

**GENEL ÖĞRETMENLİK YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE
YETERLİLİKLERE DAYALI BİR HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ
PROGRAMININ TASARLANMASI**

Doktora Tezi

Bülent ALAN

Kasım 2019

**GENEL ÖĞRETMENLİK YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE
YETERLİLİKLERE DAYALI BİR HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ
PROGRAMININ TASARLANMASI**

Bülent ALAN

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı**

Danışman: Prof. Dr. Meral Güven

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kasım 2019

*Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1802E024 no.lu proje
kapsamında desteklenmiştir.*

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bülent ALAN'ın "Genel Öğretmenlik Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Bu Yeterliliklere Dayalı Bir Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Programının Tasarlanması" başlıklı tezi 04.10.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Meral GÜVEN

.....

Üye : Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN

.....

Üye : Prof.Dr. Belgin AYDIN

.....

Üye : Doç.Dr. Senar ALKIN ŞAHİN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÇAM AKTAŞ

.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

GENEL ÖĞRETMENLİK YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE YETERLİLİKLERE DAYALI BİR HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ TASARLANMASI

Bülent ALAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2019

Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN

Bu araştırmanın amacı, ölçülebilir ve gözlenebilir bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi belirlemek ve bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi program tasarısı ortaya koymaktır. Araştırma keşfedici sıralı karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde son sınıfı okuyan öğretmen adaylardan, üniversite öğretim elemanlarından, Eskişehir ili, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve genel ortaöğretim öğretmenlerinden ve Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verileri doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile Öğretmen Yeterlilikleri Çalıştayı'ndan elde edilmiştir. Nicel veriler ise ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin geliştirilen taslak yeterlilik çerçevesine yönelik görüşlerinin alındığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda gözlenebilir ve ölçülebilir bir genel yeterlilik çerçevesinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda taslak bir yeterlilik çerçevesi geliştirilmiş ve alan uzmanları ile öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Doküman analizi ve katılımcı görüşleri sonucunda yeterlilik çerçevesi yeniden düzenlenmiş ve altı genel yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve performans göstergeleri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini kazandırmaya yönelik program tasarısı kapsamında Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitimi Program Tasarısı ortaya konmuş ve belirlenen yeterlilikleri kazandırmaya yönelik örnek uygulamalar geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeterlik, Öğretmenlik yeterlilikleri, Yeterliğe dayalı eğitim, Öğretmen eğitimi, Klinik eğitim

ABSTRACT

DETERMINING GENERIC TEACHER COMPETENCIES and DESIGNING a PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION PROGRAM BASED on COMPETENCIES

Bülent ALAN

Department of Educational Sciences, Program in Curriculum and Instruction Anadolu
University, Graduate School of Educational Sciences, November 2019

Supervisor: Prof. Dr. Meral GÜVEN

The purpose of this study is to develop an observable and measurable generic teacher competency framework and present a pre-service program proposal based on generic teacher competencies. The research method deployed in this study is the sequential exploratory design. The participants of the study are the senior teacher candidates of Anadolu University, Faculty of Education, field experts working for five different universities, primary and secondary school teachers working in Odunpazarı and Tepebaşı districts of Eskişehir and education experts working for the Ministry of Education in 2017-2018 and 2018-2019 academic years. The qualitative data of the study were obtained through document analysis, semi-structured interviews and Teacher Competencies Workshop conducted with field experts. The quantitative data were collected through Generic Teacher Competencies Information Form designed for teachers to obtain their views regarding draft teacher competency framework. The study revealed a need to design an observable and measurable teacher competency framework. A draft teacher competency framework was designed in light of this finding and presented to the views of teachers and field experts. Based on the findings from document analysis and participants' views, the draft competency framework was redesigned and it resulted in six teacher competencies, 31 sub-competencies and performance indicators describing these competencies. Besides, within the scope of program proposal towards gaining generic competencies, a Clinical Teacher Education Program Proposal Based on Competence was put forward. In line with the program, example teacher training practices were designed to gain the identified competencies.

Keywords: Competence, Teacher competencies, Competence-based education, Teacher education, Clinical education

TEŞEKKÜR

Bu doktora tez çalışmasının tüm aşamasında bana her türlü destekte bulunan, yönlendiren ve çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan değerli Hocam Prof. Dr. Meral Güven'e sonsuz teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesi'nde yer alan değerli Hocalarım Prof. Dr. Mehmet Gültekin ve Dr. Öğretim Üyesi Bilge Çam Aktaş'a çalışmama verdikleri destek, katkı, yönlendirme ve harcadıkları zaman için içten teşekkürlerimi sunarım. Tez Savunma Komitesi'nde yer alan ve değerli görüş ve önerileriyle tezime büyük katkıda bulunan Prof. Dr. Belgin Aydın ve Doç. Dr. Senar Alkın'a da teşekkürlerimi sunarım.

Beni sürekli ders çalışırken gören biricik oğlum Ahmet'e ithafen.

Bülent ALAN

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bülent ALAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BELGESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Yeterlik Nedir?	5
1.2.Yeterliğe Dayalı Eğitim Nedir?	10
1.2.1. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeterlik/yeterlilik anlayışı.....	14
1.2.2. Birleşik Krallık'taki yeterlik/yeterlilik anlayışı	15
1.2.3. Fransa, Almanya ve Avusturya'daki yeterlik/yeterlilik anlayışı.....	15
1.3. Öğretmen Yeterlilikleri.....	17
1.4. ABD, Avrupa, OECD ve Türkiye Tarafından Geliştirilmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Örnekleri.....	26
1.4.1. Amerika Birleşik Devletleri öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örnekleri.....	26
1.4.2. Avrupa Birliği öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örnekleri.....	37
1.4.3. OECD'nin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.....	44
1.4.4. Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	46

1.4.4.1. MEB 2006 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.....	49
1.4.4.2. MEB 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.....	52
1.4.4.3. Farklı ülkelerden öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örnekleri.....	55
1.4.4.3.1. Kanada, Ontario eyaleti öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	55
1.4.4.3.2. Çin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	56
1.4.4.3.3. Avusturalya’da öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu: Standartlar ve esaslar	57
1.4.4.3.4. İngiltere öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	59
1.4.4.3.5. İrlanda öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	63
1.4.4.3.6. Nijerya öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	65
1.4.4.3.7. Malezya öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	70
1.4.4.3.8. Filipinler öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	71
1.5. Dünya Genelindeki Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin	76
1.5.1.Yeterliliklerdeki ortak konular.....	78
1.5.1.1. Çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar boyutu	78
1.5.1.2. Yeterliliklerde yapılandırmacı yaklaşım boyutu.....	82
1.5.1.3. Mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme boyutu	86
1.5.2. Yeterliliklerdeki farklılaşan konular	90

	<u>Sayfa</u>
1.6. Öğretmenlik Eğitiminde Yeterliliklerin Kazandırılmasına Yönelik	
Örnek Uygulamalar	92
1.6.1. Klinik öğretim	94
1.6.2. Portfolyolar	115
1.6.3. Yansıtıcı günlük ve yazılar	119
1.6.4. Örnek olay incelemeleri	122
1.6.5. Bilimsel araştırma	125
1.6.5.1. Eylem araştırmaları	127
1.6.6. Öğrenme toplulukları oluşturma	129
1.7. Sorun	133
1.8. Amaç.....	138
1.9. Önem	138
1.10. Araştırmanın Sınırlıkları	140
1.11. Tanımlar	140
2.YÖNTEM	140
2.1. Araştırma Modeli.....	140
2.2. Araştırmanın çalışma grubu	144
2.2.1. Nitel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Çalışma	
Grubu	144
2.2.1.1. Alan uzmanları.....	145
2.2.1.2. Öğretmen adayları	146
2.2.1.3. Millî Eğitim Bakanlığı çalışanları.....	147
2.2.1.4. Alan uzmanı öğretim elemanları	148
2.2.2. Nicel verilerin toplandığı evren ve örneklem	150
2.2.2.1. Eskişehir il merkezinde çalışan öğretmenler	150
2.3. Veri Toplama Araçları	151
2.3.1. Nitel veri toplama araçları	151

2.3.1.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik öğretim üyeleri görüşme formu	153
2.3.1.2. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik öğretmen adayları görüşme formu	153
2.3.1.3. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik öğretmen adayları odak grup görüşme formu	154
2.3.1.4. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik MEB uzmanları görüşme formu.....	154
2.3.1.5. Öğretmenlik yeterlilikleri çalıştay formu	155
2.3.2. Nicel veri toplama aracı.....	155
2.4. Veri Toplama Süreci.....	158
2.4.1. Nitel verilerin elde edilmesi süreci.....	158
2.4.2. Nicel verilerin elde edilmesi süreci	161
2.5. Verilerin Analizi.....	162
2.5.1. Nitel veri analizi	162
2.5.1.1. Çalışmanın nitel boyutuna yönelik geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması	163
2.5.2. Nicel veri analizi	165
2.6. Araştırma Etiği.....	166
2.7 Araştırmacının Rolü	166
3. BULGULAR.....	168
3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Gereksinim.....	168
3.1.1. Alan uzmanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri.....	168
3.1.2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri.....	176

3.1.3. Odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri	182
3.1.4. MEB uzmanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri.....	187
3.2. Hazırlanan Genel Öğretmenlik Yeterlilikleri Taslak Çerçevesine Yönelik Öğretmenlerin ve Alan Uzmanlarının Görüşleri	194
3.2.1. MEB öğretmenlerinin taslak yeterlilik çerçevesini uygunluk açısından değerlendirmesi	195
3.2.2. Taslak yeterlilik çerçevesine yönelik alan uzmanlarının değerlendirilmesi	214
3.2.2.1. Taslak yeterlilik çerçevesine yönelik alan uzmanların genel değerlendirmeleri	214
3.2.2.2. Alan uzmanlarının genel yeterlilik, alt yeterlilik ve performans göstergelerine yönelik karar ve görüşleri.....	217
3.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Çerçevesi	240
3.4. Ölçülebilir ve Gözlenebilir Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Öğretim Programı Tasarısı Hangi Özelliklere Sahip Olmalıdır?	253
3.4.1. Yeterliğe dayalı klinik öğretmenlik eğitimi	256
3.4.2. Yeterliğe dayalı dört yıllık klinik öğretmen eğitiminin aşamaları.....	258
3.4.3. Yeterliğe dayalı klinik öğretmen eğitimi kapsamında örnek öğretmenlik uygulamaları.....	266
3.4.3.1. Birinci sınıf öğretmen adayları için örnek öğretmenlik uygulamaları	266

3.4.3.2. İkinci sınıf öğretmen adayları için örnek	
öğretmenlik uygulamaları	271
3.4.3.3. Üçüncü sınıf öğretmen adayları için örnek	
öğretmenlik uygulamaları	276
3.4.3.4. Dördüncü sınıf öğretmen adayları için örnek	
öğretmenlik uygulamaları	280
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	285
4.1. Sonuç	285
4.2. Tartışma	289
4.3. Öneriler	295
KAYNAKÇA	296
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Yeterlik ve yeterlilik kavramlarının özellikleri	7
Tablo 1.2. Disipline dayalı program ile yeterliğe dayalı programın karşılaştırılması	11
Tablo 1.3. Yeterlilik tipolojisi	17
Tablo 1.4. Etkileşimler yoluyla öğretim (TTI) yeterlilikler çerçevesi: Gözlenebilir öğretmen öğrenci iletişimi kategorileri	31
Tablo 1.5. Danielson'ın yeterlilikler çerçevesi	33
Tablo 1.6. Birleştirilmiş ilk ve ortaöğretim öğretmen yeterlilikleri	35
Tablo 1.7. Avrupa Komisyonu öğretmen yeterlilikleri	43
Tablo 1.8. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	53
Tablo 1.9. CEPPE ulusal ve eyalet düzeyindeki standartlar	77
Tablo 1.10. Klinik öğretmen eğitiminin ilkeleri	98
Tablo 1.11. NCATE öğretmen eğitimi modeli	98
Tablo 2.1. Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği katılımcılar	144
Tablo 2.2. Alan uzmanlarına ilişkin bilgiler	146
Tablo 2.3. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler	146
Tablo 2.4. Odak grup görüşmesi gerçekleştirilen öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler	147
Tablo 2.5. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılan MEB çalışanlarına yönelik bilgiler	148
Tablo 2.6. Çalıştay katılımcıları ve uzmanlık alanları	148
Tablo 2.7. Nicel verilerin toplandığı bölgeler, okullar ve öğretmen sayısı.....	151
Tablo 2.8. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri bilgi formunu değerlendiren öğretmenler ve okulları	151
Tablo 2.9. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler	152

Tablo 2.10. Nitel ve nicel verilerin toplanması için oluşturulan veri toplama araçları, ilgili araştırma sorusu ve çalışma grubu	156
Tablo 2.11. Alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	158
Tablo 2.12. Son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	159
Tablo 2.13. Son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesine ilişkin bilgiler	160
Tablo 2.14. MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler	160
Tablo 2.15. Öğretmenlik yeterlilikleri çalıştayına ilişkin bilgiler	161
Tablo 3.1. Alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar ve alt temalar	169
Tablo 3.2. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar ve alt temalar	177
Tablo 3.3. Odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve alt temaları	183
Tablo 3.4. Taslak olarak hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi	194
Tablo 3.5. Alt yeterlilik 1a. Öğrenmede bireysel farklılıkları düzenleyen etkinlikler gerçekleştirir	196
Tablo 3.6. Alt yeterlilik 1b. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir	196
Tablo 3.7. Alt yeterlilik 1c. Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir	197
Tablo 3.8. Alt yeterlilik 1d. Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirir	197
Tablo 3.9. Alt yeterlilik 1e. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir..	198
Tablo 3.10. Alt yeterlilik 2a. Etkili ders planları hazırlar	198
Tablo 3.11. Alt yeterlilik 2b. Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır	199
Tablo 3.12. Alt yeterlilik 2c. Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir	199
Tablo 3.13. Alt yeterlilik 2d. İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir	200
Tablo 3.14. Alt yeterlilik 2e. Ders kaynaklarını, araç ve gereçlerini etkili kullanır	200
Tablo 3.15. Alt yeterlilik 2f. Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir	201

Tablo 3.16. Alt yeterlilik 3a. İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir	201
Tablo 3.17. Alt yeterlilik 3b. Anlık pedagojik kararlar ve dersi / etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlarına göre uyarlar	202
Tablo 3.18. Alt yeterlilik 3c. Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar	202
Tablo 3.19. Alt yeterlilik 3d. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar	203
Tablo 3.20. Alt yeterlilik 3e. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir	203
Tablo 3.21. Alt yeterlilik 4a. Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur	204
Tablo 3.22. Alt yeterlilik 4b. Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır	204
Tablo 3.23. Alt yeterlilik 4c. Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir dil ve üslupla düzeltir	205
Tablo 3.24. Alt yeterlilik 4d. Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar	205
Tablo 3.25. Alt yeterlilik 4e. Başarıyı ve yetenekleri takdir eder	206
Tablo 3.26. Alt yeterlilik 4f. Ders zamanını etkili kullanır	206
Tablo 3.27. Alt yeterlilik 5a. Türkçeyi etkili kullanır	207
Tablo 3.28. Alt yeterlilik 5b. Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve ailelerle paylaşır	207
Tablo 3.29. Alt yeterlilik 5c. Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır	208
Tablo 3.30. Alt yeterlilik 5d. Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır	208
Tablo 3.31. Alt yeterlilik 6a. Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar	209
Tablo 3.32. Alt yeterlilik 6b. Araştırma yapabilme dahil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar	209
Tablo 3.33. Alt yeterlilik 6c. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır	210
Tablo 3.34. Alt yeterlilik 6d. Evraklarını düzenli saklar, raporlandırır ve korur	211

Tablo 3.35. Alt yeterlilik 6e. Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır	211
Tablo 3.36. Alt yeterlilik 7a. Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanır	212
Tablo 3.37. Alt yeterlilik 7b. Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler	212
Tablo 3.38. Alt yeterlilik 7c. Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme değerlendirme yapar	213
Tablo 3.39. Alt yeterlilik 7d. Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve tartışır	213
Tablo 3.40. Alt yeterlilik 7e. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar	214
Tablo 3.41. Birinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	219
Tablo 3.42. İkinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	222
Tablo 3.43. Üçüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	226
Tablo 3.44. Dördüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	229
Tablo 3.45. Beşinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	232
Tablo 3.46. Altıncı genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	234
Tablo 3.47. Yedinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler	237
Tablo 3.48. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi	244
Tablo 3.49. Yeterliğe dayalı dört yıllık klinik öğretmen eğitiminin aşamaları	258

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısındaki etkisi.....	3
Şekil 1.2. Yeterliği meydana getiren özellikler	9
Şekil 1.3. Klinik akıl yürütme yaklaşımı.	111
Şekil 1.4. Mesleki gelişim döngüsü. Mikro öğretim.	112
Şekil 1.5. Mesleki gelişim döngüsü: Örnek durumlar, okul uygulaması ve yansıtma	113
Şekil 1.6. Yeterliğe dayalı öğretim döngüsü	114
Şekil 2.1. Araştırma deseninin şematik görünümü.....	142
Şekil 2.2. Araştırmanın aşamaları.....	143
Şekil 3.1. Alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar	168
Şekil 3.2. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar	176
Şekil 3.3. Odak grup görüşmesinden elde edilen temalar	182
Şekil 3.4. MEB uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar.....	187

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YDE: Yeterliçe Dayalı Eğitim

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan küresel gelişmeler ülkelerin ekonomilerinde, sosyal yaşamlarında ve kurumlarının yapı ve işleyişlerinde hızlı değişimlere ve dönüşümlere yol açmaktadır. Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte rekabet ortamı artmakta ve bu rekabetle baş edebilmek için hem devlet hem de özel sektör kalifiye insan gücü bulma arayışına girmektedir. Bunu yaparken ülkeler kendi sistemlerini, kaynaklarını ve insan gücünü diğer ülkelerle karşılaştırma gereksinimi duymaktadır. Diğer ülkelerde yaşanan sosyal, politik ve ekonomik gelişmeler artık çok uzak ülkeleri bile etkiler olmuş ve bu sebeple dünyanın farklı coğrafyalarında gerçekleşen gelişmeler bütün ülkelere yakından takip edilir bir durum almıştır (Akiba ve LeTendre, 2009, s. 6-7; Paine, 2013, s. 120-121).

Dünyada sınırların ortadan kalkması, serbest dolaşım ve ticaret, ülkelerin her alanda iş birliği yapmasının yolunu açmıştır (Haste, 2009, s. 207). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı bir gelişim yaşadığı bu çağda bireyler bilgiye kolaylıkla erişilebilmekte ve dolayısıyla bugün sahip olunan bilgi ve beceriler çok yakın bir gelecekte eskimekte ya da geçerliliğini yitirmektedir. Bu gelişmeler bireylerin sahip olması gereken özellikleri de etkilemekte ve değiştirmektedir. Rekabete dayalı ekonomide bireylerin hızla değişen küresel koşullara ayak uydurabilecek yeterliliklere sahip olması gerekliliği, bütün sektörleri farklı becerilerle donanmış çalışanlar istihdam etmeye yöneltmiştir (Avrupa Komisyonu, 2012, s.2; Avrupa Komisyonu, 2013, s. 5; Brokmann, Clarke ve Winch, 2008, 549; Darling-Hammond, 2006a, s. 300; ETUCE, 2008, s. 8; Halasz ve Michel, 2011, s. 290; Mansfield, 2004, s. 301).

Bu zorlu rekabet ortamında sektörler, eleştirel düşünebilen, sorun çözebilen, bilgi iletişim teknolojilerini etkin kullanabilen ve bunları mesleklerine kolaylıkla uyarlayabilen, yabancı diller bilen, iletişim becerileri yüksek olan, takım çalışması ve iş birliği içinde çalışabilen; ancak gerektiğinde inisiyatif kullanabilen, kendini sürekli güncel bilgi ve becerilerle geliştiren, değişime ve gelişime açık bireyler aramaktadır. Bununla birlikte, bireylerin sadece kendi mesleklerine özgü en son bilgi ve becerilerle değil; aynı zamanda kendilerinin yaşanacak değişimlere ve gelişmelere hazırlıklı olmasını sağlayacak kimi genel yeterliliklere de sahip olması beklenmektedir (European Communities (EC), 2007, s. 1).

Tüm bu değişimler yaşanırken eğitim de bu gelişmelerin dışında kalmamıştır. Ekonomik hayatta yaşanan rekabet kendini eğitim alanında da göstermektedir (Akiba ve LeTendre, 2009, s. 6-7; Paine, 2013, s.120-121). Ülkeler kendi eğitim politikalarını

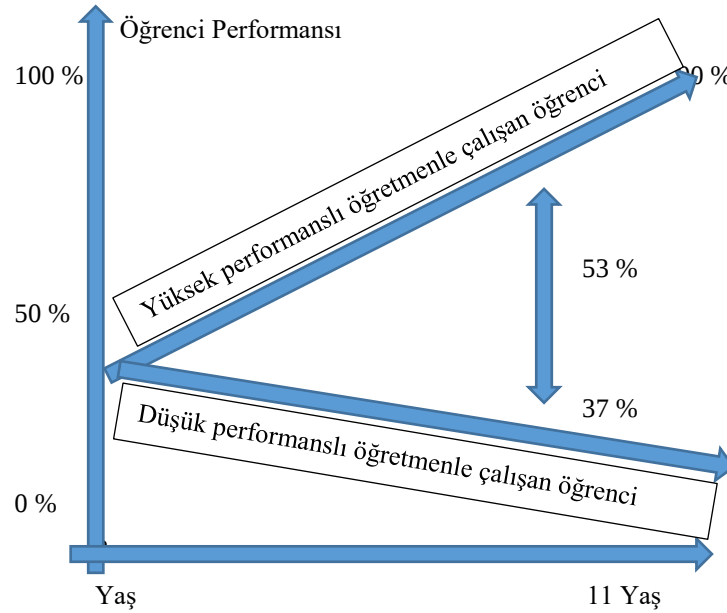
belirlerken diğerk ÷lkelerin sistemlerini de yakından takip etmekte ve hatta kendilerini buna zorunlu hissetmektedirler. TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Program for International Student Assessment) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy) gibi uluslararası sınavlar, ÷lkeler arasında bir rekabet yaratmakta ve kendi eğitim kalitelerini bu alanda gelişmiş diğerk ÷lkelerle karşılaştırma yapmaya ve bu lider ÷lkelerin sistemlerini kendi sistemlerine uyarlamaya yöneltmektedir.

÷lkelerin eğitim sistemlerini uluslararası sınavlar aracılığıyla karşılaştırılmasının yanında, diğerk kimi etmenler de ÷lkeleri eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler yapmaya yöneltmektedir. Bu etmenlerin başlıcaları arasında; küresel rekabet ve öğretmenlerin istihdam edilebilirliği, teknoloji ve bilişim sektörlerindeki baş döndürücü ilerlemeler, sınıfların giderek çok kültürlü hale gelmesi ve öğrencilerin bireysel ilgi ve gereksinimlerinin karşılanması, hesap verebilirlik ve şeffaflık, verimliliğin sağlanması için yüksek becerilere sahip çalışanların ekonomiye kazandırılması sayılabilir (Avrupa Komisyonu, 2012, s.3; Avrupa Komisyonu, 2013, s. 5). Dünyanın değişen koşulları okullardan ve öğretmenlerden beklentileri de değiştirmiştir. Geçmişte bilginin tek sahibi olarak görünen öğretmenlerden yalnızca bilginin aktarılması beklenirken artık öğretmenlerden öğrencilerini bilgiye ulaşmaya ve kendi bilgilerini yapılandırmalarına, hızla değişen dünya ve iş koşullarında kendi yollarını bulmalarına yardım eden, diğerk bir deyişle öğrenmeyi öğrenen ve yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine rehber edinen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Council of Chief State School Officers 2013, s. 4; ETUCE, 2008, s. 21; Gonzalez ve Wagenaar, 2005, s. 213; Halasz ve Michel, 2011, s. 290).

Geçmişte öğretmenlerin kendilerine bir ömür boyu yetebilecek bilgi ve becerileri hızla değişen sosyo-ekonomik koşullar, bilgiye ulaşma kaynaklarının çoğalması ve kolaylaşması ile artık yeterli gelmemektedir. Öğretmenlerden öğrencilerine henüz ortaya çıkmamış meslekleri yapabilecek, teknolojik araçları kullanabilecek ve gelecekte ortaya çıkabilecek sosyal sorunları çözebilecek becerileri kazandırmaları beklenmektedir. Bu ise öğretmenlerin de 21 yy. becerilerine sahip olmalarıyla gerçekleştirilebilir ve böylece öğretmenler yaratıcılıkları ve eleştirel düşünebilme becerileri gelişmiş, sorun çözme becerilerine sahip, teknolojiyi etkili kullanabilen, demokratik değerleri benimseyen, vatandaşlık bilinci yüksek ve farklılıklara saygılı bireyler yetiştirebileceklerdir (Schleicher, 2016, s.12). Nitekim eskiden daha çok içerik ya da program merkezli olan eğitim anlayışı yerini öğrenci / öğrenen merkezli bir yaklaşıma bırakmıştır. Bunun

sonucunda öğretmenlerden öğrencilerin bireysel ilgilerini dikkate alan, onların bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini gözeterek ve öğretimi bu doğrultuda düzenleyebilen becerilere sahip olmaları istenmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilerin en uygun şekilde öğrenmesine yardım edecek ve öğrenme yaşantılarını bireyselleştirecek pedagojik ve psikolojik yeterlilikleri olmalıdır (Darling-Hammond, 2006a, s. 303; Sahlberg, 2010, s. 6; OECD, 2011, s. 10). Bu nedenlerle öğretmenlerin kendilerini yeni bilgi ve becerilerle donatma gereksinimi her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır.

Öğrenci başarısını etkileyen pek çok etken bulunmaktadır ve bunların en önemlilerinden biri de öğretmenlerin niteliğidir. Herhangi bir eğitim sisteminin niteliğinin öğretmenlerin niteliğini geçemeyeceği unutulmamalıdır (Barber ve Mourshed, 2007, s. 15; OECD, 2011, s. 63; Schleicher, 2016, s. 12). Öğrenci başarısını etkileyen etkenler hakkında yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğrenci başarısında öğretmen niteliği diğer bütün etkenlerden çok daha etkilidir (Darling-Hammond, 2006a, s. 300; Rivkin, Hanusek ve Kain, 2005, s. 419). Şekil 1’de yer alan grafikte iki farklı öğretmen tarafından yetiştirilen aynı bilişsel düzeydeki iki öğrencinin zaman içerisinde akademik başarılarının nasıl değiştiği ve öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde ne kadar etkili olduğu gösterilmektedir.



Şekil 1.1. Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısındaki etkisi (Barber ve Mourshed, 2007, s. 13)

Şekil 1’deki grafikte görüldüğü üzere, 8 yaşında ve ortalama başarı düzeyindeki 2 öğrenciden birinin yüksek performanslı, diğ erinin ise düşük performanslı bir öğretmenle

üç yıl boyunca çalıştıklarında aynı başarı düzeyinde olan bu 2 öğrenci arasındaki başarı farkı 3 yılın sonunda %50'den fazla olmaktadır. Yine, bir karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla başka bir örnek daha verilebilir. Örneğin, 23 kişilik bir sınıfın mevcudu 15'e düşürüldüğünde öğrenci başarısındaki artış en fazla %8 artabilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007, s. 12). Bu da öğretmenlerin ve öğretmen niteliğinin öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunun bir başka kanıtıdır.

Ancak OECD'nin yetişkin becerileri hakkında gerçekleştirdiği bir araştırma öğretmenlerin varolan yetkinliklerinin dünya çapında ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Schleicher, 2016, s. 12). Söz konusu araştırma değişik ülkelerdeki öğretmenlerin sayısal, sözel ve problem çözme becerilerini, diğer meslek kollarında lisans düzeyinde diploması olan bireylerle karşılaştırmıştır. Araştırmaya katılan ülkelerin hiçbirinde öğretmenlerin yetkinlikleri adı geçen beceriler açısından ilk üç sırada değildir. Bu istatistiksel sonucun dışında kalan iki ülkenin Japonya ve Finlandiya olması şaşırtıcı gelmemelidir. Çünkü Japonya ve Finlandiya öğretmen eğitimi alanında son yıllarda başarısını ispat etmiş ve öne çıkmış ülkeler arasındadır (Sahlberg, 2010, s. 1; Schleicher, 2016, s. 12). Bu çalışma sonuçlarının da gösterdiği gibi ortalama düzeyde yetkinliğe sahip öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler de ortalama düzeyde becerilere sahip bireyler olacaktır. Ancak Finlandiya ve Japonya'da olduğu gibi nitelikli öğretmenler tarafından yetiştirilen bireylerin sayısal, sözel ve problem çözme becerileri de yüksek olacaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin niteliğinin ne derecede önemli olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin yetkinliklerinin istenilen düzeyde olmadığını gören OECD, 2011 yılında Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığının ev sahipliğinde "Uluslararası Öğretmenlik Mesleği Zirvesi" gerçekleştirmiştir. Bu zirveye ülkelerin eğitim bakanları, sendika liderleri ve eğitim alanında önder ülkelerin öğretmen temsilcileri katılmış ve öğretmenlerin niteliğinin ve öğretimin niteliğinin en iyi nasıl geliştirilebileceği tartışılmıştır (OECD, 2011, s. 11). Bu zirve sonucuna göre öğretmenlerin artık daha farklı becerilere sahip olması gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yalnızca öğretilmesi ve sınanması kolay olan becerileri değil; aynı zamanda öğrencilerin, sorun çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri gibi üst düzey becerilerle donanmalarını sağlayacak becerilere sahip olmalarının günümüz koşullarında bir zorunluluk olduğu belirtilmiştir.

Tüm bu açıklamalar ışığında ve ekonomik ve sosyal gelişmelere paralel olarak eğitim alanında da yaygın değerler gözden geçirilmiş ve bir paradigma değişikliğine

gidilmiştir (Halasz ve Michel, 2011, s. 290). Geçmişin tek tip ve uyuma dayalı eğitim anlayışı yerini giderek bireysel farklılıkların ve çok kültürlülüğün ön plana alındığı öğrenen-merkezli bir anlayışa bırakmıştır. Bu da 21. yy. becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumlu, sadece bilgi sahibi değil, mesleğinin ve toplumun gereksinimlerine yönelik beceri ve tutumları da kazanmış bireylerin yetişmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bunun sonucunda bireylerin değişen koşullara uyum sağlayabilmesine yardım edecek yeterlilikleri edinmesi önem kazanmış ve yeterliğe dayalı eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde yeterlik kavramı, yeterliğe dayalı eğitim anlayışı, öğretmenlik yeterliği ve öğretmenlik yeterliğinin farklı kurumlarca sınıflandırılması konuları ele alınacaktır. Bir sonraki bölümde yeterlik kavramının ne anlam ifade ettiği özellikle insan kaynakları alanındaki çalışmalardan yararlanılarak açıklanmaktadır.

1.1. Yeterlik Nedir?

Yeterliğe dayalı eğitim (YDE) ile ilgili alanyazında kapsamlı çalışmalar uzun zamandır yapılsa da “yeterlik” kavramının tam olarak ne ifade ettiği gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında yeterince açıklanamayan ve üzerinde kesin bir fikir ve tanım birliğinin olmadığı bir kavramdır. Çoğu zaman ifade edildiği disipline, tanımlayan araştırmacının bakış açısına ve hatta tanımlandığı ülkede kabul gören genel yeterlik anlayışına göre tanımlar farklılaşmaktadır (Barış, 2013, s. 151; Eraut, 1998, s. 129; Avrupa Komisyonu, 2013, s. 11; Haste, 2009, s. 207-208; Jeris ve diğerleri, 2005, s. 380; Koenen, Dochy ve Berghmans, 2015, s. 2; Le Deist ve Winterton, 2005, s. 29; Mansfield, 2004, s. 303; Nagy, 2005, s. 28; Rychen ve Salganik, 2003, s. 13; Şişman, 2009, s. 67). Yeterlik kavramı üzerinde bir tanım ve anlam kargaşasının olması bazen bu kavramın “belirsiz, kesin hatları olmayan, puslu” (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 25) olarak adlandırılmasına yol açmıştır. Yeterlik kavramını tanımlamak zor olsa da yeterlik kavramının kimi temel özellikler üzerinden açıklanması ve temel çerçevesinin çizilmesi eğitimin ve öğretmenlerin değişen rollerinin daha iyi anlaşılmasına, çağın gerektirdiği becerilerle donanmış bireylerin yetiştirilmesine ve dolayısıyla iş hayatıyla eğitim arasında bir köprü kurulmasına katkı sağlayacaktır (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 17; Eraut, 1998, s. 130-131; Mansfield, 2004, s. 303).

Yeterlik kavramı İngilizcede “*competence*” ve “*competency*” kavramlarıyla açıklanmaktadır. İkisinin arasında bir nüans olsa da çoğu zaman birbirlerinin yerine

kullanılmakta ve günlük hayatta eş anlamlı ifadeler olarak kabul edilmektedir. Longman Dictionary of Contemporary English sözlüğü competence kelimesini “*bir şeyi iyi yapabilme yeteneği*”, competency kelimesini ise “*belli bir işi için gerekli olan beceri*” olarak açıklamaktadır. Competence (yeterlik) kelimesi Amerikan ve İngiliz İngilizcesinde zaman zaman farklı yorumlanmakta ve bu durum anlam karmaşasına yol açmaktadır. Yeterlik kelimesi tekil ve isim olarak kullanıldığında yeterli olma durumu anlamına gelmekteyken İngiliz İngilizcesinde ise “işletme yeterliği” ifadesinde olduğu gibi yalnızca bir isim tamlamasında kullanılmaktadır (Mansfield, 2004, s. 303-304). Amerikan İngilizcesinde ise aynı kelime bir kimsenin bir görevi yerine getirirken sergilediği performans olarak düşünülmektedir. Competency (yeterlilik) tekil ve competencies (yeterlilikler) çoğul olarak ise bir kimsenin etkili ya da üstün bir performans ile sonuçlanan belirgin özelliğidir. Bu da bir güdü, kişisel özellik, beceri olarak ifade edilebilen belirgin bir davranış anlamındadır.

Bireyin yeterli olduğunu göstermek için competent (yetkin) kelimesi de kullanılmaktadır; ancak bu kelimeye de farklı anlamlar yüklenebilmektedir (Mansfield (2004, s.304). Kavram bir işin yerine getirilmesinde gerekli yeteneğe sahip birey olarak tanımlanmaktadır. Ancak özellikle mesleki yeterliliklerin söz konusu olduğu durumlarda bu kelime bir işin yerine getirilmesi için gerekli olan asgari yeterlik ya da beceri olarak kullanılmaktadır ve kişinin yeterliği farklı düzeylerle ifade edilebilmektedir. Yeterlik kavramı aslında örtük olarak iki uçlu bir anlam taşımaktadır (Eraut, 1998, s. 129). Birey yeterlidir ya da yetersizdir ve kavram genellikle mükemmelden daha az fakat “kâfi, uygun” anlamlarında kullanılmaktadır.

Yeterlilik kavramı bireyin belli bir iş ile ilişkilendirilen ve o işi yetkinlikle yerine getirmesini sağlayan ayırt edici özelliği olarak açıklanmakta ve özellikle Amerikan ekolünde “girdi” olarak kabul edilmektedir. Yeterlik kavramı ise bireyin belli bir işi yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi ve yetenek olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda yeterlik bir iş ortamında bireyin o işin gerektirdiği standartları yerine getirebilme kabiliyeti ile değerlendirilmektedir. Yeterlilik kavramı İngiliz ekolünde ise işin gerekliliklerini gösteren “çıktı” olarak kabul edilmektedir (Winterton, 2009, s. 684). Bu tanımlamalar ışığında yeterlik ve yeterlilik kavramlarının belli özellikler gösterdiği söylenebilir. Bu özellikler Tablo 1.1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. *Yeterlik ve yeterlilik kavramlarının özellikleri*

Yeterlik	Yeterlilik
bilgi ve yetenek	bireyin ayırt edici özelliği
toplam kabiliyet	meslekten bağımsız yetenek
standartları karşılayabilme / çıktı	girdi

Tablo 1.1’de görüldüğü üzere yeterlik daha bütüncül bir kavram iken yeterlilik ise bireyin kişilik özellikleri ile ilgili bir kavramdır ve başka durumlarda başka görevleri yerine getirirken de sergilenebilir. Ancak bütün bu farklılıklara rağmen iki kavram çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakta ve aynı anlamı çağrıştıran kavramlar olarak kabul görmektedir (Winterton, 2009, s. 684).

Yeterlik kavramı 1990’lı yıllarda Avrupa eğitim sisteminde popüler bir akım olmaya başlamış ve uygulamada yine tanımlardan kaynaklanan zorluklarla karşılaşmıştır (Mulder ve diğerleri, 2009, s. 757). Yeterlik kavramı belli bir meslek, iş, örgüt ya da durumda bir işin yerine getirilmesinde ya da bir sorunun çözümünde işe koşulması gereken bilgi, beceriler ve tutumlardan oluşan bir dizi kabiliyetin birlikte kullanılmasıdır. Yeterlilik ise yeterlik kavramının belli bir meslek ve görevle ilgili davranış-odaklı ya da görev-odaklı bir ögesidir. Yeterlilikler yalnızca belli bir durumda yeterince ifade edildiklerinde anlam kazanmaktadır. Bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse tek başına iletişim yeterliliği belli bir durum kastedilmediğinde fazla anlam taşımamaktadır. Örneğin müşterilerin ikna edilmesi kastediliyorsa burada ikna edici iletişim yeterlilikleri anlaşılabilecektir ve bu davranışsal bir yeterliliktir. Ancak işin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgi verirken kullanılacak olan iletişim türü içerikle ilgili yeterliliklerdir ve aslında her ikisinin de çoğu zaman birlikte kullanılması gerekir (Mulder ve diğerleri, 2009, s. 757). Tüm bu açıklamalar ışığında yeterlik ve yeterlilik kavramları şu biçimde tanımlanabilir (Mulder ve diğerleri, 2009, s. 757):

yeterlik;

- birlikte kullanılan bir dizi kabiliyettir,
- bilgi, beceri ve tutum kümelerinden oluşur,
- bir görevin yerine getirilmesi ya da sorunun çözümü için gereklidir,
- belli beklenti ve standartlara göre etkili iş görebilme yeteneğidir,
- belli bir meslek, örgüt, iş, rol ve veya durumla ilgilidir.

Yeterlilik ise; görev ya da davranış-odaklı olarak

- yeterlik kavramının durum odaklı bir ögesidir,
- tanımlarının iyi yapılması koşuluyla yalnızca belli bir durumda anlamlıdır.

Kimi ülkelerde yeterlik ve yeterlilik kavramları birbirinden ayrıştırılmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yeterlik kavramına daha bütüncül bir anlam yüklenmekte iken yeterlilik kavramı ise belli bir kabiliyetle ilişkilendirilmektedir (Eraut, 1998, s.133). Bu kavramlar açıklanırken yeterlik ve performans ayrımına da değinilmelidir. Yeterlik bir kişinin ne yapabileceği olarak açıklanmaktadır ve bu yeterlik hakkında yalnızca bir çıkarımda bulunabilir. Fakat performans ise gözlenebilmekte ve hatta ölçülebilmektedir. Bu nedenle yeterlik bireyin ideal koşullar altında ne bildiği ve yapabildiği olarak tanımlanırken performans ise o anki mevcut koşullarda ne yapıldığı olarak açıklanmaktadır (Eraut, 1998, s. 134). Yeterlik bilgi ve becerileri kapsarken performans ise bu bilgi ve becerilere erişip onları kullanacak duyuşsal, güdüsel ve dikkatle ilgili öğeleri içermektedir.

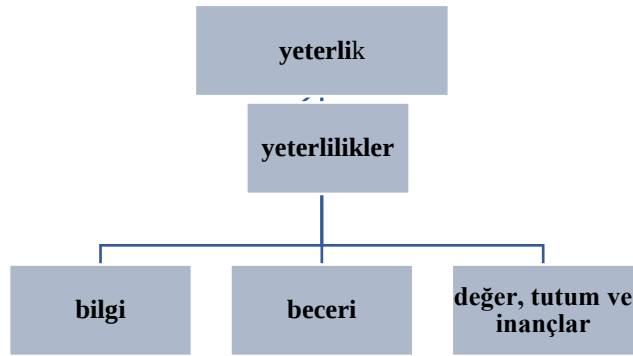
Yeterlik ve yeterlilik kavramları birbirilerinin yerine kullanılan benzer kavramlar olmakla birlikte yeterlik daha işlevsel alanları kapsayan bir kavram iken yeterlilik davranışsal alanlarla ilgilidir (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 27). Bir başka ifadeyle yeterlilik, bir çalışanın herhangi bir durumda üstün bir performans göstermek adına sergilemesi gereken davranış; yeterlik ise bir işin sonuç olarak ustalıkla yapılmasıyla ilgilidir. Yeterlik, asgari standartlarla ölçülür ve ortaya konan performans ve çıktılarla gösterilir (Sultana, 2009, s. 19).

Yeterlik ve yeterlilik kavramlarını karşılaştırarak açıklayan araştırmacıların yanında yalnızca (ve çoğu durumda) yeterlik kavramına odaklanan ve yeterliğin ne anlam ifade ettiğini açıklayan araştırmacılar da vardır. Yeterlik belli bir alanda etkili bir insan eylemiyle sonuçlanan bilgi, beceri, değerler, tutumlar ve istekliliğin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Crick, 2008, s. 313). Oysa ki beceriler bireyin herhangi bir işi zorluk çekmeden yerine getirmesinde kullandığı yetenekleri veya kabiliyetleridir. Bu tanımlama yeterliği yalnızca beceri olarak gören anlayıştan ayırmaktadır. Ancak yeterliğin becerileri de kapsadığı unutulmamalıdır. Bu vurguyu Haste (2009, s. 207), Sultana (2009, s.20), Avrupa Komisyonu (2013, s. 9) ve European Communities (2007, s. 1) de yapmaktadır. Yeterlik kavramı aslında gerektiğinde uyarlanabilir tepkiler vermek ve bilginin en uygun şekilde yorumlanması anlamına da gelmektedir (Haste, 2009, s. 208).

Yeterlik kavramı yalnızca bilgi ve beceri değil bireyin gerçek hayatta işine yönelik inançlarını, güdülenmesini ve tutumlarını da içeren değerlerle yüklü bir kavramdır (Crick, 2008, s. 313; Rychen ve Salganik, 2003, s. 44). Bilişsel etkenlerin yanında bireyin sahip olduğu değerleri ifade eden bilişsel olmayan etkenler de yeterliğin gelişmesinde etkilidir.

Bu biliş dışı etkenler ise genellikle hizmet öncesi değil hizmet içinde kazanılır. Yeterlik aslında gerçek işlerin yerine getirilmesi sırasında şekillenmekte ve yapılan mesleğin gereklilikleri ile kişinin kendisi arasında bir yerde konumlanmaktadır (Crick, 2008, s. 314).

Bireyin işinde yeterli olması o işin gerçek ortamı içerisinde uygun, etkili ve ustalıkla hareket etmesidir (Koster ve Dengerink, 2008, s. 139). Yeterli bir birey bilgisini, becerisini, kişisel özelliklerini ve değerlerini mesleğin gerektirdiği durumlarda etkili olarak birlikte kullanabilen bireydir. Yeterlik kavramı eklenerek artan değil bütüncül bir kavramdır ve herhangi bir iş ortamında bireysel, mesleki ve sosyal yeterliliklerin birlikte kullanılması ile ortaya konabilir. Bu özelliği gereği yeterlik karmaşık ve çoğunlukla kaotik zamanlarda eyleme geçebilme yeteneği olarak tanımlanmakta ve performans ile ilişkilendirmektedir (Brockmann, Clarke ve Winch, 2008, s. 357). Yeterlik kavramına ilişkin verilen tüm bu tanımlar ve açıklamalar yeterlik kavramını farklı biçimlerde ifade etse de tümünün üzerinde uzlaştığı belli birtakım özellikler vardır. Bu tanımlamalar ışığında yeterliğin belli özelliklerden meydana gelen bir kavram olduğu söylenebilir. Şekil 1.2 yeterlik kavramını meydana getiren özellikleri göstermektedir.



Şekil 1.2. Yeterliğin meydana getiren özellikler.

Şekil 1.2’de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı onu oluşturan yeterliliklerden ve onun da altında yer alan özelliklerden meydana gelmektedir. Yeterlilik, herhangi bir işle ilgili bilgi olabileceği gibi, beceri, yetenek, değer, inanç ve tutum gibi bireysel bir özellik de olabilir. Yeterlik, bireyin tüm bu özellikleri birlikte ve etkili bir biçimde işe koşmasıyla gösterilebilir. Önceden tanımlanmış asgari standartlar aracılığıyla, performans üzerinden ölçülebilir. Sonuç olarak, yeterliğin, yeterlilikleri de kapsayacak biçimde bireyin bilgi, beceri ve işine yönelik değer ve tutum kümelerinden oluştuğu ve etkili bir performansla

ortaya konduğu söylenebilir. Bir sonraki bölümde yeterlik kavramıyla ilişkili olarak yeterliğe dayalı eğitimin ne olduğu ve nasıl ortaya çıktığı açıklanmaktadır.

1.2. Yeterliğe Dayalı Eğitim Nedir?

Yeterlik kavramı 1970’lerde, özellikle işletme ve insan kaynakları alanında öne çıkmış ve daha sonra eğitim de dahil diğer alanları etkilemiştir. Bunun sebebi ise derslerde öğretilen bilgi ve becerilerle iş dünyasında gerekli bilgi ve beceriler arasında bir kopukluk olmasıdır. Yeterliğe Dayalı Eğitimin (YDE) avantajı ise istihdamın yaratılması ve bulunmasını kolaylaştıran daha kapsamlı ve bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemesidir (Mulder, 2012, s. 305). YDE’nin bilgi aktarımından çok bilginin ve becerinin gerçek ortamda uygulanmasına dayanan anlayışı YDE’nin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır (Koenen, Dochy ve Berghmans, 2015, s. 1; Mulder, 2012, s. 306; Winterton, 2009, s. 685). YDE ilk zamanlarda mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı iken daha sonraları yüksek eğitimin tümüne yayılmıştır (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 28; Jeris ve diğerleri, 2005, s. 382; Winterton, 2009, s. 684; Sultana, 2009, s. 17). YDE’yi uygulayan üniversitelerde yapılan çalışmalar (Johnstone ve Soares, 2014, s. 15-18) Yeterliğe Dayalı Program Tasarısında program tasarımcılarına rehberlik etmesi amacıyla 5 temel ilke ortaya koymuştur:

1. Yeterlilikler, sağlam temelli ve geçerli olmalıdır.
2. Öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilmeli ve bu süreçte sürekli desteklenmelidir.
3. Etkili öğrenme kaynakları öğrenciler için her an erişilebilir olmalı ve tek seferlik değil yeniden kullanılmaya uygun olmalıdır.
4. Yeterliliklerin derslerle, kazanımlarla ve değerlendirmeye nasıl ilişkilendirileceği açıkça ifade edilmelidir.
5. Değerlendirme araç ve ölçütleri güvenilir olmalıdır.

Alanyazındaki diğer çalışmalar da YDE’nin yukarıda sıralanan ilkeleri ve önerileriyle benzerlikler taşımaktadır (Barman ve Konwar, 2011, s. 10-12; Sudsomboon, 2007). Buna göre, YDE programlarında egemen olan belli anlayışlar bulunmaktadır:

1. “Hedeflerin” yerini “yeterlilikler” almıştır.
2. İçeriğin yerini çıktılar almıştır.
3. Öğrenme yaşantıları öğretmen adayının performansına ve belirlenen ölçütlerin başarıyla yerine getirilmesine dayalıdır.
4. Öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci merkezlidir.

5. Biçimlendirici değerlendirme temeldir.

Bunun yanında disiplin temelli program ile YDE temelli program arasında temel farklılıklar bulunmaktadır (Sudsomboon, 2007). Bu farklılıklar Tablo 1.2’de gösterilmektedir.

Tablo 1.2. *Disipline dayalı program ile yeterliğe dayalı programın karşılaştırılması*

Disipline Dayalı Eğitim Programı	Yeterliğe Dayalı Eğitim Programı
İçerik	Çıktılar
Hedefler	Yeterlilikler
Norm bağımlı notlandırma	Ölçüt bağımlı notlandırma
Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Pasif öğrenme	Etkin öğrenme
Pedagoji	Androgoji
Düzye belirleyici değerlendirme	Biçimlendirici değerlendirme
Öğretmenin aktarımı	Öğrenen performansı
Bilgi / kuram odaklı	Beceri / performans odaklı
Yapı / sonuç odaklı	Çıktı odaklı
Sayıyla değerlendirme	Performans ile değerlendirme
Belirli bir içeriğe önceden belirlenmiş bir zamanda maruz bırakılması	Zamanlama ve sıralamanın değerlendirmeye göre yapılması

(Sudsomboon, 2007)

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere, Disipline Dayalı Programlar ile Yeterliğe Dayalı Programlar arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. YDE programlarında içerikten çok davranış (performans) odaklı çıktılar öne çıkmaktadır. Hedeflerin yerini ise yeterlilikler almıştır; çünkü program aracılığıyla kazandırılmak istenilenler adından da anlaşılacağı üzere yeterliliklerdir.

YDE, bireyin bir mesleki eğitim sonucunda neleri yapabildiğine (çıktılar) odaklanan bir eğitim anlayışıdır. YDE, bireyin birlikte öğrenim gördüğü arkadaşlarına oranla ne kadar başarılı olduğundan çok sektörün gerektirdiği standartlarda ya da belirlenen yeterlilikler seviyesinde yetiştirilmesini amaçlar (Guthrie, 2009, s. 7). Bu anlamda YDE, belirlenen yeterlilikleri kazanmak amacıyla gerekli bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye yönelik bir eğitimidir. Bir başka ifadeyle YDE, program çıktıları olarak görülen yeterlilikler ya da önceden belirlenmiş becerilerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim anlayışıdır (Frank ve diğerleri, 2010, s. 638).

YDE, eğitimde bilgi toplumuna ve yapılandırmacı anlayışa geçişin bir sonucudur. YDE anlayışına göre, eğitim ve öğretim yalnızca parçalara ayrılmış ve otomatikleşmiş davranış kalıplarından oluşamaz. Bunun yerine eğitimin, birbiriyle ilişkili derslerin

içerisinde verilen daha kapsamlı ve anlamlı öğrenme birimleri ile gerçekleştirilmesi ve hem bireyin hem de toplumungereksinimleriile uyumlu olması gerekmektedir (Mulder, 2012, s. 306; Barth, Godemann, Rieckmann ve Stoltenberg, 2007, s. 416; Mulder, Gulikers, Biemans ve Wesselink, 2009, s. 756). Bu bağlamda, geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak eğitimin gelecekte sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunacak gizil gücünün yeniliğe ve gelişime açık ve katılımcı bir tarzda işe koşulması YDE'nin öne sürdüğü ilkelerdendir.

Yeterlik kavramının insan kaynakları ve mesleki eğitim alanında ağırlık kazanmasının belli nedenleri bulunmaktadır (Le Deist ve Winterton, s. 28). Bu temel nedenlerden ilki küresel gelişmelerle doğru orantılıdır. Üretim ve üretim süreçlerindeki gelişmeler iş tabanlı öğrenmeyi ve uyarlanabilir eğitimi gündeme getirmiştir. Bu gelişme eğitimde de kendine bir yer bulmuş ve “*uyumlu öğretme yeterliği*” kavramını ortaya çıkarmıştır (Vogt ve Rogalla, 2009, s. 1052). Öğrencilerin değişen demografik yapısı ve farklılaşan gereksinimleri öğretmenlerin de farklı grupların gereksinimlerine cevap verebilecek becerilere sahip olmasını gerektirmiştir. Bu durum öğretmenlerin değişen koşullara kolaylıkla uyum sağlayabilecekleri yeterliliklerle donanık olmalarını gerektirmiştir ve uyumlu öğretme yeterliği kavramı önem kazanmıştır. Uyumlu öğretme yeterliği öğretmenlerin gerek ders öncesinde gerek ders sırasında ortaya çıkan durumlara göre ya da ortaya çıkabilecek olası sorunlara karşı önceden önlem alması ve öğrenenlerin gereksinimlerine ve davranışlarına göre öğretimini şekillendirmesi anlamına gelmektedir. Uyumlu öğretme yeterliği; *alan bilgisi, tanılama (teşhis), öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi* olma üzere dört temel boyutta ele alınmaktadır (Vogt ve Rogalla, 2009, s. 1052) Uyumlu öğretmen bu dört boyutu iyi düzenleyebilen ve gerek öğretim öncesi gerek öğretim sırasında ve sonrasında öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilecek sorunlara çözüm üreten ve böylelikle öğrenmeyi kolaylaştıran kişidir.

Yeterliğin mesleki eğitimde kendine yer bulmasına sebep olan ikinci etken ise küresel gelişmelerin bir sonucu olarak arza dayalı geleneksel eğitim sisteminin yerini talebe dayalı ve çıktıları öne çıkaran bir sisteme bırakmasıdır Üçüncü önemli etken Avrupa merkezlidir. Avrupa’da hayat boyu eğitimin önem kazanması ve “Kişisel Beceri Kartlarının” ve “Avrupa Beceriler Akreditasyon Sistemi” (Commission of the European Communities, 1997) gibi uygulamaların yürürlüğe girmesiyle birlikte formal eğitim yoluyla kazanılmayan yeterliliklerin üye ülkelerce tanınması ve geçerli kabul edilmesine başlanmıştır. Bu da dördüncü etken olan “Sosyal Avrupa” fikrinin tanınmasına ve

geçmişte yeterince formal eğitim alma şansı bulamamış ama kendini geliştirmiş ve mesleki beceriler kazanmış kişilerin desteklenmesinin önünü açmıştır. Beşinci etken ise yine Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme ilkesiyle uyumlu olarak yeterliğe dayalı yaklaşımın geleneksel eğitimi, mesleki eğitimi ve yaşantısal öğrenimi birleştirme gücüdür. Altıncı ve son etken ise Avrupa İstihdam Stratejisini göstermektedir. Bu stratejinin amacı Avrupa iş gücünün niteliğini yükseltmek ve geliştirilecek bir yeterlik çerçevesiyle iş gücünün serbest dolaşımını sağlamaktır (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 28).

Tüm bu gelişmelere uygun olarak 2000 yılında imzalanan ve Avrupa Birliği'nin genel büyüme politikalarını belirleyen Lizbon Stratejisi, Avrupa Birliği'nin *hedeflerini istihdam, ekonomik kalkınma ve sosyal uyum* olarak belirlemiştir. Avrupa Birliği'ni bir bilgi toplumu yapma amacı güden bu stratejide eğitim konusu özel bir öneme sahip olmuş ve eğitimin etkinliğinin ve kalitesinin artırılması ve eğitimin tüm bireylerin erişimine açık olması amaçlanmıştır (Barış, 2013, s. 152). Bunun yanında Bologna süreci ile birlikte Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin birbiriyle uyumlu hale getirilmesi ve bireylere bir ömür boyu öğrenmelerini sağlayacak beceri ve yeterlilikler kazandırılmasının hedeflenmesi YDE'yi yaygınlaştırmıştır.

Avrupa Birliği, hedeflenen bilgi toplumu olma yolunda bireylerin temel yeterliliklerinin olması gerektiğini savunmaktadır. Alan bilgisine sahip, becerikli ve yaşam boyu öğrenmenin değerini bilen bir işgücünün yaratılması geleneksel öğretim yolları ile olanaklı görülmemektedir. Yalnızca alan bilgisini aktaran ve öğrencilere nasıl öğrenmelerini gerektiğini öğretmeyen öğretmenlerle çağın rekabetçi koşullarında istenilen düzeyde yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça zordur. Günümüzde artık tüm sektörlerin belirsizliklerin ve zorlukların ortaya çıktığı durumlarda problem çözme becerisine sahip bireyler istihdam etme yoluna gitmesi, öğretmenlerin de bu anlayışa önderlik edip inisiyatif almasını, öğrencilerinin çok farklı beceriler kazanmasını, teknolojiyi iyi kullanmasını ve sosyal becerilerini geliştirmesini sağlayacak öğrenme yaşantıları düzenlemesini gerektirmiştir (Barış, 2013, s. 151; Halász ve Michel, 2011, s. 290; Koenen, Dochy ve Berghmans, 2015, s. 2; Vogt ve Rogolla, 2009, s. 1052). Bu da içerik aktarımından çok bireylerin ve toplumun gereksinimlerine göre şekillendirilebilen daha esnek bir programla sağlanabilir.

Alanyazında yeterliğe dayalı eğitim ile ilgili üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 31; Jeris ve diğerleri, 2005, s. 380). Bunlar, davranışsal

yaklaşımı benimseyen Amerikan geleneği, işlevsel yaklaşımı benimseyen Birleşik Krallık geleneği ve yeterliği çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımla ele alan Avrupa (Fransa, Almanya ve Avusturya) geleneğidir.

1.2.1. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeterlik/yeterlilik anlayışı

Yeterlik kavramı Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya konmuş bir kavramdır. İlk olarak White (1959, aktaran Le Deist ve Winterton, 2005, s. 31) tarafından kullanılan bir kavram olan yeterlik üstün bir iş performansı ile sonuçlanan kişilik özellikleri ve güdülenme olarak tanımlanmıştır. Yeterlik kavramı kişinin yalnızca kazanılmış becerileri ile değil, güdüleriyle de ilişkilendirilmiştir ve yeterlik kişinin güdülenmesini kullanarak çevresiyle girdiği etkileşim olarak ifade edilmeye başlanmıştır.

Bu görüşün kabul edilmesiyle birlikte zekâ testlerinin aksine Amerika Birleşik Devletleri'nde yeterlik kavramını ölçmek için alternatif araçlar geliştirilmiştir. Buna gerekçe olarak ise bilişsel zekayı ölçen geleneksel testlerin iş performansını belirlemede yetersiz kaldığı görüşüdür. Bu sebeple yeterliği açıklamak için farklı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Yetersizlikler ya da olumsuz örnekler yerine işlerini başarıyla yerine getiren bireyler gözlenmiş ve bu kişileri diğerlerinden ayıran özellikler belirlenmiştir. Bilişsel yeteneğin dışında yeterliğin kimi becerilerle tutum ve eğilimleri de içerdiği belirlenmiştir.

Bu gelişmeler ışığında Amerika Birleşik Devletleri'nde yeterliğin öz-farkındalık, öz-düzenleme ve sosyal beceriler gibi bilişsel becerilerin ötesinde diğer beceri ve yetenekleri de kapsadığı görüşü egemen olmuştur (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 31). Bu bilişsel beceriler diğer kişilik taksonomilerinde bulunsa da temelde davranışsaldır ve kişilik ve zekanın aksine eğitim yoluyla geliştirilebilir. Yeterlik bireylerin farklı durumlarda ve uzun bir süre boyunca belli bir işte gösterdikleri etkili ya da üstün performans olarak görülmüştür.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan yeterlik çerçeveleri de bireysel becerileri örgütlerin temel çerçeveleriyle uyumlu hale getirmeye çalışmıştır. Yeterlik kavramıyla ilgili 2000'li yıllarda yapılan çalışmalar işle ilgili işlevsel yeterliliklere odaklansa da davranışsal yeterliliklere yine vurgu yapılmaktadır. Klasik Amerikan yaklaşımı daha iyi verim alınabilmesi adına bireysel özelliklerin ön plana çıkarıldığı bir yeterlik kavramına vurgu yapmaktadır.

1.2.2. Birleşik Krallık'taki yeterlik/yeterlilik anlayışı

Yeterlik kavramının ortaya çıkması ve devamında yeterliğe dayalı eğitim anlayışının Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlaşmasından sonra bu akımın kıta Avrupa'sına ilk yansıması İngiltere'de olmuştur. Birleşik Krallığın becerilerin kazanılmasındaki sorunları fark etmesiyle birlikte 1980'den sonraki hükümetlerin özellikle meslek eğitiminde YDE anlayışını benimsediklerini ve bu gelişmenin daha sonra diğer Avrupa ülkelerini de etkilediğini belirtmektedir. İngiltere, Galler ve İskoçya'da kabul edilen mesleki nitelikler mesleklerin işlevsel analizi sonucu belirlenen yeterlik standartlarıdır (Jeris ve diğerleri, 2005, s. 381; Le Deist ve Winterton, 2005, s. 34; Winterton, 2009, s. 685). Birleşik Krallık'ta YDE, işlevsel yeterlilik ve becerilerin belli bir iş ortamında o iş için istenilen standartlarda gösterilmesine dayanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bilişsel ve işlevsel yeterlilikler davranışsal yeterliliklere eklenirken, Birleşik Krallık'ta bilişsel ve davranışsal yeterlilikler işlevsel yeterliliklere eklenmektedir (Jeris ve diğerleri, 2005, s.381). Birleşik Krallık'ta hükümetlerin yeterlik anlayışı büyük oranda işlevsel kalmakla birlikte son zamanlarda eğitim alanı da dahil kimi şirket ve kurumlar daha bütüncül bir anlayışı benimsemeye başlamışlar ve bilgi, beceri ve değerlerin birleştiği bir yeterlik anlayışına yönelmişlerdir. Bilgi bilişsel yeterliliklerden, beceriler işlevsel yeterliliklerden ve yeterlik ise meta-yeterlik dahil (belirsizliklerle baş edebilme) davranışsal ve tutumsal yeterliliklerden oluşmaktadır (Jeris ve diğerleri, 2005; s. 381; Le Deist ve Winterton, 2005, s. 35).

1990'lı yıllarda YDE'nin benimsenmesi eğitim camiasını ikiye bölmüştür. YDE'nin meslek eğitmenleri tarafından kuvvetle savunulması ve eğitimin uygulamaya dönük standartlarla geliştirilip değerlendirilmesi özellikle yükseköğretim dünyasından eleştiri almıştır ve eğitimin indirgemeci bir yaklaşımla ele alındığı savunulmuştur (Winterton, 2009, s. 687). Ancak Birleşik Krallık'taki YDE yaklaşımı diğer milletler topluluğu ülkelerini de etkilemiş, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkelerde kabul görmüş ve Finlandiya ve İrlanda gibi diğer Avrupa Birliği ülkeleri de benzer bir yaklaşım benimsemiştir.

1.2.3. Fransa, Almanya ve Avusturya'daki yeterlik/yeterlilik anlayışı

Yeterlik hareketi Fransa'da 1990'lı yıllarda ulusal iş ajansının meslek kataloglarında yeterliğe dayalı bir anlayışı kullanmasıyla başlamıştır (Winterton, 2009, s.

686; Le Deist ve Winterton, 2005, s. 37). Fransa’da şirketler nitelikler yerine daha bireysel yeterliliklere odaklanmaktadır. Bunu kimi devlet kuruluşları da desteklemeye başlamış ve bireylerin informal eğitimle kazandıkları becerileri akredite etme yoluna gitmiştir. Bu sebeple Fransa’da yeterliliklerin tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi için farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu durum ortaya iki kutuplu bir uygulama çıkarmıştır. Birincisi, kişisel davranışlara odaklanan bireysel yaklaşım ve ikincisi ise daha çok bir kurum ya da örgüt tarafından gerekli görülen yeterliliklerin kazanılmasına odaklanan kolektif yaklaşımdır. Yeterlilikleri açıklamaya çalışan tanımların çoğu bu iki ucun arasında bir noktada yer almaktadır. Bunlar da yeterliği ya evrensel bir nitelik olarak tanımlamakta ya da sadece iş yeriyle ilgili bireysel becerileri kapsayan yeterlilikler olarak görmektedir (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 37). Ancak Fransa’daki yeterlik kavramı bilgiyi, işlevsel yeterlilikleri (becerileri) ve davranışsal yeterlilikleri içermesi nedeniyle diğer Anglosakson ülkelerine göre daha kapsamlıdır (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 37; Winterton, 2009, s. 686).

Almanya’da yeterlik kavramı önceleri çıktıdan çok girdi odaklı iken bu yaklaşım 1980’lerden sonra temel yeterlilikler kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte değişmiştir. Temel yeterlilikler kavramı bağımsız hareket edebilme, problem çözebilme, esneklik, takım çalışması yapabilme ve etik değerlere saygı gibi kişisel yeterlilikleri de beraberinde getirmiştir. Almanya 1996 yılında “eylem yeterliği” yaklaşımını benimsemiştir. Buna göre, girdilerden ve içerik aktarımından ziyade yeterliliklere ya da çıktılarına odaklanan bir yaklaşıma geçilmiştir. Bu yaklaşımla eğitim programları meslekle ilgili bilgi ve becerilerden çok öğrenme alanlarının belirlenmesine odaklanmıştır. Bu alanların belirlenmesi konu alanı ve yeterliliklerinin yanında kişisel ve sosyal yeterlilikleri de içine alacak daha dengeli bir yaklaşımın önünü açmıştır. Alan yeterlilikleri ile kastedilen konu alanı bilgisi ve becerileri bağlamında belli bir işin hedef-odaklı, yöntemsel ve bağımsız bir şekilde yerine getirilmesini sağlayacak isteklilik ve yeteneklerdir. Genel bilişsel yeterlilikler ise problem çözme ve en doğru kararları alabilme becerisine bağlı işlevsel ve bilişsel yeterlilikleri de kapsayan yeterliliklerdir. Kişisel yeterlilikler, bağımsız hareket edebilme, güvenirlik, sorumluluk, görev bilinci gibi isteklilik ve becerileri kapsar. Bu yönüyle aynı zamanda bilişsel ve sosyal yeterlilikleri de kapsar. Sosyal yeterlilikler, deneyimlenen sosyal ilişkilerin ortaya çıkardığı sorunların ya da faydaların iyi analiz edilmesini, bireylerle mantıklı ve bilinçli etkileşim kurulmasını ve sosyal sorumluluk ve dayanışmanın sağlanmasına yönelik isteklilik ve becerilerle ilgilidir. Bu sebeple hem

işlevsel hem de sosyal yeterlilikleri içerir. LeDeist ve Winterton (2005) bu yeterlilikler arasındaki ayrımı bir tipoloji ile göstermiştir. Tablo 1.3'te bu tipoloji gösterilmektedir.

Tablo 1.3. *Yeterlik tipolojisi*

	Mesleki	Kişisel
Kavramsal	Bilişsel yeterlilik	Meta yeterlilik
İşlevsel	İşlevsel yeterlilik	Sosyal yeterlilik

Tablo 1.3'te gösterildiği gibi, bütün bu yeterlilikler arasında sağlanacak denge, yöntem ve öğrenme yeterliliği için bir ön koşul oluşturmaktadır. Yöntem yeterliliği, genel bilişsel yeterlilikler ile alan bilgisi yeterliliklerinin, çapraz (meslekler arası) stratejilerin ve problem çözme becerilerinin işe koşulmasıyla kazanılabilecek öğrenme yeterliliği ise öğrenmeyi öğrenme olarak adlandırılabilir meta-yeterlilik (Le Deist ve Winterton, 2005, s.36; Winterton, 2009, s. 686).

Avusturya da Almanya'ya benzer bir yeterlik yaklaşımı ile temel yeterlilikler kavramını benimsemiştir. Bu yeterlilikleri de çapraz, işlevsel ve alandan bağımsız kişisel yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Bu yeterlilikler üç grupta toplanmıştır; bilişsel, sosyal ve kişisel yeterlilikler. Bilişsel yeterlilikler hem belli bir işle ilgili hem de değişik türde mesleklerde işe koşulabilecek uzmanlık ve problem çözmeye dayalı becerilerdir. Bu sebeple yöntem yeterliliği, genel mesleklerle ilgili beceriler, iş güvenliği ve yönetimi gibi beceriler bilişsel yeterlilikler arasında yer almaktadır. Sosyal yeterlilikler ise diğer bireylerle etkili iletişim, iş birliği yapabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Kişisel yeterlilikler de gelişime ve yeniliğe açıklık, işle ilgili güdülenme ve tutumlarla açıklanmaktadır (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 38). Sonuç olarak, Fransa, Almanya ve Avusturya gibi ülkeler yeterlik kavramını çok boyutlu olarak ele alan bir yaklaşımı benimsemiştir. Bundan sonra ki bölümde öğretmen yeterliliği kavramından söz edilecektir.

1.3. Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlik belli bir meslekle ya da görevle ilgili olarak bireyin işe koştuğu bilgi, beceri, değer ve tutumlardan meydana gelmektedir. Ancak öğretmenlik ya da öğretmenlik mesleği bir görevden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerin neler olduğu, bir öğretmenin bu yeterliliklere niye sahip olması gerektiği, bunların zamanla nasıl değişip geliştiği çok daha geniş ve kapsamlı tartışma ve

çalışmalarla ilişkilidir (Avrupa Komisyonu, 2013, s.9). Çünkü meslek olarak öğretmenlik öğrenmeyle ilgili kabul gören yaklaşımlar, eğitimin amaçları, toplumun öğretmenlerden beklentileri, mevcut kaynaklar ve öncelikler, siyasi irade ile birlikte iç ve dış baskılar, gelenekler, öğretmenin ve öğretmenliğin gerçekleştirildiği ortam gibi pek çok etken tarafından şekillenmektedir (Conway, Murphy, Rath ve Hall, 2009, s.141). Öğretmenlik mesleği açısından yeterlik kavramının belli özellikleri bulunmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2013, s.10; Koster ve Dengerink, 2008, s.139):

- Yeterlik, örtük ve açık bilgiyi, bilişsel ve uygulamalı becerileri ve aynı zamanda değer ve tutumları içerir.
- Bulunduğu bağlam içerisinde sosyo-psikolojik kaynakları işe koşarak öğretmenin karmaşık ve zor görevleri yerine getirmesini sağlar.
- Öğretmenin belli bir durumda mesleki açıdan doğru hareket etmesini sağlar.
- Öğretmenin kaynakları verimli kullanarak hedeflenen kazanımlara ulaşmasını sağlar.
- Belli bir zaman süresinde belli bir başarı düzeyi ile gösterilir.

Öğretmenlik mesleğinin özelliklerinden de anlaşılabacağı gibi öğretmenlik yalnızca öğretme eylemini içeren bir meslek değildir. Bu nedenle öğretmenlerin yeterliğinden bahsederken “*öğretme yeterliliği*” ve “*öğretmen yeterliği*” kavramlarını birbirinden ayırmak gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 10). Öğretme yeterlilikleri öğretmenin öğretme işindeki ustalığının göstergesi olan sınıf içi uygulamalarla doğrudan ilişkilidir. Daha kapsamlı ve şemsiye bir kavram olan öğretmen yeterliği ise bireysel gelişimin yanında okuldaki diğer işlerle birlikte, ebeveynler, sosyal toplum kuruluşları ve uluslararası ortaklık çalışmaları gibi daha makro seviyedeki yeterlilikleri kapsamaktadır. Feiman ve Nemser (2008, aktaran Avrupa Komisyonu, 2013, s. 10), öğretmenlerin dört temel alanda yetkin olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu alanlar, öğretmen olarak düşünmeyi, öğrenmeyi, hissetmeyi ve hareket etmeyi öğrenmektir. Öğretmen olarak düşünmeyi öğrenmek sınıftaki uygulamaların eleştirel yansıtmasını yaparak neyin nasıl öğretilmesi gerektiğine karar verilmesini sağlayan üst-bilişsel bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Tüm öğretmen yeterliliklerine sahip, ancak bu yeterlilikleri ne zaman ve nasıl kullanacağını bilemeyen bir öğretmen iyi bir öğretmen değildir (Biesta, 2012, s.15). Ne yapılması gerektiği ile ilgili alınacak kararlar her zaman eğitimin amaçları göz önünde bulundurularak alınmalıdır.

Öğretmen olarak öğrenmeyi öğrenmek ifadesi öğretmenlerin dünyanın sürekli ve hızla değişen koşullarında hayat boyu öğrenmeyi kendilerine rehber edinmeleri anlamı taşımaktadır. Konu alanının ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanında eleştirel düşünme, problem çözme, inisiyatif kullanma ve iş birliği yapabilme gibi çapraz yeterliliklerin (Avrupa Komisyonu, 2012, s. 3) de öğrenilip geliştirilmesini gerektirir. Öğretmen olarak hissetmeyi öğrenmek ise öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgili değerler ve tutumlardır. Bunlar arasında öğretmenin kendini öğretme ve öğrenmeye adanması, eğitimle ilgili tutumları, inançları ve yönelimleri sıralanabilir. Öğretmen olarak hareket etmeyi öğrenmek öğrencilerin daha iyi öğrenmesine katkı sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, değer ve tutumların birlikte kullanılması demektir. Öğretmenlerin değişik koşullar altında gerek daha önce deneyimlemiş oldukları gerekse ilk defa karşılaşabilecekleri durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini bilmeleri ve bunun için de çok geniş bir yelpazeden oluşan hem bilişsel hem de duyuşsal bilgi ve deneyim birikimleri olmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmenlerin kendi meslektaşlarıyla, öğrencileriyle, aileleriyle ve okul ortamındaki diğer etkileşimlerle şekillenmektedir (Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2005, s. 10). Öğretmenlik teknik bir iş olduğu kadar moral değerlerle de ilişkilidir ve eğitimin amacı demokrasiye hizmet etmek ve geliştirmektir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin toplumun ekonomik ve politik hayatına etkin vatandaşlık bilinci ile katılmalarını sağlamalarını ve toplumun gereksinimlerine cevap verecek becerilerle donanmaları gerekmektedir. Bu amaca hizmet edebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler üç ana başlık altında toplanmıştır (Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2005, s. 11).

Öğretmen yeterliliklerinin ilki öğrencilerin sosyal ortamlardaki gelişiminin bilgisidir. Bu bilgi insan gelişimi, psikolojisi, dil gelişimi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgidir. İkinci yeterlilik alanı ise alan ve eğitim programı bilgisidir. Eğitimin amaçları, öğretilecek bilgilerin, becerilerin, konunun hangi amaçlara hizmet edeceğinin bilinmesi ve buna göre düzenlenmesini içerir. Üçüncü tür yeterlilik ise öğretim becerisi ile ilgilidir. Öğretmenlik alan bilgisinin öğretilmesi, farklı sosyal ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin gereksinimlerine nasıl cevap verilebileceği ve bu öğrencilerin nasıl kaynaştırılabileceğinin bilgisini, ölçme ve değerlendirmenin amaç ve araçlarının bilgisini ve sınıf yönetimini içermektedir. Öğretmen yeterliğinden bahsederken bütün bu yeterliliklerin birlikte işe koşulması profesyonel bir öğretmenlik

uygulamasını beraberinde getirecektir (Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2005, s. 11).

Williamson ve Clevenger-Bright (2008, aktaran Caena, 2011, s. 8) yeterlilikleri kapasite ya da kabiliyet olarak tanımlamış ve öğretmenlik yeterliği için gerekli olan bilgi, ustalık/uzmanlık becerileri ve tutumlar olarak tanımlamıştır. Böyle bir tanımlama hayat boyu öğrenme ilkesinin amaçlarıyla uyumlu olarak sürekli bir mesleki gelişim potansiyeli üzerine vurgu yapmakta ve bunun için gerekli olan nitelikleri açıklamaktadır. Bunlar *bilgi, uzmanlık/ustalık becerileri ve değerlerdir* (Caena, 2011, s. 8):

Bilgi

- alan bilgisi
- pedagojik alan bilgisi (eğitim programı materyalleri, alana özel ve sıklıkla karşılaşılan sorunlar, öğrenme ortamları ve hedefleri)
- pedagojik bilgi
- eğitim programı bilgisi
- eğitim bilimlerinin temelleri (kültürlerarası, tarihi, felsefi, psikolojik ve sosyolojik bilgi)
- eğitim politikalarının bağlamsal, kurumsal ve örgütsel yapısı
- kaynaştırma ve kültürel farklılıklarla ilgili konular
- yeni teknolojiler
- gelişim psikolojisi
- grup süreç ve dinamikleri, öğrenme ilkeleri, güdülenme
- ölçme-değerlendirme süreç ve teknikleri

Uzmanlık/ustalık becerileri

- öğretimin planlanması, yönetilmesi ve koordinasyonu
- öğretim araç-gereç ve teknolojilerinin kullanılması
- öğrenci ve öğrenci gruplarının izlenmesi
- öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi
- meslektaşlar, aileler ve diğer sosyal hizmet kurumları ile iş birliği

Değerler

- epistemolojik farkındalık (branş alanının mevcut durumu, tarihi gelişimi ve özellikleri ile ilgili konular ve diğer alanlarla ilişkisi)
- değişime yönelik tutum ve eğilimler
- tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için kendini adanma
- geleceğin Avrupa vatandaşları olarak öğrencilerin demokrasiye yönelik tutum ve davranışlarını geliştirme
- esneklik ve sürekli öğrenmeye yönelik tutum ve eğilimler
- bireyin kendi uygulamalarına yönelik sorgulama ve tartışma tutumu geliştirilmesi

Öğretmen yeterliğinin hangi öğelerden oluştuğunu gösteren bu sınıflama öğretmenlik mesleğinden bağımsız olarak yeterliğin genel tanımı ile de uyumludur. Yeterliğin alanyazında bilgi, beceri, değer ve tutumlardan oluşan bütüncül bir kavram olarak kabul gördüğü anlayışla uyumlu olarak bir meslek olarak öğretmenlik meslek bilgisinden, becerilerden ve öğretmenlik mesleğine yönelik değer, inanç ve tutumlardan meydana gelmektedir. Bu üçlü yapı daha sonraları geliştirilecek olan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin de çerçevesini çizmiştir. İleriki bölümler de görüleceği üzere gerek Avrupa Komisyonunun (2013) yılında yayımladığı genel öğretmenlik yeterlilikleri gerekse Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayımladığı genel yeterliliklerin bu üçlü yapı model alınarak oluşturulduğu söylenebilir.

Öğretmenlik yeterliliklerinin değişen dünya koşullarında öğrenci ve toplum gereksinimleri düşünüldüğünde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirten Selvi (2010, s.168) öğretmenlerin alan yeterliliği, araştırma yeterliliği, eğitim programı yeterliliği, hayat boyu öğrenme yeterliliği, sosyo-kültürel yeterlilikler, duygusal yeterlilikler, iletişim yeterlilikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ve çevre yeterlilikleri olmak üzere dokuz temel yeterliliğinden bahsetmektedir.

Alan yeterlilikleri, içerik yeterlilikleri olarak da adlandırılan ve öğretmenlerin kendi disiplinleri ile ilgili olan akademik yeterliliklerini içermektedir. Geçmişte bu yeterlilik “bilen öğretir” anlayışının yaygın olduğu ve öğretmenin bilginin aktarıcısı ve tek sahibi olarak görüldüğü zamanlarda en önemli yeterlilik alanı olarak kabul edilmekteydi. Ancak eğitimde öğretmenin farklılaşan rolü dolayısıyla artık diğer yeterlilikler de eşit derecede önemli kabul edilmektedir (Selvi, 2010, s. 169-172). Araştırma yeterlilikleri, öğretmenlerin araştırma yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve bunları kendi alanlarında ve gerektiğinde diğer meslektaşları ile iş birliği yaparak öğretimin geliştirilmesi amacıyla kullanılmasıdır. Eğitimprogramı yeterliliği ise eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması olarak ikiye ayrılmaktadır. Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmesi ve bunu öğrencilerine de aşılması ve kendi mesleki gelişim sorumluluğunun ve zorunluluğunun bilincinde olmasıdır. Sosyo-kültürel yeterlilikler öğretmenlerin eğitimle ilgili değerlerini, inançlarını, tutumlarını ve eğilimlerini içeren yeterliliklerdir. Duygusal yeterlilikler de Selvi'nin (2010) bir öğretmende olması gerektiğini düşündüğü bir yeterlilik türüdür. Öğrenmede duyuşsal faktörler çok önemlidir ve öğretmenlerin bunların farkında olup sahip oldukları yeterlilikleri öğrencilerin öğrenmesinde işe koşmaları gerekmektedir.

Selvi'nin (2010) önerdiği bir diğer yeterlilik ise öğretmenlerin *sosyo-kültürel yeterliliğidir* ve öğrencilerin, öğretmenlerin, toplumun diğer bireylerinin sosyal ve kültürel yapıları ve sahip oldukları değer ve inançlarla ilgilidir. Bir diğer yeterlilik türü de iletişim yeterlilikleridir. Öğretmenlerin hem öğrencileriyle hem meslektaşlarıyla hem de diğer toplum bireyleri ile etkili iletişim kurabilmesini ve bu doğrultuda kendi ses tonunu, göz temasını, vücut dilini veya ikna kabiliyetini kullanabilmesini kapsar. Selvi (2010) eğitimde teknoloji kullanımının her gün artmasıyla birlikte bu teknoloji araç ve gereçlerini kullanabilmek ve bunları eğitimin ve öğrenmenin hizmetine sunabilmeyi bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliği olarak ifade etmektedir. Selvi son olarak çevre yeterliliklerinden bahsetmektedir. Çevre yeterliliği ekolojik dengenin korunması ve çevrenin güvenliği, kaynakların korunması ve bunlara yönelik tutum ve davranışlar içermektedir ve öğrencilerin de bu yeterlilikleri kazanmaları hedeflenmektedir. Dünya kaynaklarının hızla azalması, kirlenmesi ve küresel ısınma gibi sorunlar öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin yeni tür yeterlilikler kazanmaları gereksinimini doğurmuştur. Selvi (2010) çevre yeterliliklerini bu tür yeni yeterliliklere bir örnek olarak da göstermektedir.

Öğretmen yeterliliklerini öğretmenin mesleğini layıkıyla ve başarıyla yerine getirmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade eden Karşlı ve Güven (2010, s. 232-234) yeterlilikleri beş temel boyutta listelemiştir:

1. Öğretmenin kişisel nitelikleri;

- a. kabul edilebilir bir kişilik
- b. sağlıklı olma
- c. açık fikirlilik
- d. kendine güven
- e. mesleki ve demokratik ideallere bağlılık
- f. liderlik
- g. sürekli öğrenme ve gelişmeye açıklık
- h. yaratıcı düşünme
- i. normalin üzerinde zihinsel yetenek
- j. iyi ahlak
- k. geleceğe ümitle bakma
- l. iletişim
 - etkili ses ve düzgün anlatım
 - anlaşılır açıklamalar yapma ve yönerge verme
 - sınıf içi iletişimi sağlama (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci)

- okul yönetimi, meslektaşları, diğer okul çalışanları, veliler ve ilgili eğitim örgütleriyle iletişim yeterliği
- sözel ve beden dilini etkili biçimde kullanma (duruş, mimikler vb.)
- empatik olma

m. sevgi, sabır ve hoşgörü

n. geçimlilik

o. esprili

p. adaletli ve tarafsız davranma

r. başkalarının yetişmesine katkıda bulunma arzusu

2. Öğrencilere ilişkin nitelikler;

- a. öğrencilerin sosyal, ekonomik, psikolojik sorunları, davranışlar, tutumları, zihinsel, toplumsal ve fiziksel gelişimi ilkelerinde yeterlik
- b. öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleriyle ilgili öğretim teknolojisi ve uygulamalar hakkında bilgi ve beceri
- c. çeşitli öngelişimli ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin bireysel ve grupsal durumlarda etkili bilgilendirmede bilgi ve beceri

3. Toplumsal nitelikler;

- a. saygı duyulan sorumlu bir vatandaş
- b. toplumsal düzeni, içinde yaşadığı kültürü anlama ve değerlendirme
- c. kapsamlı ve çağdaş bir dünya görüşüne sahip olma
- d. uluslararası kültürleri anlama ve değerlendirme
- e. toplumsal etkinliklere katılma ve liderlik rolü üstlenebilme

4. Eğitim süreç ve hizmet alanlarına ilişkin nitelikler;

- a. süreçlere ilişkin yeterlikler
 - eğitim etkinliklerini planlama, düzenleme, yürütme, değerlendirme
 - içerik, davranış ve görev analizleri yapma, düzenleme, uygulama ve geliştirme,
 - öğrenci gereksinimlerini tanımlama ve uygun yaşantılar sağlama
 - öğretim teknolojilerini tanımlama ve uygun yaşantılar sağlama
 - öğretim teknolojilerini etkili bir biçimde işe koşma
 - klinik, bireysel ve bağımsız grup çalışmalarını başarılı bir biçimde yürütme
- b. hizmet alanına ilişkin yeterlikler
 - eğitim ve öğretimle ilgili araştırmalar yapabilme
 - eğitim ve öğretimle ilgili planlama yapabilme
 - eğitim ve öğretim programları hazırlayabilme ve geliştirebilme
 - eğitim teknolojileri geliştirebilme
 - rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine katılım
 - etkili sınıf yönetimi bilgi, beceri ve tutumuna sahip olma
 - öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli öğretme ortamı sağlama ve sürdürme

- dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme
- öğrencilerin ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama

5. Mesleğe ilişkin yeterlikler;

- a. eğitim ve öğretmenlik mesleğinin insan yaşamındaki ve toplumdaki yerini, işlevini ve önemini anlama
- b. eğitim ve meslekle ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme ve bunlara uygun davranma
- c. mesleki inanç ve bağlılık duygusuna sahip olma
- d. mesleğin değer ve normlarına uygun davranma
- e. mesleki kuruluşları tanıma ve destek olma
- f. mesleğin toplumsal statüsünü yükseltmeye katkıda bulunma
- g. eğitim personeli, öğrenci, veli ve iş çevreleriyle uyum içinde çalışma

Karslı ve Güven (2010) yeterliliklerde öğretmenin kişilik özelliklerine daha fazla yer vermektedir. Beş temel yeterlilik incelendiğinde en fazla önem verilen özellik ya da niteliğinin öğretmenin kişilik özellikleri üzerinde olduğu görülmektedir. İdeal bir öğretmenin kişilik özellikleri genel ifadelerle değil ayrıntılı sıfatlarla tanımlanmıştır.

Şişman (2011, s. 230) da öğretmen yeterliliklerini bir öğretmenin mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili özellikler olarak ifade etmektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumların da genellikle üç ana alanda olduğunu söylemektedir. Bunlar, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültürdür. Alan bilgisini öğretmenin alanındaki uzmanlık bilgisi olarak tanımlayan Şişman bu yeterliliğin mesleki başarı için öncelikli olduğunu ileri sürmektedir. Ancak alan bilgisinin tek başına bir öğretmenin yetkinliğini açıklayamayacağını belirten Şişman (2011, s. 231) öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olması gerektiğini söylemektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi bir öğretmenin uzmanlığını (alan bilgisini) ne zaman ve nasıl öğreteceğini ve öğrencilerinin bu bilgiyi nasıl öğrenebileceğinin bilgisi ve becerisidir. Bunlar da temelde öğretme ve öğrenme ile ilgili bilgi ve becerilerdir. Bir öğretmenin yeterliği kendi alanına özgü uzmanlık ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanında diğer tamamlayıcı bilgilerle de şekillenmektedir. Bu bilgileri genel kültür olarak ifade eden Şişman (2011, s. 231) bir öğretmenin geniş bir dünya görüşüne sahip olmasının mesleğini daha etkili yapmasına yardımcı olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin, eğitim tarihi, sosyoloji, psikoloji, insan gelişimi gibi alanlarda da bilgi sahibi olması onların öğrencilerin gereksinimlerine daha iyi cevap verebilecek yeterliliklerle donanmalarını sağlayacaktır. Bunun yanında öğretmenlerden dünyanın güncel sorunlarını takip etmelerini ve bu sorunların çözüm yollarını öğrencileriyle bulmaya çalışması ve daha iyi bir dünyanın geliştirilebilmesi adına çaba sarf etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda

öğretmenlerden sahip olması beklenen yeterlilikleri Şişman (2011, s. 234-235) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Anadilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
- İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü sevecen ve iyimser,
- Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst ve dost bir sırdaş,
- Öğrencilerine karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil,
- Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren ve ödüllendiren,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,
- İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
- Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştırabilen,
- Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
- Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen)
- Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal ve sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,
- Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
- Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
- Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
- Değişime, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
- Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilen,
- Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim halinde olan,
- Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı,
- Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
- Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
- Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
- Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen,
- Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
- Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olmasıdır.

Şişman (2011) öğretmen yeterliliklerini belli kategoriler üzerinden değil, bir öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen bir dizi özellikler üzerinden açıklamaktadır. Buna göre bu yeterlilikler aslında çağdaşve entelektüel birinsanın sahip olması gereken özelliklerdir ve öğretmenlerden bu özellikleri öğrencilerine de kazandırmaları beklenmektedir.

Tüm bu öğretmenlik yeterlilik önerileri ve çerçeveleri bir öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen yeterlilikleri farklı yapılarda ve farklı sınıflamalarla açıklamaktadır. Kimi araştırmacılar (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 9; Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2005, s. 10; Caena, 2011, s. 8) öğretmen yeterliliklerini daha genel kategorilerle ifade ederken kimileri (Karşlı ve Güven, 2010, s. 232-234; Selvi, 2010, s. 168; Şişman, 2011, s. 230) ise yeterlilikleri daha ayrıntılı ele almış ve kişilik özelliklerine daha fazla yer vermiştir. Ancak farklı araştırmacıların önerdiği yeterliliklerin tümünde ortak olan konu öğretmenlik yeterliliklerinin yalnızca öğretime yönelik yeterlilikleri değil çok daha geniş bir yelpazedeki görev, sorumluluk, bilgi, beceri ve değer ve tutumları da içermesidir.

Bir sonraki bölümde öğretmenlik yeterliliklerin farklı kurumlarca nasıl sınıflandırıldığı anlatılmaktadır.

1.4. ABD, Avrupa, OECD ve Türkiye Tarafından Geliştirilmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Örnekleri

Bu bölümde ABD, OECD, Avrupa Birliği ve Türkiye tarafından geliştirilmiş ve kabul görmüş öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçeveleri açıklanmaktadır. Öncelikle ABD kaynaklı yeterlilik çerçevelerinin ele alınmasının sebebi önceki bölümlerde de vurgulandığı üzere yeterlik kavramı ve yeterlilikler üzerine çalışmalar bu ülkede başlamış ve bu alanda geniş bir literatür oluşmuştur. Bu çalışmalar daha sonra Avrupa'da da kabul görmüş ve Bologna süreci ile birlikte Avrupa Birliği üyesi ülkeler de benzer çalışmalar yürütmeye başlamıştır. OECD ise eğitim alanında her yıl kapsamlı çalışmalar yapmakta ve bunları rapor etmektedir. Bu bağlamda ABD, OECD ve Avrupa merkezli yeterlilik çerçevelerinin yanında bu alanda çalışmalar yapmış araştırmacıların yeterlilik çerçevelerine de yer verilmiştir. Son olarak ise Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini belirleme çalışmaları ele alınmış ve geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri açıklanmıştır.

1.4.1. Amerika Birleşik Devletleri öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örnekleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde, yeterlilikler eyaletlere göre farklılık gösterse de ulusal düzeyde kabul gören yeterlilikler bulunmaktadır. ABD'de yeterlilikten çok standart kavramı daha fazla tercih edilmektedir.

ABD’de eyaletler arasında bir uyum sağlanması amacıyla 1987 yılında Öğretmenlik Mesleği Ulusal Standartları Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) kurulmuştur. NBPTS (2019) öğretmenlik yeterliliklerini 5 temel çerçevede belirlemiştir:

1. Öğretmenler kendilerini öğretmeye ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler öğrettikleri kendi konu alanlarını ve bu konu alanını öğrencilere nasıl öğreteceğini bilir.
3. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludurlar.
4. Öğretmenler kendi uygulamalarının sistematik eleştirisini yaparak kendi deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir.

NBPTS öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini usta öğretmenlerin neleri bilip yapabiliyor olduğunu gösteren bir referans kaynak olarak isimlendirmektedir. Görüldüğü üzere yeterlilikler belli kategoriler biçiminde değil standartlar cinsinden ifade edilmektedir. Ancak sonraki örneklerde de görüleceği üzere yeterliliklerin belirlenmesinde ve ifade edilmesinde yapısal bir değişikliğe gidilmiş ve standart cümleleri yerine yeterlilik kategorileri biçiminde ifade edilmeye başlanmışlardır.

ABD’de öğretmenlik yeterliliklerini belirleyen bir başka kuruluş da Council of the Chief State School Officers’ın (2013) bir alt kurumu olan “Interstate Teacher Assessment and Support Consortium” (InTASC), Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu dünyanın ve öğrencilerin değişen koşulları ve gereksinimleri doğrultusunda yeni öğretmen yeterlilikleri belirlemiştir. Yeni yeterlilikler aynı kurumun 1992 yılında yayımladığı yeterliliklerin yeniden gözden geçirilmesi ile oluşturulmuştur (s. 6). Bu standartların 1992 yılında yayımlanan standartlardan ayrılan iki önemli özelliği bulunmaktadır. Birincisi, ilk yayımlanan standartlar sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başlangıç standartlarını ifade ederken yeni standartlar öğretmenlerin kariyerlerinin farklı dönemlerinde gösterecekleri gelişimlere işaret etmesidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmeni tecrübeli öğretmenden ayırt eden özellik kullandığı bilgi ve beceriyi ne kadar içerikli ve gelişmiş biçimde kullanması ile ilgilidir. Diğer bir fark ise bilgi, yatkınlıklar ve performansların öğretmenlik uygulamalarının içeriğini ve derinliğini göstermesi amacıyla yeniden ifade edilmesidir. Bu bağlamda, performans öğretmenin mesleğini uygularken ölçülebilen ve değerlendirilebilen özelliklerini göstermektedir. “Bilgi” yerine “esas / temel bilgi” ifadesi gelmiş ve etkili bir öğretmenlik uygulaması için

sergilenmesi gereken bildirime dayalı bilgi ve yöntem bilgisi anlamında kullanılmıştır. Son olarak ise yatkınlıkları, tutum ve değerleri ifade eden “önemli / kritik yatkınlıklar” ifadesi kullanılmıştır. Öğrenci yerine öğrenen ve sınıf yerine öğrenme ortamı kelimelerinin kullanımları da bilinçli tercihlerdir. Öğrenci bilginin pasif alıcısı anlamı taşımaktayken öğrenen öğrenme eylemine etkin katılan bireyi çağrıştırmaktadır. Sınıf ise sadece dört duvardan örülü okul ortamı için kullanılan bir kelime iken öğrenme ortamları öğrenmenin sınıf dışında da fırsat bulunan her yerde gerçekleşebileceğini anlatmak için kullanılmaktadır (s. 6). InTASC temel öğretmen standartları dört temel kategoriden oluşmakta ve standartlar (yeterlilikler) bu kategorilerin altında sıralanmaktadır. InTASC’a (2013, s. 6) göre kategoriler şöyledir:

1.Öğrenen ve Öğrenme

Standart 1: Öğrenen Gelişimi: Öğretmen, öğrenmenin her bireyde bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziki alanlarda farklı gerçekleştiğini bilir ve bunu anlar ve öğrenim deneyimlerini bu gelişim farklılıklarına uygun biçimde tasarlar ve uygular.

Standart 2: Öğrenme Farklılıkları: Öğretmen, her bir öğrencinin hedeflenen yeterlilikleri kazanabilmesi için öğrencinin bireysel farklılıklarını, kültürel ve toplumsal özelliklerini kabul eden bir anlayış geliştirir.

Standart 3: Öğrenme Ortamları: Öğretmen, bireysel ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklemek ve olumlu sosyal iletişimi, öğrenmede aktif katılımı ve öz-güdülenmeyi cesaretlendirmek için diğer kişilerle birlikte bu ortamların hazırlanmasını sağlar.

2. İçerik

Standart 4: İçerik Bilgisi: Öğretmen, temel kavramları, araştırma araçlarını, öğrettiği alanla ilgili yapıları bilir ve öğrencilerin bu alana erişimini ve alan bilgisinde yeterliğe ulaşmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarını yaratır.

Standart 5: İçeriğin Uygulanması: Öğretmen temel kavramların birbiri ile nasıl ilişkilendirileceğini bilir ve öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirlikli problem çözme becerilerini kullanarak onların gerek yerel gerekse küresel düzeyde gerçek meselelerle ilgilenmelerini sağlayacak bakış açıları sunar.

3. Öğretim Uygulamaları

Standart 6: Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenme gelişimlerini ve süreçlerini izleyecekleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin alacakları kararlarda onlara rehberlik edecekleri bir dizi değerlendirme yöntemini bilir ve uygular.

Standart 7: Öğretimin Planlanması: Öğretmen, her öğrencinin belirlenen öğrenme amaçlarını istenilen düzeyde başarabilmesini sağlamak amacıyla içerik bilgisini, öğretim programını, disiplinler arası becerileri, öğretmenlik meslek bilgisini ve aynı zamanda öğrenci ve toplum bilgisini kullanarak öğretimi planlar.

Standart 8: Öğretim Stratejileri: Öğretmen, öğrencilerin derinlemesine bir içerik bilgisine sahip olmalarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlamalarını ve edindikleri bilgiyi gerçek

ortamlara transfer edebilecek becerileri kazanmalarını sağlayacak çok çeşitli öğretim stratejileri bilir ve uygular.

4. Mesleki Sorumluluk

Standart 9: Mesleki Öğrenim ve Etik Uygulamalar: Öğretmen, sürekli mesleki gelişimle meşgul olur ve kendi uygulamaları ve bunların öğrenenler, aileler, diğer çalışanlar ve toplum üzerindeki etkilerini kanıtları inceleyerek değerlendirir ve gerekli gördüklerini her öğrencinin gereksinimine cevap verebilecek biçimde değiştirir.

Standart 10: Liderlik ve İş birliği: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorumluk almak, öğrencileriyle, aileleriyle, iş arkadaşlarıyla, diğer okul çalışanlarıyla ve toplumun diğer bireyleriyle iş birliği yapmak, öğrenimin geliştirilmesini sağlamak ve mesleğin ilerlemesi için liderlik rolleri ve fırsatları arar.

InTASC standartları anlaşılacağı üzere NBPTS standartlarından yapısal olarak farklılaşmaktadır. NBPTS'in ideali gösteren standart ifadeleri yerine InTASC standart kategorileri belirlemekte ve bunları açıklamaktadır. Bunun yanında, InTASC yukarıda sıralanan temel yeterliliklerin altında bir de ilerlemeler adını verdiği bu temel yeterlilik çerçevesinin yeni bir versiyonunu hazırlamıştır. Temel yeterlilikler aynı kalmakla birlikte her yeterliliğin altına bir de “öğrenme ilerlemeleri” adını verdiği bir bölüm daha eklemiş ve bu yeterlilikleri “kabul edilemez”, kabul edilebilir” ve “hedef” olmak üzere üç düzeyde performans göstergeleri de sunarak örneklendirmiştir (Council of the Chief State School Officers, 2013, s. 10-47).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Jobs for the Future (Geleceğin Meslekleri) ve Council of the Chief State School Officers inisiyatifleri öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri ABD'deki yaygın kullanım olan standartlar yerine bilinçli bir biçimde yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Standartlar, genellikle öğretmenlerin neyi bilip yapabiliyor olmalarının yüksek seviyede yazılı ifadeleri iken yeterlilikler ise standartların öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenme modelleri bağlamında nasıl yorumlanabileceğini göstermektedir (Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers, 2015, s. 4). Buna göre yeterlilikler dört ana başlıkta toplanmıştır. Bu yeterlilikler, bilişsel, kişisel, kişilerarası ve öğretim yeterlilikleridir. Bu dört genel yeterliliğin altında da yeterlilikler ve onlarla ilgili performans göstergeleri sıralanmıştır (Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers, 2015, s. 6).

Bilişsel yeterlilikler öğretmenlerin hem alan bilgisi hem de öğrencilerin içeriği daha iyi anlamasına yardım edecek olan ve de eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, akıl yürütme, kanıt sunma, öz düzenleme vb. üst bilişsel gelişimlerine katkı yapacak zihinsel ve insan gelişimi bilgisini kapsar. Bilişsel yeterlilikler;

1. öğrencilerin öğretilen konuyla ilgili istenilen yeterlik (ustalık) düzeyine gelebilmesi için kapsamlı bir içerik ve öğrenme devamlılığı bilgisi (öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrencinin farklı gelişim seviyesinde, yaşında ve sınıf düzeyinde bilinçli sıralanması) kullanmak,
2. etkili iletişim becerilerine sahip olma ve bunları öğrencilerin de etkili kullanabilmelerini sağlamak adına öğretme ortamlarında kullanmak,
3. Öğrencilerin, üst bilişsel, öz-düzenleme ve istek ve azimlerini geliştirecek teknikleri bilmek ve kullanmaktır.

Kişisel yeterlilikler alanı bireyin amaçlarını gerçekleştirmek adına davranışlarını ve duygularını yönetebilme becerisidir. Ruh hali, öğrencilerden beklentiler ve öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen ve öğretmenlik mesleğine yönelik varsayımları içerir. Bunlar;

1. bütün öğrencilere, özellikle de yükseköğrenimden geleneksel olarak dışlanmış ya da çok az hizmet alabilme fırsatı olmuş öğrencilere kendini adanmak,
2. öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenci merkezli bir vizyon ve özveri sahibi olmak,
3. sabır ve gelişim zihniyeti kazandırmak adına öğrencilerine bu doğrultuda alıştırma yapdırmak ve örnek olmak,
4. öğrenci merkezli bir kültürü öncelik edinmek ve bunu korumak,
5. sürekli mesleki gelişime bağlılığını göstermek,
6. kendi öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek adına öz yansıtma yapmaktır.

Kişilerarası yeterlilikler, kendini ifade edebilmek ve başkalarının mesajlarını anlayabilip bunlara cevap verebilme yeterliliklerini kapsar. Bu sebeple öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla ve diğer topluluklarla faydalı ilişkiler kurulmasını sağlayacak kişisel, sosyal ve liderlik becerilerini kapsar. Bu yeterlilikler;

1. kişisel ve ortak çalışmaya dayalı öğrenmeyi destekleyecek öğrenme ortamlarını (okul ve sınıf kültürü) tasarlamak, güçlendirmek ve bunlara katılmak,
2. kişisel ve toplu başarıya katkı yapacak güçlü ilişkiler kurmak,
3. özellikle geleneksel olarak dışlanan veya farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip olmaları yüzünden daha az yükseköğrenim fırsatı elde edebilmiş bireylerin kariyer elde etme ve üniversite eğitimi almalarına yardımcı olmak,
4. mesleki gelişimin ilerletilmesi amacıyla uygun bireysel ve ortak liderlik rolleri aramak ve öğrencilere sorumluluk duygusu aşılamaktır.

Öğretim yeterlilikleri ise etkili öğretim programları hazırlamak, sınıf yönetimine hâkim olmak, öğrencilerin istenilen becerileri kazanmasını sağlayacak öğretim yöntem ve yaklaşımlarını kullanmayı ifade eder. Bu yeterlilikler;

1. öğrenmede yeterlik (istenilen standartlar ya da gösterilmesi beklenen yeterlilikler) yaklaşımını kullanmak,
2. değerlendirme ve değerlendirme verilerini öğrenme amaçlı kullanmak,
3. öğrenme deneyimini bireyin gereksinimlerine göre düzenlemek,
4. öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplenmesini ve sorumluluk kazanmalarını sağlamak,

5. öğrenim kazanımları ve standartlarına bağlı kalarak her türlü koşulda ve zamanda gerçek dünya ile bağlantılı öğrenim fırsatları yaratmak,
6. proje-tabanlı öğrenim deneyimlerini geliştirmek ve kolaylaştırmak,
7. işbirlikli grup çalışmasında yer almak,
8. teknolojiyi öğrenmenin hizmetinde kullanmaktır.

Görüldüğü üzere Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers (2015) standart ifadesini kullanmamakta ve yeterlilikleri temel kategoriler belirleyerek ifade etmektedir. Ayrıca her temel yeterliliğin altında alt-yeterlilikler yer almaktadır. Bu tür bir yeterlilik çerçevesi son yıllarda genel kabul görmekte ve sonraki yeterlilik çerçevelerinde de kullanılmaktadır.

ABD’de beğenilen öğretmenlik yeterlilik çerçevelerinden (Zeichner, 2012, s. 378) biri de University of Virginia tarafından kullanılan “*Teaching Through Interactions, TTI*” (Etkileşimler Yoluyla Öğretim) çerçevesidir. Aynı üniversitenin “*Center for Advanced Study of Teaching and Learning*” (İleri Öğretim ve Öğrenme Çalışma Merkezi) merkezi tarafından geliştirilmiştir (Pianta, 2011, s. 7). Bu merkezin hazırladığı yeterlilikler çerçevesine göre etkili bir öğretim üç temel yeterlilik alanı ile sağlanabilmektedir. Bu alanlar; *duygusal destek*, *sınıf düzeni* ve *öğretim desteğidir*. Öğretmenlik genel yeterlilikleri ve performans göstergeleri de bu üç temel alan altında toplanmıştır. Tablo 1.4 bu yeterlilikleri ve performans göstergelerini göstermektedir (Pianta, 2011, s. 11):

Tablo 1.4. *Etkileşimler yoluyla öğretim (TTI) yeterlilikler çerçevesi: Gözlenebilir öğretmen-öğrenci iletişimi kategorileri*

Yeterlilik Alanı	Boyut (Alt- yeterlilik)	Tanım (gösterge)
Duygusal Destek	Sınıf ortamı	Sınıfın genel duygusal havasını ve öğretmen-öğrenci bağı yansıtır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerinde saygı ve samimiyeti gözetmesi ve öğrenme etkinliklerinden zevk almalarını ve istekli ve coşkulu olmalarının gözetilmesidir.
	Öğretmenin duyarlılığı	Öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerine duyarlılığını; akademik ve duygusal durumlarının farkındalığını içerir. Yüksek duyarlılığa sahip öğretmen öğrencilerin yetişkinleri birer kaynak kişi olarak görmelerine yardımcı olur; öğrencilerin kendilerini öğrenme ve keşfetme için güvende ve özgür hissettikleri bir ortam yaratır.
	Öğrenci merkezli olma	Öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin ve sınıf etkinliklerinin öğretmenden ziyade ne derecede öğrencilerin ilgisine, motivasyonuna ve bakış açısına dayandığını gösterir. Bu, öğretmenin etkinliklerin gerçekleştirilmesindeki esnekliği ve öğrencilere derse ve etkinliğe katılımlarına göstereceği saygıyla sağlanabilir.

Tablo 1.4.(devam) Etkileşimler yoluyla öğretim (TTI) yeterlilikler çerçevesi: Gözlenebilir öğretmen-öğrenci iletişimi kategorileri

Sınıf Organizasyonu	Davranış yönetimi	Beklenen davranış kalıplarının açıkça ifade edilmesi ve davranış sorunlarıyla minimum düzeyde zaman harcanarak öğretmenin olumsuz davranışları etkili metotlar kullanarak engelleme becerisini kapsar.
	Verimlilik	Öğrencilerin maksimum düzeyde öğrenebilmelerini sağlayabilmek adına öğretim zamanının ve rutin sınıf uygulamalarının ne kadar iyi yönetildiği ile ilgilidir. Öğretimin niteliğinden çok öğretmenin verimliliğidir.
	Öğrenme ortam ve yolları	Öğretmenin, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmelerini maksimum seviyede sağlayabilmeleri için onlara ne derecede ilginç etkinlikler, öğretim yöntemleri, merkezleri ve malzemeleri sunma ve sağlayabilmesiyle ilgilidir.
	Kavram geliştirme	Öğretime dönük tartışmaların ve etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ne derecede geliştirdiği ile ilgilidir.
	Nitelikli geribildirim	Öğretmenin sağladığı geribildirim öğrenciyi ve anlamayı geliştirici (biçimlendirici değerlendirme) olması; yalnızca ürün odaklı olmaması (düzey belirleyici değerlendirme) ile ilgilidir.
Öğretim Desteği	Örnek dil kullanımı	Öğretmenin, öğrencilerinin dil kullanımlarını geliştirici teknikleri bireysel, küçük-grup ve büyük-grup etkileşimlerinde kullanma niteliği ve miktarı ile ilgilidir. Nitelikli dil kullanımına model olmanın unsurları bireysel ve birlikte konuşmalar, açık uçlu sorular, tekrarlar, genişletmeler ve gelişmiş dil kullanımıdır.

University of Virginia tarafından hazırlanan bu öğretmenlik yeterlilik çerçevesini diğerlerinden ayıran önemli bir özellik bulunmaktadır. Bu yeterlik çerçevesi aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirmeyi ve sonucunda daha iyi öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesini hedefleyen bir mesleki gelişim modeli olarak da kullanılmaktadır.

ABD’de öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kurumsal olarak belirlenmesinin yanında bireysel çalışmalar yoluyla da genel yeterlilikler belirlenmiştir. Bunlar arasında en çok tanınan ve kabul görüp uygulananı ise Danielson’ın (1996, s. 3) ortaya koyduğu genel yeterlilikler çerçevesidir. Bu çerçeve dünyada pek çok ülkenin genel yeterliliklerinin belirlenmesinde temel bir referans kaynağı olmuştur (Santiago ve Benavides, 2009, s. 13-14). Danielson (1996), belirlediği yeterliliklerin mesleğe yeni başlayan öğretmenler için “*bir yol haritası*” işlevi görebileceği gibitecrübeli öğretmenler için ise “*mesleki mükemmellik için bir rehber*”, “*mesleki gelişim çabaları için bir yapı*” ve “*daha geniş bir toplulukla iletişim kurmak*” amaçlarıyla da kullanılabileceğini ifade etmektedir (s. 11-12). Diğer bir deyişle Danielson’ın (1996) yeterlilikler çerçevesi

öğretmenlerin neleri biliyor ve yapabiliyor olmasının açık ve net ifadeleridir. Danielson (1996, s. 3-4) öğretmen yeterliliklerinin ve bunların alt yeterliliklerinin neler olması gerektiğini aşağıda Tablo 1.5’te göstermiştir:

Tablo 1.5. *Danielson’ın yeterlilikler çerçevesi*

Yeterlilik Alanları ve Danielson’ın Yeterlilikler Çerçevesi
Alan 1: Planlama ve Hazırlık
1a. İçerik ve öğretmenlik meslek bilgisinin gösterilmesi
• İlgili disiplinin içeriğinin ve yapısının bilgisi • Önkoşul ilişkilerin bilgisi • Alana özel pedagojik bilgi
1b. Öğrencilerle ilgili bilginin gösterilmesi
• Çocuk ve ergen gelişiminin bilgisi • Öğrenme süreçlerinin bilgisi • Öğrencilerin becerilerinin, bilgilerinin ve dil yeterliklerinin bilgisi • Öğrencilerin ilgilerinin ve kültürel miraslarının bilgisi • Öğrencilerin özel gereksinimlerinin bilgisi
1c. Öğrenme Çıktılarının belirlenmesi
• Değer, ardışıklık ve uyum • Açıklık • Denge • Farklı öğrencilere uygunluk
1d. Kaynak bilgisinin gösterimi
• Sınıfta kullanılacak kaynaklar • İçerik ve pedagoji bilgisini geliştirici kaynaklar • Öğrenciler için kaynaklar
1e. Anlaşılır bir öğretimin tasarlanması
• Öğrenme etkinlikleri • Öğretim materyalleri ve kaynaklar • Öğretim grupları • Ders ve ünite yapısı
1f. Ölçme değerlendirmenin tasarlanması
• Öğrenme çıktıları ile uygunluk • Ölçüt ve standartlar • Biçimlendirici değerlendirme • Planlama
Alan 2: Sınıf Ortamı
2a. Sevgi ve saygı ortamının yaratılması
• Öğretmen-öğrenci etkileşimi • Öğrenci-öğrenci etkileşimi
2b. Öğrenme kültürünün oluşturulması
• İçeriğin önemi • Öğrenme ve başarıya yönelik beklentiler • Öğrenci başarısını övme
2c. Sınıf-içi uygulamaların yönetimi
• Öğretim gruplarının yönetimi • Ders esansında geçişlerin yönetimi • Malzeme araç-gereçlerin yönetimi • Öğretim dışı görevlerin performansı • Gönüllülerin ve para profesyonellerin denetimi

Tablo 1.5. (devam) Danielson'ın yeterlilikler çerçevesi

2d. Öğrenci davranışlarını yönetme

- Beklentiler
- Öğrenci davranışlarının gözlenmesi
- Öğrencilerin olumsuz davranışlarına yanıt

2e. Fiziki alanın kullanımı

- Güvenlik ve erişilebilirlik
- Demirbaş eşyanın düzenlenmesi ve fiziki kaynakların kullanımı

Alan 3: Öğretim

3a. Öğrencilerle iletişim

- Öğrenmeden beklentiler
- Yönerge ve usuller
- İçeriğin anlatımı
- Sözel ve yazılı dil kullanımı

3b. Soru sorma ve tartışma tekniklerinin kullanımı

- Soruların niteliği
- Tartışma teknikleri
- Öğrenci katılımı

3c. Öğrenci katılımlı öğrenmenin sağlanması

- Etkinlikler ve ödevler
- Öğrencilerin gruplandırılması
- Öğretim materyalleri ve kaynaklar
- Yapı ve hız

3d. Öğretimde ölçme değerlendirmenin kullanımı

- Değerlendirme ölçütü
- Öğrenmenin izlenmesi
- Öğrencilere geri bildirim
- Öğrencilerin öz-değerlendirmesi ve ilerlemenin izlenmesi

3e. Esneklik ve hızlı çözüm bulmayı gösterebilme

- Dersin düzenlenmesi
- Öğrencilere yanıt verme
- Sebat

Alan 4: Mesleki Sorumluluklar

4a. Öğretimin yansıtmasını yapabilme

- Doğruluk
- Yansıtma sonuçlarının gelecekte kullanımı

4b. Raporların ve kanıtların saklanması

- Öğrenci ödevlerinin tamamlanmasını sağlama
- Öğrencilerin öğrenmesinin izlenmesi
- Öğretim dışı kayıtlar

4c. Ailelerle iletişim

- Öğretim programı hakkında bilgilendirme
- Öğrenciler hakkında bireysel bilgilendirme
- Ailelerin öğretim programına katılımının sağlanması

4d. Bir mesleki topluluğa katılım

- Meslektaşlarla ilişkiler
- Mesleki araştırma kültürüne bağlılık
- Okula hizmet
- Okul ve bölge projelerine katılım

4e. Mesleki gelişim

- İçerik bilgisi ve pedagojik becerilerin geliştirilmesi
- Meslektaşların dönütlerine duyarlılık
- Mesleğe hizmet

4f. Profesyonelliğin gösterimi

- Dürüstlük ve etik davranışlar
- Öğrencilere hizmet
- Fikir savunuculuğu

Tablo 1.5.(devam) *Danielson 'ın yeterlilikler çerçevesi*

- Karar alma
- Okul ve bölge kurallarına uyma

Danielson (1996) öğretmenlerin bu yeterliliklere ne düzeyde sahip olduğunu ise dört dereceli bir ölçekle göstermektedir. Bunlar; *Unsatisfactory (yetersiz)* – *Basic (temel)* – *Proficient (yeterli)* – *Distinguished (seçkin/mükemmel)* düzeylerinden oluşmaktadır. Danielson'ın (1996) geliştirdiği yeterlilikler çerçevesi oldukça kapsamlı, iyi hazırlanmış ve yeterlilikleri farklı yetkinlik düzeylerinde ifade etmesi ve bunları örneklendirmesi açısından diğer yeterlilik çerçevelerinden ayrılmaktadır.

Kuzey Amerika'dan bir başka öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örneği de Kanada'da Regina Üniversitesi tarafından geliştirilen öğretmenlik yeterlilikleridir. Danielson'ın (1996) yeterlilik çerçevesinden esinlenerek (Lang ve Evans, 2006, s.12) geliştirilen bu çerçeve öğretmenlere mesleki gelişimleri için rehberlik etmekte ve aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirilmesi amacıyla da kullanılabilir. Başlangıçta ilk ve orta öğretim öğretmenleri için ayrı ayrı Stajyer Yerleştirme Profili (Intern Placement Profile) olarak hazırlanan yeterlilikler çerçevesi sonradan Lang ve Evans tarafından birleştirilmiş ve Öğretmen Yeterlik Profili (Teacher Competence Profile, TCP) adını almıştır. Tablo 1.6'da bu yeterlilik çerçevesi gösterilmektedir (Lang ve Evans, 2006, s. 13-14):

Tablo 1.6: *Birleştirilmiş ilk ve orta öğretim öğretmen yeterlilikleri (TCP)*

Yeterlilik Alanları
İletişim Becerileri Ses tonunu uygun kullanır ve sözlü ve yazılı dili örneklendirir. Kişiler arası becerileri etkili kullanır.
Bireysel Farklılıklarla İlgili Konular Her öğrencinin bireysel değerini yükseltir. Tüm öğrencilerin gereksinimlerine cevap verir. Tüm öğrenme stillerine hitap eder. Kültürlerarası iletişimde etkilidir.
Tutum ve Değerler Öğrencilere tutum ve değerlerin anlaşılmasında yardım eder. Öğrenci merkezli öğrenme için olumlu bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenir. Öğrencilerini cesaretlendirir ve destekler. Öğrencilerini derse katılmaları için güdüler.
Ölçme ve Değerlendirme Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal açıdan güçlü yönlerini belirler. Öğrencilerin gelişimdeki değişimi değerlendirir. Öğrencileri değerlendirme sürecine dahil eder. Öğrencilerin ilerlemesini değerlendirir. Kapsamlı ve düzenli kayıt tutar.

Tablo 1.6. (devam) Birleştirilmiş ilk ve orta öğretim öğretmen yeterlilikleri (TCP)

Tanılayıcı değerlendirmede bulunur ve destek sağlar.

Sınıf Yönetimi

Öğrenci merkezli öğrenme için olumlu bir sınıf ortamı oluşturur.

Beklentileri ifade eder ve bunları izler.

Sınıf içi etkili kurallar ve düzenlemeler belirleyip bunları uygular.

Küçük sorunları olumlu bir biçimde çözer.

Olumsuz davranışlara yönelik problem çözücü bir yaklaşım kullanır.

Doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve tedbir alır.

Sınıf yönetimi becerilerini etkili kullanır.

Sınıf kurallarının belirlenmesine ve bunların ihlallerinde ne yapılacağını öğrencilerle birlikte kararlaştırır.

Öğrenci davranışlarını anladığını gösterir.

Adil ve tutarlı davranır.

Ders ve Ünite Planı

Tüm konulardaki ortak bilgi ve becerileri birleştirir ve öğretim programını öğrencilerin bireysel ilgilerine göre uyarlar.

Çok çeşitli öğrenci merkezli etkinlikler planlar.

Öğrenci gelişimine rehber olacak uzun vadeli planlar yapar.

Disiplinler arası tematik üniteler planlar.

Planlama sürecine öğrencileri dahil eder.

Planlamada sınıf yönetimini de dikkate alır.

Düşünme Becerileri ve Problem çözmeye Dayalı Öğrenme

Düşünme becerileri ve süreçlerine yönelik belirli öğretim stratejilerini yerinde kullanır.

Önemli düşünme becerileri ve işlemlerini öğretimde işe koşar.

Öğrencilerin yaratıcı düşünmesini sağlar.

Problem çözmeye dayalı öğrenmeyi etkili kullanır.

Kavram Öğretimi

Kavram ve açıklamaları etkili bir biçimde anlatır.

Mesleki Gelişim ve Genel Stajyerlik Becerileri

Öğrenmeye ilgi ve çaba gösterir.

İnisiyatif alır.

Güvenilir ve olgun davranışlar sergiler.

Kişisel ve kişilerarası stres ve çatışmaların üstesinden etkili bir biçimde gelir.

Öğretim Programı

Programı öğrenci gereksinimlerine göre uyarlar.

Konu alanını bilir.

Yerel ve eyalet programını bildiğini gösterir.

Soru Sorma, Tartışma, Sınıf içi/dışı Ödevler

Etkili soru sorma becerilerine sahiptir.

Etkili sınıf içi tartışmalar yönetir.

Anlamlı sınıf içi/dışı ödevler verir.

Öğretim

Temel öğretim becerilerini ustalıkla sergiler.

Bütüncül gelişim için öğretim yapar (fiziki, sosyal, duygusal, bilişsel).

Öğretim yaklaşımlarını ve etkinliklerini çeşitlendirir.

Tüm öğrencilerin derse katılımını ve başarısını sağlar.

Öğrencileri güdüler.

İçeriği öğrenci gereksinimlerine göre sıralar ve düzenler.

Öğrenmenin transferini sağlar.

Mesleki Gelişim Süreci

Mesleki Gelişim Sürecinde hedef seçimi, toplantı öncesi/sonrası notlar, veri toplama yöntemleri, verilerin analizi vb. uygulamaları gerçekleştirir.

Deneyimlerin yansıtması sonucu ortaya çıkan değişiklikleri uygular.

Planlamayı, öğretimi ve sınıf yönetimini değerlendirir.

Planlanan mesleki gelişim etkinliklerine katılır.

Tablo 1.6 (devam) Birleştirilmiş ilk ve orta öğretim öğretmen yeterlilikleri (TCP)

İşbirlikli Öğrenme

Sınıfta grup becerileri geliştirir.
İşbirlikli öğrenme yöntemlerini düzenli olarak kullanır.
Güven ve coşku ve istek gösterir.
Yaratıcılık ve esneklik gösterir.
Okul personeli ile iş birliği yapar.
Öğrenci velileri ile etkili bir biçimde ilgilenir.
Öğrencilerle ilgili okul etkinliklerinde yer alır. Meslek etiğine sadık kalır.

Doğrudan Öğretim ve Bireysel Çalışma

Doğrudan, tümevarımsal ve düz anlatım yöntemlerini etkili kullanır.
Bireysel çalışma stratejilerini etkili kullanır.
Çeşitli ortam ve kaynakları kaynağa-dayalı öğretim-öğrenme amaçlı kullanır.
Öğretim teknolojilerini öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanır.

Dolaylı ve Deneyimsel Öğrenme

Dolaylı, tümevarımsal ve sorgulamaya dayalı yöntemleri etkili kullanır.
Etkin öğrenmeyi teşvik etmek için deneyimsel öğrenmeyi düzenli biçimde kullanır.

Beceri Öğretimi

Etkili öğretim becerileri sergiler.

TCP’de yeterlilikler öğretmen adayları ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenler için *hedef* olarak adlandırılmakta ve kendilerine hangi yeterlilikleri ne düzeyde kazanmaları gerektiği açıklanmakta ve aday öğretmenlerle uygulama öğretmenleri arasında mesleki gelişimleri açısından tartışma konuları sunmaktadır. TCP aynı zamanda tecrübeli öğretmenlere kendilerinden beklentileri hatırlatmakta, sürekli mesleki gelişim ve ideal öğretmenlik yeterlilikleri için ise bir referans olmaktadır (Lang ve Evans, 2006, s. 9-11). TCP’deki yeterliliklerin performans göstergeleri *idealden yetersize* doğru uzanan bir doğrultuda ifade edilmektedir.

1.4.2. Avrupa Birliği öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örnekleri

Avrupa Birliği özellikle Bologna sürecinden sonra bilgi toplumuna dönüşme amacını gütmüştür. Bu amaçla bireylerin sahip olması gereken temel yeterlilikler çerçevesini belirlemiştir. Avrupa Birliği, 2006 yılında “Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilik Çerçevesi” hazırlamış ve bu referans çerçeve üye ülkelerce 2008 yılında kabul edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2008, s. 1). Bu çerçeveye göre üye ülkelerin kendi ulusal yeterlilikler çerçevelerini belirmeleri, ancak bunu yaparken Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini referans almaları istenmektedir (Barış, 2013). Bu yeterlilikler çerçevesinin hazırlanmasının aşağıda belirtilen dört temel amacı bulunmaktadır (EC, 2007, s. 3):

- Bilgi toplumunda kişisel gelişim, etkin vatandaşlık, sosyal kaynaşma ve istihdam edilebilirlik için gereksinim duyulan temel yeterlilikleri belirleyip tanımlanmak,

- Üye ülkelerin, öğrencilerin eğitimlerinin sonunda kendilerine yetişkin hayatında gerekli olacak ve daha sonraki öğrenmelerinde ve iş hayatlarında bir altyapı oluşturacak düzeyde yeterliliklerle donanmalarını ve yetişkinlerin de hem kendilerini geliştirebilecekleri hem de becerilerini yenileyebilecekleri temel yeterliliklere sahip olma çabalarını desteklemek,
- Karar alıcılara, eğitimcilere, işverenlere ve öğrenenlerin kendilerine ulusal ve Avrupa düzeyinde kabul gören bir Avrupa referans aracı sağlamak ve
- Avrupa Birliği bünyesindeki eğitim ve öğretim programlarının 2010 Eğitim ve Öğretim çalışma programı kapsamındaki çalışmaların daha sonraki adımları için bir çerçeve hazırlamaktır.

Bu yeni yeterliliklerin en önemli özelliği statik bir eğitim programı içeriğinden çok bilgi, beceri ve tutumların bütününden oluşan dinamik bir yapıya sahip olmasıdır. Aynı zamanda tek bir ders konusu ile değil “programlar arası ya da çapraz” yeterliliklere (dijital, öğrenmeyi öğrenme ve vatandaşlık becerileri vb.) de vurgu yapmaktadır. Temel yeterliliklerin her biri eşit oranda öneme sahiptir; çünkü hepsi bireyin bilgi toplumunda başarılı olmasını sağlayan araçlardır (Avrupa Komisyonu, 2012, 2013; EC, 2012). Avrupa Birliği’nin belirlediği Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi aşağıda sıralanan 8 temel yeterlilikten oluşmaktadır (EC, 2007, s. 3):

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematik yeterliliği ve bilim ve teknolojiye temel yeterlilikler
- Dijital yeterlilik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri
- Girişkenlik ve girişimcilik bilinci
- Kültürel farkındalık ve dışa vurum

Avrupa Komisyonu, üye ülke vatandaşlarının ne tür yeterliliklere sahip olması gerektiği konusunda bir görüş birliğine vardığı gibi bu yeterlilikleri kazandıracak olan öğretmenlerin yeterlilikleri üzerinde de 2007 yılında görüş birliğine varmış ve bu doğrultuda öğretmen yeterliliklerini aşağıda gösterildiği biçimde belirlemiştir (TED, 2009, s. 42-43):

- Üye ülkeler kendi sorumlulukları çerçevesinde tüm öğretmenlerin;
 - araştırmaya dayalı çalışmalar ile öğretim uygulamaları arasında dengeyi gözetten bir yükseköğretim almış olmalarını,
 - pedagojik beceriler yanında, kendi alanlarında uzmanlık bilgilerine sahip olmalarını,
 - kariyerlerinin başlangıcında etkili erken kariyer destek programına erişimlerinin sağlanmasını,

- kariyerleri süresince yeterli mentörlük desteği alabilmelerini,
- kariyerleri süresince öğrenme gereksinimlerini gözden geçirme, diğer ülkelerle değişim programları dahil olmak üzere, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları konusunda teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin, öğretim becerilerine ve deneyimlerine sahip olmaları yanında, liderlik işlevlerini yerine getirebilmeleri için, yüksek nitelikte okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- Meslek öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer desteği ve daha sonraki yıllar için mesleki gelişimin bütünlük içinde koordine edilmesi, yeterli kaynak sağlanması ve kalitenin güvence altına alınması sağlanmalıdır.
- Yeterliliklerin ve öğretmen olabilmek için uygulama deneyiminin seviyesinin yükseltilmesi amacıyla gerekli önlemler alınarak uygulamaya konmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar bütüncül, yüksek nitelikli ve okulların, öğretmenlerin ve toplumun i ile iyi ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik eğitimi verebilmek için okullarla daha yakın iş birliği yaparak öğrenen toplumlar oluşturmalıdır.
- Meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, erken kariyer desteği ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin aşağıdaki işlevleri yerine getirebilmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimi kurumlarına, öğretmen eğitiminde yeni talepleri karşılayabilmeleri için uygun destek sağlanmalıdır.
- Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programları desteklenmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir kariyer seçeneği olmasını sağlayacak her türlü önlem alınmalıdır.

Avrupa Birliği öğretmen yeterliliklerini bilgi, beceri ve tutumlar olarak ele almıştır. Bu bilgi, beceri ve tutumları da Avrupa'yı bilgi toplumu haline getirecek yeni becerilere vurgu yaparak açıklamıştır. Avrupa Birliği yukarıda sıralanan öğretmen yeterliliklerini üç genel yeterlilik alanında (Caena, 2011, s. 4) toplamıştır. Bu alanlar; *başkalarıyla birlikte çalışabilme, bilgiyle ve teknolojiyle çalışabilme, toplum içinde ve toplumla birlikte çalışabilme* alanlarıdır.

Başkalarıyla birlikte çalışabilme, her öğrencinin potansiyelini geliştirebilmek adına mesleki değerlerin, diğer bireylerle birlikte çalışabilme ve iş birliği yapabilme becerileri ile psikolojik ve pedagojik bilginin kullanılmasını gerektirir. Bilgi ve teknolojiyle birlikte çalışabilme yeterliliği, mesleki amaçlarla kullanılan dijital becerileri ve aynı zamanda pedagojik ve öğretim becerileri dahil farklı türde bilginin geri çağırılması, yönetilmesi ve eleştirel bir biçimde analizini yapabilmektir. Üçüncü tür yeterlilik olan toplum içinde ve toplumla birlikte çalışabilme yeterliliği ise yerel eğitim toplulukları ve bunların içinde yer

alan paydaşlarla birlikte mesleki açıdan sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi gerektirir. Avrupa vatandaşları arasında küresel sorumluluğun artırılması, iş birliğinin, ülkeler arasındaki işgücü hareketliliğinin, kültürlerarası diyalog ve saygının cesaretlendirilmesi amacıyla bu yöndeki değer, tutum ve eğilimlerin cesaretlendirilmesini içerir.

Bu üç genel yeterlilik alanının yanında Avrupa Birliği etkili bir öğretmenlik eğitimi ve uygulamaları adına öğretmenlerin bağımsız öğrenmeyi ve temel yeterliliklerin geliştirilmesindeki kolaylaştırıcı rolüne sürekli vurgu yapmaktadır. Bunun öğretmenlerin etkili karar alma ve yönetim becerileri ile gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Bologna sürecinin üniversiteler düzeyinde bir parçası olarak Avrupa Birliği Tuning Projesi adını verdiği bir proje gerçekleştirmiştir. Projenin amacı Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki üniversitelerin programlarının karşılaştırılması, birbirine uyumlu hale getirilmesi ve Avrupa düzeyinde eğitimin kalitesinin artırılabilmesi amacıyla şeffaflığın ve karşılıklı tanınırlığın sağlanmasıdır. Tuning öğrenme çıktılarına dayalı hem genel hem de özel alan yeterlilikleri önermektedir (Gonzalez ve Wagenaar, 2005, s. 32). Tuning projesi özel alan yeterliliklerinin önemini kabul etmekle birlikte dünyanın değişen koşulları ve 21. yy. becerilerine sahip ve öğrenmeyi öğrenebilen bireyler yetiştirebilmek, toplumun ve ekonominin gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla genel yeterliliklere özel bir önem vermektedir. Tuning projesi kapsamında genel yeterlilikler üçe ayrılmıştır (Gonzalez ve Wagenaar, 2005, s. 32):

- *Yardımcı (Enstrümantal) Yeterlilikler:* Bilişsel beceriler, yöntemsel beceriler, teknolojik yeterlilikler ve sözel (dilsel) yeterliliklerdir.
- *Kişilerarası Yeterlilikler:* Sosyal beceriler gibi (sosyal etkileşim, iş birliği) bireysel becerilerdir.
- *Sistemik Yeterlilikler:* Bütün sistemlerle ilgili yetenek ve becerilerdir (anlayış, duyarlılık ve bilginin birleşimi; bunun için ilk iki yeterliliğin kazanılması ön koşuldur).

Tuning Projesi kapsamında ayrıca öğretmenlik yeterlilikleri sekiz temel alanda disiplinlere göre ayrı ayrı hem genel hem de özel alan yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Bu disiplinlerden biri de eğitim bilimleri ve öğretmenlik alanıdır. Bunun yanında Tuning Projesi öğretmenlik yeterliliklerini birinci, ikinci ve üçüncü düzey öğretmenlik yeterlilikleri olarak üç seviyede belirlemiştir. Birinci düzey, okul öncesi ile ilk ve orta öğretim öğretmenliğini kapsamaktadır. Ancak Finlandiya gibi ülkelerde “Nitelikli Öğretmen Statüsü” kazanmak için ikinci düzeyde eğitim alıp bu düzeyin yeterliliklerine sahip olmak gerekmektedir. İkinci düzey öğretmenlik eğitimi uzmanlık eğitiminin alındığı ve genellikle yüksek lisans eğitimini de içeren öğretmenlik eğitimidir. İkinci

düzyey eğitimi öğretmenlerin kendi alanlarında belli bir konuda uzmanlaşmalarına ya da yeni bir alanda sertifika almalarına olanak tanımaktadır. Örneğın yalnızca matematik eğitimi alan birinin eğitimi birinci düzey iken aynı kişinin matematik öğretmenliğı eğitime devam etmesi ikinci düzeydir. Üçüncü düzey ise araştırmaya ve teze dayalı doktora düzeyindeki çalışmaları kapsamaktadır (Gonzalez ve Wageneer, 2005, s. 78-79).

Buna göre öğretmenlik eğitimi ve eğitim bilimleri alanında birinci düzey genel öğretmenlik yeterlilikleri şöyledir:

- öğrenebilme kapasitesi
- iletişim becerileri
- takım çalışması becerileri
- bilgi teknolojileri becerileri
- problem çözme becerisi
- bağımsız çalışabilme
- yansıtma becerileri
- kişilerarası beceriler
- planlama ve zaman yönetimi
- farklılıkların ve çok kültürlülüğün değerini anlama
- etik değerlere bağlılık
- eleştiri ve öz-eleştiri yapabilme becerileri
- araştırma yapabilme dahil, kendi öğrenme ve performansını geliştirme kapasitesi
- problemlerin belirlenmesinde ve çözüm yolları üretilmesinde analiz, sentez ve değerlendirme becerilerine sahip olma
- uygulanabilir ve detaylı bir meslek bilgisidir.

İkinci düzey öğretmenlik yeterlilikleri ise şöyledir:

- araştırma becerileri ve liderlik becerileri
- gelişmiş mesleki dil dahil iletişim becerileri
- kendi performansı üzerine yansıtma yapabilme ve değerlendirme becerisi
- bilgi üretilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili bilişsel becerilerdir.

Üçüncü düzey yeterlilikler ise şunlardır:

- özgün bir araştırma ya da diğer burslar yoluyla yerel, ulusal ve uluslararası tanınırlığı olan yeni bir bilginin üretilmesi ve yorumlanması
- çalışılan alanla ilgili olarak kayda değer miktardaki temel becerileri, teknikleri, araçları uygulamaları ve/veya materyalleri kullanabilme ve uygulayabilme becerisini gösterebilme
- yeni beceriler, teknikler, araçlar ve/veya materyaller geliştirme
- yeni araştırma tekniklerini meslektaşlara tanıtmaya
- eleştirel diyalog yapabilme; kendi mesleğinde karmaşık sosyal süreçleri başlatıp sürdürebilme; eleştirel yeterlilikler (eleştiri ve öz-eleştiri yapabilme)

- diğer meslektaşlara açık bilimsel toplantılarda sunum yapabilme ve savunabilmedir.

Avrupa Komisyonu, 2013 yılında yayımladığı “*Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*” (*Daha İyi Öğrenme Çıktıları İçin Öğretmenlerin Yeterlik Gelişimini Destekleme*) isimli raporda öğretmen yeterliliklerini 6 ana başlık altında toplamıştır. Avrupa Komisyonu, böylesi bir genel referans çerçevesinin çizilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha sistematik bir açıdan değerlendirilebilmesi, tartışılabilmesi ve incelenebilmesi için bir araç olabileceğini belirtmektedir. Bu rapora göre çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler aşağıda belirtilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 13):

- Yansıtma temelli gelişimin temsilcisi olan öğretmen
- Alan bilgisi uzmanı olan öğretmen
- Yetenekli öğretmen
- Sınıf aktörü (oyuncu) olan öğretmen
- Sosyal değişimin temsilcisi olan öğretmen ve
- Hayat boyu öğrenen öğretmendir.

Yansıtma temelli gelişimin temsilcisi olan öğretmen sürekli bir biçimde kendi öğretim uygulamalarını eleştirel bir biçimde gözden geçiren ve kendi mesleki gelişimini sağlayan öğretmendir. Alan bilgisi uzmanı öğretmen hem kendi alanı hem de ilişkili olduğu diğer alanlarda derinlemesine konu ve pedagojik bilgiye sahip öğretmendir. Yetenekli öğretmen ise çok farklı sosyo-kültürel geçmişleri ve bağları olan öğrencilerin farklılaşan ilgi ve gereksinimlerine cevap verebilecek geniş bir bilgi ve beceri repertuvarına sahip olan öğretmendir. Vavrus (2002, s. 15-16) öğretmenlerin farklı ekonomik, politik, kültürel, coğrafi ve etnik özellikleri olan öğrencilerin sosyal ve akademik gereksinimlerine cevap verebilme becerisi ve duyarlılığına “kültürel yeterlilik” adını vermektedir. Bu bağlamda bir öğretmenin ne kadar iyi alan bilgisine sahip olursa olsun, ne kadar iyi okullardan mezun olursa olsun eğer “kültürel yeterliliği” yoksa başarılı olmasının çok zor olacağını ifade etmektedir. Sınıf aktörü olan öğretmen ise aynı bir tiyatro oyuncusunun sesini nerede alçaltıp yükseltmesi gerektiğini, vücut dilini ve mimiklerini hangi ifadeleri iletmek için kullandığını bilmesi gerektiği gibi öğretmenin de öğrencilerin ilgisini konuya çekebilmek, onları ders süresince dersi dinlemeye güdüleyebilmek için bu becerilere sahip olması gerekir. Sosyal değişimin temsilcisi olarak öğretmen ise sadece dersin konusunu anlatmakla kalmayıp yaşadığı toplumun çağın değişen koşullarına uyum sağlayabilmesine katkı yapan öğretmendir ve bu konuda topluma önderlik eder. Bunu yapabilmek için de sosyal ve iletişim becerilerinin yüksek

olması gerekir. Hayat boyu öğrenen öğretmen de kendini hiçbir zaman alanı ve öğrencileri için tam olarak yeterli görmeyen, bu sebeple öğrenmeye, değişime ve mesleki gelişime açık olan ve bunu mesleğinin bir sorumluluğu ve gereği olarak kabul eden, kendindeki gelişimin ve değişimin öğrencilerinin gelişimine ve öğrenmesine de katkı yapacağına inanan öğretmendir.

Avrupa Komisyonu, en son 2013 yılında öğretmenlik yeterlilikleri ile ilgili öğretmenlerin, uzmanların ve diğer ilgili paydaşların bir referans ya da tartışma kaynağı olarak kullanılabileceğini belirttiği yeterlilikler çerçevesi yayımlamıştır (2013, s. 45-46). Avrupa Komisyonu, öğretmen yeterliliklerinin ayrı ayrı alanlarda değil bir bütünlük içerisinde değerlendirilip ele alınmasını savunmaktadır. Avrupa Komisyonu'na göre yeterliliklerin ayrı alanlar olarak değerlendirilmesi bu yeterliliklerin altında yatan gerekçeleri yalnızca analitik amaçlarla açıklamaya yarayacaktır. Oysa öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili farklı kültürlerden elde edilen görüşler bu yeterliliklerin daha sistematik ve öğretmenlerin yeterlilik gelişimlerinin bağlamsal bir açıdan incelenmesini gerekli kılmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun (2013; s. 45-46) önerdiği öğretmen yeterlilikleri Tablo 1.7'de gösterilmiştir.

Tablo 1.7. Avrupa Komisyonu öğretmen yeterlilikleri

Yeterlilik Alanları
Bilgi ve Anlayış - Alan bilgisi - Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB), konu alanının içeriği ve yapısı ile ilgili kapsamlı bilgi: • Görevlerin, öğrenme ortamlarının ve hedeflerin bilgisi • Öğrencilerin ön bilgileri, tekrarlanan ve konuya özel öğrenme zorluklarının bilgisi • Öğretim yöntemleri ve öğretim programı materyallerinin stratejik bilgisi -Pedagojik bilgi (öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgisi) - Öğretim programı bilgisi (öğretim programındaki konuların bilgisi – örneğin, konuya özel içeriğin planlı ve rehberli öğrenimi) - Eğitim bilimlerinin temelleri (kültürlerarası, tarihi, felsefi psikolojik sosyolojik bilgi) - Eğitim politikalarının bağlamsal, kurumsal, örgütsel unsurları - Kaynaştırma ve kültürel farklılıklarla ilgili konular - Öğrenmede teknolojinin etkili kullanımı - Gelişim psikolojisi - Grup süreçleri ve dinamikleri, öğrenme kuramları, güdülenme ile ilgili konular - Ölçme değerlendirme süreçleri ve yöntemleri
Beceriler - Öğretimin planlanması, yönetilmesi ve koordinasyonu - Öğretim materyalleri ve teknolojilerinin kullanılması - Öğrencilerin ve grupların yönetilmesi - Öğrenme/öğretme hedeflerinin ve süreçlerinin izlenmesi, uyarlanması ve değerlendirilmesi - Mesleki kararların alınması ve öğrenmenin/öğretmenin iyileştirilmesi amacıyla kanıtların ve verilerin (okulun öğrenme çıktıları, dış değerlendirme sonuçları) toplanması, analizi ve yorumlanması

Tablo 1.7.(devam) Avrupa Komisyonu öğretmen yeterlilikleri

- Okuldaki uygulamalarla ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırma bilgisini kullanma, geliştirme ve oluşturma
- İş arkadaşları, veliler ve sosyal hizmetlerle iş birliği yapma
- Uzlaşma/Görüşme becerileri (eğitimle ilgili çeşitli paydaşlar, aktörler ve çevreler)
- Bireysel ve mesleki topluluklarla öğrenim için yansıtıcı, üstbilişsel ve kişilerarası iletişim becerileri
- Karşılıklı etkileşimde bulunan değişik düzeydeki dinamikler ile (büyük ölçekli hükümet politikalarından bölgesel düzeydeki okul ortamlarına ve mikro düzeydeki sınıf ve öğrenci dinamikleri) şekillenen eğitim ortamlarına uyum sağlama
Eğilimler: İnançlar, tutumlar, değerler, adanmışlık
- Epistemolojik farkındalık (uzmanlık alanıyla ilgili konuların temel özellikleri, tarihi gelişimi ve mevcut durumu, diğer alanlarla ilişkisi)
- İçerik yoluyla becerilerin öğretilmesi
- Transfer edilebilir beceriler
- Çalışma ve araştırma yapma dâhil değişime, esnekliğe sürekli öğrenime ve mesleki gelişime yönelik eğilimler
- Tüm öğrencilerin öğrenmesine destek olmak için adanmışlık
- Avrupa vatandaşları olarak öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik eğilimler (farklılıkların ve çok kültürlülüğün değerini bilme dahil)
- Öğretmenin kendi öğretimine yönelik eleştirel tutumları (inceleme, tartışma, sorgulama uygulamaları)
- Takım çalışması, iş birliği ve sosyal ağ kurmaya yönelik eğilimler
- Öz yeterlik duygusu

Avrupa Komisyonun (2013) önerdiği bu yeterlilik çerçevesi Öğretmen Yeterlilikleri başlığı altında gösterilen ve ilk olarak Williamson ve Clevenger-Bright (2008, aktaran Caena, 2011, s. 8) tarafından ortaya konan yeterlilik çerçevesinin genişletilmiş halidir. Bu yeterlilik çerçevesinde öğretmenlik yeterlilikleri üç ana grupta toplanmaktadır. Bunlar, *bilgi, uzmanlık becerileri* ve *değerlerdir*. Avrupa Komisyonu (2013) yayımladığı en son yeterlilik çerçevesinde bu yapıyı benimsemiş gözükmekte ve benzer başlıklar altında benzer yeterliliklere yer vermektedir. “Bilgi ve anlayış” başlığı altında alan ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik yeterlilikler yer almakta iken “beceriler” başlığı altında sınıf içi ve sınıf dışında bir öğretmenin neleri yapabiliyor alması gerektiği ifade edilmektedir. “Eğilimler” başlığı altında ise bir öğretmenin mesleğine yönelik sahip olması beklenen değerler, inançlar, tutumlar ve diğer kişilik özellikleri vurgulanmaktadır. Bu yeterlilik çerçevesinden Avrupa Birliği’nin de bilgi, beceri ve değer ve tutumlardan oluşan üçlü ve bütüncül bir yeterlik anlayışını benimsediği anlaşılmaktadır.

1.4.3. OECD’nin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Yeterlilikler ile ilgili ABD ve Avrupa Komisyonu’nun gerçekleştirdiği çalışmalara benzer bir çalışmayı yakın bir zamanda OCED de gerçekleştirmiştir. OECD’nin yayımladığı bu raporda öğretmenlerden beklenen temel yeterlilikler “*öğrenci düzeyinde*,

sınıf düzeyinde, okul düzeyinde ve ebeveynler ve toplumun diğer kesimleri” düzeyinde olmak üzere dört başlık altında açıklanmıştır (Schleicher, 2016, s. 17-18):

Öğrenci düzeyinde;

- *Öğrenme süreçlerini başlatma ve yönetme:* Öğretmenlerin öğretim programını nasıl ve ne kadar katılıkla uygulamaları gerektiği konusu sürekli tartışılmaktadır. Ancak öğretmenlerden aynı zamanda öğrencilerini kendi öğrenmelerinde daha etkin rol almaları için cesaretlendirmeleri beklenmektedir. Pek çok ülkede öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirmelerini ve kendi öğrenmelerini izlemelerini sağlayacak öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi öğretmenlerin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır.
- *Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine cevap verme:* Öğretmenlerden öğrencilerini gözleyip güçlü ve zayıf oldukları alanları belirlemeleri ve bu doğrultuda öğrencilere ve ailelere öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda rehberlik etmeleri beklenmektedir.
- *biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme araçlarını kullanma:* Öğretmenlerin biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeyle ilgili kapsamlı bilgilerinin olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ölçümlendirilmiş sınavları bilmeleri, bunları tanılama amaçlı kullanabilmeleri ve öğrenci başarısına göre öğretim programını uyarlayabilmelidirler.

Sınıf düzeyinde;

- *Çok kültürlü sınıflarda öğretme:* Sınıflar çok kültürlü hale geldikçe öğretmenlerin farklı inanç ve kültürlerden gelen öğrencilerin sosyal uyumu ve kaynaşmasına yönelik farklı sınıf yönetimi teknikleri kullanmaları ve farklı gruplarla ilgili kültürel bilgilendirme yapmaları beklenmektedir.
- *Programlar arası (çapraz) çalışmalara önem verme:* Kimi okullar sosyal ve ahlaki sorumluluk, topluma etkin katılım gibi vatandaşlık bilgisi eğitimi veren dersler açmakta ve okulun programı içinde ya da ayrı dersler olarak okutmaktadır.
- *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin uyumu:* Okullar engelli ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için tümleşik eğitim sistemi uygulamakta ve öğretmenlerin kendilerini özel eğitim alanında geliştirmeleri, uygun yöntemleri kullanmaları ve destek personelden yardım almaları beklenmektedir.

Okul düzeyinde;

- *Ekip çalışması ve planlaması:* Öğretmenlerden diğer öğretmen ve okul personeliyle takım çalışması şeklinde iş birliği yapabilmesi beklenmektedir. İş birliği yapabilmek, ortak amaçlar belirleyebilmek ve bu belirlenen amaçların iş birliği içerisinde yürütülmesini izlemek için sosyal ve yönetim becerilerine sahip olmaları gerekir.
- *Eğitimin iyileştirilmesi için değerlendirme ve planlama yapma:* Artık pek çok okul, kendi gelişim süreçleriyle ilgili geri bildirim alabilmek için öz-değerlendirme, sınavlar ya da dış değerlendiricilerden elde ettiği verileri kullanmak zorundadır. Bu durum veri toplama ve analizi ile bunun velilere duyurulması için yeni bir tür beceri gerektirmektedir. Ayrıca, okulun gelişmesi adına proje yönetimi ve izleme becerilerine sahip olunmalıdır.

- *Öğretim ve yönetim amaçlı bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma:* Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde kullanmaları ve bu alandaki yenilikleri takip etmeleri beklenmektedir.
- *Okullar arası projeler ve uluslararası iş birliği:* Günümüzde okullar diğer ülkelerdeki okullarla ortaklıklar kurmakta ve projeler yürütmektedir. Bu programların yürütülebilmesi için öğretmenlerin liderlik ve örgütsel beceriye sahip olmalı, farklı ortamlarda çalışabilmeli ve etkili iletişim kurabilmelidirler.
- *Liderliğin yönetilmesi ve paylaşılması:* Pek çok ülkede öğretimle ilgili karar alma mekanizmaları ademi merkeziyetçi bir durum almıştır. Okullarda alınması gereken kararların kapsamı ve sayısının her geçen gün artması öğretmenlerin yeni yönetim becerilerine sahip olması gerekliliğini doğurmuştur. Kimi ülkelerde öğretmenler okulda liderlik eğitimi almakta ya da buna katkıda bulunmaktadır.

Ebeveynler ve toplumun diğer kesimleri düzeyinde;

- *Ebeveynlere uzman tavsiyelerinde bulunma:* Okullar günümüzde okul-aile iş birliğine özel bir önem vermektedir. Bu sebeple öğretmenler ailelerle ne zaman ve nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda eğitilmelidirler.
- *Öğrenme amaçlı topluluk ortaklıkları kurma:* Daha fazla destek almak ve daha fazla öğrenme fırsatları sunmak için okulların toplumun farklı kurum ve bireyleri (kütüphaneler, müzeler, işverenler) ile ortaklıklar kurmaları beklenmektedir. Öğretmenler bu ilişkileri kuracak ve sürdürececek becerilerle donanık olmalıdır.

OECD'nin yeterlilikleri incelendiğinde dikkati çeken en önemli özelliğin bu yeterlilik çerçevesinde daha makro düzeyde yeterliliklerin yer almasıdır. Programlar arası çalışmalara önem verme, okullar arası projeler ve uluslararası iş birliği ile öğrenme amaçlı ortaklıklar kurma bu yeterliliklere örnek gösterilebilir. Bunun yanında çok kültürlü sınıflarda öğretime de ayrı bir önem verilmektedir. Bir sonraki bölümde Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini belirleme çalışmaları ve bu çalışmalar sonucunda ortaya konan yeterlilik çerçeveleri incelenmektedir.

1.4.4. Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin özellikleri ile bir öğretmende bulunması gereken yeterliliklerin neler olması gerektiğine yönelik çalışmalar dünyada bu alanda yapılan çalışmalarla doğru orantılı olarak 1970'li yıllardan sonra başlamıştır. Öğretmenlik ilk defa 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bir uzmanlık mesleği olarak kabul edilmiştir (madde 43). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesi öğretmenlerin nitelikleri ile ilgilidir. Bu kanun

gereğince bütün öğretmenlerin yükseköğrenim düzeyinde bir okuldan mezun olmaları gerekmektedir. Aynı kanunda öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç temel niteliğe sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir.

1982 yılında gerçekleştirilen 11. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin yetiştirilmesi başlıca ele alınan konulardan birisidir. Şurada öğretmenlerin eğitimleri sonunda kazanmaları gereken yeterlilikler belirlenmiştir. (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113508_11_sura.pdf). Bu yeterlilikler aşağıda sıralanmaktadır:

Öğretmen yetiştiren bir kurumu bitiren öğretmen adayı;

- Eğitim ve öğretim çalışmalarının, esasta, Türkiye Cumhuriyeti'ni ve Atatürk ilkelerini yaşatacak ve yüceltecek nesil yetiştirmeye yönelik olduğunu bilir.
- Ülkemizin kalkınma sorunlarıyla eğitim arasındaki bağlantı konusunda bilinçlidir ve yetiştireceği kuşakların kalkınmada rol oynayacaklarını bilir.
- Eğitim biliminin kavramsal yapısını, metodolojisini ve terminolojisini bilir.
- Eğitim sorunlarını, inceleme ve araştırma yaparak çözer ve eğitimde gelişmeyi sağlar.
- Çeşitli ders konularının okul programlarının tümünde oynayacağı rolü bilir.
- Çalıştığı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimini etkileyen fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik etkenlerin aynı zamanda bireyde yarattığı gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.
- Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir; esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok, ona yetişmesinde yardım etmek olduğunu bilir.
- Her öğrencinin yeteneklerini, bireysel farklılıkları dikkate alarak geliştirir.
- Öğretim alanında sahip olduğu bilgiyi, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanma yeteneği kazanır.
- Elde edebileceği araçlardan yararlanarak iletişim kurma becerisine sahiptir.
- Bilim ve teknolojiye, mesleği ve alanı ile ilgili gelişmelerden yararlanma davranışı gösterir.
- Öğretmenlik mesleğinin statüsünü, ahlak kurallarını başlıca sorunlarını ve mesleğinin getirdiği imkân ve fırsatları bilir.

11. Milli Eğitim Şurası'nda belirlenen yeterliliklerde öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve gelişim özelliklerinin dikkate alınması, etkili iletişim becerilerine sahip olma, metodoloji bilgisi gibi önemli konulara vurgu yapılmaktadır. Ancak bu yeterlilikler oldukça genel cümlelerle ifade edilmektedir. Bunun yanında yeterlilikler bir dizi öneri olarak sıralanmakta ve belli başlıklar ya da kategoriler altında toplanmamaktadır. Ayrıca 11. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlik mesleğinin genel standartları da belirtilmiştir:

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Standartları:

- Öğretmenlik bir meslektir.
- Öğretmenlik mesleği, özel bir mesleki yeterliği gerektirir.
- Öğretmenlik mesleğinde yetişenler, eğitim öğretim ve verildiğinde yönetim görevlerinden sorumludurlar.
- Öğretmenler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak görevlerini yerine getirmek zorundadırlar.

11. Milli Eğitim Şurası'nda belirlenen bu genel standartların ikincisinde öğretmenliğin özel bir meslek olduğu ve bir mesleki yeterliği gerektirdiği ifade edilmektedir. Burada ilk defa öğretmenlik yeterliğine / yeterliliklerine bir vurgu yapılmaktadır.

Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesindeki ilk kapsamlı çalışmalar ise 1994 yılından sonra başlamıştır. 1994 yılı sonunda başlayan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları 1998 yılında tamamlanmıştır. YÖK / Dünya Bankası iş birliği ile gerçekleştirilen bu çalışmalar öğretmen yetiştirme sürecini yeniden düzenlemiş, eğitim fakültelerine yeni bölümler açmış, yeni öğretmenlik sertifikaları belirlemiş ve rehberlik alanı dışındaki eğitim bilimleri alanlarındaki lisans eğitimini sonlandırmıştır (Okçabol, 2005, s. 130). Bu çalışmaların ilk ürünü olarak 'Eğitme ve Öğretme Yeterlilikleri' belirlenmiş ve hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, hizmet-içi eğitim, öğretmenlerin seçimi, denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi amaçlarıyla öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara gönderilmiştir. Öğretmenlik mesleği geleneksel olarak genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında yeterlik kazanmayı gerektirmektedir (Yaşar, 2007, s. 148). Nitekim YÖK (1998) tarafından belirlenen yeterlilikler de bu doğrultuda belirlenmiş ve 4 temel başlıkta ele alınmıştır:

1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlilikler
2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlilikler
 - Planlama
 - Öğretim Süreci
 - Sınıf Yönetimi
 - İletişim
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutuma
4. Diğer Mesleki Yeterlilikler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi çalışmaları ise ilk olarak 1999 yılında başlamıştır. Bu kapsamda YÖK ve üniversitelerden

temsilcilerin katılımıyla bir “*Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu*” kurulmuştur (MEB, 2017a, s. 6). Bu komisyon ulusal ve uluslararası alanyazındaki yeterlilikleri incelemiş, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi sonuçlarından ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik yeterliliklerini belirleme çalışmalarından elde edilen bulgular sonucunda 12.07.2002 tarihinde “*Öğretmen Yeterlilikleri*” belgesini hazırlamış ve bu yeterlilikler 12.07.2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Buna göre öğretmen yeterlilikleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na uygun olacak biçimde 3 başlık altında belirlenmiştir. Bu başlıklar “*genel kültür bilgi ve becerileri*”, “*eğitme-öğretme yeterlilikleri*” ile “*özel alan bilgi ve becerileridir*” (MEB, 2017a, s. 6).

1.4.4.1. MEB 2006 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

2002 yılında öğretmen yeterlilikleri belgesinin hazırlanmasıyla temeli atılan öğretmen yeterliliklerini belirleme çalışmalarının bir sonraki aşaması Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında gerçekleştirilmiştir (MEB, 2017a, s. 6). Yeterliliklerin belirlenmesi çalışmalarına akademisyenler, öğretmenler, müfettişler ve sendika temsilcilikleri gibi farklı kesimlerden temsilciler katılmış ve kapsamlı çalıştaylar düzenlenmiştir (MEB, 2017a, s. 6). Çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlilikler ve bu alt yeterliliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamı kabul edilmiştir. 2006 yılına gelindiğinde “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*” taslak belgesine son hali verilmiş ve 17.04.2006 tarihinde 2590 sayılı tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB 2017a, s. 6). Bu yeterlilikler aşağıda gösterilmiştir:

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim: Öğretmen öğrencilerini birey olarak görür ve 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 deneyimlerinden faydalanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede aktif rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı öğrenir.

Alt Yeterlilikler;

A1. 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,
- A6. Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama,
- A7. Okulun İyileştirilmesi ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8. Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme,

B. Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini bilir.

Alt Yeterlikler;

- B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma
- B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- B3. Öğrenciye Değer Verme
- B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Alt Yeterlikler;

- C1. Dersi Planlama
- C2. Materyal Hazırlama
- C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
- C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- C6. Zaman Yönetimi
- C7. Davranış Yönetimi

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini ve değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlar.

Alt Yeterlikler;

- D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine 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, Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme

E. Okul Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Alt Yeterlikler;

- E1. Çevreyi Tanıma
- E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma
- E3. Okulu Kültür Merkezi Haline Getirme

E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkide Tarafsızlık

E5. Aile Katılımı ve İşBirliği Sağlama

F. Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Alt Yeterlikler;

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

(<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, ss.8-38).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin yanında ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik *özel alan* yeterlilikleri de belirlenmiştir. Her bir yeterlilik alanı için A1, A2, ve A3 düzeyinde performans göstergeleri belirlenmiştir. Performans göstergelerinde okul öncesi ve ilköğretim programları temel alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin performans göstergeleri diğer öğretmenlerin performans göstergelerinden ayrılmaktadır. Birden fazla derse girmelerinden dolayı o alanın bilgi düzeyinin alan öğretmenleri ile aynı olması beklenmemektedir (http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında belirlediği ve yukarıda sıralanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri 6 temel genel yeterlilikten oluşmakla birlikte bu altı genel yeterliliğin altında 31 alt yeterlilik ve bu yeterliliklerin kanıtı olarak kullanılan 233 performans göstergesinden meydana gelmektedir. Belirlenen yeterlilikler uluslararası alanda kabul gören yeterliliklerle kapsam ve içerik olarak örtüşmektedir. Ayrıca yeterliliklerin “yeterlik alanı”, “alt yeterlik” ve “performans göstergeleri” olarak gösterilmesi de yeterliliklerin sistematik bir çerçevede hazırlandığını göstermektedir (TED, 2009). Ancak bu bilgi, beceri ve tutumlar ya birbirine karışmış durumda ya da bu bilgi ve becerilerin alt yeterlilikleri ile bunların kanıtı olan performans göstergeleri çok uzun ve ayrıntılı olarak sunulmuştur. TED (2009, s. 14) bunun kanıtı olarak aşağıdaki örnekleri göstermektedir:

A1 Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme (alt yeterlik)

A1.3 Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır (performans göstergesi)

A1.6 Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir (performans göstergesi)

A2 Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma (alt yeterlik)

A2.10 Her öğrencinin başarılı olacağına inanır (performans göstergesi)

A4 Öz değerlendirme yapma (alt yeterlik)

- A4.4 Farklı görüşlere ve eleştirilere açıktır (performans göstergesi)
A5 Kişisel gelişimi sağlama (alt yeterlik)
A5.6 Özgüvene sahiptir (performans göstergesi)
A5.15 Bilimsel araştırma yapmaya isteklidir (performans göstergesi)
B3 Öğrenciye değer verme (alt yeterlik)
B3.5 Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir (performans göstergesi)
B3.7 Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir (performans göstergesi).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere *inanma*, *istekli olma*, *değer verme* ve *saygı gösterme* gibi değer ve tutumlarla ilgili ifadeler performans göstergesi olarak kullanılmıştır. Ancak performans göstergelerinin ölçülebilir ve gözlenebilir olması gerekmektedir. Bu nedenle bu tür ifadelerin performans göstergesi olarak kullanılması uygun değildir. Bunun yerine öğretmenlik mesleğinde önemli görülen konuların belli başlıklarla ele alınması ve bu başlıkların uygun performans göstergeleri ile ifade edilmeleri daha uygun ve bilimsel bir yaklaşım olacaktır. Gözlenebilir ve ölçülebilir yeterliliklerin belirlenmesi ve bunların yazımında açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanılması yeterliliklerin daha gerçekçi ve işe vuruk bir biçimde kullanılmasına olanak sağlayabilecektir.

1.4.4.2. MEB 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

MEB, ilk olarak 2006 yılında belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin üzerinden 11 yıl geçtikten sonra 2017 yılında yeni bir genel yeterlilik çerçevesi geliştirmiştir. MEB yeni bir yeterlilik çerçevesine gereksinim olarak ulusal ve küresel gelişmeleri, yenilikleri ve bunların eğitime olan yansımaları göstermiş ve bu gelişmelere cevap verebilmek adına öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini yeniden belirlemiştir. Söz konusu yeterlilikler Aralık 2017’de yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, s.8, oygm.meb.gov.tr). Bu süreçte YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı gibi kurumların yanında akademisyen ve öğretmenlerle iş birliği yapılmış ve OECD ve UNESCO gibi kimi uluslararası kurumlar ve eğitimde iyi ülkelerin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri incelenerek genel yeterlilikler güncellenmiştir. MEB, (2017a, s. 8) yılında yayımlanan genel yeterliliklerin en büyük özelliğini şöyle tanımlamaktadır:

“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”.

Buna göre, genel yeterlilikler, *mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler* olmak üzere üç temel yeterlilik alanı altında toplanmıştır. Üç genel yeterlilik alanının altında 11 alt yeterlilik ve bunlara yönelik 65 performans göstergesi bulunmaktadır. 2017 yılı itibarıyla yayımlanan yeni genel yeterlilikler (MEB, 2017a, s. 13-16) Tablo 1.8’de gösterilmiştir.

Tablo 1.8. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

MEB Yeterlik Alanları	
A	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ
YETERLİKLER	Kapsam: Bu yeterlik alanı, öğretmeninin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.
A1. ALAN BİLGİSİ	YETERLİK GÖSTERGELERİ
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.
Alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ	A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	A1.5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
	A2.1. Alanın öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
	A2.2. Alanın öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleriyle 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. Alanın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
	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	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
YETERLİKLER	Kapsam: Bu yeterlik alanı, öğretmeninin 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	YETERLİK GÖSTERGELERİ
Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	B1.1. Planlarını alanın 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 milli ve manevi değerleri dikkate alır.

Tablo 1.8. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

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 düşünme becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. B2.7. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	B3.1. Alanın 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 düzenler. B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar. B3.9. Öğretme öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. B3.10. Öğretme 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 değerlendirmeyi 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	YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER Kapsam: Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır. C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir. C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. C1.3. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır. 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. C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
C1. MİLLİ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler	

Tablo 1.8. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

C3. İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile, ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	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 değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalarına katılır.	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar. C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar. C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir. C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

MEB (2017a, s.12) bu yeni yeterlilikler çerçevesinin üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik derslerinin içeriğinin belirlenmesinde ve öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin hem belirlenmesi hem de geliştirilmesinde bir referans kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Yeni yeterliliklerin ayrıca hizmet-içindeki öğretmenlere kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerinde rehberlik etmesi öngörülmektedir. Bunların yanında geliştirilecek objektif bir değerlendirme sistemiyle söz konusu yeterlilikler baz alınarak öğretmenlerin performanslarının da değerlendirilebileceği ifade edilmektedir.

1.4.4.3. Farklı ülkelerden öğretmenlik mesleği genel yeterlilik örnekleri

Bu bölümde dünyanın farklı ülkelerinden öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden örnekler gösterilmektedir. Bu ülkelerin Amerika, Avrupa, Asya, Avusturalya ve Afrika olmak üzere beş farklı kıtadan ülkeyi temsil etmesi amaçlanmıştır. Farklı ülkelerin öğretmenlik yeterliliklerinin gösterilmesinden sonra bu ülke yeterliliklerindeki ortak konular ve farklılaşan yönler ortaya konulmaktadır.

1.4.4.3.1. Kanada, Ontario eyaleti öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Kanada’da öğretmenlik mesleği standartları Amerika Birleşik Devletleri’ne benzer bir şekilde eyaletler düzeyinde belirlenmiştir. Yeterlilikler, mesleğe yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenler olarak iki ayrı düzeyde hazırlanmıştır. Bu yeterlilikler, “öğrencilere ve öğrenmeye adanmışlık, mesleki bilgi, öğretim, liderlik ve toplum ile sürekli mesleki gelişim” olmak üzere beş temel yeterlilik alanından oluşmaktadır. Kanada, Ontario

eyaleti öğretmen yeterlilikleri aşağıda gösterilmektedir (Ontario Ministry of Education, 2010, s. 20):

Öğrencilere ve öğrencilerin öğrenmesine adanmışlık:

- Öğretmenler öğrencilerin sağlığına ve gelişimine adanmışlık gösterir.
- Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi ve başarılı olması için kendini adar.
- Öğretmenler öğrencilerine saygıyla ve eşit bir şekilde davranır.
- Öğretmenler öğrencilerinin problem çözme, karar alma ve hayat boyu öğrenme becerilerine sahip, içinde bulunduğu toplumun değişimine katkı sağlayan bireyler olabilmelerine olanak sağlayacak öğrenme yaşantıları ve durumları hazırlar.

Mesleki bilgi:

- Öğretmenler alan bilgisine sahiptir ve Ontario eğitim programını ve eğitimle ilgili kanun ve esasları bilir.
- Öğretmenler farklı türde etkili öğretim ve değerlendirme tekniklerini bilir.
- Öğretmenler çeşitli sınıf yönetimi stratejilerini bilir.
- Öğretmenler öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve onların öğrenmesini ve başarısını etkileyen faktörleri bilir.

Öğretim:

- Öğretmenler mesleki alan ve pedagoji bilgisi, eğitim programı, yasaları, öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi bilgilerini kullanır.
- Öğretmenler, öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurar.
- Öğretmenler sürekli değerlendirme araç ve yöntemleriyle öğrencilerin ilerlemesini izler, başarılarını değerlendirir ve bu konuda rapor hazırlayıp bunu öğrenci ve aileleriyle paylaşır.
- Öğretmenler çeşitli kaynak ve araçlardan yararlanarak kendilerini geliştirir, kendi öğretmenlik uygulamalarının yansıtmasını yaparak bunları adapte eder ya da değiştirir.
- Öğretmenler uygun teknoloji araçlarını öğretim ve eğitimle ilgili diğer işlerinde kullanır.

Liderlik ve toplum:

- Öğretmenler diğer öğretmen ve okullarla iş birliği yapar, sürdürür ve bunu sınıflarında ve okullarında öğrenme toplulukları yaratmak için kullanır.
- Öğretmenler diğer meslek grupları, aileler, toplum ve diğer bireyleriyle öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını artırmak ve okul programını geliştirmek için iş birliği yapar.

Sürekli mesleki gelişim:

- Öğretmenler sürekli mesleki gelişim etkinlikleri ile meşgul olur ve bunları öğretim uygulamalarını geliştirmek için uygular.

1.4.4.3.2. Çin öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Çin Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerde bulunması gerekli özellikleri daha çok mesleki etik ve değerler üzerinden açıklamıştır (Reform, C.E. 2010, s. 36):

- Öğretmen öğrencilerine karşı ilgilidir.

- Öğretmen akademik çalışmalarında gayretli ve özenlidir.
- Öğretmen ün ve kazanç sağlamak peşinde değildir.
- Öğretmen öz-saygı ve öz-disiplin sahibidir.
- Öğretmen öğrencilerini kişisel karizması ve eğitsel yeterliliği ile etkiler.
- Öğretmen öğrencilerine sağlıklı gelişebilmeleri için rehberlik eder.
- Öğretmen, diğer öğretmenlerin sınavlarında, atanmalarında ve değerlendirilmelerinde etik değerlere sadık kalır.

1.4.4.3.3. Avusturalya’da öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu: Standartlar ve esaslar

2011 yılında Avusturalya’da Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Erken Çocukluk Gelişimi ve Gençlik İşleri (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs, MCEECDYA) dairesi Avusturalya’da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen yetiştiren kurumlar arasında akreditasyonun sağlanabilmesi amacıyla bir dizi standart ve esaslar yayımlamıştır (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL, 2013). Bu standartlar ve esaslar öğretmen eğitimi ile ilgili paydaşların katılımıyla hazırlanmış ve “Avusturalya’da Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu: Standartlar ve Esaslar, (Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia: Standards and Procedures) isimli bir belge ile ilk olarak 2011 yılında yayımlanmış ve 2013 yılında güncellenmiştir (AITSL, 2013, s. 3). Akreditasyon sürecindeki öğretmen eğitimi veren kurumlara tavsiye niteliği taşıyan belgede ilk ve orta öğretim öğretmenliği için eğitim alan bir mezunun sahip olması öngörülen standartlar belirtilmiştir. Avustralya’da yeterlilik yerine standart ifadesi kullanılmaktadır. Avusturalya’da 2013 yılında yayımlanan yeterlilikler aşağıda gösterilmiştir (AITSL, 2013. s. B2-3-4).

Standart 1: Öğrencileri tanır ve nasıl öğrendiklerini bilir:

- 1.1. Öğrencilerin fiziki, sosyal ve zihinsel gelişimleri ve özellikleri ile ilgili bilgi ve anlayışa sahip olduğunu gösterir ve bunların öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğini bilir.
- 1.2. Öğrencilerin nasıl öğrenebileceğine yönelik bilimsel araştırmalarla ilgili bilgi ve anlayışa sahip olduğunu ve bunun öğretime etkilerini gösterir.
- 1.3. Farklı dil, kültür, inanç ve sosyo ekonomik seviyelerden gelen öğrencilerin öğrenme gücü ve gereksinimlerine cevap verebilecek öğretim stratejilerini uygulayıp gösterebilir.
- 1.4. Kültürün, kültürel kimliğin ve anadilin Aborjin ve Torres Strait Adasından gelen öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkilerine yönelik geniş bir bilgi ve anlayışa sahiptir.
- 1.5. Farklı yeteneklere sahip bireylerin özel öğrenme gereksinimlerine yönelik olarak farklılaştırılmış öğretim stratejilerini bilir ve uygular.

1.6. Engelli öğrencilerin öğrenmesi ve derse katılımını destekleyici öğretim stratejileri ve yasal zorunlulukları bilir ve uygular.

Standart 2: İçeriği ve nasıl öğretilceğini bilir:

2.1. Alanının içeriğini, yapısını, önemini kavramlarını ve alana özgü öğretim stratejilerini bilir ve uygular.

2.2. İçeriği anlamlı bir öğrenme öğretim sırasıyla düzenler.

2.3. Öğretim programı, değerlendirme ve raporlama bilgisini öğretimin düzenlenmesi ve ders planlarının hazırlanmasında kullanır.

2.4. Aborjinlerin, Torres Strait Adasından gelenlerin tarihleri, kültürleri ve dilleri hakkında bilgi sahibidir ve bunlara saygı gösterir.

2.5. Okuma-yazma ve matematik öğretimiyle ilgili stratejilerin kendi alanında nasıl uygulanacağını bilir.

2.6. Öğrencilere daha geniş yelpazede bir öğrenme ortamı sunmak için bilgi iletişim teknolojilerini kullanır.

Standart 3: Etkili öğretim ve öğrenmeyi planlar ve uygular.

3.1. Farklı yetenek ve kişilik özelliğindeki öğrenciler için erişilebilir öğrenme amaçları belirler.

3.2. Dersleri, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, içerik ve etkili öğretim stratejileri bilgisini kullanarak planlar.

3.3. Farklı öğretim stratejileri uygular.

3.4. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olabileceği kaynakları ve bilgi iletişim teknolojilerini işe koşar.

3.5. Öğrencilerin katılımını artırmaya yönelik bir dizi sözlü ve sözel olmayan iletişim stratejileri kullanır.

3.6. Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesini sağlamak amacıyla öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik bilgi ve stratejileri kullanır.

3.7. Ailelerin ve velilerin eğitim sürecine katılabilmesini sağlamak için bir dizi strateji belirler.

Standart 4: Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları yaratır ve sürdürür:

4.1. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak ve desteklemek için kapsamlı stratejiler belirler.

4.2. Sınıf içi etkinlikleri düzenleme ve açık yönergeler verebilme yeteneği sergiler.

4.3. Davranış bozukluklarının üstesinden gelebilecek pratik yaklaşımlar sergiler.

4.4. Öğrencilerin sağlık ve huzurunu, okul ve okul sistemi, öğretim programı ve yasal düzenlemeler çerçevesinde güvenli çalışma imkânlarının sağlanmasına yönelik stratejileri bilir.

4.5. Bilgi iletişim teknolojilerinin sınıfta güvenli ve sorumlu kullanımına yönelik bilgi ve stratejileri uygular.

Standart 5: Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme, dönüt verme ve raporlama

- 5.1. Öğrencilerin ne kadar öğrendiğini değerlendirmek için formal, informal, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme yöntemlerini bilir ve uygular.
- 5.2. Öğrencilere performanslarına yönelik zamanında ve doğru dönüt verir.
- 5.3. Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik tutarlı ve karşılaştırmalı yargılarda bulunmak için değerlendirme moderasyonunu bilir ve uygular.
- 5.4. Öğrenmenin ve öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla değerlendirme verisini nasıl yorumlayacağını bilir.
- 5.5. Öğrenciyle ilgili bilgilerin aileler ve velilerle nasıl paylaşılması gerektiğine yönelik stratejileri bilir, uygular ve bu bilgileri doğru ve güvenilir bir şekilde saklar.

Standart 6: Mesleki gelişime önem verir.

- 6.1. Mesleki gelişim ihtiyaçları belirlerken “Öğretmenler İçin Avusturalya Meslek Standartlarını” göz önünde bulundurur.
- 6.2. Öğretmenlere yönelik uygun mesleki gelişim kaynaklarını bilir.
- 6.3. Öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla amirlerinin ve meslektaşlarının yapıcı dönütlerini ister ve bunları dikkate alır.
- 6.4. Mesleki gelişimin altında yatan mantığı ve bunun öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini bilir.

Standart 7: Meslektaşları, aileler, veliler ve toplumla iş birliği yapar:

- 7.1. Meslek ilkelerinde belirtilen temel esasları bilir ve bunları mesleğinde uygular.
- 7.2. Çalıştığı okul kademesine uygun hukuki, idari ve örgütsel politikaları ve süreçleri bilir.
- 7.3. Aileler ve velilerle etkili, duyarlı ve gizlilik içerisinde nasıl çalışılacağına yönelik stratejileri bilir.
- 7.4. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla diğer meslek grupları ve topluluklarla birlikte çalışmanın önemini bilir.

1.4.4.3.4. İngiltere öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

İngiltere de ABD ve Avusturalya gibi yeterlilik yerine standart ifadesini kullanan ülkelerdendir. İngiltere’de mevcut öğretmenlik yeterlilikleri (standartları) Eylül 2012 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yeterlilikler öğretmen adayları ve nitelikli öğretmen statüsünü (Qualified Teacher Status, QTS) henüz yeni kaznamış öğretmenler için tanımlanan yeterliliklerdir (Department of Education, UK., 2013, s. 3). Bu yeterlilikler nitelikli öğretmen hakkı elde etmek isteyen ve oryantasyon programını tamamlayan öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. İngiltere Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı yeni yeterlilikler yapı, içerik ve uygulama açısından önemli değişiklikler içermektedir. Bu yeterliliklerden önce Okullar için Yetiştirme ve Geliştirme Ajansı’nın belirlediği yeterlilikler ile Genel Öğretmenlik Konseyi’nin öğretmenler için belirlediği Etik Kurallar geçerli ve yürürlükte idi. 2012’de yürürlüğe giren yeterliliklerin

en önemli özelliği kariyer basamaklarını dikkate almaksızın tüm öğretmenler için geçerli olmalarıdır. Bir önceki yeterlilikler oldukça detaylı tanımlanmıştı ve farklı kariyer basamakları için farklı yeterlilikler geçerliydi (Department of Education, UK., 2013, s. 5).

İngiltere öğretmenlik yeterlilikleri, nitelikli öğretmen hakkını kazanan tüm öğretmenlerin kariyerlerinin başlangıcında neleri biliyor ve yapabiliyor olduklarını gösteren temel bir çerçevedir. Yeterlilikler öğretmenlere kendi öz-değerlendirmelerini yapmalarına ve meslektaşlarından öğretmenlik uygulamalarına yönelik geri bildirim almalarına yönelik temel alanları göstermektedir. Kariyer basamaklarında ilerledikçe öğretmenlerden çalıştıkları okullar ve koşullar da dikkate alınarak yeni değerlendirme sistemi doğrultusunda öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve derinleştirmeleri beklenmektedir. Aşağıda İngiltere Öğretmenlik Yeterlilikleri açıklanmaktadır (Department of Education, UK., 2013, s. 10-14):

Giriş: Öğretmenlerin birincil görevi öğrencilerinin eğitimidir ve işlerinde mümkün olan en yüksek standartların kazanılmasından sorumludurlar. Öğretmenler dürüstlük ve doğrulukla hareket etmeli, iyi bir alan bilgisine sahip olmalı, öğretmelik bilgi ve becerilerini güncellemeli ve öz eleştiri yapmalı, güçlü mesleki ilişkiler kurmalı ve ebeveynlerle öğrencilerin yararına en uygun olacak biçimde iş birliğinde bulunmalıdır.

1. Bölüm: Öğretim

Öğretmen,

1. Öğrencilerine ilham verecek, onları güdüleyecek ve zorlayacak yüksek beklentiler belirlemelidir.

- Öğrenciler için karşılıklı saygıya dayalı güvenli ve ufuk açıcı bir ortam sağlar.
- Farklı özgeçmiş, yeteneğe ve eğilimlere sahip öğrencileri daha da kamçılayacak amaçlar belirler.
- Öğrencilere model olabilmesi amacıyla tutarlı bir biçimde olumlu tutum, değer ve davranışlar sergiler.

2. Öğrencilerin ilerleme kaydetmesini sağlamalıdır.

- Öğrencilerin yeteneklerinin ve ön koşul bilgilerinin farkındadır ve öğretimi bunları dikkate alarak planlar.
- Öğrencilerin başarı ve gelişiminden sorumludur.
- Öğrencilerin kendi gelişimlerini yansıtma ve yeni ortaya çıkan gereksinimlerini gidermede onlara rehberlik eder.
- Öğrencilerin nasıl öğrendiğine ve bunun öğretim üzerinde nasıl bir etki yarattığına yönelik bilgi ve anlayış sergiler.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarına yönelik sorumlu ve bilinçli bir tutum takınmalarını cesaretlendirir.

3. *İyi bir alan ve öğretim programı bilgisi sergilemelidir.*

- İlgili konular ve öğretim programına yönelik bilgi sahibidir, öğrencilerin konulara ilgi göstermesini sağlar ve yanlış anlamları ortadan kaldırır.
- İlgili konu ve öğretim programı ile ilgili gelişmeleri yakından takip eder ve bilginin değerini yüceltir.
- Özel alan bilgisinden bağımsız olarak, okuryazarlığın ve anlatım yeteneğinin geliştirilmesine ve standart İngilizcenin doğru kullanımına yönelik yüksek standartlar belirler ve bu konuda sorumluk alır.
- Eğer erken okuma yazma öğretiyorsa, birleşimli seslerin sistematığının nasıl olduğunu açıkça ortaya koyar.
- Eğer erken matematik öğretiyorsa, uygun öğretme stratejilerini açıkça uygular.

4. *İyi yapılandırılmış ders planları hazırlamalı ve uygulamalıdır.*

- Zamanı etkili kullanarak bilgiyi aktarır ve öğrenilenleri geliştirir.
- Öğrenme aşkını ve öğrencilerin entelektüel merakını geliştirir.
- Öğrencilerin edindikleri bilgi ve anlayışı pekiştirip daha da geliştirebilmeleri amacıyla ödev ve diğer sınıf dışı görevler belirler.
- Gerçekleştirdiği dersler ve uygulamalara yönelik sistematik yansıtma yapar.
- Kendi alanındaki öğretim programının tasarlanıp geliştirilmesine katkı sağlar.

5. *Öğretimi öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlemelidir.*

- Her öğrencinin etkili bir biçimde öğrenebilmesini sağlamak için uygun yaklaşımları kullanarak öğretimi ne zaman ve nasıl farklılaştıracağını bilir.
- Bir dizi etmenin öğrencinin öğrenmesine nasıl ket vurabileceğini ve bunların üstesinden nasıl gelebileceğini bilir.
- Çocukların fiziki, sosyal ve zihinsel gelişiminin bilincindedir ve öğretimi farklı gelişim çağındaki öğrencilere göre düzenler.
- Özel eğitime gereksinim duyan, üstün yetenekli, İngilizce anadili olmayan ve engelli öğrenciler dahil tüm öğrencilerin gereksinimlerini bilir; öğretimi bu farklı gereksinimleri dikkate alarak düzenler.

6. *Doğru ve verimli bir ölçme değerlendirme bulunur.*

- Öğretim programı ve konu alanıyla ilgili ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacağını bilir.
- Ölçme değerlendirmede biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme araçlarını kullanır.
- Ölçme değerlendirmeden elde ettiği veriyi ilerlemenin izlenmesi, amaçların belirlenmesi ve sonraki derslerin planlanmasında kullanır.
- Öğrencilere düzenli olarak yazılı ve sözlü dönüt verir ve öğrencilerin bu dönütlere cevap vermelerini cesaretlendirir.

7. *İyi ve güvenli bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi için davranışları etkili yönetmelidir.*

- Okulun davranış politikasına uygun olarak, sınıfta nasıl davranılıp hareket edilmesine yönelik açık kurallar belirler; sınıf içi ve dışında iyi ve nazik davranışların sergilenmesinde ve geliştirilmesinde sorumluluk alır.
- Uygun davranışların sergilenmesinde yüksek beklentiler ortaya koyar; övgü, yaptırımlar, ödül gibi bir dizi strateji ve araçları düzenli ve tutarlı kullanarak bir disiplin çerçevesi oluşturur.
- Öğrencileri derse dahil edecek ve güdüleyecek yaklaşımları kullanarak dersi etkili bir biçimde yönetir.
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurar, otoriteyi sağlar ve gerektiğinde kararlı davranır.

8. Diğer mesleki sorumluluklarını yerine getirmelidir.

- Okul ortamına ve çevresine olumlu katkıda bulunur.
- Meslektaşlarıyla etkili mesleki ilişkiler kurar ve ne zaman tavsiye alacağını ve uzman desteğinden nasıl yararlanması gerektiğini bilir.
- Meslektaşlarından aldığı dönüt ve tavsiyeler ışığında öğretimini geliştirmeye yönelik sorumluluk alır.
- Ebeveynlerle öğrencilerin başarı, mutluluk ve sağlıklarına yönelik etkili iletişim kurar.

2. Bölüm: Kişisel ve mesleki davranış

Bir öğretmenden kişisel ve mesleki davranış kurallarını yüksek standartlarda ve tutarlı bir biçimde sergilemesi beklenmektedir. Aşağıdaki ifadeler bir öğretmenin kariyeri boyunca uyması gereken standartları belirleyen mesleki ve kişisel davranış kurallarını tanımlamaktadır.

- Öğretmenler mesleklerinde toplumun kendilerine olan güvenini korur ve okul içinde ve dışında yüksek etik ve davranış standartlarını sürdürür. Bunu yaparken;
 - öğrencilere adil davranır, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurar ve ilişkilerinde her zaman öğretmenin mesleki konumuna uygun biçimde sınırlar gözetir,
 - kanuni zorunluluklar çerçevesinde öğrencilerin sağlığını ve mutluluğunu göz önünde bulundurur,
 - diğerlerinin haklarına saygı ve hoşgörü gösterir,
 - Britanya'nın değerlerine (demokrasi, hukukun egemenliği, bireysel özgürlükler ve karşılıklı saygı ve farklı görüş ve inançtakilere karşı hoşgörü gibi), zarar verecek davranışlarda bulunmaz,
 - kişisel düşüncelerin başkalarının hassasiyetlerine zarar verecek ya da kanunların çiğnenmesine sebep olacak biçimde ifade edilmesine izin vermez.
- Öğretmenler çalıştıkları okul ortamına, ilkelerine ve uygulamalarına saygı duymalı ve bunlara yüksek standartlarda katılım göstermelidir.
- Öğretmenler, mesleki görev ve sorumluluklarını belirleyen yasal çerçevelerin bilincinde olmalı ve her zaman bu çerçevelere uygun hareket etmelidir.

1.4.4.3.5. İrlanda öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

İrlanda’da 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla Öğretim Konseyi (The Teaching Council) kurulmuştur. 2008 yılında oluşturulan taslak yeterlilikler (standartlar) uzman görüşlerinden alınan raporlar doğrultusunda 2010 yılında son halini almış ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (National Framework of Qualifications) adıyla sekiz düzeyden oluşan öğretmen bilgi, beceri ve yeterlikleri belirlenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 54). İrlanda’da geçerli olan öğretmen yeterlilikleri şöyledir (TED, 2009, s. 38-40):

İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri

1. Öğretmenlik mesleğinin temel değerleri

1.1. Eğitimsel deneyim

- En yüksek standartlarda hizmet vermeye mesleki adanmışlık
- Öğrencilerine en yüksek kalitede eğitim deneyimleri sağlama
- Öğrencilerin aktif olduğu, öğrenci merkezli eğitim sağlama
- Toplumsal değişime ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlama
- Kendi uygulamalarını sorgulama ve mesleki gelişim

1.2. Eğitimsel çıktılar

- Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine adanmışlık
- Kültürel değerlerin, farkındalığın ve değerlere saygının geliştirilmesi
- Demokrasi, sosyal adalet, eşitlik ve katılıma adanmışlık

1.3. İlişkiler

- Meslektaşlarıyla iş birliği
- Öğrenci, veli, okul yönetimi ve diğer personel ile iş birliği
- Öğrenci, veli, okul yönetimi ve diğer personele saygı
- Öğrencilerin bakımı ile ilgili rolleri gerçekleştirme
- Toplum, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği

2. Mesleki uygulama ilkeleri

2.1. Öğretmen ve öğrenci

Karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir iletişim ile öğretme öğrenme sürecine katılımı sağlama

- *Öğrencinin geçmişi.* Öğrencinin geçmiş yaşantılarının öğrenme üzerinde etkilerinin farkında olma, farklılıklara saygı gösterme ve öğretimin tasarımı ve uygulanmasında öğrencilerin geçmişine ait bilgileri kullanma
- *Öğrenci gelişimi.* Öğrencinin bütün olarak gelişimine ilişkin bilgileri öğretimin ve sosyal sorumluluğun geliştirilmesi için kullanma
- *Öğrencinin potansiyeli.* Öğrencinin potansiyelinin farkında olma, özel eğitime ihtiyacı olan ya da üstün yetenekli öğrencilere uygun uzmanlık ve kaynakların kullanılmasını gerektirdiğini bilme

- *Öğrencinin öğrenmesi.* Öğrenciler için açık, zorlayıcı ve gerçekleştirilebilir beklentiler oluşturma, öğrenmeyi öğrenme için öğrencileri motive etme, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri oluşturmak amacıyla öğrencilerin katılımını sağlama ve farklılaştırılmış öğretimi destekleyecek, tüm öğrencilerin onuruna saygılı sınıf yönetimi stratejileri oluşturma

2.2. Öğretmen ve veliler

Öğrencilerin öncelikli eğitimcilerinin anne babaları olduğunu kabul ederek, velilerle karşılıklı güvene dayalı ve profesyonel bir iş birliği oluşturma

Öğretmen ve öğretim programı

- *Öğretim programı süreci.* Öğretimin tasarımı, uygulanması, öğrencinin öğrenmesinin desteklenmesi ve değerlendirilmesi içeren dinamik bir sürece katılma

Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

- *Öğretim programı içeriği.* Dersin içeriğini, diğer derslerle ilişkisini ve gerçek yaşam ile nasıl ilişkilendirildiğini bilme ve anlama
- *Öğretim yaklaşımları.* Öğrencilerin farklı yollarla öğrenebilmesi için uygun pedagojik yaklaşımları kullanma; öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri, etkinlikler ve kaynakları bütünleştiren bir yaklaşımla planlama, öğrenciler arasında etkileşimi sağlama
- *Kaynaklar.* Öğrenme ortamını zenginleştirmek için mevcut programın kaynaklarını kullanma
- *Değerlendirme.* Öğrencilerin gelişimi, öğrenmeye yaklaşımı ve öğrenme düzeylerini destekleme, izleme ve değerlendirme için çeşitli stratejiler kullanma; program hedeflerinin gerçekleşme düzeyini değerlendirme ve öğretimde gerekli uyarlamaları yapma
- *Öğretim programı değişikliği.* Sınıf, okul düzeyinde ve ulusal düzeyde öğretim programlarının geliştirilmesi, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarına aktif olarak katılma; programın uygulanmasında değişen toplumsal ihtiyaçlara göre uyarlamalar yapma

2.3. Öğrenen olarak öğretmen

- *Sorgulayıcı bir uygulamacı olarak öğretmen.* Uygulamalarını sürekli sorgulayarak öğretme ve öğrenmeyi planlama
- *Yaşam boyu öğrenen olarak öğretmen.* Mesleki gelişiminin yerel, bölgesel ve ulusal kaynaklarla desteklenmesi gereken yaşam boyu bir süreç olduğuna, bir hak olduğuna kadar sorumluluk olduğuna inanma
- *Mesleki iş birliği.* Bir meslektaşlık ruhu ile bir takım üyesi ve takım lideri olarak davranma

2.4. Öğretmen, devlet, toplum ve okul

- *Yasal ve düzenleyici zorunluluklar.* Mesleki rollerini mevcut yasalar ve düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirme.

- *Veliler, okul yönetimi ve diğer profesyoneller.* Veliler, okul yönetimi ve diğer profesyonellerle birlikte öğrenme ve öğretme için olumlu bir ortam oluşturmaya çalışma
- *Yerel toplum.* Okulda toplumsal çerçeveyi bir öğrenme kaynağı olarak kullanma ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacak etkinliklere katılma
- *Okul toplumunda öğrenme.* Sınıfta, okulda ve profesyonel ağ içinde öğrenen bir toplum oluşturmaya liderlik yapma

3. Mesleki Davranış İlkeleri

- Kendi gözlemleri altında olan çocukların güvenliğini sağlayacak şekilde ilgi gösterme
- Yasal bir zorunluluk olmadıkça, mesleki uygulamaları çerçevesinde öğrenci, aileler ve meslektaşlarına ilişkin bilgilerin gizliliğini koruma
- İşlerinde her boyutta dürüst ve güvenilir davranarak, mesleğin itibarını koruma, bireysel çıkarları işi arasında çatışmadan kaçınma
- Öğrencilere, velilere, meslektaşlarına, diğer çalışanlara saygılı, herhangi bir şekilde ayrımcılık yapmadan davranma
- Öğrenci- öğretmen ilişkilerinin ayrıcalıklı ve özgünlüğünün farkında olma, kendisine emanet edilen öğrencilere saygılı, profesyonelce ve uygun davranma
- Sağlık durumunu veya yeteneklerini etkileyecek herhangi bir maddenin etkisinde iken mesleğini icra etmeme
- Mesleki statüsü, yeterlikleri ve deneyimlerini gösteren orijinal belgeleri sağlama, mesleki görevleri süresince yalnızca nüfus kayıtlarındaki adını kullanma ve yetkili makamlarca istenecek tüm bilgi ve belgeleri eksiksiz ve gerçeğe uygun olarak sunma

1.4.4.3.6. Nijerya öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Bir orta Afrika ülkesi olan Nijerya’da öğretmenlik yeterlilikleri oldukça detaylı ve profesyonel bir şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenlik yeterlilikleri her bir düzeyde asgari yeterlik düzeylerini belirtmektedir (Teachers Registration Council of Nigeria, 2010, s. 10). Nijerya’da öğretmenlik yeterlilikleri Federal Eğitim Bakanlığı’na bağlı Nijerya Öğretmen Tescil Konseyi (Teachers Registration Council of Nigeria, TRCN) tarafından belirlenmiştir. 2009 (TRCN, 2010, s. 11) yılında kabul edilen Ulusal Öğretmen Eğitimi Politikası vizyonu;

“performans standartlarına dayalı hizmet öncesi ve hizmet-içi programlarla küresel çapta rekabet edecek bir öğrenci nesli yetiştirecek nitelikli, yüksek becerili, bilgili ve yaratıcı öğretmenler yetiştirmek”

şeklinde ve öğretmen eğitiminin amacını da;

“dünya standartlarında öğretmenlik yapabilecek ve kariyerleri boyunca öğretmenlik yeterliliklerini geliştirecek öğretmenler yetiştirmeyi sağlamak”

şeklinde belirtmiştir. Nijerya’da öğretmenlik yeterlilikleri dört temel alandan oluşmaktadır. Bu dört temel alan farklı kategorilerdeki öğretmenlere göre performans göstergeleri şeklinde belirlenmiştir. Nijerya’da öğretmenler dört kategoriye ayrılmış ve bu dört kategorideki öğretmenlerin göstermeleri gereken performanslar belirlenmiştir (TRCN, 2010, s. 18). Buna göre öğretmenler en alt düzeyden en üst düzeye göre;

- D Kategorisi: (NCE öğretmenler); Nijerya Eğitim sertifikası sahibi ve asgari öğretmenlik yeterliliklerine sahip öğretmenleri,
- C Kategorisi: (Lisans mezunu öğretmenler); Eğitim fakültesi mezunu ya da başka bir alanda lisans mezunu olup öğretmenlik sertifikasına sahip öğretmenleri,
- B Kategorisi: (Yüksek lisans programı mezunu öğretmenler); Eğitim bilimlerinde yüksek lisans diploması ya da başka bir alanda yüksek lisans diploması olup öğretmenlik sertifikası olan öğretmenleri,
- A Kategorisi: (Doktora programı mezunu öğretmenler); Eğitim bilimleri alanında doktora derecesi ya da başka bir alanda doktora derecesi olup öğretmenlik sertifikası sahibi olan öğretmenleri göstermektedir.

Bu öğretmenlerin sahip oldukları mezuniyet derecelerine göre hangi okullarda ve seviyelerde öğretmenlik yapabilecekleri kanunla belirlenmiştir. Örneğin Nijerya’da üniversite düzeyinde öğretmenlik yapabilmek için en az doktora derecesine sahip olunması gerekmektedir (TRCN, 2010, s. 19).

Dört alandan oluşan Nijerya öğretmenlik yeterlilikleri ise *mesleki bilgi, mesleki beceriler, mesleki değer, tutum ve etik kodlardır. Bu yeterliliklerin alt yeterlilikleri aşağıda gösterilmektedir* (TRCN, 2010, s. 19):

Mesleki Bilgi

1. Alan Bilgisi: Öğretmenler öğrettikleri dersin içeriklerini bilirler.
2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenler alan bilgisini nasıl öğreteceklerini, değerlendireceklerini ve izleyeceklerini bilirler.
3. Ulusal Eğitim Programı Gereklilikleri: Öğretmenler ulusal eğitim programının gerekliliklerini bilirler.
4. Okur Yazarlık: Öğretmenler okuma yazma ve matematik hesaplamalarını bilirler.
5. Bilgi İletişim Teknolojileri: Öğretmenler modern bilgisayar sistemlerinin uygulanmasını ve iletişim teknolojilerini bilirler.
6. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Geçmişleri: Öğretmenler farklı sosyo-kültürel, etnik ve dini bağları olan öğrencileri ve bunların öğrenme üzerine olan etkilerini bilirler.

7. Öğrencilerin Psikolojik ve Fizyolojik Geçmişleri: Öğretmenlerin insan gelişiminin süreçlerini ve her bir sürecin fiziki, sosyal ve zihinsel sonuçlarını bilirler.

8. Öğretmenler öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğini bilirler.

Mesleki Beceriler

Planlama:

9. Öğrenme programlarının planlanması

10. Öğretme-öğrenme amaçlarının planlanması

11. İçeriğin ders notlarıyla birlikte seçilmesi ve düzenlenmesi

Beceriklilik:

12. Öğretim kaynaklarının seçilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması

13. Öğrencilerle etkili iletişim ve sınıf etkileşimi

14. Öğrencileri gruplandırma

15. Öğretim yöntem ve stratejileri

Öğrenci Performansının Değerlendirilmesi:

16. Öğrencilerin ilerlemesini periyodik olarak belirleyebilmek için öğretmenler geçerli, güvenilir ve içerikle doğrudan ilgili değerlendirme araçları uygular.

17. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına göre yetersiz bulunan öğrencilerin diğerleri kadar başarılı olması için yardımcı olur.

Raporlama

18. Öğrencilere geri bildirim verme

19. Ebeveynlere, velilere ve diğer paydaşlara geri bildirim verme

Kayıtların Saklanması

20. Öğretmenler öğrencilerin değerlendirme kayıtlarının kabul edilebilir biçimde tutulmasını, saklanmasını ve gerektiğinde tekrar kullanabilmesini sağlar.

Programın İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

21. Öğretmenler öğretim programlarını izler ve değerlendirirler.

Sağlık, Güvenlik ve İnsan Hakları

22. Öğretmenler, insan hakları, çocuk hakları, güvenli ve uygun öğrenme ortamları ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallar ve eğitim ilkelerine sıkıca bağlıdır.

23. Öğretmenler son derece başarılı performans gösteren öğrencilerin erkenden tanınması (yetenekli öğrencileri) ve fiziksel, zihinsel ve duygusal zorlukları olan öğrencilerin gereken yardımı ve ilgiyi alabilmesi için önemli bir rol oynarlar.

Öğrenme Ortamı

24. Öğretmenler mükemmel sınıf yönetimi ve liderlik becerilerine dayalı coşkulu bir öğrenme ortamı yaratıp sürdürür.

Takım Çalışması ve İş birliği

25. Öğretmenler bir takım üyesi olarak çalışır.

Mesleki Değerler, Tutumlar ve Etik Kodlar

Öğrenenlerle İlişkiler

26. Öğretmenler öğrencilerin hak ve haysiyetlerini onurlandırır.

27. Öğretmenler eğitsel programlardan sorumludur.
28. Öğretmeler öğrencilerle empati kurar.
29. Öğretmenler öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlar.
30. Öğretmenler adil bir ücretlendirme bedeli arar.
31. Öğretmenler cinsel istismar ya da görevi kötüye kullanmaktan çekinir.
32. Öğretmenler sınavların düzgün uygulanmasını sağlar.
33. Öğretmenler illegal öğrenci gruplarını tasvip etmez.
34. Öğretmenler öğrencilerine rol model olur.
35. Öğretmenler yolsuzluk yapmaz.
36. Öğretmenler öğrencilerine fiziki ceza vermez.
37. Öğretmenler öğrencilerine disiplin aşılar.
38. Öğretmen öğrencileriyle ilgilenirken kendi ideolojik düşünce ve inançlarını belli etmez.

Meslektaşlarla İlişkiler

39. Öğretmenler birbirlerine karşılıklı saygı duyar ve birlik ruhu taşır.
40. Öğretmenler tam bir doğruluk ve güven timsalidir.
41. Öğretmenlerin sosyal ayrımcılığa karşı sıfır toleransı vardır.
42. Öğretmenler birbirlerine iftira atmaz.
43. Öğretmenler simsarlık yapmaz.
44. Öğretmenler kendi reklamını yapmaz.
45. Öğretmenler intihal yapmaz.
46. Öğretmenler kendi aralarındaki anlaşmazlıkları profesyonel yollardan çözer.

İdari ve Akademik Liderlik

47. Öğretmen emri altındakilere ilham verir.
48. Öğretmen emri altındakileri güdüler.
49. Öğretmenlerin hoş ve karizmatik kişilikleri vardır.
50. Öğretmenler görevlerinde tarafsızdır.
51. Öğretmenler demokratik kararların alınmasını teşvik eder.
52. Öğretmenler akademik gelişmeye katkıda bulunur.
53. Öğretmenler öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerini sağlar.
54. Öğretmenler ebeveynlerin ve velilerin öğrencileri hakkında bilgi alma hakkına saygı duyar.
55. Öğretmenler ebeveynler ve velilerle düzenli toplantılar yapar.
56. Öğretmenler ebeveyn ve velilere son derece nazik ve saygılı davranır.
57. Öğretmenler ebeveynlerden gelecek her türlü hediye ve iltimastan mesleki kararlarını ve davranışlarını etkileyebileceği için uzak durur.
58. Öğretmenler, öğretmen-ebeveyn birlikleri kurulmasını ve etkinlikler düzenlenmesini teşvik eder.

İşverenlerle İlişkiler

59. Öğretmenler mesleki olarak bağımsızdır.
60. Öğretmenler mesleki yeterlik alanlarına bağlıdır.

61. Öğretmenler diğer taraflarca yapılan sözleşmelerine layıkıyla saygı gösterir.
62. Öğretmenler sendikaları ya da diğer taraflarca yapılan anlaşmalarına saygı gösterir.

Toplumla ilişkiler

63. Öğretmenler toplumda örnek kişilerdir.
64. Öğretmenler eğitimle ilgili meselelerde devlete, topluma ve diğer paydaşlara tavsiyelerde bulunur.
65. Öğretmenler kanunlara uyan vatandaşlardır.
66. Öğretmenler hoşgörü sahibidir.
67. Öğretmenler sağlıklı alışkanlıkları olan kişilerdir.

Genel İlişkiler

68. Öğretmenler, mesleki standartlara ya da öğretmenlik davranış kodlarına aykırı eylemlerden kaçınır.
69. Öğretmenlerin eleştirileri yapıcıdır ve sorumluluk duygusuna dayanır.
70. Öğretmenler açık fikirlidir.

Nijerya’da öğretmenlerin yukarıda sıralanan üç temel alandaki yeterliliklerinin yanında bir de *mesleki üyelik zorunlulukları* olarak adlandırılan dördüncü bir alanda daha sahip olmaları gereken standartlar sıralanmıştır (TRCN, s. 25-51):

Mesleki Üyelik Zorunlulukları

Eğitim Fakültesi (Bilimleri) Öğrencilerinin Mezuniyet Ofislerinde İşe Başlangıçlarının Yapılması

71. Mesleğe başlamak isteyen öğretmenler TRCN’ye kaydını yaptırır.
72. Öğretmenler 1993 yılında yürürlüğe giren TRCN kanununa esasen tescillerini alırlar.
73. Öğretmenler TRCN’ye yıllık aidatlarını yatırırlar ve güncel sertifikalarını alırlar.
74. Yeni mezun öğretmenler Ulusal Eğitim Politikası (2009) gereğince TRCN’nin düzenlediği staj programına başlar.

Sürekli Mesleki Gelişim

75. Öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilme becerileri vardır ve bu sayede geliştirmeleri gereken yönlerini doğru olarak belirleyebilirler.
76. Öğretmenler, kendi bilgi, beceri, tutum, değer ve mesleki davranış kodlarını sürekli olarak geliştirirler.
77. Öğretmenler, kendi imkânlarıyla veya TRCN’nin ve diğer paydaşların sunduğu mesleki gelişim fırsatlarından yararlanır.
78. Öğretmenler mesleklerini en üst standartlarda icra eder ve öğretmenlik mesleğinin şeref ve haysiyetini korur.

Mesleki Özveri

79. Öğretmenlerin mesleklerine sürekli bir bağlılıkları vardır.
80. Öğretmenler liyakatlidir.
81. Öğretmenler kendilerini işlerine adanmıştır.

Tahkim

82. Öğretmenler düzenleme kurulunun kararlarına sadıktır.

Toplum Hizmeti

83. Öğretmenler toplumu inşa eder.

Eğitim Kanunları

84. Öğretmenler eğitimle ilgili kanunlara uyar.

1.4.4.3.7. Malezya öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Malezya öğretmen yeterlilikleri Malezya Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Malezya’da öğretmenlerin üç temel alanda yeterli olmaları beklenmektedir. Bunlar, *mesleki öğretim değerleri, bilgi ve anlayış ve öğretme ve öğrenme becerileridir* ve aşağıda gösterilmiştir (Seameo Innotech, 2010, s. 55-58):

Mesleki Öğretim Değerleri

Bu yeterlik mesleki öğretim değerlerinin üç alanda uygulanılmasını gerektirir; kişisel alan, mesleki alan ve sosyal alan.

Kişisel alan: Bu alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve Malezya eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı yapacak kişisel değerlerle ilgilidir. Malezya’daki öğretmenlerin;

- Manevi ve evrensel değerleri öğrenme-öğretme sürecinde kullanmaları,
- Sınıf içi görevlerinde ve sorumluluklarında profesyonel ve hesap verebilir olmaları,
- Görevlerinde bağlılık, samimiyet ve sorumluluk duyguları göstermeleri,
- Mesleki bilgi ve becerilerini sürekli geliştirme fırsatları aramaları,
- Zamanlarını ve enerjilerini öğrencilerinin mutluluğuna adanmak için isteklilik göstermeleri,
- İş stresiyle başa çıkmada isteklilik göstermeleri,
- Kültürel farklılıklara ve mirasa yüksek saygı göstermeleri,
- Farklı sosyo-kültürel düzeyleri, değerleri, etnik kökeni ve dini inançları olan öğrencilere hoşgörüyle ve eşit davranmaları,
- Öğrencilerine ve onların sağlık ve mutluluğu için sevgi, ilgi ve alaka göstermeleri,
- Bireysel ve örgütsel başarı ve mükemmelliğe öncelik vermeleri,
- Hükümetin ve diğer sivil kuruluşların düzenlediği eğitim etkinliklerine etkin bir şekilde katılmaları,
- Etkili kişilerarası iletişim becerileri göstermeleri,
- Sadece resmi çalışma saatlerinde değil diğer zamanlarda da hizmet vermek için isteklilik göstermeleri,
- Kuruma ait kayıtları sistemli bir şekilde tutmaları gerekir.

Mesleki alan: Bu alan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını profesyonelce yapmaları ile ilgilidir. Malezya’daki öğretmenlerin:

- Öğretmenlik mesleğinin ismine yakışır davranmaları,

- Olumlu bir mizaca sahip olmaları,
- Kişisel çıkar beklemeden mesleğe bağlılık göstermeleri,
- İyi liderlik özellikleri göstermeleri,
- Farklı fikirlere açık olmaları,
- Kendi performanslarını geliştirecek fırsatlar aramaları,
- Farklı öğrenme-öğretme yöntem, yaklaşım ve stratejilerini etkili kullanmaları gerekir.

Sosyal alan: Öğretmenler ülkenin insan kaynaklarının gelişiminden sorumlu olmalarının yanında ülkenin sosyal değişiminde de önemli bir rol oynarlar.

Malezya'daki öğretmenlerin:

- Başkalarının fikirlerine anlayış ve hoşgörü göstermeleri,
- Öğrencileriyle, iş arkadaşlarıyla, amirleriyle ve toplumun diğer bireyleriyle etkili iletişim kurmaları,
- Ülkenin liderlerinin ismine yakışır davranmaları,
- Güncel çevre sorunlarına duyarlı davranmaları gerekmektedir.

Bilgi ve Anlayış

Bu standart öğretmenlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgi ve anlayışını, eğitim niteliklerini, eğitim programlarını ve çapraz eğitim programları ile ilgili yeterliliklerini kapsar.

Malezya'daki öğretmenlerin hâkim oldukları bilgi alanları şöyledir:

- Öğretme-öğrenme süreçlerinin temellerini oluşturan felsefe ve eğitimin amaç ve hedefleri,
- Öğrettikleri alanın eğitim felsefesi, eğitim programının ve ilgili diğer eğitim programlarının amaçları ve hedefleri ve öğretme ve öğrenme gereklilikleri,
- Uzmanlık alanlarının içerik bilgisi,
- Uzmanlık alanlarının öğretmenlik meslek bilgisi,
- Öğretim programı içeriğinin öğretilmesi amacıyla bilgi işlem teknolojilerinin, eğitsel medyanın ve diğer kaynakların kullanımı,

Öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayacak bir ortamın sağlanması için stratejilerin kullanımı,

- Kendi öğretme-öğrenme uygulamalarını geliştirmek amacıyla ölçme-değerlendirme ve eylem araştırmasının kullanımı,
- Öğrencilerin bütüncül gelişimine yardımcı olacak potansiyel ve stratejiler

Malezya'daki öğretmenlerin:

- Okul takvimi ve öğretim programlarını takip ederek yıllık ve günlük planlar hazırlamaları,
- Sınıflarına uygun çeşitli yöntem, teknik, kaynak ve öğrenme etkinlikleri kullanmaları,
- Öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi için ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmaları,
- İyi bir sınıf kontrolü ve öğrenci disiplini sağlamak için etkili sınıf yönetimi teknikleri kullanmaları gerekmektedir.

1.4.4.3.8. Filipinler öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Filipinler’de ulusal öğretmenlik yeterlilikleri Öğretmen Eğitimi Konseyi, Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Komisyonu ve Mesleki Düzenleme Komisyonlarının ortak çalışmasıyla belirlenmiştir (Seameo Innotech, 2010, s. 30). Filipinler öğretmen yeterlilikleri *sosyal saygınlık, öğrenme ortamı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, eğitim programı, planlama / değerlendirme / raporlama, toplumla ilişkiler, kişisel ve mesleki gelişim* olmak üzere 7 temel yeterlilikten oluşmaktadır (Seameo Innotech, 2010, s. 60-66):

1. Sosyal Saygınlık

Öğrenime değer verdiğini göstermek için öğretmenlerin;

Okulun ilkelerini ve kurallarını uygulamaları,

Dakik olmaları,

- Kişisel görünümüne dikkat etmeleri,
- Kendi davranışlarının öğrencileri üzerinde yaratabileceği etkiye dikkat etmeleri,
- Diğer insanlara ve fikirlerine saygı göstermeleri,
- Öğrenmenin farklı şekillerde ve farklı kaynaklardan gerçekleşebileceğini göstermeleri ve çeşitli öğrenim deneyimi ve kaynakları kullanmaları gerekir.

2. Öğrenme Ortamı

Adaletin sağlanacağı bir ortam yaratmak için öğretmenlerin;

- Yetenek, kültür ve cinsiyet açısından herkese karşı nazik ve saygılı olacak bir öğrenme ortamı sağlamaları,
- Cinsiyet ayrımı göstermeksizin adil öğrenim fırsatları sağlamaları,
- Her öğrencinin kendi güçlü yanları olduğunu bilmeleri gerekir.

Öğrenmeye yardımcı olacak güvenli bir sınıf ortamı sağlamak için öğretmenlerin;

- Güvenli, temiz, düzenli ve öğrencilerin dikkatinin dağılmayacağı bir sınıf ortamı sağlamaları,
- Sınıfın imkânlarını dikkate alarak öğrencilerin potansiyellerini artırıcı etkinlikler düzenlemeleri,
- Öğrencilerin daha üst düzey öğrenme kapasitelerini geliştirici bireysel ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri düzenlemeleri gerekir.

Öğrencilerinden daha üst düzey öğrenme beklediğini ifade edebilmek için öğretmenlerin;

- Öğrencilerinin soru sormalarını cesaretlendirmeleri
- Öğrencilerine çeşitli öğrenme deneyimleri sunmaları
- Öğrencilerin daha fazla öğrenme isteklerini karşılamak için zengin öğrenme deneyimleri ve etkinlikleri sunmaları
- Öğrencilerin öğrenme performanslarının geliştirilmesi için yüksek standartlar belirlemeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin davranışlarına yönelik tutarlı standartlar belirlemek için öğretmenlerin;

- Çocuk haklarını gözeterek öğrencilerin uygunsuz davranışlarına hemen müdahale etmeleri
- Öğrencinin uygun davranışını pekiştirecek geri bildirimi zamanında vermeleri
- Uygun sosyal ve öğrenme davranışları geliştirmeye gereksinimi olan öğrencilere rehberlik etmeleri
- Uygun öğrenci davranışlarını belirleyen okul ilke ve kurallarını öğrencilere duyurmaları ve bu davranışların sergilenmesini sağlamaları gerekir.

Öğrenmeyi kolaylaştıracak sağlıklı bir psikolojik atmosferi sağlamak için öğretmenlerin;

- Öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemelerini cesaretlendirmeleri,
- Baskıdan uzak bir ortamı yaratmaları,
- Öğrencilerin derslerden ve öğretmenlerden korkmalarını en aza indirecek uygun önlemleri almaları gerekir.

3 Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları

Öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarının olduğunu anlamaları ve kabul etmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin;

- Öğrenme stilleri, çoklu zekâ ve öğrencilerin gereksinimleri gibi konularda bilgilenmeleri,
- Farklı stillere sahip öğrenciler için öğrenim yaşantıları tasarlamaları ve seçmeleri,
- Öğrencilerin beklentilerini tanımlayan amaçlar belirlemeleri,
- Ders hızını öğrencilerin gereksinimleri ve zorlukları doğrultusunda belirlemeleri,
- Geleneksel yollarla öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için diğer öğrenme yaklaşımlarına başvurmaları,
- Öğrenme yaşantıları sunarken öğrencilerin farklı kültürlerden geldiğini dikkate almaları,
- Akademik açıdan daha başarısız öğrencilerine hitap edecek stratejiler belirlemeleri,
- Farklı sosyo-kültürel geçmişleri olan öğrenciler için uygun düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir.

4. Eğitim Programı

İyi bir alan bilgisine sahip olduklarını göstermek için öğretmenlerin;

- Uygun yöntem, yaklaşım ve stratejileri kullanarak doğru ve güncel alan bilgisi sunmaları,
- Sözel, sayısal ve değerlerle ilgili becerilerin gelişimine katkı yapacak etkinlikleri uzmanlık alanıyla bütünleştirmeleri,
- Öğrenme amaçlarını, öğretim ilkelerini ve içerik bilgisini öğrencilerine açık ve doğru bir şekilde açıklamaları,
- Yeni öğrenilen bilgilerle önceden öğrenilenler arasında bağ kurmaları,
- Öğretim yöntemlerini, öğretim araç-gereç ve kaynaklarını dersin hedefleri ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenleyebilmeleri,
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini uygulayabilecekleri öğrenme yaşantıları hazırlayabilmeleri,

- Öğrettikleri konunun öğrencilerin ilgisini çekmesi ve konuyla uğraşmaları için ders konusunu anlamlı kılacak etkinlikler düzenleyebilmeleri,
- İhtiyaç duyulduğunda bilimsel çalışmaları ve düşünceleri dersi zenginleştirmek için kullanmaları,

• Kendi uzmanlık alanlarını diğer disiplinlerle bütünleştirebilmeleri gerekmektedir.

Derslerde açık ve net öğrenme amaçları belirleyebilmeleri için öğretmenlerin;

- Uygun öğrenme amaçları belirlemeleri,
- Öğrencilerin öğrenme amaçlarını anladığından emin olmaları,
- Belirlenen ders saatini etkili kullanmaları,
- Ders saatini en etkili kullanmayı sağlayacak kurallar belirlemeleri,
- Derslerini belirlenen ders saatine uyacak şekilde hazırlamaları gerekmektedir.

Öğretim yöntemlerinin, öğrenme etkinliklerinin, öğretim araç-gereç ve kaynaklarının dersin amaçlarına uygun olmasını sağlamak için öğretmenlerin:

- Öğrenme yeterliliklerini öğretim hedeflerine dönüştürmeleri,
- Öğrencilerin gereksinimleri ve öğrenme hedefleriyle uyumlu öğretim araç-gereçlerini seçmeleri, hazırlamaları ve kullanmaları,
- Öğrencilerin öğrenme stillerine, amaçlarına ve kültürlerine uyacak etkinlikler düzenlemeleri ve araç-gereç kullanmaları,
- Alan uzmanlıkları ve öğrencilerin gereksinimleri ile uyumlu çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları,
- Ölçme-değerlendirme sonuçlarını öğretimin geliştirilmesi amacıyla kullanmaları,
- Öğrencilerinin anlamlı öğrenmelerle uğraşacakları etkinlikler düzenlemeleri ve araç-gereçler kullanmaları,
- Amaçlı çalışmayı cesaretlendirmeleri ve uygun etkinlikler ve projelerle öğrencilerde doğru çalışma alışkanlıkları geliştirmeleri gerekmektedir.

5, Planlama, Değerlendirme ve Raporlama

- Yaratıcı ve uygun öğretim planlamaları yapabilmek için öğretmenlerin;
- Öğretim planlaması yapabildiklerinin kanıtlarını sunmaları,
- Öğretimi planladığı şekilde uygulayabilmeleri,
- Çeşitli öğretim ortamlarıyla başa çıkabildiklerini göstermeleri gerekmektedir.

Öğrencilerinin öğrenmelerini değerlendirebilmek ve izleyebilmek adına çeşitli ve uygun ölçme-değerlendirme stratejilerini belirleyip kullanmaları için öğretmenlerin;

- Öğretim programıyla uyumlu biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme araçları geliştirmeleri,
- Geleneksel değerlendirme araçlarının dışında günlük ve portfolyo gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanmaları,
- Ölçme-değerlendirme sonuçlarını öğretme-öğrenme süreçlerini geliştirmek için kullanmaları,

- Öğretme-öğrenme süreçlerindeki zorlukları belirleyebilmeleri ve bunlara yönelik uygun çözüm önerilerini getirip önlem alabilmeleri,

- Gerçek öğrenmeyi ölçecek araçlar kullanabilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını belirleyebilmek ve onları düzenli olarak izleyip geribildirim verebilmek için öğretmenlerin;

- Öğrencilere kendi gelişimlerini izleyebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için doğru ve zamanında geribildirim vermeleri,

- Öğrencilerin sınav ve performans notlarının kayıtlarını tutmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ve ilerleme düzeylerini öğrencilere, ailelere ve amirlerine çabuk ve açık bir şekilde bildirmek için öğretmenlerin:

- Öğrencilerin ilerlemeleri hakkında bilgi vermek için öğrencileri ve aileleriyle düzenli toplantılar yapmaları,

- Öğrencilerin ailelerini öğrenmeye katkı yapacak okul etkinliklerine dahil etmeleri gerekmektedir.

6. Toplumla İlişkiler

Tolumun beklentilerine cevap verebilmek için Filipinler'deki öğretmenlerin:

- Hesap verilebilirlik bağlamında öğrencilerin başarılarını toplumla paylaşmaları,
- Toplumun kaynaklarını (insan, araç-gereç) öğrenmeyi desteklemekte kullanmaları,
- Toplumu bir öğrenme laboratuvarı olarak kullanmaları,
- Öğrenmeyi destekleyici toplum etkinliklerine katılımları,
- Toplumun iletişim ağlarını okulda gerçekleşen etkinlikleri ve elde edilen başarıları duyurmak için kullanmaları,
- Öğrencilerini okulda öğrendiklerini toplum içinde kullanmaya cesaretlendirmeleri gerekmektedir.

7. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Öğretmenliğin bir meslek olarak saygınlık kazanması için öğretmenlerin:

- Öğretmenliğin itibarını ve haysiyetini koruyacak davranışlar sergilemeleri,
- Mesleki ve kişisel gelişimlerine yeterli zaman ayırarak eğitim seminerleri ve atölye çalışmalarına katılmaları, eğitimle ilgili yayınları düzenli olarak okumaları ve eğitimle ilgili araştırma yapmaları,
- İsteklilik, esneklik ve diğer kişilere ilgi ve alaka göstermek gibi kişisel nitelikler sergilemeleri,
- Kendi kişisel öğretim felsefelerini ortaya koyup bunu göstermeleri gerekmektedir.

Öğretimlerini geliştirmek adına diğer meslektaşlarıyla mesleki bağlar kurmaları için öğretmenlerin:

- Eğitimdeki son gelişmelerden haberdar olmaları,
- En iyi öğretim uygulamalarını paylaşmak için diğer kurum ve örgütlerle iletişim ağları kurmaları gerekmektedir.

Mesleki gelişim hedeflerinin ne kadar gerçekleştiğini anlamak için öğretmenlerin:

- Kendi öğretim uygulamalarının eleştirel yansıtmasını yapmaları,
- Kendi öğretim performanslarını geliştirmek adına öğrencilerinden, meslektaşlarından ve amirlerinden geribildirim almaları,
- Öğrencilerin performans ve başarılarından sorumlu olmaları,
- Güçlü oldukları yönlerin farkına varabilecekleri ve geliştirmeleri gereken yönlerini belirlemek için kişisel değerlendirmelerde bulunmaları gerekmektedir.

Yukarıda gösterilen ve farklı ülkelerden örneklerin verildiği yeterlilik çerçeveleri yapı ve içerik yönünden benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Bir sonraki bölümde bu benzerlikler ve farklılıklar yorumlanmaktadır.

1.5. Dünya Genelindeki Öğretmen Yeterliliklerinin Özellikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri farklı ülkelerde değişen kapsam, ayrıntılarla ve çeşitli kurum ve kuruluşlarca “yeterlik, yeterlilik, standart ya da nitelik” gibi isimlerle tanımlanmıştır. Bu kurumların kimisi devlet, kimisi de sivil toplum kuruluşları ya da üniversitelerdir. Brezilya ve Meksika gibi ülkelerde ulusal bir yeterlilik çerçevesi bulunmazken özellikle eyalet sisteminin olduğu kimi ülkelerde ulusal yeterlilikler çoğu zaman bir tavsiye niteliği taşımaktadır (örneğin A.B.D ve Kanada). Eyalet sistemiyle yönetilen kimi diğer ülkelerde ise temel bir ulusal yeterlilikler çerçevesi bulunmaktadır ve eyaletin kendine özgü (coğrafi, insani ve doğal kaynakları vb.) özellikleri dışında her eyaletin kendi yeterlilikler listesini ulusal yeterlilikler çerçevesine sadık kalarak düzenlemesi gerekmektedir (Avusturalya örneği).

Diğer ülkelerdeki yeterlilikler ise ulusların kendi yasaları çerçevesinde belli kurumlarca hazırlanan ve genellikle devlet kurumu niteliğinde ya da devletten akredite edilmiş kurumlarca hazırlanıp kabul edilmiş ve tüm ülkede uygulanması gereken niteliklerdir (Türkiye, İngiltere, İrlanda, Malezya vb.). Standartların ya da yeterliliklerin belirlenmesi özellikle 20 yirmi yılda hız kazanmış ve buna genellikle İngilizce konuşan ülkeler öncülük etmiştir (Centre of Study for Policies and Practices in Education, CEPPE, 2013, s. 7). OECD kimi ülkelerin 2011 yılı itibarıyla öğrenme standartlarını, öğretme standartlarını ve okul müdürleri için belirledikleri standartları Tablo 1.9’da gösterildiği biçimde yayımlamıştır (CEPPE, Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study). Dünyanın farklı coğrafyalarından ve farklı gelişmişlik düzeyinden ülkelerin ve eyaletlerin yer aldığı bu tablo söz konusu ülkelerdeki öğretmenlik mesleği yeterliliklerini göstermektedir (CEPPE, 2013, s. 7).

Tablo 1.9. CEPPE ulusal ve eyalet düzeyindeki standartlar

Ülke / Eyalet	Ulusal ya da eyalet düzeyinde öğrenme standartları	Öğretmenler için ulusal standartlar	Okul liderleri için ulusal standartlar
Avustralya	Evet, standartlar yeni ulusal eğitim programında yer almaktadır.	Evet	Evet
Queensland	Eyaletin içerik ve performans standartları (2012 yılından beri Avustralya eğitim programıyla aşamalı olarak değiştirilmektedir.)	Evet, 2013'te Avustralya Öğretmenlik Mesleği standartlarıyla değiştirilmiştir.	Evet*, 2011 yılında bakanlar kurulu kararıyla Müdürler için Ulusal Mesleki Standartlar kabul edilmiştir.
Victoria	İçerik ve performans standartları Avustralya ulusal eğitim programıyla uyumlu hale getirilmiştir fakat hala Viktorya öğretim ve öğrenim yaklaşımları kabul görmektedir.	Evet, 2013'te Avustralya Öğretmenlik Mesleği standartlarıyla değiştirilmiştir.	Evet*, 2011 yılında bakanlar kurulu kararıyla Müdürler için Ulusal Mesleki Standartlar kabul edilmiştir.
Brezilya	Ulusal eğitim programı ve performans standartları	Hayır	Hayır
Kanada	Ortak içerik standartları belirlenmemiştir. Fakat, ulusal sınav programının çıktılarını gösteren performans standartları mevcuttur.	Hayır	Hayır
British Columbia	İçerik ve performans standartları bölgeler düzeyindedir.	Evet	Evet*
Quebec	İçerik ve performans standartları bölgeler düzeyindedir.	Evet	Evet*
Şili	Ulusal bir eğitim programı ve ulusal performans standartları vardır.	Evet	Evet*
İngiltere	Ulusal eğitim programı içerik standartlarını belirlemektedir (yeni eğitim programı 2014 yılında uygulamaya geçmiştir).	Evet	Evet* kanuni bir zorunluğu yoktur. Okul müdürlerine ya da başöğretmenlere yalnızca rehberlik etmesi amaçlanmaktadır.
Almanya	Ulusal performans standartları	Evet	Hayır
Kore	Ulusal bir eğitim programı ve ulusal düzeydeki sınavların raporlandırılmasında kullanılan performans standartları vardır.	Hayır	Hayır
Meksika	Beklenen öğrenme çıktılarının içerik ve tanımları	Hayır**	Hayır
Norveç	Ulusal bir eğitim programı ve sınavların çıktılarını raporlamada kullanılan performans standartları vardır.	Hayır	Hayır
Yeni Zelanda	Ulusal bir eğitim programı / içerik ve performans standartları vardır.	Evet	Evet
ABD	Ulusal temel yeterlikler zorunlu olmasa da çoğu eyalet bunları benimsemektedir. Her eyaletin kendi performans standartları vardır. Ulusal Sınav Programı (NAEP) performans düzeylerine ilişkin çıktıları raporlamaktadır.	Evet, fakat ulusal düzeyde zorunlu değildir. Çoğu eyaletin kendi standartları vardır.	Evet

Tablo 1.9. (devam) CEPPE ulusal ve eyalet düzeyindeki standartlar

Kaliforniya	Eyaletin kendi içerik ve performans standartları vardır. 2012'den itibaren ulusal standartlar aşamalı olarak kabul edilmeye başlanmıştır.	Evet	Evet
Teksas	Eyaletin kendi içerik ve performans standartları vardır. Ancak bu eyalet ulusal standartları henüz kabul etmemiştir.	Evet	Evet

* Bu standartlara sahip olunmasıyla ilgili bir zorunluk yoktur. Yalnızca rehberlik etmeleri amacıyla kullanılmaktadır.

** Öğretmenlik standartları Meksika'da geliştirilmiştir. Ancak, hala taslak halinde olup resmi olarak onaylanmamıştır ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılmamaktadır.

OECD'nin (2013) hazırladığı ve Tablo 7'de gösterilen CEPPE raporunda, hangi ülke ya da eyaletlerin öğrenciler için öğrenme yeterliliklerine, öğretmenler için bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesine ve okul müdürleri için de okul müdürleri yeterlilikleri çerçevesine sahip olup olmadığı anlatılmaktadır. İlgili sütundaki evet ve hayır o yeterlik çerçevesinin karşılık geldiği ülkede olup olmadığını ifade etmektedir. Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere kimi ülkelerde yalnızca öğretmenler için değil okul müdürleri içinde belirlenmiş yeterlilikler bulunmaktadır.

1.5.1. Yeterliliklerdeki ortak konular

Ülkelerin öğretmenlik yeterlilikleri incelendiğinde belli yeterlilik ifadelerine ülkelerin çoğunda rastlanmaktadır. Bu ortak noktalar ise temelde üç başlık altında toplanmaktadır. Birincisi çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar boyutu, ikincisi yapılandırmacı yaklaşım, üçüncüsü ise mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenmedir.

1.5.1.1. Çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar boyutu

Göçmen nüfusun yoğun olarak yaşadığı, çok farklı kültürden, ırk ve dinden ve ayrıca farklı ekonomik yapıları olan ailelerden oluşan ülkelerde “kültürel çeşitlilik” kavramı öne çıkmaktadır. Bu ülkeler yeterlilik çerçevelerinde kültürel çeşitliliğe özel bir önem vermekte bu konuya yönelik detaylı yeterlilikler belirlemektedir.

Kültürel çeşitliliğe ilişkin yeterliliğin en çok vurgulandığı ülkelerin başında çok kültürlü bir ülke olan ABD gelmektedir. Aşağıda bu konuyla ilgili yeterlilik örnekleri gösterilmiştir (TED, 2009, s. 20):

NBPTS: Standart 1: *Öğretmenler öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır: ...öğrencilerin ilgi, yetenek, beceri ve bilgifarklılıkları yanında “kültürel ve aile*

ortamlarından kaynaklanan farklılıklarına saygı gösterir”. Öğrenme sürecinde öğrencilerin benlik algısı, motivasyonu ve öğrenmenin akran ilişkileri üzerinde etkileri ile ilgilenerek, öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesini sağlar. Öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte karakter ve “yurttaşlık sorumluluklarının gelişimi” ile de ilgilenir.

InTASC: Standart 2: “*Öğrenme Farklılıkları*: Öğretmen, her bir öğrencinin hedeflenen yeterlilikleri kazanabilmesi için öğrencinin “*bireysel farklılıklarını, kültürel ve toplumsal özelliklerini*” kabul eden bir anlayış geliştirir” (InTASC, 2013, s. 6).

Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers: *Kişisel Beceriler*: Standart 1: bütün öğrencilere, özellikle de yüksek öğrenimden geleneksel olarak “*dışlanmış ya da çok az hizmet alabilme fırsatı olmuş öğrencilere*” kendini adamak.

Kişilerarası Yeterlilik: Standart 3: özellikle geleneksel olarak “*dışlanan*” veya “*farklı sosyo-kültürel*” geçmişe sahip olmaları yüzünden daha az yüksek öğrenim fırsatı elde edebilmiş bireylerin kariyer elde etme ve üniversite eğitimi almalarına yardımcı olmak (Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers, 2015, s. 6).

Yoğun Asyalı (Hindistan, Pakistan, Çin), Afrikalı ve Jamaikalı nüfusun yaşadığı İngiltere’de de öğretmen yeterliliklerinde çok kültürlülük ve farklılıklara saygı vurgusu yapılmaktadır. Aşağıda bunların örnekleri görülmektedir (Department of Education, UK., 2013, s. 10-14):

Standart 1: Öğrencilerine ilham verecek, onları güdüleyecek ve zorlayacak yüksek beklentiler belirlemelidir.

- *Farklı eğitim ve yetişme şartlarından gelen, farklı yeteneğe ve eğilimlere sahip öğrencileri daha da kamçılayacak amaçlar belirler.*

Standart 5: Öğretimi öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlemelidir.

- Her öğrencinin etkili bir biçimde öğrenebilmesini sağlamak için uygun yaklaşımları kullanarak öğretimi ne zaman ve nasıl farklılaştıracığını bilir.

- Özel eğitime gereksinim duyan, üstün yetenekli, İngilizce anadili olmayan ve engelli öğrenciler dahil tüm öğrencilerin gereksinimlerini bilir; öğretimi bu farklı gereksinimleri dikkate alarak düzenler.

Farklı yerel ve etnik grupların ve göçmenlerin yaşadığı Avusturalya’da çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar öğretmen yeterlilikleri açısından üzerinde önemle durulan konulardandır. “*Avusturalya’da Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu: Standartlar ve Esaslar*” isimli belgede yer alan yeterlilik çerçevesinde bu konulara yönelik olarak oldukça detaylı yeterlilik ifadeleri yer almaktadır. Aşağıda Avusturalya öğretmenlik yeterliliklerinden alınan çok kültürlülük ve bireysel farklılıklara yönelik örnekler gösterilmektedir (AITSL, 2013. s. B2-3-4):

1.1. Öğrencilerin fiziki, sosyal ve zihinsel gelişimleri ve özellikleri ile ilgili bilgi ve anlayışa sahip olduğunu gösterir ve bunların öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğini bilir.

1.3. Farklı dil, kültür, inanç ve sosyo ekonomik seviyelerden gelen öğrencilerin öğrenme gücü ve gereksinimlerine cevap verebilecek öğretme stratejilerini uygulayıp gösterebilir.

1.4. Kültürün, kültürel kimliğin ve anadilin Aborjin ve Torres Strait Adasından gelen öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkilerine yönelik geniş bir bilgi ve anlayışa sahiptir.

1.5. Farklı yeteneklere sahip bireylerin özel öğrenme gereksinimlerine yönelik olarak farklılaştırılmış öğretme stratejilerini bilir ve uygular.

2.4. Aborjinlerin, Torres Strait Adasından gelenlerin tarihleri, kültürleri ve dilleri hakkında bilgi sahibidir ve bunlara saygı gösterir.

3.1. Farklı yetenek ve kişilik özelliğindeki öğrenciler için erişilebilir öğrenme amaçları belirler

Kültürel çeşitlilik, farklılıklara saygı ve hoşgörü konusuna Avrupa Birliğinin öğretmen yeterliliklerinde de vurgu yapılmaktadır. Avrupa Birliği'nde göçmen nüfusunun yoğun olması ve serbest dolaşım hakkının verilmesi sebebiyle demografik yapı farklılık göstermektedir. Bu nedenle Avrupa Birliği öğretmenlerin bu konuda bilgi ve beceri sahibi olmalarının yanında olumlu tutum geliştirmelerini de önemsemektedir. Aşağıda bu konuya yönelik öğretmen yeterliliği gösterilmiştir (TED, 2009, s. 42):

Standart F: ...özel eğitim gereksinimleri dahil olmak üzere, farklı yetenek ve gereksinimlere sahip, “*farklı sosyal ve kültürel çevrelerden*” gelen öğrencilerden oluşan “*heterojen*” sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilmek.

OECD’de (Schleicher, 2016, s. 17) öğretmen yeterlilikleri hakkında en son yayımladığı raporda bu konuyla ilgili özel bir yeterlilik ifadesi yazmıştır:

Çok kültürlü sınıflarda öğretme: Sınıflar çok kültürlü hale geldikçe öğretmenlerin “farklı inanç ve kültürlerden” gelen öğrencilerin sosyal uyumu ve kaynaşmasına yönelik farklı sınıf yönetimi teknikleri kullanmaları ve “farklı gruplarla ilgili kültürel” bilgilendirme yapmaları beklenmektedir.

Türkiye’de öğretmen yeterliliklerinin gelişimine bakıldığında bu konunun 2006 ve 2017 öğretmen yeterliliklerine eklenmiş olduğu görülmektedir. 1982 yılında 11. Eğitim Şurasında kabul edilen öğretmenlik yeterliliklerinde ise buna benzer bir ifade yer almamaktadır. Öğrencinin bireysel farklılıklarının gözetilmesi ifadesi yer alsa da “*farklı “sosyo- kültürel yapıdan gelen öğrenciler*” konusuna 2006 yılında yayımlanan öğretmen yeterliliklerinde yer verilmektedir. 2006 öğretmen yeterliliklerinin ilki olan “*Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim*” bu konuyu ele almaktadır. Bu yeterlilik aşağıda gösterilmiştir:

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim: Öğretmen öğrencilerini birey olarak görür ve değer verir. Öğrencilerin “*sosyal ve kültürel farklılıklarını*”, yaptıklarını ve

ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, s.8).

2017 yılında yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde bireysel farklılıklara vurgu yapılmaktadır. Mesleki beceri genel yeterliliği, eğitim öğretimi planlama alt yeterliği altında “B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.”; öğrenme ortamları oluşturma alt yeterliliği altındaki “B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.”; “B3.4. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.” ve tutum ve değerler genel yeterliliği altında “C1.2 Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.” performans göstergeleri bireysel farklılıkların ve öğretimin buna göre düzenlenmesinin önemini vurgulayan örneklerdir (MEB, 2017a, s. 13-16).

Çok kültürlülük ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine cevap verebilme yeterliliği Filipinler öğretmenlik yeterliliklerinde de belirtilmiştir. Bununla ilgili örnekler aşağıdadır (Seameo Innotech, 2010, s. 60-66):

Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları

Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu anlamaları ve kabul etmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin;

- Öğrenme stilleri, çoklu zekâ ve öğrencilerin gereksinimleri gibi konularda bilgilenmeleri,
- Farklı stillere sahip öğrenciler için öğrenim yaşantıları tasarlamaları ve seçmeleri,
- Öğrencilerin beklentilerini tanımlayan amaçlar belirlemeleri,
- Ders hızını öğrencilerin gereksinimleri ve zorlukları doğrultusunda belirlemeleri,
- Geleneksel yollarla öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için diğer öğrenme yaklaşımlarına başvurmaları,
- Öğrenme yaşantıları sunarken öğrencilerin farklı kültürlerden geldiğini dikkate almaları,
- Akademik açıdan daha başarısız öğrencilerine hitap edecek stratejiler belirlemeleri,
- Farklı sosyo-kültürel geçmişleri olan öğrenciler için uygun düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir.

Çok kültürlülük ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi ve öğretimin bu doğrultuda düzenlenmesi gereği Nijerya öğretmenlik yeterliliklerinde de geçmektedir (TRCN, 2010, s. 25-51).

Mesleki Bilgi

6) Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Geçmişleri: Öğretmenler farklı sosyo-kültürel, etnik ve dini bağları olan öğrencileri ve bunların öğrenme üzerine olan etkilerini bilirler.

- 7) Öğrencilerin Psikolojik ve Fizyolojik Geçmişleri: Öğretmenlerin insan gelişiminin süreçlerini ve her bir sürecin fiziki, sosyal ve zihinsel sonuçlarını bilirler.
- 8) Öğretmenler öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğini bilirler.
- 23) Öğretmenler son derece başarılı performans gösteren öğrencilerin erkenden tanınması (yetenekli öğrencileri) ve fiziksel, zihinsel ve duygusal zorlukları olan öğrencilerin gereken yardımı ve ilgiyi alabilmesi için önemli bir rol oynarlar.

Çok kültürlülük ve öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik verilen öğretmenlik yeterliliği örnekleri son yıllarda geliştirilen yeterlilik çerçevelerinin hemen hemen hepsinde yer almaktadır. Ülkelerin kendi demografik yapılarına göre bu konu değişen önem derecesinde ve yeterlilik sayısında olsa da vurgulanmakta ve öğretmenlerin bu konularda yetkin olması beklenmektedir.

1.5.1.2. Yeterliliklerde yapılandırmacı yaklaşım boyutu

Ülkelerin temel öğretmenlik yeterlilikleri incelendiğinde karşılaşılan ikinci ortak nokta ise öğretmenlik yeterliliklerinin yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımının ileri sürdüğü becerilerin ve değerlerin kazandırılmasına yönelik olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu, bilginin öğrenenin kendisi tarafından oluşturulması ve anlamlandırılması, içeriğin gerçek dünya ile ilişkilendirilerek öğrenci için anlamlı hale getirilmesi, öğrenenlerin yeni öğrendikleri bilgileri eskileriyle ilişkilendirip bir senteze varmaları, bağımsız çalışabilme ve öğrenme sorumluluğu, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme gerektiren becerilerle donanmaları (Kutluca, 2013, s. 624; Oğuz, 2013, s. 322; Özden, 2011; Senemoğlu, 2013, s. 623; Yazar, 2017, s. 391), öğretmenlerin bilginin aktarıcısı değil bilgiye erişmede ve bilgiyi oluşturmada bir rehber ve kolaylaştırıcı rol üstelenmesi öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri de yeniden belirlemiş ve yeterliliklere en azından kağıt üzerinde bile olsa yansımış görünmektedir. Hemen hemen bütün ülkelerin yeterlilik ifadelerinde yukarıda verilen becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmenlik yeterlilikleri ya da standartları bulunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın ve öğretimin bireyselleştirilmesine en çok vurgu yapan öğretmen yeterlilikleri çerçevelerinden biri ABD’de 2013 yılında yayımlanan InTASC öğretmen yeterlilikleridir. InTASC en son yayımladığı öğretmen yeterlilikleri (standartları) çerçevesinde bu durumu açıkça belirtmektedir. Eğitimde değişen paradigma anlayışının bir sonucu olarak InTASC öğretmen yeterliliklerini güncellemiştir. Öğrencinin bilginin pasif alıcısı ve dinleyicisi olmadığını, öğrenmeye etkin katılımı

gerektiğini ve bilgiyi kendine göre içselleştirip anlamlandırması gerektiği ve öğrendiklerini farklı alanlara transfer edebilmesi gerektiğinin önemle üzerinde duran InTASC eğitimle ilgili kimi kavramları da bir önceki öğretmen yeterlilikleri çerçevesine göre bu yeterliliklerin anlatıldığı bölümde de ifade edildiği gibi değiştirmiştir (öğrenci=öğrenen, sınıf=öğrenme ortamları vb.). Yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan InTASC öğretmen yeterliliklerinden örnekler aşağıda gösterilmiştir (InTASC, 2013, s. 6):

1. Öğrenen ve Öğrenme

Standart 1: Öğrenen Gelişimi: Öğretmen, öğrenmenin her bireyde bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziki alanlarda farklı gerçekleştiğini bilir ve bunu anlar ve “*öğrenim deneyimlerini bu gelişim farklılıklarına uygun biçimde tasarlar ve uygular*”.

Standart 3: Öğrenme Ortamları: Öğretmen, bireysel ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklemek ve olumlu sosyal iletişimi, “*öğrenmede aktif katılımı ve öz-güdülenmeyi cesaretlendirmek*” için diğer kişilerle birlikte bu ortamların hazırlanmasını sağlar.

Standart 5: İçeriğin Uygulanması: Öğretmen “*temel kavramların birbiri ile nasıl ilişkilendirileceğini bilir ve öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirlikli problem çözme becerilerini kullanarak onların gerek yerel gerekse küresel düzeyde gerçek meselelerle ilgilenmelerini sağlayacak bakış açıları sunar*”.

3. Öğretim Uygulamaları

Standart 6: Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin “*kendi öğrenme gelişimlerini ve süreçlerini izleyecekleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin alacakları kararlarda onlara rehberlik edecekleri*” bir dizi değerlendirme yöntemini bilir ve uygular.

Standart 8: Öğretim Stratejileri: Öğretmen, öğrencilerin derinlemesine bir içerik bilgisine sahip olmalarını ve “*bunlar arasındaki ilişkiyi anlamalarını ve edindikleri bilgiyi gerçek ortamlara transfer edebilecek becerileri*” kazanmalarını sağlayacak çok çeşitli öğretim stratejileri bilir ve uygular.

Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers’ın (2015, s. 4) öğretmen yeterlilikleri de eğitimdeki bu değişen anlayışın öğretmen yeterliliklerine etkisini yansıtmaktadır:

Bilişsel yeterlilikler

3. Öğrencilerin, “*üstbilişsel, öz-düzenleme ve istek ve azimlerini*” geliştirecek teknikleri bilmek ve kullanmaktır.

Kişisel yeterlilikler

2. öğrenme ve öğretme durumlarında “*öğrenci merkezli bir vizyon ve özveri*” sahibi olmak,

4. “*öğrenci merkezli bir kültürü*” öncelik edinmek ve bunu korumak,

Öğretim yeterlilikleri

3. öğrenme deneyimini “*bireyin gereksinimlerine göre*” düzenlemek,

4. Öğrencilerin kendi “*öğrenmelerini sahiplenmesini ve sorumluluk kazanmalarını*” sağlamak,

5. Öğrenim kazanımları ve standartlarına bağlı kalarak her türlü koşulda ve zamanda “*gerçek dünya ile bağlantılı öğrenim fırsatları*” yaratmak,
6. “*proje-tabanlı öğrenim deneyimlerini*” geliştirmek ve kolaylaştırmak,
7. “*işbirlikli grup çalışmasında*” yer almak.

Benzer yeterlilik ifadelerini, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini ve 21.yy. becerileriyle ilgili yeterlilikleri İngiltere’nin öğretmenlik yeterlilikleri arasında görmek de mümkündür. Aşağıda İngiltere öğretmenlik yeterliliklerinden bu konuyla ilgili örnekler görülebilmektedir (Department of Education, UK., 2013, s. 10-14):

Standart 2: Öğrencilerin ilerleme kaydetmesini sağlamalıdır.

- Öğrencilerin *kendi gelişimlerini yansıtmalarında* ve yeni ortaya çıkan gereksinimlerini gidermede onlara *rehberlik eder*.
- Öğrencilerin *kendi çalışmalarına yöneliksorumlu ve bilinçli* bir tutum takınmalarını cesaretlendirir.

Standart 4: İyi yapılandırılmış ders planları hazırlamalı ve uygulamalıdır.

- *Öğrenme aşkını* ve öğrencilerin *entelektüel merakını* geliştirir.
- Öğrencilerin edindikleri *bilgi ve anlayışı pekiştirip* daha da geliştirebilmeleri amacıyla ödev ve diğer *sınıf dışı görevler* belirler.

Standart 6: Doğru ve verimli bir ölçme değerlendirmede bulunur.

- Öğrencilere düzenli olarak hem yazılı hem de sözlü *dönüt verir* ve öğrencilerin bu *dönütlere cevap vermelerini* cesaretlendirir.

Bir uzak doğu ülkesi olan Filipinler’in öğretmenlik standartlarına bakıldığında da yapılandırmacı yaklaşım öğelerini görmek mümkündür (Sameo Innotech, 2010, s. 60-66):

Öğrencilerinden daha üst düzey öğrenme beklediğini ifade edebilmek için öğretmenlerin;

- Öğrencilerinin “*soru sormalarını cesaretlendirmeleri*”
- Öğrencilerin daha fazla öğrenme isteklerini karşılamak için “*zengin öğrenim deneyimleri*” ve etkinlikleri sunmaları
- “*Yeni öğrenilen bilgilerle önceden öğrenilenler arasında bağ kurmaları*”
- Öğrencilerin “*üst düzey düşünme becerilerini*” uygulayabilecekleri öğrenme yaşantıları hazırlayabilmeleri
- Öğrettikleri konunun öğrencilerin ilgisini çekmesi ve konuyla uğraşmaları için ders konusunu “*anlamlı kılacak etkinlikler*” düzenleyebilmeleri.

Kanada, Ontario eyaleti öğretmen yeterliliklerinde de yukarıdaki örneklerle benzer yeterlilikler yer almaktadır (Ontario, Ministry of Education, 2010, s. 20):

Öğrencilere ve öğrencilerin öğrenmesine adanmışlık:

Öğretmenler öğrencilerinin “problem çözme, karar alma ve hayat boyu öğrenme becerilerine sahip, içinde bulunduğu toplumun değişimine katkı sağlayan bireyler” olabilmelerine imkân tanıyacak öğrenme yaşantıları ve durumları hazırlar.

Yukarıdaki yeterliliklere benzer öğretmen yeterlilikleri Nijerya’da da geçerlidir (TRCN, 2010, s. 25-51):

“17) Öğretmenler değerlendirme sonuçlarına göre yetersiz bulunan öğrencilerin diğerleri kadar başarılı olması için yardımcı olur.”

“53) Öğretmenler öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerini sağlar.”

MEB’in 2006 yayımladığı öğretmenlik yeterliliklerinde de yapılandırmacı yaklaşımın izleri görülmektedir. Bununla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, s. 8-38):

B. *Öğrenciyi Tanıma*: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini bilir.

Alt Yeterlikler;

B2. “*İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma*”

B4. Öğrenciye “*Rehberlik Etmek*”

C. *Öğretme ve Öğrenme Süreci*: Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin “*öğrenme sürecine etkin katılımını*” sağlar.

C4. “*Ders Dışı Etkinlikler*” Düzenleme

C5. “*Bireysel Farklılıkları*” Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımın yansımaları 2017 genel öğretmenlik yeterliliklerinde de görülmektedir. B2. öğrenme ortamları oluşturma ve B3. öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilikleri altında sunulan kimi performans göstergeleri buna örnektir (MEB, 2017a, s. 14):

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

B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.

B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.

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

Yapılandırmacı eğitim anlayışının tarihi çok daha eskiye dayansa da özellikle 20. yüzyıl sonunda eğitime yön veren bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olmuştur (Kutluca, 2013, s. 624; Yazar, 2017, s. 386). Eğitimde bu yaklaşımın benimsenmesi sonucu öğretmenlerden de bu yaklaşımın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir ve bu beklentiye yeterlilik çerçevelerine yansıtılmaktadırlar.

1.5.1.3. Mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme boyutu

Dünyanın farklı ülke ve eyaletlerinden alınan öğretmen yeterliliklerine bakıldığında bir diğer ortak noktanın da öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiği ve yaşam boyu öğrenmeyi öğrencilerine benimsetmek kadar kendilerinin de bu ilkeyi benimseyip birer yaşam boyu öğrenen birey olmaları gerektiğidir (AITSL, 2013. s. B2-4; Avrupa Komisyonu, 2013, s. 13; Department of Education, UK., 2013, s. 14; Gonzalez ve Wagenear, 2005, s. 78; InTASC, 2013, s. 6; MEB, 2017a, s. 16; Seameo Innotech, 2010, s. 55-56; Schleicher, 2016, s. 17). Bilginin ve teknolojinin bu kadar çabuk eskidiği bir dönemde öğretmenlerin mezun oldukları bilgi ve becerilerle her gün farklılaşan öğrenci profiline ve onların gereksinimlerine cevap verebilmeleri olanaklı değildir.

Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmeleri ne kadar önemli ise diğer disiplinlerde yaşanan gelişmeleri, alanlarında kullanmaları gereken bilgi iletişim teknolojileri ile ilgili ilerlemeleri ve bunları öğretme-öğrenme ortamlarına aktarabilmeleri, dünyanın güncel meselelerini yakından izlemeleri ve bunlara çözüm önerileri düşünmeleri ve toplumun değişip gelişmesinde birer lider rolü üstlenmeleri de o kadar önemlidir ve öğretmenlerden bu yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak öğretmenlerin ayrıca kendi öğretim uygulamalarını sürekli eleştirel bir gözle gözden geçirmeleri ve kendi öz yansıtmalarını yapıp öğrencilerine ve dolayısıyla topluma daha fazla katkı sağlamaları istenmektedir. Neredeyse istisnasız bütün ülkelerin öğretmenlik yeterliliklerinde bu konuya vurgu yapılmaktadır. Aşağıda bu konuyla ilgili örnekler sunulmuştur (TED, 2009, s. 20-21):

ABD Merkezli NBPTS (TED, 2009, s. 20-21):

4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir. Nitelikli bir öğretmen eğitimli bir insan olmanın neanlama geldiğini model olarak gösterir; okur, sorgular, yaratıcılığını kullanır veya yeni şeyler denemeye isteklidir. Öğrencilerinde geliştirmeyi amaçladığı merak, tolerans, dürüstlük, adil olma ve saygı gibi değerleri kendi davranışlarında örneklendirir. Öğrenme teorileri ve öğretim stratejilerini bilir ve eğitimde güncel konularda sürekli kendini yeniler. Uygulamaları yalnızca kuramsal bilgiye değil, aynı zamanda deneyimlere dayanır. Bilgisini derinleştirmek, beceri repertuarını genişletmek ve yeni bulguları uygulamalarıyla bütünleştirmek için düzenli aralıklarla kendi uygulamalarını gözden geçirir. Böylece etkili bir öğrenme için gerekli bir başarı olması yerine, sürekliliğini sağlayabilir.

ABD Merkezli InTASC (InTASC, 2013, s. 6):

Standart 9: Mesleki Öğrenim ve Etik Uygulamalar: Öğretmen, sürekli mesleki gelişimle meşgul olur ve kendi uygulamaları ve bunların öğrenenler, aileler, diğer çalışanlar ve toplum üzerindeki etkilerini kanıtlarını inceleyerek değerlendirir ve gerekli gördüklerini her öğrencinin gereksinimine cevap verebilecek biçimde değiştirir.

ABD Merkezli Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers (2015, s. 6):

- “5. sürekli mesleki gelişime bağlılığını göstermek,
- 6. kendi öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek adına öz yansıtma yapmaktır”.

AB TUNING projesi (Gonzalez ve Wagenaar, 2005, s. 78-79):

- eleştiri ve öz-eleştiri yapabilme becerileri,
- araştırma yapabilme dahil, kendi öğrenme ve performansını geliştirme kapasitesi,
- kendi performansı üzerine yansıtma yapabilme ve değerlendirme becerisi,
- yeni beceriler, teknikler, araçlar ve/veya materyaller geliştirme,
- eleştirel diyalog yapabilme; kendi mesleğinde karmaşık sosyal süreçleri başlatıp sürdürebilme; eleştirel yeterlilikler.

Avrupa Komisyonu, 2013, Supporting Teacher Competence Development for better learning outcomes (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 13):

- yansıtma temelli gelişimin temsilcisi olan öğretmen,
- yaşam boyu öğrenen öğretmen.

OECD Öğretmen Yeterlilikleri (Schleicher, 2016, s. 17-18):

Öğretim ve yönetim amaçlı bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma: Öğretmenlerden bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde kullanmaları ve bu alandaki yenilikleri takip etmeleri beklenmektedir.

Ebeveynlere uzman tavsiyelerinde bulunma: Öğrenme amaçlı topluluk ortaklıkları kurma: Daha fazla destek almak ve daha fazla öğrenme fırsatları sunmak için okulların toplumun farklı kurum ve bireyleri (kütüphaneler, müzeler, işverenler) ile ortaklıklar kurmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin de bu ilişkileri kuracak ve sürdürecektir becerilerle donanmaları gerekmektedir.

Türkiye MEB 2006 Genel Öğretmenlik Yeterlilikleri (http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html, s. 8-13.):

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim:

...Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların deneyimlerinden faydalanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede aktif rol oynar.

A6.Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama

Türkiye, MEB 2017 Genel Öğretmenlik Yeterlilikleri:

C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.

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

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

C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.

C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

TED Öğretmen Yeterlilikleri (TED, 2009, s. 176-177):

- *Teknolojik pedagojik alan bilgisi.* Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma.
- *Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.* Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.

Avusturalya Öğretmen Yeterlilikleri (AITSL, 2013, s. B2-4):

Standart 6: Mesleki gelişime önem verir.

6.1. Mesleki gelişim gereksinimleri belirlerken “Öğretmenler İçin Avusturalya Meslek Standartlarını” göz önünde bulundurur.

6.2. Öğretmenlere yönelik uygun mesleki gelişim kaynaklarını bilir.

6.3. Öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla amirlerinin ve meslektaşlarının yapıcı dönütlerini ister ve bunları dikkate alır.

6.4. Mesleki gelişimin altında yatan mantığı ve bunun öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini bilir.

İngiltere Öğretmen Yeterlilikleri (Department of Education, UK., 2013, s. 14):

Standart 8: Diğer mesleki sorumluluklarını yerine getirmelidir.

- Meslektaşlarıyla etkili mesleki ilişkiler kurar ve ne zaman tavsiye alacağını ve uzman desteğinden nasıl yararlanması gerektiğini bilir.
- Meslektaşlarından aldığı dönüt ve tavsiyeler ışığında öğretimini geliştirmeye yönelik sorumluluk alır.

İrlanda Öğretmenlik Yeterlilikleri (TED, 2013, s. 38-40):

2.3. Öğrenen olarak öğretmen

- Sorgulayıcı bir uygulamacı olarak öğretmen. Uygulamalarını sürekli sorgulayarak öğretme ve öğrenmeyi planlar.
- Yaşam boyu öğrenen olarak öğretmen. Mesleki gelişiminin yerel, bölgesel ve ulusal kaynaklarla desteklenmesi gereken yaşam boyu bir süreç olduğuna, bir hak olduğu kadar sorumluluk olduğuna inanma.

Malezya Öğretmen Yeterlilikleri (Sameo Innotech, 2010, s. 55-56):

Kişisel Alan

- Mesleki bilgi ve becerilerini sürekli geliştirme fırsatları aramaları

Hükümetin ve diğer sivil kuruluşların düzenlediği eğitim etkinliklerine etkin bir şekilde katılmaları

Mesleki Alan

- Kendi performanslarını geliştirecek fırsatlar aramaları.

Filipinler Öğretmen Yeterlilikleri (Sameo Innotech, 2010, s. 60-66):

Kişisel ve Mesleki Gelişim

- Mesleki ve kişisel gelişimlerine yeterli zaman ayırarak eğitim seminerleri ve atölye çalışmalarına katılmaları, eğitimle ilgili yayınları düzenli olarak okumaları ve eğitimle ilgili araştırma yapmaları,
- Eğitimdeki son gelişmelerden haberdar olmaları,
- En iyi öğretim uygulamalarını paylaşmak için diğer kurum ve örgütlerle iletişim ağları kurmaları,
- Kendi öğretim uygulamalarının eleştirel yansıtmasını yapmaları,
- Kendi öğretim performanslarını geliştirmek adına öğrencilerinden, meslektaşlarından ve amirlerinden geribildirim almaları,
- Güçlü oldukları yönlerin farkına varabilecekleri ve geliştirmeleri gereken yönlerini belirlemek için kişisel değerlendirmelerde bulunmaları gerekmektedir.

Nijerya, TRCN Standartları (TRCN, 2010, s. 49):

Sürekli Mesleki Gelişim

75. Öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilme becerileri vardır ve bu sayede geliştirmeleri gereken yönlerini doğru olarak belirleyebilirler.

76. Öğretmenler, kendi bilgi, beceri, tutum, değer ve mesleki davranış kodlarını sürekli olarak geliştirirler,

77. Öğretmenler, kendi imkânlarıyla veya TRCN'nin ve diğer paydaşların sunduğu mesleki gelişim fırsatlarından yararlanırlar.

Yukarıda farklı içerik ve yapılarda hazırlanmış öğretmen yeterlilikleri genel çerçevelerinden alınan örneklerin de gösterdiği gibi yeterlilik çerçevelerinin tümünde vurgulanan ve bir öğretmenin mutlak sahip olması istenilen mesleki yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterliliklerin bulunduğu ortak noktalara bakıldığında üç genel başlık altında toplanabileceği görülmektedir. Bu ortak noktalar da *çok kültürlülük ve öğretimin bireyselleştirilmesi, yapılandırmacı eğitim ve sürekli mesleki gelişim* üzerine ifadelendirilmiş öğretmen yeterlilikleridir. Yeterliliklerdeki ortak yönlerin yanında

ülkeden ülkeye farklılaşan konular da bulunmaktadır ve bunlar bir sonraki başlık altında açıklanmaktadır.

1.5.2. Yeterliliklerdeki farklılaşan konular

Ülkelerin öğretmenlik yeterlilikleri incelendiğinde o ülkeye özel değer yargılarının ve egemen siyasi düşüncenin izleri görülebilmektedir. Örneğin Malezya'nın öğretmenlik yeterlilikleri incelendiğinde bu durum açıkça belli olmaktadır. Malezya parlamenter demokrasiye dayalı bir monarşidir ve sultanlarla yönetilmektedir. Ayrıca Malezya'nın idari yapısında ve devlet anlayışında din önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple öğretmen yeterliklerinde dini referanslar da yer almaktadır (Sameo Innotech, 2010, s. 55-56):

- “*Manevi*” ve evrensel değerleri öğrenme-öğretme sürecinde kullanmaları
- Ülkenin “*liderlerinin*” ismine yakışır davranmaları.

Endonezya'nın öğretmen yeterliliklerinde de devlet ve din anlayışının öğretmen yeterliliklerine yansması görülmektedir (Sameo Innotech, 201, s. 50):

- Öğretmenin öz-güdülenmesi ve “*tanrıya*” derin inancı olması gerekir.

Bir diğer örnek de Filipinler'dir. Filipinler devletinin öğretmenlik yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenin kendine ve mesleğine karşı saygınlığını artırıcı nitelikler kazanmasına ve öğretmenliğin bir meslek olarak toplumda değer görmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu da öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin bu ülkede nasıl algılandığının bir işaretidir. Aşağıda bununla ilgili yeterlilik tanımları gösterilmiştir. Bu tanımlar yeterlilikleri mesleki ve profesyonel açıdan değil daha ziyade genel ahlak ve iş kuralları açısından ele almaktadır (Sameo Innotech, 2010, s. 60-66):

- Kişisel görünümüne dikkat etmeleri,
- Dakik olmaları,
- Kendi davranışlarının öğrencileri üzerinde yaratabileceği etkiye dikkat etmeleri,
- Öğretmenliğin itibarını ve haysiyetini koruyacak davranışlar sergilemeleri.

İngiltere öğretmenlik yeterlilikleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Öğretim” olarak adlandırılırken ikinci bölüm tamamıyla öğretmenin toplum içindeki konumunu, okul içinde ve dışında nasıl davranması gerektiğini ve bir öğretmenin Britanya'nın temsil ettiği değerleri nasıl sahiplenmesi gerektiğini açıklayan yeterlilik ifadelerine ayrılmıştır. Bu konudaki İngiltere öğretmen yeterlilikleri aşağıda gösterilmektedir (Department of Education, UK, 2013, s. 14):

2. Bölüm: Kişisel ve mesleki davranış

Bir öğretmenden kişisel ve mesleki davranış kurallarını yüksek standartlarda ve tutarlı bir biçimde sergilemesi beklenmektedir. Aşağıdaki ifadeler bir öğretmenin kariyeri boyunca uyması gereken standartları belirleyen mesleki ve kişisel davranış kurallarını tanımlamaktadır.

- Öğretmenler mesleklerinde toplumun kendilerine olan güvenini korur ve okul içinde ve dışında yüksek etik ve davranış standartlarını sürdürür. Bunu yaparken;
 - öğrencilere adil davranır, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurar ve ilişkilerinde her zaman öğretmenin mesleki konumuna uygun biçimde sınırlar gözetir,
 - kanuni zorunluluklar çerçevesinde öğrencilerin sağlığını ve mutluluğunu göz önünde bulundurur,
 - diğerlerinin haklarına saygı ve hoşgörü gösterir,
 - Britanya'nın değerlerine (demokrasi, hukukun egemenliği, bireysel özgürlükler ve karşılıklı saygı, ve farklı görüş ve inançtakilere karşı hoşgörü gibi), zarar verecek davranışlarda bulunmaz,
 - kişisel düşüncelerin başkalarının hassasiyetlerine zarar verecek ya da kanunların çiğnenmesine sebep olacak biçimde ifade edilmesine izin vermez.
- Öğretmenler çalıştıkları okul ortamına, ilkelerine ve uygulamalarına saygı duymalı ve bunlara yüksek standartlarda katılım göstermelidir.
- Öğretmenler, mesleki görev ve sorumluluklarını belirleyen yasal çerçevelerin bilincinde olmalı ve her zaman bu çerçevelere uygun hareket etmelidir.

Öğretmen yeterliliklerini mesleki ve profesyonel açıdan değil de daha çok mesleki ahlak ve etik değerler açısından tanımlayan Çin'in öğretmen yeterliliklerinden kimileri şöyledir (Reform, C.E., 2010, s. 36):

- Öğretmen akademik çalışmalarında gayretli ve özenlidir,
- Öğretmen ün ve kazanç sağlamak peşinde değildir,
- Öğretmen öz-saygı ve öz-disiplin sahibidir,
- Öğretmen öğrencilerini kişisel karizması ve eğitsel yeterliği ile etkiler.

Nijerya'nın öğretmenlik yeterliliklerinde de diğer ülkelerde pek karşılaşılmayan türden öğretmenlik standartları yer almaktadır. Bu da muhtemelen bu ülkede yaygın olan kimi problemlerin çözümüne yönelik olarak belirlenen ve öğretmenlerden karşılamaları beklenen standartları ifade etmektedir (TRCN, 2010, s. 25-51):

Öğrenenlerle İlişkiler

- Öğretmenler öğrencilerin hak ve haysiyetlerini onurlandırır.
- Öğretmenler adil bir ücretlendirme bedeli arar.
- Öğretmenler cinsel istismar ya da görevi kötüye kullanmaktan çekinir.
- Öğretmenler sınavların düzgün uygulanmasını sağlar.
- Öğretmenler illegal öğrenci gruplarını tasvip etmez.
- Öğretmenler yolsuzluk yapmaz.

- Öğretmenler öğrencilerine fiziki ceza vermez.
- Öğretmenler öğrencilerine disiplin aşılar.
- Öğretmen öğrencileriyle ilgilenirken kendi ideolojik düşünce ve inançlarını belli etmez.

Meslektaşlarla İlişkiler

- Öğretmenler tam bir doğruluk ve güven timsalidir.
- Öğretmenlerin sosyal ayrımcılığa karşı sıfır toleransı vardır.
- Öğretmenler birbirlerine iftira atmaz.
- Öğretmenler simsarlık yapmaz.
- Öğretmenler kendi reklamını yapmaz.
- Öğretmenler intihal yapmaz.
- Öğretmenler ebeveynlerden gelecek her türlü hediye ve iltimastan mesleki kararlarını ve davranışlarını etkileyebileceği için uzak durur.

Bir sonraki bölümde öğretmenlerin önceki bölümlerde açıklanan yeterlilikleri kazanmasını sağlayan örnek öğretmen eğitimi uygulamalarına yer verilmektedir. Bu amaçla öğretmen eğitimi konusunda öne çıkmış ve başarılarına ispatlamış okullara ve bu okulların uygulama örneklerine yer verilmektedir.

1.6. Öğretmenlik Eğitiminde Yeterliliklerin Kazandırılmasına Yönelik Örnek Uygulamalar

Bu bölümde başta ABD’de ve Avrupa ülkelerinde olmak üzere dünyanın farklı ülkelerinden öğretmen eğitime yönelik başarılı ve örnek uygulamaların neler olduğu ve nasıl uygulandığı anlatılmaktadır. Örnek öğretmenlik uygulamalarının tanıtılmasına geçilmeden önce bu uygulamaların arkasında yatan temel anlayışların neler olduğu ve öğretmen eğitiminde nasıl bir paradigma değişikliğine gidildiği nedenleri ile açıklanmaktadır.

Son yirmi yılda öğrenme ve biliş hakkındaki bilginin değişmesi öğretmen eğitiminde de programların daha farklı tasarlanmasına, eğitimcilerin daha fazla iş birliği yapmasına ve ölçme ve değerlendirmede de (ödevler, görevler, sınavlar) farklılıklara gidilmesine neden olmuştur (Conway ve diğerleri, 2009 s. 115). Önceleri egemen olan görüş ders içeriklerinin uygulamadan bağımsız olarak sunulup anlaşılmasına ve daha sonra bunların stajda ya da uygulamada test edilmesine dayalıydı. Ancak çağdaş öğrenme kuramcıları bilginin bağlam odaklı olmasına büyük vurgu yapmakta ve bilginin hem öğrenilen hem de uygulanan bağlamlarından bağımsız düşünülmemeyeceğini savunmaktadır.

Bu araştırmacılar kimi temel derslerin öğretimini (sosyoloji, psikoloji vb.) değil bunların uygulanış biçimlerini ve bakış açılarını sorgulamaktadır. Örneğin (Anderson, Pintrich, Clark, Marx ve Peterson, 1995, s. 145) APA'nın eğitim psikolojisi bölümünün yaptığı bir araştırmaya göre sosyoloji ve psikoloji gibi temel derslerin tek başına öğretmen eğitiminde bir rolü bulunmamaktadır. Araştırmacılar bu derslerin geleneksel içerikleri ve anlatılış biçimlerini (örneğin düz anlatım gibi) eleştirmişlerdir. Derslerin öğrenciler için daha anlamlı kılınacak bir şekilde düzenlenip anlatılmasını savunmaktadırlar. Örneğin, *eğitim psikolojisi dersi* öğretmen adaylarına herhangi bir durumda ortaya konan davranışın psikolojik analizini yapmalarını sağlayacak *psikolojik bir bakış açısı* kazandırmalıdır. Öğretmenliğin, çok boyutlu, karmaşık, belirsiz ve etik doğasını daha iyi kavrayabilecekleri bir anlayış kazanmaları gerekmektedir.

Araştırmalar öğretmenlerin sahip olması gereken dört tür bilgi olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; öğretme durumlarının, *teknik*, *ilkeli* ve *eleştirel analizi* ve son olarak ilk üçünü de kapsayacak biçimde ve etik kararlar almaya da yardımcı olan Dewey'nin çok önceden öne sürdüğü *yansıtma* kavramıdır (Conway ve diğerleri (2009). Bu bilgiler ışığında öğretmenlik programlarının içeriğinin belirlenmesi ve uygulanmasında aşağıdakilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Conway ve diğerleri, 2009, s. 117):

- Ayrı ayrı okutulan dersler arasında bir bağ kurulması, (örneğin alan dersi ile sınıf yönetimi)
- İçerik yoğun olarak hazırlanmış modül ya da derslerde kavramların yalnızca bir defa o ders ya da modüle özgü olarak değil diğer derslerde de sıklıkla tekrarlanması ya da hatırlatılması,
- Ders içeriğinin uygulamayla bağlantısının kurulması. Bu, ödevlerle ya da diğer derslerin birbirine entegre edilebileceği *ortak ödevlerle gerçekleştirilebilir*.
- Öğrencilere psikolojik, sosyolojik, felsefi ve tarihi bakış açısı kazandıracak ve böylelikle öğretimlerini geliştirebilecekleri durumların sunulması. Bunlar kendi deneyimleri de olabilir öğretmenlerin hazırladığı ya da gerçek deneyimlerine dayalı durumlar da olabilir (senaryolar).
- Yine gerçek sınıf durumlarının, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla tartışılması ve analiz edilmesi. Bu çok gerekli bir öğretim uygulamasıdır ve hem öğretim hem de değerlendirme açısından çok önemlidir.

Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında hemen hemen tümünün belli konular üzerinde durduğu görülmektedir. Bu konular ise öğretmen eğitiminde kuramın uygulamayla birleştirilmesi ve bilimsel araştırmalarla beslenmesi, uygulamaların sürekli sınanması, duruma odaklı olması, öğretmenlerin pedagojik akıl yürütme ve karar alma becerilerinin geliştirilmesi, sürekli geri bildirim ve yansıtmaya dayalı olmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 33; Burn ve Mutton, 2015, s. 18-19; Conway ve diğerleri, s. xviii; Darling-Hammond, 2006b, s. 156; Vassiliou, 2011, s. 104; Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 107; Lang ve Evans, 2006, s. 7; National Council for Accreditation of Teacher Education, (NCATE) 2010, s. 2; Santiago ve Benavides, 2009, s. 3; Sahlberg, 2010, s. 4-5; Zeichner, 2013, s. 14). Bu temel ilkeleri benimseyen ve öğretmen eğitiminde öne çıkmış yaklaşımların en başında klinik öğretmen eğitimi gelmektedir. Bundan sonraki bölümde klinik öğretmen eğitimi ile birlikte öğretmen eğitiminde başarılı olan diğer örnek uygulamalara yönelik bilgilere yer verilmektedir.

1.6.1. Klinik öğretim

Öğretmen eğitiminin giderek bağlam odaklı olması ve öğretmenlerin gerçek ya da gerçeğe benzer ortamlarda öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirmeleri yaygınlaşmış ve klinik öğretim uygulamaları birçok ülkede benimsenmiştir. Öğretmen adayları kuram ve uygulamayı birlikte deneyimleyerek üniversite eğitimi sırasında edindikleri teknik bilgiyi pratiğe uygulayarak öğrendiklerini sınayabilmektedirler (Burn ve Mutton, 2015, s. 18-19; Darling-Hammond, 2006b, s. 156; McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 514; NCATE, 2010, s. 2; Zeichner, 2013, s. 14). Klinik öğretim, öğretmen adaylarının öğretim programlarında öğrendiklerini eyleme dönüştürdükleri, çeşitli öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirdikleri ve belli yeterlilikler üzerine temellendirilmiş performans değerlendirmelerine tabii tutuldukları bir anlayışa dayanmaktadır (Darling-Hammond, 2014, s. 552). Bu uygulamaları öğretme ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini analiz edip ilişkilendirdikleri sistematik yansıtma ve sürekli geri bildirim izlemekte ve öğretmen adayları öğrendiklerini yeniden deneyerek mesleki gelişimlerine devam edebilmektedir.

Özcan'ın da (2013, s. 63) ifade ettiği gibi gerçek sınıf ortamında deneyimli ve başarılı öğretmenlerin derslerini gözlemeden, üniversitede öğrendiği kuramı sınıf ortamında uygulayıp test etmeden ve bu deneyimlerinin bireysel yansıtmasını yapmadan gerçekleşen bir öğretmen eğitiminin başarılı öğretmenler yetiştirmesi oldukça zordur.

Klinik öğretim sayesinde aday öğretmenler daha mesleğe başlamadan önce nasıl bir ortamda mesleklerini icra edeceklerini, kendilerini nasıl bir ortamın beklediğini, kendilerinden neler beklendiğini öğrenebilmekte; staj yaptıkları uygulama okullarındaki öğretmenleri eşliğinde küçük çaplı öğretmenlik uygulamalarıyla başlayıp giderek artan oranda sorumluluk ve süre alarak ders anlatmaya başlayabilmekte ve bu süreçte gerek arkadaşlarından gerek üniversite öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenlerinden aldıkları dönütlerle kendilerini geliştirip mesleğe hazırlanabilmektedirler. Okul temelli (McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 514) bu öğretmen eğitimi anlayışı daha yapılandırılmış bir öğretim programının hazırlanmasını, öğretmen adaylarının karar verebilme becerilerini geliştirecek stratejiler kazanmasını, daha nitelikli akran dayanışmasına olanak tanınmasını, uygulama öğretmenleriyle mesleki odaklı görüşmelere ağırlık verilmesini ve özellikle düzey belirleyici değerlendirmelerin kullanılabilmesini sağlamaktadır.

Kuram ve uygulamanın eşgüdümlü yürütüldüğü bu uygulamanın “*klinik öğretim*” olarak adlandırılmasının iki sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenlik eğitiminin tıp eğitiminden esinlenmesi ve kuramın pratiğe uygulandığı, test edildiği, örnek olayların nedenleri ve sonuçları üzerinde tartışıldığı ve kanıt-temelli bir eğitim anlayışının kabul görmesidir. Bir tıp uzmanının da dediği gibi “*Kitaplar olmadan tıp eğitimi çalışan birisi hiç bilinmeyen denizlerde yelken açan bir denizci gibidir. Ancak hastalarla ilgilenmeden tıp eğitimi alan birisi ise hiç denize bile açılmamıştır*” (NCATE, 2010, s. 2). Bu söylem kuramın okul ve laboratuvar ortamında öğrenilip uygulanmasının ayrı ayrı önemine vurgu yapmakta ve aslında öğretmen eğitiminin de tıp eğitiminde olduğu gibi öğrencilerin eğitim hayatlarının başlangıcından bitimine kadar gerçek ortamda ve gerçek öğrencilerle birlikte çalışarak yetiştirilmesi gerektiği ifade etmektedir. Diğer bir deyişle tıp öğretimine benzer bir yaklaşımın öğretmen eğitiminde de uygulanması önerilmektedir. İkinci sebep ise, öğretmenlik mesleğinin yine tıp eğitimi gibi uzmanlık gerektiren bir meslek olmasıdır. Klinik mesleki uygulamalar öğrencilerin merkezde olduğu, mesleği icra edenlerden yalnızca bilgi ve teknik beceri değil; bunun yanında kanıtlardan yararlanmasını ve uygun kararlar verebilmesini de gerektirmektedir (Burn ve Mutton, 2015, s. 219). Nasıl ki bir hekim en kritik zamanlarda önemli kararlar alarak hastasına gerekli müdahaleleri yapabilecek akıl yürütmelerde bulunup inisiyatif alabiliyorsa öğretmenler de bu uygulamalar sayesinde hekimlerin de yaptığı gibi pedagojik bilgiye ve tecrübeye dayalı pedagojik akıl yürütme becerileri ile donanık olmalıdır.

Kriewaldt ve Turnidge’e (2013, s. 106) göre klinik uygulamanın kullandığı tıp kökenli dil ve kimi terimler, örneğin, “tanılama/teşhis” ya da “müdahale”, eğitim alanı ve eğitimciler için rahatsız edici bir durum olabilmektedir. Eğitimde kavram olarak “klinik” kelimesinin kullanılması eğitimin medikalleştirilmesi ve böylelikle daha soğuk ve gayri-insani olarak düşünülmesine neden olmaktadır. Ayrıca eğitimin temelini oluşturan yorum ve sezgiye yer bırakmaması sebebiyle kimileri tarafından oldukça teknik ve robotik bulunmaktadır (McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 516). Bu tür bir isimlendirmeye karşı çıkanların düşüncesinin altında yatan temel neden ise klinik yaklaşıma doğru atılacak her adımın eğitimde köklü paradigma değişikliklerine yol açacağı ve bunun da eğitime büyük katkıları olmuş diğer yaklaşımların ve geleneklerin zengin geçmişini itibarsızlaştıracağı görüşüdür.

Kimi araştırmacılar ise bu tür bir görüşün tıbbın müdahaleci özelliğinin göz ardı edildiği yanlış bir tıp anlayışına dayandığını ifade etmektedir (McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 516). Bunun yanında eğitimciler arasında “klinik” kelimesinin kullanımına karşı bir direnç de bulunmaktadır (Dinham, 2013, s. 228). Ancak burada kastedilen “kritik uygulama” ifadesi öğrencinin eksikliklerinin teşhis edilmesi diğer bir ifadeyle “eksiklik modeli” anlamına gelmemektedir. Klinik öğretim uygulaması belli bir zamanda her bir öğrencinin öğrenme gelişimini güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte ustalıkla değerlendirebilmek ve öğrenimlerini daha ileri seviyeye taşıyabilmeleri için öğrencilere yapıcı dönüt ve bireyselleştirilmiş stratejiler sağlayabilmek anlamına gelmektedir (Dinham, 2013, s. 228). Benzer şekilde, Conroy, Hulme ve Menter (2013) de İskoçya’da uyguladıkları modelde “klinik” terimini kullanmanın öğretmen eğitiminde “tıbbi bir modelin” sorgulanmadan ya da eleştirmeksizin kabullenip uygulanması anlamına gelmediğini ifade etmektedir (s. 564). Ne mesleki ve profesyonel düşünciyi bilimsel kanıtlarla desteklenmiş ve klinik uygulayıcıların sınıfta başarılı olmuş uygulamalarıyla değiştirmeyi amaçladıklarını; ne de uygulayıcıların bilgisine diğer bilgi türlerinden daha fazla değer biçmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Klinik öğretimle anlatılmak istenilen aslında bir modelin aynen alınıp uygulanması değil, tıp eğitiminin bir metafor aracılığıyla öğretmen eğitime dönüştürülmesidir. Bu sebeple klinik öğretim metaforik bir anlam taşımaktadır. Metaforlar farklılıkları göz ardı edip benzerliklere vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda metafor bir yorumlama ve çeviri biçimidir ve bir şeyin basitçe bir yerden alınıp başka bir yere konulması değildir (McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 517). Dünyanın farklı coğrafyalarında farklı öğretmen

eğitimi programları ve uygulamaları bulunmakta ve bunların kimisi klinik uygulamalar olarak adlandırılmaktadır; ancak bu programların klinik uygulamalar olarak adlandırılabilmesi için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir (Kriewaldt ve Turnidge, 2013, s. 106):

- Uygulamaya sorgulayıcı bir yaklaşımla bakılması,
- Araştırmalardan elde edilen bilginin düzenli olarak uygulamaya aktarılması ve bunun öğrencilerin gözlem ve sorgulama yoluyla elde ettiği verilerle birlikte kullanılması, öğrenci performansının biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerle yapılması,
- Takım temelli planlama ve değerlendirme ile eleştirel akran yansıtmasının uygulanması,
- Öğretmen adaylarının klinik uygulamalar gerçekleştirecekleri uygulama okullarının olması,
- Üniversitedeki derslerin ve okul uygulamalarının yakın iş birliği içinde sürdürülmesi yoluyla okul tabanlı deneyimleri programın önemli bir unsuru yapmak ve üniversite personeli ile uygulama okullarındaki mentörler arasında güçlü bağlar kurmak. Öğretmen adayları oldukça denetimli öğretmenlik uygulamaları deneyimleri ile öğrenmekte ve bu süreçte mentörlerle, diğer öğretmen adayları ve üniversitedeki öğretmen eğitimcileri ile yapıcı görüşmeler gerçekleştirip yalnızca ne yaptıkları ya da ne yapacakları hakkında değil, eğitim ve dünya görüşlerini de ortaya koyacakları biçimde görüşlerini belirtmektedir. Öğretmen adayları ile bu şekilde bir eğitimin uygulanması mentörlerin düşünce ve uygulamalarında da bir değişim yaratmakta ve karşılıklı öğrenme süreci oluşmaktadır.

Bir programda klinik uygulamanın varlığından söz edebilmek için o programın yukarıda sıralanan özelliklere sahip olması gerekmekte ve bunlar arasında en önemli özellik de okul temelli uygulamalar aracılığıyla üniversite-okul iş birliğinin kurulmasıdır. Bunun yanında okullarda görev alan uygulama öğretmenleri de eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir.

ABD’de, eğitimde reform çalışmaları kapsamında ve klinik öğretimin giderek artması ve farklı okullarca farklı şekillerde uygulanması ve anlaşılması sebebiyle National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Konseyi) *Blue Ribbon Panel* adını verdiği ve toplumun farklı kesimlerinden geniş katılımı gerçekleştirdiği bir eğitim paneli düzenlemiştir. Bu panelde uzmanların ve diğer paydaşların fikir birliği ile klinik öğretim uygulamalarına ülke çapında bir standart getirmek ve eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla klinik öğretimin tasarlanmasına yönelik 10 temel ilke belirlenmiştir. Bu ilkeler kimi okullarca benimsenmeye başlanmış ve klinik öğretimin normlarına dönüşmüştür. Bu ilkeler aşağıda Tablo 1.10’da sıralanmıştır (NCATE, 2010, s. 4-6).

Tablo 1.10. Klinik öğretmen eğitiminin ilkeleri

Klinik Öğretim Temelli Öğretmen Eğitimi Tasarımının İlkeleri	
1	Asıl hedef öğrencilerin öğrenmesidir.
2	Klinik öğretim (hazırlık) öğretmen eğitiminin her aşamasında dinamik bir şekilde gerçekleştirilir.
3	Öğretmen adayının gelişimi ve programın unsurları somut kanıtlara dayalı olarak sürekli değerlendirilir.
4	Programlar alanında uzman olan ve alan bilgisini nasıl kullanacağını bilen öğretmenler yetiştirir ve aynı zamanda yenilikçi, işbirlikçi ve problem çözmeye odaklıdır.
5	Öğretmen adayları interaktif bir öğrenme topluluğu içinde öğrenir.
6	Klinik eğitimci ve danışmanlar hem yükseköğretimden hem de ilk ve orta öğretimden dikkatli bir biçimde seçilir ve hazırlanır.
7	Klinik eğitimin uygulanması için belirli okullar seçilir ve idari, mali olarak desteklenir.
8	Teknolojik uygulamalar öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltir.
9	Güçlü bir AR-GE ve bilginin sistematik bir biçimde toplanıp kullanılması öğretmen eğitiminin sürekli olarak iyileştirilmesine katkı sağlar.
10	Stratejik ortaklıklar, güçlü bir klinik öğretim için elzemdir.

NCATE'nin (2010) belirlediği ilkelerde de üniversite-okul iş birliğine yönelik vurgunun yapılmasının yanında sistemin sürekli olarak geliştirilmesi ve bu amaçla sistemin paydaşlarından sistematik olarak veri toplanması ve bu verilerin ışığında sistemin değerlendirilip geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bunun yanında yalnızca öğretmen adaylarının değil okullarda görev alan uygulama öğretmenlerinin ve idarecilerin de öğretmen adaylarından yeni bilgiler ve uygulamalar öğrendiği karşılıklı bir öğrenme topluluğunun oluşturulmasının her iki taraf içinde faydalı olacağı belirtilmektedir.

NCATE (2010, s. 12) mevcut öğretmen eğitimi programlarının değişmesi gerektiğini belirtmekte ve bu doğrultuda bir model önermektedir. Bu modelde mevcut programlarla olması gereken program Tablo 1.11'da karşılaştırılmıştır (NCATE, 2010, s. 12).

Tablo 1.11. NCATE öğretmen eğitimi modeli

Programın Özelliği	Mevcut Model	Gereksinim Duyulan Model
Temel Yaklaşım	Çoğunlukla içerik bilgisine, kurama dayalıdır ve klinik deneyim pedagojiye eklemlenmiştir veya akademik unsurların yer almadığı yalnızca klinik uygulamalardır.	Öğretmen eğitimi programları ortaklarıyla geliştirilmiş klinik hazırlık (eğitim); Üniversite-okul öğretmenleri, bölge okulları ve dernekler programın merkez öğeleri; ders içeriği klinik deneyime odaklıdır.
Geliştirilecek Uygulayıcı	Öğretmenlik lisansı almaya aday ve kısıtlı öğretmenlik becerisi ve bilgisi olan öğretmen adaylarıdır.	Kapsamlı klinik deneyimi olan ve hem bölge okulları hem de lisans ölçütlerini sağlayan aday öğretmenlerdir. Programlar, öğretmen eğitimi programları ve bölge okullarıyla ortaklaşa tasarlanır.
Hizmet Sağlayıcılar	Genellikle yükseköğretim kurumlarıdır.	Bütün öğretmen eğitimi programlarını ve bölge okullarının katılımını sağlayan farklı türdeki ortaklıklardır.

Tablo 1.11. (devam) NCATE öğretmen eğitimi modeli

Öğretim Programı	Adayların içerik, kuram, çocuk gelişimi, yöntem bilimi konularında ders içeriğiyle hazırlanması odaklıdır.	Bilginin uygulamaya transferini sağlamak amacıyla ders içeriği ve klinik hazırlık bütün programlarda birlikte işlenir. Mevcut teknolojileri kullanarak adaylara benzetim, durum çalışmaları ve diğer laboratuvar temelli deneyimler aracılığıyla uygulama yapabilecekleri çeşitli fırsatlar sunulur; nitelikli eğitmenlerin gözetiminde okula temellendirilmiş klinik uygulamalardır; Öğrenme üzerine araştırma bulgularına dayalı, karar alma mekanizmalarında verilerden faydalanan ve teknolojiyi öğretime dahil eden değerlendirme çalışmalarını geliştirmeye odaklıdır. Öğretmen adayları ve kendilerini işe alacak olan bölge okullarıdır.
Müşteriler	Öğretmen adaylarıdır.	Öğretmen eğitimi programları ve bölge okullarıdır.
Denetim	Öğretmen eğitimi programları, genellikle kolej ve üniversitelerdir.	Öğretmen eğitimi programları ve bölge okullarıdır.
Kaynak (Fon)	Gelir getirici programlar açarak üniversite veya kolejler tarafından işletilir, daha kapsamlı klinik programların geliştirilmesinde kısıtlı teşvikler ya da adayların seçiminde daha az seçicidir; ücretin adaylar tarafından, eyalet bütçesinden, ya da adaylara kredi sağlanması yoluyla alınmasıdır.	Kaynakların yeniden tahsisi yoluyla bölge okullarınca ek yatırımlar ve bölge ve eyalet düzeyinde yükseköğretim ve ilk/orta öğretim bütçelerinin birleştirilmesiyle gerçekleşir. Öğretmenlerin azalan bölge okullarına tahsisi ve personel gelişim masraflarının bu ilk öğretmenlik yatırımında etkili kullanımını sağlar.
Etkililiğin Ölçümü	Programlar arasında eyalet eğitim standartlarının sağlanamaması; eyaletler arası standartlardaki ve lisans zorunluklarındaki farklılıklar.	Bütün programların aynı standartlara sahip olması; adayların performanslarının ve öğrencilerin başarılarının (standart test sonuçları dahil) veriye dayalı olarak hesap verilebilir olmasıdır. Veriler, reformu ve sürekli gelişimi sağlar.
Personel	İçerik ve pedagojik bilgiye sahip akademik personel; klinik denetim genellikle bu konuda eğitimsiz lisans öğrencileri ve okul öğretmenleri tarafından yapılmaktadır.	Akademik personel ve ilk ve ortaöğretimden seçilmiş ve özellikle klinik eğitimde yetiştirilmiş öğretmenlerdir.
Roller ve İlişkiler	Yükseköğretim kurumları ve bölge okullarının sınırlı bir iletişimi vardır ve rol ve sorumlulukları farklıdır.	Öğretmenlerin hazırlık ve işe alım eğitimlerinde ortak sorumluluk; klinik öğretimde iki tarafın rollerinin esnetilmesi.

NCATE'nin önerdiği klinik öğretmen eğitimi modelinde daha önceden vurgulanan okul temelli uygulamaların merkeze alınması gerekliliğin yanında en dikkati çeken özellik programların ne derece etkili olduğuna yönelik olarak hesap verebilir olmasıdır. Bu modelde öğretmen adaylarının başarı ya da başarısızlıklarının neden ve sonuçları şeffaflıkla ortaya konulmakta, incelenmekte ve analiz sonuçları programın geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Bir diğer önemli unsur da programda görev alacak akademik kadronun klinik öğretim konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmasıdır.

ABD’de NCATE’nin ilkeleri ışığında klinik öğretim uygulamaları gerçekleştiren üniversiteler ve öğretmenlik eğitimi programları bulunmaktadır. Bu okullar bölgelerindeki okullarla stratejik ortaklıklar yapmakta, eğitici sorumluluklarında ve kaynakların kullanımında rollerini yeniden belirlemektedir (NCATE, 2010, s. 13). Söz konusu okullar arasında, Boston University, St. Cloud State University, University of Northern Iowa ve Hunter College yer almaktadır. Bu okullar tarafından gerçekleştirilen kimi örnek uygulamalar aşağıda anlatılmıştır.

Boston University: The Boston Teacher Residency (BTR) programı, Boston University ile Boston Public School ve Boston Mükemmeliyet planı arasındaki bir ortaklık programdır. Boston bölgesindeki öğretmen ihtiyacını karşılamak için başlatılan programda öğretmen adaylarının görev yapacakları okullarda gerek duyacakları becerilerde ustalaşmaları ve bunu klinik öğretim ile gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir (NCATE, 2010, s. 13; OECD, 2011, s. 27). Stajyer öğrenciler bu programda yerel bir okuldaki tecrübeli bir öğretmenle eşleştirilmektedir. İki aylık bir yaz okulunun ardından stajyerler haftanın dört gününü sınıfta geçirirken beşinci günde derslere ve seminerlere katılmaktadırlar. Bu uygulama stajyerlere kuramı uygulama ve sınama etme olanağı sunmaktadır. Bir yıl boyunca stajyerler lisans ve seminer derslerine devam ederken ve belli bir maaş alırken giderek artan oranda öğretmenlik sorumluluğu almaktadırlar. BTR programının sonunda adaylar öğretmenlik alanında yüksek lisans diploması ve başlangıç düzeyinde öğretmenlik sertifikası elde etmektedir. Bu programdan mezun olan öğretmen adaylarının meslekte kalma ve başarılı olma yüzdeleri diğer bütün programlardan daha yüksek bulunmuştur (NCATE, 2010, s. 13; OECD, 2011, s. 27).

St. Cloud University: NCATE’nin öğretmen eğitiminde üniversite ve okul öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının esnetilip değiştirilmesi önerisini başarıyla uygulayan okullardan bir diğeri ise St. Cloud State University’dir. Bu okulda “eş-öğretme” adı verilen iki ya da daha fazla öğretmenin aynı sınıfta öğretmenlik sorumluluğunu üstlenmesi uygulaması başarıyla sürdürülmektedir. Bir stajyer öğretmen adayı ve bir uygulama öğretmeni dersleri birlikte anlatmaktadır. Yapılan araştırmalar bu sınıflarda okuyan özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin okuma becerileri ve matematik puanlarının ortalamanın yaklaşık %20 üzerinde olduğunu göstermiştir (NCATE, 2010, s. 13).

University of Northern Iowa: NCATE’nin üzerinde durduğu bir başka öge de klinik öğretimde teknolojinin etkin kullanımınıdır. Bu tür uygulamalara örnek olarak Integrating

New Technologies into the Methods of Teaching (INTIME, Yeni Teknolojilerin Öğretim Yöntemlerine Entegre Edilmesi, s. 13) modeli gösterilmektedir. Bu program modelinde öğretmen adayları çevrimiçi dersleri ve video gösterimlerini izleyerek, örnek uygulamaları ve yaygın problemleri analiz ederek, akran ve mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirerek en önemli temel öğretmenlik becerilerini kazanmaktadır. INTIME, University of Northern Iowa öğretim elemanları ve ortaklık yaptıkları ortaöğretim öğretmenlerince tasarlanan ve çağdaş teknolojinin, yüksek kaliteli kavramsal modellerin, çevrimiçi duraksız videoların ve durum çalışmalarının kullanıldığı bir program modelidir. Programın 500'den fazla çevrimiçi ya da DVD formatında örnek derslerden oluşan bir kütüphanesi mevcuttur. Eastern Michigan, Emporia State University, Longwood College ve Southwest Missouri State bu programı kullanan üniversiteler arasındadır.

Hunter College: Klinik öğretim uygulamaları kapsamında bir başka ortaklık uygulaması ise New York şehrinde sürdürülen *Teacher U* isimli programdır (NCATE, 2010, s. 14). İki yıllık bu öğretmenlik programında öğretmen adayları Hunter College'dan yüksek lisans diploması elde edebilmektedir. Spiral bir öğretim programına sahip olan bu modelde hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirmeler öğretmenlerin kendi ders anlatımlarını kaydettikleri videolar üzerinden yapılmaktadır. Öğretmen adayları yüksek lisans derecesi elde edebilmek için öğrencilerin 12 aylık gelişimini kanıtlar sunarak göstermek zorundadır. Böylelikle öğretmen eğitimi ve öğrenci başarısı birbiriyle ilişkilendirilmektedir.

ABD'de klinik eğitimin yaygınlaşmasını sağlayan bir başka gelişme de Mesleki Gelişim Okulları adı verilen okulların açılmasıdır. 20. yüzyıl başlarında kurulan laboratuvar okullarının (örneğin, Chicago Laboratuvar Okulu, Darling-Hammond, 2006b, s. 162) uygulamadan kalkmasıyla birlikte yine ABD'de Holmes Group öncülüğünde Mesleki Gelişim Okulları açılmıştır. Bu okullar sayesinde hizmet-öncesi öğretmenleri klinik öğretim çerçevesinde mesleğe hazırlanabilmekte, hizmet-içindeki öğretmenler de mesleki gelişimlerini sürdürebilmektedir. Ayrıca mesleki gelişim okulları öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim araştırmalarını yapılabilmeleri için bir laboratuvar görevi görmektedir (Burn ve Mutton, 2015, s. 221; Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009, s. 276; Darling-Hammond, 2006b, s. 162). Bu okulların açılmasındaki temel hedeflerden biri üniversitede öğretilen derslerle saha çalışmaları (staj uygulamaları) arasındaki kopukluğun giderilmesidir. Bu amaçla kimi üniversiteler ve öğretmen eğitimcileri birkaç dersini bu uygulama okullarında açmış ve bu tür bir

uygulamayla öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasında daha güçlü bağlar kurabilmelerine olanak sağlamıştır (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009, s. 276).

Klinik öğretim çerçevesinde ve Mesleki Gelişim Okullarında öğretmen adayları klinik çalışmalara öğretim hayatları boyunca devam etmekte ya da en azından otuz haftalık uygulama yapmakta ve alanında deneyim sahibi bir veya daha fazla uygulama öğretmeni gözetiminde çalışabilmektedir. Darling-Hammond (2006b, s. 153-154) ABD’de klinik öğretim çerçevesinde bir dizi okulu araştırmış ve öğretmen eğitiminde başarılı olan bu okulların ortak özellikler taşıdığını ortaya koymuştur. Bu mesleki gelişim okullarında öğrenciler öğrenim hayatlarının son senesine sıkıştırılmış birkaç haftalık staj uygulamalarıyla değil daha uzun zamana yayılmış ve daha sistematik uygulamalarla mesleğe hazırlanmaktadır. Okullarda son yıl tümüyle bu uygulamalara ayrılırken, kimilerinde de öğretmen adayları farklı farklı okullara yerleştirilmekte her birinde 9-15 haftalık uygulamalar yapmaktadır. Okullar ise bilinçli bir tercihle seçilmekte ve farklı gelişim, gereksinim ve sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden oluşmalarına dikkat edilmekte; böylece öğretmen adaylarının her türlü öğrenciye yönelik öğretim deneyimi kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu uygulamalarda, farklı tipteki öğrencilere başarılı eğitim veren ve eğitim kalitesi yüksek olan okullar olmasına ayrı bir önem verilmektedir. Böylece öğretmen adaylarının iyi bir öğretimin nasıl olması gerektiğini kendi başlarına keşfetmeleri yerine, bu tür başarılı uygulamaları gerçek ortamında deneyimli öğretmenlerden gözlemlemeleri ve deneyimlemeleri amaçlanmaktadır.

Staj okulları yalnızca öğretim uygulamaları yapılan değil, aynı zamanda kuramsal bilgilerin de öğrenildiği yerlerdir. Bu da okul-üniversite iş birliğini gerektirmekte ve kimi programlar / dersler / eğitimler okul-üniversite iş birliği ile hazırlanmaktadır. Bu yönüyle staj çalışmaları kuramın uygulamayı, uygulamanın da kuramı beslediği bir sisteme dönüşmektedir (s. 154). Bunun yanında kimi okulların kendi uygulama (laboratuvar) okulları bulunmakta ya da öğretmen adaylarını eski mezunlarının bulunduğu okullara yerleştirmektedir. ABD’de klinik öğretimi başarıyla uygulayan okullar arasında, Alverno College, University of Virginia, Bank Street College, Trinity College ve University of Southern Maine gelmektedir. Bu okullarının işleyişi ve örnek uygulamaları Darling-Hammond’dan (2006b) alıntılanarak anlatılmıştır.

Alverno College (Okullarla “Mesleki Gelişim İlişkileri): Alverno College, bölge okulları ile iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Alverno College, bölge okullarında çalışan öğretmenler arasından uygulama öğretmenlerini titizlikle seçmektedir. Uygulama

öğretmenleri dersleri stajyer öğretmenlerce gözlemlenen, öğretmen adayları ile yakından ilgilenen ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik olarak stajyer öğretmenlere okulda geçirdikleri sürede her anlamda rehberlik eden deneyimli öğretmenlerdir. Uygulama öğretmenleri, stajyerlerin portfolyo ve performans değerlendirmesinde de söz sahibi olmaktadır. Alverno College’da hangi uygulama öğretmenin hangi öğrenci ile birlikte çalışması gerektiği önceden düşünülüp ona göre belirlenmektedir. Bunun yanında her sınıf seviyesinde kaç öğretmen adayının o okulda çalışması gerektiği de belirlenmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 157).

Stajın bir parçası olarak öğretmen adayları; *sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretmen davranışı ve kararları ile sınıf dışında okulun işleyişiyle ilgili kayıt, günlük ve benzeri gözlem dokümanları tutmak* zorundadır. Öğretmen adayları aşağıdaki konularla ilgili gözlem yapıp yansıtımlar yazmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s.158):

1. Öğrenci çeşitliliği ve kültürel çeşitliliğin okulda nasıl kabul gördüğü
2. İstisnalar dahil olmak üzere öğrencilerin gereksinimlerinin nasıl karşılandığı,
3. Sınıf yerleşim düzeni ve öğrencilerin sınıf alanını nasıl kullandığı
4. Öğretmenin günlük iş yükü ve öğretmen ve öğrencilerin sınıf zamanını nasıl kullandığı
5. Öğrencilerin gelişimsel gereksinimlerinin nasıl karşılandığı
6. Sınıfta sevgi, saygı ve güdülenmenin nasıl geliştiği, (daha önceden bu konuda alanyazında yazılanlarla ve okunanlarla ilişki kurularak)
7. Öğretmenin sözel ve sözel olmayan iletişim araçlarını nasıl kullandığı ve bunların sonuçları
8. Sınıfta, anlamlı öğrenme deneyimlerinin kazanılması, verilen görevlerin yerine getirilmesi öğrencilerle fiziki mesafenin nasıl korunduğunun gözlemlenmesi

Yukarıda açıklanan kontrollü gözlemlerin yanında öğretmen adaylarından, sınıfta derse daha çok katılan öğrencilerin belirlenmesi, bunların tipik davranışları ve öğretmenin öğrencileri derse dahil etmek için uyguladığı stratejilerle, bu stratejilerin etkililiği ve başarılı olması olanaklı diğer alternatif stratejilerin neler olabileceği gibi görevleri yerine getirmesi de istenmektedir. Böylelikle dört dönem boyunca öğrencilerin belli konulardaki mesleki gelişimine katkı sağlanmaktadır.

Yansıtıcı günlüklerin yanında, saha çalışmaları üniversitedeki dersler ile eşgüdümlü yapılmaktadır. Örneğin, öğrenciler saha çalışmalarına ilk defa katılacakları zaman öncelikle Öğretim Tasarımının İlkeleri ve Eğitimde Bilgisayar Kullanımı derslerini almakta ve bu dersler doğrultusunda ödevler yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006b, s. 158).

University of Virginia: Bir başka kontrollü / güdümlü gözlem örneği de University of Virginia'da gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları ilk ve orta öğretimde sınıf yönetimi ile ilgili modelleri okumakta ve tartışmakta; sınıftaki iletişim ve çatışma nedenlerini gözlemlemekte, bu konularda araştırma yapıp tartışmakta ve yansıtmakta; sınıfta uyuşmazlık/çatışma içeren bir konu hakkında durum çalışması gerçekleştirmekte, uyuşmazlık çözüm modellerini çalışıp bunları uygun durumlarda uygulamakta ve sonunda bütün bu süreç ve öğrendikleri hakkında bir yansıtma raporu yazmaktadırlar. Yaşanan süreç aynı zamanda okul ve üniversite öğretmenleri ile alanyazın takip edilerek tartışılmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 159). Böylece, öğretmen adayları bütün bir yıl sürecek olan asıl uygulama aşamasına geçmeden önce kuram ve uygulamaya dönük bir öğretmenlik repertuvarına sahip olmaktadır.

University of Virginia'da öğrenciler okullardaki mesleki çalışmalarına ikinci sınıfta başlamaktadırlar. Takip eden dört yıl boyunca artan oranda ve önceki öğrenmelerinin üzerine yenilerini inşa ederek öğrenimlerine aşağıda açıklandığı gibi gelişimsel bir süreçte devam etmektedirler.

2. *Sınıf:* Öğrenciler klinik çalışmaları çerçevesinde, ilk yıllarında okul organizasyonu hakkında bilgi edinme, öğretmenlerle, idarecilerle, danışmanlarla ve diğer profesyonellerle görüşme ve gözlemler gerçekleştirmektedir. Ders ödevleri de bu çerçevede düzenlenip verilmektedir.

3. *Sınıf:* Klinik uygulamaların bu aşamasında öğretmen adayları öğrencileri bireysel olarak tanıyıp anlamaya odaklanmaktadır. Her öğretmen adayı belli bir öğrenciye öğretici / danışman olarak atanmakta, öğrencilerin öğrenme sürecini daha yakından takip etmekte ve o öğrenciyle ilgili bir durum çalışması gerçekleştirmektedir.

4. *Sınıf:* Bu yılda öğretmen adayları, öğrenmeyi ve öğretmeyi yerinde gözlemleyip inceleyerek ve örnek dersleri ya da programda yer alan belli bir üniteyi kendileri tasarlayıp öğretmek sınıf içi uygulamalara odaklanmaktadır. Bu uygulamalar yaklaşık 15 hafta sürmektedir ve bu arada öğrenciler üniversitede alan derslerini almaya devam etmektedirler.

5. *Sınıf:* Bu yılın Güz döneminde öğrenciler yüksek lisans çalışmalarının yanında 15 haftalık tam zamanlı öğretim deneyimi yaşamaktadırlar. Aynı zamanda iki ayrı seminer dersi almakta ve birinde alan dersi, diğerinde öğrencilerle ilgili konularda çalışmalarına devam etmektedirler. Bu sırada öğretmenlik uygulamalarını uygulama öğretmenleri ile eşgüdümlü hazırlamaktadırlar. Bahar döneminde ise, analitik becerilerini

daha da geliştirmek amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmekte ve sonuçlarını hem okul hem de üniversitedeki eēitmenleri ile tartışmaktadırlar. Bu sayede öğretmenlik uygulamaları ile ilgili sorunlara araştırmacı bir yaklaşımla çözüm üretebilme becerisini ve bununla birlikte öğretmenlik mesleēine karşı bir ömür boyu sürdüreceklere tutumlar kazanmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006b, s. 160).

Bank Street College: Her sene 80 ğrenci almaktadır. Üniversitede “*The School for Children*” adında bir uygulama okulu bulunmaktadır. Üniversite ve okul aynı binayı paylaşmakta ve aynı kütüphaneyi kullanmaktadır. Okul başarılı örnek uygulamaları sebebiyle her yıl pek çok ziyaretçiyi aēırlamaktadır. Üniversitede okuyan ğretmen adayları uygulamalarını bu okulda gerçekleştirmektedir. Sınıflar hem öğrenciler hem de ğretmen adayları için bir derslik görevi görmektedir. Üniversitenin ğretim elemanları okulda çalışan öğretmenler için danışmanlık yapmakta, öğretmenler ise ğretmen adaylarına rehberlik hizmeti sağlamaktadır. Öğretmenler aynı zamanda kimi ğretim görevlilerine asistanlık yapmakta, üniversitede kimi dersleri okutmakta veya derslere misafir ğretim görevlisi olarak katılmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 164).

Mesleki Gelişim Okulları (PDS): ABD’de kimi okullar Mesleki Gelişim Okulları adını verdikleri ve anlaşmalı oldukları uygulama okulları ile iş birliēi yapmaktadır. Bu okullarda ğretmen adayları öğretmenlik deneyimlerini farklı biçim ve zamanlarda gerçekleştirmektedir. Öğretmen adayları bir yıllık stajlarını bu okullarda yaparken aynı zamanda staj yaptıkları okullarda seminer dersleri almakta, uygulama öğretmenleriyle birlikte ders anlatmakta, okulun işleyişini yerinde görmekte, velilerle etkileşimde bulunmakta ve öğrencilere birebir ders ve danışmanlık hizmetlerinde bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 174-175).

Trinity College, PDS Aēı: Trinity College’ın iş birliēi yaptığı bölgede ilk ve orta ğretim okulları bulunmaktadır. Trinity College ğrencileri, yüksek lisans ya da son sınıf stajyer öğrencileri olarak saha çalışmalarını bu okullarda gerçekleştirmektedir. Okullardaki ğretmenler üniversite tarafından stajyer öğrencilere uygulama ğretmeni olarak atanmakta ve onlara rehberlik etmekte ve rol modellik yapmakta, sınıf içi ve sınıf dışı öğretmenlik görev ve sorumluluklarıyla ilgili yardım etmekte ve iş birliēi yapmaktadırlar. Bu uygulama iki taraflı bir yarar sağlamaktadır. Öğrenciler üniversiteden getirdikleri ve araştırmaya dayalı bilgilerini uygulama öğretmenleriyle paylaşmakta, bunları birlikte uygulamaya koymakta ve öğretmenlerin alan bilgilerini güncel kılmaktadır. Aynı zamanda uygulama öğretmenleri de kendileri hakkında sürekli

yansıtma yapmakta ve kendi mesleki gelişimlerini sürdürmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 178).

Trinity College’ın öğretim programında mentörler çok önemli bir rol oynamaktadır. Ders kataloglarında “Ortaokul Matematik Öğretimi” ya da “Lise Sosyal Bilgiler Öğretimi” gibi dersler bulunmamakta ancak disiplinlerle ilgili öğretim uygulama öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Klinik öğretim çerçevesinde derslerin içerikleri üniversitelerce belirlenmekte ve bunların sınıflarda uygulanışı uygulama öğretmenleri gözetiminde yapılmaktadır. Staj yılının Güz döneminde öğrenciler öğretmenlik deneyimine uygulama öğretmenlerinin gözetiminde ilk önce öğrencilere birebir ders vererek, dersin belli bir bölümünü anlatarak başlamakta ve daha sonra tam bir ders anlatmaya başlamaktadır. Stajyerler, haftanın dört gününü saat 8:00’den 15:00’e kadar atandıkları mesleki gelişim okulunda geçirmektedir. Bu süre zarfında haftada iki akşam uygulama öğretmenlerinden ders almaktadır. Bahar döneminde ise haftanın beş gününü bu okullarda geçirmekte ve haftada bir kez Trinity College’da ders almaktadır. Düzenli toplantılar programın önemli bir ögesidir. Stajyerler, belli dönemlerde bir araya gelerek yaşadıkları deneyimleri, edindikleri kazanımları ve fikirleri birbirleriyle paylaşmaktadır. Öğretmen adayları sınıf içi deneyimlerin yanında sınıf dışı etkinliklere de katılmakta, ailelerle toplantılar gerçekleştirmektedir.

Uygulama okulları ve Trinity College öğretim görevlileri ayda bir üniversitede toplanmakta ve stajyerlerle ilgili bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Ayrıca her okuldaki uygulama öğretmenleri de kendi aralarında düzenli toplantılar gerçekleştirmekte ve programın geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında Trinity College’ın her biri doktora derecesine sahip öğretim üyeleri de bu okullara atanmakta, günün yarısında bu okullarda danışmanlık hizmeti vererek, stajyerlere tavsiyelerde bulunarak hem Trinity College öğrencilerine hem de okullardaki deneyimli öğretmenlere çalıştaylar düzenlemektedir. Günün diğer yarısında ise üniversitede ders vermekte ya da araştırma yapmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 180).

University of Southern Maine Ortaklık Modeli: University of Southern Maine (USM) 1980’lerin ortalarından itibaren bölge okullarıyla geniş bir ortaklık ağı oluşturmuş ve okul-üniversite iş birliğine iyi bir örnek olmuştur (Darling-Hammond, 2006b, s. 181). USM’nin öncülüğünde Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı (ETEP) uygulamaya konulmuştur. Her uygulama okulu 15-20 öğrenci kabul etmektedir. Üniversiteden bir öğretim üyesi ve her okuldan seçilen bir koordinatör öğretmen programı yürütmektedir.

Koordinatör öğretmen, öğretmen adaylarına uygulama öğretmenlerinin atanması, gözlemlenmesi, stajyerlerin değerlendirilmesi ve yıl boyu gerçekleştirilecek olan seminer derslerinin yürütülmesinden sorumludur. Programın genel denetimi üniversite tarafından yapılmakta ve her okulun koordinatörü ile düzenli toplantılar gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarının aldığı derslerin çoğu okulda gerçek ortamda yürütülmektedir. Dersleri üniversite öğretim görevlileri, uygulama öğretmenleri ve idareciler birlikte yürütmektedir. Derslerin içeriğinin belirlenmesi ve yürütülmesinde bir ders koordinatörü atanmakta ve bu kişi üniversite ya da okulun kendi öğretmenlerinden biri olabilmektedir.

ETEP'in başlıca amacı öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamıyla olabildiğince çok buluşturmak ve öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan sıkıntıları en aza indirmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 182). Öğretmen adayları stajlarının ilk iki haftası hiçbir ders almamakta ve yalnızca, okulu, sınıfı, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri izlemekte, okulun ve öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları ve iş yükleriyle ilgili bilgi toplamaktadır. Okul öğretmenlerinin stajyer öğrencilerin aldıkları derslerin öğretiminde sorumluluk almaları kuramın yanında uygulayıcıların bilgilerinin de değerli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler aynı zamanda, öğretmen adaylarının portfolyo değerlendirme komisyonlarında yer almakta ve sertifikalarını almadan önce öğretmenlerin fikirleri de sorulmaktadır. Bu tür bir uygulama “*Üniversite profesörleri yalnızca kuram öğretir; öğretmenler ise uygulama modeli olur*” (Darling-Hammond, 2006b, s. 183) anlayışını da yıkmaktadır. Öğretmenlerin ETEP'in her aşamasında yer alması kendi mesleki gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Programın bir diğer yararı da üniversitede üretilen bilginin uygulama okullarında da değer ve kabul görmesidir. Örneğin, öğretmen adaylarının portfolyo uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini gören bir okul müdürü kendi portfolyo uygulamalarının yanlışlığını fark etmiş ve üniversitedekine benzer uygulamayı kendi okulunda gerçekleştirmeye başlamıştır. Aynı zamanda stajyerlerin güncel bilgi ve becerilerinin okula dinamizm getirdiğini ifade etmiştir (Darling-Hammond, 2006b, s. 184).

Klinik eğitim yalnızca ABD değil farklı ülkelerde de uygulanmaktadır. Kıta Avrupası'nda bu konuda lider ülkelerden biri İngiltere'dir. Üniversite-okul iş birliği İngiltere'de de öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Conway ve diğerleri, 2009, s. 96). Öğretmen adayları okullarda, öğretmenlik uygulamaları, gözlem, öğretmen asistanlığı, mentor öğretmenle çalışma ve ölçme değerlendirme uygulamaları

gerçekleştirmektedir. Eğitim fakültelerinin dışında School-Centred Initial Teacher Training (SCITT, Okul Merkezli Başlangıç Öğretmenlik Eğitimi) programlarıyla öğretmen adayları eğitim alabilmektedir. İngiltere’de gerçek anlamda iş birliğine dayalı klinik eğitim verilen ortaklık modeli 1980’lerin ortalarından itibaren uygulanan Oxford Stajyerlik Düzenlemesidir (OSD). OSD’nin amacı yalnızca stajyerlerin uygulama okullarında geçirdikleri zamanı artırmak değil, stajyerlik ve klinik uygulamaların araştırma temelli gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Programın bir diğer amacı da üniversite ve okulların güçlü yanlarının birleştirilerek araştırma temelli bir klinik öğretmen eğitimin yürütülmesidir (Burn ve Mutton, 2015, s. 220). Programda öğretmen adayları kapsamlı klinik öğretim uygulamalarında bulunmadan önce hem üniversitede hem de okulda eğitimlerine devam etmektedirler. Programın en önemli unsuru öğrenilenlerin çok farklı kaynaklardan klinik uygulamalarla sınanması ve özellikle bir uzlaşma arayışına gidilmemesidir. OSD’de, çoğu zaman bağlamdan uzak olan kuramdan-uygulamaya yaklaşımı reddedilmektedir. Bunun yerine “*klinik akıl yürütme*” ve “*pratik kuramsallaştırma*” (Burn ve Mutton, 2015, s. 221) adı verilen yaklaşımların üzerinde durulmaktadır. Klinik akıl yürütme “*örtük bilginin paylaşılması, geliştirilmesi ve incelenmesi için görünür kılınması*” (Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 107) anlamına gelmektedir. Böylelikle, alanında uzman kabul edilen uygulama öğretmenin gerçekleştirdiği ve model olduğu uygulamaları hangi akıl süzgecinden geçirerek ve neye dayanarak yaptığını anlatması ve öğretmen adayının bu uygulamaların altında yatan gerekçeleri daha iyi anlaması sağlanmaktadır.

Eğitimde bilimin ve araştırmanın önemini kabul etmekle birlikte OSD, bu bilgilerin nasıl uygulanabileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir diğer deyişle sıradan uygulamaların tekrarlanmasından ziyade, kuramların uygulamada sınındığı, yorumlandığı ve bunların sonuçlarına göre kararların alındığı bir öğretmenlik anlayışı savunulmaktadır. Programın başarısı benzer uygulamaların Birleşik Krallığın diğer bölgelerinde de İskoç Öğretmenler İçin Yeni Bir Çağ ve Glosgow Batı Öğretmen Eğitimi İnisiyatifi gibi yeni programlar aracılığıyla yaygınlaşmasının yolunu açmıştır (Burn ve Mutton, 2015, s. 221).

Avrupa’da üniversitede edinilen kuramsal bilginin araştırma/sorgulama ve yansıtmaya dayalı uygulanmasının bir başka örneği ise Hollanda’da gerçekleştirilmektedir. Amaç, öğretmenlerin “*gerçeklik şoku*” olarak adlandırılan ve gerçek dünyanın üniversite öğretmen eğitiminden farklı olabilmesinden kaynaklanan ya

da yalnızca kuram öğreniminin öğretmenlik eğitimi için yeterli olmadığını fark ettiklerinde ortaya çıkan problemleri en aza indirmektedir. Bu amaçla Hollanda’da Utrecht Üniversite’sinde “*gerçekçi yaklaşım*” olarak bilinen öğretmen eğitimi yaklaşımı uzun zamandır uygulanmaktadır (Burn ve Mutton, 2015, s. 223). Öğretmen adayları üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgiyi staj yapmaya başladıkları okullarda uygulamakta ve sınamaktadırlar. Ancak bu program, gerçeklik şokunu bilinçli olarak öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak görmekte ve bunu bir farkındalık aracı olarak kullanmaktadır. Amaç, öğretmen adaylarının üniversiteyle halen organik bağları varken ve kuramı test edip etkililiğini görme olanakları varken bunun gerekliliğinin farkına varmalarını ve kendilerini bu gereksinimler doğrultusunda yeterli beceriler ile donanık kılmalarını sağlamaktır.

Leiden Üniversitesi’nde ve Amsterdam Eğitim Fakültesi’nde öğretmen adaylarından ilk önce sınıf gözlemlerinde bulunmaları ve elde ettikleri verileri fakülte derslerindeki kuramlarla karşılaştırıp analiz etmeleri istenmektedir. Derslerde, okullardaki öğretmenlerin video kayıtları tartışılan konu hakkındaki araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Öğretmen adayları derslerde mikro öğretim kapsamında canlandırmalar yapmakta ve bu uygulamalarını video kayıtlarını aldıkları sınıf öğretimi ve araştırmaları izlemekte, bunlarla yönelik geri bildirim almaktadır. Bu sayede öğretmen adayları belli haftaları uygulama okulunda, belli haftaları ise üniversitede geçirmekte ve uygulama okullarında gerçekleştirdikleri görev ve sorumluluklar aşama aşama artmaktadır (Burn ve Mutton, 2015, s. 223).

Avrupa’da klinik öğretim olarak adlandırılabilen öğretmen eğitimi uygulamalarını gerçekleştiren bir başka ülke ise Finlandiya’dır. Finlandiya’da öğretmen eğitimi sisteminde staj uygulamaları iki aşamadan oluşmaktadır. Bunların birinci aşamasını klinik öğretim oluşturmaktadır. Klinik öğretim kapsamında öğretmen adayları eğitim fakültelerinde seminer dersleri almakta, küçük grup çalışmaları gerçekleştirmekte ve arkadaşlarına mikro öğretim yapmaktadır (Sahlberg, 2010, s. 4-5).

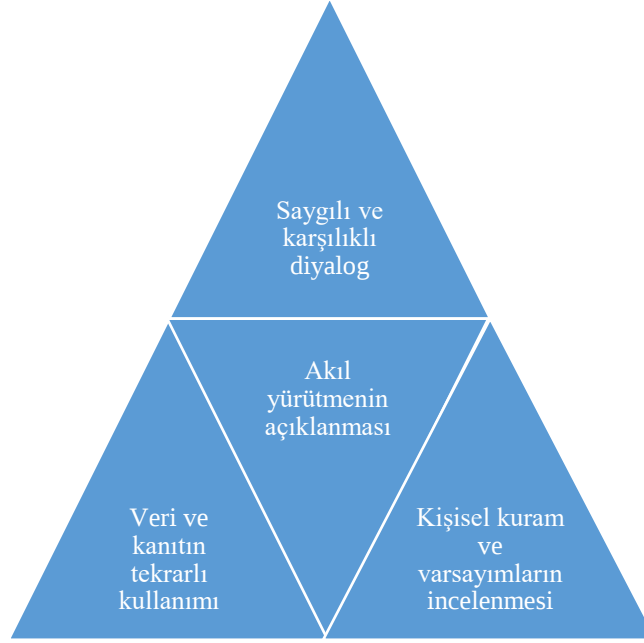
Finlandiya’da öğretmen adaylarının birer araştırmacı olarak kabul edildiği tamamıyla bütünleşik bir sistem vardır. ABD’deki mesleki gelişim okullarına benzer bir sistem de Finlandiya’daki Öğretmen Eğitimi Okulları’dır. Mesleki Gelişim okullarında olduğu gibi Öğretmen Eğitimi Okullarında öğretmenler üniversitelerle iş birliği içerisinde araştırma ve geliştirme etkinliklerinde yer almaktadır. Finlandiya eğitim sisteminin, yukarıda örnekleri verilen programlarda olduğu kadar üniversite-okul iş birliği projeleri

gerçekleştirememiş ve başlangıç düzeyindeki öğretmen adaylarının okulda geçirdiği süreleri artıramamış olsa da bütün eğitim süresi içinde araştırmaya verdiği önem ve araştırmayı sistemin temel bir parçası haline getirmesiyle araştırmadan beslenen klinik uygulamaların pek çok özelliğini taşıdığı söylenebilir (Burn ve Mutton, 2015, s. 224). Eğitim bilimleri alanındaki bilimsel bilginin, öğretmenlik meslek bilgisinin ve uygulamanın öğretmen eğitime sistematik bir biçimde bütünleşmesiyle birlikte öğretmen adayları mesleki karar alma becerilerini geliştirebilmekte ve böylelikle bir bilimsel topluluğun üyesi olabilmektedir. Öğretmen adayları klinik öğretim çerçevesinde öğretmenlik mesleğini farklı kaynaklardan elde ettikleri bilimsel bilgiden beslenen bir problem çözme becerisi olarak görmektedir (Sahlberg, 2012'den aktaran, Burn ve Mutton, 2015, s. 224).

ABD ve Avrupa'daki bu gelişmeler Avusturalya'ya da yansımış ve benzer klinik öğretmenlik uygulamaları bu ülkede de yaygınlaşmıştır (Burn ve Mutton, 2015, s. 222; Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 106). Melbourne Öğretmenlik Programı klinik öğretim uygulamalarını benimsemiş iki yıllık bir yüksek lisans programıdır. Öğretmen adayları öğretim döneminin başında uygulama okullarına yerleştirilmekte ve bu okullardaki Uygulama öğretmenleri ile üniversitedeki öğretim görevlilerince yetiştirilmektedir. Üniversitedeki öğretim görevlileri “aynı zamanda “*klinik uzman*” olarak adlandırılmakta, yarı zamanlı olarak uygulama okullarında çalışmakta, öğretmen adaylarına geri bildirim sağlamakta ve okul uygulamaları ile üniversitedeki dersler arasında bir köprü görevi görmektedir. Bu programda da klinik akıl yürütme uygulamaları benimsenmekte (Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 107) ve duruma özel mantıklı akıl yürütmelerin nedenleri, sonuçları ve alternatifleri yansıtmaya ve geri bildirime dayalı bir anlayışla tartışılmaktadır.

Klinik akıl yürütme anlayışında öğretmenler bir uzmandan çok düşünme eylemine birlikte katılan ve üzerinde belli konularda tartışmaların yapıldığı ortaklar olarak görülmektedir. Uygulamanın başarısı için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları ve yönlendirici, düşündürücü sorular sorabilmeleri gerekmektedir. Klinik akıl yürütmede uygulama öğretmenleri çok iyi birer dinleyici olmalı ve öğretmen adayını kendi düşüncelerini özgürce ifade etmeye cesaretlendirmelidir. Bu ise karşılıklı fikirlerin değer gördüğü ve her iki tarafın birbirinden öğrendiğini gösterdiği bir ortamda sağlanabilir. İkinci olarak, klinik öğretim öğretmenlerin hem alanyazından hem de kendi sınıflarından kanıtlar sunmasına ve bunlar

üzerinde tartışıp yansıtma yapmasına dayanmaktadır. Klinik akıl yürütmenin dört temel ögesi Şekil 1.3'te gösterilmektedir.



Şekil 1.3: Klinik akıl yürütme yaklaşımı (Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 108)

Şekil 1.3'te görüldüğü üzere, öğretmenler kendi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini öğrenci ödevlerinden ya da değerlendirme araçlarından kanıtlar sunarak sürekli bir biçimde açık yüreklilikle tartışmaktadır. Bu kanıtlar ışığında bundan sonraki süreçte atılması gerekli adımlar karşılıklı tartışılmaktadır. Uygulama öğretmenleri yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve yaptıklarının gerekçelerini daha iyi anlatıp gösterebilmek için izledikleri zihinsel süreçleri öğretmen adayları için dile getirmektedir. Örneğin bir ders planının incelenmesinde sesli düşünerek ve öğretmen adayına bu esnada sorular sormak da onlara bu süreçte yardım etmektedir. Son olarak ise mevcut düşünce sistemleri veya uygulamaları eleştiriye açık bir ortamda özgürce tartışılmaktadır (Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 108-109). Bu aynı zamanda öğrencilerin “gözlem cıranklığı” olarak ifade edilen ve öğretmen eğitimi almaya başlayana kadar geçen öğrencilik sürecinde edindikleri yanlış izlenimleri ve düşünceleri de sınayabilecekleri ve düzeltebilecekleri bir ortamın yaratılmasına olanak vermektedir.

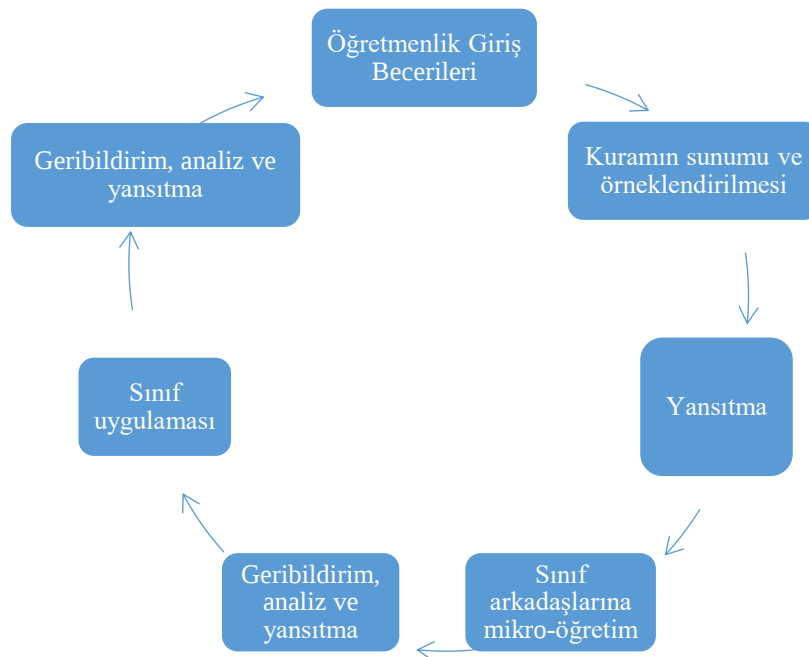
ABD, Avrupa ve Avusturalya'daki uygulamalara benzer öğretmenlik eğitimi uygulamaları Kanada'da da gerçekleştirilmektedir. Regina Üniversitesi tarafından bölge okullarıyla birlikte geliştirilen Öğretmenlik Yeterlik Profili, (TCP) 1980'li yıllardan beri

öğretmen eğitiminde başarıyla kullanılmaktadır (Lang ve Evans, 2006, s. ix). TCP 12 temel yeterlik ve bunların performans göstergelerinden oluşmaktadır. Lang ve Evans, TCP modelini anlattıkları kitaplarında modelden açıkça klinik öğretim olarak bahsetmese de modelin döngüsü klinik öğretim uygulamasının tipik bir örneği olarak görülebilir.

Öğretmenler TCP'yi kullandıkça belli aşamalardan geçmektedirler. Bu da basitten karmaşığa doğru uzanan spiral bir gelişimi içermektedir. İlk önce derslerde tek bir yeterliliğin işlenmesi ve daha sonra yeterliliklerin gruplandırılarak bağlamda kullanılıp istenen yeterlik seviyesine ulaşılması hedeflenmektedir. Söz konusu aşamalar; *farkındalık*, *tartışma*, *yansıtma* ve *uygulamadır*. Modelin bileşenleri şöyledir (Lang ve Evans, 2006, s. 9):

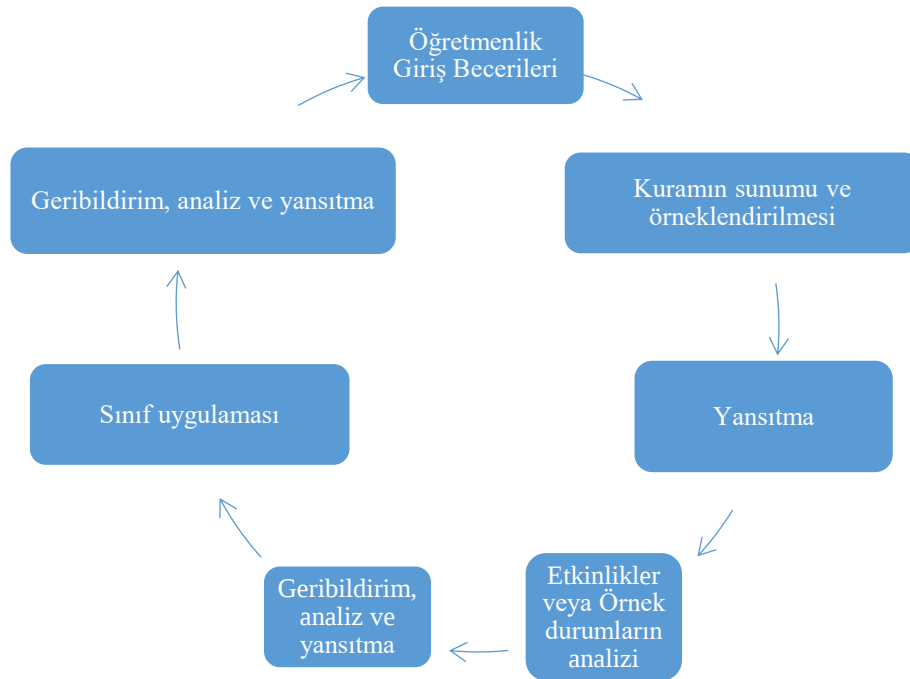
- Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken temel standartların / yeterliliklerin açık bir ölçütü, tanımı ve açıklaması
- Okulda anlamlı kuram öğretiminin mikro öğretim aracılığıyla sürekli uygulanması / denenmesi
- Giderek artan oranda saha deneyimi ve sorumluluk alma.

Lang ve Evans (2006), TCP'de yer alan genel yeterliliklerin kazanılmasında izlenebilecek iki yol olduğunu belirtmekle birlikte ideal olanın bu iki yolu da kullanmak olduğunu ifade etmektedir (s. 14). Şekil 1.4 birinci yöntemi göstermektedir.



Şekil 1.4. Mesleki gelişim döngüsü: Mikro-öğretim, (Lang ve Evans, 2006, s. 15)

Şekil 1.4'te görüldüğü üzere öğretmen adayları kuramı tanıyıp kurama yönelik kendi yansıtmasını yaptıktan sonra kuramı mikro-öğretim aracılığıyla deneyimlemektedir. Lang ve Evans (2006) mikro öğretimin mümkün olmadığı durumlarda ise alternatif bir yol önermektedir. Lang ve Evans (2006) sınıfta gerçekleştirilecek mikro öğretim yerine kuramın gerçek sınıf ortamlarında gerçek öğrenci ve öğretmenlerle uygulandığı örnek derslerin ya da etkinliklerin öğretmen adaylarıyla birlikte izlenerek tartışılmasının ve analiz edilmesinin de öğretmen adayları için mikro öğretim kadar etkili olabileceğini ifade etmektedir. Şekil 1.5 etkinliklerin veya örnek durumların kullanıldığı mesleki gelişim döngüsünü göstermektedir.

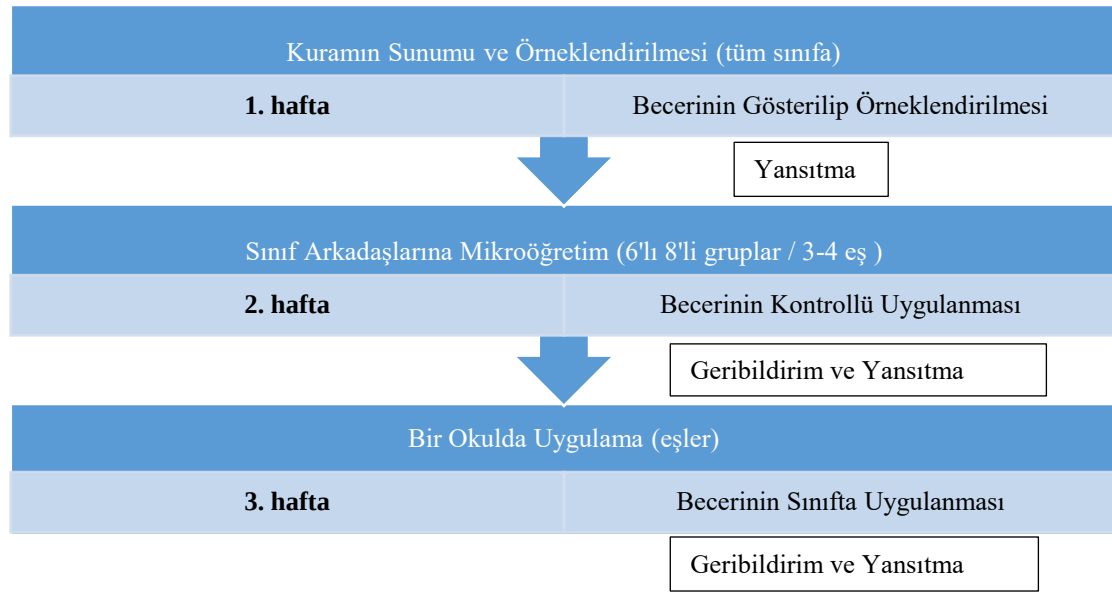


Şekil 1.5. Mesleki gelişim döngüsü: Örnek durumlar, okul uygulaması ve yansıtma (Lang ve Evans, 2006, s. 15)

Lang ve Evans (2006), modelin istenilen başarıyı sağlaması için bir döngü içerisinde ya da bir sıra takip edilerek yürütülmesini önermektedir. Bu döngü *kuramın tanıtılması ve örneklendirilmesi, yansıtma, mikro öğretim, yansıtma, sınıf uygulaması ve yansıtma* aşamalarından oluşmaktadır. Bunun için her bir genel yeterliliğe odaklanan üç haftalık bir öğretim döngüsü kullanılmaktadır. İlk hafta ilgili konuya (genel yeterlilik) yönelik kuram anlatılmakta ve üniversitedeki öğretim görevlisi tarafından örneklendirilmektedir. Öğretmen adayları konuyla ilgili okul deneyimlerini paylaşmakta ve kendi kişisel yansıtmasını yapmaktadırlar.

Bir sonraki aşamada ise mikro öğretim laboratuvarında öğretmen adayları kendi kısa derslerini sunmaktadır. Laboratuvar dersinin amacı öğretmen adayının ilgili yeterlilik konusunu uygulayabilmesidir. Dersin sonunda öğretmen adayları arkadaşlarından derslerine yönelik geri bildirim almaktadırlar. Öğretmen adayları laboratuvar deneyimlerine yönelik yansıtmaları kişisel günlüklerine kaydetmektedir.

Üçüncü aşamada ise öğretmen adayı bir arkadaşıyla birlikte yerleştirileceği uygulama okulunda hedef yeterliliğe yönelik hazırladığı dersini anlatmaktadır. Bu ders esnasında öğretmen adayı hem kendi staj arkadaşı hem de sınıf öğretmeni tarafından gözlemlenmekte ve hedef yeterliliğe yönelik geri bildirim almaktadır. Bu son uygulama ve buna yönelik yansıtma da kayıt altına alınmaktadır. Döngü bir sonraki hedef / yeterlilikle devam etmektedir (Lang ve Evans, 2006, s. 16). Şekil 1.6 bu döngüyü göstermektedir.



Şekil 1.6. Yeterliliğe dayalı öğretim döngüsü

Şekil 6'da görüldüğü üzere üç haftalık döngü içerisinde öğretmen adayları ilk hafta hedeflenen yeterlilik alanına yönelik kuramsal dersler almakta ve buna yönelik kendi yansıtma raporlarını yapmaktadırlar. Bir sonraki hafta mikro-öğretim uygulamaları kapsamında kuramsal olarak öğrendikleri yeterlilik alanını kendi sınıf arkadaşlarına öğretmen ve öğrenci rollerine bürünerek deneyimlemekte ve bu uygulamaya yönelik sınıf arkadaşlarından ve üniversite öğretim elemanından geribildirim almaktadır. Öğretmen adayları aldıkları geribildirim doğrultusunda ders planlarını yeniden düzenleyip hedef yeterliliği bir sonraki hafta gerçek sınıf ortamında deneyimlemektedir. Böylelikle

deneyimsizliklerinden kaynaklanabilecek sorunları hem en aza indirebilmekte hem de daha fazla deneyim kazanabilmektedirler.

TCP kapsamındaki mesleki gelişim sürecinde öğrenciler laboratuvar uygulamaları yoluyla her derste öğretmen ve öğrenci rolü oynayarak ders anlatmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası toplantılarında öğrenciler dersin hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirilemediklerini; eğitmen ise hedef yeterliliğin kazanılıp kazanılmadığını tartışmaktadır. Lang ve Evans (2006, s. 18-22) uyguladıkları mesleki gelişim modelinde izledikleri aşamaları aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

- Öğretmen adayları eşleştirilir.
- Her öğretmen adayı laboratuvar uygulaması için bir ders planı hazırlar.
- Her öğretmen adayı ve arkadaşı (eş) öğretilecek dersle ilgili bir ön-toplantı gerçekleştirir.
- Ders anlatılır ve veriler toplanır.
- Her eş ders sonrası toplantısını gerçekleştirir.
- Hedef yeterliliğin uygulanmasına, veri toplanmasına ve toplantılara ilişkin bilgilendirme yapılır.
- Öğretmen adayları yeterlilik kazanımına yönelik çabaları hakkında yansıtmada bulunur.

Ders sırasında gözlemci (uygulama öğretmeni) veri toplamakta ve hedef yeterlilikle ilgili betimleyici dönüt yazmaktadır. Daha sonra bu bilgiler öğretmen adayı ile paylaşmakta ve böylelikle hem öğrencinin hem de öğretmenin üzerinde anlaştığı ve birlikte paylaştığı ve öğretmen adayının performansına ilişkin bir veri seti oluşturulmaktadır. TCP haricinde diğer hedef (yeterlilik) kaynakları da kullanılabilir. Deneyimli bir öğretmenin herhangi bir konudaki başarılı uygulaması ya da bir makale veya o konuyla ilgili başarılı uygulamalar bu kaynaklara örnek olabilmektedir.

1.6.2. Portfolyolar

Öğretmen eğitiminde özellikle son yirmi yıldır performans tabanlı eğitim anlayışına geçilmesi ile birlikte öğretmen adaylarının eğitiminde ve performanslarının değerlendirilmesinde portfolyo kullanımı giderek artmıştır (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust ve Shulman, 2005, s. 424; Stolle, Goerss ve Watkins, 2005, s. 25; Strudler ve Wetzel, 2011, s. 163; Zeichner ve Wray, 2001 s. 613). Bu durum,

öğretmen eğitimi programlarını da öğretmen adaylarının yalnız klasik sınav türü değerlendirmelerde ne bildiklerini ölçmekten ziyade gerçek durumlarda öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları becerileri ne derecede sergileyebildiklerini gözlemleyip değerlendirmeye yöneltmiştir. Portfolyolar, öğretmen adaylarının ne öğrendiklerini, bu öğrendiklerini nasıl uyguladıklarını yine kendi seçtikleri uygulama örnekleri üzerinden sergilemelerine olanak sağlayan ve böylelikle öğretmenliğe ne kadar hazır olduklarını gösteren alternatif bir değerlendirme aracı olarak tanımlanabilir (Stolle, Goerss ve Watkins, 2005, s. 26). Ancak portfolyolar yalnızca değerlendirme amaçlı değil öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi öz değerlendirmelerini yaptıkları bir kişisel gelişim aracı ve öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu amaçları için de kullanılmaktadır (Ntuli, Keengwe ve Blankson, 2009, s. 121; Zeichner ve Wray, 2001 s. 614).

ABD'deki başarılı programların çoğu öğretmen portfolyoları kullanmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 106). Bu portfolyolar; öğretmenin kendi eğitim felsefesini açıklayan yazılarından, sınıf yönetimine ilişkin yaptığı plarlardan, program materyallerinden (ünite ve ders planları, ödevler, değerlendirmeler, notlar), günlükler ve yansımalar, araştırmalar, video kayıtları, öğretmenin kendi öğretimine yönelik yorumları ve öğrencilerin çalışmalarından örnekleri içermektedir. Bunların yanında kimi programlarda portfolyolar, diğer meslektaşların ya da gözlemcilerin öğretmenin öğretimine yönelik yorumlarını, gözlem notlarını, tavsiyelerini ve öğrenci değerlendirmelerini içermektedir. Portfolyoların bu öğeleri genellikle öğretmenin yaşadığı bütün süreç ve öğretim uygulamalarına yönelik bir yansıtma raporuyla sonuçlanır. Ayrıca bir değerlendirme aracı olarak portfolyolar öğretmenin planlama, öğretim, değerlendirme, program tasarımı ve meslektaşlarla ve ebeveynlerle ilişkiler gibi konularda daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilmesini sağlamaktadır.

Öğretmen eğitiminde portfolyolar ilk zamanlar nesnel bir bakış açısıyla bağımsız bir değerlendiricinin ölçülebilir davranışları değerlendirmesi esasına dayanırken, bu görüş zamanla yansıtıcı düşünce ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde giderek daha fazla yer bulmasıyla birlikte kendisini öznel bir bakış açısına bırakmaya başlamıştır (Strudler ve Wetzel, 2011, s. 162). Ancak günümüzde portfolyo uygulamaları çoğu zaman tamamıyla nesnel veya öznel değil iki yaklaşımın arasında bir yerde konumlanmaktadır. Uygulama ve değerlendirme amaçlarına göre bu iki uçtan birine daha fazla yaklaşabilmektedir.

Öğretmen eğitiminde kullanılan portfolyoların temelde iki türü bulunmaktadır (Strudler ve Wetzel, 2011, s. 162-164). *Öğrenme portfolyoları* olarak adlandırılan birinci tür portfolyolar yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmakta ve öğretmen adaylarından portfolyolarına koyacakları ürünleri ya da bölümleri kendilerinin seçip değerlendirmesi istenmektedir. Bu türdeki portfolyolarda genellikle öğretmen adaylarının kendi eğitim felsefelerini açıkladıkları yazılar, ünite ve ders planları, farklı öğrenme stillerine sahip ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik planlar ve bunlara yönelik kişisel yansımalar yer almaktadır. Amaç, gerçek sınıf materyallerini kullanarak görünmeyen görünür kılınmasını sağlamaktır (Strudler ve Wetzel, 2011, s. 162).

İkinci tür portfolyolar ise değerlendirme portfolyolarıdır. Öğrenme portfolyolarının aksine bunlar nesnel felsefeye göre hazırlanmakta ve kurumun gereksinimlerine yönelik düzenlenmektedir. Öğretmen adaylarının belli bir ölçüte ve yönergeye göre belli yeterlilik ve performans hedeflerini ne oranda karşıladıkları ölçülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayının asgari standartları ya da yeterlilikleri karşılayıp karşılayamadığına karar verilmektedir. Örneğin Şili’de portfolyo değerlendirmeleri öğretmen adaylarının mesleğe başlangıç yeterliliklerinin belirlenmesinde temel araç olarak kullanılmakta (Santiago ve Benavides, 2009, s. 26) ve belirlenen standartlar ışığında öğretmenlerin yeterlilikleri sistematik bir biçimde değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları portfolyolar iki modülden oluşmaktadır. Birinci modül *planlama ve öğretimin değerlendirilmesidir*. Bu modülde öğretmen adaylarına 8-10 saatlik derslerden oluşan bir üniteye yönelik olarak kendi öğretimlerinin planlamasını ve değerlendirmesini belgelemeleri istenmektedir. Öğretmen adayları ulusal programdan seçtikleri kazanımlarla ilgili olarak gerçekleştirdikleri öğretimi ve bunlara yönelik olarak aldıkları kararları ve gerekçelerini sunmak zorundadır. Birinci modül öğretmen adaylarının bu süreçle ilgili yazdıkları bir yansıtmayla sonlanmaktadır. İkinci modül ise örnek bir *dersin video kaydıdır*. 40 dakikalık bir dersin profesyonel bir kaydı bu dersle ilgili hedeflerin, kaynakların, ürünlerin vb. diğer malzeme ve ürünlerin eklenmesiyle birlikte portfolyolarına konulmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan ve öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik uygulamalarını sorguladıkları ve gelişimlerini eleştirel bir gözle inceledikleri Portfolyolar da öğrenme *portfolyoları* olarak tanımlamaktadır. Ancak son zamanlarda daha fazla yaygınlaşan ve standartlara ya da yeterliliklere dayalı olan ve sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası alıp almamasında etkili olan portfolyolara

ise *yeterlik portfolyoları* adı verilmektedir (Zeichner ve Wray, 2001, s. 615). Portfolyoların içeriğine kimin karar vereceği esasına göre portfolyolar *albüm portfolyolar* ve *standart portfolyolar* olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Zeichner ve Wray, 2001, s. 616). Albüm portfolyolar öğretmen adayının kendine özgü öğretim materyallerini düzenlediği portfolyo türü iken standart portfolyolar öğretmen adaylarının kurumun, öğretmen eğitimcilerinin ya da değerlendiricilerin önceden belirlemiş olduğu konularda belli kanıtlar sunduğu portfolyolardır.

Standart portfolyolar Kaliforniya Üniversitesinde de uygulanmaktadır ve üniversite standart portfolyoların içeriğinin hazırlanmasında öğretmen adaylarının hangi kaynaklardan gelişim kanıtları sunacaklarına ilişkin bir çerçeve belirlemiştir (Zeichner ve Wray, 2001 s. 616). Buna göre öğretmen adayları a) sınavlar ve sınav-benzeri belgeler, (belli bir zaman içerisinde tamamlanması gereken ve eğitimciler tarafından verilen ödevler) b) gözlemler (öğretmen adayının ders anlatımı sırasında başka birinin öğretmen adayının ders anlatımına ilişkin notları), c) ders ve iş performansına yönelik örnekler (öğretmen adayının ders anlatımına yönelik doğrudan kanıtlar) göstermek zorundadır.

Stanford Üniversitesi de benzer bir uygulama yapmaktadır. Öğretmen adayları portfolyolarında a) eser-ürün (bir ders esnasında ortaya konan belgeler, b) reproduksiyonlar (öğretmen adayının tipik bir dersini yansıtan belgeler), c) kanıtlar (öğretmen adayının öğretimine ilişkin bir başkası tarafından hazırlanan belgeler), d) ürünler (özellikle portfolyoya konmak üzere hazırlanmış belgeler, örneğin yansıtıcı yazılar) göstermek zorundadır. Öğretmen adaylarının portfolyolarında sundukları gelişim ve performans kanıtları da kurumdan kuruma farklılık gösterebilmektedir (Zeichner ve Wray, 2001 s. 616). Örneğin, Stanford Üniversitesi, öğretmen adaylarından portfolyolarına gerçekleştirdikleri bir bilimsel araştırma ve bunun sonuçlarını eklemek zorundayken, Washington Üniversitesi'nde öğretmen adayları programın amaçlarına yönelik ya da belirlenen herhangi bir araştırma konusu dâhilinde yürüttükleri çalışmanın sonuçlarını kanıt olarak göstermektedirler.

Portfolyoların içeriğinin dışında portfolyoların hazırlanması ve sunulması aşamalarında da programlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. ABD'de Bank Street College ve University of Southern Maine'de öğretmen adayları portfolyolarına yönelik olarak akranlarından belli aralıklarla toplantılarda ya da seminer derslerinde dönütler almakta ve öğrendikleri bilgi ve becerileri nasıl uyguladıklarını portfolyolarındaki ürün ve kanıtlar aracılığıyla birbiriyle paylaşıp tartışmaktadır. Kimi üniversitelerde ise

portfolyolar tamamlandığında yalnızca içeriğinin ne olduğuna ve nasıl toplandığına yönelik bilgilendirici toplantılar gerçekleşmekteyken kimi üniversitelerde ise bu sunumlar bir tez savunması gibi uzun ve detaylı tartışmalar şeklinde gerçekleşmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 143; Zeichner ve Wray, 2001, s. 618).

1.6.3. Yansıtıcı günlük ve yazılar

Klinik öğretim uygulamaları kapsamında öğretmen adayları kendi öğrenmeleri üzerine sistematik yansıtma yapabilmek amacıyla bir dizi değişik araç kullanmaktadır. Bunlar arasında, gözlem notları, yansıtıcı günlükler, belli öğrenme ve öğretme durumlarına odaklanmış yazılar yer almaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 107). Bu yansıtıcı yazılar bazen öğrencilerin okudukları bilimsel yazılara ilişkin görüşleri ile belli bir derste tartışılan konulara yönelik düşünceleri olabilmektedir. Bazen de klinik öğretim uygulamaları çerçevesinde gözlemlerine ilişkin görüşlerini, belli öğrencilerin ne kadar ve nasıl öğrendikleri hakkında düşüncelerini, uygulama öğretmenlerinin gerçekleştirdiği uygulamaları ve kendi öğretim uygulamalarını içermektedir.

Öğretmenlik mesleği bilgi, beceri ve mesleğe yönelik olumlu tutumları harmanlayabilmeyi ve bunları gereksinim duyulan zamanlarda duruma göre uyarlayıp öğrencilerin en iyi öğrenebileceği şekilde etkili kararlar alabilmeyi gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bilgi, beceri ve tutumlardan oluştuğu ve bunların gerek kuram öğrenimi gerek uygulama gerekse öğretmen adaylarının deneyimleri ve birbirleriyle etkileşimleri sonucu geliştiği önceki bölümlerde vurgulanmıştı. Biesta (2012, s. 13) da benzer bir biçimde öğretmenliğin, mesleği yerine getirebilmek için gerekli olan niteliklerden ve eğitimdeki tüm aktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucu edinilen deneyimlerden (sosyalleşme) beslendiğini ifade etmektedir. Ancak Biesta niteliklere ve sosyalleşmeye bir üçüncü boyut daha eklemektedir. O da öğrenmenin ve öğretmenliğin *kişiselleştirilmesidir* (Biesta, 2012, s. 14-15).

Öğretmenlik mesleğinde nitelikler ve bir öğrenme topluluğunun içerisinde mesleğin sosyal boyutu ve gerekli akran ve öğretici desteği almak önemli olmakla ve sıklıkla vurgulanmakla birlikte üçüncü boyutu olan *kişiselleştirme* üzerinde yeterince düşünülen bir kavram değildir (Biesta, 2012, s. 14). Eğitim çok boyutlu bir olgudur ve bu sebeple öğretmenler eğitimin her aşamasında duruma özel kararlar alıp uygulamaktadır. Her gün sınıf ortamında nelerle karşılaşılacağı, dersin nasıl gideceği, öğrencilerin nasıl ve ne kadar öğreneceği her zaman önceden kestirilemez ve bu yüzden belirsizliklerle

doludur. Bununla birlikte öğretmenler sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da pek çok karar almak durumundadır. Etkili bir öğretim için bu kararların eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirilmesi, diğer bir ifadeyle sürekli yansıtmasının yapılması gelişim ve değişim için kaçınılmazdır. Bu noktada öğretmenlerin aldıkları kararları ve gerçekleştirdikleri uygulamaları belli aralıklarla yazılı ya da sözlü dile getirip bunların gerekçelerini sunmalarının gerek okulların iyileştirilmesi gerekse kişisel gelişim için önemli olduğunu vurgulamaktadır (Biesta, 2012, s. 14) Bunu yapabilmenin en kolay ve bir o kadar da etkili yolu ise yansıtılardır. Yansıtılar genellikle portfolyo uygulamalarının bir ögesi olarak kullanılsa da portfolyolardan bağımsız ayrı bir mesleki gelişim aracı olarak da kullanılmaktadır.

Yansıtıcı uygulamaların başarısı öğretmen adaylarının bu yansıtıcı düşüncelerine yönelik sürekli geri bildirim almaları ve odaklanılan konu hakkında daha fazla araştırma yapabilmelerini sağlayan yönlendirmelerden kaynaklanmaktadır. Öğretmen eğitimcileri aday öğretmenleri sordukları yönlendirici sorular ve konu hakkında sundukları referans kaynaklarla daha fazla araştırma yapmaya ve düşünmeye sevk etmektedirler. Böylelikle öğretmen adaylarının araştırma yapma alışkanlığı kazanmaları ve bir konuyu çok farklı açılardan eleştirel bir biçimde incelemeleri hedeflenmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 107). Bu programların bir diğer ortak özelliği ise öğretmen adaylarının gerek küçük çaplı araştırmalardan gerekse kapsamlı projelere kadar farklı ölçeklerde araştırma yapmalarını sağlamaktır. Bu uygulamaların amacı da öğretmen adaylarının yansıtıcı, sorgulamaya dayalı öğrenen ve analitik düşünen bireyler olarak yetişmeleri ve bir araştırmacı tutumu kazanmalarıdır.

Bir başka yansıtıcı öğretmen eğitimi aracı olarak öğretmen adaylarından kendi otobiyografik yansıtılmalarını yapmaları da istenmektedir. Otobiyografilerde öğretmen adaylarının eğitimle ilgili olarak gerçekte sahip oldukları düşünceleri, değerleri ve inançları ile sahip olduklarını düşündükleri eğitim felsefesini anlatmaları beklenmektedir. Bunu yaparken kendi kültürel kimliklerinin bu düşünceleri nasıl şekillendirdiğini, niye böyle düşündüklerini açıklamaları ve bu sayede örtük eğitim felsefelerinin açığa çıkarılması ve diğerlerinin eğitim felsefesi ve uygulamalarıyla karşılaştırılması istenmektedir. Öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişlere sahip olması ve farklı öğrencilik deneyimleri yaşamış olduklarını fark etmeleri, öğrencilerinin de farklı kültürel kimliklerinin, düşüncelerinin ve eğitim deneyimlerinin olduğunu ve bunları sınıfa taşıdıklarını kendilerine göstermektedir. Öğretim uygulamalarının da bu farklılıklara

cevap verecek nitelikte olması ve öğrencilerinin farklı özelliklerinin sınıfta bir zenginlik ve değer olarak anlaşılmasına yardım etmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 108).

Öğretmen adaylarının kendi gelişimsel deneyimlerini yansıttıkları yazılı günlükleri etkili bir yapılandırmacı deneyim aracıdır. Bu sayede öğretmen adayları hatırlama, analiz, sentez, değerlendirme ve planlama gibi zihinsel etkinlikleri kullanmaktadır. Lang ve Evans, (2006, s. 27-28) etkili bir yansıtma günlüğü tutma konusunda bir model önermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarını günlüklerini belli başlıklar halinde düzenlemelidir. Bu başlıklar da *Üniversite Ders Deneyimleri*, *Mikro Öğretim Laboratuvar Deneyimleri*, *Sınıf Deneyimleri*, *Okul Gözlemleri*, *Beceri Envanteri* ve *Kariyer Seçimi*'dir. Bu türden bir yansıtma öğretmenlere öğretmenlik sürecine nereden başladıkları, ne kadar yol aldıkları ve nereye ulaşmaları gerektiği konusunda bir ışık tutmaktadır. Amaç, öğretmen adayının öz-değerlendirmesini, öz-gerçekleştirmesini yapan bir karar alıcı olmasına yardım etmektir.

Üniversite ders deneyimlerinde, öğretmen adayının üniversitedeki derslerde hedeflenen genel yeterlilik ya da beceriye yönelik yansıtma yapması beklenir. Bunu yaparken alt başlıklar halinde şu sorulara cevap aranır:

- *Gösterim*: Derste hangi konu anlatıldı, tartışıldı ve örnek uygulaması yapıldı? Ne tür etkinlikler gerçekleştirildi?
- *Etki*: Bunların sizin gelişiminiz üzerinizde ne gibi bir etkisi oldu? Ne öğrendiniz? Nasıl hissettiniz?
- *Amaç*: Öğretilen hedef yeterlilikle ilgili olarak laboratuvar uygulamasında ne yapmak istiyorsunuz? Özellikle neyi, nasıl ve ne zaman?

Mikro Öğretim Laboratuvar Deneyimlerine yönelik olarak ise öğretmen adayından hedef yeterlilik açısından gerçekleştirdiği dersin nasıl gittiğine ve laboratuvar uygulamasından ne öğrendiğine ilişkin yansıtma yapması istenmektedir. Bir önceki paragrafta olduğu gibi yine alt başlıklar halinde sorular cevaplandırılır.

- *Gösterim*: Laboratuvar uygulamasındaki deneyimlerinizi kısaca anlatınız?
- *Etki*: Hedef yeterlilikle ilgili olarak kendi dersinizde ve diğer derslerde neler öğrendiğiniz ve şu an ne hissetmektesiniz?
- *Amaç*: Hedef yeterlilikle ilgili olarak sınıf uygulaması aşamasında öğrendiklerinizi ve hissettiklerinizi tam olarak nasıl uygulayacaksınız? Ders planınızı ve aldığınız yazılı ve sözlü dönütleri de bu yansıtmalara ekleyiniz.

Sınıf Deneyimleri ile ilgili olarak;

- *Gösterim:* Hedef yeterliliği nasıl uyguladınız? Açıklayınız. Staj arkadaşınız hedef yeterliliği nasıl uyguladı? Uygulama öğretmeniniz nasıl uyguladı?
- *Etki:* Hedef yeterlilikle ilgili olarak kendi uygulamanızdan ve arkadaşınızın uygulamasından ne öğrendiğinizi ve nasıl hissettiğinizi açıklayınız.
- *Amaç:* Aynı yeterliliği bir sonraki öğretiminizde nasıl uygulamayı planlıyorsunuz? Ders planınızı ve aldığınız yazılı ve sözlü dönütleri de bu yansıtmalara ekleyiniz.

Okul Gözlemleri başlığı altında okulda, sınıfta, laboratuvarda gördüğünüz, duyduğunuz ve sizi etkileyip merak duygusu uyandıran konuları yazınız. Bu konuda okul müdürüyle, öğretmenlerle ya da öğrencilerle bir görüşme yaptınız mı veya bu konuda bir kaynaktan araştırma yaptınız mı?

Beceri Envanteri: Mesleki gelişiminizle ilgili bir envanter hazırlayınız. Bu envanterde, dönem başında ne bilip yapabildiğinizi, şu an ne bilip yapabildiğinizi ve neyi bilip yapabiliyor olmanız gerektiğini yazınız. Aynı işlemi dönem ortasında ve sonunda da yapınız.

Kariyer Seçimi: Dönem sonunda, öğretmen olmak konusunda yaptığınız seçimi değerlendiriniz. Hala bir öğretmen olmak istiyor musunuz? Neden? Hangi sınıf veya düzeyde öğretmen olmak istiyorsunuz? Gelecek planlarınız nelerdir? Diğer alternatif planlarınız nelerdir? Seçiminizi etkileyen unsurlar nelerdir?

1.6.4. Örnek olay incelemeleri

Örnek olay incelemeleri öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda meydana gelmiş durumları göstermesi bakımından önemli ve otantik bir öğretim aracıdır. Örnek olaylar, öğretmen adaylarının gerek duydukları uygulamalı bilgiye erişmenin en kolay yollarından biridir ve öğretmen adaylarının bağlamı, okullardaki ilişkileri, kullanılan malzemeleri, konuları ve stratejileri ve bütün bunların öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini en somut biçimde görüp inceleyebilmelerini sağlamaktadır (Goodwin, 2002, s. 138). Pek çok meslek kolunda meslek adaylarının kuram ve uygulama arasında bir bağ kurabilmelerini sağlayabilmek amacıyla örnek durumları okuyup detaylı bir biçimde incelemeleri ve yansıtma becerileri kazanmaları hedeflenmektedir.

Çoğu başarılı öğretmen eğitimi programlarında da adaylardan öğrenciler, ebeveynler, okul ve öğretim gibi konularda gözlem, görüşme, doküman analizi vb. gibi bir dizi yöntemle bilgi toplayarak durum çalışmaları gerçekleştirmeleri istenmektedir

(Darling-Hammond, 2014, s. 552). Ancak örnek durum çalışmaları yalnızca belli bağlamlarda gerçekleşmiş olaylardan sistematik bilgi sağlamakla kalmamakta, bunu öğrenme ve öğretme hakkındaki kuramsal bilgiyle de birleştirmektedir. Örnek olayların etkili birer öğrenme aracı olmasının nedeni kuramı ve uygulamayı da etkili bir biçimde harmanlayabilmesidir. Çünkü örnek olay araştırmalarında adaylar örnek durumlardaki olayları ilginç olmaları ya da bu olayların kendilerine özgü özellikler taşımaları sebebiyle daha iyi ve kolaylıkla hatırlayabilmekte ve bunları kuramların ilkeleri ve genellemeleriyle birleştirebilmektedir. *“İlkeler güçlüdür, fakat örnek olaylar hatırdaki kalıcıdır”* (Shulman,1996, aktaran Darling-Hammond, 2014, s. 552). Bu sebeple öğretmen adaylarının kuramı örnek olaylar aracılığıyla test edebileceği ve kuram ve uygulamanın birbirini beslediği uygulamalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Öğretmenlik becerileri yalnızca kuram öğretimi ya da iş başı eğitimle değil diğer öğretmenlerin ustalık içeren örneklerinin de öğretmenlik eğitiminde kullanılması ile geliştirilebilir (Biesta, 2012, s. 19). Deneyimli ve başarılı öğretmenlerin uygulamaları öğretmen eğitiminde farklı biçimlerde kullanılabilir. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarının örnek uygulamaları doğrudan sınıf ortamında gözlemlemesi ve doğal sınıf ortamında öğretmenlerin durum odaklı verdikleri kararların neler olduğunun izlenmesidir. Ancak bu tür kararlar çoğu zaman öğretmenlerin örtük becerilerini yansıtmakta ve niçin ve nasıl verildiği daha sonra mutlaka tartışılmalıdır. Bir diğer yol ise deneyimli öğretmenlerin yaşam boyu edindikleri deneyimlerin çalışılması ve böylelikle yalnızca ustalıklarının gözlenmesi değil onların bu ustalığı kazanmasını sağlayan eğitim felsefelerinin de ortaya çıkarılmasıdır. Bu sayede yalnızca başarılar değil başarısızlıklar ve bunların nedenleri de irdelenebilmekte ve önemli dersler çıkarılabilmektedir (Biesta, 2012, s. 19).

ABD’de başarılı öğretmen eğitimi gerçekleştiren okulların hepsi yalnızca başarılı staj uygulamaları değil bunun yanında durum çalışmalarından da yararlanmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 103-104; 2014, s. 552). Tıp, hukuk, eczacılık ve işletme gibi pek çok meslekte bu meslek adaylarının kuram ve uygulama arasında bir köprü kurabilmelerini, yansıtmaya ve derinlemesine analiz yapabilmelerini sağlayacak becerileri kazanmaları amacıyla durum çalışmalarından yararlanılmaktadır. Bu tür çalışmalar, uygulamaya dönük çalışmaların eksik kaldığı durumlarda gerçek ortamlardan bilgiler sağlanması ve ilke ve kuramlara göre daha hatırdaki kalıcı olmaları sebebiyle oldukça faydalıdır (Darling-Hammond, 2006, s. 103).

Bu programlardaki öğretmen adaylarından ders verdikleri öğrencilerden en az biri hakkında kapsamlı bir çalışma yapmaları beklenmektedir. Aday öğretmenler çalışmalarında öğrencinin gelişimi, ev hayatı, öğrenme ortamları ve öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili bilgi toplayıp analiz ederken aynı zamanda derslerde gördükleri kuram ve ilkelerle ilgili çalışmalar da yapmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarından kendi öğretim uygulamalarının çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmaları da istenmektedir. Tek bir çocuğa odaklanarak gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen adayları öğrencilerin neyi niçin yaptıklarını daha yakından inceleyerek öğrenebilmektedir (Darling Hammond, 2006b, s. 104).

Bu konudaki en başarılı örnek uygulamalardan biri de Kolombiya Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmektedir (Goodwin, 2002, s. 138). Bir yıl süren staj uygulamaları kapsamında “öğrenci gözlemi” programının en önemli öğelerinden biridir. Uygulamanın amacı öğretmen adaylarının verdikleri pedagojik kararlar hakkında kendilerini sorgulamaları ve yansıtmaya becerilerini geliştirmeleridir. Öğretmen adayları seçtikleri bir öğrenci hakkında bir dönem boyunca sürece kapsamlı bir durum çalışması gerçekleştirmektedir. Öğretmen adayları yalnızca belirli bir kategorideki öğrenci profili (örneğin olumsuz davranış sergileyen, çok başarılı ya da çok başarısız) ile ilgili bir durum çalışması yapmaya yönlendirilmemekte, istedikleri öğrenci hakkında gözlem yapıp bilgi toplayabilmektedir. Bunun amacı ise yakın ve sistematik bir gözlemden yalnızca özel eğitime ya da ilgiye gereksinimi olan öğrencinin değil diğer öğrencilerin de faydalanabileceğine yönelik inanıştır. Öğrenci gözlemi uygulaması kapsamında öğretmen adayları belirledikleri bir öğrenci ile ilgili en az altı farklı ortamda (ev yaşamı hariç) okul içi ve dışında bilgi toplamak ve bunları incelemek zorundadır. Uygulamanın temel hedefi belli bir öğrenciyi yakından ve iyi tanıyabilmektir. Böylelikle öğretmen adayları kendi uygulamalarını ve sonuçlarını sistematik biçimde sorgulayarak kendi mesleki gelişimlerini belgeleyebilmektedir (Goodwin, 2002, s. 139).

Öğretmen adaylarının tek öğrencili durum çalışmaları gerçekleştirmelerinin onlara sağlayacağı faydaları şu şekilde açıklanmaktadır (Goodwin, 2002, s. 238-239):

- Mükemmel öğretimin özünde, öğretmenlerin öğrenciler hakkında sorular sorarak kararlar almasında onları yönlendiren sorgulayıcı bir bakış açısı yatmaktadır.
- Yakından gözlem, öğretmenlerin öğrencilerinin onlara davranışları, tepkileri ve etkileşimleri yoluyla ne söylediğine odaklanmalarını gerektirir. Bu tür bir gözlem yoluyla öğrenciler, öğretmenlerini kolaylıkla şaşırtabilmekte ve bu da öğretmenlerin önceki fikirlerini ve varsayımlarını yeniden gözden geçirip değiştirmelerine sebep olabilmektedir.

- Öğrenci merkezli ve kültüre duyarlı pedagoji öğrencileri iyi tanımaya dayalıdır. Gözlem öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bilgisini geliştirmektedir.

Kimi araştırmacılar ise tek bir öğrenciye odaklı durum çalışmaları yerine tüm sınıfa odaklanan gözlemlere yer verilmesinin daha nitelikli uygulamalar olacağına inanmaktadır (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009, s. 284). Bu görüşe göre tek bir öğrenciye odaklanan durum çalışması öğretmenlerin hizmet-içi çalışmalarında kendilerine pek faydalı olamayabilir; çünkü gerçek uygulamada öğretmenler tek bir öğrenciyi değil, tüm sınıfı gözlemlemekte ve öğretimi buna göre düzenlemektedir. Bu nedenle gözleme dayalı çalışmalarda, öğretmen adayları sınıflarındaki daha fazla sayıda öğrenci hakkında bilgi toplayıp bunları değerlendirebileceği strateji ve teknikler geliştirmeli ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilecek araştırmalar gerçekleştirilmelidir (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009, s. 284).

Örnek durum çalışmaları öğretmenlerin kendi deneyimlerini birinci tekil ağızdan anlattıkları durum raporları şeklinde olabileceği gibi durumların ya da öğrencilerin üçüncü tekil ağızdan incelenip anlatıldığı durum çalışmaları şeklinde de olabilir. Tipik bir durum, öğretme ve öğrenmeyle ilgili ikilem içeren bir öyküyü anlatabileceği gibi, sistematik bir biçimde elde edilmiş verileri veya kanıtları da sunmakta ya da belli durumlarda verilen kararların sonuçlarını açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden kendi gerçek okul ortamlarında yaşadıkları deneyimleri dinlemeye, yaşanan problemleri hangi stratejileri kullanarak çözdüklerini öğrenmeye oldukça istekli olduğu görülmüştür (Alan, 2003, s. 82; Alan, 2015, s. 533). Durum çalışmaları sayesinde hem öğretmen eğitimcileri hem de öğretmen adaylarının kendileri birbirlerine rol model olmakta, kendi deneyimlerini diğerlerinininki ile karşılaştırarak öğretim uygulamalarının geçerliliği ve etkililiği hakkında daha iyi fikir sahibi olmaktadır. Böylelikle gerçek ortamda yeterince deneyim sahibi olmamalarından kaynaklanan eksikliği diğerlerinin deneyimiyle telafi edebilmektedirler.

1.6.5. Bilimsel araştırma

Öğretmen adaylarının öğretimle ilgili daha kapsamlı bir anlayış geliştirmelerinin bir diğer yolu da öğrenme, öğretme ve okul ortamlarına yönelik sistematik araştırma yapma becerisinin okul programlarıyla bütünleştirilmesidir. Bu nedenle pek çok ülkede öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası da bilimsel araştırma becerilerinin kazanılmasıdır. Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili konularda bilimsel araştırma

bilgisine sahibi olmaları, bu araştırmaları yürütebilecek nitelikleri kazanmaları ve ğretmen eēitimlerini bilimsel bir araştırmaya dayandırdıkları tezle bitirmeleri istenmektedir (Vassiliou, 2011, s. 104).

Bu lkeler arasında Belçika, Litvanya ve Finlandiya gelmektedir. İspanya, Fransa, Litvanya ve Birleşik Krallık'ta ğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası alabilmek için yerine getirmeleri gerekli olan son yeterlilikler bilimsel araştırma ve süreçleriyle ilgili yeterliliklerdir. Belçika'nın Fransızca konuşulan bölgesinde ğretmen adaylarının sahip olması gereken 13 temel yeterlilikten birisi eēitimle ilgili son zamanlarda gerçekteşirilen çalışmaları eleştirel bir biçimde gözden geçirebilme ve gelecekte olası eēitim araştırmaları konusunda kapsamlı çalışmalar gerçekteşirmektedir. Belçika'nın Felemenkçe konuşulan bölgesindeki yeterliliklerden birisi de araştırmacı öğretmendir. İspanya'da ğretmen adaylarının kazanması gereken en önemli yeterliliklerden birisi ğretim sürecini nitelik göstergeleri ışığında eleştirel bir biçimde analiz edebilmektir. Öğretmen adaylarının eēitim araştırmalarıyla ilgili kuram ve yöntembilim bilgisinin yanında bilimsel araştırmaları ve projeleri de yürütebilecek beceriye sahip olmaları gerekir. Fransa'da öğretmenlerin nitelikli ğretmen hakkı kazanabilmeleri kendi disiplinlerindeki güncel araştırmaları yakından takip edebilmeleriyle olanaklı olmaktadır. Birleşik Krallık'ta ğretmen adaylarından eēitimlerinin sonunda kendi ğretmenliklerinin ne kadar etkili olup olmadığı ve geliştirmeleri gereken alanları belirlemeleri amacıyla bir araştırma yapmaları istenmektedir. Bu yeterliliēe sahip olabilmek İngiltere ve Galler'de Nitelikli ğretmen Statüsü, (QTS) ve Kuzey İrlanda'da ise ğretmenliēe Başlayabilme/Uygunluk statüsü kazanmak için birer n şarttır. İskoçya da benzer bir sistem uygulamaktadır. Öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulamaları hakkında belirleyecekleri bir konuyu araştırmaları ve sonunda bir tez yazmaları istenmektedir. Lisans sonrası bir yıllık alternatif öğretmenlik eēitiminde ise süre kısıtlaması yüzünden bu olanaklı olmasa da ğretmen adaylarından küçük ölçekli araştırmalar gerçekteşirmeleri beklenmektedir.

Öğretmen eēitiminin başarıyla gerçekteşirildiēi ülkelerden biri olan Finlandiya'da öğretmenlere araştırma becerilerinin kazandırılmasına büyük önem verilmektedir. Finlandiya ğretmenlik eēitimi araştırma merkezlidir. Gerçekteşirilen uygulamalar bilimsel bilgiyle desteklenmekte ve ğretmen adayları baēımsız araştırma yürütebilecek bilişsel becerilere sahip olarak yetiştirilmektedir (Sahlberg, 2010, s. 2; OECD, 2011, s. 17). Bu alanda nc ülkelerden biri olan Finlandiya'da araştırma temelli ğretmen eēitimi

yaklaşık 30 yıldır başarıyla uygulanmaktadır (Caena, 2014, s. 14). Öğretmen adayları yüksek lisans çalışmaları kapsamında büyük ölçekli bir araştırma yapmadan önce küçük ölçekli araştırmalar gerçekleştirmekte ve bilimsel araştırma tasarlayıp yürütebilme bilgi ve becerilerine sahip olmaktadır.

Finlandiya öğretmen eğitiminin başarısını araştıran çalışmalar sistemin başarısını öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında gerçekleştirdikleri araştırmalara ve öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerin öğrenmesine odaklanan ve öğretmen adaylarının yansıtma ve araştırma yapma becerilerini geliştiren bir dizi yöntemi uygulamasına bağlamaktadır (Caena, 2014, s. 14). Avrupa'nın başarılı öğretmen eğitimi politikalarının incelendiği ve dokuz farklı Avrupa ülkesinin öğretmen eğitimi sisteminin karşılaştırıldığı bir başka çalışmada Finlandiya'nın başarılı öğretmen eğitiminin araştırma temelli olmasından kaynaklandığı ortaya konmuştur (Conway ve diğerleri, 2009, s. 100).

Finlandiya'daki öğretmenler kendi öğretmen eğitimi sistemleriyle gurur duymakta ve bunu da öğretmen adaylarına sağladıkları akademik hazırlık sayesinde başardıklarına inanmaktadır. Finlandiya'daki öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına diğer ülkelerde olduğundan daha fazla kuram öğrettiklerine, bilimsel araştırma becerileri ve süreçleri hakkında öğretmen adaylarını daha yetkin kıldıklarına, bu yoğun akademik çalışmalar sırasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha fazla geliştiğine ve böylelikle bağımsız çalışabilme becerisine sahip öğretmenler yetiştirdiklerine inanmaktadır.

1.6.5.1. Eylem araştırmaları

Eylem araştırması “bir okulda...uygulamanın içinde çalışan bir uzmanın doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplama analiz edilmesini içerir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333). Bir başka ifadeyle eylem araştırması “sorun saptama ve bu sorunlara çözüm getirmeye odaklanan bir araştırma yöntemidir” (Aziz, 2015, s. 155). Eylem araştırmaları ya da problem temelli araştırmalarla öğretmen adayları öğrenciler, veliler ve okulla ilgili diğer konularda araştırmalar tasarlayıp gerçekleştirebilmektedir. Bu tür araştırmalar cevap aradıkları sorular itibarıyla temelde durum çalışmalarına benzemekle birlikte yalnızca yaşanan deneyimlerin bireysel yansıtmalarıyla kalmamaları ve incelenen sorunlarla ilgili kapsamlı ve birinci elden veriler toplanması sebebiyle durum çalışmalarından ayrılmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 146). Darling-Hammond incelediği okullarda eylem

araştırmalarının ğretmen adaylarına elde ettikleri kanıtlar üzerinden akıl yürütmelerine ve çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olduğunu ve mesleki-teknik bilgilerini okullarda yaşanılan problemlerin çözümünde işe koşabilmelerini sağladığını belirtmektedir.

UC Berkeley, University of Virginia, Wheelock College, Trinity College gibi okullarda ğretmen adayları lisans ve yüksek lisans programlarında ilgi duydukları bir araştırma konusu belirlemekte ve bu konularda kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmektedir. Bu araştırmaları yapabilmelerini sağlayacak araştırma yöntemleri dersleri almakta ve araştırmalarını gerek okulun kendi yayın organlarında gerekse diğer ulusal-uluslararası platformlarda yayımlamaktadırlar (Darling-Hammond, 2006b, s. 148). Eylem araştırmaları tasarlayıp gerçekleştirebilmek ğretmen adaylarına daha kariyerlerinin başında bilginin tüketicisi değil üreticileri olmalarını sağlamakta ve eğitimle ilgili sorunlara kendilerinin çözüm üretebileceklerini öğretmektedir. Eylem araştırmaları ayrıca ğretmen adaylarının değerlendirmelerinde de kullanılmakta, analitik becerileri ölçülmekte ve eğitimin sorunlarına yönelik ne kadar çözüm odaklı olduklarına yönelik tutum ve becerileri de belirlenmektedir (Darling-Hammond, 2006b s. 151).

Finlandiya ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin şangay bölgesi (OECD, 2011, s. 17; s. 21) de Amerika Birleşik Devletlerindeki okulların dışında eylem araştırmaları yürütebilmenin en önemli öğretmenlik becerilerinden biri olarak kabul edildiği yerlerdir. Finlandiya'da öğretmenliğin en çok tercih edilen mesleklerden biri olmasının nedeni ekonomik faktörlerin dışında öğretmenlere verdiği otonom rol ve sorumluluklardır. Eğitimin sorunlarına etkili çözümler üretebilmek amacıyla "eylem araştırmacısı" olabilmek de bu rol ve sorumluluklara bir örnektir (OECD, 2011, s. 17). Bir diğer ifadeyle, Finlandiya'da öğretmenler hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolüne sahip olarak yetiştirilmektedir.

Çin'in şangay bölgesinde bunun çok iyi bir uygulaması gerçekleştirilmektedir. Çin'de öğretmenler en iyi ve kıdemli meslektaşlarından sürekli destek alarak birer eylem araştırmacısı olarak yetiştirilmektedir (OECD, 2011, s. 21). Buradaki yetkililer ğretmen adaylarının st düzey araştırma becerilerine sahip olmalarını ve eylem araştırmaları gerçekleştirip eğitimin sorunlarına çözümler üretmelerini beklemektedir. Çin'de öğrencilerin hepsinin istisnasız st düzey performans göstermeleri ve hiçbir öğrencinin diğerlerinden geri kalmaması beklenmektedir. Bunun gerçekleşmesi için ise öğretmenlerin öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencileri sürecin hemen başında

belirleyebilmeleri, sorunu tanılayabilmeleri ve sahip oldukları bilgi ve beceri havuzundan duruma ve öğrenciye en uygun çözümü bulabilmeleri gerekmektedir.

1.6.6. Öğrenme toplulukları oluşturma

Öğrenme topluluğu kavramı ABD’de ortaya çıkmış olan bir kavram olup bir okuldaki öğretmen ve idarecilerin sürekli olarak yeni bilgilerin peşinden koşmasını, öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaşmasını ve bunları hayata geçirebilecekleri ortamları ifade etmektedir. Bunu yapmalarındaki amaç ise mesleki gelişimlerini sürdürebilmek ve böylece öğrencilerine daha faydalı öğretmenler olabilmektir. Bu anlamıyla öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki uygulamalarını sürekli ve sistematik biçimde iş birliğine dayalı bir anlayışla sorguladıkları mesleki gelişim toplulukları olarak da isimlendirilebilir (Hord, 1997, s. 1; Stoll ve diğerleri, 2006, s. 223).

Araştırmalar, öğretmenlerin birbirleriyle mesleki diyaloglara girdiği ve iyi bir etkileşim kurarak mesleki topluluklar oluşturdukları okullarda çalıştıklarında kendilerini daha iyi geliştirdiklerini göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde (OECD, 2011, s. 27) yapılan bir araştırma özellikle dört eyaletin (Colorado, Missouri, New Jersey ve Vermont) öğrencilerinin ulusal düzeyde elde ettikleri başarılarla ön plana çıktığı görülmüştür. Bu dört eyaletin ortak özelliğinin ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sağladığı destek ve daha sonraki süreçte sürekli mesleki gelişime verdiği önem ve teşvik politikaları olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin birbirlerini düzenli bir biçimde gözlemlmeleri ve bu doğrultuda geri bildirim alıp kaynakları ortaklaşa verimli kullanmaları ve gerek öğretimlerine yönelik gerekse duygusal destek almaları meslekteki başarıları açısından oldukça önemlidir (Caena, 2014, s. 7). Son 30 yıldır yapılan çalışmalar (Conway ve diğerleri, 2009, s. 42) öğrenmenin yalnızca bireysel bir etkinlik olmadığını, bunun yanında sosyal bir çaba olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple bilginin duruma ve uygulamaya odaklı ve birlikte üretilmesi görüşü ağırlık kazanmıştır. Bunun sonucunda “*Nasıl daha iyi öğrenilir?*” sorusu “*bilişsel çiraklık yoluyla yönlendirici desteğin*” önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Öğrenmenin sosyal boyutunun ağırlık kazanması da bilişindaha farklı yorumlanması ve tanımlanmasına yol açmıştır. Bu nedenle biliş durum odaklıdır, sosyaldır ve dağınık bir olgudur.

Durum Odaklı: Öğretmenler açısından bakıldığında, öğretmenlerin düşünme sistemi öğretim yaptıkları ortamdan, (etkileşimde bulundukları kişi ve kaynaklardan) bağımsız düşünülemez.

Sosyal: Nasıl düşündüğümüz zamanla içinde bulunduğumuz kültürel ortamlarla etkileşimimizin bir sonucudur.

Dağılık: Düşünme yalnızca bireyin kendine has bir özelliği değil farklı ortamlara ve kişilere uzanmış ve yayılmış bir etkinliktir. Bireyin kendisi, diğer bireyler, onların ortaya koyduğu ürünler, fiziki ve sembolik araçlar da düşünceleri şekillendirmektedir (Conway ve diğerleri, 2009, s. 42). Bütün bu gelişmelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan yansımaları ise aşağıda ifade edildiği şekilde olmuştur (Conway ve diğerleri, 2009, s. 43-44):

- Öğretmenlerin öğrenmeleri için farklı bağlamların / ortamların sağlanması (hem öğretmenlerin kendi deneyimlerine bağlı yer-odaklı hem de hizmet-içi eğitimciler, müfettiş / gözlemciler ve üniversite öğretim üyeleri gibi dışarıdan kişilerin görüşlerini içermektedir),
- Hizmet-öncesi, işe alım ve hizmet-içi eğitimi okul tabanlı mentörlerle iş birliği yaparak öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerine temellendirme,
- Öğretmen adaylarının sınıflarında yaşadıkları deneyimleri sistematik olarak mesleki gelişim ortamlarına taşımaları: Bu “*signature pedagogy*” olarak adlandırılan ve hukuk, tıp, eczacılık alanlarında uygulanan gerçek deneyimlerin sistematik bir biçimde mesleki gelişim aracı olarak kullanılmasıdır. Hatta farklı okul / kurumlar arasında bir ağ kurularak yaşanan bu deneyimler paylaşıp bunlar üzerinde öğretmenlerin pedagojik akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi amaçlı çalışmalar da yapılmaktadır.
- Sanal ortamlarda yeni öğrenme teknolojilerinin simülasyonlar ve destek ortamları yaratmak için kullanılması.

Bu sayede, daha geniş ve derinlemesine bir eğitim öğretmenlikle ilgili önceki fikirleri gözden geçirme, deneyimli öğretmenlerden sürekli geri bildirim alma ve farklı bağlamlarda hem konu alanı hem de pedagojik stratejileri uygulama; öğreterek öğrenme imkanından yararlanmama öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir tutum kazanma hem de sürekli bir desteğin sağlandığı okul içi ve dışı ortamlarda gerekli strateji ve araçlardan yararlanılabilir (Conway ve diğerleri, 2009, s. 51).

Etkili bir öğretmen eğitimi değerlendirmesi ve mesleki gelişim öncelikle öğretmenlerin etkili öğretmenlik uygulamalarının övüldüğü ve ön plana çıkarıldığı daha sonra ise geliştirmeleri gerekli alanların yapıcı bir geri bildirim, rehberlik ve diğer türde destek faaliyetleri ile yerine getirilebilir (Santiago ve Benavides, 2009, s. 3). TALIS raporu da öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından arkadaşlarından, uygulama öğretmenlerinden ve idarecilerinden aldıkları övgü ve geri bildirimin kendileri açısından oldukça faydalı bulunduğunu göstermiştir. En etkili öğretmenlik eğitimi uygulamalarından biri de öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kendi gereksinimleri

doğrultusunda bireyselleştirilmiş bir eğitim ve öğretim uygulamalarına yönelik bireyselleştirilmiş bir geri bildirim mekanizmasının kurulmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2013, s. 33).

Örnek öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirildiği okulların tümünde öğretmen adaylarının staj yapacakları okullara atanırken birlikte çalışabilecekleri, tartışabilecekleri, birbirlerini gözlemleyip dönüt verebilecekleri büyüklükteki gruplar halinde atanmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 110). Bu türden bir gruplandırma öğretmen adaylarının birbirlerine yardımcı olabilecekleri ve birbirlerinden öğrenebilecekleri bir destek ortamı sağlamakta ve meslektaş dayanışmasının önemini daha hizmet öncesinden kendilerine aşılarmaktadır. İncelenen okullarda öğretmen adayları birbirlerinin derslerini gözlemleyebilmekte, video kaydı yapıp dersleriyle ilgili yorum ve eleştirilerde bulunabilmekte ve birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmektedir.

Mesleki dayanışma yalnızca öğretmen adayları arasında değil, uygulama okullarındaki öğretmenler ve öğretmen adayları arasında da kurulmaktadır. Bu okullardaki hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmenleri kendilerini yalnızca öğreten ya da öğrenen değil birbirlerinden karşılıklı öğrenen meslektaşlar olarak görmektedir. Üniversite okul iş birliği son yıllarda birçok ülkede giderek yaygınlaştığını belirtmektedir. ABD, İngiltere ve Singapur gibi ülkelerde bu ortaklıklar ve iş birliği sayesinde staj okulları üniversitelere ve öğretmen adaylarına yalnızca öğretmenlik uygulamaları konusunda ev sahipliği yapmakla kalmamakta, öğretmen adaylarına verilecek derslerde okullardaki deneyimli öğretmenler de etkin rol almakta ve kimi öğretmenlik dersleri bu öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Darling-Hammond, 2006b, s. 179; Conway ve diğerleri, 2009, s. 107). Bu türden bir uygulama yalnızca öğretmen adaylarına değil staj okullarında çalışan öğretmenlere de yarar sağlamaktadır (Conway ve diğerleri, (2009, s. 107). Öğretmenler ya da uygulama öğretmenleri herhangi bir idari unvan veya sorumlukları olmadan da kendi mesleki gelişimlerini bu programlar sayesinde sürdürebilmektedirler.

Diğer gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında Finlandiya'daki öğretmenlerin sınıf içerisinde an az mesai harcayan öğretmenler olduğunu ifade etmektedir (Sahlberg, 2011, s. 7). Ancak bu öğretmenlerin daha az çalıştığı anlamına gelmemektedir. Aksine Finlandiya'da öğretmenler ders saati dışında mesailerinin büyük bölümünü diğer öğretmenlerle birlikte planlama ve yansıtma yaparak geçirmekte ve bunu bir öğrenme topluluğu geliştirerek okulun ve öğretim uygulamalarının ve dolayısıyla kendi mesleki

gelişimlerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak yapmaktadır (Sahlberg, 2010, s. 7). Bu da öğretmenlerin bir öğrenme topluluğu oluşturmasının hem kendileri hem de tüm eğitim sistemi için önemini göstermektedir.

Eğitimdeki başarısıyla son yıllarda öne çıkan ülkelerden biri olan Singapur da öğrenme toplulukları oluşturulmasına ve öğretmen adaylarının birbirinden öğrenebilmesine önem vermektedir. Öğretmenlik Singapur'da iş birliğine dayalı bir meslek olarak görülmektedir (Conway ve diğerleri, 2009). Öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek, geri bildirim vererek ve ders planlarını paylaşarak işbirlikli bir öğrenme ortamı yaratmakta ve birbirlerinden öğrenmektedirler.

Öğretmenlerin kendi öğretmenlik uygulamalarını ve performanslarını eleştirel ve yansıtıcı bir biçimde ele alıp birbirlerinden öğrenmelerine ve kendilerini sürekli geliştirmelerine en güzel örneklerden bir diğeri de Japonya'da gerçekleştirilen bir uygulamadır. “Japanese Lesson Study” adı verilen bu geleneksel (OECD, 2011, s. 21) uygulamada belli bir okuldaki öğretmenler düzenli olarak bir araya gelmekte ve birbirlerinin derslerini nasıl iyileştirebileceklerini tartışmaktadırlar. Bunu daha ziyade sınıflarındaki öğrenci hatalarını inceleyerek yapmaktadırlar.

Japon sınıflarını gözlemleyen araştırmacıların çok uzun zamandan beri Japon öğretmenlerin belli bir matematik kavramını belli bir tutarlılık ve bütünlük içinde öğrencilerin söz konusu kavramı en hızlı ve doğru şekilde kavrayacakları yöntem-teknikle anlattıklarını fark etmişlerdir (OECD, 2011, s. 21). Bu da “lesson study” uygulamasının ülke çapında nasıl olumlu sonuçlar verdiğinin bir işaretidir. Bunun yanında bu uygulama yalnızca belli okullarla değil bazen ülke çapında da gerçekleştirilmektedir. Öğretim programına yeni bir konu ilk kez dahil edileceği zaman öncelikle bir grup öğretmen ve araştırmacı bu konu hakkında alanyazın taraması yapmakta ve materyaller hazırlamaktadır. Daha sonra bir yılı aşkın bir süre boyunca belirlenen pilot sınıflarda programa eklenen yeni konu anlatılmakta ve yüzlerce öğretmen elektronik ortamda bu dersleri izleyip yorumlarını iletmektedirler. Bu uygulamanın asıl önemli bir diğer özelliği de öğretmenlerin birbirlerinden yapıcı dönütler alarak öğrenebilmeleridir. Öğretmenler iyi ve kötü performansın ne olduğunu somut örnekler üzerinden görebilmekte ve bu sayede performansı düşük olan öğretmenler kendilerini nasıl ve kimler aracılığıyla geliştirebileceklerini öğrenebilmektedirler (OECD, 2011, s. 21).

Japonya'daki uygulamanın bir benzeri de Çin'in yine Şangay bölgesinde gerçekleştirilmektedir. Şangay'daki bütün öğretmenlerin kariyerleri boyunca ders bazlı ve günlük olarak gerçekleştirilen çalışma gruplarına katılması ve temel düzeydeki öğretimin iyileştirilmesi çalışmalarına katılması gerekmektedir (OECD, 2011, s. 21). Öğretmenler bir sonraki hafta öğretilecek olan bir konuyla ilgili bir ders planını incelemekte ve üzerinde tartışmaktadırlar. Ders planları öğretmene yalnızca yol gösterecek bir rehber değil; aynı zamanda onun mesleki performansının somut bir belgesi olarak da görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler gerçek sınıf ortamında birbirlerinin derslerini gözlemlemekte ve yapıcı geri bildirimler vermektedirler. Öğretim programında bir değişiklik olduğu zamanlarda da yine somut ve iyi örnekler görebilmek amacıyla veya mentörlük uygulamaları kapsamında mesleğe yeni başlayan öğretmenler kıdemli öğretmenleri izleyebilmekte ya da onlara yapıcı geri bildirimler vermek amacıyla kıdemli öğretmenler yeni öğretmenleri izlemektedirler.

Şangay'da öğretmenlerden zaman zaman herkese açık genel-kamu dersleri vermeleri ve diğer öğretmenlerin bu derse yönelik yorumları istenmektedir. Şangay'da öğretmenlik mesleğinin dört seviyesi bulunmaktadır. Meslekte yükselmenin ve mesleki gelişimin bir gereği olarak öğretmenlerden örnek dersler hazırlayıp sunmaları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin işe uyum süreçlerine katkı sağlamaları ve eğitimle ilgili platformlarda yayın yapmaları beklenmektedir. Bu süreçte mesleklerinde öne çıkan öğretmenlerin kimi dersleri ya da tüm dersleri üzerlerinden alınarak bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere dersler vermesi, örnek dersler göstermesi, onlara rehberlik etmesi ve bölgesel ya da ulusal çapta araştırmalara katılmaları gibi diğer görevler de verilebilmektedir (OECD, 2011, s. 21). Ancak yukarıdaki uygulamalarının tümünün asıl hedefi hem kıdemli hem de yeni öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri bir ortam hazırlama ve öğretimin kalitesini sürekli geliştirmektir.

1.7. Sorun

Eğitim alanında öne çıkan ve başarılı olan ülkelerin öğretmenlik yeterlilikleri incelendiğinde eğitimde gerçekleşen değişikliklerin öğretmen yeterliliklerine de yansıdığı görülmektedir. Piyasa ekonomisi, istihdamın ve işgücünün hareketliliğini gerekli kılmaktadır. İçinde yaşanan bilgi çağı da öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemelerini, bireylerin ve toplumun gereksinimlerine cevap verecek bilgi, beceri ve tutumlarla donanmalarını gerektirmektedir (Avrupa Komisyonu, 2012, s. 2; Avrupa

Komisyonu, 2013, s. 5; Brokmann, Clarke ve Winch; 2008, s. 549; Darling-Hammond, 2006a, s. 300; ETUCE, 2008, s. 8; Halasz ve Michel, 2011, s. 290; Haste, 2009, s. 207; Mansfield, 2004; s. 301). Bu nedenle öğretmen yeterliliklerinde yaşam boyu öğrenmeye, sürekli mesleki gelişime ve öğrenmeye adanmışlık gibi konulara özel önem verilmektedir. Çoğu ülkede öğretmen yeterlilikleri belli aralıklarla sürekli gözden geçirilmekte, güncellenmekte ve toplumun ve iş hayatının gerekliliklerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmektedir. Aslında bu durumun eğitim programlarına da yansıtılması ve özellikle öğretmen yetiştiren kurumların toplumda yaşanan değişiklikleri yakından izlemesi ve öğretmen yeterliliklerini sürekli gözden geçirmeleri gerekmektedir.

Ne yazık ki, ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ve yeterliğe dayalı eğitim alanında yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Öğretmen yeterlilikleri ilk olarak 2006 yılında belirlenmiştir ve 11 yıl sonra 2017 yılında güncellenmiştir (MEB, 2017b). Oysa dünyada ve dolayısıyla Türkiye’de sosyo-ekonomik gelişmeler çok hızlı bir seyir halindedir. Örneğin, bilgi çağı olarak adlandırılan ve pek çok işlemin sanal ve elektronik ortamda gerçekleştiği bir çağda öğretmenlerin dijital yeterlilikleri de bir o kadar önem kazanmıştır. Ancak öğretmenlerin bu konulardaki yeterlik düzeyleri tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle toplumun geniş kesimlerinin temsil edileceği ve söz sahibi olacağı bilimsel çalışmalarla Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterliliklerin ulusal ve uluslararası alanda yaşanan gelişmeler ışığında eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen veri ve kanıtlarla yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Bu yapılırken öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin, alt yeterliliklerinin ve performans göstergelerinin neler olduğu da açıkça ifade edilmeli ve bu ifadeler ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmalıdır. Bu sayede öğretmen adaylarının söz konusu yeterliliklere ne düzeyde sahip oldukları belirlenebilecektir.

Bu genel yeterlilikler ve onların performans göstergeleri öğretmen adayları için bir yol haritası görevi görebilecek, tecrübeli öğretmenler için ise mesleki gelişimlerini takip edebilecekleri ve buna yönelik kendi yansıtmalarını yapabilecekleri bir referans çerçevesi oluşturacaktır (Danielson, 1996, s. 11-12).

Türkiye’de öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda da öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin ve performans göstergelerinin belirlenmesinin bir gereklilik olduğu ortaya çıkmıştır. Taş (2016) öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek bir öğretmen değerlendirme modeli önerisi sunduğu doktora

alışmasında ğretmen yeterliliklerinin MEB'in mevcut ğretmen yeterliliklerine göre dört düzeyden oluşan bir performans değerlendirme sistemiyle değerlendirilmesini önermektedir. Bu düzeyler, düşük performans, gelişime açık performans, etkili performans ve st düzey performanstır (s. 149). Ancak 2006 yılında belirlenen performans göstergelerinde böyle bir performans derecelendirmesi bulunmamaktadır. Taş (2016) ayrıca performans göstergelerinin değerlendirme açısından sayıca fazla ve binişik olduğunu, diğer bir ifadeyle farklı alt yeterliliklere yönelik performans göstergelerinin aynı ya da benzer performans göstergeleriyle ifade edildiğini (s. 172) ve bu nedenle performans göstergelerinin yeniden belirlenmesinin sağlıklı bir ğretmen değerlendirme sisteminin uygulanabilmesi açısından gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Tüm bu gelişmeler ışığında, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliliklere dayalı bir hizmet öncesi ğretmen eğitimi programının tasarlanmasını amaçlayan bu alışma MEB'in 2006 genel yeterliliklerinin güncelliğini kaybetmesi ve bu yeterlilik çerçevesinin içerik ve yapısına getirilen eleştiriler (Taş, 2016; TED, 2009) ile ulusal ve uluslararası alanyazındaki yeterliliklerin incelenmesini takiben 2017 yılında yeni bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik erevesi geliştirmek amaçıyla başlatılmıştır. Ancak alanyazın taramasının tamamlanmasının hemen ardından ve veri toplama aşamasına geçilmeden önce MEB 2017 yılının Aralık ayında yeni bir yeterlilik erevesi yayımlamış ve bu ereve yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a). Bu durum araştırmacıya yeni bir olanak sunmuştur. 2017 genel yeterlilikleri henüz bilimsel bir araştırmayla incelenmemiş, alanyazında ifade edilen genel yeterlilik yazım ilkeleri ve dünyanın farklı ülkelerinden güncel genel yeterlilik örnekleri ile karşılaştırılmamış ve alanyazında vurgulanan genel yeterliliklere ne derecede yer verildiği incelenmemiştir. Bunun yanında paydaşların bu yeterliliklere yönelik görüşleri bilinmemektedir.

2017 Öğretmen yeterliliklerinin alanyazınla uyumlu olarak *bilgi, beceri, tutum* ve *değerler* olarak üç temel boyutta ele alınması ve alt yeterliliklerle performans göstergelerinin sadeleştirilmesi çalışmaları 2006 yeterliliklerine getirilen eleştirilerin dikkate alındığını (TED, 2009) göstermektedir. Ancak alt yeterlilikler ve performans göstergelerinin ölçülebilir, gözlenebilir ve değerlendirme sistemlerinde kullanılabilirliği ile eğitim fakültesi derslerinin içeriklerine rehberlik edip edemeyeceği gibi boyutlarının ise kapsamlı bir araştırmayla ortaya konulması gerekmektedir. MEB de mevcut yeterlilik erevesi için (ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, s.12, oygm.meb.gov.tr) "yeterlik belirleme anlayışının doğası gereği sürekli değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda tüm

paydaşların görüş ve önerileriyle, gerektiğinde geliştirilmeye ve güncellenmeye açık bir metindir” ifadesi kullanmıştır. Bu ifadeyle yeterliliklerin değişmez bir yapıda olmadığını, eleştiriye açık olduğunu ve incelenip geliştirilebileceğini belirtmekte ve önermektedir.

MEB, 2017 yılında Öğretmen Strateji Belgesini yayımlamıştır (MEB, 2017b). Bu belgede “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” ve “Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak” hedefleri yer almaktadır (s. 15). Bu doğrultuda, 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri bir ankete dönüştürülerek değerlendiricilerden öğretmenlerin performanslarını “Çok az, Az, Orta, İyi ve Çok İyi” düzeylerinde değerlendirmeleri beklenmiştir. 2017 Eğitimi Değerlendirme Raporu’nda eğitimi ve öğretmen niteliğini geliştirmeye dönük her türlü adımın takdir edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini belirtmekle birlikte, söz konusu performans değerlendirmesine yönelik olarak da kimi önerilerde bulunmaktadır (TEDMEM, 2018, s. 80). Performans değerlendirmelerinde en önemli sorunlardan birini performans kirliliği oluşturmaktadır. Mevcut Genel Yeterlilikler içerisinde yer alan ve öğretmenlik mesleğinin kendi doğasında yer alan ilkeler (örneğin; mesleki etik ilkelere uygun davranır, insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır) performans kriteri olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında performans değerlendirmesinde kullanılacak derecelendirmenin yönergelerinin ve tanımlamalarının da bulunması gerekmektedir. Performans tanımlarının belirlenmesi öğretmenlerden beklentileri de açıkça ortaya koyacaktır. Bu nedenle öğretmen yeterlilikleri belirlenirken performans göstergeleri de ölçülebilir ve gözlenebilir bir biçimde yazılmalıdır ve bu sayede daha tarafsız ve sağlıklı bir değerlendirme yapılabilecektir (TEDMEM, 2018, s. 82).

Öğretmen yeterliliklerinin tek başına belirlenmesi de yukarıda sıralanan nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeterli olmayacaktır. Öğretmen eğitimi programlarının da bu yeterlilikleri kazandırıcı nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Geleneksel arza veya programa dayalı eğitimin ekonomide sektörlerin arzu ettiği yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmediği görülmüş ve eğitimde bir anlayış değişikliğine gidilmiştir. Artık çağdaş eğitim anlayışında talebe dayalı, öğrenen merkezli, bireysel farklılıklara değer veren, her dönem ve durumda geçerli olan çapraz yeterlilikleri kazandırmaya yönelik ve eğitimi buna göre şekillendirebilen daha esnek programlar uygulanmaktadır ve bu da yeterliğe dayalı (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 28) bir eğitimle sağlanabilmektedir. Bu nedenle

öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin ve uygulamalarının da belli yeterlilikler bağlamında düzenlenmesi ve programların söz konusu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik olarak tasarlanması önem kazanmaktadır (Darling-Hammond, 2006, s. 140; Santiago ve Benavides, 2009, s. 11-12; Stolle, Goerss ve Watkins, 2005, s. 25). Bunun için, öğretmen adaylarının hedef yeterlilikleri gerçek veya benzeri ortamlarda sergileyebilecekleri ve performanslarının da belli bir referans yeterlik çerçevesi ve bu çerçeveye yönelik bir ölçütle değerlendirilebileceği programlara gereksinim duyulmaktadır. Örneğin, Danielson'ın (1996) geliştirdiği ve daha sonra farklı ülkelere güncellenen yeterlilikler çerçevesi ve değerlendirme ölçütleri ABD'den Kanada'ya, İngiltere'den Şili'ye kadar pek çok OECD ülkesinde benimsenmiş ve programlar bu temel yeterlilikler referans alınarak tasarlanıp güncellenmiştir (Lang ve Evans, 2006, s. 9; OECD, 2013, s. 26; Santiago ve Benavides, 2009, s. 13-14).

Özcan (2013) da Türkiye'de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için "Okulda Üniversite" adını verdiği model önerisinde ortaya koyduğu modelin en önemli öğelerinden birinin yeterliliklere dayalı eğitim (s. 63) olduğunu belirtmektedir. Öne sürülen model kapsamında geliştirilecek tüm öğretmenlik uygulamalarının geniş katılımlı bilimsel çalışmalar sonucunda yeterliliklere dayalı olması ve öğretmenlerin neleri bilip yapabiliyor olduğunun yeterliliklere dayalı olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip öğretmenlerin ve dolayısıyla daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebilmesi amacıyla ülkemizde öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kapsam, içerik ve işlevsellik açısından incelenmesi, yeniden belirlenmesi ve bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik öğretim programlarının tasarlanması bir gereklilik oluşturmaktadır. Bu amaçla öncelikle ölçülebilir ve gözlenebilir performans göstergelerine sahip bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi bilimsel bir yaklaşımla ortaya konmalıdır. Sonrasında ise belirlenen yeterlilikleri öğretmen adaylarına kazandırabilecek bir program hazırlanmalıdır. Bu amaca yönelik olarak farklı ülkelerdeki çağdaş ve başarılı öğretmen eğitimi uygulamalarının Türkiye'de de uygulanabilirliği, ülkenin ve okulların şartları dikkate alınarak incelenmeli ve toplumun, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini kazandırmaya yönelik uygulamalar geliştirilmelidir.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlik mesleğinin ölçülebilir ve gözlenebilir genel yeterliliklerinin ve bu yeterliliklerin performans göstergelerinin belirlenmesi ve belirlenen yeterlilikleri kazandırmaya yönelik bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesinin belirlenmesine yönelik gereksinim konusunda;
 - a) alan uzmanlarının,
 - b) öğretmen adaylarının ve
 - c) Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan uzmanların görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hazırlanan taslak çerçeve;
 - a) öğretmenler ve
 - b) alan uzmanları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- 3) Ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri nelerdir?
- 4) Ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi program tasarısı hangi özelliklere sahip olmalıdır?

1.9. Önem

Bu araştırma sonucunda varolan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ölçülebilir, gözlenebilir ve sürdürülebilir bir çerçevede yeniden belirlenecektir. Birey ve toplumun bugünkü ve yakın gelecekteki gereksinimleri ile eğitim alanında başarılı olan ülkelerin öğretmenlik yeterlilikleri dikkate alınarak, birbirini tekrar etmeyen, farklı düzeylerdeki performans göstergelerinin öğretmen adaylarına, öğretmen eğitimcilerine ve ilgili diğer paydaşlara örnek teşkil edecek biçimde bir referans belge ortaya konması açısından önemlidir.

Bu yeterlilik çerçevesini referans olarak geliştirilecek olan öğretmen eğitimi programları ile bir öğretmenin neleri bilip neleri yapabiliyor olduğu somut veriler ışığında belirlenebilecektir. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarını daha nesnel, somut, ölçülebilir ve gözlenebilir veriler ışığında değerlendirebilecek, bireye özel destek ve dönüt verebilecek, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce hangi alanlarda yeterli

hangi alanlarda gelişime gereksinimleri olduğunu ortaya koyabilecek ve buna yönelik önlemleri alıp gerekli desteği zamanında sunabilecektir. Bunun yanında kuram ve uygulamayı eşgüdümlü olarak yürüten yeterliğe dayalı eğitim anlayışı çerçevesinde yetişecek olan öğretmen adayları belirlenen yeterlilikleri yeni bir anlayışla kazanacak ve deneyimleyecekleridir. Böylelikle öğretmen adayları daha mesleğe başlamadan önce yeterliğe dayalı eğitim uygulamaları sayesinde sahada daha fazla süre kalacak, daha fazla geribildirim alacak ve hedef yeterliliklerle daha donanık hale geleceklerdir. Bu durum mesleğe başladıklarında öğretmen adaylarının deneyimsizliklerinden kaynaklanabilecek olası sorunları da en aza indirebilecektir. Bu zincirleme bir etkiyle daha nitelikli ve başarılı öğrencilerin yetişmesine de katkı getirecektir.

Geliştirilen yeterlilik çerçevesi yalnızca hizmet-öncesindeki öğretmen adaylarına değil hizmet-içindeki öğretmenlere de rehberlik edebilecektir. Öğretmenler bu yeterlilik çerçevesi aracılığıyla kendi öz-değerlendirme ve yansıtımalarını yapabilecek, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olabilecek ve gerek bireysel gerekse resmi hizmet-içi mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla kendi mesleki gelişimlerini sürdürebileceklerdir. Bunun yanında geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikler çerçevesi alanyazında ihtiyaç duyulan öğretmen değerlendirme sistem/modellerine de dayanak oluşturabilecektir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri daha önceden Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 ve 2017 yıllarında belirlenmiş ve yürürlüğe girmiştir. Ancak bu yeterlilik çerçeveleri önerilen yeterliliklerin performans göstergelerini ölçülebilir, gözlenebilir, sürdürülebilir ve hangi düzeyde performans göstergelerinin yeterli hangi düzeyde performans göstergelerinin yetersiz olarak değerlendirileceğini bir kılavuz belge olarak ortaya koymamıştır. Geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri bu özelliğiyle önceki yeterlilik çerçevelerinden farklılık göstermekte ve daha işlevsel bir rol oynaması öngörülmektedir. Genel yeterliliklerin belirlenmesi sürecinde, öğretmen eğitiminin en önemli paydaşlarından olan öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, öğretim görevlilerinin ve Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşlerinin alınması da geliştirilen yeterlilikler çerçevesinin daha katılımcı bir yaklaşımla hazırlanmasını ve bu kişilerin görüşlerinin yansıtılmasını sağlamıştır. Bunun yanında, bu çalışma aracılığıyla geliştirilen yeterlilik çerçevesini temel alan araştırmalar da gerçekleştirilebilecek ve bu çerçeveye dayalı öğretmen eğitimi programlarında ne gibi iyileştirmelerin yapılabileceğini gösteren çalışmaların önü açılabilir.

1.10. Araştırmanın Sınırlıkları

1- Araştırma yalnızca öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine odaklanmış, özel yeterlilikleri kapsam dışında tutmuştur.

2- Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında, Eskişehir ili, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan öğretmenler, 2017-2018 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde okuyan son sınıf öğretmen adayları ile alan uzmanlarından ve 2017-2018 Haziran ayı itibariyle MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde 2017 genel yeterliliklerinin belirlenmesi sürecinde görev almış katılımcılardan elde edilen veillerle gerçekleştirilmiştir.

1.11. Tanımlar

Yeterlik: Belli bir meslek, iş, örgüt ya da durumda bir işin yerine getirilmesinde ya da bir sorunun çözümünde işe koşulan bilgi, beceriler ve tutumlardan oluşan bir dizi kabiliyetin birlikte kullanılmasıdır.

Yeterlilik: Bir çalışanın herhangi bir durumda etkili ya da üstün bir performans ile sonuçlanan kişilik özelliğidir.

Yeterliğe Dayalı Eğitim: Belirlenen yeterlilikleri kazandırmak amacıyla gerekli bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye yönelik bir eğitimidir.

Öğretmen Eğitimi: Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen dört yıllık lisans eğitimine karşılık gelmektedir.

Klinik Öğretmen Eğitimi: Öğretmen adaylarının kuram ve uygulamayı birlikte deneyimledikleri ve öğretmenlik uygulamalarını birinci sınıftan başlayarak artan oranda gerçek okullarda gerçekleştirdikleri yeterliğe dayalı bir eğitim anlayışıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örneklem, araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

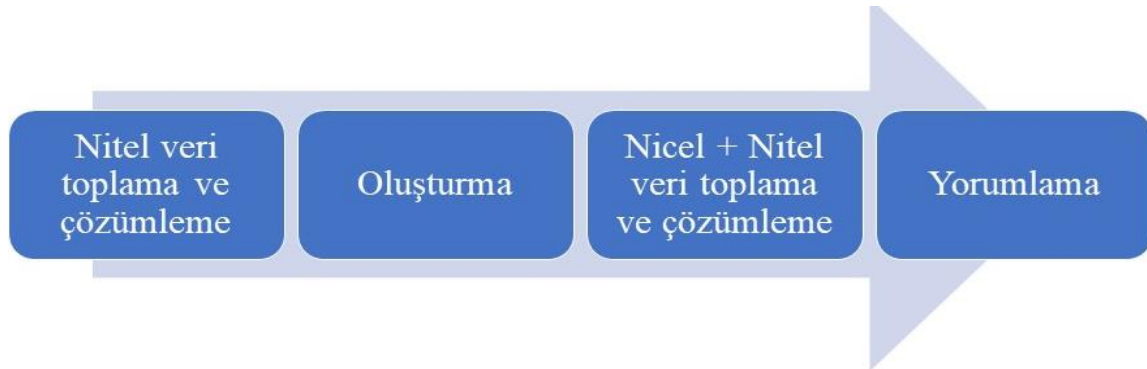
2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlik mesleğinin ölçülebilir ve gözlenebilir genel yeterliliklerinin ve bu yeterliliklerinin performans göstergelerinin belirlenmesi ve bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı tasarlanmasını amaçlayan bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır (Creswell, 2014, s.573; Creswell ve Clark, 2015, s.94; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.359). Karma araştırma yöntemi nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak araştırmanın güçlenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014, s.565). Karma araştırma yöntemi geleneksel nitel ya da nicel araştırma yöntemine alternatif olarak ortaya çıkmış ve araştırma sorusuna bağlı olarak hangi veri toplama aracının kullanılması gerekiyorsa onun kullanılmasını savunan bir araştırma yöntemidir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 7). Karma araştırmalarda araştırmacı tek bir araştırma içerisinde verilerini toplar, çözümler, bulgularla birleştirir ve nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarını kullanarak çıkarımlarda bulunur.

Karma araştırma yöntemi soruları, araştırmayı ve araştırmacıyı yönlendirerek araştırma sorularının hem anlatıma hem de sayılara dayalı bir biçimde cevaplanmasına olanak sağlar. Karma araştırma yönteminde veri analizi, istatistiksel ve tematik veri analizleri ile birlikte karma yönteme özgü olan veri dönüştürme gibi teknikleri de içerir (Teddlie ve Tashakkori, 2009, s. 8). Böylece araştırmacı geriye dönük olarak istatistiksel ve tematik veriyi ilişkilendirebilmekte ve yorumlayabilmektedir.

Keşfedici sıralı desen Şekil 7’de görüldüğü üzere iki aşamalı sıralı bir desendir. Araştırmacı konuyu nicel aşamadan önce nitel olarak keşfetmeye çalışır. Birinci aşamadan (nitel) elde edilen veriler ikinci aşamanın (nicel) geliştirilmesine dayanak oluşturur. Çalışmanın keşfedici sıralı desen olarak ifade edilmesinin nedeni araştırmanın ilk önce nitel bölümünün gerçekleştirilmiş ve buradan elde edilen veriler ışığında araştırmanın nicel kısmının gerçekleştirilmiş olmasıdır (Creswell ve Clark, 2015, s.94). Bu çalışma kapsamında da nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanıp bulgular

ilişkilendirilmiştir. Çalışmada takip edilen aşamaların şematik görünümü Şekil 2.1’de gösterilmektedir.



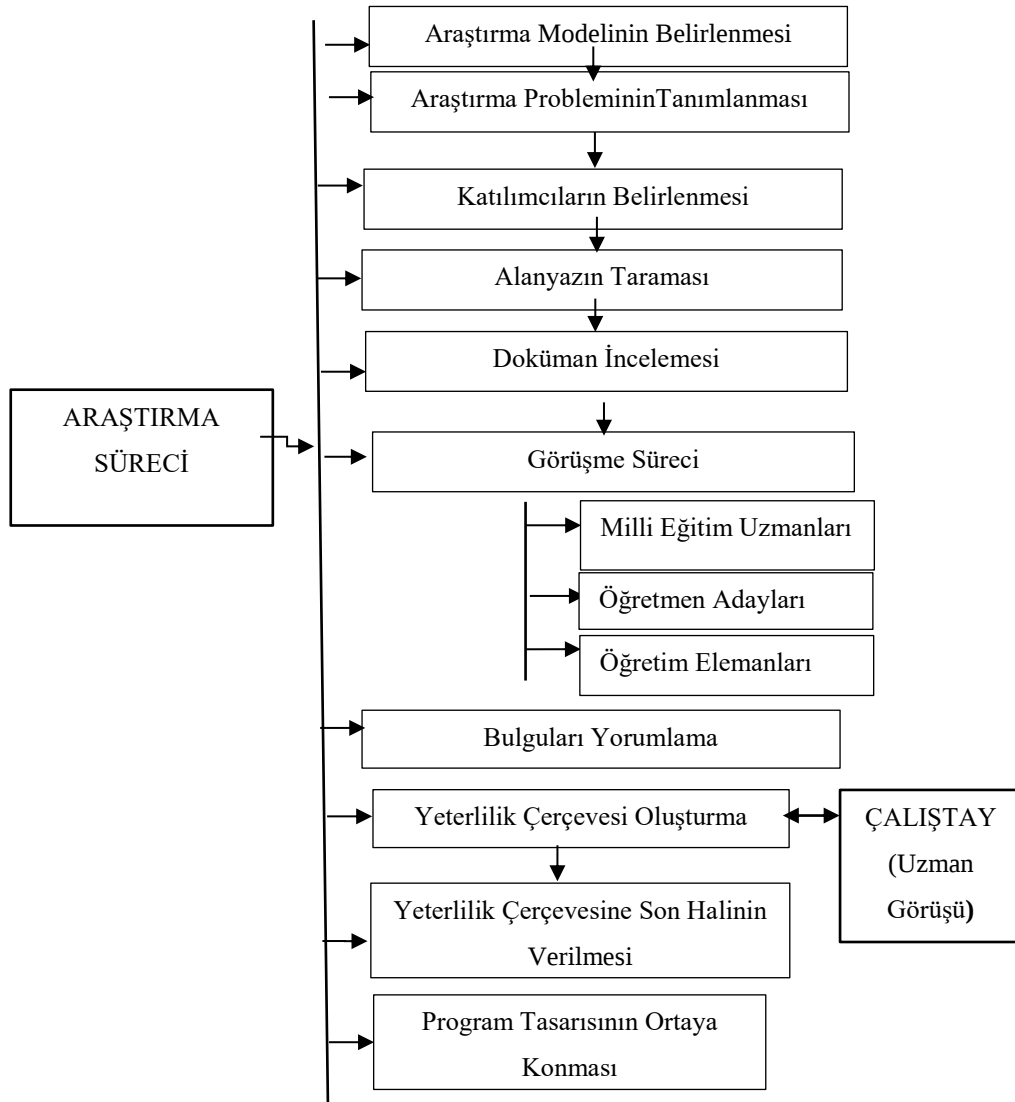
Şekil 2.1. Araştırma deseninin şematik görünümü

Şekil 2.1’de görüleceği üzere bu çalışmada da önce nitel veriler analiz edilmiş ve bu veriler ışığında veri toplama araçları geliştirilmiştir. Araştırma sorularına uygun olacak biçimde geliştirilen nicel ve nitel veri toplama araçları ile veriler elde edilmiştir. Son aşamada ise elde edilen veriler yorumlanmış ve öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesine son hali verilmiş ve bir öğretmen eğitimi program tasarısı ortaya konmuştur. Çalışmanın yöntemine yönelik ayrıntılı açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Araştırma, 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında Anadolu Üniversitesi’nde ve Millî Eğitim Bakanlığı’nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, doküman analizi tekniğinden yararlanılarak dünyanın farklı ülkelerindeki güncel ve işlevsel genel öğretmenlik yeterlilikleri incelenmiş ve bu farklı öğretmen yeterliliklerinin örtüştüğü ve ayrıştığı özellikler araştırılmıştır. Bu bağlamda aynı zamanda öğretmen eğitiminde başarılı ülkelerin ve okulların uyguladıkları modeller incelenmiş ve öğretmen eğitiminde yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik örnek uygulamalar belirlenmiştir. Daha sonra, MEB’in 2017 yılında yayımladığı öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik olarak alan uzmanlarının, öğretmen adaylarının ve MEB uzmanlarının görüşleri alınmış ve gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte daha bütüncül ve işlevsel bir yeterlilik çerçevesi gereksinimi ortaya konmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise doküman analizi, alan uzmanları, öğretmen adayları ve MEB uzmanlarının görüşlerine dayanarak bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen genel öğretmenlik yeterlilikleri daha sonra bir form aracılığıyla öğretmenlerin ve farklı disiplinlerden öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen bir çalıştay aracılığıyla alan uzmanlarının görüşlerine

sunulmuştur. Öğretmenler taslak yeterlilik çerçevesini uygunluk ve gereklilik açısından değerlendirmişlerdir. Çalıştayda ise katılımcılardan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesini kapsam, uygunluk ve işlevsellik açısından incelemeleri istenmiş, üzerinde uzlaşılan yeterlilikler ve performans göstergeleri belirlenmiş ve gerekli görüldüğü hallerde taslak çerçeveye yeni yeterlilikler ve performans göstergeleri eklenmiştir. Öğretmenlerden ve alan uzmanlarından elde edilen dönütler ışığında yeterlilikler çerçevesinin son şekli ortaya konmuştur. Son olarak elde edilen tüm verilere dayanarak ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı tasarısı ortaya konmuştur. Çalışmada izlenen adımlar ve gerçekleştirilen uygulamalar aşağıda Şekil 2.2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2. Araştırmanın aşamaları

Şekil 2.2’de araştırma sürecinde izlenmesi planlanan aşamalar ayrıntılı biçimde gösterilmektedir. Bu aşamalar, araştırma modelinin belirlenmesi, araştırma probleminin tanımlanması, katılımcıların belirlenmesi, alanyazın taraması, doküman incelemesi, katılımcılarla görüşme süreci, bulguları yorumlama, yeterlilik çerçevesi oluşturma, yeterlilik çerçevesine son halinin verilmesi ve program tasarısının ortaya konmasıdır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Öğretmenlik mesleğinin ölçülebilir ve gözlenebilir genel yeterliliklerinin ve bu yeterliliklerin performans göstergelerinin belirlenmesi ve bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı tasarlanmasını amaçlayan bu çalışmada farklı veri kaynaklarının kullanılmasını gerektiren nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının kullanılması sebebiyle çalışma grubu, evren ve örneklem de bu doğrultuda belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, öğretim üyeleri, öğretmen adayları ve MEB uzmanlarından elde edilmiştir.

2.2.1. Nitel verilerin toplanması için oluşturulan çalışma grubu

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “yeni bir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik gereksinim” ve dördüncü araştırma sorusu olan “ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı hangi özelliklere sahip olmalıdır” kapsamındaki nitel verilerinin toplanması aşamasında alan uzmanlarının, öğretmen adaylarının ve MEB uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Tablo2.1’de katılımcıların sayısına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği katılımcılar*

Katılımcılar	Sayı
Alan uzmanları	9
MEB uzmanları	6
Son sınıf öğretmen adayları	7
Son sınıf öğretmen adayları	6
Toplam	28

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere nitel çalışma grubunu toplam 28 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılar, “*amaçlı örneklem*” türlerinden biri olan ölçüt örneklem tekniğinden yararlanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklem “daha önceden belirlenmiş bazı

önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışma ve gözden geçirmektir” (Patton, 2014a, s. 238). Nitel araştırmalarda genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlemlerle daha ayrıntılı, betimleyici ve zengin veriler elde edilmeye çalışılır. Ölçüt örneklemin en temel özelliği de seçilecek duruma yönelik ayrıntılı bilgi vermesidir. Böylelikle araştırmacı genellemelerden ziyade araştırdığı konuya yönelik daha derinlemesine bir anlayış geliştirir.

Bu çalışma kapsamındaki örneklem ölçütü araştırmanın cevap aradığı sorular doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışmanın amaçlarından birisi öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini belirlemektir. Tüm disiplinleri kapsayıcı nitelikte olması nedeniyle bu araştırma sorusu kapsamında katılımcıların Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’ndan olmasına karar verilmiş ve bu bölümde görevli alan uzmanları ile öğrencilerden katılımcılar seçilmiştir. Araştırmanın bir diğer genel amacı da yeterliliklere dayalı bir hizmet-öncesi öğretmen eğitimi program tasarısı ortaya koymaktır. Bu nedenle katılımcıların program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi ve deneyim sahibi alan uzmanları olmasına karar verilmiştir. Bu ölçüt çerçevesinde Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda çalışan öğretim üyelerinden katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. MEB uzmanlarındaki ölçüt ise katılımcıların 2017 MEB genel yeterliliklerinin belirlenmesi sürecinde görev almış uzmanlar olmasıdır. Bundan sonraki bölümlerde katılımcılara yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

2.2.1.1. Alan uzmanları

Araştırmanın “öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesinin belirlenmesine yönelik gereksinim” ve “öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı tasarısı hangi özelliklere sahip olmalıdır?” alt amaçlarına ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla alan uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan alan uzmanlarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görevli öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda çalışan 3 öğretim üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda çalışan 5 öğretim üyesi ve doktoraasını Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapmış olup halihazırda Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapmakta olan 1 öğretim üyesi olmak üzere toplam 9 öğretim üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.2 alan uzmanlarının ünvanlarını, görevli oldukları anabilim

dallarını, hizmet sürelerini, cinsiyetlerini ve görüşmelerin gerçekleştirildiği tarihleri göstermektedir.

Tablo 2.2. Alan uzmanlarına ilişkin bilgiler

Alan uzmanı	Ünvan	Çalıştığı Program	Kıdem	Cinsiyet	Tarih
1	Prof. Dr.	Sınıf Eğitimi	29	erkek	27.03.2018
2	Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	24	kadın	14.03.2018
3	Prof. Dr.	Sosyal Bilimler Eğitimi	22	kadın	22.03.2018
4	Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	13	erkek	03.04.2018
5	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim	22	erkek	03.04.2018
6	Doç. Dr.	Sınıf Eğitimi	21	kadın	22.03.2018
7	Doç. Dr.	Sınıf Eğitimi	20	kadın	04.04.2018
8	Dr.Öğr. Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim	19	kadın	04.04.2018
9	Dr.Öğr. Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim	14	kadın	06.04.2018

Tablo 2.2’de gösterilen alan uzmanlarının 4’ü profesör, 3’ü doçent ve 2’si de doktor öğretim üyesidir. Alan uzmanlarından 4’ü kadın iken 3’ü erkektir. Alan uzmanlarının ortalama hizmet süresi 20 yıldır.

2.2.1.2. Öğretmen adayları

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik görüşleri alınan bir diğer katılımcı grubu ise 2017-2018 öğretim yılı Bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 7 son sınıf öğretmen adayıdır. Son sınıf Bahar dönemindeki öğrenciler mezuniyet aşamasında olan ve derslerinin neredeyse tamamını almış olan öğrencilerdir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve öğretmen eğitimi programları konusunda bilgi sahibi oldukları ve araştırma sorularına ayrıntılı yanıtlar verebilecekleri öngörülmüştür. Tablo 2.3’te öğretmen adaylarına yönelik bilgiler gösterilmektedir.

Tablo 2.3. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

	Katılımcı	Program	Yaş	Cinsiyet	Tarih
	1		24	kadın	30.04.2018
	2		23	kadın	30.04.2018
Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	3	Sınıf Öğretmenliği	23	erkek	30.04.2018
	4		23	kadın	30.04.2018
	5		24	kadın	30.04.2018
	6		22	kadın	30.04.2018
	7		22	kadın	30.04.2018
Toplam katılımcı	7				

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri alınan bir diğer öğrenci grubu da odak grup görüşmesi gerçekleştirilen 6 son sınıf öğretmen adaydır. Öğretmen adayları ile ayrı bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmesinin gerekçesi yüz yüze görüşme gerçekleştirilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarının anlaşılmasıdır. Bu nedenle araştırmacı bir diğer öğrenci grubuyla daha zengin veri elde edebilmek amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Bu amaçla, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 6 son sınıf öğrencisine MEB 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi bir hafta önceden verilmiş ve katılımcıların bu yeterlilik çerçevesini kapsam, içerik ve yapı yönünden incelemesi istenmiştir. Yeterlilik çerçevesini inceleyen ve bu konuda bilgi sahibi olan katılımcılardan daha derinlemesine veri elde edilebileceği öngörülmüştür. Tablo 2.4'te odak grup görüşmesi gerçekleştirilen öğretmen adaylarına ve görüşmeye ilişkin bilgileri göstermektedir.

Tablo 2.4. *Odak grup görüşmesi gerçekleştirilen öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler*

	Katılımcı	Program	Yaş	Cinsiyet	Tarih
Odak Grup Görüşmesi	1	Sınıf Öğretmenliği	22	kadın	10.05.2018
	2		22	kadın	10.05.2018
	3		22	kadın	10.05.2018
	4		23	kadın	10.05.2018
	5		23	kadın	10.05.2018
	6		22	erkek	10.05.2018
Toplam katılımcı	6				

Tablo 2.4'ten anlaşılabacağı gibi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler 2017-2018 öğretim yılı Bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 22-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların 6'sı kız, 1'i erkek öğrencidir.

2.2.1.3. Millî Eğitim Bakanlığı çalışanları

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin üçüncü ve son aşaması ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde 2017 Haziran ayı itibarıyla görevli altı bakanlık çalışanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan Bakanlık çalışanlarının hepsine uygun olan bir tarihte genel müdürlükte yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. MEB çalışanlarının ünvanlarına,

hizmet sürelerine ve görüşmelerin gerçekleştiği tarihlere yönelik bilgiler Tablo 2.5’te gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılan MEB çalışanlarına yönelik bilgiler

Katılımcı	Unvan	Hizmet Süresi	Görüşme Tarihi
1	Eğitim uzmanı / Şube müdürü	18 yıl	28.06.2018
2	Doç. Dr. / Genel müdür danışmanı	1,5 yıl	28.06.2018
3	Öğretmen	3 yıl	28.06.2018
4	Öğretmen	17 yıl	28.06.2018
5	Uzman	11 yıl	28.06.2018
6	Dr. Öğr. Üyesi / Genel müdür danışmanı	2 yıl	28.06.2018

Tablo 2.5’te görüldüğü üzere MEB katılımcılarından 1’si şube müdürü, 2’si genel müdür danışmanı akademisyen, 2’si öğretmen ve 1’i de uzmandır. Görüşmeler ortalama 24 dakika sürmüştür.

2.2.1.4. Alan uzmanı öğretim elemanları

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “yenibir öğretmenlik mesleğine gereksinim olup olmadığının” belirlenmesi aşamasında araştırmaya katılan alan uzmanlarının yanında, bir diğer çalışma grubu da ikinci araştırma sorusu “öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hazırlanan taslakçerçeve öğretmenler ve alan uzmanlarınca nasıl değerlendirilmektedir” kapsamında çalışmaya katılan alan uzmanlarıdır. Bu amaç doğrultusunda Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde “Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayı” düzenlenmiştir. Çalıştaya toplamda 52 akademisyen katılmıştır. Çalıştay katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.6’da gösterilmektedir.

Tablo 2.6. Çalıştay katılımcıları ve uzmanlık alanları

No	Unvan	Üniversite	Program
1	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
2	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
3	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
4	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
5	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim
6	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
7	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
8	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
9	Prof. Dr.	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim

Tablo 2.6. (devam) Çalıştay katılımcıları ve uzmanlık alanları

10	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği
11	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği
12	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Matematik Eğitimi
13	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Resim-İş Öğretmenliği
14	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
15	Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
16	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
17	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Matematik Eğitimi
18	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Matematik Eğitimi
19	Doç. Dr.	Balıkesir Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
20	Doç. Dr.	K. Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
21	Doç. Dr.	Balıkesir Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
22	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
23	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği
24	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
25	Doç. Dr.	Osmangazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği
26	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim
27	Doç.	Anadolu Üniversitesi	Resim-İş Öğretmenliği
28	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
29	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
30	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
31	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim
32	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Resim-İş Öğretmenliği
33	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
34	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
35	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği
36	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Matematik Eğitimi
37	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği
38	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim
39	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
40	Dr. Öğr. Üyesi.	K. Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
41	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
42	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
43	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
44	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
45	Dr. Öğr. Üyesi.	Anadolu Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği
46	Öğr. Gör. Dr.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
47	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
48	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
49	Araş.Gör.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
50	Araş.Gör.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
51	Araş.Gör.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
52	Araş.Gör.	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim

Tablo 2.6’da gösterildiği üzere çalıştaya 5 farklı üniversiteden 52 akademisyen katılmıştır. Çalışma kapsamında sözkonusu olan öğretmen yeterlilikleri olduğu için farklı bölümlerden uzmanların katılımına önem verilmiştir. Farklı üniversitelerden gelen uzmanlar eğitim programları ve öğretim alanı uzmanlarıdır.

2.2.2. Nicel verilerin toplandığı evren ve örneklem

Araştırmanın nicel verileri Eskişehir il merkezinde, MEB’e bağlı resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerden elde edilmiştir. Katılımcıların araştırmacı tarafından hazırlanan yeterlilik önerilerine ilişkin görüşleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bundan sonraki bölümde araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği evren ve örnekleme yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

2.2.2.1. Eskişehir il merkezinde çalışan öğretmenler

Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılı Güz döneminde Eskişehir ili, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ilköğretim ve genel ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir. 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı (2794) ve Odunpazarı (5405) ilçelerinde toplam öğretmen sayısı 8199’dur (veriler 20.03.2019 tarihi itibarıyla ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri web sayfalarından alınmıştır).

Araştırmada “tabaka örnekleme” yaklaşımından yararlanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 86; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 133). Tabaka örnekleme sınırları önceden belirlenmiş evrende alt tabakaların var olduğu durumlarda kullanılır. Amaç alt tabakalardan yola çıkarak evren üzerinde çalışabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 86). Tabaka örneklemede ilk olarak benzer alt gruplar belirlenir. 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla Eskişehir ilinde, araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinin web sayfalarında bu iki ilçe eğitim bölgelerine ayrılmıştır. Bu bakımdan çalışma evreninde alt tabakalar hazır bulunmaktadır. Tepebaşı ilçesi 12 farklı eğitim bölgesinden oluşmaktadır. Bu bölgelerin 2’si çalışmaya dahil edilmemiştir. Bunlardan bir tanesi mesleki-teknik eğitim okullarının olduğu bölge iken bir diğeri özel eğitim okulları bölgesidir. Geriye kalan 10 bölgenin 8’inden veri elde edilebilmiştir. Odunpazarı ilçesi ise 11 farklı eğitim bölgesinden oluşmaktadır. 11 bölgenin biri mesleki-teknik okullar bölgesi, biri anaokulları bölgesi ve bir diğeri de temel liseler bölgesidir. Bu bölgeler araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan 8 bölgenin 6’sından veri toplanabilmiştir. Böylelikle ilk ve genel ortaöğretim okullarından oluşan benzer alt tabakalardan örneklem alınarak evrenin daha güçlü temsil edilmesine çalışılmıştır.

Örneklem büyüklüğü açısından sayının yeterli olduğu söylenebilir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014, s. 98) göre süreksiz değişkenler için .05 anlamlılık düzeyinde, 7500-8000 kişilik bir evren için örneklem büyüklüğünün 367 olması gerekmektedir. Bu

çalışmadaki örneklem sayısı 397'dir. Ayrıca Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki toplam 8199 öğretmenin içinde mesleki-teknik eğitim, özel eğitim ve okulöncesi öğretmenleri de bulunmaktadır. Toplam öğretmen sayısından bu öğretmenler de düşüldüğünde örneklemün geçerliliği daha da artıracaktır. Aşağıda Tablo 2.7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısına, çalıştıkları bölgelere ve okullara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.7. *Nicel verilerin toplandığı bölgeler, okullar ve öğretmen sayısı*

İlçeler	Eğitim Bölgesi	Devlet Okulları	Özel Okullar	Öğretmen Sayısı
Tepebaşı	10 / 8	12	4	269
Odunpazarı	8 / 6	10	-	128
Toplam	14	22	4	397

Araştırma verileri Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde bulunan toplam 26 okuldan elde edilmiştir. Araştırmaya dahil olan okullardan 10'u ilköğretim, 12'si ortaöğretim ve 4'ü ilk ve ortaöğretim veren özel okuldur. Çalışmaya 397 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin branşları ve okullarına yönelik bilgiler Tablo 2.8'de gösterilmektedir.

Tablo 2.8. *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri bilgi formunu değerlendiren öğretmenler ve okulları*

	Özel Okul (f=4)	Devlet Okulu (f=22)	
Sınıf Öğretmeni	40	85	125
Branş Öğretmeni	72	200	272
Kıdem	1- 47 yıl		Toplam:397

Tablo 2.8'de görüldüğü üzere taslak genel yeterlilik çerçevesini değerlendiren toplam 397 öğretmenden 125'i sınıf öğretmeni, 272'si ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ile 47 yıl arasında değişmektedir. Bilgi formunu değerlendiren öğretmenlerden 285'si devlet, 112'u ise özel okulda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında oluşturulan sorulara cevap bulunabilmesi için geliştirilen veri toplama araçları, nitel ve nicel veri toplama araçları olarak iki grupta toplanmaktadır. Verilerin alan uzmanı olarak görev yapan öğretim elemanlarından, öğretmen adaylarından, MEB çalışanlarından ve öğretmenlerden hangi nitel ve nicel yöntemlerle ve hangi veri toplama araçları ile elde edildiğine yönelik bilgiler Tablo 2.9'da gösterilmektedir.

Tablo 2.9. *Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler*

Veri Türü	Veri Toplama Aracı Türü	Veri Aracının Adı	Toplama Uygulanma Amacı	Veri Toplama Aracının Uygulandığı Grup
Nitel		Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretim Üyeleri Görüşme Formu	Öğretim Üyelerinin 2017 öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli 9 öğretim üyesi
	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Adayları Görüşme Formu	Öğretmen adaylarının 2017 öğretmenlik yeterliliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda okuyan 7 son sınıf öğretmen adayı
	Odak-grup görüşmesi	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu	Öğretmen adaylarının 2017 öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda okuyan 6 son sınıf öğretmen adayı
	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik MEB Uzmanları Görüşme Formu	2017 öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesinde görev almış MEB çalışanlarının bu yeterliklere yönelik görüşlerinin belirlenmesi	MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde görevli 6 uzman
Nicel	Bilgi formu	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formu	Sınıf ve alan öğretmenlerinin hazırlanan taslak genel yeterlilik çerçevesindeki yeterlilik alanlarına ve performans göstergelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Eskişehir ili, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görevli 397 öğretmen
Nitel	Çalıştay	Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay Formu	Öğretim elemanlarının doküman analizi ve öğretmen görüşleri sonrasında hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	5 farklı üniversiteden katılan 52 akademisyen

Tablo 2.9'da görüldüğü üzere, nitel veri toplama araçlarından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretim Üyeleri Görüşme Formu, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Adayları Görüşme Formu,

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik MEB Uzmanları Görüşme Formu ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Adayları Odak Grup Görüşme Formu ile Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay Formu; nicel veri toplama aracı olarak ise Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıdaki bölümlerde açıklanmaktadır.

2.3.1. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri, son sınıfta okuyan öğretmen adayları ile MEB çalışanlarına uygulanan yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme formları hazırlanmıştır. Ayrıca başka bir öğretmen adayı grubu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi için de bir görüşme formu hazırlanmıştır. Son olarak ise Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay'ında alan uzmanlarının görüşlerine sunulan Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay Formu kullanılmıştır. Bu bölümde bu görüşme formlarının yapısı ve içeriklerine yönelik bilgiler açıklanmaktadır.

2.3.1.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik öğretim üyeleri görüşme formu

Anadolu Üniversitesinde görevli öğretim üyelerinin cevaplaması amacıyla hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır (Ek 1). İlk bölümde öğretim üyesinin mezun olduğu ve çalıştığı program ile hizmet süresine yönelik 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretim üyelerinin 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin yapısı, içeriği, ölçülebilir ve gözlenebilir performans göstergelerinden oluşup oluşmadığı, eğitim fakültesi programlarının bu yeterlilikleri kazandırıp kazandıramadığı, yeterliliklerin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu, kendi yeterlilik önerileri ile yeterliliklerin uygulanabilirliğine yönelik 10 soru olmak üzere görüşme formunda toplam 14 soru yer almaktadır.

2.3.1.2. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik öğretmen adayları görüşme formu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda okuyan son sınıf öğrencilerinin cevaplaması amacıyla hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Adayları Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır

(Ek 2). İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgilerine ait 3 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise mesleğe başlamak üzere olan son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri konusunda ne derecede bilgi sahibi oldukları ve varsa bu yeterlilikler hakkındaki görüşleri, okudukları programın bu yeterlilikleri ne derecede kazandırdığı, kendilerini hangi yeterlilik alanlarında yeterli ve yetersiz hissettikleri ile kendi yeterlilik önerilerine yönelik 8 soru olmak üzere görüşme formunda toplam 11 soruya yer verilmiştir.

2.3.1.3. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik öğretmen adayları odak grup görüşme formu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda okuyan son sınıf öğrencilerinin cevaplaması amacıyla hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Adayları Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır (Ek 3). İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgilerine ait 3 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise mesleğe başlamak üzere olan son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri konusunda ne derecede bilgi sahibi oldukları ve varsa bu yeterlilikler hakkındaki görüşleri, okudukları programın bu yeterlilikleri ne derecede kazandırdığı, kendilerini hangi yeterlilik alanlarında yeterli ve yetersiz hissettikleri ile kendi yeterlilik önerilerine yönelik 8 soru olmak üzere görüşme formunda toplam 11 soruya yer verilmiştir.

2.3.1.4. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik MEB uzmanları görüşme formu

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde görevli uzmanların görüşlerini alabilmek amacıyla hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri MEB Uzmanı Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır (Ek 4). İlk bölümde MEB uzmanlarının görevleri ile ilgili 2 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise uzmanların 2017 genel yeterliliklerinin belirlenmesi sürecinde hangi sorumlulukları aldığı ve nasıl katkı sağladığı ile yeterliliklerin belirlenmesi sürecinde nasıl bir yaklaşım benimsendiğine yönelik 7 soru olmak üzere görüşme formunda toplam 9 soru yer almıştır. Bunun yanında katılımcılardan, belirlenen yeterliliklerin kapsam, uygunluk, ölçülebilir ve gözlenebilirlik gibi özelliklerinin yanında uygulanabilirliğine yönelik görüşleri de sorulmuştur.

2.3.1.5. Öğretmenlik yeterlilikleri çalıştay formu

Nitel veri toplama sürecinin son aşaması olarak öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik olarak alan uzmanlarının katılımıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde fakülte dekanlığının katkı ve destekleriyle Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayı düzenlenmiştir.

Çalıştayda katılımcılara taslak genel yeterliliklerden oluşan “Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay Formu” (Ek 6) sunulmuştur. Taslak çerçeve MEB öğretmenlerinin görüşlerine sunulan yeterlik çerçevesinde olduğu gibi 7 genel yeterlilik alanı ve 36 alt yeterlilikten oluşmaktadır. Alan uzmanlarına sunulan yeterlilik çerçevesinin farkı ise performans göstergelerinin ifade edilme biçimidir. Öğretmenlerin görüşlerine sunulan taslak çerçevede performans göstergeleri ilgili alt yeterlilik altında tek bir cümle ile 301 ayrı madde biçiminde yazılmıştır. Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayında alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulan taslak çerçevede ise performans göstergeleri ilgili alt yeterlilikler altında birleştirilmiş ve yeterli ve yetersiz olarak iki ayrı düzeyde tanımlanmıştır.

2.3.2. Nicel veri toplama aracı

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı veri toplama aracı öğretmenlerin değerlendirmesine sunulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formudur. Doküman analizi, alan uzmanları, öğretmen adayları ve MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bir Taslak Genel Yeterlilik Çerçevesi geliştirilmiştir. Taslak yeterlilik çerçevesi 7 genel yeterlilik ve 31 alt yeterlilik altında toplam 301 maddeden (performans göstergesi) oluşmuştur (Ek 5). Taslak genel yeterlilik alanları aşağıda gösterilmektedir:

1. Öğrencilere ve Öğretmeye Adanmışlık
2. Planlama ve Öğretim
3. İçerik ve Pedagoji Bilgisi
4. Sınıf Yönetimi
5. Öğrenci ve Ailelerle İletişim
6. Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar
7. Ölçme ve Değerlendirme

Taslak genel yeterlilik çerçevesinin oluşturulmasında ulusal ve uluslararası alanyazında incelenen genel yeterlilik ve yeterlilik çerçeveleri örnekleri ile alan uzmanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Her bir performans göstergesinin karşısında “*Uygun, Uygun Değil, Başka Bir Alanda Uygun, Gerekli, Gerekli Değil*” seçenekleri yer almaktadır. Katılımcılardan, bu yeterlilik göstergelerini okumaları ve göstergenin ifade edildiği yeterlilik alanına ait olup olmadığını düşünüyorlarsa “*Uygun*” / “*Uygun Değil*” seçeneklerinden birini; eğer başka bir yeterlilik alanında uygun olabileceğini düşünüyorlarsa “*Başka Bir Alanda Uygun*” seçeneğini seçmeleri beklenmiştir. Bunun yanında o performans göstergesinin yeterlilik çerçevesi içinde (bir öğretmende bulunması gerektiğine inandıkları bir yeterlilik ise) yer alıp almaması gereken bir performans göstergesi olduğunu düşünüyorlarsa “*Gerekli*” / “*Gerekli Değil*” seçeneklerinden birini seçmeleri beklenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplandığı veri toplama araçları, ilgili olduğu araştırma soruları ve çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 2.10’da gösterilmektedir.

Tablo 2.10. Nitel ve nicel verilerin toplanması için oluşturulan veri toplama araçları, ilgili araştırma sorusu ve çalışma grubu

Veri Türü	Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Aracının İlgili Olduğu Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracının Uygulandığı Grup
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme	1) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesinin belirlenmesine yönelik gereksinim; a) alan uzmanlarının görüşlerine göre nelerdir?	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli alan öğretmen üyeleri (n=9)
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme	b) öğretmen adaylarının görüşlerine göre nelerdir?	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Son sınıfta okuyan öğretmen adayları (n=7)
	Odak-Grup Görüşmesi		Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Son sınıfta okuyan öğretmen adayları (n=6)
Nitel	Yarı-yapılandırılmış Görüşme	c) Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan uzmanların görüşlerine göre nelerdir?	MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nde görevli uzman, uzman yardımcısı ve danışmanlar (n=6)

Tablo 2.10. (devam) Nitel ve nicel verilerin toplanması için oluşturulan veri toplama araçları ilgili araştırma sorusu ve çalışma grubu

	Yarı-yapılandırılmış Görüşme	3) Ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri nelerdir?	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli alan öğretmen üyeleri (n=9)
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme / Odak Grup Görüşmesi		Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Son sınıfta okuyan öğretmen adayları (n=7 + 6=13)
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme	4) Ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi program tasarısı hangi özelliklere sahip olmalıdır?	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görevli alan öğretmen üyeleri (n=9)
	Yarı-yapılandırılmış Görüşme / Odak Grup Görüşmesi		Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Son sınıfta okuyan öğretmen adayları (n=7 + 6=13)
Nicel	Öğretmenlik Yeterlilikleri Bilgi Formu	2) Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hazırlanan taslak çerçeve; a) öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?	Eskişehir ili, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde ilk ve orta öğretim okullarında çalışan öğretmenler (n=397)
Nitel	Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayı	2) Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hazırlanan taslak çerçeve b) alan uzmanları tarafından nasıl değerlendirilmektedir? 3) Ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri nelerdir?	5 farklı üniversiteden katılan öğretim elemanı (n=52)

Tablo 2.10’da görüldüğü üzere araştırmada nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Birinci araştırma sorusu olan “öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesinin belirlenmesine yönelik bir gereksinim olup olmadığı” alan uzmanları, öğretmen adayları ve MEB uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler aracılığıyla belirlenmiştir. İkinci araştırma sorusu olan “öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hazırlanan taslak çerçeve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir” ise öğretmenlik yeterlilikleri bilgi formu aracılığıyla toplanan nicel verilerden elde edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusu olan “ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri nelerdir” sorusuna yönelik veriler öğretmenlik yeterlilikleri çalıştayı aracılığıyla alan uzmanlarından toplanan nitel verilerden elde edilmiştir. Son araştırma sorusu olan “ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi program tasarısı hangi özelliklere sahip olmalıdır”

ise Anadolu Üniversitesi'ndeki alan uzmanları ve öğrenciler ile alanyazından elde edilen nitel veriler aracılığıyla belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerinin elde edilme sürecine yönelik bilgiler açıklanmaktadır.

2.4.1. Nitel verilerin elde edilmesi süreci

Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 31.01.2018 tarihli doktora tez çalışmasına yönelik etik kurul kararının (Ek 7) alınmasının ardından araştırmanın nitel verilerinin toplanılması aşamasına geçilmiştir. Nitel verilerin toplanılması sürecine öğretim üyeleri ile yüz yüze gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla başlanmıştır. Veri toplama sürecine bu nedenle öğretmen yetiştiren akademisyen olmaları ve bu yeterliliklerin kazandırılmasında önemli sorumlulukları bulunması nedeniyle alan uzmanlarının görüşlerinin alınması ile başlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun pilot çalışması araştırmaya katılmayan iki alan uzmanı ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda düzenlenen görüşme formuna yönelik olarak alan uzmanlarından 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleriyle ilgili görüşleri istenmiştir. Tablo 2.11'de bu görüşmelere ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 2.11. Alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı no	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	27.03.2018	Alan uzmanı çalışma odası	34,00
2	14.03.2018	Alan uzmanı çalışma odası	30,42
3	22.03.2018	Alan uzmanı çalışma odası	35,10
4	03.04.2018	Alan uzmanı çalışma odası	35,34
5	03.04.2018	Alan uzmanı çalışma odası	39,59
6	22.03.2018	Alan uzmanı çalışma odası	27,12
7	04.04.2018	Alan uzmanı çalışma odası	37,05
8	04.04.2018	Alan uzmanı çalışma odası	49,56
9	06.04.2018	Alan uzmanı çalışma odası	32,40

Tablo 2.11'de görüldüğü üzere alan uzmanları ile önceden belirlenen tarihlerde kendi çalışma odalarında gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerin en uzun süreli olanı 49 dakika, en kısa süreli olanı ise 27 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses ve görüntü kaydı alan kamera ve akıllı telefon olmak üzere iki farklı kayıt aracı ile kaydedilmiştir.

Nitel verilerin elde edildiği ikinci katılımcı grubunu çalışmaya katılmaya gönüllü olan son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Görüşmeler öncesinde öğretmen adaylarına yönelik olarak bir görüşme formu hazırlanmış ve iki öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin toplam süresi 40 dakikadır. Görüşmeler yüz yüze ve odak grup görüşmesi olarak iki ayrı biçimde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerine karar verilmesinin nedeni yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmamalarının ortaya çıkmasıdır. Bu nedenle daha zengin veri elde edilebilmesi amacıyla diğer bir öğrenci grubuyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden son sınıf öğrencilerine bir hafta önceden MEB 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri gönderilmiş ve kendilerinden bu yeterlilikleri kapsam, işlevsellik, ölçülebilirlik ve gözlenebilirlik gibi öğeleri dikkate alarak incelemeleri istenmiştir. Yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat hissetmeleri ve cevaplarını içtenlikle verebilmeleri amacıyla iyi tanıdıkları bir öğretim üyesinin odasında; odak grup görüşmesi ise fakülteadaki akreditasyon odasında gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.12’de son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelere yönelik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 2.12. Son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı no	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	21,12
2	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	14,13
3	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	11,08
4	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	20,08
5	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	10,08
6	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	17,37
7	30.04.2018	Öğretim üyesi odası	20,57

Tablo 2.12’de 7 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilen görüşmelerin, tarihi yeri ve süreleri görülmektedir. En kısa süren görüşme beşinci katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve 10 dakika sürmüştür. En uzun görüşme ise birinci katılımcı ile gerçekleştirmiş ve 21,12 dakika sürmüştür. Yüz yüze gerçekleşen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ortalama süresi 16 dakikadır.

Öğretmen adayları ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerin ardından çalışmaya katılmaya gönüllü olan 6 farklı son sınıf öğrencisi ile odak grup görüşmesi

gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine ilişkin bilgiler Tablo 2.13'te gösterilmektedir.

Tablo 2.13. Son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesine ilişkin bilgiler

Katılımcı sayısı	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
6	10.05.2018	Akreditasyon odası	85 dakika

Tablo 2.13'te görüldüğü üzere 10.05.2018 tarihinde Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi akreditasyon odasında 6 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi 85 dakika sürmüştür.

Nitel verilerin elde edildiği üçüncü katılımcı grubu Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde 2018 yılı Haziran ayı itibarıyla görevli altı Bakanlık çalışanıdır. Öncelikle Genel Müdürlük'ten çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler istenmiştir. Genel Müdürlüğün 31.05.2018 tarih ve 342277763 sayılı makam onayı ile yazılı izinler alınmıştır (Ek 9). Yazılı izinler alındıktan sonra görüşmeye gönüllü olarak katılan Bakanlık çalışanları ile 28.06.2018 tarihinde genel müdürlükte yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Altı Bakanlık çalışanı ile Genel Müdürlüğün Ankara Kızılay'da bulunan binasında yüz yüze gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere yönelik bilgiler Tablo 2.14'te gösterilmektedir.

Tablo 2.14. MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler

Katılımcı no	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	28.06.2018	Toplantı Odası	27, 02
2	28.06.2018	Toplantı Odası	31,31
3	28.06.2018	Toplantı Odası	29,36
4	28.06.2018	Toplantı Odası	18,18
5	28.06.2018	Toplantı Odası	13,21
6	28.06.2018	Toplantı Odası	23,46

Tablo 2.14'te görüldüğü üzere MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü çalışanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden en uzun ikinci katılımcı ile gerçekleşmiş ve 31,31 dakika sürmüştür. En kısa görüşme ise beşinci katılımcı ile gerçekleşmiş ve 13,21 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi 23,75 dakika sürmüştür.

Nitel verilerin toplandığı son katılımcı grubu ise Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayı'na katılan alan uzmanlarıdır. 5 farklı üniversitenin eğitim bilimleri bölümünden alan uzmanlarının katıldığı çalıştay Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalıştaya ilişkin bilgiler Tablo 2.15'te gösterilmektedir.

Tablo 2.15. Öğretmenlik yeterlilikleri çalıştayına ilişkin bilgiler

Katılımcı Sayısı	Çalıştay Tarihi	Çalıştay Programı	Çalıştay Yeri	Çalıştay Süresi
52	21.12.2018	09:30 Açılış Konuşmaları	E-Blok Konferans Salonu	15 dakika
		09:45: Sunum: Genel Öğretmenlik Yeterlilikleri Çerçevesi Hakkında Bilgilendirme Semineri	E-Blok Konferans Salonu	45 dakika
		10:00-12:30 Sabah Oturumları	E-Blok, Kat 3: Seminer Odaları ve Sınıflar	160 dakika
		14:30-17:00 Öğleden Sonra Oturumları	E-Blok, Kat 3: Seminer Odaları ve Sınıflar	160 dakika
		17:30-18:30 Genel Değerlendirme ve Kapanış	E-Blok Konferans Salonu	45 dakika

Tablo 2.15’te görüldüğü üzere Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Bloкта 21.12.2018 tarihinde gerçekleştirilen çalıştaya 52 alan uzmanı katılmış ve çalıştay tüm gün sürmüştür. Bir sonraki başlık altında araştırmanın nicel veri toplama süreci açıklanmaktadır.

2.4.2. Nicel verilerin elde edilmesi süreci

Çalışmanın nicel verileri araştırmacı tarafından ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak oluşturulan bir taslak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Çerçevesi aracılığıyla toplanmıştır. Taslak çerçeve uygulama aşamasına geçmeden önce öğretmen yetiştirme alanında deneyimli üç öğretim üyesi tarafından dil ve içerik açısından değerlendirilmiş ve buna göre yeniden düzenlenmiştir.

Taslak genel yeterlik çerçevesinin Eskişehir ilindeki okullarda görevli öğretmenlere uygulanması planlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Anadolu Üniversitesi aracılığıyla Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler istenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 13.11.2018 tarih ve 21681164 sayılı makam oluru ile Eskişehir ilindeki tüm okullara yönelik olarak çalışma izni alınmıştır (Ek 10). Çalışma izninin alınmasının ardından taslak yeterlilik çerçevesi bir bilgi formu şeklinde 2018-2019 öğretim yılı Güz döneminde okul idarecilerinin bilgisi dahilinde Eskişehir ili, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki toplam 26 ilköğretim ve genel ortaöğretim okullarında görev yapan 397 sınıf ve branş öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Veriler Kasım 2018 ve Aralık 2018 tarihlerinde toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada önce nitel verilerin elde edilmesi ve nitel verilerden yola çıkarak nicel verilerin elde edilmesinden dolayı araştırma verilerinin analizi nitel ve nicel veri analizi olarak iki ayrı başlık altında açıklanmaktadır.

2.5.1. Nitel veri analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik olarak eğitim fakültesindeki alan uzmanlarının, öğretmen adaylarının ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde çalışan uzmanların görüşlerinin elde edildiği yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde izlenen yol ve aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

1. Verilerin Yazıya Dökülmesi: Alan uzmanları, öğretmen adayları ve MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve Microsoft Word programında yazıya dökülmüştür. Bu kayıtlar daha sonra herhangi bir eksiklik ya da yanlışlığın olup olmadığını kontrol etmek için araştırmacı tarafından da dinlenmiş ve gerekli kontroller gerçekleştirilmiştir.
2. Analiz Birimlerinin Belirlenmesi: Alan uzmanlarının, öğretmen adaylarının ve MEB uzmanlarının görüşme sorularına yönelik görüşleri analiz birimi olarak kabul edilmiştir.
3. Verilerin Kodlanması ve Temaların Ortaya Çıkarılması: Görüşme sorularına verilen cevaplar tekrar tekrar okunmuş ve tekrar edilen yanıtlar ya da kavramlara kodlar verilmiştir. Daha sonra ilişkili olan kodlar belli temalar altında toplanmış ve alt temalar belirlenmiştir. Binişiklikler ve tutarsızlıklar çıkarıldıktan sonra belli bir tema altında toplanmayan veriler analiz dışında tutulmuştur.
4. Bulguların Tanımlanması: Ortaya konan temalar ışığında ve araştırma soruları doğrultusunda veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
5. Bulguların Yorumlanması: Bu aşamada verilerden elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkisi açıklanmış, farklı katılımcılardan elde edilen verilerin benzerlik ve farklılıkları alanyazınla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

2.5.1.1. Çalışmanın nitel boyutuna yönelik geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması

Nicel araştırmalarda önemli olan iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik gibi kavramlar nitel araştırmalarla doğası gereği ters düşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 293). Nitel araştırma paradigmasında doğal ortamın hiçbir zaman aynı kalamayacağı kabul edildiği için çalışmanın tekrar edilebilirliği söz konusu olmamaktadır. Bunun yanında nitel araştırmada her araştırmacının incelenen olguyu farklı algılayabilmesi ve yorumlaması da nicel araştırmalardaki iç geçerlilikle çelişmektedir. Bu nedenle araştırmanın niteliğinin artırılması adına nitel araştırmalarda daha çok inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları öne çıkmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 298). Bu bölümde araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği, tutarlığı ve teyit edilebilirliği adına yapılanlar açıklanmaktadır.

Araştırmanın inandırıcılığı araştırma sürecinin araştırmayı okuyan diğer kişiler tarafından da inandırıcı bulunması, diğer bir deyişle evetlenebilir ya da teyit edilebilir olmasıdır. Bunun için araştırma sürecinin her aşamasının açık, net ve anlaşılır biçimde raporlanması anlatılanların kendi içinde tutarlı olması gerekmektedir. Bu anlamda derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejilere başvurulabilir (Lincoln ve Guba, 1985, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299).

İnandırıcılığın sağlanmasına yönelik olarak izlenebilecek yöntemlerden ilki derinlikli veri elde etmektir. Araştırmacı, araştırma soruları doğrultusunda elde ettiği verileri birbiri ile ilişkilerini gösterecek biçimde ve bir örüntü içerisinde ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sorularından elde ettiği bulguları özetlemek yerine bu bulguların ne anlam ifade ettiğini yorumlamış ve bunları doğrudan alıntılarla doğrulamıştır. Bu da elde ettiği derinlikli veri sayesinde gerçekleşmiştir.

Derinlikli veri elde edilmesinin yanında inandırıcılığı artıran bir diğer özellik de çeşitlemedir. Çeşitleme yöntem çeşitlemesi, kaynakların çeşitlemesi, analizci çeşitlemesi ve kuram/bakış açısı çeşitlemesi şeklinde dört farklı türde olabilir (Patton, 2014b, s. 556). Bu araştırmada, alan uzmanı olarak öğretim üyeleri, öğretmen adayları ve MEB uzmanlarından öğretmen yeterliliklerine yönelik veriler elde edilmesi sayesinde araştırmada kaynak çeşitlemesi sağlanmıştır. Bu yöntem aynı konu hakkında farklı görüş, düşünce, deneyim ve duygu sahibi katılımcılardan zengin veri elde edilmesine katkı getirmiştir. Ayrıca, doküman analizi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri

elde edilmesi de bir yöntem çeşitlemesidir ve alanyazın ile katılımcıların görüşleri ilişkilendirilmektedir. Bu da bulguların tutarlılığı açısından önemlidir.

Uzman incelemesi de araştırmanın inandırıcılığını artıran bir başka etkidir. Araştırmanın her aşamasında özellikle nitel araştırma konusunda deneyim sahibi araştırmacıların görüş ve önerilerinden faydalanmak araştırma yönteminin, veri toplama araçlarının ve analizlerinin de daha sağlam temellere oturtulmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 302). Bu doğrultuda araştırmacı tez danışmanı dahil olmak üzere görüşmelerin planlanmasında, görüşme form ve sorularının hazırlanmasında ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamalarında uzman görüşlerine başvurmuştur. Bunun yanında kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda iki ayrı araştırmacı tarafından görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiştir. Güvenirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü ($\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} * 100$) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Hesaplamalar sonucunda güvenilirlik katsayı alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar için %86; öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalar için %83; öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen temalar için %83; MEB uzmanları ile elde edilen temalar için %88 olarak bulunmuş ve %70 üzerinde olması nedeniyle güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64).

Nitel araştırmada inandırıcılığın artırılması adına yapılabileceklerden bir diğeri de katılımcı teyididir. Araştırmacı görüşmelerden elde ettiği verileri alan uzmanları ile paylaşmış ve onların da teyidini almıştır. Araştırmaya katılan MEB uzmanlarının kendi çalışma alanları olması sebebiyle ortaya konan yeterlilik çerçevesi konusunda araştırmanın tamamlanmasını takiben bilgilendirilmeleri planlanmaktadır. Görüşmelere katılan öğretmen adaylarının teyitleri ise tam olarak alınamamıştır. Görüşmelerden (30 Nisan 2018) hemen sonra final haftasının gelmesi ve öğrencilerin son sınıf öğrencileri olması nedeniyle mezuniyet telaşına düşmeleri öğretmen adayları ile iletişimi zayıflatmıştır.

Nitel araştırmalarda genellenebilirlik yerine aktarılabilirlik söz konusudur. Nitel araştırmada genelleme yapma gereği duyulmaz. Bunun yerine araştırmacı sürecine yönelik tüm ham veriler okuyucu yorumuna olduğu gibi sunulur. Böylelikle okuyucular ya da diğer araştırmacılar benzer konu ve durumlarda kendi çalışma ortamlarında söz

konusu olgunun nasıl gerçekleşebileceği ya da nasıl sonuçlara ulaşılabilmesine yönelik bir anlayış geliştirir. Aktarılabilirlik iki yöntemle sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.304). Bunlardan ilki ayrıntılı betimlemedir. Araştırmacı elde ettiği verileri kendi görüşlerini ve düşüncelerini katmadan ham haliyle okuyucuya betimler ve bu durumda böyle bir sonuca varılıp varılmayacağının yorumunu okuyucuya bırakır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanmasının bir diğer yolu da amaçlı örneklemedir. Bu yolla yalnızca genele değil özele ait bilgilere de ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin ve MEB uzmanlarının seçiminde bu yola gidilmiştir.

Nitel paradigmada incelenen olguların her seferinde değiştiği ve bu yüzden ölçme aracının hatalardan arınık olamayacağı varsayımı kabul edilmektedir. Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenilirlik değil tutarlılık söz konusudur. Tutarlık ise araştırma deseninin kendi özelliklerinin gerektirdiği kurallar çerçevesinde yürütülüp yürütülmediği ile ilgilidir. Bu bağlamda araştırma sürecinin dışarıdan bir gözle teyit edilmesine gereksinim vardır. Bu araştırmada da araştırmacı veri toplama araçlarının oluşturulması, toplanması ve analizi süreçlerinde uzmanlardan yardım almıştır.

Son olarak ise araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması amacı ile araştırmacı araştırma soruları kapsamında ulaştığı sonuçları elde ettiği veriler ile desteklemiş ve teyit etmiştir. Teyit edilebilirlik teyit incelemesi yöntemiyle sağlanabilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.306). Amaç, elde edilen sonuçların ham veriler ile karşılaştırılması ve teyit edilmesidir. Araştırmacı ham verilerini doğrudan aktarımlarla araştırma sonuçları ile ilişkilendirirken bu yöntemi kullanmıştır.

2.5.2. Nicel veri analizi

Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki toplam 26 okulda 397 öğretmenin cevapladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formundan elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Bilgi formlarının okullardan toplanılmasının ardından öğretmenler tarafından doldurulan toplam 397 formun her birine araştırmacı tarafından bir sıra numarası verilmiştir. Bu işlem bilgi formu üzerinde yer alan yeterliliklerin hem uygunluk hem de gereklilik açısından değerlendirilmesi nedeniyle iki kez tekrarlanmış ve “Yeterlilikler Uygunluk” ve “Yeterlilikler Gereklilik” adı altında iki ayrı dosya ve veri seti olarak analiz edilmiştir.

Bilgi formundaki her bir maddenin yanında “uygun, uygun değil, başka bir alanda uygun, gerekli, gerekli değil” seçenekleri bulunmaktadır. Bu maddeler araştırmacı

tarafından doküman analizi ve görüşmeler sonucu belirlenen ve belli bir yeterlilik alanı ve onun altındaki alt yeterlilikle ilişkili bir performans göstergesini ifade etmektedir. Betimsel istatistiklerde bu performans göstergelerinin frekansları belirlenmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırmacı, araştırma verilerinin katılımcılardan toplanması sürecinden önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurul kararı ile çalışma izni almıştır. Doküman incelemesi, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin elde edilmesi ve analizleri süreçlerinde etik kurallara sadık kalmıştır. Bunun yanında araştırmacı veri toplama süreçlerinden önce katılımcıları çalışmanın amaçları konusunda bilgilendirmiş, gönüllü katılım formları (Ek 8) aracılığıyla sözlü ve yazılı izinlerini almış ve diledikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını kendilerine bildirmiştir. Bu amaçla araştırmacının ve tez danışmanının iletişim bilgileri tüm katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin açığa çıkmaması için her türlü önlem alınmış, kod isimler kullanılmış ve kişisel bilgileri saklı tutulmuştur.

Geliştirilen taslak yeterlilik çerçevesine yönelik Eskişehir ilindeki öğretmenlerin görüşleri alınmadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli çalışma izni alınmıştır. Benzer biçimde Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde görevli çalışanlarla görüşmeler gerçekleştirmeden önce Genel Müdürlük'ten yazılı izinler alınmıştır. Verilerin toplanılması süreçlerini araştırmacı kendisi yürütmüş ve katılımcıları kendi görüş ve fikirlerinden uzak tutmuştur. Katılımcılardan elde ettiği bilgileri yalnızca araştırma amacıyla kullanmış ve tez danışmanı ve tez izleme komitesi dışındaki kimselerle paylaşmamıştır.

2.7 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 21 yıldır çalışmaktadır. Bu süre zarfında araştırmacı kur sorumluluğu, ders koordinatörlüğü ve müdür yardımcılığı gibi idarecilik görevlerinde de bulunmuştur. Çalıştığı kurumda mesleki gelişimden sorumlu müdür yardımcı olarak bu alanda çalıştaylar gerçekleştirmiş, haftalık toplantıları düzenlemiş, bir mesleki gelişim modeli geliştirdikleri projede araştırmacı olarak görev almış ve mesleki gelişimin bir kültür olarak benimsenmesi adına çaba sarf etmiştir.

Araştırmacı çalıştığı kurumda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik bir hizmet-içi mesleki gelişim kursunda katılımcıların mesleğe yönelik algılarını değerlendirdiği yüksek lisans tezi yazmış, oryantasyon programları düzenlenmiş ve bu konuda çeşitli yayınlar yapmıştır. Bu anlamda araştırmacı öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ğretmen nitelikleri konusunda bilgi ve deneyim sahibidir ve ğretmen eğitimi konusunda ilgilidir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacının görüşme yaptığı ve veri topladığı diğer kimselerle araştırmacı rolünden başka bir rolü bulunmamaktadır. Bu anlamda katılımcılara yönelik bir önyargısı bulunmamaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve raporlanması süreçlerinde kendi görüş ve düşüncelerini yansıtmamış, tarafsız kalmaya çalışmış ve katılımcıları kendi düşünceleri doğrultusunda ynlendirmemiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında toplanan verilere ve bu verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Gereksinim

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan birincisi yeni bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilikler çerçevesine gereksinim olup olmadığının ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarıyla, alan uzmanlarıyla ve MEB çalışanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde katılımcılarla öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden ortaya çıkan temalar ve bu temalara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmektedir.

3.1.1. Alan uzmanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri

Bu bölümde alan uzmanları ile öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizi ile yapılan çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Şekil 3.1 alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen verilerden ulaşılan temaları göstermektedir.



Şekil 3.1. Alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar “bütüncül ve sadeleştirilmiş bir çalışma, uygun bir sınıflama, eğitim fakültesi ve genel yeterlilikler, yeterliliklerin uygulanmasındaki sorunlar, yeterliliklerdeki eksikler ve performans değerlendirmedeki sıkıntılar” biçimindedir. Bu

genel temaların 4'ünün alt temaları da bulunmaktadır. Tablo 3.1 temaları ve alt temaları göstermektedir.

Tablo 3.1. Alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar ve alt temaları

Genel Temalar	Alt temalar
1- Bütüncül ve sadeleştirilmiş bir çalışma	•
2- Uygun bir sınıflandırma	•
3- Eğitim fakültesi ve genel yeterlilikler	• Programın kuramsallığı, • Beceri, değer ve tutumların kazandırılmasına yönelik uygulamalar veya dersin yetersizliği, • Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik güdülenme azlığı, • Mevzuat bilgisi eksikliği
4- Yeterliliklerin uygulanmasındaki sorunlar	• Yeterlilikler işlevsel değil ve kullanım alanı bulamamakta, • Yeterlilikler gözlenebilir ve ölçülebilir değil, • Yeterlilikler yenilenmek yerine sürekli geliştirilmeli
5- Yeterliliklerdeki eksiklikler	• Kişisel ve mesleki gelişim boyutu detaylandırılmalı
6- Performans değerlendirmedeki sıkıntılar	• Genel kültür boyutu eklenmeli • Öz-değerlendirmeye rehberlik • Ders ve içerik uygulamalarına rehberlik • Öğretmen nitelikleri için rehberlik

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 2017 genel yeterliliklerine yönelik olarak ortaya çıkan ilk tema 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinin 2006 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleriyle karşılaştırıldığında daha “*bütüncül ve sadeleştirilmiş bir çalışma*” olduğudur. Görüşmelere katılan dokuz katılımcıdan yedisi 2017 genel yeterliliklerine yönelik olumlu görüş belirtmiştir.

Bu temayla ilgili olarak yeterliliklerin sadeleştirildiğini belirten Öğretim üyesi 4 görüşünü “Birincisi, sadeleştirilmiş olmaları. Ondan sonra daha anlaşılır. Zannediyorum bu konuda gerek hizmet içi eğitimler gerek eğitim fakültesindeki programlar, bunları dikkate alarak yapılandırılması, yapılandırılacaktır o bağlamda... toparlanmış biraz daha.” şeklinde ifade etmiştir. 2017 genel yeterliliklerinin 2006 genel yeterliliklerine göre daha bütüncül olduğunu düşünen Öğretim üyesi 6 görüşünü “Bütünleştirilmiş, daha derli toplu, tekrarlar yok.” biçiminde ifade etmiştir.

Alan uzmanları 2017 genel genel yeterlilik çerçevesine yönelik olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte yeterliliklere yönelik olumsuz görüşleri de dile getirmiştir. Örneğin Öğretim üyesi 5 düşüncesini “Her şey doğru tanımlanmış mı? Dışarıda tutulan, unutulmuş

bir şeyler var mı? Bu değişkenler, bu ölçütler penceresinden baktığımda evet konunun şu tarafı, öğretmen niteliklerinin şu tarafı oldukça kapsayıcı, oldukça nitelikli bir şekilde tanımlanmış diyebileceğim bir boyutu yok maalesef.” şeklinde ifade etmiştir: Öğretim üyesi 1 ise görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

“Çok beğendiğimi söylemiyorum. Ama bir şeye dikkati çekmek isterim. Son on yılda, son yıllarda bir yeterlik kavramı etrafında konuşmalar başladı. Biraz olumlu olan tarafı bu (Öğretim üyesi, 2).

Ya şimdi aslını sorarsanız belki...böyle çok şey gelmedi. Tek tek bakarken bazılarının gerçekten çok güzel olduğunu söyledim... Yani göstergeleri hem eksik hem ifadelerinde sıkıntı var. Bence sayısal olarak da yeterli değil.

Kimi olumsuz görüşe rağmen öğretim üyelerinin 2017 yeterliliklerine yönelik genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Öğretim üyeleri yeterlilikleri 2006 yeterliliklerine göre daha anlaşılır, sade ve bütüncül bir yapıda görmektedir.

Görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema ise 2017 genel yeterlilik çerçevesinin mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler biçiminde sınıflandırılmasının alan uzmanlarınca “*uygun bir sınıflandırma*” olarak düşünülmesidir. 9 katılımcıdan 6’sı bu doğrultuda görüş belirtmiştir.

Yeterliliklerin bilgi, beceri ve tutum ve değerler biçiminde üçlü bir yapıda hazırlanmasını olumlu bir gelişme olarak düşünen Öğretim üyesi 7 görüşünü aşağıda gösterildiği şekilde dile getirmiştir:

“Bilgi, beceri ve tutum olması, yani şöyle, bizim zaten bir şeye ilgili insanın önce bilgisinin olması, sonra beceri sahibi olması ve ... tabii ki en zor en sonu da bu konuda bir değere sahip olması da çok önemlidir. Yani hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor anlamda bir gelişimin olması alan olarak da bana göre doğru.”

Genel yeterliliklerin bilgi, beceri ve değerler olarak sınıflandırmasını genel olarak olumlu bulan öğretim üyelerinin yanında bunun klasik ve basit bir sınıflama olduğunu düşünen öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Öğretim üyesi 2 bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.:

“Yaptığım çalışmalarda yeni yeterlilik alanlarına da ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Şimdi bu ayrım, çok klasik bir ayrım biliyorsunuz ve üstelik de meslek bilgisi, bu meslek bilgisinden kastettiğimiz şey, meslek becerisi, yani hem bilgi hem beceri olmamalı ...bu tür bir şey yani ayrım yeterli değil (bilgi, beceri, tutum olarak) ve yeniden revize edilerek geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Tutum ve değerlerin içi çok karmaşıktır, çok komplekstir.”

2017 genel yeterliliklerinin basit bir sınıflama olduğunu düşünen Öğretim üyesi 3 de yeterliliklere programın dört ana ögesinin yedirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretim üyesi 3 görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmektedir.

Yani çok basit bir sınıflama aslında bence... Çünkü kafamda hep bir sistematik var; amaç, içerik, süreç, değerlendirme. Yani ne, eğitim bilimiyle ilgili ben ne yapılırsa yapılsın, bu dört ögenin üzerine şekillendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela, burada bu dört ögeyi de göremiyorum. ... ben ilk önce bu dört ögeyi buraya nasıl yedirirdim diye düşünürdüm. Sonra bu 1973'ten beri tanımlanan meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür nasıl olmalı diye düşünürdüm. Sonra bilgi beceri değer diye düşünürdüm, bu bütün hepsini bir karma yapmaya çalışırdım”

Kimi öğretim üyeleri de tutum ve değerlerin ayrı bir yeterlilik alanı olarak gösterilmesine yönelik eleştiriler getirmekte ve tutum ve değerlerin bilgi ve beceriler içerisine yerleştirilmesini savunmaktadır. Bu görüşe yönelik olarak Öğretim üyesi 1 “Belki ilk başta çok doğru gibi geliyor. Bilgi, beceri, tutum; en küçük tereddüt yok. Ama, şimdi bilgi beceriyi tutumu temel alıp onun üzerine alanları yedirmeye çalışmak bana çok mantıklı gelmedi... tersinden gitmiş gibi geldi.” ifadesini kullanmıştır. Öğretim üyesi 9 da benzer biçimde “Yani şöyle düşünebiliriz. Acaba tutum ve değer diğer yeterliklerin altına yedirilebilir mi? Yani oralarda olabilir mi?” ifadesini kullanarak tutum ve değerlerin başka bir biçimde ele alınıp yeterliliklerde yer bulması gerektiğini dile getirmiştir.

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere 2017 genel yeterliliklerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ve değer ve tutumlar olmak üzere üçlü bir saç ayağı biçiminde hazırlanması öğretim üyelerince genel olarak olumlu karşılanmıştır. Ancak bu türden bir sınıflamanın basit ve klasik bir sınıflama olduğunu ve bu yüzden daha farklı ve kapsayıcı bir çerçeveye gereksinim olduğunu düşünen öğretim üyeleri de bulunmaktadır. Kimi öğretim üyeleri ise özellikle tutum ve değerlerin farklı işlenmesini ve programın dört ögesinin yeterliliklere eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer tema ise “*eğitim fakültesi ve genel yeterlilikler*” temasıdır. Alan uzmanları, eğitim fakültesi programlarının bilgi, beceri, değer ve tutumlardan oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini en çok bilgi boyutunda kazandırabildiğini düşünmektedir.9 öğretim üyesinden 6’sı bu doğrultuda görüş belirtmiştir. Bu temanın 4 alt teması bulunmaktadır:

- Programın kuramsallığı

- Beceri, değer ve tutumların kazandırılmasına yönelik uygulamalar veya derslerin yetersizliği
- Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik güdülenme azlığı
- Mevzuat bilgisi eksikliği

Öğretim üyeleri, mevcut eğitim fakültesi programlarının bilgi, beceri, değer ve tutumlardan oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini en çok bilgi boyutunda kazandırabildiğine inanmakta ve bunun nedeni olarak derslerin kuram ağırlıklı olmasını göstermektedir. Bu görüşe yönelik olarak Öğretim üyesi 5 düşüncesini “Bilgi çok yoğun, o da kuramsal bilgidен öteye gitmiyor. Öğretmenlerin biz bilişsel birikimlerini artırmayı, bilişsel bilgi anlamında onları yetkin kılmayı öğretmen yetiştirmek olarak yorumlamışız. Bu, dersler bağlamında da böyledir, ders türü, ders adedi, ders sayısı anlamında da böyledir.” biçiminde dile getirmiştir.

Alan uzmanları eğitim fakültesi derslerini kuramsal bulmalarının yanında beceri ile değer ve tutumların kazandırılmasında da sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Örneğin Öğretim üyesi 4 beceri ve değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Öğretmen olmanın ne olduğunu anlatan, işte o aidiyet, o tutum, değerler, programlarda ne formal olarak ne örtük olarak çok fazla yok...gerçek anlamda bir öğretmenden beklediğimiz tutumlara, değerlere ve bununla ilgili işte öğretme becerilerine sahip bir şekilde mezun olduğunu ben düşünmüyorum”

Tutum ve değerlerin kazandırılmasında yaşanan sıkıntılarla ilişkili olarak kimi alan uzmanları da öğretmen adaylarının okula ve öğretmenliğe yönelik ilgi ve güdülerinin düşük olduğunu düşünmektedir. Bu düşünceye yönelik olarak Öğretim üyesi 8 görüşünü aşağıda gösterildiği şekilde ifade etmiştir:

“Biz neyi başaramıyoruz? Biz öğretmen adaylarını niye daha istekli olmaları, bu mesleği daha inanarak yapmaları konusunda neyi başaramıyoruz? Niye onları harekete geçiremiyoruz, çok sorguluyoruz. Çünkü bu derslerde de çok fazla yaşadığımız bir durum. Son derece heyecansız, tabii ki var istisnaları yok değil ama, genel olarak baktığın zaman da biz gelen öğrencide çok öğretmenlik arzusu ve isteğinin ön plana çıktığını da göremiyoruz. Bunda mutlaka bizim de etkimiz var. Biz de demek ki bir şeyleri verme konusunda çok da yeterli değiliz. Dediğim gibi bilgiyi veriyorsun. Zaten o bilgiyi vermek için bana da ihtiyacı yok ki”

2017 öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde mesleki bilgi bölümündeki alt yeterliliklerden biri ‘*mevzuat bilgisidir*’. Alan uzmanları bu alt yeterlilik alanının da eğitim fakültelerinde kazandırılmadığını düşünmektedir. Örneğin Öğretim üyesi 6 bu

konuda düşüncesini “Öğretmen adaylarımızın mesleğe atandıktan sonra en çok zorlandıkları noktalardan bir tanesi bu meslekleri ile ilgili hak, görev ve sorumluluklar, mevzuat gibi konularda yetersiz kaldıklarını görebiliyoruz. Yani, programlarımız bunlara çok fazla olanak tanımıyor” şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılabilceği üzere öğretim üyeleri genel yeterlilikler düşünüldüğünde eğitim fakültelerinin en çok bilgi boyutunun kazandırılmasında başarılı olduğunu çünkü programların kuram ağırlıklı olduğunu düşünmektedir. Öğretim üyeleri eğitim fakültesi programlarının beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması konusunda ise yeterince başarılı olamadıkları görüşünü savunmaktadır. Bunun nedeni olarak da hem programların kuram ağırlıklı içeriğini hem uygulama eksikliğini hem de öğrencilerin mesleğe karşı olan ilgisizliklerini göstermektedir.

2017 genel yeterliliklerine yönelik ortaya çıkan bir diğer tema da “*yeterliliklerin uygulanmasındaki sorunlardır.*” 5 öğretim üyesi yeterliliklerin uygulanmasında sorunlar yaşandığını dile getirmiştir. Bu temanın 3 alt teması bulunmaktadır:

- Yeterlilikler işlevsel değil ve kullanım alanı bulamamakta
- Yeterlilikler gözlenebilir ve ölçülebilir değil
- Yeterlilikler yenilenmek yerine sürekli geliştirilmeli

Öğretim üyeleri, 2017 genel yeterliliklerinin kullanım alanı bulamadığını ve dolayısıyla işlevsel olmadığını belirtmektedirler. Buna yönelik olarak Öğretim üyesi 5 görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmektedir:

“En önemli sorunlar öğretmenlerin yeterliliklerini tanımlamış olmakla birlikte, onların seçilmesinde, yetiştirilmesinde ve istihdamında kesinlikle önemsemiyoruz. Bundan daha büyük bir sorun yok. Bu, şu anlama gelir. Yeterlilikler, tanımlanmış olmak için tanımlanmıştır. İşlevsel değildir. Uygulanabilir değildir. Kullanılmamaktadır. Dikkate alınmamaktadır.”

Öğretim üyeleri ayrıca 2006 ve 2017 yıllarında belirlenen genel yeterlilik çerçevelerinin işlevsel olmadığını çünkü yeterliliklerin gözlenebilir ve ölçülebilir olmadığına inanmaktadır. Buna yönelik olarak Öğretim üyesi 7 görüşünü aşağıda gösterildiği şekilde dile getirmiştir:

“Bulmuyorum (ölçülebilir ve gözlenebilir) çünkü dediğim gibi kimileri çok genel kalmış...yani, bir sınıfa girdiğinizde bunları denetleyecek olan her kimse liste olarak eline aldığı anda yanına tik atamaz ..., nasıl bir değerlendirme süreci, nasıl bir değerlendirme yöntem ve tekniği seçecek? Evet, yani bu noktada bence çok sıkıntılı...yani gözlem yapmanız lazım çok uzun vadede. Ve bunları doğrudan öğreticiye soramazsınız. Zaten herhalde hani yapmıyorum, bunu yapmıyorum demeyecektir?”

Kimi alan uzmanları ise yeterliliklerin belli aralıklarla yenilenmesi yerine sürekli geliştirilmeleri gerektiğini düşünmektedir. Örneğin Öğretim üyesi 1 görüşünü “Yani biz böyle sürekli yeterlikleri yenilemek yerine yeterlikleri sürekli geliştirmeyi tercih etmeliyiz...Biz yurt dışındaki örneklerini de dikkate alarak kendimize özgü, özgün, uygulanabilir, işlevsel bir yeterlikler listesi mutlaka oluşturmamız... ve bunu sürekli olarak geliştirmeliyiz.” biçiminde ifade etmiştir.

Yukarıdaki alıntılarda gösterildiği üzere alan uzmanları yeterliliklerin işlevsel olmadığını, ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte yazılmadıklarını düşünmekte ve yeterliliklerin çerçevesinin sil baştan yenilenmesi yerine sürdürülebilir ve geliştirilebilir bir çerçevede hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretim üyeleri ile görüşmelerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer tema ise “*yeterliliklerdeki eksikliklerdir.*” Yeterlilik çerçevesinin eksikliklerinin olduğu konusunda 6 alan uzmanı görüş belirtmiştir. Bu temanın 2 alt teması bulunmaktadır:

- Kişisel ve mesleki gelişim boyutu detaylandırılmalı
- Genel kültür boyutu eklenmeli

Alan uzmanları 2017 yeterlilikler çerçevesinde eksik yeterlilik alanları olduğunu düşünmektedir. Bu eksik konuların ayrıntılandırılarak yeterlik çerçevesine eklenmesinin daha kapsamlı ve gerçekçi bir yeterlilik çerçevesinin geliştirilmesini sağlayacağına inanmaktadır. Alan uzmanlarının eksik kaldığını düşündükleri konulardan ilki mesleki gelişime yönelik yeterliliklerdir. Örneğin öğretim üyesi 9 görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Ben özellikle kişisel ve mesleki gelişim boyutunun biraz daha detaylanması, bu nokta üzerinde daha çok çalışılmasını isterdim. Çünkü artık gerçekten mesleki noktada, alan, ee, öğreticinin alanı noktasında gelişmeler artık o kadar hızlı ilerliyor ki dolayısıyla aslında program değerlendirme, geliştirme süreçleri bu noktada işte birey, konu alanı, topluma gittiğinizde ihtiyaçların her geçen gün farklılaştığını görebiliyoruz.Çünkü uluslararası alanyazını takip edebilmek, dediğiniz gibi bu noktada belki kendilerinin de araştırma yapabilmesi, mesela süreç içerisinde yaşadıkları sorunları eylem araştırmaları ile çözebilmeleri, işbirliği yapabilme farklı kurumlarla, organizasyonlarla işbirliği yapabilme becerileri, bunların geliştirilmesi, sorun çözme, eylem araştırması ile birlikte sorun çözme becerisini de yanına eklemesi bence çok güzel olurdu”.

Mesleki gelişim boyutunun yanında alan uzmanları 2017 yeterlilik çerçevesinde genel kültür boyutunun da eksik kaldığını düşünmektedir. Örneğin Öğretim üyesi 3 görüşünü aşağıdaki biçimde dile getirmiştir:

“Fakat genel kültür herhangi bir yerde yer almıyor. Bu üç şeyin (bilgi, beceri, tutum) içine yedirilmemiş. Ya da dışında ki bir öğretmenin yani her anlamda tam olarak yetişmesi gerektiği için genel kültür, güncel olay öğretimi, çünkü zaten sınıflarda yaptığımız ya da yapılması gereken bir şey. Genel kültürün ihmal edildiği dikkatimi çekti”

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılabilceği üzere öğretim üyeleri 2017 genel yeterliliklerinde kişisel ve mesleki gelişim boyutunun daha fazla detaylandırılmasını ve genel kültür öğelerinin yeterlilik çerçevesinde ayrı bir başlık altında yer bulması gerektiğini düşünmektedirler.

Alan uzmanlarının görüşlerinden ortaya çıkan son tema is “*performans değerlendirmesindeki sıkıntıdır.*” Öğretim üyelerinin 9’u da yeterlilik çerçevesinin performans değerlendirmesinde kullanılmasını doğru bulmamaktadır. Bu temanın 3 alt teması bulunmaktadır:

- Öz-değerlendirmeye rehberlik
- Ders içerik ve uygulamalarına rehberlik
- Öğretmen nitelikleri için rehberlik

Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yayımladığı genel yeterlilikleri öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde kullanmayı öngörmektedir (MEB, 2017b). Alan uzmanları öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinin öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılmasının sakıncaları olacağını düşünmekte ve bunun yerine daha farklı amaçlarla kullanılabileceğini belirtmektedir. Alan uzmanlarının genel yeterliliklerin kullanım alanına yönelik ilk önerileri öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yeterlilikleri kendi öz değerlendirmelerinde ve mesleki gelişimlerinde kullanmasına yönelik olmuştur. Bu konuyla ilgili olarak Öğretim üyesi 9’un görüşüne yer verilmiştir:

“(Öğretmen adayları) Kendi öz-değerlendirmelerini yapabilirler. Yani, bu yeterlik listesini ellerine alarak acaba ben bunu yapabilir miyim yani? Ben bu alanda gerçekten yeterli miyim? Sınıfa girdiğimde evet bilgi ve iletişim teknolojilerini yeterli biçimde kullanabilecek miyim? İşte materyal hazırlayabilecek miyim? Olumsuzluklar içeren bir öğrenme ortamında öğrencilerime verimli olabilecek miyim? Onlara farklı etkinlikler sunabilecek miyim? Bunların her birini kendine sorması lazım. Hem mesleki bilgi anlamında hem beceri anlamında yani gerçekten öz-değerlendirme için, öğrencilerime yararlı olabilir miyim? Bunların her birini açıp kendi kendilerine ben bu yeterliğe sahip miyim diye sorabilirler”

Alan uzmanları genel yeterliliklerin öz-değerlendirme ve mesleki gelişim amaçlı kullanımının yanında eğitim fakültesi ders içeriklerinin ve öğretmenlik uygulamalarının

belirlenmesinde de bir referans kaynak olarak kullanılabileceğini önermektedir. Örneğin Öğretim üyesi 4 bu konudaki görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“...programları geliştirirken buna göre ders içerikleri, dersler, öğrenme-öğretme ortamları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının hepsi bu bağlamda yapılandırılması gerekiyor. Yani, siz diyelim kağıt üstünde çok muhteşem bir takım şeyler koymuş olabilirsiniz ama sonuçta önemli olan orada ne anlatıyorsunuz? Ne yaptırıyorsunuz? Nasıl ölçüyorsunuz, değerlendiriyorsunuz? Öğrenciler ona bakıyor”.

Alan uzmanlarının öğretmenlik yeterliliklerinin kullanımına yönelik bir diğer önerileri de performans değerlendirmesinden bağımsız olarak bu yeterliliklerin öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmesinde kullanılmasına yönelik olmuştur. Bu öneriyle ilgili olarak Öğretim üyesi 5 görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“...özellikle eğitim yöneticilerine, farklı kademedeki eğitim yöneticilerine okullardaki öğretmenin niteliği hakkında yargıda bulunmalarında yine bu yeterlikler standart işlevi görebilir. Yol gösterici olabilir. Sanki bu tür yeterliklerin, üzerinde uzlaşmış bu yeterliklerin olması eğitimin özelleştirildiği günümüzde öğretmen istihdamında kendi kararlarını alabilen kurumlar için yol gösterici olabileceğini düşünüyorum...Ebeveynlerin öğretmenin performansını belirlemesi gerektiği konuların sıklıkla gündemde olduğu bir Türkiye’de, ebeveynlere bir öğretmenden beklmeleri gerekli olan niteliklerin neler olması gerektiği konusunda en azından bilişsel birikimlerinin artırılması, beklentilerin gerçekçi bir temele dayandırılması anlamında değer yaratabilir.”

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli öğretim üyeleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda öğretim üyelerinin 2017 genel yeterliliklerine yönelik görüşleri 6 genel tema altında toplanmaktadır. Bir sonraki başlık altında ise öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1.2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan birincisi olan yeni bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesine gereksinim olup olmadığının belirlenmesine yönelik görüşleri sorulan bir diğer katılımcı grubu da öğretmen adaylarıdır. Bu kapsamda öğretmen adayları ile öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizi ile yapılan çözümlemeleri sonucunda elde edilen temalarŞekil 3.2’de gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalar

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonucunda ulaşılan temalar “öğretmen adaylarının bilgi eksikliği, kuram ağırlıklı dersler, bilgi boyutunda yeterlilik, tutum ve değerlere verilen önem ile öz-değerlendirmeye rehberlik” biçimindedir. Bunun yanında kuram ağırlıklı dersler temasının 4 alt teması ortaya çıkmıştır. Genel ve alt temalar Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar ve alt temaları

Genel Temalar	Alt temalar
1- Öğretmen adaylarının bilgi eksikliği	•
2- Kuram ağırlıklı dersler	• Uygulamaya dönük dersler
	• Ders dönemleri
	• Temel ders saatleri
	• Mikro öğretim
3- Bilgi boyutunda yeterlilik	•
4- Tutum ve değerlere verilen önem	•
5- Öz-değerlendirmeye rehberlik	•

Tablo 3.2’de gösterildiği gibi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlemesinden ortaya çıkan ilk tema “*öğretmen adaylarının bilgi eksikliğidir.*” Son sınıf öğretmen adaylarının tümüyle gerçekleştirilen görüşmeler (7) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını ve son sınıfa gelmelerine rağmen bu konuda bir farkındalıklarının olmadığını göstermiştir. Öğretmen adayları son sınıfa geldiklerinde KPSS ve iş bulmak gibi başka kaygıları

olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Öğretmen adayı 2'nin aşağıda gösterilen cevabı bu bulguyu yansıtmaktadır:

“KPSS’ ye hazırlanıyorum ben. Orada daha çok hani hocalarımız anlattı bize. Bizden neler beklendiği hakkında. Hani öyle kulak dolgunluğum var diyebilirim sadece... Çok yani dediğim gibi incelemedim ... açıkçası yani şu an itibariyle 4. Sınıf olduğum için şu an tam anlamıyla “Okul bitiyor. Ne yapacağız? kafasındayız daha çok. İşte hemen KPSS’ ye hazırlanalım şunu yapalım...nasıl iş buluruma odaklandığımızdan olduğunu düşünüyorum...Yani, kendimi daha çok geliştireyim yani tabii ki 3. Sınıfta falan yaptık ama bu sene öyle şeyleri çok yapmıyoruz yani açıkçası.”

Öğretmen adaylarından kimisi genel yeterliliklerden derslerde de yeterince bahsedilmediğini ifade etmiştir. Örneğin bu konunun derslerde vurgulanmadığını düşünen Öğretmen adayı 6 “Genel yeterlilik derken? Onu biraz açabilir miyiz?...Belki derslerde geçmiştir. Genel yeterlilik olarak belki o başlık adı altında geçmediği için genel olarak bilmiyor olabilirim.” biçiminde bir cevap vermiştir. Diğer öğretmen adaylarının cevapları ve görüşleri de benzerlikler taşımakta ve genel yeterlilikler konusunda bilgi sahibi olmadıkları ifade etmektedirler.

Öğretmen adayları ile görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bir başka tema ise “*kuram ağırlıklı dersler*” olmuştur. 7 öğretmen adayından 6’sı derslerin kuramsal olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu temanın 4 alt teması bulunmaktadır:

- Uygulamaya dönük dersler
- Ders dönemleri
- Temel ders saatleri
- Mikro öğretim

Öğretmen adayları eğitim fakültesi programlarında uygulama boyutunun yetersiz kaldığını düşünmektedir. Örneğin Öğretmen adayı 4 bu konuda “...Uygulamaya yönelik dersler olmalıydı. Mesela Eskişehir’e yakın çok güzel köy okulları var. Çok uzakta değil. Bir otobüsle gidilebilecek mesafede. Haftanın gerçekten 1. sınıftan beri biz 1 gününü oraya ayırabilseydik” biçiminde görüş belirtmiştir.

Alanyazında kuram ve uygulamanın eşgüdümlü olarak yürütüldüğü ve öğretmen adaylarının tıp eğitiminden esinlenerek sahada daha fazla eğitim görüp deneyim kazandıkları klinik eğitim ve uygulama örneklerinden bahsedilmişti. Bir öğretmen adayı da bu konunun bir benzerini hemşirelik eğitimi örneği ile açıklamış ve sahada daha fazla uygulama yapmanın önemine ve yararına vurgu yapmıştır. Bu konuda Öğretmen adayı 1’in görüşüne yer verilmektedir:

“Bence şöyle bir şey olabilir. Benim arkadaşım ebelik okuyor. Ebelik ya da işte hemşirelikte ben bakıyorum. 1. Sınıftan itibaren staja başladılar ve... Bizde de hani dersi şöyle anlatacaksınız, böyle anlatacaksınız, şunu yapacaksınız tabi ki bunlar söyleniyor ama ben gidip dersi anlatamadıktan sonra, bunu veremedikten sonra hiçbir anlamı yok. İçerliğini ben çok olarak bilemiyorum ama staj açısından biraz daha çok olması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmen adayları staj ve uygulamaya dönük derslerin yetersizliğinin yanında kimi derslerin zamanlamasının doğru olmadığını düşünmektedirler. Öğretmen adayı 7 bu konudaki görüşünü “...Mesela gelişim psikolojisi dersinde hep bilgiler görüyoruz. Hani şu anda ben 1. sınıfta gördüğüm dersi şu anda son senemde gözlemleme fırsatı buluyorum. Yani arada çok süre var ve öğrendiğin bilgileri unutuyorsun” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adayları ayrıca kimi derslere ayrılan sürelerin bu derslerin içselleştirilmesi açısından çok kısa olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adayı 3 bu konudaki görüşünü aşağıda aktarıldığı biçimde ifade etmiştir:

“Mesela bazı temel dersler çok kısa. ... Mesela ilk okuma yazma. Bir dönemde ve bizim en büyük korkumuz yani bence sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazmayı öğretmesi zor bir görev gibi geliyor bana açıkçası. 2 dersti. 14 haftadan yani 28 saatlik bir uygulama ve 50 kişi. Yani sen nasıl bir uygulama yapabilirsin. Bu konuda biraz sıkıntılıydı. O dersin bir 2-3 saat daha olmasını istedim açıkçası. Çünkü temel beceri yani. Uygulamalara biraz daha ağırlık verilebilir. ... mesela sınıf yönetimi dersi burada yine bir dönemdi ve hiç uygulama falan hiçbir şekilde bir şey yapmadık. Bu tarz geliştirmeler olabilir.”

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları kapsamında üniversite sınıf ortamında gerçekleştirdikleri mikro öğretim uygulamalarının istenilen faydayı sağlamadığını düşünmektedir. Sınıf arkadaşlarının öğrenci rolü oynamalarının kendilerini gerçek okul ve sınıf ortamına hazırlamadıklarını düşünmektedirler. Örneğin Öğretmen adayı 5 bu konudaki görüşünü “Buradaki sunumlar yerine orada staj görsek bence bizim için daha faydalı olur... Mesela biz sınıflarda öğretmen taklidi yapıyoruz ve öğretmen arkadaşlarımız çocuk oluyor. O şekilde biz sunumlarımızı yapıyoruz. Bu ne kadar yeterli tartışılır. Bence yeterli değil.” biçiminde ifade etmiştir.

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere öğretmen adayları eğitim fakültesindeki derslerin kuramsal olduğunu, mikro öğretim uygulamalarının istenilen yararı sağlamadığını ve derslerin süre ve zamanlama açısından yeniden düzenlenmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Yüz yüze görüşmelerin çözümlenmesinden ulaşılan bir başka tema “*bilgi boyutunda yeterlilik*.”⁷ öğretmen adayından 5’i aldıkları eğitim sonunda kendilerini en

çok hangi alanda yeterli gördükleri sorulduğunda “*bilgi alanında*” yanıtını vermişlerdir. Örneğin öğretmen adayı 7 bu konudaki görüşünü “Aslında bilgi açısından bayağı bilgiler öğrendik...uygulamak için aslında 3 tane sınıf gözlemliyoruz. Yani fazla gözlem yapamıyoruz. O yüzden de okulda 3-4 sene boyunca sadece bilgiler alıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayı 5 de bilgi boyutunda kendini yeterli hissettiğini belirtmekte ve bunu fakülteadaki hocaları sayesinde geliştirdiğini düşünmekte ve görüşünü “Bilgi... Çünkü hocalarımız açısından hiçbir sorun yok. Bilgiyi bence verdiklerini düşünüyorum... Biz vizelere, finallere çalışırken hep oturup bilgi ezberliyoruz. O yüzden bilgi.” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının kendilerini yeterlilikler açısından en çok bilgi boyutunda yeterli görmeleri öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Öğretim üyeleri de eğitim fakültesi programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri düşünüldüğünde öğretmen adaylarını en çok bilgi boyutunda yeterli kıldığını düşünmektedir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin ortaya çıkardığı bir başka tema ise “*öğretmenlik yeterliliklerine hazırlayıcı dersler*” olmuştur. Öğretmen adayları öğretmenlik yeterliliklerinin farkına ancak dördüncü yılda staja başladıklarında varabildiklerini düşünmektedirler. 7 öğretmen adayından 5’i bu doğrultuda görüş belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine hazırlayıcı ve bu konuda farkındalık yaratıcı dersler almanın ve uygulamalar gerçekleştirmenin mesleki açıdan faydalı olacağına inanmaktadırlar. Örneğin Öğretmen adayı 6 bu konudaki görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Üniversiteye geliyoruz hani sonuçta sınıf öğretmenliği ya da diyelim herhangi bir bölümde pek bir bilgi sahibi olarak gelmiyoruz liseden çıkışta. İlk yıl bence verilmesi gerekiyor. İlk dönemden başlayarak en azından öğretmenliğin nasıl olduğu, neler yapılması gerektiğini, bizi neler bekliyor... Çünkü bazı insanlar daha sonra fark ediyor bunu. Örneğin uygulamaya gidiyoruz. O zaman fark ediyor hani “Ben bu mesleği yapamayacağım. Bana göre değil.” deyip sonradan tekrar bölüm değiştirmek istemeyenler oluyor. Sonuçta 3 yıl okumuş. 1 yılı kalıyor”

Öğretmen adaylarının bu temaya yönelik görüşleri öğretim üyelerinin görüşleri ile ortak yönler taşımaktadır. Öğretim üyeleri de eğitim fakültesi programlarının kuram ağırlıklı olduğunu düşünmekte ve programlarda uygulama boyutunun yeterli olmadığı

görüşünü paylaşmaktadırlar. Öğretmen adayları da eğitim fakültesi birinci sınıftan itibaren kendilerini mesleki yeterliliklere hazırlayıcı uygulamalar gerçekleştirmek ve bu doğrultuda dersler almak istemektedirler.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir diğer tema “*tutum ve değerlere verilen önem*” olmuştur. 7 öğretmen adayından 5’i tutum ve değerlerin bilgi ve beceriye oranla daha önemli bir öğretmen niteliği olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bir öğretmende en çok tutum ve değerlere sahip olmanın önemini gösteren görüşlerine örnek olarak öğretmen adayı 5 “Kendine güveni olmalı. Vicdanı olmalı. Adil olmalı. Hoşgörülü olmalı. Yani dil/cinsiyet ayrımı yapmamalı. Daha sonra soğukkanlı olmalı. Sevecen olmalı. Espri anlayışı olmalı. Çocukları terslememeli” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen adayı 1 de bir öğretmenin temel görevinin bilgi aktarımından önce iyi insan yetiştirmek olduğunu savunmaktadır. Öğretmen adayı 1 görüşünü aşağıda gösterildiği şekilde ifade etmiştir:

“Bana kalırsa önceliğimiz iyi insan yetiştirmek olmalı. Bunun için de biz iyi bir insan yetiştirmek istiyorsak öncelikle bizim iyi bir insan olmamız gerekiyor ki biz model olalım. Benim için öncelikle hani vicdan dediğimiz... Değerleri daha ön planda olan öğretmen adayları olması gerektiğini düşünüyorum. Hani belki bilgi becerisi çok yüksektir, bilgi açısından ama hani öğrenciyi rekabete sürüklüyorsa, işte birbirlerinin arkasından kötü şeyler yapmaya sürüklüyorsa ya da bir hayvan sevgisi vermiyorsa, bir doğa sevgisi vermiyorsa bilginin bence hiçbir önemi olduğunu düşünmüyorum”

Öğretmen adaylarının görüşlerinden de anlaşılabileceği gibi öğretmen adayları bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik olarak mesleğe karşı geliştirmeleri gereken olumlu tutum, değer ve inançları göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmen adayları öğretmenin kişilik özelliklerine daha fazla önem ve anlam yüklemektedir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen son tema “*yeterliliklerin öz-değerlendirmeye katkısı*” olmuştur. 7 öğretmen adayından 6’sı bu doğrultuda görüş belirtmiştir. Örneğin Öğretmen adayı 2 bu konudaki görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Kendimizi geliştirmemiz gereken yönleri görebiliriz kesinlikle. En basitinden öyle bir listeyi aldığımda ‘Evet bunları biraz yapıyorum, bak ben bunları işte tam yapamıyorum.’ Deyip o konuda aslında biraz daha üzerine gidebiliriz. O açıdan bizim eksikliklerimizi görüp kendimizi geliştirmeye yön vermemizi sağlayabilir. O açıdan iyi olabilir.”

Yukarıdaki alıntılar öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik olarak öğretmen adayları ile yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden

alınmıştır. Öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanında odak grup görüşmesi de gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki başlık altında odak grup görüşmesinin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan temalar ve bu temalara yönelik alıntılara yer verilmektedir.

3.1.3. Odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan birincisi olan yeni bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesine gereksinim olup olmadığının belirlenmesine yönelik görüşleri sorulan bir diğer katılımcı grubu da odak grup görüşmesi gerçekleştirilen öğretmen adaylarıdır. Bu amaç doğrultusunda 6 farklı son sınıf öğretmen adayıyla odak görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğretmen adayları ile öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizi ile yapılan çözümlenmeleri sonucunda elde edilen temalara ve alt temalara yer verilmektedir. Şekil 3.3 odak grup görüşmesinden elde edilen temaları göstermektedir.



Şekil 3.3. Odak grup görüşmesinden elde edilen temalar

Şekil 3.3'te görüldüğü üzere odak grup görüşmesinden elde edilen temalar “doğru bir yeterlilik çerçevesi, ek yeterliliklere olan gereksinim, yeterliliklerin işlevsizliği, kuram ve uygulama arasında kopukluk ile yeterlilik çerçevesinin yararları” biçimindedir. Bunun yanında 2 genel tema altında alt temalar da ortaya çıkmıştır. Tablo 3.3 temalar ve alt temaları göstermektedir.

Tablo 3.3. *Odak grup görüşmesinden elde edilen temalar ve alt temaları*

Genel Temalar	Alt temalar
1- Doğru bir yeterlilik çerçevesi	•
2- Ek yeterliliklere olan gereksinim	•
3- Yeterliliklerin işlevsizliği	•
4- Kuram ve uygulama arasında kopukluk	• Staj süresinin azlığı
	• Mikro öğretim yapısının değiştirilmesi
5- Öz-değerlendirmeye rehberlik	• Öz-değerlendirme
	• İçerik belirleme
	• Meslek seçiminde rehberlik

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere odak grup görüşmesinin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucunda elde edilen ilk tema “doğru bir yeterlilik çerçevesidir.” Görüşmeye katılan 6 öğretmen adayı da 2017 yeterlilik çerçevesinin genel olarak doğru çizildiğini düşünmektedir. Örneğin Öğretmen adayı 13 “Ben incelediğimde genel yeterliliklerle ilgili genel anlamda başarılı buldum. Genel çerçeve doğru. Yani benim beklediğim şekilde şekillenmiş. Mesela orada birçok şey vardı. Ee, bir öğretmenin, her öğretmenin sahip olması gerektiği yeterlilikler orada var.” Biçiminde görüş belirtmiştir.

Öğretmen adayları yeterlilikleri genel olarak beğendiklerini ifade etmekle birlikte yeterlilik ifadelerinin muğlak cümlelerle yazıldığını da belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak Öğretmen adayı 12 görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Mevcut yeterlilikler dediğiniz gibi zaten başlık olarak bir eksiklik yok. Fakat eğer ayrıntılara inceksek eksiklikler var. Cümlelerde eksiklikler var. Birazcık daha dar anlamda bakıldığını düşünüyorum. Tutum ve değerler kısmında, “her öğrencinin öğrenebileceğini savunur”. Bence bu çok dar bir ifade. Yanlış değil fakat eksik bir ifade olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen adayları ayrıca tutum ve değerlerin ölçülebilir ve gözlenebilir olmadığını düşünmektedir. Örneğin Öğretmen adayı 10 “(yeterlilikler) bilgi olarak ölçülebilir belki. Yani sınıfın başarısından hemen hemen belli oluyor. Ama tutum ve değerler konusunun ölçülebileceğini düşünmüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu görüşü alan uzmanlarının görüşleri ile de örtüşmektedir. Alan uzmanlarının tümü yeterlilik ifadelerinin ölçülebilir ve gözlenebilir olmadığını ve yeterliliklerde tam olarak anlaşılamayan ve net olmayan ifadelerin kullanıldığını düşünmektedir.

Odak grup görüşmesinin çözümlenmesinden elde edilen bir diğer tema “*ek yeterliliklere olan gereksinim*” olmuştur. 2017 genel yeterlilikler çerçevesini inceleyen ve odak grup görüşmesine katılan yedi öğretmen adayının hepsi yeterlilik çerçevesine farklı yeterliliklerin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu yeterlilikler arasında dijital, özel eğitim, çok kültürlülük ve öğrencilerin bütünsel gelişimine yönelik

yeterlilikler ile mevzuat bilgisi yer almaktadır. Örneğin Öğretmen adayı 13 dijital yeterliliklerle ilgili olarak görüşünü “21.yüzyıl olarak bence en büyük eksiklerimiz kod yazma. Dünyanın her yerinde herkes bunun farkında ne kadar değerli olduğunun. Bence ders olarak konulmalı acilen. Çünkü çok büyük şekilde yön vereceğe benziyor” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayı 8 de özel eğitimle ilgi olarak “Özel eğitimle ilgili de hiçbir şey yok Hocam. Kaynaştırma eğitimi, bunlarla ilgili alan bilgisi, meslek bilgisi hiçbir şey görmedim ben.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Son yıllarda artan göçler ve okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının artması ile birlikte öğretmen adayları çok kültürlülük konusunun da yeterlilik çerçevesinde ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adayı 9 bu konuda “Güncel sorunlarımızdan biri işte dış göçler. Yani ülkemize gelen göçler. Bunlarla ilgili daha detaylı bilgilere yer verilebilirdi. İşte veli ile iletişim, sanırım bir şeyler yazılmış ama bence de mesela öğrenme öğretme sürecine katılımlarıyla ilgili ben bir şey göremedim sanırım.” biçiminde görüş belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının 2017 genel yeterliliklerine eklenmesi gerektiğine inandıkları bir diğer konu da öğrencilerin bütünsel gelişimidir. Öğrencilerin bütünsel gelişimine yönelik olarak öğretmen adayı 12 aşağıdaki biçimde görüş belirtmiştir:

“Öğrencilerin sosyalleşmesi açısından da bence sosyalleştirme açısından da ben ifadeler pek göremedim. Rastlamadım bilmiyorum gören var mı? Bence bu da çok önemli sosyal gelişim, akran öğretme. Bunlara yer verilmemiş. Bunları teşvik edici. Öğretmen yeterlilikleri olsa benim için daha iyi olurdu. Eksiklik olarak görüyorum... Yani bütünsel gelişimi desteklemiyor.”

Öğretmen adayları bu yeterliliklerin yanında daha ayrıntılı mevzuat bilgisi ve deneyimi kazanmak istediklerini ifade etmektedir. Öğretmen adayı 13’ün bu konudaki görüşünü “Şu an benim için en büyük sıkıntılardan biri de eğer ben doğruya atanırsam, birleştirilmiş sınıf olursa, aynı zamanda müdür olacağım. Milli Eğitim ile o yazışmaları nasıl yapmam gerekiyor. Hiçbir fikrim yok” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının yeterliliklerde eksik konular olduğu görüşü öğretmen adaylarının görüşleri ile de örtüşmektedir. Hem odak grup görüşmesi yapılan öğretmen adayları hem de öğretim üyeleri yeterliliklere çok kültürlülük ve genel kültür gibi konuların eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları bu yeterliliklere mevzuat bilgisinin de eklenmesi gerektiğine inanmaktadır. Mesleğe başladıklarında özellikle köy okullarına atanmaları durumunda kendilerini mevzuat bilgisi konusunda yetersiz hissetmekte ve endişelenmektedirler.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir diğer tema da “*yeterliliklerin işlevsizliği*” olmuştur. 6 öğretmen adayından 4’ü bu doğrultuda görüş bildirmiştir. 2017 genel yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda Öğretmen adayı 10 hizmet içindeki öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik “Staja gittiğimizde gördüğüm kadarıyla mevcut öğretmenlerde şu an görev başında olan yani yeterliliklerin çoğu askıda kalmış gibi geliyor bana. Hani onlar da bence test edilmiyor yani şu an” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen adayı 12 de görüşünü “Burada biz sürekli yapılandırmacılıktan bahsederken orada çok farklı olaylar. Öğretmenler kendini pek ben geliştirdiğini düşünmüyorum. Öğretmen adayı 10’un dediği gibi bunlar askıda kalmış şeyler” biçiminde dile getirmiştir.

Yukarıdaki alıntıların da gösterdiği gibi öğretmen adayları bu yeterliliklere sahip olup olunmamasının uygulamada bir anlam ifade etmediğine inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarına göre yeterliliklerin işlevselliğine ve denetimine yönelik herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Bu görüşü öğretim üyeleri de paylaşmaktadır. Öğretim üyeleri hem 2006 genel yeterliliklerinin hem de 2017 genel yeterliliklerinin işlevselliğinin bulunmadığına inanmaktadırlar.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir başka tema “*kuram ve uygulama arasındaki kopukluktur.*” 6 öğretmen adayından 5’i bu konuda görüş belirtmiştir. Bu temanın alt temaları aşağıda gösterilmektedir:

- Staj süresinin azlığı,
- Mikro öğretimin yapısının değiştirilmesi

Öğretmen adayları ilk olarak yüz yüze görüşme yapılan arkadaşları gibi staj süresinin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Örneğin Öğretmen adayı 11 bu konuda “...bize zaten haftada bir staj günü veriliyor. Haftada bir gün bir saat. Ben haftada bir gün bir saat anlatarak nasıl bir öğretmen olabilirim yani.” biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmen adayı 9 ise staj süresinin yetersizliğinin yanında farklı kademelerde staj ve uygulama yapamadıklarını ve bunun eksikliğini yaşadıklarını aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Staj sayısı artırılmalı...diye düşünüyorum. Bir de stajda mesela biz tercih yapıyoruz öğretmenle ilgili. Ama bana kalsa mesela 1,2,3,4 sınıfın hepsini bir dönem en azından gözlemlene şansımız olsa. Mesela 3 dönem 2, sınıfa giden var. 3 dönem 1. Sınıfa giden var ya da yani olmuyor. Çünkü 1 sınıf farklı, 2 sınıf farklı. En azından 4 yarı yıl olsa ve 1,2,3,4 bunu da düzenleseler. Her sınıfı görsək”

Öğretmen adayları staj süresinin yetersizliğinin yanında üniversite eğitimleri sırasında öğretmenlik uygulamasına dönük daha fazla etkinlik gerçekleştirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda gösterilmektedir.

“Benim kuzenim şu anda tıp okuyor. Doktor olacak ve 6.sınıf. Şu anda tamamen mesleği ile uğraşıyor. Hastanede yani görevini yapıyor gibi bir şey. Ama aynı zamanda okuyor... Yani okullarda tecrübe kazanmamız lazım. Ders anlattırılmalı, dinlenmeli ama son sene tamamen okullarda olmamız gerekiyor.”

Öğretmen adayları ayrıca mikro öğretimin yetersiz kaldığını düşünmekte ve bunun yerine okullarda daha fazla uygulamaya ağırlık verilmesini önermektedir. Örneğin Öğretmen adayı 9 bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Mikro öğretimlerin sadece eziyet olduğunu düşünüyorum ve birazcık da hayali olduğunu düşünüyorum... Şimdi mikro öğretim yapıyoruz. Çok güzel. Geliyorlar, 2. Sınıf taklidi yap. Şimdi, Hoca, 22 yaşındaki insan 2. Sınıf taklidi, bu mesela çok ciddiyetsiz bir ortam oluşturuyor. Tamam bir keresinde hıhıhı falan ama böyle değil ki yani. Biz zaten biliyoruz”

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere odak grup görüşmesi yapılan öğretmen adayları staj süresinin ve öğretmenlik uygulamalarının yetersiz kaldığını düşünmektedir. Farklı kademelerde staj deneyimi kazanmak ve sahada daha uzun süre kalmak istediklerini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesi yapılan öğretmen adaylarının bu görüşleri yüz yüze görüşme yapılan öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleri ile benzerlikler taşımaktadır.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen son tema ise “*yeterlilik çerçevesinin yararları*” olmuştur. 6 öğretmen adayı da bu konuda görüş belirtmiştir. Bu temanın alt temaları aşağıda gösterilmektedir:

- Öz-değerlendirme
- İçerik belirleme
- Meslek seçiminde rehberlik

Öğretmen adayları öğretmenlere yönelik bir yeterlik çerçevesinin olmasının kendi öz-değerlendirmelerini yapıp güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmelerine yardımcı olacağını düşünmektedir. Örneğin Öğretmen adayı 10 görüşünü “İşte doğru şekilde uygulanırsa öğretmenin kendine öz-eleştiri yapabilmesi için kullanılabilir bence.” biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen adayları yeterliliklerin eğitim fakültesi derslerinin içeriklerinin belirlenmesinde de kullanılabileceğini düşünmektedir. Öğretmen adayı 11 bu konudaki görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Bence bunu tabii ki öğretmen nezdinde yapılmış bir şey ama bence bu yine dediğim gibi eğitim fakültesine inilmeli. Yani, bunları biz gerçekten eğitimini aldığımızda bunların hepsine tick koyabilecek bir eğitim alabiliyor muyuz? O paket program belirlenip ona göre bence yapılmalı. Yani bir öğretmen, 10 yıllık bir öğretmen buraya gelip baktığında belki bir çok şeyi eksikti. Veya tamdır ben bilemiyorum. Ama kalkıp da bunu bir eğitim fakültesindeki bir öğretmen adayı veya bir derste bunlar dört yıl sonrasında bakıldığında ben bunların hepsini yapabiliyorsam tamamımdır. Yani bence eğitim fakültesine indirgenip, bunlarla alakalı dersler verilmeli”

Öğretmen adayları ayrıca yeterlilik çerçevesinin öğretmenlik programlarını seçecek olan öğrencilere kendilerinin bu mesleğe uygun olup olmadıkları konusunda fikir vermesi açısından bir rehber olabileceğini düşünmektedirler. Öğretmen adayı 11 bu konuda yeterliliklerin “(üniversite) tercih yaparken” kullanılabileceğini söylerken Öğretmen adayı 12 “Yöneltme, yerleştirme aşamasında kullanılabilir” görüşünü dile getirmiştir.

Bir sonraki bölümde 2017 genel yeterliliklerine yönelik olarak MEB çalışanlarının görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1.4. MEB uzmanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorulardan birincisi olan yeni bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesine gereksinim olup olmadığının belirlenmesine yönelik görüşleri sorulan bir diğer katılımcı grubu ise MEB uzmanlarıdır. Bu bölümde MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nde görevli 6 bakanlık çalışanı ile öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin içerik analizi ile yapılan çözümlemeleri sonucunda elde edilen temalara ve alt temalara yer verilmektedir. Şekil 3.4. MEB uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temaları göstermektedir.



Şekil 3.4. MEB uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temalar

Şekil 3.4'te görüldüğü üzere MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlenmesinden elde edilen temalar “geniş katılımlı bir çalışma, öğretmen görüşleri, süreklilik ve güncellenebilirlik, alanyazınla uyum, performans değerlendirmesi, ölçülebilirlik ve gözlenebilirlik ile eğitim fakültelerinin rolü” biçimindedir. MEB çalışanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen ilk tema “*geniş katılımlı bir çalışma*” temasıdır.6 katılımcı da 2017 genel yeterliliklerinin belirlenmesi sürecinin geniş katılımlı bir çalışma sonucu gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

MEB uzmanları 2017 yılı sonunda yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 2006 yılında yayımlanan genel yeterliliklerin yeniden gözden geçirilip alanyazında bu yeterliliklere yönelik getirilen eleştiriler de göz önünde bulundurularak ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda yeniden belirlendiğini ifade etmişlerdir. MEB uzmanı 1'in bu konudaki yanıtı aşağıda gösterilmektedir.

“...hem akademisyenler kendi yerli akademisyenlerimiz vardı hem de yabancı uzmanlar vardı proje yürütücülerimiz vardı. Millî Eğitim Bakanlığı'nda da tabii ki eğitim birimleri ile ve Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü'ndeki personeli ve alandaki öğretmenlerle hem alan uzmanlarını çağırdık işte üniversitelerden hem de kendi mevcut öğretmenlerimizden alan öğretmenlerinden ve müfettişlerle çok geniş kapsamlı bir çalışmayla birlikte yürüttük bu çalışmaları.”

2017 yeterliliklerinin belirlenmesi çalışmalarına da bu konuda daha önceden bu süreçte yer almış ve tecrübe kazanmış bakanlık çalışanı uzmanlar, öğretmenler ve görevlendirmeye genel müdürlükte çalışan ve sürece sonradan katılan akademisyenler yer almıştır. Bu konuda MEB uzmanı 4'ün yanıtı aşağıda gösterildiği biçimde olmuştur:

“Kimler yer aldı? Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığında genel müdürlük, genel müdür seviyesinde uzmanlar, genel müdürler, daire başkanları, bunun yanında işte Talim Terbiye Kurulundan görüşler alındı. Çeşitli üniversitelerden görüşler alındı. Alanında yetkin kişilerden, akademisyenlerden görüşler alınarak çalışma tamamlandı. Hani geçmişte emeği geçenlerden de faydalandı bu noktada. Remzi Bey'in rotasında çalışmalar gerçekleşti.”

Bunun yanında YÖK aracılığıyla çeşitli üniversitelerden ve öğretmen eğitimi alanında çalışmaları bulunan akademisyenlerden, Talim Terbiye Kurulu'ndan ve Mesleki Yeterlik Kurumu'ndan da görüşler alınmıştır.

Görüşmelerin çözümlenmesinden elde edilen bir diğer tema “*öğretmen görüşleri*” olmuştur. 6 Bakanlık çalışanından 4'ü bu doğrultuda görüş belirtmiştir.

Görüşlerine başvuru alan 6 Bakanlık çalışanı böyle bir çalışmada daha fazla sayıda öğretmenin görüşüne başvurulması ve onların görüşlerinin de yansıtılması durumunda daha gerçekçi ya da daha farklı türde bir ürünün ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sayı olarak geçerlik ve güvenilirliği sağladığını belirtmekle birlikte, daha fazla öğretmen görüşüne başvurulmamış olunmasını bir öz eleştiri olarak kabul etmişlerdir. MEB uzmanı 3 bu konudaki görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerden görüş almak isterdim. Yani tüm öğretmenlerden görüş almak isterdim. Ama kapsam olarak çok büyük olduğu için maalesef öyle bir şey yapamadık. Sadece çalıştaylarda illerimizden öğretmenlerimizi istedik. Çalıştaylara katılan öğretmenlerimizin görüşleri bizim için yani belirleyici oldu. Çünkü bir milyon öğretmenimiz var. Sayı olarak belki bin iki bin öğretmenimizin görüşünü almışızdır... Geçerlik güvenilirlik açısından belki yeterli gözükebilir ama bir milyon öğretmenin belki biraz daha fazlasını alabilirdi.”

MEB çalışanları 2017 yeterlilikler çerçevesinin daha ziyade Bakanlık perspektifinden sunulduğunu, bunun yerine daha tabandan tavana bir yaklaşımın tercih edilebileceğini söylemişlerdir. MEB uzmanı 5 bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde dile getirmiştir:

“Öğretmen beklentilerini daha çok yansıtmak lazım. Biz genelde hep bakanlık perspektifinden yani işveren ... ya da en fazla akademik şeyleri de yansıtmaya çalışıyoruz görüşleri ama esas bir de burada öğretmenlerin neler beklediği var. Daha çok öğretmenler arasında iş birliğini artırmaya, öğretmenler arasında dayanışmayı geliştirmeye, okul sorunlarını çözmeye yönelik yani pek çok yani bir öğretmenin sahip olması gereken eyvallah bazı teknik bilgi beceriler olmasıyla birlikte okul ortamı içerisindeki pek çok davranış, oradaki eğitim politikalarına katkı sunmak onu geliştirmek. Yani bunları da içeren, birazcık daha aşağıdan yukarıya doğru çıkan bir yeterlik anlayışını inşallah önümüze yansıtmak isteriz. Yani ben yapsam aşağıdan yukarı yapardım.”

MEB uzmanları yeterliliklerin belirlenmesinde daha fazla öğretmen katılımının sağlanmasının yanında eğitim bilimleri ile yurt dışı eğitim temsilciliklerinden de daha fazla katılımın sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. MEB uzmanı 1 bu konudaki düşüncesini aşağıda sunulduğu biçimde ifade etmiştir.

“... biz şey istedik biraz da. Mesela hani bazı ülkelerin de şeylerine ulaşıyorsunuz ya hocam bu mesela bu çalışmada ben yurtdışı bizim yurtdışı genel müdürleri var mesela, yurtdışı ve yüksek öğretim, oranın biraz daha bu çalışmaya çok daha fazla katkı sağlamasını isterdim niye? Çünkü şöyle hocam, siz mesela literatür tarıyorsunuz ya, işte ne bileyim sanal ortamları internet ortamlarını tarıyoruz ya. Orada mesela bazı ülkelerin yeterliklerine ulaşıyoruz ama açmıyor hocam. Avrupa ve yurtdışı ilişkileri bizim Yükseköğretim Genel Müdürlüğü’nün bu konuda daha aktif olmasını isterim ben mesela.”

MEB uzmanlarının yukarıda yansıtılan görüşlerinden de görülebileceği üzere 2017 genel yeterliliklerinin belirlenmesi çalışmaları geniş bir havuzdan katılımcının ortak ürünüdür. Ancak özellikle MEB öğretmenleri olmak üzere farklı kesimlerden

katılımcıların bu süreçte daha fazla yer alması gerektiği görüşü tüm katılımcılar tarafından paylaşılmaktadır.

MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer tema “*süreklilik ve güncellenebilirlik*” olmuştur. Görüşmelere katılan 6 MEB uzmanından 5’i bu doğrultuda görüş belirtmiştir.

Yeterliliklerin belirlenmesi sürecinde emeği geçen kişiler belirlenen ve yayımlanan bu yeterlilikleri “*nihai ve kutsal bir metin*” gibi değil, ilgili paydaşlardan gelecek yapıcı öneriler ve değişen gereksinim ve koşullara göre sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi gereken bir belge olarak görmektedirler. MEB uzmanı 2 bu konuda aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

“Eksikler olabilir muhakkak ama biz bunu kutsal kitap gibi görmüyoruz. Eksikler muhakkak olacak çağa göre de güncellenecek yani. ...Yani bu yüzden çok ciddi bir çalışma yapıldı. Bu şeydir ya bu makalede de öyledir ne yazarsanız yazın bir şey eksik kalabilir. Ama o eksik zaten bilimi ilerletir.”

MEB uzmanları yeterlilik belirleme çalışmalarının sürekli devam ettirilmesi gerektiğini, belli bakış açılarıyla yazımları sonucunda her zaman eksikliklerinin olabileceğini düşünmektedirler. Örneğin MEB uzmanı 4 bu konuya yönelik görüşünü “Ama şöyle bir şey var tabii ki. Yeterlik çalışıldığında hiçbir zaman için son nokta diye bir şey yok...her gün yeni bir şey çıkıyor, yeni bir çalışma alanı ortaya çıkıyor. Öğretmenlerden beklentiler farklılaşıyor” biçiminde ifade etmiştir: Yeterliliklerin belirlenmesi sürecinde görev alan Bakanlık çalışanları da yeterliliklerin sürekli geliştirilmesi ve ortaya çıkan yeni koşul ve gerekliliklere göre yeniden şekillendirilmesi görüşünü savunmaktadır. Bu görüş öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde de vurgulanan bir konudur.

MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerin ortaya çıkardığı bir başka tema “*alanyazınla uyum*” olmuştur. Görüşmelere katılan 6 MEB uzmanından 4’ü bu doğrultuda görüş bildirmiştir.

Bologna süreci ile birlikte başlayan ve Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği ülkeleri ile uyumlu hale getirilme çalışmalarının bir sonucu olarak Mesleki Yeterlilik Kurumu (<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>)

ve YÖK yeterlilik çerçeveleri belirlemiştir. Bu gelişmeler ışığında ve Avrupa Birliği (2013) ile OECD’nin (2016) ortaya koyduğu yeterlilikler çerçevesi ve anlayışı ile uyumlu olması açısından MEB bir öğretmende olması gereken temel yeterlilikleri bilgi, beceri ve tutum ve değerler olarak üç temel alan altında toplamıştır. Geliştirilen yeterliliklerin bu

mantıkla hazırlandığını belirten MEB uzmanı 6 görüşünü aşağıda aktarıldığı biçimde ifade etmiştir:

“Mesleki beceri yeterli öyle bir kurum var... Yani aslında ana çerçeveyi onların belirlediği modüle göre uyarlandı bunlar. Onlar da Avrupa Birliği yeterlikler çerçevesinden aldılar. Yani bu Avrupa Birliği sürecine Türkiye girdikten sonra böyle bir Avrupa Birliğindeki bu Avrupa havuzundaki ortak eğitim, ortak beceriler olsun hatta Erasmus dediğimiz o projeler, öğrenciler, öğrencilerin kredileri, dersler AKTS’ler falan filan hepsinde bir standart olsun gibi bir çalışma oldu. İşte bizim bu mesleki beceriler yeterli kurumu da Avrupa Birliği beceri yeterli kurumundan aldı... Sonra da Yüksek Öğretim, Milli Eğitimde ona uymaya çalıştı. Onun için yani oradaki beceri bilgi tutum ayrımı buraya yansdı.”

MEB uzmanı 4 ise bu konuya yönelik olarak ““...bilgiyle beceriyi harmanlayıp bunu da tutum ve değer, öğretmenlik boyutuna taşımış olmanız gerekiyor. Bence bu üç boyut güzel... Bir de yurtdışı kaynaklı zaten, yurtdışında da böyle şeyler var.” biçiminde ifade etmiştir.

MEB uzmanları benimsenen üçlü yapının yalnızca Batı ülkelerinde benimsenen bir yeterlilik anlayışı olması sebebiyle değil kendileri açısından da mantıklı bulunması dolayısıyla tercih edildiğini belirtmiştir. Böylesi bir yapının oldukça kapsayıcı olduğunu vurgulamıştır. MEB uzmanı 3 bu konudaki görüşünü “Gayet kapsayıcı. Bunun kapsayamayacağı bir boyut ya da bir şey yoktur diye düşünüyorum. (uluslararası alanyazınla) Evet aynı mantıkta.” biçiminde ifade etmiştir.

MEB uzmanlarının görüşmelerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bir diğer tema da “*performans değerlendirme*” olmuştur. 6 MEB uzmanı bu konuda görüş belirtmiştir.

MEB uzmanları performans değerlendirme sistemini doğru bir adım olarak düşünmekle birlikte bunun yeterince iyi anlatılamadığını düşünmektedir. MEB çalışanlarına göre performans değerlendirme not verme amaçlı değil aksine ödüllendirmeyi ön plana çıkaran bir uygulamadır. MEB uzmanı 2 bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

“Zaten performans da şeydi yanlış lanse edildi medyada. Her zaman olduğu gibi. Öğretmene not vermek için değildi yani öğretmenin ihtiyaçlarını belirlemek, kişisel gelişimi için. Yoksa biz öyle not verelim düşüncesiyle işte senin A B C böyle bir kaygımız hiç olmadı bunu anlatmaya çalıştık ama, çünkü bizim öğretmenlerimiz bakın ben öğretmenlerimizle falan da görüşüyorum, gittiğimde soruyorum, hani orda performans söz konusu değil ihtiyaçları soruyorum. Eğitime ihtiyaçları olduklarını söylüyorlar kendileri talep ediyorlar... Dünyada nasıl işliyor bilmiyorum ama yeterlilikler bence çerçeve olarak kullanılabilir.”

MEB uzmanları performans değerlendirmede asıl amacın yeterliliklere dayalı olarak geçmişte Okul Temelli Mesleki Gelişim uygulamasında olduğu gibi öğretmenlerin bireysel gereksinim analizlerini yapabilmelerine olanak tanımak ve hizmet-içi eğitimleri bu gereksinim analizleri doğrultusunda daha verimli gerçekleştirmek olduğunu düşünmektedirler. MEB uzmanı 1 bu konudaki görüşünü aşağıda gösterildiği biçimde ifade etmiştir.

“Şimdi biz şey yaptık yani burada aslında o performans göstergelerine bakarak öğretmen gene orada şey yapacak biz daha önce bir performans yönetim sistemi hazırlamıştık, burada gene yeterlikleri esas aldık. Bir de bunun iyileştirme ayağı olarak OTMG’yi hazırlamıştık hocam. Okul temelli mesleki gelişim. Şimdi öğretmenler burada aslında kendine bir öz değerlendirme yapıyor hocam...Bu yeterlik alanlarında ben hangisine sahibim ya da hangisine sahip değilim ya da hangisinde kendimi daha zayıf hissediyorum. Aslında bu bakımdan iyi bir ölçektir yani...Ve ondan sonra da ondan biz gelişim planı hazırlamasını istiyorduk. Onun için aslında yeterliklerin kendini geliştirmesi açısından da iyi bir ölçek olacaktı yani.”

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere MEB uzmanları yeterlilik çerçevesinin öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde kullanılmasını olumlu ve yararlı bir uygulama olarak görmektedirler. Bunun mesleki gelişimin bir gerekliliği olarak görülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ancak konunun kamuoyuna yanlış aktarıldığına inanmaktadırlar.

MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden ortaya çıkan bir başka tema “ölçülebilirlik ve gözlenebilirliktir.” MEB uzmanları performans göstergelerinin tümünün ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olmadığını düşünmektedir.⁶ MEB çalışanından 4’ü bu doğrultuda görüş belirtmiştir. Örneğin MEB uzmanı 6 bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

“...tam diyemem...İçinde olmuş olmama rağmen hepsi ölçülebilir nitelikte diyemem. Mesela bir insan anayasal kendi alanıyla ilgili anayasayı açıklar gibi bir cümle var sanki. ... Bunu nasıl ölçebilirim yani? Gerçekten çok kolay ölçülebilir bir şey değil. Mesela alanıyla ilgili konu kavramları analiz eder diyor. İlk maddede var. Ben bunu da çok ölçemem yani. Bunu mesela karşımdaki bir öğretmen alanıyla ilgili bütün konuları analiz edebilecek yeterlikte olduğunu ölçümlemem çok zor. Sadece yorum yapabilirim biraz.”

Kimi MEB uzmanlarına göre ise 2017 genel yeterlilikleri “ideali” göstermekte ve idealin ölçülebilir ve gözlenebilir olması gerekmemektedir. MEB uzmanı 2 bu konudaki görüşünü “Yani ben biraz farklı düşünüyorum, buradakilerden de farklı düşünüyorum. İdeal bir metin olduğu için yani üst çerçeve olduğu için aslında biz ideali çiziyoruz ölçme

cümlesi yazmamıza gerek yok. Ölçme yaparken ideali ölçecek başka cümleler kullanmak lazım.” biçiminde ifade etmiştir. MEB uzmanı 3 ise yeterliliklerin ölçülebilir ve gözlenebilir bir biçimde yazılabilmesinin son derece zor olduğunu belirtmiştir. MEB uzmanı 3 bu konudaki görüşünü “bunların her biri için aslında ölçek hazırlanması gerekir. Bu çok zordur... Yapmak da doğru değil, eziyet. Gerek de yok... Karmaşık bir yapı. Yani çocuk ve insan haklarını gözetir maddesini neyle ölçebilirsiniz tartışılır” biçimde ifade etmiştir:

Elde edilen veriler ışığında MEB uzmanlarının çoğunluğu yeterliliklerin ölçülebilirliği ve gözlenebilir olmadığını ifade ederken kimi MEB uzmanları da yeterliliklerin ölçülebilir ve gözlenebilir yazılmasına gerek olmadığını düşünmektedir.

MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen son tema “*eğitim fakültelerinin rolü*” olmuştur. MEB uzmanları yeterliliklerin kazandırılmasında eğitim fakültelerinin önemli bir rol oynaması gerektiğini düşünmektedir.6 MEB uzmanından 3’ü bu doğrultuda görüş belirtmiştir.

MEB çalışanları belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin eğitim fakültelerinde mutlaka anlatılması ve kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Örneğin MEB uzmanı 3 bu konudaki görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“...o noktada size eğitim fakültesi anlamında çok iş düşüyor. Millî Eğitim Bakanlığı’na sistemdeki öğretmen olarak bize çok iş düşüyor. Hani Millî Eğitim Bakanlığı boyutunda. Ama biraz biz bilmiyorum şeye farkındalık olarak hani ilk belki mesleğe alınıp diyoruz ya puanımız yettiği için öğretmenlik okuyoruz, belki ondan kaynaklı, biraz yeniliğe, acaba ne var öğretmenlikle ilgili biraz araştırmak gerekiyor... ben de Gazi Eğitim mezunuyum hani Eğitim Fakültesi’nin mezunuyum. Ben son sınıfta uygulama öğrencisi oldum. Okul ortamıyla son sınıfta tanıştım. Belki birinci sınıfta bununla tanışsam. Ya son sınıfta değil de birinci sınıfta olsa daha farklı farkındalık olacak. Yani hani birinci sınıftan itibaren uygulamaya gidilse, daha farklı işte dersler hep teorik, pratiğe dökülse daha güzel olabilir bence.”

MEB uzmanları birinci sınıftan itibaren öğretmen adaylarının yeterliliklere yönelik bir farkındalık kazanmalarının ve ilerleyen süreçte bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik ders, etkinlik ya da staj süresinin artırılması gibi yollarla yeterlilikleri kazanmış olarak mesleğe başlamalarının Bakanlığın da işini kolaylaştıracağını düşünmektedirler. Böylelikle hem daha nitelikli öğretmenlerin mesleğe başlamasının sağlanacağını hem de hizmet içi eğitimlerin daha verimli geçebileceğine inanmaktadırlar.

Yukarıdaki bulgulara görüldüğü üzere Milli Eğitim uzmanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik görüşleri yedi tema altında toplanmaktadır. Bir

sonraki bölümde hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesine yönelik öğretmenlerin ve alan uzmanlarının görüşlerine yer verilmektedir.

3.2. Hazırlanan Genel Öğretmenlik Yeterlilikleri Taslak Çerçevesine Yönelik Öğretmenlerin ve Alan Uzmanlarının Görüşleri

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri taslak çerçevesini öğretmenler ve alan uzmanları nasıl değerlendirmektedir?” kapsamında hazırlanan taslak yeterlilikler ve bu yeterliliklere ilişkin 301 performans göstergesi Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde çalışan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 397 öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Veriler “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formu” (Ek 5) aracılığıyla toplanmıştır. Taslak yeterlik çerçevesi 7 yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve bu alt yeterliliklerin altında ifade edilen 301 performans göstergesinden oluşmaktadır. Taslak çerçevenin yeterlilik ve alt yeterlilikleri Tablo 3.4’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. *Taslak olarak hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi*

Yeterlilik alanı	Alt yeterlilikler
1. Öğrenmeye ve Öğretmeye Adanmışlık	1a. Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler gerçekleştirir. 1b. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir 1c. Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir. 1d. Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir. 1e. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir. 2a. Etkili ders planları hazırlar.
2. Planlama ve Öğretim	2b. Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır. 2c. Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir. 2d. İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir. 2e. Ders kaynaklarını, araç ve gereçleri etkili kullanır. 2f. Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir.
3. İçerik ve Pedagoji Bilgisi	3a. İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir. 3b. Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar. 3c. Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar. 3d. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar. 3e. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir.
4. Sınıf Yönetimi	4a. Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur. 4b. Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır. 4c. Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir dil ve üslupla düzeltir. 4d. Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar. 4e. Başarıyı ve yetenekleri takdir eder. 4f. Ders zamanını etkili kullanır.

Tablo 3.4. (devam) *Taslak olarak hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi*

5. Öğrenci ve Ailelerle İletişim	5a. Türkçeyi etkili kullanır. 5b. Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve paylaşır. 5c. Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır. 5d. Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır.
6. Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar	6a. Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar. 6b. Araştırma yapabilme dâhil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar. 6c. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır. 6d. Evraklarını düzenli saklar, raporlandırır ve korur. 6e. Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır.
7. Ölçme Değerlendirme	7a. Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır. 7b. Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler. 7c. Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar. 7d. Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır. 7e. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar.

Tablo 3.4’te gösterilen yeterlilik ve alt yeterlilikler performans göstergeleri ile birlikte öğretmenlere ve alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Ancak alan uzmanlarının görüşüne sunulan taslak çerçevedeki performans göstergeleri *yeterli* ve *yetersiz* performans göstergeleri biçimde hazırlanmış ve veriler Öğretmenlik Yeterliği Çalıştayında “Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay Formu” (Ek 6) aracılığıyla elde edilmiştir. Aşağıda sayı ve yüzdelerden yararlanılarak öğretmenlerin performans göstergelerini hangi oranda uygun buldukları incelenmiştir.

3.2.1. MEB öğretmenlerinin taslak yeterlilik çerçevesini uygunluk açısından değerlendirmesi

Geliştirilen taslak performans göstergeleri öğretmenlerin değerlendirmesine sunulmuş ve ait oldukları yeterlilik ve alt yeterlilik alanına uygun olup olmadığı sorulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin verdiği yanıtların frekansları tablolar biçiminde sunulmakta ve tablolara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Genel Yeterlilik 1: Öğrencilere ve Öğretmeye Adanmışlık

Birinci genel yeterliliğe dayalı olan 1a. “Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.5’te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Alt yeterlilik 1a. Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler gerçekleştirir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf içi etkinliklerde farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, sözel, devinimsel) hitap eder.	317	79,8	3	0,8	-	-	77	19,4
2. Tahtayı, ders kitaplarını, farklı kaynak ve materyalleri, görsel işitsel medyayı ve otantik malzemeleri kullanır	313	78,8	1	0,3	3	0,8	80	20,2
3. Konu öğretiminde örnekleri çeşitlendirir (okul, aile, iş hayatı, doğa, akrabalık ilişkileri vb.) ve farklı kültür ve sosyoekonomik düzeylere hitap eder.	302	76,1	6	1,5	4	1	85	21,4

Tablo 3.5'e göre "Sınıf içi etkinliklerde farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, sözel, devinimsel) hitap eder" performans göstergesi %79,8 ile en yüksek frekansa sahipken, "Konu öğretiminde örnekleri çeşitlendirir (okul, aile, iş hayatı, doğa, akrabalık ilişkileri vb.) ve farklı kültür ve sosyoekonomik düzeylere hitap eder" performans göstergesi %76,1 ile en düşük frekansa sahiptir.

Birinci genel yeterliliğe dayalı olan 1b. "Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir" alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6. Alt yeterlilik 1b. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmen konu anlatımında, örnek seçiminde, kaynak kullanımında ve sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun bir dil kullanır.	311	78,3	-	-	1	0,3	99	21,4
2. Öğrettiği yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir/öğrenir	302	76,1	-	-	-	-	85	21,4

Tablo 3.6'ya göre "Öğretmen konu anlatımında, örnek seçiminde, kaynak kullanımında ve sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun bir dil kullanır" performans göstergesi %78,3 frekansa sahipken, "Öğrettiği yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir / öğrenir" performans göstergesi %76,7 frekansa sahiptir.

Birinci genel yeterliliğe dayalı olan 1c. "Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir" alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.7'de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. *Alt yeterlilik 1c. Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenir.	261	65,7	24	6	6	1,5	106	26,7
2. Sınıfı sürekli gözlemleyerek güçlü öğrencilere ek görev ve sorumluluklar verir.	241	60,7	26	6,5	9	2,3	99	20,2
3.Zayıf öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek destek sağlar, ek süre ve sınıf içi/dışı görevler verir.	281	70,8	11	2,8	3	0,8	102	25,7
4. Gerektiğinde dersten sonra bu öğrencilere destek öğretimde bulunur	265	66,8	26	6,5	12	3	94	23,7
5. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları için planlama yapar ve yönlendirir ve izler.	286	72	6	1,5	10	2,5	95	23,9

Tablo 3.7’ye göre “Zayıf öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek destek sağlar, ek süre ve sınıf içi / dışı görevler verir” performans göstergesi %70,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Sınıfı sürekli gözlemleyerek güçlü öğrencilere ek görev ve sorumluluklar verir” performans göstergesi %60,7 ile en düşük frekansa sahiptir.

Birinci genel yeterliliğe dayalı olan 1d. “Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir”alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.8’de gösterilmektedir.

Tablo 3.8. *Alt yeterlilik 1d. Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf içi etkinlikler yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve fiziki gelişimi de destekler.	311	78,3	5	1,3	5	1,3	76	19,1
2. Hem bireysel hem de işbirlikli etkinlikler yoluyla öğrencilerin karşılıklı etkileşimde bulunmasını, yardımlaşmasını sağlar.	301	75,8	5	1,3	1	0,3	90	22,7
3.Yazılı ve sözlü dili etkili kullanmalarını destekleyici etkinlikler gerçekleştirir.	296	74,6	8	2	7	1,8	86	21,7
4. Öğrenciler etkinliklerde istekli ve coşkuludur.	265	66,8	26	6,5	12	3	94	23,7

Tablo 3.8’e göre “Sınıf içi etkinlikler yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve fiziki gelişimi de destekler” performans göstergesi %78 ile en yüksek frekansa sahipken

“Öğrenciler etkinliklerde istekli ve coşkuludur” performans göstergesi %66,8 ile en düşük frekansa sahiptir.

Birinci genel yeterliliğe dayalı olan 1e. “Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.9’da gösterilmektedir.

Tablo 3.9. Alt yeterlilik 1e. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Görme, işitme vb. zorluğu olan öğrencilerin tahtaya, öğretmene ve diğer araçlara erişimini kolaylaştırır.	267	67,3	8	2	12	3	110	27,7
2. Öğrenme zorluğu olan öğrenciyi başarılı bir öğrenci ile eşleştirir.	239	60,2	46	11,6	17	4,3	90	22,7
3. Gerektiğinde uzman görüşüne başvurur.	271	68,3	8	2	5	1,3	113	28,5
4. Ailesi ile yakın iş birliği içinde çalışır.	272	68,5	6	1,5	3	0,8	116	29,2

Tablo 3.9’a göre “Ailesi ile yakın iş birliği içinde çalışır” performans göstergesi %68,5 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğrenme zorluğu olan öğrenciyi başarılı bir öğrenci ile eşleştirir” performans göstergesi %60,2 ile en düşük frekansa sahiptir.

Genel Yeterlilik 2: Planlama ve Öğretim

İkinci genel yeterliliğe dayalı olan 2a. “Etkili ders planları hazırlar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.10’da gösterilmektedir.

Tablo 3.10. Alt yeterlilik 2a. Etkili ders planları hazırlar.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ders planını bir bütünlük içinde hazırlar ve etkinliklerin düzenlenmesinde mantıklı bir sıra izler.	308	77,6	1	0,3	2	0,5	86	21,7
2. Etkinlikler disiplinler arası farklı becerilere yöneliktir.	303	76,3	-	-	6	1,5	88	22,2

Tablo 3.10’a göre “Ders planını bir bütünlük içinde hazırlar ve etkinliklerin düzenlenmesinde mantıklı bir sıra izler” performans göstergesi %77,6 frekansa sahipken, “Etkinlikler disiplinler arası farklı becerilere yöneliktir” performans göstergesi %76,3 frekansa sahiptir.

İkinci genel yeterliliğe dayalı olan 2b. “Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.11’de gösterilmektedir.

Tablo 3.11. Alt yeterlilik 2. Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik örnek davranışlar sergiler.	297	74,8	3	0,8	9	2,3	88	22,2
2. Öğrencilerden empati kurmalarını, grup olarak etkinlik gerçekleştirip, grup olarak hesap vermelerini destekler.	286	72	4	1	11	2,8	96	24,2
3. Grup üyelerinin birbirlerinden öğrenebilecekleri etkinlikler düzenler.	294	74,1	4	1	7	1,8	92	23,2
4.Etkinlik sonunda gruba dönüt verir.	273	68,8	3	8	5	1,3	116	29,2

Tablo 3.11’e göre “Öğrencilerin alternatif cevaplar vermesini destekler” performans göstergesi %78,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Tartışma sonunda bir özet ve kapanış yapar” performans göstergesi %72,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

İkinci genel yeterliliğe dayalı olan 2c. “Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.12’de gösterilmektedir.

Tablo 3.12. Alt yeterlilik 2c. Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Her bir etkinliği belli bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlar.	287	72,3	11	2,8	12	3	87	21,9
2. Öğrencilerde neyi niçin öğrendikleri konusunda farkındalık yaratır.	288	72,5	1	0,3	6	1,5	102	22,2

Tablo 3.12’ye göre “Öğrencilerde, neyi niçin öğrendikleri konusunda farkındalık yaratır” performans göstergesi %72,5 frekansa sahipken, “Her bir etkinliği belli bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlar” performans göstergesi %72,3 frekansa sahiptir.

İkinci genel yeterliliğe dayalı olan 2d. “Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.13’de gösterilmektedir.

Tablo 3.13. Alt yeterlilik 2d. İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik örnek davranışlar sergiler.	297	74,8	3	0,8	9	2,3	88	22,2
2. Öğrencilerden empati kurmalarını, grup olarak etkinlik gerçekleştirip, grup olarak hesap vermelerini destekler.	286	72	4	1	11	2,8	96	24,2
3. Grup üyelerinin birbirlerinden öğrenebilecekleri etkinlikler düzenler.	294	74,1	4	1	7	1,8	92	23,2
4.Etkinlik sonunda gruba dönüt verir.	273	68,8	3	8	5	1,3	116	29,2

Tablo 3.13’e göre “Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik örnek davranışlar sergiler” performans göstergesi %74,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Etkinlik sonunda gruba dönüt verir” performans göstergesi %68,8 ile en düşük frekansa sahiptir.

İkinci genel yeterliliğe dayalı olan 2e. “Ders kaynaklarını, araç ve gereçleri etkili kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.14’te gösterilmektedir.

Tablo 3.14. Alt yeterlilik 2e. Ders kaynaklarını, araç ve gereçleri etkili kullanır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ders kitabının/kaynağının esiri değildir.	305	76,8	8	2	10	2,5	74	18,6
2. Öğretim programı ve öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları işe koşturmaktadır.	284	71,5	6	1,5	11	2,8	96	24,2
3.Kitabı ihtiyaçlar doğrultusunda adapte eder.	294	74,1	11	2,8	10	2,5	82	20,7
4.Bilginin sunulmasında ve araştırılmasında bilişim teknolojilerinin etkin kullanıldığı deneyimler sağlar.	294	74,1	5	1,3	6	1,5	92	23,2

Tablo 3.14’e göre “Ders kitabının/kaynağının esiri değildir” performans göstergesi %76,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğretim programı ve öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları işe koşturmaktadır” performans göstergesi %71,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

İkinci genel yeterliliğe dayalı olan 2f. “Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.15’te gösterilmektedir.

Tablo 3.15. *Alt yeterlilik 2f. Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Yazılı ve sözlü yönergeleri açık, kısa ve anlaşılır bir dille verir.	301	75,8	1	0,3	5	1	90	22,7
2. Yönergelerde, neyin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı kolay anlaşılır.	297	74,8	2	0,5	4	1	94	23,7
3.Yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.	292	73,6	298	75,1	3	1	99	24,9
4.Ses tonu kolaylıkla duyulur ve monoton değildir.	282	71,1	2	0,5	1	0	112	28,2

Tablo 3.15’e göre “Yazılı ve sözlü yönergeleri açık, kısa ve anlaşılır bir dille verir” performans göstergesi %75,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Ses tonu kolaylıkla duyulur ve monoton değildir” performans göstergesi %71,1 ile en düşük frekansa sahiptir.

Genel Yeterlilik 3: İçerik ve Pedagoji Bilgisi

Üçüncü genel yeterliliğe dayalı olan 3a. “İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.16’da gösterilmektedir.

Tablo 3.16. *Alt yeterlilik 3a. İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi zengin örnek ve örnek olmayan durumlarla gösterir.	306	77,1	3	0,8	2	0,5	86	21,7
2. Önkoşul bilgileri iyi belirler ve öğretir.	287	72,3	6	1,5	3	0,8	101	25,4
3.Konu anlatımında hata yapmayı en aza indirir.	290	73	5	1,3	5	1,3	97	24,4
4.Konu anlatımında genişlikten çok derinliğe önem verir.	281	70,8	9	2,3	8	2	99	24,9

Tablo 3.16’ya göre “Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi zengin örnek ve örnek olmayan durumlarla gösterir” performans göstergesi %77,1 ile en yüksek frekansa sahipken, “Konu anlatımında genişlikten çok derinliğe önem verir” performans göstergesi %70,8 ile en düşük frekansa sahiptir.

Üçüncü genel yeterliliğe dayalı olan 3b. “Ders kaynaklarını, araç ve gereçleri etkili kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.17’de gösterilmektedir.

Tablo 3.17. *Alt yeterlilik 3b. Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi / etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Tümevarımsal ve tümdengelimsel öğretim stratejilerini konuya göre seçer.	296	74,6	5	1,3	9	2,3	87	21,9
2. Öğrencilerin konuyu farklı açılardan sorgulamalarını ve incelemelerini sağlar.	290	73	11	2,8	11	2,8	93	23,4
3.Öğrencilerin konu anlatımında soru sormalarını ve analiz yapmalarını cesaretlendirerek öğrenmelerini kontrol eder.	294	74,1	2	0,5	7	1,8	95	23,9

Tablo 3.17’ye göre “Tümevarımsal ve tümdengelimsel öğretim stratejilerini konuya göre seçer” performans göstergesi %74,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğrencilerin konuyu farklı açılardan sorgulamalarını ve incelemelerini sağlar” performans göstergesi %73 ile en düşük frekansa sahiptir.

Üçüncü genel yeterliliğe dayalı olan 3c. “Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.18’de gösterilmektedir.

Tablo 3.18. *Alt yeterlilik 3c. Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Konuların ve kavramların birbirleriyle ilişkisini örneklerle ortaya koyar.	297	74,8	3	0,8	2	0,5	95	23,9
2. Konuları öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri üzerine inşa eder ve bu sürece öğrencileri de katar.	290	73	4	1	3	0,8	100	25,2
3.Bilginin disiplinler arası transferini sağlayıcı görevler verir / etkinlikler düzenler.	287	72,3	3	0,8	4	1	103	25,9

Tablo 3.18’e göre “Konuların ve kavramların birbirleriyle ilişkisini örneklerle ortaya koyar” performans göstergesi %74,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Bilginin disiplinler arası transferini sağlayıcı görevler verir / etkinlikler düzenler” performans göstergesi %72,3 ile en düşük frekansa sahiptir.

Üçüncü genel yeterliliğe dayalı olan 3d. “Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.19’da gösterilmektedir.

Tablo 3.19. Alt yeterlilik 3d. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar.	306	77,1	8	2	4	1	79	19,9
2. “Neden?”, “Eğer böyle olsaydı nasıl olurdu?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi sorular içeren eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayalı etkinlikler düzenler.	287	72,3	4	1	6	1,5	100	25,2
3. Bilginin disiplinler arası transferini sağlayıcı görevler verir / etkinlikler düzenler.	291	73,3	7	1,8	6	1,5	93	23,4

Tablo 3.19’a göre “Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar” performans göstergesi %77,1 ile en yüksek frekansa sahipken, “Neden?”, “Eğer böyle olsaydı nasıl olurdu?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi sorular içeren eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayalı etkinlikler düzenler” performans göstergesi %72,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

Üçüncü genel yeterliliğe dayalı olan 3e. “Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.20’de gösterilmektedir.

Tablo 3.20. Alt yeterlilik 3e. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplarla farklı kaynaklardan araştırmalar yapıp bunları karşılaştırmalarını / sınıflandırmalarını sağlar.	292	73,6	4	1	11	2,8	90	22,7
2. Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici ödevler verir.	278	70	4	1	6	1,5	100	25,2
3.Farklı kaynakların nasıl kullanılabileceğini örneklendirir.	285	71,8	1	0,3	11	2,8	100	25,2

Tablo 3.20’ye göre “Öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplarla farklı kaynaklardan araştırmalar yapıp bunları karşılaştırmalarını / sınıflandırmalarını sağlar” performans göstergesi %73,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici ödevler verir” performans göstergesi %70 ile en düşük frekansa sahiptir.

Genel Yeterlilik 4: Sınıf Yönetimi

Dördüncü genel yeterliliğe dayalı olan 4a. “Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.21’de gösterilmektedir.

Tablo 3.21. Alt yeterlilik 4a. Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler ve demokrasiyi bir kültür olarak benimsetir.	292	73,6	4	1	4	1	97	24,4
2. Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturur.	292	73,6	1	0,3	4	1	100	25,2
4. Her öğrenciye değerli ve biricik olduğunu hissettirir.	287	72,3	4	1	1	0,3	105	26,4
5. Öğrenciler sınıf içerisinde neyi neden yapmaları/yapmamaları gerektiğini bilir.	283	71,3	1	0,3	4	1	109	27,5

Tablo 3.21’e göre “Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler ve demokrasiyi bir kültür olarak benimsetir” ve “Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturur” performans göstergeleri %73,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturur” ve “Kişiler arası çatışmalara izin vermez” performans göstergeleri %71,3 ile en düşük frekansa sahiptir.

Dördüncü genel yeterliliğe dayalı olan 4b. “Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.22’de gösterilmektedir.

Tablo 3.22. Alt yeterlilik 4b. Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Derste çatışmalı ve riskli konulara girmez.	281	70,8	17	4,3	10	2,5	89	22,4
2. Tartışma yaratabilecek ortamlar hazırlamaz.	274	69	24	6	9	2,3	91	22,9
3. Grup çalışmalarında gruplandırmaları dikkatlice ve kişilik özelliklerine göre yapar.	287	72,3	7	1,8	9	2,3	94	23,7
4. Sınıfı sürekli gözlemleyerek sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder.	273	68,8	7	1,8	5	1,3	112	28,2
5. Davranış sorunlarına minimum düzeyde zaman harcar.	223	56,2	89	22,4	9	2,3	76	19,1

Tablo 3.22’ye göre “Grup çalışmalarında gruplandırmaları dikkatlice ve kişilik özelliklerine göre yapar” performans göstergesi %72,5 ile en yüksek frekansa sahipken, “Davranış sorunlarına minimum düzeyde zaman harcar” performans göstergesi %56,2 ile en düşük frekansa sahiptir.

Dördüncü genel yeterliliğe dayalı olan 4c. “Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir dil ve üslupla düzeltir” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.23’te gösterilmektedir.

Tablo 3.23. Alt yeterlilik 4c. Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir dil ve üslupla düzeltir.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Olumsuz davranış karşısında çabuk sinirlenmez.	294	74,1	5	1,3	3	0,8	95	23,9
2. Öğrenciye hakaret etmez ya da tehditkâr davranışta bulunmaz.	296	74,6	3	0,8	2	0,5	96	24,2
3. Sınıf kurallarını hatırlatarak öğrencinin uygun davranışlar sergilemesini sağlar.	294	74,1	5	1,3	1	0,3	97	24,4
4. Davranış sorunlarına asgari düzeyde zaman harcar.	246	62	54	13,6	5	1,3	92	23,2

Tablo 3.23’e göre “Öğrenciye hakaret etmez ya da tehditkâr davranışta bulunmaz” performans göstergesi %74,6 ile en yüksek performans göstergesine sahipken, “Davranış sorunlarına asgari düzeyde zaman harcar” performans göstergesi %62 ile en düşük frekansa sahiptir.

Dördüncü genel yeterliliğe dayalı olan 4d. “Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.24’te gösterilmektedir.

Tablo 3.24. Alt yeterlilik 4d. Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilere eşit söz hakkı tanır.	297	74,8	3	0,8	1	0,3	96	24,2
2. Sürekli aynı öğrencilerin söz alıp konuşması yerine derste sessiz kalan ya da isteksiz öğrencileri de derse dâhil eder.	288	72,5	2	0,5	3	0,8	104	26,2
3. Öğrenme direnci gösteren öğrencileri derse dâhil etmek için farklı stratejiler kullanır.	286	72	2	0,5	5	1,3	104	26,2

Tablo 3.24’e göre “Öğrencilere eşit söz hakkı tanır” performans göstergesi %74,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğrenme direnci gösteren öğrencileri derse dâhil etmek için farklı stratejiler kullanır” performans göstergesi %72 ile en düşük frekansa sahiptir.

Dördüncü genel yeterliliğe dayalı olan 4e. “Başarıyı ve yetenekleri takdir eder” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.25’te gösterilmektedir.

Tablo 3.25. Alt yeterlilik 4e. Başarıyı ve yetenekleri takdir eder.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin doğru cevaplarını ve başarılarını över, takdir eder ve ödüllendirir.	294	74,1	5	1,3	1	0,3	96	24,4
2. Yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koyduklarında ilgi gösterir, sınıf içinde ve dışında zaman ayırır.	293	73,8	2	0,5	5	1,3	104	26,2
3. Diğerlerinin daha fazla çaba sarf etmesini cesaretlendirir.	278	70	3	0,8	3	0,8	110	27,7

Tablo 3.25’e göre “Öğrencilerin doğru cevaplarını ve başarılarını över, takdir eder ve ödüllendirir” performans göstergesi %74,1 ile en yüksek frekansa sahipken, “Diğerlerinin daha fazla çaba sarf etmesini cesaretlendirir” performans göstergesi %70 ile en düşük frekansa sahiptir.

Dördüncü genel yeterliliğe dayalı olan 4f. “Ders zamanını etkili kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.26’da gösterilmektedir.

Tablo 3.26. Alt yeterlilik 4f. Ders zamanını etkili kullanır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Dersin tamamına yakını öğretme amaçlarına ayırır.	271	68,3	51	12,8	7	1,8	68	17,1
2. Derste, eğlence ve oyunlar dâhil etkinliklerin, tartışmaların hepsini ders konusuyla ilişkilendirir.	306	77,1	12	3	4	1	75	18,9
3. Etkinlikler arası geçişlerde zaman kaybetmez.	300	75,6	12	3	6	1,5	79	19,9
4. Etkinliklerin başlangıçlarını ve sonlarını açık ve net bir şekilde ortaya koyar.	316	79,6	6	1,5	2	0,5	73	18,4

Tablo 3.26’ya göre “Etkinliklerin başlangıçlarını ve sonlarını açık ve net bir şekilde ortaya koyar” performans göstergesi %79,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Dersin

tamamına yakınıni öğretim amaçlarına ayırır” performans göstergesi %68,3 ile en düşük frekansa sahiptir.

Genel Yeterlilik 5: Öğrenci ve Ailelerle İletişim

Beşinci genel yeterliliğe dayalı olan 5a. “Türkçeyi etkili kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.27’de gösterilmektedir.

Tablo 3.27. Alt yeterlilik 5a. Türkçeyi etkili kullanır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmen etkili ve standart bir Türkçe kullanır.	288	72,5	4	1	4	1	101	25,4
2. Öğrencilerin dili gramer ve telaffuz açısından etkili kullanması için model olur.	289	72,8	5	1,3	6	1,5	97	24,4
3. Sınıfta eğlence zamanında bile olsa informal dil kullanmaz.	277	69,8	14	3,5	5	1,3	101	25,4
4. Öğrencilerin yanlış dil kullanımlarını uygun bir dille düzeltir.	288	72,5	2	0,5	3	0,8	104	26,2

Tablo 3.27’ye göre “Öğretmen etkili ve standart bir Türkçe kullanır” ile “Öğrencilerin yanlış dil kullanımlarını uygun bir dille düzeltir” performans göstergeleri %72,5 ile en yüksek frekansa sahipken, “Sınıfta eğlence zamanında bile olsa informal dil kullanmaz” performans göstergesi %69,8 ile en düşük frekansa sahiptir.

Beşinci genel yeterliliğe dayalı olan 5b. “Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve ailelerle paylaşır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.28’de gösterilmektedir.

Tablo 3.28. Alt yeterlilik 5b. Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve ailelerle paylaşır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik ayrıntılı raporlar hazırlar.	235	59,2	24	6	27	6,8	111	28
2. İlerleme gösterdikleri ve geliştirmeleri gereken alanları dürüstçe ifade eder.	272	68,5	8	2	15	3,8	102	25,7
3. Öğrencilerin gelişimine yönelik bir plan önerir.	263	71,8	9	2,3	13	3,3	112	28,2

Tablo 3.28’e göre “Öğrencilerin gelişimine yönelik bir plan önerir” performans göstergesi %71,8 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik ayrıntılı raporlar hazırlar” performans göstergesi %59,2 ile en düşük frekansa sahiptir.

Beşinci genel yeterliliğe dayalı olan 5c. “Aileler ve daha geniş çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.29’da gösterilmektedir.

Tablo 3.29. Alt yeterlilik 5c) Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf içi/dışı uygulamalar hakkında aileleri ya da diğer ilgilileri farklı iletişim yolları ile sürekli bilgilendirir.	278	70	10	2,5	6	1,5	103	25,9
2. Ailelerle düzenli toplantılar gerçekleştirir.	264	66,5	14	3,5	9	2,3	110	27,7
3. Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerin ne olduğunu açıkça ortaya koyar.	285	71,8	7	1,8	5	1,3	100	25,2
4. Proje, ödev ve öğrenci ürünlerini ailelerle paylaşır / sergiler.	287	72,3	10	2,5	6	1,5	110	27,7

Tablo 3.29’a göre “Proje, ödev ve öğrenci ürünlerini ailelerle paylaşır / sergiler” performans göstergesi %72,3 ile en yüksek frekansa sahipken, “Ailelerle düzenli toplantılar gerçekleştirir” performans göstergesi %66,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

Beşinci genel yeterliliğe dayalı olan 5d. “Ödev proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.30’da gösterilmektedir.

Tablo 3.30. Alt yeterlilik 5d. Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Başarılı öğrencileri överken diğerlerini küçük düşürmez.	298	75,1	4	1	3	0,8	92	23,2
2. Başarısız öğrencilerin şevkini kırmadan onları daha fazla çalışmaya cesaretlendirir.	295	74,3	3	0,8	4	1	95	23,9
3. Öğrencilerin öz-benliğine saygılıdır.	288	72,5	2	0,5	15	0,5	105	26,4

Tablo 3.30’a göre “Başarılı öğrencileri överken diğerlerini küçük düşürmez” performans göstergesi %75,1 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğrencilerin öz-benliğine saygılıdır.” performans göstergesi %72,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

Genel Yeterlilik 6: Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

Altıncı genel yeterliliğe dayalı olan 6a. “Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.31’de gösterilmektedir.

Tablo 3.31. Alt yeterlilik 6a. Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yazılı yansıtmasını yapar.	257	64,7	20	5	15	3,8	105	26,4
2. Meslektaşlarından dönüt alır.	289	72,8	7	1,8	7	1,8	94	23,7

Tablo 3.31’e göre “Meslektaşlarından dönüt alır” performans göstergesi %72,8 frekansa sahipken, “Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yazılı yansıtmasını yapar” performans göstergesi %64,7 frekansa sahiptir.

Altıncı genel yeterliliğe dayalı olan 6b. “Araştırma yapabilme dahil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.32’de gösterilmektedir.

Tablo 3.32. Alt yeterlilik 6b. Araştırma yapabilme dâhil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.

	Uygundur		Uygundeğil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Mevcut öğretim uygulamalarının, kaynakların ve materyallerin etkililiğini, öğrenci ve veli memnuniyetini belirleyebilmek için durum/eylem araştırması yapar/ araştırma gruplarında yer alır	279	70,3	14	3,5	10	2,5	94	23,7
2. Araştırma sonuçlarını öğretimin iyileştirilmesi amacıyla kullanır.	288	72,5	11	2,8	12	3	86	21,7

Tablo 3.32. (devam) Alt yeterlilik 6b. Araştırma yapabilme dâhil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.

3. Alanıyla ilgili yayınları takip eder ve son gelişmeleri öğretimine uyarlar.	292	73,6	3	0,8	4	1	98	24,7
--	-----	------	---	-----	---	---	----	------

Tablo 3.32’ye göre “Alanıyla ilgili yayınları takip eder ve son gelişmeleri öğretimine uyarlar” performans göstergesi %73,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Mevcut öğretim uygulamalarının, kaynakların ve materyallerin etkililiğini, öğrenci ve veli memnuniyetini belirleyebilmek için durum / eylem araştırması yapar / araştırma gruplarında yer alır” performans göstergesi %70,3 ile en düşük frekansa sahiptir.

Altıncı genel yeterliliğe dayalı olan 6c. “Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.33’te gösterilmektedir.

Tablo 3.33. Alt yeterlilik 6c. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğretim programına, kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik gözlem, alanyazın okuması, seminer vb. mesleki gelişim etkinliklerine katılır ve bunları nasıl uygulayacağını planını, yansıtmalarını yapar.	291	73,3	5	1,3	3	0,8	98	24,7
2. Kendine gelişim hedefleri belirler.	296	74,6	2	0,5	6	1,5	93	23,4
3. Meslektaşlarıyla düzenli toplantılar gerçekleştirir.	283	71,3	4	1	2	0,5	108	27,2
4. Okulda bir öğrenme topluluğu oluşturur ya da üyesi olur.	260	65,5	18	4,5	21	5,3	98	24,7

Tablo 3.33’e göre “Kendine gelişim hedefleri belirler” performans göstergesi %74,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Okulda bir öğrenme topluluğu oluşturur ya da üyesi olur” performans göstergesi %65,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

Altıncı genel yeterliliğe dayalı olan 6d. “Evraklarını düzenli saklar, raporlandırır ve korur” alt yeterliliği kapsamında Öğrencilerin yoklamalarını, ödevlerini ilan ve teslim tarihleri ile hangi düzeyde yapıp yapılmadıklarını, notlarını ve sınav evraklarını düzenli tutar ve saklar” performans göstergesi %73,6 frekansa sahipken, “Evrakların düzenli saklanması öğretmenin günlük işinin bir parçasıdır” performans göstergesi %70,3 frekansa sahiptir. Bu alt yeterliliklere yönelik frekanslar Tablo 3.34’te gösterilmektedir.

Tablo 3.34. Alt yeterlilik 6d. Evraklarını düzenli saklar, raporlandırır ve korur.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrencilerin yoklamalarını, ödevlerini ilan ve teslim tarihleri ile hangi düzeyde yapıp yapılmadıklarını, notlarını ve sınav evraklarını düzenli tutar ve saklar.	292	73,6	6	1,5	6	1,5	93	23,4
2. Evrakların düzenli saklanması öğretmenin günlük işinin bir parçasıdır.	279	70,3	8	2	4	1	106	26,7

Altıncı genel yeterliliğe dayalı olan 6e. “Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.35’te gösterilmektedir.

Tablo 3.35. Alt yeterlilik 6e. Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılır, sorumluluk alır.	308	77,6	2	0,5	1	0,3	93	23,4
2.Okul içindeki ya da farklı okullarla gerçekleştirilen projelerde yer alır.	291	73,3	8	2	9	2,3	89	22,4
3..Öğrencilerin yoklamalarını, ödevlerini ilan ve teslim tarihleri ile hangi düzeyde yapıp yapılmadıklarını, notlarını ve sınav evraklarını düzenli tutar ve saklar.	305	76,8	1	0,3	5	1,3	86	21,7
4. Kaynaklarını ve geliştirdiği öğretim materyallerini meslektaşlarıyla paylaşır.	284	71,5	5	1,3	12	3	96	24,2

Tablo 3.35’e göre “Okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılır, sorumluluk alır” performans göstergesi %77,6 ile en yüksek frekansa sahipken, “Kaynaklarını ve geliştirdiği öğretim materyallerini meslektaşlarıyla paylaşır” performans göstergesi %71,5 ile en düşük frekansa sahiptir.

Genel Yeterlilik 7: Ölçme Değerlendirme

Yedinci genel yeterliliğe dayalı olan 7a. “Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.36’da gösterilmektedir.

Tablo 3.36. *Alt yeterlilik 7a. Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Tanımlayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır.	297	74,8	5	1,3	4	1	91	22,9
2.Hem formal hem de informal değerlendirmede bulunur ve bunun için sınıfı sürekli gözlemler.	306	77,1	5	1,3	4	1	82	20,7

Tablo 3.36'ya göre “Hem formal hem de informal değerlendirmede bulunur ve bunun için sınıfı sürekli gözlemler” performans göstergesi %77,1 frekansa sahipken “Tanımlayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır” performans göstergesi %74,8 ile frekansa sahiptir.

Yedinci genel yeterliliğe dayalı olan 7b. “Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.37’de gösterilmektedir.

Tablo 3.37. *Alt yeterlilik 7b. Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın hataları zamanında tespit ederek öğretimi yeniden düzenler.	302	76,1	-	-	6	1,5	89	22,4
2.Öğrencilerin güçlü ve geliştirmeleri gereken alanlarını raporlaştırır.	273	68,8	8	2	13	3,3	103	25,9
3.Görüşme ya da yazılı dönütlerle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar.	303	76,3	5	1,3	19	4,8	94	23,7

Tablo 37’ye göre “Görüşme ya da yazılı dönütlerle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar” performans göstergesi %76,3 ile en yüksek frekansa sahipken, “Öğrencilerin güçlü ve geliştirmeleri gereken alanlarını raporlaştırır” performans göstergesi %68,8 ile en düşük frekansa sahiptir.

Yedinci genel yeterliliğe dayalı olan 7c. “Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.38’de gösterilmektedir.

Tablo 3.38. Alt yeterlilik 7c. Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ölçme-değerlendirmeyi öğrenme çıktıları doğrultusunda gerçekleştirir.	300	75,6	3	0,8	8	2	86	21,7
2. Ölçme aracındaki her soru belli bir öğrenme çıktısına yöneliktir.	299	75,3	4	1	8	2	86	21,7

Tablo 3.38’e göre “Ölçme-değerlendirmeyi öğrenme çıktıları doğrultusunda gerçekleştirir” performans göstergesi %75,6 frekansa sahipken “Ölçme aracındaki her soru belli bir öğrenme çıktısına yöneliktir” performans göstergesi %75,3 frekansa sahiptir.

Yedinci genel yeterliliğe dayalı olan 7d. “Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.39’da gösterilmektedir.

Tablo 3.39. Alt yeterlilik 7d. Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır.

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ödev, proje ve grup çalışmasına yönelik değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine öğrencilerle birlikte karar verir.	270	68	24	6	6	1,5	97	24,4
2. Ölçme araçlarının neler olduğunu örnekleri ile gösterir ve beklentileri açıkça gösterir.	297	74,8	2	0,5	3	0,8	95	23,9

Tablo 3.39’a göre “Ölçme araçlarının neler olduğunu örnekleri ile gösterir ve beklentileri açıkça gösterir” performans göstergesi %74,8 frekansa sahipken, “Ödev, proje ve grup çalışmasına yönelik değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine öğrencilerle birlikte karar verir” performans göstergesi %68 frekansa sahiptir.

Yedinci genel yeterliliğe dayalı olan 7e. “Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar” alt yeterliliği kapsamında elde edilen yanıtlar Tablo 3.40’ta gösterilmektedir.

Tablo 3.40. *Alt yeterlilik 7e. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar.*

	Uygundur		Uygun değil		Başka bir alanda uygun		Yanıtsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilere belirlenen ölçütler doğrultusunda kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri, yansıtmasını yapmaları ve kendi gelişim planlarını hazırlamaları konusunda örnek olur ve cesaretlendirir.	295	74,3	6	1,5	4	1	92	23,2

Tablo 3.40’a göre “Öğrencilere belirlenen ölçütler doğrultusunda kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri, yansıtmasını yapmaları ve kendi gelişim planlarını hazırlamaları konusunda örnek olur ve cesaretlendirir” performans göstergesi %74,3 frekansa sahiptir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri taslak çerçevesini öğretmenler ve alan uzmanları nasıl değerlendirmektedir?” kapsamında hazırlanan taslak yeterlilikler ve bu yeterliliklere ilişkin 301 performans göstergesini öğretmenlerin ne derece uygun bulduğu her bir performans göstergesinin frekansı verilerek gösterilmiştir. Bundan sonraki bölümde taslak çerçeveye yönelik olarak alan uzmanlarının görüşlerine yer verilmektedir.

3.2.2. Taslak yeterlilik çerçevesinin alan uzmanlarınca değerlendirilmesi

Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak öğretmenlik mesleği genelyeterlilikleri alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Katılımcı alan uzmanları yeterlilik alanlarını ve performans göstergelerini incelemiş ve çalıştay sonunda aldıkları grup kararlarını diğer katılımcılarla paylaşmışlardır. Aşağıda ilk önce çalışma gruplarının yeterlilikler, alt yeterlilikler ve performans göstergelerine yönelik olarak genel değerlendirmelerine yer verilmiştir. Daha sonra katılımcıların her bir genel yeterlilik, alt yeterlilik ve performans göstergelerine yönelik ayrıntılı değerlendirmeleri ve önerileri açıklanmıştır.

3.2.2.1. Taslak yeterlilik çerçevesine yönelik alan uzmanlarının genel değerlendirmeleri

Bu bölümde alan uzmanlarının taslak yeterlilik çerçevesinin kapsamına, içeriğine, diline ve yapısına yönelik genel değerlendirmeleri sıralanmaktadır.

1. Tüm gruplarca “yeterli” ve “yetersiz” performans göstergeleri biçiminde düzenlenen taslak yeterlilik çerçevesinin olumsuz gösterge ve davranışları yansıtmaması amacıyla yeterlilik çerçevesinden “yetersiz” performans göstergelerinin kaldırılması önerilmiştir. Bunun yerine yeterliliklerin bir derecelendirme ölçeğiyle ifade edilmesinin daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak çalıştayın birinci grubunda yer alan uzmanların ortak önerisine yer verilmiştir.

“Genel Görüş: Performans ifadelerinde olumsuz ifade ya da kelimelere yer verilmemelidir. Yetersiz göstergeleri kullanmaya gerek yok. Likert tipi ya da 1-10 arası bir skala kullanılabilir. Yeterlik performans göstergeleri, performans göstergesi olarak ifade edilsin; ayrıntılara da açıklayıcı el kitabında yer verilsin.”

Benzer biçimde dördüncü çalıştay grubu da yetersizliklere vurgu yapılmasının doğru bir yaklaşım olmayacağını ifade etmiştir. Alan uzmanları bu konudaki görüşlerini aşağıdaki biçimde özetlemektedir.

Yetersizliklerden bahsetmemek lazım geldiği ifade edildi. Yeterli dendiğinde bir hedef gösterilmesi gerektiği ifade edildi. Yetersizliklerin ölçülebilirliği var mıdır? Bunun sorgulanması gerektiği ifade edildi. Böyle bir yapının işlevsel/kullanışlı olmadığı ifade edildi. Bu yeterliklerin hepsinin ölçülebilirliğinin gerekli olmadığı... Bunun eğitim fakültelerine yönelik de bir dönüt olabileceği ifade edildi”.

2. Performans göstergelerindeki olumsuz ifadelerin olumlu şekilde yazılması önerilmiştir. Bu konuda üçüncü çalıştay grubu görüşünü “Diğer performanslarla dil birliği olması açısından bu ifadeyi kaldırıp olumsuz ifade kullanılmaması önerildi.” biçiminde ifade ederken beşinci grup görüşünü “Performans göstergelerinin tanımlanmasında olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır” biçiminde ifade etmiştir.

3. Kimi yeterlilik alanlarının başlıklarının performans göstergelerinde ifade edilenleri tam olarak yansıtmaması nedeniyle değiştirilmesi önerilmiştir. Örneğin üçüncü çalıştay grubu birinci yeterlilik alanı olan “*Öğrencilere ve Öğretmeye Adanmışlık*” için “*Öğrenmeyi Kolaylaştırma / Öğrenci Merkezli Öğretimin İlkelerini Benimser*” biçiminde öneriler getirmiş ve başlıklandırma konusuna yönelik olarak “Genel Görüş: Başlık ve performanslar uyumlu değil- Performanslar düzeltilmeleri koşuluyla uygun ve gerekli” biçiminde görüş belirtmiştir. Dördüncü çalıştay grubu ise ikinci genel yeterlilik alanı olan “*Planlama ve Öğretim*” için “*Planlama*” ve “*Öğretimin*” ayrı ayrı ele alınmasını önermiştir. “*Öğretim*” ifadesi yerine “*Öğrenme-Öğretme Süreçleri*” ifadesi kullanılmalı” biçiminde öneri getirmiştir.

4. Performans göstergelerinde binişiklikler olduğu ve tekrarların ortadan kaldırılarak performans göstergelerinin sadeleştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülmüştür. Örneğin dördüncü çalıştay grubu dördüncü genel yeterlilik alanı olan “*Sınıf Yönetimi*” alt yeterlilikleri ve performans göstergelerine yönelik olarak “*4d) Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar*” alt yeterlilik başlığı ve alt yeterliliği tanımlayan performans göstergesinin “*4a. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturur*” alt yeterliliği ile birleştirilip performans göstergesinin yeniden yazılmasını önermiştir. Alan uzmanları sınıfta öğrenciye eşit katılım hakkı verilmesinin demokratik bir sınıf ortamı ile ilgili olduğunu düşünmekte ve bu ve benzeri alt yeterliliklerin tekrarları ortadan kaldırması amacıyla yeniden ele alınıp değerlendirilmesini önermişlerdir.

5. Alan uzmanlarınca yeterlilik ifadelerinin ve performans göstergelerinin amaç yazım ilkelerine uygun yazılması önerilmiştir. Örneğin Üçüncü çalıştay grubu “*Öğrettiği yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir/öğrenir*” performans göstergesi ile “*Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir*” alt yeterliliğinin ölçülebilir olmadığını, amaç yazım ilkelerine uymadığını belirtmiş ve bu nedenle yeniden yazılmalarını önermiştir. Beşinci çalıştay grubu da bu konudaki genel görüşünü “Performans göstergelerinin ifade edilmesinde ölçülmesi, değerlendirmesi ve yorumlanmasında zor sıfatların kullanımından kaçınılmalıdır (en, ilk, çok, yakın, vb.)” biçiminde ifade etmiştir.

6. Alt yeterliliklerin ilişkisel bir sıralama ile yeniden düzenlenmesi ve bu nedenle kimi alt yeterliliklerin birleştirilmesi, kimi performans göstergelerinin ise farklı alt yeterlilikler altında yer alması gerektiği önerilmiştir. Örneğin dördüncü çalıştay grubu bu konuda “Bütün alt yeterliklerin ilişkisel bir sıralama ile yeniden sıralanması” ve “alt başlıkların bir akış oluşturacak şekilde sıralamalarının değiştirilmesi” biçiminde görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda “1b. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir” alt yeterliliği ile “1d. Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliklerinin yer değiştirmesinin daha mantıklı ve ilişkisel bir sıralama sağlayacağını önermişlerdir.

7. Metnin tümünün Türkçe kullanımı, anlaşılabilirlik, ölçülebilirlik ve kapsayıcılık değişkenleri açısından gözden geçirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu konuda üçüncü çalıştay grubu “Metnin tümü Türkçenin kullanımı, kapsamı, açık ve anlaşılabilirlik yönüyle yeniden ele alınmalı” ve “Performans göstergelerinin ifade edilmesinde farklı kişiler tarafından farklı yorumlanabilecek terim, kavram vb. kullanımından kaçınılmalıdır” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda taslak çerçevede yer alan “*Tanılayıcı,*

biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır. Hem formal hem de informal değerlendirmede bulunur ve bunun için sınıfı sürekli gözlemler” ifadesi yerine “Hem süreci hem de ürünü değerlendirir ve bunun için sınıfı sürekli gözlemler” ifadesinin kullanılmasının daha doğru ve anlaşılır olacağını önermiştir. Bunun yanında birinci grup “konu anlatımı” yerine “öğretme etkinlikleri” kavramının kullanılmasını önerirken diğer gruplar da “öğrenme çıktısı” yerine “kazanım” ifadesinin kullanılmasını önermiştir. İkinci çalıştay grubu da “Güçlü ve zayıf öğrenciler” gibi ifadeler yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler düzenler” ifadelerinin kullanılmasını önermiştir.

8. Son olarak alan uzmanlarınca araştırma becerileri, güncel ve teknolojik okuryazarlık becerileri ve genel kültür gibi yeni alt yeterlilik alanlarının eklenmesi önerilmiştir. Bu konuda beşinci çalıştay grubu görüşünü “Araştırma, güncel okuryazarlık becerileri gibi konuların ilgili yeterlik alanlarıyla ilişkilendirilebilirliği değerlendirilmelidir” biçiminde görüş belirtirken dördüncü grup “Eğitimde teknoloji kullanımının” ayrı bir alt yeterlilik olarak yer almasını önermiştir. Bunun yanında birinci çalıştay grubu “Genel kültür bilgisi de bir yeterlik alanı ya da alt yeterlik olarak yer almalı. Sanatsal etkinliklere katılma veya bu etkinlikleri takip etme burada yer alabilir” biçiminde görüş belirtmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere alan uzmanlarının taslak yeterlilik çerçevesi ile ilgili görüşleri yeterlilik çerçevesinin hem yapısına hem de kapsam ve içeriğine yöneliktir. Yeterlilik çerçevesinin belirlenmesinde bu görüşler dikkate alınmış ve yeterlilik çerçevesinde önemli yapısal düzenlemelere gidilmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda taslak yapısı *yeterli – yetersiz* performans göstergelerinden oluşan her bir alt yeterlilik alanı daha ölçülebilir ve gözlenebilir olması amacıyla *dörtlü bir derecelendirme* sistemine dönüştürülmüştür. Yetersiz performans göstergeleri ve olumsuz ifadeler kaldırılmıştır. Yeterlilik ve alt yeterlilik alanlarının başlıkları ve içerikleri yeniden düzenlenmiş ve 7 genel yeterlilik ve 36 alt yeterlilikten oluşan taslak çerçeve 6 genel yeterlilik ve 31 alt yeterliliğe dönüşmüştür. Bu bağlamda alt yeterliliklerin genel yeterliliklerle olan ilişkisi yeniden gözden geçirilmiş ve kimi binişiklikler ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca dijital yeterlilikler gibi taslak yeterlilikler arasında yer almayan yeni alt yeterlilik alanları eklenmiştir.

Yapı ve içerikle ilgili düzenlemelerin yanında alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda yeterlilik ve performans göstergelerinde kullanılan terminolojide bir dil

birliğinin sağlanmasına yönelik düzenlemelere gidilmiştir. Amaç yazım ilkeleri doğrultusunda alt yeterlilik ve performans göstergelerindeki ölçülebilir ifadelerin kullanımına yönelik değişiklikler yapılmıştır. Metnin daha anlaşılabilir ve açık olması amacıyla dil kullanımına yönelik düzenlemeler de yapılmıştır.

3.2.2.2. Alan uzmanlarının genel yeterlilik, alt yeterlilik ve performans göstergelerine yönelik karar ve görüşleri

Bu bölümde alan uzmanlarının 5 farklı çalışma grubunda her bir genel yeterlilik alanı, alt yeterlilik alanı ile performans göstergelerine yönelik aldıkları grup kararları ve bunlara yönelik görüşleri ve  nerileri açıklanmaktadır. Her bir genel yeterlilik alanıyla ilgili olarak önce grubun başlık önerisine daha sonra ise alt yeterlilik alanlarına yönelik aldıkları kararlar ve öneriler sıralanmaktadır. Alan uzmanları alt yeterlilik alanını “Uygun” ya da “Uygun değil” ifadelerini kullanarak değerlendirmiş ve uygun bulmadıkları alt yeterlilik alanlarına alternatif başlıklar yazmış ya da alt yeterliliklerin sıralamasının değiştirilmesini önermiştir.

1. Genel Yeterlilik Alanı:  ğrenmeye ve öğretmeye Adanmışlık

“ ğrenmeye ve öğretmeye Adanmışlık” genel yeterlilik alanına yönelik olarak alıştay gruplarında    değişiklik yapılması gerektiğini belirtmiş, iki grup bu değişikliğe yönelik öneri getirmişlerdir. alıştay gruplarından birisi herhangi bir değişiklik  nermemiş, aynı zamanda iki alıştay grubu da ilgili başlığa yönelik çekincelerini belirtmişlerdir. alıştay gruplarının başlık  nerileri “ ğrenci ve öğrenme”, “ ğrenmeyi Kolaylaştırma” ve “ ğrenci Merkezli  ğretim Süreci” olarak sıralanmıştır. Bununla birlikte, alt yeterlilikler ve performans göstergeleri arasında uyum olmadığı, “adanmışlık” ve “ ğretme” kavramlarının açık olmadığı ve bu nedenle kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda 4. alıştay grubu tarafından “ ğretmeye adanmışlık kavramının geleneksel öğretmene atıf yaptığı” görüşü dile getirilirken 5. alıştay grubu tarafından da “madde ifadesi ile alt yeterlilikler uyumu içinde değildir” biçiminde görüş belirtilmiştir.

1. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve öneriler

alıştay gruplarının birinci genel yeterlilik alanı olan “ ğrenme ve  ğrenmeye Adanmışlık” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.41’de gösterilmektedir.

Tablo 3.41. Birinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
1a. Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler geliştirir.	5	-	5
1b. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir.	4	1	5
1c. Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir.	4	1	5
1d. Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir.	5	-	5
1e. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir.	5	-	5

Tablo 3.41’de görüldüğü gibi çalıştay grupları birinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduklarını belirtirken, “Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir” ve “Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir” alt yeterliliklerinin uygun olmadıklarını belirten çalıştay grupları da bulunmaktadır. Yine, tüm çalıştay grupları alt yeterlilik ifadelerinin değiştirilmesi gerektiğini de vurgulamışlardır. “Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler geliştirir” alt yeterliliği ile ilgili çalıştay grupları “*öğrenme farklılıklarını destekleyen etkinlikler gerçekleştirir*” “*öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır*” “*öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alır*” biçiminde öneride bulunurlarken üçüncü çalıştay grubu bu ifadenin başına öğrenme ve öğretme kavramlarının eklenilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte, ikinci çalıştay grubu bireysel farklılıklar ifadesinin neyi kapsaması gerektiğinin belirlenmesini ve bu kapsamın performans göstergelerine yansıtılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu alt yeterliliğe ait performans göstergelerinde düzeltmeler yapılması diğer çalıştay gruplarınca da önerilmiştir. Özellikle öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri gibi bireysel farklılıkların performans göstergelerine yansıtılması önerilmiştir. Buna yönelik olarak örneğin birinci çalıştay grubu performans göstergesini “*sınıf içi etkinliklerde farklı öğrenme stilleri ve stratejilerini dikkate alır/yer verir.*” biçiminde örneklendirmişlerdir.

“Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay grupları bu alt yeterlilik ifadesinin değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalıştay grupları bu alt yeterliliğe yönelik olarak “*Öğrencilerin gelişim düzey ve özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları düzenler*”, “*Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak etkinlikler düzenler*”, “*Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini dikkate alır*” ve “*Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini ve seviyelerini*

dikkate alır” biçiminde öneriler getirmişlerdir. İkinci ve beşinci çalıştay grupları ise bu alt yeterliliğin “Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliği ile birleştirilmesini önermiştir. Bunun yanında üçüncü çalıştay grubu “bilir” kelimesinin amaç yazım ilkeleriyle uyuşmadığını ve farklı bir biçimde ifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çalıştay grupları ayrıca bu alt yeterliliğin performans göstergelerinin gözden geçirilmesini ve yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Örneğin, birinci grup “*Öğrettiği yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir/öğrenir*” ifadesi yerine “*Öğrettiği yaş grubunun gelişim özelliklerini ve düzeylerini dikkate alır*” biçiminde öneri getirirken, ikinci grup yeterli performans göstergesinde yer alan “...*farklı kültür ve sosyoekonomik düzeylere hitap eder*” ifadesinin karşıtının yetersiz performans göstergesinde kullanılmasının anlaşılrlığı artıracağını belirtmiştir.

“Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir” alt yeterliliğine yönelik olarak tüm gruplar ifadenin yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Çalıştay grupları bu alt yeterliliğe yönelik olarak “*Her öğrencinin öğrenebilmesi için çalışmalar yapar*” ile “*Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlar*” biçiminde düzeltme önerileri getirmişlerdir. Birinci grup bu alt yeterliliğin “Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler geliştirir” alt yeterliliği ile birleştirilmesini önerirken, ifadeyi uygun bulan üçüncü grup yalnızca “çaba gösterir” ifadesinin yerine başka bir ifadenin tercih edilmesi gerektiğini önermiştir. Çalıştay grupları bu alt yeterliliğin performans göstergelerine yönelik öneriler de getirmiştir. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “...*güçlü ve başarılı öğrencilere ek görev ve sorumluluklar verir. Zayıf öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek destek sağlar, ek süre ve sınıf içi/dışı görevler verir*” ifadesinin “...*öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişim düzeylerine uygun etkinlikler düzenler*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Üçüncü çalıştay grubu ise “...*başarılı öğrencilere ek görev ve sorumluluklar verir*” performans göstergesinin başarılı öğrenciler için bir cezaya dönüşebileceğini ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini dile getirmiştir.

“Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarının tümü ifadenin değiştirilmesine yönelik görüş belirtmiştir. Çalıştay gruplarının önerileri “Öğrenme etkinliklerini, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyecek bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirir” ve “Öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyici etkinlikler gerçekleştirir” biçiminde olmuştur. İkinci ve üçüncü çalıştay grupları belli bir alt yeterlilik ifadesi önermemekle birlikte “*fiziksel*” kelimesi yerine “*fiziki*” kelimesinin

tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dördüncü ve beşinci çalıştay grupları da bu alt yeterliliğin “Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir” alt yeterliliği ile birleştirilmesi doğrultusunda görüş bildirmiştir. Çalıştay gruplarının önerileri arasında performans göstergelerinin yeniden düzenlenmesi de yer almaktadır. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “*Sınıf içi etkinlikler yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve fiziki gelişimi de destekler*” performans göstergesinin “*Sınıf içi etkinlikler tüm gelişim alanlarını destekler*” biçiminde değiştirilmesini önerirken, “*Sınıf içi etkinlikler yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve fiziki gelişimi de destekler*” performans göstergesindeki “yalnızca bilişsel değil” ifadesinin olumsuz ifade kullanılmaması amacıyla çıkarılmasını önermiştir.

“Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir” alt yeterliliğini tüm gruplar uygun bulmakla birlikte bu ifadenin yeniden düzenlenerek yazılmasını önermiştir. Çalıştay grupları bu alt yeterlilikle ilgili olarak “*Öğretimi özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçekleştirir*”, “*Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun özel öğrenme etkinlikleri düzenler*”, “*Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar*” ve “*Özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar*” biçiminde öneriler getirmiştir. Beşinci grup ise bu alt yeterliliğin “Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir” alt yeterliliği ile birleştirilmesini gerektiğini dile getirmiştir. Çalıştay grupları bu alt yeterliliğin performans göstergelerinin de yeniden düzenlenmesini önermiştir. Örneğin, birinci çalıştay grubu “*Öğrenme zorluğu olan öğrenciyi başarılı bir öğrenci ile eşleştirir. Gerektiğinde uzman görüşüne başvurur. Ailesi ile yakın iş birliği içinde çalışır*” performans göstergesinin “*Özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme özelliklerine uygun bilimsel dayanaklı öğretim stratejileri kullanır*” biçiminde düzenlenmesini önerirken, ikinci çalıştay grubu “*Görme, işitme veya bedensel engeli / zorluğu olan öğrencilerin tahtaya, öğretmene ve diğer araçlara erişimini kolaylaştırır. Öğrenme zorluğu olan öğrenciyi başarılı bir öğrenci ile eşleştirir. Gerektiğinde uzman görüşüne başvurur. Ailesi ile yakın iş birliği içinde çalışır*” performans göstergesi yerine “*Eğitim-öğretim çalışmalarını özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak düzenler. Özel gereksinimli öğrenciler için gerekli fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları yapar. Gerektiğinde uzmanla iş birliği içerisinde çalışır. Aile ile iş birliği içerisinde çalışır*” ifadesinin kullanılmasının daha doğru olacağını düşünmüştür.

2. Genel Yeterlilik Alanı: Planlama ve Öğretim

“Planlama ve Öğretim” genel yeterlilik alanına yönelik olarak çalıştay gruplarında ikisi değişiklik yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu değişikliğe yönelik öneriler getirmiştir. Çalıştay gruplarından üçübaşıya yönelik herhangi bir değişiklik önermemiştir. Çalıştay gruplarının başlık önerileri “*Amaç ve içeriğe uygun uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçer ve kullanır*”, “*Öğrenme-Öğretme Süreçleri*” ile “*Planlama*” ve “*Öğretim*” biçiminde olmuştur. Dördüncü çalıştay grubu başlığın “*Planlama*” ve “*Öğretim*” adı altında iki ayrı genel yeterlilik alanı olarak ele alınmasını ve planlamanın aşamalarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. “Bununla birlikte, “*Planlama ve Öğretim*” başlığının çok genel bir ifade olduğu ve ayrıntılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca “*Öğretim*” ifadesi yerine “*Öğrenme-Öğretme Süreçleri*” ifadesinin kullanılmasının daha doğru olacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Ayrıca üçüncü çalıştay grubu “*Amaç ve içeriğe uygun uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçer ve kullanır*” ve “*Teknoloji entegrasyonu*” olmak üzere iki yeni alt yeterlilik alanının açılmasını önermiştir. Çalıştay grupları alt yeterlilikler ile performans göstergelerine yönelik olarak da görüş belirtmiştir. Kimi alt yeterlilik ifadelerinin değiştirilmesini, kimilerinin ise tek bir başlık altında birleştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Performans göstergelerinin ise alt yeterliliklere uygun biçimde yazılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

2. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve Öneriler

Çalıştay gruplarının ikinci genel yeterlilik alanı olan “Planlama ve Öğretim” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.42’de gösterilmektedir.

Tablo 3.42. İkinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
2a. Etkili ders planları hazırlar.	5	-	2
2b. Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır.	4	1	4
2c. Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir.	5	-	3
2d. İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir.	2	3	3
2e. Ders kaynaklarını, araç ve gereçlerini etkili kullanır.	5	-	3

Tablo 3.42.(devam) İkinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

2f. Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir.	5	-	2
--	---	---	---

Tablo 3.42’de görüldüğü gibi çalıştay grupları ikinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduklarını belirtirken, “Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır” ve “İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir” alt yeterliliklerinin uygun olmadıklarını belirten çalıştay grupları da bulunmaktadır. Tüm çalışma grupları alt yeterlilik ifadelerinin ya yeniden ifade edilmesini ya da kimi alt yeterlilik ifadelerinin tek bir alt yeterlilik başlığı altında yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında performans göstergelerinin yeniden düzenlenmesini ve alt yeterliliklerle uyumlu bir biçimde düzenlenmesini önermişlerdir.

Birinci alt yeterlilik ifadesi olan “Etkili ders planları hazırlar” ile ilgili olarak üç çalıştay grubu değişiklik önerisinde bulunmamıştır. İki çalıştay grubunun önerileri ise “Etkili ders planları hazırlar ve buna bağlı etkinliklere yer verir”, “Öğretim programına dayalı planlar hazırlar” ve “Ders planının belli bir sıra ve mantıkla, ayrıca disiplinler arası yapıya uygun olarak hazırlar” biçiminde olmuştur. Dördüncü çalıştay grubu alt yeterliliğin yeniden düzenlenmesinde planlamanın aşamalarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte tüm gruplar performans göstergelerinin yeniden düzenlenmesini önermiştir. Örneğin, birinci grup “Etkinlikler disiplinler arası farklı becerilere yöneliktir” performans göstergesinin “Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun planlar yapar” ifadesi ile değiştirilmesini önerirken, ikinci grup “Ders planını bir bütünlük içinde hazırlar ve etkinliklerin düzenlenmesinde mantıklı bir sıra izler. Etkinlikler disiplinler arası farklı becerilere yöneliktir” ifadesi yerine “Ders planını bütüncül bir bakışla hazırlar” ya da “Ders planını programın tüm öğelerine yererek düzenler” ifadesinin daha doğru olacağını dile getirmiştir. Üçüncü grup ise performans göstergesinde yer alan “disiplinler arası” ifadesinin koşula bağlı olduğunu ve bu nedenle performans göstergesinde yazılmasının gerekli olmadığını belirtmiştir.

“Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır” alt yeterliliğine yönelik olarak 4 çalıştay grubu değişiklik önerisinde bulunmuştur. Bu değişiklik önerileri “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygular”, “Öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanır”, “Soru sorma süreçlerini etkili yönetir” ve “Konuya ve amaca uygun yöntem – teknik seçimi yapar” biçiminde olmuştur. Alt yeterlilik alanını uygun bulmayan ikinci çalıştay grubu bu alt yeterliliğin “İşbirlikli öğretim uygulamaları

gerçekleştirir” alt yeterliliği birleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Beşinci çalıştay grubu ise alt yeterlilik alanını uygun bulmakla birlikte bu alt yeterliliğin birinci genel yeterlilik alanı olan “Öğrenme ve Öğretmeye Adanmışlık” altında yer alan “Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri kullanır” alt yeterliliğinin performans göstergesi biçiminde gösterilmesi gerektiğini önermiştir. Çalıştay grupları bu alt yeterlilik alanının performans göstergelerinin de yeniden düzenlenmesini önermiştir. Örneğin, üçüncü çalıştay grubu “*Yalnızca evet/hayır ya da tek cevaplı sorular sormaz*” ifadesinin performans göstergesinden çıkarılmasını ve “*Yanıtlarında kanıt ve gerekçe göstermeleri için öğrencileri cesaretlendirir*” ifadesindeki “cesaretlendirir” yerine “yönlendirir” kelimesinin kullanılmasını önermiştir.

“Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliğine yönelik olarak 3 çalıştay grubu değişiklik önerisinde bulunmazken 2 çalıştay grubu ifadenin “*Öğrenme amaçlarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir*”, “*Planlama ve öğretimi öğrenme çıktılarına yönelik gerçekleştirir*”, “*Planlama ve uygulama sürecinde kazanımları göz önünde bulundurur*” ve “*Etkinlikleri düzenlerken, seçerken kazanımları göz önünde bulundurur*” biçiminde yeniden ifade edilmesi gerektiğini önermiştir. Dördüncü çalıştay grubu ise bu alt yeterliliğin “Etkili ders planları hazırlar” alt yeterliliği ile birleştirilmesini önermiştir. Çalıştay grupları ayrıca performans göstergelerine yönelik öneriler de getirmiştir. Örneğin, üçüncü çalıştay grubu “*Her bir etkinliği belli bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlar*” ifadesindeki “*çıktı*” kelimesinin yerine “amaç” kelimesinin tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir” alt yeterliliğini 3 çalıştay grubu uygun bulmamıştır. Alt yeterliliği uygun bulmayan ikinci çalıştay grubu bu alt yeterliliğin “Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır” alt yeterliliği ile birleştirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Alt yeterlilik alanını uygun bulmayan dördüncü ve beşinci çalıştay grupları bu alt yeterliliğin çıkarılması gerektiğini, çünkü “Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin” altında daha önceden söz edildiğini vurgulamışlardır. Alt yeterlilik alanının uygun olduğunu düşünmekle birlikte birinci çalıştay grubu bu alt yeterliliğin “Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır” alt yeterliliği ile birleştirilmesi gerektiğini düşünmekte ve ikinci çalıştay grubu ile aynı görüşü paylaşmaktadır. Üçüncü çalıştay grubu ise ifadeyi uygun bulmuş, ancak “*Grup çalışmalarını iş birliğini sağlayacak şekilde gerçekleştirir*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Çalıştay gruplarının çoğu bu alt yeterlilik alanının değişmesi gerektiği

yönünde görüş belirttiği için performans göstergelerine yönelik ayrıca bir değişiklik önermemiştir.

“Ders kaynaklarını, araç ve gereçlerini etkili kullanır” alt yeterliliğini tüm gruplar uygun bulmuş ancak ifadenin değiştirilmesini önermiştir. Çalıştay gruplarının değişiklik önerileri “*Ders kaynaklarını, öğretim teknolojilerini ve materyallerini etkili kullanır*”, “*Öğretim materyallerini etkili bir şekilde kullanır*” ve “*Ders kitabının yanı sıra öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları ve bilişim teknolojilerini etkili kullanır*” biçimindedir. “Bir çalıştay grubu da alt yeterliliği uygun bulmakla birlikte bu alt yeterliliğin “Öğretme ve Öğretmeye Adanmışlık” birinci genel yeterlilik alanının bir alt yeterliliği olan “Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler gerçekleştirir” alt yeterliliğinin performans göstergesi olarak kullanılmasının daha doğru olacağını düşünmüştür. Bir diğer çalıştay grubu da belli bir alt yeterlilik alanı ifade etmese de bu alt yeterliliğin birinci genel yeterlilik altında yer alması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bunun yanında çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik olarak da değişiklikler önermiştir. Örneğin, ikinci grup “*Ders kitabının/kaynağının esiri değildir. Öğretim programı ve öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları / araçları işe koşturmaktadır*” ifadesinin çıkarılması gerektiğini ve bunun yerine “*Öğretim programı ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretim materyallerini tasarlar ve kullanır*” ifadesinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü grup ise “*Ders kitabının/kaynağının esiri değildir. Öğretim programı ve öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları / araçları işe koşturmaktadır. Kitabı ihtiyaçlar doğrultusunda adapte eder. Bilginin aktarılmasında, araştırılmasında ve raporlandırılmasında bilişim teknolojilerinin öğrenmeyi desteklediği etkin deneyimler sağlar*” ifadesi yerine “*Ders kitabının yanı sıra öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları ve bilişim teknolojilerini etkili kullanır*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

“Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir” alt yeterliliği ile ilgili olarak 5 çalıştay grubu da uygun değerlendirmesinde bulunmuş, ancak ifadenin değiştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Değişiklik önerileri “*Yerinde ve anlaşılır yönergeler verir*” ve “*Alana ilişkin açık, net ve anlaşılır yönergeler verir*” biçimindedir. Bununla birlikte 4 çalıştay grubu da bu alt yeterliliğin farklı alt yeterlilikler altında ele alınmasını önermiştir. Birinci grup bu alt yeterliliğin “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır” alt yeterliliğinin performans göstergesi olabileceğini; üçüncü grup belli bir alt yeterlilik başlığı belirtmeden farklı bir alt yeterlilik alanı altında ifade edilmesini; dördüncü grup üçüncü

genel yeterlilik alanı olan “İçerik ve Pedagoji Bilgisi” altında yer almasını ve beşinci grup da birinci genel yeterlilik alanı olan “Öğretme ve Öğretmeye Adanmışlık” altında yer alan “Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir” alt yeterliliği ile birleştirilmesini önermiştir. Çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik olarak da değişiklikler önermiştir. Örneğin, ikinci grup “*Yönergelerde, neyin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı kolay anlaşılır*” ifadesi yerine “*Yönergeler, neyin hangi amaçla ve nasıl yapılacağını içerir*” ifadesinin kullanılması gerektiğini önerirken, üçüncü grup “*Ses tonu kolaylıkla duyulur ve monoton değildir*” ifadesindeki “monoton” kelimesi yerine “*durağan*” kelimesinin kullanılmasını önermiştir.

3. Genel Yeterlilik Alanı: İçerik ve Pedagoji Bilgisi

“İçerik ve Pedagojisi Bilgisi” genel yeterlilik alanının başlığına yönelik olarak çalıştay gruplarından üçü değişiklik önermiş, ikisi ise başlığın olduğu gibi kalması yönünde görüş belirtmiştir. Çalıştay gruplarının başlık önerileri “İçerik” ve “Alan Bilgisi” biçiminde olmuştur. Çalıştay grupları bu bölümle ilgili olarak genel bir uyumsuzluk olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu genel yeterlilik alanındaki alt yeterlilikler genellikle “öğrenme ve öğretme” ile ilgili bulunmuş ve yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir. Alan bilgisinin, içerik bilgisinin, yeterlilikler ve performans göstergelerinin birbiriyle uyumlu olacak şekilde yeniden oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Çalıştay gruplarınca “Pedagoji” başlığının diğer başlıklar altına yayılması, “pedagoji” ifadesinin çıkarılması önerilmiş ve “İçerik” için ayrı bir genel yeterlilik alanı belirlemeye gerek olmadığı ifade edilmiştir.

3. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve Öneriler

Çalıştay gruplarının üçüncü genel yeterlilik alanı olan “İçerik ve Pedagoji Bilgisi” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.43’te gösterilmektedir.

Tablo 3.43. Üçüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
3a. İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir.	5	-	4
3b. Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar.	4	1	4

Tablo 3.43.(devam) Üçüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

3c. Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar.	5	-	3
3d. Eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerilerine işe koşar.	5	-	2

Tablo 3.43’te görüldüğü gibi çalıştay grupları üçüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduklarını belirtirken, yalnızca bir çalıştay grubu “*Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar*” alt yeterliliğini uygun bulmamıştır. Bununla birlikte alt yeterlilik ifadelerinin değiştirilmesi gerektiğini ve performans göstergeleriyle uyumlu biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir” alt yeterliliğini tüm gruplar uygun bir alt yeterlilik alanı olarak değerlendirse de çalıştay gruplarından üçü değişiklik başlığa değişmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu öneriler “*İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini uygulamalarına yansıtır*”, “*İlgili disiplinin alan bilgisine sahiptir*” ve “*Özel alan öğretim programını tüm öğeleriyle tanır ve kullanır*” biçiminde olmuştur. Çalıştay gruplarında ikisi başlığa yönelik herhangi bir değişiklik önerisi getirmemiştir. Bununla birlikte performans göstergelerinin gözden geçirilmesi önerilmiştir. Örneğin, üçüncü çalıştay grubu “*Konu anlatımında hata yapmayı en aza indirir*” ifadesinin hiç hata olmaması gerekçesiyle çıkarılması gerektiğini önermiştir.

“Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarından dördü alt yeterliliği uygun bulurken bu alt yeterliliğin başlığının değiştirilmesi yönünde görüş belirtmiştir. Bu değişiklik önerileri “*Dersi/etkinliği ortaya çıkan gereksinimlere göre uyarlar*”, “*Beklenmedik anlarda etkili pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar*”, “*Karar alma süreçlerinde gelişmiştir*” ve “*İlgili alandaki gelişmeleri takip eder*” biçiminde olmuştur. Dördüncü çalıştay grubu ise bu alt yeterliliğin yöntem-teknığa tekrar vurgu yaptığını ve bu nedenle bu alt yeterliliğe gerek olmadığını vurgulamıştır. Bununla birlikte üçüncü çalıştay grupları performans göstergelerinin de gözden geçirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Örneğin, üçüncü grup “*Tümevarımsal ve tümdengelimsel öğretme stratejilerini konuya göre seçer*” ifadesi yerine “*Amaca göre/konuya göre öğretim stratejileri seçer*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

“Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar” alt yeterliliğine yönelik olarak yalnızca iki çalıştay grubundan değişiklik önerisi gelmiştir. Bu öneriler “*Ön öğrenmeler ile yeni öğrenmeler (yeni öğrenme yaşantıları) arasında ilişki kurar*”, “*Ön öğrenmeler ile yeni öğrenmeleri ilişkilendirir*” ile “*Konuları öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri üzerine inşa eder ve günlük yaşamlarından örnekler verir*” biçiminde olmuştur. Dördüncü grup ise bu alt yeterliliğin “Planlama ve Öğretim” genel yeterliliği altında ele alınması gerektiğini önermiştir. Çalıştay grupları bu alt yeterliliğin performans göstergelerine yönelik öneriler de getirmiştir. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “*Konuları öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri üzerine inşa eder ve bu sürece öğrencileri de katar. Bilginin disiplinler arası transferini sağlayıcı görevler verir / etkinlikler düzenler*” ifadesi yerine “*Konuları öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri üzerine inşa eder ve günlük yaşamlarından örnekler verir*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

“Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar” alt yeterliliğini 4 çalıştay grubu uygun bulurken bu çalıştay gruplarından ikisi “*Düşünme becerilerini işe koşar*” ve “*Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar*” biçiminde değişiklik önerisinde bulunmuştur. Beşinci grup herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmazken gruplardan ikisi bu alt yeterliliğin diğer farklı alanlarda değerlendirilmesini önermiştir. Üçüncü grup bu alt yeterliliğin “*Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir*” alt yeterliliği ile birleştirilmesini, dördüncü grup ise “Planlama ve Öğretim” genel yeterliliği altında ele alınmasını önermiştir. Bunun yanında çalıştay grupları performans göstergelerinin de yeniden düzenlenmesini önermiştir. Örneğin, ikinci grup “*Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koşar*” ifadesi yerine “*Üst düzey düşünmeye yönelten soruları içeren etkinlikler düzenler*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

4. Genel Yeterlilik Alanı: Sınıf Yönetimi

“Sınıf Yönetimi” genel yeterlilik alanının başlığı ile ilgili olarak tüm çalıştay grupları hemfikir olmuştur. Yalnızca birinci grupta bu genel yeterliliğin “Planlama ve Öğretim” genel yeterliliği ile birleştirilebileceği veya başlığın “*Öğrenci Davranışlarının Yönetimi*” biçiminde değiştirilebileceğini tartışılrsa da sonuçta başlığın aynı kalması kararı verilmiştir. Diğer gruplar tarafından da bu genel yeterlilik alanına yönelik herhangi bir başlık önerisi getirilmezken performans göstergelerinin gözden geçirilmesi ve kimi alt yeterliliklerin diğer genel yeterlilikler altında değerlendirilmesi önerilmiştir.

4. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve Öneriler

Çalıştay gruplarının dördüncü genel yeterlilik alanı olan “Sınıf Yönetimi” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.44’te gösterilmektedir.

Tablo 3.44. Dördüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
4a. Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur.	5	-	5
4b. Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır.	4	1	3
4c. Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir üslupla düzeltir.	5	-	2
4d. Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar.	5	-	2
4f. Ders zamanını etkili kullanır.	5	-	3

Tablo 3.44’te görüldüğü gibi çalıştay grupları dördüncü genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduklarını belirtirken, yalnızca bir çalıştay grubu “*Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır*” alt yeterliliğini uygun bulmamıştır. Bununla birlikte alt yeterlilik ifadelerinin değiştirilmesi gerektiği ve kimi performans göstergelerinin gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

“Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur” alt yeterliliği tüm gruplar tarafından uygun bulunsa da yine tüm gruplar tarafından alt yeterlilik başlığının değiştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir. Bu öneriler “*Demokratik bir sınıf ortamı oluşturur*”, “*Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturur*”, “*Sınıfta olumlu bir sınıf atmosferi oluşturur*” ve “*Sınıfı sürekli gözlemleyerek sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder*” biçiminde olmuştur. Çalıştay grupları ayrıca performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Örneğin, birinci çalıştay grubu “*Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler*” ifadesi yerine “*Öğrencilerle birlikte belirlenen sınıf kurallarını uygular*” ifadesinin kullanılmasını, ikinci çalıştay grubu ise “*Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturur*” ifadesi yerine “*Sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı güvenli bir sınıf ortamı oluşturur*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir. Üçüncü grup da “*Kişiler arası çatışmalara izin vermez*” ifadesinin olumsuz ifade içermemesi amacıyla “*Kişiler arası çatışmaları çözmeye çalışır*” biçiminde değiştirilmesinin daha doğru bir ifade olacağını belirtmiştir.

“Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarından üçü bu alt yeterliliğin uygun olduğunu, ancak ifadenin değiştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Grupların değişiklik önerileri “*Sınıfta ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretir*”, “*Sınıfta doğabilecek sorunları ön görerek gerekli önlemleri alır*” ve “*İstenmeyen davranışları etkili bir biçimde yönetir*” biçiminde olmuştur. Üçüncü çalıştay grubu bu alt yeterliliğin “*Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir üslupla düzeltir*” alt yeterliliği ile birleştirmesini önerirken, beşinci çalıştay grubu bu alt yeterlilik ifadesinin uygun olmadığını ve çıkarılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Çalıştay grupları ayrıca performans göstergelerinin de gözden geçirilmesini önermiştir. Örneğin, birinci çalıştay grubu “*Çatışmalı ve riskli konulara girmez. Tartışma yaratabilecek ortamlar hazırlamaz. Grup çalışmalarında gruplandırılmaları dikkatlice ve kişilik özelliklerine göre yapar. Sınıfı sürekli gözlemleyerek sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder*” performans göstergesinin tümüyle kaldırılmasını ve yerine “*Sınıfta doğabilecek çatışmaları çözüme kavuşturacak stratejiler kullanır ve demokratik bir ortam oluşturarak çatışmalı konulara yer verir*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir. İkinci çalıştay grubu ise “*Sınıfı yeterince gözlemlemez*” ifadesi yerine “*Öğrenciyi tanıma tekniklerinden faydalanmaz*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

“Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir üslupla düzeltir” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarından ikisi ifadenin değiştirilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Değişiklik önerileri “*Sınıf yönetiminde etkili bir dil ve üslup kullanır*” ve “*Etkili iletişim becerilerini kullanır*” biçiminde olmuştur. Birinci çalıştay grubu bu alt yeterliliğin “*Sınıfta ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretir*” alt yeterliliği altında performans göstergesi olarak yazılmasını önerirken ikinci ve üçüncü gruplar ise herhangi bir değişiklik önermemiştir. Bunun yanında çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Örneğin, ikinci grup “*Davranış sorunlarına asgari zaman harcar*” ifadesi yerine “*Öğrenciyi tanıma etkinliklerinden faydalanmaz*” ifadesini önerirken, beşinci grup performans göstergelerindeki olumsuz ifadelerin olumluya dönüştürülmesi önerisini getirmiştir.

“Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar” alt yeterliliğini tüm çalıştay grupları uygun bulmuş, ancak ifadenin ya değiştirilmesini ya da diğer alt yeterliliklerin performans göstergesi olarak kullanılmasını önermiştir. Çalıştay gruplarından ikisi alt yeterlilik ifadesinin “*Her öğrencinin katılımını sağlar*” ve “*Her öğrenciye adil katılım*”

hakkı sağlar” biçiminde yeniden düzenlenmesini önermiştir. Birinci ve ikinci çalıştay grupları bu alt yeterliliğin “*Demokratik bir sınıf ortamı oluşturur*” alt yeterliliğinin performans göstergesi olarak kullanılmasını önerirken, beşinci grup bu alt yeterliliğin birinci genel yeterlilik alanı “*Öğretme ve Öğretmeye Adanmışlığın*” alt yeterliliği olan “*Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlar*” başlığı altında bir performans göstergesi olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Çalıştay grupları performans göstergesindeki ifadelerin yeniden düzenlenmesine yönelik herhangi bir öneride bulunmamıştır.

“Ders zamanını etkili kullanır”alt yeterliliğitüm gruplar tarafından uygun bulunmuş, ancak ifadenin değiştirilmesi ve farklı bir alt yeterliliğin performans göstergesi olarak kullanılması önerilmiştir. Çalıştay gruplarından üçü alt yeterlilik ifadesinin “*Ders etkinliklerini öğretim amaçları için uygun sürelerde gerçekleştirir*”, “*Öğretim için ayrılan süreyi etkili kullanılır*”, “*Öğretim için ayrılan süreyi etkili kullanılır*” ve “*Zamanı etkili kullanır*” biçiminde değiştirilmesini önerirken bir çalıştay grubu herhangi bir öneride bulunmamıştır. Beşinci çalıştay grubu ise alt yeterliliğin “Etkili iletişim becerilerini kullanır” alt yeterliliğinin performans göstergesi olarak kullanılmasını önermiştir.

5. Genel Yeterlilik Alanı: Öğrenci ve Ailelerle İletişim

“Öğrenci ve Ailelerle İletişim” genel yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarından üçü değişiklik önerisinde bulunmuştur. Bu öneriler “*Sınıf Yönetimi*”, “*Paydaşlarla İletişim*” ve “*İletişim Becerileri*” biçimindedir. Bir çalıştay grubu başlığa yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmazken bir diğer çalıştay grubu genel yeterlilik alanının “Öğrenciyle İletişim” bölümünün “Sınıf Yönetimi” genel yeterliliğinin altında, “Ailelerle İletişim” bölümünün ise ayrı bir genel yeterlilik alanı olarak ele alınmasını önermiştir. Çalıştay grupları bu genel yeterlilik alanının yalnızca değerlendirme ve ailelerle iletişim konularıyla sınırlı kaldığını dile getirmiştir. Bunun yanında çalıştay grupları alt yeterliliklerin ilişkisel sıralanmasının yeniden düzenlenmesini, kimi alt yeterliliklerin birleştirilmesini ya da farklı alt yeterlilikler altında değerlendirilmesini ve performans göstergelerinin alt yeterlilik alanları uyumlu olacak biçimde yeniden düzenlenmesini önermiştir.

5. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve Öneriler

Çalıştay gruplarının beşinci genel yeterlilik alanı olan “Öğrenci ve Ailelerle İletişim” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.45’te gösterilmektedir.

Tablo 3.45. Beşinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
5a. Türkçeyi etkili kullanır.	4	1	2
5b. Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve paylaşır.	4	1	3
5c. Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır.	4	1	2
5d. Ödev proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır.	4	1	1

Tablo 3.45’te görüldüğü gibi çalıştay grupları beşinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduklarını belirtirken, bir çalıştay grubu “Türkçeyi etkili kullanır”, bir çalıştay grubu “Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve paylaşır”, bir çalıştay grubu “Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışır” ve bir çalıştay grubu “Ödev ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır” alt yeterliliklerinin uygun olmadığını belirtmiştir.

“Türkçeyi etkili kullanır” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarında ikisi alt yeterlilik ifadesinin “Yazılı ve sözlü iletişimde Türkçeyi doğru kullanır”, “Öğrencilerin dili uygun kullanması için model olur” ve “Öğrencilerin gelişimine yönelik hazırladığı bireysel raporları ailelerle paylaşır” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Birinci çalıştay grubu alt yeterlilik ifadesinin “Sınıf Yönetimi” genel yeterliliği altında ele alınmasını önerirken, üçüncü çalıştay grubu alt yeterliliğin “Planlama ve Öğretim” genel yeterliliğinin altında yer almasını önermiştir. İkinci çalıştay grubu alt yeterlilik başlığına yönelik bir öneride bulunmamıştır. Beşinci çalıştay grubu ise bu alt yeterlilik alınının uygun olmadığını ve çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Çalıştay grupları ayrıca performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “Sınıfta eğlence zamanında bile olsa informal dil kullanmaz” ifadesi yerine “Argo ve küfür içeren sözcüklerden kaçınır” ifadesinin kullanılmasını, üçüncü çalıştay grubu da “Sınıfta eğlence zamanında bile olsa informal dil kullanmaz” ifadesinin olumsuz ifade içerdiği için çıkarılmasını önermiştir.

“Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve paylaşır” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarından üçü alt yeterliliğin uygun olduğunu, ancak ifadenin değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Değişiklik önerileri “*Öğrencilerin gelişimine yönelik hazırladığı bireysel raporları ailelerle paylaşır*”, “*Öğrencilerin gelişimine yönelik hazırladığı bireysel raporları ailelerle paylaşır*” ve “*Öğrencilerle ilgili bilgi paylaşımında yapıcı ve dikkatli bir dil kullanır*” biçimindedir. Üçüncü çalıştay grubu ifadenin uygun olmadığını ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini önerirken, beşinci grup herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamıştır. Bunun yanında üçüncü çalıştay grubu performans göstergelerinin de gözden geçirilmesini önermiştir. Örneğin, “*İlerleme gösterdikleri ve geliştirmeleri gereken alanları dürüstçe ifade eder*” performans göstergesindeki “*dürüstçe*” kelimesinin çıkarılması önerilmiştir.

“Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır” alt yeterliliğini çalıştay gruplarından dördü uygun bulurken birisi uygun olmadığını ve çıkarılması gerektiğini dile getirmiştir. İkinci ve beşinci çalıştay grupları alt yeterlilik ifadesinin “*Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerini aileler ve ilgili kurumlarla paylaşır ve sergiler*” ve “*Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile iş birliği içinde çalışır*” biçiminde değiştirilmesini önerirken, dördüncü grup herhangi bir öneride bulunmamıştır. Birinci çalıştay grubu alt yeterliliğin “*Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve paylaşır*” alt yeterliliğinin performans göstergesi olarak kullanılmasını önermiştir. Çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “*Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerin ne olduğunu açıkça ortaya koyar. Proje, ödev ve öğrenci ürünlerini ailelerle paylaşır / sergiler*” ifadesinin “*Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerini aileler ve ilgili kurumlarla paylaşır ve sergiler*” biçiminde değiştirilmesini, üçüncü çalıştay grubu da “*Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerin ne olduğunu açıkça ortaya koyar*” ifadesinin bu alt yeterlilik alanından çıkarılıp yönerge başlığı altında ele alınmasını önermiştir.

“Ödev proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır” alt yeterliliği ile ilgili olarak çalıştay gruplarından dördü uygun biri uygun değil görüşünü dile getirmiştir. Beşinci ve ikinci çalıştay grupları ifadenin “*Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile iş birliği içinde çalışır*” ve “*Ödev, proje ve sınav sonuçlarını uygun bir dille açıklar*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Birinci grup bu alt yeterliliğin “*Sınıf Yönetimi*” genel yeterliliği altında değerlendirilmesini önerirken, üçüncü grup bu alt

yeterliliğin “Ölçme-Değerlendirme” genel yeterliliği altında ele alınması gerektiğini dile getirmiştir. Dördüncü çalıştay grubu bu alt yeterliliğin “Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar” alt yeterliliğinin performans göstergesi olarak kullanılmasını önerirken, beşinci grup bu alt yeterliliğin uygun olmadığını ve çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü çalıştay grubu performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Örneğin, “Başarılı öğrencileri överken diğerlerini küçük düşürmez” performans göstergesinin olumsuz bir ifade olduğu ve bu nedenle çıkarılması gerektiğini belirtmiştir.

6. Genel Yeterlilik Alanı: Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

“Mesleki gelişim ve Sorumluluklar” genel yeterlilik alanı “Sınıf Yönetimi” genel yeterlilik alanı ile birlikte tüm gruplarca uygun bulunan bir diğer genel yeterlilik alanıdır. Bu genel yeterliliğin başlığına yönelik çalıştay gruplarından herhangi bir değişiklik önerisi gelmemiştir. Bununla birlikte çalıştay grupları alt yeterliliklerin yeniden düzenlenmesini, kimi alt yeterliliklerin diğer alt yeterliliklerle birleştirmesini ve performans göstergelerinin alt yeterlilik alanlarıyla ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmesini önermiştir.

6. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve Öneriler

Çalıştay gruplarının altıncı genel yeterlilik alanı olan “Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.46’da gösterilmektedir.

Tablo 3.46. Altıncı genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
6a. Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar.	5	-	3
6b. Araştırma yapabilme dahil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.	3	2	2
6c. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır.	3	2	2
6d. Evraklarını düzenli saklar.	4	1	1
6e. Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır.	5	-	1

Tablo 3.46’da görüldüğü gibi çalıştay grupları altıncı genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduklarını belirtirken, çalıştay gruplarından ikisi “*Araştırma yapabilme dahil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar*”, diğer ikisi “*Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır*” ve birisi de “*Evraklarını düzenli saklar*” alt yeterliliklerinin uygun olmadığını dile getirmiştir. Bunun yanında çalıştay grupları alt yeterlilik ifadelerinin değiştirilmesi gerektiğini, kimi alt yeterliliklerin farklı alt yeterliliklerle birleştirilmesi ya da bu alt yeterliliklerin performans göstergeleri biçiminde yazılmalarını önermiştir. Çalıştay grupları ayrıca kimi alt yeterliliklerin performans göstergelerinin de yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar” alt yeterliliğini çalıştay gruplarının tümü uygun bulmuştur. Ancak çalıştay gruplarından üçü ifadenin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Değişiklik önerileri ise “*Öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma yapar*” ve “*Öz-değerlendirme yapar*” biçiminde olmuştur. Çalıştay gruplarından birisi ifadenin değişmesi gerektiğini belirtmekle birlikte bir öneride bulunmamıştır. Beşinci çalıştay grubu ise bu alt yeterlilik alanının “*Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır*” alt yeterliliğinin performans göstergesi biçiminde yazılmasını önermiştir. Bunun yanında çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “*Meslektaşlarından dönüt alır*” ifadesi yerine “*Paydaşlardan dönüt alır*” ifadesinin kullanılmasını, üçüncü ve dördüncü çalıştay grupları ise “*Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yazılı yansıtmasını yapar*” ifadesinde yalnızca “*yazılı*” dönüt olmaması gerektiğini önermiştir.

“Araştırma yapabilme dahil kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar” alt yeterliliğini çalıştay gruplarından dördü uygun bulurken çalıştay gruplarından birisi bu alt yeterliliğin çıkarılması gerektiğini dile getirmiştir. Çalıştay gruplarından ikisi ifadenin “*Mesleki gelişim amaçlı alanıyla ilgili araştırmalar yapar*” ve “*Mesleki gelişimi sürdürmede bilimsel araştırma sürecini kullanır*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Bir çalıştay grubu ise alt yeterliliğe yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamıştır. Bunun yanında ikinci çalıştay grubu performans göstergelerine yönelik değişiklik önerisinde de bulunmuştur. İkinci çalıştay grubu “*...için sormacalar hazırlar, durum/eylem araştırması yapar/ araştırma gruplarında yer alır*” ifadesi yerine “*Araştırmalar yapar*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

“Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır” alt yeterliliğini çalıştay gruplarından üçü uygun bulurken, ikisi çıkarılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Alt yeterliliği uygun bulan üç gruptan ikisi ifadenin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiş ve ifadenin “*Mesleki gelişim etkinliklerine sürekli olarak katılır*” ve “*Mesleki gelişim etkinliklerine katılır*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Çalıştay gruplarında bir diğeri ise alt yeterliliğin performans göstergelerinin yeniden düzenlenmesini önermiştir. Performans göstergesinin değişmesini öneren dördüncü çalıştay grubu göstergede “*Meslektaşlarından dönüt alır. Kaynaklarını ve geliştirdiği öğretim materyallerini meslektaşlarıyla paylaşır*” biçiminde ifadelerin yer almasını önermiştir.

“Evraklarını düzenli saklar” alt yeterliliğini çalıştay gruplarından dördü uygun bulurken, birisi çıkarılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Alt yeterliliğin değiştirilmesine yönelik olarak ise yalnızca beşinci gruptan öneri gelmiş ve ifadenin “*Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yasal sorumlulukları bilir ve uygular*” biçiminde değiştirilmesinin daha doğru olacağı belirtilmiştir. Beşinci çalıştay grubu da bu alt yeterliliğin “Ölçme-Değerlendirme” genel yeterliliği altında ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Üçüncü çalıştay grubu performans göstergesinin yeniden düzenlenmesini önermiş ve “*...Evrakların düzenli saklanması öğretmenin günlük işinin bir parçasıdır*” ifadesinin göstergeden çıkarılması gerektiğini belirtmiştir.

“Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır” alt yeterliliği tüm çalıştay grupları tarafından uygun bulunmuştur. Yalnızca ikinci çalıştay grubu alt yeterlilik ifadesinin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiş ve ifadenin “*Okulu geliştirme amaçlı etkinliklere katılır*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Birinci çalıştay grubu ise bu alt yeterliliğin “Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır” alt yeterliliğinin performans göstergesi olarak kullanılmasını önermiştir. Üçüncü grup ise bu alt yeterliliğin performans göstergesinin düzenlemesi yönünde görüş belirtmiş ve “*Ailelerin okul ve sınıf etkinliklerine katılması için öncülük eder*” ifadesinin performans göstergesinden çıkarılmasını ve beşinci genel yeterlilik alanı olan “*Öğrenci ve Ailelerle İletişim*” başlığı altındaki alt yeterliliklerde kullanılmasını önermiştir.

7. Genel Yeterlilik Alanı: Ölçme Değerlendirme

“Ölçme-Değerlendirme” genel yeterlilik alanı başlık ve içerik olarak tüm grupların üzerinde anlaştığı bir diğer genel yeterlilik alanıdır. Çalıştay grupları bu genel yeterlilik alanının başlığına yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamıştır. Dördüncü

çalıştay grubu ise bu genel yeterlilik alanına “*Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini objektif bir şekilde yürütür*” başlığı altında yeni bir alt yeterliliğin eklenmesini önermiştir. Çalıştay grupları bu genel yeterlilik alanı ile ilgili olarak yalnızca alt yeterlilik başlıklarındaki ifadelerin performans göstergeleri ile ilişkili olmasını ve kimi performans göstergelerinin yeniden düzenlemesi gerektiğini dile getirmiştir.

7. Genel Yeterlilik Alanı İle İlgili Alt Yeterliliklere Yönelik Görüşler ve Öneriler

Çalıştay gruplarının yedinci genel yeterlilik alanı olan “*Ölçme-Değerlendirme*” başlığı altında yer alan alt yeterliliklere yönelik görüşleri Tablo 3.47’de gösterilmektedir.

Tablo 3.47. Yedinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterliliklere yönelik görüşler

	Uygundur	Uygun değil	İfade değiştirilmeli
7a. Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır.	5	-	3
7b. Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler.	4	1	2
7c. Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar.	5	-	2
7d. Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır.	4	1	3
7e. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar.	5	-	1

Tablo 3.47’de görüldüğü gibi çalıştay grupları yedinci genel yeterlilik alanı ile ilgili alt yeterlilik alanlarının çoğunlukla uygun olduğunu belirtirken çalıştay gruplarından birisi “*Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler*” alt yeterliliğinin, bir diğeri de “*Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır*” alt yeterliliğinin uygun olmadığını ve çıkarılması gerektiğini dile getirmiştir. Bunun yanında çalıştay grupları alt yeterlilik başlıklarında geçen ifadelerin ve performans göstergelerinin de gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır” alt yeterliliğini tüm gruplar uygun bulmuş, ancak çalıştay gruplarında üçü ifadenin değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değişiklik önerileri “*Süreci ve ürünü değerlendirmeye yönelik geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır*”, “*Ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır*” ve “*Hangi amaçla değerlendirme yapacağının farkındadır*” biçiminde olmuştur. Çalıştay gruplarından ikisi herhangi bir değişiklik önerisinde

bulunmamıştır. Çalıştay grupları nünün yanında performans göstergelerine yönelik öneriler de getirmiştir. Örneğin, ikinci çalıştay grubu “*Tanılayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır*” ifadesi yerine “*Değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretimi düzenler*” ifadesinin kullanılmasını, beşinci çalıştay grubu ise “*Tanılayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır*” ifadesi yerine “*Hem süreci hem de ürünü değerlendirir ve bunun içi sınıfı sürekli gözlemler*” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

“Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler” alt yeterliliği çalıştay gruplarının dördü tarafından uygun bulunurken bir çalıştay grubu uygun bulmamıştır. Çalıştay gruplarından ikisi alt yeterlilik ifadesinin değişmesini gerektiğini belirtmiş ve “*Ders/etkinlik planlarını değerlendirme sonuçlarına göre düzenler*” ve “*Değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretimi düzenler*” biçiminde öneriler getirmiştir. Dördüncü çalıştay grubu alt yeterlilik ifadesine yönelik bir öneri getirmezken ilişkisel sıralama açısından bu alt yeterliliğin en sona alınmasını önermiştir. Bunun yanında çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik öneriler de getirmiştir. Örneğin birinci çalıştay grubu “*Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın hataları zamanında tespit ederek öğretimi yeniden düzenler*” ifadesinin yerine “*Ders/etkinlik planlarını değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenler*” ifadesinin kullanılmasını önerirken, üçüncü çalıştay grubu aynı ifadenin bir önceki alt yeterliliğin performans göstergesi ile binişiklik gösterdiğini ve yeniden düzenlenmesini önermiştir.

“Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar” alt yeterliliği tüm gruplar tarafından uygun bulunmuştur. Çalıştay gruplarından ikisi herhangi bir değişiklik önermezken diğer iki grup alt yeterlilik ifadesinin “*Kazanımlara ilişkin ölçme araçlarını belirler*”, “*Farklı ölçme araçlarının nasıl geliştirileceğini bilir*”, “*Nitelikli ölçme araçları hazırlar*”, “*Kazanımlara yönelik ürün ve süreç için ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanır*” ve “*Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar ve öğretimi yeniden düzenler*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Bunun yanında çalıştay grupları performans göstergelerine yönelik değişiklik önerileri de getirmiştir. Örneğin, birinci çalıştay grubu “*Ölçme-değerlendirmeyi öğrenme çıktıları doğrultusunda gerçekleştirir*” ifadesinin çıkarılmasını, beşinci çalıştay grubu ise bir önceki alt yeterliliğin performans göstergesi olarak kullanılan “*Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın hataları zamanında tespit ederek öğretimi yeniden düzenler*” ifadesinin bu alt yeterlilik altında ele alınmasını önermiştir.

“Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır” alt yeterliliğini çalıştay gruplarından dördü uygun olarak nitelerken birisi uygun olmadığını ve çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Çalıştay gruplarından üçü alt yeterlilik ifadesinin “*Süreç değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır*”, “*Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini belirleme sürecine öğrencileri katar*” ve “*Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle belirler ve paylaşır*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Bir çalıştay grubu ise herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamıştır. Bunun yanında birinci çalıştay grubu performans göstergelerine yönelik önerilerde de bulunmuştur. Birinci grup, “*Ödev, proje ve grup çalışmasına yönelik değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine öğrencilerle birlikte karar verir*” ifadesine “gelişim dosyasının” da eklenmesini önermiştir.

“Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar” alt yeterliliği tüm gruplarca uygun bulunmuştur. Çalıştay gruplarından dördü alt yeterlilik ifadesine yönelik bir değişiklik önermemiştir. Yalnızca bir çalıştay grubu alt yeterlilik ifadesinin “*Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerini uygular*” biçiminde değiştirilmesini önermiştir. Üçüncü çalıştay grubu ise performans göstergelerini yeterli bulmamıştır. “*Öğrencilere belirlenen ölçütler doğrultusunda kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri, yansıtmalarını yapmaları ve kendi gelişim planlarını hazırlamaları konusunda örnek olur ve cesaretlendirir*” biçiminde önerilen performans göstergelerine “*zaman ayırmalı, rehberlik eder*” gibi farklı ifadelerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular alan uzmanlarının genel yeterlilik, alt yeterlilikler ve performans göstergelerine yönelik aldıkları kararların ve getirdikleri önerilerin 4 genel yeterlilik alanında yoğunlaştığını göstermektedir (taslak genel yeterlilik çerçevesindeki sıralamaya göre):

1. Öğrenme ve Öğretmeye Adanmışlık
2. Planlama ve Öğretim
3. İçerik ve Pedagoji Bilgisi
5. Öğrenci ve Ailelerle İletişim

Alan uzmanları, 3 genel yeterlilik alınının başlığını uygun bulmuş ve değiştirmeye gerek duymamıştır.

4. Sınıf Yönetimi
6. Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

7. Ölçme Değerlendirme

Bununla birlikte alan uzmanları yukarıdaki bu 3 genel yeterlilik alanının alt yeterliliklerine ve performans göstergelerine yönelik olarak da ayrıntılı dönüt vermiştir. Alan uzmanları alt yeterliliklere alternatifler önermiş, ilişkisel sıralamalarını düzenlemiş ve performans göstergelerinin alt yeterliliklerle uyumlu olmasına yönelik dönütler vermiştir. Tüm katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda son biçimini alan taslak çerçeveye yönelik ayrıntılı bilgiler bir sonraki başlık altında açıklanmaktadır.

3.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Çerçevesi

Bu çalışma kapsamında, ulusal ve uluslararası alanyazın taramasında incelenen yeterlilik çerçevesi örnekleri incelenerek, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla bir yeterlilik çerçevesinin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri elde edilerek, öğretmenlerin ve alan uzmanlarının hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesine yönelik görüş ve önerileri dikkate alınarak bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi oluşturulmuştur. Elde edilen tüm bu veriler ışığında geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 6 genel yeterlilik, 31 alt yeterlilik ile bu alt yeterlilikleri 4 farklı düzeyde tanımlayan performans göstergelerinden oluşmasına karar verilmiştir. Performans göstergeleri; A en yüksekten B, C ve D en düşük performans göstergesine uzanmaktadır.

Performans göstergelerinin 4 farklı düzeyden oluşan bir derecelendirme sistemiyle yapılandırılmasında alan uzmanları, öğretmen adayları ve MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular etkili olmuştur. Bu görüşmelerde katılımcılar performans göstergelerinin ölçülebilir ve gözlenebilir olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında alan uzmanları ile gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Çalıştayı yeterlilik çerçevesinin yapısının oluşturulmasında oldukça etkili olmuştur. Kendilerine sunulan taslak çerçevede “yeterli” ve “yetersiz” biçiminde iki düzeyden oluşan yeterlilikler çerçevesi özellikle alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda dört düzeyde belirlenmiştir.

Tüm bunlara ek olarak yeterlilik çerçevesinin belirlenmesinde Danielson’ın (1996) yeterlilikler çerçevesinden de esinlenilmiştir. Danielson (1996) yeterlilikler çerçevesinde yer alan yeterlilikler 4 temel yeterlilik alanı, alt yeterlilikler ve onları tanımlayan performans göstergelerinden meydana gelmektedir. Performans göstergeleri *yetersiz*, *temel*, *yeterli* ve *mükemmel* biçiminde 4 düzeyden oluşmaktadır.

Belli bir yeterlilik alanında “yetersiz” düzeyde performans sergileyen bir öğretmen o alanın temel kavramlarını henüz kavrayamamış demektir. Bu nedenle bu düzeydeki öğretmenin / öğretmen adayının o alan ile ilgili temel bilgileri kendi gelişimi için yeniden çalışması gerekmektedir. Bu düzey performans aynı zamanda öğretmenlik sertifikası ya da lisansını almaya engel oluşturan bir düzeydir. ABD’de öğretmenlik lisansı alabilmek için öğretmenin performansının asgari “*öğrenciye zarar vermeyecek*” düzeyde olması gerekmektedir. Ancak yetersiz performans düzeyi bunun da altında kabul edilmektedir.

“Temel” düzeyde performans sergileyen bir öğretmen belli bir alandaki temel kavramları anlamış ve bunları uygulamaya çalışan bir öğretmeni tanımlamaktadır. Fakat öğretmenin uygulamaları düzensiz, aralıklı ya da tam olarak başarılı değildir. Bu düzeydeki performans tipik bir öğretmen adayı ya da mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin performansına benzemektedir. Değerlendirme amacıyla kullanıldığında bu düzey, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin en alt düzeyde kabul edilebilir performansıdır.

“Yeterli” düzeydeki bir öğretmen belli bir yeterlilik alanındaki kavramları net bir şekilde anlayan ve gerekliliklerini başarıyla yerine getiren öğretmeni tanımlamaktadır. Deneyimli öğretmenlerin çoğu bu düzeydedir. Bu düzeydeki öğretmen, alanına hâkim, öğrencilerini tanıyan, öğretim programını bilen ve geniş bir öğretim stratejisi ve tekniğine sahiptir. Daima bir B planları vardır ve beklenilmeyen durumlara karşı hazırlıklıdır.

“Mükemmel” düzeydeki öğretmenler ise işlerinde ustalaşmış ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında alanlarına katkı sağlayan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin sınıfları her haliyle diğerlerinden çok daha nitelikli olduklarını fark ettirir. Öğrencileri gayet güdülenmiş, birbirleriyle iş birliği yapmakta ve kendi sorumluluklarını bilip yerine getirmektedir. Dışarıdan bakıldığında sanki öğretmen hiçbir şey yapmıyormuş ve her şey kendi kendine işliyormuş gibi gözükmektedir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen bu tür bir sınıfı gözlemlediğinde ne gördüğünü tam olarak anlayamaz. Çünkü gördüğü şey öğretmenin yarattığı ortamın ve uygulamalarının bir sonucudur. Ama çoğu zaman bunu nasıl sağladığını anlayamaz. Danielson’a göre (s.40) bu çok üst düzey bir performanstır ve muhtemelen kimi öğretmenler kariyerleri boyunca bu düzey bir performans sergileyemeyecektir.

Danielson (1996) performans düzeylerinin daha anlaşılır olması için öğretmeyi “yüzme” metaforu ile anlatmaktadır (s.41). Yetersiz düzeydeki öğretmen hiç yüzme bilmeyen birisinin derin sulara atılmasına ve orada boğulan birisine benzetilebilir. Su

üstünde durabilen ama yalnızca köpekleme yüzen birisi ise “Temel” düzeydeki bir öğretmene benzetilebilir. Bu kişi gölün karşısına yüzebilir ancak bir dalga gelirse batacaktır. Farklı kulaç stillerini ve bunları ne zaman kullanması gerektiğini bilen bir yüzücü ise “Mükemmel” düzeydeki öğretmene benzetilebilir. Bir yüzme yarışmacısı ya da bir yüzme eğitmeni mükemmel düzeyde performans sergileyen öğretmene karşılık gelmektedir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesi benzer bir anlayışla hazırlanmıştır. A düzeyi performans göstergesi Danielson’ın (1996) mükemmel, B düzeyi yeterli, C düzeyi temel ve D düzeyi de yetersiz performans göstergesine karşılık gelmektedir. Ancak iki yeterlilik çerçevesi arasında yapısal açıdan temel farklılıklar da bulunmaktadır. Danielson (1996) yeterlilikler çerçevesi 4 temel yeterlilik alanından (Planlama ve Hazırlık, Sınıf Ortamı, Öğretim, Mesleki Sorumluluklar) oluşmaktayken bu çalışmada ortaya konan yeterlilikler çerçevesi 6 genel yeterlilik alanından oluşmaktadır. Danielson (1996) yeterlilikler çerçevesi alt yeterlilikleri başlık halinde verip alt yeterlilikleri de kendi içerisinde başlıklandırmaktadır. Örneğin; *Planlama ve Hazırlık* genel yeterliliği altında, *İçerik ve Pedagoji Bilgisini Sergileme* alt yeterliliği yer almakta; bu alt yeterlilik de kendi içerisinde, *içerik bilgisi*, *önkoşul ilişkilerin bilgisi* ve *içerikle ilgili pedagoji bilgisi* başlıklarına ayrılmaktadır. Performans göstergeleri de bu alt yeterliliklerin altında yer alan konu başlıklarıyla ilgili olarak tanımlanmaktadır.

Bu nedenle Danielson (1996) yeterlilik çerçevesi daha analitik bir anlayışla yapılandırılmıştır. Genel yeterlilik alanları daha az iken alt yeterlilikler daha fazla detaylandırılmış ve kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır. Bu çalışmada ise daha bütüncül bir yaklaşım tercih edilmiş, 6 genel yeterlilik alanının altındaki her bir alt yeterlilik ölçülebilir ve gözlenebilir olması amacıyla cümlelerle ifade edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Çerçevesini yukarıdaki açıklamaları dikkate alarak okumak ve değerlendirmek yeterliliklerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Performans göstergeleri belli bir yeterlilik alanında A (en yüksek), B, C, veya D (en düşük) düzeyinde bir performans sergileyen öğretmenin o yeterlilik alanında neyi bilip yapabiliyor olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Çerçevesinde her bir yeterlilik alanı ve alt yeterlilikler ayrı ayrı ele alınıp açıklanmıştır. Ancak bu durum yeterliliklerin birbirlerinden bağımsız bir şekilde kazanıldığı anlamına gelmemektedir. Örneğin 2.

Öğretimi Tasarlama; 2.2. “*Amaca ve içeriğe uygun öğretim yöntem ve tekniği seçer.*” alt yeterliliğinde A düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen muhtemelen 3. Alan Bilgisi ve Öğretimi; 3.1. “*İlgili disiplinin alan bilgisine sahiptir.*” alt yeterliliğinde de B veya A düzeyinde performans sergileyecektir. Çünkü uygun yöntem ve tekniği seçebilmek için öncelikle iyi bir alan bilgisine sahip olup o bilginin en iyi nasıl anlatılabileceğine karar vermek gerekir. Görüldüğü üzere iki farklı yeterlilik alanı birbiriyle ilişkilidir. Benzer şekilde 1. Öğrenmeyi Kolaylaştırma; “*Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları destekleyen ve uyarlayabilen etkinlikler gerçekleştirir.*” alt yeterliliğinde üst düzey performans sergileyen bir öğretmen 2. Öğretimi Tasarlama; 2.3. “*Öğretim materyallerini etkili kullanır.*” alt yeterliliğinde de büyük olasılıkla üst düzey performans sergileyecektir. Çünkü bireysel farklılıkları destekleyen uygulamalar gerçekleştiren bir öğretmen hangi materyalin hangi öğrenci özelliğine hitap edeceğini de bilecektir.

Ancak öğretmenliğin ya da öğretimin bütüncül bir eylem olması bu defa yeterliliklerin neden ayrı ayrı sınıflanıp tanımlandığı sorusunu akla getirebilir. Yeterliliklerin bu şekilde sınıflanıp açıklanmasının temel amacı yeterliliklerin birbiriyle ilişkili olduğunu unutmadan öğretmenlerin belli bir alandaki performanslarının iyileştirilebilmesi için tanılayıcı bir araç olarak kullanılabilmesidir.

Bunun yanında geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinin ortaya konması sürecinde MEB 2006 ve MEB 2017 genel yeterlilik çerçevelerinden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda MEB 2006 ve 2017 genel yeterlilik çerçevelerine getirilen olumlu ve olumsuz eleştiriler dikkate alınmıştır. MEB 2006 genel yeterliliklerinin alt yeterlilikler ve performans göstergeleri biçiminde ele alınması bu yeterlilik çerçevesinin bilimsel bir yaklaşımla geliştirildiğinin bir göstergesidir (TED, 2009). Bu çalışma kapsamında ortaya konan yeterlilik çerçevesinin en belirgin özelliklerinden biri de alt yeterliliklerin ne derece kazanılıp kazanılmadığının performans göstergeleri üzerinden açıklanmasıdır. Ancak, MEB 2006 genel yeterliliklerinde yer alan 233 performans göstergesi çok fazlaydı ve alt yeterlilikler ile performans göstergeleri arasında binişiklikler bulunmaktaydı.

Bu çalışmada ortaya konan genel yeterlilik ve alt yeterlilik alanlarının yapısal düzenlenmesinin MEB 2006 genel yeterlilikleri ve alt yeterlilikleri ile benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Genel yeterlilik ve alt yeterlilik alanları farklı olsa da MEB 2006 yeterlilik çerçevesinde olduğu gibi bu çalışma kapsamında ortaya konan yeterlilik çerçevesi6 genel

yeterlilik ile 31 alt yeterlilik çerçevesinden oluşmaktadır, ancak performans göstergelerinin yapısı ve içeriği farklılık göstermektedir. Geliştirilen yeterlilik çerçevesinin MEB 2017 genel yeterlilikleri ile olan benzerliği ise her ikisinin de yeterlilikleri daha bütünsel bir açıdan ele almasıdır. En temel fark ise yine performans göstergelerinin ele alınış biçimi ile tutum ve değerler konusudur. Tutum ve değerler 2017 genel yeterlilik çerçevesinde mesleki bilgi ve mesleki beceriler ile birlikte üç temel yeterlilik alanından birisidir. Bu çalışmada ortaya konan yeterlilik çerçevesinde ise tutum ve değerlerin yalnızca performans göstergesi üzerinden ölçülüp gözlenebilecek nitelikte olanlarına yer verilmiş ve bunlar ayrı bir yeterlilik alanı olarak değil, diğer yeterlilik alanlarının altında ele alınmıştır. Tablo 3.48 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Çerçevesini göstermektedir.

Tablo 3.48. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

1- Öğrenme ve Öğretme Süreci
1. 1. Etkili ders planları hazırlar ve buna bağlı olarak etkinliklere yer verir.
A. Öğretim programına dayalı ders planları hazırlar. Ders planını belli bir sıra ve mantıkla hazırlar. Ders planının tamamını öğretim programının tüm öğelerine yönelik olarak düzenler. Ders planında içeriğin öğretimi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde teknolojiyi nasıl işe koşacağını açıklar. Planlama ve uygulama sürecinde kazanımları göz önünde bulundurur ve her bir etkinliği belli bir kazanıma yönelik olarak gerçekleştirir. Öğrencilerde neyi, niçin öğrendikleri konusunda farkındalık yaratır. B. Öğretim programına dayalı ders planları hazırlar. Ders planını belli bir sıra ve mantıkla hazırlar. Ders planının genelini programın tüm öğelerine yönelik olarak düzenler. Planlama ve uygulama sürecinde etkinliklerin çoğu belli bir öğrenme kazanımına yöneliktir. Öğrencilerde neyi, niçin öğrendikleri konusunda farkındalık yaratır. C. Ders planı öğretim programının yalnızca bir ya da iki ögesine yöneliktir. Etkinlikler arası geçişlerde kopukluklar bulunmaktadır. Etkinliklerin çok azı kazanımlara yöneliktir. D. Ders planının bütünlüğü konusunda problemler bulunmaktadır. Ders planı içerik, öğrenci düzeyi ve kullanılan kaynaklarla çok az ilişkilidir.
1. 2. Amaca ve içeriğe uygun öğretim yöntem ve tekniği seçer ve kullanır.
A. Dersin amaçlarına ulaşması için sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejilerini etkili kullanır. Amaca, konunun özelliğine, grubun büyüklüğüne, zamana ve fiziksel olanaklara uygun öğretim yöntemleri seçer. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor amaçlara göre düz anlatım yöntemi, soru-yanıt yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi ve gösterip yaptırma gibi yöntemlerden uygun olanlarını kullanır. Beyin fırtınası, rol oynama, drama, benzetim, gözlem, gezi, proje, altı şapkalı düşünme gibi hem bireysel hem de iş birliğine dayalı öğretme-öğrenme teknikleri kullanır. Öğrencilere zengin ipucu, pekiştireç ve dönüt verir. B. Dersin amaçlarına ulaşması için sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejilerini kullanır. Kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlidir. Bireysel ve işbirlikli öğretme-öğrenme teknikleri arasında bir denge kurar. Kullandığı ipucu, pekiştireç ve dönütler yeterlidir. C. Genellikle belli türde bir öğretme stratejisi kullanır. Kullandığı öğretme yöntem ve tekniği sınırlıdır. Ağırlıklı olarak bireysel öğretme-öğrenme teknikleri kullanır. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri etkinlikler sınırlıdır. D. Tek veya sınırlı öğretme stratejisi kullanır. Çoğunlukla düz anlatım yöntemi kullanır. Gerçekleştirdiği etkinlikler yalnızca bireysel öğrenmeye yöneliktir.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

1. 3. Öğretim materyallerini etkili bir biçimde kullanır.

A. Ders araç-gereç ve materyallerini ustalıkla kullanır. Araç-gereç ve materyal ve kullanımında zaman kaybetmez. Öğretim programı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda öğretim materyalleri tasarlar ve kullanır. Kullanılan ve tasarlanan materyaller öğrencilere anlamlı öğrenme etkinlikleri sağlar. Ders kitabını / kaynağını gereksinimler doğrultusunda uyarlar ve kazanımlara ulaşılması için farklı kaynakları ve teknolojileri etkili kullanır.

B. Ders araç-gereç ve materyallerini kullanmada sorun yaşamaz. Ders araç-gereç ve materyal kullanımındaki zaman kaybı çok azdır. Ders materyallerini öğretim programı ve öğrenci gereksinimleri doğrultusunda geliştirir. Ders kitabını / kaynağını gereksinimler doğrultusunda uyarlar. Kazanımlar doğrultusunda belli kaynak ve teknolojileri kullanır.

C. Ders araç-gereç ve materyallerini kullanırken zaman kaybı yaşar. Öğretim programı ve öğrenci gereksinimleri doğrultusunda geliştirdiği materyaller sınırlıdır. Kullandığı kaynak ve materyaller öğrencilere çok az anlamlı öğrenme deneyimleri yaşatır.

D. Ders araç-gereç ve materyallerini kullanırken çok zaman kaybeder. Kullanılan araç-gereç ve materyaller anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamada yetersizdir.

1. 4. Dersin ve konunun amacını ortaya koyar.

A. Ders veya ünite konusunun amacını ve önemini açıklıkla ortaya koyar. Diğer konularla nasıl ilişkili olduğunu açıklar. Öğrencilerin konuya ilgisini çeker. Konu anlatımını iyi planlamıştır ve konuyu öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir. Konunun ve kavramların açıklanmasına öğrencileri de dahil eder.

B. Dersin veya ünite konusunun amacını ortaya koyar. Diğer konularla nasıl ilişkili olduğunu açıklar. Öğretmenin konu anlatımı uygundur ve konuyu öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir.

C. Dersin veya ünite konusunun amacını ortaya koyar. Diğer konularla nasıl ilişkili olduğunu açıklar. Öğretmenin konu anlatımı uygundur ve konuyu öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir.

D. Dersin ve konun amacı öğrenciler için belirsizdir. Konunun anlatımı karmaşıktır ya da anlaşılabilir bir dil kullanılmaktadır.

1. 5. Yerinde ve anlaşılır yönergeler verir.

A. Yazılı ve sözlü yönergeleri yerinde ve anlaşılır bir dille verir. Yönergeler, neyin hangi amaçla yapılacağını içerir. Bilişim teknolojilerini de işe koşarak görsel ve sözel yönergeler hazırlar ve kullanır. Yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder. Olası yanlış anlamlara karşı alternatif açıklamalar planlar.

B. Yazılı ve sözlü yönergelerinin çoğu yerinde ve anlaşılırdır. Öğrenciler yazılı ve sözlü yönergeyi anlamak için fazla zaman kaybetmez. Yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını çoğunlukla kontrol eder.

C. Öğretmenin yönergeleri öğrenciler için başlangıçta karmaşık gelmektedir. Öğretmen sık sık yönerge tekrarına başvurmak zorunda kalmaktadır. Öğrenciler yönergeleri takip etmede zorluklar yaşamaktadır. Öğretmen yönergeleri aynı şekilde kontrol ederek açıklamaya çalışır. Öğrenciler yazılı ve sözlü yönergeyi anlamak için zaman kaybeder.

D. Öğretmenin yönergeleri öğrenciler arasında karmaşa yaratmaktadır. Yönerge tekrarını aynı şekilde yaptığı için öğrenciler arasında bir kargaşa veya panik ortamı oluşur.

1.6. Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları destekleyen ve uyarlanabilen etkinlikler gerçekleştirir.

A. Öğretim sürecinde öğrenme stilleri, çoklu zekâ ve öğrenme düzeyi gibi bireysel farklılıklara yönelik çoklu ortam araçlarını, çeşitli materyal ve etkinlikleri etkili kullanır. Öğretim programında bulunan kazanımlara, içeriğe, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerine yönelik farklı kaynakları işe koşar.

B. Öğretim sürecinde bireysel farklılıklara yönelik araç, gereç, materyal ve etkinlik kullanır. Kullanılan kaynaklar öğretim programı ile uyumludur. Kaynakları gereksinimler doğrultusunda uyarlar.

C. Öğrencilere sunduğu örnekler, genellikle aynı öğrenme stili, çoklu zekâ veya öğrenme düzeyine hitap etmektedir. Öğretim sürecinde bireysel farklılıklara yönelik araç, gereç ve materyal kullanımı sınırlıdır. Etkinlik çeşitliliği birkaç etkinlikle sınırlı kalmaktadır.

D. Bireysel farklılıkları dikkate almadığı için öğrencilere sunduğu örnekler, aynı öğrenme stili, çoklu zekâ veya öğrenme düzeyine hitap etmektedir. Öğretmenin öğrenmede bireysel farklılıklar konusunda bilgi, beceri, tutum ve değer eksikliği bulunmaktadır.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

1.7. Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun öğrenme yaşantıları düzenler.

A. Öğrettiği yaş grubunun özelliklerini bilir. Sınıf içi etkinlikler ve öğretim öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psiko-motor gelişim özellikleri ile ilgi, gereksinim ve isteklerine yönelik olarak gerçekleştirir. Öğretmen konu anlatımında, örnek seçiminde, kaynak kullanımında ve sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun bir dil kullanır.

B. Sınıf içi etkinlikler gelişim alanlarının çoğunu destekler. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri belli düzeyde dikkate alır. Konu anlatımı, örnek seçimi ve kullanılan kaynakların çoğu öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.

C. Sınıf içi etkinlikler sınırlı bir gelişim alanını destekler. Öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini çok az dikkate alır. Konu anlatımı, örnek seçimi ve kullanılan kaynakların kimileri öğrencilerin seviyesinin altında veya üstündedir.

D. Etkinlikler tek bir gelişim alanını destekler. Kullandığı dil, verdiği örnekler ve kullandığı kaynaklar öğrenci seviyesinin altında veya üstündedir. Öğretmen adayının öğrencilerin gelişim özellikleri konusunda bilgi, beceri ve tutum eksikliği bulunmaktadır.

1.8. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun özel öğrenme etkinlikleri düzenler.

A. Özel gereksinimi olan öğrenciye nasıl yardımcı olacağını bilir, derse dahil edebileceği önlemleri alır ve eğitim öğretim çalışmalarını buna göre düzenler. Özel gereksinimli öğrenciler için gerekli fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları yapar. Bu öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ve materyallerine erişimini kolaylaştırır. Gerekğinde uzmanla ve aile ile iş birliği içerisinde çalışır.

B. Eğitim öğretim çalışmalarını özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini belli ölçüde göz önüne alarak düzenler. Özel gereksinimli öğrenciler için gerekli fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları kısmen yapar. Bu öğrenciler öğrenme etkinliklerine ve materyallerine erişimde kimi zorluklar yaşamaktadır. Gerekğinde uzman ve aile ile belli ölçüde iş birliği içerisinde çalışır.

C. Eğitim öğretim çalışmalarını özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini sınırlı ölçüde göz önünde bulundurur. Özel gereksinimli öğrenciler öğrenme etkinliklerine ve materyallerine erişimde oldukça zorlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmaları genellikle tek başına yürütür.

D. Eğitim-öğretim çalışmalarını özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almadan gerçekleştirir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmaları tek başına yürütmeye çalışır. Öğretmen adayının özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik özel öğrenme etkinlikleri düzenleme konusunda bilgi, beceri ve tutum eksikliği bulunmaktadır.

1.9. Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlar.

A. Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanır. Sınıfı sürekli gözlemler. Öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerin gereksinimlerine yönelik öğrenme ortamları hazırlar. Öğrenmede direnç gösteren öğrencilerin direncini yok etmeye yönelik önlemler alır. Öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimleri için planlama yapar, yönlendirir ve izler.

B. Kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri çoğunlukla öğrenci merkezlidir. Desteğe ihtiyacı olan öğrencileri büyük ölçüde tespit eder ve ek destek sağlar. Bu öğrencilerin öğrenme gereksinimleri için belli planlamalar yapar.

C. Kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri öğretmen merkezlidir. Öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere verdiği destek sınırlıdır. Bireysel dönütlerden çok sınıfın geneline yönelik dönütler verir.

D. Kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin tümü öğretmen merkezlidir. Dersi sürekli belli öğrencilerle yürütür.

2- Alan Bilgisi ve Öğretimi

2.1. İlgili disiplinin alan bilgisine sahiptir ve bu bilgiyi etkili kullanır.

A. Alanının terminolojisine hâkimdir. Önkoşul bilgileri iyi bilir ve kavram haritaları sunar. Konuları öğrencilerin önceki bilgileri üzerine inşa eder. Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi örneklerle ortaya koyar. Günlük yaşamdan örnekler verir. Bu süreç öğrencileri de katar. Bilginin dersler arası transferini

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

sağlayıcı genellemeye hizmet eden etkinlikler sunar. Konu anlatımında genişlikten çok derinliğe önem verir. Konu anlatımında hata yapmaz.

B. Alanının temel terminolojisine hâkimdir. Ön koşul bilgileri bilir. Konuları öğrencilerin önceki bilgileri üzerine inşa eder. Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi gösterir. Günlük yaşamdan örnekler verir. Öğrencilerden konuyla ilgili örnek ister. Konu anlatımında hata yapmaz.

C. Alanın temel kavramlarını bilir ancak bunlar arasındaki ilişkiyi göstermede belli sıkıntılar yaşamaktadır. Alanın önkoşul bilgilerine temel düzeyde sahip olduğunu gösteren etkinlikler gerçekleştirir.

D. Konu anlatımında hatalar vardır. Konuyla ilgili ön koşul bilgilere sahip olduğunu gösteren uygulamalar çok azdır.

2. 2. Beklenmedik durumlarda öğretim durumlarını gereksinimlere göre uyarlar.

A. Esnek ders planları hazırlar. Karar alma süreçlerinde gelişmiştir. Gerekğinde ders planında önemli değişiklikleri ustalıklı yapar. Bağlamı sürekli analiz eder, uygun girişimlerde bulunur. Öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler için etkili olabilecek farklı ve alternatif anlatım yolları dener. Amaca, konuya ve bireysel özelliklere göre tümevarımsal ve tümdengelimsel öğretim stratejilerini konuya ve duruma göre seçer. Farklı kaynaklar kullanır. Beklenmedik durumları ya da öğrencilerin farklı ilgi ve sorularını öğrenme-öğretme için bir fırsata dönüştürür. Öğrencilerin konuyu farklı açılardan sorgulamalarını ve incelemelerini sağlar.

B. Bağlamı sürekli analiz ederek uygun girişimlerde bulunur. İhtiyaca ve duruma göre ders planında küçük değişiklikleri başarıyla yapar. Öğrencilerden gelen farklı sorulara veya ilgi duydukları konulara başarıyla yanıt vererek derse devam eder. Öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler için farklı anlatım yolları dener.

C. Beklenmedik bir durum ortaya çıktığında öğretmen ders planında değişiklik yapmaya çabalar. Ancak sonuç kısmen başarılı olur. Öğrencilerin farklı ilgi ve sorularına cevap verirken oldukça vakit kaybeder. Dersin akışı kaybolur. Sınırlı bir öğretim stratejisi repertuarı ve karar alma becerisi vardır.

D. Ders planında bir değişiklik yapılması gerekli olduğu durumlarda bile ders planına sıkı sıkıya sadık kalır. Öğrencilerden gelen farklı sorulara kayıtsızdır. Öğrenci anlamadığında sorumluluğu öğrencide bulur.

2. 3. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar.

A. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi düşünme becerilerini işe koşar. “Neden?”, “Eğer böyle olsaydı nasıl olurdu?”, “Siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?” “Hangi seçeneği hangi sebeple seçerdiniz?” “Bu problemin çözümünde hangi yollara hangi sebeple başvururdunuz?” gibi üst düzey düşünmeye yönelten sorular sorar. Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini demokratik bir ortamda kanıt ve gerekçe göstererek eleştirebilmelerini ve çoklu bakış açısı kazanabilmelerini, etkili sorular sorup özgün ve alternatif yanıtlar verebilmelerini cesaretlendirir. Öğrencilere sentez ve analiz yapmalarını konusunda rehberlik eder. Öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmesine yönelik etkinlikler düzenler ve rol model olur.

B. Üst düzey düşünme becerilerini işe koşar. Daima üst düzey düşünmeye yönelten sorulara yer verir. Bu süreçte genellikle öğrencileri de dahil eder. Öğrencilerin bilginin yalnızca görünen kısmına değil görünmeyen kısmına da odaklanmalarını destekler.

C. Hem üst düzey düşünme gerektiren ve hem de gerektirmeyen sorulara sorar. Düzenli olmasa da öğrencileri düz anlatım ve tekrar yerine anlamlı tartışmalar yapmaya cesaretlendirir.

D. Bilgi düzeyinde öğretim yapar. Sorduğu sorular üst düzey düşünme gerektiren sorulardan çok tek cevaplı ve tek doğru yanıtı olan sorulardır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim yalnızca bilgi aktarımına dayalıdır.

2. 4. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir.

A. Araştırma ve sorgulama için bilişim teknolojilerinin kullanımına rehberlik eder. Farklı kaynakların nasıl kullanılabileceğini örneklerdir. Öğrencilerin bilgiye nasıl erişebileceklerini örneklerle gösterir. Arama stratejilerini kullanmalarına yardımcı olur. Öğrencilere bilgiyi nasıl analiz edebileceklerini gösterir. Öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplarla farklı kaynaklardan araştırmalar yapıp bunları karşılaştırmalarını, sınıflandırmalarını ve sorgulamalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici ödevler verir.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

B. Öğrencilerin farklı kaynaklardan araştırmalar yapmalarını sağlar. Bu kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini gösterir. Bilgiyi nasıl analiz edebileceklerini örneklendirir. Farklı kaynakların kullanılmasında öğrencilere rehberlik eder. Öğrencilerin bulgularını paylaşabilecekleri deneyimler sağlar. C. Verdiği görevlerde ve etkinliklerde kullandığı kaynaklar sınırlıdır. Öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşabileceğini ve analiz edebileceğini kısmen gösterir. Sınıf dışı görev ve etkinlikler sınırlıdır. D. Verdiği görev ve etkinlikleri tek bir kaynaktan yürütür. Etkinliklerin ve görevlerin tamamı sınıf içinde gerçekleşir.
3- Sınıf Yönetimi 3. 1. Demokratik ve özgür bir sınıfta ortamı oluşturur. A. Davranış ve sınıf kurallarının belirlenmesi sürecinde öğrencilerin de fikirlerini alır. Sınıf kurallarını herkes için adil olarak uygular. Demokrasiyi bir kültür olarak benimsetir. Sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı güvenli bir sınıf ortamı oluşturur. Her öğrenciye değerli ve biricik olduğunu hissettirir. Öğrenciler neyi neden yapmaları/yapmamaları gerektiğini bilir. Öğrencilere eşit söz hakkı tanır. Sürekli aynı öğrencilerin söz alıp konuşması yerine derste sessiz kalan ya da isteksiz öğrencileri de derse dâhil eder. B. Davranış ve sınıf kuralları yerleşmiştir ve öğretmen kuralları herkes için adil olarak uygular. Demokrasiyi bir kültür olarak benimsetir. Sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı güvenli bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrenciler neyi neden yapmaları/yapmamaları gerektiğini bilir. Herkese eşit söz hakkı vermeye çalışır. C. Davranış ve sınıf kuralları oluşturulmuştur. Ancak bazen öğrenciler kendilerine neyin izin verilip verilmediği konusunda karmaşa yaşamaktadırlar. Öğretmen bazen sınıf kurallarının uygulanmasında tutarsız davranabilmektedir. Öğrencilerin çoğu birbirlerine saygı göstermektedir. Kimi öğrenciler sınıfta baskın rol oynamaktadır. D. Öğrenciler sınıfta neleri yapabilecekleri veya yapamayacakları konusunda karmaşa yaşamaktadırlar. Öğrenciler birbirlerine saygısız davranışlarda bulunabilmektedir. Kimi öğrenciler sınıfta baskın rol oynamaktadırlar.
3. 2. Sınıf yönetiminde önleyici tedbirleri bilir ve uygular. A. Sınıfta öğrencileri ustalıkla sürekli gözlemler. Sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder ve gerekli önlemleri alır. Öğrencileri öz-disiplin sahibi olmalarını teşvik eder. Öğrenciler gerektiğinde sınıf arkadaşlarını saygı çerçevesinde uyarır. Kişiler arası tartışma ve gerginliklere büyümeden müdahalede bulunur. Grup çalışmalarında gruplandırmaları dikkatlice ve kişilik özelliklerine göre yapar. Akran eşleştirmesinde dikkat edilmesi gerekenleri bilir. Olumsuz davranış karşısında çabuk sinirlenmez. Öğrenciye hakaret etmez ya da tehditkâr davranışta bulunmaz. Olumsuz davranışlara zamanında müdahale eder. Sınıf kurallarını hatırlatarak öğrencinin uygun davranışlar sergilemesini sağlar. B. Öğretmen öğrenci davranışlarını sürekli gözlemler. Sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder. Olumsuz davranışlara zamanında müdahale eder. Olumsuz davranış karşısında çabuk sinirlenmez. Olumsuz davranış karşısında çabuk sinirlenmez. Öğrenciye hakaret etmez ya da tehditkâr davranışta bulunmaz. Öğrencinin öz-benliğine saygılıdır. C. Öğrencilerin davranışlarının farkında olmakla birlikte kimi olumsuz öğrenci davranışlarını kaçırabilmektedir. Gördüğü olumsuz davranışlara müdahale eder. Olumsuz davranış karşısında bazen çabuk sinirlenir. Ders zamanının belli bir bölümünü davranış sorunlarıyla ilgilenerek harcar. D. Sınıfta öğrencilerin neler yaptığını izlemeye zorlanmaktadır. Olumsuz durum ve davranışlara karşı tutarsız müdahalelerde bulunur. Otoriter ve sinirli bir yaklaşım sergiler. Öğrencinin öz-benliğini sarsıcı ya da kırıcı eylem ve söylemlerde bulunur.
3. 3. Öğrencinin öğrenmeye dönük çabalarını takdir eder ve destekler. A. Tüm öğrencileri ellerinden gelen en iyisini yapmaları için cesaretlendirir. Öğrencilerin uygun davranışlarını ve başarılarını över ve takdir eder. Öğrenciler için zorlayıcı fakat ulaşılabilir hedefler belirler. Öğrencilerin yeteneklerini ve başarılarını geliştirmelerinde onlara destek olur ve rehberlik eder. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini bilir veya keşfetmeye çalışır. Yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koymaları için öğrencilerini teşvik eder.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

- B.** Tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenmeye çalışır. Öğrencilerin uygun davranışlarını ve başarılarını över ve takdir eder. Öğrenciler için zorlayıcı fakat ulaşılabilir hedefler belirler. Öğrencilerin daha fazla çaba sarf etmelerini cesaretlendirir.
- C.** Öğrencilerin uygun davranışlarını genellikle över, takdir eder. Öğrencilerin yeteneklerine ilgi gösterir.
- D.** Başarı ve yeteneği kendi disiplini ile ilgili görür. Öğrencilerin başarısını ve yeteneklerini nadiren över, takdir eder.

3. 4. Öğrenim için ayrılan zamanı etkili kullanır.

- A.** Dersin giriş, gelişme ve kapanış bölümleri açık ve anlaşılardır. Öğrenciler dersin hangi bölümünde olduklarının farkındadırlar. Derste, eğlence ve oyunlar dâhil etkinliklerin, tartışmaların hepsini ders konusuyla ilişkilendirir. Dersin işlenme hızı bütün öğrenciler için uygundur. Etkinliklere ayrılan süreler mantıklıdır. Etkinlikler arası geçişlerde zaman kaybetmez. Derste alıştırma, tekrar, yansıtma ve özet için yeterli zaman ayırır.
- B.** Dersi giriş, gelişme ve kapanış olarak yapılandırmıştır. Etkinliklerin başlangıç ve sonları bellidir. Dersin tamamına yakını öğretimin amaçlarına ayırır. Dersin işlenme hızı öğrenciler için uygundur. Derste, eğlence ve oyunlar dâhil etkinliklerin çoğunu ders konusuyla ilişkilendirir. Kimi etkinlikler planlanandan daha kısa ya da az sürer. Etkinlikler arası geçişlerde kısa zaman kayıpları yaşar. Derste alıştırma ve tekrar için zaman ayırır.
- C.** Dersin işlenme hızında kimi tutarsızlıklar bulunmaktadır. Dersin giriş, gelişme ve kapanış bölümleri anlaşılabilirlikle birlikte kimi bölümler iç içe geçebilmektedir. Etkinlikler ya da dersin bölümleri arasında geçişlerde zaman kayıpları yaşanmaktadır. Hazırlık ve düzenlemeler zaman almaktadır. Etkinlikleri planlanandan kısa ya da uzun sürmektedir. Öğrenciler bazen acele etmek zorunda kalırken kimi öğrenciler için ise zaman çok zor geçmektedir.
- D.** Ders yapılandırması ya da bölümleri açıkça anlaşılammamaktadır. Etkinlikler ya da dersin bölümleri arasındaki geçişleri uzun sürmekte, hazırlık ve düzenlemeleri zaman almaktadır. Etkinlikler planlanandan çok kısa ya da uzun sürmektedir. Dersi ya çok yavaş ya da çok hızlı işlemektedir.

4- Paydaşlarla Etkili İletişim Kurma

4. 1. Yazılı ve sözlü iletişimde Türkçeyi doğru kullanır ve öğrencilere model olur.

- A.** Öğretmen Türkçeyi etkili, açık ve anlaşılır biçimde kullanır. Öğrencilere Türkçeyi dil bilgisi ve telaffuz açısından etkili kullanmaları için model olur. Ses tonu ve vurgulamaları yerindedir. Tüm öğrenciler tarafından rahatlıkla işitilebilir. Sınıfta eğlence zamanında bile argo ve küfür içeren sözcükler kullanmaz / kullandırtmaz. Öğrencilerin yanlış dil kullanımlarını düzeltir.
- B.** Öğretmen standart bir Türkçe kullanır. Sınıfta argo ve küfür kullanmaz / kullandırtmaz. Sınıf dili ve günlük hayatta kullanılan dil arasındaki farkı gözetir. Öğrencilerin dil kullanım hatalarını düzeltir.
- C.** Derste ağırlıklı olarak sınıf dili kullanmakla birlikte zaman zaman günlük dili de kullanır. Belli dil ve telaffuz hataları yapar. Öğrenciler sınıf ve günlük dili birlikte kullanmaktadır.
- D.** Öğretmen Türkçe kullanım hataları yapmaktadır. Öğrenciler argo ve hatta küfür kullanmaktadır. Öğrencilerin dil kullanım hatalarına kayıtsızdır.

4. 2. Öğrencilerin gelişimine yönelik velilere düzenli bilgilendirmede bulunur.

- A.** Velilere öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik sık sık bilgilendirmede bulunur. Gerekteğinde toplantılar gerçekleştirir. Velileri bilgilendirmede farklı iletişim yollarına başvurur. Bu esnada ailelerin hassasiyetine dikkat eder, kırıncı ve rencide edici bir dil kullanmaz.
- B.** Düzenli aralıklarla velilere öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik bilgilendirmede bulunur. Bu esnada ailelerin hassasiyetine dikkat eder. Velilerin öğrenci hakkında görüşme taleplerini yerine getirir.
- C.** Öğrenciler hakkında bilgilendirmeyi okul veli toplantılarında yapar. Velilerle nadiren görüşür.
- D.** Velilere öğrencilerin gelişimine yönelik çok az bilgilendirmede bulunur. Velilerde gelen görüşme taleplerine çok cevap vermektedir. Bilgilendirme esnasında kullandığı dil ve üslup kırıncı olabilmektedir.

4. 3. İdareci ve meslektaşlarıyla profesyonel bir iş birliği içinde çalışır.

- A.** İdarecilerle ve diğer meslektaşlarıyla uyum içinde çalışır. İdarecilerle belli bir saygı ve sevgi ilişkisi içinde çalışır. Yasaların, yönetmeliklerin ve genelgelerin gerektirdiği görevleri yerine getirir.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

- Meslektaşlarına bu konuda rehberlik eder, örnek olur. Okul ile ilgili işlerde arkadaşlık ilişkilerinden çok profesyonelliği ön plana çıkarır. Eylem ve söylemlerinde dürüst ve adildir.
- B.** İdarecilerle ve meslektaşlarıyla uyum içinde çalışır. İlişkilerinde yasa, yönetmelik ve genelgelerin belirlediği çerçevede hareket eder. Eylem ve söylemlerinde dürüst ve adildir.
- C.** İdareciler ve diğer meslektaşlarıyla ilişkilerinde yasa, yönetmelik ve genelgeler çerçevesinde hareket eder.
- D.** İdarecilerle ve diğer meslektaşlarıyla ilişkilerinde ilgili mevzuataaykırı davranış ve söylemlerde bulunur. Yasal ve etik kuralların dışında hareket eder.

4. 4. Aileler ile iş birliği içinde çalışır.

- A.** Ailelerin okul ve sınıf etkinliklerine katılması için öncülük eder. Gerçekleştirilen ödev ve projelere ailelerin nasıl katkı getirebileceği konusunda onların görüşlerini alır. Önemli gün ve olaylarda ailelerin okul etkinliklerine katılmasını cesaretlendirir. Sınıf içi/dışı uygulamalar hakkında aileleri farklı iletişim yolları ile sürekli bilgilendirir. Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerini ailelerle paylaşır.
- B.** Ailelerin okul ve sınıf etkinliklerine katılması için öncülük eder. Ödev ve projelerin yapılandırılması sürecine aileleri de dahil eder. Ödev, proje veya diğer etkinliklerden beklentilerini ailelerle paylaşır.
- C.** Öğretmen aileleri öğretim programına dahil etmek için zaman zaman çaba gösterir. Aileleri sınıf etkinlikleri hakkında bilgilendirir.
- D.** Öğretmen aileleri okul ve sınıf etkinliklerine dahil etmek için çok az çaba sarf eder.

4. 5. Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada destekleyici bir dil kullanır.

- A.** Başarılı öğrencileri överken diğerlerini cesaretlendirir. Öğrencilerin şevkini kırmadan onları daha fazla çalışmaya cesaretlendirir. Verilen notları gerekçesi ve örnekleri ile birlikte açıklar. Öğrencilerin öz-benliğine saygılıdır.
- B.** Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada yapıcı bir dil kullanır. Başarılı öğrencileri överken diğer öğrencilerin şevkini kırmadan onları daha fazla çalışmaya cesaretlendirir. Öğrencilerin öz-benliğine saygılıdır.
- C.** Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada genellikle yapıcı bir dil kullanır. Öğrencileri rencide edici söz ve eylemlerde bulunmaz.
- D.** Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklarken kırıncı olabilmektedir. Öğrencileri daha fazla çalışmaya cesaretlendirmez. Verdiği notların gerekçesini açıklamaz.

5- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

5. 1. Öz-değerlendirme yaparak kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.

- A.** Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yansıtmasını yapar. Meslektaşlarıyla paylaşır ve onlardan dönüt alır. Mevcut öğretim uygulamalarının, kaynakların ve materyallerin etkililiğini, öğrenci ve veli memnuniyetini belirleyebilmek için araştırmalar yapar / araştırma gruplarında yer alır. Araştırma sonuçlarını öğretimin iyileştirilmesi amacıyla kullanır. Alanıyla ilgili yayınları takip eder ve son gelişmeleri eğitimine uyarlar.
- B.** Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yansıtmasını yapar. Meslektaşlarıyla paylaşır ve onlardan dönüt alır. Alanıyla ilgili yayınları takip eder ve son gelişmeleri eğitimine uyarlar. Öğretim etkinliklerinin nasıl iyileştirileceğine yönelik planlamalar yapar ve sistematik bilgi toplar.
- C.** Gerçekleştirdiği uygulamaların ve işlediği dersin ne derece etkili olduğuna ilişkin yansıtma yapar. Kazanımların ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğinin farkındadır.
- D.** Mesleki gelişime ya da dersin daha iyi nasıl işlenebileceğine yönelik yansıtma ve kanıt gösteremez, planlama yapma ihtiyacı duymaz.

5. 2. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır.

- A.** Öğretim programına, kendi mesleki gelişim gereksinimlerine ya da öğrencilerin gereksinimlerine yönelik gözlem, alanyazın okuması, seminer vb. mesleki gelişim etkinliklerine katılır ve bunları nasıl uygulayacağını planını/yansıtmasını yapar. Kendine gelişim hedefleri belirler. Meslektaşlarıyla düzenli toplantılar gerçekleştirir. Okulda bir öğrenme topluluğu oluşturur ya da üyesi olur.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

- B.** Öğretim programına, kendi mesleki gelişim gereksinimlerine ya da öğrencilerin gereksinimlerine yönelik gözlem, alanyazın okuması, seminer vb. mesleki gelişim etkinliklerine katılır ve bunları nasıl uygulayacağını planını/yansıtmaları yapar. Kendine gelişim hedefleri belirler.
- C.** Yalnızca kendi okulunda gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerine katılır.
- D.** Kendi mesleki gelişimini sürdürmek adına mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya veya meslektaşlarından dönüt almaya direnç gösterir.

5.3. Okulu geliştirme amaçlı etkinliklere katılır.

- A.** Okulda gerçekleştirilen etkinliklere gönüllü katılarak destek ve katkı sağlar. Bu konuda diğer meslektaşlarına liderlik eder, onları da cesaretlendirir. Meslektaşlarıyla karşılıklı iş birliği ve dayanışma içinde çalışır.
- B.** Okulda gerçekleştirilen etkinliklere gönüllü olarak katılır. Meslektaşlarıyla karşılıklı iş birliği içinde çalışır. Gerektiğinde onlara destek olur.
- C.** Mesleki gelişim etkinliklerine zorunlu olduğu hallerde katılır. Okulun zorunlu kıldığı durumlarda meslektaşlarıyla işbirliği yapar.
- D.** Okul etkinliklerinden uzak durur. Meslektaşlarıyla ilişkileri olumsuz ya da mesafelidir. Uzmanlığını ve yeteneklerini okulla paylaşmaktan çekinir.

5.4. Dijital vatandaşlık nitelikleri sergiler.

- A.** Teknoloji destekli öğretim olanaklarını tanır ve kullanır. Bu kaynaklara erişimde öğrencilere rehberlik eder. Çevrim içi kaynaklara eleştirel bakış açısıyla yaklaşır. Çevrimiçi kaynakların sağladığı fırsatların ve risklerin bilincindedir. Etkileşimli medyanın güvenli, hukuki ve etik kullanımında öğrencilere rehberlik eder. Öğrenmeyi kolaylaştıran yeni dijital kaynakların ve araçların belirlenmesi, öğrenilmesi, değerlendirilmesi, anlatılması ve benimsenmesi konularında meslektaşlarına örnek olur.
- B.** Teknoloji destekli öğretim olanaklarını tanır ve kullanır. Bu kaynaklara erişimde öğrencilere rehberlik eder. Çevrim içi kaynaklara eleştirel bakış açısıyla yaklaşır. Çevrimiçi kaynakların sağladığı fırsatların ve risklerin bilincindedir. Etkileşimli medyanın güvenli, hukuki ve etik kullanımında öğrencilere rehberlik eder.
- C.** Teknoloji destekli öğretim olanaklarını sınırlı kullanır. Bu kaynaklara erişimde öğrencilere yeterli rehberlik etmez. Öğrencilere çevrimiçi kaynakların sağladığı fırsatları ya da riskleri göstermez. Çevrimiçi kaynaklara eleştirel yaklaşmaz.
- D.** Teknoloji destekli öğretim olanaklarını tanımaz. Bu kaynakların sağladığı fırsatların ve risklerin bilincinde değildir. Etkileşimli medyanın güvenli, hukuki ve etik kullanımında öğrencilere rehberlik etmez.

6- Ölçme Değerlendirme

6.1. Çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemlerini amaca uygun bir şekilde kullanır.

- A.** Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme araçlarını kullanır. Süreci ve ürünü değerlendirmeye yönelik geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır. Hem formal hem de informal değerlendirmede bulunur ve bunun için öğrencileri sürekli gözlemler.
- B.** Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme araçlarını kullanır. Süreci ve ürünü değerlendirmeye yönelik geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır.
- C.** Değerlendirme araçları ürün değerlendirmeye yöneliktir. Yalnızca formal değerlendirmelerde bulunur.
- D.** Yalnızca formal değerlendirmede bulunur. Değerlendirmeyi yalnızca notlandırmayla yapar.

6.2. Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler.

- A.** Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın hataları / yanlışları zamanında tespit ederek etkinlik planlarını yeniden düzenler. Öğrencilerin güçlü ve geliştirmeleri gereken alanlarını raporlaştırır. Görüşme ya da yazılı dönütlerle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar.
- B.** Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın hataları / yanlışları zamanında tespit ederek etkinlik planlarını yeniden düzenler. Genel değerlendirme ve dönütlerin yanında öğrencilere bireysel dönütler de verir.
- C.** Bireysel değerlendirmeler yerine sürekli olarak sınıfın tümüne yönelik genel değerlendirmelerde bulunur.

Tablo 3.48. (devam) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi

D. Değerlendirmeyi yalnızca notlandırma amacıyla kullanır.

6. 3. Ölçme araçlarını kazanımlara yönelik geliştirir.

- A.** Ölçme-değerlendirmeyi kazanımlara uygun bir şekilde nesnel olarak gerçekleştirir. Ölçme aracındaki her soru belli bir kazanıma yöneliktir.
- B.** Ölçme-değerlendirme genel olarak kazanımlara yöneliktir. Kimi soruların değerlendirilmesi öznel ölçütlerle gerçekleştirilir.
- C.** Değerlendirme araçlarının ve sorularının kimileri kazanımlara yöneliktir.
- D.** Ölçme-değerlendirme araçlarının ve sorularının çok azı kazanımlara yöneliktir.

6. 4. Süreç değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır.

- A.** Süreç değerlendirme unsurları iyi planlanmıştır. Ödev, proje ve grup çalışması ve gelişim dosyasına yönelik değerlendirmenin yapılandırılmasında öğrencilerin de söz hakkı vardır. Ölçme araçlarının neler olduğunu örnekleri ile gösterir ve beklentileri açıkça ortaya koyar. Değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunu açık ve net olarak ifade eder.
- B.** Ödev, proje ve grup çalışması ve gelişim dosyasına yönelik değerlendirmenin kimi öğelerinin nasıl olması gerektiğine öğrencilerle birlikte karar verir. Değerlendirme ölçütlerini açık ve net olarak ifade eder.
- C.** Ödev, proje ve grup çalışması ve gelişim dosyasına yönelik değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine yalnızca kendisi karar verir. Değerlendirmenin nasıl yapılacağını genel ifadelerle anlatır.
- D.** Süreç değerlendirmeye yalnızca kendisi karar verir.

6. 5. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerini uygular.

- A.** Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirebilecekleri fırsatlar sunar. Öğrencilere belirlenen ölçütler doğrultusunda kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri, yansıtmasını yapmaları ve kendi gelişim planlarını hazırlamaları konusunda örnek olur ve cesaretlendirir. Bu konuda onlara rehberlik eder ve zaman ayırır.
- B.** Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirebilecekleri fırsatlar sunar. Birbirlerinin çalışmalarını yapıcı bir şekilde değerlendirebilecekleri deneyimler sağlar, bu konuda örnek olur. Öğrencileri öz-değerlendirme yapma konusunda bilgilendirir.
- C.** Öğrencilere öz-değerlendirme konusunda verdiği bilgi sınırlıdır. Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirebilecekleri çok az fırsat sunar.
- D.** Değerlendirmelerin hepsi öğretmen merkezlidir.

Tablo 3.48’de görüldüğü üzere geliştirilen yeterlilik çerçevesi “Öğrenme ve Öğretme Süreci, Alan Bilgisi ve Öğretimi, Sınıf Yönetimi, Paydaşlarla Etkili İletişim Kurma, Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar ile Ölçme-Değerlendirme” olmak üzere 6 genel yeterlilik alanı ile bunların alt yeterlilikleri ve dört farklı düzeyden meydana gelen performans göstergelerinden oluşmaktadır. Bu düzeyler, Tablo 3.48’de gösterilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Çerçevesinde görüldüğü üzere belli bir yeterlilik alanında mükemmel ya da usta (A) bir öğretmenin sergilediği performans düzeyinden, yetersiz (D) bir öğretmenin sergilediği performans düzeyine uzanmaktadır.

3.4. Ölçülebilir ve Gözlenebilir Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Yönelik Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Öğretim Programı Tasarısı Hangi Özelliklere Sahip Olmalıdır?

Yapılan tüm çalışmaların sonucunda program tasarımının oluşturulmasında klinik öğretmen eğitimi yaklaşımının kullanılması uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda, genel yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik program tasarımı kapsamında bir klinik öğretmen eğitimi tasarısı sunulmuştur. Önerilen programda, ülkemizin öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması ve daha nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı getirmesi hedeflenmektedir.

Tasarlanan öğretmen eğitimi, tek bir modelden değil birkaç farklı tasarım modelinden faydalanılarak ortaya konulmuş eklektik bir modeldir. Modelin tasarlanmasına ilk olarak Tyler Modeli temel alınarak başlanmıştır. Tyler, “*Programın ve Öğretimin Temel İlkeleri, (Basic Principles of Curriculum and Instruction)*”, başlıklı kitabında program geliştirmeye ilk olarak hedeflerin belirlenmesiyle başlanması gerektiğini ifade etmektedir (Kliebard, 1970, s.260). Hedeflerin ise öğrenciler, çağdaş güncel yaşam ve alan uzmanları olmak üzere üç ana kaynaktan belirlenebileceğini söyler. Bu çalışmada da benzer bir yol izlenmiştir. Program tasarımına öncelikle *hedeflerin*, yani *yeterliliklerin*, belirlenmesi ile başlanmıştır. Yeterliliklerin belirlenmesinde *öğrencilerden* (öğretmen adayları), *çağdaş güncel yaşamdan* (ulusal ve uluslararası yeterlilik çerçeveleri, örnek öğretmenlik eğitimi programları, araştırmalar) ve *alan uzmanlarından* (üniversite öğretim elemanları ve MEB uzmanları) görüşler alınmıştır. Bu bakımdan özellikle yeterliliklerin (hedeflerin) belirlenmesinde Tyler Modeli esas alınmıştır. Ancak önerilen program Tyler modeli gibi doğrusal değil döngüsel bir yapıdadır ve bu sebeple Wheeler’ın Döngüsel Modeli ile de benzerlikler taşımaktadır. Bu modelde amaçlar değerlendirme sonuçlarına göre yeniden ele alınır.

Programın farklı öğelerinde farklı tasarım modellerinin özellikleri olsa da temelinde Yeterliğe Dayalı Program Geliştirme Modeline dayanmaktadır. Bu bölümde Yeterliğe Dayalı Program tasarımının beş temel ilkesi (Johnstone ve Soares, 2014) bağlamında klinik öğretmen eğitimi uygulamaları temelinde tasarlanan programın Yeterliğe Dayalı Program Tasarımının hangi özelliklerini taşıdığı ve programın diğerlerinden hangi yönleriyle ayrıldığı açıklanmaktadır:

1-Yeterlilikler, sağlam temelli ve geçerlidir: YDE programları yeterlilikler temel alınarak tasarlanmaktadır. Hem sektörün (eğitim alanı bağlamında Millî Eğitim Bakanlığı'nın) hem de akademik çevrelerin beklentilerini karşılayabilmektedir. Bilgi ve becerilerden oluşan yeterliliklerin nasıl belirlendiği de tüm şeffaflığı ile açıklanmaktadır. Bunun yanında yeterliliklerin yenilenebilir ve gereksinimler doğrultusunda geliştirilebilir olması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında ele alındığında, program tasarısının 1. YDE tasarım ilkesini karşıladığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamındaki başlıca amaçlardan biri ölçülebilir, gözlenebilir ve sürdürülebilir bir öğretmenlik mesleği yeterlilikler çerçevesi ortaya koymaktır. Bu açıdan belirlenen yeterliliklerin çalışmanın yöntem kısmında açıklandığı üzere hem uluslararası alanyazından faydalanılarak hem de geniş bir yelpazeden oluşan katılımcı kitlesinin görüşleri dikkate alınarak belirlendiği görülmektedir. Bu süreçte izlenen aşamalar da ayrıntısıyla açıklanmıştır.

2- Öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilmekte ve bu süreçte sürekli desteklenmektedir: YDE'nin en önemli özelliklerinden birisi öğrencilerin belli yeterlilikleri farklılaşan hız ve sürelerde kazanıp ustalaştığını kabul etmesidir. Bu süreçte öğrencilerin ön bilgileri, deneyimleri ve bireysel ve kültürel farklılıkları belirleyici roller oynamaktadır. Tasarlanan program öğrencilere kendi hızlarında öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Böyle bir uygulama zaman sıkıntısı yaratabilir. Ancak, öğrencilere zamanında ve etkili bireysel dönütler sağlandığında bu dezavantaj kapatılabilir. Tasarlanan programın en belirgin özelliklerinden birisi öğretmen adaylarına sürekli geri bildirimin sağlıyor olmasıdır. Öğretmen adayları, kendi akranlarından, uygulama okulundaki mentörlerden ve üniversite öğretim elemanlarından sistematik ve yapıcı dönütler almaktadır. Bunun nasıl yapıldığı bir sonraki bölümde açıklanmaktadır.

3- Öğrenme kaynakları öğrenciler için her an erişilebilir ve yeniden kullanmaya uygundur: Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmelerini destekleyebilmek için mevcut kaynaklar sürekli biçimde erişime ve kullanıma açık olacaktır. Bu doğrultuda, üniversitenin kendi geliştirdiği kaynakların ya da ticari ürünlerin erişimine yasal düzenlemeler çerçevesinde izin verilmelidir. Kullanılan kaynakların ise nitelikli ürünler olmasına dikkat edilmeli ve öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermeli, ilgi uyandırmalı, motive etmeli ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Bu ilke açısından bakıldığında tasarlanan programın henüz yeni olması ve uygulanmamış olması sebebiyle bu özelliğe ne kadar sahip olup olmadığını tartışmak gerçekçi olmayacaktır.

Ancak, bir sonraki bölümde programın uygulanışı ve örnek ders uygulamalarına yer verilen kısımda anlatıldığı üzere bu konunun da göz önünde bulundurulduğu söylenebilir (örneğin, teknolojinin etkili kullanımı, çevrimiçi ders materyallerinin ve bankalarının kurulması, film ve videoların kullanılması vb.).

4- *Yeterliliklerin derslerle, kazanımlarla ve değerlendirmeye nasıl ilişkilendirileceği açıkça ifade edilmektedir:* YDE kapsamında yeterlilikler belirlendikten sonra alan uzmanlarından oluşan ekiplerin yeterlilikleri ders konuları haline dönüştürüp sınıf kademesine göre uygun zorlukta ve uzunlukta düzenlemeleri gerekir. Bunu, derslerin belirlenen hedefleri doğrultusunda seçilecek olan ders materyalleri ile değerlendirme araç ve ölçütlerine karar verilmesi izlemektedir. Bu çalışmada her ne kadar bir sonraki bölümde ders materyalleri, öğretim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirmesine yönelik uygulama örnekleri sunulmuşsa da yukarıda da söylendiği gibi derslerin ve konuların yeterliliklerle ilişkilendirilmesi ve programın ortaya konması için ilgili alanın uzmanlarının bir araya gelerek detaylı çalışmalar yürütmesi gerekmektedir.

5- *Değerlendirme araç ve ölçütleri güvenilirliktir:* YDE programlarında değerlendirme araçlarının alanlarında uzman akademisyenlerce ve gerekli hallerde sektördeki uzmanlarca hazırlanması ve böylelikle kapsam geçerliliğinin sağlanması gerekir. Bu çalışmanın bir program tasarısı olması sebebiyle ve henüz pilot uygulamasının da yapılmaması nedeniyle değerlendirme araçları hakkında bir fikir yürütülemez. Ayrıca, bu çalışmada örnek uygulamalarda da anlatılacağı üzere çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme araçları kullanılacaktır. YDE'ye dayanan diğer meslek dallarının eğitiminin aksine öğretmenlik eğitimi teknisyen yetiştirme anlayışına dayanmaz. Bu yüzden daha esnek, süreç odaklı ve geri bildirim dayalı ve öğretmen adaylarını güdüleyici değerlendirme araçlarının kullanılması tavsiye edilmektedir.

Klinik öğretmen eğitimi uygulamaları temelinde tasarlanan program yalnızca bilgi aktarımına değil becerinin de uygulama ve performans üzerinden eş zamanlı biçimde kazanılmasını hedeflemektedir. Programda değerlendirme, bireyler arası karşılaştırmalar ile değil nesnel ölçütler aracılığıyla (performans göstergeleri) ile gerçekleştirilmekte ve çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme yöntem ve araçları kullanılmaktadır. Bu da doğaldır; çünkü belirlenen yeterliliklerin kazanılması amacıyla bireyler sürekli geri bildirim gereksinim duymakta, kendi öz-değerlendirmesini yapmakta ve böylelikle mesleki gelişimini sürdürebilmektedir. Tasarlanan programın performans temelli olması onun öğrenci merkezli bir tasarım olmasının sonucudur. YDE programlarının ayırt edici

özelliklerinden biri de ilk ve orta öğretimdeki pedagojik uygulamalar yerine meslek odaklı ve üniversite çağındaki yetişkinlere yönelik olması sebebiyle androgojik uygulamaların, diğer bir deyişle yetişkin eğitiminin ilkelerini benimsemesidir. Bu çalışma kapsamında tasarlanan program da vurgulanan YDE özelliklerini kapsamaktadır.

3.4.1. Yeterliğe dayalı klinik öğretmenlik eğitimi

Bu çalışma kapsamında tasarlanan öğretmenlik eğitimi *Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmenlik Eğitimi* anlayışını temel alan, programın merkezine yeterlilikleri koyan, biçimlendirici değerlendirmeyi ve yansıtmayı programın her aşamasında kullanan, öz-değerlendirmeye, yapıcı geri bildirimle dayanan ve modüler bir öğretim programı tasarımına sahiptir. Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmenlik Eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken belli konular bulunmaktadır:

1- *Kuram ve uygulama eş zamanlı gerçekleştirilip deneyimlenmelidir:* Önerilen öğretmen eğitimi tasarısının en önemli özelliği, öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgiyi saha çalışmaları ile uygulayıp sınavabilmelerine ve kendi yansımalarını yapabilmelerine olanak tanıyan bir yapıda olmasıdır. Öğretmen adayları birinci sınıftan itibaren artan oranda saha çalışmalarında bulunacak ve okulların havasını birinci sınıftan başlayarak soluyacak ve öğretmenlik mesleğinin ne anlama geldiğini, kendilerinden neler beklendiğini, hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini daha iyi anlayabilecektir. Öğrencileri dört yıl boyunca farklı türdeki uygulamalarla gözlemleyerek, farklı ölçeklerde araştırmalar yaparak ve artan oranda ders anlatarak daha yakından tanıyacaktır.

Bunun yanında öğretmen adayları eğitim hayatlarının başında kendilerinin öğretmenlik mesleğine ne kadar uygun bir aday olup olmadıklarını fark edebilecek ve belki de kendileri için çok geç olmadan yeni bir kariyer arayışına geçebileceklerdir. Bu daha bilinçli, nitelikli ve güdülenmiş adayların yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Tasarlanan programın bir başka katkısı da öğretmen adaylarının hizmete başladıktan sonra ilk yıllarında deneyimsizliklerinden kaynaklanabilecek sıkıntıları en aza indirgeyebilecek olmasıdır. Bu aynı zamanda çift taraflı bir yarar sağlayacak ve yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de yararına bir durum olacaktır. Deneyimsiz öğretmenlerin sosyo-ekonomik bakımdan daha düşük bölgelerde ya da kırsal kesimlerdeki okullarda görevlendirildiği düşünüldüğünde, zaten dezavantajlı olan bu öğrencilerin daha da mağdur edilmesi engellenebilecektir.

2- *Yeterliçe dayalı öğretmen eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için üniversite-okul iş birliği çok önemlidir:* Türkiye’deki eğitim fakültelerinin yurtdışındaki kimi üniversitelerde olduğu gibi uygulama okulları bulunmamaktadır. Uygulama okulları üniversiteye bağlı bir tür laboratuvar okulları olabileceği gibi yasal düzenlemelerle oluşturulabilecek ortaklıklar ya da iş birliği projeleri kapsamındaki devlet okulları ya da özel okullar olabilir. Önceki bölümlerde, örnek öğretmenlik uygulamalarında anlatıldığı gibi kendi uygulama okulu bulunmayan üniversiteler kimi okullarla ortaklık anlaşmaları yapmakta ve birlikte çalışarak çift taraflı bir yarar sağlamaktadır. Benzer uygulamaların Türkiye’de de gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları açısından büyük katkı getirecektir. Kurulacak olan ortaklıkların ya da gerçekleştirilecek olan iş birliğinin nasıl olması gerektiği veya detaylı yapısı bu çalışmanın amacı ve kapsamı dışında olduğu için burada detaylandırılmamıştır.

3- *Uygulama okullarında görevlendirilecek olan uygulama öğretmenleri dikkatlice seçilmelidir.* Öğretmen adayları lisans eğitimlerinin kendilerini mesleğe hazırlama açısından yetersiz kaldığını düşünmekte ve öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin gerçek sınıf ortamları ile çok fazla ilgisi olmadığına inanmaktadırlar. Uygulama öğretmenleri staj uygulamalarında öğretmen adaylarına fakülte derslerini ya da öğretim elemanlarının kendilerine öğrettiklerini göz ardı edip kendi önerdikleri uygulamaları gerçekleştirmelerini isteyebilmektedir. Bu durum bir de denetimsiz staj uygulamalarında ya da fakülte öğretim elemanlarından kopuk bir biçimde gerçekleştiğinde öğretmen adayları üniversitede öğrendiklerini uygulama ve yansıtmaya fırsatı bulamamaktadır.

Ancak yapılan izleme çalışmaları göstermektedir ki staj uygulamaları ve üniversitedeki öğretmenlik meslek bilgisi ya da yöntembilim dersleri ilişkilendirildiğinde ve öğretmen adaylarına bu süreçte yapıcı geri bildirimler verildiğinde öğretmen adayları üniversitede aldıkları dersleri oldukça faydalı bulmakta ve sevmektedir (Lang ve Evans, 2006). Bu nedenle uygulama öğretmenlerinin titizlikle seçilmesi, sistemin bir parçası haline getirilmeleri ve öğretmen eğitiminin önemli bir ögesi olarak öğretmen adaylarının eğitilmesinde kendilerine rol ve sorumluluklar verilmesi gerekmektedir. Uygulama öğretmenlerinin seçiminde il Milli Eğitim Müdürlüklerinden, okul müdürlerinden veya uygulama okulundaki zümre başkanlarından görüş ve öneri alınabilir. Ancak seçilen öğretmenlerin mutlaka ek ödeme, terfi, lisansüstü eğitim gibi farklı yollarla teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesi düşünülmelidir. Böylelikle hem emeklerinin karşılıklarını alabilecekler hem de işlerini daha fazla sahiplenebileceklerdir.

3.4.2. Yeterliğe dayalı dört yıllık klinik öğretmen eğitiminin aşamaları

Mevcut öğretmen eğitimi sisteminde öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile birinci sınıftan itibaren tanışmaktadır. Ancak bu dersler öğretmen adayları tarafından kuramsal bulunmakta ve öğretmen adaylarına kuramı sınavı içselleştirebilecekleri yeterli fırsatlar sunulamamakta ve uygulamalar gerçekleştirilememektedir. Kendileriyle görüşme gerçekleştirilen öğretmen adayları bu konudaki memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Birinci sınıftan itibaren öğrendikleri konularla son sınıftaki staj uygulamaları arasında çok uzun bir zaman olduğunu ve bu süre zarfında öğrendiklerini ya unuttuklarını da ya da uygulama fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Gelişim Psikolojisi dersini birinci sınıfta gördüklerini ama bununla ilgili uygulama, gözlem ya da araştırmada bulunmadıklarını ve staj uygulamalarına başladıklarında öğrendiklerinin çoğunu unuttuklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, önceki bölümlerde anlatılan örnek öğretmenlik uygulamalarında da vurgulandığı gibi kuram ve uygulamanın harmanlandığı ve öğretmenlik eğitiminin başlangıcından itibaren öğrendikleri kuramsal bilgileri sınavı deneyimleyebilecekleri ve yansıtmaları yapabilecekleri bir yapı önerilmektedir. Tablo 3.49’da sınıf düzeylerine göre tasarlanan ve 6 modülden (yeterlilik alanından) oluşan öğretmen eğitiminin aşamaları ve yapısı gösterilmektedir.

Tablo 3.49. Yeterliğe dayalı dört yıllık klinik öğretmen eğitiminin aşamaları

Birinci Sınıf	
1.Fakülte Dersleri	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alan Eğitimi Genel Kültür Kuramın Anlatımı
2. Saha Çalışması	Gözlem Araştırma
3. Yansıtma	Kanıt Sunma ve Geribildirim
İkinci Sınıf	
1.Fakülte Dersleri	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alan Eğitimi Genel Kültür Kuramın Anlatımı

Tablo 3.49.(devam) Yeterliğe dayalı dört yıllık klinik öğretmen eğitiminin aşamaları

2. Saha Çalışması	Gözlem Araştırma Mikro Öğretim Geri Bildirim
3. Yansıtma	Kanıt Sunma ve Öz değerlendirme
Üçüncü Sınıf	
1.Fakülte Dersleri	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alan Eğitimi Genel Kültür Kuramın Anlatımı
2. Saha Çalışması	Uygulama Okulu Eş-Öğretim (1. Dönem) Uygulama Okulu Makro Öğretim (2. Dönem) Geri Bildirim
3.Yansıtma	Kanıt Temelli Yansıtma ve Öz değerlendirme
Dördüncü Sınıf	
1.Öğretmenlik Mesleği	6 Genel Yeterlilik Alanı (Üniteler / Modüller)
Genel Yeterlilikleri	Seminer Dersleri
2. Saha Çalışması	Uygulama Okulu – Makro Eğitim Bilimsel Araştırma Geri Bildirim
3.Yansıtma	Kanıt Temelli Yansıtma ve Öz değerlendirme

Yeterliğe dayalı klinik öğretmen eğitiminde kullanılan tanımlar

Fakülte Dersleri: Fakülte Dersleri Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür dersleridir.

Seminer Dersleri: Öğretmen adaylarının fakültede ya da uygulama okullarında öğretim elemanı ya da uygulama okulundaki uygulama öğretmeni ile gerçekleştirecekleri hazırlık, tartışma, geri bildirim amaçlı ders ve toplantıları ifade etmektedir.

Saha Çalışması: Öğretmen adaylarının uygulama okullarında gözlem, görüşme, araştırma ve mikro / makro öğretim gibi gerçekleştirecekleri tüm etkinliklerdir.

Yansıtma: Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamaları ve yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmaya ve bu deneyimlerden neler öğrendiklerine yönelik olarak duygu ve düşüncelerini yazılı / sözlü ifade edecekleri raporlardır.

Mikro Öğretim: Öğretmen adaylarının fakültede kendi sınıf arkadaşlarına, öğretim elemanının denetimi altında gerçekleştirecekleri ve dersin giriş, gelişme, sonuç bölümü ya da kazanımlara yönelik herhangi bir etkinliğe yönelik 5-15 dakikalık kısa ders anlatımlarını ifade etmektedir.

Makro Öğretim: Öğretmen adaylarının uygulama okullarında ve gerçek sınıf ortamında uygulama öğretmenin denetimi altında gerçekleştirecekleri 25-30 dakikada az olmayan ya da tam bir ders süresini kapsayan ders anlatımlarını ifade etmektedir.

Şekil 3.5’da görüldüğü üzere, Yeterliğe Dayalı Dört Yıllık Klinik Öğretmenlik Eğitimi programı öğretmenlik uygulamalarını son yıla sınırlandırmayıp dört yıla yayan bir programdır. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri diğer genel kültür dersleri ile birlikte zaten mevcuttur. Bu çalışmada önerilen yapıda ise dersler içerik olarak çok fazla değişmeden sabit kalmakta fakat işleniş açısından değişmekte ve öğretmen adayları için daha işlevsel, döngüsel, yansıtıcı ve kendileri için geri bildirim sağlayıcı bir tarzda işlenmektedir. Bu bakımdan önerilen program gerçekçi ve ayakları yere basan bir yapıdadır ve daha kolay uygulamaya geçirilebilme olanağına sahiptir. Bunun yanında, düzey belirleme araçlarından çok biçimlendirici değerlendirme araçlarını işe koşup öğretmen adaylarının mesleki ve bireysel gelişimini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminin en önemli özelliği modüler olmasıdır. Öğretmen adayları bu çalışma kapsamında ortaya konan 6 genel yeterliliğin her birini ayrı bir modül olarak çalışıp yetkinlik kazanmaktadır. Her bir genel yeterlilik alanı 1., 2. ve 3. sınıf derslerinde işlenmekte, yeterlilikler dersler ile ilişkilendirilmekte ve üniversitede öğrenilen kuramal bilgi uygulama okullarında sınanmaktadır. Programın modüler olması bitirilen modülün bir daha çalışılmayacağı anlamına gelmemektedir. Her bir sınıf kademesinde her sene ve dönem değişen dersler çerçevesinde yeterlilikler yeniden ele alınmakta ve son yıl gerçekleştirilen makro öğretim uygulamaları öncesinde öğretmen adayları belli oranda bir yetkinliğe ulaşmış olmaktadır. Bu bakımdan program modüler olmakla birlikte içeriğin, diğer bir deyişle belli bir yeterlilik alanının artan oranda ve güçlük seviyesinde yeniden çalışılıp uygulanması bakımından spiral bir özelliğe de sahiptir. Aynı zamanda son sınıf seviyesinin tamamının makro öğretime ayrılması öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında yaşadıkları ilk yıl şoku ya da gerçeklik şoku olarak adlandırılan ve deneyimsizlikten kaynaklanan problemleri de en aza indirmektedir.

1. ve 2. Sınıf: Öğretmen adayları birinci sınıftan başlayarak eğitim fakültesindeki derslerinin yanında gözlem, araştırma ve uygulama amacıyla uygulama okullarına gitmektedir. Öğretmen adayları birinci sınıftan itibaren öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinde öğrendikleri kuramsal bilgileri gittikleri uygulama okullarında gözlemlemekte, deneyimlemekte ve kuram ve uygulama arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları olası nedenleriyle birlikte inceleyip kendi yansıtma ve yansıtılmaları gereklilikleri ile birlikte yapmaktadırlar. Birinci ve ikinci sınıf dersleri fakültede öğretim elemanları tarafından verilmektedir.

Gözlemler: Gözlemler bu derslerin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Öğretim elemanı fakülte derslerinde alan bilgisini ve ilgili kuramı tanıtmakta, örnekler sunmakta ve öğretmen adaylarından öğrendiklerini sahada gözlemleyip araştırmalarını istemektedir. Öğretmen adayları sahada gözlemlediklerini öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrendikleri ile ilişkilendirmekte ve kendi yansıtma ve yansıtılmaları gereklilikleri ile araştırma bulgularından kanıtlar sunarak yapmaktadır. Öğretim elemanı da öğretmen adaylarının yansıtma ve yansıtılmaları gereklilikleri ile ilgili geri bildirimde bulunmaktadır.

Akran Geri Bildirimleri: Gözlemlerin yanında öğretmen adayları fakültede her konu / ünite (yeterlilikler temelinde düşünüldüğünde alt yeterlilikler) sonunda kendi bulgularını ve bireysel yansıtma ve yansıtılmaları gereklilikleri paylaşarak sonuçları karşılaştırmakta ve birbirlerine akran geri bildiriminde bulunmaktadır. Bu tartışmalar yargılama ya da değerlendirmeden çok öğrenmeye ve gelişime yöneliktir. Bu nedenle geri bildirimlerin yapıcı bir tarzda verilmesine yönelik olarak öğretim elemanı öğretmen adaylarına sürekli rehberlik etmektedir. Bu tarz bir tartışma ve ders ortamında adaylar hangi bilişsel ve duygusal süreçlerden geçtiklerini, neler öğrendiklerini, nasıl hissettiklerini, hangi kaygı ve korkuları yaşadıklarını ya da bunları nasıl yendiklerini samimi itiraflarla anlatabilmekte ve birbirlerinin durumlarından dersler çıkarmaktadır. Böylelikle, adaylar öğretmenlik eğitimi sürecinin en başından itibaren farklı okullardan, farklı sınıflardan ve öğrencilerden haberdar olabilmekte, benzer durumlarda neler yapabileceklerini gereklilikleri ile birlikte tartışabilmektedir. Bu sayede gelecekte karşılaşabilecekleri olası durumlar için daha hazırlıklı olabilmektedir.

Uygulama Öğretmenleri İle Etkileşim: Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile etkili bir iletişime girmeleri programın başarısını artıran bir diğer etkidir. Yalnızca ders gözlemi ya da küçük ölçekli araştırmalar değil uygulama öğretmenleri ile etkili bir iletişim süreci de öğretmen adaylarına farklı beceri ve

deneyimler kazandırmaktadır. Bu tür bir uygulama klinik öğretim uygulamalarının tanıtıldığı bölümde anlatılan “*klinik akıl yürütme*” ve “*pratik kuramsallaştırma*” uygulamalarıyla benzerlik göstermektedir. Kısaca görünmeyen görünür kılınması olarak açıklanan klinik akıl yürütme sayesinde uygulama öğretmenleri hangi durumda neden belli şekillerde davrandıklarını, bunların altında yatan sebeplerin neler olduğunu, bu uygulamaları yaparken neler düşündüklerini, bu şekilde düşünmelerine neyin sebep olduğunu üstünden fazla zaman geçmeden öğretmen adayları ile paylaşmakta, geçirdikleri zihinsel süreçleri dile getirerek öğretmen adaylarına görünür kılmakta, seslendirmekte ve dolayısıyla öğretmen adayları için zengin bir mesleki gelişim olanağı sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile ilişkisi yalnızca ders gözlemi ya da mikro öğretim uygulaması ile sınırlı değildir. Karşılıklı samimiyete dayalı bir uygulama öğretmeni-öğretmen adayı ilişkisi öğretmen adaylarının gözlemledikleri deneyimleri ve mikro öğretim uygulamalarını daha iyi anlamlandırabilmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen adayları aynı zamanda üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgiyi sahada gözlemlemekte, mikro öğretim aracılığıyla kuramı birinci elden sınayabilmekte ve kuramın ne derece geçerli olup olmadığını deneyimleyebilmektedir. Bu alanyazında “*pratik kuramsallaştırma*” adı verilen kavramla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları kuramın hangi koşullarda, hangi sonuçları verdiği ve bunların olası nedenlerini uygulama öğretmenleri ve akranlarıyla tartışıp karşılaştırabilmekte ve bireysel yansımalar yapabilmektedir. Bu tür bir uygulama fakülte derslerine de olumlu yansımakta ve ders içi tartışmalar ve uygulamalar daha sağlam temellere dayanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adayları daha ayrıntılı yansımalar yapabilmekte ve öğretim elemanına daha yapıcı ve zengin dönütler verebilmektedir. Bu sayede kuram ve uygulama karşılıklı birbirini beslemektedir.

Mikro Öğretim Uygulamaları: Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminde birinci ve ikinci sınıf derslerinin işleniş ve uygulama okullarında gerçekleştirilen uygulamalar benzer olmakla birlikte öğretmen adayları ikinci sınıftan itibaren mikro öğretim uygulamalarına başlamaktadır. Öğretmen adayları daha önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi üniversitede gerçekleştirdikleri ve öğrenci rolleri üstlendikleri mikro öğretim uygulamalarının temelde yararlı olduğunu düşünmektedir. Ancak, bu durumun çoğu zaman yapay bir sınıf ortamı yarattığını ve amaçlanan yararı sağlamadığını, bunun yerine okullarda ders anlatmalarının daha anlamlı olacağını belirtmişlerdi. Bu bulgudan

hareketle ve yurt dışındaki başarılı örneklerle de bakıldığında (Darling-Hammond, 2006b, s.153-154) mikro öğretim uygulamalarının ikinci sınıfın ilk döneminden itibaren kısıdan (5-10 dakika) uzuna (20-25) doğru artan oranda gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarının gelişimine daha fazla katkı getirecektir. Mümkün olan en erken zamanda öğretmenlik uygulamalarının başlaması öğretmen adaylarının mesleklerine en etkili şekilde hazırlanmalarına yardımcı olacaktır. Nasıl ki gemi kaptanları seyir halinde farklı denizlerde ve hava koşullarında deneyim kazanıyorsa, pilotaj öğrencileri artan oranda uçuş deneyimi kazanıyorsa veya tıp fakültesi öğrencileri daha en başından itibaren hastanelerin havasını solumaya başlıyor ve hastalarla ilgileniyorsa (NCATE, 2010, s.2) öğretmenlik eğitiminin de benzer biçimde gerçekleştirilmesi ve yeterliliklerin mümkün olan en kısa zamanda adaylara kazandırılması gerekmektedir. Bunun yolu da uygulama okullarında en erken zamanda deneyim kazanmaktan geçmektedir.

Mikro öğretim uygulamalarına yönelik yapıcı geri bildirimler programının önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Öğretmen adayları hem akranları hem de uygulama öğretmenleri ile mikro öğretimin hemen sonunda toplantılar gerçekleştirmekte ve geri bildirim almaktadır. Bu geri bildirimin iki temel konusu bulunmaktadır. Birincisi, sınıftaki öğrencilerin hedef kazanımı ne ölçüde kazanıp kazanmadığı ve bunun nasıl anlaşılacağı üzerinedir. İkincisi ise öğretmen adayının performansı ile ilgilidir. Öğretmen adayları uygulama öğretmenleri ve akranları ile gerçekleştirdikleri tartışmaların ardından kendi yansıtmasını yapmakta ve fakültedeki derslerinde bu yansıtmasını ve bulgularını konuyla (ilgili yeterlilik alanı) ve alanyazınla ilişkilendirerek fakülte öğretim elemanı ile birlikte tartışmakta ve geri bildirim almaktadır. Ders anlatımı sonunda gerçekleştirilen toplantılar ve bu toplantılarda verilen geri bildirimler tüm taraflarca yapıcı bir dilde ve somut örneklerle yapılmaktadır. Bunun yanında eleştirilen (kendisine geri bildirim sağlanan) öğretmen adayı da bu süreci yargılama olarak değil, bir destek ve gelişim süreci olarak algılamaktadır.

3. Sınıf: Öğretmenlik uygulamalarının kademeli olarak arttığı bu öğretmen eğitimi programında öğretmen adaylarının uygulama okullarında anlattıkları ders süreleri de uzamaktadır. Artan ders anlatım süreleri ile birlikte gerçekleştirecekleri uygulamalarda farklılaşmaktadır.

Eş-Öğretme Uygulaması: Üçüncü sınıfın Güz Döneminde öğretmen adayları “eş-öğretme” (NCATE, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Konseyi, s.13) adı verilen ve iki öğretmenin birlikte ders anlattığı bir sistemde öğretmenlik uygulamalarını

gerçekleştirmektedir. Öğretmen adayı Güz döneminde uygulama okulundaki öğretmenle birlikte ders anlatmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile birlikte düzenli toplantılar gerçekleştirmektedir. Ders öncesi ve ders sonrası olmak üzere iki aşamada gerçekleşen bu toplantılarda öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni dersin hangi bölümlerini kimin anlatacağına, dersin amaçlarına, kullanılacak materyallere, çoklu ortama ve öğretmen adayından beklentilere karar vermektedir. Ders sonunda yine bir araya gelip dersin ve gerçekleştirdikleri etkinliklerin yansıtmasını yaparak geliştirilmesi gereken alanlara karar vermekte ve öğretmen adayının mesleki gelişimine destek olmaya devam etmektedir. “Eş-öğretme” uygulamasından yalnızca öğretmen adayları değil öğrenciler ve dolayısıyla uygulama öğretmenleri de yararlanmaktadır. Bu tür bir uygulama sayesinde uygulama öğretmenin deneyimi ile öğretmen adayının dinamizmi birleşmekte, en son bilimsel bilgiler üniversiteden uygulama okullarına taşınmakta ve öğrenciler için daha zengin öğrenme deneyimleri sağlanmış olmaktadır.

Eş-öğretme uygulamasının bir başka yararı da ders esnasında öğretmen adaylarının deneyimsizliklerinden kaynaklanabilecek sorunlara uygulama öğretmenin anında müdahale edebilmesidir. Bu yine çift taraflı bir yarar sağlamaktadır. Öğretmen adayı için sınıfta deneyimli bir öğretmenin olması kendisini daha rahat hissetmesini sağlamaktadır. Bunun yanında, uygulama öğretmeni olası bir soruna daha fazla büyümeden ve öğretmen adayının öz-yeterlilik algısına zarar vermeden müdahalede bulunabilmektedir. Her şeyden önemlisi, öğrencilerin bu süreçten zarar görmesi önlenmekte ve nitelikli öğrenim hakları ellerinden alınmamış olmaktadır.

Kanıt temelli yansıtmayı benimseyen klinik öğretmen eğitiminde öğretmen adayları üniversitedeki derslerinde uygulama okullarında kazandıkları deneyimleri paylaşmaktadır. Bu paylaşımları birinci ve ikinci sınıfta olduğu gibi kuram ve uygulamanın karşılaştırılması, nelerin yolunda gidip gitmediği, hangi yeterlilik alanlarında gelişim göstermeleri gerektiğini sınıftan getirdikleri somut kanıtlar üzerinden gerçekleştirmektedir. Üçüncü sınıfın ikinci döneminde ise öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin ve üniversitedeki öğretim elemanlarının danışmanlığında ders planlarını hazırlayarak derslerini belirlenen takvim çerçevesinde kendi başlarına veya eş-öğretime benzer biçimde bir akranıyla birlikte anlatmaktadır.

Durum Çalışmaları: Öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta gerçekleştirdiği bir diğer önemli uygulama ise “*durum çalışmalarıdır*”. Yapılan çalışmalar en başarılı öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirildiği kurumlarda öğretmen adaylarının bilimsel çalışmalar

gerçekleştirebilecek yeterliliklere sahip olmasına büyük önem verilmekte olduğunu ve öğretmen adaylarından bu doğrultuda çalışmalar yürüttüğünü göstermektedir (Caena, 2014 s. 14; Conway ve diğerleri, 2009, s.100; Darling-Hammond, 2006b, s.146; OECD, 2011, s.17; Sahlberg, 2010, s.2; Vassiliou, 2011, s.104).Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminde de öğretmen adayları üniversitedeki dersler ve genel yeterlilikler çerçevesinde ilgi duydukları bir konuda bir ya da birkaç öğrenci hakkında durum çalışmaları gerçekleştirmektedir. Bu, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapabilme becerilerini geliştirmekte ve bu konuda öz-güven kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

4. Sınıf: Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminin aşamalarını gösteren Şekil 8’de görüldüğü üzere son sınıf öğretmen adaylarının eğitimi ağırlıklı olarak makro öğretim uygulamaları ile sağlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları geliştirilen yeterlilikler çerçevesini temel alarak bir yıl süresince uygulama okullarında ders anlatmaktadır. Eğitim fakültesindeki derslerinin büyük bölümünü tamamlamış olacak olan öğretmen adayları böylelikle, toplam 6 genel yeterlilik ve 31 alt yeterlilikten oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde yetkinliğe erişmiş olabilmektedir.

Uygulama-Yansıtma Döngüsü: Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminde son sınıf öğretmenlik uygulamaları iki aşamalı bir döngüden oluşmaktadır. Öğretmen adayları ikinci sınıftan başlayarak ve özellikle üçüncü sınıftan itibaren artan sürelerle öğretmenlik uygulamalarını deneyimlemekte, okulda uygulama öğretmenlerinden, fakültede de akranlarından ve öğretim elemanından zengin ve yapıcı dönütler almaktadır. Bu sebeple son sınıfta mikro öğretim yerine öğretmen adayları doğrudan makro öğretim uygulamaları gerçekleştirmektedir.

Dördüncü sınıf öğretmenlik uygulamaları kapsamında öğretmen adayları 6 genel yeterliliği, “*uygulama-yansıtma*” döngüsü içerisinde ikişer haftalık dönemlerle çalışmakta ve uygulamasını yapmaktadır. Birinci hafta uygulaması yapılan dersin video kaydı alınmakta ve ikinci hafta uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayları ile birlikte yansıtması yapılmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarından ayrıntılı yansıtma raporları istenmektedir.

Seminer Dersleri: Uygulama haftasından sonra gerçekleştirilen ve bir önceki haftanın yansıtmasının yapıldığı (ve bir sonraki uygulamanın anlatılacağı) derslere uygulama öğretmenin de katılımının sağlanması, öğretmen adayının gelişimine yönelik onların da söz hakkının olması uygulama öğretmenlerinin programı sahiplenmesine ve programa yönelik sorumluluk duygularının artmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle

kimi seminer derslerinin ya da yansıtma toplantılarının alanyazında vurgulandığı gibi uygulama okulunda yapılması daha etkili olabilmektedir. Böylelikle 14 haftalık bir dönemde 6 genel yeterlilik çalışılmış, dördüncü sınıfın son dönemi öncesinde öğretmen adayları kendilerine yeterlilikler çerçevesinde bir yol haritası çıkarabilmiş ve fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni için ise öğretmen adayının yetkinliğine yönelik veriler elde edilmiş olmaktadır. Aynı uygulama dördüncü sınıfın ikinci döneminde de gerçekleştirilmekte, öğretmen adayları yeterlilikleri bir kez daha deneyimlemekte ve hem öğretmen adayının kendisine hem de değerlendiricilere öğretmen adayının mesleki yetkinliğine ilişkin dayanak oluşturmaktadır.

3.4.3. Yeterliğe dayalı klinik öğretmen eğitimi kapsamında örnek öğretmenlik uygulamaları

Bubölümde dört yıllık klinik öğretmen eğitimi bağlamında yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik geliştirilen örnek öğretmenlik uygulamalarına yer verilmektedir. Dört yıllık öğretmen eğitiminin her kademesini kapsayacak biçimde tasarlanan örnek uygulamalar fakülte dersleri ve kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. *Ders, Öğrenme Çıktısı, Yeterlilik Alanı ve Açıklama* başlıkları ile anlatılan örnek ders uygulamalarında derse ve dersin öğrenme çıktılarının belirlenmesinde Yüksek Öğretim Kurumu ve fakülte programları esas alınmıştır. Eğitim Fakültesinin farklı programlarından (<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/>) ve sınıf seviyesinden örnek dersler belirlenmiş ve bu derslerin web sayfalarında gösterilen öğrenme çıktılarına yönelik uygulamalar geliştirilmiştir. İlgili yeterlilik alanı ise bu çalışma kapsamında belirlenen altı genel yeterlilik alanı ve alt yeterlilikler ile ilişkilendirilmiştir. Kimi uygulamalar yalnızca belli yeterlilik alanları ile ilişkili iken kimi uygulamalar tüm yeterlilik alanlarını geliştirici olabilmektedir. Açıklama kısmında ise uygulamanın ne olduğu, nasıl gerçekleştirileceği, alternatifleri ile dayandığı kuramsal / felsefi dayanak anlatılmaktadır.

3.4.3.1. Birinci sınıf öğretmen adayları için örnek öğretmenlik uygulamaları

Birinci sınıf öğretmenlik uygulamaları öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin neleri gerektirdiğine yönelik farkındalık kazandıracak ve böylelikle öğretmen adaylarının bu mesleği gerçekten isteyip istemediğine ya da bu mesleğe yatkın olup olmadıklarına karar vermelerinde kendilerine yol göstermeyi hedefleyen uygulamalardan

oluşacaktır. Bu amaçla gözlem, görüşme ve alanyazın taraması ve yansıtma odaklı ödev ve uygulamalar ağırlıkta olacaktır. Kullanılabilecek olan örnek uygulamalar ilgili oldukları yeterlilik alanı ve programdaki öğrenme çıktısı ile ilişkilendirilerek aşağıda gösterilmiştir. Bu uygulamalar zamana, imkana, kişilere ve amaca göre uyarlanıp farklı şekillerde de kullanılabilir.

Örnek 1:

Ders: Eğitim Bilimine Giriş

Öğrenme Çıktısı: Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliklerini tanıyabilecektir.

Yeterlilik Alanı: Tümü

Açıklama: Öğretmen Adayları, Eğitim Bilimine Giriş dersi kapsamında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu, okulda tipik bir iş gününü nasıl geçirdiklerini, öğretim dışında başka hangi işlerle meşgul olduklarını, hangi toplantılara veya eğitimlere katıldıklarını, hangi resmi evrakları ne amaçlarla kullandıklarını ve bunların kayıtlarını nasıl tuttuklarını inceleyip öğrendikleri bir saha çalışması gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada öğretmen adayları bir katılımcı gözlemci rolü üstelenerek mümkün olduğunca zengin ve betimleyici bilgiler elde etmeye çalışmakta, gözlem notları ve günlük tutmaktadır. Çalışma kapsamında öğretmen adayları okuldaki öğretmenlerle ve idarecilerle görüşmeler gerçekleştirmekte ve bunları kaydetmektedir. Bu saha çalışması ödevi öğretmen adaylarına dersin ilk ya da ikinci haftası verilmekte ve öğretmen adaylarının ödevi tamamlamak için 2-3 haftalık bir süreleri olmaktadır.

Öğretmen adayları gözlem, saha notları ve görüşmelerden elde ettikleri veriler ışığında yazılı bir rapor hazırlamakta ve kendi bulgularını akranlarının bulguları ile karşılaştırarak sınıfta sunmaktadır. Sunularda ve raporlarda öğretmen adayları öğretmenlerin günlük işlerinde kullandıkları dokümanların örneklerini, bunların ne amaçla ve nasıl kullanıldığını göstererek anlatmakta ve elde ettikleri örnekleri arkadaşları ile paylaşmaktadır. Böylelikle öğretmen adayları farklı okullardan gelen dokümanları inceleyebilmekte ve bunlar hakkında bilgi sahibi olabilmektedir.

Kanıt temelli eğitimin bir gereği olarak öğretmen adayları öğretmenin ders dışında yerine getirdiği diğer görevlere ilişkin topladıkları görsel ve yazılı verilerden örnekleri fakülte derslerine getirmektedir. Örneğin okul nöbeti tutan bir öğretmenle gerçekleştirilen ve bu nöbetin gerekliliklerinin ve nedenlerinin açıklandığı bir görüşme sınıfta gösterilip diğer örneklerle karşılaştırılmakta ve tartışılmaktadır. Bir başka örnek ise öğretmenlerin

katıldığı zümre toplantılarına yönelik olabilir. Öğretmen adayı katıldığı bir zümre toplantısı sonucunda elde ettiği yazılı veya görsel verileri (resim, doküman, video, fotoğraf vb.) sınıfta arkadaşları ile paylaşır ve bu toplantıların ne amaçla yapıldığı, nasıl hazırlandığı, ne sonuçlar elde edildiği gibi konularda bilgi ve deneyim sahibi olur. Bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için okul yönetiminden izin alınmakta ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin ve gizlilik haklarının korunmasına dikkat edilmektedir.

Derste gerçekleştirilen sunular, öğretmen adaylarının yapacağı okumalar ve tartışmalar sonunda öğretmen adayları bir öğretmenden sınıftaki öğretim etkinliği dışında nelerin beklendiğini ve hangi görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiği konusunda bilinçlenmiş olmaktadır. Bu da eğitimin temellendirileceği öğretmen yeterlilikleri çerçevesini daha iyi anlamlarını sağlamakta ve kendi yansımalarını yapmalarına yardımcı olacaktır.

Örnek 2:

Ders: Eğitim Bilimine Giriş

Öğrenme Çıktısı: Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliklerini tanıyabilecektir.

Yeterlilik Alanı: Tümü

Açıklama: Bu çalışma kapsamında öğretmen adayları iyi bir öğretmeni diğerlerinden ayıran özelliklerin neler olduğunu keşfetmektedir. Eğitim Bilimine Giriş dersi kapsamında, dönemin başında öğrencilere bir farkındalık kazandırmak adına öğretmen adayları aslında kendilerinde var olan örtük bilgilerini bir dizi araştırmayla ortaya çıkarmaktadır. Bu uygulama giriş bölümünde de açıklanan ve “*gözlem çıraklığı*” kavramıyla uyumlu bir çalışmadır. Yeterli öğretmenlik uygulamaları deneyimine sahip olmadan göreve başlayan öğretmenler ya da öğretmen adayları çoğu zaman fakülte derslerinde öğrendiklerine göre değil önceki öğrencilik gözlemleri ve deneyimlerine dayanarak görece derslerin sorunsuz yaşandığı ve öğretmene bir sıkıntı çıkarmadığı şekilde ders anlatma eğilimindedirler.

Öğretmen adayları, eğitim fakültelerine ya da öğretmenlik programlarına başlamadan önce uzun bir öğrencilik dönemi geçirmektedir. Bu dönem zarfında çok farklı öğretmenlerle karşılaşmakta, dersler almakta ve yine acı-tatlı, olumlu-olumsuz, özlemle-nefretle ya da minnetle andıkları ve kendilerinde izler bırakan deneyimler yaşamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları yeterli veya yetersiz bir öğretmenin hangi özellikleri taşıdığına yönelik fikir sahibidir. Ancak, sahip oldukları düşüncelerden kimileri yanlış

izlenimlere ve düşüncelere dayalı olabilir. Bu nedenle öğretmenlik eğitiminde başarılı olmuş örnek uygulamalar ile öğretmenlik mesleğinde ustalığını ispat etmiş öğretmenlerin uygulamalarının gösterilmesinin yanında olumsuz örneklerden de yararlanılmalıdır. Bu doğrultuda gerek olumlu gerekse olumsuz pek çok deneyime sahip olan öğretmen adayları iyi bir öğretmeni diğerlerinden ayıran temel özelliklerin neler olabileceğini geçmiş deneyimleri ile birlikte gerçekleştirecekleri araştırmalarla ortaya çıkarmaktadırlar.

Bu amaçla öğretmen adayları öncelikle hangi öğretmenlerini hangi özellikleri ile daha fazla hatırladıklarını, bu öğretmenlerden neler öğrendiklerini ya da öğrenemediklerini, özellikle niye bu öğretmenlerini hatırladıklarını somut örneklerle raporlaştırmaktadır. Daha sonra 60 yaş ve üzeri (mümkünse daha da yaşlı) kişilerle sözlü görüşmeler gerçekleştirmektedir. Bu görüşmeler kişilerin okul deneyimlerine yöneliktir. Görüşmenin başında hangi okula ve nerede gittikleri, okulla ilgili neyi sevip sevmedikleri gibi ayrıntılı sorular sorulmaktadır. Ancak daha sonra asıl bu dersin üzerinde durduğu zor sorulara geçilir. Örneğin: *“Sizin öğrencilik yıllarınızda iyi öğretmenlik nasıl algılanmaktaydı? İyi öğretmenler neler yapıyordu? Kötü öğretmenler neler yapıyordu? Zengin ve fakir çocukların eğitimleri farklı mıydı? Engellilerin eğitimi nasıldı? Diğerleri kadar hızlı öğrenemeyen öğrenciler için farklı türde bir destek sağlanıyor muydu? Okullarda nasıl bir disiplin vardı? Öğrencilere başarı, çok çalışma veya iş bulma gibi konularda nasıl mesajlar verilmekteydi? Okulun onları neye hazırladığını düşünüyorlardı? Acaba kendi yaşlıları da bu sorulara benzer cevaplar mı verirdi?”* gibi bir dizi sorular soracaklardır.

(<http://www.wou.edu/~girodm/100/indexXXXXXXXXXX.html>'den elde edilmiş, Western Oregon University, ED 100, Introduction to Education'dan uyarlanmıştır). Görüşme sonunda öğretmen adayları ne öğrendiklerini ve şu an neyi daha farklı düşündüklerini özetleyen bir yansıtma yapmaktadır. Ödevde görüştükleri kişinin okula nerede gittiği, ne yaptığı gibi detayları raporlaştırmaktan ziyade okul, öğrenciler, öğretmenler ve eğitim gibi konularda neler öğrendiklerini açıklamaktadır.

Son olarak ise öğretmen adayları kendi öğrencilik deneyimlerinden yola çıkarak iyi bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğine yönelik bulgularını görüşme gerçekleştirdiği kişi / kişilerin cevapları ile karşılaştırır. Bu, öğretmen adayına iyi bir öğretmenin niteliklerinin farklı nesillerce nasıl algılandığına ilişkin bilgi ve fikir vermektedir. Böylelikle öğretmen adayları, zamandan ve disiplinden bağımsız olarak iyi

bir öğretmen hangi nitelikleri taşımali sorusuna cevap bulabilmektedir. Ayrıca geçmişten günümüze değişmeyen öğretmen niteliklerinin yanında eğer varsa hangi yeni niteliklerin olması gerektiğini de ortaya koyabilmektedir.

Örnek 3:

Ders: Eğitime Giriş

Öğrenme Çıktısı: Eğitimin kuramsal temellerini açıklayabilecektir.

Yeterlilik Alanı: 6- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar; 6.1. Öz-değerlendirme yaparak kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar; 6.4. Dijital vatandaşlık nitelikleri sergiler.

Açıklama: Uzman bir eğitimci olmak, eğitim alanında meydana gelen son gelişmeleri takip edip bunlardan haberdar olmak ve bu gelişmelerin olumlu ve olumsuz yansımalarını tarafsız bir gözle tartışabilmeyi gerektirir. Bu amaçla öğretmen adaylarının da bu alışkanlığı ve yeteneği kazanmalarını sağlayacak uygulamalar gerçekleştirilmeli, eğitimle ilgili konulara ve sorunlara çözüm önerileri getireceği veya bunlar üzerine düşüneceği uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Bu amaca yönelik tasarlanan uygulama kapsamında öğretmen adaylarından dönem içinde üç defa olmak üzere (izlencede belirtilen tarihlerde) öğrenme, öğretme, okul yaşamı, öğrenciler ve veliler gibi eğitim ve eğitimin tüm paydaşlarıyla ilgili bir gazete ya da / televizyon haberini (bağlantısı ile birlikte) seçmeleri istenmektedir. Öğrenciler seçtikleri haberin ne hakkında olduğunu yazıp, içerisinde geçen fikir / öneriler hakkında kendi düşüncelerini yansıtip bu haberin sınıf arkadaşları için neden önemli olabileceğini yaklaşık 250-300 kelimeyle ifade etmektedir. Bunu yaparken diğer arkadaşlarının da haberi okuyabilmeleri ve yorum yapabilmeleri için haberin bağlantısını da eklemelidir. Bu uygulamada öğretmen adayları inceledikleri habere yönelik tartışmalarını çevrim-içi bir platformda yapabildikleri gibi öğretim elemanının liderliği ve yönlendirmesiyle sınıf içi tartışmalarla da gerçekleştirebilmektedir. Önemli olan seçilen haberin kendileri, öğrenciler ve veliler için neden önem taşıdığının ortaya konması ve gelecek politikaları nasıl etkileyebileceğinin tartışılmasıdır.

Örnek 4:

Ders: Eğitim Psikolojisi

Öğrenme Çıktısı: Fiziksel gelişim özelliklerini gelişim dönemleri açısından tartışabilecektir.

Yeterlilik Alanı: 1- Öğrenmeyi Kolaylaştırma-1.2. Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun öğrenme yaşantıları düzenler.

Açıklama: Çağdaş eğitim bilimciler ve öğrenme kuramcıları bilginin olabildiğince bağlam odaklı olmasını ve öğrenilenlerin gerçek bağlamında gözlenip sınanmasını savunmaktadır (Conway ve diğerleri, 2009, s.115). Bu bakımdan sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi derslerin yalnızca düz anlatım yoluyla değil öğretmen adaylarına bir psikolog ya da sosyolog bakış açısı kazandıracak biçimde uygulamayla ilişkilendirilerek anlatılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Anderson ve diğerleri, 1995, s.145). Bu öneri göz önünde bulundurularak öğretmen adayları Eğitim Psikolojisi dersinde öğrendiklerini okullarda gözleyip kuramın yansıtmasını yapmaktadır. Öğretmen adayları bu kapsamda tüm sınıfın davranışlarını izleyerek gelişimsel dönemlerin tipik davranış örüntülerini ortaya çıkarmaya çalışır.

Farklı bir uygulama olarak öğretmen adayı belli bir öğrenciye odaklanarak durum çalışması da gerçekleştirebilmektedir. Öğretmen adayı zengin ve betimleyici bağlamsal bilgiler sunarak izlediği öğrencinin hangi durumlarda, neyi, nasıl, hangi amaçla yapmış olabileceğini kanıt göstererek açıklar. Bulgularını derste öğrendiği kuramsal bilgilerle karşılaştırır ve yine derste arkadaşları ile birlikte tartışır. Böylelikle, sınıfın ve öğretmenliğin karmaşık yapısı içinde derslerde öğrendikleri konuların nasıl gerçekleştiğini dersleri ile birlikte eş-zamanlı olarak görüp bu konuları içselleştirmektedir.

3.4.3.2. İkinci sınıf öğretmen adayları için örnek öğretmenlik uygulamaları

Örnek 1:

Ders: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğrenme Çıktısı: Öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme süreci düzenleyebilecektir.

Yeterlilik Alanı: 2- Öğretimi Tasarlama - 2.1. Etkili ders planları hazırlar ve buna bağlı olarak etkinliklere yer verir.

Açıklama: Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminde öğretmen adayları ikinci sınıftan itibaren öğretmenlik uygulamalarına başlamaktadır. Mikro öğretim kapsamında okullarda derslerin bir bölümünü öğretmen adayları anlatmaktadır. Bu amaçla öğretmen adayları ders planları hazırlamaya ikinci sınıfta başlamaktadır. Öğretmen adayları

hazırladıkları ders planlarına uygun derslerini uygulama okullarında anlatmadan önce tartışmakta, birbirlerine dönüt vermekte ve uyguladıktan sonra klinik öğretimin en önemli öğelerinden biri olan (ve tüm uygulamalarda geçerli olan) yansıtmasını yapmaktadır. Bu uygulama alanyazında tanıtılan ve Japonya’da öğretmenlerin ders planlarını ve derslerini geliştirmek amacıyla yürüttükleri “*Japanese Lesson Study*” adı verilen çalışmalar ile Çin, Şangay’da gerçekleştirilen ve öğretmenlerin bir araya gelerek bir sonraki haftanın ya da konunun dersini birlikte hazırladıkları uygulamalara da benzemektedir. Bu amaçla, öğretmen adayları, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında ilgili alanda ve ikinci sınıftaki mikro öğretim uygulamaları kapsamında ders planları hazırlamaktadır.

Öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarını önce fakülte öğretim elemanı ve diğer arkadaşları ile paylaşmakta ve birbirlerine planların daha da geliştirilmesine yönelik dönüt vermektedir. Öğretmen adayları gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra uygulama okulunda derslerini uygulama öğretmeni gözetiminde anlatmaktadır. Uygulama öğretmenin dönütünü de alan öğretmen adayları yeniden bir araya gelmektedir. Bu defa öğretmen adayları özellikle yolunda gitmeyen, istenilen sonuçları vermeyen ya da öğrencilerin ilgisini çekmeyen etkinlikleri nedenleri ve kanıtları ile birlikte tartışmakta ve ders planlarını bir sonraki sefer nasıl daha da iyileştirebileceklerini bulmaya çalışmaktadır. Bu, staj uygulamaları kapsamında ders anlatımlarını farklı bir tarihte gerçekleştirecek olan adayların da planlarını bu doğrultuda düzenlemelerini sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki nitelikleri geliştirilirken öğrencilerin nitelikli eğitim haklarının korunması için de çaba gösterilmelidir. Unutulmamalıdır ki, amaç öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamaktır.

Böyle bir uygulama ilk bakışta dersini sonradan anlatan öğretmen adayları için adaletsizce bulunabilir. Ancak burada özellikle dikkat edilmesi gereken bir konu bulunmaktadır. Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitimi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine ve bu süreçte gösterdikleri çaba ve ilerlemeye odaklanan bir sistemdir. Bu nedenle fakülte öğretim elemanlarının yalnızca öğretmen adaylarının anlattıkları derse ya da uyguladıkları ders planlarına değil, gelişim sürecinde akranlarına sağladıkları geri bildirim, katkıya ve kendi öğrenmelerine yönelik ortaya koydukları yansıtmalara da odaklanmalı ve değerlendirmelerini bu doğrultuda yapmalıdırlar. Bunun yanında öğretim elemanı ders anlatımlarını belli bir sıraya koyarak da bir denge sağlayabilir.

Yukarıda anlatılan, *ders planı hazırlama, anlatma, yansıtma-geliştirme* döngüsü bir dönem boyunca sürdürülerek öğretmen adaylarının mümkün olduğunca çok ders planını

ve dersi görmesine ve ekili bir ders planının hazırlanıp uygulanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğinin öğrenilip uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, yukarıda anlatılan örnek uygulama, üçüncü ve dördüncü sınıf derslerinin mikro ve daha sonrasında makro öğretim uygulamalarında da rahatlıkla kullanılabilir. Derslerin belli bir bölümüne, konusuna ya da bütününe odaklanılarak ve zamana bağlı olarak ders planlarının ve derslerin nasıl en iyi biçimde geliştirilip öğretilbileceği çalışılabilir.

Örnek 2:

Ders: Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğrenme Çıktısı: Öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme süreci düzenleyebilecektir. / Öğretim etkinliklerini etkili bir biçimde planlayabilecektir. / Öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev sorumluluklarını değerlendirebilecektir.

Yeterlilik Alanı: Tüm yeterlilik alanları.

Açıklama: Öğretim ilke ve Yöntemleri dersi başta olmak üzere yalnızca 2. sınıf değil bütün kademelerde gerçekleştirilebilecek bir uygulama olmakla birlikte staj uygulamalarının başlarında olmaları itibarıyla 2. sınıf kademesinde daha faydalı olabilecek bir uygulama da “*ders kütüphanesidir.*” Bu uygulamanın benzerleri çeşitli kurumlarda çeşitli şekillerde yapılageliyor olsa da belli bir sistematikte uygulanıyor olması ve programın önemli bir parçası olması nedeniyle asıl University of Northern Iowa tarafından geliştirilen INTIME (Yeni Teknolojilerin Öğretim Yöntemlerine Entegre Edilmesi, s.13) modelinden esinlenilmiştir.

INTIME programı, klinik öğretim uygulamaları bölümünde de tanıtıldığı üzere çevrimiçi ya da DVD formatında örnek derslerden oluşan ve yüksek teknolojinin kullanıldığı bir çeşit kütüphanedir ve programı şu an pek çok üniversite kullanmaktadır. “*Çevrimiçi Ders Kütüphanesi*” olarak adlandırabilecek olan program Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretim kapsamında da oluşturulmaktadır. Öncelikle kurum içinde eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının kendi kaynakları, çabaları ve bağlantıları ile oluşturulan kütüphane daha sonrasında diğer üniversitelerin ve kurumların da iş birliği ile ulusal bir veri merkezine dönüştürülüp tüm eğitim fakülteleri ve öğrencilerinin erişimine açılabilir.

Çevrimiçi Ders Kütüphanesi’nde öğretmen adayları öncelikli olarak örnek ve başarılı öğretmenlik uygulamalarını, derslerini ve/veya videolarını izleyebilmektedir. Özellikle 2. sınıfların bu tür başarılı ders örneklerini izlemesi daha yararlıdır. Nasıl ki bir

çocuk konuşmaya başlamadan önce uzun bir süre dile maruz kalıyor ise, öğretmen adayları da kapsamlı öğretmenlik uygulamalarına başlamadan önce olabildiğince çok örnek ve başarılı ders izlemelidir. Bu sayede öğretmen adayları etkili bir dersin temel öğelerinin nelerden oluştuğu ile etkili bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterliliklerin neler olması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olabilmektedir.

İlgili dersin öğretim elemanı programdaki konular ve yeterlilikler kapsamında ilgili kaynakları ve videoları kütüphaneden seçmekte ve kullanmaktadır. Gereksinime göre videolar bazen öğretmen adaylarına derse gelmeden önce izlettirilebildiği gibi ders sırasında veya konun işlenmesini takiben öğretmen adaylarına ödev olarak da verilebilmektedir. Ayrıca öğretim elemanı, kendi sorumluluğundaki öğretmen adayları arasında gördüğü yaygın hataların düzeltilmesi ve tekrarlanmaması amacıyla uygun gördüğü dersleri ve videoları öğretmen adayları ile birlikte izleyip tartışabilmektedir. Hatta öğretim elemanı, bireyselleştirilmiş öğretim kapsamında, farklı öğretmen adaylarına aynen bir hekimin hastalarına bireyselleştirilmiş tedavi yöntemleri önerdiği gibi geliştirmelerini gerektiğini düşündüğü yeterlilik alanlarına yönelik farklı dersler veya videolar önerebilmektedir. Görüldüğü üzere bu tür bir kütüphane çok farklı amaçlar için de kullanılabilir.

Örnek 3:

Ders: Sınıf Yönetimi

Öğrenme Çıktısı: Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin kuramsal yapıyı sorunlarla ilişkilendirir.

Yeterlilik Alanı: Sınıf Yönetimi.

Açıklama: Örnek olay / durum çalışmaları öğretmenlik uygulamaları ile birlikte öğretmen adaylarının en fazla yararlandığı ve kendi mesleki gelişimleri için faydalı gördüğü öğretmenlik uygulamalarından biridir (Alan, 2003, s. 8; Alan, 2015, s.533; Darling-Hammond, 2006b, s.103-104; 2014, s.552; Goodwin, 2002, s.138; Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009, s. 284). Bu tür uygulamalarda öğretmen adayları tek bir öğrenciye odaklanabilecekleri gibi tüm sınıfı gözlemleyerek ve çalışarak da örnek olay / durum çalışmaları gerçekleştirebilir. Alanyazında hangisinin daha etkili olduğu konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Goodwin (2002, s. 238) tek öğrencili durum çalışmalarını daha etkili bulurken, Grossman, Hammerness ve McDonald (2009, s. 284) ise birden fazla ya da tüm sınıfa yönelik gözlem ve araştırma gerçekleştirmeyi daha faydalı bulmaktadır.

Bu çalışma kapsamında öğretmen adayları için ikinci sınıf durum çalışmasında tek bir öğrenciye odaklanılmakta, üçüncü ve dördüncü sınıf çalışmalarında ise daha fazla sayıda veya tüm sınıfa odaklanılan durum çalışmalarının gerçekleştirilmektedir. Bunun sebebi ise öğretmen adaylarının henüz tüm öğrencilere odaklanıp sistematik veri toplayabilecek deneyime ve bilimsel altyapıya sahip olmamasıdır. Tek ya da az sayıda öğrenciye odaklanılarak gerçekleştirilen çalışmalar sonraki dönemlerde öğretmen adaylarının daha kapsamlı gerçekleştireceği çalışmalar için temel bir hazırlık görevi görebilmektedir.

Bu bağlamda, öğretmen adayları Sınıf Yönetimi dersi kapsamında sınıf öğretmeni ile görüşerek ve velilerden izin alarak belirledikleri bir öğrenci hakkında durum çalışması gerçekleştirmekte ve üniversitede öğrendiklerini seçtikleri öğrenci ile karşılaştırıp sınamakta ve sınıf yönetimi kuramları ile ilgili olarak daha kapsamlı bir anlayışa sahip olmaktadır. Öğretmen adayı seçtiği öğrenciyi okuldaki farklı ortamlarda gözlemlemekte, görüşmeler gerçekleştirmekte ve o öğrenci hakkında mümkün olduğunca çok bilgi toplamaya çalışmaktadır. Öğrencinin hangi ortamda hangi davranışları sergilediğini ortaya çıkarmaya çalışmakta ve bunun nedenlerine ilişkin görüşlerini açıklamaktadır.

Öğretmen adayları dönem sonunda elde ettikleri bilgileri bu amaç için hazırlanmış bir dergi veya ortamda da sunabilmektedir. Alternatif olarak, yine dönem sonunda fakülte öğretim elemanlarının liderliğinde ve dekanlık katkılarıyla bir dönem sonu konferansı gerçekleştirilebilir. Bu konferansta öğretmen adayları ister sunu formatında ister poster sunu şeklinde bulgularını diğer ilgililerle paylaşabilmekte ve bilimsel bilginin yayılmasına katkı sağlayabilmektedir. Konferansa, mümkünse Millî Eğitim Bakanlığı'ndan veya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yetkililer ile öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki öğretmenleri, üniversiteden yetkililer ve yerel basın çağrılmaktadır. Böylelikle, Milli Eğitim okulları ve çalışanları ne kadar yararlı bir işe ortak olduklarını görebilmekte ve diğer kesimlerce de takdir edildiklerinde programı daha fazla sahiplenebilmekte ve bu başarıda pay sahibi olmanın gururunu yaşayabilmektedir. Yerel basın da gerçekleştirilen uygulamaları haber yaparak ne kadar nitelikli öğretmen adaylarının yetiştiğine ve yetiştirildiğine yönelik kamuoyunu bilgilendirebilmektedir. Öğretmen adayları ise böyle bir uygulamayla bilimsel araştırma yapma konusunda özgüven sahibi olmakta ve ileride daha fazla bilimsel araştırma yapma konusunda cesaretlenmektedir.

3.4.3.3. Üçüncü sınıf öğretmen adayları için örnek öğretmenlik uygulamaları

Örnek 1:

Ders: Mikro Öğretim ve Makro Öğretim Öğretmenlik Uygulamaları

Öğrenme Çıktısı: Tümü.

Yeterlilik Alanı: 6- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar.

Açıklama:3. Sınıf öğretmen adayları Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitimi kapsamında artık öğretmenlik uygulamalarına ağırlık vermeye başlamaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları yalnızca üniversitede ders almak ve uygulama okulunda artan oranlarla ders anlatmakla kalmamakta, gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerin ve yaşadıkları tüm deneyimlerin hem kendileri hem de öğrencileri üzerindeki etkilerini yansıtmasını yaparak kendi mesleki gelişimlerini değerlendirebilmektedir. Bu amaçla öğretmen adayları, yansıtıcı günlük / yazılar yazmakta ve Lang ve Evans'ın (2006, s. 27) “*mesleki günlükler*” adını verdikleri ve Kanada’da uyguladıkları modelin bir benzerini uygulamaktadır.

Yansıtıcı yazılar ve günlükler eğitimde uzun zamandır uygulanmaktadır. Ancak “*mesleki günlükler*” daha sistematik veri sağlamak ve öğretmen adayları için etkili bir yapılandırmacı deneyim aracı olmaktadır. Öğretmen adayları bu uygulama sayesinde hatırlama, analiz, sentez, değerlendirme ve planlama gibi bilişsel süreçlerden geçmektedir. Öğretmen adayları yaşadıkları deneyimleri günlüklerine yazdıkça mesleki bilgileri zenginleşmekte, başlangıçta mesleki açıdan neredeydiler, şimdi neredeler ve neleri gerçekleştirmeleri gerektiği konusunda öz-değerlendirmede bulunup buna yönelik planlama yapmaktadırlar.

Öğretmen adayları mesleki günlüklerini belli bölümler ve başlıklar halinde yapılandırmakta ve yazmaktadır. Günlükler, *Üniversite Ders Deneyimleri*, *Mikro Öğretim Deneyimleri*, *Sınıf Deneyimleri*, *Okul Gözlemleri*, *Beceri Envanteri* ve *Kariyer Seçimi* bölümlerinden oluşmaktadır.

Üniversite Ders Deneyimlerinde, öğretmen adayından üniversitedeki derslerde hedeflenen genel yeterlilik ya da beceriye yönelik yansıtma yapması istenmektedir. Bunu yaparken öğretmen adayları alt başlıklar halinde şu sorulara cevap aramaktadır:

Betimleme: Derste hangi konu anlatıldı, tartışıldı ve örnek uygulaması yapıldı? Ne tür etkinlikler gerçekleştirildi?

Etki: Bunların sizin gelişiminiz üzerinizde ne gibi bir etkisi oldu? Ne öğrendiniz? Nasıl hissettiniz?

Amaç: Öğretilen hedef yeterlilikle ilgili olarak uygulamada ne yapmak istiyorsunuz? Özellikle neyi, nasıl ve ne zaman?

Mikro Öğretim Deneyimlerine yönelik olarak ise öğretmen adayından hedef yeterlilik açısından gerçekleştirdikleri dersin nasıl gittiğine ve mikro-öğretim uygulamasından ne öğrendiğine ilişkin yansıtma yapması istenmektedir. Öğretmen adayları burada da alt başlıklar halinde şu soruları cevaplandırmaktadır:

Betimleme: Mikro öğretim uygulamasında ne yaşadığınızı kısaca anlatınız?

Etki: Hedef yeterlilikle ilgili olarak kendi dersinizde ve diğer derslerde neler öğrendiniz ve şu an neler hissetmektesiniz?

Amaç: Hedef yeterlilikle ilgili olarak sınıf uygulaması aşamasında öğrendiklerinizi ve hissettiklerinizi tam olarak nasıl uygulayacaksınız? Ders planınızı ve aldığınız yazılı ve sözlü dönütleri de bu yansıtmalara ekleyiniz.

Sınıf Deneyimleri ile ilgili olarak cevapladıkları sorular ise şöyledir:

Betimleme: Hedef yeterliliği nasıl uyguladınız? Açıklayınız. Staj arkadaşınız hedef yeterliliği nasıl uyguladı? Uygulama öğretmeniniz nasıl uyguladı?

Etki: Hedef yeterlilikle ilgili olarak kendi uygulamanızdan ve arkadaşınızın uygulamasından ne öğrendiğinizi ve nasıl hissettiğinizi açıklayınız.

Amaç: Aynı yeterliliği bir sonraki öğretiminizde nasıl uygulamayı planlıyorsunuz? Ders planınızı ve aldığınız yazılı ve sözlü dönütleri de bu yansıtmalara ekleyiniz.

Okul Gözlemleri: Bu başlık altında okulda, sınıfta, laboratuvarında gördüğünüz, duyduğunuz ve sizi etkileyip merak duygusu uyandıran konuları yazınız. Bu konuda okul müdürüyle, öğretmenlerle ya da öğrencilerle bir görüşme yaptınız mı veya bu konuda bir kaynaktan araştırma yaptınız mı?

Beceri Envanteri: Mesleki gelişiminizle ilgili bir envanter hazırlayınız. Bu envanterde, dönem başında ne bilip yapabildiğinizi, şu an ne bilip yapabildiğinizi ve neyi bilip yapabiliyor olmanız gerektiğini yazınız. Aynı işlemi dönem ortasında ve sonunda da yapınız.

Kariyer Seçimi: Dönem sonunda, öğretmen olmak konusunda yaptığınız seçimi değerlendiriniz. Hala bir öğretmen olmak istiyor musunuz? Neden? Hangi sınıf veya düzeyde öğretmen olmak istiyorsunuz? Gelecek planlarınız nelerdir? Diğer alternatif planlarınız nelerdir? Seçiminizi etkileyen unsurlar nelerdir?

Örnek 2:

Ders: Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme Çıktısı: Tümü.

Yeterlilik Alanı: 7- Ölçme Değerlendirme.

Açıklama: Öğretmen adayları Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında uygulama okullarında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile buna yönelik kullanılan ölçme araçlarını incelemektedir. Öğretmen adayları bu kapsamda şu sorulara cevap ve kanıt aramaktadır:

Uygulama okulunda hangi ölçme araçları kullanılmaktadır?

Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları öğretim programı ve öğrenme çıktıları ile uyumlu mudur? Nasıl?

Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları programın felsefesi (yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı) uyumlu mudur? Nasıl?

Bu amaçla sınıf öğretmenlerinden izin almak koşuluyla, öğretmen adayları sınıflarında kullanılan ölçme araçlarından örnekler getirmekte ve üniversitede (ya da uygulama okulunda) gerçekleştirilen derslerde ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini yukarıdaki sorular ve yeterlilikler çerçevesindeki ölçme değerlendirme yeterliliğinin alt başlıkları kapsamında tartışmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarından “*Eğer siz olsaydınız bu konuya yönelik nasıl bir ölçme aracı geliştirdiniz? Gerekçeniz ne olurdu?*” sorularını da yanıtlamaları ve bu doğrultuda bir ölçme aracı geliştirmeleri istenmektedir.

Örnek 3:

Ders: Bilimsel Araştırma Yöntemleri / Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme Çıktısı: Tümü.

Yeterlilik Alanı: 7- Ölçme Değerlendirme / Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

Açıklama: Alanyazında anlatıldığı üzere bilimsel araştırma bilgi ve becerisine sahip olmak ve gerektiğinde bilimsel araştırmalar gerçekleştirebilmek pek çok ülkede nitelikli öğretmen statüsü kazanmanın bir önkoşuludur. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminin de hedeflerinden biridir. Bu kapsamda birinci sınıftan itibaren gözlemler, görüşmeler ve alanyazın taraması gibi araştırma ödevleri ile başlayan bilimsel araştırma bilgi ve becerisi kazanma süreci daha kapsamlı bilimsel araştırmalarla üst sınıflarda devam etmektedir. Aşağıda üç farklı

bölümde okuyan öğretmen adaylarının ne tür bilimsel araştırmalar gerçekleştirebileceği örneklendirilmiştir.

A) Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Öğretmen Adayları: Yabancı dil derslerinde özellikle dilbilgisi öğretiminde ana dil kullanımı uzun zamandır tartışılmalı bir konudur. “*Kullanılmalı ise ne kadarla sınırlandırılmalıdır? Hiç kullanılmamalı ise bunun gerekçeleri nelerdir? Yabancı dil sınıflarında ana dil kullanımının avantajları / dezavantajları nelerdir?*” gibi sorulara cevap arayan pek çok kaynak ve bu konuda yapılmış olan araştırmalar mevcuttur. Yeterliye Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminde de öğretmen adayları bu tür çalışmaları okuyup sınıf içi tartışmalara katılmakta ve aynı zamanda okuduklarını kendi okul ve sınıflarında uygulayıp kuramı sınamaktadır.

Öğretmen adayları yukarıda verilen örnek üzerinden yarı deneysel araştırmalar gerçekleştirebilmektedir. Uygulama yaptıkları okullarda dersin kimi bölümlerinde, örneğin dilbilgisi anlatımında, Türkçe kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini deney ve kontrol gruplarında gözlemleyip bilimsel bir rapor hazırlamaktadır. Bulgularını öğrencilerle gerçekleştirdikleri görüşmeler ile destekleyebilmektedirler. Araştırma süresi tüm bir döneme kadar uzayabileceği gibi araştırmayı daha kısa süreli tutma amacıyla belli bir süre için, örneğin iki ara sınav arasını kapsayan bir dönem için de olabilmektedir. Deneysel / yarı deneysel araştırmaların çoğunda olabileceği üzere kontrol edemeyecekleri pek çok değişken olmakla birlikte bu tür uygulamalar öncelikle öğretmen adaylarına temel bilimsel araştırma becerileri kazandırmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bu konudaki öz-güvenlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

B) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Programı Öğretmen Adayları: Sosyal Bilgiler Bölümü öğretmen adayları da yukarıdaki yarı deneysel araştırmanın bir benzerini coğrafya dersinde gerçekleştirebilmektedir. Öğretmen adayları deney ve kontrol grup desenindeki araştırmalarında coğrafi oluşumların ve özelliklerinin öğretiminde metafor kullanımının ne derece etkili olduğunu araştırmaktadır. Öğretmen adayları ön test – son test sonuçlarına bakarak metafor kullanımının öğrencilerin erişiminde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyabilmektedir. Bu çalışmayı uygulama öğretmenlerinin metafor kullanımını gözlemleyerek de gerçekleştirebilirler. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin coğrafya dersinde (hatta sınıf öğretmenlerinin) hangi durumlarda metafor kullandıklarını, ne sıklıkla kullandıklarını, hangi metaforlara başvurduklarını ve bu kullandıkları metaforların belirli özellikler taşıyıp taşımadıklarını, öğrencilerin buna nasıl tepki gösterdiğini gözlemleyip raporlaştırabilirler.

C) Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı Öğretmen Adayları: Matematik eğitimi alanında öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve yaşadıkları öğrenme güçlükleri gibi konular büyük önem taşımaktadır. “*Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları nasıldır? Öğrencilerin sahip oldukları tutumların sebepleri nelerdir? Öğrenciler matematik öğrenirken hangi güçlükleri yaşamaktadırlar ve yaşadıkları güçlükleri neden yaşamaktadır?*” gibi sorulara cevap arayan pek çok araştırma ve cevaplayan pek çok kaynak vardır. Matematik öğretmenliği programı öğretmen adayları öğretmen eğitimleri sürecinde gerçekleştirilen seminerler ve çeşitli derslerle bu konularda bilgi alabilecekleri ve tartışabilecekleri öğrenim ortamları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu durumları belirlemesi, analiz edebilmesi, karşılaşılan durumlara çözüm üretmesi için kuramı sınayabilecekleri betimsel ya da yarı deneysel araştırmalar gerçekleştirebilecekleri becerilere sahip olması önemlidir.

Bu kapsamda öğretmen adayı halihazırda geliştirilmiş bir ölçek kullanarak öğrencilerin tutumlarını ölçebilmekte ve belirlenen tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için yarı deneysel araştırma süreçleri tasarlayabilmektedir. Başka bir örnek olarak; öğretmen adayları öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirerek sesli düşünme teknikleri ile öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleyebilmekte ve öğrenme güçlüğüne aşmak için araştırma yürütebilmektedir. Ayrıca süreçteki bağımlı değişken, bağımsız değişken ya da kontrol edilemeyen değişkenleri de belirleyebilecekleri beceriler geliştirmektedirler. Bir matematik öğretmeni kendi okul ve sınıflarında çok çeşitli tutumlara sahip ya da farklı öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerle karşılaşabileceğinden bu becerileri geliştirmek önem taşımaktadır.

3.4.3.4. Dördüncü sınıf öğretmen adayları için örnek öğretmenlik uygulamaları

Örnek 1:

Ders: Öğretmenlik Uygulaması

Öğrenme Çıktısı: Tümü.

Yeterlilik Alanı: Tüm yeterlilik alanları.

Açıklama: Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminin yansıtıcı ve öz-değerlendirmeye dayalı öğretmen eğitimi anlayışının bir gereği olarak öğretmen adayları bir başka yansıtıcı uygulama gerçekleştirmektedir. Bu uygulama ABD’deki üniversitelerde son sınıf öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği “otobiyografik” yazılara benzemektedir. Bu

kapsamda son sınıf öğretmen adayları, sahip olduklarına inandıkları öğretmenlik anlayışı ile gerçekte uyguladıkları öğretmenlik anlayışlarını karşılaştırıp kendilerini yeniden keşfedecekleri otobiyografik bir yansıtma yapmaktadır. Bu uygulama sayesinde öğretmen adayları sınıflarına taşıdıkları geçmiş deneyimlerine, inançlarına ve değerlerine yönelik daha derin bir anlayış ve bakış açısı kazanmaktadır. Böylelikle, sınıflarındaki öğrencilerin nasıl farklı geçmişlerden, ailelerden ve kültürlerden geldiklerini, bu özelliklerini sınıfa nasıl taşıdıklarını fark edebilmektedir. Bu, öğretmen adaylarına gelecekte öğrencilerini daha iyi nasıl tanıyabileceklerini göstermekte ve öğrencilerin farklılıklarına göre eğitim ve öğretimlerini tasarlayabilmelerinde onlara yardımcı olabilmektedir.

Öğretmen adayları son sınıf öğretmenlik uygulamaları kapsamında, kendi örtük eğitim inançlarını yine kendi gerçekleştirdikleri somut uygulamalar üzerinden ortaya koymaktadır. Bu örnek uygulama University of Virginia ve Trinity College’da uygulanan otobiyografik öz yansıtmanın bir benzeridir (Darling-Hammond, 2006b, s.108-109). Öğretmen adaylarına ilk olarak “*Sahip olduğunuza inandığınız eğitim felsefeniz nedir? Eğitime, öğrencilere ve okula yönelik tutum ve değerleriniz nelerdir? Bugüne kadar bu görüşleriniz ve inançlarınız doğrultusunda nasıl bir tutum sergilediniz? Bu mesleği yapmaktaki temel amacınız nedir?*” gibi sorular sorulmaktadır. Öğretmen adaylarından bu soruları cevaplamaları ve bunları günlüğe yazmaları istenmektedir. Daha sonra ise öğretmen adaylarından gerçekleştirecekleri bütün uygulamaları ayrıntılarıyla kayıt altına almaları istenmektedir. Öğretmen adayları seçtikleri ve uyguladıkları öğretim stratejilerini, öğrencilere verdikleri ödevleri, tasarladıkları veya sınıfa götürdükleri ders materyallerini, öğretmenleri, akranları ve öğrencilerle olan ilişkilerini, sınıfta aldıkları kararları ve bunların gerekçelerini not etmektedir. Bu sayede öğretmen adayları eğitimle ilgili öne sürdükleri ya da iddia ettikleri görüş, düşünce ve inançlarını gerçekleştirdikleri somut uygulamalarla karşılaştırmakta ve kendi öz-yansıtma ve değerlendirmelerini yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kendilerini keşfedecekleri bu yolculukta, kendileri ile ilgili olarak dile getirdikleri söylemlerin, yine kendi uygulamaları ile ne kadar tutarlı olup olmadığını ortaya koyabilmektedir. Bu uygulama sayesinde öğretmen adayları hangi alan ve konularda bir değişim ve gelişim sürecine girmeleri gerektiğini anlayabilmektedir.

Örnek 2:

Ders: Öğretmenlik Uygulaması

Öğrenme Çıktısı: Tümü.

Yeterlilik Alanı: Tüm yeterlilik alanları.

Açıklama: Örnek öğretmenlik uygulamalarının anlatıldığı bölümde de açıklandığı üzere portfolyo uygulamaları öğretmen eğitiminde hem gelişim hem de değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde portfolyolar ilk zamanlar nesnel bir bakış açısıyla bağımsız bir değerlendiricinin ölçülebilir davranışları değerlendirmesi esasına dayanırken, bu görüş zamanla yansıtıcı düşünce ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde giderek daha fazla yer bulmasıyla birlikte kendisini öznel bir bakış açısına bırakmaya başlamıştır.

Hatırlanacak olursa, öğrenme portfolyoları, içeriğin bireyin kendisi tarafından seçildiği ve hem seçimin hem de gerçekleştirilen uygulamaların, ortaya konan ürünlerin ve uygulama sonuçlarının genellikle bir yansıtma raporu ile sunulduğu portfolyo türü idi. Değerlendirme portfolyoları ise çoğunlukla bireyin çalıştığı alan ile ilgili asgari yeterlilikleri ya da standartları ne ölçüde kazanıp kazanamadığını ortaya koymaya çalışan ve ilgili kurumun önceden belirlediği değerlendirme ölçütlerine göre nesnel değerlendirmelerin yapıldığı portfolyolar idi. Bu çalışmanın amacı ve kapsamı gereği *öğrenme portfolyosu* ile ilgili bir uygulama örneği verilmektedir.

Ancak unutulmamalıdır ki burada önerilen uygulamalar tavsiye niteliğindedir ve kurumlar kendi gereksinimlerine ve şartlarına göre bu uygulamaları uyarlayabilir veya bunlardan esinlenerek farklı uygulamalar gerçekleştirebilir. Bu nedenle portfolyolar yansıtıcı düşünceye ve uygulamalara yer vermek koşulu ile değerlendirme amaçlı da kullanılabilir.

Yeterliğe Dayalı Klinik Öğretmen Eğitimi kapsamında öğretmen adayları, Santiago ve Benavides'in (2009, s.26) önerdiği portfolyo uygulamasını gerçekleştirmektedir. Öğretmen adaylarının portfolyoları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adayları çalıştıkları ve uyguladıkları yeterlilik alanı ile ulusal program dahilindeki öğrenme hedeflerine yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaları belgelemektedir. Bunlara ne derece ulaştıklarını, hedefleri ne derece karşıladıklarını kanıt göstererek açıklamaktadır. İlk bölümün sonunda öğretmen adayları bu süreç zarfında neler öğrendiklerini, ne derece geliştiklerini ve hangi alanlarda yeterince ilerleme gösterip gösteremediklerini ve geleceğe yönelik nasıl bir planlama yaptıklarını yansıtacakları bir öz-değerlendirme yazmaktadır.

Portfolyo'nun ikinci bölümü ise ders video kayıtlarından oluşmaktadır. İkinci bölüm öğretim elemanının iş ve öğrenci yüküne göre farklı şekillerde yapılandırılabilir. Öğretmen adayları 40 dakikalık bir veya iki dersin video çekimini portfolyolarına koymaktadır. Video kaydıyla birlikte o derste kullanılan malzemeler, dersin amaçları ve varsa öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerden örnekleri de portfolyolarına eklemektedir. Alternatif olarak öğretmen adayları tam bir veya iki derslik video kaydı yerine birkaç farklı dersten seçtikleri 15-20 dakikalık bölümleri de koyabilirler. Öğretmen adayları derslerinde en beğendikleri ve beğenmedikleri bölümleri yine gerekçeleri ve nedenleri ile birlikte açıklamaktadır.

Öğretmen adayları bir başka alternatif uygulama olarak ABD'de Bank Street College ve University of Southern Maine'de uygulandığı gibi seminer derslerinde ya da belli aralıklarla gerçekleştirdikleri toplantılarda birbirlerinin portfolyo ürünlerine veya derslerinin / ders bölümlerin video çekimlerine o toplantının ya da haftanın konusu olan yeterlilik alanını dikkate alarak geri bildirim sunabilmektedir. Görüldüğü üzere portfolyolar içeriğin yapılandırılması ve kullanım amaçlarına göre hem öğrenme / gelişme hem de değerlendirme amaçlı olarak farklı biçimlerde kullanılabilir. Ancak, Yeterliye Dayalı Klinik Öğretmen Eğitiminin tüm uygulamalarında olduğu gibi yapıcı geri bildirimler ve yansıtma portfolyo uygulamalarının tümünde esastır. Benzer portfolyo uygulamaları alt sınıflarda da kullanılabilir.

Örnek 3:

Ders: Öğretmenlik Uygulaması

Öğrenme Çıktısı: Tümü.

Yeterlilik Alanı: Tüm yeterlilik alanları.

Açıklama: Yeterliye Dayalı Klinik Öğretmen Eğitimi kapsamında zamanlarının önemli bir bölümünü uygulama okullarında geçiren dördüncü sınıf öğretmen adayları yalnızca makro öğretim uygulamaları deneyimlemekle kalmayıp alanlarında uzman olan uygulama öğretmenleriyle yeterliliklere yönelik söyleşiler gerçekleştirmekte ve kendilerinden eğitim ve öğretimle ilgili geri bildirim almaktadır. Bu uygulama alanyazında “*klinik akıl yürütme*” olarak adlandırılan öğretmenlik uygulamasının bir benzeridir. Klinik akıl yürütme öğretmenlerin örtük bilgisinin ve uygulamalarının altında yatan gerekçelerin ortaya çıkarılması ve herkes için görünür ve anlaşılır kılınması şeklinde açıklanabilir.

Bu kapsamda, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri her hafta belirlenen bir zamanda bir araya gelerek işledikleri derse yönelik toplantılar ve söyleşiler gerçekleştirmektedir. Bunun için öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri izledikleri derse yönelik notlar alacaklardır. Bu notlar belli bir gündem maddesi ya da yeterlilik alanı ile ilgili olabileceği gibi (ideal olanı budur) uygulama öğretmenin ya da öğretmen adaylarının derste dikkatini çeken herhangi bir durum ya da sınıf içi uygulama da olabilmektedir. Toplantılarda uygulama öğretmenleri gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve sınıfta model oldukları uygulamaları hangi akıl süzgecinden geçerek gerçekleştirdiklerini; bunların altında yatan nedenlerin neler olduğunu, tam olarak ne amaçladıklarını ve bu amaca ulaşp ulaşamadıklarını öğretmen adaylarına anlatmakta ve o esnadaki duygu ve düşüncelerini onlarla paylaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, uygulama öğretmenleri izledikleri zihinsel süreçleri öğretmen adayları için dillendirerek onlara görünür ve anlaşılır hale getirmektedir. Bunun yanında uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının anlattıkları derse yönelik sorular da sormakta ve onların neler planlayıp düşündüğünü öğrenmeye çalışarak buna yönelik geri bildirim sağlamaktadır.

Uygulama öğretmenlerin bu tarzda samimi bir bilgi ve duygu paylaşımı öğretmen adaylarının da duygu ve düşüncelerini samimiyetle ifade etmelerini cesaretlendirmektedir. Her iki taraf da toplantıların ve görüşmelerin yargılamadan çok anlamaya odaklı olduğunu fark ettiklerinde daha cesur ve anlamlı sorular sorabilmekte, bu da daha zengin tartışmaların gerçekleştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca uygulama öğretmenin bilgi ve deneyiminin de kıymetli bulunması ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin şekillendirilmesinde kendilerinin de söz sahibi olması onların programı sahiplenmelerine katkıda bulunmakta ve dolayısıyla programın başarısını artıran bir başka etken olmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışma sunucunda elde edilen bulgulara, bu bulgulara yönelik yorumlara ve önerilere yer verilmektedir.

4.1. Sonuç

Bu bölümde, ölçülebilir ve gözlenebilir bir genel öğretmenlik yeterlilikleri çerçevesinin belirlenmesini ve bu yeterlilikleri kazandırmaya yönelik bir öğretmen eğitimi tasarısı ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçları açıklanmaktadır.

Araştırmanın cevap aradığı sorulardan birincisi öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik bir gereksinim olup olmadığıdır. Bu amaç doğrultusunda görüşleri alınan ilk katılımcı grubu alan uzmanlarıdır. Alan uzmanları 2017 genel yeterliliklerinin 2006 genel yeterliliklerine oranla daha bütüncül ve sadeleştirilmiş bir çalışma olduğunu ve yeterliliklerin bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak ele alınmasının uygun bir sınıflama olduğunu düşünmektedir. Bu olumlu görüşlerin yanında alan uzmanları 2017 yeterlilik çerçevesinin ölçülebilir ve gözlenebilir bir nitelikte olmadığını, işlevsel olmayıp uygulamada kullanım alanı bulamadığını ve yeterlilik çerçevesine genel kültür bilgisi, mevzuat bilgisi ve dijital yeterlilikler gibi eklenilmesi gereken yeterlilik alanlarının bulunduğunu ifade etmiştir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik görüşleri alınan bir diğer katılımcı grubu öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adayları 2017 genel yeterlilik çerçevesinin temelde doğru çizildiğini, kendilerine mesleki gelişimlerinde rehberlik edebileceğini ifade etmiştir. Ancak, öğretmen adayları da yeterlilik çerçevesinde mevzuat bilgisi, çok kültürlülük ve dijital yeterlilikler gibi eksik yeterlilik alanları olduğunu, yeterliliklerin uygulama alanı bulamadığını, belirlenen yeterliliklerin ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olmadığını dile getirmiştir.

Yeni bir yeterlilik çerçevesine gereksinim olup olmadığının belirlenmesine yönelik görüşleri alınan son katılımcı grubu ise MEB uzmanlarıdır. MEB uzmanları 2017 genel yeterliliklerinin belirlenmesinde geniş bir katılımcı grubundan görüş alındığını ve yeterliliklerin bilgi, beceri ve tutum ve değerler olarak üçlü bir yapıda ele alınmasının uluslararası alanyazınla uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte MEB uzmanları da ortaya konan yeterlilik çerçevesinin nihai bir metin olmadığını, geliştirilebileceğini, tüm yeterliliklerin ölçülebilir ve gözlenebilir olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, MEB

uzmanları yeterliliklerin belirlenmesi sürecinde daha fazla öğretmenden görüş alınması gerektiğini dile getirmiştir.

Birinci araştırma sorusu olan yeni bir yeterlilik çerçevesine yönelik bir gereksinim olup olmadığının belirlenmesinde alan uzmanlarının, öğretmen adaylarının ve MEB uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesinin belirlenmesine yönelik bir gereksinim ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma kapsamında cevap aranan ikinci araştırma sorusu hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesinin öğretmenler ve alan uzmanları tarafından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla Eskişehir il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile üniversiteden alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.

Öğretmenlik Mesleği Bilgi Formu aracılığıyla ulaşılan 397 öğretmenden hazırlanan taslak yeterliliklere, alt yeterliliklere ve performans göstergelerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler yeterlilikleri uygunluk ve gereklilik olmak üzere iki farklı açıdan değerlendirmiştir. Öğretmenlik Mesleği Bilgi Formu'nun ikinci kısmı öğretmenlerin çoğu tarafından cevaplanmasa da ilk bölüme verilen yanıtların frekans sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin hazırlanan taslak çerçeveye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler yeterlilikleri genel anlamda bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikler olarak değerlendirmiştir.

İkinci araştırma sorusu olan taslak yeterlilik çerçevesi öğretmenler ve alan uzmanları tarafından nasıl değerlendirilmektedir kapsamında görüşleri alınan ikinci katılımcı grubu ise üniversite alan uzmanlarıdır. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştay'ında 5 farklı üniversitenin eğitim bilimleri bölümlerinden 52 katılımcı hazırlanan taslak yeterliliklere yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. 5 farklı grupta çalışan alan uzmanları yeterlilik çerçevesini içerik, yapı, dil, amaç yazım ilkeleri ve uygunluk gibi farklı açılardan değerlendirmiş, her bir genel yeterlilik, alt yeterlilik ve performans göstergesine yönelik ayrıntılı dönüt vermiştir.

Çalışma grupları yeterlilik çerçevesine yönelik raporlarını çalıştay sonunda kapanış toplantısında tüm katılımcılarla paylaşmış ve grup raporlarını araştırmacıya teslim etmiştir. Çalıştay sonunda 7 genel yeterlilik, 36 alt yeterlilik ve bu alt yeterliliklerin yeterli ve yetersiz performans göstergeleri biçiminde hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesinin içerikle birlikte yapısının da değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda yeterli ve

yetersiz performans göstergeleri biçiminde iki uçlu olarak hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesinin olumsuz ifadeler içermemesi ve ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olabilmesi için dörtlü bir derecelendirme sistemiyle yapılandırılmasının daha doğru bir yaklaşım olacağına karar verilmiştir. İkinci araştırma sorusu bağlamında sonuç olarak geliştirilen yeterlilik çerçevesinin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının performanslarını dört farklı düzeyde gösteren bir yapıda olmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda D en düşük ve yetersiz performansı, C gelişime açık performansı, B yeterli performansı ve A çok iyi performansı göstermektedir.

Çalışma kapsamında cevap aranan üçüncü araştırma sorusu ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin neler olması gerektiğidir. Bu çalışma kapsamında, ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış, yeterlilik çerçevesi örnekleri incelenmiş, katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin ve alan uzmanlarının hazırlanan taslak yeterlilik çerçevesine yönelik görüş ve önerileri alınmış ve bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilik çerçevesi oluşturulmuştur. Elde edilen veriler ışığında geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 6 genel yeterlilik, 31 alt yeterlilik ile bu alt yeterlilikleri 4 farklı düzeyde tanımlayan performans göstergelerinden oluşmasına karar verilmiştir. Performans göstergeleri; A en yüksekte B, C ve D en düşük performans göstergesine uzanmaktadır.

Performans göstergelerinin dörtlü bir derecelendirme sistemiyle yapılandırılmasında alan uzmanları, öğretmen adayları ve MEB uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerden elde edilen verilerle alan uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Çalıştayı yeterlilik çerçevesinin yapısının oluşturulmasında etkili olmuştur. Kendilerine sunulan taslak çerçevede “yeterli” ve “yetersiz” biçiminde iki düzeyden oluşan yeterlilikler çerçevesi ölçülebilir ve gözlenebilir bir nitelikte olabilmesi amacıyla alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda dört düzeyde belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgular sonucunda yeterlilik çerçevesinin 6 genel yeterlilik ve 31 alt yeterlilikten oluşmasına karar verilmiştir. Bu yeterlilikler ve alt yeterlilikler şöyledir:

1- Öğrenme ve Öğretme Süreci

1. 1. Etkili ders planları hazırlar ve buna bağlı olarak etkinliklere yer verir.
1. 2. Amaca ve içeriğe uygun öğretim yöntem ve tekniği seçer.
1. 3. Öğretim materyallerini etkili bir biçimde kullanır.
1. 4. Dersin ve konunun amacını ortaya koyar.

1. 5. Yerinde ve anlaşılır yönergeler verir.
- 1.6. Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları destekleyen ve uyarlanabilen etkinlikler gerçekleştirir.
- 1.7. Öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun öğrenme yaşantıları düzenler.
- 1.8. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun özel öğrenme etkinlikleri düzenler.
1. 9. Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlar.

2- Alan Bilgisi ve Öğretimi

2. 1. İlgili disiplinin alan bilgisine sahiptir.
2. 2. Beklenmedik durumlarda öğretim durumlarını gereksinimlere göre uyarlar.
2. 3. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar.
2. 4. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir.

3- Sınıf Yönetimi

3. 1. Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturur.
3. 2. Sınıf yönetiminde önleyici tedbirleri bilir ve uygular.
3. 3. Öğrencinin öğrenmeye dönük çabalarını takdir eder ve destekler.
3. 4. Öğrenim için ayrılan zamanı etkili kullanır.

4- Paydaşlarla Etkili İletişim Kurma

4. 1. Yazılı ve sözlü iletişimde Türkçeyi doğru kullanır ve öğrencilere model olur.
4. 2. Öğrencilerin gelişimine yönelik velilere düzenli bilgilendirmede bulunur.
4. 3. İdareci ve meslektaşlarıyla profesyonel bir iş birliği içinde çalışır.
4. 4. Aileler ile iş birliği içinde çalışır.
4. 5. Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada destekleyici bir dil kullanır.

5- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

5. 1. Öz-değerlendirme yaparak kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.
5. 2. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır. / Mesleki gelişim etkinliklerine katılır.
5. 3. Okulu geliştirme amaçlı etkinliklere katılır.
5. 4. Dijital vatandaşlık nitelikleri sergiler.

6- Ölçme Değerlendirme

6. 1. Çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemlerini amaca uygun bir şekilde kullanır.

6. 2. Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler.
6. 3. Ölçme araçlarını kazanımlara yönelik geliştirir.
6. 4. Süreç değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır. / Öğrencileri ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini belirleme sürecine katar.
6. 5. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerini uygular.

Bu çalışma kapsamında cevap aranan son araştırma sorusu ölçülebilir ve gözlenebilir öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi program tasarısının hangi özelliklere sahip olması gerektiğine yöneliktir.

Elde edilen bulgular ışığında, klinik öğretmen eğitimi yaklaşımı benimsenmiş ve bir program tasarısı önerisi geliştirilmiştir. Geliştirilen yeterliğe dayalı dört yıllık klinik öğretmen eğitimi program tasarısı programın merkezine yeterlilikleri koyan, biçimlendirici değerlendirmeyi ve yansıtmayı programın her aşamasında kullanan, öz-değerlendirmeye, yapıcı geri bildirime dayanan ve modüler bir öğretim programı tasarımına sahiptir.

4.2. Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular 2006 ve 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda içeriği, kapsamı ve yapısı bakımından yeni bir yeterlilik çerçevesi geliştirilmiştir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde de ülkelerin tek bir yeterlilik çerçevesine bağlı kalmadığı ve gerek bireysel araştırmacıların gerek kurumların hazırladığı yeterlilik çerçevelerinin kullanıldığı görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013; Danielson, 1996; Gonzalez ve Wagenaar, 2005; Jobs for the Future and Council of the Chief State School Officers, 2015; Lang ve Evans, 2006; NBPTS, 2019; Pianta, 2011; Schleicher, 2016). Farklı yeterlilik çerçeveleriyle öğretmen eğitimcileri, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmenler ve öğretmen adayları yeterliliklere yönelik daha geniş bir bakış açısı kazanabilmekte, kendilerinden beklenen yeterliliklerin neler olduğunu daha iyi anlayabilmekte ve her biri farklı bir bakış açısıyla geliştirilen bu yeterlilik çerçevelerinin öne çıkardığı özellikleri dikkate alarak mesleki gelişimlerini sürdürebilmektedir.

Çalışmanın giriş bölümünde açıklanan ulusal ve uluslararası yeterlilik çerçeveleri incelendiğinde her bir yeterlilik çerçevesinin farklı bir bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013; Danielson, 1996; Gonzalez ve Wagenaar, 2005; Jobs for the Future and the Council of Chief State School Officers, 2015; Karslı ve Güven, 2011; Lang ve Evans, 2006; MEB, 2006; MEB, 2017; NBPTS, 2019; Schleicher, 2016; Selvi, 2010; Şişman, 2009; Pianta, 2011). Kimi yeterlilik çerçeveleri yeterlilikleri bilgi, beceri ve tutum ve değerler altında ele alırken (Avrupa Komisyonu, 2013; MEB, 2017), diğerleri yeterlilikleri genel yeterlilik ve alt yeterlilik başlıkları altında ele almaktadır. Kimi yeterlilik çerçeveleri ayrıntılı alt yeterlilik ve performans göstergelerinden oluşurken (Danielson, 1996; MEB, 2006; Lang ve Evans, 2006) kimi yeterlilik çerçeveleri daha kısa ve bütüncül bir anlayışla hazırlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2013, MEB, 2017; Gonzalez ve Wagenaar, 2005; Schleicher, 2016). Yapısal farklılıkların yanında alanyazında açıklanan yeterlilik çerçeveleri incelendiğinde ortak noktalarının yanında farklı yeterlilik alanlarına vurgu yaptıkları da görülmektedir. Kimi yeterlilik çerçeveleri sınıf içi uygulamalara ve öğretime daha fazla yer ayırırken (Danielson, 1996; Lang ve Evans, 2006) kimi yeterlilik çerçeveleri öğretmenin sınıf dışı uygulamalarına (Gonzalez ve Wagenaar, 2005) ya da tutum ve değerlere (Avrupa Komisyonu, 2013, MEB, 2017) daha fazla vurgu yapmaktadır. Nitekim, MEB 2017 genel yeterliliklerinin belirlenmesi sürecinde görev alan MEB uzmanları da bu yeterlilik çerçevesinin Bakanlık bakış açısıyla hazırlandığını ve daha fazla sayıda ve farklı katılımcıyla daha farklı bir yeterlilik çerçevesinin ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Tüm bu yeterlilik çerçevelerinin birbirine üstünlüğünden çok vurguladıkları farklı yeterlilik alanları aracılığıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini nasıl en üst düzeye çekebileceği üzerinde durulmalı ve hepsinin ortaya koyduğu farklı bakış açılarından yararlanılmalıdır.

Bu çalışma kapsamında ortaya konan yeterlilik çerçevesi de belli özellikler bakımından 2006 ve 2017 genel yeterlilik çerçevelerinden farklılıklar göstermektedir. Geliştirilen yeterlilik çerçevesini diğer yeterlilik çerçevelerinden ayıran en önemli özellik ölçülebilir ve gözlenebilir bir yeterlilik çerçevesi olmasıdır. 2006 genel yeterliliklerinin alt yeterlilikler ve performans göstergeleriyle birlikte belirlenmesi ve kapsamlı içeriği açısından bilimsel bir bakış açısıyla hazırlandığı söylenebilir (TED, 2009). Ancak 2006 genel yeterlilikleri 233 performans göstergesinden oluşmaktadır ve performans göstergelerinin bu kadar çok olması öğretmen adaylarının yeterlilikleri ne ölçüde

kazandığını belirlemede ve ölçmede öğretmen eğitimcilerinin işini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının da hangi yeterliliklere ne düzeyde sahip oldukları, hangi yeterliliklerde kendilerini geliştirmeleri gerektiği ve bunun için neler yapmaları gerektiği konusunda öz-değerlendirme yapmalarına ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine olanak tanıyacak bir yapıda değildir. Ayrıca, 2006 genel yeterliliklerinde binişiklikler bulunmakta ve aynı alt yeterlilikler farklı yeterlilik alanlarında kendini tekrar etmektedir. Bu da öğretmen adaylarının yeterlilikleri hangi alanlarda kazanıp kazanmadığının belirlenmesini zorlaştıran bir başka etmendir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen genel yeterlilik çerçevesi ise yapısı gereği yeterliliklerin ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığını somut ve gözlenebilir performans göstergeleri üzerinden belirleyebilmeyi kolaylaştırmaktadır. Geliştirilen genel yeterlilik çerçevesi hedef yeterliliklerin ne derecede kazanıldığını gösteren A, B, C ve D düzeylerinde olmak üzere dört farklı performans düzeyinden oluşmaktadır. D düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen ve öğretmen adayı yetersiz düzeyde bir performans sergilemektedir. Bu nedenle hedeflenen yeterlilik alanına yönelik yeniden eğitim almalı ya da bu doğrultuda kendini geliştirmelidir. C düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen adayının düzeyi ise hedef yeterliliği belli bir düzeyde kazanmış, ancak hedef yeterlilikle ilgili hala geliştirmesi gereken yönler olduğu anlamına gelmektedir. Bu düzey, mesleğe henüz başlamamış bir öğretmen adayının düzeyi veya mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin düzeyine karşılık gelmektedir. C düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen adayı hedeflenen yeterlilik alanını istenilen düzeyde karşılayamasa da öğrencilerin gelişimine ve öğrenmesine zarar vermeyecek biçimde öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirebilmektedir. B düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen adayı ise hedeflenen yeterlilik alanında yeterli düzeyde bilgi, beceri ve tutuma sahip olup bunları uygulayabilmektedir. Çoğu deneyimli ve başarılı öğretmen bu düzeyde performans sergilemektedir. A düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen ise gerek öğretmenlik bilgi ve becerisi gerekse mesleğe ve öğrencilerine karşı tutumunda diğer çoğu öğretmenden ayrılmakta ve bunu gerçekleştirdiği her başarılı uygulamayla göstermektedir. A düzeyinde performans sergileyen bir öğretmen mesleki açıdan oldukça nitelikli bir öğretmendir. Çoğu öğretmen kariyeri boyunca bu düzeyde bir performans sergileyememektedir.

2017 genel yeterlilikleri kapsam, içerik ve yapı açısından 2006 genel yeterliliklerinden farklı bir yapıda geliştirilmiştir. 2017 genel yeterlikleri 2006 genel

yeterliliklerine oranla daha bütüncül ve sadeleştirilmiştir. 2017 genel yeterlilikleri, *mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler* olmak üzere üçlü bir yapıda geliştirilmiş ve alt yeterlilikler genel yeterlilik alanları altında listelenmiştir. Performans göstergeleri ifadesi yerine alt yeterlilikler performans göstergeleri biçiminde ele alınmıştır. Ancak, 2017 genel yeterlilikleri de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-değerlendirmelerini yapmalarına olanak tanıyacak bir yapıda değildir. Kimi alt yeterlilikler muğlak ifadelerle yazılmış ve ayrıntılara yer verilmemiştir. Bu durum, yeterliliklerin hem anlaşılmasını hem de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-değerlendirme yapabilmelerini zorlaştırmaktadır. Bunun yanında, yeterliliklerin bu tarz bir yapıda hazırlanması, eğitim fakültesi ders içeriklerinin yeterliliklere göre belirlenmesine ve yeterliliklerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine rehberlik etmesi amacıyla kullanılmasına olanak vermemektedir. Oysa MEB, 2017 genel yeterlilik çerçevesinin eğitim fakültelerindeki ders içeriklerinin belirlenmesinde ve dolayısıyla hedef yeterliliklerin kazandırılmasında temel kaynak olarak kullanılmasını önermektedir (MEB, 2017a, s. 9).

Bu çalışma kapsamında geliştirilen yeterlilik çerçevesi ise performans göstergelerini ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte somut ifadelerle belirlemiştir. Geliştirilen yeterlilik çerçevesini temel referans kaynak olarak kullanacak olan öğretmen adayları hangi yeterlilik alanlarında gelişime gereksinim duyduklarını ve hangi alanlarda kendilerinden beklenen düzeyde olduklarını belirleyebilecek ve mesleki gelişimlerini sürdürebileceklerdir. Geliştirilen yeterlilik çerçevesinin bir başka özelliği de belirlenen yeterlilik alanlarının eğitim fakültelerindeki ders içerikleriyle kolaylıkla ilişkilendirilebilecek biçimde geliştirilmiş olmasıdır. Klinik öğretmen eğitiminin uygulanmasına yönelik ders örneklerinin sunulduğu bölümde açıklandığı üzere yeterlilikler fakülte dersleri ve bu derslerin kazanımlarıyla eşleştirilebilmekte ve dersler yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik biçimde yapılandırılabilir. Alan uzmanları ve öğretmen adaylarının 2006 ve 2017 genel yeterliliklerine yönelik eleştirilerinin en önemlilerinden biri yeterliliklerin uygulama alanı bulamaması ve işlevselliğinin olmamasıdır. Geliştirilen yeterlilik çerçevesinin yeterliliklerin kazandırılmasında temel bir referans kaynağı olarak kullanılabilmesi de önemini artırmaktadır.

2006 ve 2017 genel yeterlilik çerçevesiyle karşılaştırıldığında geliştirilen yeterlilik çerçevesinin bir başka farkı tutum ve değerleri ele alış biçimidir. 2017 genel

yeterliliklerinde tutum ve değerlerin bir yeterlilik alanı olarak belirlenmesi tüm katılımcılar tarafından olumlu bir gelişme olarak görülse de bu alandaki yeterliliklerin gözlenip ölçülebilmesi olanaklı değildir. Bu bağlamda çalışmanın bir başka boyutu ön plana çıkmaktadır. Geliştirilen yeterliğe dayalı klinik öğretmen eğitimi program tasarısı aracılığıyla öğretmen adayları yalnızca bilgi ve beceri değil, mesleğe yönelik tutum ve değerleri de kazanabilmektedir.

Araştırmanın ilk aşaması olan doküman analizi sonucunda dünyada öğretmen eğitimini başarıyla uygulayan başlıca ülkelerin ve okulların yeterliğe dayalı eğitimi ve klinik öğretmen eğitimini benimsediği görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yeterliğe dayalı bir öğretmen eğitimi program tasarısının özelliklerine yönelik görüşleri de klinik öğretmen eğitiminin özelliklerini işaret etmektedir. Klinik öğretmen eğitimi temel yeterlilikleri programın merkezine almakta ve program sonunda öğretmen adaylarının belirlenen yeterlilikleri asgari düzeyde kazanmasını ve mezun olduklarında mesleğe hazır biçimde başlayabilmelerini hedeflemektedir (Burn ve Mutton, 2015, s. 18-19; s. 340; Darling-Hammond, 2006b, s. 156; McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 514; NCATE, 2010, s. 2; Zeichner, 2013, s. 14).

Klinik öğretim kapsamında öğretmen adayları üniversite birinci sınıftan başlayarak öğretmen eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmek üzere uygulama okullarına gitmektedir (McLean Davies ve diğerleri, 2015, s. 514). Bu okullarda özenle seçilen uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde ve fakülte'deki öğretim elemanlarının denetiminde öğretmen adayları hekimlerin yetiştirilmesine benzer bir anlayışla sahada daha fazla sürede kalmakta, daha fazla gözlem yapmakta ve mesleği daha iyi tanıyabilmektedir (NCATE, 2010, s. 2). Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının bu çalışma kapsamında ortaya konan tasarım örneğinde olduğu gibi öğretmen adaylarını olabilecek en erken sürede öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle ve diğer tüm paydaşlarla tanıştırması gerekmektedir. Bu sayede öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini daha iyi tanıyabilecek, kendilerinin bu meslek için ne kadar uygun olup olmadıklarına karar verebilecek ve mesleki gelişimlerine bu doğrultuda devam edebileceklerdir.

Öğretmen adayları klinik eğitim uygulamaları kapsamında portfolyo ve benzeri araçlarla sistematik veri toplamakta, sürekli olarak öz-yansıtma ve değerlendirme yapmaktadır (Darling-Hammond, 2006b, s. 106) Bu sayede öğretmen adayları mesleki açıdan hem kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilmekte hem de öğretmen eğitimcileri adaylara bireyselleştirilmiş geribildirim ve destek sağlayabilmektedir. Bunun

yanında öğretmen adaylarının sınıf içi-tartışmalarda da akran geri bildiriminde bulunmaları ve bunu bir yargılama değil, destek ve fikir alışverişi biçiminde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda uygulama okullarındaki öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleştirilecek tartışmalar da öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı getirecektir. Bu tartışmalarda hem öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri hangi uygulamaları hangi amaçla gerçekleştirdiklerini ve verdikleri anlık kararların altında yatan nedenleri tartışarak geçirdikleri zihinsel ve duyuşsal süreçleri paylaşmakta öğretmenlik mesleğine yönelik daha fazla deneyim kazanmaktadır (Kriewaldt ve Turndige, 2013, s. 106; Lang ve Evans, 2006, s. 16).

Alanyazın incelemesi klinik öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda bilimsel araştırma becerilerine sahip olmanın önemli bir öğretmenlik yeterliliği olduğunu göstermektedir (Burn ve Mutton, 2015, s. 228; Caena, 2014, s. 14; Darling-Hammond, 2006b, s. 146). Öğretmenlik uygulamalarında olduğu gibi öğretmen adayları bilimsel araştırma becerileri kazanmaya birinci sınıfta başlamaktadır. Gözlem ve doküman analizi gibi küçük çaplı bilimsel araştırmalarla başlayan bu deneyimler durum çalışmaları ve yarı deneysel araştırmalarla sürmekte ve alanyazında verilen örneklerde olduğu gibi mezun olabilmek için büyük çaplı bir bilimsel araştırmayı tamamlamak zorundadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen yeterlilikleri kazanabilmeleri adına iyi yapılandırılmış ve ifadelendirilmiş bir referans kaynağa gereksinim duyduklarını göstermektedir. Yeterliliklerin ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olması öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerinin farkına varmalarını sağlayacak öz-değerlendirmelerde bulunmalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte eğitim fakülteleri ders içeriklerinin belirlenen yeterlilikler doğrultusunda düzenlenmesi öğretmen adaylarının yeterlilikleri daha sistematik biçimde kazanmasına katkı getirecektir. Bu aynı zamanda programların en büyük eksiği olarak vurgulanan kuramın uygulamaya dönüştürülmesine yardımcı olacak ve öğretmen adaylarının daha deneyimli olmasına ve mesleğe yönelik tutum ve değerleri daha erken zamanda kazanmasının önünü açabilecektir. Ayrıca, ölçülebilir ve gözlenebilir bir yeterlilik çerçevesi alanyazında gereksinim duyulduğu belirtilen ulusal değerlendirme sistemlerine de dayanak oluşturabilir

4.3. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve ortaya konan ürünler ışığında şu öneriler getirilmiştir:

1. Eğitim fakültesi programlarının öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapabilmelerine olanak verecek ve yeterlilikleri kazandırmaya dönük biçimde iyileştirilmesi gerekmektedir.
2. Belirlenen yeterlilik çerçevesi sistematik olarak geliştirilmeli ve bu sürece daha fazla öğretmen ile diğer üniversitelerden daha fazla alan uzmanının katılacağı çalıştaylar ve benzeri çalışmalar düzenlenmelidir.
3. Programın uygulama aşamasına geçmeden önce belirlenen yeterliliklerin üniversitedeki derslerle ilişkilendirilmesi ve bir izleni dahilinde bu yeterliliklere ne kadar süre ayrılacağı, hangi kaynaklara gereksinim duyulacağı ve bunların nereden sağlanacağı gibi konular bölüm koordinatörlüklerince planlanmalıdır.
4. Ortaya konan yeterlilik çerçevesi uygulanmalı, değerlendirilmeli ve elde edilen veriler doğrultusunda uzmanlarca yeniden ele alınmalıdır. Bu bağlamda, belirlenen yeterliliklerin farklı okullarda uygulanması yeterliliklerin tek bir bakış açısından değil, farklı bölge ve özelliklere sahip, farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip öğretmen adaylarının bulunduğu okullardan elde edilecek verilerle geliştirilmesi de söz konusu yeterliliklerin geçerliliğini artıracak bir etmen olacaktır.
5. Bu çalışma kapsamında geliştirilen klinik öğretmen eğitiminin eğitim fakültelerinde ve okullarda uygulama çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Uygulama sonuçlarına göre yapılacak düzenlemeler sonucunda klinik öğretimin eğitim fakültelerinde ne derecede başarıyla uygulandığı veya uygulanabileceği, aksayan yönlerinin belirlenmesi ve bu kapsamda yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen örnek öğretmen eğitimi uygulamalarının daha güvenilir ve nitelikli olması sağlanabilecektir.
6. Bu çalışma kapsamında geliştirilen öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin öğretmen eğitiminde nasıl uygulanabileceğine dair nitel ve nicel araştırmaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akiba, M. and LeTendre, G. (2009). *Improving teacher quality: The US teaching force in global context*. New York: Teachers College Press.
- Alan, B. (2003). Novice teachers' perceptions of an in-service teacher training course at Anadolu University. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Alan, B. (2015). Continuous Professional Development for Novice Teachers of English. *US-China Education Review B*. 5 (8), 527-534.
- Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W. and Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist*, 30 (3), 143-157.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2013). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and Procedures*. April 2013.
- Avrupa Komisyonu. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the EQF for LLL. *EU Official Journal*, 111/01.
- Avrupa Komisyonu. (2012). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. COM (2012) 669 final.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Education and training. Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions> (Erişim Tarihi: 05.05.2017)
- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bariş, E. T. (2013). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38 (38), 149-166.
- Barman, A. and Konwar, J. (2011). Competency based curriculum in higher education: A necessity grounded by globalization. *Romanian journal for multidimensional education*, 3 (6), 7-15.

- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. and Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416-430.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE—Research on Steiner Education*, 3 (1).
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. and LePage, P. (2005). Introduction. In Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (Eds.), (p. 1-39). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Brockmann, M., Clarke, L. and Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford review of education*, 34 (5), 547-567.
- Burn, K. and Mutton, T. (2015). A review of ‘research-informed clinical practice’ in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41 (2), 217-233.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. ve Akgün, Ö. E. diğerleri (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers’ core competences: Requirements and developments.* European commission.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (Erişim Tarihi: 18.10.2016)
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile. (2013). *Learning Standards, Teaching. Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. OECD Education Working Papers. No. 99, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en> (Erişim Tarihi: 08.06.2019)
- Commission of the European Communities. (1997). *Review of reactions to the white paper teaching and learning: Towards the learning society*. Brussels, 29.05.1997 COM (97) 256 final.
- Conroy, J., Hulme, M. and Menter, I. (2013). Developing a clinical model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39 (5), 557-573.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. and Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. University College Cork. Ireland.

- Council of Chief State School Officers. (2013, April). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: A Resource for ongoing teacher development*. Washington DC.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting*. London. Pearson Education Limited.
- Creswell, J.W. and Clark, V.L.P. (2014). Karma yöntem desen seçimi: 2. Baskıdan Çeviri. Dede, Y. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.), *Karma yöntem araştırmaları içinde* (s. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 311-318.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional development: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89 (4), 547-561.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. and Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, (p. 390-441). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Derneği, T. E. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği.
- Department for Education UK. (2013) *Teachers' standards*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/208682/Teachers_Standards_2013.pdf (Erişim Tarihi: 08.06.2019)
- Dinham, S. (2013). Connecting clinical teaching practice with instructional leadership. *Australian Journal of Education*, 57 (3), 225-236.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12(2), 127-139.

- European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Luxembourg.
- ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe. An ETUCE policy paper*. European Trade Union Committee for Education. April, 2008.
- Frank, J. R., Snell, L. S., Cate, O. T., Holmboe, E. S., Carraccio, C., Swing, S. R. and Harden, R. M. (2010). Competency-based medical education: Theory to practice. *Medical Teacher*, 32 (8), 638-645.
- Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto and University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Goodwin, A. L. (2002). The case of one child: Making the shift from personal knowledge to professionally informed practice. *Teaching Education*, 13 (2), 137–154.
- Grossman, P., Hammerness, K. and McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273-289.
- Guthrie, H. (2009). *Competence and competency-based training: What the literature says*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia. ERIC number: ED507116
- Halász, G. and Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation, and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306.
- Haste, H. (2009). What is 'competence' and how should education incorporate new technology's tools to generate 'competent civic agents'. *The Curriculum Journal*, 20 (3), 207-223.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf> (Erişim Tarihi: 05.05.2017)
- Jeris, L., Johnson, K., Isopahkala, U., Winterton, J. and Anthony, K. (2005). The politics of competence: Views from around the globe. *Human Resource Development International*, 8 (3), 379-384.
- Jobs for the Future and the Council of Chief State School Officers. (2015). *Educator competencies for personalized, learner-centered teaching*. Boston, MA: Jobs for the Future.

- Johnstone, S. M. and Soares, L. (2014). Principles for developing competency-based education programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46 (2), 12-19.
- Karlı, M. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. Kilimci (Editör), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde* (s. 53-65). Ankara: PegemAkademi.
- Kliebard, H. M. (1970). The tyler rationale. *The School Review*, 78 (2), 259-272.
- Koenen, A. K. Dochy, F. and Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Koster, B. and Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135-149.
- Kriewaldt, J. and Turnidge, D. (2013). Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (6), 7.
- Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. M. Güven ve G. Ekici (Editörler), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 619-652). Ankara: PegemAkademi.
- Lang, H. R. and Evans, D. N. (2006). *Models, strategies, and methods for effective teaching*. Boston. Pearson.
- Le Deist, F. D. and Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 296-309.
- McLean Davies, L., Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J. and Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: Translational practices in initial teacher education—an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41 (5), 514-528.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486> (Erişim Tarihi: 03.05.2018)
- MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406> (Erişim Tarihi: 03.05.2019)

- Miles, M. B., Huberman, and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (3), 305-314.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. and Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755-770.
- Nagy, T. F. (2005). Competence. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 11 (1-2), 27-49.
- NBPTS (2019). *National board for professional teaching standards. What teachers should know and be able to do?* <https://www.nbpts.org/> (Erişim Tarihi: 16.05.2019)
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*. ERIC Clearinghouse.
- Ntuli, E., Keengwe, J. and Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic portfolios in teacher education: A case study of early childhood teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 37 (2), 121-126.
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> (Erişim Tarihi: 08.11.2017)
- Oğuz, A. (2013). Yapılandırmacılık. B. Duman (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 315-352). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Ontario Ministry of Education. (2010). *Teacher performance appraisal. Technical requirements manual*. Ontario. Canada.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. www.tüsiad.org. (Erişim Tarihi: 08.11.2017)
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretim* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Paine, L. (2013). Exploring the interaction of global and local in teacher education: Circulating notions of what preparing a good teacher entails. In X, Zhu and K.

- Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (p. 119-140). Springer: Berlin Heidelberg.
- Patton, M.Q. (2014a). Nitel çalışma tasarımı: 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s. 209-258). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2014b). Nitel analizin kalitesinin ve inanırlığının artırılması: 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (s. 541-589). Ankara: Pegem Akademi.
- Pianta, R. C. (2011). *Teaching children well: New evidence-based approaches to teacher professional development and training*. Center for American Progress.
- Reform, C. E. (2010). *Outline of China's national plan for medium and long-term education reform and development (2010-2020)*. <http://uil.unesco.org/system/files/china-outline-of-chinas-national-plan-for-medium-and-long-term-education-reform-and-development-2010-2020.pdf> adresinden (Erişim Tarihi: 11.05.2017)
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Saemo Innotech. (2010). *Teaching competency standards in Southeast Asian countries. Eleven country audit*. Phillipines.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8.
- Santiago, P. and Benavides, F. (2009). Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. *Paper presented at the OECD-Mexico Workshop "Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms"*, Mexico City, 1-2 December 2009.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. International summit on the teaching profession. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en> (Erişim Tarihi: 12.04.2019)
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), 167-175.

- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Strudler, N. and Wetzel, K. (2011). Electronic portfolios in teacher education: Issues of initiation and implementation. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (4), 411-433.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Stolle, C., Goerss, B. and Watkins, M. (2005). Implementing portfolios in a teacher education program. *Issues in Teacher Education*, 14 (2), 25-43.
- Sudsomboon, W. (2007). Construction of a competency-based curriculum content framework for mechanical technology education program on automotive technology subjects. In *Proceedings of the ICASE Asian Symposium*.
- Sultana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9 (1), 15-30.
- Şişman, M. (2009). Teacher's Competencies: A modern discourse and the rhetoric. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10 (3), 63-82.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, İ. D. (2016). *Mesleki gelişimi destekleyecek bir öğretmen değerlendirme modeli önerisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- TEDMEM. (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim.
- TRCN. (2010). *Teachers registration council of Nigeria*. PSNT 2010pdf. <https://www.trcn.gov.ng/PSNT%202010.pdf> (Erişim Tarihi: 20.11.2016)
- Vassiliou, A. (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Brussels: Avenue du Bourget, 1.
- Vavrus, M. J. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, Research, and Practice* (Vol. 12). Teachers College Press.

- Vogt, F. and Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 1051-1060.
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 681-700.
- Yaşar, Ş. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda Öğretmenin görev ve sorumlulukları. M. Gültekin (Editör), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim içinde*, (s. 143-162)
- Yazar, T. (2017). Çoklu zekâ kuramı ve yapılandırmacılık. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde*, (s. 366-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376-382.
- Zeichner, K. and Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and teacher education*, 17 (5), 613-621.

EKLER

EK 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Yönelik Öğretim Üyeleri Görüşme Formu ve Soruları

EK 2: Öğretmen Adayları İle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Soruları

EK 3: Öğretmen Adayları İle Odak Grup Görüşmesi Formu ve Soruları

EK 4: MEB Uzmanları İle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Soruları

EK 5: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formu

EK 6: Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayı Formu

EK 7: Etik Kurul Kararı

EK 8: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

EK 9: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü İzni

EK 10: İl Milli eğitim Müdürlüğü İzni

EK 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Yönelik Öğretim Üyeleri Görüşme Formu ve Soruları

Değerli katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek ve buna yönelik bir öğretmen eğitimi program tasarısı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda yararlanılacak olan veri toplama araçlarından biri de, paydaşlarla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında gerçekleştirilecek olan görüşmelerdir. Bu görüşmelerde katılımcılara mevcut öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik görüş ve önerileri sorulacaktır. Katılımcıların verecekleri cevaplar mevcut öğretmenlik yeterliklerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip geliştirilmesine ve dolayısıyla bunlara yönelik bir program tasarısının ortaya konmasına ışık tutacaktır.

Görüşme iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise öğretmen yeterliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden vazgeçme hakkınız saklı tutulmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel raporlarda kullanılacak ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Meral Güven
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
e-posta: mguven@anadolu.edu.tr

Okutman Bülent Alan
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Programı Doktora Öğrencisi
e-posta: balan@anadolu.edu.tr

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Kaç yıldır çalışmaktasınız:

Çalışmakta olduğunuz bölüm:

Lisans:

Yüksek lisans:

Doktora:

Bölüm 2: Görüşme Soruları

1- Ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili görüşleriniz nedir?

2- Ülkemizdeki öğretmenlerin bu yeterlikleri mutlaka kazanması gerektiğini düşünüyor musunuz?

- Evet ise neden? Hayır ise neden?

3- Mevcut öğretmenlik programlarının bu yeterlikleri kazandırdığını düşünüyor musunuz? Neden? / Ya da öğrencilerin bu yeterlikleri kazanabildiğini düşünüyor musunuz?

- Mevcut programların bu yeterlikleri kazandırmadığını düşünüyorsanız, sizce nasıl kazandırılabilir?

4- Ortaya çıkan genel yeterlikler 3 temel yeterlik alanından oluşuyor; “*Mesleki Bilgi*”, “*Mesleki Beceri*” ve “*Tutum ve Değerler*”. Siz bu genelleme hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? - Yoksa başka alt yeterlikler eklenebilir mi?

5- Eğer var ise ülkemizdeki mevcut öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili olarak sizce en önemli sorun (lar) nedir?

- Bu sorunlar neden kaynaklanmaktadır?

6- Eğer var ise ülkemizdeki öğretmenlik yeterlikleri ilgili olarak en beğendiğiniz unsurlar nedir? Örneklendirebilir misiniz?

7- Siz bir yeterlikler çerçevesi hazırlıyor olsaydınız, hangi yeterliklerin olmasını isterdiniz? Neden?

8- Alanyazında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ya da performans göstergelerinin ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte ifade edilmeleri / ya da yazılmaları gerektiği söylenmektedir. Sizce mevcut genel yeterlikler ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte midir?

- Evet ise neden? / Hayır ise neden?

9- MEB, mevcut genel yeterlikleri öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde kullanmayı planlıyor. Bu konudaki görüşünüz nedir?

- Sizce uygulanabilir mi? Uygulanamazsa neden? Sizce öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri diğer başka hangi amaçlarla kullanılabilir? Neden?

10- Sizin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik başka görüş ve öneriniz var mı?

EK 2: Öğretmen Adayları İle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Soruları

Değerli katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek ve buna yönelik bir öğretmen eğitimi program tasarısı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda yararlanılacak olan veri toplama araçlarından biri de, paydaşlarla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında gerçekleştirilecek olan görüşmelerdir. Bu görüşmelerde katılımcılara mevcut öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik görüş ve önerileri sorulacaktır. Katılımcıların verecekleri cevaplar mevcut öğretmenlik yeterliklerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip geliştirilmesine ve dolayısıyla bunlara yönelik bir program tasarısının ortaya konmasına ışık tutacaktır.

Görüşme iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise öğretmen yeterliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika sürmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden vazgeçme hakkınız saklı tutulmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel raporlarda kullanılacak ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Meral Güven
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
e-posta: mguven@anadolu.edu.tr

Okutman Bülent Alan
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Programı Doktora Öğrencisi
e-posta: balan@anadolu.edu.tr

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Yaşınız:

Sınıfınız:

Bölümünüz:

Bölüm 2: Görüşme Soruları

1- Öğretmenlik mesleğine adım atmak üzeresiniz. MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini bugüne kadar inceleme fırsatınız oldu mu? / Bu yeterlilikler hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?

Evet: Bu yeterlilikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

Hayır: Bu yeterliliklerle ilgili bilgi sahibi olmayışınızın nedeni / nedenleri nelerdir?

2- Aldığınız derslerde öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik ne derecede uygulamalar yaptığınızı düşünüyorsunuz?

3- Öğretmenlik yeterlilikleri genellikle öğretmenlik bilgisi, öğretmenlik becerisi ve değer ve tutumlar olmak üzere 3 temel kategoride toplanmaktadır? Bugüne kadar aldığınız eğitimi düşündüğünüzde programınızın sizi bu 3 temel yeterlik alanından en çok hangisinde yetkin kıldığını düşünüyorsunuz? Neden?

- Kendinizi en az yetkin hissettiğiniz alan hangisidir? Neden?

4- Kendinizi daha az yetersiz hissettiğiniz yeterlik alanının / alanlarının geliştirilmesi için derslerinizde ya da programınızda ne tür uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

5- Okumuş olduğunuz programda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri örtük olarak da olsa mutlaka kazandırılmaya çalışıyordur. Ancak bu yeterlilikleri kazanmaya en azından bu yeterlilikler konusunda farkındalık kazanmaya yönelik belli dersler olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

6- Siz bir yeterlilikler çerçevesi hazırlıyor olsaydınız, hangi yeterliliklerin bu listede yer almasını isterdiniz?

7- Böyle bir yeterlilikler çerçevesinin olması ve öğretmen adaylarının bunlardan haberdar olması siz öğretmen adaylarına nasıl katkıda bulunabilir?

8- Sizin son olarak öğretmenlik yeterliliklerine yönelik eklemek ya da ifade etmek istediğiniz başka görüş ve öneriniz var mı?

EK 3: Öğretmen Adayları İle Odak Grup Görüşmesi Formu ve Soruları

Değerli katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek ve buna yönelik bir öğretmen eğitimi program tasarısı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda yararlanılacak olan veri toplama araçlarından biri de, paydaşlarla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında gerçekleştirilecek olan görüşmelerdir. Bu görüşmelerde katılımcılara mevcut öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik görüş ve önerileri sorulacaktır. Katılımcıların verecekleri cevaplar mevcut öğretmenlik yeterliklerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip geliştirilmesine ve dolayısıyla bunlara yönelik bir program tasarısının ortaya konmasına ışık tutacaktır.

Görüşme iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise öğretmen yeterliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika sürmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden vazgeçme hakkınız saklı tutulmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel raporlarda kullanılacak ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Meral Güven
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
e-posta: mguven@anadolu.edu.tr

Okutman Bülent Alan
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Programı Doktora Öğrencisi
e-posta: balan@anadolu.edu.tr

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Yaşınız:

Sınıfınız:

Bölümünüz:

Bölüm 2: Görüşme Soruları

- 1- Ülkemizdeki öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili görüşleriniz nedir?
- 2- Ülkemizdeki öğretmenlerin bu yeterlikleri mutlaka kazanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Evet ise neden? Hayır ise neden?
- 3- Mevcut öğretmenlik programlarının bu yeterlikleri kazandırdığını düşünüyor musunuz? Neden?
- 4- Eğer var ise ülkemizdeki mevcut öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili olarak sizce en önemli sorun(lar) nedir?
- 5- Eğer var ise ülkemizdeki öğretmenlik yeterlikleri ilgili olarak en beğendiğiniz unsurlar nedir?
- 6- Siz bir yeterlikler çerçevesi hazırlıyor olsaydınız, hangi yeterliklerin olmasını isterdiniz? Neden?
- 7- Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ölçülebilir ve gözlenebilir olması için nasıl ifade edilmeleri gerekir?
- 8- Sizce öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hangi amaçlarla kullanılabilir? Neden?

EK 4: MEB Uzmanları İle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Soruları

Değerli katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek ve buna yönelik bir öğretmen eğitimi program tasarısı oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda yararlanılacak olan veri toplama araçlarından biri de, paydaşlarla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında gerçekleştirilecek olan görüşmelerdir. Bu görüşmelerde katılımcılara mevcut öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik görüş ve önerileri sorulacaktır. Katılımcıların verecekleri cevaplar mevcut öğretmenlik yeterliklerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip geliştirilmesine ve dolayısıyla bunlara yönelik bir program tasarısının ortaya konmasına ışık tutacaktır.

Görüşme iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise öğretmen yeterliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika sürmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden vazgeçme hakkınız saklı tutulmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel raporlarda kullanılacak ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gösterdiğiniz ilgi ve yardımdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Meral Güven
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
e-posta: mguven@anadolu.edu.tr

Okutman Bülent Alan
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Programı Doktora Öğrencisi
e-posta: balan@anadolu.edu.tr

Kişisel Bilgiler:

1- Göreviniz:

2- Kaç yıldır bu görevde çalışmaktasınız?

1- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini belirleme sürecinde kimler yer aldı?

- Katılımcıların seçiminde nasıl bir yol izlediniz? Bir kriteriniz ya da koşulunuz var mıydı? Bu kişilerin katılımı yeterli oldu mu? Bu süreçte daha farklı meslek grubu ya da kişiler de yer alabilir miydi? Neden?

2- Sizin bu süreçteki rolünüz neydi? Nasıl katkı verdiniz?

3- Yeterlikleri nasıl belirlediniz?

- Belli ülke ya da kurumların yeterlikler çerçevelerinden ya da çalışmalarından faydalandınız mı?

- 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi'nde, yeterlikler belirlenirken Avrupa Konseyi, OECD veya UNESCO gibi kuruluşların çalışmaları ile Finlandiya, Fransa, Hong-Kong ya da Kanada gibi ülkelerin yeterlik çerçevelerinin incelendiği ve çalıştaylarda tartışıldığı yazıyor. Bu belgeleri kimler inceledi?

4- Çalıştaylarda nasıl bir yöntem takip ettiniz?

- Temalar veya temel yeterlik alanları nasıl belirlendi? Çalıştayları bir kez daha yapabiliydiniz neyi farklı yapmak isterdiniz? / Kimleri dahil etmek isterdiniz?

5- Ortaya çıkan genel yeterlikler 3 temel yeterlik alanından oluşuyor; “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler”. Siz bu genelleme hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Sizce bu genelleme yeterli mi? Neden? Yoksa başka alt yeterlikler eklenebilir mi?

6- MEB, öğretmenlerin periyodik olarak performanslarını değerlendirmeyi planlıyor ve bu değerlendirmede öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini referans alacak. Sizce mevcut genel yeterlikler bu performans değerlendirmesinde kullanılabilir mi? Neden?

- Alanyazında performansın tanımlanması gerektiği; diğer bir ifadeyle ölçülebilir ve gözlenebilir bir açıklamayla yazılması gerektiği ifade edilmektedir? Mevcut genel yeterliklerin performans göstergeleri hakkında sizin görüşleriniz nelerdir?

- Detaylı performans göstergesi yazılmamasının nedenleri nedir?

- Çalıştaylarda bu konu gündeme geldi mi?

- Sizce performans göstergeleri ifade edilmeli mi ya da nasıl ifade edilmeli?

7-Sizin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik başka görüş ve öneriniz var mı?

EK 5: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Bilgi Formu

1- Öğrencilere ve Öğretmeye Adanmışlık

1a) Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler gerçekleştirir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Sınıf içi etkinliklerde farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, sözel, devinimsel) hitap eder.						
Tahtayı, ders kitaplarını, farklı kaynak ve materyalleri, görsel işitsel medyayı ve otantik malzemeleri kullanır.						
Konu öğretiminde örnekleri çeşitlendirir (okul, aile, iş hayatı, doğa, akrabalık ilişkileri vb.) ve farklı kültür ve sosyoekonomik düzeylere hitap eder.						
Diğer:						

1b) Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğretmen konu anlatımında, örnek seçiminde, kaynak kullanımında ve sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun bir dil kullanır.						
Öğrettiği yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir/öğrenir.						
Diğer:						

1c) Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenir.						

1c) Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir. (devam)

Sınıfı sürekli gözlemleyerek güçlü öğrencilere ek görev ve sorumluluklar verir.						
Zayıf öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek destek sağlar, ek süre ve sınıf içi/dışı görevler verir.						
Gerektiğinde dersten sonra bu öğrencilere destek öğretimde bulunur.						

Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları için planlama yapar ve yönlendirir ve izler.						
Diğer:						

1d) Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Sınıf içi etkinlikler yalnızca bilişsel değil, duygusal ve fiziki gelişimi de destekler.						
Hem bireysel hem de işbirlikli etkinlikler yoluyla öğrencilerin karşılıklı etkileşimde bulunmasını, yardımlaşmasını sağlar.						
Yazılı ve sözlü dili etkili kullanmalarını destekleyici etkinlikler gerçekleştirir.						
Öğrenciler etkinliklerde istekli ve coşkuludur.						
Diğer:						

1e) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Görme, işitme vb. zorluğu olan öğrencilerin tahtaya, öğretmene ve diğer araçlara erişimini kolaylaştırır.						
Öğrenme zorluğu olan öğrenciyi başarılı bir öğrenci ile eşleştirir.						
Gerektiğinde uzman görüşüne başvurur.						
Ailesi ile yakın iş birliği içinde çalışır.						
Diğer:						

2- Planlama ve Öğretim

2a) Etkili ders planları hazırlar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Ders planını bir bütünlük içinde hazırlar ve etkinliklerin düzenlenmesinde mantıklı bir sıra izler.						
Etkinlikler disiplinler arası farklı becerilere yöneliktir.						
Diğer:						

2b) Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Yalnızca evet/hayır ya da tek cevaplı sorular sormaz.						
Öğrencilerin alternatif cevaplar vermesini destekler.						
Yanıtlarında kanıt ve gerekçe göstermeleri için öğrencileri cesaretlendirir.						
Tartışmaların konuya odaklı olmasını sağlar.						
Tartışma sonunda bir özet ve kapanış yapar.						
Diğer:						

2c) Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Her bir etkinliği belli bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlar.						
Öğrencilerde, neyi niçin öğrendikleri konusunda farkındalık yaratır.						
Diğer:						

2d) İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik örnek davranışlar sergiler.						
Öğrencilerden empati kurmalarını, grup olarak etkinlik gerçekleştirip, grup olarak hesap vermelerini destekler.						
Grup üyelerinin birbirlerinden öğrenebilecekleri etkinlikler düzenler.						
Etkinlik sonunda gruba dönüt verir.						
Diğer:						

2e) Ders kaynaklarını, araç ve gereçleri etkili kullanır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil

Ders kitabının/kaynağının esiri değildir.						
Öğretim programı ve öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları işe koşturmaktadır.						
Kitabı ihtiyaçlar doğrultusunda adapte eder.						
Bilginin sunulmasında ve araştırılmasında bilişim teknolojilerinin etkin kullanıldığı deneyimler sağlar.						
Diğer:						

2f) Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Yazılı ve sözlü yönergeleri açık, kısa ve anlaşılır bir dille verir.						
Yönergelerde, neyin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı kolay anlaşılır.						
Yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.						
Ses tonu kolaylıkla duyulur ve monoton değildir.						
Diğer:						

3- İçerik ve Pedagoji Bilgisi

3a) İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi zengin örnek ve örnek olmayan durumlarla gösterir.						
Önkoşul bilgileri iyi belirler ve öğretir.						
Konu anlatımında hata yapmayı en aza indirir.						
Konu anlatımında genişlikten çok derinliğe önem verir.						
Diğer:						

3b) Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir		Gerekli	Gerekli Değil
-----------------	--------------	--------------------	------------------	--	----------------	----------------------

			Alanda Uygun			
Tümevarımsal ve tündengelimsel öğretim stratejilerini konuya göre seçer.						
Öğrencilerin konuyu farklı açılardan sorgulamalarını ve incelemelerini sağlar.						
Öğrencilerin konu anlatımında soru sormalarını ve analiz yapmalarını cesaretlendirerek öğrenmelerini kontrol eder.						
Diğer:						

3c) Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Konuların ve kavramların birbirleriyle ilişkisini örneklerle ortaya koyar.						
Konuları öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri üzerine inşa eder ve bu sürece öğrencileri de katar.						
Bilginin disiplinler arası transferini sağlayıcı görevler verir / etkinlikler düzenler.						
Diğer:						

3d) Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar.						
“Neden?”, “Eğer böyle olsaydı nasıl olurdu?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi sorular içeren eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayalı etkinlikler düzenler.						
Öğrencilere sentez ve analiz yapmalarını konusunda yol gösterir ve cesaretlendirir.						
Diğer:						

3e) Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplarla farklı kaynaklardan araştırmalar yapıp bunları karşılaştırmalarını / sınıflandırmalarını sağlar.						
Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici ödevler verir.						
Farklı kaynakların nasıl kullanılabileceğini örneklandırır.						
Diğer:						

4- Sınıf Yönetimi

4a) Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler ve demokrasiyi bir kültür olarak benimsetir.						
Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturur.						
Kişiler arası çatışmalara izin vermez.						
Her öğrenciye değerli ve biricik olduğunu hissettirir.						
Öğrenciler sınıf içerisinde neyi neden yapmaları/yapmamaları gerektiğini bilir.						
Diğer:						

4b) Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Derste çatışmalı ve riskli konulara girmez.						
Tartışma yaratabilecek ortamlar hazırlamaz.						
Grup çalışmalarında gruplandırmaları						

dikkatlice ve kişilik özelliklerine göre yapar.						
Sınıfı sürekli gözlemleyerek sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder.						
Davranış sorunlarına minimum düzeyde zaman harcar.						
Diğer:						

4c) Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir dil ve üslupla düzeltir.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Olumsuz davranış karşısında çabuk sinirlenmez.						
Öğrenciye hakaret etmez ya da tehditkâr davranışta bulunmaz.						
Sınıf kurallarını hatırlatarak öğrencinin uygun davranışlar sergilemesini sağlar.						
Davranış sorunlarına asgari düzeyde zaman harcar.						
Diğer:						

4d) Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğrencilere eşit söz hakkı tanır.						
Sürekli aynı öğrencilerin söz alıp konuşması yerine derste sessiz kalan ya da isteksiz öğrencileri de derse dâhil eder.						
Öğrenme direnci gösteren öğrencileri derse dâhil etmek için farklı stratejiler kullanır.						
Diğer:						

4e) Başarıyı ve yetenekleri takdir eder.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil

Öğrencilerin doğru cevaplarını ve başarılarını över, takdir eder ve ödüllendirir.						
Yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koyduklarında ilgi gösterir, sınıf içinde ve dışında zaman ayırır.						
Diğerlerinin daha fazla çaba sarf etmesini cesaretlendirir.						
Diğer:						

4f) Ders zamanını etkili kullanır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Dersin tamamına yakınına öğretimin amaçlarına ayırır.						
Derste, eğlence ve oyunlar dâhil etkinliklerin, tartışmaların hepsini ders konusuyla ilişkilendirir.						
Etkinlikler arası geçişlerde zaman kaybetmez.						

4f) Ders zamanını etkili kullanır.

Etkinliklerin başlangıçlarını ve sonlarını açık ve net bir şekilde ortaya koyar.						
Diğer:						

5- Öğrenci ve Ailelerle İletişim

5a) Türkçeyi etkili kullanır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğretmen etkili ve standart bir Türkçe kullanır.						
Öğrencilerin dili gramer ve telaffuz açısından etkili kullanması için model olur.						
Sınıfta eğlence zamanında bile olsa informal dil kullanmaz.						
Öğrencilerin yanlış dil kullanımlarını uygun bir dille düzeltir.						
Diğer:						

5b) Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve ailelerle paylaşır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir		Gerekli	Gerekli Değil
----------	-------	-------------	-----------	--	---------	---------------

			Alanda Uygun			
Öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik ayrıntılı raporlar hazırlar.						
İlerleme gösterdikleri ve geliştirmeleri gereken alanları dürüstçe ifade eder.						
Öğrencilerin gelişimine yönelik bir plan önerir.						
Diğer:						

5c) Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil		Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Sınıf içi/dışı uygulamalar hakkında aileleri ya da diğer ilgilileri farklı iletişim yolları ile sürekli bilgilendirir.							
Ailelerle düzenli toplantılar gerçekleştirir.							

5d) Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Başarılı öğrencileri överken diğerlerini küçük düşürmez.						
Başarısız öğrencilerin şevkini kırmadan onları daha fazla çalışmaya cesaretlendirir.						
Öğrencilerin öz-benliğine saygılıdır.						
Diğer:						

6- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

6a) Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yazılı yansıtmasını yapar.						
Meslektaşlarından dönüt alır.						

Diğer:	
---------------	--

6b) Araştırma yapabilme dâhil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Mevcut öğretim uygulamalarının, kaynakların ve materyallerin etkililiğini, öğrenci ve veli memnuniyetini belirleyebilmek için durum/eylem araştırması yapar/ araştırma gruplarında yer alır.						
Araştırma sonuçlarını öğretimin iyileştirilmesi amacıyla kullanır.						
Alanıyla ilgili yayınları takip eder ve son gelişmeleri öğretimine uyarlar.						
Diğer:						

6c) Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğretim programına, kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik gözlem, alanyazın okuması, seminer vb. mesleki gelişim etkinliklerine katılır ve bunları nasıl uygulayacağını planını, yansıtmalarını yapar.						
Kendine gelişim hedefleri belirler.						
Meslektaşlarıyla düzenli toplantılar gerçekleştirir.						
Okulda bir öğrenme topluluğu oluşturur ya da üyesi olur.						
Diğer:						

6d) Evraklarını düzenli saklar, raporlandırır ve korur.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil

Öğrencilerin yoklamalarını, ödevlerini ilan ve teslim tarihleri ile hangi düzeyde yapıp yapılmadıklarını, notlarını ve sınav evraklarını düzenli tutar ve saklar.						
Evrakların düzenli saklanması öğretmenin günlük işinin bir parçasıdır.						
Diğer:						

6e) Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılır, sorumluluk alır.						
Okul içindeki ya da farklı okullarla gerçekleştirilen projelerde yer alır.						
Kaynaklarını ve geliştirdiği öğretim materyallerini meslektaşlarıyla paylaşır.						
Ailelerin okul ve sınıf etkinliklerine katılması için öncülük eder.						
Diğer:						

7- Ölçme Değerlendirme

7a) Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Tanılayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır.						
Hem formal hem de informal değerlendirmede bulunur ve bunun için sınıfı sürekli gözlemler.						
Diğer:						

7b) Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın						

hataları zamanında tespit ederek öğretimi yeniden düzenler.						
Öğrencilerin güçlü ve geliştirmeleri gereken alanlarını raporlaştırır.						
Görüşme ya da yazılı dönütlerle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar.						
Diğer:						

7c) Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Ölçme-değerlendirmeyi öğrenme çıktıları doğrultusunda gerçekleştirir.						
Ölçme aracındaki her soru belli bir öğrenme çıktısına yöneliktir.						
Diğer:						

7d) Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Ödev, proje ve grup çalışmasına yönelik değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine öğrencilerle birlikte karar verir.						
Ölçme araçlarının neler olduğunu örnekleri ile gösterir ve beklentileri açıkça gösterir.						
Diğer:						

7e) Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar.

Gösterge	Uygun	Uygun Değil	Başka Bir Alanda Uygun		Gerekli	Gerekli Değil
Öğrencilere belirlenen ölçütler doğrultusunda kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını						

değerlendirmeleri, yansıtmasını yapmaları ve kendi gelişim planlarını hazırlamaları konusunda örnek olur ve cesaretlendirir.						
Diğer:						

EK 6: Öğretmenlik Yeterlilikleri Çalıştayı Formu

Değerli katılımcı;

Bu çalıştayı amacı ölçülebilir-gözlenebilir ve aynı zamanda sürdürülebilir-geliştirilebilir bir öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesi belirlemektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için siz değerli uzmanların görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Araştırmacılar tarafından Türkiye ve dünyadaki alanyazın taranarak bir **taslak yeterlilikler** çerçevesi oluşturulmuştur. Taslak çerçeve **7 genel yeterlilik**,

1- Öğrencilere ve Öğretmeye Adanmışlık

2-Planlama ve Öğretim

3- İçerik ve Pedagoji Bilgisi

4-Sınıf Yönetimi

5- Öğrenci ve Ailelerle İletişim

6- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

7- Ölçme Değerlendirme

ve **36 alt yeterlilik** ile bunların **performans göstergelerinden** oluşmaktadır. Performans göstergeleri ait oldukları yeterlik/alt yeterlik alanı altında **yeterli ve yetersiz** performans göstergesi olarak ifade edilmiştir. Sizden beklentimiz,

a) her bir genel yeterlilik alanı ile ilgili görüşünüzü belirtmeniz,

b) ekteki formda her biri ayrı bir tablo içinde verilen *performans göstergesinin*;

verildiği tablodaki yeterlilik alanına ait olduğuna inanıyorsanız “*Uygun*” kutucuğuna *evet*; o yeterlilik alanına ait olmadığını düşünüyorsanız “*Uygun*” kutucuğuna *hayır* yazmanız,

c) ait olduğu yeterlilik alanında öğretmenlerin sahip olması gereken bir davranış/özellik olduğunu düşünüyorsanız “*Gerekli*” kutucuğuna *evet*; gerekli olmadığını düşünüyorsanız “*Gerekli*” kutucuğuna *hayır* yazmanız,

d) her bir tablonun altında yer alan “*Öneri*” kutucuğuna o yeterlilik alanı ile ilgili varsa sizin önerdiğiniz davranış/özellik yazmanız,

e) ve son olarak bu taslak çerçevede bulunmayan fakat sizin olması gerektiğini düşündüğünüz yeterlilik / alt yeterlilikler ve bunların performans göstergelerini yazmanızdır. Hepinize katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Bülent Alan

balan@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Meral Güven

mguven@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

1- Öğrencilere ve Öğretmeye Adanmışlık

Genel Görüş:			
<i>1a) Öğrenmede bireysel farklılıkları destekleyen etkinlikler gerçekleştirir.</i>			
Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Sınıf içi etkinliklerde farklı öğrenme stillerine (görsel, işitsel, sözel, devinimsel) hitap eder. Tahtayı, ders kitaplarını, farklı kaynak ve materyalleri, görsel işitsel medyayı ve otantik malzemeleri kullanır. Konu öğretiminde örnekleri çeşitlendirir (okul, aile, iş hayatı, doğa, akrabalık ilişkileri vb.) ve farklı kültür ve sosyoekonomik düzeylere hitap eder.		Sınıf içi etkinliklerde tek tip ya da sınırlı materyal kullanır. Ders kitabının dışına çıkmaz. Çoğunlukla tek bir öğrenme stiline (örneğin, işitsel) yönelik öğretimde bulunur. Örnekleri çeşitli değildir ya da sınırlı bir alandandır.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

1b) Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğretmen konu anlatımında, örnek seçiminde, kaynak kullanımında ve sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun bir dil kullanır. Öğrettiği yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir/öğrenir.		Öğrencilerin, zihinsel ve duygusal özelliklerinin bilincinde değildir. Öğrencilerin seviyesinin altında veya üstünde örnekler verir, kaynaklar kullanır ve tartışmalar yapar.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

1c) Her öğrencinin öğrenebilmesi için çaba gösterir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenir. Sınıfı sürekli gözlemleyerek güçlü ve başarılı öğrencilere ek görev ve sorumluluklar verir. Zayıf öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit ederek destek sağlar, ek süre ve sınıf içi/dışı görevler verir. Gerektiğinde dersten sonra bu öğrencilere destek öğretimde bulunur. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları için planlama yapar, yönlendirir ve izler.		Öğretim geneldir. Öğrencilerle birebir iletişim kurmaz ya da sınırlıdır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenmeye çaba sarf etmez. Desteğe ihtiyacı olan öğrencileri yeterince tespit edemez. Bu öğrencilere ek görev ve sorumluluklar vermez. Öğrencilerin tümüne bireysel olarak dönüt vermede ve hatalarını düzeltmede yeterli çabayı göstermez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

1d) Öğrencilerin bütüncül (fiziki, duygusal, sosyal ve dil) gelişimine uygun etkinlikler gerçekleştirir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Sınıf içi etkinlikler yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve fiziki gelişimi de destekler. Hem bireysel hem de işbirlikli etkinlikler yoluyla öğrencilerin karşılıklı etkileşimde bulunmasını, yardımlaşmasını sağlar. Yazılı ve sözlü dili etkili kullanmalarını destekleyici etkinlikler gerçekleştirir. Öğrenciler etkinliklerde istekli ve coşkuludur.		Etkinlikler çoğunlukla bilişsel düzeydedir. Grup içi etkileşimler sınırlıdır. Dilin etkili kullanımını sağlayacak etkinlikler sınırlıdır. Yalnızca sözel/yazılı ya da sınırlı çeşitlilikte etkinlik düzenler.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

1e) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere cevap verir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Görme, işitme veya bedensel engeli / zorluğu olan öğrencilerin tahtaya, öğretmene ve diğer araçlara erişimini kolaylaştırır. Öğrenme zorluğu olan öğrenciyi başarılı bir öğrenci ile eşleştirir. Gerekğinde uzman görüşüne başvurur. Ailesi ile yakın işbirliği içinde çalışır.		Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal zorluklarını yeterince dikkate almaz. Bu konuda özel bir sınıf içi düzenleme yapmaz ya da araştırma ve incelemede bulunmaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

2- Planlama ve Öğretim

Genel Görüş:

2a) Etkili ders planları hazırlar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Ders planını bir bütünlük içinde hazırlar ve etkinliklerin düzenlenmesinde mantıklı bir sıra izler. Etkinlikler disiplinler arası farklı becerilere yöneliktir.		Ders planında bir bütünlük bulunmamakta, etkinlikler arası geçişlerde kopukluklar bulunmaktadır. Farklı beceriler dâhil edilmemiştir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

2b) Soru sorma ve tartışma yöntemlerini etkili kullanır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Yalnızca evet/hayır ya da tek cevaplı sorular sormaz. Öğrencilerin alternatif cevaplar vermesini destekler. Yanıtlarında kanıt ve gerekçe göstermeleri için öğrencileri cesaretlendirir. Tartışmaların konuya odaklı olmasını sağlar. Tartışma sonunda bir özet ve kapanış yapar.		Cevaplarda kanıt ve gerekçe aramaz. Tek doğru cevabın olduğu sorular sorar. Tartışmaları genellikle belli öğrencilerle gerçekleştirir. Tartışmalar konu dışına çıktığında yeterli yönlendirmeyi yapmaz. Tartışmalar ucu açık bir şekilde kalır. Öğrenciler soru sormaktan çekinir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

2c) Öğrenme çıktılarına yönelik etkinlikler gerçekleştirir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Her bir etkinliği belli bir öğrenme çıktısına yönelik hazırlar. Öğrencilerde, neyi niçin öğrendikleri konusunda farkındalık yaratır.		Etkinliklerin hangi öğrenme çıktısına yönelik olduğu belli değildir. Öğrenci sınıfta ne olup bittiği takip etmede zorlanır.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

2d) İşbirlikli öğretim uygulamaları gerçekleştirir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik örnek davranışlar sergiler. Öğrencilerden empati kurmalarını, grup olarak etkinlik gerçekleştirip, grup olarak hesap vermelerini / rapor sunmalarını ister/destekler. Grup üyelerinin birbirlerinden öğrenebilecekleri etkinlikler düzenler. Etkinlik sonunda gruba dönüt verir.		Öğrencilere sosyal becerileri kazandıramamıştır. Grup çalışmaları belli öğrencilerin üzerinden gerçekleşmekte ve öğrenciler birbirlerinden öğrenmemektedir. Ayrıntılı grup dönütü vermemektedir. Dersi bireysel etkinlikler üzerinden gerçekleştirir. Sınıf içi etkileşimi öğretmen-öğrenci etkileşimi ya da yalnızca öğretmen aktarımı şeklinde yürütür.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

2e) Ders kaynaklarını, araç ve gereçleri etkili kullanır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Ders kitabının/kaynağının esiri değildir. Öğretim programı ve öğrenme çıktıları doğrultusunda farklı kaynakları / araçları işe koşturmaktadır. Kitabı ihtiyaçlar doğrultusunda adapte eder. Bilginin aktarılmasında, araştırılmasında ve raporlandırılmasında bilişim teknolojilerinin öğrenmeyi desteklediği etkin deneyimler sağlar.		Yalnızca ders kitabı ya da sınırlı materyal kullanmaktadır. Ders kitabını verilen sıra ile birebir takip eder. Kaynak materyali öğrenci ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda uyarlamamaktadır.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

2f) Açık, net ve anlaşılır yönergeler verir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Yazılı ve sözlü yönergeleri açık, kısa ve anlaşılır bir dille verir. Yönergelerde, neyin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı kolay anlaşılır. Yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder. Ses tonu kolaylıkla duyulur ve monoton değildir.		Yönergeleri kolay anlaşılmaz. Yönergeleri aynı şekilde tekrar ederek açıklamaya çalışır. Öğrenciler yazılı ve sözlü yönergeyi anlamak için zaman kaybeder. Yapılan açıklamalar öğrenmeyi kolaylaştırmaz. Bireysel ya da küçük grup çalışmalarında karmaşalar çıkmaktadır.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

3- İçerik ve Pedagoji Bilgisi

Genel Görüş:

3a) İlgili disiplinin önemli ilkelerini, kavramlarını ve becerilerini bilir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Konular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi zengin örnek ve örnek olmayan durumlarla gösterir. Önkoşul bilgileri iyi belirler ve öğretir. Konu anlatımında hata yapmayı en aza indirir. Konu anlatımında genişlikten çok derinliğe önem verir.		Açıklamaları ve örnekleri çeşitli değildir. Konuları yüzeysel olarak anlatır. Öğrencilerden konuyla ilgili kendi örneklerini vermelerini istemez. Konu anlatımında hatalar vardır. Öğrencilerin hatalarını, yanlış anlamalarını zamanında düzeltmez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

3b) Anlık pedagojik kararlar alabilir ve dersi/etkinliği gerektiğinde ihtiyaçlara göre uyarlar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Tümevarımsal ve tümdengelimsel öğretim stratejilerini konuya göre seçer. Öğrencilerin konuyu farklı açılardan sorgulamalarını ve incelemelerini sağlar. Öğrencilerin konu anlatımında soru sormalarını ve analiz yapmalarını cesaretlendirerek öğrenmelerini kontrol eder.		Anlatım yöntem ve teknikleri çeşitli değildir. Öğrenciler anlamadığında ya da sıkıldığında yöntem çeşitliliğine gitmez. Etkinliklerinde esneklik yoktur ve dersi sürekli kendi planladığı şekilde sürdürür. Bireysel ya da grup ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapmaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli

3c) Önceki bilgiler ve dersler arasında bağ kurar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Konuların ve kavramların birbirleriyle ilişkisini örneklerle ortaya koyar. Konuları öğrencilerin önceki bilgileri ve deneyimleri üzerine inşa eder ve bu sürece öğrencileri de katar. Bilginin disiplinler arası transferini sağlayıcı görevler verir / etkinlikler düzenler.		Kavramlar arasında ilişki kurmaz. Konunun anlatımında öğrencilerden bilgi almaz. Konunun anlatımında okul dışı yaşamla bağ kurmaz. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu yeterince dikkate almaz.	

Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

3d) Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını sağlar. “Neden?”, “Eğer böyle olsaydı nasıl olurdu?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorularını içeren eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayalı etkinlikler düzenler. Öğrencilere sentez ve analiz yapmalarını konusunda yol gösterir ve cesaretlendirir.		Genellikle bilgi düzeyinde öğretim yapar. Tek doğrunun olduğu ve bilginin görünen kısmına odaklanır. Öğrencilerin yeni anlamlar ve anlayışlar geliştirmelerini beklemez / cesaretlendirmez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

3e) Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı görevler verir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplarla farklı kaynaklardan araştırmalar yapıp bunları karşılaştırmalarını / sınıflandırmalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici ödevler verir. Farklı kaynakların nasıl kullanılabileceğini örneklendirir.		Verilen görev ve etkinliklerde sınırlı kaynak kullanımına izin verir. Öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacağını, onların bilgiyi nasıl analiz edeceğini göstermez. Sınıf dışı inceleme / araştırma gerektiren görevler vermez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

4- Sınıf Yönetimi

Genel Görüş:

4a) Sınıfta bir sevgi ve saygı ortamı oluşturur.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler ve demokrasiyi bir kültür olarak benimsetir. Karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturur. Kişiler arası çatışmalara izin vermez. Her öğrenciye değerli ve biricik olduğunu hissettirir. Öğrenciler neyi neden yapmaları/yapmamaları gerektiğini bilir.		Öğrenciler birbirlerine yeterince saygı göstermemektedir. Öğretmen, uygun davranışlar için model olmaz. Yerleşik bir sınıf kuralları listesi mevcut değildir. Sınıf içi çatışmalar/gerginlikler yaşanabilmektedir. Öğrenciler neye izin verilip verilmediği konusunda net bir fıkre sahip değildir. Öğretmenin davranışları tutarsızlık gösterir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

4b) Sınıfta doğabilecek sorunları önceden tahmin eder ve gerekli önlemleri alır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Çatışmalı ve riskli konulara girmez. Tartışma yaratabilecek ortamlar hazırlamaz. Grup çalışmalarında gruplandırmaları dikkatlice ve kişilik özelliklerine göre yapar. Sınıfı sürekli gözlemleyerek sorun çıkarabilecek durumları ve öğrencileri tespit eder.		Sınıfı yeterince gözlemlemez. Ders dışı konulara ya da olumsuz davranışlara nasıl müdahalede bulunacağını önceden düşünmemiştir. Bu tür olumsuz davranışlara veya olaylara zamanında müdahalede bulunmaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

4c) Sınıfta olumsuz davranışları etkili bir dil ve üslupla düzeltir.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Olumsuz davranış karşısında çabuk sinirlenmez. Öğrenciye hakaret etmez ya da tehditkâr davranışta bulunmaz. Sınıf kurallarını hatırlatarak öğrencinin uygun davranışlar sergilemesini sağlar. Davranış sorunlarına asgari düzeyde zaman harcar.		Otoriter bir yaklaşım sergiler. Öğrencinin öz-benliğini sarsıcı ya da kırıncı söylem ve davranışta bulunur. Eylemlerinde ve söylemlerinde tutarlı değildir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

4d) Sınıfta her öğrenciye eşit katılım hakkı sağlar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilere eşit söz hakkı tanır. Sürekli aynı öğrencilerin söz alıp konuşması yerine derste sessiz kalan ya da isteksiz öğrencileri de derse dâhil eder. Öğrenme direnci gösteren öğrencileri derse dahil etmek için farklı stratejiler kullanır.		Bazı öğrencilerin derste baskın rol oynamalarına izin verir. Derse karşı isteksiz ya da sorun çıkaran öğrencilere yeni görevler vermez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

4e) Başarıyı ve yetenekleri takdir eder.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilerin doğru cevaplarını ve başarılarını över, takdir eder ve ödüllendirir. Yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koyduklarında ilgi gösterir, sınıf içinde ve dışında zaman ayırır. Diğerlerinin daha fazla çaba sarf etmesini cesaretlendirir.		Öğrencilerin başarılarına kayıtsızdır. Yeterli övgü ve cesaretlendirmelerde bulunmaz. Tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenmeye çalışmaz. Başarıyı ve yeteneği kendi disiplini ile sınırlı görür.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

4f) Ders zamanını etkili kullanır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Dersin tamamına yakınına öğretimin amaçlarına ayırır. Derste, eğlence ve oyunlar dâhil etkinliklerin, tartışmaların hepsini ders konusuyla ilişkilendirir. Etkinlikler arası geçişlerde zaman kaybetmez. Etkinliklerin başlangıçlarını ve sonlarını açık ve net bir şekilde ortaya koyar.		Etkinlikler ya da dersin bölümleri arasındaki geçişleri uzun sürmekte, hazırlık ve düzenlemeleri zaman almaktadır. Etkinlikleri planlanandan çok kısa ya da uzun sürmektedir. Gerçekleştirdiği bazı etkinlikleri dolaylı da olsa ders konusuyla ya da birbiriyle ilişkilendirmemektedir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

5- Öğrenci ve Ailelerle İletişim

Genel Görüş:

5a) Türkçeyi etkili kullanır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğretmen etkili ve standart bir Türkçe kullanır. Öğrencilerin dili gramer ve telaffuz açısından etkili kullanması için model olur. Sınıfta eğlence zamanında bile olsa informal dil kullanmaz. Öğrencilerin yanlış dil kullanımlarını düzeltir.		Sınıf dili ve günlük hayatta kullanılan dil arasındaki farkı gözetmez. Anadilde kullanım hataları yapar. Öğrencilerin yazılı ve sözlü Türkçe kullanımını zamanında düzeltmez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

5b) Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel raporlar hazırlar ve ailelerle paylaşır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilerin gelişim süreçlerine yönelik ayrıntılı raporlar hazırlar. İlerleme gösterdikleri ve geliştirmeleri gereken alanları dürüstçe ifade eder. Öğrencilerin gelişimine yönelik bir plan önerir.		Öğrenciler arasında ayırım yapmaktadır. Gelişim raporları yüzeyseldir ve yol gösterici değildir. Dönüt ve raporları öğrencilerin motivasyonunu düşürücü hatta kırıcıdır.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

5c) Aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın iş birliği içinde çalışır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Sınıf içi/dışı uygulamalar hakkında aileleri ya da diğer ilgilileri farklı iletişim yolları ile sürekli bilgilendirir. Ailelerle düzenli toplantılar gerçekleştirir. Ödev ve projelerin gerekçesini ve beklentilerin ne olduğunu açıkça ortaya koyar. Proje, ödev ve öğrenci ürünlerini ailelerle paylaşır / sergiler.		Ailelerle yalnızca veli toplantılarında kısa süreli görüşmeler gerçekleştirir. Farklı iletişim yollarını bilgilendirme amaçlı kullanmaz. Ödev ve projelere aileleri dâhil etmez. Bireysel öğrenci sorunlarını herkesin önünde konuşur.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli

Öneri:	Öneri:
---------------	---------------

5d) Ödev, proje ve sınav sonuçlarını açıklamada uygun bir dil kullanır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Başarılı öğrencileri överken diğerlerini küçük düşürmez. Başarısız öğrencilerin şevkini kırmadan onları daha fazla çalışmaya cesaretlendirir. Öğrencilerin öz-benliğine saygılıdır.		Yapıcı ve dikkatli bir dil kullanmaz. Öğrencileri daha fazla çalışmaya güdüleyici söz ve eylemlerde bulunmaz. Verilen notların hangi gerekçe / kritere göre verildiği net değildir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli

6- Mesleki Gelişim ve Sorumluluklar

Genel Görüş:

6a) Kendi öğretim uygulamalarının yansıtmasını yapar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Gerçekleştirdiği uygulamaların öğrenciler ve aileler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin yazılı yansıtmasını yapar. Meslektaşlarından dönüt alır.		Mesleki gelişime yönelik kanıt göstermez, planlamalar yapmaz ve bunları kişisel yansıtımlarla ortaya koymaz. Meslektaşlarından dönüt almaz. İşlenen ders(lerin) nasıl iyileştirileceğine yönelik planlamalar yapmaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

6b) Araştırma yapabilme dâhil, kendi öğrenme ve performansını geliştirmenin yollarını arar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Mevcut öğretim uygulamalarının, kaynakların ve materyallerin etkililiğini, öğrenci ve veli memnuniyetini belirleyebilmek için sormacalar hazırlar, durum/eylem araştırması yapar/ araştırma gruplarında yer alır. Araştırma sonuçlarını öğretimin iyileştirilmesi amacıyla uygular. Alanıyla ilgili yayınları takip eder ve son gelişmeleri eğitimine uyarlar.		Öğretimin etkililiğini sorgulamaz. Yenilikçi uygulamaları kullanmaz. Akran gözlemi, bilimsel yayınları takip etme, küçük ölçekli araştırmalarda bulunma gibi sistematik bilgi edinme yollarına başvuramaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

6c) Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğretim programına, kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına ya da öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik gözlem, alanyazın okuması, seminer vb. mesleki gelişim etkinliklerine katılır ve bunları nasıl uygulayacağını planını/yansıtmasını yapar.		Mesleki gelişim etkinliklerine katılmaz, ya da kendi inisiyatifiyle bu etkinliklerde yer almaz. Mesleki gelişime yönelik planlama yapmaz. Meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmaz. Bilgi paylaşımında bulunmaz.	

Kendine gelişim hedefleri belirler. Meslektaşlarıyla düzenli toplantılar gerçekleştirir. Okulda bir öğrenme topluluğu oluşturur ya da üyesi olur.			
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli

6d) Evraklarını düzenli saklar, raporlandırır ve korur.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilerin yoklamalarını, ödevlerini ilan ve teslim tarihleri ile hangi düzeyde yapıp yapılmadıklarını, notlarını ve sınav evraklarını düzenli tutar ve saklar. Evrakların düzenli saklanması öğretmenin günlük işinin bir parçasıdır.		Öğrencilerle ilgili kayıtları sistematik bir biçimde düzenlemez. Gerekğinde hızlı ve etkili biçimde ulaşamaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

6e) Okulu ve okul hizmetlerini geliştirici etkinliklere katılır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılır, sorumluluk alır. Okul içindeki ya da farklı okullarla gerçekleştirilen projelerde yer alır. Kaynaklarını ve geliştirdiği öğretim materyallerini meslektaşlarıyla paylaşır. Ailelerin okul ve sınıf etkinliklerine katılması için öncülük eder.		Okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılmaz. Meslektaşlarıyla ilişkilerinde paylaşımcı değildir, iş birliği yapmaz. Uzmanlığını/yeteneklerini okulla paylaşmaz. Görevini derse girip çıkmak olarak görür.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

7- Ölçme Değerlendirme

Genel Görüş:

7a) Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Tanılayıcı, biçimlendirici ve son değerlendirme araçlarını kullanır. Hem formal hem de informal değerlendirmede bulunur ve bunun için sınıfı sürekli gözlemler.		Yalnızca formal değerlendirmede bulunur. Değerlendirmeyi yalnızca notlandırmayla yapar.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

7b) Öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre düzenler.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve yaygın hataları zamanında tespit ederek öğretimi yeniden düzenler. Öğrencilerin güçlü ve geliştirmeleri gereken alanlarını raporlaştırır. Görüşme ya da yazılı dönütlerle bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar.		Değerlendirmeyi öğretimi düzenlemek için kullanmaz. Sınıfa yönelik genel değerlendirmelerde bulunur. Değerlendirmelerinde ayrıntılı bireysel dönütlere yer vermez ya da yalnızca eksikliklere odaklanır. Değerlendirmeleri zamanında vermez.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

7c) Öğrenme çıktılarına yönelik ölçme-değerlendirme yapar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Ölçme-değerlendirmeyi öğrenme çıktıları doğrultusunda gerçekleştirir. Ölçme aracındaki her soru belli bir öğrenme çıktısına yöneliktir.		Ölçme aracındaki bazı sorular öğrenme çıktılarında yer almaz. Değerlendirmenin tümü objektif ölçütlere göre değildir.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

7d) Ölçme araçlarını ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirler ve paylaşır.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Ödev, proje ve grup çalışmasına yönelik değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine öğrencilerle birlikte karar verir. Ölçme araçlarının neler olduğunu örnekleri ile gösterir ve beklentileri açıkça gösterir.		Değerlendirme ölçütlerini açık ve net olarak ifade etmez. Değerlendirmeye öğrencileri dâhil etmez. Ölçme araçlarını öğrencilere ayrıntılı olarak tanıtmaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

7e) Öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar.

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Öğrencilere belirlenen ölçütler doğrultusunda kendilerinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri, yansıtmasını yapmaları ve kendi gelişim planlarını hazırlamaları konusunda örnek olur ve cesaretlendirir.		Öğrencileri öz-değerlendirme konusunda bilgilendirmez / cesaretlendirmez. Onlara birbirlerinin çalışmalarını yapıcı biçimde değerlendirecek deneyimler sunmaz; örnek olmaz.	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli
Öneri:		Öneri:	

DİĞER GÖRÜŞLERİNİZ: Burada yer verilen yeterlilik / alt yeterlilik ve performans göstergelerinin dışında yer verilmesi gerektiğini düşündüğünüz diğer yeterlilik / alt-yeterlilik ve bunlara ilişkin performans göstergelerini aşağıdaki boş tablolara ekleyebilirsiniz.

Yeterlilik Alanı:

Yeterli performans göstergesi		Yetersiz performans göstergesi	
Uygun	Gerekli	Uygun	Gerekli

EK 7: Etik Kurul Kararı

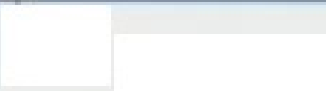


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAÜ Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yeterliliklere Dayalı Bir Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Program Tasarısı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Meral GÜVEN
TEZ YAZARI:	Bülent ALAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



Prof.Dr. Cengiz BAYRAK
(Başkan/Eğitim Fak.)

 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Değerlendirme/Applöğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münem ÇAKI (Gözet Seminer Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Ek ve İktisadi Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Ek ve İktisadi Bil. Fak.)

EK 8: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, GENEL ÖĞRETMENLİK YETERLİLİKLERİNE DAYALI BİR HİZMET ÖNCESİ PROGRAM TASARISI başlıklı bir araştırma çalışması olup, ölçülebilir ve gözlenebilir bir öğretmenlik yeterlilikleri çerçevesinin oluşturulması ile yeterliliklere dayalı bir program tasarısının ortaya koymayı amaçlamaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ... (araştırmanın türü/türleri) yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı ... Üniversitesi ... bölümünden ...'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 9: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Sayı : 34227763-900-E.10880214
Konu : Bülent ALAN

04.06.2018

Sayın Bülent ALAN;
(Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
İki Eylül Kampüsü/ESKİŞEHİR)

İlgi: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 31.05.2018 tarih ve 34227763-900-E.10627352 sayılı Makam Onayı.

Genel Müdürlüğümüze yapmış olduğunuz "Yeterliklere Dayalı Bir Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Tasarısı" isimli doktora tez çalışmasına ilişkin izin talebiniz Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup ilgi Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Necat ALTIOK
Bakan a.
Daire Başkanı

EK: Makam Onayı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Asli ile Aynıdır
05.06/2018

EK 10: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/21958380
Konu: Araştırma Projesi

16.11.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 13/11/2018 tarih ve 21681164 sayılı olur.
b) 30/10/2018 tarih ve E.120905 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

ADRES:

Yunus Emre Kampüsü 26470
Tepebaşı/ESKİŞEHİR

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**
Tarih:.....

11 Kasım 2018

Önder ÜLKE
Müdür

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b600-4b24-3f93-bf86-a4be kodu ile teyit edilebilir.