

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ



ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÖZET RAPOR

“Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım”

Ankara, 2009

**ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ
ÖZET RAPOR**
Türk Eğitim Derneği

ISBN 978-9944-5128-7-9

© 1. Basım, Kasım 2009

© Copyright 2009, TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Bu kitabın bütün hakları Türk Eğitim Derneği'ne aittir.

Yayıncının yazılı izni olmaksızın, bu kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltılması ve dağıtımı yapılamaz.

Kapak Tasarımı, Baskı ve Cilt

Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirteti
+90 312 220 14 58

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Türk Eğitim Derneği

Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor

1. Baskı, VI+40 s, 160x235 mm

ISBN 978-9944-5128-7-9

1. Öğretmenler, 2. Öğretmen eğitimi, 3. Öğretmen yetiştirilmesi

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, Türk Eğitim Sisteminin kalitesini geliştirilmesine katkı sağlayacak bilimsel platformlar oluşturmak, eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri üzerine toplumu bilinçlendirmek, gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçlarını kamuoyu ve ilgili taraflarla paylaşmak amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir. Türk Eğitim Derneği eğitim alanında etkin bir sivil toplum örgütü olarak, bu çerçevede gerçekleştirdiği çalışmalarına “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” konulu araştırmasını da ekleyerek, eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi konusunu eğitimde ulusal bir öncelik olarak ele almaktadır.

Bu çalışmada uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi ile ilgili uygulama örnekleri incelenerek, Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin mevcut durumun öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ve öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulmaktadır.

Bu çalışmanın, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ve genel yeterliklere dayalı olarak özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarının yoğun olarak devam ettiği bir dönemde gerçekleştirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi ve hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim çalışmalarının bu yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacak bir yapı, içerik ve yöntem ile gerçekleştirilmesi, Türk Eğitim Sisteminin kalitesinin uluslararası standartların üzerine taşınması için bir fırsat olarak görülmektedir.

Türk Eğitim Derneği bu çalışmayı gerçekleştirirken, eğitimde kalitenin geliştirilmesi için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi öğelerin önemini dikkate almakla birlikte; eğitim öğretimin girdileri olarak değerlendirilen bu öğelerin öğrenmeye katkısının, doğrudan öğretmenlerin yeterliklerine bağlı olduğu varsayımından hareket etmiştir. Çünkü öğretim materyallerini, fiziksel tesis ve donanımı, eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim programlarını hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Öğrencilere fiziksel ve teknolojik bakımdan yeterli bir okul ortamı sağlayabiliriz. Ancak fiziksel ve teknolojik olanaklar kendi başına öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlamaya yetmez. Bunu sağlamak, mesleki bakımdan yetkin ve kaynakları etkili bir biçimde kullanabilme yeterliğine sahip öğretmenlerle mümkündür.

Türkiye’de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi; öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir. Bu önceliğin nedeni, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin düzeyinin okulöncesi eğitimden

yükseköğretime kadar, eğitimin her tür ve düzeyinde kalitenin temel belirleyicisi olmasıdır. Öğretmen eğitimi üniversite düzeyinde verilmekle birlikte, öğretmenlerin yeterliklerinin düzeyi okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimden geçerek yükseköğretimin tüm alanlarına ve bölümlerine gelen öğrencilerin niteliğini belirlemektedir. Eğer öğretmenlerin yeterlik düzeyi düşük ise, bunun anlamı eğitim fakültesine gelen öğrenci kadar, mühendislik, tıp, iktisat, işletme gibi tüm fakülte ve yüksek okullara gelen öğrencilerin, ortaöğretimde kazanmış olmaları gereken bilgi ve becerilerde önemli eksikliklerle ortaöğretimden yükseköğretime geçmeleridir. Bununda ötesinde, öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili sorunlar olması, ülkemizin insan sermayesinin potansiyelinin çok altında gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu nedendir ki, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ulusal bir önceliktir.

Ulusal düzeyde istatistikler ve öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının önemli bir kısmının yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli öğretim elemanı, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi temel kaynaklar bakımından yetersizlikler içinde öğretmen yetiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin göreve başladıktan sonra gelişimlerini sağlamak için gerçekleştirilen stajyerlik uygulamaları ve hizmetiçi eğitim etkinlikleri de kaynaklar, yöntem, strateji ve uygulamalar bakımından yetersiz kalmaktadır. Pekçok öğretmen stajyerlik dönemini, kendisine rehberlik edecek deneyimli bir öğretmenin bile bulunmadığı, mesleki gelişim açısından koşulların en kötü olduğu ortamlarda geçirmektedir. Hizmetiçi eğitim uygulamalarında ise, Milli Eğitim Bakanlığının hizmetiçi eğitim bütçesinden öğretmen başına düşen kaynak miktarının yıllar itibarıyla ortalama 16-20 TL. aralığında olması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin mevcut uygulamalarla sağlanmasının olanaksızlığını göstermektedir.

Türk Eğitim Derneği olarak, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin ülkemiz için bir gelecek sorunu olduğuna inanıyoruz. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ise büyük ölçüde hizmetöncesi öğretmen eğitim ve sürekli mesleki gelişim için hizmetiçi eğitimlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesinin bir ulusal öncelik olarak görülmesi, öğretmen eğitiminde ulusal düzeyde bir atılımın gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Üniversiteler, Okullar ve sivil toplum örgütlerinin katılımı ile bir ulusal eylem planının ivedilikle hazırlanması ve uygulamaya konması için Türk Eğitim Derneği olarak ilgili tüm tarafları göreve çağırıyoruz.

Selçuk Pehlivanoğlu,
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

TEŞEKKÜR

26 Eylül 2009 tarihinde gerçekleştirilen Öğretmen Yeterlikleri çalıştayına katılarak, Öğretmen Yeterlikleri Araştırması raporunun hazırlanmasına eleştiri, görüş ve öneriyle katkı sağlayan uygulayıcı, yönetici ve akademisyenlere teşekkür ederiz.

Katılımcılar:

1. Nuri Cantürk, Genel Müdür Yardımcısı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
2. Mehmet Özcan, Daire Başkanı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
3. Prof. Dr. Gönül Akçamete, Eğitimi Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi
4. Prof. Dr. Mustafa Safran, Dekan, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi
5. Prof. Dr. Cemil Öztürk, Dekan, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi
6. Prof. Dr. Petek Aşkar, Bölüm Başkanı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi
7. Prof. Dr. Yüksel Kavak, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi
8. Prof. Dr. Ziya Selçuk, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi
9. Dr. Jale Onur, Genel Müdür Yardımcısı, VKV Koç Özel İlköğretim Okulu ve Lisesi

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ.....	1
2. YÖNTEM.....	3
2.1. Amaç ve kapsam.....	3
2.2. Yöntem.....	3
2.3. Öğretmen yeterlikleri üzerine kavramsal bir not.....	4
3. BULGULAR.....	5
3.1. Öğretmen yeterlikleri: Tanımı ve kapsamı.....	6
3.2. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi sürecinde izlenmesi gereken adımlar.....	8
3.3. Avrupa Birliği'nin öğretmen yeterlikleri ve niteliği ile ilgili girişimleri.....	10
3.4. Türkiye'de öğretmen yeterliklerinin tanımlanması.....	13
3.5. Türkiye'de öğretmen yeterliklerinin kavramsal ve yapısal sorunları.....	18
3.6. Türkiye'de öğretmen eğitiminin niteliği ile ilgili sorunlar.....	20
3.7. TED Öğretmen Yeterlikleri Alan Araştırması bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin mevcut durumu.....	23
4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	31
KAYNAKÇA.....	38

1.GİRİŞ

Uluslar arası alanda öğretmenlik mesleği standartları ile ilgili çalışmalar sürekli bir gelişim ve dönüşüm içindedir. Ancak genel olarak eğilimler değerlendirildiğinde; 1960'lı yılların davranışçı anlayışıyla “öğretmenlik yeterliklerinin” tanımlanmasından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği “teknolojik pedagojik alan bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. 1990'lı yılların öncesinde davranışçı anlayışla öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarında öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi birbirinden ayrı olarak ele alınmış, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler teknik ayrıntılarıyla davranışlar olarak ifade edilmiştir. Pedagojik alan bilgisi anlayışı ise öğretmenlik mesleğinin standartlarını davranışlar düzeyinde değil, standartlar düzeyinde tanımlanmasını getirmiştir.

Davranışçı bir anlayışla öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi birbirinden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Bugün Türkiye'deki uygulama bu anlayışı yansıtmaktadır. Öğretmen eğitimi de bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Alan bilgisi alan uzmanları tarafından verilmekte, öğretmenlik meslek bilgisi ise eğitim bilimleri bölümlerinin öğretim elemanlarınca, eğitim bilimciler tarafından verilmektedir. Alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin uygulamada bütünleştirilmesi ise tamamıyla öğretmen adayına bırakılmaktadır.

Araştırma kapsamında ABD, Avustralya, İngiltere ve İrlanda'da öğretmenlik mesleği standartları alanında uygulama örnekleri incelenmiştir. İncelenen uygulamalarda “öğretmen yeterlikleri” kavramı yerine “öğretmenlik mesleği standartları” kavramı kullanılmaktadır. Yeterlik kavramının yerine standart kavramının kullanılması, yalnızca bir terminoloji değişikliğinden ibaret olmayıp, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin teknik ayrıntılarda tanımlanması yerine, daha geniş bir çerçevede ve esnek bir yapıda tanımlanmasına doğru bir dönüşümü ifade etmektedir.

Öğretmen yetiştirmede ve yeterliklerinin tanımlanmasında son 20-25 yıldır, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği “teknolojik pedagojik alan bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri anlayışından standartlar anlayışına dönüşüm incelendiğinde, alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin bütünleştirilmesi için özel bir vurgu ve çaba gösterildiği görülmektedir. Alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin bütünleştirilmesi, öğretmenlerin eğitimi açısından

farklı bir model gerektirmektedir. Uluslar arası alanda ilgili araştırmalar ve öğretmenlik mesleği standartları incelendiğinde, öğretmenin alan bilgisinden çok, alan bilgisinin nasıl öğretilceğini bilmesinin, öğrenci başarısında fark yarattığı ve standartların bu nedenle pedagojik alan bilgisine odaklandığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen eğitiminin de, alan bilgisinin nasıl öğretilceğine odaklanması ve alan bilgisi ile pedagojik bilgiyi bütünleştirecek biçimde yapılandırılması gerekir.

Araştırmalar öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008). Kuşkusuz ki, okulda yönetim ve örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi etkenler öğrenci başarısını etkilemektedir. Ancak öğretmenlerin niteliğinin öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde etkileri, tüm bu etkenlerden daha önemli görülmektedir (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisini ve önemini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980'lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır.

Öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade edilmiştir. Avrupa Parlamentosunun 2008 yılında öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi için aldığı bir kararda öğretmen eğitiminin ve öğretmenlerin niteliğinin önemi şu şekilde vurgulanmaktadır:

Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (European Parliament, 2008: 2).

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelecek kuşakların alacağı eğitimin niteliğinin belirleyici özelliği, yeterliklerin belirlenmesinin ve geliştirilmesinin öncelikli bir konu olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede uluslar arası uygulamalar ve temel kavramsal çalışmalar incelenmiş ve Türkiye'deki mevcut uygulamalarla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Amaç ve kapsam

Araştırmanın amacı uluslar arası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” çerçevesinde değerlendirilerek öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmada ABD, Avustralya, İngiltere ve İrlanda’da öğretmenlik mesleği standartları ile standartlar konusunda temel kavramsal kaynaklar incelenerek, Türkiye’de geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal açıdan bir değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmanın saha çalışması kısmında ise “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” esas alınarak, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında bir değerlendirme yapmak amacıyla öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal olarak değerlendirilmesi ve saha çalışmasından elde edilen bulgulara dayalı olarak, Türkiye’de öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

2.2. Yöntem

Saha çalışmasında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından belirlenen istatistiki bölge birimi sınıflandırması esas alınarak, 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 il örnekleme alınmıştır. Toplamda çalışma grubu 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veliden oluşmuştur (Tablo 1). TÜİK’in İstatistiki Bölge Sınıflandırması esas alınarak belirlenen her ilden, o ilin Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile görüşülerek, örnekleme alınacak 10 okul belirlenmiştir. Bu okullar, ildeki öğrenci nüfusunun kır-kent dağılımı, okulların normal-ikili öğretim yapma durumları, taşınmalı öğretim, yerleşim birimlerinin sosyo-ekonomik koşulları gibi hususlar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Araştırma verileri, araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Anketi, Yönetici Anketi, Öğrenci Anketi ve Veli Anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın saha çalışmaları 23 Şubat 2009 tarihinde başlamış ve 10 Mart 2009 tarihinde sona ermiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı 15.0 sürümü kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir örneklem grubu (öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli) için frekans ve yüzde dağılımları tablolaştırılarak, aynı yeterliğe ilişkin olarak birden fazla örneklem grubundan veri toplanan maddeler için karşılaştırmalı tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca, gerekli görülen durumlarda yeterliklerin sosyo-demografik özellikler ile ilişkisi sosyo-demografik değişkenlere göre çapraz tablolar oluşturularak incelenmiştir.

Tablo 1
Örnekleme Yer Alan İller ve Katılımcı Sayılarının Dağılımı

İller	Öğretmen	Yönetici	Öğrenci	Veli
Adana	170	25	454	184
Ankara	136	21	299	153
Balıkesir	196	24	400	253
Erzurum	158	20	344	155
Gaziantep	195	26	401	199
İstanbul	163	21	374	163
İzmir	159	23	304	156
Kayseri	162	22	359	159
Kocaeli	137	22	349	149
Samsun	188	24	409	191
Trabzon	184	20	405	189
Van	159	24	352	161
Toplam	2007	272	4450	2112

2.3. Öğretmen yeterlikleri üzerine kavramsal bir not

MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik mesleği yeterlikleri çalışmasında “öğretmen yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın, uluslar arası alandaki uygulamalarda “öğretmen standartları” kavramı kullanılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri kavramının kullanılması 1990’lı yılların başlarında yoğun olarak eleştirilmiş, bu kavramının kullanılmasına karşı çıkanlar; yeterliklerin öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirdiği ve kendi bağlamından ve ortamından uzaklaştırdığını vurgulamışlardır. Bu eleştirilerin sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere gibi pek çok ülkede öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmen standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Türkçe çalışmalarda öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili kaynaklarda ve dokümanlarda “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının zaman zaman bir birinin yerine kullanılması bir kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990’lardan önceki uygulamalarda kullanılan ve davranışçı bir anlayışa dayalı bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlikler yüzlerce maddeden oluşan bir liste olabilir. Çünkü yeterlikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar.

Öğretmen standartları (teacher standards) ise daha çok 1990’lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum,

bilgi ve becerilerin genel çerçevesini belirlemede kullanılan bir kavramdır. Standartlar davranış düzeyinde teknik ayrıntıya inmez ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerin kapsamı genellikle 8-10 standart ile ifade edilir. Ayrıca bu standartların karşılandığının göstergesi olabilecek olası kanıtlar esnek bir çerçeve içinde tanımlanır.

Öğretmen yeterlikleri veya standartlarının tartışılmasında çoğu zaman öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak Avrupa Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine (European Qualifications Framework for Higher Education) atıfta bulunmaktadır. Türkiye’de de YÖK tarafından bir Yükseköğretimde Yeterlikler Çerçevesi taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak yükseköğretimde öğretmen eğitimi dahil olmak üzere tüm alanları ilgilendirmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı zaman zaman standart (standard) ve nitelik (qualification) karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yabancı kaynaklarda bu kavramların anlamlarının ve kapsamalarının farklı olduğunun dikkate alınmasıdır.

3. BULGULAR

3.1.Öğretmen yeterlikleri: Tanımı ve kapsamı

Öğretmen yeterliklerinin tanımı. Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII). Yabancı kaynaklarda kullanılan biçimi ile “öğretmenlik mesleği standartları”, öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2008; Ministry of Education: New Zealand, 1999; NBPTS, 2002; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; The Teaching Council, 2009).

Öğretmen yeterlikleri araştırma ve geliştirme çalışmaları içinde öncelikli bir konu haline gelmiştir. Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir (Ball and Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand and Gillette, 2006; Imig and Imig, 2006).

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile eğitimde yeni yaklaşımlar öğretmenlerin geleneksel rol ve işlevlerinin değişmesine neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi beklentisi sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir. Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, iletişimlerini, ilişkilerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir. Toplumsal dönüşüm okulları gözle görülebilir bir şekilde etkilemektedir. Öğrenciler yeni teknolojileri kullanarak çeşitli bilgi kaynaklarına kolaylıkla erişebilmekte ve bunun sonucu olarak okulun ve öğretmenin geleneksel olarak bilinen işlevlerinin yeniden değerlendirilmesi zorunlu hale gelmektedir (World Bank, 2005). Diğer taraftan eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrenme ve bilgiye ilişkin görüşleri ciddi bir biçimde değişmektedir. Bu değişime bağlı olarak, öğrencilerin sınıflarda ne yapacağı ve öğretmenlerin nasıl öğreteceğine ilişkin çok farklı görüşler ortaya çıkmaktadır (Ball and Cohen, 1999). Bu gelişmeler öğretmenlerden beklenen yeterliklerin de geçmiştekinden farklılaşmasına neden olmaktadır.

Öğrencinin, önceden tanımlanmış ve toplamı iyi bir eğitim anlamına gelen bilgilerin üzerine yazılacağı bir “tabula rasa” olarak görülmesi geçmişte kalan bir anlayıştır. Etkili bir öğretimi sağlayacak öğretmen davranışlarını tanımlamanın kolay olmadığı da bilinmektedir. Etkili öğretim davranışları konuya, sınıf düzeyine, öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişim düzeylerine ve öğrenme amaçlarına göre değişmektedir. Eğitimin amacı temel becerilerin ve olgusal bilgilerin kazandırılmasından, üst düzey düşünme ve performans

becerilerinin geliştirilmesine bir dönüşüm geçirmekte ve bununla birlikte toplumun öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesine ilişkin algıları da değişmektedir (Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999). Artık öğretmenden, ders kitaplarında sunulan bilgileri olabildiğince hızlı bir biçimde öğrenciye aktarmaktan daha fazlasını yapması beklenmektedir.

Günümüz koşullarında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler üzerinde büyük ölçüde görüş birliği sağlanmıştır. Türkiye'deki durum değerlendirilmesi ile uluslar arası uygulama örnekleri ve temel kavramsal belgelerin incelenmesine dayalı olarak belirlenen öğretmen yeterlikleri şunlardır:

1. *Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.*
2. *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.
3. *Öğretimi planlama ve uygulama.* Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebileceği için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme.
4. *Değerlendirme ve izleme.* Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma
5. *Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.* Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma.
6. *Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.* Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.
7. *Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği.* Öğrencilerin öğrenmesini ve

gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur.

8. *Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama.* Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.

3.2. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi sürecinde izlenmesi gereken adımlar

Öğretmen yeterliklerinin/standartlarının tanımlanması ile ilgili örnekler incelendiğinde, genellikle birbirini izleyen bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (NBPTS, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; TDA, 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; The Teaching Council, 2009; Ministerial Council on Education, 2003). Genel olarak yeterliklerin belirlenmesinde izlenen aşamalar şunlardır:

1. Öğretmen yeterlikleri konusunda kavramsal bir çerçevenin tanımlanması; öğrenme ve öğretme konusunda, öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda temel yaklaşımların, kuramsal temellerin ve kabullerin belirlenmesi.
2. Mesleki yeterlikler çerçevesi ya da genel ilkelere dayalı olarak tüm öğretmenlerin sahip olması gereken, ortak bir eğitim anlayışına ve bilgi temeline dayalı genel yeterliklerin/standartların belirlenmesi.
3. Genel yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer-inanç ve performans öğelerinin belirlenmesi.
4. Farklı gelişim evrelerinde mesleki yeterliklerin (örneğin, erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerle ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yeterliklerinin) farklılaşacağı varsayımından hareketle, genel yeterliklerin öğrencilerin gelişim evreleri ile ilişkilendirilmesi.
5. Öğretmenlerin mezuniyet, stajyerlik ve stajyerlik sonrası dönemlerinde yeterliklerin niteliğinin değişeceği noktasından hareketle, mesleki yeterliklerin mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmesi.
6. Genel yeterlikler çerçeve olarak kabul edilerek, özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi.
7. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği kariyer sistemi ve uygulamaları, öğretmenlerin lisanslanması ya da sertifikasyonu, performans değerlendirme sistemi gibi öğelerle ilişkilendirilmesi.

Yeterliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılması, sürekli mesleki gelişim ve öğretmen kariyer-kıdem sistemi ile ilişkilendirilmesi karmaşık bir süreçtir. Özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren

yükseköğretim kurumlarının bu yeterlikleri kazandıracak eğitimi ve öğretim programlarını nasıl düzenleyeceği, yeterliklerin kazandırıldığına nasıl izleneceği ve denetleneceği, yeterliklerin sertifikasyonu gibi sorunların çözümü resmi otoriteler arasında etkili bir eşgüdüm gerektirmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin uygulanabilirliğinin sağlanması için aşağıdaki soruların cevaplarının oluşturulması gerekmektedir:

1. Öğretmenlik yeterliklerinin belirlenmesinde temele alınan varsayımlar, kuramsal tercihler, kabuller ve bilgi tabanı neleri içermektedir? Öğretmen yeterlikleri, özellikle ulusal düzeyde tanımlanıyorsa, öğretmenin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesinin ortak bir eğitim vizyonu ve bilgi tabanına göre tanımlanması gerekir. Yeterliklerin dayandığı kavramsal çerçeve, varsayımlar, temel kabuller belirlenmeden yeterliklerin neleri kapsayacağı ve nasıl yapılandırılacağı sistematik bir bütünlük içinde belirlenemez. Yeterliklere aynı anlamları yükleyebilmek ve yeterliklerden aynı şeyleri anlayabilmek büyük ölçüde yeterliklerin dayandığı kavramsal dayanakların ve çerçevenin ne kadar iyi açıklandığına bağlıdır. Yukarıda tanımlanmış olan yeterliklerin; (a) ailenin, meslektaşların ve toplumsal çevrenin işbirliği ile gerçekleştirilen yapılandırmacı bir eğitim öğretim anlayışını ve (b) öğretmenlerin yeterliklerinin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür gibi alanlara yapay olarak ayrıştırılması yerine alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretim teknolojileri bilgi ve becerilerinin bütünleştirildiği “teknolojik pedagojik alan bilgisi” anlayışını temele aldığı açıkça görülmektedir.
2. Öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve stajyerlik dönemi mesleki gelişim ile ilişkisi nasıl kurgulanacaktır?
3. Öğretmenlik yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi, stajyerlik dönemi ve sonrası sürekli mesleki gelişim ile ilişkilendirilmesi ve yeterliklerin kazandırılmasının sağlanması nasıl bir örgütsel ve yönetsel yapı ve düzenleme ile gerçekleştirilecektir? Hangi stratejiler kullanılacaktır?
4. Yeterliklerin öğretmen olabilmek ile ilişkisi nasıl oluşturulacaktır? Yeterliklere dayalı lisanslama ya da sertifikasyon yapılacak mıdır?
5. Yeterliklere dayalı lisanslama ya da sertifikasyon yapılacaksa, bu hangi kurum tarafından, nasıl, hangi yöntem ve stratejilerle yapılacaktır?

Okulların ve eğitim sisteminin pratik koşulları göz önünde bulundurulmadan, teorik olarak kurugulanmış ve uygulama ile ilişkilendirilmemiş bir yeterlikler listesinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenemez!

- 6.Öğretmenlerin seçimi yeterlikler temele alınarak gerçekleştirilecekse, seçme yöntem ve stratejileri neler olacaktır? Öğretmen yeterliklerinin önemli bir kısmı testlerle ölçülebilir olmadığına göre, ölçümleme kim tarafından ve nasıl yapılacaktır?
- 7.Yeterliklere sahip olmamanın ya da asgari bir standardın altında yeterlik göstermenin sonuçları ve yaptırımları neler olacaktır?

Yeterliklerin hazırlanması aşamasında yukarıdaki soruların cevaplarının gerektirdiği yapısal ve yönetsel düzenlemeler gerçekleştirilmeden, tanımlanan yeterliklerin uygulamada hayata geçirilmesi mümkün değildir. Ayrıca öğretmen yeterliklerinin, en azından hizmet öncesi eğitim, stajyerlik dönemi mesleki gelişim ve stajyerlik sonrası (mevcut kariyer sistemi ile ilişkilendirilerek) sürekli mesleki gelişim evreleri için farklı biçimlerde tanımlanarak yapılandırılması gerekmektedir. Uluslar arası alanda öğretmen yeterliklerinin, eğitimin farklı düzeyleri ve öğretmenin mesleki gelişiminin farklı evreleri ile ilişkilendirildiği uygulama örneklerini görmek mümkündür (NBPTS, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; TDA, 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; World Bank, 2005).

Yeterliklerin uygulamaya dönüştürülmesinin gerekli kaldığı yapısal ve yönetsel düzenlemeler gerçekleştirilmeden, yeterliklerin uygulamada hayata geçirilmesi mümkün değildir.

Yeterliklerin tanımlanmasında ve yapılandırılmasında performans göstergeleri ile ilke, değer, tutum ve inançların ayrıştırılması gerekir. Yeterliklerin uygulanabilirliği açısından, yeterliklerin (a) genel ilkeler ya da yeterlikler, (b) bilgi, (c) mesleki tutum ve inançlar ve (d) performans göstergeleri biçiminde aşamalı olarak açılımının sağlanması gerekir. Genel ilkeler, bilgi ile tutum ve inanışlar ancak öğretmenin davranış ve eylemlerinde performans göstergeleri ile ölçülebilir.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde temel ilkeler, yeterliklerin (a) esnek olması (b) ortak bir dil kullanımı, (c) güvenilir olması (d) anlaşılır ve şeffaf olmasını içerir. Özellikle ölçümlenebilir nitelik taşıması gereken performans göstergelerinin bu ilkelere uygun olarak ifadelendirilmesi gerekir.

3.3. Avrupa Birliği'nin öğretmen yeterlikleri ve niteliği ile ilgili girişimleri

Avrupa Birliği içinde öğretmen eğitimi ve öğretmenin niteliği bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir. Bu farklılık hem hizmet öncesi eğitimin süresi hem de hizmet öncesi eğitimin içeriği ve uygulanması ile ilgili alanlarda kendini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe geçiş sürecinde

uygulamalı eğitimlerde ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde farklılıklar görülmektedir (European Commission, 2002). Uygulamalarda farklılıklar olması AB üyesi ülkelerin eğitim politikalarında farklılıkların doğal bir sonucu olmakla birlikte, öğretmen niteliklerinde ve yeterliklerinde ortak bir standart oluşturulmasının, Birliğin bilgiye dayalı sürdürülebilir ekonomik kalkınma hedefleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmaların bir sonucu olarak, Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararı ile üye ülkeler, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için bir konsensüs oluşturmuştur. Bu çalışmaların sonucu olarak, Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konusunda şu kararları almıştır:

- (a) Üye ülkeler kendi sorumlukları çerçevesinde tüm öğretmenlerin;
 - Araştırmaya dayalı çalışmalar ile öğretim uygulamaları arasında dengiyi gözeten bir yükseköğretim almış olmalarını,
 - Pedagojik beceriler yanında, kendi branşında uzmanlık bilgilerine sahip olmalarını,
 - Kariyerlerinin başlangıcında etkili erken kariyer destek programına erişimlerinin sağlanmasını,
 - Kariyerleri süresince yeterli mentorluk desteği alabilmelerini,
 - Kariyerleri süresince öğrenme ihtiyaçlarını gözden geçirme, diğer ülkelerle değişim programları dâhil olmak üzere, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları konusunda teşvik edilmelerini ve desteklenmelerini sağlamalıdır.
- (b) Öğretmenlerin, öğretim becerilerine ve deneyimlerine sahip olmaları yanında, liderlik işlevlerini yerine getirebilmeleri için, yüksek nitelikte okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- (c) 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.
- (d) Yeterliklerin ve öğretmen olabilmek için uygulama deneyiminin seviyesinin yükseltilmesi amacıyla gerekli önlemler alınarak uygulamaya konmalıdır.
- (e) Öğretmen yetiştiren kurumlar bütüncül, yüksek nitelikli ve okulların, öğretmenlerin ve toplumun ihtiyaçları ile iyi ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik eğitimi verebilmek için okullarla daha yakın işbirliği yaparak öğrenen toplumlar oluşturmalıdır.

- (f) Meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, erken kariyer desteği ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin yeterlikleri geliştirilmelidir.

Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler:

- *AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,*
- *Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,*
- *Özel eğitim ihtiyaçları dahil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,*
- *Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,*
- *Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,*
- *Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,*
- *Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,*
- *Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenci haline gelme.*

- (g) Öğretmen eğitimi kurumlarının, öğretmen eğitiminde yeni taleplere yenilikçi tepkiler verebilmeleri için bu kurumlara uygun destek sağlanması.
- (h) Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programlarının desteklenmesi.
- (i) Öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir kariyer seçeneği olmasını sağlayacak her türlü önlemin alınması.

Avrupa Parlamentosu'nun 23 Eylül 2008 tarihli "Öğretmen Eğitiminin Kalitesinin Geliştirilmesi" kararı ile öğretmenlerin yeterliklerinin meslek öncesi ve meslekleri boyunca profesyonel gelişimi ile ilgili temel politikalar oluşturulmuştur. Bu kararda, öğretmenlerin mesleklerinin başlangıcında aldıkları stajyerlik eğitiminin geliştirilmesi, öğretmenler arası paylaşım ağlarının

oluşturulması, öğretmen hareketliliğinin desteklenmesi, BIT becerilerinin geliştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, vatandaşlık eğitimine önem verilmesi ve öğretmen eğitiminde çatışma çözümü yeterliklerinin kazandırılması gibi somut adımlar öngörülmüştür. Kararda özellikle öğretmen eğitiminin kalitesinin, öğrenci başarısında kayda değer bir gelişme sağladığına vurgu yapılmıştır.

Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve yeterlikler konusunda standartlar oluşturma çalışmalarının önemli bir kısmı Bolonya süreci kapsamında yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Belçika, Estonya, Latviya, Litvanya, Polonya ve İngiltere’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin akreditasyonunda iç değerlendirme sürecinde göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlik standartlarının kullanılması zorunlu; bazı ülkelerde ise tavsiye niteliğinde ya da tercihe bağlıdır. Öğretmen eğitimi akreditasyonunda dış değerlendirme sürecinde Belçika, Almanya, Latviya, Litvanya, Hollanda, Polonya, İsveç, İrlanda, İtalya ve Romanya’da göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlik standartlarının kullanılması zorunludur (European Commission, 2006).

AB ülkelerinin çoğunluğunda öğretmen standartları ile ilişkilendirilmiş bir kalite güvence ve akreditasyon sistemi uygulanarak, öğretmen eğitiminde kalitenin güvence altına alınması amaçlanmaktadır.

Öğretmen eğitiminin akreditasyonunda ülkelerin kendi belirledikleri öğretmen yeterlikleri ve standartlarının kullanılması yanında, öğretmen eğitiminin akreditasyonu daha geniş çerçevede yükseköğretimin akreditasyonunun çerçevesini oluşturan ve 2005 yılında Bergen’de kabul edilen standartlar ve ilkeler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen kalitesinin geliştirilmesi için öğretmen eğitiminin kalitesinin kontrol edilmesine yönelik önlemlerin önemi vurgulanmaktadır (European Commission, 2006).

3.4. Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin tanımlanması

Türkiye’de öğretmenlerin niteliklerinin genel çerçevesini belirlenmesi amacıyla, 14/06/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” hükmü yer almıştır. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun öğretmen yeterlikleri için ortak bir bilgi tabanı oluşturacağı yasal olarak hükme bağlanarak, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu alanların her birini temsil eden derslerle istenilen nitelikte öğretmen

yetiştirileceği varsayılmıştır. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) alanları hem kurgulanmasında hem de uygulanmasında birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır.

MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” 1999 yılında “Öğretmen Yeterlikleri”ni belirlemiş ve bu yeterlikler 2002 yılında yürürlüğe konmuştur. Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri; “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” başlıkları altında gruplandırılmıştır (MEB, 2002). Bu yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına gönderilmiş ve belirlenmiş olan yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması beklenmiştir (Mahiroğlu, 2004). Ancak bu yeterliklerin ne öğretmen yetiştirmede, ne de Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlerle ilgili uygulamalarında hayata geçirilmesi sağlanabilmiştir.

Öğretmen yeterlikleri konusunda yol almıyor, sürekli patinaj yapıyoruz. 1999 yılında hazırlanan yeterlikler uygulamaya konmadan, 2002 yılında yeni bir öğretmen yeterlikleri çalışması başlatılmıştır. 17.04.2006 tarihinde onaylanan genel yeterliklerin uygulanması ile ilgili henüz somut bir adım atılamamıştır. Çalışmalar devam etmektedir...

1999 yılında hazırlanan yeterlikler uygulamaya dönüştürülemeden, 2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında yeniden öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için bir çalışma başlatılmıştır.

MEB tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (MEB, 2008 s.X). Bu sorular ve bu soruların cevabı öğretmen yeterliklerinin oluşturulmasında ortak bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak için son derece önemli görülmeyle birlikte, yeterliklerin sunulduğu belgelerde bu soruların cevabı yer almamıştır. Oysa bu soruların cevapları yalnızca yeterlikleri hazırlayan proje grubu arasında değil, aynı zamanda öğretmen yeterliklerinin muhatabı olan kitleler arasında da bir ortak anlayış oluşmasına katkı sağlamada bir araç olarak kullanılabilirdi. Çünkü bu soruların cevapları öğretmen yeterliklerinin kavramsal dayanaklarını ve çerçevesini oluşturur ve yeterliklerin neleri kapsadığını ve nasıl ifadelendirildiğini belirler.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin olası kullanım alanları da şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008: IX):

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimleri.

Öğretmen yeterliklerinin olası kullanım alanları belirlenmiştir. Olası kullanım alanlarını öğretmen yeterlikleri ile ilgili herhangi bir kaynakta bulabilirsiniz. Yeterliklerin bu alanlarda nasıl kullanılacağı ise henüz bilinmiyor...

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır (Tablo 2). Alt yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak, toplam 233 performans göstergesi tanımlanmıştır.

Bazı göstergelerin değer, tutum ve inanış gibi zihinsel durumları içermesi, performans göstergesi sayısının çok fazla olması ve alt yeterlikler altında sunulan göstergelerde tekrarlar ve birbirini kapsayıcı göstergelerin olması, göstergelerin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini güçleştirmektedir.

Performans göstergelerinde değerler, tutumlar ve inançlar birer gösterge olarak listelenmiş, göstergeler arasında tekrarlar ve örtüşmelerle birlikte 233 göstergeden oluşan bir liste ortaya çıkmıştır. Bu kadar çok sayıda gösterge, pratik olarak ölçülebilir ve uygulanabilir değildir.

Öğretmen yeterlikleri tanımlanmış, ancak yeterliklerin nasıl uygulamaya dönüştürüleceği tanımlanmamıştır. Yukarıda ifade edilen yeterliklerin kullanım alanları uluslar arası alandaki uygulamalarla paralellik göstermektedir. Ancak yeterliklerin belirlenmesi aşamasında kullanım alanlarının listelenmesinin ötesinde öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin seçimi ve sürekli mesleki gelişim gibi alanlarda yeterliklerin nasıl kullanılacağına en azından genel çerçevesinin dahi belirlenmemiş olması uygulama açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Yeterliklerin kapsamı ve içeriği uluslar arası uygulama ve deneyimlerden hareketle kolaylıkla tanımlanabilir. Temel sorun öğretmen yeterliklerinin tanımlamak değildir. Mevcut kurumsal yapı, kapasite, yasal ve yönetsel düzenlemelerin bu yeterlikleri geliştirme ve güvence altına almaya ne ölçüde uygun olduğunun değerlendirilmesi gerekir. Kuşkusuz ki, mevcut durum değişmez olarak görülemez. Ancak tanımlanan yeterliklerin güvence altına

Tablo 2

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim, A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme A4. Öz değerlendirme yapma A5. Kişisel gelişimi sağlama A6. Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama A8. Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
B. Öğrenciyi tanıma B1. Gelişim özelliklerini tanıma B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma B3. Öğrenciye değer verme B4. Öğrenciye rehberlik etme
C. Öğretme ve öğrenme süreci C1. Dersi plânlama 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 izleme ve değerlendirme D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
E. Okul, aile ve toplum ilişkileri E1. Çevreyi tanıma E2. Çevre olanaklarından yararlanma E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama
F. Program ve içerik bilgisi F1. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

alınması; tüm öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmasının sağlanması için kurumsal yapı, kapasite, yasal ve yönetsel düzenlemeler boyutunda neler yapılacağına bir yol haritasının oluşturulması ve eyleme geçilmesi gerekmektedir. Bu yapılmadığı takdirde, kuramsal açıdan çok iyi hazırlanmış bir öğretmen yeterlikleri setinin uygulanması dahi mümkün olmayacaktır. Uygulanabilirliği sağlamak için öngörülen kullanım alanlarının her biri ile ilgili temel soruların cevaplanması gerekir:

- 1.“Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi” alanında Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakülteleri işbirliği nasıl sağlanacaktır? Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nin kuruluş yılı olan 1997’den bugüne kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapıya ve işlerliğe kavuşturulması sağlanamamıştır. Bugün yeterliklerin tanımlanmış olmasının öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü kendiliğinden ortaya çıkarması beklenemez. Bu işbirliği ve eşgüdümün sağlanması, birtakım yeni yasal ve örgütsel düzenlemeleri gerektirmektedir.
- 2.“Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları”nın geliştirilmesi ve belirlenmiş olan yeterlikleri kazandıracak bir niteliğe kavuşturulması nasıl sağlanacaktır? Kaldı ki, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları belirlenmiş olan yeterliklere uygun olarak yenilense de, eğitim fakültelerinin mevcut insan kaynakları ve fiziksel olanaklarının sınırlılıkları ile bu programların beklenen yeterliklerin kazandırılmasını sağlaması oldukça güç gözükmektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının belirlenen yeterliklere sahip öğretme yetiştirebilmesi için fiziksel olanaklar, teknolojik altyapı ve insan kaynakları eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının eğitim öğretim ortamlarının yeniden düzenlenmesi için bir eylem planı yapılmamıştır.
- 3.“Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi” ile mevcut öğretmenlerin belirlenen öğretmen yeterliklerini kazanmaları hangi kaynaklar, yöntem ve stratejilerle gerçekleştirilecektir? 2009 yılında MEB tarafından hizmetiçi eğitime ayrılan toplam ödenekten bir öğretmene düşen miktar yaklaşık 17 TL’dir. Hizmetiçi eğitime ayrılan kaynak miktarı ve mevcut hizmetiçi eğitim uygulamaları dikkate alındığında, yeterliklerin hizmetiçi eğitim ile ilişkilendirilmesi oldukça güçtür.
- 4.“Öğretmenlerin seçimi” alanında yeterliklerin uygulanması nasıl gerçekleştirilecektir? Öğretmenlerin seçimi yalnızca KPSS sınavı ile sınırlı bir çerçevede değerlendirilemez. Mevcut durumda öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak öğretmen

olabilirlik için yeterli koşuldur. Oysa öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu gibi bir kalite güvence sisteminin de bulunmadığı dikkate alındığında, yeterliklerin nasıl güvence altına alınacağı belirsizliğini korumaktadır. Yeterliklere dayalı bir seçme sisteminin aynı zamanda yeterliklere dayalı bir öğretmen yetiştirme ve sertifikasyon sistemi ile ilişkilendirilmesi gerekir.

5. “Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi” alanında yeterliklerin uygulamaya geçirilmesi nasıl sağlanacaktır? Bir taraftan MEB performans değerlendirme ile ilgili çalışmalarını da sürdürmektedir. Ancak yeterliklere dayalı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması teknik bir sorun olmaktan çok, kurumsal kültürde, yapıda ve yasal metinlerde yeni düzenlemeler gerektiren karmaşık bir süreçtir. En önemli sorun mevcut personel politikaları ile ilgilidir. Teknik olarak mükemmel gözüken bir performans değerlendirme sistemi kurgulanabilir. Ancak yeterlikler çerçevesinde performansı yüksek ve düşük öğretmenlerle ilgili ne yapılacağı bilinmeden, sistemin sürekliliğini sağlamak ve bir sonuç almak mümkün değildir.

MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmen yeterliklerinin bu sorulara verilebilecek cevaplarla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu soruların cevaplarının oluşturulması, MEB tarafından hazırlanan yeterliklerin uluslararası standartlara uygunluğunun ya da içeriğin uluslararası uygulamalara paralellığının ötesinde, Türkiye koşullarına uygun ve Türk Eğitim Sistemine özgün olmasının sağlanması anlamına gelecektir.

Yukarıda ifade edilen sorunlarla birlikte, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve izleyen özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar öğretmen eğitiminin, sürekli gelişiminin ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesine dayanak oluşturacak önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir.

3.5. Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin kavramsal ve yapısal sorunları

Uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının uygulama örneklerinin ve kavramsal dayanaklarının incelenmesi sonucunda, Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili kavramsal ve yapısal sorunlar üç başlık altında toplanmıştır:

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal çerçevesinin ve dayanaklarının tanımlanmamış olması. Bakanlık tarafından hazırlanan belgelerde her ne kadar, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal çerçevesi ve ortak bir anlayış oluşturmak için “21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen

istiyoruz?” gibi temel sorulara cevap arandığı ifade edilse de, bu soruların cevaplarının herhangi bir belgede sunulmamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu soruların cevapları “öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin” kavramsal çerçevesini ve dayanaklarını oluşturan ve kuramsal ve uygulamaya dönük tercihlere bağlı olarak farklı biçimlerde formüle edilebilir. Uygulamada yeterlikleri kullanacak olanların; başta öğretmenler olmak üzere, öğretmen eğitiminde, seçiminde ve değerlendirilmesinde görev alanların ve eğitim hizmetlerinden yararlanan kesimlerin öğretmen yeterliklerini bir bütünlük içinde algılamaları ve anlamalarının sağlanması için, yeterliklerin dayandığı temel kabuller, tercihler ve yaklaşımların ilgili tüm taraflarca bilinmesini sağlayacak bir çerçeveye ihtiyaç vardır. Bu çerçeve oluşturulmadan yeterliklerin kapsamının, içeriğinin ve yapısının sağlıklı bir şekilde oluşturulması ve değerlendirilmesi mümkün değildir. Öğretmen yeterlikleri ve öğretmen standartları konusunda yaşanan kavram karmaşası, yeterliklerin hazırlanmasında kavramsal ve kuramsal dayanakların belirlenmemiş olması ile ilgilidir.

1. *Yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin karmaşık bir yapıda sunulması.* “Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin”; yeterlik alanı, alt yeterlik ve performans göstergeleri biçiminde hiyerarşik bir sıra içinde ve maddeler halinde listelenmiş olması, ilk bakışta basit ve anlaşılabilir bir yapı gibi gözükebilir. Ancak “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” bütünde incelendiğinde; altı (6) yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinin sayıca uzun bir maddeler listesi oluşturması, esneklik ve uygulanabilirlik özelliklerini zayıflatmaktadır. Ayrıca performans göstergelerinin içeriği ve kapsamı incelendiğinde; bir performans göstergesinin birden fazla alt yeterlik alanı içinde yer aldığı, performans göstergesi tanımı kapsamında gözlemlenebilir ve ölçülebilir göstergeler yanında bilgi, değer ve tutumların da performans göstergesi olarak ifade edildiği görülmektedir. Bakanlık tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kitabında performans göstergesi “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlardır” biçiminde tanımlanmıştır. 233 performans göstergesi incelendiğinde, performans göstergesi olarak listelenen pek çok ifadenin bu tanıma uygun olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, performans göstergesi ile bilgi, değer ve tutumlar iç içe girdiği, performans göstergelerinde tekrarlar ve aşırı düzeyde ayrıntılar bulunduğu görülmektedir. Bu durum göstergelerin anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini güçleştirmektedir.

2. *Yeterliklerin öğretmen yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile*

ilişkilendirilmesinin sağlanmamış olması. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile nasıl ilişkilendirileceği ve performansın nasıl değerlendirileceği konularında henüz bir çalışma yapılmamıştır. Performans göstergesi sayısının çokluğu ve aşırı derecede ayrıntılandırılmış olması uygulamada bu ilişkilendirmelerin yapılmasını olanaksız hale getirecektir.

3.6. Türkiye’de öğretmen eğitiminin niteliği ile ilgili sorunlar

Yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına bağlı olarak 1982 yılında Eğitim fakültelerinin kurulması ve öğretmen yetiştirmenin bu kurumlarda sağlanmasına rağmen, var olan ihtiyacın niceliksel olarak karşılanamaması durumunda çeşitli fakülte mezunlarına belli süreli pedagojik formasyon kursları düzenlenerek ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen eğitimi alan dışı atamalar ve geçici çözümler arayışlarına bağlı düzenlemeler ile yaz-boz tahtasına dönüşmüştür. Öğretmen yetiştirmede on yıl önce vazgeçilen bazı uygulamalara, on yıl sonra rasyonel hiçbir gerekçe olmadan geri dönmüştür.

Yüksek Öğretim Yürütme Kurulu'nun (YÖK) 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere aldığı 4.11.1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerinin programlarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Söz konusu yeni düzenlemede mesleki-teknik eğitimin dışındaki tüm öğretmenlik programları (okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlikleri) eğitim fakültesi lisans programlarında toplanırken, orta öğretim fen, matematik ve sosyal bilim alanları öğretmenlikleri yüksek lisans düzeyine çıkarılmıştır. Bu durumda öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri ile birlikte üniversitelerin fen–edebiyat fakülteleri Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümünde fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenliği programlarıyla, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde tarih, coğrafya, felsefe grubu ile Türk dili ve edebiyat öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları uygulanmaya başlanmıştır (Aycan, Aycan ve Türkoğuz, 2005; Mahiroğlu, 2004).

1998-1999 öğretim yılında YÖK tarafından eğitim fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması kararı ile Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesinde iki farklı yol izlenmesi öngörülmüştür (YÖK, 1998). Bu düzenlemeye göre Türkçe, yabancı diller, güzel sanatlar, beden eğitimi, özel eğitim, bilgisayar ve eğitim teknolojileri dallarında gerekli öğretmenlik meslek dersleri 4 yıllık lisans öğrenimi içinde verilmiştir. Eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinde 3,5+1,5 yıl, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olanlar için ise 4+1,5 yıllık

Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarından öğretmen yetiştirilmiştir.

2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi ile birlikte, daha önce İlahiyat Fakültelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları Eğitim Fakültelerine alınmış ve Eğitim Fakültelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda 3,5+1,5 yıllık uygulamadan vazgeçilerek, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bütünlleştirilmiş beş yıllık program içinde verilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim Fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan öğrenciler için 4+1,5 yıl olarak uygulanan programın devam etmesi benimsenmiştir. Ancak Yükseköğretim Kurulu 1998-1999 öğretim yılından önceki uygulamalara dönüş niteliğinde bir karar olarak, 2009 yılında belirli üniversitelerin Fen-Edebiyat fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birinci sınıftan itibaren verilmesine onay vermiştir. Bu durumda 4+1,5 yıl olarak uygulanan Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarından öğretmen yetiştirme yerine, Fen-Edebiyat fakültelerinin lisans programları süresi içinde öğretmen yetiştirmenin yolu yeniden açılmıştır.

1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi arttırıcı düzenlemeler

Öğretmen eğitiminde bir kalite güvence ve akreditasyon sistemi oluşturulamamıştır.

gerçekleştirilmesi öngörülmüş olmasına karşın (YÖK, 2007: 102), öğretmen eğitiminde bir kalite güvence sisteminin hayata geçirilmesi henüz gerçekleştirilememiştir. YÖK tarafından hazırlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu (YÖK, 2007a), Eğitim Fakülteleri Araştırması (YÖK, 2006) ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (YÖK, 2007b) raporları, öğretmen eğitiminde ciddi boyutlarda bir nitelik sorunu ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme sisteminde nitelik sorunu Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporunda çarpıcı bir biçimde ortaya konulmuştur (YÖK, 2007a: 110):

1. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı genel üniversite ortalamasından yüksek iken üniversiteler arasındaki farklılıkların yüksekliği, bazı eğitim fakültelerindeki durumun daha da ağır olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 12'dir. Benzer bir durum Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları ölçütünde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu sayı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 190, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde 186' iken Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 15, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 24'dür.

2. Araştırma sonuçları, bu fakültelerin önemli alt yapı sorunlarıyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise Yabancı Dil laboratuvarı yoktur. Bu sonuçlar bize, öğretmenlik mesleği için çok önemli olan ve uygulama gerektiren bazı derslerin bile sadece kuramsal düzeyde işlenmekte olduğunu göstermektedir.
3. Benzer bir durum bilişim alt yapıları için de geçerlidir. Eğitim fakültelerinde bir bilgisayar başına düşen, ortalama öğrenci sayısı 39'dur. Bu oran; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 169, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 166, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 97 iken, bu oran ODTÜ Eğitim Fakültesi'nde 18, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11'dir. Öte yandan, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının %61'i odalarından internete bağlanamamakta ve bilgisayar kullanamamaktadırlar.
4. Eğitim fakültelerinin öğretim üyesi sayısının yetersiz, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla ve fiziksel olanakların kısıtlı olmasına karşın, 47 eğitim fakültesinde ikinci öğretim uygulaması yapıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının % 61'inden fazlası haftada 21 ve daha fazla saat derse girmektedir.
5. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Öğretmen Yetiştirme Programının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin kültürel farklılıklara karşı kabullenme sınırının düşüklüğüne, kentli değerleri içselleştirememiş olmalarına dikkati çekilmektedir. Bu eksikliklerin öğretmenlik mesleği açısından çok kritik öneme sahip olduğu açıktır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, nitelikli öğretmen yetiştirmenin istenilen düzeyde gerçekleşmediği görüşündedir.
6. Eğitim Fakültelerinin ortaya koyduğu ürünün nesnel bir değerlendirmesini yapabilecek araştırma sonuçlarına sahip değiliz. Ama ÖSYM tarafından gerçekleştirilen KPSS sonuçları bu konuda bize bazı ipuçları vermektedir. Öğretmen adayları KPSS'de 60 soruluk Genel Yetenek Sınavında ortalama 36,990, 60 soruluk Genel Kültür Sınavında ortalama 34,465, 120 soruluk Eğitim Bilimleri sınavında ortalama 84,064 puan almışlardır. En düşük puanın genel kültür sorularında olması da düşündürücüdür.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı, fiziksel olanaklar ve teknolojik altyapı yetersizlikleri, çağın gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmen yetiştirmeyi olanaksız kılmaktadır.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile ilgili bu değerlendirmeler dikkate alındığında; mevcut yapı içinde nitelikli öğretmen yetiştirme fiziksel olanaklar, teknolojik alt yapı ve insan kaynakları bakımından önemli boyutta

yetersizlikler olduğu görülmektedir. Tablo 10'daki verilere göre 1983 yılından günümüze eğitim fakültelerinin sayısının ve öğrenci sayısının sürekli arttığı, ancak öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısındaki artışa paralel bir artış göstermediği anlaşılmaktadır. Toplamda 5155 olan öğretim elemanı sayısının %9'u (457) profesör, %5'i (270) doçent ve %35'i (1801) yardımcı doçent olup, %51'i (2627) ise diğer akademik kadrolardaki öğretim elemanlarından oluşmaktadır (ÖSYM, 2009).

Tablo 10

Yıllara Eğitim Fakültesi, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıl	Fakülte (Y.O.)*	Öğrenci	Öğretim elemanı	Öğrenci/öğretim elemanı
1983**	28	39.684	1.591	25
1990**	40	50.964	2.342	22
1995**	27	86.127	2.965	29
2000**	41	140.074	3.694	38
2005**	69	171.794	4.513	38
2008-2009***	69	163.212	5.155	32

*1983-1990 arası verilere eğitim yüksekokulları dahil edilmiştir.

**Kaynak: YÖK, (2007a). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*, Ankara, s: 108.

***Kaynak: ÖSYM, (2009). *2008-2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara.

3.7. TED Öğretmen Yeterlikleri Alan Araştırması bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin mevcut durumu

3.7.1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri

- Öğretmenlerin yıllık gelir durumu uluslar arası ortalamalardan yaklaşık %50 daha azdır.

- Öğretmenlerin %32'si 1500 TL'den daha az aylık hane halkı gelirine sahiptir.
- Göreve yeni başlayan bir ilköğretim öğretmenin yıllık maaşı OECD ülkelerinde ortalama 28667\$ ve 19 AB ülkesinde 29518\$, Türkiye'de ise 14063\$'dir.
- 15 yıllık bir öğretmenin yıllık maaşı OECD ülkelerinde ortalama 39007\$ ve 19 AB ülkesinde 39610\$, Türkiye'de ise 15693\$'dir.

- Genç bir öğretmen nüfusuna sahibiz. Bu durum eğitimde değişim

açısından bir fırsat, deneyim açısından bir dezavantaj olabilir.

- Öğretmenlerin %35'i 30 yaşının altında, %57'si 35 yaşının altındadır.
- Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin %22.9'u 40 yaş üstüdür. OECD ortalamasında ilköğretim öğretmenlerinin %58'i ve 19 AB ülkesinde %57.2'si 40 yaş ve üstüdür.
- *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine sahip olma oranı yüksek, fakat teknolojileri kullanmak için gerekli bilgisayar programlarını bilme oranı düşüktür.*
 - Öğretmenlerin %89.9'unun evinde bilgisayar ve %78.4'ünün evinde internet bağlantısı bulunmaktadır.
 - Öğretmenlerin %53'ü PowerPoint programını “orta” veya “iyi” düzeyde bildiklerini ifade etmiştir.
- *Öğretmenlerin bir okulda çalışma süresi oldukça kısadır. Bu durum genç öğretmen nüfusuna sahip olma yanında, öğretmen sirkülasyonunun yüksek olduğunun da bir göstergesidir.*
 - Öğretmenlerin %71.2'si halen görev yaptığı okulda 5 yıl ve daha az süre görev yapmıştır.
- *Geçmişte yapılan alan dışı atamalar nedeniyle, öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi aldıkları alanın dışındaki alanlarda/branşlarda görev yapmaları hala yaygın olarak devam etmektedir.*
 - Öğretmenlerin %21.7'si mezun olduğu alanın dışında öğretmenlik yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %25.1'i, branş öğretmenlerinin %18.7'si mezun oldukları alan dışında görev yaptıklarını belirtmiştir.
- *Öğretmenlerin ders yükü dağılımı insan kaynaklarının etkili kullanılmadığını göstermektedir.*
 - Branş öğretmenlerinin %8.4'ü haftada 15 saatten, %28'i haftada 20 saatten az derse girmektedir. Diğer taraftan %40'ı haftada 26 saat ve üzeri derse girmektedir.
- *Etkili bir eğitim öğretimi engelleyecek derecede kalabalık sınıflar, öğretmenler ve öğrencileri için bir sorun olmaya devam etmektedir.*
 - Öğretmenlerin %17.4'ü sınıflarında 41 ve daha fazla öğrenci olduğunu belirtmiştir.

3.7.2. Kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim yeterlikleri.

- *Görev başındaki öğretmenlerin en az üçte biri için öğretmenlik ilgi ve istek dışı seçilen bir meslektir.*
 - Sınıf öğretmenlerinin %38,8'i ve branş öğretmenlerinin ise %32.2'si

kendi ilgi ve isteği dışında zorunluluklardan kaynaklanan nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmiştir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi için düzenlenen etkinlikler ve öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları yetersiz kalmaktadır.

- Öğretmenler arasında son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların oranı %40'tır.
- Öğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlemektedir.
- Öğretmenlerin %14'ü son bir yılda mesleki gelişim amaçlı herhangi bir kitap okumamış ve %47'sinin sadece 1-2 kitap okumuştur.

- Öğretmenler görev alanları ile ilgili mevzuat değişikliklerini ve öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede yetersiz kalmaktadır.

- Öğretmenlerin sadece %13'ü Tebliğler Dergisini izlemektedir.
- Öğretmenlerin %70.1'inin öğretim programlarında yapılan değişiklikleri öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izlediğini belirtmelerinin somut olarak anlamı, program değişikliklerinin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından izlenmiyor olmasıdır.

- Okul gelişim ve yönetim çalışmaları kapsamında öğretmen katılımı yetersiz kalmaktadır.

- Okul gelişim ve yönetim ekibinin kurulmasında ve çalışmalarında aktif görev alan öğretmenlerin oranı %16,8'dir.

- Öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin öğrenmeye istekliliği konusunda negatif bir algıya sahiptir.

- Öğretmenlerin %62'si ve yöneticilerin %53'ü öğrencilerin öğrenmeye istekli olmadıklarını belirtmektedir.

3.7.3. Öğrenciyi tanıma yeterlikleri.

- Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

- Öğretmenlerin %81'i öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için doğrudan gözlem dışında bir yöntem kullanmamaktadır.
- Öğrenci ile görüşme yoluyla öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemeye çalışan öğretmenlerin oranı yaklaşık %10'dur.
- Öğrencilerin bireysel gelişim dosyalarını inceleyen öğretmenlerin oranı binde üçtür (%3).

- Öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirip yönlendirebildiklerini belirten öğretmenlerin oranı %43, yöneticilere göre ise bu oran %38'dir.
- Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmalarını kullanmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, başarı düzeyleri ve çevre koşullarına göre bir uyarlama yapmamaktadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık %53'ü ödev ve benzeri çalışmalarda öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme biçimi, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkate alarak farklı çalışmalar verdiklerini belirtmiştir.
 - Öğretmenlerin yalnızca %26'sı başarı düzeyi düşük öğrencilerle onların gelişimini destekleyecek ve onlara özel çalışmalar yapmaktadır.
 - Öğretmenlerin (%33) ve yöneticilerin (%40) değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin önemli bir oranı başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğrenmesinin desteklenmesi için herhangi bir çalışma yapmıyor olmanın nedenini, sınıfın kalabalık olması nedeniyle zamanının olmaması ya da programı yetiştirememek olarak açıklamaktadır. Oysa haftalık ders yükü 20 saatten az olan öğretmenlerin %23'ü ve sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin %19'u zamanı olmadığı için başarı düzeyi düşük öğrencilere özel bir çalışma yapmadığını belirtmiştir.
 - Öğrencilerin %18'i dersle ilgili eksikleri olduğunda öğretmenlerinin kendisine özel zaman ayırmadığını belirtmiştir.
 - Öğrencilerin %12'si bazı öğrenciler konuyu anlamamış olsa bile öğretmenlerinin yeni bir konuya geçtiğini belirtmiştir.
 - Öğrencilerin %26'sı öğretmenlerinin tüm öğrencilerin derslere katılımını sağlayamadığını düşünmektedir. Sekizinci sınıfta bu oran %32'yi geçmektedir.
- Veliler okul eğitiminin yetersiz kaldığını düşünmekte ve çocuklarına ek bir eğitim aldirmayı tercih etmektedir.
- Velilerin tüm sınıflar düzeyinde ortalama %59.5'i çocuğunun okulda daha başarılı olması için ek bir eğitim aldirmaktadır.
 - Birinci sınıfta velilerin %21.5'i çocuğuna ek eğitim aldirmaktadır.
 - İkinci sınıfta bu oran %49.1, üçüncü sınıfta %35, dördüncü sınıfta %46.5, beşinci sınıfta %56.3, altıncı sınıfta %58.9, yedinci sınıfta %61.7 ve sekizinci sınıfta %72.6'dır.
 - Velilerin, çok küçük bir oranda da olsa (%1.3), çocuklarını dershaneye göndermeye üçüncü sınıfta başladıkları görülmektedir.
 - Dershaneye gitme oranları dördüncü sınıfta %4, beşinci sınıfta

%20.7, altıncı sınıfta %33.7, yedinci sınıfta %34.3 ve sekizinci sınıfta %42.7'dir.

- İlköğretimde yaklaşık 1,856,000 öğrenci dershaneye gitmektedir.

- *Velilere göre okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler yetersizdir.*

- Velilerin yaklaşık %44'ü ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu ve %17'si çocuğunun okulunda ders dışı etkinlik düzenlenmediğini belirtmiştir.

- *Özellikle çocuğunun başarısız olduğunu düşünen velilerin çoğunluğu öğretmenin yeterince yönlendirme yapmadığını düşünmektedir.*

- Çocuğunun okulda başarılı olmadığını düşünen velilerin %61'i öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili olarak kendisini yönlendirmediğini belirtmiştir.

3.7.4. Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri.

- *Öğretmenlerin yarısı eğitim teknolojilerini kullanmamaktadır.*

- Öğretmenlerin %22'si derslerinde tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri bir dönemde bir kez bile kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler arasında bu teknolojileri en az ayda bir iki kez kullananların oranı %49'dur.
- Öğrencilerin %45'i öğretmenlerinin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları hiç kullanmadığını belirtmiştir.

- *Öğretmenlerin yarısından fazlası ders planının yararına inanmıyor ya da ders planı yapmıyor.*

- Öğretmenlerin %45'i bir ders planının yararlı olduğuna inandığını ve ders planı hazırladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %55'i ya ders planının yararına inanmıyor ya da yararlı olduğuna inandığını belirtse de ders planı hazırlayacak zamanı olmadığı bir gerekçe ile ders planı hazırlamıyor.
- Öğretmenlerin sadece %32'si derslerini, aynı dersin bir alt ve bir üst sınıftaki kazanımlarını dikkate alarak düzenlediklerini belirtmiştir.
- Öğretmenlerin yaklaşık %35'i dersin konuları ile diğer dersler arasında bağlantı kurmadıklarını belirtmiştir.

- *Öğretmenlerin yaklaşık yarısı sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada güçlük çekmektedir.*

- Öğretmenlerin %53'ü sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada zorlandığını belirtmiştir.

- *Velilerin önemli bir oranı öğretmenlerin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği maliyeti ve kaynakları karşılamakta güçlük çektiklerini belirtmektedir.*

- Velilerin %35'i bazen, %5'i ise her zaman öğretmenlerin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların maliyetini karşılamakta güçlük çektiğini göstermektedir.
- Velilerin %42'si bazen, %12'si ise her zaman öğretmenin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği kitap, bilgisayar, internet gibi kaynakları bulmakta güçlük çektiğini belirtmiştir.

3.7.5. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri.

-*Öğretmenler yenilenen programların gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada yetersiz kalmaktadır.*

- Öğretmenlerin yaklaşık %40'ı öğrencilerin ödev ve alıştırma gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmediklerini ve geri bildirim sağlamadıklarını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre %62'sinin portfolyoları, %61'inin derecelendirme ölçeklerini ve %54'ünün kavram haritalarını hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler en çok çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı yazılı yoklamaları kullanmaktadır.
- Öğrencilerin %6'sı öğretmenlerinin sınavlardan sonra doğru, eksik ya da yanlışlar konusunda hiçbir zaman bilgilendirme yapmadığını, %29'u ise bazen bilgilendirme yaptığını belirtmiştir.
- Öğrencilerin %10'u sınavdan sonra öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları tekrar işlemediğini, %44'ü ise bazen işlediğini ifade etmiştir.
- Öğrencilerin %73'ü öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmalarını her zaman kontrol ettiğini, %66'sı ise öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmaları ile ilgili doğru, eksik ya da yanlışlarla konusunda kendilerini bilgilendirdiğini belirtmiştir.

3.7.6. Okul ve toplum ilişkileri yeterlikleri.

-*Öğretmenlerin önemli bir oranı velileri tanıma ve bilgilendirme konusunda yetersiz kalmaktadır.*

- Sınıf öğretmenlerinin %40'ı, branş öğretmenlerinin ise sadece %5'i tüm velileri tanımaktadır.
- Velilerin %47'si öğretmenlerin kendilerini veli olarak yeterince tanımadığını düşünmektedir.
- Velilerin %33'ü okulda veli toplantıları dışında düzenlenen seminer, toplantı, konferans ve benzeri bir etkinliğe katılmıştır.
- Velilerin %56'sı öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi hakkında kendisini düzenli olarak bilgilendirdiğini belirtmiştir.

- Her dört veliden biri, öğretmenlerin kendisini sadece çocuğuyla ilgili herhangi bir sorun olduğunda bilgilendirdiğini, %11'i ise hiç bilgilendirmediğini belirtmiştir.
 - Öğretmenlerin %36'sı öğrencilerin gelişimi hakkında velileri bilgilendirmek için herhangi bir toplantı düzenlememektedir. Öğretmenlerin %75'i sadece öğrencilerden edindiği bilgiler ya da veli toplantıları aracılığıyla velileri tanımaya çalışmaktadır. Velilerle grup görüşmesi, bireysel görüşme ve mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri çerçevesinde velileri tanımaya çalışan öğretmenlerin oranı yaklaşık %14'tür.
 - Öğretmenlerin sadece %33'ü öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimi ile ilgili konuları tüm velilerle belirli aralıklarla paylaşmaktadır.
- Öğretmenlerin önemli bir oranı okul-çevre ilişkileri ve çevre olanaklarından yararlanma konularında yetersiz kalmaktadır.*
- Öğretmenlerin yaklaşık %36'sı derslerinde çevrenin özelliklerine göre bir uyarlama yapmamaktadır.
 - Öğretmenlerin %51'i içinde buldukları öğretim yılında gerçekleştirdikleri ya da planladıkları bir çevre gezisi olmadığını belirtmiştir.
 - Okulun geliştirilmesinde çevre desteğinin sağlanması konusunda ise öğretmenlerin %35'i çevreden gönüllülerin eğitim öğretim etkinliklerine destek verdiklerini, %25'i çevrenin materyal/malzeme desteği sağladığını ve %37'si çevrenin para desteği sağladığını belirtmiştir.
 - Öğretmenlerin %74'ünün okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yapmadıklarını ve sadece %18'i nadiren de olsa işbirliği yaptıklarını belirtmelerine karşın, yöneticilerin yaklaşık %42'si öğretmenlerin okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yaptıklarını belirtmiştir.
 - Öğretmenlerin %24'ünün çevredeki sanayi, ticaret, tarım ve benzeri meslek alanlarından yetkilileri derslere/okula davet etkilerini belirtmesine karşın, yöneticilerin yaklaşık %50'si öğretmenlerin çeşitli kurumlardan yetkilileri okula/derse davet ettiklerini belirtmiştir.
 - Velileri %84'ü çocuğuyla ilgili olarak öğretmenle görüşmek istediğinde öğretmene kolaylıkla ulaşabildiğini belirtmiştir.

3.7.7. Program ve içerik bilgisi yeterlikleri.

- Öğretmenler görev alanları ile ilgili mevzuat değişikliklerini ve öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede yetersiz kalmaktadır.*

- Görev alanları ile ilgili yasal değişiklikleri izlemede öğretmenlerin yaklaşık %84'ü Tebliğler Dergisini izlememekte, yaklaşık %8'i sadece okul yönetimince yapılan duyurularla yetinmektedir.
- Yenilenen programları basılı olarak edinen öğretmenlerin oranı %1'dir.
- Öğretmenlerin %70'i öğretim programlarındaki değişiklikleri ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlediğini belirtmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin öğretim programı ile ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabını aynı şey olarak gördüklerini göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgular, öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretimini yaptıkları alanın öğretim programındaki değişiklikleri izleyerek öğretme ve öğrenme sürecini çevrenin özellikleri ile öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlama yerine, yalnızca öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabına bağımlı bir öğretim yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının ders planlarının gereğine dahi inanmıyor olması ve birçoğunun dersteki etkinlik, ödev, alıştırma, proje ve benzeri çalışmaları çevre koşullarına ve öğrencinin özelliklerine göre uyarlamamasına ilişkin bulgular da bu sonuçları desteklemektedir.

Bütünde değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanlarında bir yeterlik sorunu olduğu ve geliştirmeye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun program değişikliklerini izlemede yalnızca ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalmaları, programı bir bütünlük içinde anlamalarını ve algılamalarını güçleştirmektedir. Bu güçlük doğal olarak, öğretim programlarının uygulanmasında yöntem, strateji ve etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçları ve çevre koşullarına uyarlanması, öğrenci başarısının gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok yeterlik alanında yetersizlikleri beraberinde getirmektedir. Bir yeterlik alanındaki yetersizlik, başka bir yeterlik alanında da yetersizliğe neden olmaktadır.

4. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

4.1.Öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması. Bugün yeterliklerin tanımlanmış olmasının öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü kendiliğinden ortaya çıkarması beklenemez. Bu işbirliği ve eşgüdümün sağlanması, birtakım yeni yasal ve örgütsel düzenlemeleri gerektirmektedir. Öğretmen yetiştirmede politikaların belirlenmesi, standartların oluşturulması ve kurumlar arası işbirliğinin sağlanması amacıyla 1997 yılında kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, bugüne kadar kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapı ve işlerliğe kavuşturulamamıştır.

YÖK ile MEB arasındaki ilişki ve eşgüdüm dönemsel olarak yöneticilerin kişisel inisiyatiflerine bırakılmış durumdadır. Bu ilişkinin kurumsal bir zemine oturtulması için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile organik bağının oluşturulması gerekmektedir. Bu eşgüdümün sağlanması kurumsal olarak üst düzeyde yakın bir çalışma ve işbirliği ile gerçekleştirilebilir. Bu amaçla *Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı ile YÖK Başkanının doğrudan işbirliği ve birlikte çalışmalarını sağlayacak bir düzenleme yapılması* gerekmektedir.

Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin sekretaryasını Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yürütmesi ve bunun için yeni bir yasal düzenleme yapılması ve Komitenin bir danışma, icra ve eşgüdüm kuruluna dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

4.2.Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültelerinin mevcut altyapı ve öğretim elemanı eksiklerinin giderilmesi ve öğretmen yetiştirmede uygulamaların çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi. Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı sürekli geçici çözümlerle düzenlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen eğitimi programları adeta bir yaz-boz tahtasına dönüşmüştür. Öğretmen eğitimindeki yakın geçmişteki kararsız ve tutarsız uygulamalar, öğretmen niteliği açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma sağlanamamıştır. **Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasında çağın gerisindeyiz. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisinin birbirinden bağımsız olarak ele alınması, çağın gerektirdiği niteliklere sahip öğretmen yetiştirmemizi engellemektedir.**

YÖK tarafından gerçekleştirilen Eğitim Fakülteleri Araştırmasına göre; eğitim fakültelerinde öğretim elemanı, fiziksel altyapı ve donanım, teknolojik altyapı gibi özellikler bakımından ciddi yetersizlikler vardır. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 12'dir. Derslik Başına Düşen Öğrenci sayısı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 190, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde 186' iken Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 15, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 24'dür. 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise Yabancı Dil laboratuvarı yoktur. Eğitim fakültelerinde bir bilgisayar başına düşen, ortalama öğrenci sayısı 39'dur. Bu oran; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 169, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 166, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 97 iken, ODTÜ Eğitim Fakültesi'nde 18, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11'dir. Öte yandan, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının %61'i odalarından internete bağlanamamakta ve bilgisayar kullanamamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için öneriler şunlardır:

- a) *Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının önümüzdeki beş yıl içinde 20'ye düşürülmesi.* Nüfus projeksiyonlarına göre nüfus artış hızındaki düşüş ve birçok alanda öğretmen arzı fazlalığı dikkate alındığında, bazı alanlarda kontenjanların azalması, bazı alanlarda ise artırılması ile öğretmen eğitiminde mevcut kontenjan sayısının 10-15 yıllık bir dönemde artış göstermeyeceği düşünülmektedir. Mevcut verilerden hareketle, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 20'ye düşürülebilmesi için 2009 yılı itibarıyla yaklaşık 3000 öğretim elemanına ihtiyaç duyulmaktadır. Önümüzdeki beş yıl içinde emekli olacak öğretim elemanlarının sayısı da dikkate alınır, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları için beş yıl içinde 3500-3750 civarında öğretim elemanı yetiştirilmesi gerekmektedir.
- b) *Fiziksel tesis, donanım ve teknolojik altyapı eksikliklerinin giderilmesi.*
- c) *Öğretmen yetiştiren programlarda arz-talep dengesinin sağlanması. Arz fazlası olan alanlarda kontenjanların sınırlandırılması ve talebin karşılanamadığı alanlara öncelik verilmesi gerekir.*
- d) *Kesinlikle alan dışı atama yapılmaması ve eğitim fakülteleri dışından öğretmen temini gibi geçici çözümlere başvurulmaması. Ancak okul öncesi eğitimin durumu ve alanların ortak özellikleri göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenliği mezunlarının okulöncesi öğretmenliği alanından fark derslerini tamamlayarak ya da*

okulöncesi öğretmenliğini yan alan/çift alan olarak seçmeleri sağlanarak okulöncesi öğretmen açığının karşılanması gerekmektedir.

e) Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir akreditasyon sisteminin oluşturulması ve uygulamaya geçilmesi. Akreditasyon sisteminin oluşturulması ile birlikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının makul bir süre içinde akreditasyon koşullarının karşılamalarının sağlanması, akreditasyon koşullarını bu süre içinde karşılamayan programların da kapatılması gerekir. Çünkü öğretmen eğitiminde kaliteden ödün verilemez ve öğretmen yetiştiren programlar herhangi bir yükseköğretim programı gibi değerlendirilemez.

f) Öğretmen adaylarının mesleki sertifikasyonlarının Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi tarafından ya da Komitenin oluşturacağı özerk bir kurum tarafından yapılması. Akreditasyon sisteminin hayata geçirilmesi ile birlikte, öğretmen adaylarının sertifikasyonun da öğretmen yetiştiren kurum dışında özerk bir kurum tarafından yapılması sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme kurumun verdiği diploma ile yeterliklerin kazanıldığını belgelendiren sertifikasyon aynı şey değildir.

g) Öğretmen yetiştirmede ve öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında son 20-25 yıldır, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği "teknolojik pedagojik alan bilgisi" anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür biçiminde yapay bir ayrıştırma yerine, alan bilgisi, pedagojik bilgiler ve öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin bilgilerin bütünleştirilmesi.

4.3. Öğretmen yeterliklerinin stajyerlik dönemi ile ilişkilendirilmesi.

a) Stajyerlik dönemi uygulamalarını düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik içeriğinin öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi. Stajyerlik dönemi mesleki gelişim etkinliklerinin içerik ve yönteminin yeterliklerin geliştirilmesini sağlayacak bir niteliğe kavuşturulması gerekmektedir.

b) Stajyer öğretmenlerin stajyerlik yılını daha merkezi bir okulda ve deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde tamamladıktan sonra, daha küçük yerleşim birimlerine atamalarının yapılması. Atamaların bu şekilde yapılabilmesi için mevcut öğretmen atama ve yer değiştirme mevzuatında değişiklik yapılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu stajyerlik dönemlerini işlevsel bir rehberlik

ve yönlendirmeden yoksun, en ücra yerleşim birimlerinde geçirmektedir. Yeterliklerin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dönüştürebilmeleri için stajyerlik döneminin deneyimli ve aday öğretmene rehberlik etme yeterliklerine sahip bir öğretmenin gözetiminde geçirilmesi.

- c) *Stajyerlik döneminde mesleki gelişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, stajyerlik döneminde rehberlik ve mentorluk sisteminin oluşturulması ve mentorluk yapacak öğretmenin bu görevinin haftada 5 saat olarak, haftalık işyükünden sayılması.*

Bu işyükü, 36 haftalık bir öğretim yılında toplam 180 saat iş yükü getirecektir. Yılda yaklaşık 30000 yeni öğretmen ataması yapıldığı dikkate alındığında, bu düzenlemenin getireceği mali yük yaklaşık 27 Milyon TL civarında olacaktır. Rehber öğretmenin, aday öğretmene rehberlik etme ve yetiştirme amacıyla zaman ayırması bekleniyorsa, bu zamanın rehber öğretmenin işyükü kapsamında değerlendirilmesi gerekir.

4.4.Öğretmen yeterliklerinin hizmetiçi eğitim ile ilişkilendirilmesi.

- a) *Öğretmenlerin yetiştirilmesinde geleneksel yöntem ve yaklaşımlar terk edilerek, eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması.* Bu yöntem ile öğretmenlerin taşınması, belirli merkezlerde hizmetiçi eğitim verilmesi yerine, öğretmenlere kendi okullarında ya da okulun bulunduğu yerleşim biriminde hizmetiçi eğitim olanakları sağlanabilir. Eğitim fakülteleri ile işbirliği bir yandan öğretmenlerin meslek içi gelişimine katkı sağlarken, diğer yandan eğitim fakültelerinin uygulama ile ilişkilerinin geliştirilmesini ve bu işbirliğinden edinilen deneyim ve kazanımların hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- b) *Yüz yüze eğitim yanında interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin geliştirilmesi.* Mevcut hizmetiçi eğitimi bütçesi ile her yıl öğretmenlerin en fazla %5'ine eğitim verilebilmektedir. Aynı bütçe ile interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin oluşturulması ve tüm öğretmenlerin erişimi gerçekleştirilebilir.
- c) *Her öğretmenin yıllık en az 80 saat mesleki gelişim etkinliğine katılmasının zorunlu hale getirilmesi.* Bu etkinlikler okul düzeyinde ve çoğunlukla önemli bir ek maliyet gerektirmeden ya da düşük maliyetle gerçekleştirilebilir. Henüz geliştirme aşamasında olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, modelin uygulanmasının gerektireceği kaynakların temini halinde oldukça işlevsel olabilir. Ancak burada modelin uygulanmasının hiçbir ek kaynak

gerektirmeyeceği ya da bu kaynağın öğretmen tarafından karşılanması şeklinde örtülü bir varsayım, modelin uygulanabilirliğini düşürmektedir.

d) *Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi ve bir standartlar sisteminin uygulanmasının gerektirdiği kaynakların yaratılması için “Eğitime %100 Destek Kampanyası” benzeri bir %100 vergi indirimi programı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için sağlanacak destekler için de uygulanması. Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar “kaynak yetersizliği” gibi gerekçelerle ertelenemez ve ihmal edilemez. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri için destek sağlayan birey ya da kurumların adlarının ölümsüzleştirileceği bir uygulama, bu konuda girişimlerin artmasını sağlayacaktır.*

4.5. **Öğretmen yeterliklerinin eğitim bilimleri alanında ve öğretim programlarında gelişmelerle uyumlu bir biçimde tanımlanması.**

a) *Türkiye’de mevcut durumun değerlendirilmesi, uluslar arası uygulama örnekleri ve kavramsal dokümanların incelenmesine dayalı olarak, bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler şunlardır:*

- *Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.*
- *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.*
- *Öğretimi planlama ve uygulama. Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebilmesi için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme.*
- *Değerlendirme ve izleme. Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal*

ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma.

- *Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.* Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma.
- *Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.* Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.
- *Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği.* Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur.
- *Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama.* Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.

b) *Yeterliklerin ölçülmesinde ve uygulanmasında kullanılacak performans göstergelerinin önceliklere odaklanması ve yönetilebilir bir sayı ve içerikte düzenlenmesi.* Performans göstergelerinin “her şeyi” kapsamı gibi bir anlayış yerine, öğretmenlik mesleği açısından kritik öğelere odaklanması yönetilebilir sayıda performans göstergesi oluşturulmasını sağlayacaktır. Yüzlerce maddeden oluşan bir performans göstergeleri listesi, uygulamada denetici ve yöneticilerin elinde bir kontrol listesi olmaktan başka bir işe yaramayacaktır.

c) *Performans göstergelerinin oluşturulmasında “uygulanabilirlik”, “anlaşılabilirlik”, “esneklik” ve “nesnellik” ilkelerinin göz önünde bulundurulması.* Göstergelerin oluşturulmasında bu ilkelerin göz önünde bulundurulmaması yalnızca bir performans göstergeleri listesinin oluşturulması ile sonuçlanır. Teorik olarak iyi hazırlanmış bir performans göstergeleri listesi, uygulanabilir olmadığı sürece hiçbir amaca hizmet etmeyecektir.

- d) Açık ve anlaşılabilir bir yapıda tanımlanan yeterliklerin öğretmenlerin performanslarını değerlendirilmesinde kullanılması. Bunun gerçekleştirilebilmesi için yönetilebilir sayıda yeterliğin kanıtı olacak ölçümlenebilir performans göstergelerinin oluşturulması gerekir. Bu göstergelere dayalı olarak gerçekleştirilecek performans değerlendirmenin sonuçlarının öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaların planlanması ve uygulanmasında kullanılması gerekir.
- e) Yeterlikler ile öğretmenlik kariyer sisteminin ilişkilendirilmesi ve kariyer basamakları çerçevesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması. Kariyer basamakları sisteminin liyakati esas alması varsayımından hareketle, her bir kariyer basamağının yeterliklerle ilişkilendirilmesinin sağlanması, yeterliklerin mesleki açıdan anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır.
- f) Yeterliklerin uygulanmasına aşamalı olarak ve yönetilebilir ölçekte başlanması. Yeterliklerin uygulanmasında öncelikle yasal, yapısal ve yönetsel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu düzenlemelerden sonra, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK-Eğitim Fakülteleri boyutlarında öncelikle uygulama için koşulların daha uygun olduğu alanlarda uygulamaya geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aycan, Ş., Aycan, N. ve Türkoğuz, S. (2005), “Fen – Edebiyat Fakültesi Öğretmenlerinin Tezsiz Yüksek Lisans Programlarından Beklentileri ve Kaygılar.”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı:17, 17–24.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1).
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (2000). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- European Commission, (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe: Volume 3.*, Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission, (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Directorate-General for Education and Culture.
- European Parliament, (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)).
- Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Grant, C. A. & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone’s children. *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 292-299.
- Imig, D. G. & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 286-291.
- Mahiroğlu, A. (2004), Öğretmenlik Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi.
- MEB, (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Ministerial Council on Education, (2003). *A national framework for professional standards for teaching*. Australia: MCEETYA.

- NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards], (2007). *Measuring what matters. The effects of national board certification on advancing 21st century teaching and learning*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001a). *Early childhood generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001b). *Middle childhood generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001b). *Middle childhood generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001c). *Early adolescence generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2002). *What teachers should know and be able to do*. 14-800-22teach, Retrieved October 31, 2008, from http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf.
- NBPTS, (2008). *Moving education forward. Through national board certification*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- New Zealand Ministry of Education. Professional Standards: Criteria for quality teaching. *Area school teachers and unit holders*. Wellington. : 1999. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.minedu.govt.nz/schools/PerformanceManagement>.
- ÖSYM, (2009). *2008-2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 2, pp. 417-458.
- Rockoff, J. E. (2003). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data.
- TDA [Teacher Development Agency], (2007). *Professional standards for teachers in England from September 2007*. <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden 01/07/2009 tarihinde alındı.
- TDA, (2007a). *Professional standards for teachers: Qualified teacher status*. London: Author.
- TDA, (2007b). *Professional standards for teachers: Core*. London: Author.
- TDA, (2007c). *Professional standards for teachers: Post threshold*. London: Author.

- TDA, (2007d). *Professional standards for teachers: Excellent teacher*. London: Author.
- TDA, (2007e). *Professional standards for teachers: Advanced skills teacher*. London: Author.
- The Teaching Council, (2009). *Codes of professional conduct for teachers*. Ireland.
- World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- YÖK. (2007a). *Türkiye'nin yükseköğrenim stratejisi*. Ankara.
- YÖK. (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara.
- YÖK. (Mart, 1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.