniversiteler içinde ayrı okullardır ve 2013’te her bir *académie*’de bir ESPE bulunmaktaydı. ESPE’lerin ana amacı, lisans

programından sonra öğretmenler için iki yıl boyunca profesyonel eğitim vermektir. ESPE'ler, bir önceki kurum ile olan benzerliği korumaktadır. Öğretmen adayları üç yıllık lisans eğitiminden sonra iki yıllık ESPE eğitimine girmektedir. İlk yıl MEEF (*Me'tiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*) derecesine hazırlanmak için eğitim alınır ve ikinci yıl da MEEF derecesi alınır. İkinci yılda adaylar ücretli staj dönemine girerek öğretmen olmaya bir adım daha yaklaşır (Cornu, 2015). Bu hedeflerden yola çıkarak belirlenen öğretmen yeterlikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Fransa'da Öğretmen Yeterlikleri

1 - Etik ve sorumlu bir şekilde hareket eder. Her öğretmen öğrencilerin sosyal ve yurttaşlık eğitimine katkıda bulunur. Tarafsızlık tutumu geliştirmeye özen gösterir. Eğitim özgürlüğünü ve sorumluluğunu düzenleyici yükümlülükler ve resmi metinler çerçevesinde kullanır; devlet memurlarının haklarını bilir ve görevlerine saygı duyar.
2 - Fransızca dilini uygun kullanır. Yazılı ve sözlü Fransızca dilini kullanırken, öğretmenin disiplini ne olursa olsun örnek olması gerekir.
3 - Alanında uzmanlaşır. Öğrettikleri konu hakkında derin bilgiye sahiptir.
4 - Öğretimi tasarlar. Öğretimi tasarlar, program geliştirir.
5 - Öğretim ortamını düzenler. Öğretmen, hem bilgi, beceri ve tutumlara hakim olmak hem de toplumdaki yaşam kurallarına saygı duymak için bir sınıftaki tüm öğrencileri nasıl ilerleteceğini bilir; gereksinimleri davranışlarla ilgilidir ve öğrencilerin kişisel ve kolektif çalışmaya değer vermelerini sağlar.
6 - Öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alır. Öğretmen, tüm öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve eşitlik ilkelerine uygun davranır.
7 - Öğrencileri değerlendirir. Öğretmen öğrenmenin ilerleyişini ve öğrencilerin elde ettiği beceri kazanım derecesini nasıl değerlendireceğini bilir.
8 - Bilgi ve iletişim teknolojilerine hakimdir. Tüm öğretmenler dijital araçların kullanımı ve öğretim uygulamalarına entegrasyonu konusunda yetkindir.
9 - Takım halinde çalışır ve veliler ve okul ile işbirliği yapar Öğretmen okulun veya kurumun hayatına katılır. Ayrıca, öğretmenlerin ilk ve sürekli eğitimlerine katılarak, eğitim kurumunun birinci derece ilçe, bölüm, akademi veya hatta ulusal topraklar düzeyinde yaşamına katkıda bulunur.
10 - Eğitir ve yenilikleri benimser. Öğretmen disiplin, didaktik ve pedagojik bilgilerini günceller. Mesleğini icra ederken ona yardım veya tavsiye getirmesi muhtemel kişileri nasıl arayacağını bilir.

Fransa Ulusal Eğitim Bakanlığı. Mesleğin İcrası İçin Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Becerilerin Tanımlanması. (2010)'dan uyarlanmıştır.

2.5.2. Almanya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

Almanya’da 19. yüzyılda lisede eğitim verecek öğretmenler eğitimlerini üniversitelerde almaya başlamıştır. Blömeke’e (2008) göre, öğretmenlerin devlet okullarına atanmaları için devlet tarafından sınava tâbi tutulmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, Almanya’daki eyaletler arasında öğretmen yetiştirme anlamında gözle görülür farklılıklar bulunmaktadır. Birinci dünya savaşı sonrası Weimar Cumhuriyeti anayasasında eğitimin birleştirilmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır ama uygulamada sorunlar çıkmıştır (Alkan, 2012).

Almanya’da, diğer ülkelere kıyasla daha az eğitimsel reform olmuştur ve bunun nedeni olarak da 1990’ların başına kadar olan ekonomik sorunlar ve kurumsal problemler gösterilebilir. Batı Almanya’da uzun bir süre boyunca eğitim neredeyse aynı kalmıştır. Ülkenin birleşmesi, siyaseten dengeyi sağlamıştır ve doğu eyaletleri batıcı bir eğitim modelini uygulamaya başlamıştır. Her eyaletin kendi okul sistemi ve organizasyonları öğretmen eğitiminde farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Almanya’daki “*Basic Law*” kanunu, eğitim ile ilgili konularda her eyalete geniş yetkiler vermiştir. Merkezî hükûmet sadece genel kuralları uygulamıştır. Almanya’da ilk defa öğretmen yeterlikleri 2000 yılında duyurulmuştur (Page, 2015). Bu yeterlikler öğretmen eğitimi komisyonu tarafından hazırlanmış ve Kultusministerkonferenz tarafından yürürlüğe konmuştur. Almanya tarihindeki öğretmen yetiştirme adına atılan en önemli adımlardan biri de 2004’te duyurulan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleridir. Bu belgede “yeterlikler hiyerarşisi” belirlenmiştir ve bu hiyerarşi de üniversite temelli öğrenim, okul temelli staj dönemi ve uygulama döneminin art arda gerekli olduğunu belirtilmiştir (KMK, 2019).

2004’te belirlenen yeterliklerin, eğitim sisteminin niteliğini artırmak için anahtar öge olduğu ön görülmüştür. Bu belgede on bir yeterlik göstergesi teorik ve uygulamalı beceriler başlıkları altında toplanmış ve bunların tamamı da “öğretim, eğitim, destekleme ve yenilik” kategorilerinde sunulmuştur. Almanya’daki öğretmen eğitimi ilk olarak akademik ve teorik bilgi edinme ve daha sonra eğitime hazırlanmak için uygulamalı çalışmalar olarak ikiye ayrılmıştır (KMK, 2016; Page, 2015). Uygulamalı eğitimden oluşan ikinci aşama, bir ila bir buçuk yıl sürmekte ve buna ek olarak iki yıl da öğretmen adaylarının yeterliklerinin uzman öğretmenler tarafından değerlendirildiği süreç başlamaktadır. 2004 yılından bu yana geçerliği süren ve aynı belge üzerinden güncellenen öğretmen yeterlikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Almanya Öğretmen Yeterlikleri

1- Öğretim Öğretmenler öğretim ve öğrenmede uzmandır.
2- Eğitim Öğretmenler eğitim görevlerini yerine getirir.
3- Destekleme Öğretmenler, somut ve ele alınabilir tavsiyelerde bulunur ve değerlendirme görevlerini adil ve sorumlu bir şekilde yerine getirir.
4- Yenilikçilik Öğretmenler becerilerini sürekli geliştirir

KMK. **Öğretmen Eğitimi Standartları**. (2019)'dan uyarlanmıştır.

Ostinelli'nin (2009) araştırmasına göre, *Abitur* adındaki diplomayı alan öğretmenler, eğitim derslerine ek olarak (didaktik, pedagoji, psikoloji, eğitim sosyolojisi vb.), sırasıyla iki (ortaokul) veya üç (ilkokul) disiplin arasından seçim yapıp üniversiteye kaydolabilmektedirler ve bu program yedi (ilkokul) dönemden dokuz (ortaokul) döneme kadar uzayabilen eğitim sürecini kapsamaktadır. Programın sonunda öğretmen adayları, stajyer öğretmenlerin maaş alabildiği adım olan üniversite dışı çalışmaya (*Studienseminar*) katılabilmek için ilk devlet sınavı olan *Erste Staatsexamen*'e giriş yaparlar. Bu aşamada, adaylar tecrübeli öğretmenlerden ders alırlar ayrıca okullarda da uzman öğretmenler (*Mentoren*) tarafından izlenirler. Alkan (2012, 24), Almanya'da öğretmen adaylarının kariyerleri için seçebileceği alternatifleri şöyle sıralamıştır:

- İlk kademedeki sınıf öğretmenliği ya da 1. düzey öğretmenliği,
- Orta seviye için genel eğitim ya da düşük düzeyde ikinci seviye (ortaokul) öğretmenlik,
- Düşük düzeyde ikinci seviye (ortaokul) öğretmenliği,
- İkinci düzeyde (ortaokul) üst kısımlar ya da lise için genel eğitim,
- Meslekî konularda yüksek ikinci düzey ya da meslek liselerinde öğretmenlik,
- Özel öğretim için öğretmenlik.

Almanya'da öğretmen mesleğinin yeniden tanımı 1998'de Avrupa Yüksek Eğitim Sisteminin bir uyum içerisinde olması için Fransa, İtalya, Birleşik Krallık ve Almanya arasında imzalanan Bologna sürecinden önemli ölçüde etkilenmiştir. 2010'a kadar, bu sistemin içine katılan Avrupa ülke sayısı 29'a çıkmıştır. Bologna süreci, öğretmen eğitiminde yüksek lisans gerekliliğini de beraber getirmiştir. Almanya'da *Länder* (eyaletler) öğretmen eğitimine lisans programından sonra yüksek lisans programını da

dahil etmiştir. Bu da öğretmenden beklenen yeterliklerin ne kadar üst düzey olduğunu göstermektedir (Page, 2015).

Almanya’da öğretmen eğitimi temel olarak uygulamalı eğitim ve okul içindeki staj olarak iki aşamaya ayrılmıştır. Öğretmen eğitimi dersleri üniversitelerde verilmektedir. Uygulamalı öğretmen eğitimi *Vorbereitungsdiens* (hazırlık dönemi) adı altında öğretmen eğitimi veren ya da muadil kurumlarda ve okullarda yapılmaktadır. Son yıllarda okul içindeki staj süresi önemli miktarda artmıştır (KMK, 2016).

2.5.3. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

1980’lerde politikacılar, okullarda neler öğretilmesi gerektiği hakkında ve öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar başlatmıştır. Aynı dönemlerde, hükûmet tarafından öğrencilerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadan mezun olduğunu düşündüğü için “Okullar için Ulusal Müfredat” hazırlanmıştır. Benzer bir düşüncenin 1990’ların başında İngiliz stajyer öğretmen eğitimi (ITT) için de geçerli olduğu belirtilmiştir (Stephens ve diğ., 2004). 1992’de Eğitim Departmanı (Department for Education), stajyer öğretmenlerin ortaokullarda eğitim vermeleri için sahip olması gereken yeterlikler listesi yayımlamıştır ve bu daha sonra “standartlar” olarak adlandırılmıştır. 2002’de Eğitim Departmanı (*Department for Education, daha sonra Department for Education and Skills olarak değiştirilmiştir*) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri, “profesyonel değerler ve pratik, bilgi ve anlama, öğretim: planlama ve hedef, izleme ve değerlendirme, sınıf yönetimi” başlıkları altında toplamıştır.

Ostinelli’ye (2009) göre, İngiltere’deki öğretmen eğitimi kıta Avrupa’sından farklılık gösterir. İngiltere’deki okullar ve öğretmenler en azından teorik olarak daha bağımsız olmaya eğilimlidir. Bu ülkede öğretmenler, yeterliklere sahip olma düzeylerine göre en düşük düzeyden en mükemmel düzey aralığında beş kategoride sıralanmaktadır. Her bir kategori için ayrı yeterlik göstergeleri duyurulmuştur. Yaşam boyu öğrenme anlayışına dayanan bu yeterlik göstergeleri 2006’da yeniden tanımlanmıştır. İngiltere’de öğretmen yeterlikleri “meslekî nitelikler, meslekî bilgi ve anlayış, meslekî beceriler” olarak üç kategoride toplanmıştır (TDA 2007’den aktaran Şişman, 2009). Fakat Ryan ve Bourke’a (2012) göre, bu yeterlik belgesi, öğretmenlerin tutumlarını, duygusal ve entelektüel yanlarını ölçmekte yeterli bir standartlar listesi değildir.

2011’de ise İngiltere’de öğretmen standartları güncellenmiştir (Department for Education, 2011). “Öğretim ve Kişisel ve profesyonel tavır” adlı iki başlıkta toplanan belgede birçok yeterlik göstergesi yer almaktadır. Belirlenen öğretmen yeterlikleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: İngiltere’de 2011’de Yayınlanan Öğretmen Yeterlikleri

1. Bölüm: Öğretim
Öğretmen, öğrencileri etkileyecek, motive edecek ve zorlayacak yüksek beklentiler belirlemelidir.
Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini desteklemelidir.
Öğretmen, içerik ve müfredat bilgisine sahip olduğunu göstermelidir.
Öğretmen iyi hazırlanmış dersler planlar ve öğretir.
Öğretmenler öğrencilerin güçlü yanlarına ve ihtiyaçlarına katkıda bulunur.
Öğretmen, değerlendirmeyi doğru ve üretken bir şekilde yapabilir.
Öğretmen güvenli ve iyi bir öğrenme ortamı yaratmak için davranışları yönetir.
Öğretmen daha geniş profesyonel sorumlulukları yerine getirir.
2. Bölüm: Kişisel ve Profesyonel Tutum
Öğretmen kamusal güveni sarsmaz ve uygun ahlâkî davranışları okul içinde ve dışında sergiler.
Öğretmenler derslere giriş çıkışlarında dikkatli olur ve içinde bulundukları okulun kurallarına etik, politika ve uygulama bakımından uymaya özen gösterir.
Öğretmenler profesyonel görev ve sorumluluklarını bilir ve her zaman yasal kurallar çerçevesinde davranışlarını sergiler.

Department for Education. [11.03.2019] **Teachers’ Standards: Guidance For School Leaders, School Staff and Governing Bodies.** (2011)’den uyarlanmıştır.

Bu belge de ülkemizde 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesine bilgi, beceri, tutum ve değerler bakımından birçok benzerlik içermektedir.

2.6. Amerika’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen eğitiminin standartlaştırılması Amerika’da 1869’da fen bilimleri alanında yapılan bir kongrede dile getirilmiş, öğretmenler için belirlenecek olan standartların öğretmen tanımını bir kalıba sokacağını ve eğitimin daha etkin olabileceği savunulmuş ve bir dizi standart geliştirilmiştir (Adıgüzel, Sağlam, 2009).

Endüstrileşme, şehirleşme ve uluslararası ticaret, öğretmen bilgi, beceri ve tutumuna yönelik sorulan soruları ve tartışmaları etkilemiştir. Bu argüman özellikle, “bilimsel yönetim” ya da “Taylor sistemi” olarak bilinen endüstriyel yönetim ile ilgili yeni bir konseptin ortaya çıkmasından sonra doğrulanmıştır.

1983’te, “Excellence in Education” üzerine çalışan Ulusal Komisyonun (1983) yayını, *A Nation at Risk*, öğretmen yeterlikleri ile ilgili tartışmayı yeniden gündeme taşımıştır. Rapor, Amerika’daki devlet okullarının diğer devletlerdeki okullara kıyasla yaşadığı başarısızlığa dikkat çekmektedir. *A Nation at Risk*, öğretmenlerin matematik ve fen bilimlerinde üst-düzey düşünme becerisine olanak sağlayan bilgi, beceri ve tutum için özellikle büyük reformlar gerektiğini kaydetmiştir (Grant, 2008).

ABD’de 1986’da 21. yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler hakkında bir rapor hazırlanmıştır. Hemen ardından 1987’de NBPTS (Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu) kurulmuştur. Bu kurul, yirmi dört alanda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlemiştir. Bunun amacı da öğrenmeyi daha etkili hale getirmektir. Öğretmenlerin bu kuruldan yetkinlik sertifikası alabilmesi için dört portfolyo hazırlaması istenmiştir ve bunlardan üçü sınıfta yapılmalıdır. Son portfolyo ise okul dışında gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgilidir. Ayrıca öğretmenlerin içerik bilgilerini kullanabilecekleri altı adet uygulama yapmaları da istenmektedir (AASCU 2007’den aktaran Şişman, 2009). Günümüzde Amerikan halkının %81’i öğretmenlerin bu sertifikaya sahip olması gerektiğini düşünmektedir (NBPTS, 2020).

1987’de National Board for Professional Teaching Standards’ın (NBPTS) kurulmasıyla birlikte, Amerika’da analistler, devlet adamları ve eğitim yürütücüleri, daha profesyonel, verimli, yetenekli ve bilgili bir öğretmen gücü oluşturmak için hazırlık yapmıştır. Profesyonel standartları belirlemek, öğretmen eğitimi ve sertifikasyon gerekliliklerini güçlendirmek, profesyonel gelişime yapılan yatırımları artırmak için birtakım politikalar düzenlenmiştir (ör. National Commission on Teaching and America’s Future, 1996).

2003'teki verilere göre (Bullough ve diğ., 2003) Amerika'daki öğretmen yetiştiren kurumların neredeyse yarısı 1954'te kurulan ve bakanlık tarafından tanınan National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) kurumundan akredite edilmekte ve bu kurum neredeyse 30 ulusal profesyonel teşekkülün katılımıyla oluşmaktaydı. Bu kurum, öğretmenlerin uzman sayılabilmesi için yeni bir standart göstergesi geliştirdi. NCATE'e göre, öğretmen yetiştiren kurumların akredite edilebilmesi için bu kurumlar öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve davranışlarında değişim yapabilmektedir. Bunlar da "öğrenim çıktıları" olarak tanımlanmaktadır. Bu kurum, Amerika 21. yüzyıla girerken yüksek kalitede öğretmen yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumların uyması gereken altı adet standart belirlemiş ve bunlar şu başlıklar altında toplanmıştır (NCATE 2002'den aktaran Bullough ve diğ., 2003);

- Öğretmen aday bilgisi, becerisi ve davranışında ilerleme veya değişim,
- Kurumun programını değerlendirme sistemi ve aday değerlendirmesi,
- Öğretmenlik tecrübesi ve staj,
- Her türden öğrenciye eğitim verecek şekilde çeşitlilik kavramının önemi,
- Fakülte nitelikleri, performans ve gelişim,
- Kurum yönetimi ve kaynaklarının yeterli ve verimli olması.

şeklinde belirtilmiştir. Fakat öğretmen eğitimini standartlaştırma çabası her kesim tarafından onaylanan bir süreç değildir. Örneğin, dönemin Amerikan Eğitim Bakanlığı sekreteri Rod Paige (U.S Department of Education, 2002) öğretmen sertifikalarının yozlaşmış olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde, Beyer'in (2002) yazdığı makale Amerika'da öğretmen yetiştirilmesinin standartlaştırılması sürecine bir eleştiri olarak yorumlanabilir. Bu makalede Amerika'daki öğretmen eğitiminin sorunlarından bahsedilmiştir.

Günümüz sistemine getirilen eleştirilerden biri de, ABD'deki öğretmen eğitimlerinin tarihsel, felsefi ve toplumbilimsel perspektifine sahip olmamasıdır. Amerika'da bazı yorumcular eyaletler arasındaki farklardan dolayı öğretmen sertifikalarının tamamen kaldırılmasını istemekte ve öğretmen yetiştirme sürecindeki gerekliliklerin öğretmen performansı ile ilgisinin bulunmadığını öne sürmektedir (Darling-Hammond, 2010, 37).

Amerika'da eyaletler kendi öğretmen yeterliklerini geliştirmektedir. Bu çalışmalar alanında uzman meslek kuruluşları tarafından yürütülmektedir. Bu kuruluşların yaptığı

alışmalar, eyaletler tarafından yapılan yeterlik belirleme çalışmaları için kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu kuruluşlardan bazılarına; NCATE, inTASC, NBPTS örnek olarak gösterilebilir. Eyaletlerdeki öğretmen yetiştirme kurumları eyaletlerin belirlediği öğretmen yetiştirme standartlarına uymak zorundadır aksi takdirde bu kurumların uyguladığı eğitim programları eyaletin eğitim bakanlıkları tarafından onaylanmaz ve bu kurumlardan mezun olanlar öğretmen sayılmaz (TED, 2009). Örneğin Amerika’da öğretmen standartları belirleyen öncü kuruluşlardan olan inTASC’ın güncel öğretmen yeterlikleri 10 yeterlik başlığı içermektedir (inTASC, 2020). Belirlenen yeterlikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Amerika’da in TASC Tarafından Yayınlanan 2017 Öğretmen Standartları

1.Öğrenci Gelişimi	Öğretmen, öğrencinin nasıl gelişip büyüdüğünü bilir ve bireysel öğrenme ve gelişme farklılıklarına dikkat eder, seviyelerine uygun ve orantılı zorluklara sahip öğrenme deneyimlerini sunar.
2.Öğrenme Farklılıkları	Öğretmen bireysel farklılıklara, çoklu kültür ve toplulukların çeşitliliğine dikkat eder ve öğrenme ortamlarını buna göre oluşturur.
3.Öğrenme Ortamları	Öğretmen meslektaşları ile bireysel ve ortak öğrenme ortamları oluşturmak adına çalışmalar yapar ve bu ortamlarda olumlu sosyal etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve motivasyonu yüksek tutar.
4.İçerik Bilgisi	Öğretmen merkezî kavramları, ölçme araçlarını ve öğrettiği konunun yapısını anlar ve bunları öğrenciye ulaşılabilir ve anlaşılabilir bir şekilde sunar.
5.İçeriğin Uygulanması	Öğretmen kavramların nasıl bağlantılı olduğunu anlar ve öğrencileri eleştirel düşünmeye, yaratıcılığa ve organize bir şekilde problem çözmeye itecek farklı bakış açılarına sahiptir
6.Ölçme	Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine dâhil olabilmek ve öğrenme sürecini izleyebilmek, kararlarına rehberlik edebilmek için birçok farklı ölçme yöntemini bilir ve kullanır.
7. Öğretim Planlaması	Öğretmen, öğrencinin hedeflerine ulaşabilmesi için alan bilgisi, müfredat, disiplinler arası beceriler ve pedagojiye uygun bir şekilde öğretimi planlar.

Tablo 7- Devam

8.Öğretim Stratejileri	Öğretmen, öğrencinin içerik bilgisini derinleştirmesi ve diğer bilgiler ile bağ kurabilmesi için birçok farklı öğretim stratejisini bilir ve uygular.
9.Profesyonel Öğrenim ve Etik	Öğretmen, profesyonel öğrenim sürecine dâhil olur ve kendi etkinliğini ölçmek ve geliştirmek için araştırma yapar ve her bir öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılamak için bunları uygular.
10.Liderlik ve İşbirliği	Öğretmen, uygun liderlik rollerini eğitimin sorumluluğunu, öğrenciler, aileler, iş arkadaşları ve diğer okul üyeleri ile işbirliği yapmak için uygular.

Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. 2013. [20.04.2020] Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0. (2020)'den uyarlanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen olmak isteyen adayların 4 yıllık yükseköğrenim süreci sonunda öğretmenlik sertifikasını almaya hak kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenler; pedagojik formasyon sağlayan dersler ve diğer akademik derslerin yanı sıra insan, doğa ve toplum bilimleri ile ilgili derslerde de başarılı olmak zorundadır. Ayrıca öğretmen adayları bir yarıyıl gözetimli staj çalışması yapmaktadır (Yılman, 2006).

2.7. Japonya'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

Japonya'da, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bir öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinden söz etmek mümkün değildir (Sakai, 2014). Japonya'nın diğer ülkeler gibi bir standartlar belgesi olmamasına rağmen, eğitim bakanlığı raporlarında öğretmenlerin gelecekte sahip olması gereken özellikler sıralanmaktadır (Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2019).

Tablo 8: Japonya'da Öğretmenlerden Gelecekte Beklenen Yeterlikler

Her yaş grubundan öğrencilere hitap edebilme, alanında uzmanlaşma
21. yüzyılın gerekliliklerine uygun becerileri sergileme
Mesleki gelişime önem verme
Mesleğini sevmeye ve sorumluluk bilincine sahip olma
Yetkin pedagojik bilgiye sahip olma
Sosyal becerileri yüksek olma, öğrencilere örnek teşkil etme

Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. **Gelecekteki Toplum ve Öğretmenler İçin Gerekli Yeterlikler.** (2019)'dan uyarlanmıştır.

Japonya’da profesyonel anlamda öğretmen yetiştirme Meiji dönemine kadar yoktur. 1871’de hükûmet tarafından ulusal bir eğitim sistemi ortaya çıkarmak amacıyla Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Aynı zamanda 1868 dönemindeki okulları inceleyen bir grubun görevine son verilip, “okul sistemini inceleyecek” ulusal bir kurul oluşturulmuştur. Bu dönemde geleneksel Konfüçyanist/Çin merkezli ve batılılaşma taraftarı bilim adamları arasında tartışmaları artırmıştır. Yeni kurulan kurulda Avrupa’da çalışmalar yapmış olan Hollandalı, Fransız ve İngiliz bilim adamları yer aldığı için, Japonya da Fransa benzeri merkezî bir eğitim sistemine geçmiştir. Japonya’nın bu ilk büyük eğitim düzenlemesine *Gakusei* (Eğitim Sistemi) denir (Duke, 2009).

Gakusei adı verilen bu düzenleme, Japon eğitim sisteminde tahmin edilebilir bir şekilde birçok soruna neden olmuştur. Hükûmetin tek tip bir okul sistemi istemesinin bir sonucu olarak Japonya’da *Tokugawa* döneminde (1870’ler) açılan bütün okullar kapatılmış ve burada görev yapan öğretmenlerin işine son verilmiştir. Yeni açılan okullarda görev yapacak öğretmenlerin sayısı yetersiz kalmıştır. 1872’de Tokyo Normal Okulu açılmıştır. Bir Amerikalı olan *Marion M. Scott* bu yeni açılan okulda öğretmen yetiştirme uzmanı olarak işe başlamıştır. Bu dönemde Amerika’dan getirilen eğitim kitapları Japonya’da öğretmen yetiştirmek amacıyla Japonca’ya çevrilip uygulanmıştır. Normal okulların açılış amacının eğitimi standartlaştırmak ve örgütlemek olmasına rağmen, birçok konuda bu okullar kendi içinde farklılıklar göstermekteydi. 1883’e bakıldığında, normal okulların sayısının 80’e ulaştığı görülmektedir ve bunların sadece iki tanesi ulusal hükûmet tarafından yönetilmekteydi. Bu yüzden 1886’da *Arinori Mori*, ilk eğitim bakanı, öğretmen yetiştirme sisteminin tamamında bir reform gerçekleştirmiştir. (Collins, 1989; Yamasaki, 2010).

Bu dönemde Japonya’da eğitim programı Almanya, Fransa ve Hollanda gibi batılı devletlerin programından uyarlanmıştır. Japonya’nın öğretmen eğitimi bu dönemde büyük bir oranda batılı danışmanlara bağımlı olduğu söylenebilir. Marion Scott’ın yanı sıra birçok başka danışmanlar da Japonya’nın eğitim reformuna katkıda bulunmuştur. Örneğin Alman eğitimci Eduard Hoffman okullarda laboratuvar sistemini önermiş, Amerikalı David Murray hükûmetin normal okulların programlarını değerlendirmesini ve izlemesini önermiş ayrıca kadınlar için öğretmen eğitimi kurumları açılmasına yardımcı olmuştur (Ferguson, 1985).

İkinci dünya savaşında yenilmesinin ve teslim olmasının ardından Japonya’da her açıdan olduğu gibi eğitimde de birçok düzenleme yapılmıştır. Müttefik kuvvetlerin genel komutanı *MacArthur*, Japonya’da her alandan aşırı milliyetçiliğin silinmesinde rol oynamıştır. Müttefik güçler, öğretmenlerin sadece küçük bir kısmının profesyonel eğitim gördüğünü belirterek hükûmetin acil olarak bu alana yoğunlaşmasını önermiştir. Bundan hareketle, daha sonra “Japon Eğitimi Reform Konseyi” olarak da bilinecek olan bir grup Japon eğitimci öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesini konu alan birtakım raporlar yayınlamıştır. Bu raporlar Japonya’da gerçekleştirilen yeniden düzenlemeye yardım etmeleri ve öneride bulunmaları için Japonya’ya davet edilen Amerikan eğitimcilerine de sunulmuştur. Bu eğitimciler 1946’da “*Japonya’da Birleşik Devletler Eğitim Görevi Raporu*” yayımlamıştır (Collins, 1989).

1949’da hükûmet ortaöğretim kurumlarının faaliyete başlamasına karar vermiştir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme eğitim programının önemli bir parçası hâline gelmiş ve bu kurumlar ilkokullar, anaokullar ve liseler için öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Fakülte programları Tokyo Üniversitesinde 1966’da ve Osaka’da 1968’de başlamıştır. Savaş sonrası döneminde başarılı bir reform olarak gösterilebilecek olan “*1971 Öğretmen Eğitimi Konseyi*” raporu, temel öğretmen eğitimi dört yıllık kurumlarla kısıtlamış ve öğretmenlik sertifikalarını gözlem yoluyla verme prosedürünü başlatmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirmek amacıyla dört yeni fakültenin açılmasının gerekliliğini de vurgulamıştır (Ferguson, 1985).

1986 yılında Japonya’daki öğretmen eğitiminin durumuna bakıldığında; ilkokul ve ortaokul öğretmenleri hâlâ Eğitim, Bilim ve Kültür bakanlığı tarafından onaylanan liselerde ve üniversitelerde eğitim görmektedir. İlkokul öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu üniversitelerde dört yıllık programlarda yetiştirilmekteydi. Ortaokulun ilk kısmında görev yapan öğretmenler üniversite veya liselerde yetiştirilirken, son kısmında görev yapan öğretmenler ise üniversitelerde yetiştiriliyordu. İlkokul öğretmenlerinin yapması gereken staj dört hafta iken, ilk ve son ortaokul kademelerinde görev yapacak olan öğretmenlerin staj dönemi sadece iki haftadır. Bunun nedeni olarak, eğitim kurumlarına başvuruda bulunan öğrencilerin yoğunluğundan dolayı, sadece çok az okulun staja izin vermesi gösterilebilir (Collins, 1989).

Japonya’da öğretmenlik ilgi ve önem gören bir meslektir (Ingersoll, 2007). Japonya’da öğretmenlik mesleğine atanmak için yükseköğrenim veren kurumlardan alınan

öğretmen sertifikasına sahip olmak gerekmektedir (Yılman, 2006). Bu yüzden öğretmen olmak isteyen bir öğrencinin iki aşamalı bir sınavdan geçmesi gerekmektedir. İlk sınav bütün ülkede “Ulusal Üniversiteye Giriş Sınavı Merkezi” tarafından gerçekleştirirken, ikincisi üniversite tarafından yapılmaktadır. Anaokulunda ve ilkokullarda görev yapabilmek için genel öğretmenlik sertifikası gerekmekte olup, ortaokul ve liselerde görev yapmak için belli bir alandan sertifika gerekmektedir (Bayrakçı, 2009). Japonya’da üniversiteler kendi öğretmen eğitimi programlarını hazırlamaktadır fakat Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı okutulan dersleri ve derslerin içeriğini denetlemektedir. Öğretmen stajı öğretmen eğitiminde önemli bir öge olmasına rağmen, süre olarak iki hafta ile sınırlandırılmıştır ama 2005’ten sonra staj dönemi genellikle üç veya beş hafta arasında yapılmaktadır. İlk ve ortaokul öğretmenleri de bir haftalık staj döneminden geçmek zorundadır (Yaman ve Aydemir, 2019).

2.8. Singapur’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik, Singapur’da çok saygı gören ve çok zor edinilen bir meslektir. Singapur, dünyada öğrenci yetiştirmede sistemi örnek gösterilen ülkelerden olduğu için, öğretmen olmak ve öğretmenlik kariyerinde yükselmek diğer ülkelere kıyasla daha zordur (National Center on Education and the Economy, 2020). Singapur Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018’de güncellenen öğretmen standartları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Singapur Öğretmen Yeterlikleri

Olumlu Öğrenme Ortamları
• Öğrencileri teşvik etme • Güvenli ve uyumlu ortamlar yaratma • Sınıf yönetimi • Beklenti ve rutinleri belirleme
Derse Hazırlık
• Hedef ve kazanımları belirleme • İçerik düzenleme • Öğretim süreçlerini düzenleme • Öğretim yöntemlerini belirleme • Öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurma

Tablo 9- Devam

Dersin İşleyişi
• İlgi ve dikkati canlı tutma • Öğrencileri teşvik etme • Hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alma • Açık ve anlaşılır olma • İşbirlikli öğrenmeyi destekleme • Zaman yönetimi
Değerlendirme ve Dönüt
• Anlamlı görevler verme • Özerk öğrenmeyi destekleme • Geribildirim sağlama ve öğrencilerin anlama düzeylerini kontrol etme

Singapore Ministry of Education. **The Singapore Teaching Practice.** (2018)'den uyarlanmıştır.

1950'de TTC'nin (*Öğretmen Yetiştirme Koleji*) kurulmasından önce Singapur'da öğretmen yetiştirme adına eğitim veren bir profesyonel kurum bulunmamaktaydı. 1906'da ilk okul olan Raffles Enstitüsü resmî anlamda ilkokullar için öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. 1928'de bu enstitüde ortaokullar için de öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Daha öncesinde, Singapur'da, öğretmen adayları, İngiltere'ye ait orta okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından öğretmenlere yardımcı olmaları için müdürler tarafından seçilmiştir. Fakat o dönemde İngiltere'ye ait olmayan ortaokullardaki öğretmenler büyük oranda kendi başlarına bırakılmıştır. İkinci dünya savaşının öncesinde ve sonrasında İngiltere'ye ait olmayan okullarda öğretmenlere de eğitim vermek için girişimler olmuş ancak öğretmen eğitimi 1950 TTC'nin kurulmasına kadar profesyonel bir hâl almamıştır (Loh, Hu, 2019).

1958'de öz-yönetim ve 1965'te bağımsızlığını kazandıktan sonra Singapur'da nüfusta önemli bir artış meydana gelmiştir (Department of Statistics Singapore, 2020). Örneğin 1967'de ilk ve orta okullara yapılan kayıt sayısı 518 bin'e yükselmiştir, bu da o zamanki Singapur nüfusunun %27'sine denk gelmektedir. Bu durumda öğretmen ihtiyacında çok ani bir artış yaşanmıştır. Bu açığı kapatmak için ise, yarı zamanlı öğrenci, yarı zamanlı öğretmen sistemi getirilmiştir. Bu sistemde öğretmen adayları yarım gün eğitim görürken, günün diğer yarısında öğretmenlik stajı yapmaktaydı. Bu sistem ile birlikte öğretmen sayısı yaklaşık on yılda (1959-68) neredeyse iki katına çıkmıştır. 1966'da öğretmen eğitimi tüm güne çıkarılmış olmasına rağmen, yarı-zamanlı sistem profesyonel eğitim görmemiş öğretmenleri eğitmek için kullanılmaktadır. Eğitim Bakanlığı'nın 1979 Ağustos ayında yaptığı bir yeniden

düzenleme ile yarı zamanlı öğretmen eğitimi tamamen tam zamanlıya geçmiştir. 1990’da ise öğretmen yetiştiren tüm enstitü ve programlar Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) çatısı altında toplanmıştır (Loh, Hu, 2019).

Singapur, 716.1 km2 alanda neredeyse yok denecek kadar az yeraltı zenginliğine sahip ve yaklaşık 4 milyon nüfusu olan adalardan oluşmuş küçük bir şehir devleti iken eğitim alanında dünyada çok başarılı ülkeler arasındadır (Levent, Yazıcı, 2014). Okuma-yazma oranının %97 olduğu ülkenin gelişmesinde öğretmenlerin oynadığı rol çok büyüktür. Dolayısıyla ülkede yıllık giderlerden eğitim harcamalarına ayrılan pay da o derece büyüktür (2010’dan beri %17-23 arasında değişen bir pay). Örneğin 2013’te ilkokullara, özel eğitim okullarına, ortaokullara, bağımsız okullara, merkezî enstitülere ve liselere ayrılan pay 5.89 milyar dolar olmakla birlikte, üniversite sektörüne ayrılan pay ise 2.93 milyar dolardır (OECD, 2010). Geçtiğimiz on yıldan beri Singapur eğitimi, bütün uluslararası değerlendirme çalışmalarında (PIRLS, PISA, TIMMS vs.) iyi sonuçlar çıkarmıştır. Örneğin 2006 yılında Singapur İngiliz dili eğitimi alanında PIRLS *Advanced International Benchmark* sınavında en çok öğrenci yüzdesine (%19) ve PIRLS *High International Benchmark* sınavında üçüncü en çok öğrenci yüzdesine (%58) sahip olmuştur ve 2011’de de bu sınavlarda benzer performanslar sergilemiştir (Mullis ve diğ., 2012, aktaran Loh, Hu, 2019). 1997’den beri Singapur’daki eğitim anlayışı “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” olarak tanımlanabilir. 2004’te yapılan eğitim reformu, “az öğret, çok öğren” felsefesini benimsemektedir. Bu felsefeye göre öğrenciler yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek ve eğitim onlarda bir öğrenme tutkusu oluşturacaktır (Ng, 2008).

Aday öğretmenler için sertifika veya diploma alma süreci, alandan alana farklılık göstermektedir. NIE, öğretmenliği farklı programlara ayırmıştır. Bunlar; Eğitim Diploması, Fen Bilimleri Lisansı (Öğretmenlik), Sanat Lisansı (Öğretmenlik) ve Eğitim Alanında Yüksek Lisans (PDGE) olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin bu programlara kabul edilebilmesi için sıkı bir elemenden geçmeleri gerekmektedir. Bunun ilk aşamasını “NIE üniversiteye kabul kriterlerine” göre sıralanan öğrencilerin bir kısmının seçilmesi oluşturmaktadır. Daha sonra seçilen öğrenciler Eğitim Bakanlığı tarafından mülâkata çağrılmaktadır. NIE fakültesi üyeleri de bu derece programları için mülâkat üyeleri olarak katılmaktadır. Bu mülâkat paneli, öğrencilerin iletişim becerilerini, öğretmeye olan isteklerini, hedef ve tutkularını ve öğrenmeye olan isteklerini değerlendirmektedir. Daha sonra başarılı tüm adaylar Eğitim Bakanlığı

tarafından işe alınmaktadır. NIE programlarında öğretmen eğitimlerinin başlamasından önce tüm başarılı adayların bir okulda staj görevini başarılı bir şekilde tamamlaması beklenmektedir. Bu görevin amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yakından tanımalarını sağlamak ve onlara öğretmenlik yapma fırsatı tanımaktır. Eğitim Bakanlığı öğretmenlik programlarında eğitim görmeye hak kazanmış tüm öğrencilere burs veya aylık maaş vermektedir. Bu programlara girebilen öğrenci sayısı her akademik yılda ortalama 2000 olarak gösterilmektedir (Lim, 2013).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen yeterlikleri ile ilgili ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan çalışmalar yer verilmiştir. Ülkemizde yeterlikler ile ilgili yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır ve var olan çalışmalar, belirli bir ders ya da dal ile ilgilidir. Bu araştırmanın çıkış noktası olan 2017’de yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili çalışmalar azdır.

Yenen ve Kılınç (2018), 2017’de yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili Nevşehir’de uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 271 öğretmen ile bir nicel çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin söz konusu belgedeki yeterliklere sahip olma durumu yine öğretmenlerin görüşleri ile belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, “A-Meslekî Bilgi” yeterlik alanında kendilerini yüksek düzeyde, “B-Meslekî Beceri” ve “C- Tutum ve Değerler” yeterlik alanlarında kendilerini çok yüksek düzeyde yeterlik gördüğü sonucu çıkmıştır.

Taşgın’ın (2010) yaptığı betimsel çalışmada, tarama modeli kullanılmış ve tabakalı örneklem yolu ile seçilen 345 sınıf öğretmeni ve 79 sınıf öğretmeni adayından beşli likert tipi anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada, “Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretme ve öğrenme süreci ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanlarına ilişkin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri arasında farklılık var mıdır?” sorusu ve sekiz alt problem incelenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu ve bu yeterlik maddelerini öğretmenlik mesleği için önemli buldukları sonucuna varılmıştır.

Özer ve Gelen'in (2008) yaptığı araştırmada görev başındaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının MEB tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ne oranda sahip oldukları katılımcıların kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada iki farklı anket geliştirilmiş ve 242 öğretmene ve 159 öğretmen adayına uygulanmıştır. Örneklem grubunu Hatay ilinde görev yapan öğretmenler ve Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın modeli tarama modeli olarak belirlenmiş ve toplanan verileri analiz etmek için bağımsız gruplar t-Testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının hem genel olarak hem de altı alt başlığa göre değerlendirildiğinde görev başındaki öğretmenlere oranla daha yüksek derecede meslekî yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre de öğretmenler bu yeterlikleri sahip olma oranlarının daha az olduğunu düşünmektedirler.

Şeker, Deniz ve Görgen'in (2005) yürüttükleri araştırma “öğretmen adaylarının arkadaşlarını, okul uygulama öğretmenlerini, kendilerini ve fakülte öğretim elemanlarını öğretmenlik yeterlikleri açısından değerlendirmeleri” üzerine odaklanmıştır. Araştırmada durum tespit etmek amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2003-2004 eğitim öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programında öğrenim gören toplam 172 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak için ise 33 sorudan oluşan bir ölçek uygulanmıştır ve bu ölçek öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının kendilerini, okul uygulama öğretmenlerini ve arkadaşlarını öğretmen yeterlikleri açısından yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır.

Yeşilyurt (2011) tarama modelinde tasarladığı araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmen mesleği genel yeterliklerine yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüsü tezsiz yüksek lisans programı öğrencileri oluşturmuş ve bu evrenin tamamı örneklem kapsamına alınmıştır. Otuz maddeden oluşan beşli likert türündeki ölçek aracılığıyla toplanan veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Mann-Whitney U ve korelasyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini; ulusal ve evrensel değerlere önem verme bakımından oldukça yeterli, kişisel gelişimi sağlama açısından

yeterli, meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama yönünden ise orta düzeyde yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

Köksal'ın yürüttüğü (2008) nitel çalışmada, Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin pilot uygulamasının yapıldığı okullarda görev yapan okul müdürleri, öğretmenler ve MEB ilgili birimde çalışan yetkililer tarafından bu genel yeterlikler belgesinin nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum” desenin uygun olarak tasarlanmış ve çalışma grubuna amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kartopu” yöntemiyle ulaşılarak veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bakanlık tarafından düzenlenen eğitimler ile genel yeterlikler hakkında eğitim aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bakanlık yetkilileri ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar göze çarpmaktadır, örneğin; öğretmenler eylem planı hazırlarken öz değerlendirme formu sonuçlarını dikkate almayıp ihtiyaç duydukları alanda çalışma yapmaktadır. Fakat bu alanların belirlenmesi için bakanlık yetkilileri bu formları dikkate almaktadır.

Çolak (2012), 2010'da güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesindeki bilgi ve iletişim teknolojilerine odaklı performans göstergelerini Afyonkarahisar ilinde nicel bir çalışmada analiz etmiştir. Araştırmada tarama modeli ve anket yoluyla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 2010 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinde sadece bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili performans göstergelerinden sorular geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bostancı (2019) araştırmasında fen bilimleri için uzman görüşlerine dayalı olarak öğretmen yeterlilikleri belirlemeye çalışmıştır. Karma yaklaşımla yürütölen bu çalışmada nitel araştırma için “Delphi” tekniği kullanılmıştır. Bu teknik 13 akademisyen ile uygulanmış, ikinci turda iki, üçüncü turda ise bir kişi araştırmadan ayrılmıştır. Bu görüşmeler ve ulusal ve uluslararası bilimsel yayınların da incelenmesi sonunda fen bilimleri ile ilgili on yeterlilik kategorisi belirlenmiştir. Daha sonra bu kategoriler açık uçlu sorulara dönüştürölmüş ve uzmanlara sorulmuştur. Verilerin betimsel analizi sonucunda beşli likert tipi bir anket oluşturulup, uzmanlara gönderilmiştir. Bu sürecin sonunda toplanan veri nicel yöntemle analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda ise fen bilimleri için 10 yeterlilik alanı altında 161 yeterlilik ifadesi belirlenmiştir.

Süral ve Sarıtaş (2015), pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri düzeylerini belirlemek amacıyla üç yüz öğrencinin katılımıyla nicel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmış ve ilişkisel tarama modeli desen olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı ise Türkçe 'ye uyarlanan bir meslekî yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlere göre frekans dağılımları incelenmiştir. Araştırmaya üç alt problem dahil edilmiştir, bunlar:

1. Belirlenen değişkenlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
2. Üniversite tercihleri ile formasyon almadaki amaç değişkenleri arasındaki frekans dağılımı karşılaştırılması nasıldır?
3. Belirlenen değişkenler ile öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

olarak sıralanmıştır. Araştırma sonuçlarında ise belirlenen ilk problemin sonucuna bakıldığında, cinsiyet değişkeninde kızların daha baskın olduğu görülmektedir. Diğer alt problemin sonucu olarak ise, eğitim fakültesine gitmeyip pedagojik formasyon alan öğrenciler, öğretmenlik mesleğini icra etmenin en önemli hedefleri olduğunu söylemiştir ve araştırmacılar bunun daha sonra nitel bir çalışmayla derin bir şekilde incelenmesini önermiştir. Son bulgu ise, “Lisans eğitimine başlamadan önce eğitim fakültesi tercihi yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir” olarak duyurulmuştur.

Selvi (2010), araştırmasında öğretmen yeterliklerinin genel bir çerçevede ele almıştır. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi için 9 yeterlik alanı belirlemiştir. Bunlar “öğretim yeterlikleri, araştırma yeterlikleri, eğitim programı yeterlikleri, yaşam boyu eğitim yeterlikleri, sosyo-kültürel yeterlikler, duygusal yeterlikler, iletişim yeterlikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ve çevresel yeterlikler” başlıkları altında açıklanmıştır.

Darling-Hammond (2000), öğretmen niteliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkardığı araştırmasında öğretmenlerin yeterli ve nitelikli olmasının öğrenci başarısına doğrudan etki ettiğini vurgulamaktadır. Amerika’da 50 eyalette yapılan anket kayıtları, eyalet durum çalışması raporları ve diğer birçok dokümanın analizi

sonucunda nicel ve nitel verilerin analiz edildiği bu araştırma, öğretmen niteliğine yatırım yapılmasının öğrenci çıktısına olumlu etkide bulunacağını açıkça belirtilmiştir. Ayrıca bir diğer sonuç olarak, eyaletlerin eğitim politikalarının, öğretmenlerin niteliğine ve yeterliklerine direkt olarak etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Loughran ve Russell'in (2003) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmaya göre, öğretmeyi öğretmek hakkındaki profesyonel bilgi, öğretmenin sahip olması gereken bir özellik olarak çok önemlidir. Bu profesyonel bilgi şunlar hakkındaki anlayışları içermektedir:

- Bir öğrenciden bir öğretmene geçiş sürecinde öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamak
- Öğretme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini değiştirmek için uygun zaman ve yöntemler
- Okuldaki öğretme süreci ile ilgili çeşitlilik (içerik, kıdem vs.)
- Gözetime yaklaşım ve gözetimde pratik; pedagoji; ve öğretme hakkında öğretim

Glaser ve Fuß (2008), öğretmenlerin yeterliklerinin ve öğrencilerin duygusal durumlarının incelendiği bir araştırma yapmıştır. Karma araştırma deseni ile tasarlanan araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketler ile veri toplanmıştır. Araştırmaya 431 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin yeterliklerinin öğrencilerin duygusal durumu üzerine direkt etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada yapılan ankete göre, öğrencilerin öğretmenleri hakkında cevapları ne kadar olumlu ise, duygusal olarak o kadar iyi durumda oldukları ortaya çıkmıştır.

Zu Chang ve diğerleri (2013) ise, öğretmenlerin yenilikçi öğretim anlayışı ile öğretmenin yeterliklerini ilişkilendiren bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmaya göre dört temel yeterlik kavramı vardır. Bunlar; öğrenme yeterliği, öğretme yeterliği, sosyal yeterlik ve teknolojik yeterlik olarak sıralanabilir. Bu araştırmada anket geliştirilmiş ve anket yoluyla veri toplanmıştır. Bahsi geçen temel yeterliğin, öğretmenlerin yenilikçi öğretim anlayışı ile direkt ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş arkadaşları ile olumlu ilişki içinde olması onların yenilikçi öğretim performanslarını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Nitelikli öğretmenin içerik bilgisinin yanı sıra, öğrencileri nasıl motive edeceği, sınıf ortamında öğrenci gruplarını nasıl yöneteceği, ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacağı gibi alt başlıkları içeren pedagojik bilgiye sahip olması gerekmektedir (Shulman 1987'den aktaran Sternberg, Horvath, 1995). Buna ek olarak Sternberg ve Horvath, mevzuat bilgisi olarak özetlenebilecek başka bir bilgi türünden bahsetmektedir. Bu üç başlık da, 2017'de MEB tarafından yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde sıralanmıştır.

Azer (2005), iyi bir öğretmenin özelliklerini aradığı araştırmasında, iyi bir öğretmende bulunması gereken 12 özellik tespit etmiştir. Bunlar, “işe bağlı olma, çeşitliliği destekleme, saygı ile iletişim kurma, öğrencileri ve meslektaşları motive etme, öğretimde liderlik etme, güvenli bir öğretim ortamı yaratma, analitik düşünmeyi teşvik etme, yaratıcılığı teşvik etme, takım çalışmasını teşvik etme, sürekli olarak kendini geliştirme, olumlu dönütler verme” olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca iyi öğretmenlerin rol model olarak öne çıktığını ve öğrencilerin kariyer seçimlerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Blömeke ve Kaiser (2017), araştırmalarında öğretmenin profesyonel yeterlikler bakımından gelişimini ve bu gelişimin nasıl izlenmesi gerektiğini ele almışlardır. Öğretmenin gelişiminin gözlemlenmesinin karmaşık bir işlem olduğunu ve bunun sosyal, kişisel, duygusal ve durumlara bağlı birçok etkene bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Blömeke ve Kaiser'e (2017) göre, öğretmen yetiştirmede teorik bilgi ve uygulamalı eğitim vurgulanmaktadır fakat öğretmenin bilişsel yetenekleri göz ardı edilmektedir. Araştırmanın sonunda, geleneksel yeterlik ifadelerinden farklı olarak, öğretmenin kavrama, yorumlama ve karar verici olma yetenekleri, öğretmen yetiştirilirken kazandırılan bilgilerin ve tutumların öğretim ortamına yansıtılmasına çok önemli olduğu sonucu çıkmıştır.

Mammadova (2019), ise öğretmen niteliği ve öğretim niteliğini karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Mammadova'ya (2019) göre, beceri ve bilgilerini öğretime entegre ederek nitelikli bir öğretim süreci yöneten öğretmenler, öğrencilerin çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerden yenilikçi ve teorik bilgileri uygulamaları istendiğinde, verilen rehberlik yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden öğretmenin sadece nitelikli olması bazı durumlarda yeterli değildir. Mammadova'ya (2019) göre, nitelikli eğitime, nitelikli öğretmenlere iyi planlanmış bir destek verilerek

ulaşılabilir. Politika yapıcılarının sadece iyi bir öğretmen yetiştirme değil, öğretmenlere meslek hayatlarında destek ve rehber olma sürecine de odaklanması gerekmektedir.

Elmahdi (2019) ise, öğretmenler için belirlenen yeterliklere ulaşma yolunda öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimleri inceleyen karma desen ile tasarlanmış bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada nicel verilerin toplanması için anket, nitel verilerin toplanması için ise açık uçlu görüşme soruları tercih edilmiştir. Bahreyn’de 340 öğretmen ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri çok olumlu karşıladığını ve hizmetiçi eğitimlerin bakanlık tarafından belirlenen yeterliklere ulaşma sürecinde çok önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre hizmetiçi eğitimler, öğretmenleri bu yeterliklere ulaştırmak için çok etkili bir yoldur ve öğretmenleri motive etmektedir.

Nessipbayeva (2012), öğretmenlerin 21. Yüzyılda sahip olması gereken yeterlikleri tartışmıştır. Nessipbayeva (2012), öğretmen yeterliklerinin sadece sahip olunması gereken bilgi ve becerilerden fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik, birçok beklentiyi belirli bir ortama adapte etme becerisini de gerektirdiği için, yeterlik aslında eğitimcinin her daim ulaşmaya çalıştığı bir kavramdır. Araştırmasının sonucuna göre günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğretmen birçok alanda etkili liderlik becerileri sergiler.
- Öğretmen farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencileri de kapsayan saygılı bir öğrenme ortamı oluşturur
- Öğretmen öğrettiği konuya hakimdir.
- Öğretmen öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur ve destekler.
- Öğretmenler uygulamalarını yansıtır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada 2017’de yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi kapsamında öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Bu kapsamda; araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin belgede yer alan “B) Meslekî Beceri” yeterlik alanındaki göstergeler ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak deneyimlerini tespit etmek hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma için nitel yaklaşımlardan olgubilim deseni uygun görülmüştür. Olgubilim deseni, herkes tarafından bilinen ama detayları gözden kaçırılan ya da detaylarının tam olarak bilinmediği olguların derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2013; Büyüköztürk ve diğ., 2017). Nitel araştırmayı güçlü kılan yönü, verilerin rakamlardan değil, betimlemelerden oluşmasıdır (Maxwell, 1996). “Nitel araştırma yaklaşımı metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenlere sahiptir” (Creswell, 2009, 183). Aynı zamanda nitel araştırmalar, olayların ve olguların altında yatan nedenleri sosyal bir açıdan ele alma konusunda başarılıdır (Stake, 2010). Her bireyin algısı ve bakış açısı farklıdır, olgubilim deseninde amaç bu farklılıkları anlamlandırmak ve ortaya çıkarmaktır (Merriam, 2009). Eldeki çalışmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin söz konusu belge hakkında görüşlerini derinlemesine incelemek ve ortaya çıkarmak için olgubilim deseni uygun görülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 25 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeğe göre seçilmiştir. Uygun örnekleme, aynı zamanda elverişli örnekleme olarak da bilinir. Araştırmacının ulaşmak istediği çalışma grubu sayısına ulaşana kadar özellikle çevresinde ve yakınında ulaşabildiği katılımcılardan oluşması ile elde edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Araştırmada çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiş, fakat branş ve deneyim yıllarına göre katılımcılarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere iki farklı grup oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticilerine ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.2.1. Öğretmenler

Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 25 öğretmen araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, branş ayrımı yapmadan sadece öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri belirtmektedir (ÖYGGM, 2017a). Buna uygun olarak çalışma grubunda birçok branştan öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinden öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde ziyaret edilen okullarda farklı illerde görev yapan, hizmetiçi eğitim için orada bulunan öğretmenler ile farklı illerden öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlere Ait Bilgiler

Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılımı	
Özel Okul	14
Devlet Okulu	11
Farklı İllere Göre Dağılımı	
İstanbul	19
Hakkâri	1
Erzincan	1
Erzurum	1
Kars	1
Sivas	1
Çanakkale	1
Deneyim Yılları	
0-2 yıl	7
3-8 yıl	10
9-14 yıl	3
15+ yıl	5

Tablo 10- Devam

Branşlara Göre Dağılımı	
İngilizce	6
Matematik	3
Türkçe	5
Sınıf Öğretmeni	4
Fen Bilgisi	2
Okul Öncesi	1
Sosyal Bilgiler	3
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden özel okulda görev yapan öğretmen sayısı 14, devlet okulunda görev yapan öğretmen sayısı ise 11’dir. Türkiye’nin çeşitli illerinden öğretmenlere ulaşılmıştır. İstanbul’da görev yapan öğretmen sayısı 19 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Hakkari, Erzincan, Erzurum, Kars, Sivas ve Çanakkale illerinde görev yapan 1’er öğretmen yer almaktadır. Deneyim yıllarına bakıldığında; 0-2 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmen sayısı 7, 3-8 yıl arası öğretmen sayısı 10, 9-14 yıl arası öğretmen sayısı 3, 15 yıl ve üzeri öğretmen sayısı ise 5’tir. Branşlara göre öğretmenlerin dağılımı ise; 6 İngilizce, 3 Matematik, 5 Türkçe, 4 Sınıf, 2 Fen Bilgisi, 1 Okul Öncesi, 3 Sosyal bilgiler ve 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni şeklindedir. Tablo 1’de görüldüğü üzere birçok branştan öğretmene ulaşılmıştır.

3.2.1. Okul Yöneticileri

Okul yöneticilerinin de söz konusu belge ile ilgili görüşlerine başvurmak ve bu belgenin öğretmenlere duyurulması, okullarda uygulanması ve denetlenmesi süreci hakkında bilgi almak için okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Okul yöneticileri grubunda maksimum çeşitlilik özel okul ve devlet okulunda görev yapma, cinsiyet ve deneyim durumlarına göre sağlanmıştır. Okul yöneticilerine ait bilgiler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Okul Yöneticilerine Ait Bilgiler

Okul Yöneticilerinin Çalıştığı Kuruma Göre Dağılımı	
Özel Okul	5
Devlet Okulu	5
Cinsiyet	
Kadın	3
Erkek	7
Okul Yöneticiliği Deneyimi	
1-5 yıl arası	6
5 üzeri	4

Tablo 11’de görüldüğü üzere, özel okulda ve devlet okulunda çalışan okul yöneticilerinin sayısında eşitlik sağlanmıştır. Cinsiyet ve deneyim değişkenlerinde yakınlık sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarından biri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin söz konusu belge hakkında görüşlerini almaktır. Bu nedenle, veri toplama aracı olarak birebir görüşme kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın bir diğer amacı “B-Meslekî Beceri” yeterlik alanındaki göstergeler hakkında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda deneyimlerini tespit etmektir. Katılımcıların doğrudan gözlenmesi mümkün olmadığı durumlarda birebir görüşme tekniği araştırmacıyı elde etmek istediği verilere ulaştırabilir (Creswell, 2009). Bu nedenle birebir görüşme tekniğinin etkili olacağına karar verilmiştir. Birebir görüşme için, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme, bilgi alınmak istenen konuda araştırmaya katılanlara rahatça görüşlerini ifade etme fırsatı tanır (Creswell, 2009). Görüşme tekniğinde bilgi alınan kişiler ile araştırmacı arasında bir sohbet ortamı sağlanabilir (Berg, Lune, 2015). Görüşme soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için görüşmenin sistematik ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Berg, Lune, 2015). Buna uygun olarak, görüşme soruları katılımcılara sistematik ve tutarlı bir sırada sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla katılımcıların görüşlerini alırken belirli bir

çerçeve içerisinde kalmalarına imkân sağlanır (Bogdan, Biklen, 2007; Weisner, Cronshaw, 1988). Bu araştırmada görüşme iki aşamalıdır. Birincisi öğretmenlere yapılan görüşme, diğeri ise okul yöneticileri ile yapılan görüşmedir. Görüşmeler toplamda yaklaşık 8 ay sürmüştür. Öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler ve görüşme formlarının geçerlilik güvenirlik çalışması iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerle Görüşme ve Görüşme Formunun Geçerlilik Güvenirlik Çalışması

Öğretmenler yapılan görüşme süreci yaklaşık 6 ay sürmüştür. Yapılan birebir görüşmeler 20-30 dakika arası sürmüştür. Görüşme soruları MEB'in 2017'de yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesindeki "B – Meslekî Beceri" yeterlik alanında yer alan göstergelerin sırasına uygun ve katılımcıların görüş ve deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu yeterlik alanında toplam 28 gösterge yer almaktadır. Görüşme soruları, bu 28 göstergenin 27'sine atıfta bulunulacak şekilde hazırlanmıştır. Bu göstergelerden "*B3.1 Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler*" göstergesi görüşme sorularıyla analiz edilebilecek bir gösterge olmadığı için, araştırma kapsamına alınmamıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde tez danışmanı ile bir arada çalışılmıştır. Görüşme formunun görüşmeci tarafından daha anlaşılabilir hale getirilip, araştırmanın amacına uygunluğunu artırmak için iki öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Bunun sonucunda bazı yeterlilik alanlarına atıfta bulunan sorulara alternatif soruların eklenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Örneğin ön görüşme sırasında; "*Hiç eğitim ve öğretim planı yaptınız mı? Yaptıysanız, bu planları yaparken hangi kriterlere önem verdiniz?*" sorusunun öğretim planı hazırlamamış bir katılımcı tarafından cevaplanamayacağına karar verilmiş, "*Eğer yapsaydınız hangi kriterlere önem verirdiniz?*" alternatif sorusu eklenmiştir. Alternatif sorunun eklendiği bir diğer başlık "Ölçme ve Değerlendirme" başlığıdır. Bazı kurumlarda standart bir ölçme değerlendirme süreci olduğu, ölçme değerlendirme sürecinin öğretmenlerin elinde olmadığı durumların çıkması ihtimaline karşı "*Eğer ölçme ve değerlendirme sürecini siz yönetseydiniz, neler farklı olurdu?*" alternatif sorusu eklenmiştir. Bu sorular detaylı bir şekilde Tablo 13'te görülebilir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan demografik bilgi ve görüşme soruları Tablo 12 ve Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 12: Öğretmenlere Yöneltilen Demografik Bilgi Soruları

Katılımcı ad/soyad:	
Branşı:	
Deneyim yılı:	
Çalıştığı kurum/kademeler:	
Çalıştığı İl:	

Tablo 13: Öğretmenlere Yöneltilen Görüşme Soruları

Soru	Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hakkındaki belgeyi biliyor musunuz?
1	1.1 Belgeyi okudunuz mu? 1.2 Belge hakkında ne düşünüyorsunuz? 1.3 Yeterlikleri sağladığınızı düşünüyor musunuz?
2	Hiç eğitim ve öğretim planı yaptınız mı? 2.1 Yaptıysanız, bu planları yaparken hangi kriterlere önem verdiniz? <u>Alternatif:</u> Eğer yapsaydınız hangi kriterlere önem verirdiniz? 2.2 Eğitim öğretim planı hazırlarken hangi değerlere önem veriyorsunuz? Neden?
3	Siz ideal bir öğrenme ortamı (sınıf, okul) oluştursaydınız, bu nasıl olurdu? 3.1 Nasıl materyaller hazırlardınız? 3.2 Öğrenciler nasıl hissederdi? 3.3 Öğrenciler hangi değerleri kazanırdı?
4	Sizce iyi bir ders nasıl olmalıdır? 4.1 Öğrenciler açısından nasıl olmalıdır? 4.2 Öğretmen nelere dikkat etmelidir? 4.3 İyi bir ders için nelerden ve kimlerden faydalanılmalıdır? 4.4 Sınıfta istenmeyen bir davranışa öğretmen nasıl müdahale etmelidir?
5	Sizce ölçme ve değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesi gerekir? 5.1 Ölçme ve değerlendirmenin sonuçları, eğitim sürecini nasıl etkiler? 5.2 Siz ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz? <u>Alternatif:</u> Eğer ölçme ve değerlendirme sürecini siz yönetseydiniz, neler farklı olurdu?

3.3.2. Okul Yöneticileri ile Görüşme ve Görüşme Formunun Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması

Öğretmenler ile yapılan görüşmenin ardından, öğretmenlerin çoğunun belgeyi daha önce duymadığını ifade etmesi üzerine bu belgenin duyurulması, uygulanması ve denetlenmesi sürecinin daha iyi anlaşılması için devlet okulu ve özel okullarda görev yapan 10 okul yöneticisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşme süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür. Birebir görüşme ise 10-15 dakika arası sürmüştür. Okul yöneticilerinden söz konusu belgenin duyurulması, uygulanması ve denetlenmesi hakkında bilgi almanın dışında, söz konusu belge hakkında görüşlerini de almak hedeflenmiştir. Sorular tez danışmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Okul yöneticilerine yöneltilen demografik bilgi ve görüşme sorularına Tablo 14 ve Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 14: Okul Yöneticilerine Yöneltilen Demografik Bilgi Soruları

Katılımcı ad/soyad	
Okul türü	Devlet () Özel ()
Deneyim:	

Tablo 15: Okul Yöneticilerine Yöneltilen Görüşme Soruları

Soru	2017'de yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
1	
2	Söz konusu belgenin öğretmenlere duyurulması ve uygulanması için ne gibi çalışmalar yapıldı/yapılıyor?
3	Bu yeterlikler nasıl denetlenmektedir?

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci toplamda yaklaşık 8 ay sürmüştür. Veri toplama sürecinde, görüşmeden önce araştırmacı kendisi ve araştırmanın amacı hakkında katılımcıları bilgilendirmiştir. Katılımcılara kimliklerini ortaya çıkaracak hiçbir bilginin verilmeyeceği, görüşmeyi istedikleri zaman yarıda kesebilecekleri gibi bilgiler verilmiştir. Katılımcılardan görüşme için randevu alınmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın güvenirliliğini etkilememesi açısından görüşme öncesi verilmemiştir.

Görüşmenin hemen öncesinde, katılımcılara görüşmenin gönüllülük esasına dayalı yapıldığına dair görüşme protokolü imzalatılmıştır. Katılımcılara görüşme esnasında ses kaydı alınacağı bilgisi verilmiş ve izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler, 20–30 dakika arası sürmüştür. Görüşme esnasında bazen alternatif sorulara başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından görüşme esnasında katılımcılar araştırmacı tarafından yönlendirilmemiştir. Görüşme sırasında notlar alınmıştır. Görüşmenin sonunda, alınan notlar katılımcılara gösterilmiş ve teyitleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama süreci öğretmenler ve okul yöneticileri olarak iki ayrı başlıkta incelenmiştir. Çünkü öğretmenler ve okul yöneticilerinden veri toplama süreci farklı zaman dilimlerinde gerçekleşmiştir.

3.4.1. Öğretmenler

Öğretmenlerden veri toplama süreci şu sırayla gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşme yapılacak okullara gidilmiştir.
2. Okul yöneticileri haberdar edilmiştir.
3. Öğretmenlere görüşme hakkında kısa bilgi verilmiş ve ses kaydı kullanılması için izin alınmıştır.
4. Eğer öğretmen müsait ise o anda görüşme yapılmış, eğer değilse randevu alınmıştır.
5. Görüşmeden önce, katılımcılar tarafından görüşme protokolünün okunmuş, imzalanmış ve görüşme formu üzerinde istenen bilgiler doldurulmuştur.
6. Randevu saatinde görüşmenin gerçekleşmiştir.
7. Sorular katılımcılara yöneltilmiştir.
8. Görüşmelerin 20– 30 dakika sürmüştür.
9. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar alınmıştır.
10. Görüşme sonrası öğretmenlere cevapları hakkında özet bilgi verilmiş ve teyitleri alınmıştır.

Görüşmelerin tamamı kararlaştırılan zamanda gerçekleştirilmiş, hiçbir görüşme iptal olmamıştır. Veri toplama süreci farklı illerden öğretmenlerin hizmetiçi eğitim için İstanbul'a geldiği 2019 Haziran ayında başlamıştır. Bu sayede farklı illerden öğretmenler ile de görüşülmüştür.

3.4.2. Okul Yöneticileri

Öğretmenlerin çoğunun belgeyi bilmediğini söylemesi üzerine yöneticiler ile görüşme yapmaya karar verilmiştir.

Veri toplama süreci şu sırayla gerçekleşmiştir:

1. Devlet okulu ve özel okullardan 10 farklı yönetici bulup araştırma hakkında bilgi verilmiştir.
2. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları üzerine görüşme için randevu alınmıştır.
3. Görüşmeler randevu günü ve saatinde gerçekleşmiştir.
4. Görüşmeden önce, katılımcılar tarafından görüşme protokolünün okunmuş, imzalanmış ve görüşme formu üzerinde istenen bilgilerin doldurulmuştur
5. Görüşmelerin ses kaydına alınmıştır.
6. Görüşme sonunda yöneticilerin görüşleri üzerine alınan notların kendilerine gösterilmiş ve teyitleri alınmıştır.

Görüşmelerin tamamı kararlaştırılan zamanda gerçekleştirilmiş, hiçbir görüşme iptal olmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, araştırmacının yaratıcılığı ve esnekliğini kullandığı bölümdür. Her nitel araştırmanın taşıdığı özellik farklı olduğu için, veri analizinde her zaman farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Analizin amacı sadece büyük bir veri yığını toplamak değil, verinin analizinden doğan fikirleri organize edebilmek olmalıdır (Strauss, 1987). Bu yüzden araştırmacı, kendi araştırmasının özelliklerine göre, bir veri analizi planı geliştirir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin 2017 ÖGY belgesi hakkında görüşlerini derinlemesine incelemek ve öğretmenlerin “B – Meslekî Beceri” yeterlik alanında yer alan göstergeler hakkında görüşleri doğrultusunda deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu nedenle veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi seçilmiştir. İçerik analizi sosyal bilimlerden en fazla kullanılan veri analizi tekniğidir. İçerik analizi elde edilen sonuçları betimlemek ile kalmaz, altında yatan anlamı derinlemesine inceler (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Strauss’un (1987) önemine değindiği saha notları ve Saldaña’nın (2009) önerdiği gibi, görüşmelerin sonrasında analitik notlar alınmıştır. Glaser ve Strauss’a (1967, 299) göre nitel araştırmacı, topladığı verilerden direkt

alıntılarla ve veri analizinde kodlama prosedürüyle çalışmanın güvenilirliğini artırabilmektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin bahsi geçen belge hakkındaki görüş ve deneyimlerinin analizi, araştırmanın ilk sorusudur. İkinci araştırma sorusu öğretmenlerin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin B (Meslekî Beceri) yeterlik alanını hakkındaki deneyimleri ile ilgilidir. Verilerin analizi sürecinde ortaya çıkarılan kodlar, kategoriler altında toplanarak, halihazırda var olan 4 kategoriye uyarlanmıştır. Araştırmada Saldaña'nın (2009) önerdiği gibi elle analiz yöntemi kullanılmıştır. Kodlar için bir sıklık grafiği çıkarılmıştır. Veri analiz süreci sırasıyla şöyle gösterilebilir:

1. Ses kayıtlarının dinlenmesi,
2. Ses kayıtlarının metne dönüştürülmesi,
3. Ses kayıtları ve metinlerin bir arada ele alınması ve kontrol edilmesi,
4. Araştırmacının görüşme esnasında aldığı notların bir araya getirilmesi,
5. Verilerin ilk kez kodlanması,
6. Verilerin ikinci kez kodlanması,
7. Kodların tablo hâline getirilmesi,
8. Kodların düzenlenmesi,
9. Kodlardan kategorilere ulaşılması,
10. Kategorilerin temalar için yerleştirilmesi,
11. Kod, kategori ve temanın yeniden düzenlenmesi,
12. Bulguların düzenlenmesi ve yorumlanması,

Tablo 16'da içerik analizinden bir örneğe yer verilmiştir.

Tablo 16: İçerik Analizine Ait Tablo Örneği

Tema	Kodlar	Alıntı
Olumlu Görüşler	Alan bilgisinin önemi	Öğretmen 19 “Olması gereken bir şey tabii ki. Alan bilgisini ben çok önemsiyorum kesinlikle en çok önem verdiğim şey o öyle diyebilirim.”
	Gelişimi desteklemesi	Öğretmen 14 “Öğrenciler açısından zaten çağdaş eğitime geçtik öğretmenleri de bu çağdaş eğitim konusunda hani gerekli donanımı sağlamaları açısından güzel hani maddeler hem alan bilgisi hem kendi kişisel geliştirmesi hem de mevzuat bilgisi açısından faydalı...”

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Bilimsel araştırmalarda, bulguların gerçekliği ve benzer koşullarda aynı sonuçlara ulaşma önem arz etmektedir. Bu yüzden bilimsel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlilik” kavramları bu inandırıcılığı sağlayan ölçütlerdir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik farklı kavramlar ile açıklanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013; Lincoln, Guba, 1985):

- İç geçerlilik yerine inandırıcılık
- Dış geçerlilik yerine aktarılabilirlik
- İç güvenirlik yerine tutarlılık
- Dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik

3.6.1. İnandırıcılık

Bilimsel çalışmaların en önemli özelliği, bulguların benzer ortamlarda aynı sonuçları vermesidir (Yıldırım, Şimşek, 2013; Creswell, 2009). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için birtakım yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Uzman incelemesi: Araştırma, tez danışmanı ve eşlerin görüşleri ve önerileri doğrultusunda defalarca yeniden düzenlenmiştir.

Katılımcı teyidi: Katılımcılar ile görüşmenin tamamlanmasından sonra cevaplar özetlenmiş ve teyitleri alınmıştır.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda genelleme yapılamamaktadır. Nicel araştırmalardaki genellenebilirliğin karşılığı olarak “aktarılabilirlik” kavramı kullanılmaktadır. Bu da, sonuçların genellenemeyeceği fakat benzer ortamlarda uygulanabilirliği olduğunu vurgulamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 304; Lincoln, Guba, 1985). Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için kullanılan yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Ayrıntılı betimleme: Araştırmanın yöntemi bölümünde, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ses kayıtları hiçbir şekilde değiştirilmeden alıntılar olarak bulguların kanıtı olarak verilmiş, ve içerik analizi tablosu oluşturulmuştur.

Amaçlı örnekleme: Araştırmada amaçlı örneklemeye uygun olarak maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Öğretmenler çalıştıkları dal ve deneyim yıllarına göre çeşitlendirilmiştir. Birçok branştan ve farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenler ile görüşülmüştür. Okul yöneticilerinde çeşitlilik devlet okulu ve özel okulda çalışanlar arasında sağlanmıştır.

3.6.3. Tutarlılık

Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel araştırmada güvenilirlik yerine “tutarlılık” kavramının kullanımını önermekle birlikte, tutarlılığı artırmak için “tutarlılık incelemesi” yöntemini araştırmacılara önerdiği için; bu araştırmada güvenilirliği artırmak için verilerden alıntılar ve verilerin analiz süreci okuyucuya yalın hâlde sunulmuş ve sonrasında tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

Tutarlılık incelemesi: Araştırma, her adımı planlandıktan sonra başlamıştır. Tutarlılığı sağlamak için, araştırmanın her adımında bir önceki adım tekrar gözden geçirilmiş ve sonraki adıma ondan sonra başlanmıştır.

3.6.4. Teyit Edilebilirlik

Bilimsel araştırmanın, sonuçların gerçeği yansıttığı ve araştırmacının önyargılarından ve kendi varsayım ve beklentilerinden soyutlanmış bir şekilde yürüttüğü bir araştırma çeşidi olması beklenir. Nicel araştırmalarda “dış güvenilirlik” olan bu kavram, nitel araştırmalarda “teyit edilebilirliktir”. Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için teyit incelemesi yapılmıştır.

Teyit incelemesi: Tez danışmanı tarafından gerekli durumlarda araştırmacıdan katılımcılara sorduğu ve aldığı cevaplar istenmiştir. Tez danışmanı tarafından bulgular incelenmiştir. Aynı zamanda görüşmelerin ardından katılımcılara görüşlerinin özetlenmesiyle teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir. Tüm bunların yanı sıra yüksek lisans sınıf arkadaşı tarafından veriler ve bulgular incelenmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmada iki araştırmacı yer almaktadır. Birincisi tezin yazarıdır. Araştırmacı, lisansını İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Tezin yazılması, kuramsal çerçevenin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması

sorumluluklarını üstlenmiştir. İkincisi ise tez danışmanıdır. Tez danışmanı eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası birçok çalışmada yer almıştır. Öğretmen eğitimi konusunda birçok çalışması bulunmaktadır. Araştırmada tez danışmanı çalışmanın oluşturulmasında ve sürecin işleminde önemli bir rol üstlenmiştir. Her adımda tez danışmanının profesyonel görüşleri alınmış, ona göre adımlar planlanmış ve araştırma düzenlenmiştir.



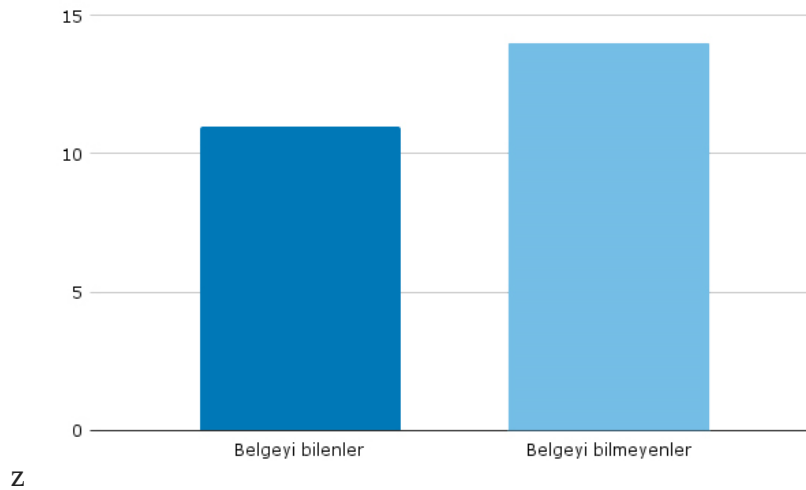
4. BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın bulguları yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna Ait Bulgular: Öğretmenlerin Belge Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın birinci alt sorusu “*Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2017’de kamuoyuna duyurduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Soruya cevap vermek amacıyla ilk olarak öğretmenlere belgeyi bilip bilmedikleri sorulmuştur. Öğretmenin belgeden haberdar değilse, görüşme sırasında belge öğretmene verilmiş ve belgeyi incelemesi bittikten sonra görüş ve deneyimleri sorulmuştur.

Belgeyi bilmediğini veya hiç duymadığını söyleyen öğretmenlerin sayısının belgeyi bildiğini veya daha önce duyduğunu söyleyen öğretmenlerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin belgeden haberdar olup olmama durumu Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretmenlerin Söz Konusu Belgeden Haberdar Olup Olmama Durumu

25 öğretmen arasından 11 kişi belgeyi bildiğini, 14 kişi ise bilmediğini ifade etmiştir. Fakat yöneticilerden toplanan verilere göre (Bkz. 4.2.1) öğretmenlere bu belgenin

duyurulması için hizmetiçi eğitimler yapılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından duyurular yapılmıştır (ÖYGGM, 2017a).

Bir sonraki adımda ise belge hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevapların analizi sonrası ortaya çıkan kodlar ve bu kodları temsil eden alıntılar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Alıntı
Olumlu Görüşler	Alan bilgisinin önemi	Öğretmen 19 “Olması gereken bir şey tabii ki. Alan bilgisini ben çok önemsiyorum kesinlikle en çok önem verdiğim şey o öyle diyebilirim.”
	Gelişimi desteklemesi	Öğretmen 14 “Öğrenciler açısından zaten çağdaş eğitime geçtik öğretmenleri de bu çağdaş eğitim konusunda hani gerekli donanımı sağlamaları açısından güzel hani maddeler hem alan bilgisi hem kendi kişisel geliştirmesi hem de mevzuat bilgisi açısından faydalı...”
	Kapsamlı olması	Öğretmen 10 “Çok kapsamlı. Yani öğretmenler kendini geliştirirse bu şeylere erişebilirler”
Olumsuz Görüşler	Uygulanabilir olmaması	Öğretmen 13 “Sınava hazırlanırken bunu öğretmenin öğretmenlik açısından gereklilik olduğunu düşünmüştüm ama tam olarak her öğretmenin bildiğini ve uygulayabildiğini sanmıyorum” Öğretmen 3 “Yani öğretmenden istenen birçok vasıf var ama öğretmenlerin bunları yapabileceği bunları uygulayabileceği bir ortam yok. Yani öğretmenden çok fazla fedakârlık isteniyor ama ne elimizde bu imkân var ne de öğretmenliği yaptığımız yerlerde bunu sağlayabileceğimiz bir ortam var.”

Tablo 17- Devam

Tema	Kodlar	Alıntı
Olumsuz Görüşler	Çok ayrıntılı olması	Öğretmen 17 “Çok resmî belgeden öte açıkçası can sıkıntısından yapılmış bir şeye benziyor. Bayağı bir şey var. Açıkçası çok analiz etmemiz gereken bir alan olduğunu düşünmüyorum. Bayağı genel bir şey bu.”
	Genellenebilir olmaması	Öğretmen 14 “Sadece alan bilgisine sahip olunması yetmez bunu (öğretmenin) karşıya da vermesi lâzım hem de bireysel olarak kendini geliştirmeli ... bu biraz daha şey öğretmenlikte ilerledikçe kazanılabilen bir şey.”
	Anlaşılabilir olmaması	Öğretmen 18 “Burada mesela şey eksik olabilir “milli ve manevi değerlerin alanına yansımaları yorumlar” çünkü anlamadım. Şey bir de bunlar çok anlaşılabilir de değil bir de.”
	Fazla uzun olması	Öğretmen 8 “Yani çok fazla bence işimizi yaparken bilmemiz gereken şeylerin dışında da fazla bilgi var.”

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğretmenler belgenin kapsamlı olmasını, gelişimi desteklemesini ve alan bilgisini pekiştirmesini olumlu yanlar olarak görmektedir. Bu konu ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Bir öğretmende olması gereken ve yapılması gerekenler var yeterli alanda ve eksikleri de var ama tam net bir şekilde detaylı bir şekilde araştırmadığım için eksiklik açısından bir şey söyleyemem.” (Öğretmen 23)

“Alanımızla ilgili tabii ki yeterli olmamız gerekiyor sınıf içerisinde de mevzuat bilmemiz lazım sonuçta zaten alan bilgisine sahip olmamız lazım ve mevzuatı da bilgi sahibi olmamız lazım öğretmen olarak.” (Öğretmen 21)

Analiz sonucunda öğretmenlerin belgenin olumsuz yönlerine daha fazla atıfta bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin birçoğu belgenin uygulanabilir olmamasından bahsetmiştir. Konu ile ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Yani öğretmenden istenen birçok vasıf var ama öğretmenlerin bunları yapabileceği bunları uygulayabileceği bir ortam yok. Yani öğretmenden çok fazla fedakârlık isteniyor ama ne elimizde bu imkân var ne de öğretmenliği yaptığımız yerlerde bunu sağlayabileceğimiz bir ortam var.” (Öğretmen 3)

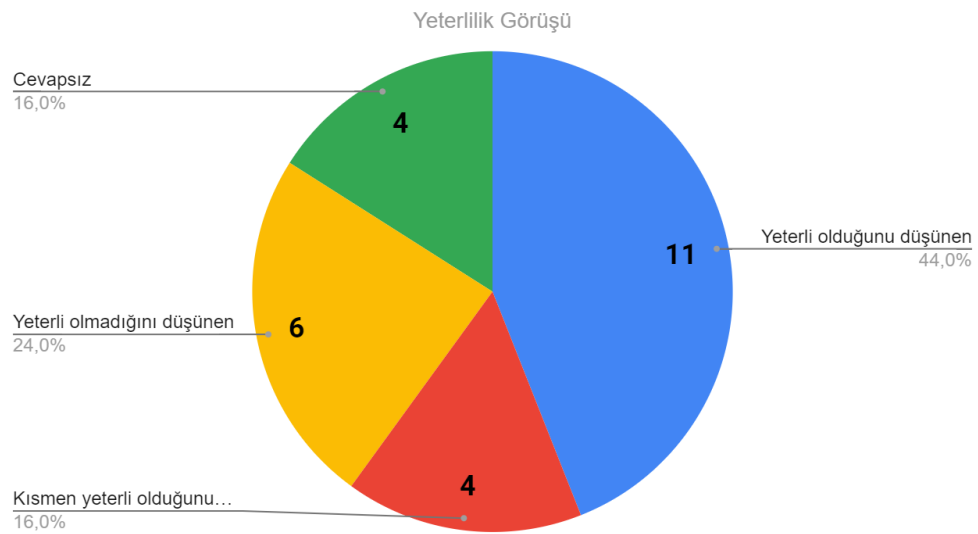
“Yani bize şey iyi kâğıt üzerinde her şey iyi ama uygulamada sıkıntı var sadece MEB alanında değil adalette de öyle birçok şey kâğıt üstünde var ama iş uygulamaya geldiğinde uygulama sıfır yani.” (Öğretmen 9)

“Çok resmî belgeden öte açıkçası can sıkıntısından yapılmış bir şeye benziyor.” (Öğretmen 17)

Yukarıda yer alan alıntılara bakılırsa öğretmenlerin bazıları belgede yer alan yeterlik göstergelerin gerçek koşullar için uygulanabilir olmadığını düşünmektedir.

4.1.1 Öğretmenlerin Belgeye Göre Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Birinci alt soru kapsamında “Öğretmenler, söz konusu belgedeki yeterliklere göre kendilerini ne kadar yeterli görmektedir?” sorusu belirlenmiştir. Öğretmenlere belgeye ilişkin görüşlerinin sorulmasından sonra söz konusu belgede yer alan yeterlik göstergelerine göre kendilerini yeterli görüp görmediği sorulmuştur.



Şekil 6. Öğretmenlerin Yeterlilik Görüşü

Şekil 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin %44’ü (11 kişi), kendini yeterli görürken, %24’ü (6 kişi) yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca %16’sı (4 kişi) kısmen yeterli olduğunu belirtirken, %16’sı (4 kişi) ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Yeterli olduğunu düşünen öğretmenlere ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Mesleki açıdan evet yeterlikleri sağladığımı düşünüyorum.” (Öğretmen 6)

“Öğretmen olarak yeterli olduğumu düşünüyorum şahsen 15. yılım.”
(Öğretmen 21)

Yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlere ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Hayır birçok yeterliliği tamamlamaya çalışıyorum şu anda.” (Öğretmen 13)

“Yani bir yıllık öğretmen olduğum için tabii ki hayır öğretmenlik deneyimle yeterli hale gelebilecek bir meslek üzerinden muhakkak benim kendi kanaatim en az on yıl geçmeli ama bir yıl bile bana çok şey kazandırdı.” (Öğretmen 19)

Kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlere ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Tamamen değil kesinlikle. Daha yolun başında bir öğretmen olduğum için biraz daha hevesliyim belki ama ilk mesleğimi yaptığım, şu an 5. yılımdayım, birinci yılıma göre bakıyorum, birinci ikinci yılıma göre, o hevesim de gitgide azalıyor.” (Öğretmen 3)

“Tabii ki de hala araştırmaya okumaya ve mesela seminerlere ihtiyacım var. Hala ihtiyacım var yani o bitmiyor.” (Öğretmen 10)

“Öğretmen her an kendini güncellemek zorunda çünkü yeni gelen öğrenciler çok farklı şeylerle geliyorlar sana o anlamda kendimi yetersiz bulduğum yerler de var ama genel anlamda yeterliliği sağladığımı düşünüyorum.” (Öğretmen 7)

Cevapsız bırakan öğretmenler soruya hiç cevap vermemiştir. Bir öğretmen cevapsız bırakmasının nedeni açıklamıştır. Öğretmene ait alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“... ben şeye bakıyorum işimi severek mi yapıyorum evet çok yoğun çalışsam da sıkılıyor muyum hayır evet var bir şeyler var ama acaba ben akademik olarak yeterli miyim onu ben hep sorguluyorum her anlamda sorguluyorum o yüzden onun cevabını vermeyeceğim yani sanmıyorum yani yeterli olduğumu.” (Öğretmen 9)

Alıntılara bakıldığında öğretmenlerin bazıları kendilerini yeterli ya da yetersiz görmelerini deneyim yılı ile bazıları ise kişisel gelişim ile ilişkilendirmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Bulgular: Okul Yöneticilerinin Belge Hakkında Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Okul yöneticilerinin Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2017’de kamuoyuna duyurduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın öğretmenler ile olan bölümü tamamlandıktan sonra, belgeyi bilmeyen öğretmenlerin sayısının, belgeyi bilen öğretmenlere kıyasla daha fazla çıktığı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, bu belgenin öğretmenlere duyurulmasının bürokratik ayağının anlaşılması için 10 yönetici ile görüşülmüştür. Okul yöneticilerinin belge hakkındaki görüşleri Tablo 18’de belirtilmiştir:

Tablo 18: Okul Yöneticilerinin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Alıntı
Olumlu Görüşler	Kapsamlı bir çalışma olması	Yönetici 1: “Genel anlamda yeterlikler listesi kapsamlı gözükmemektedir ve bir öğretmenin birçok farklı açıdan değerlendirilebilmesi için ideal bir çalışmadır.”
Olumsuz Görüşler	Denetleme eksikliği	Yönetici 1: “Belirli alanlarda zayıf olan öğretmenlerin nasıl, hangi zamanlarda ve kimler tarafından destekleneceğine ilişkin bir vizyon ortaya konmamıştır.” Yönetici 8: “Bu yeterliklerin denetlenmesinde sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Bir kere tanıtıldı, sonra üzerinde tekrar durulmadı.” Yönetici 3: “Bu yeterlilikler kurum içinde denetlenebilmekte, ancak kurum dışındaki tarafından uzman kişilerce denetlenememektedir.” Yönetici 6: “Bu yeterliliklerin uygulanması denetlenmiyor. Denetim mekanizmasının olmayışı da bu anlamda öğretmenlerin daha rahat tavır takınmalarına neden oluyor.”

Tablo 18 – Devam

Tema	Kodlar	Alıntı
Olumsuz Görüşler	Uygulamadaki sıkıntılar	Yönetici 1: “Yapılan çalışma ne kadar iyi niyetli ve sistemli olursa olsun, aktarılmasında sıkıntılar yaşanmıştır.” Yönetici 2: “2017 yılında yayımlanan öğretmen genel yeterliliklerinin öğretmenler tarafından uygulanması veya bilinmesi için yapılan çalışmaların yeterli olmadığını düşünüyorum.” Yönetici 6: “Listeye baktığımda teoride olması gereken her şey var gibi. Ancak uygulamayı sorarsanız hiçbirisi yapılmıyor.”
	Öğretmenlerin yeterlik ölçütlerini karşılamaması	Yönetici 6: “Birçok öğretmenin alan bilgisine yeterince hakim olduğunu düşünmüyorum. Zaten KPSS’deki alan sınavı sonuçlarına bakıldığında da bunu net bir şekilde görüyoruz. Yine birçok öğretmen mevzuat bilgisinden bence sınıfta kalır. Çünkü öğretmenler mevzuatı sadece okul müdür ve müdür yardımcılarının bilmesi gereken bir şey gibi görüyorlar... Yine öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlamada, zamanı yönetmede yetersiz olduklarını düşünüyorum...”
	Belgenin gerçekçi olmaması	Yönetici 7: “Özellikle ölçme ve değerlendirme kısmındaki yeterliklerin ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme alanındaki yeterliklerin daha detaylı ve gerçekçi planlanmış olması gerekirdi. Bu yeterliklerin sınıf ortamına uyarlandığında gerçekçi ve uygulanabilir olduğunu, öğretmen yeterliğinin bu konuda iyi ve yeterli olduğunu asla düşünmüyorum.”

Tablo 18’e bakıldığında, olumsuz görüşlerin çoğunlukta olduğu görülebilir. Öğretmenler gibi, yöneticiler de belgenin gerçekçiliğinden şüphe duymaktadır. Bu da

“belgenin gerçekçi olmaması” kodu ile belirtilmiştir. Olumlu sayılabilecek tek kod olarak “kapsamlı bir çalışma” kodu ortaya çıkmıştır. Ayrıca denetlemedeki sıkıntılar ve uygulanabilir olmaması da öne çıkan önemli bulgular olarak gösterilebilir.

“Bu yeterliklerin özellikle devlet okullarında denetlendiğini düşünmüyorum. Devlet okullarında öğretmenin yeterli çalışmayı yapıp yapmaması tamamen vicdanına bırakılmış durumda.” (Yönetici 2)

“Özel kurumların kendilerine ait performans kriterleri bulunması sebebiyle bu kriterler denetlenmiyor ya da denetlenemiyor.” (Yönetici 6)

4.2.1. Okul Yöneticilerinin Belgenin Duyurulması, Uygulanması ve Denetlenmesi Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın, ikinci alt sorusu kapsamında “Okul yöneticilerine göre, söz konusu belgenin duyurulması, uygulanması ve denetlenmesi süreci nasıl işlemektedir?” sorusu belirlenmiştir. Söz konusu belgenin, duyurulması ve uygulanması aşamasında MEB tarafından hizmetiçi eğitimler yapılması kararlaştırılmıştır (ÖYGGM, 2017a). Buna paralel olarak, okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin her yıl MEB tarafından ön görülen belge ve bilgi ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığı dolayısı ile söz konusu belgenin hizmetiçi eğitim ile öğretmenlere duyurulduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili yöneticilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bilgilendirici, eğitim seminerleri yapılıyor. Hizmetiçi eğitimler veriliyor. Zümre toplantıları yapılıyor. Meslekî becerilerin geliştirilmesi adına öğretmenlerden akademik takvim ve yıllık plan hazırlanması isteniyor.” (Yönetici 4)

“Ancak içerikten ziyade uygulama sistemi açısından yetersiz planlamaya bağlı olarak âtıl kalmıştır.” (Yönetici 1)

“Bu belge, yapılan hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlere duyurulmuştu aslında. Hatta zümre olarak üzerine rapor yazmaları bile istendi.” (Yönetici 8)

Buna rağmen, 14 öğretmen, belgeyi bilmediği veya daha önce duymadığını beyan etmiştir. Buradan bazı okullarda bu yeterlik belgesinin yeterli düzeyde denetlenmediği veya duyurulmadığı sonucuna varılabilir. Bir yönetici bu veriyi destekler nitelikte verdiği cevapta şunları söylemiştir:

“Özel kurumların kendilerine ait performans kriterleri bulunması sebebiyle bu kriterler (*yeterlik göstergeleri*) denetlenmiyor. Ancak her özel kurumun bu yeterliklere yakın yeterlikleri olması ayakta kalabilmesi için gerekli bir şarttır.” (Yönetici 5)

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bulgular: Öğretmenlerin Belgedeki “B-Meslekî Beceri” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “*Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2017’de kamuoyuna duyurduğu Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “B-Meslekî Beceri” yeterlik alanı kapsamında görüş ve deneyimleri nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlere belge hakkındaki görüş ve deneyimlerinden sonra belgedeki “B-Meslekî Beceri” yeterlik alanını ne kadar uyguladıklarına dair sorular sorulmuştur. Bu sorular, söz konusu belgedeki göstergelere atıfta bulunulabilecek şekilde hazırlanmıştır. Belgedeki göstergeler dört başlık altında toplandığı için, bu araştırma da bulgular dört tema çerçevesinde ele alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar, temalara uygun olarak çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

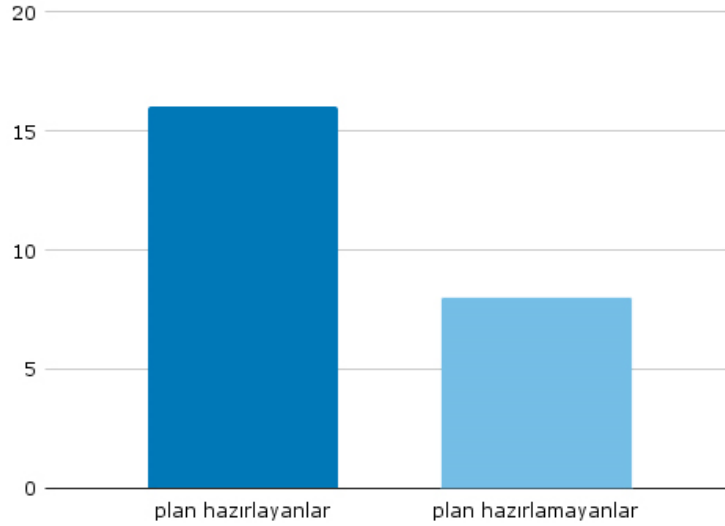
4.3.1. Eğitim Öğretimi Planlama

Üçüncü alt soru kapsamında “*Öğretmenlerin “B–Meslekî Beceri” 1. maddesi olan “Öğretmenlerin “B–Meslekî Beceri” 1. maddesi olan “Eğitim Öğretimi Planlama” yeterliği ile ilgili deneyimleri nelerdir?*” sorusu belirlenmiştir. Bahsi geçen belgede “Mesleki Beceri” yeterlilik alanında ilk 4 gösterge “B1. Eğitim Öğretimi Planlama” başlığı altında ele alınmıştır. Bu yeterlik göstergelerine atıfta bulunulabilecek sorular aşağıda yer almaktadır:

- Hiç eğitim ve öğretim planı yaptınız mı?
- Yaptıysanız, bu planları yaparken hangi kriterlere önem verdiniz?
Alternatif: Eğer yapsaydınız hangi kriterlere önem verirdiniz?
- Eğitim öğretim planı hazırlarken hangi değerlere önem veriyorsunuz? Neden?

Bu sorulara verilen cevaplar ile 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde bulunan göstergeler ile karşılaştırılmış, göstergeler ile tutarlı olup olmadığı incelenmiştir.

İlk aşamada, öğretmenlere eğitim öğretim planı yapıp yapmadığı sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplara göre Şekil 7 ortaya çıkmıştır:



Şekil 7: Öğretim Planı Hazırlayan Öğretmen Sayısı

Şekil 7’de de görüldüğü gibi, 16 öğretmen öğretim planı hazırladığını söylerken, 8 öğretmen ise hiç öğretim planı hazırlamadığını belirtmiştir. Bu noktadan sonra, plan hazırlamayanlara alternatif soru (*Eğer yapsaydınız hangi kriterlere önem verirdiniz?*) yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplarında içerik analizi sonrası ortaya çıkan kodlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19: Eğitim Öğretimi Planlama Teması

Kategori	Kod	Belgedeki durumu	Alıntı
Öğretim Anlayışı	Manevî Değerler	Belgede Var	Öğretmen 25: “Öğretim programı hazırlarken en çok vermeye çalıştığım şey insanî değerler, empati gibi. Bu her derste ortak.”
	Millî Değerler	Belgede Var	Öğretmen 9: “Millî değerler önemlidir bu yüzden bunu vermeye çalışıyorum.”
	Evrensel Değerler	Belgede Yok	Öğretmen 18: “Kişisel farkındalık sorgulama evrensel farkındalık diğer insanların ve canlıların haklarını öğrenme ve buna saygı gösterme bunlar.”

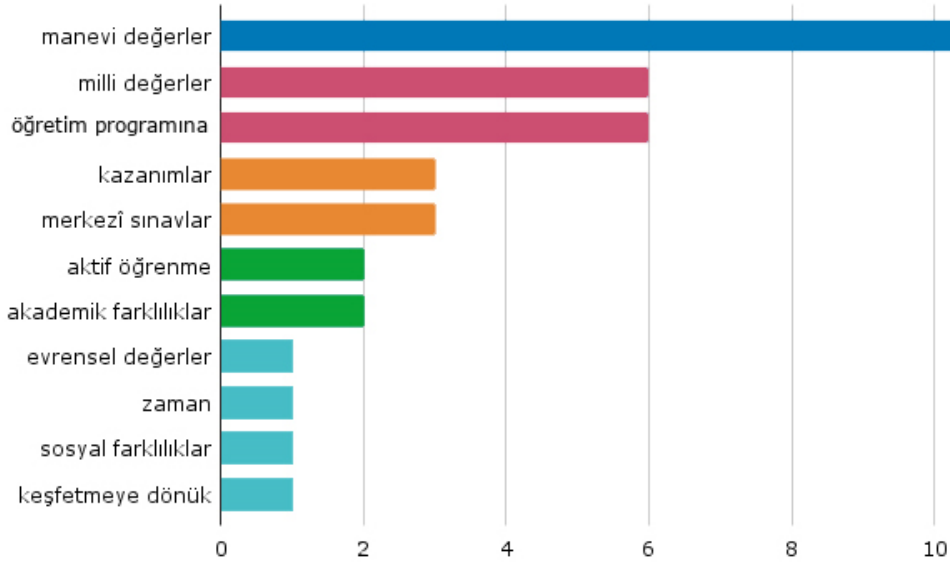
Tablo 19- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki durumu	Alıntı
Öğretim Anlayışı	Öğretim Programına Görelik	Belgede Var	Öğretmen 6: “Yani her zaman çocuk ön planda oldu yani bir kere MEB’in temel ilkelerini ve o yılki akademik derslerdeki hedefleri baz alarak tasarladık.” Öğretmen 24: “Çocukların vereceğimiz derslerde ve müfredatta uygulanacak olan programlarda almaları gereken kazanımlara önem verdik.”
	Kazanımlar	Belgede Var	Öğretmen 14: “Kazanımlar öncelikle. Onun dışında zaman hani hangi kazanıma ne kadar zaman harcanmalı o önemli.”
Öğrenci Bireysel Farklılığı	Akademik Farklılıklar	Belgede Var	Öğretmen 23: “Söylediğim gibi öğrencinin akademik durumunu baz aldık.”
	Sosyal Farklılıklar	Belgede Var	Öğretmen 7: “Çevre şartları okul şartları öğrencilerin sosyo ekonomik durumu ve çocukların okulun içinde bulunduğu bölgenin gerekli diyeyim.”
	Keşfetmeye Dönük	Belgede Yok	Öğretmen 16: “...çocukların yeteneklerini keşfedebilecekleri planlar geliştirdim “

Tablo 19- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki durumu	Alıntı
Öğrenme Ortamını Zenginleştirme	Aktif Öğrenme Ortamı Yaratma	Belgede Var	Öğretmen 17: “Yani farklılık olması kesinlikle olabildiğince farklı öğelerle desteklenmesi görsel olabilir işitsel olabilir ve yani olabildiğince eğlenceli olması kesinlikle”
Öğretimin Öğeleri	Zaman	Belgede Var	Öğretmen 18: “Şeye biraz kaç dakikam var kırk dakika diyelim ki o kırk dakikada ben o sınıftaki yirmi kişiyle deneyim yaşayacağım biraz şeye bakıyorum işte nasıl girerim olabildiğince birbirine bağlı ilerletmeye çalışıyorum sanki bir bütünün kendi içinde yavaş yavaş gelişerek ilerleyen bir parçasıymış gibi her bir adım bir sonrakine hazırlık oluyor aslında ona dikkat ediyorum.”
	Merkezî Sınavlar	Belgede Yok	Öğretmen 20: “Dersin kazanımlarıyla ilgili olan kriterlere önem veriyorsun belirlenmiş olan şey var plan var o plan dahilinde hareket ediyorsun öğrencinin kazanımlarına daha çok dikkat ediyorsun bu kazanımlarla üniversiteye öğrenci hazırladığımız için kazanımların belli bir kısmını da üniversite sınavında çıkacak soruları doğru yapma üzerinde.”

Tablo 19'a bakıldığında, öğretmenlerin eğitim öğretimi planlamada önem verdikleri unsurların; öğrenme anlayışı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme ortamlarını zenginleştirme, öğretimin öğeleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplarda en çok atıfta bulunulan kodlar aşağıdaki sıklık grafiğinde gösterilmiştir. Öğretmenler, öğretim planı hazırlarken en çok manevî ve millî değerlere ve MEB'in ilkelerine özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temada öğretmenler söz konusu belgedeki bütün göstergelere değinmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin Öğretim Planı Hazırlarken Dikkat Ettiği Etkenler

Bir ilkokul öğretmeni, öğretim planı hazırlamanın gereksiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir:

“İlk atandığımda yaptım o zaman için inceledim yıllık planları vesaire sonra bunu süreçle ilgili olan bir şey olduğunu gördüm her sınıfta hani planladığım gibi gitmiyor hiçbir şey hani planın gereksiz olduğuna inanıyorum bir öğretmen olarak sınıfıma girerim işte diyorum ya belki bir kavga bir sıkıntı var kırk dakikamı ona harcarım planlar tamamen aksadı bir kırk dakika demek ya da toplamayı üç derste öğretebileceğini düşünebiliyordur çocuklar kimi bir derste alabiliyor sınıf ortamı genel olarak yüzde sekseni seksen beşi aldıysa ben o konuyu bitirmişimdir kendi gözümde yüzde yüz gibi bir amacım yok açıkçası söyleyeyim kimsenin de uygulayabileceğini düşünmüyorum ama üç ders dersi beş derste öğrenir öğrenci ders kitaplarındaki problemler yeterli olmuyor farklı soru tipleri görsün istiyoruz yine yazıyor ders planlarımızda beş

saat diye ama o yedi saati sekiz saati buluyor hani çocukların kapasitesine göre kimi çok hızlı kapıyor kimi ise yavaş. Eğitim öğretim planlarının eksiklikleri de var fazla detaylı anlattığı konular da var çocuklar çok daha pratik yönden alabiliyor atıyorum hani o yüzden planı gereksiz buluyorum (Öğretmen 4).”

Özel okulda çalışan bir katılımcı, öğretim planlamayı velilerin isteği, merkezî sınav kaygısı gibi dış etkenlerden dolayı şekillendirdiklerini ifade etmiştir:

“Şimdi şöyle uymamız gereken MEB müfredatı var bunun dışında tabi üniversite bizim için önemli çocukların üniversiteyi kazanması adına ne gerekiyorsa onun planını yapıyoruz ne yazık ki hani edebiyat öğretmekten ziyade sınavlarda nasıl başarılı olurlar biraz buna yoğunlaşmamız gerekiyor çünkü hem velilerin hem öğrencilerin isteği biz istemesek de bu yönde oluyor bunun için elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz (Öğretmen 22).”

4.3.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma

Üçüncü alt soru kapsamında “Öğretmenlerin “B-Meslekî Beceri” 2. maddesi olan “Öğrenme Ortamları Oluşturma” yeterliği ile ilgili deneyimleri nelerdir?” sorusu belirlenmiştir. Söz konusu belgede “Mesleki Beceri” yeterlilik alanında ikinci başlık “B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma” şeklindedir. Bu başlık altında yedi adet yeterlik göstergesi bulunmaktadır. Bu yeterlik göstergelerine atıfta bulunulabilecek sorular aşağıda yer almaktadır:

- Siz ideal bir öğrenme ortamı (sınıf, okul) oluştursaydınız, bu nasıl olurdu?
- Nasıl materyaller hazırladınız?
- Öğrenciler nasıl hissedirdi?
- Öğrenciler hangi değerleri kazanırdı?

Öğretmenlerin öğrenme ortamları oluşturma temasına ilişkin görüşleri, Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20: Öğrenme Ortamları Oluşturma Teması

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Öğrenme Ortamları Anlayışı	Demokratik	Belgede Var	Öğretmen 24: “Çocukların saygı sınırını aşmadan özgürce kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam olurdu karşılıklı öğretmen ve öğrenci herkes kendi seviyesini ve şeyini bilip statüsünü bilip ona karşı karşılıklı herkesi ifade ettiği (bir ortam).”
	Öğrencilerin mutluluğu	Belgede var	Öğretmen 9: “Çocuk mutlu olmalı en önemlisi çocuk bir güvende hissetmeli iki mutlu olmalı bunu yakalamak lazım.”
	Öğrencileri motive eden ortamlar	Belgede var	Öğretmen 13: “Öğretmenin sınıfa gitmesi değil de öğrencinin sınıfa gelmesi onun motivasyonunu daha olumlu etkileyebilecekmiş gibi geliyor bana bir de çocukların sadece arka arkaya akademik dersleri değil de biraz daha rahatlayabilecekleri dersleri biraz daha sportif aktiviteler olabilir.”
	Eğlenceli materyaller	Belgede yok	Öğretmen 16: “Bir okuma sınıfı oluşturulabilir sınıflara mesela kitaplıklar yapılabilir bu okuma sınıfında da olabilir aynı şekilde eğlenceli posterler mesela asılabilir öğrencilerin dikkatini çekecek hoşuna gidecek güzel bir ortam...”

Tablo 20 – Devam

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Öğrenme Ortamlarının Fizikî Yapısı	İşlevsel ortamlar	Belgede var	Öğretmen 7: “Okul için bina yeterliliğin yeterli olmasını, bina içinde her türlü aktivitenin yapılabilmesini isterdim. İşte bir salonun yeterli olmasını laboratuvarların olmasını bu fen laboratuvarlarının daha çok yani teknolojik altyapının olması benim için önemli sınıfta.”
	Gerçeğe dayalı ortamlar	Belgede yok	Öğretmen 8: “...Biz yaptık bir İngilizce odası ama biz bile özel okul olduğumuz halde çok aktif kullanamıyoruz tamamen gerçek hayata dayalı öğrenme ortamı sağlamak isterdim.”
	Sırasız sınıflar	Belgede yok	Öğretmen 10: “Yani kesinlikle sıralardan başlardım herhalde sıraları değiştirirdim çocukları çok rahatsız ediyor.”
	Laboratuvarlar	Belgede yok	Öğretmen 11: “Mesela sıra olmazdı benim sınıfımda mesela fen mi? Fen laboratuvarı gibi geçerdi ama hani orda ayrı bir dünya oluşturdum ayrı bir matematikse materyallerle yoğunluklu bir alan oluşturdum çocuğun ben yaşayarak öğrenmesini destekleyecek alanlar oluşturdum.”
Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Faktörü	Bireysel farklılıklara dayalı	Belgede var	Öğretmen 1: “Vakit olursa dersimle alakalı dersimi daha etkili işlememi gerektirecek daha görsel işitsel zekâya yönelik materyaller hazırlamaya çalışırdım.”

Tablo 20- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Faktörü	Yaşama Transfer Edilebilir	Belgede yok	Öğretmen 20: “Öğrenci, öğretmenin boş bıraktığı yerleri doldurabilecek onu birleştirecek onu bütünleştirecek anlamlı hale getirecek kendi yaşantısında davranışa dönüştürecek kendi bilişselliğinde özümsemeli.”
	Öğrencinin etkili iletişimini sağlayan	Belgede var	Öğretmen 25: “Öğrencilerin etkili iletişim kurabileceği ortamlar oluştururdum.”
	Öğrenciyi materyal hazırlamaya teşvik eden	Belgede yok	Öğretmen 9: “Şimdi kesinlikle ben hiçbir materyal hazırlamamalıyım öğrenci hazırlamalı ben sadece yol gösteren birey olmalıyım sadece malzemeyi getiririm hatta çoğu zaman çocukların yaratıcılığına bırakılmalı yani materyali öğrenci hazırlamalı.”
Manevî Değerler	Terbiye ve ahlak	Belgede var	Öğretmen 3: “Açıkçası ben başarıdan yani çok eğitime önem vermeye çalışıyorum. Yani daha terbiyesi ahlakına, İngilizceyi bir şekilde öğrenecektir ama değerleri, eğer bahsettiğiniz onlarsa ahlaki değerler, terbiye bunları öğrenci öğretmenini örnek alarak yapabilir.”
	Empati	Belgede var	Öğretmen 9: “Empati. Sürekli en büyük eksiklik kesinlikle biricik dünyanın merkezine kendini koyuyor en büyük sorun duygu yok yeni nesilde duygu ciddi anlamda eksik.”

Tablo 20- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Manevî Değerler	Yardım etme	Belgede Var	Öğretmen 16: “Mesela okul öğrencileri şey topluyorlar yardım topluyorlar bu öğrencinin yardım masrafları karşılanıyor hani böyle bir şeyi görerek bunu yapmayan çocuklar bile birilerine yardım etme duygusu oluşuyor böyle bir şey var biz de bunu yapabiliriz diye bu tarz değerleri kazanmalarına yardımcı olurum diye düşünüyorum.”
	Saygı	Belgede var	Öğretmen 17: “Eğer öğretmen düzgün disiplin seviyesiyle davranırsa öğrenci kesinlikle saygılı ve disiplinli olurdu.”
	Sorumluluk	Belgede var	Öğretmen 8: “Bir kere sorumluluk en önemlisi insan olmanın zaten sorumluluk duygusuna sahip olması çocuklara bir şey yap dediğimde hani doğru ya da yanlış hani kendinin bir şey ortaya koyduğunu görünce hem kendine karşı özgüveni ya da kendini artık bir birey evet artık ben de bir şey yapabiliyor mu hisseder.”

Tablo 20- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Manevi Değerler	Dürüstlük	Belgede var	Öğretmen 22: “Bir öğrencinin yapamayacağı bir hedef koyarsanız ya da ödev vererseniz bir süre sonra bu onu yalan söylemeli itiyor dolayısıyla dürüstlük kazandırır çünkü bir gün ödev yapamazsın iki gün yapamazsın ya yalan söylersin ya kitabın arkasından bakarak yaparsınız dolayısıyla zaman stres yönetimi kavramını kazandırır ve dürüstlük bunlar önemli olduğunu düşünüyorum.”
	Hoşgörü	Belgede var	Öğretmen 14: “...hoşgörü olabilir yani.”
Millî Değerler	Millî şuur	Belgede var	Öğretmen 16: “Millî bayramlarla ilgili hazırlanan köşelerde o değerleri kazanabilir çocuklar.”
	Vatanseverlik	Belgede var	Öğretmen 19: “...vatanseverlik gibi bir şey kazandırmak isterdim.”

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğrenme ortamları oluşturma teması 5 kategori altında toplanmıştır. Bunlar “öğrenme ortamları anlayışı”, “öğrenme ortamlarının fizikî yapısı”, “öğrenme ortamlarında öğrenci faktörü”, “manevî değerler” ve “millî değerler” olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerden ulaşılan kodlar alıntılar ile birlikte verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak belirlenen kategorilere ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Çocukların saygı sınırını aşmadan özgürce kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam olurdu karşılıklı öğretmen ve öğrenci herkes kendi seviyesini ve şeyini bilip statüsünü bilip ona karşı karşılıklı herkesi ifade ettiği (bir ortam).” (Öğretmen 24)

“...Biz yaptık bir İngilizce odası ama biz bile özel okul olduğumuz halde çok aktif kullanamıyoruz tamamen gerçek hayata dayalı öğrenme ortamı sağlamak isterdim.” (Öğretmen 8)

“Öğrencilerin etkili iletişim kurabileceği ortamlar oluşturdum.” (Öğretmen 25)

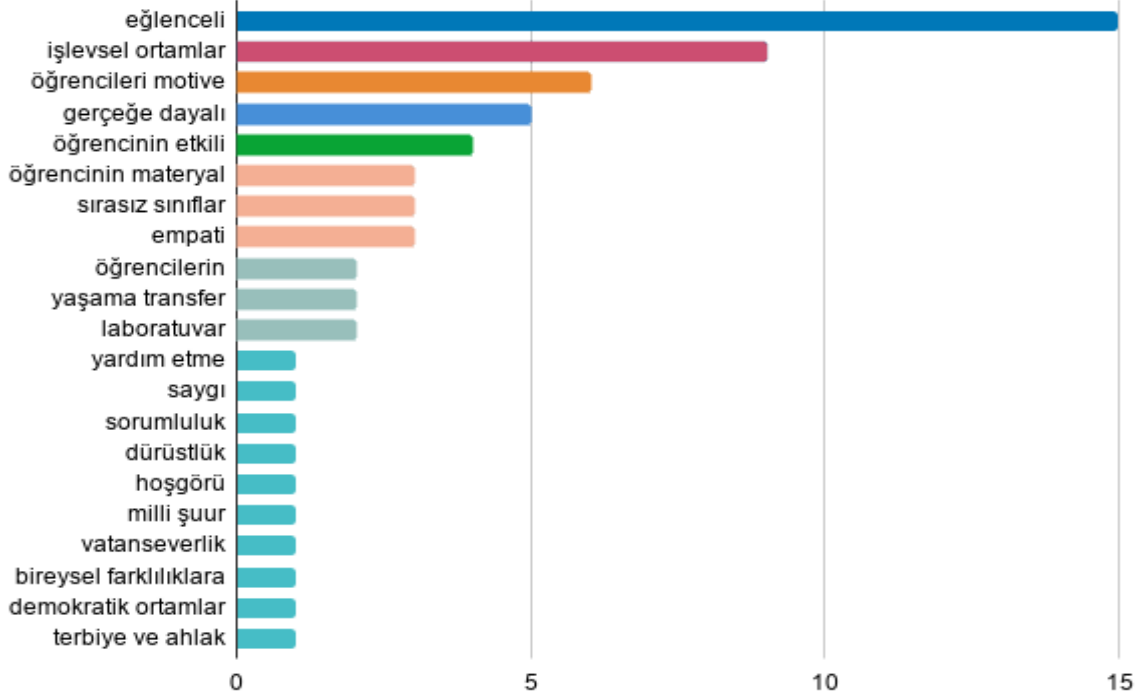
“Öğrenci, öğretmenin boş bıraktığı yerleri doldurabilecek onu birleştirecek onu bütünleştirecek anlamlı hale getirecek kendi yaşantısında davranışa dönüştürecek kendi bilişselliğinde özümsemeli.” (Öğretmen 20)

“Mesela okul öğrencileri şey topluyorlar yardım topluyorlar bu öğrencinin yardım masrafları karşılanıyor hani böyle bir şeyi görerek bunu yapmayan çocuklar bile birilerine yardım etme duygusu oluşuyor böyle bir şey var biz de bunu yapabiliriz diye bu tarz değerleri kazanmalarına yardımcı olurum diye düşünüyorum.” (Öğretmen 16)

Söz konusu belgede, öğrenme ortamları oluşturma kategorisinde bahsedilen değerlerin ne olduğunun sınırları çizilmediği için, verilerden çıkan değerler ile ilgili kodların hepsinin belgede olduğu varsayılmıştır. Değerler ile ilgili “empati” koduna örnek, aşağıdaki alıntıda verilmiştir:

“Öğrencilerin mutlu olacağı bir ortam hazırlamak isterdim mutlu ve huzurlu hissedeceği ev ortamı da demeyeyim ama ev ortamı gibi diyeyim. Mesela değerlerden bir örnek? Empati. Aslında sorumluluk sahibi olabilirler o değerlerle mesela bir yer hazırlarsınız atıyorum bitki koyarsınız bir bölüme ve onları sürekli sulamak istersiniz sorumluluk sahibi olabilirler görev verirsiniz bu şekilde.” (Öğretmen 10)

Bu temada öğretmenlerin verdiği cevaplardan çıkan kodların büyük bir çoğunluğunun, söz konusu belgede belirtilen yeterlik göstergeleri ile örtüştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında önemsedikleri fakat belgede olmayan “laboratuvarlar”, “gerçeğe dayalı ortamlar” ve “sırasız sınıflar” kodları çıkmıştır.



Şekil 9. Öğrenme Ortamları Oluşturma Kodlarının Sıklık Grafiği

Kodların sıklık grafiği Şekil 9’da verilmiştir. En çok atıfta bulunulan kod “eğlenceli materyal kullanımı” olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu belgede geçen “B2.2 Kazanımlara uygun materyal hazırlar” ve “B2.6 Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur” göstergelerine öğretmenler tarafından atıfta bulunulmamıştır. Öğretmenler bu iki gösterge dışındaki göstergelerin hepsine değinmiştir.

4.3.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

Üçüncü alt soru kapsamında “Öğretmenlerin “B–Meslekî Beceri” 3. maddesi olan “Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme” yeterliği ile deneyimleri nelerdir?” sorusu belirlenmiştir. Söz konusu belgede “Mesleki Beceri” yeterlilik alanında üçüncü başlık “B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme” şeklindedir. Bu başlık altında toplam 12 yeterlik göstergesi bulunmaktadır. B3.1 numaralı “Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.” göstergesi görüşme yoluyla ölçülemeyeceği için, analiz sürecine dahil edilememiştir. Bu yeterlik göstergelerine atıfta bulunulabilecek sorular aşağıda yer almaktadır:

- Sizce iyi bir ders nasıl olmalıdır? Öğrenciler açısından nasıl olmalıdır?
- Öğretmen nelere dikkat etmelidir?
- İyi bir ders için nelerden ve kimlerden faydalanılmalıdır?

- Sınıfta istenmeyen bir davranışa öğretmen nasıl müdahale etmelidir?”
- Tablo 21’de öğretmenlerin cevaplarına ilişkin kategori ve kodlar verilmiştir.

Tablo 21: Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme Teması

Kategori	Kod	Belgedeki durumu	Alıntı
Kaynakların Yönetimi	Sınıf ortamının yönetimi	Belgede var	Öğretmen 1: “İyi bir ders olması için sınıfın iyi bir ortamda oluşturulması gerektiğini düşünüyorum sınıf mevcutlarının daha az olması ortamın daha rahat ve daha donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum.”
	Uygun materyallerin kullanımı	Belgede var	Öğretmen 17: “Görselden mümkünse sosyal medya ve yeni neslin akınlarından çocukları güldürecek çocukların bildiği şeylerden kesinlikle faydalanılmalı.”
	Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı	Belgede var	Öğretmen 6: “Dersin amacına yönelik gerek internetten gerek işte yazılı kaynaklardan her şeye başvurabiliyoruz.”
	Sürenin etkin yönetimi	Belgede var	Öğretmen 6: “Ders saati süresince o derste neyi planladıysa öğretmen çocuğa neyi vermeyi hedeflediye o hedefini gerçekleştirmesi lazım.”
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Günlük yaşamla ilişkilendirme	Belgede var	Öğretmen 3: “Bir öğrencinin bir konuyu daha iyi anlayabilmesi için onu tecrübe etmesi yaşaması gerekiyor. Bunu sağlayacak ortamları oluşturabilmeliyiz...”
	Derse aktif katılımın sağlanması	Belgede var	Öğretmen 24: “Çocukların dersten zevk alarak derse katılarak çoğunlukla aktif katılım diyelim çocuklar ne kadar aktif katılıyorsa derse ders o kadar verimli geçiyor.”

Tablo 21-Devam

Kategori	Kod	Belgedeki durumu	Alıntı
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı	Belgede var	Öğretmen 16: “Bir kere kesinlikle dersten önce hangi konuyu anlatacaksa öğrenciye ne gibi etkinlikler yapabilir ne yapılabilir o derste buna çalışıp hazırlık yapması gerekir buna çalışıp bir hazırlık yapması lazım.”
	Uzman kişilerin sınıfa davet edilmesi	Belgede var	Öğretmen 7: “Eğer bir o dalla ilgili ya da o konuyla ilgili bir meslek dalı atıyorum varsa bir örnek kişi getirilerek sınıfta konuşturulabilir.”
	Öğrenci merkezli dersler	Belgede yok	Öğretmen 16: “Bir kere öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olduğu bir ders olmalı ve öğrencinin eğlenerek öğrenebildiği bir ders olmalı.”
	Bireysel farklılıklar	Belgede var	Öğretmen 13: “Öğrenciyi sadece sınıfa gelen bir öğrenci olarak görüyoruz onun bir ailesi olduğunu bir hayatı olduğunu gözden geçirmiyoruz o yüzden ideal ders olması için önce öğretmen kendi sorununu dışarıda bırakmalı öğrencinin bir sorunu olduğunu düşünebilmeli.”
	Çevre ile ilgili etkenler	Belgede var	Öğretmen 20: “...geçmiş eğitim öğretim süreçleri de önemli geldiği mahalle geldiği arkadaş çevresi ilkokul öğretmeni ortaokul öğretmeni senden önceki dersi bırakan öğretmenin sınıfı nasıl bıraktığı önemli bütün bunlar etkenler.”

Tablo 21-Devam

Kategori	Kod	Belgedeki durumu	Alıntı
Eğitim Programları Öğeleri	Kazanımlar	Belgede yok	Öğretmen 24: “Hedeflenen kazanımlar var çocuklara bunlar verilmesi gerekiyor bir ders onun hepsini kapsamalı o şekilde bir programlanmalı o amaç hedef ve kazanımlara yönelik program yapmalı öğretmen.”
Sınıf Yönetimi	Olumsuz davranışlar ile baş etme yöntemleri	Belgede var	Öğretmen 1: “Öğrenci tarafından gerçekleştirilen olumsuz bir davranışın neden olumsuz olduğu ya da ne tür sonuçlar doğurabileceği öğrenciye aktarılabilir diye düşünüyorum.”

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğrenme ve öğretme sürecini yönetme temasında “kaynakların yönetimi”, “öğretim ilke ve yöntemleri”, “eğitim programı öğeleri”, “olumsuz davranışlar ile baş etme yöntemleri” kategorilerine ulaşılmıştır. B3.1 göstergesi (*Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler*) görüşme soruları ile ölçülebilecek bir gösterge olmadığı için araştırma kapsamına dahil edilmemiş, B3.7 göstergesine (*Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar*) ise hiçbir öğretmen atıfta bulunmamıştır. Bunların dışında, öğretmenler kalan göstergelerin hepsine değinmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer alan alıntılar ile açıklanmıştır.

“Dersin amacına yönelik gerek internetten gerek işte yazılı kaynaklardan her şeye başvurabiliyoruz.” (Öğretmen 6)

“Çocukların dersten daha böyle zevk alarak derse katılarak çoğunlukla aktif katılım diyelim çocuklar ne kadar aktif katılıyorsa derse ders o kadar verimli geçiyor.” (Öğretmen 24)

“Bir kere kesinlikle dersten önce hangi konuyu anlatacaksa öğrenciye ne gibi etkinlikler yapabilir ne yapılabilir o derste buna çalışıp hazırlık yapması gerekir buna çalışıp bir hazırlık yapması lazım.” (Öğretmen 16)

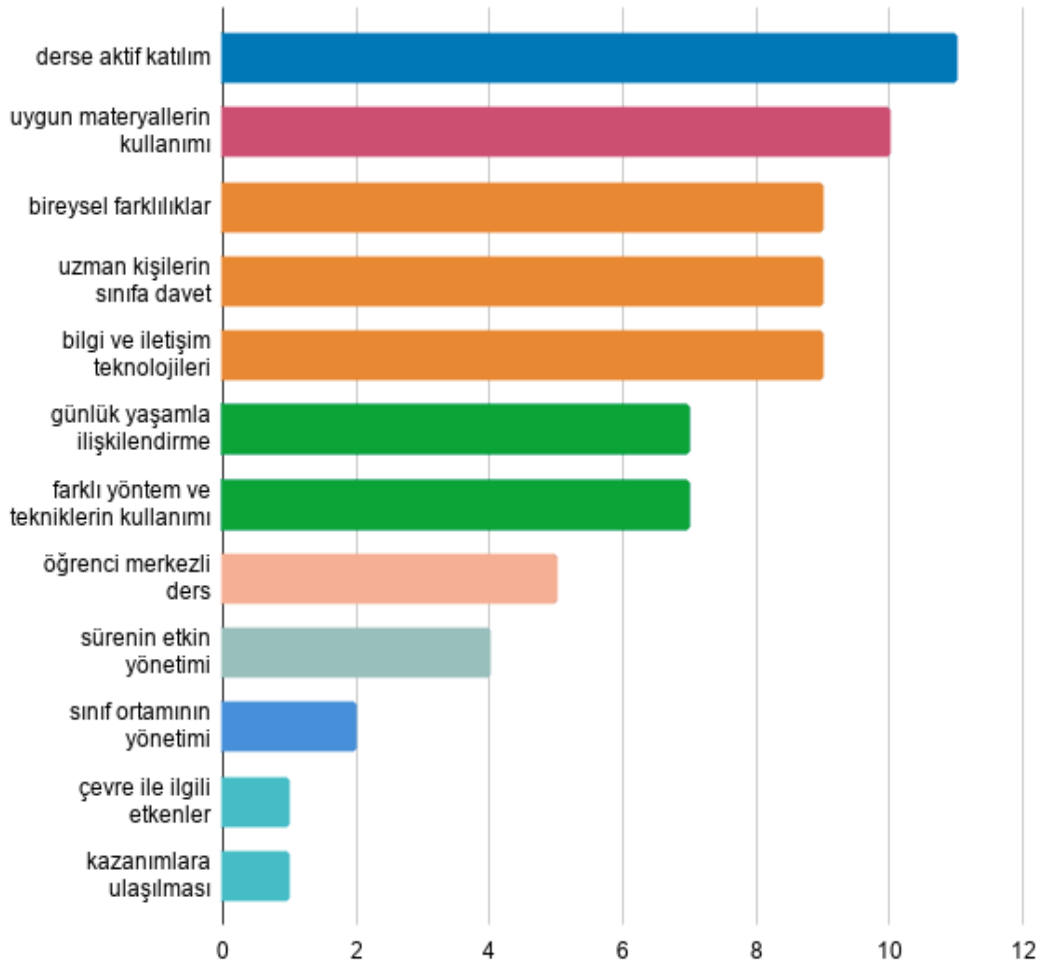
“Hedeflenen kazanımlar var çocuklara bunlar verilmesi gerekiyor bir ders onun hepsini kapsamalı o şekilde bir programlanmalı o amaç hedef ve kazanımlara yönelik program yapmalı öğretmen.” (Öğretmen 24)

“Öğrenciyi sadece sınıfa gelen bir öğrenci olarak görüyoruz onun bir ailesi olduğunu bir hayatı olduğunu gözden geçirmiyoruz o yüzden ideal ders olması için önce öğretmen kendi sorununu dışarıda bırakmalı öğrencinin bir sorunu olduğunu düşünebilmeli.” (Öğretmen 13)

“Yani öncelikle davranış görmezden gelinmeli, biz bunu öğrendik. Uyguluyoruz da görmezden geliyoruz başta. İkincisi, yani devam ediyorsa ufak bir göz teması olabilir bakışma, ufak bir ses çıkarma olabilir (öğretmen elini hafifçe masaya vuruyor) çocuk hala bunu devam ettiriyorsa, kendisiyle görüşmeye geçiyorum o da işe yaramazsa bizim rehber öğretmenimiz var okulda, onunla görüştürüyoruz. Veliyle görüşmeye giriyoruz. Bu şekilde.” (Öğretmen 3)

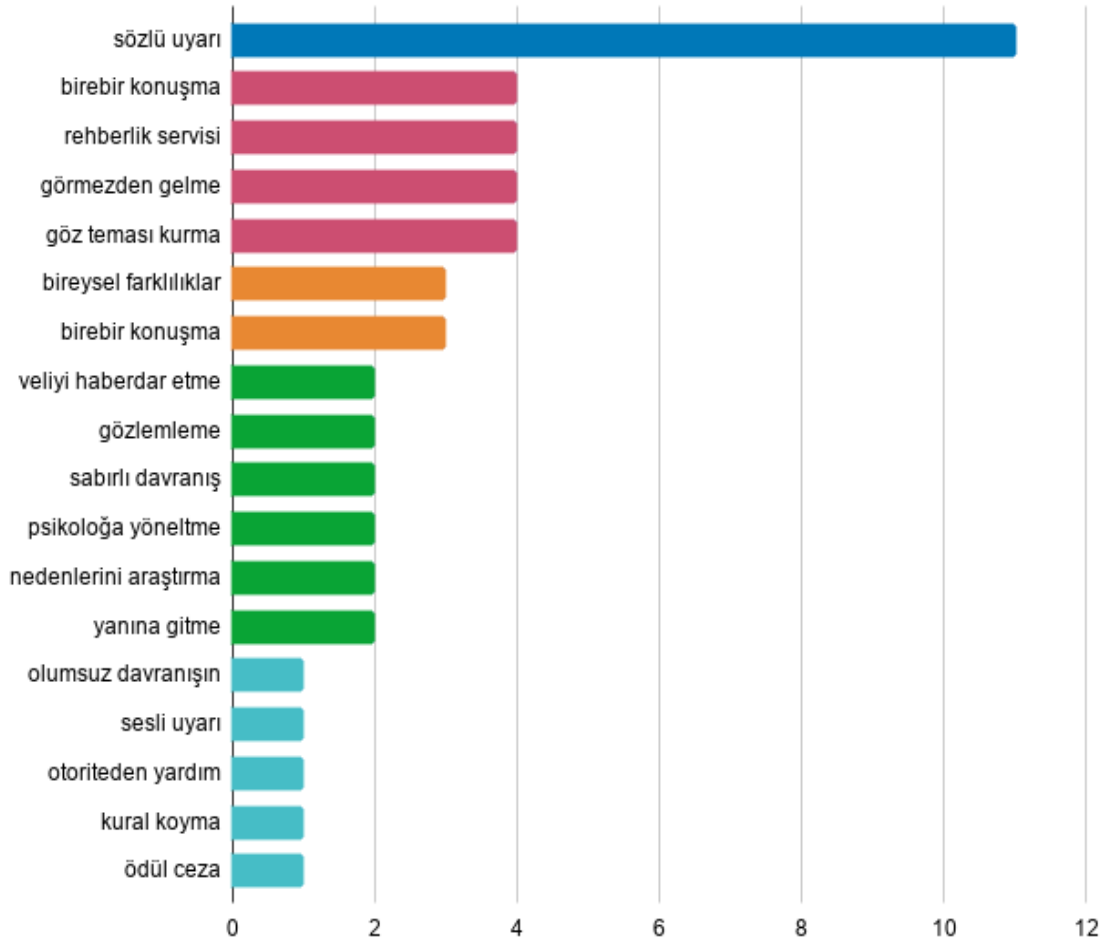
“Davranışı önce bir görmek lazım davranış nedir davranış neden ortaya çıktı acaba öğrenci neden böyle bir davranışta bulunuyor dersten mi kaynaklanıyor öğretmenden mi kaynaklanıyor öğrencinin o anki psikolojisinden mi kaynaklanıyor öğrencinin alışkanlık haline getirdiği davranıştan mı kaynaklanıyor önce bir davranışı görmeli tanımlamalı.” (Öğretmen 20)

Yukarıdaki alıntılarda yer aldığı üzere öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecini yönetmede, ellerinde bulunan kaynakların doğru yönetilmesinin, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin aktif ve bireysel farklılıklara hitap ederek sınıf içi uygulamalara dahil edilmesinin, hedef ve kazanımlara dikkat edilmesinin ve sınıfta oluşan istenmedik davranışlara öncelikle öğrencileri anlayarak çeşitli yöntemler ile müdahale edilmesinin önemli unsurlar olduğunu düşündükleri görülmektedir.



Şekil 10. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Sıklık Grafiği

Şekil 10’da öğrenme ve öğretme sürecini yönetme temasına ait kodların sıklık grafiği gösterilmiştir. En çok atıfta bulunulan kodların “derse aktif katılım” ve “uygun materyallerin kullanımı” olduğu görülebilir. Her iki kod da belgede bulunmaktadır.



Şekil 11. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Sınıf Yönetimi Kategorisi Sıklık Grafiği

Sınıf yönetimi kategorisinde öğretmenlerin olumsuz davranışlar ile baş etme yöntemleri çeşitlilik gösterdiğinden sıklık grafiği ayrı olarak gösterilmiştir. Şekil 11’de görülebileceği üzere, öğretmenler istenmeyen davranışlar ile en çok “sözlü uyarı” yaparak başa çıkmaya çalışmaktadır. Bu koddan sonra ise en çok atıfta bulunan yöntemler olarak “göz teması kurma”, “rehberlik servisine yönlendirme”, “görmezden gelme”, ve “birebir konuşma” göze çarpmaktadır.

4.3.4. Ölçme ve Değerlendirme

Üçüncü alt soru kapsamında “Öğretmenlerin “B–Meslekî Beceri” 4. maddesi olan “Ölçme ve Değerlendirme” yeterliği ile ilgili deneyimleri nelerdir?” sorusu belirlenmiştir. Söz konusu belgede “Mesleki Beceri” yeterlilik alanında dördüncü başlık “B4. Ölçme ve Değerlendirme” şeklindedir. Bu başlık altında 5 adet yeterlik

göstergesi bulunmaktadır. Bu yeterlik göstergelerine atıfta bulunulabilecek sorular aşağıda yer almaktadır:

- Sizce ölçme ve değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesi gerekir?
- Ölçme ve değerlendirmenin sonuçları, eğitim sürecini nasıl etkiler?
- Siz ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?

Alternatif: Eğer ölçme ve değerlendirme sürecini siz yönetseydiniz, neler farklı olurdu?”

Bu sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve tablo hâline getirilmiştir. Öğretmenler, bu başlıktaki bütün göstergelere atıfta bulunmuşlardır.

Tablo 22: Ölçme ve Değerlendirme Teması

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Ölçme ve Değerlendirmede Öğrenci Etkeni	Tam öğrenmeyi sağlama	Belgede yok	Öğretmen 6: “Tam öğrenmeyi sağlar (2.1 numaralı soruya cevap olarak).”
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	Belgede var	Öğretmen 3: “Öğrenci profilini göz önünde bulundurmak gerekiyor. Her çocuğu aynı konuda ölçme ve değerlendirmeye sokmak adil değil bence.”
	Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi	Belgede yok	Öğretmen 25: “Bilgi ile birlikte analiz sentez değerlendirme eleştirel düşünme tüm bu beceriler ölçülmeli.”
	Yeteneklerin ölçümü ve değerlendirilmesi	Belgede yok	Öğretmen 9: “...ben şey yapardım herhalde, ben onun yetenek alanları ile ilgili bir rapor verirdim...”

Tablo 22- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Ölçme ve Değerlendirmenin İşlevi	Sonuçlara göre tedbir alma	Belgede var	<i>Öğretmen 7: “Öğrencinin gelişimini sağlıklı bir şekilde gözlemleyebilirsen ona göre olumlu ya da olumsuz tedbirler alabilirsin.”</i>
	Hedef ve kazanımlara göre ölçme ve değerlendirme	Belgede var	<i>Öğretmen 6: “Hedef davranışlarına öğrencilerin ulaşip ulaşmadığını belirlediğimiz derslerle ilgili hedef davranışa ulaşip ulaşmadığına dikkat etmemiz lazım...”</i>
	Sonuçlara göre eğitimi şekillendirme	Belgede var	<i>Öğretmen 13: “Eğer öğretmen ölçme ve değerlendirmenin sonucunda sınıfın belli bir seviyede başarılı olmadığını görürse planını programını öğretim tarzını değiştirmek zorunda hissediyor kendisini.”</i>

Tablo 22- Devam

Kategori	Kod	Belgedeki Durumu	Alıntı
Ölçme ve Değerlendirme Türleri	Sözlü değerlendirme	Belgede yok	Öğretmen 16: “Bazı derslerde hani uygulama gerektiren beceriler de var onu ölçebilecek yok yani nasıl diyeyim sadece sözlü notuyla bunu verebiliyorsunuz.”
	Süreç değerlendirmesi	Belgede var	Öğretmen 4: “Daha çok benim değerlendirmem sınıf içindeki o uzun süreçtir...”
	Projeler	Belgede yok	Öğretmen 2: “Ölçme değerlendirmeyi sınavlarla yapıyoruz bir, projeler hazırlıyorlar iki...”
Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler	Yapı geçerliliği	Belgede yok	Öğretmen 25: “Öncelikle sınav yönergesine dikkat ederdim, öğrenci için açık olmalı”.
	Kapsam geçerliliği	Belgede var	Öğretmen 16: “İlk dikkat edilmesi gereken vermiş olduğun bilgiyle sormuş olduğun soruların örtüşmesi bence.”
	Nesnellik	Belgede var	Öğretmen 25: “Her şeyden önce nesnel olmalıyız.”

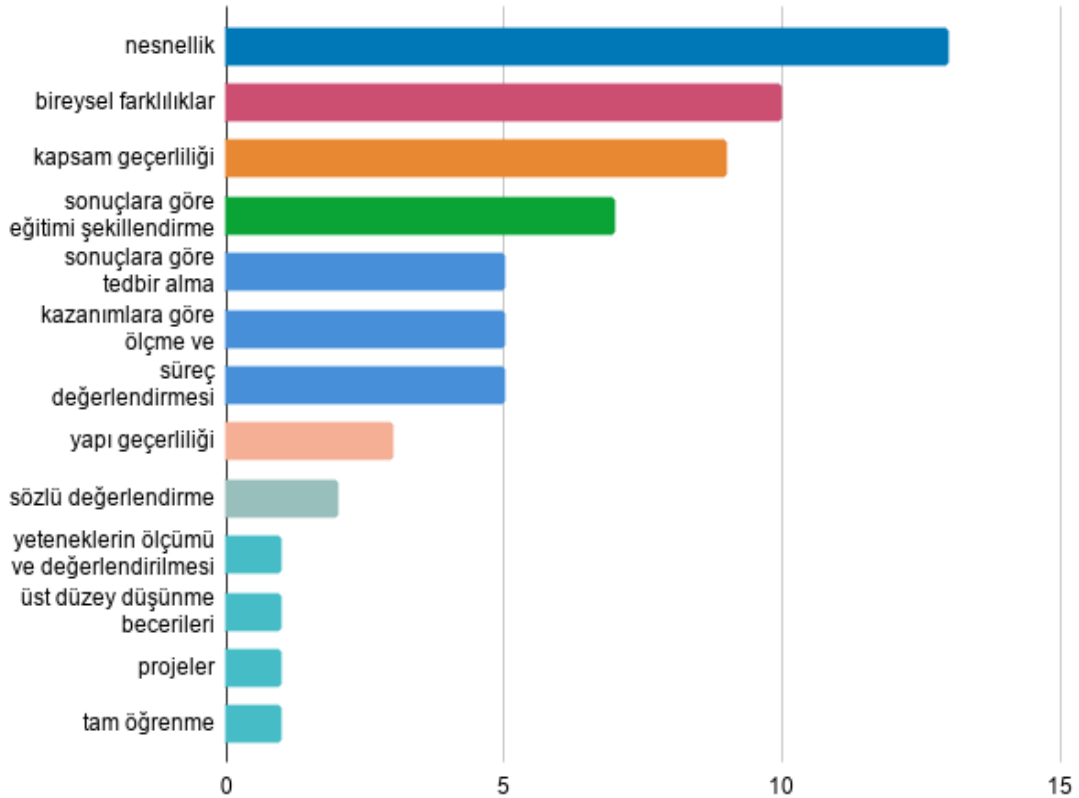
Tablo 22’de görüldüğü üzere ölçme ve değerlendirme temasında “ölçme ve değerlendirmede öğrenci etkeni”, “ölçme ve değerlendirmenin işlevi”, “ölçme ve değerlendirme türleri” ve “ölçme aracında bulunması gereken özellikler” kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Sınavları öğrencilerin düzeylerine göre hazırlamaya gayret etmek gerektiğini düşünüyorum.” (Öğretmen 24)

“Bütün kazanımları kapsayacak şekilde sınav hazırlamalı yoksa geçerlik ve güvenilirliği sağlayamayız.” (Öğretmen 14)

“Bazı derslerde hani uygulama gerektiren beceriler de var onu ölçebilecek yok yani nasıl diyeyim sadece sözlü notuyla bunu verebiliyorsunuz.” (Öğretmen 16)

“Öncelikle tarafsız olunmalı ve bütün kazanımları kapsayacak şekilde yani derste öğrettiğimiz bütün kazanımları kapsayacak şekilde sınav hazırlanmalı yani yoksa diğer türlü güvenilirliği ve geçerliliği sağlayamayız.” (Öğretmen 14)



Şekil 12: Ölçme ve Değerlendirme Kodlarının Sıklık Grafiği

Şekil 12’de “Ölçme ve Değerlendirme” temasında ulaşılan kodlar sıklık grafiğinde gösterilmiştir. En çok atıfta bulunulan kod “nesnellik” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede en çok önemsendiği konunun nesnellik olduğu söylenebilir. “Kapsam geçerliliği” kodu ise, ikinci en çok bahsedilen konu

olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, söz konusu temada duyurulan yeterlik göstergelerinin hepsine atıfta bulunmuştur.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan çıkan sonuçlar, sonuçların değerlendirildiği tartışma ve öneriler bölümü yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Öğretmenlerin belge hakkında genellikle olumsuz düşünceleri olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenler belgenin gerçekçi ve uygulanabilir olmadığını ifade etmişlerdir.
- Görüşülen öğretmenlerin belgedeki yeterlik göstergelerine yönelik sadece %44'ünün kendini yeterli gördüğü, %24'ünün yetersiz gördüğü, %16'sının ise kısmen yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %16'sı ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır.
- Okul yöneticilerinin belge hakkındaki düşüncelerinin genellikle olumsuz yönde olduğu ortaya çıkmıştır.
- Okul yöneticilerinin olumsuz görüşleri genellikle, söz konusu belgenin hayata geçirilmesi ve denetlenmesi konusundaki yaşanan sorunlardan kaynaklanmaktadır.
- Okul yöneticileri belgeyi öğretmenlere duyurmak için hizmetiçi eğitimlerin yapıldığını fakat yapılan çalışmaları yeterli görmediklerini belirtmişlerdir.
- Okul yöneticileri, belgenin denetlenmesinde sorunlar olduğunu vurgulamıştır. Belgenin öğretmenlere bir kere duyurulduktan sonra tekrar üzerinde durulmadığını, bu nedenle de denetlenmediğini belirtmiştir.
- Öğretmenlere belgelerin yöneticiler vasıtasıyla duyurulması ve hizmetiçi çalışmaların yapılmasına rağmen, öğretmenlerin çoğunun söz konusu belgeden haberi olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin birçoğunun öğretim planı hazırlama konusunda tecrübe sahibi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim planı hazırlarken en çok

manevî, millî değerler ve MEB temel ilkelerine dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin tamamı, eğitim öğretim planı hazırlama başlığındaki göstergeler ile uyusmaktadır.

- Öğrenme ortamları oluşturma temasında öğretmenlerin cevapları, iki gösterge hariç (“B2.2 Kazanımlara uygun materyaller hazırlar” ve “B2.6 Öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur”) bütün göstergeler ile uyusmaktadır. Öğretmenlerin eğlenceli materyaller hazırlama eğilimde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, işlevsel, öğrencileri motive eden ve gerçeğe dayalı öğrenme ortamları oluşturmaya daha yatkın oldukları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecini yönetme temasında bir gösterge hariç (“B3.7 Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar”) bütün göstergelere uygun cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler en çok; derse aktif katılımın önemi, uygun materyallerin kullanımı, bireysel farklılıkların önemi, bilgi ve iletişim teknolojileri, uzman kişilerin sınıfa davet edilmesi ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması göstergelerine değinmiştir.
- Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile baş etmek için en çok sözlü uyarı, göz teması ve görmezden gelme yollarını tercih ettikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme temasında en çok önem verdiği kavramların nesnellik, kapsam geçerliliği, bireysel farklılıklar, süreç değerlendirme ve sonuçlara göre eğitimi şekillendirme olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerini 2017’de yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesi hakkındaki görüşlerini ve öğretmenlerin bu belgedeki “B – Meslekî Beceri” yeterlik alanında yer alan göstergeler hakkındaki görüşleri doğrultusunda uygulama durumlarını tespit etmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin belge hakkındaki düşüncelerinin genellikle olumsuz yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, belgenin çok uzun olduğunu, anlaması ve gerçek yaşama transferinin kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler söz konusu belgenin üzerinde durulması gereken bir belge olmadığını ve kendilerinden çok fazla şey beklendiğini fakat, beklentileri karşılamaları için fırsat

verilmediğini ifade etmiştir. Özdemir ve Orhan'ın (2019) konuyla ilgili yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin değer görmeme, kendilerine danışılmama, okul şartlarının iyi olmaması gibi sorunları dile getirdiği ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, eldeki araştırmada öğretmenlerin belgeyi gerçekçi bulmaması ve kendilerine fırsat verilmemesi gibi sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin belge ile ilgili olumsuz görüşlerinin görev yaptıkları kurumlardaki çalışma şartları ve eksiklikler ile ilgili olduğu çıkarımı yapılabilir. Diğer taraftan belgenin kapsamlı olması ve gelişimi desteklemesi ise öğretmenlerin olumlu görüşlerine örnek olarak gösterilebilir.

Eldeki araştırmada, görüşülen öğretmenlerin belgedeki yeterlik göstergelerine ilişkin sadece yarıdan azı kendini yeterli gördüğü, dörtte birinin yetersiz gördüğü, çok azının ise kısmen yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kendilerini yeterli ya da yetersiz görme nedenlerini mesleki deneyim ile ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak meslekî deneyimi yüksek olan kendisini yeterli bulurken meslekî deneyimi yetersiz olan kendisini yetersiz bulmuştur. Bir kısım öğretmen ise belgedeki göstergelere ilişkin yeterliliğini kendisini geliştirme fırsatı ile ilişkilendirmiştir. Mesleki gelişime fırsatı olan öğretmen kendisini daha yeterli görmektedir. Öğretmenlerin değişen şartlara göre kendini sürekli olarak yenilemesinin gerekli olduğu bilinmektedir (Selvi, 2010). Yenen ve Kılınç'ın (2018) 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesine göre öğretmenlerin yeterlik algılarını anket kullanarak incelediği araştırmada öğretmenler kendilerini büyük çoğunlukla yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki araştırma ile Yenen ve Kılınç'ın (2018) araştırması aynı belge hakkında olmasına rağmen sonuçlarda bir çelişki söz konusudur. Ocak, Ocak, Kutlu Kalender (2017), öğretmenlerin öz yeterlilik algısı yükseldikçe sınıf içerisindeki özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Bunu destekler nitelikte, Schleicher (2015) 21. yüzyılda öğretmenlerin kendine güvenmesinin çok temel bir yeterlik göstergesi olduğunu savunmuştur. Altun ve Yurtseven (2019) öğretmenlerin “bilgi aktaran figür” olarak algılanan geleneksel anlayıştan öğretim sürecini etkin bir şekilde düzenleyen, öğretme yaşantılarını zenginleştiren, kalıcı öğrenmeyi sağlamak için uğraşan, öğretim programlarını etkin bir şekilde düzenleyen bir figür olmaya doğru evrildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, içinde bulunduğumuz yüzyılın gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin MEB tarafından yayınlanan yeterlik göstergelerine sahip olması büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada yer alan bir diğer çalışma grubu olan okul yöneticilerinin belge hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri olmasına karşın olumsuz görüşlerinin daha yoğun olduğu ortaya çıkmıştır. Belgenin kapsamlı olması okul yöneticileri tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, belgenin gerçekçi olmaması, belgenin öğretim ortamına aktarılmasına ilişkin denetleme mekanizmasındaki yetersizlik okul yöneticileri tarafından eleştirilmiştir. Aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenlerin yeterli olmadığını ve özellikle mevzuat konusunda bilgisinin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Belgedeki göstergelerin sınıf ortamında uygulanamadığı daha önemlisi konu ile ilgili bir denetim mekanizmasının oluşturulmadığı yöneticiler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, belgenin öğretmenlere duyurulması için hizmetiçi eğitimler ve toplantılar yapıldığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin çoğu bu belgeden daha önce haberdar olmadıkları, hatırlamadıkları ya da görmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum iletişim süreçlerindeki aksaklığa dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinden alınan bilgiye göre, verilen hizmetiçi eğitim “sığ” kalmış ve söz konusu belge hakkında verilen hizmetiçi eğitimden sonra tekrar belgenin üzerinde durulmamıştır. Bu da öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri ciddiye almamasına yol açmış olabileceği yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Güven (2010) de, MEB tarafından yapılan hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğunu savunmuştur. Buna paralel olarak, Kaya (2020)’da öğretmenlere ÖYGGM tarafından verilen hizmetiçi eğitimlerin geliştirilmesi ve bu eğitimlerden önce ihtiyaç analizi yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Eldeki araştırmanın sonuçlarına benzer olarak, Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kendilerine verilen hizmetiçi eğitimlerin sembolik olduğunu ve uygulamada yardımcı olmadığını ifade etmiştir. Eldeki araştırmada, birçok okul yöneticisi belgede yer alan yeterliklerin denetleme ve uygulamasında aşamasındaki sorunlara değinmiştir. Okul yöneticileri belge duyurulduktan sonra öğretmenlerin söz konusu belgeyi benimseyip benimsemediğinin denetlenmediğini, belge üzerinde çalışmaların sene başındaki eğitimler ile sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar belgenin eğitim hayatına yansıtılmasına ilişkin sorunların göstergesi niteliğindedir.

Eldeki araştırmada incelenen 2017 Öğretmen Genel Yeterlikleri belgesi hazırlanırken, birçok ülkenin öğretmen yeterlikleri incelenmiştir (ÖYGGM, 2017a). Bu nedenle, eldeki araştırmada çeşitli ülkelerin öğretmen yeterliklerine yer verilmiştir. İncelenen

Ülkelerin tümünde meslekî beceri temel bir yeterlik alan olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmada ğretmen ve okul yöneticilerinin söz konusu belge ile ilgili görüşlerine yer verilmesinin ardında, ğretmenlerin “B- Mesleki Beceri” yeterlik alanına ilişkin görüş ve deneyimlerine de yer verilmiştir.

Eldeki araştırmada ğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine ilişkin sonuçların yanı sıra, ğretmenlerin “B-Meslekî Beceri” yeterlik alanında yer alan göstergeler hakkındaki görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Söz konusu yeterlik alanında dört başlık bulunmaktadır. Bunlardan ilki “Eğitim Öğretimi Planlama” başlığıdır. Bu başlık altında 4 adet yeterlik göstergesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim planları hazırlama konusunda tecrübe sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitim ve öğretim planı hazırlarken öğretmenlerin temel aldığı kriterlerin birçoğunun söz konusu belgede olduğu belirlenmiştir. Eğitim ve öğretim planı hazırlarken, en çok dikkat edilen öğelerin manevî değerler, millî değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, ğrencilerin öğretilen ders ile birlikte millî ve manevî değerleri kazanmasının ve MEB temel ilkelere sadık kalınmasının önemine değinmiştir. Katılımcılardan biri, özellikle günümüz çocukların değerler bakımından yeterli olmadığını, bu nedenle değerlere daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca birçok ğretmen, ğretim planlarını kendileri hazırlamak yerine genellikle internetten buldukları hazır planları kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin, ğretim planlarını söz konusu belgede bulunan göstergelerin dışında merkezî sınav kaygıları ve velilerin isteği gibi kriterleri de göz önünde bulundurarak hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim ğretimi planlama sadece ders notlarının yazılması değil, derste uygulanacak yöntem, etkinlik ve materyallerin önceden sistematik bir şekilde belirlenmesi ve ders süresince doğru bir şekilde uygulanmasıdır (Demirel, 2004). MEB de sözü edilen düşünceden hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken temel bir yeterlik olarak belirlemiş ve söz konusu belgede duyurmuştur. Senemoğlu (2018) ğretim sürecinin başarısının öğretmenin yaptığı ğretim planlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Eğitim ğretimi planlama, İngiltere, ABD, Fransa, Singapur gibi birçok ülkede öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlik göstergesi olarak duyurulmuştur (Department of Education, 2011; Fransa Ulusal Eğitim Bakanlığı, 2010; inTASC, 2020; Singapore Ministry of Education, 2018; AITSL, 2018). Almanya ğretmen yeterliliklerinde de dikkat çeken bir nokta, ğretimi planlamanın öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlilik olmasının yanı

sıra, bunun bir sorumluluk olarak ele alınmasıdır (KMK, 2019). Fakat araştırmada bir kısım öğretmen, öğretim planı hazırlamanın gereksiz olduğunu, planın asla önceden planladığı gibi gitmediğini söylemiştir. Bir kısım öğretmen, resmî belgede yer alan göstergelerden ziyade velilerin isteği, merkezî sınavlar gibi kriterlerin okul yöneticileri tarafından belirlendiği ve bu yönde teşvik edilmelerine ilişkin sorunlara değinmiştir. Bu gibi sonuçlar, öğretmenlerden, söz konusu belgede yer alan yeterliklerin haricinde dış etkenlerden gelen birtakım beklentilerin olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğrenme ortamları oluşturma, birçok ülkede öğretmenlerden beklenen bir yeterlik olduğu bilinmektedir (Department of Education, 2011; inTASC, 2020; Singapore Ministry of Education, 2018). Söz konusu belgede, bir diğer yeterlik başlığı olarak “Öğrenme Ortamları Oluşturma” yer almaktadır. Bu başlık, söz konusu belgede öğretmenlerin herkes için eşit ve verimli öğrenme ortamları oluşturma yetkinliği olarak tanımlanmıştır. Bu başlık altında yedi yeterlik göstergesi duyurulmuştur. Bu bölümde öğretmenler çoğu yeterlik göstergesine atıfta bulunmuştur. Öğretmenlerin, işlevsel, öğrencileri motive eden ve gerçeğe dayalı öğrenme ortamları oluşturmaya daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Schleicher (2015) günümüzde öğretmenlerin; öğrencilerin aktif katılabildiği, motive olabildiği, duygularını ifade edebildiği, işbirlikli öğretime dayalı öğretim ortamları oluşturma gerektiğine değinmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrenme ortamlarında saygı, empati, sorumluluk gibi değerleri geliştirmenin önemine değinmiş ve bu konuda her zaman yeterli fırsatı ve zamanı bulamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yeterli fırsat ve zamanı bulamamaları eğitim programının yoğun olması ile ilişkilendirilmiştir. Oysa MEB (2019) 2023 vizyonunda konuyla ilgili, “öğretmenler eğitim programlarına bütünüyle bağımlı olmak yerine, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders etkinliklerini şekillendirmelidir” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler belgede “Öğrenme Ortamları Oluşturma” yeterlik alanında yer alan “B2.2 Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar” ve “B2.6 Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur” göstergelerine atıfta bulunmamıştır. Buna karşın, öğretmenler eğlenceli materyaller hazırlamaya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Belgede bulunmamasına rağmen, öğretmenler laboratuvarlardan, gerçeğe dayalı sınıflardan, sırasız sınıflardan bahsetmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden okulların fizikî yapısına yapılacak olan iyileştirmeler ve geliştirmelerin öğretmenler tarafından olumlu karşılanacağı ya da böyle

geliştirmelerin bir ihtiyaç olduğu çıkarımı yapılabilir. Nitekim, Şensoy ve Sağsöz (2015) sınıf ortamının fizikî koşullarının iyileştirilmesinin öğrencinin başarısına olumlu etkide bulunduğunu açıklamıştır. Demirel (2004) materyallerin dersin hedef ve kazanımlarına uygun seçilmesinin ve hazırlanmasının önemini vurgulamıştır. Öğretmenler “kazanımlara uygun materyaller hazırlama” göstergesine atıfta bulunmamıştır fakat, “eğlenceli” materyaller hazırlamaya birçok kere değinmiştir (Bkz. Şekil 9).

Belgede bahsedilen bir diğer yeterlilik başlığı da “Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme” olarak duyurulmuştur. Bu başlık altında 12 adet yeterlik göstergesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin “B3.7 Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar” göstergesi hariç tüm göstergeler ile cevapları uyusmaktadır. Bu temada en çok atıfta bulunulan öğeler başta derse aktif katılımın önemi olmak üzere, uygun materyallerin kullanımı, bireysel farklılıklar, bilgi ve iletişim teknolojileri, uzman kişilerin sınıfa davet edilmesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması olmuştur. Başka bir deyişle öğretmenlerin en çok önemsendiği ya da gerçekleştirmek istediği davranış öğrencilerin derse ilgi göstermesi ve aktif olarak katılmasıdır. Turner ve Patrick’e (2004) göre öğretmenler, derse aktif katılımı başarılı öğrenciler ile bağdaştırmaktadır. Buna benzer olarak, birçok katılımcı öğrencinin aktif katıldığı dersleri verimli olarak nitelendirmiştir. Şahin ve Genç (2014) öğretmenlerin mesleklerinde başarılı örnekler teşkil etmeleri ve öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olmaları için öğretim sürecini yönetmede yetkin olmalarına değinmiştir. Öğretmen farklı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kapsamlı ve uygun materyaller kullanmalıdır. Eldeki araştırmada da, birçok katılımcı öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak ders sürecini farklılaştırmaya değinmiştir. Kooze’ye (2007) göre, öğretimi farklılaştırma öğrencilerin başarısı üzerine olumlu etkiye sahiptir. Analitik düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması söz konusu belgede bir yeterlik göstergesi olarak duyurulmuştur. Öğretmenlerin değindiği ve belgede de var olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, bireysel farklılıkları dikkate alma, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, ABD, Fransa, İngiltere gibi ülkelerde de öğretmenlerden beklenen yeterlikler arasındadır (Department for Education, 2011; Fransa Ulusal Eğitim Bakanlığı, 2010; inTASC, 2020). Analitik düşünme becerilerinin öğretiminin öğrencilerin sosyal hayatı üzerine etkileri olduğu bilinmektedir (Şentürk, 2009; Çakır,

2015). Fakat hiçbir öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme temasında söz konusu belgedeki “B3.7 Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar” göstergesine atıfta bulunmamıştır.

Söz konusu belgede “Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme” başlığı altında sınıf yönetimine de değinilmiştir. Öğretmenin sınıf içinde üstlendiği çeşitli rollerden en önemlisi, başarılı bir sınıf yöneticisi olmasıdır (Marzano, Marzano, Pickering, 2003). Eğitimde başarı, sınıf yönetiminin başarısıyla doğru orantılıdır (Demirel, 2004). Sınıf yönetimi, sınıf içerisindeki öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için çok önemli olduğu söylenebilir. Söz konusu belgede, öğretme-öğrenme oluşturma başlığı altında, “B3.12 Sınıfta istenmeyen davranışlar ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder” göstergesi yer almaktadır. Bu gösterge ile ilgili soruya verilen cevaplarda öğretmenler tarafından en çok atıfta bulunulan istenmeyen davranışlar ile baş etme yöntemleri; sözlü uyarı, birebir konuşma, göz teması kurma, rehberlik servisine yönlendirme, görmezden gelme olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetimi göstergesinde öğretmenlerin çoğu, olumsuz davranışlar ile baş etme yöntemi olarak “sözlü uyarı” yöntemine değinmiştir. Göz teması kurma, nedenlerini araştırma, yanına gitme, gözlemlleme ve görmeden gelme gibi yöntemlere değinen öğretmen sayısı azdır. Erden’e (2014) göre sınıf ortamında karşılaşılan olumsuz davranışlarla etkili bir şekilde baş etmek için önce sözel olmayan müdahalelerde bulunmak daha sağlıklıdır. Bu durum, öğrencinin kendisinin ve sınıftaki diğer öğrencilerin söz konusu davranışlardan daha az etkilenmesini sağlar.

Söz konusu belgedeki son yeterlik başlığı ise “Ölçme ve Değerlendirme” olarak duyurulmuştur. Bu başlık altında 5 yeterlik göstergesi vardır. Öğretmenlerin görüşleri ile söz konusu belgedeki yeterlik göstergeleri tamamı ile uyumaktadır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme temasında en çok; nesnellik, kapsam geçerliliği, süreç değerlendirme, sonuçlara göre eğitimi şekillendirme, bireysel farklılıklar kavramlarına atıfta bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin başarı durumuna göre öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesinin önemini vurgulamıştır. Bu temada bir öğretmen, öğrencilerin yeteneklerin ölçümünden bahsetmiş, fakat buna benzer bir gösterge söz konusu belgede bulunamamıştır. Öğrencilerin yeteneklerinin öğretmenin ve okul tarafından keşfedilmesinin önemini vurgulayan araştırmacıların görüşleri dikkate alındığında, (Can, 1998; Çelikten ve diğ., 2005; Feldhusen, 1996; Gardner, 1983) belgedeki bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Ölçme ve değerlendirme, birçok ülkede

öğretmenlerden beklenen temel bir yeterliktir; ancak Singapur, ABD ve İngiltere gibi ülkelerde öğrencilere öz değerlendirme becerisi kazandırılmasına değinilmiş olması dikkat çekmektedir (Department for Education, 2011, Singapore Ministry of Education, 2018; inTASC, 2020). Öğrencilere öz-değerlendirme becerisi kazandırılmasının söz konusu belgede yer almamasının yanı sıra, hiçbir katılımcı da bu konuya değinmemiştir.

Tüm bu açıklamalar ışığında, öğretmenler ve okul yöneticilerinin belge ile ilgili görüşleri genel olarak olumsuzdur çünkü belgenin gerçek eğitim şartlarına uygun olmadığını düşünmektedirler. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin, çoğunlukla 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinden haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri de belgenin hayata geçirilmesinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen, öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplar, söz konusu belgedeki yeterlik göstergeleri ile büyük oranda örtüşmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucu göz önünde bulundurularak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmada, öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan görüşme sonrası belgenin öğretmenlere duyurulması, öğretmenler tarafından anlaşılması, belgenin yürütülmesi, belgenin denetlenmesi, belgenin gerçekçiliği gibi alanlarda sıkıntılar olduğu anlaşılmıştır. Bunlardan yola çıkarak uygulayıcılar için aşağıdakiler önerilmektedir;

- Öğretmenlere belgenin duyurulması sürecinin daha iyi takip edilmeli ve her okulda tüm öğretmenlere duyurulduğundan emin olunmalıdır.
- Verilen hizmetiçi eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarına göre, uygulama ve tartışma ağırlıklı ve daha sonra etkililiği takip edilebilir nitelikte olması gerekir.
- Öğretmenler belgeyi çok uzun ve anlaşılmaz bulmuştur. Bu nedenle söz konusu belge daha kısa ve anlaşılır bir şekilde düzenlenebilir. Belge infografik olarak hazırlanabilir.

- Öğretmenler belgedeki birçok yeterliği gerçekçi bulmamaktadır. Bu nedenle okullardaki mevcut şartlar göz önünde bulundurularak belge düzenlenebilir, gerekirse ihtiyaç analizi yapılabilir.
- Belge öğretmenlere sadece bir kere duyurulmuştur. Söz konusu belge üzerine yıl boyu çalışmalar yürütülmesi daha etkili olabilir.
- Belgedeki yeterlik göstergelerinin uygulandığından emin olmak için okulların bu süreci nasıl yürüttüğü denetlenebilir.
- Öğretmenlerin belgedeki göstergelere uygun olarak yetişmesi için eğitim fakülteleri ve MEB koordinasyon içinde olabilir.
- Eğitim fakültelerinin programları öğretmenlerden beklenen yeterliklere göre yeniden düzenlenebilir.
- Ölçme ve değerlendirme temasında bir kısım öğretmen öğrencilerin yeteneklerinin keşfinden bahsetmiştir fakat buna yönelik bir gösterge belgede yer almamaktadır. Öğrencilerin yeteneklerinin de ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmesi dikkate alınabilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin söz konusu belge hakkındaki görüşleri alınmış ve öğretmenlere görüşme yolu ile sorulmuş soruların analiz edilmesi ile öğretmenlerin bu belgedeki B kategorisinde yer alan yeterlik göstergelerini ne kadar uyguladıkları bilimsel bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Fakat belgede A ve C kategorileri analiz edilmemiştir. Bunlardan yola çıkarak araştırmacılara aşağıdakiler önerilmektedir:

- Söz konusu belgenin “A-Meslekî Bilgi” ve “C-Tutum ve Değerler” yeterlik alanlarını da kapsayan bir araştırma yapılabilir.
- Araştırmanın genellenebilir olması için geniş katılımlı, nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılabileceği araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yeterlik göstergelerini meslekî hayatlarına entegre edip etmediğinin daha iyi anlaşılması için yeni yapılacak araştırmalarda gözlem ve doküman analizi teknikleri kullanılabilir.
- Yeterlik göstergelerini belirleyen yetkili merciler ve bürokratlar ile görüşmeler gerçekleştirilebilir.

- Türkiye genelinde belge hakkında bölgesel araştırmalar yapılp, sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Yeterlik belgesinin diğerk ÷lkelerdeki örnekleri ile söz konusu belge doküman analizi yapılarak derinlemesine karşılaştırılabilir.
- Söz konusu belge öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini içermektedir. Ayrıca, her dal için öğretmenlik özel alan yeterlikleri de mevcuttur. Her dal için öğretmenlik özel alan yeterliklerinin ölçülebileceği bir çalışma yapılabilir.
- Bu yeterlikler ile ilgili öğretmenlere yönelik kapsamlı bir hizmetiçi eğitim programı hazırlanıp, bu programın ne kadar etkili olduğu ile ilgili eylemsel çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İlkay, Osman Yıldırım, Yılmaz Yıldızhan. 2016. Geçmişten Günümüzde Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 6:144-160.
- Adıgüzel, Abdullah, Mustafa Sağlam. 2009. Öğretmen Eğitiminde Program Standartları ve Akreditasyon. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 10 s. 3: 83-103.
- Adoniou, Misty, Mary Gallagher. 2017. [15.03.2019] Professional Standards For Teachers-What Are They Good For? **Oxford Review Of Education**, c. 43 s. 1:109-126.
- Akdemir, A. Selçuk. 2013. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. **Turkish Studies**. c. 8 s. 12: 15-28.
- Akınoğlu, Orhan. 2008. The Curricular Reform Initiatives of Turkey in The Fields of Life Science And Social Studies in The Process of Accession to The European Union. **World Applied Sciences Journal**, c. 3 s. 2: 168-183.
- Akyüz, Yahya. 2007. **Türk Eğitim Tarihi**. 12. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, Selçuk. 2012. AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması ve Türkiye için Bir Model Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Altan, M. Zülküf. .2001. Teknoloji Yardımıyla Öğretmen Yetiştirme. **Fırat University Journal of Social Science**, c. 11 s. 2: 209-216
- Altun, Sertel, Nihal Yurtseven. 2019. **Tasarımcı Öğretmen**. Ankara: Asos Yayıncılık.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2018. [07.10.2019] **Australian Professional Standards for Teachers**.
https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64
- Azer, Samy. 2005. The Qualities of a Good Teacher: How Can They Be Acquired and Sustained?. **Journal of the Royal Society of Medicine**. c. 98 s. 2:67-69.

- Bayrakçı, Mustafa. 2009. In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. **Australian Journal of Teacher Education**. c. 34 s. 1: 10-22.
- Berg, Bruce L., Howard Lune. 2015. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. çev. Hasan Aydın. 8.bs. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Beyer E. Landon. 2002 The Politics of Standardization: Teacher Education in the USA, **Journal of Education For Teaching: International Research And Pedagogy**, c. 28 s. 3: 239-245.
- Blömeke, Sigrid. 2008. **Globalization And Educational Reform in German Teacher Education**. International Journal of Educational Research. c. 45 s. 4-5: 315-324.
- Blömeke, Sigrid, Gabriele Kaiser. 2017. Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined. **The SAGE Handbook of Research on Teacher Education**. ed. D. Jean Clandinin, Jukka Hus. Los Angeles: SAGE Publications: 783-798.
- Bogdan, Robert, Sari K. Biklen 2007. **Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods**. Boston: Pearson.
- Bostancı, K. Tuğçe. 2019. Fen Bilimleri Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Ö Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bourke, Theresa, Mary Ryan, John Lidstone. 2013. Reflexive Professionalism: Reclaiming The Voice of Authority in Shaping the Discourse of Educational Policy. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, c. 41 s. 4: 398-413.
- Bright, Mary Clevenger, McDiarmid, G. Williamson. 2008. **Rethinking Teacher Capacity. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. 3. bs. 134-156. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bullough, Robert, Robert Patterson, Cecil Clark. 2003. Getting in Step: Accountability, Accreditation And The Standardization of Teacher Education in The United States, **Journal of Education for Teaching**, c. 29 s. 1: 35-51.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erken Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2017. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 23.bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Niyazi. 1998. Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, c. 13 s. 13: 55-69.
- Collins, Kevin. 1989. The Development of Teacher Education in Japan 1868-1980s. **Teaching & Teacher Education**, c. 5 s. 3: 217-228.

- Connell, Raewyn. 2009. Good Teachers on Dangerous Ground: Towards A New View of Teacher Quality And Professionalism. **Critical Studies in Education**, c. 50 s. 3: 213–229.
- Copriady, Jimmi, Hutkemri Zulnaidi, Masnaini Alimin, Rustaman Rustaman. 2018. In-service Training for Chemistry Teachers' Proficiency: The Intermediary Effect of Collaboration Based on Teaching Experience. **International Journal of Instruction**, c. 11 s. 4: 749-760.
- Cornu, Bernard. 2015. Teacher Education in France: Universitisation And Professionalisation – From IUFMs to ESPEs. **Education Inquiry**. c. 6 s. 3.
- Creswell, John. 2009. **Research Design: Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches**. California: SEGA Publications.
- Çakır, Nur Akkuş, Nuray Senemoğlu. (2015). Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, c. 24 s. 3: 1487-1502.
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal, Yeliz Yeni. 2005. Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 19 s. 2: 207-237.
- Dağlıoğlu, Elif. 2010. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. **Milli Eğitim Dergisi**, c. 40 s. 186: 72-84
- Darling-Hammond, Linda. 2000. Teacher Quality and Student Achievement. **Education Policy Analysis Archives**. c. 8 s. 1:1-44.
- _____. 2010. Teacher Education and the American Future. **Journal of Teacher Education**. c. 61 s. 1-2: 35-47.
- Deane, Michèle. 2003. Teacher Education in France: Evolution or Revolution?. **Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments**. ed. Bob Moon, Lazar Vlasceanu, Leland Conley Barrows. UNESCO: Bucharest
- Demirel, Özcan. 2004. **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Akademi.
- Department for Education. 2011. [11.03.2019] **Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff And Governing Bodies**.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf
- Department of Statistics Singapore. 2020. [20.04.2020]. **Population and Population Structure**.
<https://www.tablebuilder.singstat.gov.sg/publicfacing/createDataTable.action?refId=14912>
- Dewey, John. 2011. **Deneyim ve Eğitim**. çev. Sinan Akıllı. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

- _____. 1939. **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**. T.C. Maarif Vekilliği Ana Programı Hazırlıklar, B (1). İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dilaver, Hüseyin. 1994. **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**. İstanbul: MEB Yayınları
- Duke, Benjamin. 2009. **The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System. 1872-1890**. London: Rutgers University Press.
- Elmahdi, Ismail. 2019. [22.04.2020] The Effectiveness Of Continuing Professional Development Program in Enhancing Teachers' Competencies to Achieve Teachers' Standards. **International Journal of Recent Scientific Research**. <https://www.researchgate.net/publication/331630161>
- Erden, Münire. 2014. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- European Network on Teacher Education Policies. 2020. [21.04.2020]. The Role of ENTEP. http://entep.unibuc.eu/?page_id=1688
- Feldhusen, John. 1996. How to Identify and Develop Special Talents. **Students with Special Needs**, c. 53 s. 5: 66-69.
- Ferguson Patrick. 1985. Teacher Education in Japan: An Historical and Comparative Perspective. **Journal of Teacher Education**, c. 36 s. 5: 20-24.
- Fransa Ulusal Eğitim Bakanlığı. 2010. [20.04.2020]. **Mesleğin İcrası İçin Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Becerilerin Tanımlanması**. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/menh1012598a.htm>
- Fullan, Michael. 2001. **The New Meaning of Educational Change**. 3. bs. New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard. 1983. **Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences**. USA: Basic Books.
- Glaser, Barney, Anselm Strauss. 1967. **The Discovery of Gounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago: Aldine.
- Gläser-Zikuda, Michaela, Stefan Fuß. 2008. Impact of Teacher Competencies on Student Emotions: A Multi-Method Approach. **International Journal of Educational Research**. s. 47: 136-147.
- Goe, Laura. Leslie Stickler. 2008. [21.04.2020]. **Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research**. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Grant, Carl. 2008. What Should Teachers Know? **Teacher capacity**. **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. ed. Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre. 3. bs. New York: Routledge, Taylor & Francis Group:127-133.

- Gupta, Kavita. 1999. **A Practical Guide For Need Assessment**. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- Guskey, Thomas. 1982. Differences in Teachers' Perceptions of Personal Control of Positive versus Negative Student Learning Outcomes. **Contemporary Educational Psychology**. c. 7 s. 1:70-80.
- Gündüz, Mustafa. 2016. **Maâriften Eğitime: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm**. Ankara: Doğubatı Yayınları
- Güven, Devrim. 2010. Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**. c. 27 s. 2:14-21.
- Green, Howard. 2004. **Professional Standards for Teacher & School Leaders**. New York: Rutledge Falmer.
- Hansen, D. Thomas. 2008. **Values and purpose in teacher education Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. 3. bs, New York: Routledge, Taylor & Francis Group:10-26.
- Hattie, John. 2003. [21.12.2018] Teachers Make A Difference: What Is The Research Evidence? Paper Presented at The Building Teacher Quality: What Does The Research Tell Us. **ACER Research Conference**, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, John, Janet Clinton. 2004. Identifying Accomplished Teachers: A Validation Study. ed. Lawrence Ingvarson, John Hattie. **Assessing Teachers for Professional Certification: The First Decade of the National Board for Professional Teaching Standards**. UK: Emerald Group Publishing Limited: 313-344.
- Ingersoll, Richard. 2007. [09.10.2019] A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. **CPRE Policy Briefs**. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47
- Ingvarson, Lawrence. 2012. **Standards for Graduation And Initial Teacher Certification: The International Experience**. Melbourne: ACER.
- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. 2020. [20.04.2020] **Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0**. https://ccsso.org/sites/default/files/201712/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Techonology. 2019. [20.04.2020]. **Gelecekteki Toplum ve Öğretmenler İçin Gerekli Yeterlikler**. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346376.htm
- Jones, Colin. 1994. **Cambridge Illustrated History of France**. Cambridge University Press: Cambridge.

- Jussim, Lee, Kent D. Harber. 2005. Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. **Personality and Social Psychology Review**. c. 9 s. 2: 131–155.
- Katane, Irena, Anita Aizsila, Z. Beitere. 2006. Teacher Competence And Further Education As Priorities for Sustainable Development of Rural Schools in Latvia. **Journal of Teacher Education and Training**. s. 6: 41-59
- Kaya, Metin. 2020. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları. **Trakya Eğitim Dergisi**. c. 10. s. 1: 183-193.
- Kaya, Y. Kemal. 1984. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma**. 4. bs. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Karasar, Niyazi. 2018. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kıran, Ayşe E. 1995. Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11: 163-169.
- Kultusministerkonferenz. 2016. [15.05.2019] **The Education System in the Federal Republic of Germany**.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- _____. 2019. [20.04.2020]. **Öğretmen Eğitimi Standartları**.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kuru, Mustafa, Hakan Uzun. 2008. Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 28 s. 3: 207-232.
- Kooze, A.Patricia. 2007. Differentiated Instruction: The Effect on Students Achievement in An Elementary School. Doktora Tezi. Eastern Michigan University.
- Köksal, Necla. 2008. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 23 s. 23: 36-46
- Kramer, S. Noah. 1999. **Tarih Sümer’de Başlar**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Küçükahmet, Leyla. 2007. 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 5 s. 2: 203-218
- Levent, Faruk, Esra Yazıcı. 2014. Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. **Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 39: 121-143.

- Lim, Kam. 2013. [03.12.2019] Teacher Education in Singapore. **Regional Seminar on Teacher Education**: Singapur.
https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/16308/1/SEAMEO%20RIHED-2013-LimKM_a.pdf
- Lincoln, Yvonna, Guba, Egon. 1985. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Loh, Jason. Guangwei Hu. 2019. **Teacher Education in Singapore**. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford University Press.
- Loughran, John, Tom Russell. 2003. **Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education**. London, Washington D.C. : The Falmer Press.
- Mammadova, Sevinj. 2019. Teacher Quality vs. Teaching Quality. **Azərbaycan Məktəbi**. c. 686 s. 1:25-32.
- Marzano, Robert, Jana Marzano, Debra J. Pickering. 2003. **Classroom Management That Works: Research Based Strategies For Every Teacher**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merriam, Sharan. 2009. **Qualitative Research A Guide to Design and Implementation**. 2.bs. USA: Jossey-Bass A Wiley Print.
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2018. **Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017'/18**. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- _____. 2019. [02.03.2020]. **2023 Eğitim Vizyonu**. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). 1992. **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 S. K.). [12.12.2019] 1973. Resmi Gazete. 14574, Haziran <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- National Board for Professional Teaching Standards. 2020. [22.04.2020] **Elevating Teaching, Empowering Teachers**.
<https://www.nbpts.org/research/>
- National Center on Education and the Economy. 2020. [08.05.2020]. Singapore: Teacher and Principal Quality.
<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/>
- National Commission on Teaching and America's Future. 1996. **What Matters Most: Teaching for America's Future**. Washington, DC.
- Nessipbayeva, Olga. 2012. [22.04.2020]. The Competencies of the Modern Teacher. **Bulgarian Comparative Education Society**.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>

- Ng, Pak. 2008. [21.12.2019] Educational Reform in Singapore: From Quantity to Quality. **Educational Research or Policy and Practice** c. 7 s. 1: 5-15.
https://www.researchgate.net/publication/44838936_Educational_reform_in_Singapore_From_quantity_to_quality
- Northfield, Jeff, Richard Gunstone. 2003. **Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education**. London, Washington D.C. : The Falmer Press.
- Nye, Barbara, Spyros Konstantopoulos, Larry V. Hedges. 2004. How Large Are Teachers Effects? **Educational Evaluation and Policy Analysis**. c. 26 s. 3: 237-257
- Ocak, Gürbüz, İjlal Ocak, Damla Kutlu Kalender. 2017. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 25 s. 5: 1851 – 1864.
- Oğuzgan, Ferhan. 1982. Ülkemizde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 7 s. 38:37-45.
- Ostinelli, Giorgio. 2009. Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. **European Journal of Education**, c. 44 s. 2: 291-308.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 2002. **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- _____. 2006. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**. [22.10.2018]
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- _____. 2017a. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- _____. 2017b. **Öğretmen Strateji Belgesi**. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- _____. 2018. **Öğretmenlerin 2018 Eylül Dönemi Meslekî Çalışma Programı**. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2018. [07.12.2018] **2018-KPSS Lisans ve ÖABT Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler**.
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/KPSS/SayisalBilgiler2908218.pdf>
- Özdemir, Soner Mehmet. 2016. Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Meslekî Gelişim. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2 s. 3: 233-244.
- Özdemir, Tuncay Yavuz, Mustafa Orhan. 2019. Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” Hakkındaki Görüşleri. **Trakya Eğitim Dergisi**. c. 9 s. 4:824-846.

- Özer, Bayram, İsmail Gelen. 2008. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 5 s. 9: 40-55.
- Özkan, Şerife. 2007. Medrese Tâbirinin İlk Defa Ortaya Çıkışı, Selçuklular Zamanında Medreselerin Kuruluş Sebepleri ve Medrese Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Öztürk, Ergün. 2014. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Page, M. Tina. 2015. Common Pressures, Same Results? Recent Reforms in Professional Standards And Competences in Teacher Education for Secondary Teachers in England, France And Germany, **Journal of Education for Teaching**. c. 41 s. 2: 180-202.
- Peklaj, Cirila. 2015. Teacher Competencies through the Prism of Educational Research. **Center for Educational Policy Studies Journal**. c. 5 s. 3: 183-204.
- Resmî Gazete. 2020. [21.04.2020] Resmî Gazete Arşivi. <https://resmigazete.gov.tr/>
- Rockoff, Jonah. 2004. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. **The American Economic Review**. c. 94 s. 2:247-252.
- Ryan, Mary, Terri Bourke. 2012. The Teacher As Reflexive Professional: Making Visible The Excluded Discourse in Teacher Standards. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. c. 34 s. 3:411-423.
- Sakai, Shien. 2014. Toward Setting Professional Standards for Teacher Development in Japan. **The Journal of Chiba University of Commerce**. s. 52: 33-45.
- Saldaña, Johnny. 2009. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Londra: SAGE Publications
- Schleicher, Andreas. 2015, **Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches**, International Summit on the Teaching Profession, Paris: OECD Publishing,
- Selvi, Kıymet. 2010. Teacher's Competencies. **Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology**. c. 7 s. 1: 167-175.
- _____. 2014. [28.04.2020]. John Dewey: Okul, Toplum ve Eğitim. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/11103/11103.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Senemoğlu, Nuray. 2018. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Arı Yayıncılık.

- Singapore Ministry of Education. 2018. [20.04.2020]. **The Singapore Teaching Practice**. <https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice>
- Slavin, Robert E. 2006. **Educational Psychology: Theory and Practice**. 8.bs. USA: Pearson.
- Stake, Robert E. 2010. **Qualitative Research: Studying How Things Work**. 9.bs. ABD: The Guilford Press.
- Stein, Mary, Margaret Wang. 1988. Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. **Teaching and Teacher Education**. c. 4 s. 2:171-187.
- Stephens, Paul, Finn Tonnessen, Chris Kyriacou. 2004. Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: a Comparative Study of Policy Goals. **Comparative Education**. c. 40 s. 1: 109-130.
- Sternberg, Robert, Joseph Horvarth. 1995. A prototype of Expert Teaching. **Educational Researcher**. s. 24: 9-17.
- Strauss, Anselm. 1987. **Qualitative Analysis For Social Scientists**. Cambridge: Cambridge University Press
- Süral, Serhat, Emel Sarıtaş. 2015. Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 11 s. 1: 62-75.
- Swabey, Karen, Geraldine Castleton, Dawn Penney. 2010. Meeting the Standards? Exploring preparedness for teaching. **Australian Journal of Teacher Education**. c. 35 s. 8: 29-46.
- Şahin, Çavuş, Salih Zeki Genç. 2014. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Şeker, Hasan, Sabahattin Deniz, İzzet Görgen. 2005. Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 42 s. 42: 237-253.
- Şensoy, Selda, Ayşe Sağsöz. 2015. Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 16 s. 3: 87-104.
- Şentürk, Cihad. 2009. Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. **Eğitişim Dergisi**, s. 23.
- Şişman, Mehmet. 2009. Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 10 s. 3: 63-82.
- Taşgın, Adnan. 2010. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.

- Taylor, William. 2016. [12.10.2019]. **Teacher Education**.
<https://www.britannica.com/topic/teacher-education>
- Terhart, Ewald. 2019. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Oxford University Press: Oxford.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. 2010. [09.05.2020]. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States.
<https://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf>
- Topbaş, Erman. 2004. Fransa’da Öğretmen Eğitimi: Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 2 s. 1:67-84.
- Turner, Julianne, Helen Patrick. 2004. Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. **Teacher College Record**, c. 106 s. 9: 1759-1785.
- Türk Eğitim Derneği. 2009. **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara: Türk Eğitim Derneği
- United States Department of Education. 2002. [02.07.2019] **Meeting The Highly Qualified Teachers Challenge: The Secretary’s Annual Report On Teacher Quality**. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513876.pdf>
- United States. National Commission on Excellence in Education. 1983. **A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation And The Secretary of Education, United States Department of Education**. Washington, D.C. :The Commission : [Supt. of Docs. , U.S. G.P.O. distributor]
- Uygun, Selçuk, Gürkan Ergen, İbrahim Öztürk. 2011. Türkiye, Almanya ve Fransa’da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. **İlköğretim Online**. c. 10 s. 2: 389-405
- Üstüner, Mehmet. 2004. Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 5 s. 7: 63-82.
- Yabaş, Defne. 2008. Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımın Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Yaman, Barış, Hasan Aydemir. 2019. Teacher education in China, Japan and Turkey. **Educational Research and Reviews**. c. 14 s. 2: 51-55.
- Yamasaki, Yoko. 2010. The Impact Of Western Progressive Educational Ideas in Japan: 1868–1940. **Journal of the History of Education Society**. c. 39 s. 5: 575-588.
- Yelken, Tuğba. 2009. An Evaluation of the Teacher Development Program Standards by European Teacher Candidates from Turkey, Germany, and Denmark. **Educational Sciences: Theory and Practice**. c. 9 s. 4: 2077-2094

- Yenen, E. Tamer, Hasan H. Kılınç. 2018. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. s. 7 c. 4: 2767-2787.
- Yeşilyurt, Etem. 2011. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c. 9 s. 1: 71-100.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 9. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılman, Mustafa. 2006. **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. 2007. **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği. 1981. [05.12.2019] Resmî Gazete (Sayı: 17533). <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17533.pdf>
- Wiesner, Will, Steven Cronshaw. 1988. A Meta-Analytic Investigation of The Impact of Interview Format And Degree of Structure on The Validity of The Employment Interview. **Journal of Occupational Psychology**, c. 61 s. 4: 275–90.
- Womack, Brantly. 2008. China as a Normative Foreign Policy Actor. **Who is a Normative Foreign Policy Actor?: The European Union and Its Global Partners**. ed. Nathalie Tocci. The Centre for European Policy Studies: Brüksel.
- Woolfolk, Anita. Wayne Hoy. 1990. Teachers' Sense Of Efficacy And Their Beliefs About Managing Students. **Teaching and Teacher Education**. c. 6 s. 2:137-148.
- _____. 2006. **Instructional Leadership: A Research Based-Guide to Learning Schools**. 4.bs. New Jersey: Pearson.
- Zu, Chang, Di Wang, Yonghong Cai, Nadine Engels. 2013. What Core Competencies Are Related to Teacher’s Innovative Teaching?. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. s. 1 c. 4: 9-27.

EKLER

Ek 1. Hattie Ve Clinton’ın (2004) Uzman Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler Tablosu

<i>A. Bilgi:</i> sorunları çözmek için daha iyi stratejiye sahiptirler
1. İçerik bilgisi
2. Pedagojik bilgi
3. Ders dışı bilgi
4. Pratik bilgi
<i>B. Sezgi:</i> planlama ve öğretim yaparken bilgilerin seçilmesinde daha dikkatlidir
5. Seçici kodlama
6. Sorunları temsil etme
7. Sınıf durumunu çok boyutlu kavrayabilme
8. Örüntü tanıma
9. Sorun çözmede çeşitlilik
<i>C. Beceri-Yönetim:</i> yönetim ve bilgi kullanımında daha etkilidirler
10. Otomasyon (özdevinim)
11. Planlama
12. İzleme
13. Sınıf yönetimi
14. Geri dönüt
<i>D. Etki:</i> performanstan çok uzmanlığa önem verirler, öz-yeterlikleri fazladır ve öğrenciye saygı duyarlar
15. Motivasyon
16. Öz-yeterlik
17. Öğrenciye saygı
<i>E. Öğrenim çıktıları:</i> tam öğrenmeye yardımcı görevlere önem verirler
18. Konuların orantılı zorluğu
19. Çıktılar - tam öğrenme

Ek 2. Sternberg ve Horvath'ın Önerdiği Nitelikli Öğretmen Prototipi (1995)

Özellik	Örnek
Bilgi İçerik bilgisi	Nitelikli öğretmen geometrinin koordinat konusunun ilkelerini bilir.
<i>Pedagojik bilgi</i> dersle ilgili ders dışında	Nitelikli öğretmen koordinat konusuyla ilgili ders planlarını veya mevzuatı bilir. Nitelikli öğretmen dikkatleri bozmadan ev ödevlerini dağıtabilir ve toplayabilir.
<i>Pratik bilgi</i> doğrudan dolaylı (örtük)	Nitelikli öğretmen özel eğitim hizmetleri için okul çevresinin durumunu bilir. Nitelikli öğretmen hangi öğrencinin özel eğitim hizmeti alması gerektiğini bilir.
Beceri Otomasyon (özdevinim)	Nitelikli öğretmen ders planının ilerisini düşünürken ev ödevlerini dağıtabilir ve toplayabilir.
<i>Yönetim kontrolü</i> Planlama İzleme Değerlendirme	Nitelikli öğretmen ders planını uygularken çıkabilecek sorunları öngörebilir. Nitelikli öğretmen ders planını uygularken öğrencilerin dersi kavramasındaki başarısızlığını veya ilgisizliğini görebilir. Nitelikli öğretmen ders planını gelecekte kullanmak için uygularken çıkan zorluklara göre tekrar düzenleyebilir.

<i>Bilişsel kaynakları yeniden kullanma</i>	Nitelikli öğretmen ev ödevi dağıtım-toplama sürecini bir öğrenciyi değerlendirmek için kullanabilir.
Sezgi Seçici kodlama Seçici kombinasyon Seçici karşılaştırma	Nitelikli öğretmen öğrencilerin kartezyen koordinat sisteminin sağ üst kadranının dışını noktalamakta zorluk çektiklerini anlayabilir Nitelikli öğretmen kartezyen sistemindeki zorluğun negatif sayıların anlaşılmasından kaynaklandığını anlayabilir. Nitelikli öğretmen negatif sayıları anlatmak için borç para örneğini kullanabilir.

Ek 3. Kâzım Nami Duru'nun 1934'te Hazırladığı Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Nitelikler Tablosu

Nitelik Adı	Tanımı
İhtirash	Mesleki neşriyatı takip eder, Yeni eğitim öğretim yöntemleri ile ilgilenir, spor müzik vb. pek çok şeyle alakadar olur başkasından fikir sorar
İş eri	Lazım olan aracı elinde bilir, işe süratle koyulur, borçlarını öder, istenilen raporları iyi verir, sözünde durur, talebeyi açıkça eleştirir, zamanını iyi kullanır
Şen	Neşeli, optimist, hayatı sever, latife yapar ve güler huysuz değildir
Teşrik-i Mesaiye meyyal	Müfettişlerin direktiflerini ve telkinlerini istekle takip eder. zümre başkanından yardım alır arkadaşlarına ve talebeleri mektep dışında da yardım eder ilave işlere yüksünmez kurul kararlarına itaat eder mektepte tutulan sistemi hariçte tenkit etmez
Güvenilebilir	Sözünde durur vazifesini iyi yapar vazifeden sıvışmaz bir meseleyi neticelendirmeden bırakmaz
Vecdli	Ders mevzuunu yaşar, teneffüs eder, vecd telkin eder, talebeyi takdir eder aile şartlarını öğrenir milli mahalli öğretmen derneklerine katılır iyi iş yapanları takdir eder kendinden ziyade mesleğinin menfaatlerini önemser

Adaletli	Talebenin yanlışlarını sebepleri ile gösterir, objektiftir, okul yönetmeliğini benimser, herkese adil uygular, talebeyi şahsi muhabbet, nefret, fakirlik ve zenginlik sebepleri ile ayırmaz, hatasından herkese sorumlu tutmaz eski hocaları kötülemez
Kuvvetli	Söylediği söze dikkat eder, el sıkışı kuvvet kudret ve temkin ifade eder. İntizamı başkasına ihtiyaç duymadan sağlar, tenkit etmekten korkmaz, sorulan sorulara kesin cevaplar verir, düzene aykırı hareketlere müsamaha etmez,sınıfa girerken ne yapacağını bilir
Dost	Yolda karşılaştığı talebe ile konuşur, nezaket ve selamlar okul kurallarına uyar, talebe yakınlarına iyi davranır, hasta öğrencilerini ziyaret eder, öğretmenler odasında talebe ile görüşmez ve talebeyi başkası önünde zor duruma sokmaz
Doğru muhakemeli	Sınıfta gereksiz konuşmaz, sınıftaki olaylara tedbir alır, talebeye diğer hocaları eleştirtmez, gereksiz şaka yapmaz, ebeveyn eleştirilerini hoşgörür, önceki personeli eleştirtmez, öğrencinin hastalık halini blöf halini bilir, talebenin ruhunu kavrar.
Gösterişli	Elbisesi temiz ve ütülüdür, düğmeleri tamam, kundura boyalıdır, dik durur ve

	yürür, iyi giyinir, her gün değişik giyinir, gösterişli ziynet takmaz elbisesini fırçalar
İyi spor adamı	Sert bir eleştiri iyi bir ruhla karşılar, plan sunmaktan korkmaz şakaya katlanır kendini acındırmak yaptığı işten ödül beklemez, başkasının yerine gözü yoktur
Sıhhatli	Çok çalışsa da yorgunluk duymaz, kendini maddi ve zihni şeriat içinde bulundurur, asabi tezahür göstermez, spora iştirak eder
Doğru	Borçlarını öder kimseyi aldatmaz açık ve doğru konuşur blöf yapmaz
Müteşebbis	Mektebin terakkisi için faydalı telkinlerde bulunur, inşâî işlere teşebbüs eder, çalışmak için başkasının teklifini beklemez, önemsiz işler için zaman ayırmaz
Zeki ve ilim adamı	Konuşma ve yazmada diline hakimdir, düşündürücü soru sorar, konusunu nasıl çalışacağını bilir, mantıklıdır, mesleğini iyi bilir, müracaat mektupları yazar, hatalarını bilir ve onları tekrar etmez
Lider	Toplumsal işlerde görev alır talebe arasında kuvvetli gruplar oluşturur, talebeye pek çok yönden örnektir, herkesten görüş alır, faydalı şeyleri tavsiye eder

Temiz ruhlu	Pürüzsüz bir hayat sürer, içkiye tütüne şüpheli şeylere karşı örnek davranışlar sergiler, savunduğu yüksek ahlak prensipleri dairesinde yaşar, iyi arkadaşlıklar edinir, liseli kız ve erkeklerin çılgınlıklarına engel olur ahlaken örnek olur
Açık zihinli	İşini düzeltecek telkinleri kabul eder, bir meseleyi her cepheden görür, talebelerin görüşünü önemser, dersinden başka konulara ilgi duyar, çabuk gücenmez, kendini övmez, zorla fikir kabul ettirmeye çalışmaz, hatasını kabul eder
Mutedil	Kolay kızmaz yüz ifadesine hâkimdir, şaşırılmaz ve telaşa düşmez yüz ifadesine hâkimdir, itidallidir, kendisinden bahsetmez talebe ile yüz göz olmaz, önemsiz şeylere üzülmaz, aceleci değildir
İnce, zarif	Elbisesinde modaya riayet eder, göze batmaktan sakınır, sesinin ifadesi iyi ve tatlıdır, yapmacık tavırlar takınmaz, başkasını dinler, dedikodu yapmaz
Munis	Sohbete eğilimlidir mektebin talim ve terbiyesine iştirak eder, iletişim becerisi kuvvetlidir, kendisini sevdirebilir, tavırları cazibelidir, her sınıftan talebe ile görüşür
Muktesit	İsraf etmez para konusunda iktisatlıdır,

	pahalı şeyler almaz, gösteriş yapmaz, okul eşyasını israf etmemeye özen gösterir
--	--



Ek 4. 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

1. Eğitim-Öğretme Yeterlilikleri
A - Öğrenciyi Tanıma
A -1 Öğrencinin Fiziksel Özelliklerini Tanıma
A -2 Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tanıma
A -3 Öğrencilerin grup ilişkilerini tanıma
A -4 Öğrencilerin zihinsel özelliklerini tanıma
A -5 Öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma
A -6 Öğrencilerin psikomotor özelliklerini tanıma
A -7 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme
A -8 Öğrencilerin öğrenme stilini tanıma
A -9 Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme
A -10 Öğrencileri tanımada ilgililerle iş birliği yapma
B- Öğretimi Planlama
B -1 Öğretimin amacını belirleme
B -2 Öğretimin içeriğini belirleme
B -3 Öğretim etkinliğini belirleme
B -4 Öğretim yöntemini belirleme
B -5 Öğretim materyalini belirleme
B-6 Öğretim ortamını belirleme
B -7 Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme

B -8 Yıllık plân yapma
B -9 Ünite plânı yapma
B -10 Ders plânı yapma
B -11 Gezi, gözlem, deney planı yapma
C - Materyal Geliştirme
C -1 Etkinlik, görev, iş ve deney yaprağı hazırlama
C -2 Bilgi yaprağı hazırlama
C -3 İşlem yaprağı hazırlama
C -4 Tepegöz saydamı hazırlama
C -5 Slayt hazırlama
C -6 Ödev kâğıdı hazırlama
C -7 Paspartu/küpür hazırlama
C -8 Elde şema-şekil ve grafik hazırlama
C -9 Pano, afiş ve sergi düzenleme
C -10 Zaman şeridi hazırlama
C -11 Model hazırlama
C -12 Materyal uyarlama
C -13 Öğrenciye materyal hazırlatma
C -14 Bilgisayar ekranı hazırlama
C -15 Ses kaseti hazırlama
C -16 Video kaseti hazırlama
C -17 Materyali arşivleme

C -18 Materyal karteksi hazırlama
C -19 Koleksiyon hazırlama
C -20 Döner levha hazırlama
D - Öğretim Yapma
D -1 Öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme
D -2 Önceden değinilenlerle konu alanı arasında bağ kurma
D -3 Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma
D -4 Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme
D -5 Öğrenciye dersin amacını bildirme
D -6 Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma
D -7 Öğrencileri öğretim etkinliğine katma
D -8 Alan uzmanına bilgi sundurma
D -9 Dersi özetleme
D -10 Dersi değerlendirme
D -11 Öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını giderme
D -12 Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama
D -13 Ödev verme
D -14 Düz anlatımla öğretim yapma
D -15 Buluş yoluyla öğretim yapma
D -16 Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma
D -17 Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapma
D -18 Tartışma yöntemiyle öğretim yapma

D -19 Gösteri yöntemiyle öğretim yapma
D -20 Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma
D -21 Oyun yöntemini kullanarak öğretim yapma
D -22 Beyin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma
D -23 Bire bir öğretim yapma
D -24 Proje yöntemiyle öğretim yapma
D -25 Deneysel öğretim yapma
D -26 Ekiple öğretim yapma
D -27 Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma
D -28 Yazı tahtası ile öğretim yapma
D -29 Modellerle öğretim yapma
D -30 Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma
D -31 Projeksiyonla (slayt, tepegöz) öğretim yapma
D -32 Video ile öğretim yapma
D -33 Bilgisayarlarla öğretim yapma
D -34 Şema, şekil, grafik gibi görsel materyallerle öğretim yapma
D -35 Basılı materyalle öğretim yapma
E - Öğretimi Yönetme
E -1 Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturma
E -2 Uygulanacak kuralları belirleme
E -3 Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme
E -4 Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme

E -5 Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme
E -6 Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama
E -7 Olumlu davranışı pekiştirme
E -8 Olumsuz davranışı düzeltme
E -9 Öğretim ortamını düzenleme
E -10 Zamanı yönetme
E -11 Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama
E -12 İletişim düzenini kurma
E -13 Öğrenci devamını kontrol etme
E -14 Öğrencileri birbirine kaynaştırma ve belirli amaçlar yönünde güdüleme
E -15 Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olma
E -16 Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme
E -17 Öğrenci deneyimlerini yönetme
E -18 Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma
E -19 Öğrenciye ilk yardım yapma
E -20 Toplantıları yönetme
E -21 Okul etkinliklerine sınıfı katma
E -Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme
F -1 Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme
F -2 Öğrencilerin performans ölçütlerini belirleme
F -3 Yazılı yoklama yapma
F -4 Sözlü yoklama yapma

F -5 Doğru-yanlış türü test yapma
F -6 Eşleştirme türü test yapma
F -7 Tamamlama türü test yapma
F -8 Çoktan seçmeli test yapma
F -9 Hazırladığı ölçme değerlendirme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini saptama
F -10 Ödev ve proje değerlendirme
F -11 Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme
F -12 Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme
F -13 Öğrenci velisine geri bildirim sağlama
F -14 Mutlak değerlendirme yapma
F -15 Bağıl değerlendirme yapma
F -16 Öğrencilerin değerlendirme sürecini katılımını sağlama
F -17 Kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirme
F -18 Öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olma
F -19 Öğrenciye geri bildirim sağlama
F -20 İş, performans testi yapa
F -21 Tutum ölçme
G - Rehberlik Yapma
G -1 Öğrencilere rol modelliği yapma
G -2 Öğrencileri dinleme, onların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma
G -3 Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma

G -4 Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda rehberlik yapma
G -5 Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme
G -6 Öğrencilerin mesleklerini tanımalarına ve seçmelerine yardımcı olma
G -7 Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma
G -8 Öğrencilerin genel nitelikli psikolojik sorunlarını çözmede yardımcı olma
G -9 Öğrencilere sağlık sorunlarını çözmede yardımcı olma
G -10 Öğrencilerin uyum sorunlarını çözmede yardımcı olma
G -11 Öğrencilere insan ilişkileri konusunda yardımcı olma
G -12 Öğrencilerin ekonomik ve sosyal programlardan yararlanmalarına yardımcı olma
G -13 Öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleme ve sorunlarını çözmede yardımcı olma
G -14 Öğrencilere disiplin kurallarına uymada rehberlik etme
G -15 Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla mücadele etme
G -16 Öğrencilerin madde bağımlılığı sorunlarını çözmede rehberlik etme
G -17 Öğrencilerin okul karar süreçlerine katılımını destekleme
G -18 Öğrenci örgütlerinin yönetiminde öğrencilere danışmanlık yapma
G -19 Velilere öğrenciler konusunda rehberlik yapma
G -20 Öğrenci sorunları ile ilgili rehberlik uzman ve servisleriyle iş birliği yapma
H - Temel Becerileri Geliştirme
H -1 Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -2 Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme

H -3 Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -4 Öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -5 Öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -6 Öğrencilerin fiziksel ve el becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -7 Öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -8 Öğrencilerin görsel öğeleri okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -9 Öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -10 Öğrencilerin estetik yargılarının geliştirilmesine yardım etme
H -11 Öğrencilerin teknolojik okur yazarlık becerilerini geliştirmelerine yardım etme
H -12 Öğrencinin eleştirel becerilerini geliştirme
H -13 Öğrencinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardım etme
I - Özel Eğitime Gerekse Duan (ÖEGD) Öğrencilere Hizmet Etme
I -1 ÖEGD öğrencilere hizmet etmek üzere kendini hazırlama
I -2 ÖEGD öğrencileri belirleme
I -3 ÖEGD öğrencilerle iletişim becerilini geliştirme
I -4 ÖEGD öğrenciler için uygun öğretim malzemelerini planlama
I -5 ÖEGD öğrenciler için uygun öğretim malzemelerini sağlama
I -6 ÖEGD öğrenciler için öğrenme ortamını yeniden düzenleme
I -7 ÖEGD öğrencilere uygun öğretim tekniklerini uygulama

I -8 ÖEGD öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirme
I -9 ÖEGD öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından benimsenmesini özendirme
I -10 ÖEGD öğrencilerin meslek planlama becerisinin geliştirilmesine yardım etme
I -11 ÖEGD öğrencilere kişisel ve sosyal sorunları konusunda rehberlik yapma
J -Yetişkinleri Eğitme
J -1 Kendisini yetişkinlerle birlikte çalışmaya hazırlama
J -2 Yetişkin eğitim gereksinimini saptama
J -3 Bireysel eğitim gereksinimlerini belirleme
J -4 Yetişkin eğitimi programlarını tanıtmaya
J -5 Yetişkinler için öğretimi planlama
J -6 Yetişkinler için aktif öğrenme ortamı oluşturma
J -7 Eğitim sürecini yönetme
J -8 Yetişkin performansını değerlendirme
K - Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma
K -1 Eğitsel kol etkinliklerine rehberlik etme
K -2 Okul ve zümre kurullarına katılma
K -3 Öğrenci velileri ile görüşme yapma
K -4 Okul-aile birliği/veli toplantılarına katılma
K -5 Öğrenci hakkında meslektaşları ile işbirliği yapma
K -6 Satın alma ve benzeri komisyonlara katılma
K -7 Bayrak törenini yönetme

K -8 Ders dışı etkinlikleri düzenleme
K -9 İlgi alanına göre kurs ve seminerler düzenleme
K -10 Okulda nöbet tutma
L - Kendini Geliştirme
L -1 Meslekî yayınları izleme
L -2 Bilimsel etkinliklere (kurs, seminer vs.) katılma
L -3 Eğitim-öğretim mevzuatını izleme
L -4 Deneyimlerini başkaları ile paylaşma
L -5 Yönetici ve müfettişlerle meslekî gelişim konusunda iş birliği yapma
L -6 Meslekî kuruluşlara aktif olarak katılma
L -7 Mesleği dışındaki kültürel ve sosyal etkinliklere katılma
L -8 Öğrencilerden kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma
L -9 Meslektaşlarından kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma
M -Okulu Geliştirme
M -1 Okuldaki fiziksel kaynakları verimli kullanma
M -2 Okul-çevre etkileşimini sağlamada yönetime yardımcı olma
M -3 Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapma
M -4 Aday öğretmenlere rehberlik yapma
M -5 Mezunları izleme çalışmalarına katılma
M -6 Okulun programları hakkında geri bildirim sağlama
M -7 Okul büro yönetimi hizmetlerine yardımcı olma

M -8 Okul-işyeri koordinatörlüğü yapma
M -9 Fon/kaynak yaratma
M -10 Yönetimle işbirliği yapma
M -11 Okulun işleyişiyle ilgili görüş ve önerilerde bulunma
M -12 Okul sistemiyle ilgili sorunların çözümüne katılma
N -Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme
N -1 Okul çevresini tanıma
N -2 Okulu çevreye tanıtmama
N -3 Meslek kuruluşları ile işbirliği yapma
N -4 Okul aile işbirliğine katkıda bulunma
N -5 Toplumsal gelişmeye önderlik etme
2. Genel Kültür Bilgi ve Becerileri
1- Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme
2- Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağına kurma
3- Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme
4- Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma
5- Öğrencileri genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme
3. Özel Alan Bilgi ve Becerileri
1- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama
2- Farklı görüş, kuram, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini

açıklama
3- Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme
4- Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme
5- Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanma ve geliştirme
6- Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma
7- Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme

Ek 5. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM
Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.
A.1 Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.
A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.
A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları , anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.
A4 .Öz Değerlendirme Yapma Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.
A5 .Kişisel Gelişimi Sağlama Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme , iletişim becerileri ve estetik

anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.
A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmetiçi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.
A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir
A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.
B. ÖĞRENCİYİ TANIMA Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.
B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.
B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.
B3. Öğrenciye Değer Verme Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.
B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.
C. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.
C1. Dersi Plânlama Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.
C2. Materyal Hazırlama Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.
C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.
C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.
C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.
C6. Zaman Yönetimi Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.
C7. Davranış Yönetimi Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini

yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.
D. ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.
D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir.
D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.
D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.
D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.
E. OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.
E1. Çevreyi Tanıma Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir.
E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin

bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.
E3.Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.
E4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık Öğretmen, ailelerin sosyo- ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.
E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişini yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.
F. PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.
F1.Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.
F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.
F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir.

Ek 6. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. MESLEKÎ BİLGİ

KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.

A.1 ALAN BİLGİSİ

Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

A1.1 Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.

A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.

A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.

A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.

A1.5 Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ

Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.

A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.

A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.

A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.

A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.

A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.

A2.6. Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.

A3. MEVZUAT BİLGİSİ

Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.

A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.

A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.

A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.

A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

B. MESLEKİ BECERİ

KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA

Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

B1.1 Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.

B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.

B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.

B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevî değerleri dikkate alır.

B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA

Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.

B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.

B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.

B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.

B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.

B2.7. Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME

Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.

B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.

B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanır.

B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.

B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.

B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.

B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini

dikkate alır.

B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.

B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile işbirliği yapar.

B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.

B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir

B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.

B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.

B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.

B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.

B4.3. Ölçme ve değerlendirme objektif ve adil olarak yapar.

B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.

B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

C. TUTUM VE DEĞERLER

KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevî, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve meslekî gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

C1. MİLLÎ, MANEVÎ VE EVRENSEL DEĞERLER

Millî, manevî ve evrensel değerleri gözetir.

C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.

C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.

C1.3. Öğrencilerin millî ve manevî değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.

C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.

C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM

Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.

C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.

C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.

C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.

C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ

Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.

C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.

C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.

C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.

C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.

C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.

C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.

C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM

Öz değerlendirmeler yaparak, kişisel ve meslekî gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.

C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden yararlanarak öz değerlendirme yapar.

C4.3. Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.

C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.

C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.

C4.6. Meslekî etik ve ilkelere uyarak meslekî bağlılık ve saygınlığını korur.

C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Ek 7. Görüşme Protokolü (Öğretmenler)

Görüşme Protokolü

Araştırmanın Adı: 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Ve Okul Yöneticileri Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmacının Bilgileri:

Kerem NAYMAN

0538 657 44 30

keremnymn@gmail.com

Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Araştırma devlet veya özel okullarda çalışan öğretmenlerin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili ne düşündükleri ve bu yeterlikleri ne kadar uyguladıklarını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Görüşme yolu ile veri toplanacak nitel bir çalışmadır.

Sayın Katılımcı,

Araştırmanın 2018-2019 yılları içinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu araştırmaya katılımınız tamamen **gönüllülük esaslı** olmak ile birlikte rahatsızlık duyduğunuz bir durumda **araştırmayı bırakabilirsiniz**. Araştırmanın sizin adınıza bir riski ya da dezavantajı bulunmamaktadır. Araştırma için seçilme nedeniniz **“Devlet veya Özel okullarda çalışan bir öğretmen”** olmanızdır, araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde farklı kademelerde çalışan öğretmenlerdir. Görüşmenin ardından cevaplarınız teyit edilecek ve herhangi bir itirazınızın olması durumu dikkate alınacaktır, teyit etmeniz araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Araştırma hakkında soru sorma hakkına sahipsiniz. Kimliğiniz ve kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. **Katılımcılar için takma adlar kullanılacaktır.** Görüşme süresince cevaplarınız sizin onayınızla ses kaydına alınacaktır, görüntü kaydı yapılmayacaktır. Görüşmeyi yürüten de görüşmeye katılan da bu araştırma adına herhangi bir ödeme almayacaktır.

Yukarıdaki şartları okudum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı:

Tarih:

Mail:

Telefon:

Deneyim Yılı:

Branşı:

Çalıştığı Kurum:

Çalıştığı Kademeler:

Çalıştığı İl:

Yürütücü Ad ve İmza:

Tarih:

Görüşme Soruları

1-) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hakkındaki belgeyi biliyor musunuz?

- 1.1 Belgeyi okudunuz mu?
- 1.2 Belge hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 1.3 Yeterlikleri sağladığınızı düşünüyor musunuz?

2-) Hiç eğitim ve öğretim planı yaptınız mı?

- 2.1 Yaptıysanız, bu planları yaparken hangi kriterlere önem verdiniz?
Alternatif: Eğer yapsaydınız hangi kriterlere önem verirdiniz?
- 2.2 Eğitim öğretim planı hazırlarken hangi değerlere önem veriyorsunuz?
Neden?

3-) Siz ideal bir öğrenme ortamı (sınıf, okul) oluştursaydınız, bu nasıl olurdu?

- 3.1 Nasıl materyaller hazırlardınız?
- 3.2 Öğrenciler nasıl hissedirdi?
- 3.3 Öğrenciler hangi değerleri kazanırdı?

4-) Sizce iyi bir ders nasıl olmalıdır?

- 4.1 Öğrenciler açısından nasıl olmalıdır?
- 4.2 Öğretmen nelere dikkat etmelidir?
- 4.3 İyi bir ders için nelerden ve kimlerden faydalanılmalıdır?
- 4.4 Sınıfta istenmeyen bir davranışa öğretmen nasıl müdahale etmelidir?

5-) Sizce ölçme ve değerlendirme yaparken nelere dikkat edilmesi gerekir?

- 5.1 Ölçme ve değerlendirmenin sonuçları, eğitim sürecini nasıl etkiler?
- 5.2 Siz ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?

Alternatif: Eğer ölçme ve değerlendirme sürecini siz yönetseydiniz, neler farklı olurdu?

Ek 8. Görüşme Protokolü (Okul Yöneticileri)

Görüşme Protokolü

Araştırmanın Adı: 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Ve Okul Yöneticileri Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmacının Bilgileri:

Kerem NAYMAN

0538 657 44 30

keremnymn@gmail.com

Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Araştırma devlet veya özel okullarda çalışan yöneticilerin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili ne düşündükleri ve bu yeterlikler prosedürü hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülmektedir.

Sayın Katılımcı,

Araştırmanın 2019-20 yılları içinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu araştırmaya katılımınız tamamen **gönüllülük esastır**. Araştırmanın sizin adınıza bir riski ya da dezavantajı bulunmamaktadır. Araştırma için seçilme nedeniniz **“Devlet veya Özel okullarda çalışan bir yönetici”** olmanızdır, araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde farklı kademelerde çalışan öğretmen ve yöneticilerdir. . Görüşmenin ardından cevaplarınız teyit edilecek ve herhangi bir itirazınızın olması durumu dikkate alınacaktır, teyit etmeniz araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Araştırma hakkında soru sorma hakkına sahipsiniz. Kimliğiniz ve kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. **Katılımcılar için takma adlar kullanılacaktır. (Yönetici 1, Yönetici 2 vs.)** Görüşmeyi yürüten de görüşmeye katılan da bu araştırma adına herhangi bir ödeme almayacaktır.

Sorular:

1. 2017’de yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Söz konusu belgenin öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması için ne gibi çalışmalar yapıldı/yapılıyor?
3. Bu yeterlikler nasıl denetlenmektedir?

Katılımcının:

Mail adresi:

Okul Türü:

Devlet okulu ()

Özel okul ()

Deneyim:

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Kerem Nayman

Doğum Tarihi : 08.08.1995

Doğum Yeri : İstanbul

Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD (2017-2020)

Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü (2013-2017)

Lise : Sultangazi Cumhuriyet Lisesi (2009-2013)

Çalıştığı Kurum ve Kuruluşlar

Asil Okulları – İngilizce Öğretmeni (2017-2018)

Eğitim Bilimleri Okulları – İngilizce Öğretmeni (2018-2019)

İstanbul Gelişim Üniversitesi – Öğretim Görevlisi (2019- Halen)

İletişim Bilgileri

E posta adresi : keremnymn@gmail.com