ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

AYŞEMİNE DİNÇER GÜL

ANKARA
ŞUBAT, 2023


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

AYŞEMİNE DİNÇER GÜL

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA BIKMAZ

ANKARA
ŞUBAT, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ayşemine DİNÇER GÜL adlı öğrencinin hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..
Üye	……	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 27/02/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Ayşemine DİNÇER GÜL

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ

DİNÇER GÜL, Ayşemine
Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ
Şubat, 2023, xxi + 427 sayfa

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin ortaya konulması ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için bir model önerisinin sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmış ve üç ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Anket ile veri toplanan birinci çalışma grubu sınıf öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 669 öğretmen adayı, 503 sınıf öğretmeni ve sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan 143 öğretim elemanından oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) temel alınarak geliştirilen Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi (ÖAMYDA) kullanılmış, veriler frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme ile veri toplanan ikinci çalışma grubunu sınıf öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 19 öğretmen adayı, uygulama öğrencisi olan/olmuş 16 sınıf öğretmeni, sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan 19 öğretim elemanı ile eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapan 3 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalıştay ile veri toplanan üçüncü çalışma grubunu ise eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalında 2, sınıf eğitimi anabilim dalında 5 ve eğitim programları ve öğretim anabilim dalında 5 olmak üzere üç farklı alanda görev yapan 12 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcıların hepsi devlet üniversiteleri ve okullarında öğrenim görmekte veya görev yapmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu (ÖAMYDMGF), alanyazın taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen

değerlendirme modeli taslağı ve ÖAMYDA'da yer alan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçları ÖMGY'deki yeterliklerin gerekli olduğunu ancak eksikliklerin bulunduğunu göstermiştir. Söz konusu eksiklerin beceri temelli sorular hazırlama, çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetme, teknolojik materyaller geliştirme, çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetme, ruhsal açıdan sağlıklı olma gibi alanlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı yeterlik göstergelerinin daha kapsayıcı ve detaylı biçimde yeniden ifade edilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde birden fazla veri kaynağı ve değerlendiriciden yararlanarak çoklu değerlendirme yapılması, değerlendirme sürecinin boylamsal ve iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Yeterliklerle paralel olarak değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve hangi veri kaynaklarından yararlanılabileceği gibi konular hakkında dönem başlarında öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirmenin lisans eğitimindeki dersler kapsamında performansa dayalı olarak yapılması, kanıtların ürün dosyasında saklanması ve değerlendirme sonucunun öğretmen adayının ders notuna etki etmeden başarılı/başarısız şeklinde ifade edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Derslerde gerçekleştirilen ve mesleki yeterliklere katkı sağlayan çalışmaların öğretmen adayının değerlendirilmesinde kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Ancak bitirme projesi ve performans görevi gibi çalışmalarda yapılacak araştırmanın içeriğine göre birden fazla yeterlik alanının ölçülmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki bilgiye yönelik yeterliklerin ölçülmesinde daha çok alan bilgisi dersleri kapsamında yapılan çalışmalar, bitirme projesi ve disiplinler arası bir performans görevi, mesleki beceriye yönelik yeterliklerin ölçülmesinde alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinde yapılan çalışmalar ile tutum ve değerlere yönelik yeterliklerin ölçülmesinde ise örnek olay incelemesi, durum analizi gibi yöntemlerin genel kültür derslerinde kullanılmasıyla elde edilen çalışmalar ve öğretmen adayının okul dışında katıldığı etkinlikleri gösteren belgelerden yararlanılması gerektiği belirlenmiştir. Ancak hazırlanacak çalışmanın içeriğine göre bitirme projesi ve disiplinler arası performans görevi gibi çalışmaların birden fazla yeterlik alanının değerlendirilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, katılımcıların uzmanlık alanları dışında da yeterlikler önerildiğinden bu yeterliklerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda ilgili alanlarda görev yapan öğretim elemanı ve saha çalışanı gibi paydaşlardan da görüş

alınması ve modelin pilot uygulamasının yapılması tavsiye edilmiştir. Ayrıca farklı öğretmen yetiştirme programlarından katılımcıların görüşleri alınarak diğer branşlarda modelin nasıl uyarlanabileceğinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının seçimi ve atanmasında kullanılmasına olanak tanıyacak düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen adayı yeterlikleri, öğretmen adaylarını değerlendirme, yeterliklere dayalı değerlendirme.

ABSTRACT

A MODEL PROPOSAL FOR THE EVALUATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHER CANDIDATES

DİNÇER GÜL, Ayşemine
Dissertation, Department of Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ
February, 2023, xxi + 427 pages

The purpose of this research is to reveal the general competencies of the teaching profession expected to have by the teacher candidates studying in the field of primary education at the faculty of education and to present a model proposal for the evaluation of these competencies. For this purpose, embedded design, one of the mixed research methods designs, was used. Both quantitative and qualitative methods were used in the collection of the data and three separate study groups were formed. The first study group, whose data were collected with a questionnaire, consisted of 669 senior primary school teacher candidates, 503 primary school teachers and 143 faculty members working in primary education department. In the collection of quantitative data, the Questionnaire of Teacher Candidate Professional Competencies Evaluation (QTCPCA), which was developed on the basis of the 2017 General Competencies of the Teaching Profession (GCTP), was used, and the data were analyzed using frequency and percentage. The second study group, whose data were collected with interviews, consists of 19 senior primary school teacher candidates, 16 primary school teachers who have/had student teachers, 19 faculty members working in primary education department and 3 faculty members working in educational measurement and evaluation department. The third study group, whose data were collected with workshop, consists of 12 faculty members working in three different departments: 2 in the educational measurement and evaluation department, 5 in the primary education department, and 5 in curriculum and instruction department. All of the participants were studying or working at public universities and schools. In the collection of qualitative data, the Interview Form of Teacher Candidate Professional Competencies Evaluation Model (IFTCPCEM), the evaluation model draft

developed in line with the data obtained from the literature review and interviews, and open-ended questions in the QTCPCA were used. Descriptive content analysis was performed in the analysis of qualitative data.

Results showed that the competencies in GCTP were necessary but there were missing areas. These missing areas included preparing skill-based questions, managing online learning environments, developing technological materials, managing multicultural and inclusive education effectively, and being mentally healthy. Additionally, some competency indicators need to be restated in a more inclusive and detailed way.

In the evaluation of teacher candidates, it was reported that multiple evaluations should be made by making use of more than one data source and evaluator, and the evaluation process should be carried out on a longitudinal and collaborative basis. It was concluded that the faculty members should be informed at the beginning of the semester about the issues such as how the assessment will be made in parallel with the competencies and which data sources can be used. It has been determined that the evaluation should be based on performance within the scope of the courses in undergraduate degree, the evidence should be stored in the portfolio, and the evaluation result should be expressed as successful / unsuccessful without affecting the teacher candidate's course grade. It has been determined that the studies carried out in the courses and contributing to the professional competencies should be used in the evaluation of the teacher candidates. However, according to the content of the study to be prepared, it has been concluded that studies such as a graduation project and interdisciplinary performance task can be used in the evaluation of more than one competence area.

In line with the results of the research, since the competencies outside the fields of expertise of the participants were suggested, it is recommended to get opinions from stakeholders such as faculty members and field workers working in the relevant fields on how these competencies should be evaluated, and to pilot the the model. In addition, it is suggested that how the model can be adapted in other branches should be determined by taking the opinions of the participants from different teacher training programs, and arrangements allowing the results to be used in the selection and appointment of teacher candidates should be made.

Key Words: Pre-service teacher education, teacher candidates competencies, evaluation of teacher candidates, competency – based evaluation.

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin mesleki gelişim aşamaları olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi, aday öğretmen eğitimi/erken kariyer süreci ve hizmet içi/sürekli mesleki gelişim süreçlerine ilişkin alanyazındaki yapılan çalışmalara baktığımda sıklıkla hizmet içindeki öğretmenlerin değerlendirilmesine yer verildiğini gördüm. Hizmet öncesi eğitim sürecine ilişkin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması başta olmak üzere çeşitli dersler, beceriler, merkezi sınavlar gibi farklı değişkenler açısından görüşleri alınıp sıklıkla uygulamanın arttırılması ve iş başında değerlendirmeye vurgu yapılsa da öğretmenlik uygulaması dersi dışında bu değerlendirmenin nasıl yapılacağı veya beceri dışında diğer yeterlik alanlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusundaki merak beni bu araştırmaya yöneltti. Bu noktada tez konumu belirlemem, konuya ilişkin uluslararası alanyazındaki çeşitli araştırmalara ulaşmama büyük destek sunan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Fatma BIKMAZ'a gönül dolusu teşekkür ederim. Ayrıca Tez İzleme Komitemde yer alan ve süreç boyunca bana yol gösteren Doç. Dr. Yeşim ÇAPA-AYDIN ve Doç. Dr. Canay DEMİRHAN-İŞCAN ile tez jürisinde yer alarak çalışmamın gelişmesi için önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Fatma MIZIKACI ve Doç. Dr. Alper YETKİNER hocalarıma hem katkıları hem de yapıcı tavırları için çok teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi'nde yaklaşık 10 yıldır süren öğrencilik ve araştırma görevliliği sürecim boyunca bana bilgi ve deneyimleriyle rehberlik eden, emek veren Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nın değerli öğretim üyeleri olan hocalarım Prof. Dr. Berna ASLAN ve Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN'a, çalışma arkadaşlarıma ve Nisan 2021'de kaybettiğimiz akademik bilgi ve donanımının yanı sıra yardımseverliği, güler yüzü ve esprileriyle her zaman büyük bir özlemle andığım değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK'e minnettarlığımı ifade etmek isterim. Teşekkürlerin en büyüğünü de bu 10 yıllık süreçte gösterdiğim gelişimin en büyük katkı sağlayıcısı olan, öğrencisi olmanın büyük bir şans olduğunu düşündüğüm, bilgi birikimi, çalışkanlığı, pratik zekası ve dimdik duruşuyla her zaman örnek aldığım sevgili hocam Prof. Dr. Fatma BIKMAZ'a ederim.

İhtiyaç duyduğum her an yanımda olan, ben sormadan dahi yardımıma koşan canım arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Deniz ATAL DEMİRBACAK, Dr. Meryem HAMSİ-İMROL, Dr. Öğr. Üyesi Zülal UĞUR-ARSLAN, Doç. Dr. Ömer NAYCİ, Öğr. Gör. Tuba

AKAR, Dr. Öğr. Üyesi Fulya SOĞUKSU, Arş. Gör. Şila TİFTİKÇİ ve kadim dostum Arş. Gör. Dr. Esra YAZICI'ya tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

Tanıştığımız günden bu yana her zaman yanımda olan ve beni yüreklendiren, hem tezime katkı hem de hayatıma büyük bir güzellik getiren sevgili hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR'e ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmanın meydana gelmesinde asıl rol sahipleri olan, bana kıymetli vakitlerini ayıran, değerli görüşlerini paylaşan, kendilerinden çok şey öğrendiğim kıymetli öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının her birine ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim. İyi ki sizinle çalışmışım.

Her zaman bana güvenen, elimden tutup önümü açan, bir 80 yaşına gelsem de alzheimer olmadığım sürece üzerimdeki emeklerini unutmayacağım, her daim büyük bir minnet ve sevgiyle andığım Zonguldak Mehmet Çelikel Anadolu Lisesi'nden kıymetli öğretmenlerim Bahri YILDIZ ve Özlem KAPLAN'a tüm kalbimle çok teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca manen her an yanımda olan, fiziksel olarak da yakında kavuşmayı ümit ettiğim canımın içi anneme, babama, bir tanecik ablam Zübeyde'ye, abilerime ve yeğenlerime teşekkür ederim. Uykusuz, aksi, çekilmez olduğum günlerde dahi beni hep sabırla dinleyen, anlayış gösterip destek olan sevgili eşim Metin GÜL'e dünyalar kadar teşekkür ederim.

Aileme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
İÇİNDEKİLER ... xii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xix
KISALTMALAR ... xx
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 12
Önem ... 13
Sayıltılar ... 16
Sınırlılıklar ... 16
Tanımlar ... 17
BÖLÜM 2 ... 19
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE ... 19
Yeterlik Kavramı ... 19
Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri ... 25
2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ... 27
2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ... 27
2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ... 29
İngiltere'de Öğretmen Yeterlikleri ... 32
İrlanda'da Öğretmen Yeterlikleri ... 33
Singapur'da Öğretmen Yeterlikleri ... 34
Hong Kong'da Öğretmen Yeterlikleri ... 37
InTASC ... 40
Kaliforniya'da Öğretmen Yeterlikleri ... 42
Avustralya'da Öğretmen Yeterlikleri ... 44
Kanada-Ontario'da Öğretmen Yeterlikleri ... 45
Mesleki Yeterliklerin Değerlendirilmesi ... 48
Amerika Birleşik Devletleri'nde Performans Değerlendirme ... 52
Kaliforniya Öğretmenleri için Performans Değerlendirmesi (PACT) ... 56
Eğitici Öğretmen Performans Değerlendirmesi (edTPA) ... 60
Singapur'da Performans Değerlendirme ... 63
Avustralya'da Performans Değerlendirme ... 63
Kanada'da Performans Değerlendirme ... 64
İlgili Araştırmalar ... 65
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 65
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 74

BÖLÜM 3 79
YÖNTEM 79
Araştırmanın Modeli 79
Çalışma Grubu 83
Birinci Çalışma Grubu 83
İkinci Çalışma Grubu 88
Üçüncü Çalışma Grubu 93
Veri Toplama Araçları 93
Görüşme Formları 93
Anket Formları 95
Çalıştay Formları 96
Verilerin Toplanması 98
Verilerin Çözümlenmesi 99
Geçerlik ve Güvenirlik 101
BÖLÜM 4 103
BULGULAR VE YORUMLAR 103
Öğretmen Adaylarının Sahip Olması Beklenen Mesleki Yeterliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar 103
Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı 104
Alan Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 104
Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 111
Mevzuat Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 120
Mesleki Beceri Yeterlik Alanı 126
Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar 127
Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar 133
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar 140
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar 156
Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı 163
Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar 163
Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Bulgular ve Yorumlar 171
İletişim ve İş Birliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 179
Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Bulgular ve Yorumlar 186
Öğretmen Adayı Değerlendirme Modelinin Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 198
Değerlendirme Modelinin Genel Özellikleri 199
Sürece Dayalı 199
Adil ve Şeffaf 203
Adaya İtiraz Hakkı Tanınması 204
Değerlendiricilerin Belli Kriterler Doğrultusunda Seçilmesi 204
Değerlendiricilere Eğitim Verme 205
Değerlendirici Kişi ve Yapılan Değerlendirme Sayısının Fazla Tutulması 207
Öğretmen Adaylarının Ölçüt Temelli Değerlendirilmesi 209
Yeterliklere Dayalı 211
Performansa Dayalı 213

İşbirliğine Dayalı 214
Öğretmen Adayı Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kaynakları 216
Öğretmen Adayı Değerlendirme Sürecinde Yer Alacak Kişiler 235
Öğretmen Adayı Değerlendirmenin Zamanlaması 246
Değerlendirme Süreci Sonunda Tercih Edilecek Uygulamalar 255
Öğretmen Adayı Değerlendirme Modelinin Uygulanabilirliği ve Yeterliklerin Son Haline İlişkin Bulgular ve Yorumlar 259
Mesleki Bilgi Yeterlik Alanının Değerlendirilmesi 259
Alan Bilgisine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 260
Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 265
Mevzuat Bilgisine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 267
Mesleki Beceri Yeterlik Alanının Değerlendirilmesi 270
Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 270
Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 272
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 274
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 276
Tutum ve Değerler Yeterlik Alanının Değerlendirilmesi 278
Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi .. 278
Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterler ve Değerlendirilmesi 282
İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 283
Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi 285
BÖLÜM 5 289
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 289
Sonuçlar 289
Öğretmen Adaylarının Sahip Olması Beklenen Mesleki Yeterliklere İlişkin Sonuçlar 289
Değerlendirme Modelinin Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Sonuçlar 293
Öğretmen Adaylarından Beklenen Mesleki Yeterlikler ve Değerlendirme Modelinin Uygunluğu ve Uygulanabilirliğine İlişkin Sonuçlar 296
Öneriler 300
Uygulamaya Yönelik Öneriler 300
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 302
KAYNAKLAR 305
EKLER 347
EK 1. Ankara Üniversitesi Etil Kurul Onayı 348
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 349
EK 3. Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi (ÖAMYDA) 350
EK 4. Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu (ÖAMYDMGF) 356
EK 5. Değerlendirme Modeli Birinci Taslağı 359
EK 6. Değerlendirme Modeli İkinci Taslağı 370
EK 7. Karşılaştırmalı Yeterlikler Listesi 383
EK 8. İngiltere'de Öğretmen Yeterlikleri 388

EK 9. İrlanda'da Öğretmen Yeterlikleri 392
EK 10. Singapur'da Öğretmen Yeterlikleri 395
EK 11. Hong Kong'da Öğretmen Yeterlikleri 399
EK 12. Kaliforniya'da Öğretmen Yeterlikleri 400
EK 13. InTASC Standartları 402
EK 14. Avustralya'da Öğretmen Yeterlikleri 416
Ek 15. Ontario'da Öğretmen Yeterlikleri 418
Ek 16. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 419
Ek 17. Ders Planı Formatı 420
Ek 18. Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu 422
Ek 19. Bilgilendirilmiş Onam Formu 424
BENZERLİK BİLDİRİMİ 425
ÖZGEÇMİŞ 427

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. 2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 27
Tablo 2. 2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 28
Tablo 3. 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 30
Tablo 4. İngiltere Öğretmen Standartları 33
Tablo 5. Singapur'da Yeni Mezun Olan Öğretmenlerden Beklenen Yeterlikler 36
Tablo 6. Araştırma Süreci 82
Tablo 7. Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanları ve Yaş Aralıklarına İlişkin Bilgiler 85
Tablo 8. Ankete Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı 87
Tablo 9. Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme ve Cinsiyete Göre Dağılımları 88
Tablo 10. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve İllere Göre Dağılımı 89
Tablo 11. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlere ve Cinsiyete Göre Dağılımı 90
Tablo 12. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin İllere Göre Dağılımı 90
Tablo 13. Görüşmeye Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanları ve Kıdemlerine İlişkin Bilgiler 92
Tablo 14. ÖMGY Alan Bilgisi Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 105
Tablo 15. Alan Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 106
Tablo 16. Alan Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 108
Tablo 17. ÖMGY Alan Bilgisine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 110
Tablo 18. ÖMGY Alan Eğitimi Bilgisi Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 111
Tablo 19. Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 113
Tablo 20. Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler..... 114
Tablo 21. ÖMGY Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 118
Tablo 22. ÖMGY Mevzuat Bilgisi Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 120
Tablo 23. Mevzuat Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 121
Tablo 24. Mevzuat Bilgisine İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler 122
Tablo 25. ÖMGY Mevzuat Bilgisine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 126
Tablo 26. ÖMGY Eğitim Öğretimi Planlama Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşler..... 128
Tablo 27. Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler..... 130

Tablo 28. ÖMGY Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 132
Tablo 29. ÖMGY Öğrenme Ortamları Oluşturma Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri..... 134
Tablo 30. Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler..... 135
Tablo 31. Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler. 137
Tablo 32. ÖMGY Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 139
Tablo 33. ÖMGY Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 141
Tablo 34. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 143
Tablo 35. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler 145
Tablo 36. ÖMGY Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 155
Tablo 37. ÖMGY Ölçme ve Değerlendirme Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri..... 157
Tablo 38. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 159
Tablo 39. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler..... 161
Tablo 40. ÖMGY Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 162
Tablo 41. ÖMGY Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri..... 164
Tablo 42. Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler. 166
Tablo 43. Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler 167
Tablo 44. ÖMGY Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 168
Tablo 45. ÖMGY Öğrenciye Yaklaşım Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri.... 171
Tablo 46. Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler..... 173
Tablo 47. Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler 174
Tablo 48. ÖMGY Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler. 177
Tablo 49. ÖMGY İletişim ve İş Birliği Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 179
Tablo 50. İletişim ve İş Birliğine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 181
Tablo 51. İletişim ve İş Birliğine İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler..... 182
Tablo 52. ÖMGY İletişim ve İş Birliğine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 184
Tablo 53. ÖMGY Kişisel ve Mesleki Gelişim Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşler..... 186

Tablo 54. Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler 188
Tablo 55. Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler..... 189
Tablo 56. ÖMGY Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler 195
Tablo 57. Öğretmen Adayı Değerlendirme Modelinde Kullanılması Önerilen Veri Kaynakları..... 217
Tablo 58. Öğretmen Adayı Değerlendirme Sürecinde Yer Alması Önerilen Kişiler... 236
Tablo 59. Öğretmen Adayı Değerlendirme Sonucuna Yönelik Tercih Edilecek Uygulamalara İlişkin Görüşler..... 255
Tablo 60. Güncellenen ÖMGY Alan Bilgisi Yeterlikleri..... 260
Tablo 61. Alan Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi..... 261
Tablo 62. Güncellenen ÖMGY Alan Eğitimi Bilgisi Yeterlikleri..... 266
Tablo 63. Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi..... 266
Tablo 64. Güncellenen ÖMGY Mevzuat Bilgisi Yeterlikleri 268
Tablo 65. Mevzuat Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi..... 268
Tablo 66. Güncellenen ÖMGY Eğitim Öğretimi Planlama Yeterlikleri..... 270
Tablo 67. Eğitim Öğretimi Planlama Yeterliklerinin Değerlendirilmesi 270
Tablo 68. Güncellenen ÖMGY Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterlikleri..... 273
Tablo 69. Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi 273
Tablo 70. Güncellenen Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterlikleri..... 274
Tablo 71. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi275
Tablo 72. Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri..... 277
Tablo 73. Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi..... 277
Tablo 74. Güncellenen Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterlikler 278
Tablo 75. Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi..... 279
Tablo 76. Güncellenen Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterlikler 282
Tablo 77. Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi..... 282
Tablo 78. Güncellenen İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterlikler..... 283
Tablo 79. İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi 284
Tablo 80. Güncellenen Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterlikler..... 285
Tablo 81. Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi 286

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Üç değer, Beceriler ve Bilgi (V3SK) Modeli 35
Şekil 2. Öğretmenlik Mesleği Etik Standartları 46
Şekil 3. Değerlendirme Modelinin Yapısı 288

KISALTMALAR

AACTE	American Association for Colleges of Teacher Education
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AR-GE	Araştırma ve Geliştirme
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CAEP	Council of Accreditation of Educator Preparation
CalTPA	California Teaching Performance Assessment
CTC	Commission on Teacher Credentialing
CCTC	California Commission on Teacher Credentialing
CSTP	California Standards for the Teaching Profession
EARGED	Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
edTPA	Educative Teacher Performance Assessment
EQAO	Educational Quality and Accountability Office
ETS	Educational Testing Service
FAST	Fresno Assessment of Student Teachers
GTCF	Graduand Teacher Competencies Framework
GTPA	Graduate Teacher Performance Assessment
ILO	International Labour Organization
InTASC	Interstate Teacher Assessment and Support Consortium
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
NCLB	No Child Left Behind

NH TCAP	New Hampshire Teacher Candidate Assessment of Performance
NIE	National Institute of Education
NTIP	New Teacher Induction Program
OCT	Ontario College of Teachers
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OÖP	Orta Öğretim Projesi
ÖAMYDA	Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi
ÖAMYDMGF	Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu
ÖMGY	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PACT	Performance Assessment for California Teachers
PGCE	Postgraduate Certificate of Education
PISA	Programme for International Student Assessment
SCALE	The Stanford Center for Assessment, Learning and Equity
TEDP	Temel Eğitime Destek Projesi
TPA	Teacher/Teaching Performance Assessment
TPE	Teaching Performance Expectation
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen temel kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Ekonomik kalkınma ve nitelikli eğitim, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde temel dayanakları oluşturmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan ülke sıralamaları incelendiğinde gelişmiş ülke kategorisinde yer alan ülkelerin önemli bir kısmında sanayileşmenin, kişi başına düşen millî gelirin, okuma-yazma oranının ve uluslararası sınavlardaki başarı ortalamasının yüksek olduğu gözlenmektedir. Ülkeler, diğer ülkelere kıyasla kendi eğitim sistemlerinin niteliğini veya ekonomik olarak gelişmişliklerini ortaya koymada; ölçülen bilgi, beceri ve yeterlikler doğrultusunda küresel düzeyde karşılaştırma imkânı sağlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS) gibi sınavlar ile Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund-IMF) ve Dünya Bankası gibi kuruluşların sıralamalarına önem vermektedir. Gerek bu kuruluşlar gerekse de ulusal kuruluşlar tarafından yayımlanan raporlarda ve akademik alanda yapılan çalışmalarda öğretmenler sıklıkla değişimin temel dönüştürücüsü, değişim habercisi/ajanı (change agent) olarak ifade edilmektedir (Badley, 1986; J. T. Cooper, Hirn ve Scott, 2015; Darling-Hammond, Newton ve Wei, 2010; Lillo ve Aponte-Safe, 2019; OECD, 2005; Tezgiden-Cakcak, 2016; YÖK, 1999).

Eğitimin niteliğinin arttırılması için öncelikle bu hizmetin sağlayıcısı, öğrenmenin kılavuzlayıcısı olan öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarına da uygun olarak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinden itibaren nitelikli olarak yetiştirilmesi ve gerekli yeterliklerle donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir (TED, 2009a). Varış (1973) ilk, orta ve yükseköğretim olmak üzere eğitim-öğretim sisteminde yeni düzenlemeler yapılırken çalışmalara öncelikli olarak bu yeni düzenlemeleri hayata geçirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile başlanması gerektiğini belirtmektedir. Dahası, eğitim sistemini yenilemek

isteyen ülkelerin yenilik hareketlerine öğretmen yetiştirme programlarından başladığı ölçüde başarı gösterdiğini ifade etmektedir. Alanyazında çeşitli araştırmalarda (Barber ve Mourshed, 2007; Bransford, Brown ve Cocking, 2004; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 2006a; Ferguson, 1991; Kavcar, 1982) da sıklıkla vurgulandığı üzere öğretmen, eğitim sistemlerinin başarısını etkileyen en önemli ögedir ve eğitim politikaları başta olmak üzere eğitim sisteminde eğitim programları, eğitim teknolojileri ve materyaller gibi her türlü yenilik ve iyileştirme girişiminin uygulamadaki başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve adanmışlıklarına bağlıdır (MEB, 2018a). Barber ve Mourshed'in (2007) dünyanın en iyi performans gösteren okul sistemleri üzerine yaptığı çalışma da okullarda en çok önem verilen üç şeyin (1) öğretmen olmak için doğru insanları seçmek, (2) onları donanımlı öğretmenler haline getirmek ve (3) sistemin her bir aday için mümkün olan en iyi eğitimi vermesini sağlamak olduğunu ortaya koymaktadır.

Darling-Hammond, LaFors ve Snyder (2001), öğretmen yeterliliğinin, öğrencilerin başarısı üzerinde yoksulluk, ırk ve ebeveyn eğitimi dahil olmak üzere birçok faktörden daha büyük bir etki gücüne sahip olduğunu belirtmektedir. Lasley, Siedentop ve Yinger (2006) ile Vagi, Pivovarova ve Miedel-Barnard (2019) da öğrenci başarısının okul temelli merkezi belirleyicisinin öğretmen kalitesi olduğunu bildirmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının nitelikli bir mesleğe hazırlık sürecinden geçmesi, diğer mesleki gelişim aşamaları ve nihayetinde eğitimin kalitesi için oldukça önemlidir. Bir öğretmen göreve başlarken mesleki olarak ne kadar donanımlı ve bilgi sahibiyse süreç boyunca karşılaşacağı yenilik ve zorlukların başarıyla üstesinden gelmesi ve nitelikli eğitim sunması da o kadar mümkün hale gelmektedir (İlyas vd., 2017).

Öte yandan öğretmenlere yönelik beklentilerin artması ve okullardaki öğrenmenin arttırılması hedefi, sıklıkla hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliği ile ilişkilendirilmekte ve öğretmen eğitimi son zamanlarda giderek daha fazla araştırılan bir çalışma alanı haline gelmektedir (Loughran ve Hamilton, 2016). Akademik bir çalışma alanının yanı sıra bir politika ve uygulama meselesi olan öğretmen eğitiminin inişli çıkışlı geçmişine rağmen, şu anda dünyanın birçok ülkesinde öğretmen niteliğine benzeri görülmemiş bir vurgu ve öğretmen performansına yönelik son derece yüksek beklentiler vardır. Eğitim ve ekonominin ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu varsayımına dayalı olarak öğretmenlerin tüm öğrencilere dünya standartlarında eğitim verebilecekleri ve vermeleri gerektiği, her eğitim reformunun temel taşı olarak hizmet edebilecekleri ve ülkenin küresel ekonomideki konumunu korumak için nitelikli bir iş gücü üretmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu zor ve tartışmaya açık beklentiler karşısında öğretmenlerin işe nasıl alındığı, yetiştirildiği ve meslekte kaldığı sorusu kamuoyunda

ve akademik söylemde eğitimle ilgili en sık gündeme gelen konulardan biri haline gelmiştir (Cochran-Smith, 2008).

Öğretmen eğitimi politikasıyla ilgili birçok çekişmeli tartışmanın ortasında eleştirmenlerin hemfikir olduğu tek konu öğretmen eğitimi sisteminde hataların olduğu ve bu hataların düzeltilmesi gerektiğidir (Cochran-Smith, Piazza ve Power, 2013). Nitekim Yıldırım (2013) da lisans programında yer alan dersler aynı olsa dahi Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarının uygulamada farklılaştığını ve aynı isim altında verilen derslerde farklı bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığını ifade etmektedir.

Türk eğitim sisteminin temel sorunlarını inceleyen Taşdemir (2015) sürekli sistemsel değişikliklerin yapılması, öğretmenlerin nitelik eksikliği, programların öğrencinin düzeyine uygun olmaması ve ezbere dayalı eğitimin katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulandığını belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı K. Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) çalışmasında da temel sorun alanları olarak merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, donanım ve fiziki alt yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği ve nitelikli eğitime erişimde yaşanan eşitsizlik tespit edilmiştir. Bu sorunların beraberinde hızlı nüfus artışı, coğrafi dağılımdaki nüfus eşitsizliği, planlama hataları, sıklıkla değişen eğitim yöneticileri ile tutarsız politikaların izlendiği sınav odaklı bir eğitim sisteminde elde edilen başarısızlığın sorumlusu olarak öğretmenler gösterilmektedir (TEDMEM, 2014). Fakat hangi yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirmek istiyoruz sorusunun cevabının net olarak verilmediği (TEDMEM, 2021b), OECD ortalamasına kıyasla çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretime ilişkin öğretmenlerin hizmet içi eğitime daha yüksek oranda ihtiyaç duyduğu (OECD, 2019) ve 2019 yılı MEB İdare Faaliyet Raporu'na (MEB, 2020) göre toplam öğretmen popülasyonunun %9.7'sini ücretli öğretmenlerin oluşturduğu bir eğitim sisteminde en büyük sorumlu olarak öğretmenlerin gösterilmesi tartışmaya açık bir konudur.

Uzun zamandır dile getirilmesine rağmen öğretmenlerin mesleki gelişimi ve statülerine yönelik bir meslek kanunu Türkiye'de 3 Şubat 2022 tarihinde kabul edilirken (MEB, 2022a), dünyada bu konuda yıllar önce uluslararası düzeyde adımların atıldığı, örneğin öğretmenlik mesleğine yönelik uluslararası standartlar ile öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının ele alındığı hükümetler arası bir konferansta Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization-ILO) / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) Tavsiye Kararının 5 Ekim 1966'da kabul edildiği görülmektedir (TEDMEM, 2021). Tüm bunlara paralel olarak da öğretmene verilen değer konusunda uluslararası karşılaştırma yapan Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi'nin (Global Teacher Status Index) 2013-2018 sonuçları

incelendiğinde 2013'te Çin ve Yunanistan'dan sonra 3. olan Türkiye'nin 2018 sıralamasında 7. sıraya gerilediği görülmektedir (Dolton ve Marcenaro-Gutierrez, 2013; Dolton, Marcenaro, Vries ve She, 2018). Nitekim Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı tarafından desteklenen "Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi Geliştirme Projesi" kapsamında hazırlanan rapora göre 2015 yılında tıp doktorluğu, üniversitede profesörlük ve hâkimlikten sonra Türk toplumundaki saygınlığı en yüksek 4. meslek olan öğretmenlik (Sunar, 2018), 2020 sıralamasında 14. sıraya kadar gerilemiştir. İlgili araştırmaya göre radikal bir itibar kaybı yaşayan meslekler arasında öğretmenlik ve eczacılık başta gelmektedir (Sunar, 2020). Bu noktada öğretmenlerin toplum nezdinde kaybettiği itibarın geri kazandırılması için yapılan hataların farkında olunması ve bunların çözümüne yönelik tedbirler alınması gerekmektedir. Bu durum ise öncelikli olarak öğretmenlerin donanımlı yetiştirilmesi, ücret ve çalışma şartlarının iyileştirilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla kendi içinde hizmet öncesi (*pre-service*), aday öğretmen eğitimi/erken kariyer süreci (*induction*) ve hizmet içi (*in-service*)/sürekli mesleki gelişim (*continuing professional development*) olarak üç farklı mesleki gelişim aşamasına ayrılan (Bokdam, Van den Ende ve Broek, 2014; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017) ve meslek seçiminden mesleğin sonlanmasına kadar bütünleşik bir süreç olan öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreci çok büyük önem taşımaktadır (MEB, 2017a).

Bir istihdam veya eğitim ortamında seçim yapmaya; (a) başvuranların sayısı girilecek iş veya eğitim ortamında ayrılan sayıdan fazla olduğunda, (b) uygun olmayan adayları istihdam veya eğitimden önce belirleme ihtiyacı olduğunda (c) gelecekteki gelişim için başvuranların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek istendiğinde ihtiyaç duyulmaktadır (Klassen ve Kim, 2019). Türkiye'de eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısı ile mesleğe atanmak için sınavlara başvuran aday sayısının öğretmen ihtiyacının oldukça üzerinde olması da benzer şekilde bir seçim gerektirmekte ve bu durum sınavı öğretmen yeterliklerine sahip nitelikli öğretmen adaylarını belirlemekten ziyade puan üstünlüğüne dayalı eleyici bir sisteme dönüştürmektedir. Ayrıca öğretmen açığından dolayı bazı branşlarda çok düşük puanlarla atama yapılabilirken, bazı branşlarda öğretmen alımının düşük olması nedeniyle adayların çok yüksek puan alsa dahi atanamaması hem sistemin güvenirliğine ilişkin şüpheleri hem de ölçülen değişkenler açısından öğretmen niteliği arasındaki farkı arttırmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Tüm bunların yanında öğretmen adaylarının devlet okullarında çalışabilmek için girdiği Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) sadece akademik bilgi ölçülmekte ve mesleki beceri ile tutum ve değerleri değerlendirmeye yönelik herhangi bir ölçme işlemi yapılmamaktadır. Yıldırım (2013), KPSS'nin standardize edilmiş bir sınav olmasına rağmen öğretmen adaylarının öğretim

becerilerini yansıtması bakımından yetersiz kaldığını ve sınavın geçerliğine ilişkin ciddi kaygıların olduğunu belirtmektedir.

KPSS ile sadece bilgi boyutu ölçülüp öğretmenin sahip olması gereken diğer yeterlik alanları değerlendirilmediğinden nitelikli öğretmen seçimi açısından sınavın yeterli ve uygun görülmediğini belirten araştırmaların (Bahar, 2011; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Odabaş, 2010; Polat, Demirkol ve Özdemir, 2019; Sezgin-Nartgün, 2008; Taşan ve O. Bektaş, 2016; Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Yeşilçınar ve Çakır, 2020; K. Yılmaz, 2010) sayısı oldukça fazladır. Bu bağlamda Uyulgan ve Akkuzu'nun (2015) öğretmen adaylarının seçimi ve atanmasına yönelik çalışmasına katılan öğretmen adayları KPSS ile öğretim performansının değil, sadece bilginin ölçüldüğünü ve öğretmen seçimi için KPSS'nin uygun bir sınav olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde son sınıftaki öğretmen adayları ile KPSS'ye girecek mezunların sınava ilişkin görüşlerini alan Odabaş (2010) da adayların büyük bir kısmının bu sınava güvenmeyip amacına hizmet etmediğini düşündüğünü, ayrıca sınavı hayatta aşmaları gereken en büyük engel olarak nitelendirdiklerini belirtmektedir.

K. Yılmaz'ın (2010) çalışmasında KPSS'nin öğretmen adaylarının sadece alan bilgisi, pedagojik bilgi ve genel kültür gibi alanlardaki bilgi düzeyleri ile bazı düşünme becerilerini ölçme açısından uygun olduğu, ancak plan hazırlama, dersi değerlendirme, uygulama yapma gibi pratik ve performans gerektiren becerileri ölçme ve değerlendirme açısından uygun ve geçerli olmadığı bildirilmektedir. Tösten ve diğerlerinin (2012) çalışmasına katılan öğretmenler de mesleğe atanmada tek belirleyici olan KPSS'nin nitelikli öğretmen seçmek için uygun olmadığını, öğretmen adaylarını ezbere ittiğini, ruh sağlıklarını bozduğunu ve nesnelliği sağlamadığını ifade ederek mezuniyet derecesi gibi farklı ölçütlerin getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Polat ve diğerleri (2019) de bazı alanlardaki yoğun bilginin birkaç saatte tamamlanan tek oturumluk bir sınavla ölçülemeyeceğini; sınavın öğretmen alımında bir seçim aracı olmaması gerektiğini; sözlü sınavın adam kayırma ve haksızlığa neden olduğunu ve öğretmenlik uygulamaya dayalı bir meslek olduğundan uygulamalardaki performansın da değerlendirilmesi gerektiği yönünde pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşlerini bildirmiştir. Sınav sorularına ilişkin çalışmalara bakıldığında ise soruların tamamının son kez yayımlandığı 2013 yılındaki KPSS Tarih Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinde yer alan 50 soruyu yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz eden Korkmaz ve Ünsal (2016), sadece bir sorunun üstbilişsel bilgiyi ölçmeye uygun olarak hazırlandığını, diğer 49 sorudan 31'inin olgusal bilgi, 12'sinin kavramsal bilgi ve 6'sının ise işlemsel bilgiyi ölçebilecek düzeyde hazırlandığını ortaya koymuştur. Benzer bulgulara 2013 KPSS Biyoloji alan bilgisi sorularının yine yenilenmiş Bloom taksonomisi ile analiz edildiği Kala'nın (2015) çalışmasında da

rastlanmaktadır. Kala da bilişsel boyuta yönelik soruların en çok anlama basamağında olup değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik soru sorulmadığını, bilgi boyutundaki soruların ise en çok kavramsal bilgi düzeyinde olup üstbilişsel bilgiyi ölçmeye yönelik soru sorulmadığını belirlemiştir. Bu bağlamda KPSS'de sorulan soruların üst düzey bilgileri ölçtüğünü söylemek pek mümkün değildir.

İncelenen araştırmalarda ortaya konulan sonuçlar, KPSS'nin adayların sadece belirli alanlara yönelik sahip olduğu bilgiyi ölçerek mesleki beceri, tutum, değer ve kişilik özellikleri gibi oldukça önemli noktaları ölçme konusunda yetersiz kaldığını; öğretmen adaylarının çoklu veri kaynağından ve birden fazla kez değerlendirilmesi gerektiğini ve sürecin güvenilir ve şeffaflığına ilişkin şüphelerin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla KPSS'nin bir öğretmen adayının iyi bir öğretmen olup olmayacağına dair isabetli bir öngörü sağlama potansiyeline sahip olmadığını, bir başka ifade ile KPSS'den yüksek puan alan kişinin ileride nitelikli bir öğretmen olacağını kesin bir dille söylemek güçtür. Bu bağlamda KPSS'nin güvenilirlik ve yordama geçerliliği açısından uygun bir araç olduğunun sorgulanabilir nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Berliner (2005), her sınıfta gerçekten nitelikli öğretmen isteniliyorsa, nitelikli öğretmenler ile sınavlarda yüksek başarı elde eden kişilerin karıştırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Kâğıt-kalem sınavlarındaki görünüş geçerliliğine rağmen bu sınavlarla ölçülen yapı, sınıf gözlemleriyle ölçülen gerçek öğretimden oldukça farklı olabilmektedir. Konuyla ilgili olarak Erdem ve Soylu (2013), öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için sadece belli bir bilgiye sahip olmanın yeterli olmadığını, öğretmenin bildiklerini karşı tarafa aktarabilmesinin de büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Darling-Hammond (2006b) da öğretmen adaylarının gelişiminin kapsamlı bir değerlendirmesi için, öğretme ve öğrenmenin karmaşıklığına değer veren ve öğretmeyi öğrenme sürecinde çeşitli bakış açıları sağlayan stratejilere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Nitekim Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan ulusal bir araştırmaya göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin nasıl öğreteceklerini bilmesinin ne öğreteceklerini bilmesinden daha önemli olduğuna inanmaktadır (Hart ve Teeter, 2002). Adıgüzel (2005) de benzer şekilde akademik bilgi olarak oldukça donanımlı bir öğretmene kıyasla bu bilgiyi karşı tarafa aktarabilen, öğretim becerisi gelişmiş öğretmenlerin daha başarılı olduğunu savunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, nitelikli öğretim söz konusu olduğunda, bilgiye sahip olmaktan öte bu bilgiyi karşı tarafın anlayabileceği şekilde öğretebilmenin çok daha önemli olduğunu göstermektedir.

Mesleki becerinin yanı sıra öğretmen adaylarında duyuşsal özelliklerin de dikkate alınmaması bir başka eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır (Bahar, 2011; Yeşilçınar ve Çakır,

2020). İngilizce öğretmenlerini değerlendirmeye yönelik model önerisi geliştiren Yeşilçınar ve Çakır (2020); öğretmen adaylarının öğretim performansları, tutumları ve kişilik özelliklerini değerlendirmenin etkili bir atama sürecinde olmazsa olmaz olduğunu belirtmektedir. Nitekim 278 öğretmen adayıyla yapılan Özer, Gelen, Hızlı-Alkan, Çınar ve Duran'ın (2016) çalışması da öğretmenlerin sınıfta en çok yaptıkları hatalar arasında öfke kontrolünü sağlayamama, şiddetle veya tehdit ederek disiplini sağlamaya çalışma, psikolojik sorunlarını öğrencilere yansıtma, onlara değer vermeme, eleştiriye kapalı olma ve empatik düşünmeyip öğrenci psikolojisinden anlamama gibi olumsuz tutum ve davranışlar olduğunu göstermektedir. Benzer bulgulara 38 öğretmenden veri toplayan Atmaca'nın (2020) çalışmasında da rastlanmıştır. Öğretmenlere meslek hayatlarında yaptıkları ve unutamadıkları hataları soran Atmaca (2020), öğretmenlerin en sık yaptığı hataların sırasıyla; kontrolsüz öfkeli davranış, rencide etme, şiddet uygulama ve yanlış öğretim metotları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan başka öğretmen hataları arasında kayırmacılık, başkalarının önünde küçük düşürme, uygun olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisi ve duyarsızlık davranışların da yer aldığı görülmektedir (Orange, 2008).

Kişilik özellikleri ve ruhsal sağlığın yanı sıra bedensel sağlık açısından da ne eğitim fakültelerine girerken ne lisans eğitimi sürecinde ne de hizmet içinde bir değerlendirme yapılmaması, mesleğe başladıklarında öğretmenlerin de öğrencilerinin de bazı zorluklarla karşılaşmasına sebebiyet verebilmektedir. Örneğin görme engelli öğretmenlerin yaşadığı sorunları araştıran Tuygun (2019), sınıf defteri gibi gerekli evrakları doldurma; sınavlarda gözetmenlik yapma; sınav kağıtlarını okuma; engellilerin kullanımı için yeterince ergonomik ve erişilebilir olmamasından dolayı akıllı tahta, e-okul, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Z kitap gibi uygulamalardan gerektiği gibi faydalanamama; tarih ve coğrafya öğretmenleri için okullara kabartma haritalar gönderilmemesinin yanı sıra Braille alfabesi ile yazılmış kitapların öğretmenlere ancak kasım ayı sonunda ulaşması gibi konularda sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Benzer şekilde yine görme engelli öğretmenlerin iş hayatlarında karşılaştığı sorunların araştırıldığı bir başka çalışmada, problemli davranışların yönetimi; belgelerin erişilebilir olmaması; sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra önyargı, yıldırma, ayrıcalık gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir (Türkan, 2019). Konuyla ilgili olarak Adıgüzel (1999), Yüksek Öğretmen Okullarına öğrenci alırken kekeme, körlük, şaşılık gibi öğretmenlik yapmaya engel bir problemin bulunmadığına dair devlet hastanesinden alınmış bir sağlık raporu istenmesi ve mülakat ile öğrenci seçiminin objektif şekilde yapılması bakımından şu anki mevcut uygulamalara kıyasla geçmişte çok daha geçerli ve işlevsel bir değerlendirme sisteminin kullanıldığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar genel olarak öğretmen

ve öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra kişilik özellikleri, bedensel ve ruhsal sağlık gibi değişkenler açısından da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Değerlendirme sisteminde eksik bırakılıp ölçülmeyen boyutlar olmasına rağmen öğretmen adaylarının mesleğe atanmalarına yönelik hem uluslararası alanyazında (Aragon, 2018; Hare ve Heap, 2001; Mertz, 2010; Metzger ve Wu, 2008; Williams, Hill-Hackson, Caldwell ve Craig, 2022) hem de bahsedildiği üzere ulusal alanyazında birçok araştırma yer almaktadır. Ancak öğretmen yetiştirme sürecinde veya hizmet içinde öğretmenin etkililiğini tanımlamak zor, ölçmek ise daha da zordur (Kane ve Staiger, 2012). Konuyla ilgili olarak Darling-Hammond (2010), öğretmenlerin, özellikle de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iyi yetişmiş ve öğretmeye hazır olduğunu garanti edebilecek bir dizi pratik standart ve değerlendirmeden hâlâ yoksun olduğunu ifade etmektedir.

2012 yılında Avrupa Parlamentosu, gençlerin iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterlikleri geliştirmelerini sağlamak için üye devletleri teşvik etmeyi amaçlayan "Eğitimi yeniden düşünme" (Rethinking education) girişimini başlatmıştır. Bu girişim kapsamında öğretmenleri ve eğitimcileri desteklemek için önerilen beş temel eyleme bakıldığında, ilk adımın öğretmenlerden beklenen mesleki yeterlik ve niteliklerin tanımlanması olduğu görülmektedir (Bokdam vd., 2014). Herhangi bir değerlendirme yaparken değerlendirme sonucuna göre başarılı olmanın ne anlama geldiğini, bir başka ifade ile başarının ne gerektirdiğini tanımlayarak sürece başlanması gerekmektedir (Griffin ve Hett, 2004; Stiggins ve Chappuis, 2005). Nitekim değerlendiricilerin standartların ne ölçüde karşılandığı konusunda bir yargıya varmalarına yardımcı olmak için birçok eğitim sistemi farklı yeterlilik seviyelerini detaylandıran ve gösteren ek belgeler geliştirmiştir. Bu tür yönergeler, farklı konu alanlarında neyin yeterli, iyi ve mükemmel performansı oluşturduğuna ilişkin ortak bir anlayış oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca belirli bir amaç için gereken performans seviyesi hakkında bilgi de sağlamaktadır. Ulusal eğitim programlarına, standartlara veya öğrenme durumlarına göre öğrenci performansının değerlendirilmesini kolaylaştırmak için bir dizi araç, değerlendirme yöntemi ve modeli kullanılmaktadır (OECD, 2013). Konuyla ilgili olarak Danielson (2011), öğretmen kalitesini sağlayabilmek için bir öğretmen değerlendirme sisteminin şunları içermesi gerektiğini belirtmektedir;

1. İyi öğretimin nasıl olduğuna ilişkin tutarlı bir tanım,
2. Sistemdeki öğretmen, mentor, danışman gibi bütün paydaşların bu tanıma ilişkin ortak bir anlayışa sahip olması,

3. Farklı uygulama örneklerini tanıyıp belirli performans göstergelerine göre yorumlayarak dönüt verebilecek ve öğretmenleri kendi uygulamaları hakkında yansıtıcı konuşmalara dâhil edebilecek yetkin değerlendiriciler.

Öğretmenlik mesleğinin özel uzmanlık bilgi ve becerileri gerektiren bir alan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının istenen yeterlikleri kazanmasında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Türkiye için de öğretmenlik mesleğinde ihtiyaç duyulan yeterliklerin belirlenmesi ve gerek hizmet öncesi süreçte öğretmen eğitimi programlarının gerekse hizmet içinde sürekli mesleki gelişim çalışmalarının bu yeterliklere sahip öğretmen ve öğretmen adaylarının yetişmesine katkı sağlayacak biçimde yürütülmesi, Türk eğitim sisteminin niteliğinin uluslararası standartların üzerine taşınması için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (TED, 2009a).

Profesyonel bir zihniyetin temellerinin atıldığı ve bir öğretmenin mesleki yolculuğundaki ilk adım olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi (Caena, 2014) açısından Türkiye bağlamı düşünüldüğünde uluslararası alanyazınla da paralel olarak 21. yüzyılda öğretmenlik mesleğinde iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu yeterliklerin neler olduğunun belirlenmesi ve öğretmen adaylarının bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirilerek değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Böylelikle öğretmen adaylarından beklenen yeterlikler net bir şekilde tanımlanarak Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b) altı çizildiği üzere bu yeterlikler çerçevesinde mesleğe uygun yüksek nitelikli, iyi yetişmiş adayların değerlendirilerek istihdam edilmesi ve sistemsel başarı ile yapılan yeniliklerin işlevsellik kazanabilmesi mümkün hale gelebilecektir.

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY), en son 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından güncellenerek yayınlanmıştır (MEB, 2017a). Bu yeterliklere ilişkin yüksek lisans tezinde farklı branşlardaki 25 öğretmen ve 10 okul yöneticisinin görüşlerini inceleyen Nayman (2020), katılımcıların yeterlikler hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğunu, öğretmenlerin yeterlikleri gerçekçi ve uygulanabilir bulmadığını, okul yöneticilerinin ise yeterliklerin hayata geçirilmesi ve denetlenmesi konusunda sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Aynı yeterlikleri inceleyen Tosuntaş (2020) ise yeterlik göstergelerinin somut gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde yapılandırılmadığını ve söz konusu yeterliklerin öğretmenlerin kendilerinden beklenenleri net bir biçimde görebilecekleri veya mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik öz değerlendirme yapabilecekleri bir referans çerçevesi olmaktan uzak olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda performans/yeterlik göstergelerinin öğretmenlerin gelişimini destekleyici şekilde hazırlanması ve bu göstergelerin değerlendirmede kullanılmasının

öğretmen niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayacağını belirten Tosuntaş (2020), öğretmen adaylarının da mesleki olarak kendilerinden neler beklendiği hakkında öğretmen yetiştirme sürecinde bilgilendirilmesi ve öz değerlendirme yapmalarının sağlanmasını önermektedir.

Singapur, Hong Kong ve Türkiye'deki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini inceleyen Akın ve Sözen-Özdoğan (2021) da Türkiye'deki yeterliklerin eğitimde çok kültürlülük boyutu ile çağın gerektirdiği ihtiyaçları karşılayabilme açısından genel öğretmen yeterliklerinin gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Araştırmacılar tarafından da belirtildiği üzere 2017'de güncellenen ÖMGY ile ilgili çalışmaların az olması (Koçyiğit, Erdem ve Eğmir, 2020; Nayman, 2020), ayrıca çalışmaların daha çok öğretmenler ile yürütülmesi (Akbaş, 2018; Börekci, 2018; Yenen ve Kılınç, 2018) öğretim elemanları ve öğretmen adayları gibi paydaşların yeterliklere ilişkin görüşlerinin eksikliğine işaret etmektedir. Öte yandan eğitim fakültelerinin 2006 ÖMGY'de yer alan yeterlikleri kazandırma düzeyini sınıf öğretmenliği programı özelinde araştıran Ayan ve Budak (2012), 30 öğretmen adayıyla görüşme ve 20 öğretmen adayını da gözlemleyerek ÖMGY'nin eğitim fakültelerinde yeterince kazandırılmadığını ve gözlenebilir yeterlik maddeleri açısından öğretmen adaylarının çoğunlukla yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması açısından gözlem, görüşme, günlük ve doküman incelemesi yoluyla değerlendiren Kara ve Sağlam (2014) da çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 2006 ÖMGY'de yer alan öğretme-öğrenme sürecine yönelik performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazanmamış olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2013) ise öğretmen adaylarının kazandığı bilgi ve beceriler ile öğretmen eğitiminin ilişkisini inceleyen araştırmaların öğretmen eğitiminin daha çok betimsel boyutlarına odaklandığını ve öğretmen eğitiminin öğretmenlik performansı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların pek yapılmadığını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçları alanyazında 2017'de güncellenen ÖMGY ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğunu, bazı boyutlar açısından ÖMGY'nin eksik kaldığını ve eğitim fakültelerinin bahsi geçen yeterlikleri istenen düzeyde kazandıramadığını göstermektedir. Öte yandan bütün öğretmenler için ortak olan ve birçok alanda kullanılan ÖMGY'nin 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde de (MEB, 2017a) geliştirilmesine ve güncellenmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir. Zira toplumun beklentileri değiştikçe öğretmenin rolü de daha karmaşık ve yorucu hale gelmektedir. Öğretmenlerden giderek heterojenleşen öğrenci gruplarının sadece optimal gelişmesini sağlamaları değil, aynı zamanda hoşgörü ve sosyal uyumu teşvik ederek sosyal eşitsizliği kaldırmaları (Esposito ve Swain, 2009; OECD, 2005; Valenčič-Zuljan ve Marentič-Požarnik, 2014), dezavantajlı ve öğrenme veya

davranış problemleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili bir biçimde yanıt vermeleri, hızla gelişen bilgi alanları ile öğrenci değerlendirme yaklaşımlarını takip etmeleri (Darling-Hammond, 2010) ve yeni teknolojileri kullanmaları beklenmektedir (OECD, 2005). Cochran-Smith ve diğerleri (2016), öğretmen eğitimi programlarının öğretmenleri haksız okul ve sınıf uygulamalarına karşı çıkmaya ve sosyal değişimin temsilcisi olarak çalışmaya hazırlamak da dahil olmak üzere birden çok ve genellikle karmaşık hedeflerinin olduğunu ve sağlam bir adalet anlayışıyla tutarlı olan bu hedeflerin değerlendirme süreçlerine yansıtılması gerektiğini belirtmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, söz gelimi ABD'deki öğretmen eğitimi programlarında yaklaşık 100 yıldır adayların öğretmenlik için hazırbulunuşluklarını belirleme amacıyla ders notları, saha çalışması deneyimleri ve klinik uygulama performansı gibi kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte birçok eyaletteki son yasal düzenlemeler, adayların öğretmenlik sertifikasyonunu kazanmak için öğretim performansına ilişkin standart bir sonuç değerlendirmeden geçmelerini gerektirmektedir (Campbell vd., 2016). Eyaletler, lisans için adaylardan çok sayıda ve çeşitli gereksinimleri karşılamasını istemektedir. Bu değerlendirmelerden sonra verilen öğretmenliğe başlangıç lisansının amacı, tüm öğrencilerin yetkin öğretmenlere sahip olmasını sağlamaktır (Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001).

Coloma (2015), öğretmen yetiştirme programlarından daha fazlasını talep eden eğitimsel hesap verebilirlik zorunluluklarına bir çözüm olarak öğretmen performans değerlendirmelerinin (Teacher Performance Assessments-TPAs) önerildiğini belirtmektedir. Cochran-Smith ve diğerleri (2016) de öğretmen yetiştirme programlarındaki değerlendirme odağının program dışı oluşturulan tek ölçümlü testlerden hesap verebilirliğin alternatif biçimlerini yansıtan ve öğretmen performansı ile öğrenci öğreniminin çok yönlü değerlendirildiği iç değerlendirmelere kaydırılması gerektiğini belirtmektedir. Performans değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının yeterliklerini değerlendirmek için giderek yaygınlaşan bir strateji haline gelmiştir. Standartlara dayalı reform ve öğretmen kalitesine odaklanma ile bağlantılı olarak geleneksel sınavlar veya üniversitedeki danışmanların gözlemleri yerine öğretmenlik sertifikasyonu gerekliliklerinin veya öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunun bir parçası olarak performans değerlendirmeleri geliştirilmiştir (Pecheone, Pigg, Chung ve Souviney, 2005). Meyer ve Latham (2008) da akreditasyon gereklilikleri nedeniyle öğretmen eğitimi programlarında elektronik ürün dosyalarının popüler hale geldiğini ve öğretmen eğitimi ile diğer yüksek öğretim programları, öğrenci performansının kanıtına

ihtiyaç duymaya devam ettikçe elektronik ürün dosyası sistemlerinin popülaritesinin artmaya devam edeceğini belirtmektedir.

Öğretmen eğitiminde artan ürün dosyalarının kullanımı, aynı zamanda öğretmenlerin çalışmalarını daha dikkatli bir şekilde belgeleme ve öğretim işini halka daha açık hale getirme isteğini yansıtmaktadır. Ürün dosyaları, ders planları ve yansıtıcı metinler gibi bazı ortak unsurları içermekte ve çoğu, en azından öğretmen adaylarının uygulamaları üzerinde yansıtma yapmasına yardımcı olma ve öğrenmelerini değerlendirme amacına hizmet etmektedir (Grossman, 2009). Değerlendirme sürecinden geçmiş öğretmenlere göre sertifikasyon süreci, özellikle de ürün dosyasının oluşturulması güçlü ve dönüştürücü bir mesleki gelişim sürecidir. Ayrıca mesleki gelişim ile birlikte öğrenci kazanımlarına daha fazla odaklanmayı ve daha fazla mesleki güven duymayı sağlamaktadır (Tucker, Stronge ve Gareis, 2002).

Darling-Hammond (2010), ABD'de bazı eyaletlerdeki (Connecticut ve California) TPA'ların geçerlilik çalışmalarını açıklayarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin TPA'lardan aldıkları puanların gelecekteki öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun öğretmenliği profesyonelleştirmek için bir fırsat olabileceğini belirtmiştir. TPA puanları ile öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarındaki etkililiği arasındaki pozitif ilişki, ulusal çapta geçerli bir TPA'nın öğretmen etkinliğinin genel olarak artmasına yol açabileceğini göstermiştir. Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarında bu tür değerlendirmelerin yapılmaması, mezun olduktan sonra yapılan değerlendirmelerin ise sadece bilgiyi ölçmeye yönelik olması ve sürecin objektifliğine ilişkin kaygıların olması; eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarının düzeylerinin daha geçerli ve güvenilir yöntemlerle belirlenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemini eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarının tüm yeterlik alanlarında ne düzeyde mezun olduklarının daha somut ve güvenilir verilerle belirlenememesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin ortaya konulması ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için bir model önerisinin sunulmasıdır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler nelerdir?

2. Sınıf öğretmenliği son sınıfa devam eden öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki yeterlikleri ortaya koyacak bir değerlendirme modelinde;
    a) modelin genel özellikleri ve temel ilkeleri neler olmalıdır?
    b) hangi veri kaynaklarından yararlanılmalıdır?
    c) kimler görev almalıdır?
    d) değerlendirme ne zaman yapılmalıdır?
    e) değerlendirme sonuçları doğrultusunda ne gibi uygulamalar tercih edilmelidir?
3. Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler ve değerlendirme modelinin uygunluğu ve uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

Önem

Türkiye'deki eğitim fakültelerinin sahada ihtiyaç duyulan yeterlikleri ne kadar kazandırabildiği ve kazanılan bilgi ve becerilerin iş gerekleri ile ne kadar uyumlu olduğu alanyazında sıklıkla tartışılmaktadır (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019; Ayan ve Budak, 2012). Bu bağlamda ülke gerçekleri ve çağın gerekleri doğrultusunda öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi ve öğretmen adayları henüz mesleğe başlamadan bunların değerlendirilmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmada da öğretmen adayı, öğretmen ve öğretim elemanı gibi eğitim alanındaki önemli paydaşlardan görüş alınarak ÖMGY güncellenmiş ve bu yeterliklerin eğitim fakültelerine girişten mesleğe başlayıncaya kadarki süreçte sürece ve performansa dayalı ölçülmesine yönelik bir değerlendirme model önerisi geliştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen teorik bilgilerin yanı sıra pratik becerileri de ölçmek için geçerli sınavlara duyulan ihtiyaç, bazı eyalet ve öğretmen eğitimi programlarını öğretmen adaylarının yeterliklerini daha otantik araçlarla ölçen performansa dayalı değerlendirmelere yöneltmiştir. İlgili araştırmalar özellikle yurt dışında artan sayıda öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin öğrenmesini desteklemek için uzun yıllardır örnek olay, ürün dosyası, öğrenci ödevleri gibi otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığını göstermektedir (Anderson ve DeMeulle, 1998; Antonek, Mccormick ve Donato, 1997; Darling-Hammond ve Snyder, 2000; Demir, Tananis, ve Trahan, 2019; Kan, 2007; Lyons, 1998; Yurdabakan, 2011). Bu araştırma ile de eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni

adaylarının mesleki yeterliklerini değerlendirecek performansa dayalı bir model önerisi geliştirilmekte ve böylelikle değerlendirme sürecinde ürün dosyası, öz değerlendirme, proje, gözlem kayıtları, performans görevi vb. gibi öğretmen eğitiminde başarılı ülkelerde kullanılan birçok değişken işe koşularak öğretmen eğitiminde niteliğin artmasına katkı sağlanmaktadır.

Yurtdışında öğretmen eğitiminde uygulanan ve öğretmen adaylarının öğretmenlik lisansı alma kararında kullanılan ürün dosyası temelli performansa dayalı değerlendirmeler incelendiğinde adaylar üzerinde büyük kaygı yarattığı, ücretinin pahalı olduğu, değerlendirme formlarının birçok alan için ortak olduğu, iletişim ve iş birliğinin az olup adaylara yeterli geri bildirim verilmediği ve sadece öğretmenlik uygulaması kapsamında yapılan çalışmaların dikkate alındığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, dosya hazırlama sürecinin zamanı kısıtlı ve iş yükü fazla olduğundan uygulamada mesleki olarak kendilerini geliştirmekten ziyade daha çok dosya hazırlamaya odaklanmaktadır (Borko, Michalec, Timmons ve Siddle, 1997; Margolis ve Doring, 2013; Ntuli, Keengwe ve Kyei-Blankson, 2009; Okhremtchouk ve diğerleri, 2013; Potter, 2020; Reagan vd., 2019; Strudler ve Wetzel, 2008). Uluslararası alanyazındaki araştırmalarda katılımcıların da sıklıkla yakındığı bahsi geçen özelliklerin aksine, bu araştırma kapsamında geliştirilen değerlendirme modelinde adayların dört yıl boyunca iş birliğine dayalı olarak ücretsiz değerlendirilmesi, öğretmen olarak atanıp atanmama gibi bireyin geleceğini belirleyecek bir karara etki etmediğinden yüksek düzeyde kaygı yaratmaması, adayların süreç boyunca sadece mesleki becerilerde değil üç yeterlilik alanında da gelişimine ve değerlendirilmesine odaklanılması ve fakülte bünyesinde alana özgü değerlendirme yapılması gibi özellikler taşıması nedeniyle uluslararası alanyazındaki değerlendirme modellerinin iyileştirilmesinde örnek oluşturma açısından önemli görülmektedir.

Yıldırım (2013) öğretmen eğitiminde program, öğretim süresi, kuram-uygulama dengesi gibi sık sık yapılan değişikliklerin öğretmen eğitimi alanındaki araştırma bilgisinin yetersizliğinden ve var olan bulguların dikkate alınmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Geliştirilen model kapsamında öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitimi sürecinde iş birliği içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini orta koyan bu çalışma, hem öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından her sınıf düzeyinde takip edilip adaylara geribildirim verilmesi hem de uygulanan programın etkililiği hakkında uygulayıcılara geri bildirim sağlaması açısından öğretmen niteliğinin güçlendirilmesine ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayıp kaynak oluşturmaktadır.

YÖK'ün öğretmen yetiştirme programlarına %30 oranında derslerini belirleme yetkisini vermesinden (Turan-Güllaç, 2023) sonra geliştirilen ve Ankara ilindeki bir devlet

üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi itibariyle 1. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanan lisans programı (Ek 16) ile program yeterlikleri dikkate alınarak öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda yeterliklere ve değerlendirme modeline son şekli verilmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların yeni uygulanmaya başlayan yapı, içerik ve yöntemlerin yeterlikleri kazandırma bakımından etkililiğinin tespit edilmesi için ilgili programdaki öğretmen eğitimcilerine katkı sağlayıp rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca ilgili fakültenin yanı sıra 2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına göre Türkçe eğitim veren devlet üniversiteleri sınıf öğretmenliği bölümü tercih sırası incelenerek (YÖK Atlas, 2022) program yeterliklerinin erişilebilir olması koşuluyla farklı coğrafi bölgelerden ait oldukları bölgelerin en çok tercih edilen üniversitelerinin program yeterliklerine bakılmıştır. Bu bağlamda Gazi, Dokuz Eylül, Van Yüzüncü Yıl gibi farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği program yeterlikleri incelenmiş ve yeterliklerin büyük ölçüde birbiriyle paralel olduğu görüldüğünden geliştirilen model ilgili fakültelerin lisans programları kapsamında revize edilerek kullanılması bakımından bir veri kaynağı olacaktır.

2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Belgesine bakıldığında (MEB, 2017a) yedi ana başlık altında verilen öğretmen yeterliklerinin kullanım alanlarından birinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme ve onun alt başlığı olan *akademik derslerin içerikleri* olduğu görülmektedir. Alanyazında 2017 ÖMGY'ye ilişkin araştırma sayısının sınırlı olması ve çok kültürlülük gibi bazı boyutların eksik olduğu yönündeki bazı araştırma (Akın ve Sözen-Özdoğan, 2021) bulguları, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla da doğrulanmıştır. Bunun yanı sıra sürdürülebilirliği sağlama, çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetme, teknolojik materyaller geliştirme gibi 21. yy. için oldukça gerekli, ancak mevcut ÖMGY'de yer almayan yeni yeterlik önerileri sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre güncellenen ve ulusal ve uluslararası alanyazınla da paralellik gösteren bu yeterlikler, öğretmen eğitimi programlarındaki akademik derslerin içeriklerinin düzenlenmesinde bir veri kaynağı olacaktır.

2017 ÖMGY belgesinde, yeterliklerin güncellenmesi aşamasında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulduğuna ilişkin bir ifade yer almamaktadır (MEB, 2017a). Oysaki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde de kullanılan ÖMGY'nin etkili ve ihtiyaca yanıt verici bir şekilde güncellenmesinde başvurulabilecek en güvenilir kaynaklardan biri öğretmen adayları olacaktır. Öte yandan Hess ve West (2006), öğretmenlik standartlarının mesleğe uygun olması ve benimsenmesi için standartların geliştirilmesinde öğretmenlerin öncü bir rol üstlenmesi gerektiğini ve öğretmen katılımının öğretmenlerin profesyonelliğinin, becerilerinin ve deneyimlerinin önemini ve sorumluluklarının kapsamını tanımaya hizmet ettiğini

belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayı ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Gültekin ve Özenç-İra (2019), birçok alanın öğretimini yapmaları, öğrencilerle uzun yıllar bir arada olmaları, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlamaları ve diğer branşlara kıyasla en fazla en fazla öğretmen popülasyonuna sahip öğretmen grubu olmaları nedeniyle sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik alanları içerisinde özel bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yenilenmesinde okul öncesi öğretmenliği bölümüyle birlikte öncelik tanınan bir diğer program da sınıf öğretmenliği programıdır (MEB, 2018a). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların hem kişilik ve karakter gelişimi hem de akademik gelişim açısından böylesine önem atfedilen bir alanda ihtiyaç duyulan yeterliklerin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının ihtiyaca daha uygun yetiştirilip değerlendirilmesinde öğretmen eğitimcilerine kaynak oluşturma açısından önemli görülmektedir.

Sayıltılar

Katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve modelin geliştirilmesi aşamasında Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği bölümü bulunan devlet üniversitelerinin yer aldığı illerde çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği programı son sınıfa devam eden öğretmen adaylarından görüşme ve anket yoluyla elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama süreci COVID-19 pandemisine denk gelmesinden dolayı pilot uygulamalarda yüz yüze veri toplamaya gidilememiş ve anketlerde hedeflenen katılımcı sayısına ulaşılamamıştır. Asıl uygulamalarda da yine pandemi sürecinden dolayı katılımcılarla yapılan bireysel görüşmelerin tamamı çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Anketlerde ise hem çevrimiçi hem de gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze veri toplanmış ve pilot uygulamalarda yaşanan sınırlılık aşılmaya çalışılmıştır.

Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik taslak olarak geliştirilen değerlendirme modelinin (EK 5) uygunluğu ve uygulanabilirliğinin belirlenerek son şeklinin verilmesi amacıyla yüz yüze yapılan çalıştaylarda elde edilen veriler, Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim ve sınıf eğitimi alanlarında görev yapıp çalıştaylara katılmayı kabul eden öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır. Çalıştayların dönem arası tatiline denk gelmesi nedeniyle gönüllü katılımcı bulunamadığı için öğretmen adaylarından ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınamamıştır.

Geliştirilen değerlendirme modelinin uygunluğunun belirlenip uygulamaya hazır hale getirilmesinde çalıştaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptığı fakültede 2022-2023 eğitim yılı güz dönemi itibariyle uygulanmaya başlanan sınıf öğretmenliği lisans programı (Ek 16) temel alınmıştır. Ancak hangi yarıyılda hangi seçmeli dersin uygulandığı değişiklik gösterdiği için seçmeli dersler değerlendirme kapsamına alınmayıp zorunlu derslerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Değerlendirme modeli: Öğretmen adaylarının mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere her bir yeterlik alanında değerlendirilmesine yönelik çeşitli konu alanı uzmanları ile birlikte öğretmenler ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerin sistematik hale getirilerek sınıf düzeylerine göre somut olarak ortaya konmasıdır.

Paydaş: Öğretmen adayı yetiştirme ve değerlendirme sürecine doğrudan veya dolaylı olarak etki edenlerle birlikte değerlendirme sürecinde yer alması gerektiği düşünülen kişilerdir.

Yeterlik: Öğretmen adaylarının mesleklerini başarılı ve etkili biçimde gerçekleştirebilmeleri için akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sahip olmaları ve sergilemeleri beklenen bilgi, beceri ve tutum ve değerlerdir.

Yeterlik göstergesi: Öğretmen adaylarından beklenen yeterliklerin tam bir cümle şeklinde ifade edilmesidir ve bu araştırmada sıklıkla "yeterlik" ifadesi ile birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak yeterlik ve yeterlik yerine kullanılan kavramlar ele alınmış ve Türkiye'de geliştirilen öğretmenlik mesleği yeterlikleri kronolojik olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen eğitiminde ve uluslararası sınavlarda başarılı olan bazı ülkelerin öğretmen yeterlikleri ile Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) uygulanan performansa dayalı bazı değerlendirme sistemlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Yeterlik Kavramı

Yeterlik kavramının ortaya çıkış noktasının yirminci yüzyılın başlarındaki yönetsel yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir. Yeterliği temel alan yaklaşımlar, özellikle Frederic Wç Taylor'ın 1911 yılında yayımlanan Bilimsel Yönetimin İlkeleri (*The principles of scientific management*) kitabında ele aldığı görüşlerle paralellik göstermektedir (Şahin, 2004). Makine mühendisi olan Taylor, iş hayatında verimliliği arttırmak için standartlaşma, fonksiyonel ustabaşılık, çalışanların sistematik seçimi ve eğitimi, parça başı ücret sistemi ve zaman ve hareket etüdü gibi öneriler getirmiştir (Özer, 2014). Aletlerin, makinelerin, hareketlerin ve görevlerin standartlaştırılmasıyla birlikte Taylor, örgütsel işlemleri ve süreçleri de standartlaştırmaya çalışmış ve nihayetinde verimliliği arttırmadaki en etkili çalışma şeklini bulmayı amaçlamıştır (Taneja, Golden-Pryor ve Toombs, 2011).

Yeterlik temelli yaklaşımların önemli ölçüde etkilendiği bir diğer etken de Benjamin Bloom'un hedefleri davranışsal olarak aşamalı sınıflandırmasıdır (Şahin, 2004). Nitekim Burke (1990), yeterlik temelli hareketin kökenlerinin 1920'lere, çıktıların davranışsal hedefler biçiminde belirtilmesine odaklanan endüstriyel/iş modelleriyle bağlantılı eğitim reformu fikirlerine kadar dayandığını belirtmektedir. 1960'ların ortalarından itibaren eğitimde daha fazla hesap verebilirlik, ekonomiye daha fazla önem verilmesi ve toplumun karar verme aşamasında daha fazla katılım göstermesine yönelik talep, yeterlik temelli eğitim-öğretim kavramına büyük bir ivme kazandırmıştır. Yeterlik temelli eğitim ilk olarak öğretmen eğitiminde uygulanmış, daha sonra ilkokul, lise ve mesleki eğitime kadar yayılmış ve özellikle sağlıkla ilgili mesleklerde de talep görmüştür. Türkiye'de yeterlik temelli eğitimle ilgili ilk çalışma

ilköğretmen okulu müdürlerinin sahip olması gereken ve sahip olduğu yeterliklerin saptandığı ve aralarındaki farkın incelendiği Bursalıoğlu (1976) tarafından yapılan Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri: İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma Özeti başlıklı çalışmadır. Bu çalışma sonrasında farklı kademelerde çalışan eğitim yöneticilerinin, denetçilerin ve öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikleri belirlemeye yönelik olarak çalışmaların sayısı artmıştır (Şahin, 2004).

Öğretmen eğitimi tanımlanabilir bir etkinlik olarak ortaya çıktığından beri sürekli eleştirilmiş, üzerinde çalışılmış, yeniden düşünülmüş ve şekillendirilmiştir (Cochran-Smith, 2004). Şişman'a (2009b) göre öğretmen eğitimi hemen hemen bütün ülkelerde özellikle 2000'li yılların başından itibaren öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılarak yetiştirilmesi teması kapsamında ulusal ve uluslararası platformda tartışmaların yapıldığı, alanyazının sıklıkla ele aldığı ve birçok sivil toplum örgütünün üzerine rapor hazırladığı bir konudur. Bu kapsamda öne çıkan kavramlardan biri de öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yetiştirmede kalite ve standartlardır.

Yeterlik; bireyin kişisel veya mesleki yaşamında başarılı olması için önemli olan bir faaliyeti uygun şekilde yerine getirmek için gereken bilgi, beceri ve tutumlar (Butler, 1978, s.8), bireyin veya kuruluşun belirli performans seviyelerine ulaşma yeteneği (Roelofs ve Sanders, 2007, s.125) ve etkili performans için gerekli olan birbiriyle bütünleşik kişisel özellikler, bilgi, beceri ve tutumlar seti (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen ve Van Der Vleuten, 2004, s.255) gibi alanyazında birçok farklı biçimde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) tanımına bakıldığında ise yeterlik kavramının açıklamasında sadece "yeterlilik" ifadesinin yer aldığı, yeterliliğin ise (1) yeterli olma durumu, yeterlik (2) bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik (3) görevini yerine getirme gücü, kifayet, yeterlik şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Bu bağlamda her iki sözcüğün birbiriyle eş anlamlı kabul edildiği görülmektedir. Yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramları üzerine detaylı bir doküman analizi yapan Alan ve Güven (2021), yeterlik ve yeterlilik kavramlarının Batı kökenli İngilizce kaynaklarda competence/competency olarak yer aldığını ve aralarında herhangi bir fark olup olmadığı sorgulanmadan ulusal alanyazında kullanıldığını ve hatta bu kavram karmaşasının İngilizce konuşulan ülkelerde ve uluslararası alanyazında da mevcut olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Alan ve Güven (2021), bu kavramların farklı anlamlara sahip olduğunu ve yeterlik (competence) ifadesinin bilgi, beceri, tutum, değer, inançlar ve diğer kişisel özelliklerle birlikte yeterlilikleri (competency-competencies) içermesi nedeniyle çok daha kapsayıcı bir kavram, şemsiye bir terim olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Competence (yeterlik) kavramının en genel haliyle "mesleki yeterlik" olarak algılanması ve

tekil kullanılması gerektiğini belirten araştırmacılar, "öğretmen yeterliği", "bir öğretmenin yeterliği" veya "öğretmenlik yeterliği" şeklinde örnekler vererek "yeterlik" ifadesinin üst kavram olmasına ve tekil kullanımına dikkat çekmektedir. Öte yandan competency (yeterlilik) kavramının yeterliği oluşturan ve destekleyen bilgi, beceri, tutum, inanç ve diğer kişisel özelliklerin her biri olduğu ve gözlemlenebilir davranış özelliği taşıdığı belirtilmektedir. Araştırmacıların ilgili kavrama (yeterlilik-competency) ve genel olarak iki kavramın farkına ilişkin açıklaması şu şekildedir;

> Öğretmenlik yeterliği örneği üzerinden gidilecek olursa kavram "öğretmenlik yeterlilikleri" şeklinde kullanılmalıdır. Bu adlandırma bir öğretmenin yeterliğinin hangi alt öğelerden (yeterliliklerden) oluştuğunu gösterecektir ve yeterliği oluşturan özelliklerin, becerilerin, alan bilgisinin, değer ve tutumların tek tek sıralanabilmesine olanak vermektedir. "Yeterlik" birden fazla özelliğin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir durum olması nedeniyle "öğretmenlik yeterlilikleri" daha doğru bir kulanım olacaktır. Bu yeterliliklerin somutlaştırılması adına "iletişim yeterliliği, sınıf yönetimi yeterliliği, ölçme değerlendirme yeterliliği" gibi örnekler verilebilir (Alan ve Güve, 2021, s.288).

Daha önce de ifade edildiği üzere söz konusu kavramların kullanımında bir kavram karmaşası olmakla birlikte Türkiye'de MEB tarafından yayımlanıp bu araştırmanın da temel dokümanlarından olan belgelerde sıklıkla yeterlik ifadesi kullanılırken (MEB, 2006, 2017a) Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından belgelerde (MYK, 2016, 2019) ve YÖK'ün resmi internet sayfasında (YÖK, 2023) yeterlilik ifadesinin tercih edildiği görülmektedir.

Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir (TYYÇ, 2021). Öğretmen yeterlikleri ya da yeterlilikleri ifadesi ise öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlar bütününü belirtmek için kullanılmaktadır (Van Der Schaaf, Stokking ve Verloop, 2003). Uluslararası alanyazında sıklıkla standart ifadesi tercih edilmekle birlikte (CEPPE, 2013; Ingvarson, 2019, 2021; Mayer, Mitchell, MacDonald ve Bell, 2005) söz konusu özellikler nitelik, standart, etkinlik, kalite, verimlilik gibi kavramlarla da yakın anlamlı olarak kullanılmaktadır (Şişman, 2009a).

Öğretmen yeterlikleri (teacher competences) kavramının kullanılması 1990'lı yılların başlarında oldukça eleştirilmiştir. Bu kavramın kullanılmasına karşı çıkanlar, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların ayrıntılı olarak listelendiğini ve öğretmenin işinin yapay olarak parçalara ayrılıp kendi bağlamından uzaklaştırıldığını belirtmişlerdir. Davranışçı bir anlayışa dayandığı iddia edilen bu kavram, uluslararası alanyazında daha çok 1990'lardan önceki uygulamalarda kullanılmıştır. Daha sonrasında yerine tercih edilen öğretmen standartları (teacher standards) kavramı ise 1990'lı yılların başlarından itibaren

kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenin teknik işinin teknik ayrıntılarını tanımlayan yeterlikler yüzlerce maddeden meydana gelen bir liste olabilirken, davranış düzeyinde teknik ayrıntıya inmeyen standartlar genellikle 8-10 standart ile ifade edilmektedir. Benzer şekilde bu standartların karşılandığını kanıtı niteliğindeki göstergeler de esnek bir çerçevede tanımlanmaktadır (TED, 2009b). Mesleki bir standart, öğretmenlerin kendi alanlarında uzman uygulayıcılar olarak neye inandıklarını, bildiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini tanımlamaya çalışmakta (Ingvarson, 2021) ve ABD, Avustralya ve İngiltere gibi birçok ülkede öğretmen yeterlikleri kavramının kullanımı yerine öğretmen standartları tercih edilmektedir (TED, 2009b).

Güvenilir uygulama gereklilikleriyle ilişkilendirilen standartlar, bir mesleğin tanınması için temel bir ayırt edici özelliktir. Yeterlilik kanıtlandıktan ve akredite edilmiş bir yetiştirme programı tamamlandıktan sonra seçilen bir mesleğin onaylanmış üyeliğinin tanınması olarak lisans verilebilmektedir. Örneğin, tıp, diş hekimliği, psikoloji ve psikiyatri alanlarındaki klinik uygulama ve öğretmenlik gibi alanlarda uygulanan mesleki standartlar vardır. Öğretmenlik için mesleki standartların terminolojisi ülkeler arasında ve hatta bir ülke içindeki yetki alanları arasında önemli ölçüde farklılık gösterebilse de esas olarak standartlar, yeni başlayan öğretmenin uygulamasından ve bazı ülkelerde sonraki kariyer aşamalarına (örneğin uzman veya baş öğretmen) okullardaki idari yöneticilik pozisyonlarına kadar resmi beklentileri yansıtmayı amaçlamaktadır (Wyatt-Smith ve Adie, 2021).

Eğitim politikalarında standartlarla ilgili iki zıt yaklaşım bulunmaktadır. Bir taraf standartların fazla ayrıntıya inmeden performans göstergesi olan yeterliklerin esnek tanımlandığı, öğretmenden beklenen bilgi, beceri ve tutumların genel çerçevesinin çizildiği "gelişimsel" bir yaklaşımı yansıttığını belirtirken (Caena, 2014; TED, 2009a), diğer taraf hesap verebilirlik ve kalite mekanizmalarıyla ilişkili olarak ele alıp "teknik" bir yaklaşımı ifade ettiğini belirtmektedir. Teknik yaklaşım; gözlem, ölçme ve kontrole odaklanmakta ve genel mesleki gelişimden ziyade öğretmenlerin bireysel performanslarına odaklanan beceri temelli bir öğretim ve öğretmen kalitesi görüşüyle ilişkilendirilmektedir (Caena, 2014). ABD, İngiltere gibi öğretmen eğitiminde ve hesap verebilirliğe dayalı değerlendirmede öncü ülkelerin standartlarına (Commission on Teacher Credentialing, 2009; Department for Education; 2021) bakıldığında da "öğretmen yeterlikleri" kavramı yerine "öğretmen standartları/öğretmenlik mesleği standartları" kavramının tercih edildiği ve daha çok teknik bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Standartlar şu amaçlar için bir çerçeve sağlamak amacıyla kullanılabilmektedir;

- Hizmet öncesi eğitim, öğretmen istihdamı ve göreve başlama,

- Sürekli mesleki gelişim,
- Öğretmenlik uygulaması üzerine düşünme ve değerlendirme,
- Üst düzeyde başarılı mesleki uygulama standartlarına ulaşan öğretmenlerin tanınması ve sertifikalandırılması (National Reference Group on Teacher Standards, Quality and Professionalism, 2003).

Etkili öğretmenlerin neyi bildiğini, yaptığını ve neye değer verdiğini belirleme ve bunu kamuoyuyla açık olarak paylaşma, kamuoyunun gözünde öğretmenlerin mesleki profili ve itibarını güçlendirmede önemli bir adım olarak giderek artan bir şekilde kabul görmektedir. Öğretmenler işlerinin genellikle toplumun düşündüğünden daha karmaşık ve çaba gerektirici olduğunu, toplumsal statülerinin düştüğünü ve işlerinden kaynaklanan taleplerin ve karmaşıklığın arttığını ifade etmektedir (Committee for the Review of Teaching and Teacher Education, 2003; Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs (MCEETYA), 2003). Öğretmenlik için mesleki standartların ifade edilmesi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini mesleğin içindeki ve dışındakiler için açık hale getirmeye yardımcı olmakta ve iyi öğretmenliğin tanımlanabileceği ve ödüllendirilebileceği araçlar sağlamaktadır (National Reference Group on Teacher Standards, Quality and Professionalism, 2003). Birçok ülke, hedeflenen standartlara ulaşmış öğretmenlere tanınma ve daha çekici kariyer yolları sağlamak amacıyla öğretmenlik standartları geliştirmektedir. Bu girişimler, bir meslek olarak öğretmenliğin statüsünü yükseltmeyi ve mesleki öğrenme için daha güçlü teşvikler sağlamayı amaçlamaktadır (Ingvarson, 2019). Benzer şekilde Avrupa Birliğine (AB) üye devletler de öğretim işini gerçekleştiren personellerinin neyi bilmesinin ve neyi yapabilmesinin beklendiğini açıkça tanımlama ihtiyacını giderek daha fazla kabul etmektedir. Bu tür öğretmen yeterlik çerçeveleri;

- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğrenme çıktılarının tanımlanması,
- Öğretmenlik kadrolarına alınma ve seçilme ölçütlerinin belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin tüm kariyerleri boyunca yeterliklerini geliştirmeye devam etmeleri için sağlanması gereken mesleki öğrenme fırsatlarının ayarlanması (Caena, 2014) gibi birçok çalışmaya temel oluşturmaktadır.

Öğretmen yeterliklerine yönelik Türkiye'de 2017 yılında yapılan en son güncelleme çalışmasında yeterlik kavramı kullanılmaya devam edilmiş ve uluslararası alanyazınla paralel olarak öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları olarak;

- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme,
    - Akademik derslerin içerikleri

    - Öğretmenlik uygulaması
- Sürekli mesleki gelişim,
- Kariyer gelişimi ve ödüllendirme,
- Performans değerlendirme,
- Öz değerlendirme,
- Aday öğretmen yetiştirme süreci,
- Öğretmen istihdamı (MEB, 2017a, s. 9) gösterilmiştir.

Uluslararası platformda çağdaş öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesi ve bu özellikleri kazandıracak şekilde öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi öncelikli konu alanlarından biridir. 1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi öğretmenlerin değerlendirilmesi ve akreditasyon gibi konularda öncü olan ülkelerde başlayan, öğretmenlere ilişkin standartlar ya da yeterlikler belirlenmesi anlayışı 2000'li yılların başından itibaren dünya geneline yayılmaya başlamıştır. Bilgiye dayalı sürdürülebilir ekonomik kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmek için Avrupa Birliği ülkeleri de bu süreçte öğretmen niteliklerinde ve yeterliklerinde ortak bir standart oluşturma ihtiyacı hissetmiştir (MEB, 2017a). Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, özellikle nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek ve meslekte başıboşluğu önlemek için son derece önemli bir adımdır (Şişman, 2009b). Kleinhenz ve Ingvarson (2007), standart ve yeterliklerin öğretmenlerin hesap verebilirliği ve performansı ile mesleki öğrenmeleri için temel oluşturabileceğini belirtmektedir. Dahası eğer standartlar iyi yazılırsa, öğretim durumunun sonucunda öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğine odaklanmalı ve mesleki yeterliliğin ölçütleri olarak neyin ölçüleceğini, nasıl kanıt toplanacağını ve neyin performans standardı olarak sayılacağını tanımlamalıdır (Caena, 2011).

Kariyerinin hangi aşamasında olursa olsun öğretmen için değerli mesleki bilgi ve yetkinliği neyin oluşturduğunu bilmek, başka bir ifadeyle gerekli yeterlikleri tanımlamak kolay ve her ülke için genel geçer değildir. Göreve başlamış bir öğretmenin kariyerinin başında ne gibi yeterliklere ihtiyaç duyacağı, bu bilgi ve becerilerin adaylık sürecinden sonra nasıl değişeceği, daha başarılı bir öğretmenin nasıl tanınıp ödüllendirilebileceği ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Öğretmen yeterlikleri ülkeden ülkeye değişmekle birlikte şunlardan da etkilenmektedir;

- Öğrenmeyle ilgili varsayımlar,
- Eğitimin amaçları,
- Toplumun öğretmenden beklentileri ve talepleri,
- Mevcut kaynaklar, öncelikler ve siyasi irade,
- Mesleğin statüsü,
- Algılanan dış veya uluslararası baskılar,

- Mevcut gelenekler ve kültür,
- Öğretim ve öğretmen eğitiminin gerçekleştiği daha geniş toplumsal bağlam ve çevre (Conway, Murphy, Rath ve Hall, 2009).

Öğretmen yeterliği, öğrencilerin öğrenmesini açıklayan en etkili faktörlerden biri olarak bilinmektedir. Öğretim çok karmaşık ve çok boyutlu bir çaba olduğundan, öğretmenlerin günlük görevlerinin gereklerini yerine getirmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Jentsch ve König, 2021).

Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır. İlgili kanunun 45. maddesine göre öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikleri belirleme yetki ve sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığındadır (Resmî Gazete, 1973). Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturma ve bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma sorumluluğu ise MEB'e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne aittir (MEB, 2017a). MEB'e yüklenen bu sorumluluğun bir gereği olarak MEB bünyesinde kurulan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu tarafından bir dizi öğretmen yeterliği belirlenmiştir (Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2010).

Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1998 yılında başlamıştır. 1998-1999 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan "*Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi"* kapsamında öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen üç yeterlik alanından farklı olarak "konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler", "öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler", "öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma" ve "tamamlayıcı mesleki yeterlikler" alanları dört başlık altında sıralanmıştır (MEB, 2017a). Bu çalışmaların yapılma gerekçelerinden biri olarak öğretmenden beklenen yeni roller ve yeterlikler için öğretmen eğitimi programlarında değişiklikler yapılması gerekliliği gösterilmiştir. Bir başka gerekçe olarak ise 1997-1998 eğitim-öğretim yılına kadar öğretmen eğitimi programlarındaki öğretmenlik uygulaması boyutuna ilişkin bu konudaki uygulamaları tanımlayan ve yönlendiren

ayrıntılı yönetmelik ve yönergelerin bulunmaması nedeniyle yeterli ölçüde yer verilmemesi belirtilmiştir. Örneğin sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları, lisans programlarında okul deneyimi ile ilgili dersler bulunmasına rağmen uygulama okullarında kendilerini mesleki olarak geliştirebilmeleri için izleyecekleri programların yönerge ve yönetmeliklerle tanımlanmamış olması nedeniyle, gittikleri okulda verimli ortamlar ile karşılaşamamaktaydı. Tüm bu gerekçeler nihayetinde, öğretmenlik uygulamasının daha işlevsel hale getirilip bu uygulamaya ilişkin yasal düzenlemelerin yapılması ve paydaşların sorumluluklarının ve işlevlerinin belirlenmesine yönelik yeni çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmüştür. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri fakülte-okul iş birliği çalışmasıdır. YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında geliştirilen bu çalışmanın temelinde uygulama boyutu olmadan kuramsal bilginin etkili olmadığı, uygulamanın ancak gerçek ortamda yapıldığında öğretmen adayına hedef davranışları kazandırabileceği düşüncesi yatmaktadır (YÖK, 1998).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk resmi çalışmalar ise Mart 1999'da MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu tarafından başlatılmıştır. Bu komisyonun ilk yeterlikler belgesi 2002'de yayınlanmıştır. 12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulan yeterliklerin aşağıdaki amaçlar için kullanılacağı ifade edilmiştir;

- Öğretme yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi (MEB, 2002, s.4; Akt. Seferoğlu, 2004).

Bakıldığında Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmaların eğitim fakültelerinin akreditasyonu ile aynı yıla denk geldiği görülmektedir. Türkiye'de 1998'de eğitim fakültelerinde akreditasyon konusu gündeme alınmış ve bu doğrultuda bazı eğitim fakültelerine akreditasyon ziyaretleri yapılmıştır. Sonrasında devamı getirilmeyen bu uygulamada süreklilik sağlanamamıştır. Program standartlarının oluşturulmasını ve öğretmen eğitimi programlarının bu standartlar kapsamında değerlendirilmesi ve belgelendirilmesini gerektiren akreditasyon, programlarda belirli düzeyde standartlaşmayı da beraberinde getirmektedir (Yıldırım, 2011). Bu bağlamda ABD ve İngiltere gibi akreditasyonun öne çıktığı ülkelerde 1970'li yıllarda başlayıp 2000'li yılların ilk yıllarından itibaren dünya geneline yayılmaya başlayan öğretmenlere ilişkin standartlar ya da yeterlikler belirlenmesi anlayışının Türkiye'de de dünya ile paralel ilerlediğini söylemek mümkündür.

2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Bugüne kadar üç farklı yeterlikler belgesi yayımlanan Türkiye'de ilk belge 2002'de yayınlanmış olup bu belgede "eğitme-öğretme yeterlilikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" olmak üzere üç temel yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarından "Eğitme ve Öğretme Yeterlikleri" ne ilişkin 14 alt bölüm yer almakta ve bu başlıklar altında toplam 216 performans göstergesi bulunmaktadır (Nayman, 2020). Bu yeterlikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

2002 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Eğitme-Öğretme Yeterlikleri
A1. Öğrenciyi tanıma
A2. Öğretimi planlama
A3. Materyal geliştirme
A4. Öğretim yapma
A5. Öğretimi yönetme
A6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
A7. Rehberlik yapma
A8. Temel becerileri geliştirme
A9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
A10.Yetişkinleri eğitme
A11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
A12. Kendini geliştirme
A13. Okulu geliştirme
A14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme
B. Genel Kültür Bilgi ve Becerileri
C. Özel Alan Bilgi ve Becerileri

Kaynak. MEB, 2002; Akt. Seferoğlu, 2004

Yeterlikler yürürlüğe girdikten sonra Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü bu yeterlikleri öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara göndererek öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesini talep etmiştir (Mahiroğlu, 2004; Akt. Seferoğlu, 2004). Dört yıl sonra bu belge güncellenerek 2006'da yeni yeterlikler yayımlanmıştır.

2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir sonraki çalışma Türk Hükümeti ile AB Komisyonu arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan anlaşma ile yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında yürütülmüştür. 2022 yılı eylül ayında faaliyetlerine başlayan

TEDP; Eğitimin Kalitesi, İletişim, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve Öğretmen Eğitimi olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi bileşeni altında öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin taslağının oluşturulması amacıyla 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında Ankara'da seminer düzenlenmiştir. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından daha önce hazırlanan tüm çalışmalar ile İngiltere, Avustralya, ABD, İrlanda ve Seyşel Adaları olmak üzere beş farklı ülkeye ait yeterlik çalışmaları incelenerek konuya ilişkin ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanan taslak metne son şeklini vermek için altı pilot ildeki okullardan ve öğretmen yetiştiren 49 yükseköğretim kurumundan görüş alınarak çalışmaya son şekli verilmiştir. Bu bağlamda, hazırlanan ÖMGY altı ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006). Bu çalışmada ayrıca 16 branş için özel alan yeterlikleri ve performans göstergeleri ön taslak olarak geliştirilmiştir. Belirlenen ana ve alt yeterlikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

2006 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 İzleme 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

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
E1. Çevreyi tanıma
E2. Çevre olanaklarından yararlanma
E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme
E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
E5. Aile katılımı ve iş birliği sağlama
F. Program ve İçerik 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

Kaynak. MEB, 2006

Tablo 2 incelendiğinde 2002 yeterliklerine kıyasla yeterlik alanlarının sayısının arttığı ve belgenin daha kapsamlı hale getirildiği görülmektedir. 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlandıktan sonra 2006'da yürürlüğe girmiştir. Daha sonra ise özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar başlatılmış ve ilköğretim kademesine yönelik 14 alanda hazırlanarak 04.06.2008'de, ortaöğretime yönelik ise Orta Öğretim Projesi (OÖP) kapsamında sekiz alana yönelik hazırlanarak 26.01.2011'de yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a). Ancak 2017'de yayımlanan güncel yeterliklerde her bir branş için özel alan yeterlikleri belirleme ihtiyacını sona erdirme amacıyla, alan bilgisi ve alan eğitimi kapsayacak biçimde tek bir metin oluşturulmuş ve bakan oluru ile özel alan yeterlikleri uygulamadan kaldırılmıştır (MEB, 2018b).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin yürürlüğe girmesinin ardından ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler için Okul Öncesi, Matematik, Sınıf, Müzik, Özel Eğitim, Görsel Sanatlar gibi 14 alanda; ortaöğretim kademesi öğretmenleri için ise Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Matematik gibi sekiz alanda Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmış ve 26/01/2011 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ancak yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde, her bir öğretmenlik alanı için özel alan yeterliği belirlenme durumu kaldırılmıştır. Gerekçe olarak da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenerek her bir öğretmenlik alanı için alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini içerecek bütünsel bir yapı oluşturulmuş olması belirtilmiştir (MEB, 2017a, 2018b).

2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

2006'daki ÖMGY yürürlüğe girdikten sonra ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan gelişmeler, yeterliklerin tekrar güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur. 23.04.2008 tarihinde

Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini (AYÇ) kabul etmiş ve sonrasında tavsiye niteliğinde olan bu karar doğrultusunda ülkelerden AYÇ ile bağlantılı olarak ulusal yeterlilik çerçeveleri hazırlamaları talep edilmiştir. Türkiye'nin de buna uygun olarak 19.11.2015 tarihinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik belgesini Resmî Gazete'de yayımlatması ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yürürlüğe girmiştir. Bahsi geçen yeterliklere ilişkin raporun Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kurulu tarafından Mart 2017'de onaylanması ile TYÇ'nin AYÇ ile referanslaması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYA-YÇ) ile uyumluluğu tasdik edilerek resmiyet kazanmıştır. Ayrıca Türkiye'nin 2001 yılında dahil olduğu Bologna süreci hedeflerine ilişkin olarak 13.01.2011'de Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri kabul edilmiştir (MEB, 2017a, s.7)

Ulusal ve küresel düzeyde eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler ile birlikte eğitim alanında ve Türk eğitim sisteminde yaşanan gelişmelere adapte olabilme amacıyla 2006'da yayımlanan ÖMGY'yi güncelleme ihtiyacı hasıl olmuştur. Yeterliklerin güncellenmesi esnasında Mesleki Yeterlilik Kurumu, YÖK, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığının diğer bazı birimlerinin yanı sıra akademisyen ve öğretmenlerle iş birliği içinde çalışılmıştır. Bunların yanı sıra Dünya Bankası, ILO, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund-UNICEF), UNESCO gibi uluslararası kuruluşların alanla ilgili temel politika metinleri, ayrıca Finlandiya, Hong Kong, Singapur, Kanada gibi uluslararası sınavlarda da öne çıkmış bazı ülkelerin yeterlik belgeleri incelenerek çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterliklerinin eklenmesiyle özel alan yeterliklerini de içerek kapsamda tek ve bütüncül bir metin ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, güncellenen ÖMGY; üç yeterlik alanı, bunun altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere yönelik 65 göstergeden meydana gelmektedir (MEB, 2017a, s.8). Belirlenen güncel yeterlikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi
A1. Alan bilgisi
A2. Alan eğitimi bilgisi
A3. Mevzuat bilgisi

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
B. Mesleki Beceri
B1. Eğitim öğretimi planlama
B2. Öğrenme ortamları oluşturma
B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme
B4. Ölçme ve değerlendirme
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci
C1. Millî, manevi ve evrensel değerler
C2. Öğrenciye yaklaşım
C3. İletişim ve iş birliği
C4. Kişisel ve mesleki gelişim

Kaynak. MEB, 2017a, s.8

Tablo 3'te görüldüğü üzere güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri genel olarak "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanı ve bunlar altında yer alan 11 yeterlikten oluşmaktadır. 11 yeterliğe ilişkin ayrıca 65 yeterlik göstergesi bulunmaktadır. Ancak alanyazına bakıldığında öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında dönüşümler yaşandığı ve 1960'lı yıllarda benimsenen davranışçı anlayıştan teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bütünleştirildiği "teknolojik pedagojik alan bilgisi" anlayışına doğru bir değişimin yaşandığı görülmektedir (TED, 2009b).

Araştırmada dünya genelinde öğretmen adayı ve öğretmenlerden beklenen mesleki yeterliklerin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla Singapur, Hong Kong, Kanada-Ontario, İrlanda, Kaliforniya-ABD, İngiltere gibi hem öğretmen eğitiminde hem de PISA 2018 sonuçlarında (Schleicher, 2019) olduğu gibi uluslararası sınavlarda öne çıkmış ülke ve bölgelerin öğretmenlik mesleği standartları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bowen (2009) tarafından hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için uygulanan sistematik bir süreç olarak tanımlanan doküman analizi ile incelenen ülkelerde özellikle resmî kurumlar tarafından yayımlanmış ve güncelliğini koruyan öğretmenlik mesleği standartları ile ilgili belgeler, resmi internet sayfaları ve bunun yanı sıra makaleler gibi çeşitli kaynaklar incelenmiştir. ABD (CTC, 2009), Avustralya (AITSL, 2022a) ve İngiltere (Department for Education, 2021) gibi ülkelerde standart ifadesi kullanılırken Singapur'da (NIE, 2012) yeterlik ifadesinin kullanılması nedeniyle başlıklarda kavramsal tutarlılığı sağlamak amacıyla yeterlik ifadesine yer verilmiş, ancak metin içlerinde orijinal kaynaklardaki kullanıma sadık kalınmıştır.

İngiltere'de Öğretmen Yeterlikleri

İngiltere'de öğretmen eğitiminin tarihi, 19. yüzyılın ilk yarısına ve yaygın eğitim hareketine dayanmaktadır. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Council for the Accreditation of Teacher Education-CATE), İngiltere'deki devlet kurumları tarafından sunulan temel öğretmen eğitimi programlarını kontrol etmekte ve düzenlemektedir. İngiltere'deki devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için öğretmenlerin Nitelikli Öğretmen Statüsüne (Qualified Teacher Status-QTS) sahip olması gerekmektedir. Nitelikli öğretmen statüsünü elde etmek için birey, teorik öğrenmenin yanı sıra en az 18 haftalık öğretmenlik uygulamasını da içeren hizmet öncesi öğretmen eğitiminden geçmelidir. Bu statüye ulaşmak lisans düzeyinde öğretmen eğitimi, lisansüstü düzeyde öğretmen eğitimi ve istihdama dayalı öğretmen eğitimi olmak üzere üç temel yol bulunmaktadır (Craig, 2016).

İngiltere'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ne öğretileceği uzun süredir eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. 1992'de Eğitim Bakanlığı (Department for Education-DfE), ortaöğretim okullarında öğretmenlik yapmaya hak kazanmadan önce lisansüstü eğitim sertifikası (Postgraduate Certificate of Education-PGCE) öğrencilerinin karşılaması gereken bir dizi yeterliği (daha sonra standartlar olarak anılacaktır) belirleyerek geleneği bozmuştur. Yeni uygulanmaya başlanan bu model ile "Öğretmen adaylarının bugün amfide öğrendikleri yarın sınıfta uygulanacaktır." mesajı net bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalarla tüm öğretmen adaylarına (ilk ve orta öğretim) nitelikli öğretmen statüsü verilmeden önce karşılamaları gereken standartlar ortaya koyulmuştur. Asgari gereksinimler, tüm öğretmen adaylarının neleri bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini gösteren kazanım ifadeleri (outcome statements) biçiminde belirtilmiştir (Stephens, Egil-Tønnessen ve Kyriacou, 2004).

Eğitim Bakanlığı tarafından en son yayımlanan Öğretmen Standartları (Teachers' Standards) 1 Eylül 2012'de yürürlüğe girmiştir. Yapı, içerik ve uygulama açısından bazı önemli değişiklikler getiren bu standartlar, Eylül 2012'den beri şu kişiler için kullanılmaktadır (Department for Education, 2021);

• Yetkin öğretmen statüsü kazanmak için çalışan stajyer öğrenciler,

• Yasal mesleğe hazırlık dönemini tamamlayan tüm öğretmenler (kariyerinin başındaki öğretmenler),

• 2012 değerlendirme yönetmeliği kapsamında olan devlet tarafından finanse edilen özel okullar da dahil olmak üzere devlet okullarındaki öğretmenler.

Standartlar, kariyer aşamalarına bakılmaksızın öğretmenlerin büyük çoğunluğu için geçerlidir. Mesleki ve kişisel davranışlarla ilgili olan Öğretmen Standartlarının ikinci bölümü, öğretmenin çalıştığı sektörden bağımsız olarak görevini kötüye kullanmaya ilişkin karıştığı vakaları değerlendirmek için kullanılmaktadır (Department for Education, 2021). Göstergeleri ile birlikte tamamı Ek 8'de görülebilecek İngiltere öğretmen yeterliklerinin yeterlik alanı başlıkları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

İngiltere Öğretmen Standartları

A. Öğretim
A1. 1. Öğrencilere ilham veren, motive eden ve onları sorgulatan yüksek beklentiler belirlemeli
A2. Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini teşvik etmeli
A3. İyi bir alan ve öğretim programı bilgisine sahip olmalı
A4. İyi yapılandırılmış dersler planlamalı ve öğretmeli
A5. Öğretimi tüm öğrencilerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uyarlamalı
A6. Değerlendirmeyi doğru ve verimli bir şekilde kullanmalı
A7. İyi ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için davranışları etkili bir şekilde yönetmeli
A8. Daha geniş mesleki sorumlulukları yerine getirmeli
B. Kişisel ve Mesleki Davranış
B1. Öğretmenler, mesleğe yönelik halkın güvenini sağlar ve okul içinde ve dışında uygun ahlaki davranışlar göstermeli
B2. Öğretmenler, öğrettikleri okulun değerlerine, politikalarına ve uygulamalarına uymaya özen göstermeli ve derslere giriş çıkışlarında dakik olmaya dikkat etmeli
B3. Öğretmenler, mesleki görev ve sorumluluklarını belirleyen yasal çerçeveleri anlamalı ve her zaman bu çerçevede hareket etmelidir.

Kaynak. Department for Education, 2021

Tablo 4 incelendiğinde İngiltere öğretmen yeterliklerinin Türkiye'deki mevcut 2017 yeterlikleri ile bilgi, beceri tutum ve değerler bakımından benzer yeterlikler içerdiği, ancak 2017 ÖMGY'de mesleki bilgi altında bulunan alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi kapsamındaki bazı yeterliklerin beceriye dönük olan öğretim başlığı altında yer verilmesi bakımından farklılık gösterdiği görülmektedir.

İrlanda'da Öğretmen Yeterlikleri

Öğretim Konseyi (Teaching Council) tarafından yayımlanan Mesleki Davranış Kuralları (Code of Professional Conduct for Teachers) dokümanından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını tanımlayan standartlar altı ayrı başlık altında toplanmaktadır: değerler ve ilişkiler, dürüstlük, davranış, uygulama, mesleki gelişim, meslektaşlar arasındaki kolektif çalışma ve işbirliği. Öğretime ilişkin mesleki standartlar kuruluşu olan Öğretim Konseyi'nin rolü, öğretmenlik mesleğini geliştirmek ve düzenlemektir.

Mesleki standartların oluşturulup geliştirilmesi ile öğretmen öğrenmesinin desteklenmesi de bu rol kapsamında yer almaktadır. Konsey tarafından yayımlanan Mesleki Davranış Kuralları, öğretmenlerin kariyerlerinin her aşamasında uymaları gereken standartları belirlemekte, ayrıca iyi bir öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir vizyon tanımlamaktadır. Saygı, ilgi, dürüstlük ve güven bu kurallarda belirtilen öğretim, bilgi, beceri, yeterlilik ve davranış standartlarının temelini oluşturmaktadır. Öğretimin karmaşıklığını ve çeşitliliğini yansıtan standartlar, mesleki yargı ve uygulamaya rehberlik etmektedir. (The Teaching Council, 2016). Öğretim Konseyi tarafından belirlenen ve konumları ne olursa olsun tüm öğretmenler için geçerli olan bu standartlar detaylı bir şekilde Ek 9'da paylaşılmıştır.

Singapur'da Öğretmen Yeterlikleri

Üniversite temelli öğretmen eğitimi kurumu olan Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education-NIE) tarafından yayımlanan yeterlikler, temel mesleki yeterlikler açısından öğretmen yetiştirme programlarının içeriğini göstermektedir. Yeterlikler çerçevesi (Graduand Teacher Competencies Framework-GTCF) öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmak üzere olan son sınıf öğretmen adaylarının (graduating teachers) göstermeleri gereken temel yeterlikleri ifade etmektedir. Bu çerçevenin dışında kalan yeterliklerin Eğitim Bakanlığının Öğretmenler için Öğrenme Çerçevesi (Learning Framework for Teachers) kapsamı altında ele alınması gerekmektedir. Herhangi bir öğretmen eğitimi programından mezun olmak üzere olan öğretmen adaylarının tüm yeterliklerde aynı düzeyi yakalamalarını beklemek mantıklı görülmediğinden GTCF'deki her bir yeterlik Kapasite Geliştirme ve Farkındalık olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır (NIE, 2012).

Kapasite Geliştirme düzeyindeki yeterlikleri mezun olmak üzere olan her öğretmen adayının başarıyla gösterebilmesi gerekmektedir. Farkındalık ise mezun olmak üzere olan öğretmenlerin bu yeterliklerin ne anlama geldiğinin farkında olması, ancak mesleki kapasite olarak henüz başarıyla sergileyememesini ifade etmektedir. Kariyerlerinin başlangıç aşamasındaki (induction) yeni göreve başlayan öğretmenler kendilerini geliştirmek istediklerinde farkındalık basamağında ifade edilen alanlarda mentorluk ve mesleki gelişim faaliyetlerinden faydalanabilmektedirler. Öte yandan üniversite temelli bir modelin benimsenmesi öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiğini, öğretmenlerin gelişiminin kanıta dayalı öğrenme ile desteklendiğini ve mesleğe alımda ön koşul olarak bir lisans diplomasına sahip olunması gerektiğini göstermektedir (NIE, 2012).

Singapur'da öğretmen yetiştirme sistemi değerler, beceriler ve bilgi bileşenlerinden oluşan V^3SK (values, skills, knowledge) modeline dayanmaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminin temel felsefesini oluşturan V^3SK, programların ve derslerin tasarımı, sunumu ve geliştirilmesi için rehberlik etmektedir. 21. Yüzyıl için Öğretmen Yetiştirme Modeli adlı dokümanda bu model *öğrenen merkezli değerler* (V1), *öğretmen kimliği* (V2) ve *mesleğe ve topluma hizmet* (V3) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (NIE, 2009). Söz konusu modele ilişkin bilgiler Şekil 1'de verilmiştir.

V1-Öğrenen Merkezli Değerler	**V2-Öğretmen Kimliği**	**V3-Mesleğe ve Topluma Hizmet**
Empati Tüm çocukların öğrenebileceği inancı Her çocuğun sahip olduğu potansiyeli geliştirme kararlılığı Farklılığa değer verme	Yüksek standartta hedefler belirleme Doğayı sorgulama Öğrenme arayışı Gelişim çabası içinde olma Hevesli/meraklı olma Uyarlayıcı ve esnek olma Etik Profesyonellik	İş birlikli öğrenme ve uygulama Stajyerlik ve mentorluk sistemi oluşturma Sosyal sorumluluk ve katılım Yöneticilik

Beceriler (S)	**Bilgi (K)**
Yansıtıcı beceriler ve düşünme eğilimleri Pedagojik beceriler İnsan yönetimi becerileri Öz yönetim becerileri İdari ve yönetim becerileri İletişim becerileri Kolaylaştırıcı beceriler Teknolojik beceriler Yenilik ve girişimcilik becerileri Sosyal ve duygusal zekâ	Özbenlik Öğrenci Toplum Konu alanı Pedagoji Eğitimin temelleri ve politikaları Öğretim programı Çokkültürlülük okuryazarlığı Küresel farkındalık Çevre bilinci

Şekil 1. Üç değer, Beceriler ve Bilgi (V3SK) Modeli

Kaynak. NIE, 2009, s.4

Öğrenen merkezli değerler (V1); tüm çocukların öğrenebileceğine inanma, her çocuğun sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmada kararlı olma, en iyi nasıl öğrenildiğini araştırma, en iyi öğrenme ortamlarını tasarlama ve farklılıklara değer verme gibi bileşenleri vurgulayarak öğrenciyi öğretmen çalışmalarının odak noktası haline getirmektedir. Öğretmen kimliği değerleri (V2); eğitim ortamındaki hızlı değişimler karşısında yüksek standartta hedefler belirleme, büyük bir öğrenme arzusuna sahip olma, sürekli gelişim çabası içerisinde olma ve uyarlayıcı ve esnek olma gibi boyutları içermektedir. Mesleğe ve topluma hizmet değerleri (V3) ise aktif iş birlikleri yoluyla öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını arttırmaya ve daha iyi uygulayıcılar olup eğitim camiasına fayda sağlamak için çaba göstermelerine odaklanmaktadır (NIE, 2009).

GTCF, Ulusal Eğitim Enstitüsü mezunları için bir dizi mesleki standart, ölçüt ve hedef belirtmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin ana hatlarıyla belirten GTCF, revize edilmiş V^3SK modelinin ve yeni başlayan öğretmenler için Eğitim Bakanlığı yeterliklerinin bütünsel bir birleşimini sağlamaktadır. Bu yeterliklerin yeni mezun olan öğretmenlerin yeterliklerini tanımladığını vurgulamakta fayda vardır. GTCF'de yeterlikler üç performans boyutunda tanımlanmaktadır: mesleki uygulama, liderlik ve yönetim ile kişisel etkililik (NIE, 2012). Performans boyutu ve altlarındaki yeterlik ifadeleri Tablo 5'te yer almakla birlikte açıklamaların tamamına Ek 10'da yer verilmiştir.

Tablo 5

Singapur'da Yeni Mezun Olan Öğretmenlerden Beklenen Yeterlikler

MESLEKİ UYGULAMA	
1. Çocuğun Bütüncül Gelişimini Destekleme	Kapasite Geliştirme
2. Çocuğa Nitelikli Öğrenme Olanakları Sağlama	Kapasite Geliştirme
3. Yardımcı (Eş) Program Etkinliklerinde *(Co-Curricular Activities-CCA*) Çocuğa Nitelikli Öğrenme Olanağı Sağlama	Farkındalık
4. Bilgi Kapasitelerini Aşağıdaki Konularda Geliştirme	Kapasite
i. Konu alanı uzmanlığı	Geliştirme
ii. Yansıtıcı Düşünme	Kapasite Geliştirme
iii. Analitik Düşünme	Kapasite Geliştirme
vi. Girişimcilik	Farkındalık
v. Yaratıcı Öğretme	Farkındalık
vi. Gelecek Odaklı Olma	Farkındalık
LİDERLİK ve YÖNETİM	
5. Kalpleri ve Zihinleri Kazanma:	Farkındalık
i. Çevreyi Anlama	Farkındalık
ii. Diğerlerini Geliştirmek	Farkındalık
6. Başkaları ile Çalışma:	Farkındalık
i. Aileler ile İş birliği Yapma	Farkındalık
ii. Takım Halinde Çalışma	Kapasite Geliştirme
KİŞİSEL ETKİLİLİK	
7. Kendini ve Başkalarını Tanıma	Kapasite
i. Kendi Kişiliklerine (Öz benliklerine) Duyarlı Olma	Geliştirme
ii. Kişisel Bütünlük ve Yasal Sorumluluklarını Yerine Getirilmesi	Farkındalık
iii. Başkalarını Anlama ve Saygı Duyma	Kapasite Geliştirme
iv. Dirençli ve Uyarlayıcı Olma	Kapasite Geliştirme

Kaynak. NIE, 2012, s.6-9

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye'de mesleki bilgi ve mesleki beceri olarak ifade edilen yeterlik alanlarının Singapur'daki mesleki uygulamalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir fakat bu alanın Türkiye'deki gibi detaylandırılmadığı, ayrıntılı olmadığı fark edilmektedir. Ülkemizde mesleki bilgi ve mesleki beceri birçok alt başlığı kapsarken Singapur'da ise çocuğun bütüncül gelişimi ve farkındalık gelişimi gibi daha çok bilgi düzeyine ilişkin alt yeterlikleri içererek genel bir çerçeve sunmaktadır. Her iki ülkede de bilgi ve becerilerin sınıf

uygulamalarına aktarılmasına vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Genel yeterliliğin alt yeterlikleri incelendiğinde Singapur'da öğrenci merkezliliğe ve farklılıklara saygıya vurgu yapıldığı görülmekte ve bu unsurlar öğrenen merkezli değerler boyutunda yer almaktadır. Türkiye'de ise öğrenciye ilişkin unsurlar, mesleki beceri ve tutum- değerler genel yeterlik alanlarının alt yeterliklerinde yer almaktadır. Türkiye'deki tutum ve değerler alanındaki yeterliklerin de Singapur'daki liderlik ve yönetim ile kişisel etkililik altındaki yeterlikler ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Hong Kong'da Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi (Teacher Competencies Framework-TCF) 2003 yılında Öğretmen Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesi (Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications-ACTEQ) tarafından yayımlanmıştır. TCF, (1) *öğretme ve öğrenme*, (2) *öğrenci gelişimi*, (3) *okul gelişimi* ve (4) *mesleki ilişkiler ve hizmetler* olmak üzere dört temel alandan oluşmaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine vurgu yapan öğretmen yeterlikleri çerçevesinin temelinde ise (1) *her çocuğun öğrenebileceğine yönelik inanç*, (2) *öğrenciler için sevgi ve ilgi*, (3) *farklılıklara saygı*, (4) *mesleki bağlılık ve kararlılık*, (5) *iş birliği, paylaşım ve takım ruhu*, (6) *sürekli gelişime ve mükemmeliyete merak* olmak üzere altı temel değer yatmaktadır (ACTEQ, 2003). Yayımlandığından beri okul sektöründe sürekli mesleki gelişim için bir referans ve bir planlama aracı olarak geniş çapta kabul görmektedir (COTAP, 2021a).

Okul yöneticileri için 2002 yılında Hükümet "Okul Müdürleri için Sürekli Mesleki Gelişim Çerçevesi"ni (Continuing Professional Development Framework for School Principals) duyurmuştur. Çerçevede müdürlerin mesleki gelişimi için altı temel liderlik alanı bulunmaktadır: (1) *stratejik yön ve politika ortamı*, (2) *öğrenme, öğretme ve öğretim programı,* (3) *öğretmenin mesleki büyüme ve gelişimi*, (4) *personel ve kaynak yönetimi*, (5) *kalite güvencesi ve hesap verebilirlik* ile (6) *dış iletişim ve dış dünyayla bağlantı*. Bu altı temel alan, yayımlandığından bu yana hevesli, yeni atanan ve hizmet veren müdürler için mesleki gelişim ve liderlik programlarına rehberlik etmiştir (COTAP, 2021a).

ACTEQ'in adı öğretmenlerin ve müdürlerin mesleki gelişimlerini artırma işlevini daha iyi yansıtmak için Eğitim Bürosu tarafından 1 Ocak 2013'te Öğretmenlerin ve Müdürlerin Mesleki Gelişim Komitesi (Committee on Professional Development of Teachers and Principals-COTAP) olarak değiştirilmiştir (Hong Kong Government, 2013). COTAP'ın

hedefleri; sürekli ilerleme ve mükemmellik peşinde koşan, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesine odaklanan, yansıtıcı ve kanıta dayalı uygulamada becerikli ve okulun hesap verebilirliğini ve etkinliğini destekleyen öğretmenlerden ve okul liderlerinden oluşan nitelikli bir eğitimci grubu yetiştirmektir. Geçen zaman içinde buna paralel olarak gerçekleştirilen bir dizi reform ve 21. yüzyılda eğitim ortamındaki değişikliklerle birlikte COTAP, TCF'nin ve idareciliğin temel alanlarının gözden geçirilmesi, güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmüştür (COTAP, 2015). Bu bağlamda COTAP ilk İlerleme Raporunda (2015), öğretmenlik mesleğini mükemmelleştirmeye yönelik sekiz odak alanı içeren kapsamlı bir proje ortaya atmıştır. T-excel@hk adlı bu projede "T", hem öğretmenler hem de okul yöneticileri dahil olmak üzere bir bütün olarak öğretmenlik mesleğini temsil etmektedir. Bu sekiz alan arasında yer alan T-standart+, öğretmenler ve müdürler için tutarlı bir standartlar seti geliştirmeyi amaçlamaktadır (COTAP, 2021a).

Öğretmenler için Mesleki Standartları (Professional Standards for Teachers of Hong Kong: PST) ve Müdürler için Mesleki Standartları (Professional Standards for Principals of Hong Kong: PST) içeren T-standart+, öğretmenlik mesleğinin gelişimini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Standartların geliştirilmesindeki rehber ilkeler şunlardır (COTAP, 2021b);

1) Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Benimsemek

Müdürlerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştırmak ve onları öğrencilerin çok yönlü gelişimini ve yaşam boyu öğrenmesini teşvik etmek amacıyla donatmak.

2) Temel Yetkinlik Yaklaşımına Doğru İlerlemek

Öğretmenlerin ve müdürlerin uygulamadaki bilgi, beceri ve değerlerin kombinasyonu olan yeterliklerini tanımlamak.

3) Öğrenci Merkezli Bir Yaklaşımı Benimsemek

Müdürlerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimini kolaylaştırmak ve onları öğrencilerin çok yönlü gelişimini ve yaşam boyu öğrenmesini teşvik etmek için donatmak.

4) Temel Yetkinlik Yaklaşımına Doğru İlerlemek

Öğretmenlerin ve müdürlerin uygulamadaki bilgi, beceri ve değerlerin bir kombinasyonu olan yeterliklerini tanımlamak.

5) Temel Değerleri Yerleştirme

Öğretmenlerin ve müdürlerin mesleki/etik uygulamalar yoluyla onayladıkları temel değerleri ve eğitim inançlarını ortaya koymak.

6) Yerel ve Uluslararası Eğitim Politikaları ve Uygulamaları ile Uyum

Diğer ülkelerin öğretmen mesleki gelişimine ilişkin öğretmen yeterlik çerçevelerine ve sürekli gelişim politikalarına atıfta bulunmak ve yerel eğitim politikaları ve uygulamalarıyla uyum sağlamak.

7) Mesleki Özerklik için Esneklik

Öğretmenlik mesleği ve destekleyici ortakları tarafından uygulamada yorum ve esneklik için alan sağlayan bir referans aracı olarak hizmet etmek

T-standard+'ın tam merkezinde öğrencilerin "çok yönlü gelişimi ve yaşam boyu öğrenimi" yer almaktadır. Öğrencilerde *bütünsel sağlık, yetişkinlik için temel yeterlikler* ve *gelecek için değişim çevikliğinin* geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilere bu nitelikleri kazandırabilmek için öğretmenlere yüklenen mesleki roller vardır. Detaylarına ilişkin bilgilerin Ek 11'de bulunduğu bu rollerin başlıkları ve genel açıklaması şu şekildedir (COTAP, 2021c);

1) Çok Yönlü Gelişmenin İlgili Destekleyicileri

Öğrencileri bütünsel olarak desteklemek ve öğrencilerin büyüme yolculuğunda refakatçi rolü ile potansiyellerini geliştirmelerini sağlamak.

2) Bilginin İlham Verici Ortak Üreticileri

Öğrencilerin genel becerilerini geliştirmek, temel yeterliliklere hâkim olmalarını sağlamak ve bilgiyi yapılandırmaları için onlara ilham vererek derinlemesine öğrenmeye dahil etmek.

3) Profesyonelliğe Adanmış Rol Modeller

Kendisini ve öğrencileri değişime daha hazır hale getirmek, okulların ve toplumun sürdürülebilir kalkınmasına ve dönüşümüne katkıda bulunmak için sürekli mesleki gelişim göstererek örnek olmak.

Türkiye'de mesleki bilgi ve mesleki beceri olarak ifade edilen yeterlik alanlarının Hong Kong öğretmen yetiştirme sistemindeki öğrenme ve öğretme yeterlilik alanı ile ortak yönleri olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de bu alanların detaylı bir şekilde açıklandığı, bilgi ve becerilerin sınıf uygulamalarına aktarılmasına vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu noktada iki ülke arasındaki temel farkın Hong Kong'daki mesleki bilgi ve becerilere ek olarak dil kullanımına yönelik yeterlikler olduğu ifade edilebilir. Türkiye'de öğrenciye ilişkin unsurlar, mesleki beceri ve tutum- değerler genel yeterlik alanlarının alt yeterliklerinde yer alırken Hong Kong'da öğrenci gelişimi yeterlik alanı genel bir yeterlik alanı olarak bulunmakta ve her öğrencinin bilişsel, sosyal ve daha birçok alandaki bütüncül gelişimine, öğrenebileceğine ve gelişim sergileyebileceğine ilişkin anahtar değerleri içermektedir. Türkiye'deki tutum ve değerler alanındaki yeterliklerin de Hong Kong'daki okul gelişimi yeterlik alanı ile benzerlik gösterdiği fakat bu noktada Türkiye'de mevzuat bilgisine vurgu yapılırken Hong Kong'da daha çok örgüt kültürünün unsurlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Hong Kong'da mesleki

gelişim, mesleki ilişkiler ve hizmetler yeterlik alanında baskın unsur olarak yer bulurken Türkiye'de tutum ve değerler yeterlik alanında hem kişisel hem mesleki gelişim ağırlıklandırma farkı olmaksızın yer almaktadır.

InTASC

ABD'de yeterlik çalışmaları Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE), InTASC ve NBPTS gibi profesyonel kuruluşlar tarafından yapılmakta ve eyaletler de bu kuruluşların yaptıkları çalışmaları kendi öğretmen yeterliklerini geliştirmek için kaynak olarak kullanmaktadır. Eyaletlerdeki öğretmen yetiştirme kurumları, mezun ettikleri öğretmen adaylarının devlet tarafından tanınıp görevlendirilmesi için eyaletlerin belirlediği standartlara uymak durumundadır (TED, 2009b). ABD'de öğretmen standartları konusunda öncü kuruluşlardan biri olan InTASC'ın geliştirdiği standartlar da birçok eyalette yaygın biçimde kullanılmaktadır (Mason, Stanislawski ve Whitaker, 2019).

ABD'de Üst Düzey Eyalet Okul Yöneticileri Konseyi (Council of Chief State School Officers-CCSSO) 1992 yılında kurulan Eyaletlerarası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Komisyonu (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium-INTASC) aracılığıyla her öğrencisinin üniversiteye veya iş hayatına girmeye hazır hale gelmesini sağlamak için öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri ana hatlarıyla belirten model niteliğinde temel öğretim standartları geliştirmiştir. Ancak 2013 yılında bu standartlar güncellenmiş ve sadece yeni başlayan öğretmenler için değil, öğretmenlik kariyerinin farklı aşamalarındaki kişiler için de standart oluşturması amacıyla mesleki uygulama standartları tasarlanmıştır. Bu değişikliği vurgulamak için INTASC'ın, adındaki "yeni" ifadesi kaldırılmış ve Eyaletlerarası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Komisyonu (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium-InTASC) olarak adlandırılmıştır. InTASC Öğretmenler için Öğretim Standartları ve Öğrenme İlerlemeleri Model Çekirdeği 1.0 (InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0) dokümanından elde edilen bulgulara göre standartlar 10 genel kategori altında gruplanmaktadır. Tamamı Ek 13'te bulunabilecek olan yeterliklerin başlıkları ve buna ilişkin genel açıklamaları şu şekildedir (CCSSO, 2013);

1) Öğrenen Gelişimi

Öğretmen, öğrenenlerin nasıl büyüdüğünü ve geliştiğini anlar, öğrenme ve gelişim modellerinin bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda bireysel olarak değiştiğini kabul eder ve gelişimsel olarak uygun ve zorlayıcı öğrenme yaşantıları tasarlar ve uygular.

2) Öğrenme Farklılıkları

Öğretmen, her öğrencinin yüksek standartları karşılamasını sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamak için bireysel farklılıkların, çeşitli kültürlerin ve toplulukların anlayışlarından yararlanır.

3) Öğrenme Ortamları

Öğretmen, bireysel ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen ve olumlu sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve öz motivasyonu teşvik eden ortamlar yaratmak için başkalarıyla birlikte çalışır.

4) İçerik Bilgisi

Öğretmen, öğrettiği disiplinin (disiplinlerin) temel kavramlarını, araştırma araçlarını ve yapılarını anlar ve disiplinin bu yönlerini öğrencilerin içeriğe hâkim olmasını sağlamak için erişilebilir ve anlamlı kılan öğrenme yaşantıları oluşturur.

5) İçeriğin Uygulanması

Öğretmen, öğrencileri gerçek (authentic) yerel ve küresel sorunlarla ilgili eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliğine dayalı problem çözmeye dahil etmek için kavramları nasıl ilişkilendireceğini ve farklı bakış açılarını nasıl kullanacağını anlar.

6) Değerlendirme

Öğretmen, öğrencileri kendi gelişimlerine dahil etmek, öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretmenin ve öğrencinin karar verme süreçlerine rehberlik etmek için birden fazla değerlendirme yöntemini bilir ve kullanır.

7) Öğretimi Planlama

Öğretmen; içerik alanları, öğretim programı, disiplinler arası beceriler ve pedagoji bilgilerinin yanı sıra öğrencilerin ve topluluk bağlamının bilgisinden yararlanarak her öğrencinin doğru öğrenme hedeflerine ulaşmasını destekleyen öğretimi planlar.

8) Öğretim Stratejileri

Öğretmen, öğrenenleri içerik alanları ve bunların bağlantıları hakkında derin bir anlayış geliştirmeye ve bilgiyi anlamlı şekillerde uygulama becerilerini geliştirmeye teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejilerini bilir ve kullanır.

9) Mesleki Öğrenme ve Etik Uygulama

Öğretmen sürekli mesleki gelişim halindedir ve uygulamalarını, özellikle seçimlerinin ve eylemlerinin başkaları (öğrenciler, aileler, diğer profesyoneller ve toplum) üzerindeki etkilerini sürekli olarak değerlendirmek için kanıt kullanır ve uygulamayı her bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlar.

10) Liderlik ve İş birliği

Öğretmen, öğrencinin öğrenmesi için sorumluluk almak, öğrencinin gelişmesini sağlamak ve mesleği geliştirmek için öğrenciler, aileler, meslektaşlar, okulun diğer çalışanları ve topluluk üyeleri ile iş birliği yapmak için uygun liderlik rolleri ve fırsatları arar.

ABD'de yeterlikler eyaletlere göre farklılıklar gösterse de InTAC'ın geliştirdiği standartların ulusal düzeyde yaygın olarak kabul görüldüğü belirtilmektedir (Mason vd., 2019). Bu bağlamda hem InTASC hem de bir başka eyaletin yeterliklerini bir arada görebilmek amacıyla Kaliforniya öğretmen yeterlikleri de incelenmiştir.

Kaliforniya'da Öğretmen Yeterlikleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) eğitim sistemi; devlet okulları, özel okullar, inanç temelli okullar, sözleşmeli okullar gibi çok çeşitli okul türlerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda programlarda ve öğretmen/öğretmen eğitimi kalitesinde büyük farklılıklar mevcuttur. Eğitim, öğretmen eğitimi dahil olmak üzere ABD'de eyaletler tarafından tanınan bir haktır ve eyaletteki eğitim kurullarının yetkisi kapsamındadır. Tüm öğretmen eğitimi programları ilgili eyaletler tarafından onaylanmalıdır. Onaylanan eğitim sağlayıcıları; yüksek okullar ve üniversiteler tarafından sunulan geleneksel öğretmen eğitimi programlarını ve bireylerin hızlandırılmış bir şekilde sertifika almak için az sayıda ders alırken öğretmenlik yapmalarına (bir önceki dereceyi elde etmişlerse, bir içerik alanı sınavını tamamlamışlarsa ve zorunlu olan sabıka geçmişi kontrolünden geçmişlerse) olanak tanıyan çok çeşitli kuruluşlar (kâr amacı güden kuruluşlar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, internet sağlayıcıları, bağımsız danışmanlar vb.) tarafından sunulan alternatif sertifika programlarını içermektedir. Bazı eyaletlerdeki Alternatif Yol (Alternative Route) programları, sertifikalı adayların Alternatif Sertifika programına devam edebilmeleri için önce bir okul bölgesiyle tam zamanlı bir sözleşme yapmalarını gerektirmektedir. NCLB Yasası, Amerika Birleşik Devletleri'nde nitelikli bir öğretmeni, okulda öğrettiği ders konusunda içerik alan bilgisine sahip bir öğretmen olarak tanımlamıştır. Genel olarak NCLB ile ilişkili hesap verebilirlik önlemleri, değerlendirmeye

verilen ilgiyi arttırırken eğitim programının rolünü azaltmıştır. ABD'deki yeni başlayan öğretmenlerin %50'si istihdamın ilk beş yılında mesleği bırakmaktadır (Craig, 2016).

ABD standartlar hem eyalet hem de ulusal düzeyde öğretmenlik lisansı/sertifikası elde edebilmenin ön koşulu olarak kabul edilmekte ve sertifikalandırma işlemleri bu standartlar temel alınarak yapılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, öğretmen eğitimi programlarını bağlı bulundukları eyaletin öğretmenlik mesleği standartlarını temel alarak düzenlemektedir (TED, 2009b). Öğretmen Sertifikasyon Komisyonu (Commission on Teacher Credentialing-CTC) tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Kaliforniya Standartları (California Standards for the Teaching Profession-CSTP) dokümanından elde edilen bulgulara göre öğretmen yeterlikleri altı temel yeterlik alanından oluşmaktadır (CTC, 2009).

CSTP, tüm öğretmenlerin uygulamalarını tanımlayabilecekleri ve geliştirebilecekleri ortak bir dil ve mesleğin kapsamı hakkında bir vizyon sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, mesleki süreç boyunca öğretmen adaylarından uzman uygulayıcıya kadar profesyonel eğitimcilere mesleki rollerini ve sorumluluklarını yerine getirmede hizmet etmekte ve öğretmenlere uygulamalarını incelemeleri, sürekli gelişime yönelik destek ve kaynak aramaları için yol göstermektedir. 1990'larda geliştirilmesinden bu yana CSTP Kaliforniya'da geniş ölçüde etkili olmuştur. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenleri Destekleme ve Değerlendirme (Beginning Teacher Support and Assessment-BTSA) programları, bu öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştıran biçimlendirici değerlendirme sistemleri geliştirmek için CSTP'yi kullanmıştır. Ayrıca her ikisi de CSTP ile uyumlu olan Öğretim Performansı Beklentileri (Teaching Performance Expectations-TPE) ve bununla ilişkili özetleyici/sonuç Öğretim Performansı Değerlendirmesi (Teaching Performance Assessment-TPA), hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra CSTP, şu amaçlar için de kullanılmaktadır (CTC, 2009);

• öğrencinin öğrenmesi ve öğretim uygulaması üzerine düşünmesini teşvik etmek;

• öğrencinin öğrenmesini desteklemek amacıyla öğretim uygulamasını geliştirmek için açık ve kesin biçimde mesleki hedefler belirtmek ve

• bir öğretmenin uygulamasını mesleki hedeflere yönelik olarak yönlendirmek, izlemek ve değerlendirmek.

CSTP'nin (2009) güncel versiyonu, son 10 yılda Kaliforniya'da öğretme ve öğrenme bağlamındaki değişikliklere yanıt vermek ve giderek daha çeşitli hale gelen P-12 öğrenci

grubunun acil ihtiyaçlarını ele almak için geliştirilmiştir. İngilizce öğrenenlere ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere hitap etmek için öğrenci öğrenmesine, değerlendirme uygulamalarına ve eşitlikçi pedagoji ile ilgili dilin gözden geçirilmesine özellikle dikkat edilmiştir. İçeriği detaylı olarak Ek 12'de görülebilecek olan Kaliforniya öğretmen yeterliklerinin altı ana yeterlik alanı şu şekildedir (CTC, 2009).

1. Tüm Öğrencilerin Öğrenmeye Katılımını Sağlama ve Destekleme
2. Öğrencilerin Öğrenmesi İçin Etkili Ortamlar Oluşturma ve Sürdürme
3. Öğrencilerin Öğrenmesi için Öğretilen Konuyu Derinlemesine Anlama ve Düzenleme
4. Öğretimi Planlama ve Tüm Öğrenciler İçin Öğrenme Yaşantıları Tasarlama
5. Öğrencileri Öğrenme Açısından Değerlendirme
6. Profesyonel Bir Eğitimci Olarak Gelişme

Avustralya'da Öğretmen Yeterlikleri

AITSL tarafından yayımlanan Öğretmenler için Avustralya Profesyonel Standartları (Australian Professional Standards for Teachers) başlıklı dokümandan elde edilen verilere göre standartlar yedi temel alanda toplanmaktadır. Öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini özetleyen bu standartlar birbirine bağlıdır ve örtüşmektedir. Standartlar; Mesleki Bilgi, Mesleki Uygulama ve Mesleki Katılım olmak üzere üç öğretim alanı altında sıralanmıştır. Uygulamada her üç alandan da yararlanılmaktadır. Yeterlik göstergesi olan davranışlar mezun (graduate), yetkin (proficient), çok başarılı (highly accomplished) ve baş öğretmen (lead) olmak üzere dört ayrı kariyer basamağında gösterilmektedir. (AITSL, 2022a, 2022b). Tamamı Ek 14'te paylaşılan yeterliklerin öğretim alanları ve altındaki standartların başlıkları aşağıdaki gibidir;

1) Mesleki Bilgi
   i. Öğrencileri ve nasıl öğrendiklerini tanıma
   ii. İçeriği ve nasıl öğretileceğini bilme

2) Mesleki Uygulama
   i. Etkili öğretim ve öğrenmeyi planlama ve uygulama
   ii. Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme
   iii. Öğrencinin öğrenmesini değerlendirme, geri bildirim verme ne raporlama

3) Mesleki Katılım
   i. Mesleki öğrenmeye katılma
   ii. Meslektaşlar, ebeveynler/bakımı üstlenenler ve toplumla mesleki olarak etkileşim kurma (AITSL, 2022a).

Avustralya'da öğretmenler için olan mesleki standartlar incelendiğinde Türkiye'deki öğretmenlik mesleği yeterlikleri gibi üç yeterlik alanına ayrıldığı görülmektedir. Mesleki bilgi alanı isim olarak her iki ülkede de aynı iken, ÖMGY'deki mesleki beceri alanının Avustralya'da mesleki uygulama olarak yer aldığı, tutum ve değerlerin ise mesleki katılım ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yeterlik göstergelerinin düzeyleri Avustralya'da mesleki kariyer basamaklarına göre farklılaşırken, Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeterliklerinin bütün öğretmenler için ortak olduğu, nitekim öğretmenlik mesleği kariyer basamakları uygulamasının da Türkiye'de 2022 yılı itibariyle uygulamaya konduğu bilinmektedir.

Kanada-Ontario'da Öğretmen Yeterlikleri

Dünyadaki en yüksek okuryazarlık oranlarından birine sahip olarak kabul edilen Kanada'da öğretmen eğitimi, İngiliz ve Fransız sömürgeciliğinden ortaya çıkan resmi iki dillilik, göçmenlik politikalarından kaynaklanan resmi çok kültürlülük politikası, eğitimi eyalet düzeyinde bir mesele olarak ele alan Kanada Yasası ve yakınındaki Amerikan eğitim sisteminden etkilenmektedir. Kanada'da öğretmen eğitimi, eyaletlerin sorumluluğundadır. Kanada'da kamu eğitiminin bir parçası olan İngilizce ve Fransızca öğretmen eğitimi ile İngiliz ve Fransız okulları Kanada'nın tarihini yansıtmaktadır. Kanada'da yaklaşık 50 öğretmen eğitimi programı bulunmaktadır. Hepsi üniversite düzeyinde sunulan bu programlara liselerdeki öğrencilerin en iyi %30'u seçildiği için oldukça seçici bir sistem uygulanmaktadır. Kanada'daki tüm öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası olarak yoğun saha uygulamalarına katılmaktadır. Bir öğretmen adayı eğitimi programını başarıyla tamamladıktan sonra kendi eyaletinde öğretmenlik sertifikası almak için belgelerini sunar. Örneğin, sertifika bir eğitim departmanı (Nova Scotia), bir grup paydaş (Quebec) ve bağımsız bir karar alma organı (Ontario) tarafından sağlanmaktadır. Öğretmenler Kanada'da eyaletten eyalete kolayca geçebilmekte, ancak geçtikleri eyalette yeni sertifika için başvurmaları gerekmektedir (Craig, 2016).

Eğitimde federal düzeyde bir kurumun veya yetki alanının olmadığı Kanada'da 13 milyondan fazla kişiye ev sahipliği yapan ve yaklaşık 2 milyon öğrencisi olan Ontario, ülkenin

en büyük eyaletidir. Ontario'da Ekim 2003'te, eğitimi dönüştürme yetkisi ve taahhüdü ile yeni bir eyalet hükümeti seçilmiştir. İyileştirmelere bir yıl içerisinde hemen başlanmış ve kısa sürede sistemin tamamı önemli ölçüde iyileştirilmiştir. Uluslararası alanda da dikkat çeken bu başarılar McKinsey grubu, OECD ve Harvard Eğitim Politikası ve Yönetimi Programı (Harvard's Program on Education Policy and Governance) gibi gruplar tarafından vaka çalışmasıyla ele alınmış ve yenilikçi stratejilerin yürütüldüğü Ontario'nun dünyadaki en gelişmiş ve en yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fullan, 2012). Ontario'da bölge okul kurulları (district school boards) ve eğitim bakanlığı gibi geleneksel sistem kuruluşlarının yanı sıra Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisi (Educational Quality and Accountability Office-EQAO), Ontario Öğretmenler Okulu (Ontario College of Teachers-OCT) ve Çalışma Bakanlığı (Ministry of Labour) gibi diğer kuruluşlar da okulları etkilemektedir (Pollock, Wang ve Hauseman, 2017). Bu bağlamda öğretmen eğitiminde saygın kurumlardan biri olan OCT'nin geliştirdiği öğretmen standartları incelenmiştir.

Ontario'da öğretmenlik mesleği için geliştirilen uygulama standartları ve etik standartlar birbirinden ayrıdır. Öğretmenlik Mesleği için Etik Standartlar, bir mesleki uygulama vizyonunu temsil etmektedir ve güçlü ve etkili bir öğretmenlik mesleğinin merkezinde, öğrencilere ve onların öğrenmesine adanmışlığın bulunulduğuna inanılmaktadır. Etik standartlar ve açıklamaları Şekil 2'de gösterilmiştir (Ontario College of Teacher, 2006, 2022).

Özen (Care)	**Güven (Trust)**	**Saygı (Respect)**	**Dürüstlük (Integrity)**
Özen etik standardı, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmek için şefkat, kabul, ilgi ve anlayış içermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin iyi oluşu ve öğrenmesine verdikleri önemi uygulamada olumlu etki, mesleki yargı ve empati yoluyla göstermektedir.	Güven etik standardı adalet, açık sözlülük ve dürüstlüğü bünyesinde barındırmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşlar, veliler ve halkla olan profesyonel ilişkileri güvene dayalıdır.	Saygı etik standardının temelinde güven ve tarafsızlık vardır. Öğretmenler insan onuruna, duygusal sağlığa ve bilişsel gelişime önem vermektedir. Mesleki uygulamalarında manevi ve kültürel değerlere saygıyı, sosyal adaleti, gizliliği, özgürlüğü, demokrasiyi ve çevreye saygıyı model olarak yansıtırlar.	Dürüstlük etik standardının temelinde doğruluk, güvenilirlik ve ahlaki eylem bulunmaktadır. Sürekli yansıtma (continual reflection), öğretmenlerin mesleki bağlılıklarında ve sorumluluklarında dürüstlüğü korumalarına yardımcı olmaktadır.

Şekil 2. Öğretmenlik Mesleği Etik Standartları

Kaynak. Ontario College of Teachers, 2022, s.1

Etik standartların amaçları şöyledir;

1) Öğretmenlere öğretmenlik mesleğinin onurunu ve itibarını yansıtmaları ve korumaları için ilham vermek,
2) Öğretmenlik mesleğindeki etik sorumluluk ve bağlılıkları belirlemek,
3) Öğretmenlik mesleğinde etik kararlara ve eylemlere rehberlik etmek,
4) Halkın öğretmenlik mesleğine olan güvenini ve inancını arttırmak (Ontario College of Teachers, 2022)

Öğretmenlik Mesleği için Uygulama Standartları, Ontario'da öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan bilgi, beceri ve değerleri tanımlayan bir ilkeler çerçevesi sağlamaktadır. Bu standartlar, mesleğin amaçlarını ve isteklerini ifade etmekte ve OCT üyelerinin günlük uygulamalarına rehberlik eden ortak bir mesleki vizyonu yansıtmaktadır (Ontario College of Teachers, 2022). Standartlar, 2000 yılında oluşturulmuş ve 2006 yılında revize edilmiştir. Standartların genel amacı, öğretmenliği benzersiz bir meslek yapan şeyin ne olduğuna dair ortak bir anlayış sağlamak ve mesleği tanımlayan bilgi, beceri ve değerleri netleştirmektir. Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Öğretmen Performans Değerlendirmesi Teknik Gereksinimler Kılavuzu (Teacher Performance Appraisal Technical Requirements Manual) dokümanından elde edilen bulgular ve Ontario Teachers College'ın yayımladığı belgeler yeterliklerinin beş ana tema altında toplandığını göstermektedir (Ministry of Education, 2010). Tamamına Ek 15'ten erişilebilecek yeterliklerin alanları ve açıklamaları şu şekildedir;

1. Öğrencilere ve öğrencilerin öğrenmesine bağlılık

   Ontario College of Teachers (OCT) üyeleri öğrencilere karşı ilgi ve bağlılık kendilerini konusunda adamıştır. Öğrencilere eşit ve saygılı davranırlar ve bireyselleştirilmiş öğretimi etkileyen faktörlere duyarlıdırlar. Ayrıca Kanada toplumuna katkıda bulunan vatandaşlar olarak öğrencilerin gelişimine olanak sağlamaktadırlar.

2. Mesleki bilgi

   Üyeler, mesleki bilgilerinde günceli yakalamaya ve bunun uygulama ile ilişkisini tanımaya çalışırlar. Öğrenci gelişimi, öğrenme teorisi, pedagoji, eğitim programı, etik, eğitim araştırmaları ve ilgili politikalar ile mevzuatı anlar ve bunlar üzerine düşünürler.

3. Mesleki uygulama

   Üyeler, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için mesleki bilgi ve deneyimleri kullanırlar. Bireysel öğrencilerin ve öğrenme topluluklarının ihtiyaçlarını planlamak ve bunlara yanıt vermek için uygun pedagoji, ölçme ve değerlendirme, kaynaklar ve

teknolojiden faydalanırlar. Ayrıca sürekli sorgulama, diyalog ve yansıtma yoluyla mesleki uygulamalarını geliştirirler.

4. Öğrenen toplumlarda liderlik

   Üyeler, iş birliğine dayalı, güvenli ve destekleyici öğrenme topluluklarının oluşturulmasını teşvik eder ve bunlara katılırlar. Bu öğrenme topluluklarında etik standartların ilkelerini korur ve desteklerler. Ayrıca öğrenci başarısını arttırmak için ortak sorumluluklarının ve liderlik rollerinin farkındadırlar.

5. Sürekli mesleki gelişim

   Üyeler, sürekli mesleki gelişime bağlılığın etkili uygulama ve öğrenci öğreniminin ayrılmaz bir parçası olduğunun farkındadır. Mesleki uygulama ve öz denetimli öğrenme; deneyim, araştırma, iş birliği ve bilgi ile şekillenmektedir (Ministry of Education, 2010).

Standartlar, yeni ve deneyimli öğretmenler için ihtiyaç duyulan yeterlikleri ayırt eden Öğretmen Performans Değerlendirme (Teacher Performance Assessment-TPA) sisteminde kullanılmaktadır. Yeni öğretmenler, mevzuatta OCT tarafından sertifikalandırılmış ve bir okul yönetim kurulu, okul yetkilisi veya eyalet okulu tarafından Ontario'da ilk kez öğretmenliğe başlamak üzere işe alınan tüm öğretmenleri tanımlamaktadır. Öğretmenler, Yeni Öğretmen Adaylık Programını (New Teacher Induction Program-NTIP) başarıyla tamamlayana veya bir kurum için öğretmenlik yapmaya başladıkları tarihten itibaren 24 ay geçene kadar "yeni" olarak kabul edilmektedir. Yeni öğretmenlerin dört ve beşinci alanlardaki yeterlikleri veya ilk üç alanda tanınan bazı yeterlikleri kazanmaları beklenmemektedir. Okul kurulları, bu yeterliklere ek olarak istihdam ettikleri öğretmenlerin performans değerlendirmesinde başka yeterlikler de belirleyip dikkate alabilirler (Ministry of Education, 2010).

Öğretmen eğitiminde başarılı olan bu ülkelerde mesleki yeterliklerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgulara mesleki yeterliklerin değerlendirilmesi başlığı altında yer verilmiştir.

Mesleki Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, eğitimde en önemli konulardan biri olarak kabul edilip öğrenenlerin gerçek öğrenme çıktılarına dikkat çekmektedir. Öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin durumlarının ne olduğu ve ne kadar ilerleme kaydettikleri hakkında bilgi toplamak, öğretme ve öğrenme sürecinin daha da geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Bu tür bilgileri paydaşlarla paylaşmak;

sistemin geliştirilmesi için gerekli bilgi ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıf, okul, eğitim sistemi düzeyinde karar vermeyi desteklemek için gereklidir (OECD, 2013). Nitekim geneli itibariyle tartışmalı bir konu olan değerlendirmeyle ilgili çekişmeler, kapsamının ve amaçlarının tüm paydaşlar için iyi anlaşılmamış veya net olmamasından kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle farklı değerlendirme türlerinin neyi ölçmesi veya ölçmemesi gerektiğini açıkça belirtmek çok önemlidir (European Commission, 2012).

Hem öğretmen hem de öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için öğretmen değerlendirmenin nasıl geliştirilebileceğini araştıran Danielson (2011), geleneksel değerlendirme sistemlerinin eksikliklerine ilişkin şunları ifade etmektedir;

- Genellikle kontrol listeleri şeklinde yer alan ve güncellik taşımayan değerlendirme kriterleri,
- Değerlendiren kişiler arasında "geliştirilmeli", "tatmin edici", "çok iyi" gibi tam bir anlamsal tutarlılık sağlayamayan basit derecelendirmeler. Ayrıca bu tür değerlendirmelerin hangi noktaların geliştirilmesi gerektiği, nelerin iyi nelerin eksik olduğu gibi konularda yeterli rehberliği sağlamaması,
- Hem yeni başlayan öğretmenler hem de deneyimli öğretmenler için aynı prosedürlerin uygulanması ve öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığını yansıtan hiçbir farklılığın olmaması,
- İletişimin tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğru olması. Bir başka ifadeyle değerlendirmenin öğretmenlere "yapılan" bir süreçtir olması ve genellikle cezalandırıcı özellik taşıması.

Herhangi bir değerlendirme yaparken değerlendirme sonucuna göre başarılı olmanın ne anlama geldiğini, bir başka ifade ile başarının ne gerektirdiğini tanımlayarak sürece başlanması gerekmektedir. Bu noktada yeterlikler; uzman görüşüne, deneyimine ve fikir birliğine dayalı bir dil müzakeresini temsil etmektedir. (Lurie, 2012). Türkiye açısından bakıldığında örneğin, MEB'in belirlediği öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin performansının değerlendirilmesindeki temel çerçeveyi çizdiği görülmektedir. Belirlenen nitelikler etkili bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları tanımlamakta, bunun yanı sıra öğretmenlerin neler bilmesi ve yapması gerektiği hakkında ortak bir anlayış oluşturmaktadır. Öte yandan öğretmen yeterliklerinin benimsenmesi, devletin öğretmenlerini nasıl yetiştirdiği, değerlendirdiği ve geliştirdiği konusunda tutarlılık ve standart sağlamaktadır (YÖK, 1999).

Değerlendirmeler, herhangi bir çalışma veya işte başarı için gerekli olan yeterlikleri güvenilir bir şekilde ortaya çıkarmaz ve takip edilen eğitim programına uymazsa, insanların

karşılaştıkları fırsatları engeller ve işverenlerin iş gücü, üniversitelerin de eğitim için doğru kişileri seçmesini zorlaştırır. Nitekim işverenler ve üniversiteler, yüksek notların aynı düzeyde performans seviyesini göstermediğinden şikâyet etmektedir (European Commission, 2012). Arizona eyaletinde mezun olan öğretmen adaylarına uygulanan sınavları değerlendiren Berliner (2005) de mesleki bilgiyi ölçen kâğıt-kalem sınavlarıyla öğretim kalitesini yeterince değerlendirmenin neredeyse imkânsız olduğunu öne sürmektedir. Bu tür testler, gerçekte aranılan şey olan öğretim kalitesini ölçmekte başarısız olmaktadır. Sınıf ortamlarının karmaşıklığı ve bu gerçeğin kâğıt-kalem formatındaki sınavlarla yakalanamaması, öte yandan psikolojik boyutun ölçülmemesi ve bir soruya ilişkin birden fazla alternatif cevap üretilebilecekken tek bir doğru olduğunun kabul edilmesi bu sınavların yetersiz olarak kabul edilmesinde etkili bazı nedenlerdir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerden beklenen yeterliklerin belli birtakım standartlara bağlı olması ve bunların performansa dayalı olarak değerlendirilmesi, sistemin sağlıklı ve etkili bir şekilde yürümesi açısından büyük önem taşımaktadır (Harden, Crosby ve Davis, 1999; Yurdugül vd., 2010). Zira halkın değişen beklentileri, daha fazla şeffaflık ve daha fazla hesap verebilirlik için baskılar sonucunda yeterlik temelli değerlendirmeye geçiş artık kaçınılmaz olarak görülmektedir (Davis ve Harden, 2003). Nitekim alanyazın incelendiğinde, hesap verilebilirlik uygulamalarının artmasıyla birlikte yeterliklerin değerlendirilmesine yönelik performans değerlendirme yöntemlerinin kullanımının da arttığı görülmektedir (Hannaway ve Hamilton, 2008; Parcerisa, Verger, Pagès ve Browes, 2022).

Performans değerlendirme, öğretimin bir veya daha fazla boyutunda öğretmen veya öğretmen adaylarının hedef davranışa yönelik performanslarının niteliğini ölçmeye yönelik tasarlanmış değerlendirme yöntemidir. Ürün dosyası, yapılandırılmış gözlem, video kaydı gibi çalışma örneklerini içermektedir. Sahip olunan mesleki bilgiyi uygulamaya yansıtmayı gerektiren performans değerlendirmede, geleneksel çoktan seçmeli sınavlarda olduğu gibi tek doğru yanıt yoktur (Coggshall, Max ve Bassett, 2008). Kimi zaman otantik değerlendirme olarak adlandırılan performans değerlendirmeleri, öğrencilerin belirli beceri ve yeterliklerde ustalaştıkları düzeyi ortaya koymak üzere bir görevi yerine getirmelerini gerektiren bir değerlendirme türüdür (Lin, 2015).

Performans değerlendirme, öğretmenlerin gerçek öğretim bağlamlarında neleri bilmesi ve yapması gerektiğini değerlendirmektedir. Öğretmen performans değerlendirmeleri, öğretmenlerin ders anlatma, öğrencilerin kâğıtlarına not verme ve ders kitabı değerlendirme gibi uygulamalar yapmalarını gerektirebilmektedir. Dolayısıyla öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını kapsayan ve deneyimsiz öğretmenleri belirlenen standartlar düzeyine

yükseltmeye çalışan otantik değerlendirmeler olarak kabul edilirler (Darling-Hammond, 2006a). Ayrıca öğretmenlik uygulamalarının somut örneklerini değerlendirmek için kullanılabilecek tutarlı (standartlaştırılmış) tanımlar ve yorumlayıcı çerçeveler geliştirilmesi, TPA'ların ortak bir uygulama dili olarak ve iletişim, işbirliği ve öğretmen yetiştirme çalışmalarının iyileştirilmesi için bir araç olarak işlev görmesini sağlamaktadır. Öte yandan öğretmenlik uygulaması ve performans değerlendirme sürecinde öğrencilere verilen özel ve doğrudan geri bildirimler öğrencilerin uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarını sağlamakta ve program çıktıları hakkında bilgi vermektedir. Dolayısıyla TPA'ların program geliştirme çalışmaları için motivasyon ve rehberlik sağlayabileceği, ortak ve somut bir uygulama dilinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği ve öğretmenliğin profesyonelleşmesini hızlandırabileceği belirtilmektedir (Peck, Singer-Gabella, Sloan ve Lin, 2014).

Öğretmen yetiştirme programlarında büyük ölçüde ülkelerdeki ekonomik, politik ve sosyal bağlamlardan kaynaklanan uluslararası düzeyde farklılıklar vardır (J. M. Cooper ve Alvarado, 2006). Ayrıca çoğu ülkede öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlar özerktir ve kendi eğitim programlarını kendileri belirlemektedir. Bu durum da kaçınılmaz olarak kurumlar arasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin içeriği, kazandırılan yeterlikler ve bu yeterliklerin değerlendirilme yöntemleri ilgili farklılıklara yol açmaktadır (OECD, 2013). Ancak son yıllarda öğretmen performans değerlendirmeleri, öğretmen eğitim programları ve öğretmenlik sertifikası (teacher licensure) bağlamında öğretmen bilgi ve becerilerini değerlendirmede yeni yöntemler sunması ve öğretmenin öğrenmesini ve yansıtıcı öğretimi desteklemeleri nedeniyle popüler olmaya ve birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Chung, 2008).

Mesleğe yeni başlayacak öğretmen adayları geçmişte, akredite olmuş yükseköğretim kurumlarında tamamladıkları derslerle değerlendirilir ve belirtilen dersler ile öğretmenlik uygulamasını başarıyla tamamladıysa, etkili bir öğretmen olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış olduğu varsayılırdı. Ancak bu durum artık değişmiş ve üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgileri sınıf ortamlarında uygulamalı olarak sergilemelerini gerektirecek değerlendirme sistemleri getirilmiştir. Değerlendirmeler artık not ortalaması, alınan krediler, bilgi içerikli sınavlar gibi ölçütlerden performans değerlendirme, ürün dosyası ve öğretmenlik uygulamasının gözlenmesi gibi ölçütlere doğru değişmektedir. Öğretmen adaylarının belirli öğretim görevlerinde yeterlilik göstermelerini ve bilgiyi özgün ortamlarda uygulamalarını gerektiren bu tür değerlendirmeler, öğretmen adaylarının neler bildiğine ve yapabildiğine ilişkin ders programını ve transkriptlerini inceleyerek elde edilecek bilgiden çok daha etkili bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır (Adams ve Wolf, 2008; Caughlan ve Jiang, 2014;

Quatroche, Duarte, Huffman-Joley ve Watkins, 2002). Bu noktada araştırmanın bu kısmında öğretmen eğitimi, performansa değerlendirme ve hesap verilebilirlik gibi alanlarda öne çıkmış ABD'deki değerlendirme sistemine değinilecektir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Performans Değerlendirme

Ebeveynler, uygulayıcılar ve politika yapıcılar Amerika'da devlet okullarında eğitimi güçlendirmenin anahtarının tüm sınıflarda yüksek nitelikli ve etkili öğretmenler olması gerektiği konusunda hemfikir olsa da ulus; öğretmenlerin, özellikle de yeni öğretmenlerin iyi yetiştirilmiş ve öğretmeye hazır olduğunu garanti edebilecek bir dizi pratik standart ve değerlendirmeden hâlâ yoksundur. 20 yılı aşkın bir süredir okulları iyileştirmek için yeni standartlar ve testlerden yeniden tasarlanmış okullara, yeni eğitim programlarına ve yeni yönetim modellerine kadar çok sayıda reform gerçekleştirilmiş ve raporlar yayınlanmıştır (Darling-Hammond, 2010).

1983'te Eğitimde Mükemmeliyet Ulusal Komisyonunun (National Commission on Excellence in Education) yayımladığı Risk Altında Bir Ulus (A Nation at Risk) raporu öğretmen yeterliliği hakkındaki tartışmayı yeniden gündeme getirmiştir. Raporda ticaret, sanayi, bilim ve teknolojideki üstünlüklerinin başka ülkeler tarafından ellerinden alınması, öğrencilerin ve yetişkinlerin ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarısızlığı, teknolojinin meslekleri ve insan hayatını hızla dönüştürmesiyle yeni iş alanlarında yüksek vasıflı insanlara ihtiyaç duyulması ve akademik olarak donanımlı öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlik mesleğini tercih etmemesine dikkat çekilerek öğretmen yetiştirmede büyük reformlar yapılması çağrısında bulunulmuştur (National Commission on Excellence in Education, 1983). Yayımlanan bu rapor, okul kalitesinin öğrencilerin elde ettiği sonuçlara göre değerlendirildiği bir sisteme geçişi teşvik etmiştir (Guthrie ve Springer, 2004). Sonrasında eğitime öncelik verme ve toplumun gerisinde kalmış çocuk bırakmama vaadiyle başkan olan George W. Bush, 2001'de Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind-NCLB) yasasıyla öğrenci başarısını arttırmak ve öğretmen kalitesini iyileştirmek için bir dizi öneri açıklamış ve yeni başlayacak öğretmenleri lisanslamak için testlerin kullanılması ve öğretmen eğitimini değiştirmek için teşvik ve yaptırımların oluşturulması çağrısında bulunmuştur (Mitchell vd., 2001).

Kişinin öğretmenlik mesleğinde çalışmaya başlamak için yetkilendirilmiş olduğuna dair devlet tarafından yeterlilik belgesi verilmesi sürecini ifade eden lisanslama (license-licensure)

sözcüğü, kişinin ilgili eyalette öğretmenlik yapmak için izin aldığını gösteren sertifika (certificate) ve onay (endorsement) terimleri ile genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bazı eyaletlerde öğretmen yetiştirme programını ve ilgili sınavları tamamlayan bir kişiye öğretmenlik lisansı verilirken bazılarında sertifika verilebilmekte, bazen de bireylerin mevcut lisansına veya sertifikasına bir onay eklenmektedir. (Lilly, 1992; Howell vd., 2018). Her eyalet kendi sınavlarını seçmekte ve geçme puanlarını belirlemektedir (Mitchell vd., 2001). Risk Altında Bir Ulus ve NCLB reform politikalarının çoğu, öğretmen eğitimi için artan hesap verilebilirliği ve öğretmen performansı için katı standartları teşvik etmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının performansa dayalı değerlendirilmesi, öğretmenlik mesleğinin kalitesini arttırmayı ve diğer meslekler arasındaki itibarını yükseltmeyi amaçlayan bir politika olarak yansıtılmıştır. Daha öncesinde çoğunlukla meslek mensupları tarafından hazırlanmayan ve öğretmenler için zorunlu kılınan testler, kimin iyi öğretebileceğine ilişkin yordama gücü düşük çoktan seçmeli sorulardan oluşmuştur. Pedagoji testleri dahi genellikle uygulama problemlerinin birkaç cümleyle tanımlanabileceği ve beş cevaptan birinin seçilerek cevaplanabileceği sorulardan oluşmaktaydı. Dolayısıyla performans değerlendirmeleri öğretmenliği özgün bir şekilde değerlendirerek öğretimin karmaşıklığını yansıtan ve uzman bir mesleği tanımlayabilecek standartlar sunan önemli bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Darling-Hammond ve Hyler, 2013). Bu doğrultuda performansa dayalı değerlendirmeler; ders planları, program materyalleri, öğrenci çalışma örnekleri, öğrencilerin öğrenmesinin değerlendirilmesi, dersin video kayıtları, anlatı yansımaları veya öz değerlendirme gibi öğretmen ve öğretmen adayının uygulama sürecini yansıtan örnekler içermektedir (Darling-Hammond ve Snyder, 2000).

Öğretmen yetiştirme programları, mezunlarının hizmet içi performansları konusunda önemli bir denetimle karşı karşıyadır. Her yıl devlet okullarında yeni işe başlayan 100.000 civarında öğretmenin yaklaşık %75'i geleneksel bir yüksekokul veya üniversite ortamında eğitilmektedir. Ancak adaylara hizmet öncesinde verilen bu eğitimin adayları mesleğe başlamaya hazır hale getirip getirmediğine ilişkin ciddi bir politika endişesi vardır (Goldhaber, Cowan ve Theobald, 2017). Nitekim Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeni öğretmenlerin %30 ila %50'si ilk beş yıl içinde öğretmenliği bırakmaktadır. Üstelik akademik olarak en başarılı olanların daha yüksek oranlarda bıraktığı görülmektedir (J. M. Cooper ve Alvarado, 2006). Öğretmen kaybının bu denli fazla olduğu ülkede iş gücü kalitesini arttırmak için bazı eyaletler öğretmen yetiştirme ve sertifika gerekliliklerini zorlaştırırken bazıları kolaylaştırmış ve daha fazla insanı öğretmenliğe çekmek için sertifika almanın alternatif yollarını getirmiştir (Boyd, Goldhaber, Lankford ve Wyckoff, 2007).

Federal ve eyalet düzeyinde büyük ölçekli yasal değişikliklere rağmen öğrenciler arasındaki başarı farkı uzun süredir devam etmekte ve Amerikalı öğrenciler diğer gelişmiş ülkelerdeki akranlarına kıyasla uluslararası sınavlarda daha düşük performans göstermektedir. Bunun dışında ulusal, eyalet ve yerel düzeylerde hükümetler tarafından eğitime yapılan harcamaları yönetme ihtiyacı gibi faktörler, öğretmen eğitimi programları için yeni akreditasyon standartlarının oluşturulmasına neden olmaktadır. Eğitim Programı Akreditasyon Konseyi tarafından geliştirilen bu standartlar, öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduklarını göstermesini gerektirmektedir (Brabeck vd., 2014).

ABD'deki yeni öğretmen eğitiminde artık yaygın olarak iyi politika ve uygulamaların olmazsa olmaz koşulunun öğrencilerin başarısını arttırabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi olduğu varsayılmaktadır. 1990'ların sonlarında ve 2000'lerin başlarında ABD'de üniversite hazırlığı ve sertifikasyonla ilgili tartışmalar sonuçlara odaklanmış ve şu anda öğretmen yetiştirmenin sonuçlar üzerindeki etkisini izlemek için eyalet düzeyinde ve bölgesel düzeyde çok fazla çaba harcanmaktadır. Çıktı/sonuç odaklı öğretmen eğitiminin en açık örneklerinden biri Louisiana'nın Öğretmen Niteliği Girişimi'dir (Cochran-Smith, 2008). Bu girişimin 4. aşamaya geçişi şu şekilde duyurulmuştur (Louisiana Board of Regents, 2004): “Louisiana, öğrencilerin öğrenmesindeki gelişimi yüksekokul ve üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarıyla ilişkilendirerek öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini değerlendiren ülkedeki ilk eyalettir”. Elde edilen veriler doğrultusunda yeni bir öğretmenin en az deneyimli bir öğretmen kadar etkili olması gerektiği ve öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirmek için yapılan çalışmaların öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik çabalara katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Cochran-Smith (2008), burada yeni ve farklı olan şeyin deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarının yeni öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları ile karşılaştırmak için devlet tarafından katma değerli değerlendirmenin (value-added assessment) kullanılması ve böylelikle öğrenci çıktılarına dayalı olarak programların değerlendirilmesine izin verilmesidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen eğitimi programlarını daha hesap verebilir kılmak için adayların performansının doğrudan veya çıktılara dayalı olarak ölçülmesine yönelik bir dizi yeni girişimde bulunulduğu fark edilmektedir (Goldhaber vd., 2017). Nitekim 2009’da açıklanan Race to the Top (Zirveye Çıkma Yarışı) başlıklı federal finansman girişimi de eyaletleri, öğretmenleri öğrencilerinin test puanlarıyla ilişkilendiren veri tabanları oluşturmaya ve bu verileri hem öğretmen eğitimi programlarının hem de bireysel olarak öğretmenlerin etkililiğini değerlendirmek için kullanmaya teşvik etmektedir (Darling-Hammond vd., 2010).

Cochran-Smith (2005), öğretmen eğitiminde sonuçlara dayalı yaklaşımın bir politika sorunu olarak 20 yıl içinde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Bu yaklaşım, bir öğretmenin etkililiğini belirlemede öğrenci başarısı gibi faktörlere bakmaktadır. Öğretmenlik lisansı için yapılan sınavlar ve performans değerlendirmeleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik için hazır olduğunu tasdik etmek için bu tür değerlendirmelerin kullanılması, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerle uyumlu hale getirmektedir. Son zamanlarda kullanımı oldukça artan öğretmen adayı performans değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının öğrenmesini desteklemek, öğretmen kalitesini değerlendirmek, programla ilgili gelişmeler hakkında bilgi vermek ve eyaletlerin hesap verebilirlik ihtiyaçlarını karşılamak dahil olmak üzere birçok amaç için ülke çapında uygulanmaktadır (Reagan vd., 2019). Performans değerlendirmeleri, öğretmenlerin sınıfta ne yaptığını doğrudan değerlendirir ve genellikle öğrencilerin öğrenmesine yönelik kanıtlarla ilgili öğretim etkinliklerini içerir. Bu tür değerlendirmelerin öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerine katkısını geleneksel öğretmen testlerine göre daha iyi yordadığı bulunmuştur. Performans değerlendirmeleri ayrıca işbaşında sınıf gözlemlerinin çoğundan daha güvenilir bir şekilde puanlanmakta ve mesleğe başlamak üzere olan yeni öğretmenler ve uzun süredir çalışan tecrübeli öğretmenler için de kullanılabilmektedir (Darling-Hammond, 2010). Yapılan araştırmalar (Anderson ve DeMeulle, 1998; Corcoran ve O'Flaherty, 2018; Darling-Hammond, Newton ve Wei, 2013; Goldhaber vd., 2017; Newton, 2010; Wilson, Hallam, Pecheone ve Moss, 2014), öğretmen adayı performans değerlendirmelerindeki puanların K-12 öğrenci başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve adayların mesleğe başladıklarındaki öğretim performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Nihayetinde Amerikan Öğretmen Eğitimi Yüksekokulları Birliği'ne (American Association for Colleges of Teacher Education-AACTE) (2021) göre hemen hemen tüm eyaletlerin bu amaçlardan biri veya daha fazlası için öğretmen adayı performans değerlendirmesini kullanması gerekmektedir.

NBTS, ulusal düzeyde bir dizi performans standardı aracılığıyla öğretmenlerin performansını değerlendiren ilk kuruluştur. Öğretmenler için NBPTS performans değerlendirme süreci, öğretmenlerin ilk Ulusal Kurul Sertifikasyonunu (National Board Certification) aldığı 1994 yılından beri uygulanmaktadır (Sato, 2000). Eğitimsel Test Servisi (Educational Testing Service-ETS), InTASC ve NBPTS gibi profesyonel kuruluşlar tarafından geliştirilen öğretmen değerlendirme sistemlerinin tümü, standart temelli performansa dayalı değerlendirmeler içerir. Amaç, adayların doğal bir çalışma ortamında karşılaştıkları durumu yansıtmak ve gerçek görev ve faaliyetler karşısındaki performanslarını değerlendirerek yetkinliğini belirlemektir (Sandholtz ve Shea, 2012).

Öğretmen adaylarının devlet okullarında öğretmenlik yapmak için uygun (bir başka ifadeyle lisanslı) olduğunun değerlendirilmesinin ve karara bağlanmasının çeşitli yolları vardır. Pek çok eyalette lisanslandırma, öğretmen adaylarının onaylı bir öğretmen yetiştirme programından mezun olmasını ve hizmet öncesinde bir süre öğretmenlik uygulaması yapmasını gerektirmektedir, ancak son 10 yılda devlet onaylı alternatif yollarla mesleğe girmeye ilişkin güvenin de arttığı görülmüştür. 50 eyaletten 49'u potansiyel öğretmenlerden temel becerileri, içerik bilgisini ve/veya mesleki bilgiyi kapsayan lisans sınavlarını geçmesini şart koşmaktadır (Goldhaber vd., 2017).

NBPTS değerlendirme tasarımı; sınıf videosu, öğretmen tarafından yapılan öğrenci çalışma örneği analizi, öğretmenlerin kendi öğretmenlik uygulamaları hakkında yansıtıcı notları, öğretim liderliği ve sınıf dışındaki profesyonel çalışmalarla ilgili referanslar ve yazılı bir sınav dahil olmak üzere öğretmen performansının değerlendirilmesinde birden çok ölçüt kullanır. Sonraki yıllarda öğretmen adayları için Ulusal Kurul'un tasarımına benzer düzey belirleyici performans değerlendirmeleri (high-stakes performance assesment) ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ülke çapında meydana gelen ideolojik değişimle beraber kuruma özgü veya kendi düzenledikleri performans değerlendirmelerinden uzaklaşılarak kurum, eyalet ve hatta ülkedeki tüm öğretmenler için ortak beklentileri barındıran daha standart bir değerlendirmeye doğru bir değişim gözlenmektedir (Sato, 2014). Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çok yaygın olarak kullanılan Eğitici Öğretmen Performans Değerlendirmesi (Educative Teacher Performance Assessment-edTPA) ve Kaliforniya Öğretmenleri için Performans Değerlendirmesi (Performance Assessment for California Teachers-PACT) adlı performansa dayalı iki değerlendirme sistemi detaylı olarak incelenmiştir.

Kaliforniya Öğretmenleri için Performans Değerlendirmesi (PACT)

PACT, öğretmen adaylarının bir dizi ders kapsamında öğretimi planlamaları, uygulamaları, değerlendirmeleri ve yansıtıcı değerlendirme yazılarını belgelemelerinin istendiği standartlaştırılmış görevler içeren ve öğretim etkinlikleri olarak da adlandırılan konuya özel öğretim ürün dosyalarıdır (Chung, 2008). Öğretim bilgisini, yani bir öğretim durumunda fiilen uygulanan bilgiyi ölçmek için geliştirilmiştir. Bu bilgi, adayların öğretim etkililiğine yönelik geniş bir yeterlik yelpazesi göstermelerini gerektirerek, öğretmenlik için yeterli olma durumlarına ilişkin karar vermede bir kriter olarak hizmet etmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisini ölçmeye yönelik kâğıt-kalem sınavlarının aksine performans

değerlendirmeleri öğretme yeteneğinin çok daha doğrudan bir değerlendirmesini sağlamaktadır (Pecheone ve Chung, 2006). 1998 yılında, Senato Tasarısının (SB-Senate Bill) 2042 Kaliforniya'da yürürlüğe girmesi ile adayların Kaliforniya'da öğretmenliğe başlangıç lisansı alabilmesi için öğretim performansının çoklu ölçüldüğü TPA'yı geçmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirliğinin kanıtlanmış ve eyalet tarafından onaylanmış olması gereken bu değerlendirme (Wei ve Pecheone, 2010), 2002 yılında Kaliforniya'da eyalet yasama organının tüm geleneksel ve alternatif öğretmen yetiştirme programlarında hem öğretmenlik lisansı almak hem de akreditasyon amacıyla programları değerlendirmek için öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde zorunlu kılınmıştır (Darling-Hammond, 2014). TPA modelleri, bir adayın konuya özgü pedagoji, öğretimi tasarlama ve uygulama, öğrenci değerlendirmesi ve nihai bir öğretmenlik uygulaması deneyimi ile ilgili tanımlanmış görevleri tamamlamasını gerektirmekteydi (Campbell vd., 2016).

Kaliforniya Öğretmen Sertifikasyonu Komisyonu (California Commission on Teacher Credentialing-CCTC), tüm öğretmen yetiştirme kurumları tarafından kullanılacak standart bir performans değerlendirme aracı geliştirmek için ETS ile anlaşma yapmış, ancak öğretmen eğitimi programlarına eyaletin güvenilirlik ve geçerlilik standartlarını karşılıyorsa farklı bir araç kullanma seçeneği vermiştir. Kaliforniya'daki yüksekokullar ve üniversitelerden oluşan (Pecheone ve Chung, 2006; Pecheone vd., 2005) ve 12 kurumu kapsayan bir komisyon, tüm öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının belirli bir konuyu nasıl planlayıp öğrettiklerini yansıtan ürün dosyası tabanlı bir değerlendirme oluşturmak amacıyla 2001 yılında kurulmuştur (Stanford University, 2021). Öğretmen adaylarına alternatif standartlara dayalı bir değerlendirme sistemi geliştirmek için bir araya gelen bu kuruluş, PACT'i oluşturmuştur (Pecheone ve Chung, 2006). PACT, 2002'den başlayarak beş yıl boyunca pilot olarak test edilmiş ve 2007'de komisyonun modelin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını özetleyen bir teknik rapor yayınlamasının ardından CCTC tarafından onaylanmıştır (Sandholtz ve Shea, 2012).

İlk değerlendirme CCTC'nin talebi üzerine ETS tarafından tasarlanan Kaliforniya Öğretim Performansı Değerlendirmesi (California Teaching Performance Assessment-CalTPA), ikincisi Fresno Eyalet Üniversitesi'ndeki öğretmen eğitimcileri tarafından geliştirilip CCTC tarafından onaylanan Fresno Öğretmen Adayı Değerlendirmesi (Fresno Assessment of Student Teachers-FAST), komisyon onaylı üçüncü performans değerlendirmesi ise Stanford Üniversitesi'ndeki öğretmen eğitimcileri tarafından yönetilen bir öğretmen eğitimi programları komisyonu tarafından geliştirilen PACT'dir (Campbell vd., 2016). PACT Komisyonu için temel motivasyon, üye kurumların eğitim programları ve mesleki sorumluluklarıyla tutarlı ve

bütünleşik bir dizi titiz, şeffaf, konuya özgü ve standartlara dayalı sertifikasyon değerlendirme araçları geliştirmektir (Pecheone vd., 2005; Wei ve Pecheone, 2010).

PACT, Connecticut Eyaleti Eğitim Bakanlığı, InTASC ve NBPTS'nin ürün dosyası değerlendirmeleri örnek alınarak geliştirilmiştir. Değerlendirme, adayların öğretim bağlamlarını tanımlamalarını, sınıf çalışmalarını analiz etmelerini ve yaptıkları eylemlerin gerekçelerini açıklamalarını ve öğretimden elde edilen ürünlerin ve yazılı yorumların kullanımını içermektedir. PACT, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için adayların alana özel pedagojiyi kullanmalarına odaklanmaktadır (Sandholtz, 2012; Sandholtz ve Shea, 2012). Adaylardan bir ünite planlamaları, planları İngilizce öğrenenler ve engelli öğrenciler için uyarlamaları ve üç ile beş gün arasında eğitimi takip etmeleri istenmektedir. Adaylar, öğretim ilerledikçe planların nasıl ve neden revize edildiğini tartışmakta, öğrettikleri üniteden bir video klibini sunarak öğrencilerin öğrendiğine dair kanıtları toplamakta ve analiz etmektedir. Adaylar ayrıca öğrencilerin dil yeterliliğini ve ilgili disipline ilişkin akademik dilini nasıl geliştirdiklerini açıklamakta ve göstermektedir. Bir haftalık eğitim boyunca gerçekleştirilen bu görevler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretimin temel öğelerini hayata geçirmek için neler yapabileceğine dair güçlü kanıtlar sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2014).

PACT, 32 yükseköğretim enstitüsünde ve 17 farklı yeterlik alanına uyarlanmış staj programında kullanılmakta ve adaylardan hem pedagojik alan bilgisi hem de üst düzey düşünme becerileri sergilemesi istenmektedir. PACT; Öğretim Etkinliği (Teaching Event-TE) ve yerel olarak geliştirilen Gömülü İmza Değerlendirmeleri (Embedded Signature Assessments-ESAs) olmak üzere iki değerlendirmeden oluşmaktadır (Stanford University, 2021). Gömülü İmza Değerlendirmeleri, PACT'ın biçimlendirici yönüdür. Yıl boyunca tamamlanan gömülü imza değerlendirmelerinin örnekleri arasında topluluk çalışması, sınıf yönetimi ve ders anlatım gözlemleri, öğrencilerin vaka çalışmaları, ders veya ünite planları, öğrenci çalışmalarının analizi veya öğretim programın bir ögesi yer alır. Gömülü imza değerlendirmelerinin amacı, adayların öğretim performansı beklentilerini (teaching performance expectations) karşılama konusundaki gelişimlerini izlemek ve özetleyici Öğretim Etkinliğini tamamlamadan önce öğretmen adaylarına geri bildirim sağlamanın yanı sıra lisans kararını bildirmek için birden fazla veri kaynağı sağlamaktır. Gömülü imza değerlendirmeleri genellikle yerel program değerlerini yansıtır ve bir veya daha fazla derse yerleştirilir. Ayrıca birden çok eğitmen tarafından kullanılan resmi puanlama kriterlerine sahiptir (Hébert, 2017; Pecheone ve Chung, 2006; Sandholtz ve Shea, 2012). Öğretim performansı beklentileri aşağıdakileri içeren bir dizi öğretim görevine bölünmüştür:

Konuyu Öğrenciler İçin Anlaşılır Hale Getirme,

Öğrenci Öğrenmesini Değerlendirme,

Öğrencileri Öğrenmeye Dahil Etme ve Destekleme,

Öğrenciler için Öğretimi Planlama ve Öğrenme Deneyimleri Tasarlama,

Öğrenci Öğrenimi için Etkili Ortamlar Oluşturma ve Sürdürme,

Profesyonel Bir Eğitimci Olarak Gelişme (CTC, 2013; Akt. Hébert, 2017) .

PACT kullanan Kaliforniya kurumları, öğretmenlik uygulamasının yoğunlaştığı zamanlar olan programın sonuna doğru öğretmen adaylarının değerlendirilmesinin tamamlanmasını istemektedir. PACT değerlendirmesi; ders planları, öğretim videosu ve öğrenci çalışmasının üç temsili örneğini içeren üç ila beş günlük bir öğretim biriminden oluşmaktadır. Adaylar, videoya kaydedilen bir öğretim birimini (örneğin bir ünite veya ünitenin bir parçası) planlayıp öğretmektedir. Belgeleme için videoyu, öğrenci çalışma örneklerini ve ilgili ürünleri kullanan adaylar, kendi öğretimlerini ve öğrencilerinin öğrenmesini analiz etmektedir. Öğretim etkinliği veya kısaca TE ise öğretmenlik uygulaması sırasında öğretim bilgi ve becerilerinin özetleyici/genel (summative) bir değerlendirmesidir. Öğretim etkinliği, programlar arasında standartlaştırılmıştır ve adayların planlama, öğretim, değerlendirme, yansıtma ve akademik dil olmak üzere beş alandaki yetkinliği yetiştikleri alana özel olarak değerlendirilmektedir. Adaylara değerlendirmeyi ve gerekli çalışmaları açıklayan bir PACT el kitabı ile her alana yönelik bir yorum yazmak için kullanılan kılavuz sorular birlikte verilmektedir. Bunların dışında her bir kriter için dört performans düzeyini açıklayan 12 puanlama anahtarı da adaylara verilir (Campbell vd., 2016; Pecheone ve Chung, 2006; Pecheone vd., 2005). Öğretim etkinlikleri ve puanlama anahtarları, eyaletin öğretmen adayları için öğretim standartlarıyla uyumludur. Alana özgü puanlama anahtarları, yukarıda belirtilen beş alan altında iki veya üç yönlendirici soruya göre düzenlenmektedir. Örneğin, ilkokul İngilizce ve Dil Sanatları öğretiminde (English and Language Arts-ELA) planlama için yol gösterici sorulardan bazıları şöyledir (Newton, 2010);

Planlar, öğretim programını sınıftaki öğrenciler için nasıl erişilebilir kılar? (Planlama)

Aday, öğretim sırasında öğrencinin öğrenmesini nasıl izler ve öğrenci sorularına, yorumlarına ve ihtiyaçlarına nasıl yanıt verir? (Öğretim)

Aday, öğretimde sonraki adımları tasarlamak için öğrenci öğreniminin analizini nasıl kullanır? (Değerlendirme)

Aday, uygulamaya rehberlik etmek için öğretme ve öğrenme üzerine araştırma, kuram ve yansımaları nasıl kullanır? (Yansıtma)

Adayın planlaması, öğretimi ve değerlendirmesi akademik dil gelişimini nasıl destekler? (Akademik dil)

Öğretim etkinliklerini değerlendirmeye hazırlanmak için puanlayıcılar, puanlama anahtarlarını nasıl uygulayacaklarını öğrendikleri iki günlük bir eğitim tamamlamaktadır. Eğitim, kanıt kaynağı olarak nelerin kullanıldığını, kanıtların dereceli puanlama anahtarı düzeyi tanımlayıcılarıyla nasıl eşleştirileceğini ve puanlama anahtarı düzeyleri arasındaki farkları vurgulamaktadır (Sandholtz ve Shea, 2012). PACT değerlendirmeleri, katılımcı üniversitelerin genel aday performansını ve her bir adayın performansını diğer Kaliforniya kurumlarındakilere kıyasla değerlendirmesine izin veren kanıtlar sağlamaktadır. Böylelikle her bir programın çalışmasına ilişkin daha geniş bir bakış açısı ve programların birbirinden öğrenmesi için fırsatlar sunmaktadır (Darling-Hammond vd., 2013).

Eğitici Öğretmen Performans Değerlendirmesi (edTPA)

Öğretim performansı değerlendirmeleri (Teaching Performance Assessments-TPAs), öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin onaylanma aşamasında öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, onaylayan sertifikasyon kurumlarının öğretmen adaylarının potansiyeli hakkında bir fikir edinmesine fırsat tanımaktadır. Çeşitli modelleri olan TPA'nın bir modeli de yakın zamanda ortaya çıkan ve ulusal düzeyde bir öğretim performansı değerlendirmesi olan edTPA'dır (Campbell vd., 2016).

edTPA, öğrenci öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarına uygulanan performansa dayalı, ürün dosyası tabanlı ve konuya özel bir değerlendirmedir (Goldhaber vd., 2017; Hébert, 2017). edTPA, öğretmen eğitimi programlarına ve eyaletlere güncel eyalet ve ulusal standartlarla uyumlu çoklu ölçüme dayalı bir değerlendirme sistemi sağlayan ilk ulusal konuya özel değerlendirmedir (Pecheone, Shear, Whittaker ve Darling-Hammond, 2013). Geliştiricileri tarafından "öğretmen adayının öğrenmesini ve yetiştirme programının yenilenmesini destekleyen" bir "eğitici değerlendirme" olarak tanımlanmaktadır. edTPA katılımcıları, tıpkı diğer mesleklerde lisans ve sertifika için gerektiği gibi her öğretmenin bilmesi ve yapabilmesi gereken temel beklentileri destekleyerek mesleğin daha saygın hale gelmesine yardımcı olmaktadır (edTPA, 2015).

Performans değerlendirmeleriyle ilgili sınav ve devlet politikaları, kimlerin lisanslı eğitimci olarak mesleğe girdiğini doğrudan etkilemektedir (Petchauer, Bowe ve Wilson, 2018). edTPA, öğretmen adaylarının mesleğe başlangıç sertifikasının bir parçası olarak 2009'da geliştirilip sahada test edilen ve Eylül 2013'ten beri işlevsel olarak kullanılan bir performans değerlendirmesidir (Pecheone vd, 2013). Ülkenin dört bir yanından yüzlerce öğretmen ve

öğretmen eğitimcisinin katkılarıyla geliştirilen edTPA, mesleğe başlayacak öğretmenler için ulusal olarak mevcut, eğitimciler tarafından tasarlanmış ilk destek ve değerlendirme sistemidir (SCALE, 2021). Hızlı bir şekilde kullanımı artan edTPA'nın katılımcı sayısı 2014'te 18.000'den 2017'de yaklaşık 40.000'e çıkmıştır (Gitomer, Martínez, Battey ve Hayland, 2021). edTPA'nın odak noktası, bir öğretmen adayının öğretmeye hazır olduğunu gösteren otantik öğretim ürünlerinin ve yorumların sistematik olarak toplanmasıdır (Pecheone vd, 2013).

Mevcut haliyle edTPA, Stanford Değerlendirme, Öğrenme ve Eşitlik Merkezi'nin (The Stanford Center for Assessment, Learning and Equity-SCALE) ve Amerikan Öğretmen Eğitimi Yüksekokulları Birliği'nin bir ürünüdür. Kâr amacı güden bir test şirketi olan Pearson Education, Inc. sınavı yönetmekte ve puanlamaktadır (Petchauer vd., 2018). Kaliforniya'nın öğretmen performansı değerlendirmelerinde olduğu gibi edTPA puanlayıcıları, hem puanlandırmak için başvurdukları içerik alanında alana özgü uzmanlığa sahip hem de öğretmen adayları veya yeni başlayan öğretmenlerle son beş yıl içerisinde birlikte çalışmış veya onlara mentorluk etmiş çalışan veya emekli eğitimcilerden oluşmaktadır. Ancak PACT'tan farklı olarak edTPA yerel olarak puanlanmamaktadır. Yerelliğin olmaması, puanlayıcıların ne öğretmen adaylarının programlarına ne de yerel topluluklarına aşina olma ihtimalinin düşük olduğu anlamına gelir. Değerlendirmenin ulusal olarak puanlanması, modelin bir avantajı olarak lanse edilmiştir. Puanlama şirketi Pearson, bu uygulamanın coğrafi engelleri ortadan kaldırdığını ve şirketin nerede yaşarlarsa yaşasınlar en kalifiye kişileri edTPA'yı puanlamak için istihdam etmelerini sağladığını belirtmektedir (Hébert, 2017).

Değerlendirmeler, başlangıçta öğretmen eğitimi programlarında daha iyi ve daha tutarlı öğretim uygulamalarının geliştirilmesini desteklemek için biçimlendirici değerlendirme araçları olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi kurumları içinde ve arasında ortak öğretim uygulamalarının ve ortak bir dilin geliştirilmesini desteklemeyi ve daha genel olarak öğretmen eğitim programlarını iyileştirme çabaları hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır. Daha yakın zamanlarda edTPA değerlendirmeleri, öğretmenliğe yönelik hazırbulunuşluğu değerlendirmede düzey belirleyici sınavlar olarak yeniden düzenlenmiş ve iki amaç için eyaletlerdeki eğitim bölümleri tarafından büyük oranda benimsenmiştir. İlk olarak bireysel puanlar, gittikçe daha da katı hale gelen lisans gerekliliklerine uyumlu 27 konu alanında programın tamamlanması veya mesleğe başlangıç sertifikasyonuna yönelik kararlar verirken bilgi sağlamaktadır. İkinci olarak, Eğitimci Yetiştirme Akreditasyon Konseyi (Council of Accreditation of Educator Preparation-CAEP) akreditasyonu bağlamında öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini değerlendirmek için toplu puanlar kullanılmaktadır (Gitomer vd., 2021).

Öğretmen adayları edTPA'yı bitirme stajları sırasında ders planları, öğrenci çalışma örnekleri, kendi öğrettikleri derslerden videolar ve kapsamlı yazılı yorumlardan oluşan bir ürün dosyası geliştirerek süreci tamamlamaktadır. Adaylar, ürün dosyalarını 300 dolara bir uzaktan puanlayıcı tarafından değerlendirilmek üzere Pearson'a sunmaktadır (Petchauer vd., 2018). Değerlendirmede öğretmenlik uygulamasında veya stajyerlikte adayların uygulamalarından elde edilen kanıtlar kullanılarak konuya özgü öğrenme kazanımlarını hedefleyen özgün bir öğretim döngüsü sistematik olarak incelenmektedir. Bir edTPA ürün dosyasını oluşturan öğretim döngüsü şu üç görevi içermektedir;

1) planlama,

2) öğretim ve

3) öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi.

Toplanan kanıtlar arasında ders planları, öğretim materyalleri, öğrenci ödevleri ve değerlendirmeleri, öğrenci çalışmaları hakkında geri bildirimler ve öğretime yönelik düzenlenmemiş video kayıtları yer almaktadır. Ayrıca, adayların öğrencilerinin akademik dilini geliştirme ve kendi öğretim uygulamalarını gerekçelendirme ve analiz etme becerileri de bu üç görev aracılığıyla değerlendirilmektedir (edTPA, 2015; Petchauer vd., 2018).

edTPA'yı tamamlamak için tüm adaylar, öğrencinin konuya özel bir kazanımla ilgili öğrenmesini derinleştirmek için bir öğretim bölümünü nasıl planlayıp uyguladıklarının kanıtı olarak ürünler ve analitik yorumlar sunmaktadır. Ürünler, öğretmen adayı ve öğrencileri tarafından tamamlanan özgün çalışmaları temsil eder (örneğin; ders planları, öğretim ve değerlendirme materyallerinin kopyaları, adayın öğretiminin düzenlenmemiş video kayıtları ve öğrenci çalışma örnekleri). Yorumlar, adayların eserleri açıklamasını, ürün seçiminin veya öğretimsel kararın arkasındaki mantığı gerekçelendirmesini ve öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlik uygulamalarının etkililiği hakkında öğrendiklerini analiz etmesini gerektirmektedir (Pecheone vd., 2013)

Bütünsel bir değerlendirme sunan edTPA, adayların sınıftaki gerçek uygulamalarının bir kaydını bir araya getirmesini ve analiz etmesini gerektirir. Bu da adayların sertifika aldıktan sonra yönetmeleri beklenen karmaşık ve dinamik sınıf ortamına benzeyen bağlamlarda öğrenci, eğitim programı ve öğretim hakkındaki bilgilerini bütünleştirmeleri ve hayata geçirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Peck ve McDonald, 2013). Programların dışındaki tipik lisans değerlendirmelerinden farklı olarak, edTPA'nın bir öğretmen yetiştirme programına yerleştirilmesi ve adaylar, öğretim üyeleri ve programlar için "eğitici" olması amaçlanmaktadır. Adaylar edTPA'ya hazırlanırken biçimlendirici kaynakları ve materyalleri kullanarak öğretmenliğe yönelik daha derinlemesine bir anlayış kazanmakta ve puan raporları adayların

güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirim sağlamaktadır. Süreç içerisinde aday, program ve kampüse ilişkin kaynaklardan elde edilen sonuçlar da programın güçlü ve yenilenmeye ihtiyaç duyulan alanlarını belirlemek için kullanılabilmektedir. Ayrıca edTPA kullanan programlara, eyalet ve ulusal özet raporlarının yanı sıra kendi aday performans verilerine erişmek, bunları analiz etmek ve bunlarla ilgili kararlar vermek için çeşitli araçlar ve raporlama biçimleri sağlanmaktadır (edTPA, 2015).

Singapur'da Performans Değerlendirme. Singapur, 1965'te bağımsızlığını elde ettikten sonra eğitim sisteminin çok iyi yönde gelişme gösterdiği dönemde temel hedef olan sadece öğretmen almaktan, nitelikli öğretmenler yetiştirmeye geçiş yapmıştır. 1997'de Düşünen Okullar Öğrenen Ulus (Thinking Schools Learning Nation) reformu, öğretmenlerin rolünü sürekli olarak yeni fikirler ve uygulamaları takip etmeleri, bilgilerini sürekli olarak yenilemeleri şeklinde açık bir biçimde yeniden tanımlamıştır. Bu reform aynı zamanda öğretmenlerin işe alınması, yetiştirilmesi, ücretlendirilmesi, statüsü ve mesleki gelişimlerinde değişikliklere neden olmuştur. Singapur'da hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğretmen eğitimi sunan Nanyang Üniversitesi'ndeki Ulusal Eğitim Enstitüsü olmak üzere tek bir kurum vardır (Darling-Hammond, 2017).

Öğretmen yetiştirme programına kabul edilmek için standartlar katıdır ve güçlü bir akademik yetenek ile öğretme tutkusunun kanıtlanmasını gerektirmektedir. Ayrıca ağırlıklı olarak lisansüstü düzeyde yetiştirilen öğretmen adaylarının eğitim ücretinin tamamı devlet tarafından karşılanmakta ve eğitimleri sırasında maaş da verilmektedir. Yeni alınanlar eğitime başladıklarında işe alınmış kabul edilmekte ve istihdam edilmeleri garanti edilmektedir. Öğretmen yetiştirme süreci iyi tasarlanmıştır ve yalnızca Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından sağlanmaktadır (Darling-Hammond, 2017).

Avustralya'da Performans Değerlendirme. Avustralya'da, öğretmenler ve okul yöneticileri için standartlar oluşturan, ortak bir standartlar çerçevesinin parçası olmalarını ve bir süreklilik temelinde değerlendirilmelerini sağlayan tek kurum Avustralya Öğretmenlik ve Okul Liderliği Enstitüsü'dür (Australian Institute for Teaching and School Leadership-AITSL) (Cox, Marfan, Weinstein ve Muñoz, 2013). Öğretimin kalitesine, öğretmenin niteliğine, öğretmen eğitimi programlarına ve öğretmenliğe hazır mezunların yetiştirilmesine uluslararası düzeyde gösterilen dikkat devam etmektedir. Avustralya onaylı bir TPA olarak Mezun

Öğretmen Performans Değerlendirmesini (Graduate Teacher Performance Assessment-GTPA) tanıtmaktadır.

Kanada'da Performans Değerlendirme. Kanada'daki eyalet hükümetleri öğretmenleri eğitimleri sırasında (genellikle lisansüstü düzeyde) mali olarak desteklemekte ve onlara iyi bir ücret ödemektedir. Öğretmenler genellikle lisansüstü düzeyde eğitim almış ve iyi yetiştirilmişlerdir, ayrıca mesleki kariyerleri boyunca öğrenme için pek çok fırsatları bulunmaktadır. Ontario kısa bir süre önce arttırılmış klinik uygulama deneyimleri ile birlikte öğretmen yetiştirme için beklentilerini yüksek lisans düzeyinde tam iki yıla çıkarmıştır (Darling-Hammond, 2017).

Kanada'da öğretmen eğitimi programlarına çok yüksek oranda talep olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumların tamamına yakını programlara giriş için yüksek kabul koşulları gerektirmektedir. Ayrıca 2008'den beri eyalette önemli oranda öğretmen fazlalığı bulunmaktadır. Fakat buna rağmen öğretmen popülasyonundaki çeşitliliği arttırmak için toplumda az temsil edilen popülasyonlardan ve azınlık gruplarından daha çeşitli adayları çekmek için Ontario'da bir hareket vardır. Aborijin sorunları ve Aborijin toplulukları ve öğrencilerle olan bağlantıları hakkındaki bilgilerini öğretim uygulamalarına taşıyabilen öğretmen adaylarına destek için öncelik verilmektedir. Ayrıca öğretmenleri uzak ve yerli topluluklarda öğretmenlik yapmaya hazırlamayı amaçlayan Kanada için Öğret (Teach for Canada) programına katılanlar, programa girmeden önce eksiksiz bir hizmet öncesi programı tamamlamalı ve topluluk odaklı öğretim konusunda ek eğitim almalıdır (Darling-Hammond, 2017).

Bu örneklerin gösterdiği gibi, dünyanın birçok yerinde, öğretmen adayları artık eğitimleri sırasında okullarda on veya yirmi yıl öncesine göre daha fazla zaman harcamaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde, ulusal akreditasyon sisteminde uygulamanın geliştirilmesine ve değerlendirilmesine daha fazla önem verilmektedir. Bu, hükümet eyleminin veya teşvikinin bir sonucu değil öğretmen adayları için profesyonel standartlara bağlı yapılandırılmış performans değerlendirmelerindeki öğretmenlik uygulaması vurgusunun bir sonucudur. Yeni başlayanların öğretme kapasitesini değerlendirmek için portfolyoların ve performans değerlendirmelerinin daha fazla önem kazandığı Avustralya'da da bu tür stratejilere olan ilgi artmıştır. Öğretmen değerlendirme konusunda yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında;

- Finlandiya ve Singapur'un yaptığı ve Kanada ve Avustralya'nın yapmakta olduğu gibi, rekabetçi maaşlar, eğitim için mali devlet desteği ve nitelikli işbirlikleri sağlanarak hazırlanan nitelikli programlara yüksek yetenekli adayların alınması,
- Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve Singapur'da gösterildiği gibi, bilgi, beceri ve eğilimlerin öğrenilmesi ve değerlendirilmesinde profesyonel öğretim standartlarının kullanılmasının önemi,
- Mesleki standartlara dayalı öğretmen performans değerlendirmelerinin oluşturulmasının hem aday yeterliliğinde hem de program iyileştirmesinde nasıl bir etki gösterdiği üzerinde durulduğu görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen adayı yetiştirme ve değerlendirme sürecinde yeterliklere ve performansa dayalı değerlendirmeye ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Borko ve diğerleri (1997), öğretmen adaylarının ürün dosyası oluşturma sürecini kolaylaştırıcı veya engelleyici olarak algıladıkları faktörleri eylem araştırması yöntemiyle araştırdığı çalışmasında öğretmen eğitimi programlarındaki 21 öğretmen adayının yazılı olarak düşüncelerini toplamış ve sekiziyle röportaj yapmıştır. Görüşmeler, ürün dosyalarının tamamlanmasından dört-beş ay sonra gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler adayların çoğunun ürün dosyalarının derinlemesine düşünmek/yansıtma yapmak için bir araç olarak gördüğünü ve yarısının teori ile pratiği ilişkilendirmelerini sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte altı öğretmen adayı ürün dosyası oluşturma sürecinin zorluğu ve zaman alması nedeniyle odaklarının öğrencilerin öğretiminden ziyade ürün dosyası oluşturmaya kaydığını ifade etmiştir. Öğretmen adayları, kolaylaştırıcı faktörler olarak üniversiteden destek ve rehberlik ile uygulama öğretmenlerinden ve akranlarından destekten bahsetmiştir. Uygulama dosyası yönergelerinin kısıtlayıcılığı, ürün dosyalarının bir ders ödevi olması, yansıtmaya yapılan vurgu ve ödevin zamanlamasını engelleyici faktör olarak belirtilmiştir.

Strudler ve Wetzel (2008), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde elektronik ürün dosyalarının kullanılmasının faydalarını ve olumsuz yanlarını araştırmak için en az iki veya üç

yıl boyunca elektronik ürün dosyası kullanımının uygun şekilde uygulandığı ve sistemin oturduğu altı üniversite seçmiştir. Vaka çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmada öğretmen eğitimi fakültesi, üniversite yöneticileri, farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları, yeni mezunlar ve teknoloji destek sağlayıcıları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bireysel ve küçük gruplarla yapılan toplam 80 görüşmeye 124 kişi katılmıştır. Elektronik ürün dosyalarının faydaları arasında öğrencilerin yansıtma yapması ve öğrenmesi için fırsatların artması, sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiğini gösteren standartlar elektronik ürün dosyaları için temel oluşturduğundan öğrencilerin öğretim standartlarını daha iyi anlaması, web tabanlı arayüzler aracılığıyla öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için fakülte erişiminin daha kolay olması, öğrencilerle iletişimin artması ve akreditasyon ve program geliştirme amacıyla öğrenci performansının daha iyi izlenmesi yer almaktadır. Elektronik ürün dosyası kullanmanın olumsuz yanları arasında ise çok fazla zaman ve çaba gerektirmesi, elektronik ürün dosyalarının beraberinde getirdiği ders programlarını, ödevleri ve puanlama anahtarlarını vb. şeyleri standartlaştırma ve akreditasyon girişiminin fakültenin hedefleri, değerleri ve ihtiyaçlarıyla uyumsuz olabilmesi ve bunun öğretim üyelerinin akademik özgürlüklerine zarar vermesi yer almaktadır.

Ntuli ve diğerleri (2009), öğretmen adaylarının elektronik ürün dosyası kullanımının yararları, zorlukları ve mesleklerine getirdiği farklılıklara ilişkin düşüncelerini keşfetmek amacıyla nitel yaklaşımı kullanarak lisans öğrenimi gören iki öğretmen adayı ve yüksek lisans öğrenimi görüp bir yandan da görevine devem eden iki öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Katılımcıların dördü de elektronik ürün dosyalarının faydalı olduğunu belirtmiştir. Elektronik ürün dosyaları öğretmen adayının öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu, öğretim yöntemleri, kişiliği ve öğretiminin nasıl olduğunu videolar aracılığıyla görme imkanı sağladığından iş alımlarında çok yararlı olabileceğinden bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının belirlenen standartları karşıladıklarını akreditasyon kurullarına gösterme aracı olarak büyük önem taşıdığı, öğretmenlerin evrak yükünden kurtularak öğrencilerin zaman içindeki gelişimlerini elektronik ortamda çok daha kolay takip edebildiği, elektronik ürün dosyalarının daha az fiziksel depolama alanı kaplayıp taşınabilir olduğu, genellikle evrak tabanlı bir sistemde bunaltıcı olarak görülen idari süreçleri en aza indirdiği ve hem öğrenci hem de fakülte için eş zamansız kullanıma izin verdiği belirtilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının nasıl geliştiklerini göstermek üzere ürün dosyasına koyacakları ürünler üzerinde hiçbir kontrollerinin olmayıp sadece profesörleri tarafından uygun görülenleri dahil ettiği, elektronik ürün dosyalarının nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmen adaylarına ve öğretim üyelerine yeterli eğitim verilmeyip sistemi nasıl kullanacaklarını adayların kendilerinin

çözmelerinin gerektiği, kullandıkları elektronik sistemin adayların teknoloji becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmadığı ve sistemin akranlarıyla iş birliği içinde çalışmaya izin vermediği belirtilen olumsuz görüşlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda elektronik ürün dosyası sisteminin nasıl kullanılacağı hakkında öğretmen adayları ve öğretim üyelerine yeterli eğitim verilmesi, öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının elektronik ürün dosyalarının amacını açıkça anlamalarını sağlayıp dosyalarını derlemeleri için adaylara rehberlik etmesi ve adayların teknoloji becerilerini geliştirmek için onlara yaratıcılıklarını kullanma imkanı sağlayan hibrit bir sistemin kullanılması önerilmektedir.

Okhremtchouk ve diğerleri (2009), 2006-2007 akademik yılında altı farklı ilköğretim ve ortaöğretim programına kayıtlı öğretmen adayları ile PACT değerlendirmesinin birkaç yıldır pilot olarak uygulandığı California Üniversitesi kampüsünde gerçekleştirdikleri keşfedici sıralı desen şeklinde tasarladıkları çalışmalarında PACT'in öğrencilerin öğretimi, dersleri, öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi ve adayların kişisel zamanları üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik açık uçlu anket ile öğretmen adaylarının akademik ve kişisel yaşamlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (%44) PACT'in öğrencilerin öğretimi açısından faydalı olduğunu belirterek video kayıtlarının kullanılmasının ve kendilerini ders anlatırken izlemenin öğretim yöntemleri üzerinde düşünmelerini sağladıklarını belirtirken, PACT'in öğrencilerin öğretimine faydası olmadığını belirten öğretmen adayları zaman ve yarattığı strese vurgu yapmıştır. PACT'in üniversite derslerini nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen adaylarının çoğu (%65), öğrencilerin öğretiminde olduğu gibi PACT hazırlığından kaynaklanan zaman ve stresi gerekçe göstererek olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%59) PACT'in öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini belirterek uygulamalar üzerine yansıtma yapma noktasındaki katkıya vurgu yapmışlardır. PACT'in sınıf yönetimi uygulamalarına etkisi noktasında katılımcıların önemli bir çoğunluğunun (%59) tarafsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PACT'in sınıf yönetimi konusunda kendilerine yardımcı olduğunu belirten öğretmen adayları video kaydının daha önce fark etmedikleri belirli davranışsal sorunları fark edip davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olduğunu ifade ederken, sınıf yönetimine katkı sağlamadığını ifade eden katılımcılar videoya kaydetme sürecinin öğrencilerin dikkatini dağıttığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı (%94), PACT'in kişisel zamanları ve yaşamlarını önemli ölçüde olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Uyku yoksunluğu, kişisel ilişkiler ve sağlık üzerindeki olumsuz etkiler ve stres vurgulanan faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (%66) PACT uygulamasının faydalı olmadığını belirtmiştir. Teknik destek eksikliği, zamanlama sorunları ve hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması ile ilgili çatışmalar PACT ile

ilgili endişelerden bazılarıdır. Öğretmen adaylarının yarısından azı (%46) ise aldıkları desteğin yardımcı olduğunu belirterek destek kaynaklarını danışmanlar, mentor öğretmenler, akranlar ve eğitim materyalleri olarak ifade etmiştir.

Sandholtz (2012), danışmanlarının tahmini ve PACT öğretim etkinliği puanları arasında en fazla fark bulunan öğretmen adaylarının puanlarını inceleyerek hizmet öncesi öğretmen adayı değerlendirmeleri için çıkarımlar yapmak amacıyla dört yüksek performans gösteren, dört de düşük performans gösteren öğrenci üzerinde çalışmıştır. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmanın verileri öğretmen eğitimi programındaki aday kayıtlarından alınmıştır ve şunları içermektedir: (a) demografik ve sıralama bilgileri; (b) PACT öğretim etkinliğine ilişkin puanlar ve yazılı yorumlar; (c) PACT öğretim etkinliği için tahmin edilen puanlar; (d) danışman tarafından yapılan sınıf gözlemleri; (e) mentor öğretmen değerlendirmeleri ve (f) öğretmen adayı transkriptleri. Bulgular, adayların gelişimine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sağlamak için birden fazla yöntemin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. PACT gibi bir performans değerlendirmesinde başarısız veya çok iyi olan adaylar, birden fazla veri kaynağı kullanan genel değerlendirmelerde tam tersi çok yetkin ya da yetersiz görünebilmektedir. Örneğin performans değerlendirmelerinde başarısız olan üç aday aldıkları notlar, danışman gözlemleri ve mentor öğretmen değerlendirme sonuçlarına göre derslerde ve öğretmenlik uygulamasında başarı göstermişken, değerlendirmede başarısız olan diğer aday ise güçlü planlama becerileri sergilemiş ancak öğretim, yansıma ve akademik dil gibi öğretmenlik uygulamasının diğer yönlerinde zorluk yaşamıştır. Nihayetinde performans değerlendirme sonuçları ve değerlendiricilerin görüşleri, bir adayın becerileri ve gelişimi hakkında farklı görüşler sunabilmektedir. Dolayısıyla birden çok kanıt kaynağından veri toplandığında, adayın yeterliliğine ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme ortaya çıkmaktadır. Öte yandan sertifikasyon kararı için performans değerlendirmenin rolü çok önemli görülmektedir, fakat bu değerlendirme öğretmen eğitimi çıktılarının ve öğretmen adayı yeterliklerinin tek ölçütü haline gelirse çoklu bakış açıları ihmal edilmiş olacaktır. Ayrıca öğretmen adayları odak noktalarını öğretmenlik uygulamasında sürekli gelişim göstermekten ziyade ürün dosyası oluşturmaya kaydırabilmekte ve performans değerlendirmesinin bileşenleri, sınıftaki günlük öğretimden daha öncelikli hale gelebilmektedir. Bununla birlikte adayların etkililiği hakkında birden fazla bilgi kaynağı kullanılmaması, öğretmen adaylarının bazı yeterliklerinin gözden kaçmasına neden olmaktadır. Özet olarak öğretmen adaylarının becerilerinin ve gösterdikleri gelişimin kapsamlı bir biçimde değerlendirmesini yapmak için öğretmen eğitimi programlarının birden çok yöntem ve veri kaynağından faydalanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Darling-Hammond ve diğerleri (2013), PACT'ın yordayıcı ve sonuçsal geçerliliğiyle ilgili çalışmalarında öğretmen adaylarının PACT puanlarının ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin o konu alanında önceki yıl aldığı puanları, demografik bilgileri ve testin sınıf düzeyi gibi değişkenler kontrol altına alınarak 53 öğretmen adayının öğrencilerin İngilizce dil sanatları dersindeki başarısı üzerindeki etkisi, 52 öğretmen adayının da öğrencilerin matematik dersindeki başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının PACT puanları, yordayıcı değişken olarak ele alınmış ve PACT'ın toplam puanı ile planlama, öğretim, değerlendirme, yansıtma ve akademik dil olmak üzere alt boyut puanlarının her biri için ayrı analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, sonuçsal geçerlilikle ilgili olarak adayların temel okuryazarlık ve matematik değerlendirmelerindeki PACT puanları ile öğrencilerinin İngilizce dil sanatları ve matematik derslerindeki performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretimin boyutlarını ölçen PACT'ın bazı alt boyut puanlarının da öğrenci kazanımlarını yordadığı görülmüştür. Planlama, değerlendirme ve akademik dil alt boyutları İngilizce dil sanatları dersinde öğretmen adayının etkililiğini yordarken matematikte değerlendirme ve yansıtma boyutlarının etkili olduğu görülmüştür. PACT'ın değerlendirme alt boyutunun öğretmen adaylarının hem İngilizce dil sanatları hem de matematik dersindeki öğretim etkililiğinin bir yordayıcısı olmasının şaşırtıcı olmadığı belirtilmiştir. Gerekçe olarak ise değerlendirmenin öğrencilerin neler öğrendiğini inceleme, neyin kim tarafından öğrenildiği ve nerelerde zorluk yaşandığını bulmak için öğrenci çalışmalarını analiz etme ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ek öğretim planlaması yapma gibi öğretmenliğin temel görevlerini kapsadığı ifade edilmiştir. Ayrıca adayların büyük çoğunluğu değerlendirmeye katılmanın kendilerine ek bilgi ve beceri edindirdiği yönünde görüş bildirmiştir. Adaylar, öğretim etkinliği oluşturma sürecinin öğrencilere ilişkin bilgilerinin artmasına, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmelerine ve öğretim kararları üzerinde daha dikkatli düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmeyi öğrenme ve değerlendirmeyi tamamlamada programları tarafından ne kadar iyi desteklendiklerini hissederlerse, değerlendirme deneyiminden o kadar çok şey öğrendikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmeyi öğrenmek için destekleyici bir ortamda yapıldığında, değerlendirmenin sonuçsal geçerliliğinin arttığı görülmektedir.

Margolis ve Doring (2013), 2011 yılında TPA'nın pilot uygulamasının yapıldığı Washington eyaletindeki bir yükseköğretim kurumunda uygulamanın öğretmen adayları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Veri toplamanın beş ay sürdüğü çalışmada saha notları ve doküman incelemesi de yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 10 öğretmen adayı ve 11 danışmandır ve çalışmada uygulamadan doğrudan etkilenen kişiler olarak öğretmen adayları,

mentor öğretmenler ve üniversite danışmanlarının yaşam deneyimlerine odaklanılmıştır. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarından "öğretmeye hazır olduklarını" kanıtlamak için çalışan öğretmenlerden birçok alanda daha fazlasını yapmalarının istendiğini, ancak neyi nasıl öğretecekleri üzerinde adayların pek kontrollerinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca mentor öğretmenler, TPA'yı öğretmen adayı için daha önemli olan sınıf öğretimi sorumluluklarından kopuk bir dış güç olarak görebilmekte ve zaman alıcı olduğunu düşünmektedir. Diğer yandan öğretmen adayları, gereksinimlerin fazlalığı ve kaynakların yetersizliği nedeniyle zorluk yaşadıklarını bildirmiştir. Bu durum uygulamanın özellikle gelişimsel olarak uygulanabilir olmadığının göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Uygulamanın faydaları arasında öğretmen adaylarının daha fazla yansıtıcı düşünme yaparak öğrencilerin düşüncelerine daha iyi odaklanmasını sağlaması ve üniversite danışmanlarına salt öğretimden öğrenen öğretmene geçiş imkânı sağlaması yer almaktadır. Öğretmen adayları performans değerlendirmelerinin video ile kaydedilmesinin normal şartlarda dikkat etmeyecekleri öğretme ve öğrenme etkileşimlerine odaklanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. TPA'nın farklı modellerinin pilot olarak uygulanması, yansıtma yapmanın vurgulanması ve ürün dosyası süreçlerinin analiz edilerek yeterli tecrübeye sahip olmayan öğretmenlerin olumlu öğrenme yaşantıları oluşturabilmesinin sağlanması gibi öneriler getirilmiştir. Ayrıca TPA'nın öğrencilerin öğrenmesi üzerinde boylamsal etkiyi veya ders planları için kapsamlı ve karmaşık gerekçeleri açıklamayı gerektiren bölümlerinin yeni öğretmenlerin kariyerinde gelişimsel olarak daha uygun bir zamana kadar ertelenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Okhremtchouk ve diğerleri (2013), keşfedici sıralı desen şeklinde tasarladıkları ve PACT'ı tamamlamanın öğretmen adaylarının hayatında akademik, mesleki ve kişisel etkilerini inceledikleri çalışmada PACT'e girmeden önce öğretmen adaylarına özgüven anketi doldurtmuşlardır. PACT değerlendirmesinin her bir alt kategorisindeki katılımcıların kendi değerlendirme puanları, gerçek PACT puanlarıyla karşılaştırılmıştır. PACT değerlendirmesinin ardından öğrencilere ikinci anket uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının özgüven derecelendirmeleri ile gerçek PACT puanları arasında bir eşitsizlik olduğu, öğretmen adaylarının sınava girmeden önce ölçülen PACT puanlarının tüm alanlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla puan farkının PACT'ın akademik dil kategorisindeki olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenlik uygulamalarına ilişkin yansıtma becerileri ve değerlendirme süreçlerine ilişkin ilgilerinin arttığını, ayrıca PACT ürün dosyasını oluşturmanın çaba ve emek gerektirdiğini vurgulamışlardır. Değerlendirmenin karmaşık olarak görülen planlama sürecinin pedagojik ve teknolojik uzmanlık ile uzun planlama gerektirdiği belirlenmiştir. Değerlendirme süreçlerinin haftada beş gün ders planlayan, ücretsiz öğrenci

eğitimi veren ve kişisel yaşamlarını sürdürmeye çalışan, bir diğer ifade ile halihazırda zorlu programları olan öğretmen adaylarının üzerinde baskı oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirmedeki yetersiz öğretim faaliyetleri, mentor öğretmenler ve öğretmen adayları arasındaki iş birliği eksikliği gibi olumsuz faktörler de yer almakta, bu nedenle değerlendirme sürecinin titizlik ile sürdürülmesi önerilmektedir.

Campbell ve diğerleri tarafından (2016) yapılan çalışma, öğretmenlik lisansı kazanmak için CalTPA, PACT ve FAST olmak üzere TPA modellerinden geçmesi gereken adayların deneyimlerini araştıran ilk çalışmadır. Karma yöntemle yürütülen araştırmaya öğretmen adaylarının yanı sıra mesleğinin 1. veya 2. yılını çalışan öğretmenler de katılmış ve toplam 1000 katılımcıdan anket ve görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Ancak katılımcıların sadece %2'si FAST modelini kullandığından, bu katılımcıların yanıtları nicel analize dahil edilmemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların çoğunun CalTPA'nın ve PACT'in öğretimde karar verme süreçleri, alınan kararların değerlendirilmesi ve öğretim süreci için veri toplama ve analiz etme bakımından farkındalık geliştirdiğini belirttiği görülmektedir. Ancak PACT kullanıcıları CalTPA kullanıcılarına göre öğretim uygulamalarında daha büyük bir etki olduğundan bahsetmiştir. CalTPA'ya yanıt verenlerin %61'i, PACT'e yanıt verenlerin ise %69'u sertifikalandırma programlarından TPA'ları hakkında geçer veya geçmez puanı dışında herhangi bir geri bildirim almadığını ifade etmiştir. Ancak TPA'ları hakkında geri bildirim alan hem CalTPA hem de PACT kullanıcıları, geribildirimlerin olumlu katkısı olduğunu onaylamış ve PACT kullanıcıları, alınan geri bildirimin önemi konusunda CalTPA kullanıcılarından daha olumlu yanıtlar vermiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı TPA'ların daha etkili öğretim yapmalarına, yansıtıcı öğretmen olmalarına ve öğretmenlik işini daha iyi anlamalarına katkı sağladığını belirtirken birçoğu da çok uzun olup fazla zaman aldığını, değerlendirme sürecinde stres yarattığını, TPA süreci ile Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Değerlendirilmesi (Beginning Teacher Support and Assessment-BTSA) programı arasındaki bağın eksik olduğunu ve bir zorunluluk olarak harcanan zaman ve emek sonrası adaya sağlanan geribildirimin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin özelliklerine ve performansına göre öğretimi düzenleme ve planlama gibi TPA'nın temel özellikleri aynı kalırken toplam uzunluğunun azaltılması; TPA ile sertifikasyon programı dersleri, ödevleri ve diğer değerlendirmeler arasında özellikle klinik uygulama deneyimi açısından daha belirgin bir ilişkinin kurulması; öğretmen eğitiminden ilk istihdama anlamlı bir köprü oluşturarak adayın sertifikalandırma programı sırasındaki TPA deneyimini bölgenin BTSA beklentileriyle ilişkilendirilmesi ve geribildirimlerin arttırılması önerilmiştir.

Reagan ve diğerleri (2019) eyalet çapında bir performans değerlendirmesi olan New Hampshire Öğretmen Adayı Performans Değerlendirmesinin (New Hampshire Teacher Candidate Assessment of Performance- NH TCAP) neyi ölçtüğüne ve bir öğrenme aracı olarak önemine ilişkin öğretmen adaylarının/mezunlarının görüşlerini analiz etmek amacıyla sıralı karma yöntem araştırması yürütmüştür. İlk olarak büyük devlet araştırma üniversitelerinden küçük özel liberal sanat yüksekokullarına kadar uzanan ve lisans, lisansüstü olmak üzere farklı düzeylerde eğitim veren altı New Hampshire yüksek öğretim kurumundan öğretmen adaylarıyla anket yapılmıştır. Boylamsal olarak verinin toplandığı araştırmada ilk olarak 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında NH TCAP'ı tamamlayan tüm öğretmen adaylarına NH TCAP izleme anketi elektronik ortamda uygulanmıştır. Programı tamamlayan 223 kişiden 98'i (%42) anketi tamamlamıştır. NH TCAP hakkındaki algıları hakkında daha fazla fikir edinmek için öğretmenliklerinin ilk yılından önce ağustos ve eylül aylarında altı kurumun 19 mezunuyla görüşme yapılmıştır. Bulgular, bir öğrenme aracı olarak NH TCAP'ın algılanan değerinin öğretmenlik uygulamasına ilişkin neyi ölçtüğüne ve ne kadar iyi ölçtüğüne yönelik algılarla ilgili olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle adaylar NH TCAP'ın nitelikli öğretimin özellikleri olarak algıladıkları unsurları ölçmek için uygun olduğunu düşündüğünde, NH TCAP'ı öğrenme için de değerli bir araç olarak görmektedir. Ancak öğretmenlik uygulamalarının tüm yönlerini kapsamadığından NH TCAP'ın bazı sınırlılıkları olduğuna inanılmaktadır. 19 katılımcıdan 15'i (%78.9) NH TCAP'ı "değerli" bir değerlendirme olarak görürken 17'si (%89.5) NH TCAP'daki çalışmalarının öğretmeye hazır olma durumlarını yansıttığını düşünmektedir. Görüşmeler esnasında katılımcıların çoğu NH TCAP'ın kendilerini uygulamaları üzerinde düşünme, öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğretimlerini şekillendirmek için öğrencilerin çalışmalarını kullanma gibi bilgi ve beceriler üzerinde çalışmaya zorladığını belirtmiştir. Ayrıca, yüksek nitelikli öğretmenlerin özelliklerini ve NH TCAP'nin bu özellikleri ölçme kapasitesini belirlerken birçok katılımcı NH TCAP'ın kasıtlı olarak ölçtüğü beceriler olan düzenleme, planlama, uygulamaya yönelik sorgulama ve yansıtmanın değerlendirme için temel olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla nitel veriler, adayların/mezunların görüşleri ile NH TCAP'ın uyumlu bir değerlendirme olduğunu göstermektedir. Genel olarak bulgular, NH TCAP gibi performans değerlendirmelerinin hizmet öncesi ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere öğretimde sorumluluk almak ve beceri kazanmak bağlamında temel bir yapı, fırsat ve destek sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu, NH TCAP'ın öğrencilerin bilgilerini ortaya koyma, öğrencinin öğrenmelerini analiz etme ve değerlendirme açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan NH TCAP'ın iş yükünün ağır olduğu, fazla zaman

aldığı, zor bir değerlendirme olduğu ve çok derinlemesine düşünme gerektirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca NH TCAP'ın öğretmenlik uygulama süreçlerini desteklerken öğretimde eşitlik, sosyal adalet, öğretmenlerin profesyonel eğilimleri gibi öğretmenlik için gereken bilgi ve becerilerin çoğunu ölçmede yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu bulgunun adayların/mezunların öğretimi tek bir performans değerlendirmesinin ölçebileceğinden çok daha detaylı ve karmaşık bir süreç olarak görmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Son olarak katılımcılar yoğunluğu (density) nedeniyle değerlendirmenin bazı sınırlılıkları olduğunu ve yazmanın zaman alması bakımından zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Potter (2020), doktora tez çalışmasında ilk pilot uygulamasından bu yana edTPA'nın kullanıldığı Kuzeydoğu Amerika Birleşik Devletleri Üniversitesi'nde (Northeastern United States University-NUSU) müzik öğretmeni yetiştirme programının edTPA'yı nasıl uyguladığını ortaya koymaya çalışmıştır. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. 16 katılımcının yer aldığı çalışmada iki yönetici, altı tam zamanlı öğretim üyesi, üç yarı zamanlı danışman ve beş öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar, edTPA'yı NUSU'nun "iyi" üyelerini tanımlamak için kullanılan düzey belirleyici, standartlaştırılmış bir ölçüm olarak tanımlamışlardır. edTPA stresli olarak kabul edilse de öğretim üyeleri edTPA'yı NUSU'nun değerleriyle uyumlu olacak şekilde düzenlemiş ve programa yaymaya çalışmıştır. edTPA'dan en çok tam zamanlı öğretim üyeleri ve yöneticiler yararlanırken, en olumsuz etkilenenlerim öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının genellikle öğretmenlik uygulamasının hemen öncesine kadar edTPA'nın maliyetinden habersiz oldukları, 300 dolar olan ücreti ödemekte zorlandıkları, öğretimleri hakkında yeterli geri bildirim almadıkları ve mesleğe başlamaları için edTPA'nın bir engel teşkil ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca edTPA çoklu ölçüm sistemi olarak 27 ayrı içerik alanında ulusal olarak kullanıldığından öğretmen adaylarının bütün alanlarda ortak olan 15 puanlama anahtarında genellikle hep aynı şeyleri yazdığı ve alana özgü detaylı geri bildirim verilmediğinden adayların her bir dereceli puanlama anahtarıyla değil de genel puanla ilgilendiği belirtilmiştir. Bununla birlikte adayların edTPA'yı geçmek için mümkün olduğunca çok şey yazıp kaydettiği, ürün dosyalarını hazırlarken çok fazla zaman harcadığı ve bu dosyaların müzik öğretmeni olup olmadığı bilinmeyen bir değerlendiriciye gönderildiği belirlenmiştir. Öte yandan hiçbir öğretmen adayı edTPA'yı geçmeden öğretmenlik lisansı alamadığından uygulama öğretmenleri, danışmanlar ve öğretim üyeleri gibi önemli paydaşların söz söyleme hakkı ve özerkliği ellerinden alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, edTPA'nın ücretinin düşürülmesi ve hatta yerine müzik eğitimcileri tarafından geliştirilip sadece müzik eğitimcileri tarafından puanlanan ve ücretsiz olan ürün dosyası

değerlendirmelerinin kullanılması, bazı puanlama anahtarlarının NUSU'nun değerlerini yansıtacak biçimde yerelleştirilmesi, adaylara bireysel olarak geribildirimlerin verilmesi, öğretmen adaylarının iş yükünün hafifletilmesi, lisanslama/sertifikasyon kararlarının yerel paydaşlara geri verilerek öğretmeni yetiştirme programlarına olan güven ve sorumluluğun yeniden tesis edilmesi gibi öneriler getirilmiştir. Ayrıca yine elde edilen bulgulara dayalı olarak üniversitedeki paydaşlar arasında işbirlikçi ve edTPA hakkında eleştirel tartışmaların teşvik edilmesi ve öğretmen adayları onca zaman, emek ve para harcadıktan sonra geleceğini belirlemede etki eden sınav puanının düzey belirleyici etkisinin ortadan kaldırılması önerilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

A. F. Ersoy (2006), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden farklı branşlardan 150 öğretmen adayından anket yoluyla veri topladığı çalışmasında öğretmen adaylarının ürün dosyasına dayalı değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adayları "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I" ve "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinde haftalık olarak ödevlendirilerek bireysel gelişim dosyaları oluşturmuştur. Hazırlanan bu dosyalara dönem sonu notu verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının %70'ten fazlası ürün dosyasına dayalı değerlendirme hakkında sahip olunan ön bilgilerden yararlanmayı sağladığı, eğitim alanında kullanılması gerektiği, performansı ölçen nesnel bir değerlendirme yöntemi olduğu, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, mesleki olarak kendilerine olan güven duygusunu arttırdığı ve kuramsal bilgi ile uygulamanın bütünleştirilmesine yardımcı olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretim yapılacak öğrencilerin seviyelerini, öğretmenlerin mesleki görev ve sorumluluklarını ve mesleki anlamda geliştirilmesi gereken yönlerini daha iyi anlamalarını sağladığı yönünde görüşler ifade edilmiştir. Olumsuz olarak ise öğretmen adaylarının yarısına yakınının ürün dosyasına dayalı değerlendirmenin sıkıcı bir süreç olup oldukça zaman aldığı, yaklaşık beşte birinin ise stres ve kaygı yarattığını belirttikleri görülmüştür.

Duban ve Küçükyılmaz (2008), sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının uygulama okullarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla 64 öğretmen adayından açık uçlu sorular yoluyla veriler toplamıştır. Elde edilen sonuçlara göre uygulama okullarında öğretmenler tarafından önemli bir farkla en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden ilk ikisinin

ürün dosyası (45) ve performans ödevi (38) olduğu, diğerlerinin ise grup çalışması değerlendirme (13) ve proje çalışması (11) şeklinde devam ettiği görülmüştür. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında yaşanan sorunlara ilişkin ise öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, öğretmenlerin uygulamanın zaman alıcı olduğunu düşünmesi, öğrencilerin olanaklarının kısıtlı olması, kendilerine verilen yönergeleri anlamaması ve yeterli rehberlik hizmeti almamaları şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Gelen ve Özer (2008), MEB 2006 öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi genel yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Hatay'da farklı branşlarda görev yapan 242 öğretmen ile Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta olan 159 öğretmen adayından anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlere göre mesleki yeterlilik konusunda kendilerini daha yeterli olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu oranın öğretmen adayları lehine yüksek çıkmasını öğretmen adaylarının daha idealist olduğu ve henüz sahadaki zorluklarla karşılaşmamaları şeklinde yorumlamıştır. Çalışma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerin öğretmen olarak göreve başladıktan sonra tekrardan görüşlerinin alınılması önerilmiştir.

Konokman ve Yelken (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören farklı branşlardan 382 öğretmen adayı çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecindeki yeterlikler konusunda kendileri oldukça yeterli bulduğu belirlenmiştir. Dersi planlamada kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları, bu durumun derslerin teorik işlenmesi ve uygulamalara yeterli zamanın ayrılmamasından kaynaklandığını; yeterli bulanların ise zamanı verimli kullanabildikleri ve aldıkları eğitimleri nitelikli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Materyal hazırlamada kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları, bu durumun teorik bilgi eksikliğinden kaynaklandığını düşünürken yeterli bulanların ise materyal gelişimiyle ilgili aldıkları dersin etkili olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarını düzenlemede kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları, bu durumun tecrübe eksikliğinden kaynaklandığını; yeterli bulanların ise kendilerine olan inançlarının yüksek ve tecrübeli olmalarıyla bağ kurduğu görülmüştür. Ders dışı etkinlikleri düzenlemede kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları gerekçe olarak tecrübe eksikliğinden bahsederken yeterli bulanların ise kendilerine olan inançlarının yüksek olmasıyla ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bireysel farklılıklara göre öğretimi farklılaştırmada kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları, bu

durumun tecrübe eksikliğinden kaynaklandığını düşündükleri, yeterli bulanların ise her bireyin kendine özgü olduğu yönündeki inanışlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Zaman yönetimi konusunda kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları, tecrübe eksikliğinden dolayı yetersiz olduklarını belirtirken kendilerini yeterli bulanların ders planı yapmalarıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Davranış yönetimi konusunda kendilerini yetersiz bulan öğretmen adayları da benzer şekilde bu yetersizliğin tecrübe eksikliğinden kaynaklandığını düşünürken yeterli bulanların etkili iletişim becerine sahip olmalarıyla ilişkilendirdiği ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz bulma sebebi olarak sıklıkla tecrübesizlikten bahsetmesinin lisans programlarının uygulamaya daha çok ağırlık vermesi gerektiği sonucunu ortaya koyduğu ifade edilmiştir.

Akpınar, Çolak ve Yiğit (2014), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip olduğu mesleki yeterliklere ilişkin uygulama öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemini kullanarak 13 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin etkinlik hazırlama ile öğretim teknolojileri ve materyal kullanma konusunda büyük oranda yeterli oldukları; alan bilgisi, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri ile yöntem-teknik seçiminde yetersiz oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yetersizliklerinin ise isteksizlik, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okullarda geçirilen sürenin kısıtlı olması ve tecrübesizlik gibi sorunlardan kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Aslan ve Sağlam (2018) açıklayıcı karma desen kullanarak yürüttükleri ve öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada dört farklı fakülteden 1129 öğretmen adayından anketle ve 24 öğretmenden odak grup görüşmesiyle veri toplamıştır. Araştırmada öğretmenlik uygulaması süresinin yetersiz olduğu, uygulama okullarının imkânlar açısından gerekli donanıma sahip olmadığı, dönemin başında adaylara yeterince bilgilendirme yapılmadığı ve paydaşların çoğunun gerekli yeterliklere sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının özellikle öğretim elemanlarının gözetiminde yeterince ders işlemedikleri ve geribildirim almadıkları, sınav hazırlama ve uygulayıp değerlendirme gibi çalışmaları yeterince yapmadıkları, öğretmenlik uygulaması kapsamında kullanabilecekleri gerekli ve uygun materyallere sahip olmadıkları ve sürecin başında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adayının mesleğe başlamasına etki eden performansa dayalı düzey belirleyici değerlendirmeler Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve değerlendirme sisteminde kullanılmadığından, söz konusu modeller kapsamında neler yapıldığı ve öğretmen yetiştirme sürecini nasıl etkilediğinin uluslararası alanyazında yapılmış

çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bu değerlendirmelerin öğretmen adaylarında kaygı ve stres yarattığı, mesleki gelişimlerine odaklanmalarını engellediği, zaman alıcı ve yorucu olduğu, ücretinin pahalı olup adayların ödemekte zorlandığı, standart olarak hazırlanan değerlendirme araçlarının fakültenin ihtiyaç, değer ve ihtiyaçlarıyla uyumsuz olabildiği ve adaylara yeterli geribildirim verilmediği gibi olumsuz yanlarının olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının kendilerinin ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yansıtıcı düşünmeler yapmasına, verdikleri öğretim kararları üzerinde daha dikkatli düşünmesine, öğretime ilişkin sorumluluklarını üstlenmesine, öğrencilere ve öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgilerinin artmasına ve tarafsız bir değerlendirme yapılmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu değerlendirmelerden aldıkları puanların görev yapmaya başladıklarında sergiledikleri performansı genellikle yordadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının performansının ve yeterliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ulusal alanyazın taraması sonucunda ise daha çok katılımcıların görüşlerini yansıtan araştırma sonuçları elde edilmiştir. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının yeterliklerini paydaşların görüşlerini alarak belirlemekten öte yurtdışında olduğu gibi performansa dayalı çeşitli modeller kapsamında değerlendirilerek belirlenmeye açık olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin ortaya konulması ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için bir model önerisinin sunulması amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırma (Karasar,2013), nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tek yöntemle yürütülen araştırmalara kıyasla karma araştırma yönteminin temel bir özelliği metodolojik çoğulculuktur (R. B. Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Creswell (2021) karma araştırma yöntemini; araştırmanın problemini daha iyi anlamlandırmak ve yorumlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin toplanıp bütünleştirilmesi aracılığıyla her iki veri toplama yönteminin de avantajlarını kullanarak sonuçlara ulaşılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bir araştırma problemini anlamak için tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin eşzamanlı veya sıralı olarak toplanması ile analiz edilmesini ve araştırma sürecinin bir veya daha fazla aşamasında verilerin birbirleriyle bütünleştirilmesini içermektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2011; Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Böylelikle her bir yaklaşımın güçlü yanlarından faydalanarak tek yöntemle yürütülen araştırmalarda zayıf kalan yönleri en aza indirmek amaçlanmaktadır (R. B. Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Temel varsayım, nicel ve nitel yöntemlerin tek başına kullanılmasındansa bir arada kullanılmasının araştırma probleminin ve sorusunun daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano-Clark, 2011).

Teddlie ve Tashakkori (2003), karma araştırma yöntemleri alanının henüz "ergenlik çağına" girdiğini ve daha olgun bir karma araştırma yöntemi alanı ortaya çıkmadan önce ele alınması gereken birçok çözülmemiş sorun olduğunu belirtmektedir. Karma araştırma yöntemlerinin sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde kullanılmasıyla ilgili çözülmemiş altı

temel sorun tanımlayan Teddlie ve Tashakkori'ye (2003) göre bu sorunlardan biri de araştırma desenleridir. Alanyazında karma araştırma yöntemlerinde çok çeşitli desenler/tipolojiler bulunmaktadır (Doyle, Brady ve Byrne, 2009). Söz gelimi Leech ve Onwuegbuzie (2009) karma araştırma desenlerini; kısmi karma eş zamanlı eşit statülü desen, kısmi karma eş zamanlı baskın statülü desen, kısmi karma sıralı eşit statülü desen, kısmi karma sıralı baskın statülü desen, tamamen karma eş zamanlı eşit statülü desen, tamamen karma eş zamanlı baskın statülü desen, tamamen karma sıralı eşit statülü desen ve tamamen karma sıralı baskın statülü desen olmak üzere sekize ayırmaktadır. Creswell (2012) ise yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, açımlayıcı/keşfedici sıralı desen, iç içe geçmiş/gömülü desen, dönüşümsel desen ve çok aşamalı desen olmak üzere altıya ayırmaktadır. Dolayısıyla araştırmacının, araştırmaya başlamadan önce çeşitli desenlerin temellerini ve sonuçlarını anlaması önemlidir (Halcomb ve Hickman, 2015). Karma yöntem tasarımı oluşturmak için araştırmacı iki temel şeye karar vermelidir: (a) nitel veya nicel büyük ölçüde tek bir baskın paradigma içinde çalışmak isteyip istemediği ve (b) aşamaları aynı anda mı yoksa ardışık olarak mı yürütmek isteyip istemediği. Bunun yanı sıra geleneksel nicel ve nitel yaklaşımların aksine araştırmacılar alanyazında yazılı olan desenlere bağlı kalmak zorunda olmayıp araştırma sorularına uygun şekilde kendileri de yeni bir desen ortaya koyabilmektedir (R. B. Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Bu araştırmada Creswell'in (2012) sınıflandırması temel alınarak karma araştırma desenlerinden iç içe geçmiş (embedded) desen kullanılmıştır. İç içe geçmiş desenin amacı, nicel ve nitel verileri aynı anda veya sırayla toplamak, ancak bir veri türünün diğer veri türünü destekleyici bir rol oynamasını sağlamaktır. İkinci veri türünün toplanmasının nedeni, birincil veri türünü desteklemesidir. Destekleyici veriler nitel veya nicel olabilir, ancak alanyazındaki örneklerin çoğu nitel verilerin nicel bir tasarıma eklenmesi yönündedir (Creswell, 2012). Bu araştırmada da ilk olarak; 2017'de güncellenen ÖMGY'deki 65 göstergenin yer aldığı anketle ve ankette yer alan açık uçlu sorularla yeterlikler belirlenmeye çalışılmış, ancak açık uçlu kısımdan elde edilen veriler genellikle kısa olup yeterince açıklayıcı olmadığından katılımcıların ankete verdikleri yanıtlara ilişkin gerekçeleri ve varsa önerileri görüşmeler yoluyla öğrenilmek istenmiştir. Ayrıca ankete katılanlar dışında başka katılımcılarla da görüşmeler yapılarak hem yeterliklere hem de değerlendirme modeline ilişkin görüşleri alınarak yeterliklere ilişkin elde edilen veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan değerlendirme modeli taslağı ve yeterlikler; anket ve görüşmelerden gelen görüşler de dikkate alınarak iki oturum şeklinde düzenlenen çalıştaylarda tartışılmış ve sonrasında hem modele hem de yeterliklere son hali verilmiştir. Bu bağlamda

anket, görüşme ve çalıştaylarda toplanan nitel ve nicel verilerin birbirini desteklemesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinin genel yapısı Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

Araştırma Süreci

YÖNTEM							
Model	Yöntem	Araştırma Soruları	Örnekleme Yöntemi	Çalışma Grupları	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
Tarama	Karma Araştırma (İç İçe Geçmiş Desen)	1.Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler nelerdir?	Kartopu Örnekleme Kolay Ulaşılabilir Durum Örn.	Öğretmen Adayları N=669, Sınıf Öğretmenleri N=503, Öğretim Elemanları N=143	Anket	Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi	Nicel Veri Analizi (f , %)
			Kartopu Örnekleme Ölçüt Örnekleme	Öğretmen Adayları N=19, Sınıf Öğretmenleri N=16, Sınıf Eğitimi (N=19) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (N=3) Alanında Çalışan Öğretim Elemanları N=22	Görüşme	Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu	Betimsel Analiz
		2. Sınıf öğretmenliği son sınıfa devam eden öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki yeterlikleri ortaya koyacak bir değerlendirme modelinde; a) modelin genel özellikleri ve temel ilkeleri neler olmalıdır? b) hangi veri kaynaklarından yararlanılmalıdır? c) kimler görev almalıdır? d) değerlendirme ne zaman yapılmalıdır? e) değerlendirme sonuçları doğrultusunda ne gibi uygulamalar tercih edilmelidir?	Kartopu Örnekleme Ölçüt Örnekleme	Öğretmen Adayları N=19 Sınıf Öğretmenleri N=16 Sınıf Eğitimi (N=19) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (N=3) Alanında Çalışan Öğretim Elemanları N=22	Görüşme	Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu	Betimsel Analiz
		3. Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler ve değerlendirme modelinin uygunluğu ve uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?	Kolay Ulaşılabilir Durum Örn.	Sınıf Eğitimi (N=4) ve Eğitim Programları ve Öğretim (N=1) Alanında Çalışan Öğretim Elemanları (N=5)	Çalıştay	Değerlendirme Modeli Birinci Taslağı Karşılaştırmalı Yeterlikler Listesi	Betimsel Analiz
			Ölçüt Örnekleme	Sınıf Eğitimi (N=3), Eğitim Programları ve Öğretim (N=5) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (N=2) Alanında Çalışan Öğretim Elemanları (N=10)	Çalıştay	Değerlendirme Modeli İkinci Taslağı	Betimsel Analiz

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla çalışılmıştır. Çalışma grupları belirlenirken öncelikle YÖK Atlas resmi internet sayfasından (yokatlas.yok.gov.tr) yararlanılmıştır. Bünyesinde sınıf öğretmenliği lisans programı bulunan devlet üniversitesi sayısı 73, eğitim fakültesi sayısı ise 75'tir. Eğitim fakültesi sayısının daha fazla olmasının sebebi Gaziantep Üniversitesinde Gaziantep Eğitim Fakültesi ile birlikte Nizip Eğitim Fakültesinin, Necmettin Erbakan Üniversitesinde ise Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ile birlikte Ereğli Eğitim Fakültesinin bulunmasıdır. Çalışma grubuna dahil edilecek katılımcılar bahsi geçen 73 devlet üniversitesinin bulunduğu 63 farklı ilden oluşturulmuştur (YÖK Atlas, 2021). Araştırmada anketle, görüşmeyle ve çalıştayla veri toplamak üzere üç ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur.

Birinci Çalışma Grubu

Birinci çalışma grubu ankete katılan sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve sınıf eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi temel alınarak oluşturulan Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi (EK 3) aracılığıyla veri toplanmıştır.

Sınıf öğretmenliği lisans programının bulunduğu illerde çalışmaya katılacak öğretim elemanlarını belirlemek üzere kolay ulaşılabilir durum örnekleme, öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde ise kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Patton, 1987). Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkanının olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada anket ve görüşme verilerinin COVID-19 pandemi sürecinde toplanması ve örneklemin geniş bir evrene yayılması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi seçim yoluna gidilmiştir.

Öğretim elemanlarına ilişkin evrene ulaşmada YÖK Atlas'ta *Akademik Kadro* sekmesinde yer alan veriler dikkate alınmıştır (YÖK Atlas, 2021). Bu bağlamda 17.09.2021 tarihinde yapılan inceleme sonrasında sınıf öğretmenliği lisans programı bulunan devlet üniversitelerinde Sınıf Eğitimi Anabilim dalında 484 öğretim üyesi olmak üzere toplam 720 akademik personelin görev yaptığı belirlenmiştir. Evrene ilişkin örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Israel'in (1992) %95 güven düzeyi ile %5 örnekleme hatası arasındaki ilişkiye

bağlı olarak belirlediği tablodan yararlanılmış ve 720 kişilik bir hedef kitleyi %5'lik hata payına göre 251 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır. Bu kişilere ulaşmada devlet üniversitelerinde Sınıf Eğitimi Anabilim dallarının internet sayfaları incelenmiş ve her bir katılımcıya etik kurul izniyle birlikte araştırmanın amacını anlatan bir e-posta gönderilerek çevrimiçi ankete katılmaları talep edilmiştir. Tablo 7'de anket verilerinin toplandığı çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 7

Ankete Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanları ve Yaş Aralıklarına İlişkin Bilgiler

Unvan	Profesör				Doçent				Dr. Öğr. Üyesi				Öğr. Gör. Dr.				Öğr. Gör.				Arş. Gör. Dr.				Arş. Gör.				Toplam	
Cinsiyet	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek			
Yaş	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
28-35	-	-	-	-	1	5	1	5	5	24	3	14	-	-	-	-	-	-	-	-	3	14	2	10	3	14	3	14	21	15
36-43	-	-	-	-	10	19	13	25	14	27	7	13	1	2	-	-	-	-	-	-	2	4	3	6	1	2	1	2	52	36
44-51	7	16	6	14	5	12	7	16	7	16	5	12	-	-	-	-	1	2	2	5	1	2	2	5	-	-	-	-	43	30
52-59	-	-	8	36	3	14	2	9	-	-	1	5	1	5	1	5	2	9	4	18	-	-	-	-	-	-	-	-	22	15
60 ve üstü	1	20	2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	5	3
Toplam	8	6	16	11	19	13	23	16	26	18	16	11	2	1	1	1	3	2	8	6	6	4	7	5	4	3	4	3	143	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarıyla yapılan uygulamaya 143 öğretim elemanı katılmıştır. 68'i kadın, 75'i erkek olan öğretim elemanlarının yaşa göre en çok 36-43 yıl (n=52, %36) arasında olduğu, unvana göre ise en çok doktor öğretim üyesi (n=42, %29) ve doçentin (n=42, %29) yer aldığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarıyla yapılan anket uygulamasına 52 farklı ilden 143 öğretim elemanının katılmış ve en çok katılım Ankara (n=12, %8.39) ilinden sağlanmıştır. Bu bağlamda öğretim elamanları için belirlenen örneklem büyüklüğü olan 251 katılımcıya ulaşılamamıştır.

Öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde kullanılan kartopu örneklemede referans kişi/kişiler tarafından araştırmanın konusu ile ilgili olarak zengin bilgi sağlayacağı düşünülen kişilerin önerilmesi ve onlara ulaşılarak veri toplama sürecinin ilerlemesi söz konusudur (Biernacki ve Waldorf, 1981). E-posta yoluyla ulaşılmaya çalışılan her fakültedeki Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı başkanlarından çevrimiçi anket linkini bölümlerindeki 4. sınıf öğrencileri ile paylaşmaları talep edilmiştir. Ayrıca görüşme ve anket verileri eş zamanlı toplandığından görüşme yapılan her katılımcıdan çevrimiçi anket linkini araştırmaya katkı sağlayacağını düşündükleri çalışma grubu kapsamındaki bireylerle paylaşmaları talep edilmiştir. Öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden yüz yüze toplanan anket verileri de benzer şekilde görüşme yapılan katılımcıların yönlendirmesi ile toplanmıştır.

Sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencilerinin sayısına ulaşmada YÖK Atlas'taki veriler incelenmiş, ancak sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları yer almadığından YÖK'ten e-posta ve telefon yoluyla veriler talep edilmiştir. Fakat verilerin paylaşılamayacağı belirtilerek www.istatistik.yok.gov.tr adresine yönlendirme yapılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yeni kayıt yaptıran öğrencilerin araştırmanın verilerinin toplandığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 4.sınıf öğrencisi olacağı düşünülerek ilgili adreste yer alan "Öğrenim Düzeyleri ve Birimlerine Göre Yeni Kayıt Olan Öğrenci Sayıları 2018-2019" adlı doküman incelenmiş ve sınıf öğretmenliği programına 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrenci sayısına erişilmiştir. Bu bağlamda 1.522 erkek, 4.317 kadın olmak üzere toplam 5.836 öğrencinin ilgili programa kaydolduğu görülmüştür (YÖK Bilgi Yönetim Sistemi, 2021, s. 17). Ancak kayıt sildirme/dondurma, dönem uzatma veya ölüm gibi sebeplerden kaynaklanabilecek öğrenci sayısı değişikliğine ilişkin veriler paylaşılmadığından, net sayıya ulaşmak amacıyla bünyesinde sınıf öğretmenliği lisans programı bulunan devlet üniversitelerindeki eğitim fakülteleri telefonla aranmış fakat iletişim sağlanamayan yerler olduğundan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilgili programa kayıt yaptırmış öğrencilerin tamamı evren olarak kabul edilmiştir. Evrene ilişkin örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Israel'in (1992) %95 güven düzeyi ile %5 örnekleme hatası arasındaki ilişkiye bağlı olarak belirlediği tablodan yararlanılmış ve 5.836 kişilik bir hedef kitleyi %5'lik hata payına göre 360 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır. Tablo 8'de anket verilerinin toplandığı çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 8

Ankete Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

	Öğretmen Adayı				**Toplam**	
	Kadın		**Erkek**			
Yaş	n	%	n	%	n	%
16-21	143	85.1	25	14.9	168	25.1
22-27	376	78.3	104	21.7	480	71.7
28-33	7	41.2	10	58.8	17	2.5
34-39	1	100	-	-	1	0.1
40 ve üstü	1	33.3	2	66.7	3	0.4
Toplam	528	78.9	141	21.1	669	100

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarıyla yapılan anket uygulamasına 669 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. 528'i kadın, 141'i erkek olan sınıf öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre en çok 22-27 (n=480, %71.7) yaş aralığında yer aldığı görülmektedir.

669 sınıf öğretmen adayı 37 farklı ilden araştırmaya katılmış ve en yüksek katılım Ankara (n=166, %24.8) ilinden sağlanmıştır. Bu bağlamda %5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğüne öğretmen adaylarında ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerine ilişkin evren büyüklüğüne ulaşmada MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 raporu esas alınmış ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki devlet ilkokullarında görev yapan 275.767 öğretmen olduğu görülmüştür (MEB, 2022b, s. 24). Evrene ilişkin örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Israel'in (1992) %95 güven düzeyi ile %5 örnekleme hatası arasındaki ilişkiye bağlı olarak belirlediği tablodan yararlanılmış ve 275.767 kişilik bir hedef kitleyi %5'lik hata payına göre 384 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır. Tablo 9'da anket verilerinin toplandığı çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 9

Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme ve Cinsiyete Göre Dağılımları

	Öğretmen				**Toplam**	
	Kadın		**Erkek**			
Kıdem	n	%	n	%	n	%
1-5 yıl	27	75	9	25	36	7.15
6-10 yıl	42	67	21	33	63	12.52
11-15 yıl	67	63	39	37	106	21.07
16-20 yıl	119	76	38	24	157	31.21
21-25 yıl	54	71	22	29	76	15.10
26 yıl ve üstü	41	63	24	37	65	13.92
Toplam	350	70	153	30	503	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenleriyle yürütülen anket çalışmasına 503 öğretmen katılmıştır. 350'si kadın, 153'ü erkek olan sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre en çok 16-20 yıl (n=157, %31) arasında yer aldığı görülmektedir.

503 sınıf öğretmeni 47 farklı ilden araştırmaya katılmış ve en yüksek katılım Ankara (n=169, %33.6) ilinden sağlanmıştır. Bu bağlamda %5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğüne sınıf öğretmenlerinde de ulaşıldığını söylemek mümkündür.

İkinci Çalışma Grubu

İkinci çalışma grubu, öğretmen adaylarından beklenen yeterlikleri ve bu yeterliklerin değerlendirilmesine yönelik bir model geliştirmek için bireysel görüşmelerle veri toplanan sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları, uygulama öğrencisi olan/olmuş sınıf öğretmenleri, sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan öğretim elemanları ile eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Görüşme ile veri toplanan çalışma grubu kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar ve kişiler ile çalışılmaktadır (Palinkas vd, 2015; Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda deneyimleri ve tecrübelerinden dolayı daha zengin veri sağlayacağı düşünülen uygulama öğretmenliği yapan/yapmış sınıf öğretmenleri, uygulama öğrencisi olan sınıf eğitimcileri, lisans eğitimini sınıf eğitimi alanında tamamlayıp yüksek lisans ve doktora

eğitimini eğitimde ölçme-değerlendirme alanında tamamlayan ve uygulama öğrencisi olan/olmuş öğretim elemanları ile bu katılımcıların önerdiği Öğretmenlik Uygulaması dersinde başarılı performans sergileyen 4. sınıf öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının cinsiyete ve illere göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır

Tablo 10

Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve İllere Göre Dağılımı

	Öğretmen Adayı				**Toplam**	
	Kadın		**Erkek**			
İl	n	%	n	%	n	%
Ankara	3	100	-	-	3	16
İzmir	1	50	1	50	2	11
Kilis	2	100	-	-	2	11
Kırıkkale	2	100	-	-	2	11
Zonguldak	1	50	1	50	2	11
Van	-	-	2	100	2	11
Bartın	2	100	-	-	2	11
Kocaeli	1	100	-	-	1	5
Kütahya	1	100	-	-	1	5
Adana	-	-	1	100	1	5
Gaziantep	1	100	-	-	1	5
Toplam	14	74	5	26	19	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeye 14'ü kadın, 5'i erkek olmak üzere 19 kişinin katıldığı görülmektedir. 11 farklı ilden çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en çok katılım (n=3, %16) gösterdiği il Ankara'dır. Tablo 11'de görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 11

Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Öğretmen				**Toplam**	
	Kadın		**Erkek**			
Kıdem	n	%	n	%	n	%
1-10 yıl	3	60	2	40	5	31.25
11-20 yıl	4	66.67	2	33.33	6	37.5
21-30 yıl	4	100	-	-	4	25
31-40 yıl	-	-	1	100	1	6.25
Toplam	11	68.75	5	31.25	16	100

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeye 16 sınıf öğretmeni katılmıştır. 11'i kadın, 5'i erkek olan sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre en çok 11-20 yıl (n=6, %37.35) arası yer aldığı görülmektedir. Tablo 12'de görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 12

Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin İllere Göre Dağılımı

	Öğretmen Sayısı	
İl	**n**	**%**
İzmir	2	12.5
Hatay	1	6.25
Zonguldak	1	6.25
Kırıkkale	1	6.25
Denizli	1	6.25
Van	1	6.25
Siirt	1	6.25
Adana	1	6.25
Kocaeli	1	6.25
İstanbul	1	6.25
Kahramanmaraş	1	6.25
Kars	1	6.25
Ankara	1	6.25
Giresun	1	6.25
Gaziantep	1	6.25
Toplam	16	100

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelere 15 farklı ilden 16 öğretmenin katılmış ve en çok katılım İzmir'den (n=2, %12.5) sağlanmıştır.

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının unvanlarına ve kıdemlerine ilişkin bilgiler Tablo 13'te paylaşılmıştır.

Tablo 13

Görüşmeye Katılan Öğretim Elemanlarının Unvanları ve Kıdemlerine İlişkin Bilgiler

Unvan	**Profesör**				**Doçent**				**Dr. Öğr. Üyesi**				**Arş. Gör. Dr.**				**Toplam**	
Cinsiyet	**Kadın**		**Erkek**		**Kadın**		**Erkek**		**Kadın**		**Erkek**		**Kadın**		**Erkek**			
Kıdem	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1-10 yıl	-	-	-	-	-	-	-	-	3	33.33	5	55.56	-	-	1	11.11	9	40.91
11-20 yıl	2	20	1	10	3	30	3	30	-	-	1	10	-	-	-	-	10	45.45
21-30 yıl	-	-	1	33.33	-	-	2	66.67	-	-	-	-	-	-	-	-	3	13.64
31-40 yıl	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Toplam	2	9.09	2	9.09	3	13.64	5	22.73	3	13.64	6	27.27	-	-	1	4.55	22	100

Tablo 13’te görüldüğü üzere, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeye 22 öğretim elemanı katılmıştır. Sekizi kadın, 14’ü erkek olan öğretim elemanlarının kıdeme göre en çok 11-20 yıl (n=10, %45.45) aralığında olduğu, unvana göre ise en çok doktor öğretim üyesinin (n=9, %40.91) yer aldığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeye 20 farklı ilden (Adana, Ankara, Aydın, Bartın, Denizli, Erzincan, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kars, Kırıkkale, Kilis, Kütahya, Siirt, Şanlıurfa, Trabzon, Yozgat) 22 öğretim elemanı katılmıştır. 8’i kadın, 14’ü erkek olan öğretim elemanlarının 19’u sınıf eğitimi anabilim dalında, 3’ü ise eğitimde ölçme-değerlendirme anabilim dalında çalışmaktadır.

Üçüncü Çalışma Grubu

Üçüncü çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesinde ölçüt ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Katılımcıların tamamı Ankara'da bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çalıştay aracılığıyla veri toplanan katılımcılar belirlenirken ilk çalıştayda sınıf eğitimi anabilim dalında çalışan öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabilmesine, ikinci çalıştayda ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan sınıf öğretmenliği lisans programının (Ek 16) geliştirilmesi çalışmasında yer almasına dikkat edilmiştir. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen çalıştayın ilk oturumuna sınıf eğitimi alanından 4 ve eğitim programları ve öğretim alanından 1 olmak üzere toplam 5 öğretim elemanı katılmıştır. İkinci oturuma ise ölçme-değerlendirme alanından 2 öğretim elemanı, sınıf eğitimi alanından ikisi ilk oturuma katılan olmak üzere 3 öğretim elemanı ve eğitim programları ve öğretim alanından biri ilk oturuma katılan olmak üzere 5 öğretim elemanı katılmıştır. Dolayısıyla toplam 12 farklı öğretim elemanı üçüncü çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme Formları

Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerin değerlendirilmesine yönelik bir model önerisi ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu (ÖAMYDMGF) (EK 4) kullanılmıştır. İlk olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesine yönelik alanyazın taranılarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formunda yeterliğe ilişkin tanımları, sınıf öğretmeni adaylarından beklenen yeterliklerin neler olduğu, sınıf öğretmenliği branşı için öne çıkan yeterliklerin olup olmadığı, yeterliklerin nasıl değerlendirildiği, Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının durumu, uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programının ÖMGY'de belirtilen yeterlikleri kazandırma açısından uygunluğu gibi konularda 21 soru yer almıştır.

Hazırlanan sorular test edilmeden önce soruların anlaşılırlığı, araştırmacının amacına ve katılımcı grubun özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere bir Dil Bilim alanı, bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, bir Nitel Araştırma Yöntemleri ve yedi Program Geliştirme alanı uzmanı olmak üzere toplam 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ölçme değerlendirme uzmanı haricinde diğer dokuz uzmanın nitel araştırma, ölçme değerlendirme ile dil bilim uzmanı haricindeki uzmanların ise öğretmen yetiştirme çalışma alanı konusunda araştırma deneyimi bulunmaktadır. Gelen dönütler doğrultusunda katılımcının kendisini tanıtmasına yönelik genel sorulan soruyu katılımcı grubuna (öğretmen adayı, öğretmen, öğretim elemanı) göre özelleştirerek sorma, birbirini tekrarlar nitelikteki ve araştırmanın amacıyla çok ilişkili bulunmayan soruları çıkartma, yeni sorular ekleme ve bazı soruları ayrıntılandırma gibi düzeltmeler yapılmıştır. Formlar uygulamaya hazır hale getirildikten sonra çalışma grubuna benzer özellikte altı öğretim elemanı, üç sınıf öğretmeni ve dört öğretmen adayı ile pilot uygulaması yapılmıştır. 10 farklı ilden katılımcılarla yapılan görüşmeler 37 dk ile 1 saat 29 dk arasında sürmüştür.

Pilot uygulama esnasında soruların amaca ve hedef gruba uygunluğu ile anlaşılırlığı hakkında notlar alınmış, bununla birlikte KPSS'den dolayı stresli olan öğretmen adaylarını soruların odağından uzaklaştırmamak için daha dikkatli ve tarafsız kalınması gerektiği fark edilmiştir. Ayrıca görüşme sonunda süre sıkıntısı olmayan katılımcılara soruların kapsamı, anlaşılırlığı ve araştırmanın amacına uygunluğu açısından görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda yedi katılımcıdan dönüt alınmış, beşi soruları tamamıyla uygun bulurken, ikisi sınıflardaki çok kültürlülük, Millî Eğitim ve fakülte iş birliği gibi konularda sonda soruları eklenmesini önermiştir. Araştırmacı ayrıca, sınıf eğitimi alanında doktora yapan bir öğretmenden sesli düşünme yöntemi (think-aloud method) ile soruları yanıtlarken neler düşündüğünü sözlü olarak aktarmasını isteyerek soruların katılımcılar tarafından nasıl algılandığı, nelere odaklanıldığını anlamaya çalışmıştır. Problem çözme esnasında kullanılan muhakeme süreçleri hakkında çıkarımlar yapmayı sağlayan bu yöntem bilişsel psikoloji alanında geliştirilmiş olup eğitim araştırmalarında da uzun yıllardır kullanılmaktadır (Fonteyn, Kuipers ve Grobe, 1993; Jaspers, Steen, Van Den Bos ve Geenen, 2004). Getirilen öneriler ve alınan notlar doğrultusunda görüşme formuna son hali (EK 4) verilmiştir.

Anket Formları

Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan anketin geliştirilmesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) temel alınmıştır. ÖMGY aşağıda görüldüğü gibi temel olarak üç ana yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 11 alt yeterlik ile bunların altında yer alan 65 göstergeden meydana gelmektedir.

1. Mesleki Bilgi
    i. Alan Bilgisi
    ii. Alan Eğitimi Bilgisi
    iii. Mevzuat Bilgisi
2. Mesleki Beceri
    i. Eğitim Öğretimi Planlama
    ii. Öğrenme Ortamları Oluşturma
    iii. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme
    iv. Ölçme ve Değerlendirme
3. Tutum ve Değerler
    i. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
    ii. Öğrenciye Yaklaşım
    iii. İletişim ve İş birliği
    iv. Kişisel ve Mesleki Gelişim (MEB, 2017a)

Ulusal ve küresel düzeyde eğitim alanında yaşanan son gelişmelere uyum sağlayabilmek amacıyla ÖMGY en son 2017 yılında güncellenmiştir. Güncellenen yeterliklerin bütün öğretmenler için ortak olması, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeden sürekli mesleki gelişime, performans değerlendirmeden öğretmen istihdamına kadar birçok alanda kullanılıyor olması ve yayınlanan yeterlik metninde de belirtildiği gibi sürekli değişen ve gelişen şartlar doğrultusunda geliştirilmeye ve güncellenmeye gereksinim duyulması nedeniyle mevcut ÖMGY'ye ilişkin katılımcı görüşleri alınmak istenmiştir. Bu noktada ilgili göstergeler temel alınarak hazırlanan taslak anket formları, iki ölçme-değerlendirme ve bir program geliştirme uzmanının görüşü alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anketler uygulamaya hazır hale getirildikten sonra anketin sonuna hazırlanan forma ilişkin katılımcıların görüşlerini ve önerilerini belirtmelerinin istendiği açık uçlu bir soru eklenmiştir. Hazırlanan form, çalışma grubuna benzer özellikte 9 öğretim elemanı, 10 sınıf öğretmeni ve 20 öğretmen adayı ile pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretim elemanlarıyla yapılan pilot uygulamaya sekiz farklı ilden beşi kadın, dördü erkek öğretim elemanı katılmış, kıdeme göre en çok 1-10 yıl (n=6,

%66.67) arası, ile göre en çok Ankara'dan (n=2, %22.22) katılım sağlanmış, unvana göre ise en çok doçent (n=4, %44.44) yer almıştır.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan pilot anket uygulamasına beşi kadın, beşi erkek öğretmen katılmış, kıdeme göre en çok 11-20 yıl (n=6, %60) arası yer almıştır. Dokuz farklı ilden olmak üzere 10 öğretmen katıldığı uygulamaya en çok katılım Zonguldak (n=2, %20) ilinden olmuştur. Pandemi nedeniyle anket verilerinin tamamı çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan pilot uygulamaya 14 farklı ilden dokuzu kadın, 11'i erkek olmak üzere 20 öğretmen adayı katılmıştır. Adayların hepsi devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir. Pandemi nedeniyle anket verilerinin tamamı çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Bu araştırmada da gerek forma ilişkin görüşü alınan uzmanlar gerekse de pilot uygulamaya katılan katılımcılar, 2017 ÖMGY'nin öğretmen adayları için uygun ve gerekli, ancak kapsam olarak eksik ve güncelleştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

ÖMGY doğrultusunda geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerin yer aldığı sorular, ikinci bölümde ise yeterlik başlıkları ile birlikte 65 göstergeye ilişkin maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde katılımcılardan mezun olup artık mesleğe başlamak üzere olan sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları açısından yeterlik göstergelerini uygun/ uygun değildir şeklinde işaretlemesi ve hemen altındaki açık uçlu kısımda varsa uygun bulmadığı yeterlik göstergesine ilişkin gerekçesini açıklaması ve eklenmesini uygun gördüğü başka alt yeterlik varsa yazması istenmiştir. Anketin ikinci bölümünün yapılandırılmasında zorunlu seçim yönteminden (forced-choice method) faydalanılmıştır. Zorunlu seçim yönteminin kullanıldığı anketlerde son derece arzu edilebilir veya istenmeyen seçenekler tarafsız yanıtlayıcılar lehine hariç tutulmakta ve katılımcılar eşit derecede kabul edilebilir iki veya daha fazla seçenek arasında seçim yapmaya yönlendirilmektedir (Christiansen, Burns ve Montgomery, 2005).

Çalıştay Formları

Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için önerilen değerlendirme modelinin uygunluğu ve uygulanabilirliğine ilişkin öğretim

elemanlarının görüşlerini belirleme amacıyla çalıştayda kullanılan formlardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda; alanyazın taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirme modeline ilişkin oluşturulan taslak form üzerinde araştırmacının tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyesi ile birlikte çalışılmış ve uygun görülen değişiklikler forma yansıtıldıktan sonra ilk çalıştayda katılımcıların görüşlerine sunulmuştur (EK 5).

Yeterliklere ilişkin Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği program yeterlikleri, 2017 ÖMGY ve anket ile görüşmelerden gelen görüşler doğrultusunda güncellenen yeterlikler üç sütun halinde bir tabloda yan yana gösterilmiş (EK 7) ve katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Her iki form da çıktı olarak alınmış ve her bir katılımcıya dağıtılmıştır. Katılımcıların izni dahilinde ses ve görüntü kaydı alınan ilk çalıştay oturumunun sonunda form çıktıları katılımcılardan geri alınmış ve hem görüşmede hem de formlar üzerinde belirtilen noktalar dikkate alınarak her iki form da güncellenmiştir. Bu doğrultuda model üzerinde yapılan bazı değişiklikler şu şekildedir; sınıf mevcutları kalabalık olduğundan öğretim elemanlarının öğrencilerin alan eğitimi ve alan bilgisi yeterliklerini ölçmeye yönelik bireysel görüşmeler yapmasının zor olduğu belirtildiğinden ilk üç sınıf için görüşme kaldırılmış; akran değerlendirme konusunda öğrencinin yeterliği ve objektifliği, programın uygunluğu gibi faktörler düşünülerek seçmeli olarak değiştirilmiş ve alan eğitimi-alan bilgisi yeterliklerinin aynı araç ve yöntemlerle ölçülebileceği belirtildiğinden iki alan tek bir tabloda birleştirilmiştir. Yeterliklere ilişkin ise örneğin alan eğitimi bilgisinde gösterilen ikinci dil olarak Türkçe öğretme ve okuma-yazma öğretmeye ilişkin yeterlikler öğretme-öğrenme sürecini yönetme başlığı altına alınmış ve ifadesel ekleme/düzeltmeler vs. yapılarak yeterliklere son şekli verilmiştir.

İlk çalıştayın ardından güncellenen ve her bir yeterlik alanına ilişkin görüş alınamayan değerlendirme modeline ilişkin ikinci bir çalıştay yapılmıştır. Böylelikle ikinci çalıştayda modelin güncellenen ve üzerinde tartışılmayan boyutları ele alınmıştır. Çalıştay öncesinde modelin ve sınıf öğretmenliği lisans programının çıktısı alınıp katılımcılara dağıtılarak tartışma yürütülmüştür. Ayrıca derslerin kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme gibi boyutlarının yanı sıra seçmeli ders isimlerinin lisans programının çıktısında yer almaması nedeniyle bilgisayar ekranından güncel program ekrana yansıtılmıştır. Sesli ve görüntülü kayıt altına alınan oturumun sonunda çıktılar yine katılımcılardan geri alınmış ve üzerlerindeki notlar ile çalıştayda belirtilen görüşler doğrultusunda modele son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılan soruların hazırlanması ve katılımcıların belirlenmesinden sonra görüşmeler planlanmıştır. Ardından her bir katılımcı için görüşmeler çevrimiçi ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayları dahilinde görüşme esnasında ses ve görüntü kayıtları alınmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtları ve görüşme esnasında alınan notlar word dosyasına aktarılmıştır. İlgili ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek yazılan Word dosyası kontrol edilmiştir. Bu işlem araştırmacının dışındaki farklı bir uzman tarafından tekrar yapılmıştır. Bu sayede ses kayıtlarının Word dosyasına doğru ve güvenilir bir şekilde aktarılması sağlanmıştır. Ses kayıtlarının Word dosyalarına aktarılma işlemleri tamamladıktan sonra araştırmaya katılan her bir katılımcıya gönderilerek doğruluğu teyit edilmiştir.

Görüşmelerin tamamı çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile 12.01.22-15.05.22 tarihleri arasında, öğretmenler ile 19.11.21-22.06.22, öğretim elemanları ile ise 07.11.21-13.05.22 tarihleri arasında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmen adaylarıyla toplam 764 dakika, sınıf öğretmenleriyle 931 dakika, öğretim elemanlarıyla ise 1.609 dakika sürmüştür. Bu bağlamda, görüşmeler yaklaşık 55 saat sürmüştür.

Anket ile öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin bir kısmı çevrimiçi, bir kısmı ise yüz yüze toplanmıştır. Anketle veri toplanan toplam 669 öğretmen adayının 270'inden yüz yüze veri toplanmıştır. Bu kapsamda İç Anadolu'daki üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde sırasıyla 21.02.22 tarihinde 84, 4-11.03.22 tarihleri arasından 57 ve 11.03.22 tarihinde 79 öğretmen adayından, Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ise 01.02.22 tarihinde 50 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Çevrimiçi veriler ise 10.10.21-16.05.22 tarihleri arasında toplanmıştır.

Anket ile veri toplanan toplam 503 sınıf öğretmeninin 98'inden yüz yüze veri toplanmıştır. Bu kapsamda Ankara ilinin iki farklı ilçesindeki altı okuldan 07.03.22-22.04.22 tarihleri arasında veriler elde edilmiştir. Çevrimiçi veriler ise 09.10.21-20.06.22 tarihleri arasında toplanmıştır.

Öğretim elemanlarına ait 143 anket verisinin tamamı çevrimiçi olarak 01.11.21-26.05.22 tarihleri arasında toplanmıştır.

İki oturum şeklinde gerçekleştirilen çalıştayların ilki 09.01.23 tarihinde Ankara ilindeki bir üniversitenin seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. İlk çalıştaya sınıf eğitimi

alanından 4 öğretim elemanı ile eğitim programları ve öğretim alanından 1 öğretim elemanı katılmış ve hem modele hem de yeterliklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu çalıştayda yeterliklerle ilişkin olarak; (i) mevcut 2017 ÖMGY, (ii) anketteki açık uçlu soru ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda 2017 ÖMGY'de değiştirilen ve eklenen yeni yeterlikler ve (iii) ilgili fakültenin sınıf öğretmenliği program yeterliklerinin yer aldığı üç sütunlu bir tablo katılımcılarla çıktı olarak paylaşılarak yeterliklerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Modele ilişkin olarak ise alanyazın taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulup araştırmacının tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyesi ile birlikte çalışıldıktan sonra gerekli değişiklikler yapılan değerlendirme modeli birinci taslağı (Ek 5) katılımcılara çıktı olarak dağıtılmış ve hem sözlü hem de yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Katılımcıların izinleri dahilinde yapılan çalıştayın hem görüntülü hem de sesli olmak üzere iki ayrı kaydı alınmış ve toplam 150 dakika sürmüştür.

İkinci çalıştay ise 16.01.23 tarihinde aynı üniversitenin başka bir seminer salonunda eğitim programları ve öğretim alanından 5, sınıf eğitimi alanında 3 ve eğitimde ölçme-değerlendirme alanından 2 olmak üzere toplam 10 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştayda katılımcıların sadece modele ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda ilk çalıştayda gelen görüşler doğrultusunda üzerinde değişiklikler yapılan değerlendirme modeli ve dersler kapsamında yapılan atölye isimlerinin de yer aldığı lisans programı çıktı olarak katılımcılara dağıtılmıştır. Dağıtılan belgelerin elektronik halleri de aynı zamanda çalıştay boyunca ekrandan yansıtılmıştır. İkinci çalıştayda yine katılımcıların izinleri dahilinde sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiş ve yapılan çalışma toplam 135 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında yapılan bireysel görüşmeler ve çalıştaylarda yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Bireysel görüşmeler kapsamında 16 sınıf öğretmeni, 19 öğretmen adayı ve 22 öğretim elemanıyla yapılan görüşmelerin tamamı çevrimiçi ortamda yapıldığından katılımcıların da izni dahilinde veriler görüntülü ve sesli olarak kolaylıkla kaydedilmiştir. Toplam yaklaşık 55 saat süren görüşmelerin 30 saati araştırmacı tarafından deşifre edilmiş, kalan 25 saat için ise profesyonel deşifre hizmeti satın alınmıştır. Hizmet alımından yararlanılan

görüşmelerde gizliliği korumak amacıyla katılımcıların kendilerini tanıttıkları ilk kısımlar çıkartılarak deşifre için anlaşılan firmaya gönderilmiştir. Daha sonra görüntülü ses kayıtları dinlenerek deşifreler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve görüşme esnasında özellikle yabancı dil kullanılan yerlerde yapıldığı fark edilen yazım hataları düzeltilmiştir. Görüşme katılımcıları ifade edilirken öğretmen adayları için GK-ÖA1, GK-ÖA2; sınıf öğretmenleri için GK-SÖ1, GK-SÖ2 ve öğretim elemanları için GK-ÖE1, GK-ÖE2 gibi kodlar kullanılarak isimlendirilmiştir.

Araştırmada anket ve görüşme verilerinin yoğun ve eş zamanlı toplanması nedeniyle veri toplanmaya başlandıktan kısa bir süre sonra veri analizine de başlanmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA 2018 programı kullanılmış ve 57 görüşmenin de tamamı bu programda analiz edilmiştir. Analize başlanmadan önce ilk olarak görüşme esnasında tutulan notlar, sonrasında ise deşifreler okunarak sonra analize geçilmiştir. Böylelikle araştırma açısından önemli olup gözlem notlarında yer almayan hususlar varsa deşifrelerin okunması esnasında onlara özellikle dikkat edilmiştir. Görüşmelerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin araştırma sorularının öne çıkardığı temalar veya gözlem ve görüşmede kullanılan sorular gibi daha önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı kalınarak yorumlanıp sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da 2017 ÖMGY belgesi ve bu belgedeki mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olarak yer alan yeterlik alan sınıflandırması, birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen verilerin analizinin çerçevesini oluşturmaktadır. Veriler doğrudan alıntılar ve alanyazından atıflarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur.

Anketten elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizler kullanılmış ve her üç katılımcı grubundan elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların yeterliklerin uygunluk durumuna ilişkin "uygun" ya da "uygun değil" şeklindeki yanıtları 1 veya 0 olarak kodlanıp istatistiksek olarak analiz edilmiş ve frekans ve yüzdeler alınarak hesaplanan betimsel veriler tablolaştırılarak paylaşılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler de ÖMGY'deki yeterlik alanları ve yeterlik göstergeleri dikkate alınarak analiz edilmiş ve ilişkili olmadığı yeterlik alanında yer alan veriler, varsa uygun olduğu alana dahil edilmiştir. Anlaşılmayan, tek kelime şeklinde yer alan ve bağlamın dışındaki yanıtlar analize dahil edilmemiştir. Anket katılımcıları ifade edilirken öğretmen adayları için AK-ÖA1, AK-ÖA2; sınıf öğretmenleri için AK-SÖ1, AK-SÖ2 ve öğretim elemanları için AK-ÖE1, AK-ÖE2 gibi kodlar kullanılarak isimlendirilmiştir.

Çalıştaylarda yürütülen görüşmelerin deşifreleri bilgisayar ortamında araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde araştırma sorularının öne çıkardığı temalar esas alınarak betimsel analiz yapılmış ve herhangi bir nitel analiz programı kullanılmamıştır. Yapılan analizler sonrasında yeterliklere ve modele son şekli verilmiştir. Çalıştay katılımcıları ifade edilirken eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan öğretim elemanları için ÇK-PGU1, ÇK-PGU2; sınıf eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanları için ÇK-SEU1, GK-SEU2 ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan öğretim elemanları için ise ÇK-ÖDU1 gibi kodlar kullanılarak isimlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacıların çalışmalarında elde ettikleri bulguların doğruluğunu veya inanılırlığını kontrol etmek için süreçte izledikleri adımları açıklaması gerekmektedir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği ile ilgili atılması gereken bu adımlar, nitel ve nicel araştırmalarda aynı anlamı taşımamaktadır (Creswell ve Creswell, 2021). "Kişinin bulguları gerçekle ne kadar uyumlu? Gözlemlediğimizi ve ölçtüğümüzü sandığımız şeyi gerçekten gözleyip ölçüyor muyuz?" gibi gerçekliğe yönelik soruların yanıtlarını iç geçerlik kavramı ile kapsamında yanı arayan Merriam'a (1995) göre nitel araştırmalarda iç geçerliği sağlamak için (1) veri çeşitleme, (2) katılımcı teyidi, (3) uzman değerlendirme/incelemesi, (4) araştırmacı duruşu olarak ifade edilen araştırmacının varsayımlarını ve önyargılarını açıklaması ve (5) uzun süreli veri toplama stratejilerini önermektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi inandırıcılığı sağlamada kullanılan önemli stratejilerdir. Benzer şekilde Creswell ve Miller (2000) da post pozitivist veya sistematik paradigma altında bu stratejilerin geçerlik için kullanıldığını belirtmektedir.

Bu araştırmada da çeşitleme stratejisi kullanılarak veri toplama sürecinde birden fazla yöntemle ve veri kaynağıyla veri toplanmıştır. Araştırmacı yeterliklerin belirlenmesi ve modelin geliştirilmesi için öğretmen adayı, sınıf öğretmeni ve öğretim elemanlarından anket, görüşme ve çalıştay yoluyla veri toplamış ve alanyazın taraması yaparak farklı ülke ve eyaletlerdeki öğretmen yeterlikleri ile öğretmen adayı değerlendirme sistemini incelemiştir.

Katılımcı teyidi kapsamında; katılımcılarla yapılan görüşmeler deşifre edildikçe her bir katılımcıya e-posta veya mobil bir mesajlaşma uygulaması üzerinden gönderilmiş ve teyitleri alınmıştır. Katılımcıların hepsi onay vermekle birlikte bazı katılımcılar metin üzerinde doğrudan kendileri düzeltme veya çıkartma yaparken, bazıları da özellikle "şey, hani" gibi ifadelerin, cümle düşüklüklerinin düzeltilmesi konusunda araştırmacıdan talepte bulunmuştur.

Uzman incelemesi kapsamında ise araştırmacı, veri toplama süreci devam ederken analizini bitirmiş olduğu iki öğretmen adayı ve bir öğretim elemanı görüşmesini aynı alanda uzman olan üç meslektaşı, bir öğretmen görüşmesini de daha önce uzun yıllar sınıf öğretmenliği deneyimi olan bira başka uzman meslektaşı ile paylaşmıştır. Uzmanların yapılan analizin verilerle tutarlı olup olmadığına ilişkin yazılı metin üzerinde geribildirimleri alınmış ve geribildirimler rehberliğinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı her bir katılımcı grubuna ilişkin görüşmeleri ilgili uzmanlara özellikle veri analizi sürecinin başında göndererek daha sonra yaptığı analizlerde de geribildirimlerden yararlanmayı amaçlamıştır. Uzmanlardan kodlama yapmaları istenmediği için kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmamıştır.

Uzun süreli veri toplama stratejisi kapsamında, araştırılan olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için uzun süre boyunca veri toplanması gerekmektedir. Pilot uygulamalar hariç asıl uygulamalar görüşme verilerinin toplanmasında sekiz ay (Kasım 2021-Haziran 2022) ve anket verilerinin toplanmasında dokuz ay (Ekim 2021-Haziran 2022) sürmüştür. Anket katılımcıları için hesaplanan örneklem büyüklüğüne öğretim elemanları hariç diğer iki grupta ulaşılmış, görüşmelerde de verilerin birbirini tekrarlayarak doyuma ulaşmasına dikkat edilerek veri toplama sürecine son verilmiştir. Veri toplama süreciyle birlikte deşifre ve analiz de uzun sürdüğünden çalıştaylar anket ve görüşme yoluyla veri toplama süreci bittikten sekiz ay (Haziran 2022-Ocak 2023) sonra yapılabilmiştir. Bu bağlamda; araştırılan duruma ilişkin yeterince zaman geçirildiği ve veri toplandığı kabul edilmektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde görüşme ve anket verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların alanyazındaki araştırmalarla desteklenerek yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda ilk olarak sınıf öğretmeni adaylarından beklenen yeterlikler, sonrasında ise bu yeterlikleri değerlendirmeye yönelik önerilen öğretmen adayı değerlendirme modeline ilişkin bulgular sunularak yorumlanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Sahip Olması Beklenen Mesleki Yeterliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sahip olması beklenen yeterliklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla çalışma grubunda yer alan 669 öğretmen adayı, 503 sınıf öğretmeni ve 143 öğretim elemanından anket yoluyla; 19 öğretmen adayı, 16 sınıf öğretmeni ve 22 öğretim elemanından ise görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) temel alınarak hazırlanan ankette katılımcılara ilk olarak mevcut yeterlik göstergelerini sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının sahip olma gerekliliği açısından uygun bulup bulmadıkları, uygun bulmuyorlarsa gerekçeleri ve mevcut yeterlikler dışında eklenmesini gerekli gördükleri başka alt yeterlik varsa yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda tüm katılımcılar; (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri, (3) tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanının altındaki 11 alt yeterliğe ilişkin 65 göstergeyi uygun, uygun değil şeklinde işaretlemiş ve bazı katılımcılar her bir alt yeterlik alanının altındaki açık uçlu kısma eklemeler yapmıştır.

Yapılan eklemelerin çoğu tek cümle veya sözgelimi sadece “dijital yetkinlik”, “millî eğitim temel kanunu” gibi kısa yanıtlar olduğundan, önerilen yeterliklerin gerekçesini aktarabilme açısından alıntılarda genellikle biraz daha uzun cümlelere yer verilmeye çalışılmıştır. Ancak örneğin mesleki bilgi yeterliğinin altında yer alan açık uçlu sorularda daha çok beceriye dönük yeterliklerin önerilmesi ve önerilen yeterliğin mevcut göstergenin daha alt basamağında yer alması gibi nedenlerle bazı yeterliklerin yerleri

değiştirilmiş, bazıları ise analize dahil edilmemiştir. Görüşmelerde önerilen yeterlikler de anketteki yapıya paralel biçimde ilişkili oldukları mevcut yeterlik alanının altında sunulmuştur. Anket ve görüşmelerden elde edilen verilerin yansıtıldığı tablolarda veriyi olduğu gibi yansıtmak amacıyla "bilme" gibi kazanım yazma ilkeleri açısından uygun olmayan ifadelere yer verilmiş, ancak elde edilen görüşlerin yeterlik önerisine dönüştürüldüğü tablolarda daha uygun ve kapsayıcı bir fiille yeniden yazılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca tablolardaki frekanslarda ilgili yeterliğe ilişkin görüş bildiren kişi sayısına değil, ifade edilen görüş sayısına yer verilmiştir.

Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı

Bu başlık altında ÖMGY'de yer alan Mesleki Bilgi yeterlik alanının altındaki *Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi* ve *Mevzuat Bilgisi* alt yeterlik alanlarına ilişkin anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular ile bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazın destekli yorumlarına yer verilmiştir.

Alan Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖMGY'deki sıraya uygun biçimde ilk olarak mesleki bilgi yeterlik alanının altında yer alan "*alan bilgisi*" alt yeterlik alanına ilişkin anket bulguları Tablo 14 ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 14

ÖMGY Alan Bilgisi Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.	654	97.76	15	2.24	481	95.62	22	4.38	133	93	10	7
Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.	630	94.17	39	5.83	464	92.24	39	7.76	129	90.20	14	9.80
Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.	623	93.12	46	6.88	483	96.02	20	3.98	128	89.51	15	10.49
Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.	628	93.88	41	6.12	478	95.02	25	4.98	120	83.91	23	16.09
Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.	645	96.41	24	3.59	484	96.22	19	3.78	119	83.21	24	16.79

Tablo 14 incelendiğinde alan bilgisi yeterliğine ilişkin göstergelerin her üç katılımcı grubu tarafından %80'nin üstünde bir oranda uygun bulunduğu görülmektedir. İlgili maddeler öğretmen adayları tarafından en düşük %93.12, sınıf öğretmenleri tarafından ise %92.24 oranında uygun bulunurken öğretim elemanlarında bu oranın %83.21'e düştüğü görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları (%97.76) ve öğretim elemanları (%90.20), ilgili maddeler içerisinde sınıf öğretmeni adaylarının (%96.22) en çok "*Alanı ilgili konu ve kavramları analiz eder*." göstergesine sahip olması gerektiğini düşünürken, sınıf öğretmenlerinin "*Millî ve manevi değerlerin alana yansımalarını yorumlar*." göstergesini daha gerekli gördüğü söylenebilir.

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının olumsuz yanıtları incelendiğinde üç grubun en yüksek oranda uygun değil olarak işaretlediği maddelerin farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının %6.88'i tarafından "*Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır*." göstergesi, sınıf öğretmenlerinin %7.76'sı tarafından "*Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar*." göstergesi, öğretim elemanlarının ise %16.79'u tarafından "*Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar*." göstergesi en yüksek oranda uygun bulunmayan göstergelerdir. Öte yandan olumsuz yanıtlardan ikinci sıradaki göstergenin her üç grupta da ortak olarak "*Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır*." göstergesi olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük bir kısmının alan bilgisine ilişkin göstergeleri öğretmen adayları için uygun gördüğünü gösterirken, bir yandan da bazı göstergelere ilişkin olumsuz görüşlerin olduğunu göstermektedir. Elde edilen olumsuz görüşlerin sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki deneyler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilimsel süreç becerilerine ilişkin yeterliklerini inceleyen Laçin-Şimşek'in (2010) bulguları tarafından desteklendiği görülmektedir. Sınıf öğretmenliği son sınıf 20 öğretmen adayıyla yaptığı görüşmeler sonrasında Laçin-Şimşek (2010), adayların değişkenleri belirleme ve kontrol etme ile veri analizi ve grafik çizme becerilerinde problem yaşadıklarını tespit etmiştir. Sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerileri konusunda kullanılan kavramlara ilişkin ön bilgi düzeylerini araştıran Ateş (2005) de 96 öğretmen adayının büyük bir çoğunluğunun değişken, bağımlı-bağımsız değişken, kontrol edilen değişken kavramlarını tanımlayamadıklarını ve kavram karmaşası yaşadıklarını ortaya koymuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerini inceleyen Aktaş ve Ceylan (2016) da adayların Bilimsel Süreç Becerilerini Tanımlama ölçeğindeki en düşük puan ortalamasının değişkenleri tanımlama ve kontrol etme (%45), sonrasında ise işlemsel tanımlama (%61) boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının göstergelerde yer alan ifadelerden daha alt düzeyde bilgi ve beceri gerektiren çalışmalarda dahi zorlandıklarını, istenen başarıyı elde edemediklerini göstermektedir. Bu bağlamda, katılımcıların büyük bir kısmı ilgili yeterlikleri uygun bulup gerekli görmesine rağmen verdikleri olumsuz yanıtlarının öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve beceri düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 15

Alan Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Alanı ile ilgili güncel gelişmeleri yorumlama	1	1	3
Alanı ile ilgili güncel ve doğru bilgi kaynaklarına ulaşma	-	-	1
Araştırma sonuçlarının alana yansımalarını yorumlama	-	-	1
Millî, manevi + evrensel değerlerin alanına yansımalarını yorumlama	-	-	1

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların alan bilgisine ilişkin edinilen bilgilerin güncel olması gerektiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Güncel bilgiler söz gelimi AK-ÖA400 kodlu öğretmen adayının "Alanına ilişkin güncel pedagojik bilgilerin günümüzdeki yansımalarını yorumlar. (Günümüzde yapılan bazı araştırmalar Piaget, Freud gibi ekollerin belirledikleri yaş dönemlerinin gerilediğine ilişkin çalışmalarda bulunmuşlardır.)" ifadesinden anlaşıldığı gibi öğretmenin öğrenciye yaklaşımına ve sınıf içi uygulamalarına doğrudan etki edebilecek veri sağlamaktadır. Ayrıca alana ilişkin yapılan temel araştırma sonuçları ile millî ve manevi değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de alan açısından yorumlanmasının katılımcılar tarafından gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır.

> Mevcut bilgiyi anlamaya çalışmak gibi basit iş ve işlemlerle öğretmen yetiştirmeye çalışmak geleceğe değil geçmişe hizmet etmekten öteye gidemeyecek ve dünyanın geleceği ile bizim yaşadığımız gelecek arasındaki farkın her geçen gün daha açılmasını neden olacaktır. Bu nedenle "Alana ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanır, değerlendirir, temel araştırma sonuçlarının alana yansımalarını yorumlar, değerlendirir vb." üst düzey süreçlerin işe koşulması daha uygun olacaktır. (AK-ÖE9)

> A1.5 numaralı kazanım çok sınırlandırılmış. Dijital çağda toplum 5.0'a geçiş aşamasında evrensel değerler de dikkate alınmalıdır. (AK-ÖE35)

Katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda öğretmen adaylarının alanındaki araştırmalar ve güncel gelişmeleri takip etmesi ile yaşanan gelişmeler doğrultusunda sadece millî, manevi değerlerle sınırlı kalmayıp evrensel değerleri de dikkate almasının öğrencilerin gelişim özelliklerine ve çağın gereklerine uygun bir öğretim süreci yapılandırabilme açısından önemli olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular, alan bilgisinin güncel olmasına, veri kaynaklarının değerlendirilerek doğru ve güncel olana ulaşılmasına ve yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların alana nasıl etki ettiğinin yorumlanmasına vurgu yapmaktadır. Bu noktada güncelliğin ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgilere erişme, bunları değerlendirme ve kullanma becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığının (Doyle, 1994) önemli bir tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde alan bilgisine yönelik katılımcılardan gelen yeterlik önerilerine Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Alan Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Temel bilgi kaynaklarına erişme	-	-	1
Bilgi kaynaklarını değerlendirme	-	-	1
Kaynaklardaki bilgiyi filtreleme	-	-	2
Araştırma sonuçlarının alana yansımalarını yorumlama	-	-	2

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine ilişkin mevcut mesleki yeterliklerden farklı olarak herhangi bir öneri sunmadığı görülmektedir. Bilginin bu kadar hızlı ve kolay erişilebildiği bir zamanda öğrencilerin doğru ve gerekli bilgiyi edinmelerini sağlamak için öğretmen adaylarının sınırsız veri kaynağından temel bilgi kaynaklarına ulaşması ve gelen bilgileri filtreleyerek kendi süzgecinden geçirmesi beklenmektedir.

> Artık günümüzde bilgi formel bir kaynak olmaktan çıktı, şu an bilgiye her yerden ve her şekilde erişebiliyorsunuz, Bilginin yarılanma ömrü o kadar azaldı ki, dün öğrendiğiniz şey bugün değişiyor. Dolayısıyla o temel bilgi kaynaklarına erişme becerilerinden falan bahsediliyor, böyle şeyler de var. Artık farklı beceriler istiyor öğretmenden, filtreleme becerisi istiyor mesela. Filtreleme becerisi dediğimiz, yani bu kadar bilgi kaynağı var; bu bilgi kaynağından gerçeğe, doğruya en yakın hangisi, onu bulması gerekiyor, onu aktarabilsin. Farklı bilgi kaynaklarını kümeleme becerisi istiyor. O kadar kaynak var ki, wiki'ler var, bloglar var, ansiklopediler var, internet dediğimiz dünya zaten o kadar zengin bir alan ki. Şimdi öğretim programları öğretmene ne veriyor; taslak veriyor. Ünite başlıkları var, konu listeleri var sadece; bu konuların altını doldurmak öğretmenlere kalmış. Öğretmenlerden hep şu şikâyeti duyuyoruz: Ders kitabını alıyor, "Hocam, bu çok yetersiz." Yetersiz de bu sadece bir rehber senin için, bunun üzerine içeriği senin oluşturman gerekiyor. İçeriği oluşturmak için de öğretmenin bilgi kaynaklarına erişmesi gerekiyor. Tamam, bu istenen bir beceri, ama bilgi kaynakları artık o kadar dallanıp budaklanmış ki! Dolayısıyla öğretmen şöyle bir yeterlilik alanına ihtiyaç duyuyor: Filtreleme, o dallanıp budaklanmış bilgi kaynaklarını bütünleştirme, onları değerlendirebilme, yorumlayabilme gibi beceriler istiyor. (GK-ÖE1)

İlgili görüş doğrultusunda öğretmen adaylarının çok çeşitli veri kaynaklarından elde edebileceği bilgileri olduğu gibi kabul edip aktarmak yerine temel veri kaynaklarına ulaşması ve buralarda yer alan bilgileri bir süzgeçten geçirerek doğru bilgiyi aktarması

gerektiği söylenebilir. Dahası bununla da kalmayıp bu bilgi kaynaklarını değerlendirme gibi yeterlikler beklendiği görülmektedir. Öte yandan bu veri kaynaklarından biri olan akademik yayınların anlaşılıp yorumlanabilmesi için temel araştırma yöntem ve tekniklerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada katılımcılar ilgili araştırma yöntem ve tekniklerinden tam olarak istifade edebilmek, yayımlanan araştırmalardan alanına uygun sonuçlar çıkarıp yorumlayabilmek için istatistik bilgisinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

> İstatistik dersini hakikaten almadan bilimsel araştırmayı anlayabilmek, var olan çalışmaları takip edebilmek çok zordur. Şöyle düşünün: Evet, bir öğretmensiniz açtınız bir makale okuyorsunuz, makalede işte t-testi geçiyor en basitinden, korelasyon geçiyor ama hiçbir şey bilmiyorsunuz. Ne kadar anlamlandırabilirsiniz; bilimsel araştırma yöntemlerini biliyor olsanız da! O yüzden bence eksiklerden biri bu, bizim açımızdan da Marmara Üniversitesinde pek çok bölümümüzde istatistik dersi yok. Kesinlikle eklenmeli ama. (GK-ÖE13)

> İstatistik çıkarıldı. Ben çok üzüldüm çıkarıldığına; çünkü okul öncesinde bir öğrenci de ileride yüksek lisans yapıp, doktora yapıp bir öğretim üyesi olabilir ya da eline aldığı bir makaleyi okurken nasıl yorumlayacağını, istatistiklerin ona neyi ifade ettiğini bilebilmesi lâzım! Zaten çok temel düzeyde veriyorduk biz istatistikleri; o yüzden en azından bir frekans hesaplama, ortalama hesaplama gibi şeyleri anlatıyorduk. Bunlardan tamamen yoksun olarak yetişecekler. O noktada onun kaldırılmasının da ben uygun olduğunu düşünmüyorum; ama okul öncesinden tamamen kaldırıldı. (GK-ÖE18)

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının yapılan akademik çalışmaları takip edip anlamlandırabilmesi açısından araştırma yöntem ve tekniklerini bilmenin yanı sıra istatistik bilgisinin de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca anket bulguları ile paralel olarak bilgi okuryazarlığı vurgusunun görüşmelerde de öne çıktığı düşünülmektedir. Nitekim Schield (2004) de bilgi okuryazarı bir kişinin ihtiyaç duyulan bilgisinin kapsamını belirleme, bu bilgilere etik ve yasal yollarla erişme, bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirme ve bilgiyi etkili olarak kullanma gibi şeyleri yapabileceğini belirtmektedir.

ÖMGY'de yer alan "alan bilgisine" ilişkin göstergeler ile görüşme ve anketlerden gelen görüşler doğrultusunda önerilen yeterlikler Tablo 17'de gösterilmiştir. ÖMGY göstergeleri ile katılımcı görüşleri doğrultusunda düzenlenen yeterliklerin eşleştirildiği Tablo 17 ve sonraki eşleştirme tablolarında; mevcut göstergelere ilişkin kelime ekleme, daha üst basamakta ifade etme gibi değişiklikler yapıldı ise ilgili olduğu göstergenin yanına "/" işareti koyularak yeterliğin düzenlenmiş güncel haline yer verilmiştir. Mevcut göstergelerle doğrudan ilişkili olmayan yeni bir yeterlik önerisi ise ilk satırdan itibaren

herhangi bir göstergenin yanına "+" işareti konularak aynı satırda belirtilmiştir. Söz gelimi ÖMGY'de yer alan "*Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar*." göstergesine ilişkin katılımcılar tarafından sadece evrensel ifadesinin eklenmesi yönünde görüş bildirildiğinden ilgili göstergenin hemen yanına "/" işareti konularak gerekli ekleme yapılmıştır. Öte yandan Alan Bilgisi göstergelerinde yer alan "*Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.*" göstergesini ifa edebilmek için öğretmen adayının görüşmede önerilen *temel bilgi kaynaklarına erişme* yeterliğini zaten karşılaması gerektiğinden, bu ifadeye yeni veya güncellenen bir yeterlik olarak özet tabloda yer verilmemiştir. Yeterliklerin ÖMGY'ye göre düzeyinin belirlenmesinde Bloom'un taksonomisi (Krathwohl, 2002) temel alınmıştır.

Tablo 17

ÖMGY Alan Bilgisine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.	+Alanı ile ilgili güncel bilgilere hâkimdir.
Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.	
Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.	
Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.	/Yapılan araştırmalardan alana ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.	/Millî, manevi + evrensel değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

Tablo 17 incelendiğinde, alan bilgisine ilişkin güncelliğin önemli bir tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir. ÖMGY göstergelerinde yer alan alan ile ilgili konu ve kavramların, bilgi ve veri kaynaklarının vs. güncel olması ve nihayetinde öğretmen adaylarının güncel bilgiye sahip olması beklenmektedir. Öte yandan adayların temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırmanın ötesinde, yapılan araştırmaları takip etmesi ve bu çalışmalarda yer alan bilgi ve sonuçları anlamlandırıp alanına ilişkin çıkarımlar yapabilmesi gerekmektedir. "*Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar*." göstergesine ise evrensel değerler de eklenerek Millî, manevi + evrensel değerlerin alanına yansımalarını yorumlama şeklinde yeniden ifade edilmiştir.

Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ankette yer alan yeterliklerin sırasına uygun biçimde mesleki bilgi yeterlik alanının altında ikinci sırada yer alan *"alan eğitimi bilgisi"* alt yeterlik alanına ilişkin anket sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

ÖMGY Alan Eğitimi Bilgisi Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.	579	86.54	90	13.46	451	89.66	52	10.34	126	88.11	17	11.89
Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	629	94.02	40	5.98	467	92.84	36	7.16	114	79.72	29	20.28
Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.	647	96.71	22	3.29	472	93.83	31	6.17	135	94.40	8	5.60
Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.	648	96.87	21	3.13	474	94.23	29	5.77	136	95.10	7	4.90
Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.	642	95.97	27	4.03	475	94.43	28	5.57	128	89.51	15	10.49
Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.	650	97.16	19	2.84	480	95.42	23	4.58	125	87.41	18	12.59

Tablo 18 incelendiğinde alan eğitim bilgisine ilişkin altı göstergenin tamamının %80 üzerinde uygun bulunduğu, uygun bulunma oranı en düşük göstergenin ise öğretim elemanlarının %79.72 tarafından işaretlenen "*Alanın öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir*." göstergesi olduğu görülmektedir. Bahsi geçen gösterge hariç diğerleri üç katılımcı grubu tarafından da %85'in üstünde bir oranla uygun bulunmuştur.

Öğretmen adayları (%97.16) ve sınıf öğretmenleri (%95.42) tarafından en yüksek oranda uygun bulunup gerekli görülen gösterge "*Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir*." iken öğretim elemanları tarafından (%95.10) "*Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır*." göstergesi olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından uygun değil şeklinde verilen yanıtların yüzdeleri incelendiğinde, öğretmen adayları ve sınıf öğretmenleri tarafından en düşük oranda uygun bulunan göstergenin de ortaklaştığı görülmektedir. Adaylar (%13.46) ve öğretmenler (%10.34) "*Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.*" göstergesini, öğretim elemanları (%20.28) ise "*Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir*." göstergesini kendi içlerindeki en yüksek katılımla uygun değil şeklinde işaretlemiştir. Bu noktada her üç grubun da olumsuz görüşlerinin öğretim programları ile ilgili yeterlik göstergelerinde ortaklaştığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretim elemanlarının yaklaşık 1/5'i tarafından birden fazla disiplinin öğretimiyle sorumlu olan sınıf öğretmeni adayları için ilgili öğretim programlarını birbirleriyle ilişkilendirmeye yönelik yeterlik göstergesinin uygun bulunmaması dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretim elemanlarından elde edilen bulgu; sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik kavrayışları ve matematiği günlük yaşamla, farklı disiplinlerle ve kendi içerisinde ilişkilendirmeye yönelik görüşlerini araştıran Yorulmaz ve Çokçalışkan'ın (2017) matematiğin kendi içerisinde yapılan ilişkilendirmenin daha çok öne çıktığı, farklı disiplinler ve günlük yaşamla ilişkilendirmenin ise sınırlı kaldığı bulgusuyla uyumludur. Öte yandan öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgunun Çetinkaya ve Tabak'ın (2019) sınıf eğitimi, matematik eğitimi, fen eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 386 öğretmen adayının eğitim programı okuryazarlığını inceledikleri çalışmada elde ettikleri; adayların eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin yeterli, hatta bu düzeyin 4. sınıfların lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve sınıf öğretmeni adaylarının diğer programlardakilere kıyasla program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu ile kısmen çeliştiğini söylemek mümkündür. Bu çelişkinin program okuryazarlığı kavramı; programdan haberdar olmayı, programın ögeleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirirken katılımcıların (Bolat, 2017) bahsi geçen yeterlik göstergesi kapsamında öğretim programının tüm ögelerini açıklamanın doğrudan ezbere dayalı olarak algılanması ve sınıf öğretmenlerinin birden fazla öğretim programından sorumlu olması nedeniyle her bir programın tüm ögelerini açıklamanın zor olarak düşünülmesinden

kaynaklandığı varsayılmaktadır. Nitekim Yorulmaz ve Çokçalışkan'ın (2017) çalışmasında adayların ilişkilendirmeyi programın kendi içerisinde yapabildiği, diğer disiplinlerin öğretim programlarıyla ilişkilendirme yapmakta zorlandığı sonucu da bu varsayımı desteklemektedir.

Katılımcıların alan eğitimine ilişkin anketteki açık uçlu bölümde önerdiği yeterliklere Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Alanın öğretiminde millî, manevi + evrensel değerlerden yararlanma	-	-	3
Strateji, yöntem ve teknikleri nerede ve ne zaman kullanacağını bilme	-	-	1

Tablo 19 incelendiğinde, yalnızca öğretim elemanlarının görüş belirttiği ve alan öğretiminde evrensel değerlerden yararlanma yeterliğinin alan eğitiminde de önerildiği görülmektedir. Ayrıca strateji, yöntem ve tekniklerin nerede ve ne zaman kullanılacağını bilme de alan eğitimine ilişkin sahip olunması gereken önemli yeterlikler arasındadır. Bu bulgulara ilişkin ifadeler aşağıda paylaşılmıştır.

> Yine evrensel değerlerin işe koşulması gerektiğini düşünüyorum. (AK-ÖE4)

> Sadece millî ve manevi değerlerin değil evrensel değerlerin de alan eğitiminde yer alması önemlidir diye düşünüyorum. Bu yetkinlik "Alanın öğretiminde millî, manevi ve evrensel değerleri öğretim süreciyle ilişkilendirir" şeklinde daha anlamlı ve güncel kılınabilir. (AK-ÖE9)

> "Strateji yöntem ve tekniklerin uygulamasını yapabilir, ne zaman ve nerede kullanılacağını bilir" yeterlilikleri de eklenmeli. Çünkü karşılaştırma eylemi teorik bir çerçeve içinde kalır. Oysa esas olan bu strateji yöntem ve tekniklerin alanda uygulanabilmesi. (AK-ÖE144)

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının alan eğitimi bilgisine ilişkin görüşmeler esnasında önerdikleri yeterlikler Tablo 20'de paylaşılmıştır.

Tablo 20

Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Okuma-yazma öğretme	5	2	5
İkinci dil olarak Türkçe öğretme	3	2	6

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının alan eğitimine ilişkin okuma-yazma öğretimi üzerinde ve ikinci dil olarak Türkçe öğretmenin üzerinde durduğu görülmektedir. Söz gelimi GK-ÖE2 kodlu öğretim elemanının söylediği "Sınıf öğretmenliğinin özüne bakacak olursak; konuşma, yazma, okuma, dinleme becerilerinin kazandırılması, öz bakım becerilerinin kazandırılması, temel sevgi, saygı, hoşgörü değerlerinin kazandırılması. Temel eğitimin özünde bunlar var." ifadeleri okuma-yazma öğretme yeterliğinin ilkokuldaki temel becerilerden biri olması nedeniyle sınıf öğretmeni adayları açısından önemini göstermektedir. Katılımcılar, kendi deneyimlerinden de yola çıkarak alan eğitimi sürecinde bu yeterliğin kazandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

> Örneğin, ben şu an sadece 4. sınıflar ve 2. sınıfları görebildim. Benim en büyük kaygım da mesleğe başladığımda okuma-yazma öğretimi. Çoğu arkadaşımın da böyle. "Nasıl öğreteceğim? Tamam, öğreniyorlar, ama ya benim çocuklarım okuma-yazma öğrenemezse?" gibi bir korku var hepimizde. Mesela, ben 1. sınıfların dersine de girmek isterdim, onları da gözlemlemek, orada da ders anlatmak isterdim ki, mesleğe başladığımda çok tecrübesiz kalmayayım. (GK-ÖA8)

> Ben hiç 3. ya da 4.sınıfa gelmiş çocuğun okuma yazma bilmediğini hiç düşünemezdim. İlk gittiğimde bana 4.sınıfı verdiler, sınıfın %80'i okuma yazma konusunda çok yetersizdi. Dersi konuları bırakıp bunlara okuma, anlama, ondan sonra dikte çalışmaları yapmaya başladım. Çalıştığım yerde böyle sorunlar çok fazla oluyordu. Her şeyi bir kenarı bırakıyorsun akademik olarak, hayat bilgisi, fen yapacaksın ama çocuk o konuları anlamıyor ki. Çünkü çocuk daha okuma yazmayı tam öğrenememiş, yarım yamalak. (GK-SÖ1)

> Ben 4.sınıf öğrencisiyim ve iki ay sonra mezun olacağım, artık öğretmenim. İleri atanırım atanmam, benim en büyük korktuğum şey ilk okuma yazma öğretmek. Diğer her şeyi çok rahat bir şekilde yapabilirim. Yapacağıma da inanıyorum. İlk okuma yazmayı da öğretirim ama biz ders işlenirken şunu yaptık. Bize bir harf verildi. Harfi dikte yapacaksınız, sesi hissettireceksiniz, şöyle olacak böyle

> olacak. Ben bunu sınıf arkadaşlarıma yapıyorum. "A" diyorum onlar da "a" diyor. Bunun gerçek hayatta böyle olmadığını stajda görebiliyoruz. İkinci sınıfta staja giriyorduk ilk dönem ben 1. sınıfları merak ettiğimden rica edip dersine girdim. Sınıf öğretmeni bir a harfini dedirtene kadar göbeği çatladı. O kadar zorladı çocuklar, onu gördüm dedim ki "Biz bu dersin öğretiminde tiyatro oynamışız. Bu böyle olmuyormuş hani". Çünkü öğretmen o kadar uğraşıyordu ki, iyi de bir öğretmen. İlk okuma yazma dersi çok daha ağırlıkta verilmesi ya da farklı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşüyorum. (GK-ÖA9)

> KPSS'de Türkiye derecesi yaparak atanmıştım ben, 6. olmuştum kendi alanımda. 1. de olabilirdim, çok problem değildi. Şunu demek istiyorum: Bana verilen lisans eğitimi bir ölçütse eğer ve bu sınav da bunu ölçüyorsa, ben gayet başarılıydım, yani çok iyi bir öğretmen olmam gerekiyordu. Gerçekten çok üzülüyordum, okuma-yazma öğretemiyordum çocuklara. Sınıfımda 35 kişi vardı. Bazen mesleği bırakmayı falan düşünüyordum. Canı gönülden söylüyorum bunu. Çünkü kendimi başarısız hissediyordum. (GK-ÖE1)

> Ben bölümü birincilikle bitirdim. Lisanstan çıktım, kendime çok güveniyorum, "İşte ben iyi bir öğrenciyim, hocalar benim iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyor" vesaire. Ama ben köye atandığım ilk altı ay okuma-yazma öğretemedim; yani ne yaptıysam olmadı, başaramadım, her şeyi yaptım köyde. Köyle ilgili teorik anlamda öğrendiğim her şeyi uyguladım; ama okuma-yazma öğretemedim. Bu benim hayatımda, -hep anlatırım, derslerimde de anlatırım-, bölüm birincisi birisi olarak, başarılı bir öğrenci olarak gittim okuma yazma bile öğretemedim. (GK-ÖE9)

Elde edilen görüşler, sınıf öğretmenliği alanı için okuma-yazma öğretimi bilgisinin çok önemli olduğunu ve yapılan merkezi sınavlar ile lisans eğitimindeki akademik başarının bu yeterlik açısından yordayıcı bir güce sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu konuda kaygı duyup kendilerini yetersiz hissetmesi de mevcut öğretmen yetiştirme programının gerekli donanımı kazandırmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde birçok sorunla karşılaştığı görülmektedir (Anras, 2020; E. Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Öz, 2009; Sarı, 2011; Taneri, 2004). Benzer kaygılar uluslararası alanyazında da dile getirilmektedir. Avustralya'da öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin yapılan araştırma sonucuna göre eğitimin temeli olan okuma öğretimi üniversite eğitiminin başarısız olduğu alanlardan biridir. Ülke çapında mezun olanlar ve işverenlerle görüşüldüğünde, çok fazla sayıda mezunun çocuklara okuma öğretme konusunda yetersiz donanımla mezun olduğuna yönelik ortak bir kaygı ortaya çıkmaktadır. Birçok mezunun okuma öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda kafası karışmış durumda ve diğerlerine göre neden belirli stratejileri kullanmaları gerektiğinin farkında değillerdir. Bu nedenle deneyimli öğretmenler, kanıta dayalı okuma

öğretimine ilişkin yeterli donanıma sahip olmayan aday öğretmenleri geliştirmek için normalden daha fazla zaman harcamaktadır. Dolayısıyla üniversitelerin okuma, yazma ve aritmetik öğretimi konusuna daha fazla ağırlık vermesi gerekmektedir (Bita, 2022). Bu bağlamda okuma-yazma öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenme açısından özellikle ilkokul 1. sınıflarda gözlem ve uygulama yapma önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere okuma-yazma öğretmenin yanı sıra anadili Türkçe olmayan öğrencilere ikinci dil olarak Türkçeyi öğretme öğretmen adaylarının sahip olması gereken önemli bir yeterlik olarak ifade edilmiştir.

> Ben Kürtçeyi biliyorum az çok, anadili Kürtçe olan bir öğrenciyle iletişim kurabilirim ama göçmen olan Suriyeliler de var, Afganlar da biraz geldi. O konuda ne yapabiliriz? Sınıfa bir kere velisini çağırabiliriz ama her zaman değil, çocuk buna alışır bu sefer Türkçeyi öğrenemez. Okullarda sürekli mesela çocukla Türkçe iletişim kurmamız lazım, ben Kürtçe biliyorum, çocuğun ana dili Kürtçe, ben sürekli çocukla Kürtçe konuşursam, çocuk Türkçe konuşamaz bir kere. Yapacağımız şey, çocukla sürekli Türkçe iletişim hâlinde olacağız. Buna maruz bırakma diyebiliriz, çocuğu Türkçeye maruz bırakacağız. Ama bu okullarda da öğretilseydi, nasıl yaklaşabiliriz, ne yapabiliriz diye. Daha iyi olurdu. (GK-ÖA10)

> Öğretmenin, ana dili farklı olan çok az öğrenci de olsa buna uygun eğitim sunması gerekiyor. O öğrencinin yarın devletin hangi kademesinde ve hangi makamında olacağını ya da devleti ve milleti hangi yeterlilikten mahrum bırakacağını kestiremeyiz. Belki de çok önemli bir kişi olabilme potansiyeli vardır. Ama fırsat eşitliği sunulmadığından dolayı, o çocuk eğitim görmemiştir. Toplum ondan mahrum kalmıştır. Bu anlamda ana dili farklı olan çocuklara Türkçenin ne şekilde kazandırılabileceği yetersiz kalıyor. (GK-ÖE17)

> Ben bu sene 1. sınıf okutuyorum. Bana Fas'tan, Kazablanka'dan bir öğrenci geldi ve geldiğinde henüz üç gündür Türkiye'deydi, hiç Türkçe bilmiyordu. Benim avantajım şu: Ben Arap kökenli bir insanım, Arapça biliyorum ama onun konuştuğu Arapçayla benim konuştuğum Arapça farklılık gösteriyor tabii ki. Benim konuştuğum Arapça biraz daha Suriye ve Lübnan lehçesi. Ama işte çat pat bazı kelimeleri konuşabildiğim için bu benim için bir avantaj, yani çok da zorlanmadım, ulaşabildim öğrencime. O da kendini biraz daha güvende hissetti bu konuda ama tabii ki ben bilmeseydim, hani Arapçayı hiç bilmeseydim, sürekli çocuk da zaten güvensiz hissedecekti kendini. Onun için zaten farklı uygulamalar yapıyorum sınıf ortamında ama çok zor bir süreci geçirmiş olacaktı, bu çok sancılı olacaktı. Onun için hani bu eğitimlerin mutlaka alınması gerekiyor, o öğrencilere nasıl ulaşabileceğimiz, kendilerini güvenli hissetmeleri ya da bu dili öğrenebilmeleri için, kelime haznelerini geliştirmeleri için neler yapılabilir? Psikolojik açıdan da tabii ki sosyal açıdan da arkadaş ortamları, dışlanmaması için arkadaş ortamlarında neler yapılabilir. Bunların eğitimleri verilmeli. (GK-SÖ15)

Bu bulgular ışığında gerek okuma-yazma öğretme gerekse de ikinci dil olarak Türkçe öğretme olsun öğretmen adaylarının ilgili içeriği henüz somut işlemler döneminde olan öğrencilerin düzeyine uygun olarak verebilme yeterliğine sahip olması gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin ne bilmesi ve yapması gerektiğine ilişkin beş öneri sunan Shulman (2016), öğretmenlerin öğrettiği konuları ve bu konuları öğrencilere nasıl öğreteceğini bilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Buna paralel olarak Darling-Hammond (2006a) da öğretmen eğitimcilerinin yalnızca neyi öğretecekleri konusunda değil, aynı zamanda nasıl öğretecekleri konusunda da endişelenmesi gerektiğini, öğretme bilgisinin aslında öğretmenlerin uygulamalarını şekillendirdiğini ve onların öğrenmeye devam edebilecek uyarlayıcı uzmanlar olmalarını sağladığını belirtmektedir. Nitekim her üç gruptan katılımcılar da özellikle sınıf öğretmenliği alanı açısından pedagojik alan bilgisinin diğer branşlara kıyasla daha öncül olduğunu belirtmekte, öğretmen adayları da kendilerini en çok bu konuda yetersiz hissettiklerini dile getirmektedir.

> Pedagojik formasyon konusunda bence bütün öğretmenlerden fazla olarak pedagoji bilgisini sahip olmalı sınıf öğretmenleri. (GK-ÖA1)

> Biz bu öğretim derslerinde kullandığımız öğrendiğimiz yöntem teknikleri uyguluyoruz. Fakat bu yöntem teknikler için zaten bizim bir öğretim ilke yöntemleri diye bir dersimiz var. Biz ekstra olarak öğretim derslerinde de bu yöntemlere dair bilgiler verildi daha çok. Yani bu öğretim derslerinde bu yöntemlerden ziyade daha çok içeriği çocuğa nasıl öğretebiliriz şeklinde olmalıydı. Yani evet biz bunu biliyoruz. Ama bunu çocuğa nasıl aktaracağımızı bilmiyoruz. Yani bu nasıl daha basite indirgenebilir? Nasıl daha çok kodlamalarla verilebilir? Nasıl kısa yollar olabilir? Yani buna dair bilgimiz yetersiz. (GK-ÖA16)

> Biz öğreniyorduk ama açıkçası öğrenmiyorduk. Basit bir şekilde melodika öğrenmiştik. Bunu öğrenmemiz o kadar uzun sürdü ki çocuklara nasıl öğreteceğimizi açıkçası hale düşünüyoruz hani mesela. Kolay bir şekilde. Mesele bu derslerde açıkçası daha çok şuna ağırlık verilmeli, öğretmeye dayalı; nasıl öğretebilirize dayalı uygulamalı bir ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum açıkçası. (GK-ÖA17)

> Okulda öğretilen konulara, genel konulara hepimiz hakimiz ama bunu nasıl öğretebiliriz? Önemli olan bu! O yüzden etkili eğitim öğretim yöntemlerini de bilmemiz gerektiğini düşünüyorum. (GK-ÖA19)

> Sınıf öğretmenliğinin diğer alanlardan ayırt edici özellikleri var. Bunlardan en önemlisi de kuşkusuz her alanın öğretimini yapması. Yani sosyal bilgiler de öğretiyor, hayat bilgisi de öğretiyor, okuma yazma da öğretiyor, Türkçe de öğretiyor, müzik de öğretiyor ama buradaki alan bilgisi çok derin bir alan bilgisi değil. O açıdan öğretmenlik meslek bilgisinin daha ağırlıklı bir alan olduğunu düşünüyorum en genel anlamda. (GK-ÖE20)

Elde edilen bulgular, sahip olunan bilgiyi öğrenci düzeyine uygun olarak aktarabilme açısından alan eğitimi bilgisinin büyük önem taşıdığını ve öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yetersiz bulduğunu göstermektedir. Bu durumun ise daha çok meslek bilgisi derslerinin hedef öğrenci kitlesine yönelik verilmemesi ve derslerde uygulama boyutunun eksik kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde edilen görüşlere bakılarak meslek bilgisi derslerinin alana özgü biçimde yürütülmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının adayların ileride hizmet edeceği kademe ve öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Mevcut ÖMGY'de yer alan "alan eğitimi bilgisi" göstergeleri ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin eşleştirilmiş hali Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

ÖMGY Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.	+Okuma yazma öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklar.
Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	+İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklar.
Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.	
Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.	/Strateji, yöntem ve teknikleri nerede ve ne zaman kullanacağını belirler.
Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.	
Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.	/Alanın öğretiminde millî, manevi + evrensel değerlerden yararlanır.

Tablo 21 incelendiğinde ÖMGY göstergeleri ile bağlantılı olan katılımcı görüşlerinin daha işe vuruk ve kapsamlı ifade edildiği, görüşmelerde belirtilen alana özgü yeterliklerin ise değiştirilmeden paylaşıldığı görülmektedir. Bu noktada alan bilgisinde olduğu gibi alan eğitiminde de millî ve manevi değerlerin yanı sıra evrensel değerlerden de yararlanılması gerektiği ve alan öğretiminde kullanılabilecek çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırmanın ötesinde bunların nerede ve ne zaman kullanılacağının bilinmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla bahsi geçen ikinci yeterliğin Loughran, Berry ve Muhall'ın (2012) pedagojik alan bilgisini tanımlarken değindiği özelliklere daha uygun olduğu söylemek mümkündür. Loughran ve diğerleri (2012), pedagojik alan bilgisini tanımlarken öğretmenliğin içerik bilgisini vermekten daha fazlasını içerdiğini ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayabilmek için öğretim süreçleri, stratejileri ve yaklaşımları kullanma, geliştirme ve uyarlamada uzmanlık gerektirdiğini

vurgulamaktadır. Görüşmede belirtilip doğrudan ifade edilen yeterliklere ilişkin ise MEB ve ankette yer alan yeterliklerden farklı olduğu ve ilkokul kademesi için en temel becerilerden biri olarak kabul edilen okuma-yazmanın (Akyol ve Temur, 2008; Anras, 2020; Sönmez, 2022) ve çok kültürlü sınıflar nedeniyle daha önemli hale gelen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin (Baldık, 2018) nasıl yapılabileceği hakkında öğretmen adaylarının bilgi sahibi olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Mevzuat Bilgisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikler çerçevesinde yer alan *"mevzuat bilgisi"* alt yeterlik alanına ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

ÖMGY Mevzuat Bilgisi Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.	657	98.20	12	1.80	481	95.62	22	4.38	132	92.30	11	7.70
Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.	514	76.83	155	23.17	464	92.24	39	7.76	113	79.02	30	20.98
Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.	649	97.01	20	2.99	483	96.02	20	3.98	127	88.81	16	11.19
Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.	597	89.23	72	10.77	478	95.02	25	4.98	124	86.71	19	13.29
Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.	644	96.27	25	3.73	484	96.22	19	3.78	120	83.91	23	16.09

Tablo 22 incelendiğinde mevzuat bilgisine ilişkin beş yeterlik göstergesinin hepsinin %75'in üzerinde bir oranla üç katılımcı grubunda da uygun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları içerisinde sadece sınıf öğretmenleri tarafından beş göstergenin tamamı %90'ın üzerinde bir oranla uygun bulunmuştur. Öğretmen adayları (%98.20) ve öğretim elemanları (%92.30) mevzuat bilgisiyle ilişkili göstergeler içerisinde en çok vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklama konusunda öğretmen adaylarının yeterli olması gerektiğini düşünürken, sınıf öğretmenlerinin (%96.22) önceliği eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarının ayırt edilmesine verdiğini söylemek mümkündür.

Her üç katılımcı grubunda da en düşük oranda uygun bulunan göstergenin ikinci sırada yer alan "*Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar*." olduğu görülmektedir. İlgili gösterge öğretmen adaylarının %23.17'si tarafından uygun değil şeklinde işaretlenerek yaklaşık 1/4'ü, öğretim elemanlarının ise %20.98'i tarafından işaretlenerek yaklaşık 1/5'i gibi yüksek bir oranla uygun bulunmamıştır. Anketteki açık uçlu soru kısmında ilgili yeterlikle ilişkili olarak AK-ÖA51 kodlu öğretmen adayının "*Anayasanın içeriğini açıklamak bizim görevimiz değildir. Bununla ilgili bir eğitim de öğretmenlik müfredatında yoktur. Vatandaş olarak temel hak ve özgürlüklerimizi, sorumluluklarımızı bilmek yeterlidir*." ifadesi böyle bir yeterliğin hem öğretmenlerin görevleri kapsamında görülmemesi hem de buna yönelik bir eğitimin verilmemesini gerekçe olarak göstermesi bakımından önemlidir

Katılımcıların mevzuat bilgisine ilişkin anketteki açık uçlu soruya yönelik önerdiği yeterliklere Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23

Mevzuat Bilgisine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
T.C. Anayasasında eğitim ile ilgili maddeleri açıklama	2	-	-
İdari sorumluluklarının farkında olma	3	2	-

Tablo 23 incelendiğinde, mevzuat bilgisine ilişkin ÖMGY'den farklı olarak özgün bir öneri getirilmediği, "*Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar*." yeterliği yerine eğitim ile ilgili maddelerin açıklanmasına yönelik bir öneri sunulduğu görülmektedir.

> Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda eğitim ile ilgili maddelere ve kanunlara hakimdir. (AK-ÖA295)

> Türkiye Cumhuriyeti anayasasının mesleğine yansımasını, mesleği ile ilişki boyutunu açıklar. (AK-ÖA35)

Öğretmen adayları ve sınıf öğretmenleri tarafından mevzuat bilgisine ilişkin belirtilen bir diğer yeterlik idari sorumluluklarının farkında olmadır.

> Resmi yazışmayı, okul yöneticisinin sorumluluklarını bilip uygulayabilmeli. (AK-ÖA267)

> Öğretmenler 2. vazife olarak idarecilik yaptıkları için resmi yazışma kurallarını da bilmeli. Ben zorlanmıştım. (AK-SÖ346)

Resmi yazışma, okul yöneticiliği gibi idari sorumlulukların öğretmen adayları tarafından bilinmesi gerektiği ve bilgi ve deneyim eksikliği sonucunda mesleğe başlayınca zorluk yaşandığı anlaşılmaktadır. İdari sorumluluklara yönelik farkındalık ve pratiğin gerekliliğine ilişkin elde edilen bu bulgu, Kubanç ve Şama (2017) müdür yetkili öğretmenlerin idari işlere yönelik en çok resmî belgelerin hazırlanması konusunda sorun yaşadığını ortaya koyan çalışması tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde Döş ve Sağır (2013) ile Özdemir, Özdemir ve Gül (2020) de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin genel olarak deneyim eksikliği yaşadığını, evrak takibi yapma, öğretmenlik görevi ile idarecilik görevini aynı anda yürütmekte zorlandığını ve görevlerinin ne olduğunu ve nasıl yapmaları gerektiğini tam olarak bilmediklerini ortaya koymuştur.

Yapılan görüşmelerde mevzuat bilgisine ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Mevzuat Bilgisine İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Bürokratik ve yasal destek alınabilecek kurumları tanıma	2	-	-
Eğitim paydaşlarına karşı hesap verebilir olma	-	-	1
İdari sorumluluklarının farkında olma	4	11	12

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının bürokratik ve yasal destek alınabilecek kurumları tanıması gerektiği yönünde bir yeterlik önerisinin bizzat kendileri tarafından getirildiği görülmektedir. Adaylar, mesleğe başladıklarında

karşılaşabilecekleri fiziki yetersizlikler ve olumsuz durumlar karşısında yardım ve destek alabilecekleri kurumlar hakkında bilgilerinin olmadığını, bu konuya yönelik de yeterlik sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

> Mesela evde çocuk şiddet görüyor ya da istismara maruz kalıyor. Bunu görüyorum ama bunun için hangi kurumlara gitmeliyim? Ben kendim ne yapmalıyım? Bundan şüphelendiğim anda nereyle iletişime geçmeliyim? Bunlara ilişkin bilgi de almıyorum. Uygulamaya dönük bilgileri almıyoruz. Somut bilgileri almıyoruz. (GK-ÖA2)

> Bu şekilde çok fazla öğretmen var. Doğu'ya atanıyor ve sponsor arıyor yana yana. Çünkü çocuklara kaynak kitap alması gerekiyor. Ya da sınıfın fiziki yapısı uygun değil, bunun için yardım arıyorlar. Oysa sponsordan ziyade, kimlerden yardım alacağımızı biliyor olmamız gerekir. En azından kulak dolgunluğumuzun olması gerekiyor. Gittiğimizde, affedersiniz, far görmüş tavşan gibi olmamamız gerekiyor orada. Yani öğretmenin orada soğukkanlı durması gerekiyor. "Tamam, okulumda böyle bir fiziksel yetersizlik var, ama ben ilçe millî eğitimdeki şu kişiyi arayacağım, çünkü bunlar bu mali desteği sağlayacak" diye düşünmesi gerekiyor. Çünkü biz sosyal bir devlette yaşıyoruz. O zaman, devlet bana bunu sağlamakla mükellef. Yani hangi kaynağa nereden, nasıl ulaşacağımızı biliyor olmamız gerek, bunun eğitimini alıyor olmamız gerek. (GK-ÖA18)

Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının gerek şiddet ve istismar gibi öğrencilerin yaşayabileceği olumsuz durumlar karşısında gerekse de okulun fiziki, kırtasiye, bilişim gibi mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ne yapılması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olması gerektiği söylenebilir. Pala (2011) ile Can-Yaşar, Şenol ve Akyol'un (2015) belirttiği gibi öğretmen adayları çocuk ihmali ve istismarını bildirme konusunda sorumlu olduklarını düşünmekte, ancak istismarın belirtilerini tanımlama ve şüpheli durumlarda nereleri bildirmeleri konusunda kendilerini yetersiz görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda görüşlerini ve farkındalık düzeylerini araştıran Sağır ve Gözler'in (2013) araştırması da katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %80'inin bu konuda hiçbir eğitim almadığını ve bilgilendirilme gereksinimi duyduklarını ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde okulun ihtiyaçlarının giderilmesi de öğretmenlerin (Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Toker-Gökçe ve Uslu, 2018) ve okul müdürlerinin zorluk yaşadığı ve hatta kendi bütçelerinden kaynak sağladığı (Bingöl, 2002; Çam-Tosun ve Filiz, 2017; Köksal, 2008; Summak, Gören-Summak ve Gelebek, 2011) alanlardandır.

Bunun yanı sıra sınıfta neler yaptıklarına ilişkin öğretmenlerin hesap verebilir olması, süreci bütün şeffaflığı ile velilere ve diğer eğitim paydaşlarına açıklayabilmesi

gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim paydaşlarına karşı hesap verebilir olması önemli görülmektedir.

> Biliyorsunuz son zamanlarda 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesiyle birlikte öğretmenler ve okuldan beklentiler de çok değişti, artık eskisi gibi değil. Dolayısıyla öğretmenle ilişkili beklentilerin değişmesi öğretmenler üzerindeki baskıları da arttırdı. Veli artık çocuğunun iyi bir eğitim almasını istiyor. Velinin okuryazarlığı da çok yükseldi, artık veli üniversite mezunu. Dolayısıyla öğretmenin neyi yaptığını, neyi yapmadığını değerlendirebilecek bir eğitim düzeyine geldi veli. Öğretmene soruyor bu ödevi neden verdin, ne yapıyorsun, neredesin programda? Yani öğretmenle iş birliği yapmaya çalışıyor. Öğretmenler de bundan maalesef biraz kaçınıyorlar. Eskiden veliler niye okula gelmiyor diye şikâyet ederken şimdi neden bu kadar sık okula gelmeye başladılar diyor. Bu baskıyla birlikte önemli kavramlardan bir tanesi olan hesap verebilirlik kavramı ortaya çıktı. Bunu ben çok doğru kabul ediyorum. Çocuklar herkes için değerlidir. Öğretmen de şeffaf olmalı, hesap verebilir olmalı. Yani öğrenme süreçlerini veli görmeli, herkese açık olmalı, denetlenebilmeli, müdür derse girebilmeli. Öğretmenin özgüveni buna göre yüksek olmalı. Hesap verebilirlik anlayışında olmayan bir öğretmen, özgüveni yüksek olmayan bir öğretmen "ben öğretmenim" nasıl diyecek? Öğrenmenin motivasyonunu nasıl sağlayacak, özgüveni nasıl geliştirecek? (GK-ÖE6)

1990'lardaki standartlar ve hesap verebilirlik hareketi, öğretim kalitesine yönelik daha önce eşi benzeri görülmemiş bir vurgu yapılmasına neden olmuş ve öğretmenleri ve okulları öğrencilerin öğreniminden daha sorumlu ve hesap verebilir hale getirmeye çalışmıştır (Cochran-Smith, 2004). Ancak öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında öğretmen adaylarının da hesap verebilir olarak yetişmesine yönelik uygulamaların uzun yıllardır takip edildiği görülmektedir. Örneğin Del Schalock ve Western Oregon Üniversitesi'ndeki meslektaşları tarafından 1987'de geliştirilen Öğretmen Çalışma Örneği Metodolojisi (Teacher Work Sample Methodology-TWSM) sonrasında Oregon Öğretmen Standartları ve Uygulamaları Komisyonu (Oregon's Teacher Standards and Practices Commission), tüm öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmedeki etkililiklerini gösteren çalışma örneklerini belgeleme gerekliliğini getirmiştir. Hem özel olarak metodolojinin hem de hesap verebilirlik kavramının altında yatan ilkeler, genel olarak öğrenci öğreniminin kanıtlarını ortaya koymaya dayalıdır. Ayrıca kişisel mesleki sorumluluk geliştirmek, herhangi bir hesap verebilirlik sisteminin amacı olmalıdır (Wei ve Pecheone, 2010; Schalock, 1998). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının eğitim paydaşlarına karşı sorumluluklarının bilincinde olması ve hesap verebilir davranması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Mevzuat bilgisine ilişkin öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından görüş bildirilen ortak yeterlik ise idari sorumluluklarının farkında olmadır. Kendi deneyimlerini de paylaşan katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının bu konuda yetersiz olduğunu ve mesleğe başladıklarında yasal olarak hangi mesleki sorumlulukları yerine getirmelerini gerektiğini bilmediğini ifade etmiştir.

> Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi diye bir ders aldık, evet. Ama bu derste aldıklarımız aslında biraz daha okul müdürünün görevleri nedir, müdür ne yapar? İşte hiyerarşik kısmı gördük. Uygulama kısmında çok sıkıntılıyız. Gittiğimiz staj okulundaki okul müdürüyle tanıştık. Kendisi bizden okul müdürünün doldurması gereken evrakları doldurmamızı istedi, sırf bize katkı sunmak için. Mesela ben orada öğrendim demirbaş listesi tutmayı ya da bir sınıf defteri nasıl doldurulur, bir nöbet çizelgesi nasıl işlenir. Bunları staj içinde öğrendim ve bir uygulama dersi bile beni bu kadar nasıl ileri taşıyorsa aslında bunların ders ders uygulama olarak açılabileceğini düşünüyorum. (GK-ÖA18)

> İdari işler konusunda çok zayıftık. En basitinden sınıf defteri doldurmak konusunda bile hiçbir bilgimiz yoktu. Bu anlamda da bir eğitim verilmeli. Müdür yetkili öğretmen olan çok var köy okullarına gittiği zaman. Okulun bütün idari yükü onda. Bir yandan öğretmenlik, bir yandan idari işler. Örnek veriyorum kayıt dönemi oluyor ya da üst yazı yazması gerekir. İlçeyle ille resmi yollarla iletişim kurması gerekir. Bu konuda hiçbir bilgi verilmedi bizlere. Bence bu alanda da bir şeyler yapılmalı. (GK-SÖ8)

> Ben mesela şimdi gelen öğrencilerime dosyalarımı göstererek nelerle karşılaşabilecekleri ya da hangi uygulamaları yapmaları, bilmeleri gerektiğini gösteriyorum. Bu konuda mesela yetersizlerdi. Yani bir ilkokul öğretmeninin MEBBİS üzerinden bir sistemi olduğunu, e-okul, EBA sistemleri hakkında çok bilgileri yoktu, bu da doğal. Bu konuda mesela çok yetersiz olduklarını düşünüyorum. (GK-SÖ11)

> Biz şu an uygulama öğrencileri gönderiyoruz ya okullara, "Sadece gidin, hocayı dinleyin, sonra ders anlatın sizi değerlendirelim" diyoruz. Ama öğretim, daha doğrusu öğretmenlik sadece öğretim boyutuyla ilgili bir meslek değil ki! Bunun evrakı var, sınıf defterinin doldurulması var, yönetimle ilişkileri var, öğretmenlerle oturup bilgi paylaşması var, okul kültürünü benimsemesi var, bir sürü iş var. Şimdi biz şu anki sistemde öğrencilere sadece diyoruz ki, "Git, ders anlat, ben gelip seni izleyeceğim, sana not vereceğim." (GK-ÖE14)

Katılımcılara göre lisans programlarındaki hem teorik hem uygulama derslerinin okulun genel anlamda işleyişini öğretme noktasında yetersiz kaldığı ve adayların gerekli donanımı elde edemeden mezun olduğu ifade edilebilir. Sınıf defteri doldurma, nöbet çizelgesi hazırlama, demirbaş listesi tutma, üst yazı yazma, çevrimiçi portalları kullanma gibi idari birçok sorumluluğu yerine getirebilmesi için öğretmen adaylarının hizmet

öncesi eğitim sürecinde sorumluluklarının farkında olarak yetiştirilmesi ve bu sürecin okullarla iş birliği halinde yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Mevcut ÖMGY'de yer alan "mevzuat bilgisi" göstergeleri ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin eşleştirilmiş hali Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

ÖMGY Mevzuat Bilgisine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.	
Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.	/T.C. Anayasasında eğitim ile ilgili maddeleri açıklar.
Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.	
Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.	
Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.	/Eğitim paydaşları ve yasal kurumların hak ve sorumluluklarını açıklar.

Tablo 25'e bakıldığında anket ve görüşmelerden gelen görüşler doğrultusunda ÖMGY'de geçen iki göstergenin değiştirildiği görülmektedir. Şöyle ki; öğretmen adaylarının T.C. Anayasasının içeriğini tamamıyla açıklamak yerine eğitimle ilgili maddeler hakkında bilgi sahibi olmasının yeterli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının okulun donanımı ve öğrenciye ilişkin yaşayıp tanık olabileceği olumsuz durumlar karşısında nereden destek alabileceğini bilmesi gerektiği yönündeki görüş de dikkate alınarak eğitim paydaşlarının yanı sıra yasal kurumların da hak ve sorumluluklarını bilmesi gerektiği yönünde ilgili yeterlik ifade edilmiştir.

Mesleki Beceri Yeterlik Alanı

Bu başlık altında ÖMGY'de yer alan Mesleki Beceri yeterlik alanının altında yer alan *Eğitim Öğretimi Planlama; Öğrenme Ortamları Oluşturma; Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme* ile *Ölçme ve Değerlendirme* alt yeterlik alanlarına ilişkin anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular ve bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazın destekli yorumlarına yer verilmiştir.

Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ankette yer alan yeterliklerin sırasına uygun olarak öncelikle mesleki beceri yeterlik alanının altında yer alan *"eğitim öğretimi planlama"* alt yeterlik alanına ilişkin anket bulguları Tablo 26 ve Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 26

ÖMGY Eğitim Öğretimi Planlama Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.	655	97.90	14	2.10	487	96.81	16	3.19	139	97.20	4	2.80
Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.	641	95.81	28	4.19	470	93.43	33	6.56	133	93.00	10	7
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.	644	96.27	25	3.73	458	91.05	45	8.95	127	88.81	16	11.19
Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.	647	96.71	22	3.29	483	96.02	20	3.98	123	86.01	20	13.99

Tablo 26 incelendiğinde eğitim öğretimi planlamaya ilişkin beş göstergenin tamamının öğretmen adayları tarafından %95 üzeri, sınıf öğretmenleri tarafından %90 üzeri, öğretim elemanları tarafından ise %85 üzeri bir oranla uygun bulunduğu görülmektedir. Öğretim elemanları "*Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar*." dışındaki diğer göstergelerde öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinden daha az olumlu yanıt vermiştir. Öğretmen adaylarının %97.90'ı, sınıf öğretmenlerinin %96.81'i, öğretim elemanlarının ise %97.20'si tarafından uygun olarak işaretlenerek her üç katılımcı grubunda da en yüksek oranda uygun bulunan göstergenin "*Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar*." olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda katılımcı grupların eğitim öğretim sürecini planlamada öğretmen adaylarının çevresel şartlar, bireysel farklılıklar, millî ve manevi değerler gibi birçok değişkeni göz önünde bulundurması gerektiği, ancak en çok öğretim programına dikkat etmesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 26'da en yüksek oranda uygun bulunan gösterge ortak iken, uygun bulunmayan yeterlik göstergelerinde görüş farklılıkları olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları (%4.19) tarafından en fazla olumsuz yanıtlanan gösterge "*Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar*." iken, sınıf öğretmenlerinde (%8.95) "*Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar*" göstergesi, öğretim elemanlarında (%13.99) ise "*Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.*" göstergesidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde katılımcıların verdiği olumsuz yanıtların mevcut öğretim programlarının sınıfta uygulanması sürecinde karşılaşılan durumlardan ve öğretmen adaylarının öğrenci özelliklerini yeterince tanıyamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim İ. H. Öztürk (2012) de öğretmenlerle yaptığı çalışmada uygulamada neler yapılacağı konusunda öğretmenlerin biraz özerklikleri olsa da mevcut yapının öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamasına izin vermediğini ve özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğu sınıflarda planların uygulanmasında büyük sorunların yaşandığını ve sene sonuna konuların çoğunlukla bitirilemediğini ortaya koymuştur. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) da deneyim eksikliği, öğretim programı ve ders kitaplarının öğrenci düzeylerinin çok üstünde olması, öğrencileri yeterince tanımama gibi nedenlerden aday öğretmenlerin öğretimi öğrencinin düzeyine uygun olarak planlama ve uygulamada zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Öte yandan Ornstein ve Hunkins (1998), en uygun ve işe yarar programın uygulanmadığı takdirde harcanan emeğin boşa gitmiş olacağını ve öğrenciler için en uygun tasarımlara sahip programların öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olacaksa uygulamaya konması gerektiğini belirtmektedir. Zira geliştirilen ve planlanan pek çok şey, okulda nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli planlamamanın yapılmaması nedeniyle genellikle uygulanmamaktadır. Bu bağlamda plan hazırlarken öğretim programı, öğrenci özellikleri, çevre, zaman, millî, manevi ve kültürel değerler gibi birçok değişkenin dikkate alınarak eğitim-öğretimin planlanması ve öğrenciler için uygun ve öğrenmelerine katkı sağlayacak planların uygulamaya yansıtılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Eğitim öğretimi planlamaya ilişkin anketteki açık uçlu sorudan elde edilen görüşler Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğretim ilkelerini dikkate alarak dersi planlama	1	1	1
Millî, manevi+ evrensel değerleri dikkate alarak öğretim sürecini planlama	-	-	6

Tablo 27 incelendiğinde eğitim öğretimi planlama sürecinde öğretmen adaylarının öğretim ilkeleri ve evrensel değerleri dikkate alarak planlama yapma yeterliğine sahip olmaları gerektiği yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Plan hazırlama konusunda birçok öğretmen adayı ve hizmet içindeki öğretmenin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar, bu yeterliğin önemli bir beceri olduğuna değinerek kazandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

> Planlama konusunda gerek öğretmen adaylarının gerekse de öğretmenlerimizin çoğunun istenen düzeyde olmadığı ortada. Bölgenin dinamik koşulları, dezavantajlı öğrencileri hesaba katarak plan hazırlayan öğretmenler nadirken öğretmen adaylarında bu durum daha da alt düzeydedir. Planların belirli web sitelerinden temini oldukça bu konuda mesafe kat etmek zordur. Planlama becerisi sadece öğretmenlik uygulamasında değil lisansta başka dersler altında da verilmelidir. (AK-ÖE12).

Bu bulgu ışığında plan hazırlarken etkin çevresel koşullar ve öğrenci özellikleri gibi ÖMGY'de de belirtilen değişkenlere dikkat etmenin ötesinde, plan hazırlama yeterliğinin öncelikli olarak kazandırılması gerektiği görülmektedir. Ayrıca öğretim ilkelerine dikkat etmenin üç katılımcı grup tarafından da belirtilmesi doğrultusunda, bu yeterliğin plan hazırlama açısından önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

> Öğretim sürecini planlarken hayatilik ilkesini gözetir. (AK-ÖA172)

> Yakından uzağa ilkesi bizim alanımızda çok önemli bir ilke, bunun üzerinde çok durulmalı, çünkü öğrenciler ders planı hazırlarken kendi konumunu merkeze alıyor çoğu zaman. (AK-SÖ333)

> Öğretmenin genel bir çerçeve program elinde olsa dahi coğrafi konumu gözeterek, ki bu sınıf öğretmenliğinde özellikle üzerinde durduğumuz "yakından uzağa ilkesi" ile ilişkilendirilebilir, süreci yönetmesi gerektiğini düşünüyorum. (AK-ÖE104)

Sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları planlama sürecine ilişkin özellikle yakından uzağa ilkesine değinirken, öğretmen adaylarının hayatilik ilkesine vurgu yaptığı görülmektedir. Evrensel değerlerle ilgili olarak da diğer yeterlik alanlarında olduğu gibi sadece öğretim elemanlarının öneride bulunması dikkat çekici bir bulgudur.

> B1.4. yetkinliğinde yine evrensel değerlere de vurgu yapılmalıdır. Zira millî ve manevi değerler evrensel değerlerle çelişmemelidir. Çünkü evrensel olan yerelle örtüştüğü için evrenseldir. (AK-ÖE9)

> Dünyanın küresel bir köy olduğu günümüzde millî ve manevi değerlere hapsolmak yerine onlarla birlikte evrensel değerlere de dikkat etmeliyiz. (AK-ÖE29)

Öğretim elemanları planlama sürecinde sadece millî ve manevi değerlerin değil, evrensel değerlerin de dikkate alınarak planlama yapılması gerektiğini düşünmektedir. Özetle; araştırmaya katılan öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının eğitim-öğretim süreci açısından planlamayı önemli ve gerekli bir beceri olarak gördüğü, ancak hem hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının hem de hizmet içi süreçte öğretmenlerin bu konuda gerekli yeterliliğe sahip olmadığı yönünde görüşlerin de olduğu belirlenmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar, planlamaya ilişkin bazı yeterliklerin ancak tecrübe ile kazanılabileceğini, dolayısıyla yeterli uygulama yapılmadan gerekli donanımın kazanılmasının pek mümkün olmadığını belirtmektedir.

> İkisini uygun görmedim çünkü belli bir sure öğretmenlik yaptıktan sonra tecrübe edilebileceğini düşünüyorum. Yani B1.2. *(Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.)* ve B1.3. *(Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.)* yeterliklerinin deneyim doğrultusunda gelişeceğine inanıyorum. (AK-ÖA228)

> Deneyim yetersizliği nedeniyle her düzeye uygun plan hazırlayamayabilir. (AK-ÖA170)

> Uygulamada yeterince deneyim sahibi olmadan planlamanın oturmadığını gözlemlemekteyim. (AK-SÖ58)

> Bireysel farklılıkları dikkate alan etkinlikler düzenlenmesi kolay değil. Bunun için çok tecrübe, çok uygulama gerekiyor. (AK-ÖE92)

Görüşler doğrultusunda plan hazırlama sürecinde özellikle çevresel şartlar, maliyet, zaman ve öğrenci özelliklerini dikkate alma gibi yeterliklere ancak uygulama deneyimlerinden sonra sahip olunabileceği anlaşılmaktadır. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken'in (2013) çalışması da kendilerini ders planlama konusunda yetersiz ya da çok az yeterli gören öğretmen adaylarının gerekçe olarak derslerin teorik işlenmesi,

uygulama azlığı ve deneyimsiz olmaktan sıklıkla bahsettiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının 5E öğrenme modeline dayalı öğretim uygulamalarını araştıran Demirhan-İscan, Bayraktar ve Gokce (2015) de öğretmen adaylarının 5E öğrenme döngüsü modeline ilişkin teorik bilgileri edinmiş olmalarına ve ders planı yazma konusunda deneyimleri olmasına rağmen bu bilgi ve deneyimlerini öğretmenlik uygulamalarına aktaramadıklarını belirlemiştir. Öte yandan M. Bektaş, Ayvaz-Can ve Çalıkoğlu'nun (2019) çalışmasına katılan sınıf öğretmeni adayları ise kendileri plan hazırlayıp uyguladıkça sınıf yönetimi ve zaman yönetiminin kolaylaştığını ve dersteki verimlerinin arttığını ifade etmektedir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar dersi öğretim programına uygun olarak planlama, esnek öğretim planları hazırlama ve öğrenme ortamının özelliklerini, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve ders süresini dikkate alarak plan hazırlama gibi ÖMGY'deki ifadelerin hemen hemen aynısını dile getirip yeni bir yeterlik önerisi sunmadığından görüşme bulgularına yer verilmemiştir.

ÖMGY'de yer alan "eğitim öğretimi planlama"ya ilişkin göstergeler ile anketlerden gelen önerilerin eşleştirilmiş hali Tablo 28'de paylaşılmıştır.

Tablo 28

ÖMGY Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.	/Planlarını alanının öğretim programı ve öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlar.
Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.	
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.	
Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.	/Öğretim sürecini planlarken millî, manevi+ evrensel değerleri dikkate alır.

Tablo 28 incelendiğinde ÖMGY'den farklı olarak yeni bir yeterlik önerisi getirilmediği ve mevcut olan iki yeterliğe ekleme yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının planlarını hem alanın öğretim programına hem de öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretim sürecini planlarken sadece millî ve manevi değerleri değil, evrensel değerleri de göz önüne alarak öğretim sürecini planlama öğretmen adaylarında olması gereken bir diğer yeterlik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖMGY'de yer alan *"öğrenme ortamları oluşturma"* alt yeterlik alanına ilişkin verilen anket yanıtları Tablo 29'da paylaşılmıştır.

Tablo 29

ÖMGY Öğrenme Ortamları Oluşturma Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.	647	96.71	22	3.29	477	94.83	26	5.17	127	88.81	16	11.19
Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.	652	97.46	17	2.54	484	96.22	19	3.78	138	96.50	5	3.50
Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.	648	96.87	21	3.13	481	95.62	22	4.38	134	93.70	9	6.30
Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.	653	97.60	16	2.40	484	96.22	19	3.78	138	96.50	5	3.50
Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.	645	96.41	24	3.59	484	96.22	19	3.78	138	96.50	5	3.50
Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.	628	93.88	41	6.12	470	93.43	33	6.57	124	86.71	19	13.29
Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.	646	96.57	23	3.43	487	96.81	16	3.19	123	86.01	20	13.99

Tablo 29'da görüldüğü üzere ankete katılan öğretmen adayları ve sınıf öğretmenleri bütün göstergelerde %90'ın, öğretim elemanları ise %85'in üzerinde olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmen adayları (%97.46) tarafından uygun olarak en fazla işaretlenip gerekli görülen gösterge "*Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler*." iken, sınıf öğretmenlerinde (%96.81) "*Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur*." dur. Öte yandan öğretim elemanlarında (%96.5) üç gösterge birden aynı ve en yüksek oranla uygun bulunmuştur. Bu üç göstergeden biri "*Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler*." iken, diğer ikisi "*Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar*." ve "*Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar*." dır.

Katılımcıların öğrenme ortamları oluşturma göstergelerine ilişkin olumsuz yanıtları incelendiğinde öğretmen adayları (%6.12) ve sınıf öğretmenleri (%6.57) tarafından uygun değil olarak en çok olumsuz yanıtlanan gösterge "*Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur*." göstergesi, öğretim elemanları (%13.99) tarafından ise "*Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur*." göstergesidir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde elde edilen araştırma sonuçlarının katılımcıların yanıtlarını desteklediği görülmektedir. A. Ersoy (2005) sınıfların kalabalık ve küçük olması, sınıftaki yerleşim düzeninin yapılandırmacı öğrenme için uygun olmaması ve teknolojik donanım yetersizliği gibi nedenlerin öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturma düzeylerine ilişkin müfettişlerin görüşlerini alan Yanpar-Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010) da materyal ve fiziksel donanım eksikliği gibi ortamdan kaynaklı sorunların yanı sıra öğretmenlerin geleneksel öğretimden vazgeçemediğini ve yapılandırmacı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar bağlamında katılımcıların olumsuz görüşlerinin öğrenme ortamlarının mevcut yapısından ve hizmet içindeki öğretmenlerin uygulamalarından kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik ankette açık uçlu sorudan elde edilen bulgular ise Tablo 30'da paylaşılmıştır.

Tablo 30

Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Okul dışı öğrenme ortamları oluşturma	5	-	2
İş birliği içerisinde öğrenme ortamlarını düzenleme	3	-	1
Öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimlerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturma	-	-	6
Öğrenci-öğrenci iletişimini güçlendirecek öğrenme ortamları oluşturma	-	-	1
Millî, manevi + evrensel değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturma	-	-	1
Millî, manevi değerleri içselleştirmenin serbest bırakıldığı öğrenme ortamları oluşturma	1	-	-

Tablo 30 incelendiğinde öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının ÖMGY'den farklı olarak okul dışı öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenme ortamlarını iş birliği içerisinde düzenleme yeterliklerini önerdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri farklı veya eleştirel bir öneri getirmediğinden anket bulgularında görüşlerine yer verilmemiştir.

> Öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğrenci görüşlerine de önem verir. Öğrenciyi sürece katar. (AK-ÖA368)
>
> 'Öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını oluşturmalarına izin verir." yeterliliği eklenebilir. (AK-ÖA625)
>
> Buraya öğretmenin bütün öğrencilerin aktif rol aldığı, öğretmenin rehber konumda olduğu öğrenme ortamlarının hazırlanması eklenebilir. (AK-ÖE68)
>
> Sınıf dışı öğrenme ortamlarının da oluşturulmasına yönelik bir madde eklenebilir, böylece yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturulabilir. (AK-ÖA70)
>
> Öğrenme sürecinde gerektiğinde okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanır ve alan gezileri düzenler. (AK-ÖE128)

Anketten elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşlerinin alınarak iş birliği içerisinde öğrenme ortamlarının hazırlanması ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra mevcut yeterliklere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılarak bazılarına eklemeler yapıldığı, bazılarında ise tam tersi yönde görüş belirtildiği görülmektedir. Örneğin; ÖMGY'de üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının oluşturulmasına değinilirken ankete katılan öğretim elemanları sadece bilişsel becerilerin değil; sosyal, duygusal, psikomotor gibi farklı alanlarda da öğrenci becerilerinin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği öğrenme ortamlarının yanı sıra öğrenci-öğrenci iletişiminin de teşvik edildiği öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli görülmektedir.

> Öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimlerini destekleyici eğitsel ortamlar hazırlar. (AK-ÖE16)
>
> Öğrencilerin duyuşsal ve sosyal yönden de geliştirici öğrenme ortamları oluşturur eklenebilir. (AK-ÖE112)
>
> Sınıf öğretmenlerinin çocuğun her yönden gelişimini etkilediği bu nedenle tüm gelişiminden sorumlu olduğu düşünülürse, çocuğu sosyal yönden, kişilik yönünden, vb. farklı alanlarda da gelişimini sağlayacak çok yönlü materyaller tasarlayabilmeleri, etkinlikler oluşturmaları gerektiği vurgulanabilir. (AK-ÖE65)

> Sadece öğretmen öğrenci ilişkisi değil öğrenci-öğrenci ilişkisini de güçlü kılacak bir ortam gereklidir. Yani sınıf içi iletişime de elverişli olsa güzel olur. Sınıf dışı okul dışı öğrenme ortamı hazırlayabilmesi de çok kıymetli, eklenebilir. (AK-ÖE48)

Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek ve birbirleriyle iletişimini güçlendirecek demokratik öğrenme ortamları oluşturması gerektiği anlaşılmaktadır. Öte yandan bir öğretim elemanı öğrenme ortamlarının millî ve manevi değerlerin yanı sıra evrensel değerlerin de içselleştirilmesine katkıda bulunacak şekilde hazırlanması yönünde görüş bildirirken, bir öğretmen adayı da söz konusu değerlerin içselleştirilmesi açısından farklı kültürden öğrencilerin zorlanmaması gerektiğine dikkat çekmiştir.

> "Millî ve manevi değerler ile evrensel değerlerin içselleştirilmesi" olarak B2.7. yetkinliği güçlendirilebilir. (AK-ÖE9)

> Farklı kültürden öğrencileri millî manevi değerleri içselleştirmesi açısından zorlamaz. (AK-ÖA75)

Elde edilen görüşler millî ve manevi değerleri içselleştirme konusunda öğrencinin ait olduğu kültürü düşünerek hareket edilmesi gerektiğini ve evrensel değerleri kazandırma açısından öğretmen adaylarının nispeten daha rahat davranabileceğini göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Okul dışı öğrenme ortamları oluşturma	-	-	1
Öğrencilerin sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimlerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturma	-	-	2

Tablo 31 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretim elemanlarının anketteki bulgularla paralel olarak okul dışı öğrenme ortamları ile öğrencilerin sosyal, duygusal ve

entelektüel gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin akademik başarısına odaklanılıp diğer alanlardaki gelişiminin göz ardı edildiğini ve özellikle ilkokul kademesinde sosyal-duygusal gelişimin önemli olduğunu belirterek öğrenme ortamlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacak biçimde hazırlanmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca sadece sınıf içi değil, okul dışındaki öğrenme ortamlarından da yararlanmak ve öğrenmeyi bu ortamlara da taşıyabilmek için öğretmen eğitimi programlarında değişiklikler yapılması ve adayların bu konuda nitelikli yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

> Süreç tamamen başarı odaklı ilerlediği için, iyi öğretmenliğin temel göstergesi sınıftaki öğrencilerin doğru çözdüğü test sayısı üzerinden açıklandığı için, öğretmenler beceri olarak değerlendirdiğimiz…Bu beceriyi sadece belirli bir alanda somut ürün olarak söylemiyorum. Düşünmeyi öğretebilmek de bir beceridir. O bakımdan, çocukların entelektüel gelişimini sağlayacak veya çocukların yaşantı temelli ürünler ortaya koymalarını sağlayacak veya drama çalışmaları yapmalarını sağlayacak sınıf ortamları azım. (GK-ÖE5)

> Yani normalde mesleki yeterliklere diğer öğretim düzeylerinde daha akademik yaklaşılabilir ama ben ilkokul 1, 2, 3, 4'te biraz daha öğrencileri daha geliştirmeye açık, sanki bir oyun hamuru gibi onu şekillendirmeye ihtiyacı var ve akademik beceriler yanında mutlaka öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik de planlamalar yapması gerektiğine inanıyorum öğretmenlerin. (GK-ÖE7)

> Öğrencilerin çok yönlü becerilerini geliştirebilmeleri kanaatindeyim. Mesela outdoor education, okul dışı öğrenme ile ilgili ders olsun. Adventure education, macera eğitimi ile ilgili ders olsun. Sadece belli dersler kapsamında bunlar yürütülmesin. Gerçekten bu dersler spesifik olarak alınsın. Okul dışı programlar diye bir seçmeli ders var mesela ama okul dışı programlar genel bir kapsam. Alsın ama ek dersleri de alabilmeli. Bir macera eğitimini gerçekten alabilmeli. Bunlar dünyaya yön veren eğitimler. (GK-ÖE16)

Elde edilen görüşler öğretmen adaylarının öğrencilerine okul dışında öğrenme ortamı oluşturabilecek ve onları çeşitli beceriler açısından geliştirebilecek donanıma sahip olması gerektiğini göstermektedir. ÖMGY'de yer alan "öğrenme ortamları oluşturma" alt başlığı altındaki göstergeler ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin eşleştirilmiş hali Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

ÖMGY Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.	+İş birliği içerisinde öğrenme ortamlarını düzenler.
Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.	
Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.	
Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.	
Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.	/Öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.	/Öğrencilerin çok yönlü becerilerini geliştirici okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları oluşturur.
Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.	/Öğrencilerin millî, manevi + evrensel değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur. /Millî, manevi değerleri içselleştirmenin farklı kültürden öğrenciler için serbest bırakıldığı öğrenme ortamları oluşturur.

Tablo 32 incelendiğinde, MEB tarafından hazırlanan ÖMGY'de ikinci gösterge hariç diğerlerinde öğrenme ortamlarına vurgu yapıldığı, ancak ikinci göstergede materyal hazırlamaya değinildiği görülmektedir. Ayrıca materyallerin hazırlanmasında sadece kazanımların dikkate alınıp programın diğer ögelerine yer verilmemesi de dikkat çekici bir bulgudur. Öte yandan mevcut göstergelere ilişkin katılımcılardan gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda bazı yeterlik ifadelerinde değişiklik yapılmıştır. Söz gelimi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin yanı sıra sosyal, duygusal, psikomotor gibi farklı beceri alanlarında da gelişimlerinin desteklenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarının da bu amaca hizmet etmesi nedeniyle, ilgili görüşler öğrencilerin çok yönlü becerilerini geliştirici okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları oluşturma şeklinde güncellenmiştir. Nitekim okul dışı öğrenme etkinlikleri ile spor, kulüpler, öğrenci birlikleri, gönüllü çalışmalar ve okul işleri gibi akademik içeriği destekleyen faaliyetlere atıfta bulunulmaktadır. Bu aktiviteler, mentor olarak hareket eden yetişkinlerin yardımıyla öğrencilere sınıf dışında gerçek yaşam durumları sağlamakta ve bunlar aracılığıyla öğrenciler; sorumluluk, azim, takım çalışması ve özgüven gibi ilgili becerileri etkili bir şekilde öğrenmektedir (OECD, 2015). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağladığından öğrenmelerin daha kalıcı olması, çevresel duyarlılığı arttırması, fen ve doğa olaylarına merak uyandırması ve bilimsel süreç becerileri kazandırması gibi bilişsel, duyuşsal ve yaşam becerilerinin

geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Ay, Anagün ve Demir, 2015; Gürsoy, 2018). Benzer şekilde göstergelerde sadece öğretmen-öğrenci arasındaki iletişime yer verilmesi eleştirildiğinden, öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin de birbirleriyle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturmaya dönük daha geniş kapsamlı bir yeterlik önerilmiştir. Bu gibi üzerinde değişiklik yapılan mevcut göstergelerden farklı olarak öğrenme ortamlarını iş birliği içerisinde düzenleme yeterliği yeni olarak eklenmiştir.

Sınıf öğretmenliği programı bulunan üniversitelerin program yeterlikleri incelendiğinde doğrudan öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ilişkin ifade edilmese de katılımcılar tarafından önerilen yeterliklerin bir kısmının lisans programları yeterliklerinde de yer aldığı görülmektedir. Örneğin Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında "*İnsan ve doğal çevre arasındaki etkileşimin önemini vurgulayan etkinlikler gerçekleştirme*", "*Öğrencilerin demokratik ve etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayacak uygulamalar yapma*" (Ankara Üniversitesi, 2023), Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında ise *"Çevre koruma, iş güvenliği ve güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal bilgi ve beceriye sahip olabilme."* (Dokuz Eylül Üniversitesi, 2023) gibi yeterlikler yer almaktadır. Bu sonuçlar, ÖMGY'de yer alan yer yeterliklerin sınıf öğretmenliği programının yeterliklerini desteklediğini, ancak daha kapsamlı ve detaylı yazılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖMGY'de yer alan *"öğretme ve öğrenme sürecini yönetme"* alt yeterlik alanına ilişkin verilen anket yanıtları Tablo 33'te paylaşılmıştır.

Tablo 33

ÖMGY Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.	654	97.76	15	2.24	486	96.62	17	3.38	135	94.40	8	5.60
Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.	645	96.41	24	3.59	464	92.24	39	7.76	135	94.40	8	5.60
Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.	658	98.36	11	1.64	484	96.22	19	3.79	137	95.80	6	4.20
Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.	654	97.76	15	2.24	481	95.62	22	4.38	138	96.50	5	3.50
Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.	647	96.71	22	3.29	467	92.84	36	7.16	128	89.51	15	10.49
Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.	644	96.27	25	3.73	475	94.43	28	5.57	133	93.00	10	7
Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.	649	97.01	20	2.99	473	94.03	30	5.97	123	86.01	20	13.99
Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.	633	94.61	36	5.39	476	94.63	27	5.37	133	93.00	10	7
Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	651	97.30	18	2.70	490	97.41	13	2.59	136	95.10	7	4.90
Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.	656	98.06	13	1.94	486	96.62	17	3.38	140	97.90	3	2.10
Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.	657	98.20	12	1.80	489	97.21	14	2.79	140	97.90	3	2.10
Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.	636	95.07	33	4.93	454	90.25	49	9.75	133	93.00	10	7

Tablo 33 incelendiğinde 12 yeterlik göstergesinin tamamının öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin en az %90'ı, öğretim elemanlarının ise en az %85'i tarafından uygun bulunduğu görülmektedir. Öğretim elemanları öğretme-öğrenme sürecinde özel gereksinimi olan öğrencileri dikkate alma ve analitik zekayı geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlamaya ilişkin iki yeterlik göstergesi hariç 10 göstergede de %90'ın üstünde bir oranla olumlu görüş bildirmiştir. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin göstergeler arasında öğretmen adayları (%98.36) en çok "*Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar*." göstergesine ilişkin olumlu görüş bildirirken, sınıf öğretmenlerinin çoğu (%97.41) tercihini "*Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır*." göstergesinden yana kullanmıştır. Öğretim elemanları (%97.90) ise "*Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir*." ve "*Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır*." olmak üzere her iki göstergede birden uygun olduklarına ilişkin en yüksek görüş ortaklığını sağlamıştır.

Olumsuz görüşler incelendiğinde ise uygun değil olarak en fazla işaretlenen göstergenin üç grupta da farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından %5.39 oranla "*Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.*" göstergesi, sınıf öğretmenleri tarafından %9.75 oranla "*Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder*." göstergesi ve öğretim elemanları tarafından %13.99 oranla "*Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.*" göstergesi en fazla olumsuz görüş bildirilen göstergelerdir. Öte yandan öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin uygun değil şeklinde en fazla işaretlenen göstergelerden birinin "*Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur."* olduğu göz önünde bulundurulunca, katılımcıların üst düzey öğrenmelerin desteklenmesi konusundaki görüşlerinin olumsuz olduğu anlaşılmaktadır.

İlgili yeterliklere ilişkin alanyazın incelendiğinde, elde edilen bulguların alanyazın tarafından da desteklendiği görülmektedir. Hollins ve Torres-Guzman (2009) bugün öğretmen eğitiminin karşı karşıya olduğu en büyük zorluğun öğretmenleri özellikle kentsel ve kırsal alanlarda olumsuz şartlar içinde yaşayan, yoksul, kültürel, dil, ırk ve etnik kökenleri toplumun genelinden farklı olan, giderek artan çeşitlilikteki öğrenci popülasyonuyla başarılı bir şekilde çalışacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Paliç ve Keleş (2011) de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada sınıf yönetimine ilişkin

öğretmenlerin yaşadıkları sorunların genellikle öğrenciler arasındaki farklılıklardan, aile içindeki sorunların öğrenme ortamına yansımasından ve öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmasından kaynaklandığını ortaya koymuş, etkili bir sınıf yönetimi ve öğretim için öğretmen, veli, öğrenci ve okul idaresi arasındaki iş birliğinin arttırılmasını önermiştir. Elde edilen araştırma bulguları ilgili kişilerle iş birliği yapma ve sınıf yönetimini sağlama gibi en fazla olumsuz görüş bildirilen yeterlik göstergelerinin doğrudan birbirini etkilediğini göstermektedir.

Öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin anketteki açık uçlu sorudan elde edilen görüşler Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Sorun ortaya çıkmadan önlem alma	2	1	-
Öğretim programını uyarlama	-	-	1
Analitik+ diğer üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlik hazırlama	-	-	2
Öğretme ve öğrenme sürecini birleştirilmiş sınıflarda uygun olarak yürütme	-	2	1
Teknolojik materyal geliştirme	-	-	1

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin sorun ortaya çıkmadan öğretmen adaylarının önlem alabilecek yeterlikte olması gerektiği yönünde düşündükleri görülmektedir. Ayrıca bir öğretim elemanı, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim programını doğrudan uygulamak yerine programın uyarlanmasına değinen bir yeterliğin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

> Öğretmen önceden önlem almalıdır. (AK-ÖA379)
>
> Sınıfta istenmeyen durumların oluşmasını engeller. (AK-SÖ38)
>
> Öğretmenin de sınıfa göre kendi programını geliştireceği/değiştireceği/dönüştüreceği programa müdahale edebileceği bir yeterliliği de bulunmalı. (AK-ÖE32)

Elde edilen görüşler öğretmen adaylarının sınıfta ortaya çıkabilecek istenmedik durum ve davranışların öngörülerek tedbirler almasını içeren önlemsel modeli (Bilir,

2014) kullanmasına ve sınıfta neyin işe yarayıp yaramadığına karar vererek öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapıldığı program uyarlamasına (Meidl ve Meidl, 2011) vurgu yapmaktadır Ankete katılan öğretim elemanları, mevcut yeterliklerdeki *"Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar."* yeterliğine ilişkin üst düzey düşünme becerilerinden sadece analitik düşünmeye yer verilmesini eleştirerek diğer becerilerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının göreve ilk olarak birleştirilmiş sınıflarda başladığı ifade edilerek öğretme-öğrenme sürecini bu tür sınıflara uygun biçimde yürütmeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir.

> Öğrencilerde geliştirilmek istenen beceriler söz konusuysa bu sadece analitik düşünme becerisi ile sınırlandırılmamalıdır. Yaratıcı düşünme, problem çözme, öz düzenleme gibi 21. yüzyılda önem arz eden beceriler de dikkate alınmalıdır. (AK-ÖE4)

> Neden yalnızca analitik düşünmeyi aldık? Yansıtıcı düşünme, üst biliş, öz-düzenleme de çok önemli beceriler değil mi? (AK-ÖE49)

> Bu bölümde özellikle yeni atanan öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapabilecekleri düşünülerek eğitim-öğretimi birleştirilmiş sınıflara uygun biçimde yürütebilme becerileri ile ilgili bir madde eklenebilir. "Farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerin bir arada olduğu sınıflara uygun biçimde eğitim-öğretimi yürütür" gibi bir madde eklenebilir. (AK-ÖE65).

> Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili başlıkta yeterlilik eklenmeli. Çünkü lisans eğitimi boyunca birleştirilmiş sınıfla ilgili öğretmen adaylarının yeterli donanıma ulaşamadıkları görüşündeyim. (AK-SÖ145)

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yetiştirme programlarından mezun olduktan sonra birleştirilmiş sınıflı bir okula atanma ihtimalinin yüksek olduğu Karakuş (2016), Uysal (2018) ve Yurdakul (2019) tarafından da belirtilmektedir. Adaylardan farklı yaş düzeylerinden öğrencilerin yer aldığı derslikte her bir sınıf düzeyine uygun öğretim yapmaları beklenmektedir (Gözler, 2009; Kazu ve Aslan, 2011; Özdemir vd., 2020). Ancak Uysal'ın (2018) çalışmasına katılan sınıf öğretmeni adayları da mesleğe başladıklarında yüksek olasılıkla birleştirilmiş sınıfta görev yapacaklarını, fakat bu sınıflarda nasıl uygulama yapabilecekleri konusunda bilgi ve deneyimlerinin olmadığını belirtmiştir.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik teknolojik materyal geliştirme yeterliği de ankete katılan bir öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir.

> Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır (infografik, animasyon vb. dijital içerik ve materyal hazırlar). (AK-ÖE6)

İlgili öğretim elemanının görüşü incelendiğinde ÖMGY'de yer alan yeterliği tekrar yazdıktan sonra parantez içerisinde dijital materyal geliştirmeye yönelik yeni bir yeterlik önerisinde bulunduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetme	5	9	10
Öğretme ve öğrenme sürecini birleştirilmiş sınıflarda uygun olarak yürütme	4	5	9
Teknoloji bağımlılığı ile mücadele etme	1	1	-
Çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetme	1	2	2
Teknolojik materyaller geliştirme	2	3	5

Tablo 35 incelendiğinde öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetme, öğretme-öğrenme sürecini birleştirilmiş sınıflara uygun olarak yürütme, çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetme ve teknolojik materyaller geliştirme açısından öğretmen adaylarının yeterli olması gerektiği konusunda aynı fikirde oldukları görülmektedir. Katılımcılar son yıllarda hızla artan göçmen sayısıyla birlikte sınıflardaki çok kültürlülüğün de arttığını ve parçalanmış aile çocukları, öğrenme güçlüğü olanlar, üstün zekalılar gibi öğrencileri de dikkate alınca bütün öğrencileri kapsayabilmesi açısından öğretme-öğrenme sürecinin zorlaştığını dile getirmiştir.

> Mesela kaynaştırma eğitimi alacak öğrenciyi bilmesi gerekir; sınıfta yaramazlık derecesi çok yüksek öğrenciyle nasıl başa çıkabilir, hiperaktif bir öğrenciyle nasıl başa çıkacaktır veya içe kapanık bir öğrenciyle karşılaşırsa nasıl davranacaktır, bunları bilmesi gerekir. Yani o kadar detaylı şeyler ki bunlar, hepsi hakkında

eğitim almaları gerekiyor diye düşünüyorum. Ve farklı ortamlarda eğitim-öğretimi görmeleri gerekir. (GK-SÖ10)

Bizim mesela 34 öğrencimiz var; bunlardan üç tanesi BEP'li, bir tanesi konuşma problemi yaşıyor. Sağlık sorunları yaşayanlar var, ilaç kullanan var, zorbalığa uğrayıp gelmiş zenci bir öğrencim var, bundan dolayı bunu yaşamış bir öğrencim var. O kadar karmaşık bir grup ki. Başarı anlamında çok iyi öğrenciler de var, düşük öğrenciler de var. Bunlarla ilgili daha fazla eğitim alabiliriz. (GK-SÖ7)

Öğretim alanlarında bu tür senaryolarla öğretmen adaylarının karşılaşması gerekiyor. Artık küreselleştik, globalleştik, yani dünyanın her yeriyle iç içeyiz. Dolayısıyla bütün o yapıyı sınıf dediğimiz ortama getirebilecek öğretmenler lazım bize. Yani sokağa çıktığınız zaman engelli birey de var, mülteci birey de var, sosyokültürel olarak dezavantajlı olan farklı yerel kültürlere sahip bireyler de var ve sınıf dediğimiz kısım da bu evrenin küçük bir örneklemi. Öğretmen sınıfta bunu demokratik ortamda, demokratik beceriyle herkesin katılım gösterebileceği bir paydada buluşturamazsa, o zaman toplumda nasıl buluşturacağız bunu? Çünkü bu farklılıklar artık ayyuka çıktı. (GK-ÖE1)

Bir diğer husus, çok kültürlü bir toplum olma yolunda ilerliyoruz. Kendi ülkemize giren 10 milyona yakın insanın sahip olduğumuz toplumsal değerlere uyumunu sağlamaya dönük olarak sistematik bir eğitim politikamız yok. Dolayısıyla var olan süreçleri sadece dini bir perspektifle, ümmetçi bir bakış açısıyla çözmeye çalışmak cehaletten daha fazlası olamaz. Bunun yerine, bilimsel olmayan, kültürel olarak da doğruluğu tartışılan sığ bakış açıları yerine, ülkemize çeşitli şekillerde gelmiş olan, Türk soylu olmayan başka ülkelerin vatandaşlarının entegrasyonunu sağlayacak çok kültürlü eğitim uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceğine dönük olarak sınıf öğretmenlerinin yeterlilik kazanması ya da sınıf öğretmeni adaylarının yeterlilik kazanmasını sağlayacak uygulamalar öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmeli diye düşünüyorum. (GK-ÖE5)

Herhangi bir alanda farklılık yaşayan öğrencilere yönelik bir yeterlik sağlayacak derslerin olması lazım. Çok kültürlülük işin bir boyutu, kültürler arasılık işin bir boyutu, kültüre duyarlı eğitim başka bir boyutu. Aynı zamanda biz uzun yıllardır kaynaştırmayla ilgili çalışma yapıyoruz ama kapsayıcı eğitimle ilgili daha yeni yeni çalışmalar var. Dolayısıyla herhangi bir alanda farklı olan öğrencilere yönelik yeterlik sağlayacak derslerin olması lazım. Çünkü öğrenciler özel bir alanda yetersizlik yaşayabiliyorlar; görme konusunda, işitme konusunda, zihinsel açıdan. Bunun dışında kültürü farklı olanlar var, anadili farklı olanlar var. Aile bazında anne babası boşanmış kişileri bile biz farklı olarak kabul edebiliyoruz bazı durumlarda. Hatta ve hatta aynı okulda farklı mahallelerden gelen kişileri bile farklı kültürden kabul ediyoruz. Dolayısıyla farklı olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin yeterli bir şekilde fakülteden mezun olmaları lazım. (GK-ÖE14)

Belirtilen görüşler, sınıflardaki öğrenci popülasyonunun sağlık, kültür, dil, aile yapısı, öğrenme düzeyi gibi birçok açıdan farklılaştığını ve mevcut öğretmen yetiştirme programlarının ihtiyaca yanıt verici biçimde düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda gittikçe daha karma hale gelen sınıflarda etkili bir süreç

yürütebilmek için öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Nitekim Singapur, Hong Kong ve Türkiye'nin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini karşılaştıran Akın ve Sözen-Özdoğan (2021), Türkiye'nin özellikle son yıllarda aldığı göçler nedeniyle öğrenme ortamlarında farklı kültürlerden gelen birey sayısının arttığını ve öğretmen yeterliklerinin de bu gereksinime yanıt verecek biçimde yeniden gözden geçirilmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir.

Çok kültürlü eğitim; tüm sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olması için okulları ve diğer eğitim kurumlarını değiştirmeye çalışan bir reform hareketi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim eşitliği, kadınlar, etnik gruplar, dil azınlıkları, düşük gelirli gruplar, LGBT bireyler ve engelli kişilerle ilgili çok çeşitli programları ve uygulamaları tanımlamak için kullanılan bu terim; toplam okul veya eğitim ortamındaki değişiklikleri içermektedir ve öğretim programlarındaki değişiklikler ile sınırlı değildir (Banks ve Banks, 2019). Gay (1994) ise çok kültürlü eğitimi ulusun tüm vatandaşlar için özgürlük, eşitlik ve adalet gibi demokratik değerlere bağlılığının somutlaşmış hali olarak ifade etmekte ve tüm öğrenciler için eğitimde mükemmellik vizyonuyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Balcı'ya (2019) göre çok kültürlü eğitimin yönetimi, okullarda çoğulcu bir yaklaşımın benimsenmesini ve farklılıkların yönetimini gerektirmektedir. Benzer şekilde kapsayıcı eğitimin merkezinde "insan hakları", "fırsat eşitliği" ve "sosyal adalet" kavramları yatmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik talepler, yalnızca engelli çocukların 'haklarını' ilgilendirmemeli, aynı zamanda kendisini 'normal' olarak tanımlayan daha geniş bir kitleyi de kapsamalıdır (Armstrong, Armstrong ve Barton, 2016). Bu bağlamda çok kültürlü eğitim ile kapsayıcı eğitimi başarılı bir biçimde yönetmesinin öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiği açısından oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bita (2022) da öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve engelli, üstün zekâlı, yerli ya da göçmen öğrencilere eğitim verme konusunda daha iyi eğitilmeye ihtiyaçları olduğunun altını çizmektedir. Konuyla ilgili olarak bir öğretim elemanı sınıf öğretmenliği lisans programında seçmeli olarak yürütülen "Kapsayıcı Eğitim" dersinin kapsamının çok geniş, ders saatinin ise çok az olduğunu belirtmiştir.

> Biz kapsayıcı eğitimin içeriğine baktığımız zaman inanılmaz devasa büyüklükte bir içeriği var. Aklınıza gelebilecek her türlü farklı olan öğrenci bu dersin kapsamındadır. Cinsiyet farklılığından tutun da LGBT'lilere kadar. Farklı ten renginden farklı anadile kadar herhangi bir alanda tırnak içerisinde söylüyorum engellilik yaşayan bireylerden tutun da bir mahalleden başka bir mahalleye göç

> etmek zorunda kalan öğrencilere kadar. O kadar geniş bir kapsamı var ki kapsayıcı eğitim dersinin, ama sadece iki saatlik bir ders. Dolayısıyla ya ders kapsamı genişletilmeli ya da farklı isimler adı altında verilmesi lazım. (GK-ÖE14)

Öğretim elemanının görüşü ile paralel olarak birçok araştırma da öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim (Causey, Thomas ve Armento, 2000; Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001; Polat, 2009) ve kapsayıcı eğitim (Akbulut, Yılmaz, Karakoç, Erciyas ve Akşin-Yavuz 2021; Eşici ve Doğan, 2020) konularında yetersiz olduğunu ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, Akbulut ve diğerleri (2021) ile Jenks, Lee ve Kanpol'un (2001) belirttiği gibi farklı öğrenci popülasyonlarına sahip okullarda çok kültürlü eğitim ve pedagojiye olan ihtiyacın doğrudan gözlenebileceği saha deneyimlerine programlarda yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Her üç katılımcı grubu tarafından dile getirilen bir başka yeterlik öğretme ve öğrenme sürecini birleştirilmiş sınıflara uygun olarak yürütebilmedir. Ancak katılımcılar hem kendi kişisel tecrübelerini hem de mevcut öğretmen yetiştirme programlarını düşünerek öğretmen adaylarının bu konuda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadan mezun olduğunu ifade etmiştir.

> Köy okulları ve birleştirilmiş sınıflar. Kesinlikle bunun üzerine yoğunlaşılması gerekiyor. Normalde birleştirilmiş sınıflar ayrı bir ders olarak programda varmış önceden ama bu programdan kaldırılmış. Ama bizim atanmak istediğimizde atanacağımız ilk yerler köy okulları. (GK-ÖA2)

> Birleştirilmiş sınıfta çalışmakla bağımsız sınıfta çalışmak çok farklı birbirinden. Çok zorlandım ben. Sonrasında bağımsız sınıf okuttum iki yıl. İkisi arasında çok fark vardı. Ama direkt mesleğe atanır atanmaz birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmen sayısı çok fazla. Hele ki dört sınıfı aynı anda okutan öğretmen sayısı çok fazla sınıf öğretmenliğinde. Bu alana biraz daha fazla ağırlık verilmeli. (GK-SÖ8)

> Genelde sınıf öğretmenleri Güneydoğu Anadolu Bölgesine, Doğu Anadolu Bölgesine atanıyorlar. Çoğunlukla da birleştirilmiş sınıfları okutuyorlar. Ancak maalesef ki bizim lisans programımızda birleştirilmiş sınıflar seçmeli ders olarak okutuluyor artık; normalde önceki programda zorunlu dersler arasındaydı, ama artık seçmeli ders olarak veriliyor ve bu bizim ülkemizin gerçekleriyle ters. Yani biz ontolojik gerçeklerden aykırı işler yapmaya çalışıyoruz; yani birleştirilmiş okullar bizim ülkemizin bir gerçeği, ama yeni mezun öğretmenlerimizin %99'unun birleştirilmiş sınıflara ya da köy okullarına atanmış olduğunu düşündüğümüzde bizim onları hazır hale getirmemiz gerekiyor onlar oraya gittiğinde, bu anlamda deneyim kazanmış olması gerekiyor. (GK-ÖE2)

> Hani biz burada hep şey deriz ya çocuğa, ilk yapacağınız iş çocuğun seviyesine inmek. Tamam bu kolay da 1, 2, 3, 4 hepsi beraber bir sınıfta, 10 kişi nasıl ineceğiz

> seviyeye, nasıl yapacağım bu işi. 1'lere okuma yazma mı öğreteceksin, 4'lere başka bir şey mi öğreteceksin, 3'lerin ihtiyacı farklı, 2'lerin ihtiyacı farklı, 1'in pekiştireci farklı, 4'ün pekiştireci farklı. Maalesef böyle bir ders de yok, uygulama da yok, çocuklar bunu yaşıyorlar maalesef. (GK-ÖE3)

Lisans programlarının yetersizliğine değinen katılımcıların görüşlerinin anket bulgularıyla paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programının 2018'de değişmesi ile birleştirilmiş sınıflarda eğitime yönelik dersin zorunlu dersler arasından kaldırılmasının (YÖK, 2018) öğretmen adaylarının mesleki yeterliliğini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf konusunda yapılan lisansüstü tezleri inceleyen Topal ve Efendioğlu (2021) da Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin zorunlu dersler kapsamından kaldırılarak seçmeli ders olarak yürütülmesinin Türkiye gerçekleriyle bağdaşmadığını ve yanlış olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin genellikle yeni mezun ve tecrübesiz öğretmenler olduğunu ve bu sınıflardaki öğretim şeklinden dolayı müstakil sınıf okutan öğretmenlere kıyasla farklı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durumun öğretmen yetiştirme programının da önemini arttırdığına değinerek inceledikleri birçok çalışmada vurgulandığı gibi öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı okulları görme ve buralarda uygulama yapma gerekliliğini savunmaktadır. Dolayısıyla gerek diğer öğretmenlik branşlarına gerekse de müstakil sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak farklı mesleki beceriler gerektirmekte ve sınıf öğretmeni adaylarının da bu yeterliklere sahip olması önemli olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının hem kendilerinde hem de öğrencilerde olan teknoloji bağımlılığı ile mücadele etmesi ve dikkatlerini özellikle ders anlatma ve dinleme esnasında konuya odaklaması gerektiği dile getirilmiştir.

> Psikolojik test dedim ya ben size az önce psikolojik testin içinde bu da değerlendirilmeli. İlla madde bağımlılığı değil, teknolojik bağımlılık da var. Altı doldurulabilecek kadar geniş bir yelpaze. Öğretmen arkadaş elinde telefonla geliyor. Dersi anlatırken tabii çocuk telefonu da görüyor, onun telefonla ilgilendiğini görüyor, model olarak onu alıyor. Diyor ki, "Öğretmenim elinde telefonla giriyorsa ben de girebilirim. Veya bir konuşma arasında öğretmen direkt telefonu açıyor, sonra öğretmenim de yapıyor bunu. Sosyal medyayı, sosyal iletişim araçlarını ders içerisinde kısıtlaması lazım. Çünkü çok bağımlı yeni nesil. (GK-SÖ5)

> Mesela, bizim sınıfımızda dikkat eksikliği bulunan Ali vardı, Egemen vardı. Tanı konulmamıştı, ama çocuğun bir problemi olduğu belliydi. Tanı konulan disleksi vardı, ekran bağımlılığı vardı. Çocuk ekran bağımlısıydı ve sınıf onun için çok

> sıkıcı ve çok renksiz bir yerdi. Kafasının içinde yaşıyordu, şarkılar söylüyordu, kendi kendine danslar ediyordu, hareketler yapıyordu, hiçbir arkadaşıyla oyun oynamıyordu, iletişim kurmuyordu. Çocuk tamamen kendini soyutlamış ve insanların ona dayattığı şeylerle yaşıyordu. Mesela, bu çocuğa ulaşmak gerçekten zordu; derse katılması, ondan bir örnek alabilmek ya da tahtaya çıkması. Yani sınıf yönetimi konusunda özel gereksinimli öğrencilerle ilgili zorlandığımız alanlar oluyordu hocam. (GK-ÖA13)

Katılımcıların görüşleri, ekran ve sosyal medya bağımlılığı gibi teknolojik bağımlılık kapsamında ele alınan (Ertemel ve Aydın, 2018) istenmedik davranışların öğretmen ve öğrencilerin derse aktif katılımlarını olumsuz yönde etkilediğini ve öğretmen adaylarının bu tür problemleri olan öğrencilerle ilgilenme, derste aktif kılma, sınıf yönetimini sağlama gibi konularda sorun yaşadığını göstermektedir. Ş. Öztürk (2022), teknoloji bağımlılığının gelişmekte olan beyin üzerinde bazı yönlerden alkol ve uyuşturucu bağımlılığı ile birçok aynı etkiyi gösterdiğini ve akıl ve ruh sağlığı üzerinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), kaygı, depresyon, sinirlilik gibi olumsuz etkileri olduğunu açıklamaktadır. COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda (Batmaz, Cevahir-Batmaz ve Kılıç, 2021; Bayburtlu, 2020; Şenel-Çoruhlu ve Uzun, 2021) öğrencilerin ekran bağımlısı haline geldiği ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini toplamakta zorlandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrencilerin teknolojik bağımlılıkları ile nasıl mücadele edebileceği, hangi önleyici çalışmaları yapabileceği ve kimlerle iş birliği kurabileceği konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Pandemi süreci ve teknoloji kullanımıyla birlikte önemi artan ve katılımcılar tarafından da dile getirilen bir diğer yeterlik çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetmedir. Geleneksel sınıfların yönetimine kıyasla bazı farklı özellikler taşıyan sanal sınıfların yönetiminde; öğreten, öğrenen, teknolojik alt yapı ve sanal ortamlardan kaynaklı sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmek ve sanal sınıfları etkili biçimde yönetebilmek için hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte öğretmenlerin eğitilmeye ihtiyacı vardır (Can, 2020). Katılımcıların görüşleri de söz konusu değişkenlerden kaynaklı pandemi sürecinde sorunlar yaşandığını ve öğretmen ile öğretmen adaylarının bu konuda yeterli donanıma sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki gibidir;

> Çevrimiçi ortamda motivasyon, ilgi, istek daha az olabiliyor. Konuyu net cümlelerle açık bir şekilde, özetlere çok yer vererek anlatabilme konusunda becerikli olmalı. Öğrencileri derse katmalı. (GK-ÖA2)

> Geçen yıl siz de belki tanık olmuşsunuzdur. Belli bir yılın üzerindeki çalışan öğretmenler özellikle teknolojiyi kullanmada yetersiz kaldılar, özellikle geçen yılki pandemi ortamında online ders uygulamalarında. Hatta geçen yeni çalıştığım okulda bir öğretmenle ilgili bir örnek olay anlatıldı. Yanlış hatırlamıyorsam 33-34'tü bu öğretmen, Zoom'dan ders bile oluşturamıyormuş yani, düşünün. Teknolojiyi iyi kullanması gerekiyor. (GK-SÖ16)

> Bizim zaten artık bütün işimiz teknolojiyle, yani eğitim-teknoloji artık ayrılmaz bir bütün. Bu pandemi de bize bunu çok iyi gösterdi zaten, şu Zoom'u ya da EBA'yı kullanmak bile günlerce nasıl alay konusu oldu sosyal medyada falan. Bunları bilmek de tabii ki teknolojik yeterlik de bizde olması gereken en önemli özelliklerden bir tanesi. (GK-SÖ13)

Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan ve birden tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinden toplumun her alanı olduğu gibi eğitim de payını almış ve yüz yüze sınıf ortamlarından çevrimiçi öğrenme ortamlarına hızlı bir geçiş yaşanmıştır (Eti ve Karaduman, 2020). Başta dijital erişim olmak üzere bu süreçte yaşanan birçok problemle birlikte eğitim sistemlerinin dönüşmesi bağlamında yeni fırsatlar ve dijital öğretim materyallerinin geliştirilmesi, çevrimiçi kaynakların güçlendirilmesi gibi bazı zorunluluklar da beraberinde gelmiştir (Ülger, 2021). Öğretmenlerin bu süreçte düz anlatım, soru-cevap, PowerPoint sunusu, video ve ders kitapları gibi yüz yüze sınıf ortamında kullandıkları geleneksel yöntem ve materyalleri kullanmaya devam etmesi (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Uyar, 2020), uzaktan eğitime tam olarak hâkim olamaması ve sanal sınıfların yönetiminde zorlanması; materyal-eğitsel etkinlik hazırlama ve bunları uygulama konusunda kendilerini geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır (Ülger, 2021).

Teknoloji kullanımına ilişkin ÖMGY'de "*Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır*." şeklinde bir gösterge yer alsa da katılımcıların ifadelerinde sıklıkla güncel gelişmelerin takip edilmesi ve sınıfa yansıtılması gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir.

> Dijital yetkinliklere ben çok önem veriyorum. Çünkü artık çocuğa yetişemiyoruz. Yani biz bile sürekli kendimizi yetiştirmek zorundayız. Geliştirmek zorundayız ve fark ediyoruz ki bizden daha çok şey biliyorlar bu konuda. Dolayısıyla öğretmenin daha az şey bilmesi demek çocukların onları daha az ciddiye alması demek. O yüzden ben dijital yetkinlikler kısmını özellikle önemli olduğunu düşünüyorum. (GK-ÖA3)

> Bilgisayar ve web uygulamaları konusunda biraz daha yetkin olmak isterdim. Biz de yeni gelen bir nesiliz, yine bir nebze olsun kullanıyoruz; ama bu web araçları olsun, uygulamaları olsun, onları daha iyi kullanabilmeyi, sınıfta bunları daha

etkin hale getirebilmeyi, öğrencinin dikkatini çekme açısından bunları isterdim. (GK-SÖ7)

Şu anda her tür teknolojiye sahibiz. Ama işte, biraz önce söylediğim gibi, öğretmenlerin bunu kullanabilir hale gelmesi gerekiyor. Ben şimdi sınıfa son teknoloji akıllı tahtayı koysam, öğretmen onu karatahta gibi kullanırsa bir anlamı kalmaz. Başta söylediğimiz gibi, önce öğretmenlerin eğitimi. Her gelişen teknolojiyi mutlaka öğrenmelerini sağlamak gerekiyor. (GK-SÖ10)

Hani tamamen böyle teknolojinin dışında olan biri değilim. Ama yine de ne kadar da olsa şimdiki neslin gerisinde kaldığımızı düşünüyorum yani. Olabildiğince de mesela bu konuda da işte Web 0.2 araçlarıdır, işte STEAM kurslarıdır, bunları da takip etmeye çalışıyorum ki bu çocuklara da yine yeterli bir şekilde ulaşabileyim. (GK-SÖ11)

Değişik öğretim araçları, dijital tasarım araçlarının kullanma becerisi bence çok önemli. Bunları elbette takip etmeli. Bunlara ilişkin dijital platformları bence çok aktif kullanabilmeli. Çok etkin kullanabilmeli. (GK-ÖE15)

Teknolojiyle birlikte yeni yeni ortaya çıkan bir sürü şeyler var sayın hocam. Uzaktan eğitimle artık bu işin içine düştük yani. Kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Web 2.0 araçları ve benzeri... Klasik öyle, biz burada materyal tasarımı dersinde anlatıyoruz işte, akıllı tahta şu bu, ama onun ötesinde şeyler var yani. Bunları öğretmen adayına bizim anlatmamız gerekiyor. Eski öğretmenlerin de bunlara entegre olması gerekiyor. Yeni öğretmenlerin de günceli takip etmesi gerekiyor. Her gün yeni bir şey ekleniyor. İşte görüyorsunuz "Metaverse" var, "Google gözlükleri" var, bunlara entegre olmamız gerekiyor. (GK-ÖE4)

Bir kere çağı yakalayabilmeli. Yani öğrenci profili çok değişti. Dolayısıyla öğretmenin de bu profildeki öğrencilere hitap edebilmesi lazım. Bunların başında en çok gelen nedir? Teknoloji yeterliği. Dolayısıyla gerçi pandemi süreci bütün öğretmenlerin zorunlu olarak teknoloji okuryazarı haline getirdi. Ama öğrencilerle evet arada kuşak farkı var. Ama bu kuşak farkının hissedilmesine engel olacak yeterliliklerle donanımlı olmalı diye düşünüyorum. (GK-ÖE22)

Çağın gereklerini yakalamak ve öğrenciye ulaşabilmek için teknolojik gelişmeleri takip etmek ve öğrenme ortamında bunları etkin olarak kullanmak gerektiği belirtilmektedir. König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020), hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını ve öğretmenlerin okullardaki dijitalleşmeye uygun olarak yetiştirilmesini önermektedir. Özellikle öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde teknolojik pedagojik bilgi ve buna karşılık gelen bilişsel becerileri edinmelerinde desteklenmesi önemli görülmektedir. Katılımcılar da dijital çağda etkili bir öğretme ve öğrenme süreci yürütebilmek için teknolojik materyal geliştirme ve robotik kodlama gibi becerilerin ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak derslerin gerekli olduğunu ifade etmektedir.

> Üniversiteler geleceği başkalarından önce görüp o dersleri vermeli… Orada Materyal Geliştirme diye bir ders koymuş. O ders bitti artık. Şimdi neden bitti diyorsun. Artık materyal geliştirmeyi adam teknolojik aletlerle yapıyor, somut şeylerle yapılmıyor artık. Simülasyon programlarıyla yapıyor materyalleri. Teknolojik Materyal Geliştirme diye bir ders olmalı. Artık ülkemizde hemen hemen her evde internet var, akıllı telefon olduktan sonra. Her yerde sorun olmuyor. Son olarak şunu söyleyeyim; üniversiteler geleceği başkalarından daha önce görerek, üç adım dört adım öncesini daha önce görerek ışık tutmalı. Planlamasını ona göre yapıp mezun ettiği öğrencileri hazır bir şekilde yetiştirebilmeli. Mesela bir öğrenci işe başladığında bu da neymiş dememeli. Ben bunu üniversitede gördüm, dört yıl önce ben bunu görmüştüm, zaten demek ki hocalarımız bizi bu yönde hazırlayabilmiş demeli. (GK-SÖ5)

> Teknolojik anlamda mutlaka çok iyi geliştirilmeleri gerekiyor. Yani, birçok öğretmene "Etkinlik hazırlayın" dediğimiz zaman, hemen mukavva, kâğıt alıp onu kes-kopyala-yapıştır onlarla uğraşıyorlar. Ama mesela o yaptığı şeyi dijital ortamda, mesela saatlerce onu yapacağına 10 dakikada dijital ortamda onu yapabiliyor. Teknoloji kullanma anlamında geliştirilmesi lâzım. Dediğim gibi öğretim dersleri ve materyal hazırlama dersleri özellikle ve Yenilikçi Teknolojiler ve Yeni Yaklaşımlar adı altında hem dersler lisansa eklenmeli hem de uygulama yönüne bakılmalıdır. (GK-ÖE11)

> "Robotik Kodlama" bunları bizim öğretmenin bilmesi lâzım, niye bütün öğretmen adayları robotik kodlamayı bilmez ya da işte analitik düşünme gerektiren farklı durumlar oluşuyor, "Bunlara buna benzer bir mantığı oturtmamız lâzım, bir ders konulsa" diye tekliflerin gelmesi gerekiyor. (GK-ÖE11)

> Bir tane de belki yazılımsal bir şey öğretmemiz gerekiyor. Yani o derslerin içerisine bunu entegre edelim. Çocuklar kendi yazılımlarıyla derslerini bütünleştirip pekâlâ programlar ve çözümlerini üretebilsinler. (GK-ÖE12)

> Yani teknolojik şeylerden tut da buraya kadar bunların hepsinin olması gerektiği düşüncesindeyim. Kodlama eğitimi açılması gereken bir ders. Scratch diye bir ders var mesela scratch oyunu var. Çocuk bunu görsün. Öğretmen adayı bunu görsün. Bir programlama R programlama dili var. Öğretmen adayı bunu görsün. Belki aksiyon araştırması yapacak. Belki öğretmen olduğunda güzel şeyler yapacak. (GK-ÖE16)

Elde edilen görüşler öğretmen adaylarının hem teknolojiyi üretecek hem de bunu sınıf ortamına etkili biçimde entegre edecek bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada öğretme ve öğrenme sürecinde teknolojinin istendik ve verimli biçimde kullanılması amacıyla teknoloji entegrasyon modelleri önerilmektedir (M. Ersoy, Kabakçı-Yurdakul ve Ceylan, 2016). Bu modellerden biri de Mishra ve Koehler (2006) tarafından geliştirilen "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" modelidir. Shulman'ın (1986) geliştirdiği Pedagojik İçerik Bilgisi yaklaşımı temel alınarak hazırlanan bu modelde, Shulman'ın yaklaşımının hâlâ doğru olduğu ancak

1980'lerden bugüne sınıflarda teknoloji kullanımının artmasıyla sınıf ikliminin değiştiği ve öğretim sırasında teknolojinin nasıl kullanılacağını bilmenin öğretmen için önemli bir bilgi alanı haline geldiği savunulmaktadır. Alan (öğrenilecek ve öğretilecek asıl konu), pedagoji (öğretme-öğrenme süreci, uygulaması veya yöntemleri) ve teknoloji (kara tahta gibi sıradan ve bilgisayarlar gibi gelişmiş araçlar) arasındaki ilişki karmaşıktır. TPAB; alan, pedagoji ve teknoloji bilgisinin etkileşiminden ortaya çıkan bir anlayıştır ve her üç kavramın ayrı ayrı bilinmesinden farklıdır. Bu nedenle teknoloji bilgisini pedagoji ve alan bilgisinden ayrı ele almak uygun olarak kabul edilmez ve etkili bir öğretim gerçekleştirmek için üçü de gerekli görülür (Koehler ve Mishra, 2008).

Mishra ve Koehler (2006) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli ile doğrudan bağlantılı olarak ifade edilen teknopedagojik yeterlik; öğretmenlerin teknolojiyi öğretimde etkin bir şekilde kullanabilme becerisi (Asad vd., 2021; Thakur, 2015), bilgi ve iletişim teknolojilerini pedagojik bir bağlamda kullanma yeteneği (Grenon, Lafleur ve Samson, 2019) gibi birbirine oldukça benzer ifadelerle tanımlanmaktadır. Her üç alandaki bilginin birbiriyle entegre edilerek beceriye dönüşmesine vurgu yapan bu yeterlik açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının donanımlı yetiştirilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarında buna uygun derslerin önerilmesi önemli görülmektedir (Aygün, Uzun ve Atasoy, 2016; Beaudin ve Hadden, 2005; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Fekete, 2022; Thakur, 2015; Y. Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017).

ÖMGY'de yer alan "öğretme ve öğrenme sürecini yönetme"ye ilişkin göstergeler ile görüşme ve anketlerde önerilen yeterliklerin eşleştirilmiş hali Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

ÖMGY Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.	+Öğretim programını uyarlar. +Çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetir.
Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.	/Çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetir.
Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.	/Öğrencilerin derslerde üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlik hazırlar.
Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.	+Teknolojik materyal geliştirir.
Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.	/Sorun ortaya çıkmadan önlem alır.

Tablo 36 incelendiğinde ÖMGY göstergelerinde yer alan üç ifadenin katılımcı görüşleri doğrultusunda düzenlendiği, üç yeterliğin de yeni olarak önerildiği görülmektedir. Öğrencilerin sadece analitik düşünme değil; problem çözme, öz düzenleme, yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme gibi diğer üst düzey düşünme becerileri açısından da geliştirilmesi gerektiğini belirten katılımcı görüşleri dikkate alınarak ilgili gösterge daha geniş kapsamlı olacak biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde öğretme-öğrenme sürecini yürütürken sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil; üstün yetenekli-zekâlı, göçmen, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı, parçalanmış aile çocukları gibi farklılıkların da dikkate alınması ve eşitlikçi bir öğretme-öğrenme süreci yürütülmesine vurgu yapıldığından çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi yönetmeye yer verilmiştir. Öte yandan sınıfta istenmeyen davranış ve durumlar ortaya çıktığında baş etmeye çalışmaktansa bu sorunların ortaya çıkmasını engelleyecek önlemler alınmasına yönelik ifadeye yer verilmiştir. Katılımcıların belirttiği ekran ve sosyal medya bağımlılığı gibi teknolojik bağımlılıklar sınıfta istenmeyen davranışlar kapsamına girip sınıf yönetimi de olumsuz etkilediğinden yeni bir yeterlik olarak ayrıca belirtilmemiştir. Benzer şekilde öğretme ve öğrenme sürecini birleştirilmiş sınıflarda

uygun olarak yürütme de alanın eğitim ve öğretimi için gerekli bir beceri olarak görüldüğünden yeni bir yeterlik önerisi olarak ifade edilmemiştir.

Mevcut göstergelerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin ifade yer alsa da pandeminin de etkisiyle bu teknolojileri kullanmaktan öte yeri materyaller geliştirerek onu üretme, çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetme ve sınıf ortamı, öğrenci özellikleri gibi değişkenlere göre öğretim programını uyarlama yönündeki görüşler dikkate alınarak yeni yeterlik önerileri sunulmuştur.

Tüm bunların yanı sıra "*Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar*." göstergesinin İletişim ve İş Birliği başlığı altında yer alan "*Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar*." göstergesi ile oldukça benzer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili başlık ve altındaki ifadelerin daha ilişkili ve uyumlu olması açısından bahsi geçen göstergenin İletişim ve İş Birliği başlığı altına alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Nitekim Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme'ye ilişkin yeterlikler daha çok ders esnasında öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen eğitim öğretim etkinliklerine yönelik ifadelerdir.

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖMGY'de yer alan *"ölçme ve değerlendirme"* alt yeterlik alanına ilişkin verilen anket yanıtları Tablo 37'de paylaşılmıştır.

Tablo 37

ÖMGY Ölçme ve Değerlendirme Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.	652	97.46	17	2.54	483	96.02	20	3.98	133	93.00	10	7
Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.	647	96.71	22	3.29	479	95.22	24	4.78	134	93.70	9	6.30
Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.	650	97.16	19	2.84	484	96.22	19	3.78	134	93.70	9	6.30
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.	655	97.90	14	2.10	481	95.62	22	4.38	135	94.40	8	5.60
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.	649	97.01	20	2.99	484	96.22	19	3.78	136	95.10	7	4.90

Tablo 37 incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin göstergelerin tamamının öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin en az %95'i, öğretim elemanlarının ise en az %93'ü tarafından uygun bulunduğu görülmektedir. İlgili göstergeler içerisinde öğretmen adaylarının %97.90'ının görüş birliği ile uygun olarak en fazla işaretlediği gösterge "*Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir*." iken, sınıf öğretmenlerinin %96.22 ile "*Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar*." ve "*Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler*."dir. Öğretim elemanlarının da %95.10 ile uygun olarak en fazla görüş bildirdiği gösterge sınıf öğretmenleriyle benzer şekilde "*Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler*."dir.

Uygun değil şeklinde verilen yanıtların yüzdeleri incelendiğinde, öğretmen adayları (%3.29) ve sınıf öğretmenleri (%4.78) tarafından "*Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır*." göstergesinin, öğretim elemanları (%7) tarafından ise "*Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır*." göstergesinin en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmaya ilişkin gösterge, öğretim elemanlarında da en yüksek oranda uygun bulunmayan ikinci göstergedir.

Elde edilen görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların başka yeterlik alanlarında verdiği yanıtlarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin; eğitim öğretimi planlamaya ilişkin uygun değil şeklinde en fazla işaretlenen göstergelerden biri "*Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar*." iken, ölçme ve değerlendirmede "*Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır*." göstergesi olması katılımcıların öğretimin ve değerlendirmenin bireyselleştirilmesi konusunda görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğuna işaret etmektedir.

Alanyazındaki öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen bazı ilgili araştırmalar (Köklükaya, 2010; Pekel, 2018) da elde edilen bulguları desteklemektedir. Köklükaya (2010), öğretmen adaylarının teorik olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamayı bildiklerini düşündüklerini ancak uygulamada bunu tam olarak gösteremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırıldığında dünyada da benzer bir durumun mevcut olduğu fark edilmektedir. OECD'nin 23 katılımcı ülkedeki Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi'nde (Teaching and Learning International Survey-TALIS), 2008 yılında öğretmenlerin %15.7'si öğrenci değerlendirme uygulamaları alanında mesleki gelişim ihtiyaçlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ülkeler arasında önemli farklılıklar gözlenmekle birlikte Brezilya, Kore, Norveç, Slovenya, İtalya, Litvanya ve Malezya'da öğretmenlerin %20'den fazlası ölçme-değerlendirme alanındaki ihtiyaç düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (OECD, 2009).

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin anketteki açık uçlu sorudan elde edilen görüşler Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğrenme odaklı değerlendirme yapma	1	1	1
Ölçme ve değerlendirmede yeni nesil sorular hazırlama	-	1	1

Tablo 38 incelendiğinde her gruptan birer katılımcının öğrenme odaklı değerlendirme yapma yönünde yeterlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Türkçeye doğrudan çevirisi öğrenme için değerlendirme olan ancak ulusal alanyazındaki araştırmalarda daha çok öğrenme odaklı değerlendirme olarak çevrilen "Assessment of learning"in birçok tanımı olmakla birlikte en genel olarak ifade edilebilecek tanımı; tasarımında ve uygulamasında birinci önceliğin öğrencilerin öğrenmesini teşvik etme amacına hizmet etmek olan herhangi bir değerlendirmedir. Bu nedenle öncelikli olarak hesap verebilirlik, sıralama veya yeterliği tasdik etme amaçlarına hizmet etme amacıyla tasarlanmış değerlendirmeden farklıdır (Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2004). Öğrenme odaklı değerlendirmenin amaçlarından biri değerlendirmeyi öğrenci için şeffaf hale getirmektir. Öğrencilerin hazırlandığı ve genellikle gerginlik yaşadığı sınavlar yerine değerlendirmeyi sınıfın olağan rutinine yerleştirerek öğrenci ve öğretmen için daha doğal geri bildirimler sağlamaktadır (Nichols ve Berliner, 2007). Öğrencilere yargılayıcı ger bildirimler yerine hatalarını düzeltip eksiklerini gidermeye ve performansını iyileştirmeye yardımcı olarak ger bildirimler verilmektedir (İlhan, 2017; Karaman, Şahin ve Durukan, 2014; F. Yılmaz, 2022). Katılımcılar, stresin öğrencilerin sınavdaki performansını da olumsuz etkilediğini belirterek öğretmenin öğrenciye karşı ılımlı yaklaşması gerektiğini düşünmektedir. Keogh, Bond, French, Richards ve Davis (2004) de sınav kaygısının bazı bireylerin akademik potansiyellerine ulaşmalarını engellediğini ve hatta sınavlarla ilgili endişe ve dikkat dağınıklığının bir sonraki sınav performansını da yordadığını ifade etmektedir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda paylaşılmıştır.

> Değerlendirme sürecinde öğrenciyi strese sokmamak. Strese giren öğrencinin başarı oranı düşer. (AK-ÖA69)

> Ölçme ve değerlendirme ile ilgili geribildirimleri öğrencinin motivasyonunu bozmadan verebilmek. (AK-SÖ9)

> Ölçme ve değerlendirmenin sadece o konu ve derse ait olduğunu, her bireyin farklı yeteneklerinin olduğunu, bir ders kaybetmekle her şeyin bitmediğini benimsetmek. (AK-ÖE75)

Eğitim ortamının zamanla daha rekabetçi hale gelmesiyle öğrenciler merkezi sınavlara ilkokuldan itibaren hazırlanmaya başlamış, bu nedenle de deneme sınavları ilkokulda yaygın bir uygulama haline gelmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenler, öğrenciler ve velilerden veri toplayan Baysan'ın (2019) çalışması da deneme sınavı nedeniyle öğrencilerin korku ve heyecan hissettiğini, sınav sonuçları kötü geldiğinde öğrencilerin üzüldüğünü ve öğretmenlerin de onlara kızdığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere öğrenme odaklı değerlendirme yapmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının sahip olması gerekli görülen diğer bir yeterlik "*ölçme ve değerlendirmede yeni nesil sorular hazırlama*"dır. Bir öğretim elemanı ile sınıf öğretmeni yeni nesil soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini belirterek öğretmen adaylarının buna yönelik soru yazma ve etkinlik hazırlama gibi becerilere sahip olması gerektiğini bildirmiştir.

> Ölçme ve değerlendirme konusu önemli, akademisyenlerin üzerinde durması gereken çok önemli bir konu bu da. Öğrencilere akıl yürütme, okuduğunu anlama/yorumlama becerilerini geliştirecek yeni nesil sorular hazırlamayı öğretmeliler. (AK-SÖ333)

> Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik, yeni nesil sorularla desteklenmiş etkinlikler hazırlar. (AK-ÖE6)

Alanyazında beceri temelli soru (Erden, 2020; Kedikli ve Katrancı, 2022; Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur, 2021; Şan ve İlhan, 2022), bağlam temelli soru (Kertil, Gülbağcı-Dede ve Gülen-Ulusoy, 2021) veya yeni nesil soru olarak (Kılcan, 2021; Polat, 2022) bahsi geçen sorular, MEB (2019) tarafından beceri temelli sorular olarak adlandırılmıştır. 2018'de Liselere Giriş Sınavı'nda (LGS) değişikliğe giden MEB (Şan ve İlhan, 2022), yayımladığı ortaöğretime geçiş yönergesinde soruların öğretim programlarındaki kazanımlar temel alınarak öğrencilerin "*okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerileri*"ni ölçecek nitelikte hazırlanacağını belirtmektedir (MEB, 2018c, s.2). Ancak öğretmenlerin beceri temelli sorulara odaklanan merkezi sınavlar açısından öğretim

programları ve ders kitaplarını yetersiz bulması (Uğur-Arslan, 2021), beceri temelli soru yazmaya ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyması (Kertil vd., 2021), benzer şekilde öğretmen adaylarının da bu formattaki sorulara alışkın olmadıkları için soruların karmaşık gelip uygulama açısından zorlandıklarını belirtmesi (Polat, 2022); öğrencileri değişen sınav sistemine uygun olarak yetiştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içindeki eğitimcilerin hazır olmadığını göstermektedir. Bu durum göz önüne alındığında ilgili yeterliğin her iki gruba da kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yapılan görüşmelerde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Ölçme ve değerlendirmede yeni nesil sorular hazırlama	-	1	-

Tablo 39 incelendiğinde ÖMGY'de yer alan ölçme ve değerlendirme ilişkin göstergelerde değinilen konulardan farklı olarak sadece bir sınıf öğretmeni tarafından yeni nesil sorular hazırlamaya ilişkin bir öneri getirildiği görülmektedir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanları mevcut göstergelerden farklı bir öneri dile getirmemiştir. Bahsi geçen sınıf öğretmeninin görüşü şu şekildedir:

> 4.sınıfta sınavlar hazırlanıp yapılıyor, biliyorsunuzdur. Diğer sınıflarda yok. Bizim hazırladıklarımız hep geleneksel sorular oluyor, yani hep ezbere dayalı sorular. Artık yeni nesil sorulara geçtik. Merkezi sınavlarda artık yeni nesil sorular soruluyor. Bence artık sınıf öğretmenlerinin de sınavlarında yeni nesil soruları sorması gerekir. Bu alanda da bir ders verilmeli; yeni nesil sorular nasıl yazılır? (GK-SÖ8)

Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin değişen soru tipleri karşısında güncele ayak uyduramadığı ve geleneksel uygulamalarına devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla GK-SÖ8 kodlu öğretmenin de belirttiği gibi yeni nesil soruların ve buna bağlı olarak da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyici etkinliklerin

hazırlanması konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının geliştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

ÖMGY'de yer alan "ölçme ve değerlendirme"ye ilişkin göstergeler ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin karşılaştırmalı hali Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40

ÖMGY Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.	+Ölçme ve değerlendirmede yeni nesil (beceri temelli) sorular hazırlar.
Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.	
Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.	
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.	/Öğrenme odaklı ölçme ve değerlendirme yaparak sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirim verir.
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.	

Tablo 40 incelendiğinde ÖMGY'deki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin göstergelere ek olarak yeni nesil sorular hazırlamaya yönelik yeni bir yeterlik önerildiği görülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin uygun olmaması nedeniyle beceri temelli soruları kavramada ve çözmekte zorluk yaşaması (Karakeçe, 2021; Yamaç, 2022), öğrencilerde kaygı düzeyini arttırması (Yamaç, 2022), öğretmenlerin kavramsal bilgi ve farkındalık düzeylerinin zayıf olmasının yanı sıra beceri temelli soru yapısını tanıma ile buna uygun soru yazma gibi konularda eğitim almaya ihtiyaç duymaları (Çolak, 2022) her iki yeterlik açısından da öğretmen ve öğretmen adaylarının donanımlı hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrenme odaklı ölçme ve değerlendirme yapma, ılımlı bir sınıf iklimi oluşturma da oldukça önemli görülmektedir. Nitekim tüm pedagojik uygulamalar arasında öğrencilere odaklanmış geribildirimin öğrencinin öğrenmesi üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu savunan Hattie (2009), bu geribildirim ancak öğrenmeyi destekleyen bir sınıf kültüründe işe yaradığımı belirtmektedir. Bununla birlikte aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenlerin geribildirimden öğrenmeye teşvik edildiği bir okul kültürü olmadığı sürece öğretmenlerin değerlendirilmesi de işe yaramayacaktır (Fullan, 2011). Dolayısıyla öğrenme odaklı ölçme ve değerlendirme yapma ve sonuçlarına göre paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimlerin verilmesi önemli bir yeterlik olarak öne çıkmaktadır.

Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı

Bu başlık altında ÖMGY'de yer alan Tutum ve Değerler yeterlik alanının altında yer alan *Millî, Manevi ve Evrensel Değerler; Öğrenciye Yaklaşım*; *İletişim ve İş Birliği* ile *Kişisel ve Mesleki Gelişim* alt yeterlik alanlarına ilişkin anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular ve bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazın destekli yorumlarına yer verilmiştir.

Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ankette yer alan yeterliklerin sırasına uygun olarak öncelikle tutum ve değerler alanının altında yer alan "*millî, manevi ve evrensel değerler*" alt yeterlik alanına ilişkin anket bulguları Tablo 41 ve Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 41

ÖMGY Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuk ve insan haklarını gözetir.	662	98.96	7	1.04	494	98.21	9	1.79	140	97.90	3	2.10
Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar.	658	98.36	11	1.64	493	98.01	10	1.99	140	97.90	3	2.10
Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.	655	97.90	14	2.10	488	97.01	15	2.98	137	95.80	6	4.20
Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.	658	98.36	11	1.64	487	96.81	16	3.19	137	95.80	6	4.20

Tablo 41'de öğretmen adayları, sınıf öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının millî, manevi ve evrensel değerlere yönelik görüşleri incelendiğinde her üç grupta da bütün maddelerin %95 ve üzeri oranla olumlu yanıtlandığı görülmektedir. Gruplar arasında göstergelerin uygun olduğuna ilişkin yüksek oranda görüş birliği olması, ilgili maddelerin ne kadar gerekli ve uygun görüldüğünü ortaya koyması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra grupların uygun ve uygun değil şeklinde işaretledikleri göstergelerin de ortaklaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %98.96'sı, sınıf öğretmenlerinin %98.21'i ve öğretim elemanlarının %97.90'ı öğretmen adayları için en çok "*Çocuk ve insan haklarını gözetir*." göstergesini uygun bulup gerekli görmüştür. Bu göstergenin yanı sıra "*Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar*." göstergesi yine öğretim elemanlarının %97.90'ı tarafından uygun bulunmuş ikinci göstergedir. Katılımcıların uygun değil şeklinde verdikleri yanıtların yüzdeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla (%2.10) olumsuz görüş beyan ettikleri göstergenin "*Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur*." göstergesi, sınıf öğretmenlerinin (%3.19) "*Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır*." göstergesi, öğretim elemanlarının (%95.80) ise hem adaylar hem de öğretmenlerle paralellik göstererek her ikisini birden aynı oranda işaretlediği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programı 3. sınıfta öğrenim gören 60 öğretmen adayının değerler eğitiminin gerekliliği ve Hayat Bilgisi dersi bağlamındaki işlevselliğine ilişkin görüşlerini inceleyen Gündoğan (2020); adayların değerler eğitimini bireysel, toplumsal, evrensel ve eğitsel açıdan gerekli gördüğünü ve Hayat Bilgisi dersinde en çok saygı, sevgi, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin yer alması gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir. Adaylar kendi hazırladıkları günlük planlarda da en fazla sorumluluk ve duyarlılık değerlerine ağırlık vermiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programı 4. sınıfta öğrenim gören 65 öğretmen adayının değerler eğitimine ilişkin görüşlerini araştıran Kıral ve Dinçer (2018) de adayların ulusal değerlerin öğretimine evrensel değerlerden daha fazla ağırlık verdiği ve öğretmenlerin sevgi, saygı, hoşgörü adalet gibi evrensel değerler ile vatanseverlik, bayrak sevgisi gibi ulusal değerlere sahip olmaları gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Ayrıca okullarda verilen değerler eğitimini 65 öğrenciden sadece 1'inin yeterliği bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevre ve çevresel sorunlara ilişkin tutumlarını inceleyen Erol ve Gezer (2006) de sınıf öğretmenliği lisans programı 2. sınıfta öğrenim gören 225 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, adayların tutumlarının genel olarak zayıf olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir çalışmayı farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 132 fen bilimleri öğretmen adayıyla gerçekleştiren Arık ve Yılmaz (2017) da adayların çevre sorunlarına aşina oldukları, ancak çevre tutum puanlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Alanyazın taraması ve bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, katılımcıların yanıtlarının üniversitelerde verilen lisans eğitiminin öğretmen adaylarında gerekli çevresel farkındalığı oluşturmaması ve adayların ulusal değerlere genellikle evrensel değerlerden daha fazla önem vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin anketteki açık uçlu sorudan elde edilen görüşler Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42

Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Hayvan haklarını gözetme	2	-	1
Sürdürülebilirliği sağlama	-	1	2
Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı yetişmesine katkıda bulunma	-	-	1
Öğrencilerin evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunma	-	-	1

Tablo 42 incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretim elemanının hayvan haklarını gözetme; sınıf öğretmeni ve öğretim elemanlarının sürdürülebilirliği sağlamaya ilişkin yeterlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar çevre, iklim, küresel ısınma gibi konulara değinerek özellikle çevresel sürdürülebilirliğe vurgu yapmıştır.

> Birer canlı olan hayvan haklarının da bilincini taşımak ve bunu öğretmeyi hedef edinmek gerekir. (AK-ÖA238)
>
> Hayvan haklarına da saygı duyar. (AK-ÖA241)
>
> Hayvan haklarına da değinilebilir. (AK-ÖE48)
>
> Doğal çevrenin korunması verilirken özellikle küresel ısınma ve geri dönüşüm konularına da yer verilmeli. (AK-SÖ415)
>
> Buraya bir yeterlik olarak sürdürülebilir yaşam için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranış eklenebilir. Burada amaç doğaya ve gelecek nesillere uygun ortam ve çevre bırakmayı teşvik etmektir. (AK-ÖE143)
>
> Doğal çevre, iklim vb. bir madde olabilir. (AK-ÖE112)

Bir öğretim elemanı ise mevcut yeterliklerde yer alan "*Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur*." göstergesini eleştirerek ayrı iki ifade şeklinde verilmesi yönünde görüş bildirmiştir.

> Bir maddede millî ve evrensel olarak iki durumu içeren ifade olmasını doğru bulmuyorum. Kişi millî ve manevi değerlere saygılı olurken evrensel değerlere açık olmayabilir ya da tam tersi. Bu sebeple "birini kabul eden diğerini de etmek zorunda kalır" şeklinde kurgulanan bir yeterlik cümlesinin amacına göre ikiye ayrılması gerektiğini düşünüyorum. "Öğrencilerin millî ve manevi değerlere

saygılı olarak yetişmelerine katkıda bulunur." ve "Öğrencilerin evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur." şeklinde. (AK-ÖE104)

Yapılan görüşmelerde millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlama	2	5	-
Sürdürülebilirliği sağlama	-	-	1

Tablo 43 incelendiğinde öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlamaya ilişkin yeterlik önerisinde bulunduğu görülmektedir.

> Yani aslında bir şeyleri değiştirmek için gitmeli öğretmen. Bir şeyler öğretmekten çok, çocuklar için önyargılarını ya da okul sürecinde yaşanan herhangi bir aksiliği, bunları değiştirebilmeyi hedeflemeli bence öğretmen. En küçük basamak olarak öğretmenden başlayarak bir şeyleri değiştirebilmeli. Çünkü çocuklar oyun hamuru gibi çok çabuk şekil alıyorlar. Aile, "Ödevini yap" ya da "Şunu yap" dediğinde yapmazken, öğretmenin verdiği ödevi çocuk yapmadığında çok daha mahcup oluyor öğretmenine karşı, ailesinden çok öğretmenine mahcup oluyor. Bunun için, öğretmenin tavrı ve duruşu önemli bence. (GK-ÖA14)

> Şimdi akademik olarak her şeyi verirsin, biz ilkokuldan itibaren çocukları sınavlara hazırlıyoruz; sınav, sınav, sınav, sınav ama ahlak olarak boş. Adam akademisyen olmuş, hırsızlık yapıyor, milletvekili olmuş hırsızlık yapıyor, içini dolduramamışız yani. Bunları da yapmamız lazım, yani sadece akademik değil, diğer sosyal yönlerini de ahlaki yönlerini de geliştirmemiz lazım. (GK-SÖ5)

> Bence öğretmenler şu düşünceyle yetişmeli. Çocuğa sadece matematik dersinde toplam çıkarmayı öğretmek, hayat bilgisi dersinde işte aile, komşuluğu öğretmek veya fende sadece bir yaprağı bir canlıyı öğretmekle bitmemeli. Kişilik gelişimi sağlamak gerekiyor. Ben her zaman şunu derim; toplumda olumsuz davranışta bulunan bütün insanların temelinde iyi eğitim almamak yatmaktadır. Sokakta kadını taciz eden de uyuşturucu kullanan da dağa terörist olarak çıkan da iyi bir eğitim alamadığı için bu duruma gelmiştir. Öğretmenler yetiştirilirken, yetiştireceği öğretmene kazandıracağı bu düşüncelerin ortaya konulması gerekir, derim. Ülkenin geleceğini düşünerek, yarını değil. Bir ay sonra alacağın maaşı

> değil veya dört yıl sonra bunu mezun edecek başka sınıfları okutmayı düşünerek değil. (GK-SÖ10)

> Benim için 1. sırada önce bir değerler, karakter ve ahlaki boyut, en önemlisi o olmalı, davranışlar olmalı. Yoksa ben hep şunu söylüyorum, velilerime de söylerim; iki kere iki ben her türlü öğretirim çocuklarıma. Ama yanlış bir şeyi ben burada görmezden gelirsem, yani görmezden gelmemek gerekiyor. Bunu düzeltmek için biz oradayız, bunu düzeltmek için uğraşmalıyız. (GK-SÖ11)

İfade edilen görüşler, öğretmenlerin öğrencilerin karakter gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve karakter gelişimine katkı sağlamanın akademik gelişimine katkı sağlamaktan daha büyük önem arz ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarında bu farkındalığı sağlamanın ve öğrencilerin karakterlerinin istendik yönde gelişimini sağlayacak yeterlikte mezun edebilmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin bir öğretim elemanı tarafından dile getirilen başka bir yeterlik ise sürdürülebilirliği sağlamadır.

> Şu an toplumsal yapımız içinde bulunduğumuz konum itibarıyla hızla değişiyor. Toplumdaki yapı, etnik yapılar çeşitleniyor. Suriye'den gelenler, Irak'tan gelenler, Afganistan'dan gelenler var. Birinci realite bu. Bir başka realite, son yıllarda, özel eğitime gerek duyduğu söylenilen çocuk sayısında büyük bir artış var. Üçüncü olarak da bütün dünya küresel ısınma gibi çevre felaketlerine hazırlanılması gerektiğini ifade ediyor. Bunu da sürdürülebilirlik kavramı altında ele alalım. Dolayısıyla bizim eğitim fakültelerimizde sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde bence göz ardı ettiğimiz üç temel özellik; öğretmen adaylarının sürdürülebilir eğitim, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir toplum oluşturma bakımından herhangi bir bilgileri ve yeterlikleri olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla yakın zamanda ülkemizin de yaşayacağı kuraklıklar, gıda sorunları, çevre sorunlarına dayalı göç gibi konularda yetkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (GK-ÖE5)

ÖMGY'de yer alan millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin göstergeler ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin karşılaştırmalı hali Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

ÖMGY Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Çocuk ve insan haklarını gözetir. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar.	/Çocuk, insan ve hayvan haklarını gözetir.
Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.	/Öğrencilerin karakter gelişimine ve millî ve manevi değerlere saygılı yetişmesine katkıda bulunur. /Öğrencilerin karakter gelişimine ve evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur.
Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.	/Çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel sürdürülebilirliği sağlar.

Tablo 44 incelendiğinde yeni bir yeterlik önerisi eklenmediği, mevcut göstergeler üzerinde bazı düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Buna göre çocuk ve insan haklarını gözetmeye ilişkin göstergeye ek olarak hayvan haklarının da eklendiği görülmektedir. Türkiye'de hayvan hakları ihlallerini araştıran Ilgar (2007); yaşam alanlarını daraltma, denek olarak kullanma, şiddet uygulama, ev ortamına alışmış hayvanları sokağa atma, ticari amaçla kullanma gibi çok çeşitli ihlallerin yaşandığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarını bu konuda bilinçli olması ve hayvan haklarını gözetmesinin önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Öte yandan "*Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.*" göstergesindeki millî ve manevi değerler ile evrensel değerlerin ayrı ifade edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Daha önce alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, eğitim öğretimi planlama ve öğrenme ortamları oluşturma gibi alt yeterlik alanlarındaki göstergelerde sadece millî ve manevi değerlere yer verilmesini eleştirip evrensel değerlerin de eklenmesi gerektiğini belirten katılımcıların bu kez aynı göstergede bir arada verilen ifadelere yönelik tam tersi yönde görüş bildirmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu durumun diğer göstergeler mesleki bilgi ve beceriye yönelik iken, söz konusu göstergenin tutum ve değerlere yönelik olması, bir başka ifadeyle kişiye ve kültüre özgü farklılıkların dikkate alınması gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca her iki yeterliğe de görüşmelerde dile getirilen öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunma yeterliği eklenmiştir. Nitekim Mızıkacı (2015) eğitim yoluyla bireyin karakterini oluşturma ve geliştirmenin başlı başına bir değer konusu olduğunu, ancak okulda verilen eğitimin toplumun belli bir bölümünün, devletin ya da herhangi bir ideolojinin doğru olarak benimseyip kabul ettiği değerlerin öğretilmesine yönelik olmasının tartışma konusu olduğunu belirtmektedir.

Bawa ve Seidler (2009), sürdürülebilir kalkınmanın birçok boyutu olduğunu ancak genel olarak ekonomik, çevresel ve sosyal olmak üzere üç boyutta ele alındığını ve söz konusu kapsam doğrultusunda sağlam bir ekonomik temeli korurken sosyal eşitsizlikleri ve çevresel zararları gidermesi gerektiğini ifade etmektedir. Uğraş ve Zengin (2019), Türkiye'de sınıf öğretmenliği lisans programında sürdürülebilir kalkınmaya yönelik 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim adında meslek bilgisi seçmeli bir dersin olduğunu, ancak dersin zorunlu olmamasının öğretmen adaylarında gerekli farkındalığın oluşturulamamasında etkili olduğunu savunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin üniversite öğrencilerinin anlayışlarını ve tutumlarını belirlemek üzere 958 katılımcıyla araştırma yürüten Şahin,

Ertepınar ve Teksöz (2009) ise öğrencilerin çoğunun sürdürülebilir kalkınmayı en çok çevre boyutuyla ilişkilendirdiğini; sosyal, politik, kültürel ve ekonomik boyutlarına pek değinmediğini ve hatta kültürel çeşitlilik, siyasi irade, insan hakları ve demokrasi gibi sürdürülebilir kalkınmanın bazı temel kaygılarından hiç bahsedilmediğini ortaya koymuştur. Öte yandan Avustralya'da James Cook Üniversitesi'nde 1. sınıf öğretmen adaylarına Sürdürülebilirlik Eğitimi verilmiş ve eğitim sonrasında sürdürülebilirlik alanlarına yönelik öz yeterlik, bilgi ve alakalarının arttığı ve bu konuları öğretmek için bilgi, beceri ve özgüvenlerinin geliştiği belirlenmiştir (Tomas, Girgenti ve Jackson, 2015). Bu bağlamda ÖMGY'deki göstergeler ve katılımcı görüşleri dikkate alınarak öğretmen adaylarının sadece doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasa karşı duyarlı olması değil; çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel sürdürülebilirliği sağlaması, bunlara katkıda bulunması gerektiği anlaşılmıştır.

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖMGY'de yer alan *"öğrenciye yaklaşım"* alt yeterlik alanına ilişkin verilen anket yanıtları Tablo 45'te paylaşılmıştır.

Tablo 45

ÖMGY Öğrenciye Yaklaşım Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.	662	98.96	7	1.04	497	98.80	6	1.20	141	98.60	2	1.40
Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.	646	96.57	23	3.43	471	93.63	32	6.37	135	94.40	8	5.60
Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.	649	97.02	20	2.99	483	96.02	20	3.98	131	91.60	12	8.39
Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.	657	98.20	12	1.80	489	97.21	14	2.79	132	92.30	11	7.70

Tablo 45 incelendiğinde, üç farklı katılımcı grubunun hepsinde maddelerin uygun bulunma oranının %90 ve üzerinde olduğu, öğretmen adaylarında bu oranın en düşük %96.57, sınıf öğretmenlerinde %93.63, öğretim elemanlarında ise 91.60 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilgili göstergelerin öğretmen adayları için uygun ve gerekli olduğuna dair her üç grupta da yüksek oranda görüş birliği olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan öğretmen adayları (%98.96), sınıf öğretmenleri (98.80) ve öğretim elemanları (%98.60) olmak üzere her üç katılımcı grubu tarafından da en yüksek ve birbirine yakın oranlarda uygun bulunan yeterlik göstergesinin "*Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir*." olduğu görülmektedir. Uygun değil şeklinde ifade edilen yanıtların yüzdelerine bakıldığında; öğretmen adayları (%3.43) ve sınıf öğretmenleri (%6.37) "*Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur*." göstergesine ilişkin en fazla olumsuz görüş bildirirken, öğretim elemanlarında ilk sırada (8.39) "*Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar*." göstergesinin yer aldığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, oransal olarak çok yüksek olmasa da öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin ve hatta öğretim elemanlarının (%5.6) her öğrencinin öğrenebileceğine ilişkin görüşlerinin kısmen olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretim elemanları en yüksek oranda olumsuz görüşü öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamada yönelik rehberlik yapma konusunda bildirmiştir. Katılımcıların bu görüşlerinin sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun davranma, öğrenci davranışlarını anlama ve onlara rehberlik yapma konusunda kendisini yetersiz görmesi (M. Bektaş vd., 2015) ve mesleğe başladıklarında da bu tür güçlüklerle karşılaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uluslararası alanyazına bakıldığında Sporte, Stevens, Healey, Jiang ve Hart (2013), son zamanlarda ABD'deki ulusal politikanın ülke genelindeki öğretmen değerlendirme sistemlerinin öğretmen performansını ölçmede öğrenci çıktıları gibi birden çok boyutu içerecek şekilde gözden geçirilmesini ve değerlendirmelerin hem öğrencilerin yeteneklerinin yönetimi hem de öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından faydalı olacak şekilde yapılandırılmasını vurguladığını belirtmektedir. Lehmanowsky (1991) da öğrencilerin öğretmenlerin rehberlik danışmanlarından daha yararlı bilgiler sağlayabileceğine inandığını ve aralarındaki ilişkinin yakınlığı nedeniyle öğrencilerin danışmanlardan çok öğretmenlere yaklaşma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Wallace (2008) ise her ne kadar farklı düzeylerde potansiyele sahip olsalar da tüm öğrencilerin çok çeşitli alanlarda yeteneklerinin olduğunu ve öğretmenin rollerinden birinin her çocuktaki yeteneği keşfetmek olduğunu savunmaktadır. Öğretmenler yalnızca akademik konularda değil, aynı zamanda yaratıcı sanatlar, kişisel ve sosyal beceriler kapsamında her öğrenciyi geliştirmeye çalışmalıdır Dolayısıyla her öğrencinin akademik olmasa da farklı yeterlik alanlarında keşfedilecek güçlü yönlerinin olduğuna inanarak öğrenebileceğini savunma ve bu yeterlikleri yöneterek onlara rehber olacak şekilde öğretmen adaylarını yetiştirmenin önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğrenciye yaklaşım yeterlik alanına ilişkin anketteki açık uçlu sorudan elde edilen görüşler Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmede rehberlik yapma	3	-	2
Öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasında rehberlik yapma	1	-	-

Tablo 46 incelendiğinde öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanına ilişkin öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmede rehberlik yapma ve bir öğretmen adayının ise öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasında rehberlik yapma şeklinde yeterliklerden bahsettiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların yanıtları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri keşfedip onları yönlendirebilecek donanımda olması ve cinsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olup kimliklerine uygun rol edinmelerinde rehberlik yapmalarının beklendiği anlaşılmaktadır.

> Güçlü yönlerini ortaya çıkarabilir. (AK-ÖA151)
>
> Öğrencilerin yeteneklerini keşfeder ve bireysel olarak onlarla ilgilenir. (AK-ÖA225)
>
> Çocuğa cinsel gelişimine ilişkin bilgi vermede, cinsiyet rollerini edinmede ve çocuğun cinselliğe yönelik soruduğu sorulara düzeye uygun cevaplar verir. (AK-ÖA400)
>
> Öğrenci yeteneklerini belirlemede kendisini geliştirmeli, ailenin farklı beklentilerine karşı öğrencinin yeteneklerini karşı tarafa aktarmalı. Örnek olarak, 1982-86 yılları arasında anne-babaların bir kısmı çocuklarını cumartesi-pazar sabahı dershaneye getirirken, günümüzde sayıları az da olsa erkek çocuklar futbol okuluna getirilmektedir. (AK-ÖE75)

Yapılan görüşmelerde öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanına ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmede rehberlik yapma	3	4	6
Öğrencilere şefkatle yaklaşma	1	4	-
Öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmada rehberlik yapma	2	-	-

Tablo 47 incelendiğinde her üç gruptan katılımcının öğrencilerin güçlü yönlerini keşfedip rehberlik yapma konusunda öğretmen adaylarının yeterli olması gerektiği görülmektedir. Kendi kişisel deneyimlerini de paylaşan katılımcılar bu konunun önemini ve yaşadıkları yetersizliği şu sözlerle açıklamaktadır:

> O dönemde bizi fark edebilmeli. Birçok arkadaşım fark edilebildiği için şu an çok iyi yerlerde; resim konusunda olsun, müzik konusunda olsun, spor konusunda olsun. Keşke beni de o dönemde fark edebilen biri olsaydı. Çok iyi ok atıyormuşum mesela, bunu öğrendim. Yani bu konuda da duyarlı olmalı. Tabii, buna duyarlı olabilmesi için de az bir şey bilgi sahibi olması gerekiyor. (GK-ÖA15)

> Mesela çocukların yeteneklerini keşfedebilmeyiz. Ben şu an sınıfımda bakıyorum bir çocuk evet güzel resim yapıyor tamam. Ama bu çocuk gerçekten yetenekli mi ben anlayamıyorum yani hocam. Kendim resim konusunda yetersiz olduğum için anlayamıyorum yani. Resim konusunda acaba bu çocuk yetenekli mi? Hani bunu ben mesela BİLSEM sınavları oluyor. Hocam, öğrenci yönlendiriyoruz. Her öğretmenimiz kara kara düşünüyor, ben diyor sınıftan kimi yönlendireyim. Yani hangi çocuğumuzda gerçekten yetenek var? Tanıyamıyoruz ki! Yani kendiniz resmi iyi bilmelisiniz ki "Aaa bak çok güzel gördünüz mü? Bak bu resmi böyle yapmış demek" deyip yetenek var bu çocukta diyebilmeliyiz. (GK-SÖ4)

> Bu yıl hayatımda ilk defa BİLSEM'e öğrenci yönlendirdim hocam. Çok tecrübesizdim tabii ve öğrencilerimden hiçbiri sınavı geçemedi tabii hocam. (GK-SÖ16)

> Öğrenme güçlüğü, yeteneği ve zeki olan, gerçi bilim sanat merkezleri var ama onlar da sınırlı kalıyor. Öğrenciler ilkokulda sınıf öğretmenine diğer düzeylerde okul öncesi ve branş öğretmenlerine emanet. Branş ve sınıf öğretmenlerinin bu çocukları idare etmeleri gerekiyor. Ancak bir süre sonra o yetenekler ortadan kayboluyor, o yetenekler heba oluyor. Heba olduktan sonra da sitem ediyoruz yetenekli, zeki öğrenci çıkmıyor diye. Öğrenci, okula geldiği zaman ya da tespit edildikten sonra yeteneklerini geliştirmeye yönelik ne kendisinde ne de ailelerde

> bir farkındalık oluşturuluyor. Bu çerçevede öğretmenler, genel olarak yeterince çaba sarf etmiyor. Yani bir normal dağılım eğrisi var ya, %60'lık dağılım hedef alınıyor. Sağda solda kalan %20'ler çok önemsenmiyor. Dolayısıyla her sınıfta ortalama düzeyde olanlara iyi bir eğitim verilirken ortalamanın ilerisinde ve gerisinde olanlara yeterince eğitim verilmiyor. Hatta sınıflarda eğitimi beş, 10 öğrenciyle sürdürme eğilimi de bulunmaktadır. (GK-ÖE17)

İlgili görüşlerde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin güçlü yönlerini keşfedip rehberlik edebilmesi için kendilerinin de belli bir bilgi ve farkındalığa sahip olması ve öğrencilerini tanıyarak sahip oldukları akademik, sosyal, sanatsal vb. alanlarda potansiyelleri ortaya çıkartabilmeleri gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu noktada GK-ÖE9'un "Öğretmen öğrencilerini öncelikle iyi tanımalıdır, onları keşfetmelidir, onların gizil taraflarını görmeye çalışmalıdır. Dolayısıyla, iyi bir gözlem gücüne sahip olmalıdır diye düşünüyorum." sözleriyle ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının iyi bir gözlemci olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle öğretmenlerin şefkatle yaklaşarak okulu sevmelerinde rehberlik yapmaları gerektiği yönünde görüş bildirilmiştir.

> Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrenciye okulu sevdirmesi gerekiyor. İlkokul kademesindeki bir öğrenci ilk defa gerçek bir okul ortamıyla tanıştığı için, bu süreçte ilkokul öğretmeni bence kesinlikle okulu öğrenciye sevdirmeli. Okumayı, okula gidip gelmeyi sevmesi lazım öğrencinin. Eğer burada olmuyorsa zaten, ilerleyen yıllarda çok da bir şey olabileceğini düşünmüyorum yani ben, büyük bir mucize gerçekleşmezse şayet. (GK-ÖA12)

> Sınıf öğretmeni olduğu için çok küçük yaştaki öğrencilere ders veriyor, onlar için aynı zamanda gerektiği zaman anne olabilmeli, baba olabilmeli. (GK-ÖA10)

> Sınıf öğretmeninde yaş grubu biraz daha küçüktür, daha farklı yaklaşırsın. Çünkü erkek için biraz baba ruhu, kadın için de biraz anne ruhu gerekir sınıf öğretmenliğinde; ama üst düzey yetiştikçe, yaş büyüdükçe yaklaşımlar da daha farklı oluyor. (GK-SÖ1)

> Bir velinin gözüyle bakmak lâzım; şimdi benim de bir çocuğum var gönderiyorum, öğretmeni tercih ederken öğrencilere bakış açısı çok önemli, öğrenciyi sahipleniyor mu; bir anne şefkatiyle ya da bir baba şefkatiyle, kadın öğretmense, bir anne şefkatiyle yaklaşabiliyorsa, erkek öğretmense bir baba şefkati gösterebiliyorsa, bunun dışında daha önceden öğretmenlik tecrübeli varsa bu benim için çok çok önemli. (GK-SÖ9)

Öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle öğretmenlerinden anne baba şefkati görmeye ihtiyacı olduğu ve bu yakınlığın aynı zamanda okulu sevmesini de sağlayacağı anlaşılmaktadır. Öğretmenin rolleri ve rolünün gereği olan etkinliklere ilişkin Çeliköz (2003) model, lider, rehber gibi rollerin yanı sıra öğretmenin anne-baba rolü de

olduğunu ve bu rol gereği öğrencilerin ihtiyaç duyduğu övgü, sevgi, ilgi gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmasında mutlu okulun tanımını yapan Döş 2013) ise mutlu okulda öğretmen ve müdürün öğrenciye daha yakın olduğu, onları dinlediği ve rehberlik ettiği görüşü ile bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersindeki gözlemleri ve tabi oldukları dört yıllık lisans programını göz önünde bulundurarak öğrencilere cinsel kimliklerini kazandırma, onlara ve ailelerine gereken rehberliği yapma konusunda yetersiz olduklarını belirterek bu konuda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

> Bizim yetiştirildiğimiz 2018 programı değiştirildi ve yetiştirildiğimiz programda ne çocuklara yönelik vereceğimiz cinsel eğitim, cinsel kimliklerini tanıma yönünde özellikle bir eğitim almıyoruz ve bu konuda bunu nasıl verebiliriz? Çok eksiğiz. Bana dese ki örneğin çocuk diyelim cinsel kimliğini tanımaya çalışıyor ve bunun için çeşitli eğilimlerde bulunuyor. Ben gözlemlediğim bu eğilimleri nasıl kontrol edebilirim? Nasıl aileye bu durumları izah edebilirim? Buna yönelik bir bilgi almıyorum (GK-ÖA2)

> Bir tane erkek öğrenci başka bir erkek öğrencinin özel bölgesine dokunmuş ve hoca o iki öğrenciyi dışarıya almış, ayrı ayrı ilgilenmiş. O sıra sınıfta kaos yaratmamış yani bunu yapabilmek büyük beceri, gerçekten büyük beceri. Çünkü o sıra afallayıp büyük bir tepki verip çocukları korkutabilirsin, çünkü diğer öğrenciyi cinsel organıyla şey yapıyor, büyük bir şok geçirmene sebep olabilir bence. Bu yönde öğretmenlerin test edilmesi gerektiğini düşünüyorum ya da bununla ilgili eğitim alması gerekiyor öğretmen. (GK-ÖA6)

Elde edilen görüşler öğretmen adaylarının öğrencilerin cinsiyetine uygun roller edinmelerinde onlara rehberlik yapmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerden eksik olarak yetiştirildiğini göstermektedir. Oysaki Türkiye'de okullaşma oranının %92 ile en yüksek ilköğretimde olduğunu belirten Hazır-Bıkmaz ve Güler (2007), sağlık ve cinsellikle ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırma açısından bu dönemin önem taşıdığını belirtmektedir. Ancak MEB'in okul öncesi ve ilköğretim programlarında cinsel eğitim kavramına gereken önemin verilmemesi ve ailelerin de bu konuda yetersiz olması çocukların kendi bedenini tanıma, kendi bedeni ve karşı cinsin bedenine saygı duyma, böylece ileriki yaşlarda hemcinsleri ve karşı cinsteki bireylerle daha sağlıklı ve düzeyli ilişkiler kurma gibi yararlardan yoksun bırakmaktadır (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Dolayısıyla hem öğrencilerin hem de ailelerin bu konuda daha bilinçli yetiştirilip yönlendirilmesi için öğretmen adaylarının ilgili yeterliğe sahip olmasının gerekli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut ÖMGY'de yer alan "öğrenciye yaklaşım" alt yeterlik alanına ilişkin göstergeler ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin karşılaştırmalı hali Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

ÖMGY Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.	+Öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasına rehberlik yapar. +Öğrencilere şefkatle yaklaşarak okulu sevmesinde yardımcı olur. /Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfederek kişisel gelişimini ve kariyerini planlamalarında rehberlik yapar.

Tablo 48 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasında rehberlik yapmasına yönelik ÖMGY'de herhangi bir göstergenin yer almadığı görülmektedir. Kocatürk (2015), cinsel kimlik gelişiminde ilkokul dönemine denk gelen latent (gizil) dönem başarılı bir şekilde geçirilmezse çocuğun enerjisini öğrenme ve beceri geliştirmeye yöneltemeyeceğini veya aşırı bir denetim mekanizması geliştirerek obsesif kişilik yapısının oluşabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla başta ebeveynler ve öğretmenler olmak üzere ilgili kişilerin sağlıklı bir cinsel gelişim için bilgi sahibi olması ve çocuklara rehberlik yapması önemlidir (Köylü, 2012).

Katılımcılar öğretmen adayları ve nihayetinde öğretmenlerin öğrencilerdeki güçlü yönleri fark edip keşfetmede rehberlik yapmaları gerektiğine değinmiştir. Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan güçlü yönler, kişilerin hayat boyu kariyer gelişimlerini destekleyen önemli bir etken olarak öne çıkmakta (Dönmezoğulları ve Nazlı, 2019) ve kariyer danışmanlığında bireylerin güçlü yanlarını geliştirmesine ve bunları karar verme süreçlerinde kullanmasına yardımcı olunmaktadır (Tsai, Chaichanasakul, Zhao, Flores ve Lopez, 2014). Gagné (2005), çevresel etkiler ve sistematik öğrenmenin ılımlaştırıcı etkisi *(moderating influence)* henüz sınırlı düzeyde etki ettiğinden üstün yetenek ve yatkınlıkların küçük çocuklarda daha kolay ve doğrudan gözlemlenebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda çevrenin olumsuz etkileri çocuklara yansımadan sahip oldukları güçlü yönlerin keşfedilebilmesi noktasında öğretmenlere büyük rol düşmekte ve öğretmen adaylarının da bu farkındalık ve donanımla

yetiştirilmesinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ÖMGY'de yer alan öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamada rehberlik yapmaya ilişkin göstergeye öğrencilerin güçlü yönleri keşfetmeye yönelik önerinin eklenerek göstergenin yeniden yazılması uygun görülmüştür. Bu noktada ayrıca alanyazındaki terminoloji (Akman, 2014; Fitzpatrick, Bianchi, Hayes, Da Silva ve Harris, 2023; Kordon, 2006) dikkate alınarak "geleceğini planlama" şeklinde yer alan ifade "kariyerini planlama" olarak değiştirilmiştir.

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ankette yer alan yeterliklerin sırasına uygun olarak öncelikle tutum ve değerler alanının altında yer alan "*iletişim ve iş birliği*" alt yeterlik alanına ilişkin anket bulguları Tablo 49 ve Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 49

ÖMGY İletişim ve İş Birliği Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.	646	96.57	13	3.43	492	97.81	11	2.19	134	93.70	9	6.30
Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	652	97.46	17	2.54	492	97.81	11	2.19	133	93.00	10	7
İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.	667	98.20	12	1.80	491	97.61	12	2.39	137	95.80	6	4.20
Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.	644	96.27	25	3.73	485	96.42	18	3.58	136	95.10	7	4.90
Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.	644	96.27	25	3.73	479	95.22	24	4.78	130	90.90	13	9.10
Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.	644	96.27	25	3.73	484	96.22	19	3.78	133	93.00	10	7

Tablo 49 incelendiğinde bütün göstergelerin üç katılımcı grubunda da %90 ve üzeri oranda uygun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinde her bir gösterge %95 üzerinde olumlu yanıtlanırken, öğretim elemanlarında bu oran %90 üzerindedir. Öğretmen adayları (%98.20) ve öğretim elemanları (%95.80) tarafından en yüksek oranda uygun bulunup gerekli görülen gösterge "*İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır*." iken, sınıf öğretmenlerinde (%97.81) hem "*Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır*." hem de "*Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir*." olmak üzere iki tanedir.

Uygun bulunmayıp en fazla olumsuz görüş beyan edilen göstergelere bakıldığında sınıf öğretmenlerinde (%4.78) ve öğretim elemanlarında (%9.10) "*Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar*.", öğretmen adaylarında (%96.27) ise bu göstergenin yanı sıra "*Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır*." ve "*Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır*." olmak üzere üç tane olduğu görülmektedir.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde iletişim ve iş birliğine yönelik yeterliklerin öğretmen adayları için yüksek bir katılım oranıyla uygun ve gerekli görüldüğünü söylemek mümkündür. Nitekim alanyazındaki çalışmalar da öğretmenlerin iletişim ve iş birliği becerilerinin iyi olmasına önemle vurgu yapmaktadır. Stronge (2007), etkili öğretmenlerin kelime dağarcığı ve sözel becerileri ile öğrencilerin akademik başarısı ve öğretmen performansı arasında fark edilebilir bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. İletişim becerileri sözel yeteneğin bir parçası olduğundan, sözel becerileri daha iyi olan öğretmenler öğrencilere içeriği daha etkili bir şekilde iletmekte ve onlarla açık ve ikna edici bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Rowan, Chiang ve Miller (1997) da öğrenci başarısı ile öğretmenin iletişim becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda katılımcıların tamamına yakınının bildirdiği gibi dili ve etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanma öğretmen adayları için uygun ve oldukça gerekli bir yeterliktir.

Hem öğretmen adayları hem sınıf öğretmenleri hem de öğretim elemanlarının uygun değil olarak en fazla işaretlediği tek ortak gösterge eğitim-öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapmaya yöneliktir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarını inceleyen M. Bektaş, Aydın ve Ayvaz (2015), sınıf öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 47 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada adayların yarıya yakınının velilerle etkili iletişim kurmada yetersizlik yaşayacaklarını düşündüklerini belirlemiştir. Nitekim mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları zorlukları araştıran Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) da aday öğretmenlerin çoğunun velilerin ilgisizliği, anlayışsızlığı, dil sorunu gibi nedenlerden ötürü velilerle iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen bulguların uygulamada yaşanan sorunlardan ve öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında velilerle bir araya gelme imkanı bulamayıp yeterli deneyim kazanamamasından (Nayır ve Çınkır, 2014) kaynaklandığı düşünülmektedir.

İletişim ve iş birliğine ilişkin anketteki açık uçlu sorudan elde edilen görüşler Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğrencilerin birbirine saygılı davranmasını sağlama	1	-	-
Kendini kurallara uygun biçimde yazılı olarak ifade etme	-	-	1

Tablo 50 incelendiğinde sınıf içerisinde sadece öğretmen-öğrenci arasında değil öğrencilerin de birbirlerine karşı saygılı davranmasını sağlamaya ve yazılı iletişim kurallarına uyarak kendini ifade etmeye yönelik yeterlikler önerildiği görülmektedir.

> Sınıfta herkesin birbirine saygılı davranması sağlanmalıdır. (AK-ÖA337)

> Buraya yazılı iletişimle ilgili bir madde ekleyebilirsiniz. Öğretmen adayları bu konuda çok eksik. "Meslektaşlarıyla/amirleriyle formal iletişim kurmanın yollarını bilir." "Meslektaşlarına/Amirlerine e-mail yazarken, kurumsal dili kullanır" gibi maddeler yer alabilir. (AK-ÖE44)

Bu bulgular ışığında sözlü iletişim kurallarının yanı sıra yazılı iletişim kurallarını da bilmenin ve sınıfta saygı iklimi oluşturmanın gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan görüşmelerde iletişim ve işbirliğine ilişkin önerilen yeterlikler Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51

İletişim ve İşbirliğine İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Öğrencilerin birbirine saygılı davranmasını sağlama	-	1	-
Kendini kurallara uygun biçimde yazı olarak ifade etme	-	1	-
İletişim kurarken özgüvenli davranma	-	2	4
İletişimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisini koruma	1	-	1

Tablo 51 incelendiğinde anketteki bulgularla paralel olarak öğrencilerin birbirine saygılı davranmasını sağlama ile yazılı iletişim kurallarına uyarak kendini yazılı ifade etme yeterliklerinin görüşmelerde de dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kendi mesleki deneyimlerine ilişkin ifadelerinden yola çıkılarak ulaşılan bu yeterliklere ilişkin görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

> Ben yaptıklarımın faydasını şöyle görüyorum: Benim sınıfımda, daha önceki sınıflarım da dâhil, kesinlikle öğrenci kavgası yaşanmaz. Kardeşlik duygusuyla bir aradalar çünkü. Orada aile birliği oluştuğunu, o ortamdaki insanların birbirleriyle iletişim içinde olurken olumlu, saygılı davranışlar sergilemeleri gerektiğini anlatarak, eğiterek ve tabii ki örnek olarak kavratmaya çalışıyorum çünkü. (GK-SÖ10)

> Çoğu öğretmen kendisini yazılı olarak ifade edemediği için çocuklara da bu konuda yeterli olamıyor. Ama yazma becerisi çok önemli bir beceri. En basiti dilekçe yazmakta zorlananlar var. Ama mesela bizim öğretmen arkadaşlardan birisi, 3. sınıfları okutan arkadaş; dilekçe yazma konusunda birkaç uygulama yaptı. Çocuklar okulda gördükleri sorunları tespit ettiler ve okul idaresine 3. sınıf çocukları dilekçe yazdı mesela. Eğer öğretmen bu yeterlilikte olmasaydı o çocuklar dilekçe yazacaklar mıydı? Onun için hani kendini yazılı olarak ifade etmeye, yazılı olarak karşı tarafa bir şeyler iletme noktasında olan yazma boyutuna bakılmasından yanayım. (GK-SÖ16)

İletişim ve iş birliği açısından gerekli görülen bir diğer yeterlik ise iletişim kurarken özgüvenli davranmadır. Katılımcılar, öğretmen adaylarının dersi etkili işleyebilmeleri ve çağın gereklerine uygun becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerine güvenmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Boz ve Cetin-Dindar'ın (2021) çalışması da sınıfta yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmanın fen

bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretme kaygıları ile ilişkili olduğunu ve yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının daha yüksek öğretim hedeflerine sahip olduğunu göstererek bu bulguyu desteklemektedir.

> Gördüğüm şeyi söyleyeyim ben size adaylarda; özgüvenleri eksik. Özgüvenleri eksik, kendilerine güvenmiyorlar. Akademik olarak tamam bir şeyler biliyorlar ama bir şey sorduğun zaman cevap almakta zorlanıyorsun. Korkuyorlar. Bir şeyi bilebilirsin karşı tarafa aktaramadıktan sonra bir anlamı yoktur. (GK-SÖ5)

> Eğer 21. yüzyıl becerileri dediğimiz becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek istiyorlarsa kendileri de bu becerilere sahip olmalı ve bunu yapabileceklerine ilişkin inançlarının da olması gerekiyor. Yani kendilerine yönelik bir öz yeterlik algılarının yüksek olması gerektiğini düşünüyorum. (GK-ÖE22)

Bir öğretmen adayı ve öğretim elemanı ise öğretmenlik uygulaması dersindeki tecrübelerini paylaşarak adayların sınıf yönetimini sağlayabilmesi, kendini dinlettirebilmesi açısından öğrenciyle iletişimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisini korumak gerektiğine dikkat çekmiştir.

> Bir kız öğrencimin sınıfta otoriteyi sağlama konusunda sıkıntıları vardı; öğrenciler dinlemiyordu, ayağa kalkıyorlar, gülüyorlar, hocayla dalga geçiyorlar. Çünkü o hoca ve öğrenci ilişkisini tam oturtamamıştı. Ondan dolayı o dersi anlatırken sürekli öğrenciler tarafından dersin bölündüğünü ve öğretmen olan kızla dalga geçildiğini falan gördüm. (GK-ÖE18)

> Onlarla sonlara doğru biraz daha arkadaş gibi olmaya başladığımı fark ettim; yani o kadar ilgilendiğim için öğretmen hiyerarşisini ortadan kaldırıyorum gibi, bir ablasıymış gibi falan davranmaya başladım çocuklara. Bazen o öğretmen-öğrenci ilişkisini biraz ortadan kaldırıyorum kendim. Ama bu sınıfımda hem sınıf mevcudu çok fazla olduğu için zaten çocuklarla birebir ilgilenmeye pek imkânım olmadı, hem de bunun bir tık olumsuz şeylere yol açabileceğinin farkına vardım ve o yüzden artık düzeltmeye çalışıyorum diyebilirim. (GK-ÖA7)

ÖMGY'de yer alan iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterlikler ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin karşılaştırmalı hali Tablo 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52

ÖMGY İletişim ve İş Birliğine İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.	/Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	
İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.	/İnsan ilişkileri ve sınıf içi kişiler arası iletişimde empati, hoşgörü ve saygıyı esas alır.
Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.	
Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.	
Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.	

Tablo 52'ye bakıldığında iletişim ve iş birliğine ilişkin ilk beş göstergenin dili etkin kullanma, etkili iletişim kurma ve çeşitli paydaşlarla iş birliğine yönelik iken son göstergede bu vurgunun daha örtük olduğu ve doğrudan öğretmen-öğrenci iletişimi veya sınıf içi iletişime ve iş birliğine yönelik bir ifadenin yer almadığı görülmektedir. Bu bağlamda hem insanlar arası ilişkiye hem de empati, hoşgörü gibi iletişim kurarken esas alınması gereken tutumlara yer vermesi nedeniyle "İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır." göstergesinin "Öğrencilerin birbirine saygılı davranmasını sağlama" ve "İletişimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisini koruma" yeterlik önerileri ile ilişkilendirilebileceği düşünülerek ilgili gösterge daha kapsamlı ve detaylı biçimde yeniden yazılmıştır.

Benzer şekilde görüşme ve ankette önerilen "Kendini kurallara uygun biçimde yazılı olarak ifade etme" yeterliğinin "Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır." göstergesi ile ilişkilendirilerek daha kapsamlı biçimde yeniden ifade edildiği görülmektedir. İletişimin birincil aracı olan dilin yazılı veya sözlü iletişimde kullanılmasında uyulması gereken kurallar farklılaşmaktadır (Yazıcıoğlu, 2019). İlgili göstergede dilin nasıl kullanılacağı belirtilmediğinden hem katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek hem de göstergeyi daha açık ve kapsamlı olarak ifade edebilmek için "Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanma" şeklinde ifade yeniden düzenlenmiştir.

Bu yeterlikler dışında katılımcılar görüşmelerde "İletişimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisini koruma" yeterliğine de değinmiştir. İlgili yeterliğe yönelik alanyazında çalışma yapıldığında, katılımcıların da ifadelerinde yer verdiği gibi daha çok sınıf yönetimine ilişkin araştırmalarda (Kansızoğlu ve Şama, 2015; Polat, Kaya ve Akdağ, 2013) ele alındığı görülmüştür. Bu araştırmaya katılan katılımcılar gibi Kansızoğlu ve

Şama'nın (2015) araştırmasına katılan öğretmen adayları da öğretmen-öğrenci arasında otorite, hiyerarşi ve disiplinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ile öğretim elemanları arasındaki öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunlarını araştıran Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017), öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmaktan çekinmelerinin bir sebebinin de statü farkı olduğunu ortaya koymuştur. Konuyla ilgili olarak Gürşimşek (1999) etkili bir sınıf yönetimi için etkili iletişim becerilerinin gerektiğini ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimin temelini de koşulsuz kabul, saygı, içtenlik, açıklık ve empatik anlayışın oluşturduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların görüşlerinde yer aldığı için görüşme bulgularında yer verilen "İletişimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisini koruma" yeterliği alanyazınla ve ÖMGY'deki diğer ifadelerle uyumlu olmadığından yeterlik önerisi olarak eklenmesi uygun görülmemiştir.

Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Bulgular ve Yorumlar

ÖMGY'de yer alan *"kişisel ve mesleki gelişim"* alt yeterlik alanına ilişkin verilen anket yanıtları Tablo 53'te paylaşılmıştır.

Tablo 53

ÖMGY Kişisel ve Mesleki Gelişim Göstergelerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Öğretmen Adayları				Sınıf Öğretmenleri				Öğretim Elemanları			
	Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil		Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğini severek ve isteyerek yapar.	656	98.06	13	1.94	485	96.42	18	3.58	140	97.90	3	2.10
Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.	648	96.87	21	3.13	488	97.01	15	2.99	135	94.40	8	5.60
Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.	649	97.01	20	2.99	488	97.01	15	2.99	135	94.40	8	5.60
Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.	661	98.80	8	1.20	493	98.01	10	1.99	134	93.70	9	6.30
Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.	640	95.67	29	4.33	484	96.22	19	3.78	130	90.90	13	9.10
Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.	654	97.76	15	2.24	490	97.41	13	2.59	136	95.10	7	4.90
Türkiye ve dünya gündemini takip eder.	637	95.21	32	4.79	481	95.62	22	4.38	132	92.30	11	7.70

Tablo 53 incelendiğinde kişisel ve mesleki gelişime ilişkin yeterlik göstergelerinin tamamının öğretmen adayları ve sınıf öğretmenleri tarafından %95'in üzerinde, öğretim elemanlarında ise %90'ın üzerinde bir oranla uygun bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adayları (%98.80) ve sınıf öğretmenleri (%98.01) tarafından en yüksek oranla uygun bulunan gösterge "*Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir*." iken, öğretim elemanları (%97.90) tarafından "*Mesleğini severek ve isteyerek yapar*." göstergesidir.

Aynı tablo uygun olmayan yeterlik göstergeleri açısından ele alındığında, öğretmen adayları (%4.79) ve sınıf öğretmenlerinin (%4.38) "*Türkiye ve dünya gündemini takip eder.*" göstergesine, öğretim elemanlarının (%9.10) ise "*Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır*." göstergesine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası gündemi takip etme ile kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmalarının uygunluğuna ilişkin oransal olarak çok yüksek olmasa da olumsuz görüşlerin mevcut olduğu görülmektedir. Türkiye'de 1980 sonrası YÖK tarafından geliştirilen 1983, 1998, 2006, 2013, 2017 ve 2018 eğitim fakülteleri lisans programlarını inceleyen Sağdıç (2020), genel kültür bilgisi derslerinin programlarda en fazla ihmal edilen boyut olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca verilen derslerin temel bilgi ve becerileri kazandırmak için yeterli olmadığı, derslerin genellikle teorik olup uygulamaya yeterince yer verilmediği ve derslerin yönetiminde koordinasyon sorunlarının yaşandığı da elde edilen diğer bulgular arasındadır. Benzer şekilde sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan sanat dersleri ve kredilerini inceleyen Çakır-İlhan (2003) da programın bütünü içerisinde yaklaşık 1/8'i gibi çok az bir kredilik kısmın sanat eğitimine ayrıldığını belirtmiştir. Dahası bu programla yetişecek bir öğretmenden sanat eğitimine ilişkin güncel yenilikleri benimseyip yeniliklerden yararlanan bir yaklaşım beklemenin zor olduğu ve dersi verecek öğretim elemanının niteliği, eğitim ortamlarındaki donanım eksikliği, ders saati yetersizliği gibi faktörler de eklenince tablonun daha da kötüleştiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, kişisel ve mesleki gelişime ilişkin belirtilen olumsuz görüşlerin lisans programlarının sanatsal ve kültürel gelişimi yeterince geliştirici ve destekleyici yapıda olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişime yönelik ankette açık uçlu sorudan elde edilen bulgular ise Tablo 54'te paylaşılmıştır.

Tablo 54

Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Ankette Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Değişime ayak uydurma	3	-	-
Sosyal ve sportif etkinliklere katılma	-	2	2
Alanı ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma	-	-	3

Tablo 54 incelendiğinde öğretmen adaylarından kişisel ve mesleki gelişim açısından değişime ayak uydurma ile sosyal ve sportif etkinliklere katılma şeklinde yeterlikler beklendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

> Bir öğretmenin gerekli şart ve koşullara hızlıca ayak uydurabilmek için eğitim almış olması, adapte yeteneğini geliştirmiş ve geliştirebilir olması gerekir. (AK-ÖA36)
>
> Alanında sahip olduğu bilgileri değiştiğinde veya geliştiğinde, bu değişime ayak uydurabilir. Bunu başaramamak çağın gerisinde kalmayı beraberinde getirir. (AK-ÖA220)
>
> Değişen çağa ayak uydurarak bunu derslerinde de gösterir. (AK-ÖA225)

Sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları ise ÖMGY'de yer alan "Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır." göstergesine ekleme yaparak sosyal ve spor alanlarında da faaliyet gösterilmesi gerektiği yönünde görüşlerini paylaşmıştır.

> C4-5'e Sportif faaliyetler eklenebilir. (AK-ÖE89)
>
> Sosyal ve sportif etkinliklere katılır. (AK-SÖ40)
>
> En az bir enstrüman çalmalı, en az bir spor dalıyla ilgilenmeli. (AK-SÖ49)

Katılımcı görüşleri öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yönden kendini geliştirmek için sosyal, sportif faaliyetlerle ilgilenmesi ve enstrüman çalma gibi beceriler sergilemesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bir öğretim elemanı "*Türkiye ve dünya gündemini takip eder."* göstergesini kapsam olarak geniş bulup biraz daha spesifik hale getirilmesine ihtiyaç olduğunu belirterek eleştirmiştir.

> Türkiye ve dünya gündemini takip eder. İfadesi çok geniş yorumlanabilecek bir ifade, sosyal medyadan dünya siyasetine kadar geniş bir yelpazeyi barındırıyor. Bu ifade yerine alanı ile ilgili bilimsel etkinliklere katılır ifadesi kullanılabilir. (AK-ÖE68)

Bu bulgu ışığında alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılmaya yönelik vurgunun daha açık ve net biçimde yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. İlgili öneri başka öğretim elemanları tarafından da ifade edilmiştir.

> Alanıyla ilgili bilimsel toplantılara, seminerlere katılıp bilgi alışverişinde bulunur. (AK-ÖE6)

> Mesleki gelişim ile ilgili sempozyum kongre ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılır. (AK-ÖE55)

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki gelişime ilişkin görüşmeler esnasında önerdikleri yeterlikler Tablo 55'te paylaşılmıştır.

Tablo 55

Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Görüşmede Önerilen Yeterlikler

	Öğretmen Adayları	Sınıf Öğretmenleri	Öğretim Elemanları
	f	f	f
Kültürel, sanatsal, sosyal ve sportif etkinliklere katılma	2	10	7
Değişime ayak uydurma	3	3	6
İngilizce bilme	-	-	3
Alanı ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma	-	-	2
Giyimine özen gösterme	-	1	4
Topluma hizmet çalışmalarına katılma	1	2	2
Bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı olma	4	11	14

Tablo 55 incelendiğinde öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki gelişime ilişkin dört ortak yeterlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Ankette olduğu gibi yine sık dile getirilen bir yeterlik, öğretmen adaylarının kültürel, sanatsal, sosyal ve sportif faaliyetlere katılmasına yöneliktir. Bu konuda yetersiz yetiştirildiklerini belirten katılımcılar; öğretmen yetiştiren kurumların Köy Enstitüleri, Öğretmen Liselerinde olduğu gibi donanımlı hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

> Ben o eski köy enstitüleri mantığını modernize ederek eğitim fakültelerine uygulamak gerektiğini düşünüyorum hocam. Çünkü dediğim gibi, bir sınıf öğretmeninin çok yönlü olması gerekiyor. Yani müzik de bilsin, dans da bilsin, drama da bilsin, tiyatro da bilsin, futboldan da anlasın, voleyboldan da anlasın. (GK-SÖ13)

> Daha önceki eğitim sistemlerinde vardı bu; bir müzik aleti çalamayan öğretmen olmuyordu. Öğretmen liseleri vardı. Benim kasabam, bahsetmiştim, yatılı bölge okulu diye, Düziçi var, daha önce köy enstitüsü vardı, sonra öğretmen lisesi vardı. Biz okurken, her hafta olmasa da 15-20 günde bir bize çok yakın bir yer orası, otobüslerle öğrenciler bizim okula gelirdi. Yatılı olduğu için yatakhanesi falan da vardı okulun, yemekhanesi de vardı. Otobüslerle öğrenciler bizim oraya gelirdi. Her gelen öğrencinin elinde ya saz vardı ya gitar vardı ya mandolin vardı ya keman vardı. Öyleydi yani eğitim bir zamanlar. Bizim kendi okulumuzda müzik öğretmenimiz cümbüş de çalardı, piyano da çalardı, saz da çalardı, şarkı da söylerdi. Yani öyle olmalı öğretmen. Öyle olduğunda öğrenci de hayranlıkla o dersi işleyecektir ve ileride seçeceği mesleklerde de etkisi olacaktır bunların. Yani çok yönlü yetişmek gerekiyor. Dedik ya, tek boyutlu kalmamalı, hepsini de öğrenmesi gerekiyor. (GK-SÖ10)

> Bir öğretmen kendini her yönden geliştirmeli. Ben mesela öğrencilerimle resim, müzik dersinde çok verimli geçtiğini düşünmüyorum. Çünkü ben çok yeterli değilim resim, müzik konusunda hocam. Ne yapıyorum müzik dersinde? İstiklal Marşı'nı öğretiyorum. İşte ne bileyim bir iki şarkı öğretiyorum. Ama çok isterdim öğrencilerime bir enstrüman öğretebilmeyi. Yani haftada bir saatlik dersimiz var. Niye öğrenmesinler ki? Ben çocuğuma özel ders aldırıyorum. Gitar dersine yolluyorum, bir saat gidiyor. Bu çocuk bir saatte gitar öğrenebiliyorsa okuldaki çocuklar da bir enstrüman çalmayı öğrenebilirler. Ama burada benim yetersizliğimden kaynaklı bir durum var. Ben bir enstrüman çalamıyorum ki ben öğrencilerime öğreteyim. Keşke bilseydim. Yani çok iyi resim yapsaydım. Çok iyi anlatsaydım. (GK-SÖ4).

> Derslerde beceri kazandırmaya çok az önem veriliyor. Hatta bu şekildeki öğretmenlik genelde takdir görüyor. Görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi dersleri Türkçe ve matematik derslerine takviye ediliyor. Bu anlamda sürecin kontrol edilmesi ve denetlenmesi gerekir. Bunun bir sebebi de bu derslerle ilgili iyi bir eğitim almamış olması da olabilir. Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi derslerine yönelik etkili ders verebilecekleri şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. (GK-ÖE17)

Elde edilen görüşler gerek hizmet içindeki öğretmenlerin gerekse de hizmet öncesi süreçteki öğretmen adaylarının önemli bir kısmının dans, yaratıcı drama, resim, müzik, beden eğitimi gibi sanatsal ve sportif alanların öğretimi açısından yetersiz olduğunu ve her öğretmenin kendini geliştirmek için gereken çabayı göstermediğini ortaya koymaktadır. Ertem'in (2013) çalışması da sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en düşük düzeyde yeterli gördükleri alanın sanat ve estetik alanındaki yeterlikler olduğunu göstererek bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmenler arasındaki bu tür beceriler

açısından donanımsal farkların veliler arasında da kaosa neden olabildiği belirtilirken hem bu tür kaotik olaylar hem de öğretmenden kaynaklı eğitimin niteliksel farkı gibi istenmedik durumların önüne geçebilmek için eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını belli bir donanımla mezun etmesi gerektiği belirtilmiştir.

> Ben mesela müzik dersi aldım, yan alanım beden eğitimi olduğu için halk oyunları dersi de aldım. Ama diğer arkadaşlarım benim gibi almadılar. Bence bütün sınıf öğretmenleri almalı, gerçekten almalı. Okulda çok gösteri hazırladım; bir şeyleri bilip öğrencilere bunu verebilmek çok güzel. Ve dışarıdan bakan veliler tarafından da şöyle bir şey oluşuyor. "Bak, bu öğretmenler çocuklarla daha çok ilgileniyorlar; ne güzel şeyler öğrettiler, yaptırdılar." Sonra bir bakıyorsunuz, geri döndüğümüzde ortalık bir karışıyor, "Şu öğretmeni istiyoruz, bu öğretmeni istemiyoruz" gibi şeyler çıkabiliyor. Bunun olmaması için, bence bütün öğretmenlerin belli bir yeterlilikte olması lazım, bir şeyleri öğrenmesi ve öğretebilmesi lazım. (GK-SÖ7)

> Biraz da eğitim fakültelerin misyonu ve vizyonuyla da alakalı bu durum. Birey üç ay tatil yapmak için geliyorsa, çok da kendisini geliştirme arzusu olmuyor, bitireyim gideyim diyor burayı. Belki seçmeli dersler belki arttırılabilir bu noktada. Mesela çeşitli yeterliliklerin olması açısından, sosyal kültürel yeterliliklerin, daha fazla belki seçmeli ders konulabilir sınıf öğretmenlerine, daha fazla seçmeli ders almaları kotası gibi bir şey getirilebilir. Sosyal alanını geliştirebilmesi için daha fazla seçmeli dersler konulabilir belki. (GK-SÖ14)

Her üç katılımcı grubu tarafından dile bir diğer yeterlik ise değişime ayak uydurmadır. Ancak görüşmeye katılan katılımcılar, anketteki gibi bilimsel, teknolojik değişimlere ayak uydurmaktan ziyade kültürel anlamda yaşanan değişime uyum sağlamadan bahsetmiştir. Mesleki gelişim için kültürel uyumun da önemli olduğu düşünülerek belirtilen görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> Kars'ta çalıştığım okulda bir matematik öğretmenimiz vardı, defalarca rapor alırdı, Ankaralıydı çocuk, çünkü gerçekten psikolojisi bozulmuştu. Köyde çalışmak istemiyordu, köy hayatını bilmiyor, şehir çocuğu, dehşet zeki, ama geldiği yer köy! Yani nasıl biliyor musunuz? Erkek lojmanında kalırlardı, biz lojmanlarda kalırdık, takım elbisesiyle yatıp, takım elbisesiyle tekrar okula gelen bir adamdan bahsediyorum, o kadar psikoloji gitmiş. Ne oldu? Gitti, bıraktı. (GK-SÖ2)

> "Köy yaşamını bilen kaç tane öğrenci var?" diye sorardık eskiden. Sınıfın yaklaşık 3'te 2'si köyü bilirdi, ineği bilirdi, ahırı bilirdi. Son zamanlarda soruyorum, 2-3 tane zor çıkıyor. Yani köyü hiç bilmeyen öğretmen adaylarını yetiştirip köye göndereceğiz. Kolay bir şey değil gerçekten. Özellikle doğuya giden öğrencilerimiz sudan çıkmış balığa dönüyorlar. (GK-ÖE6)

> Özellikle ilk doğu için düşündüğümüzde görev yeri ilk atama olarak. Birincisi oraya giden bir öğretmenin öncelikle kendini adapte edebilmesi gerekir. Biz

> buralarda Bornova gibi gelişmiş şehirlerdeki merkezi ilkokullarda derse giriyoruz. Orada da dezavantajlı, standart altı okullar var. Sosyoekonomik çevre düşük olması gibi faktörlerden dolayı bizlerin de oraya bir şekilde uyum sağlaması gerekir. (GK-ÖA9)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının genellikle imkanlar açısından şartların daha kısıtlı ve zor olduğu yerlere atanması nedeniyle gittikleri yerlerde kültürel ve coğrafi farklardan kaynaklanan değişime ayak uydurmalarının beklendiği, ancak öğretmen adaylarının bu konuda genel olarak hazır olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim aday öğretmenlik sürecindeki öğretmenlerden veri toplayan Yetkiner'in (2017) çalışmasında çoğunlukla kırsal yerlerde görev yapmaya başlayacak katılımcıların okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama, barınacak yer bulma, okul ve çevre arasında iş birliği sağlama gibi konularda sorun yaşayacaklarını düşünmeleri de bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının hem kendilerini geliştirme hem de toplumsal gelişime katkı sağlama bakımından toplumsal hizmet çalışmalarına katılması önerilmektedir. Canbulat, Yeşiloğlu, Sipahi ve Erdoğan (2017) da sınıf öğretmeni adaylarının sosyal ve kültürel etkinliklerine katılımları teşvik edilerek gelişimlerine katkı sunulması gerektiğini belirtmektedir.

> Hani bir söz var ya: "Çok kitap okuyan mı iyi bilir, çok gezen mi?" diye bir söz var ya, ne kadar bir öğretmen çok sosyal projeye katılıyorsa, o kadar kendisini geliştirme imkânı var. Zaten sosyal olan bir öğretmenin öğrencileri de sosyal olur, velileri de katar işin içine, toplumdaki diğer şeyleri de katar. Başarı merdivenlerini hızlı bir şekilde tırmanırlar. (GK-SÖ5)

> Toplumsal sorumluluk, proje çalışmaları, entelektüel çalışmalar, gönüllü kulüp çalışmaları… Niye bunları hiç dikkate almıyoruz? Asosyal bir öğretmeni rahatlıkla atayabilecek miyiz yani? Bu demek mi oluyor. Yani toplum içerisinde sorumluluk almayacak bireyleri öğretmen mi yapacağız yani? (GK-ÖE15)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının hem kendi kişisel ve mesleki gelişimleri hem de toplumsal fayda açısından sosyal projelere katılma gibi topluma hizmet çalışmalarında yer alması gerektiğini gösteren bu bulgu, Gökçe'nin (2011) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarına sorumluluk bilinci kazandırma; yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişmesi; sosyal dayanışma ve yardımlaşma duygusunun artması gibi katkılar sağladığını ortaya koyan çalışması tarafından desteklenmektedir.

Öte yandan öğretmenlik mesleğine yakışır biçimde giyinmeye özen gösterme, İngilizce bilme ve bilimsel etkinliklere katılma gibi yeterlikler de farklı gruptan katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

> Her zaman öğretmenin bir duruşu olmasından yanayımdır; giyimiyle, kuşamıyla, konuşma tarzıyla, gülmesiyle, dersi anlatırken kullandığı teknikle bu öğretmeni diğer mesleklerden ayırır. (GK-SÖ2)

> Kılık kıyafetini de önemserim. Yani kendisine özen göstermesini, öğretimde lider olarak ve rol model olarak çocukların kendisini incelediğinin farkında olmasını beklerim. Dolayısıyla konuşmasıyla, iletişimiyle, kılık kıyafeti, dış görünüşüyle de lider olmasını beklerim. (GK-ÖE5)

> Bence öğretmen adayının mümkünse dile de sahip olması gerekiyor. O kadar çok üst düzeyde olmasa bile, okuduğunu anlaması gerekiyor. Dünyadaki bütün gelişmelerden haberdar olamıyoruz. Gelişmeleri, akademisyenler Türkçeye çevirebildiği kadar haberdar olabiliyoruz. Bir öğretmen adayına ilk öğrencileri için geri dönüşüm ile ilgili bir etkinlik hazırlamasını istedim. Bu öğretmen adayı sadece Türkçe bilse Google'da sınırlı sayıda örnek görebilir. Fakat İngilizce bilseydi daha fazla örnek görme imkanına sahip olacaktı. Yani Google'daki aramada Türkiye'de yapılan çalışmalar önüne gelecek. Oysa Türkiye'deki eğitimi geliştirmek istiyoruz. Aynı örneklerle nasıl geliştirebiliriz ki? (GK-ÖE17)

> Bilimsel bir araştırma gerçekleştirdi mi, öğrenci kongrelerine katıldı mı? Yani ben şuna inanmıyorum: Hiçbir öğrenci kongresine katılmamış, hiçbir kulübe katılmamış, evet sadece not ortalaması çok yüksek, ne kadar başarılı olabilir? Ya da bilemiyorum öğrenciye ne kadar aslında dokunabilir ne kadar faydası olabilir? O yüzden bunları çok önemli buluyorum. (GK-ÖE13)

Elde edilen görüşler Türkiye ve dünya gündemini takip edebilmek, yaşanan gelişmelerden haberdar olabilmek için yabancı dil olarak İngilizcenin bilinmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim bilim, teknoloji, ticaret, eğitim, seyahat, turizm ve benzeri alanlarda uluslararası ilişkileri sürdürmek için İngilizce, ortak ve küresel bir dil olarak amaca hizmet etmektedir (Rao, 2019). Ayrıca öğretmen adayının mesleki gelişimi için öğrenci kongresi, sosyal kulüpler gibi organizasyonlara katılmasının en az akademik başarı kadar önemli olduğu ve öğrenciyle iletişimini de güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Fırat-Durdukoca ve Demir'in (2012) çalışmasına katılan öğretmenler de mesleki anlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için gelişimleri hakkında sürekli öz değerlendirme yapmaları, uzmanlık alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmeleri ve hazırlanan sempozyum, kongre gibi etkinliklere katılmaları gerektiğini düşünmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin başarısı ile öğretmenin özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen

Hanushek (1971) de öğretmenlerin konferans, çalıştay veya lisansüstü eğitim gibi mesleki gelişim etkinliklerine ne kadar yakın zamanda katıldığı ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Karadağ ve Acar (2020) ise çevre sorunlarına yönelik toplantı, seminer, kongrelere katılan öğretmen adaylarının katılmayanlara göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bilimsel etkinliklere katılmanın hem akademik hem de topluma hizmet çalışmaları gibi sosyal sorumluluk alma ve farkındalık geliştirme açısından öğretmen adaylarına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Tablo 55'te ayrıca üç katılımcı grubu tarafından dile getirilen bir diğer yeterliğin de öğretmen adaylarının bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı olması gerektiğine yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcılar öfke kontrolünü sağlayamama, pedofili, bipolar bozukluk, şizofreni, kekemelik gibi adayın mesleğini icra ederken problem teşkil edebilecek sağlık sorunları açısından engel bir durumunun olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

> Bana göre şu an en çok dikkat edilmesi gereken öğretmenin psikolojisi yani bence bizim psikolojimizin sağlam olup olmadığı özellikle bakılması gereken bir şey. Pedofili, işte ne bileyim sinir hastası hepsi çocukların hayatını mahvedecek davranışlarda bulunuyorlar. Bunlara bir önlem alınması gerektiğini düşünüyorum. Yani o kişinin öğretmenlikte ne işi var. (GK-ÖA3)

> Bu öğretmen adayı öğretmenlik yapabilecek bilgiye ve beceriye gerçekten sahip mi, psikolojisi kalabalık sınıfları ya da küçük sınıflara uygun mu, öğrenci psikolojisinden gerçekten anlıyor mu, çocukların seviyesine inebilecek mi, farklı eğilimleri var mı? Bunların hepsinin önceden hesaplanıp ona göre hareket edilmesi lâzım. (GK-SÖ9)

> Özellikle yine, yine en baştan yani lisans eğitimine başlamadan önce dediğimiz gibi ciddi kişilik bozuklukları olan, öfke kontrolünü sağlayamayan, şiddete meyilli olan ya da daha farklı sorunları olan kişilerin öğretmenlik yapmaları doğru değil. (GK-SÖ16)

> Görünüşü, bedensel duruşu, yani aşırı zayıf, aşırı şişman, yüzünde, onları dışlamıyorum, küçümsemiyorum ama, yüzünde normal dışı bir görünüm olan, rahatsızlık olabilir, hastalık olabilir, şu olabilir bu olabilir, olan, kekeleyen, gözleri görmeyen, bedensel çeşitli engelleri olanların başka mesleklere yönlendirilebilirler ama öğretmenlik mesleğine alınmaması gerektiğini düşünüyorum. Sebebi de çok basit empati; kendi çocuğunuzun öğretmeni olmasını ister misiniz, istiyorsanız tamam alınabilir, öğrencilerime de aynı şeyi söylüyorum, "Yok, ben kendi çocuğumu vermem" diyorsanız, "Kekeme bir öğretmen benim çocuğumun sınıf öğretmeni olmasın" diyorsanız, tabii ki burada kekemelikten kastım şu: Düzeltilemeyen, yani anatomik bir problemi olduğu için kekeme olanlar için, yoksa düzeltilebilenler için bir şey söylemiyorum. (GK-ÖE2)

> Gerçekten psikolojisi bu işe yatkın olmayan farklı hastalıkları olan kişiler oluyor. Bugün yaşadık. Ben bugün öğrencimin ailesini çağırdım okula çocukta bipolar bozukluk var, değişiklik davranışlarda bulunuyor sınıf ortamında. Ailesini çağırmak durumunda kaldık. Dediğim tarzda bir şey olsaydı bu çocuk belki öğretmenlik değil de farklı meslek grubuna yönlendirilirdi. Şu an düşünüyorum çocuğu bir şekilde buradan mezun ettik diyelim. 3 yıl sonra 5 yıl sonra nasıl derse girip ders yapacak. Psikolojik rahatsızlıkları var. Yine geçenlerde biliyorsunuz formasyon geri geldi. Bir tane formasyon öğrencisi geldi. Bizim oda arkadaşıma bir rapor teslim edecekti. Hani bir kusur bulmuyorum. Allah yardımcısı olsun, çocuk kekeme. Hoca burada mı sorusunu sorarken bile beş dakika geçti. Tekliyor sürekli konuşurken. Çocuk nasıl öğretmen olacak, bilmiyorum yani. (GK-ÖE10)

Öğretmen adaylarının hem bedensel hem de ruhsal açıdan sağlıklı olmasına ilişkin bu yeterliklere İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri gibi okullara öğrenci seçiminde ve öğretmen olarak istihdamında dikkat edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin istihdamında açık olmasına rağmen öğrencinin öğretmenler kurulu tarafından doldurulacak sicil fişinde sağlam karakterli olma ve ulusal duygusunun sağlamlığının tasdik edilmiş olması, ruhi ve bedenen sağlıklı olma, öğretmen olmaya engel veya toplumsal sağlığı tehdit eden rahatsızlıklara sahip olmama, ortaokuldan pekiyi ve iyi derece iyi mezun olma gibi hem akademik hem kişilik ve ahlak hem de sağlık durumu açısından çeşitli yeterlikler aranmaktaydı (Uygun, 2010).

ÖMGY'de yer alan "kişisel ve mesleki gelişim"e ilişkin yeterlikler ile görüşme ve anketlerden gelen önerilerin karşılaştırmalı hali Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56

ÖMGY Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Göstergeler ve Önerilen Yeterlikler

ÖMGY Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Mesleğini severek ve isteyerek yapar.	+Yaşanan değişimlere karşı esnek ve uyumlu davranır.
Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.	
Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.	
Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.	/Kişisel bakımı ile sağlığına özen göstererek bedensel ve ruhsal sağlığını korumak için gerekenleri yapar.
Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.	/Kültürel, sanatsal, sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklere katılır.
Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.	
Türkiye ve dünya gündemini takip eder.	/Türkiye ve dünya gündemini Türkçe ve İngilizce takip eder.

Tablo 56 incelendiğinde ÖMGY kişisel ve mesleki gelişime yönelik önerilen yeterliklerden birinin mevcut göstergeler ile ilişkilendirilemeyerek yeni yeterlik olarak eklenmesinin uygun bulunduğu, üç göstergenin ise gelen görüşler doğrultusunda düzenlendiği anlaşılmaktadır. Göstergelerde gündemi takip etme ve kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmaya ilişkin ifadeler yer alsa da yaşanan değişimlere karşı öğretmen adayının esnek ve uyumlu olması gerektiğini belirten bir ifade yer almamaktadır. Alanyazına öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalara (Çevik ve Demirtaş, 2021; Zaragoza, Díaz-Gibson, Caparrós ve Solé, 2021) bakıldığında da değişime ayak uydurma yeterliğinin esneklik ve uyum teması altında ayrı olarak ele alındığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bedensel ve ruhsal sağlık açıdan sağlıklı olmasına ilişkin yeterliğin ise "Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir." göstergesi ile ilişkili olduğu düşünülerek söz konusu gösterge daha kapsamlı biçimde yeniden ifade edilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların dünya gündemini takip edebilmek için öğretmen adaylarının İngilizce bilmesi gerektiği yönündeki görüşleri dikkate alınarak "Türkiye ve dünya gündemini Türkçe ve İngilizce olarak takip etme" şeklinde ilgili gösterge düzenlenmiştir. Katılımcıların ayrıca kültürel ve sanatsal etkinliklerin yanı sıra öğretmen adaylarının sosyal ve spor alanlarıyla da ilgilenmesi gerektiğine ilişkin ifadeleri doğrultusunda mevcut göstergenin kapsamı genişletilmiştir.

Bilgi çağı olarak da anılan 21. yüzyılda Avrupa vatandaşları için gerekli görülen temel yeterlikler tanımlanmıştır. Bir bilgi toplumunda kişisel tatmin, aktif vatandaşlık, sosyal uyum ve istihdam edilebilirlik için gerekli olarak tanımlanan ve bilgi, beceri ve tutumdan oluşan bu sekiz temel yeterliğe bakıldığında; (1) Anadil, (2) yabancı diller, (3) matematiksel yeterlik ve bilim ve teknolojide temel yeterlikler, (4) dijital yeterlik, (5) öğrenmeyi öğrenme, (6) sosyal vatandaşlık, (7) girişkenlik ve (8) kültürel farkındalık ve ifade şeklinde olduğu görülmektedir (European Commission, 2012). Dolayısıyla katılımcılar tarafından hem bu yeterlik alanı hem diğer 10 yeterlik alanı altında önerilen yeterlikler uluslararası alanyazınla uyumlu olduğunu ve öğretmen adaylarının sahip olmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenliği lisans programı bulunan bazı üniversitelerin program yeterlikleri incelendiğinde, veri toplama sürecinde önerilen bu yeterliklerden bazılarının üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Söz gelimi kültürel ve sanatsal etkinliklere ilişkin Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği program yeterliklerinde "*Dans, yaratıcı drama, resim, müzik, beden eğitimi ve oyun gibi sanatsal ve sportif alanların öğretimine*

önem vererek tüm eğitim uygulamalarında estetik bakış açısını kullanma" (Ankara Üniversitesi, 2023), Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında ise "*Sanatsal etkinlikleri öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanabilme*", "*Sanat, hareket, oyun ve sporda ulusaldan evrensele estetik bakış açısı geliştirebilme*." (Dokuz Eylül Üniversitesi, 2023) gibi yeterliklerin yer aldığı görülmektedir. Yabancı dil kullanımına ilişkin ise Dokuz Eylül Üniversitesinde "*Sınıf öğretmenliği alanında geçerli olan bir yabancı dili; bilgiye ulaşma, bilgiyi yazılı ve sözlü olarak paylaşma ve üretme düzeylerinde kullanabilme*", Gazi Üniversitesi'nde ise "*Bir yabancı dili en az Avrupa dil Portföyü B2 Genel düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurmak*" (Gazi Üniversitesi, 2023) şeklinde yabancı dil bilme ve etkin biçimde kullanmaya ilişkin yeterlikler almaktadır. Bahsi geçen üniversitelerin yeterliklerinde kişisel bakım ve ruhsal/bedensel sağlığa ilişkin ifade yer almazken yaşanan gelişmeleri takip etme açısından hayat boyu öğrenme becerisinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcılar tarafından önerilen psikolojik ve bedensel sağlamlık ile yaşanan değişimlere karşı esnek ve uyumlu olma boyutlarının ÖMGY ve üniversitelerin program yeterliklerinde öne çıkarılmadığı ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarından beklenen yeterlikleri belirlemek amacıyla uygulanan anketten elde edilen görüşler sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının MEB ÖMGY'yi genel olarak uygun gördüklerini; ancak gerek düzeyi gerek içerik olarak yeterliklerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu alanyazında ÖMGY'yi değerlendiren araştırmalarla genel olarak örtüşmektedir. Öğretim elemanları (Yurdugül vd., 2010), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının (Taşgın ve Sönmez, 2013) öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu ve yeterlik maddelerinin öğretmenlik mesleği için önemli görüldüğü araştırmalarla belirlenmiştir. Öte yandan performans göstergeleri olarak belirlenen ifadelerin gözlenebilirliğinin yetersiz olduğu, üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin öğretmen yeterliklerinde çok az yer aldığı (Yurdugül vd., 2010); yeterliklerin gerçekçi ve uygulanabilir olmadığı (Nayman, 2020) da olumsuz değerlendirmeler olarak alanyazında yer almaktadır.

Alanyazında ÖMGY'yi temel alarak sınıf öğretmenlerinin (Canbulat vd., 2017; Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019; Gelen ve Özer, 2008; Yenen ve Kılınç, 2018) ve öğretmen adaylarının (M. Bektaş vd., 2019; Çelik vd., 2019; Ertem, 2013; Gelen ve

Özer, 2008; Konokman ve Yelken, 2013; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Şeker, Deniz ve Görgen, 2005; Yeşilyurt, 2011) yeterlik algılarını inceleyen çalışmalarda katılımcıların genellikle olumlu görüş bildirdiği ve kendilerini yeterli gördükleri ifade edilmektedir. Bu araştırma ise özellikle görüşmelerde sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayı olarak yetersiz hissedilen alanları ve ihtiyaç duyulan gelişim alanlarını belirleyerek öğretmen yeterliklerinin ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymaktadır. Söz konusu öneriler, çeşitli ülkelerin öğretmen yeterlikleri ile de örtüşmektedir. Örneğin; öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra sosyal, fiziksel ve entelektüel gelişim gibi bütünsel gelişiminin desteklenmesi (İrlanda, Singapur, İngiltere, Avustralya); öğrencilerin çok yönlü kişisel gelişimin sağlanması (Hong Kong), tüm öğrencilerin öğrenmeye katılımı ve desteklenmesi (Kaliforniya, Ontario), özel gereksinimli öğrencilerle birlikte tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması (İngiltere), öğretmenin güncel olmasının sağlanması (İrlanda), mesleki bilgi ve anlayışlarını aktif olarak sürdürmesi, kendi mesleki uygulamasına karşı eleştirel bir şekilde yansıtıcı bir duruş benimsemesi, sosyal sorumluluk ve topluma hizmet, çok kültürlülük bilgisi, çevre bilinci ve çevresel sürdürülebilirliğe bağlı olması (Singapur) biçiminde ifade edilen öğretmen yeterlikleri ve standartları sınıf öğretmeni öğretmen adayı ve öğretim elemanı katılımcılar tarafından da önemli ve gerekli olarak ifade edilmiştir. Önerilen yeterliklerin Türkiye'de benimsenmesi ile öğretmen niteliğini arttıracağı ileri sürülmüştür.

Öğretmen Adayı Değerlendirme Modelinin Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sahip olması beklenen yeterliklerin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin çalışma grubunda yer alan 19 öğretmen adayı, 16 sınıf öğretmeni ve 22 öğretim elemanıyla fikir ve önerilerini ortaya koyan görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde kullanılacak bir modelin hangi özellikleri taşıması gerektiğine, bu modelde hangi veri kaynaklarının kullanılacağına, süreçte kimlerin yer alacağına, değerlendirmenin hangi aşama/aşamalarda yapılmasına ve adayların başarısız olması durumunda tercih edilecek uygulamalara ilişkin görüşme analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Değerlendirme Modelinin Genel Özellikleri

Değerlendirme Modelinin genel özelliklerine ilişkin bulgular şöyle sıralanabilir:

Sürece Dayalı

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının büyük bir kısmı öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik değerlendirmenin lisans eğitimine giriş itibariyle başlayıp atanma sürecine kadar devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar, üniversiteye girişte veya mesleğe atanmada uygulanan merkezi sınavlar ya da lisans eğitimi sürecinde uygulanan çoktan seçmeli veya açık uçlu yazılı sınavlar ile adayların bilgisinin anlık olarak ölçüldüğünü, dolayısıyla süreç içerisindeki çabası ve bireysel gelişiminin yanı sıra mesleki beceri ve kişilik özellikleri gibi birçok boyutun göz ardı edildiğini düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin planlı bir şekilde organize edilmesi ve öğretmen adaylarının süreç odaklı değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Sözer, Eren ve Kahraman (2021) da özellikle bilişsel olmayan becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme yöntem ve tekniklerinin boylamsal olarak tasarlanması gerektiğinin eğitim bilimleri alanında gittikçe daha fazla kabul gördüğünü belirtmektedir.

> Her öğrenciyi aynı şekilde değerlendirilmemeli ya da sadece test sınavı, açık uçlu sınav yapmamalı. Artık çoğu hocamız değerlendirme süreçlerini dört beşe bölüp ödevlendirmeler, farklı alanlarda ödevlendirmeler yapıp o süreç değerlendirmesini ele alıyor. Bence önemli olan sınıf öğretmenliğinde süreç değerlendirmesi. Farklı konularda, farklı alanlarda öğrenciyi bence sürekli yoklamak gerekiyor. Sadece açık uçlu bir sınav, test sınavı sınıf öğretmenliğini değerlendirmekte etkili değil. O yüzden bence ölçme değerlendirme araçlarını da öncelikli olarak değiştirmeleri gerekir öğretmenleri daha iyi yetiştirebilmek için. Her öğretmenin hangi açıdan nasıl tepkiler verebileceğini görmeleri gerekiyor. (GK-ÖA19)

> Öncelikle girişte sadece ÖSS sınavı değil; bunun dışında farklı beceriler, duyuşsal özellikleri, belki hitap ettiği kesime yönelik sahip olması gereken beceriler, algılar, anlayışları ölçen bir şeyler olması gerekiyor, yani güzel sanatlardaki genel yetenek sınavı gibi. Bu bir ölçüt olmalı. Süreç içerisinde de uygulamaların daha ağırlıklı olduğu, yani sahip olduğunuz o nitelikleri ve becerileri sergileyebileceğiniz… O giriş davranışlarında, mesela kişi buna uygun değilse, onu da kırmadan farklı alanlara yönlendirmek gerekecek, yani yeniden tercih hakkı tanınacak. Belki en başta bir kısmını bu şekilde eleyeceğiz, göndereceğiz, bir kısmını da süreç değerlendirmede değerlendirip göndereceğiz. (GK-ÖE1)

> Öğretmenlik lisans eğitimine başladığı andan itibaren. Girişte bunları ölçmemiz gerekiyor demiştim ya, orada başlamalı, mezun olana kadar, mezun olduktan sonra da o genel sınavlarla bu iş tamamlanmalı diye düşünüyorum. Boylamsal olması lazım. Tanımlayıcı olması lazım illaki. Kişiyi tanımamız gerekiyor. Biçimlendirici olması lazım. Süreçte ondan sürekli bilgiler alıp hangi alanlarda yetkin, hangilerinde eksik kalmış… Değer biçmeye dönük de olması lazım ki, o standart sınavlarla bunların hepsini bir araya getirip bütüncül bir değerlendirmeyle, o dört yıllık sürece yayılmış bir değerlendirmeyle işlemi tamamlayalım. (GK-ÖE3)

> Sınav günü modunda olan kişinin atandığı bir sistemden uzak, dört yılı verimli ve etkili bir şekilde geçirmiş öğretmen adaylarının atanma potansiyellerinin daha yüksek olduğu, daha entelektüel kendini geliştirmeye daha açık, daha girişimci daha sosyal daha beceri donanıma sahip kişilerin atanma ihtimalinin daha ön plana çıkartıldığı bir sistem olmalı. (GK-ÖE15)

> KPSS'nin belirleyici olduğunu düşünmüyorum. Neden? Çünkü senin gününde olmadığın bir gün, senin hasta olduğun bir gün, senin iyi uyumamış, dinlenmemiş olduğun bir gün olabiliyor sınav ve iki saat süren bir sınavla dört yıllık emek heba edilemez. Ben bunun çok yanlış olduğunu düşünüyorum. (GK-SÖ2)

Belirtilen görüşler bağlamında, öğretmen adaylarının gelişiminin bütünsel olarak görülebilmesi ve değerlendirilmesi bakımından sürece dayalı bir değerlendirme yapılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları adayların elektronik ürün dosyası kullanılarak lisans eğitimleri sürecinde kanıta dayalı değerlendirilmesi gerektiğini, eğer aday tarafından sergilenen bilgi, beceri, performans vs. elektronik olarak saklanabilecek veya dönüştürülebilecek bir yapıda değilse öğretmen adayının performansını kanıtlayabileceği bir ürün şeklinde saklanması gerektiğini ifade etmektedir.

> Ürün değerlendirme tarzı, ürün seçki dosyası gibi bu tür şeyler de ortaya ben 1.sınıftan 4.sınıfa geldiğimde elimde bir dijital dosya olur (3 boyutlu bir evrak olur). Bir şeyle ölçülmüş ve değerlendirilmiş olarak mezun olmam gerekir. Çünkü diğer türlü mezun oluyorsun, mezun olduktan sonra çok farklı süreçler oluyor. KPSS'dir budur şudur. Oysa benim farklı kategorilerde ölçen, farklı kategorilerde değerlendirilen bir dosya ile mezun olmam gerekir. Ben buna inanıyorum. (GK-ÖA9)

> Eskiden öğrenci gözlem dosyaları vardı. Bunların hepsi matbu şeklindeydi. Şimdi e-okul sisteminden bilgileri giriyoruz. Böyle bir sistem olabilir ama gizli, açık olmayan. (GK-SÖ1)

> Kesinlikle bir CV gibi elektronik kaydı tutulmalı ve öğrenci mezun olurken bunlarla birlikte mezun olmalı. Yani öğrenci okurken zeybek eğitimi almış veya öğrenci şu enstrümanı çalmış, bunlar onun portföyüne dizilmeli. Bunları belki

sınavla değerlendiremeyiz, ama üniversiteden çıkış kısmı bence çok önemli. (GK-SÖ7)

Merkezi bir havuz olabilir bence, bir dijital ortam olabilir, bu dijital ortama o ölçümler aktarılabilir. Bunun bir birimi olması lazım tabii. Mesela eğitim fakültesine giriş şeyinde, eğitim fakültesinde o birimin yaptığı tespitler, puanlamalar yoluyla görüşme yapıyor, ölçekler kullanıyor, belki ona bazı senaryolar sunuyor, bununla ilgili cevaplarını alıyor, bu veriler toplanabilir. Süreç içerisinde öğretim elemanları ders uygulamalarında belki yorumlar, yansımalar yazabilir, görüşlerini bildirebilir. Süreçte yaptığı planlamalar, öğretim uygulamaları, bunları gözlem formuyla puanlayıp bunları sisteme aktarabilir. Adayın uygulamada hitap ettiği öğrencilerin puanlamaları, oradaki öğretmen puanlaması, gözlem puanlamaları toplanabilir. Süreç içinde bir sürü kuramsal ders alacak; bunların ortalamaları skalaya alınabilir, o portfolyoya alınabilir. (GK-ÖE1)

Her bir öğrenciyle ilgili bulut sistemi oluşturulur, çok kolaydır. Her bir öğrencinin yaptığı etkinlikleri hatta anlık olarak yükleyebilirler oraya sisteme. Eğer elektronik olarak dönüşmüyorsa yine mutlaka bir kanıt istenmeli. (GK-ÖE12)

Zihinlerinde pekâlâ çok şey var, fakat beceri olarak bunun ne derece olduğunu bizim belki süreç içerisinde sürece dayalı olarak gözlemlememiz gerekiyor. Bu tek bir gözlemle de olmayabilir. Mülakatta ters bir soru geldi, kendini rahat hissetmiyordu. Olmayabilir de. Kendisini doğru yansıtmamış da olabilir. Belki mikro öğretimle farklı çekimler yapacaklardı. Farklı yerlerde, farklı platformlarda çekimler yapmalarını, online derslere katılıp farklı yerlerde ders verip bunun da örnek videolarını kendilerinden bizzat talep edebiliriz illa katılamıyorsak, süreci zenginleştirmek adına. (GK-ÖE12)

Katılımcıların görüşlerinden elektronik ürün dosyasına dayalı olarak değerlendirme ile adayların hem farklı birçok yönde gelişiminin teşvik edilmiş olacağı hem de uygulama öğretmeninden fakültedeki öğretim elemanlarına kadar birçok paydaş ve veri kaynağının adayların değerlendirilmesinde yararlanılabileceği anlaşılmaktadır. Öte yandan kanıta ve sürece dayalı değerlendirme imkânı sunduğundan adayların da daha objektif biçimde değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Şöyle zaten öğrenci nitelikli bir ürün dosyası hazırlamak zorunda bırakılırsa dönem boyunca aldığı her dersten o notların şişirilerek verilemeyeceğini düşünüyorum. Yani ben bu ürün dosyamı hayatım boyunca mesleğime başlayacağım her yerde mesleğimle alakalı her yerde bu ilgili makamlara sunmam gerekir. Hani tamam 3,86'yla mezun oldu. Geldi karşıma. Bu benim ilk aşamam olsun. İkinci aşamam gerçekten bu 3,86 ortalamasıyla ürün dosyası eşleşiyor mu? Hazırladığı ürün dosyası, onu 3,86 ortalamaya getirir mi? Bu ikisi birlikte yürütüldüğünde ben bu haksızlığın yapılamayacağını düşünüyorum. (GK-ÖA2)

Bence bir ürün dosyası tutulması doğru olur. Her şeyi de üniversite kapısında ölçmek, kısa sürede ölçmek biliyorsun, bu uzun sürede kazanılan becerileri kısa

> sürede ölçmek bizi hatalı ölçmelere doğal olarak yönlendirecektir. O yüzden buradaki hakkaniyet duygusunu da kaybetmeden; çünkü en çok şikâyet ettiğimiz şeylerden bir tanesi bu! Bunu da kaybetmeden değerlendirdiğimizi göstermek için ürün dosyalarının dikkate alınması çok daha doğru olur. (GK-ÖE2)

Bu bulgu doğrultusunda ürün dosyası kullanılarak yapılan değerlendirmelerin daha adil ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı, dolayısıyla değerlendirme sürecinin de amaca daha uygun ve ayırt edici hale gelebileceği ifade edilebilir. Nitekim başka bir öğretmen adayının (GK-ÖA19) "Bizim sınıf öğretmenliğini düşününce herkesin not ortalaması 3.50, 3.60, 3.70'ler çok kolay olabiliyor. Bölümümüz çok zor bir bölüm değil. Herkesin lisans ortalaması aşağı yukarı aynı, çok fark etmiyor." ifadesinden anlaşılacağı üzere mevcut değerlendirme sisteminin yeterince ayırt edici düzeyde olmadığı görülmektedir.

Ulusal alanyazında ürün dosyası olarak çevrilip kullanılan portfolyo kelimesi, Latince taşımak (carry) anlamına gelen portare ve kağıt (a sheet of papaer) anlamına gelen foglio kelimelerinden gelmektedir. Eğitimciler ürün dosyalarını öğretme ve öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmektedir. Öğretme-öğrenme süreci teknolojiden etkilendiğinden, ürün dosyasının yapısı da yaşanan bu teknolojik gelişmelere uygun olarak değişmiştir. Elektronik ürün dosyaları, eğitimciler tarafından sınıfları öğretme merkezli öğrenme ortamlarından ziyade öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına dönüştürmek için her eğitim kademesinde kullanılmakta ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını ve sahiplenmesini sağlamaktadır (Hewett, 2004). Yurtdışında öğretmen eğitiminde uzun yıllardır kullanılan ürün dosyaları, öğretmenlerin kendi ders içerikleri, öğretme ve öğrenmelerinin üzerine yansıtıcı düşünmeler yapmasının yanı sıra öğrencilerin de öz değerlendirme yapmalarını destekleme, öğretimi bireyselleştirme, en etkili uygulamayı bulup tanımlama, öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımı arttırma ve problem çözme becerilerini kullanma gibi birçok alanda öğretmen adayının gelişimine katkı sağlamaktadır (Darling-Hammond, 1999; Hewett, 2004; Loughran ve Corrigan, 1995; Pecheone vd., 2005). Öte yandan planlama, öğrencilere yazılı geribildirim, ailelerle iletişim, mesleki kuruluşlara katılım gibi öğretmenliğin görünür olmayan taraflarını yansıttığından öğretmenleri değerlendiren kişilere yalnızca gözlemin sunabileceğinden çok daha zengin çalışma örnekleri sağlamaktadır (Tucker vd., 2002). Ulusal alanyazına bakıldığında da KPSS dışında ürün dosyası gibi çok yönlü değerlendirmeler sonucunda öğretmen atamaların olması önerisi

çeşitli araştırmalarda (Abbasioğlu, 2017; Aydın, Sarıer, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Akın ve Sözen-Özdoğan, 2021) belirtilmektedir.

Adil ve Şeffaf

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından en sık vurgulanan özelliklerden biri değerlendirme modelinin adil ve şeffaf olmasıdır. Söz gelimi SÖ8 kodlu bir öğretmenin "Değerlendirme modeli bir kere tarafsız olmalı zaten, bu birincisi." sözleri, adil ve tarafsız bir değerlendirmenin modelin olmazsa olmazı olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilebilir. Ancak mevcut sistemin ve önerdikleri değerlendirme modelinin adil olması konusunda çekinceleri olan bazı katılımcılar görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Çok daha kapsamlı bir mülakat olabilir belki. Tabii, orada da liyakat ne derece göz önüne alınır, o soru işareti bizim ülkemizde maalesef. (GK-ÖA8)

> Bizim modelle ilgili tartışmalarda en büyük açmazımız: Türkiye gerçeği. Yani biz bunu burada ne kadar şeffaf yapabileceğiz? Bunun yasal altyapısı ne kadar düzelecek? Gerçekten nitelikli öğretmeni bu sistemde nasıl seçeceğiz noktasında her zaman böyle bir kaygımız var. (GK-ÖE6)

> Bir iki soruyla işte sen 91 aldın ama mülakattan çok düşük aldığın için sen öğretmenlik kazanmadın demesi çok adil değil hocam bence. (GK-SÖ4)

> Şeffaflık ve liyakat konusuna geleceksek bu çok zor bir konu. Buna yönelik neler söylenebilir? Çok şey söylenebilir ama uygulanması mümkün müdür bilemiyorum. Hani mülakat kaldırılsın diyeceğim ama asıl mülakatın da olması gerekiyor. Mülakatın formatı değiştirilsin diyeceğim ama her formata yönelik farklı alternatifler üretilebiliyor. Bence liyakat, saydam olmak, şeffaf olmak konusunda çok farklı ahlaki değerlere sahip olmak gerekiyor diye düşünüyorum çok küçük yaşlardan itibaren. (GK-SÖ16)

Elde edilen görüşler, halihazırda uygulanan sistemde ve hazırlanacak herhangi bir değerlendirme modelinde liyakat konusuna ilişkin güven eksikliği olduğunu göstermektedir. Yanıtlar incelendiğinde özellikle mülakata yönelik soru işaretlerinin nispeten daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda daha adil ve şeffaf bir değerlendirme modeli uygulayabilmek için hem mülakata hem de diğer değerlendirme süreçlerine yönelik katılımcıların neler önerdiklerine bu başlık altında yer verilmektedir.

Adaya İtiraz Hakkı Tanınması. Doğru ve adil değerlendirme aynı zamanda değerlendirilen kişiyle diyaloğu da gerektirir (Wiggins, 1989). Katılımcılar da öğretmen adayı değerlendirme sonucuna ilişkin herhangi bir itirazda bulunduğunda veya aldığı notun nasıl verildiğini öğrenmek istediğinde şeffaf bir şekilde kanıtlara dayalı olarak adaya açıklama yapılması ve itiraz hakkı tanınması gerektiğini düşünmektedir.

> Sınıfta bir kamera olabilir ya da dışarıdan izleme olabilir. Bunlar incelenebilir. (GK-ÖA19)

> Ben kendi mülakatımı hatırlıyorum. O sorular yorum sorularıydı. Ben cevap verdim, 87 puan almıştım. Acaba daha yüksek puan almak için nasıl cevap vermem gerekirdi ben bilmiyorum. Cevaplarım yeterli gibi, ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Bence bir kamera uygulaması gerekiyor. Bu daha şeffaf olmayı sağlar. Mesela ben diyorum, bana göre yeterliydi ama bir itiraz sürecim olsaydı o kamera kayıtlarını izledikten sonra bana o cevabım yeterli gelmeyebilirdi. Ya da şunu eklemediniz, şunu yapabilirdiniz gibi bir dönüt beni tatmin edebilirdi. (GK-SÖ8)

> Bireyler şeffaf bir değerlendirme süreci için mesela değerlendirme sorularına itiraz ettiğinde karşılık bulabilmeli. Yani olabilir, herhangi bir eksiklik yaşanmış olabilir, buna dair itiraz süreçlerinin açık olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sınıfta da öyledir, siz bir değerlendirme yaptınız, çocuk ben niye bu notu aldım diyebilmeli yani hakkını aramak adına. Nerede hata yaptın, nerede eksiğin var. Yani o geri dönüş mekanizmalarının olması gerekiyor değerlendirme süreçlerinde. (GK-SÖ14)

> Bunlar olmadığında A kişisi çıkar der ki ‘‘Benim puanım yüksek. Niye o geçti?’’. İşte niye o geçtiğini sen izah edemiyorsan orada bir yanlışlık var. Niye o geçti de ben 90 aldım. O 85 aldı. Niye o mülakatı kazandı da ben kazanamadım. İşte sen o zaman o bireye dersen ki şöyle şöyle şartlarım var. Şu şu uzmanlar böyle yaptı. Bu belgesi, bu kaydı bu video kaydı, bu mahkeme diyebiliyor musun? Diyebiliyorsan tamam. Doğru bir ölçme yapmaya çalışmışsındır. (GK-ÖE16)

Elde edilen görüşler doğrultusunda, mülakatların kamera gibi cihazlarla kayıt altına alınması ve adaya kanıtlara dayalı olarak değerlendirme sonucu hakkında dönüt verilmesi, ayrıca yasal yollarla sonucuna itiraz hakkının tanınması ile değerlendirme sürecinin şeffaflığının arttırılabileceğini söylemek mümkündür. Kanıtların karartılması ihtimaline karşın ise GK-SÖ1 koldu öğretmenin “Silindi, görüntü yok denilen kişilere de ceza verilmeli. Ortadan hiçbir şey kaybolmamalı.” ifade ettiği gibi cezai yaptırım uygulanabileceğini söylemek mümkündür.

Değerlendiricilerin Belli Kriterler Doğrultusunda Seçilmesi. Değerlendiricilerin seçilmesi konusunda en çok ifade edilen özellik bu kişilerin bağımsız

ve alan uzmanı kişiler olmasıdır. Siyasi herhangi bir organla bağlantılarının bulunmaması ve değerlendirdikleri alana hâkim olmaları şeffaf bir değerlendirme süreci yürütülmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

> Mülakata siyaset karıştırılmamalı, eğitime siyaset karıştırılmamalı. Bu şekilde düşünüyorum. (GK-SÖ6)

> Mülakatı yapanların da bu konuda yetkin olması gerektiğini düşünüyorum; eğer yapılıyorsa bile. Yani bu alanda bir öğretmenlik için düşünelim. Öğretmenlik için mülakata katılan bir kişiyi, işte bir öğretmen olmalı, bir idareci olmalı, bir müfettiş olmalı yani bu alandaki yetkin kişiler olacak ve bir komisyon gibi olacak ki objektif olunsun ve herkes kendi değerlendirmesini ona göre yapsın. (GK-SÖ11)

> Şube müdürü bizim özlük işlerimizle ya da okulun düzeniyle, işleyişle alakalı ilgilenir, öğretmenin sınıftaki ders anlattığıyla ilgilenmez ki. Hangi şube müdürü gelip benim dersimi dinlemiş acaba? Bence onlar çok gereksiz. Kesinlikle ve kesinlikle aktif olarak öğretmenlik yapmış kişilerin o insanları gözlemlemesi gerekiyor. (GK-SÖ13)

> "Bak şöyle yap" demeyecek insan tiplerinin olması lazım. Yani bunu burada oluşturabilmek için o kemik yapıyı oluşturmaya, kimseden emir almayan tiplere ihtiyacımız var. (GK-ÖE17)

Daha önce mülakata katılıp atanan bir öğretmen de mülakat komisyonunda yer alan kişilerin aynı alandan gelmesinin yanı sıra kendilerini adaya tanıtmalarının da sürecin şeffaflığına katkı sağlayacağını düşünmektedir.

> Değerlendiren hocaysa o hocanın akademik ve alan bilgisine sahip oluğunu bilmek gerekir. Şimdi mesela ben mülakata girdiğim için söylüyorum. Bir; mesela kendisi mülakata girdiğimde üç tane kişi vardı ve bu üç kişinin kim olduklarını hiç tanıtmadılar. Ben bir öğretmen adayı olarak karşı tarafımda kimlerin olduğunu bilmek isterim, beni kim değerlendiriyor. Şube müdürü müsün, okul müdürü müsün, okulun çaycısı mısın, bir veli misin? Mesela bunları bilmiyordum, şeffaf bir süreç yoktu. (GK-SÖ14)

Değerlendirme ekibinde yer alacak kişilerin herhangi bir baskı ve etki altında kalmadan öğretmen adaylarını objektif bir şekilde değerlendirmesi, ilgili alanda yetkin olması ve kendilerini tanıtması beklenmektedir.

Değerlendiricilere Eğitim Verme. Değerlendirme sürecine olumlu veya olumsuz öznel görüşlerin yansıtılmaması ve böylelikle daha adil ve objektif bir değerlendirme yapılabilmesi için bir sınıf öğretmeni ve bir öğretim elemanı değerlendirme yapacak kişilere eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedir. İlgili

katılımcıların değerlendiricilere eğitim verilmesi gerektiği hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir.

> Kişiler o kadar farklı yaklaşıyor ki olaylara. Yani duygusal bakmaması gerekiyor. "Bu çocuk dört yılını buraya vermiş, mesleğine atansın; anası babası emek harcamış, gitsin görevini yapsın" diyebilir. Ama ben şunu düşünürüm mesela: Ben, dersle ilgilenmeyen bir arkadaş gördüğüm zaman üzülürüm. Hatası da olsa, öğretmenlik yapamayacak durumda da olsa… Memuru koruyan kanun var ya, bir memur işinden olmasın diye 30-35 tane çocuğun hayatından olmasına neden oluyorlar mesela, duygusal olarak. O 30-35 çocuğun temel eğitim alırken eksik alması… Ondan sonra da iyi öğretmenlerle karşılaşmazlarsa o çocukların hayatı kaymış olacak mesela. O yüzden, değerlendiricilerin, onu değerlendirirken gerçekten objektif davranacak kişiler olması, yani bu değerlendirme eğitimini de almış kişiler olması gerekir. Başlı başına değerlendiricileri eğitmek gerekir. (GK-SÖ10)

> Bence puanlama yapan, değerlendirme yapan kişilere nitelikli bir eğitimin verilmesi gerekiyor. Puanlama nasıl olacak, o puanlamada şu şu kriterler var, bu kriterlerde şunlara şunlara dikkat edilmesi gerekiyor. Yani, dolayısıyla bu yapıldığı zaman ben yanlılığın biraz daha azaltılabileceğini düşünüyorum. Bu konuyla alakalı bilgi sahibi olmaları gerekiyor öncelikle. Puanlama değerlendirme yapacak olan insanların. Dolayısıyla en önemlisi bu sanırım, yani onlara nasıl geçerli ve güvenilir puan verilir, nelere dikkat edilmesi gerekir bu konularda bilgilendirmek. (GK-ÖE13)

İfade edilen görüşler doğrultusunda değerlendirme yapılırken duygusal bir bakış açısıyla öğretmen adaylarının yararına olacak biçimde davranmaktan ziyade, daha öngörülü düşünülerek adayın performansının objektif olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca değerlendirmenin belli bir bilgi birikimi gerektirdiği ve değerlendiricilerin eğitilmesi ile sürecin daha profesyonel bir biçimde yürütülebileceği ifade edilebilir. Benzer bir uygulama öğretmen lisansı için geliştirilmiş gözlem temelli bir değerlendirme olan Uygulama III- Eğitimsel Sınav Hizmeti'nde de (Praxis III-Educational Testing Service) takip edilmektedir. Değerlendiriciler beş günlük bir eğitime tabi tutulmakta ve hatta doğru puanlama ve öğretmen adayının performansına ilişkin tatmin edici bir kanıt kaydı oluşturabilme açısından değerlendirici yeterlilik testini geçmek durumundadır (Wei ve Pecheone, 2010). Benzer şekilde PACT'de öğretim etkinliğini değerlendiren puanlayıcılar, kanıt kaynağı olarak nelerin kullanılacağı, bu kanıtların puanlama anahtarındaki düzey tanımlayıcıları ile nasıl eşleştirildiği ve bu düzeylerin arasındaki farklar hakkında iki günlük bir eğitim almaktadır (Sandholtz ve Shea, 2012). Üç farklı okulda uygulanan üç farklı öğretmen değerlendirme modelini inceleyen ve modelin özelliklerinden hangilerinin öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısını arttırmada en etkili olduğunu bulmaya çalışan Daghe

(2018) de incelenen tüm modellerde değerlendiricilerin özellikle değerlendirme modelinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları konusunda eğitim aldıklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar, verilen bu eğitimin kendilerine daha fazla güvenilirlik kazandırdığını ve gözlemler sırasında nelere bakmaları gerektiğini anlamalarını sağladığını belirtmiştir.

Değerlendirici Kişi ve Yapılan Değerlendirme Sayısının Fazla Tutulması. Katılımcılar değerlendirme sonucuna etki edebilecek hata payını azaltmak ve objektifliği arttırmak için farklı veri kaynaklarından faydalanılarak birden fazla kez değerlendirme yapılmasını ve benzer şekilde birden fazla değerlendiricinin bu süreçte yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulguya ilişkin bazı ifadeler aşağıda örnek olarak verilmiştir.

> Ben mesela öğrencilerim ders anlattıkları zaman, eksiklerini mesela, az çok diyorum ki şunu şöyle yaparsanız daha iyi olur. Şimdi öğretmenleri geldiği zaman gözlemlediği zaman, onların rehber öğretmenleri, hocaları geldiğinde, o da mesela aynı şeyleri söyler. Ama ikimizin de ortak noktada buluştuğu, hani eksik olan noktalarda ortak noktalarda buluştuk. Bu ne demektir? O zaman objektif olunuyor. Hani aynı şekilde bir değerlendirme sürecinde işte birkaç kişinin olması gerekir. Şimdi bizim eskiden değerlendirmemiz işte okul müdürü, müfettişler ve sonra da idari amirimiz kimse, işte ildeki değerlendiriyordu. Üç kişinin değerlendirmesiyle ortaya çıkıyordu. Bence bu daha sağlıklı bir değerlendirme. (GK-SÖ11)

> Çoklu değerlendirme hocam; yani ne kadar çok kişi değerlendirme yaparsa, hata payı – ölçme değerlendirmenin de aynı zamanda o kuralıdır– hata payımız az olur. Birim miktarı küçüldükçe hata payı azalacaktır. Özetle şunu söyleyeyim: Ben bir kişiyi 100 üzerinden değerlendirmeyeyim; 10 kişi bu öğretmen adayını izliyorsa, herkesin 10'ar puan şeyi olursa hata payı azalır, çünkü birim miktarı azaldığından dolayı ölçmede hata payının azalacağını söyleyebiliriz. "Ben art niyetliyim", %10 etkilerim; diğer dokuz öğretmen normal değerlendirirler, %90 normal değerlendirilmiş olur bu öğretmen adayı. (GK-ÖE4)

> Zihinlerinde pekâlâ çok şey var, fakat beceri olarak bunun ne derece olduğunu bizim belki süreç içerisinde sürece dayalı olarak gözlememiz gerekiyor. Bu tek bir gözlemle de olmayabilir. Mülakatta ters bir soru geldi, kendini rahat hissetmiyordu. Olmayabilir de. Kendisini doğru yansıtmamış da olabilir. Belki mikro öğretimle farklı çekimler yapacaklardı. Farklı yerlerde, farklı platformlarda çekimler yapmalarını, online derslere katılıp farklı yerlerde ders verip bunun da örnek videolarını kendilerinden bizzat talep edebiliriz illa katılamıyorsak, süreci zenginleştirmek adına. (GK-ÖE12)

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dahil olmak üzere adayın değerlendirildiği süreçlerde değerlendirici kişi sayısı ve yapılan değerlendirme sayısının fazla olmasının elde edilen değerlendirme sonucunun daha objektif ve güvenilir olmasına

katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak bu değerlendiricilerin birbirinden bağımsız olması gerektiğine dikkat çeken bir öğretim elemanı, sınıf öğretmenliği deneyimiyle ilgili şu örneği vermiştir;

> Ben hep şunu söylüyorum: Eğer günümüzdeki gibi olsaydı, ben atanamayabilirdim, zordu. Çünkü görüşme yapma, şey yapma, hep bir önyargıyla gidiyorsunuz, bir önyargı oluyor. Orada verdiği puan sizin nihai puanınız oluyor. Bu yanlış bir sistem. Birden fazla puanlayıcı kullanılıyor, ama bunların hiçbiri bağımsız puanlayıcılar değil. Bağımsız puanlayıcılar da gerekiyor. Biraz daha güvenilir ölçümler yapabilmek için, belki farklı öğretmenlerin, farklı öğretim elemanlarının bir arada puanlamalar yapabileceği sistemler kurulabilir hocam. (GK-ÖE1)

İfade edilen görüş doğrultusunda, birden fazla değerlendirici tarafından ortaya konmuş nihai değerlendirme sonucunun objektif bir sonuç elde etmek için yeterli olmadığı; bununla birlikte bu değerlendiricilerin birbirinden bağımsız puanlayıcılar olmasına da dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu değerlendiriciler arasında puanlayıcı tutarlılığına bakılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öğretmen yetiştirme programında uygulanan isteğe bağlı performans görevlerinden biri olan ve Central Connecticut Eyalet Üniversitesi'nin öğretmenlik uygulamasından önceki dönemde uyguladığı iki saatlik bir deneme sınavı olan Mid-Point Assessment Task'te (MAT) adayların yanıtları öğretim üyeleri tarafından iki kez puanlanmakta; ancak puanlarda bir fikir ayrılığı olması durumunda üç kez puanlama yapılmaktadır (Arends, 2006).

> O tarz puanlamalarda birden fazla puanlayıcı kullanılması lazım. O kişinin dosyasını puanlıyorsak bile birden fazla olması lazım ve bu birden fazla puanlayıcının da bir ortalaması alınması lazım, çünkü her şey olabiliyor. (GK-ÖE1)

> Burada şeffaflığı ya da nesnelliği sağlayabilmek için farklı öğretmenlerin aynı öğrenci hakkındaki kanaatleri arasında tutarlılığı incelemek gerekir. Mesela ortaokuldaki farklı matematik öğretmeni ne diyor? Fen öğretmeni ne diyor? Hani matematik öğretmeni pırlanta gibi bir çocuk derken, fen öğretmeni bu çocuğun kafası hiçbir şeye basmıyor diyorsa, orada bir sıkıntı olduğunu biz de anlarız. Yani puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın incelenmesi lazım. (GK-ÖE7)

Katılımcılar ayrıca ÖE4'ün "Şimdi bize diyorlar ki: Her bir öğrenci için iki hafta gidin öğretmen adayını gözlemleyin. Ben iki hafta gözlemlediysem, iki haftalık not vereyim. Sürecin başından sonuna ben not vermeyeyim." ifadesinde belirttiği gibi değerlendiriciler adayı ne kadar gözlemlediyse, değerlendirme notunun da o süreler

dahilinde vermesi gerektiğini düşünmektedir. Konuya ilişkin bir sınıf öğretmeninin görüşü de şu şekildedir;

> Eğitim sürecindeki bütün paydaşların değerlendirme sürecine dahil olması ve onların sürece katkısı veya süreç içerisindeki katılım süresi kadar yüzdelik oranda değerlendirmeye sahip olması. Sonuçta o şekilde adil ölçütlere göre değerlendirmenin yapılması olabilir. (GK-SÖ3)

Kane ve Staiger (2012), sınıf gözlemlerinde yüksek düzeyde güvenilirlik elde etmenin birkaç kalite güvencesi gerektirdiğini belirtmektedir. Bunlar; gözlemci eğitimi ve sertifikasyonu, ikinci bir tarafsız gözlemci grubundan faydalanan sistemsel düzeyde denetimler ve çoklu gözlemlerin kullanılmasıdır. Gözlemciler eğitilmeli ve düzey belirleyici (high-stakes) sınıf gözlemlerine başlamadan önce bir gözlem aracını doğru bir şekilde kullanma becerilerini göstermeleri beklenmelidir. Düzey belirleme söz konusu olduğunda, öğretmenler birden fazla ders sırasında gözlemlenmeli ve sınıf gözlem prosedürlerinin güvenilirliği sistematik olarak izlenmelidir. Böylelikle, yapılan değerlendirmenin öngörme gücü daha fazla ve güvenilirliği daha yüksek hale gelmektedir.

Öğretmen Adaylarının Ölçüt Temelli Değerlendirilmesi. Ölçüt temelli değerlendirme ile öğretmen adaylarının daha önceden belirlenmiş mutlak kriterler doğrultusunda kanıta dayalı olarak değerlendirilmesi ve adaylara değerlendirme süreçlerinde kendilerinden ne beklendiğinin açıkça ifade edilmesi kastedilmektedir. Bu değerlendirme ölçütlerinin bağımsız paydaşlar tarafından detaylı biçimde hazırlanması beklenmektedir.

> A kişisi uygulamış, B kişisi uygulamış, sonucun değişmiyor olması gerek. Yani ölçecek kişinin objektifliğine kalmaması gerekiyor bu sürecin. Ben bu puanı aldıysam, karşı taraftaki de bana şunu diyecek: "Sen şu cümlende böyle bir şey söyledin; bu, bu anlama geldiği için biz sana bu puanı verdik. Bak, buradaki kriterin bu noktasına uymamışsın." Bu kriter diyelim ki sistemde 5'lik, ama sen bu şekilde bir söylemde bulunduğun için buraya üç puan vermişler. Yani soru işareti bırakılmaması gerekiyor, karşı tarafın açıklama yapabiliyor olması gerekiyor. Böyle bir noktada şaibe oluşmaz. (GK-ÖA18)

> Öğrenci atanmak istiyorsa kendinden ne beklendiğini bilecek. Neleri yaparsa yapar, önüne koyar. Ben onun klasörünü indirdiğimde hepsini görürüm. Ona göre puanlarım. Katılmış mı? Hatta çalışma detaylarını da paylaşırsa ek puan alır. Katılmış mı? Evet, hayır. Evetse üç puan. Katılmış. İncelemiş olduğunuz çalışmayı içerik anlamında mesleki olarak kaliteli görüyor musunuz? Kaliteli, bir evet. Kalitesiz, sıfır hayır. Buna ilişkin iyi bir skala çalışması yapılabilir yani. (GK-ÖE15)

> Ölçütler varsa eğer ve o ölçütler belliyse, somut bir şekilde ortaya konulabiliyorsa, sizin insanları kayırmanız çok düşük bir ihtimal. Yapamazsınız, isteseniz de yapamazsınız. Doktoraya başvurduğumuzda, dil puanının %30'u, ALES'in %60'ı, akademik ortalamanın %10'u hesaplanıyordu. Öğretmenlik için de aynı şekilde bir uygulama geliştirilebilir. Ortaya konulabilecek somut ölçütler olursa, istersen mülakat yap, istersen sınav. Sayılar gerçeği ortaya koyduğunda o zaman görüşler bir kenarda kalır. Bu durumda öğretmen adayının öğretmenlik becerisi ortaya çıkar. Ölçütler eğer konulmuşsa, o ölçütler de kişiye göre yorumlanabilecek ölçütler değilse, gayet de güzel öğretmenler seçilir diye düşünüyorum. (GK-ÖE17)

> Şahıslardan ziyade ilke temelli, gösterge temelli bir sistemi tartışmak daha faydalı olur. Yani alırken dikkat edilmesi gereken parametreler, yerleştirirken dikkat edilmesi gereken parametreler. Biz o parametreleri iyi koymalıyız. Zaten şeyi objektif kurabilirseniz, bu kriterleri ve bu kriterlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin ölçütleri şahıslardan mümkün olduğunca bağımsızlaşmış olur. Bireylerden, kişisel önyargılardan ya da tutumlardan, bilmem nelerden daha ayrılmış bir objektif sisteme doğru gidebilir. (GK-ÖE21)

Bu bulgular doğrultusunda, adayların ister alternatif ister geleneksel değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilsin, yoruma kapalı gösterge temelli ölçütler doğrultusunda değerlendirildiği sürece değerlendirmenin şeffaf bir şekilde yapılacağına inanıldığı anlaşılmaktadır. Sadler (2005), öğrencilerin yaptıkları çalışmaların kalitesi hakkında yargıda bulunulurken kullanılan kriterleri bilmesi gerektiğini ifade etmekte ve bunun öncelikli olarak geleceğe, ikincil olarak da geçmişe yönelik bir amacı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin çalışmalarını hazırlarken amaca uygun ve akıllıca hazırlamalarını sağlaması geleceğe yönelik iken, öğrencinin notu açıklandıktan sonra puanlandırmanın nedenine ilişkin gerekçe sağlaması da geriye dönüktür. Bu tür bir değerlendirme ile aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının artacağını düşünen bir öğretmen adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir sınıf öğretmeni olarak, bir akademisyen olarak düşünsem iyi bir sınıf öğretmeni nasıl olmalı? Bu şekilde düşündüğümde belli başlı kategoriler zihnime geliyor. Birincisi sınıf yönetimi nasıl? İkincisi kendi bilgileri nasıl? Çünkü yeterli bilgi var mı? Öğretmenlik yapabilecek kadar? Üçüncüsü çocukların gelişim dönemlerini biliyor mu? Bu çocukları analiz edebiliyor mu? İyi gözlemleyebiliyor mu? Bu tarz başlıklar altından 2.sınıftan 4.sınıfa kadar bu şekilde bir gözlem tablosu oluşturulabilir. Bunun neticesinde zaten artık şu ciddiyette mezun olur; "4.sınıfa geldiğimizde arkadaşlar biz öğretmen olacağız. Bizi değerlendirecek olan insanların, akademisyenlerin, sınıf öğretmenlerinin kriterleri bunlar." O ciddiyetle bir iş yaparız. (GK-ÖA9)

Öğretmen adaylarını değerlendirmek için kullanılan birçok gözlem derecelendirme aracıyla ilgili sorun, performansın nasıl sergilenmesi gerektiğine dair

hiçbir tanımın olmaması; neyin ileri düzey veya geçme performansı olarak kabul edileceğinin değerlendiricilerin mesleki kararlarına bırakılmasıdır. Daha dikkatli bir şekilde oluşturulmuş ölçeklerde ise dereceli puanlama anahtarları (rubrik) her bir puan seviyesinde beklenen performansı net göstergeleriyle birlikte gelişimsel bir performans sürekliliği olarak ayrıntılı olarak tanımlar (Örneğin; New Teacher Center's Continuum of Teacher Development) (Wei ve Pecheone, 2010). Yapılandırılmış ürün dosyası değerlendirme sistemlerinden bazıları (örneğin, TWSM, RTWS ve PACT), her seviyede ve birden çok puanlama kriterine göre performans göstergelerini ayrıntılı olarak açıklayan rubrikler oluşturmuştur. George Mason Üniversitesi'nin Okuma, Yazma, Yazım Analizi Görevinde görevin 12 bileşeninin her biri dört puanlık rubrik üzerinden puanlanmaktadır. Washington Eyaleti hizmet öncesi öğretmen eğitimi düzeyinde gözleme dayalı bir öğretmen değerlendirmesi olan PPA-Performansa Dayalı Pedagoji Değerlendirmesi, öğretmen adaylarını öğretimin 10 boyutunda değerlendirir; iki veya daha fazla gözlem döngüsü sırasında toplanan kanıtlarla 10 boyutta değerlendirilen 57 kriterin tamamını karşılamaları gerekmektedir (Wei ve Pecheone, 2010). Katılımcılar da değerlendiren kişinin sübjektif görüşlerinin sürece etki etmemesi için adayın nasıl bir performans karşısında kaç puan alacağını net bir biçimde gösteren puanlama anahtarlarının hazırlanması ve adayların da bu kriterler doğrultusunda nasıl değerlendirileceği hakkında değerlendirme süreci öncesinde bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmektedir. Böylelikle hem değerlendirme sürecinin daha şeffaf ve objektif hale geleceği hem de kendilerinden ne beklendiğini bilen öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarının artacağı ifade edilebilir.

Yeterliklere Dayalı

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları; öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesinde bedensel ve ruhsal sağlık, teknolojiyi kullanma ve öğretim becerileri, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve kişilik özellikleri gibi çeşitli alanlar açısından yeterliklerin tanımlanması ve bu yeterliklerin temel alınarak mutlak değerlendirme yapılması gerektiğini düşünmektedir.

> Biliyorsunuz, eğitim fakültesinde okumayı kolay olarak algılıyor herkes. Neredeyse kimse kalmıyor diyebiliriz; çünkü ölçmemiz bu yönde, değerlendirmemiz bu yönde. O yetkinliklerle ölçümler yapsak, gerçekten sıkı bir değerlendirme yapsak, belki okulu birkaç yıl uzatacak, belki oralarda telafi etmek

durumunda kalacak, belki biraz daha zor olduğu için öğretmenlik de kıymete binecek, değerlenecek, öğrencinin gözünde de değerli bir alan olacak. (GK-ÖE1)

Şu anda eğitim fakültesinde bir öğrenci kalıyorsa bence gerçekten sorgulanması gerekir. Niye; çünkü geçmesi için, öğrencinin o diplomayı alabilmesi için ayarlanmış sistem. Şuna karşı değilim, öğrenci karşıtı değilim, mezun olmasınlar öyle bir tutum yok kesinlikle! Ben sadece şunun olmasını istiyorum bu alandan bir uzman olarak: Niteliklere haiz olanlar mezun olabilsin, niteliklere haiz olamayanlar mezun olamasın. (GK-ÖE2)

Bir; kesinlikle konuşabiliyor mu, dilinde herhangi bir problem var mı, diksiyonunda herhangi bir problem var mı? Dediğim gibi, kekeme olan arkadaşım vardı benim. Yani bu insanı alıp daha farklı yerlerde değerlendirebilirsiniz insan kaynaklarında ama bu insan sınıfa girmemeli. Yani fiziki yeterliliklerine bakılmış olması gerekiyor, anlatabilme becerisine, bunlar gibi teknoloji kullanma becerisine bakılıp, en az bir beş kriter ortaya çıkarılıp ve bu kriterleri de gerçekten sağlıyor mu bu insan, öğretmen olabilir minin raporunun verilmesi gerekiyor bence. Yani bu, iş görme raporu, iş görememezlik raporu var ya, aynı onun gibi bir öğretmenlik yapabilir raporunuzun bence kesinlikle olması gerekiyor. (GK-SÖ13)

Sınav bağıl değerlendirme; sıralamada üstteysen tercihine girersin, sıralamada alttaysan tercihine giremezsin, o da seninle beraber sınava girenlere bağlı, senin üstte ya da altta olman, çok iyi insanlarla giriyorsan altta kalırsın, çok kötü performans gösteren insanlarla giriyorsan en iyi sen olursun. Programın değerlendirme bölümünde çok büyük eksikliklerimiz var; her şeyi "Çan Eğrisi" ile belirleyemeyiz, bu doğru değil, ölçme değerlendirme açısından da doğru değil. Bir öğretmenin öğretmen olabileceğine dair mutlak ölçütlerimizi oluşturmamız lâzım! Bu mesleğin hiç mi niteliği yok, her şey bağıl mı bu meslekte? (GK-ÖE2)

Sosyal, duyuşsal, psikolojik her açıdan adayın belli bir kritere, belli bir puana sahip olması gerekiyor. İyi koşabilmesi gibi bir planlama olduğu gibi iyi satranç oynaması da bir kriter olmalı. İnsanlara iyi yaklaşabilmesi de bir kriter olmalı. Bir değere ve karaktere sahip olması da bir kriter olmalı. (GK-ÖE16)

Bu bulgular ışığında belli kriterler doğrultusunda adayların mutlak değerlendirme ile değerlendirilmesinin objektifliğini de arttıracağı söylenebilir. OECD (2005) raporuna göre de öğretmen yeterlikleri; öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim sistemlerinin beklentilerini ortaya koymak, öğretmen yeterliliği hakkında yargıda bulunmak için güvenilir referans sunmak, öğretmenin mesleki gelişimine rehberlik etmek ve kariyer gelişimi için temel sağlamak için gerekli mekanizmalardır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin aşamaları ve paydaş gruplar arasında ortak bir dil oluşturmaktadır (Révai, 2018).

Performansa Dayalı

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde iş birliği içerisinde yürütülen performansa dayalı bir değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

> Şimdi dört tane öğretmen görevlendiriyorsun bir dönem boyunca aday öğretmen, haftada bir ders anlatıyorlar bunlar öyle değil mi? Danışman öğretmeni, fakültedeki danışman öğretmeni de o dersi, o anlatırken onunla birlikte dinlemeli, sınıftaki sınıf öğretmeniyle birlikte bu dersi gözlemleyerek birlikte kritik yapmalılar; hangi konuda eksik, ne yaptı? Çünkü danışman öğretmene de sınıf ortamı uzak; o da bilmiyor ki ilkokul çocuğuna ders nasıl anlatılır? Öyle değil mi? Siz akademisyensiniz, sınıf ortamından kopuksunuz. Biliyorsunuz her şeyi ama nasıl uygulayacağınızı bilmiyorsunuz. Bu gözlemlere, bence bu değerlendirme süreçlerine jüri üyesi gibi düşünün birlikte katılmalılar. (GK-SÖ3)

> Ben daha önce uygulama öğrencileriyle, aday öğretmenlerle çalıştım. Mesela köy okulundaydım ama planlama öncesi bir görüşme yapıyorduk, plan sırasında tartışıyorduk planın üzerine, daha sonra ders uygulaması yapıldıktan sonra notlar alıyordum, bazen de kameraya alıyordum, videoya çekiyordum ve onun üzerine konuşuyorduk. Yani hangi alanlarda bazı eksikliklerin tamamlanması gerekiyor. Tamamen mesleki gelişimine katkı sağlamak açısından yapılan değerlendirme ve görüş. Daha sonraki mesela bir dahaki ders anlatımında, bunları tamamlayacak şekilde artık hareket etmeye çalışıyordu öğretmen adayları ve bu şekilde ilerlemeye çalışıyorduk. Her seferinde biraz biraz katkı sağlamaya çalışıyordu kendisine öğretmen adayı. Böyle bir yol izlenmeli. (GK-SÖ15)

> Eğitim fakültelerinde bizim klinik tabanlı bir öğretim anlayışı benimsememiz gerekiyor. Klinik tabanlı bir öğretim anlayışını benimseyebilmemiz için de öğrenci sayılarının var olduğu halinden çok daha bireyselleştirilmiş öğretime elverecek sayılara indirgenmesi lazım. Bu ne demek? Bu, belki her bir eğitim fakültesinin kendi koşullarına dayalı olarak, nasıl ki öğretmenlik uygulaması dersi için öğretim üyesi başına sekiz veya 12 öğretmen adayından bahsediyoruz, bizim de benzer bir süreci inşa etmemiz lazım. Nasıl? Örneğin, beş tane öğretim üyesi varsa, 8-10 adaydan maksimum 40 tane öğrenci kabul edilmesi lazım programa. (GK-ÖE5)

> Daha çok her şeyin uygulamalı olması gerektiğini, yine bir hoca puanlama yapabilir. Ya da birkaç tane, okuldaki üniversitedeki kurul gibi. Biraz ütopik kaçacak ama. Üniversitedeki hocalar en azından üç kişilik, dört kişilik ufak ufak kurullar yapabilirler bence puanlamaya hocam. (GK-ÖA2)

İfade edilen görüşlerden öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde klinik tabanlı performansa dayalı bir sistemin yürütülmesine ihtiyaç olduğu ve bunun için de okul ve fakülte arasında iş birliğinin arttırılması, fakültelerdeki öğretmen adayı sayısının ise azaltılması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme

programlarının etkililiğine katkıda bulunan dört öge olduğunu ifade eden J. M. Cooper ve Alvarado (2006), dördüncü ögenin sınıf çalışmalarıyla bütünleştirilmiş denetimli klinik uygulamalar olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının çoğu staj deneyimlerini öğretmen yetiştirme programlarının en değerli bileşeni olarak tanımlasa da birçok uygulama deneyimi dar kapsamlıdır ve öğrencilerin önceki derslerinden kopuktur. Dolayısıyla klinik deneyimlerden, bir başka ifadeyle uygulamalardan maksimum verimin elde edilebilmesi için dikkatli bir şekilde planlanması, sınıf çalışmalarıyla entegre edilmesi, çok iyi yetişmiş sınıf öğretmenleriyle yürütülmesi ve özenle denetlenmesi gerekmektedir.

İşbirliğine Dayalı

Katılımcıların çoğu Millî Eğitim ile YÖK ve eğitim fakülteleri, uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanları, uygulama öğrencisi ile uygulama öğretmeni veya uygulama öğretim elemanı gibi birçok paydaş arasında yeterli düzeyde iletişim ve koordinasyon olmadığını belirtmektedir. YÖK'te daha önce görev yapan bir öğretim elemanının konuya ilişkin bazı deneyimleri de bu durumu göstermektedir:

> Birleştirilmiş sınıflar mesela opsiyonel sunulmuş sanırım. Şimdi testte soracak mıyız, sormayacak mıyız muallak oldu. Şimdi testte soralım dedik; bu sefer MEB itiraz etti dedi ki, "YÖK bunu opsiyonel bırakmış, siz testte niye soruyorsunuz?", bayağı o noktada testin içeriğinin açıklanması konusunda bayağı geciktik ÖABT'de. Bunun nedeni; tamamen MEB ile YÖK'ün uyuşamamasıydı. (GK-ÖE18)

> Testin kapsamına hazırlanırken de şöyle bir sıkıntı oldu: Psikoloji çıkarılmış mesela, hocalara danışıyoruz biz, hocalar "Kesinlikle psikolojiyi sormalıyız; çünkü biz Millî Eğitime öğretmen yetiştiriyoruz, okul öncesindeki öğretmen psikolojiyi bilmeli" diyor. "Anne-çocuk beslenmesi okul öncesinde çok temel bir şey bunu bilmeli, aileyi yönlendirmeli, çocukluk çağı obezitesi arttı. Bu nasıl olmadan olmaz?", "Tamam, test kapsamına ekleyelim" diyoruz, bu sefer Millî Eğitim beğenmiyor YÖK'ün kapsamında bunlar yok diye. Kimin ne yaptığı, kimin ne istediği, kimin kime ne dediği o kadar karmaşık ki! (GK-ÖE18)

İlgili görüşten anlaşılacağı üzere yaşanan iş birliği eksikliği adayların hem merkezi sınavlara hazırlanma sürecini hem de fakülte ve uygulama okulundaki gelişimini sekteye uğratmaktadır. Bu bağlamda ilgili paydaşlar arasında iş birliğinin arttırılarak öğretmen adaylarına daha hızlı ve yapıcı dönütler verilmesi, ayrıca okullardaki uygulamaların arttırılarak adayların daha çok işbaşında değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

> Aday öğretmenin deneyimli bir öğretmenin yanında haftanın belli günleri gözlem, bazı günleri danışmanının gözetiminde ders işlediği ve bu süreci hem değerlendirdiği hem değerlendirildiği bölümde nesnel değerlendirme yapılabilecek kontrol listesi gibi değerlendirme araçları, mikroöğretim yöntemi gibi eğitsel unsurlar kullanılmalıdır. Aday ve danışman arasındaki dönüt hızlı verilmeli, geliştirilmesi için zaman ve destek, kaynak falan sağlanmalıdır. Bu yönüyle dinamizmi yüksek, tempolu ve zengin girdi sağlayabilecek altyapıya sahip olmalıdır. (GK-SÖ6)

> İş başında değerlendirme olmalı. Yani gerçekten o stajyerlik aşamasının uzatılarak iki yıla yayılması, ürün dosyası değerlendirmesinin olması, süreç değerlendirmesinin olması, sürekli eksikliklerin dönüt olarak bildirilmesi ve bunun geliştirilmesi için imkân sağlayabilir nitelikte olması diyebiliriz. (GK-SÖ9)

> Bakanlık atama yapıyor, siz yetiştirmeyi yapıyorsunuz. Yani atama yapan birimle yetiştiren birim arasında bir farklılık var tabii, ayrı bunlar… Dolayısıyla arada bir iletişimsizlik, bir koordinasyonsuzluk var, bunu söylemek lazım; ama mutlaka olması gerekir. Bu nasıl olacak, bilmiyorum; ama eğitim fakülteleriyle Millî Eğitim Bakanlığı arasında çok yakın iş birliği olması gerektiği kanaatindeyim. Bu iş birliği de Millî Eğitim Bakanlığı, "Ben KPSS sınavıyla senin yetiştirdiğin öğrenciyi alırım, istediğim biçimde alırım" demek çok da doğru değil. (GK-ÖE19)

> Okulun yönetimini anlatıyoruz, teorik, yani okulun işleyişini anlatıyoruz teorik, okulu anlatıyoruz teorik. Oraya gidiyor, dilekçe yazmayı bilmiyor. Bu doğrudan benim kişisel hikâyemde de var yani. Göreve başlama yazımı yazamadım, onun için araba tuttum, gittim yan köydeki öğretmene yazdırdım ya da öğretmenle yazmıştım ben göreve başlama yazımı. Okulu tanıtamadığımız için orada eksik kalıyoruz. Bu iş birliği eğer eşgüdüm, ortak okul, uygulama okulu birlikteliği, ilk andan itibaren müfredatın içerisine dahil edilse, belki öğretmen adayı yıllar içerisinde işin bu resmi süreçlerini de gözlemleme ve oraya da hazırlanma imkânı bulacak. (GK-ÖE21)

Elde edilen görüşler doğrultusunda nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek ve bu adayları amaca uygun biçimde değerlendirebilmek için öncelikli olarak onları yetiştiren ve değerlendirip atayan kurumlar arasında iş birliğinin sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca merkezi sınavlarda adayın sadece bilgisi ölçüldüğünden sürece dayalı iş başında değerlendirmelerin yapılması ve bu değerlendirmeler esnasında adaya zamanında yapıcı dönütler verilerek eksiklikleri varsa süreç içerisinde düzeltilmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra dereceli puanlama anahtarı, mikro öğretim ders kayıtları, ürün dosyası ve gözlem gibi birden fazla veri kaynağından değerlendirme sürecinde yararlanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Y. Yılmaz ve diğerleri (2017) de yaptıkları araştırmada PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren Finlandiya, Güney Kore, Singapur, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerde öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine giriş ve atanma koşullarında çoktan seçmeli sınavın yanı sıra akademik ortalama, ürün

dosyası, sosyal aktivite, ders dışı etkinlik, sporsal faaliyet, tavsiye mektubu, mülakat, kişilik özelliklerin ölçülmesi, öğretmenlik mesleğine uygunluk ve mesleğe ilişkin tutum gibi çok yönlü bir değerlendirmelerin yapıldığını belirtmektedir. Finlandiya'da üniversite giriş sınavında başarılı olmak, yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması başarısı gibi değerlendirmeler; Güney Kore'de üniversite giriş sınavında öğrencilerin %5'lik başarı diliminde olması gerekliliği; ABD'de Skolastik Tutum Testi veya Amerikan Yüksekokul Testindeki başarı sonrasında mülakat gibi çeşitli veri kaynaklarından yararlanılmaktadır (Erdoğan ve Horzum, 2019).

Öğretmen Adayı Değerlendirme Sürecinde Kullanılacak Veri Kaynakları

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilecek bir modelde birçok farklı veri kaynağından veri toplanması gerektiği belirtilmiştir. Elde edilen verilerin böylelikle daha güvenilir olabileceğini ifade eden katılımcılar tarafından önerilen veri kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57

Öğretmen Adayı Değerlendirme Modelinde Kullanılması Önerilen Veri Kaynakları

Katılımcılar		Dereceli puanlama anahtarı	Ürün dosyası	Merkezi yazılı sınav	Bitirme tezi	Mülakat	Gözlem	Simülatif değerlendirme	Akademik başarı ortalaması	Yüksek Lisans yapma	Sağlık raporu	Adli sicil kaydı	Akran değerlendirme	Öğrenci değerlendirmesi	Açık işe alım
Öğretmen Adayı	f	3	12	12	1	8	13	1	4	2	12	2	5	-	-
Sınıf Öğretmeni	f	1	7	11	-	8	3	-	2	-	13	-	-	-	1
Öğretim Elemanı	f	9	15	17	1	10	16	-	7	1	5	2	1	1	1

Tablo 57 incelendiğinde katılımcılar tarafından öğretmen adayı değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere çeşitli veri kaynaklarının önerildiği görülmektedir. Kullanılacak veri kaynağı konusunda farklı görüşlere sahip olunsa da bir öğretim elamanının (ÖE4) "Çoklu değerlendirmeyle bence bir kişinin öğretmen olup olmayacağına karar vermek gerekiyor." ifadesinde belirttiği gibi üç katılımcı grubunun da en az iki veri kaynağının bir arada kullanılması gerektiği ve öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanında da değerlendirilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları ifade edilebilir. PISA'da yüksek başarı gösteren Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Yeni Zelanda ülkelerinin öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarını inceleyen Mete (2013), öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine girmeden önce yapılan ulusal sınavların yanı sıra sözlü ve uygulama ağırlıklı sınavlara göre eğitim fakültelerine kabul edildiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen olarak istihdam edilme sürecinde ise ulusal olarak bir değerlendirme yapılmamakta, yerel düzeyde il ve okul bazlı sınavlar yapılmakta, adaylara teorik, alan ve öğretmenlik uygulamasından oluşan meslek becerisi, mesleğe yönelik tutum, uygulama gibi çeşitli sınavlar yapılmakta ve sınavlarda başarılı olanlar okul veya il düzeyinde göreve başlamaktadır. Japonya'da öğretmen atanma sürecinde iki aşamalı sınav yapılmakta, 2. aşamadaki sınavda örnek ders işlenişi ve mülakata yönelik sınavlar yapılarak öğretmen adayının kişilik ve mesleğe yönelik becerileri ölçülmektedir (Abbasioğlu, 2017). Sandholtz ve Shea (2012) de bir aday hakkında birden çok veri kaynağının adayın daha kapsamlı şekilde değerlendirilmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Birden çok veri kaynağı ve değerlendiriciden yararlanılmasıyla belirli değerlendirme stratejilerinin sınırlılıkları aşılabilmektedir.

> Birden fazla ölçme-değerlendirme yaparsak, olumlu veya olumsuz gelecek bir ölçme-değerlendirme sonucu doğrudan etkilemez, etkilememesi gerekir. Yani hepsinin bir yapbozun parçaları gibi o süreci desteklemesi ve sonuçta ortaya bir resim çıkarması gerekiyor. Benim mülakatım kötü geçti, yapamadım, kendimi ifade edemedim, ama benim süreçteki çalışmalarım çok iyiydi, ben bunun hakkını verdim, bunun karşılığını da alacağımı biliyor olmam gerek. Ya da bir ödevimi çok iyi, hakkıyla yapamadım, ama mülakatta kendimi çok iyi ifade ettim, diğer ders anlatımlarım çok başarılıydı, bunun sebebi böyleydi, ben bunu telafi etmeye odaklandım gibisinden bir şey olması gerekir. (GK-ÖA18)

> Bence önce sınav bazında değerlendirilmeliler. Sınavdan sonra konuşma becerileri, iletişim becerileri, psikolojik durumu, sınıf ortamı, sınıf yönetimi, zamanı kullanabilme gibi becerileri değerlendirilmeli. Yani önce bilgi, daha sonra bunlar değerlendirilmeli. (GK-SÖ6)

> Gerçek ya da gerçeğe yakın durumlarla sınanması gerekiyor. Buradan %40'ı aldınız mı? %30'u da KPSS olsun, %20'si de dosyası olsun. Örnek veriyorum sadece, belki başka şeyler de söylenebilir. Ya da bir şeyi sunma becerisi de olabilir. Ya da %20'si de bunun sporla ilgilenmesi, enstrümanla ilgilenmesi olsun. Böyle bir sistemle çıkanla şu anki sistemden çıkan aynı olmaz ki! (GK-ÖE16)

> Tek bir değerlendirme yeterli olmayabilir. Çünkü o zaman şey de olabilir. Yani üniversitedeki her hoca ve her şey objektif olabilir mi? Orada da hatalar olamaz mı? Olabilir. Bunu düşünerekten KPSS tarzı bir sınava yine girebilirler ama dediğim gibi mesela şöyle olmalı; fakültedeki hocasından onay almalı. Belli bir onayı alabilen öğrenciler belki girmeli ya da ikisinin ortalaması alınmalı. (GK-ÖE19)

> Ben, x öğrencisi hakkında bir ürün dosyasına dayalı olarak, kanıta dayalı olarak bir değerlendirme yaptım; çocuğun farklı gelişim alanlarını, hatta en bildiğimiz alan eğitimindeki performansını, genel yetenekteki performansını, meslek bilgisindeki performansını değerlendirdim; bunun yanında sosyal yeterliliklerini, duygusal özelliklerini açtım, iki sayfalık bir rapor yazdım. Bu önemli. Birinci aşama belki bu olacak. İkinci aşama, hakkında olumlu görüş bildirilmiş olan adaylar KPSS sınavına girecek, belli bir puan alacaklar, sonraki aşamada da öteki özel seçim ölçütleri tekrar işe koşulacak -psikolojik sağlamlık veya kişilik testleri- ve başarılı olanlar aldıkları puanlara göre Millî Eğitim müdürlüğünün gereksinimleri doğrultusunda atanmaya başlayacaklar. (GK-ÖE5)

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının hem lisans eğitimi sürecinde hem de lisans sonrasında farklı veri kaynakları aracılığıyla birçok açıdan değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Tablo 57 incelendiğinde, adayın değerlendirilmesinde en sık önerilen veri kaynaklarının merkezi yazılı sınav, gözlem, ürün dosyası, sağlık raporu ve mülakat olduğu görülmektedir.

Katılımcılar tarafından farklı veri kaynakları önerilse de birçok katılımcı idealize ettikleri öğretmen yetiştirme modelinde belli elemelerden geçirilerek ülkenin ihtiyacı oranında istekli ve nitelikli öğretmen adaylarının programa kabul edilmesi ve iyi bir lisans eğitiminden sonra mezun olan adayların sınava gerek kalmadan doğrudan mesleğe atamasının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar aday değerlendirmesinin daha çok eğitim fakültelerine girişte ve lisans eğitimi sırasında yapılmasını uygun görmektedir.

> Üniversiteye alımlarda hem alınan öğrenci sayısı azaltılmalı hem puan yükseltilmeli hem de bu kişi gerçekten bu alana gelmeyi istiyor mu test edilmeli eğitim alanında. Zaten burayı hallettikten sonra ben değerlendirme konusunda çok bir sıkıntı yaşayacağımızı düşünmüyorum. (GK-ÖA2)

> Yapılması gereken ilk ve en önemli şey, üniversite kontenjanlarının azaltılması, seyreltilmesi. Gerçekten nitelik istiyorsak, sayının bu kadar fazla olmasına izin vermememiz gerekiyor. Yani 50 tane üniversitede sınıf öğretmenliği bölümü açılacağına, 25 tane üniversitede açılsın, çocuklar oraya giriş yapmaya çalışsın ve

> oraya girenlerin hepsi de atansın zaten iyi bir eğitim alarak. Yanlış olan şey bu. Bizler işsiz ordusu yetiştiriyoruz. (GK-SÖ2)

> Bunun asıl çözümü şu: Sınavı kaldıralım. Peki nasıl kaldıralım? Senin eğitim fakültesine aldığın öğrenci sayısıyla atanacak sayı eşitse zaten sınava gerek kalmaz. Bunun en kolay çözümü bence bu. Bu zaten beş yıllık kalkınma planlarında da yapılıyor, o yüzden belli. İşte diyor ki 2025 yılında bize 5 bin sınıf öğretmeni lazım, bu belliyse eğer 5 bin öğretmen ihtiyacı varsa, neden 15 bin öğretmen adayı alıyoruz ki? 5 bin al, 5 bin 200 al, böylelikle sınava gerek kalmaz zaten. İş imkânı ile aldığın kişiler dengede ise, bu sorulara gerek kalmaz. (GK-ÖE3)

> Bir sınavla bu sistemin öğretmen adayının bir havuzdan seçilmesini doğru bulmuyorum. En baştan, genel sınavın dışında ne kadar öğretmen adayı lazımsa, bunların psikolojik testlerle kişilik özellikleri envanterleri çıkartılarak seçilip atanmasından yanayım. Yani baştan öğretmen adayının seçilmesini ve süreç içerisinde hizmet öncesi eğitiminde, mesleğe uyum eğitiminde o süreçleri tamamlayarak öğretmen olmasından yanayım. (GK-ÖE6)

Elde edilen görüşler doğrultusunda Aydın ve diğerlerinin (2014) çalışmasında belirtildiği gibi eğitim fakültesine alınan öğrenci sayısı ile atanan öğretmen sayısı arasında arz talep dengesinin olmadığı, bunun sonucu olarak da bu tür değerlendirme mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Katılımcılar, merkezi yazılı bir sınava ilişkin düşüncelerini açıklarken sıklıkla KPSS üzerinden açıklama yapmıştır. Öğretmen adayı sayısının fazla olmasından ötürü elemeye yönelik bir sınav olarak yorumlansa da bazı katılımcılar objektif bir değerlendirme yapabilme açısından bu sınavın en uygun veri kaynağı olduğu düşünmektedir.

> İş az, kişi çok. Bunda da hep sübjektif değerlendirmeler ortaya çıkar; hemşericilik, akrabalık, bu tarz ilişkiler ortaya çıkar. Bunun önüne geçemeyiz. İllaki o şeyi de koymamız lazım. Standart sınavların bizim gibi ülkelerde olması gerekiyor, ama ağırlığının azaltılması gerekiyor sadece. (GK-ÖE1)

> Ne kadar sevmesek de sınavları en adilinin ben yine sınavlar olduğunu düşünüyorum. Çünkü görüyoruz mülakatlarda yaşananları, haberlere düşüyor zaten! Eğer liyakate dayalı bir şey yapılacaksa kesinlikle merkezi sınav yapılmalı, bir ölçmeci olarak bunu gönül rahatlığıyla söyleyebiliyorum. Yine herkes kitapçığı önüne aldığında adil, herkes de aynı kitapçık, aynı soru! (GK-ÖE18)

> En fazla şu anda bu kadar öğrenci sayısına dayalı bir ders anlatma etkinliği getirebilirsiniz. Bu yüzden süreci gözlemek mümkün değil ki! Sınav yapacaksınız yani. Başka bir şansımız da yok. Çok fazla öğretmen adayı var süreçte. Ama KPSS sınavının içeriği zenginleştirilirse, daha sağlıklı bir içeriğe kavuşturulabilirse ben onun bile çok iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü objektif olma zorunluluğumuz

var hocam. Yani eğer bu tırnak içerisinde torpil dediğimiz yanlı süreçleri işletmek istemiyorsak KPSS'ye ihtiyacımız var. (GK-ÖE20)

Elde edilen görüşler, nesnellik açısından yazılı bir sınavın gerekli olduğunun düşünüldüğünü, ancak bunun ağırlığının azaltılarak veya içeriğinin zenginleştirilerek değerlendirme sisteminin daha iyi hale getirebileceğini göstermektedir. Söz gelimi GK-SÖ3 kodlu öğretmenin KPSS'ye ilişkin söylediği "Bizim ülkemizde her bölümün bir sınavı var, kesinlikle sınav önemli ama bu sınav nasıl olmalı? İçeriği ve o tartışılır. Ben o sınava soğuk bakmıyorum, o sınav önemli; ama yetersiz." sözleri bu duruma bir örnek oluşturmaktadır. Bu noktada çoktan seçmeli sorulardan oluşan yazılı bir sınav yerine adayın bilgi ve düşüncelerini aktarabileceği açık uçlu sorulardan oluşan bir sınav ve bu sınavın da başka veri kaynaklarıyla desteklenmesi önerilmiştir.

Daha çok öğretmenin bilgiyi bilip bilmediği değil de o bildiği bilgiyi nasıl kullandığına yönelik sorular sorulsaydı belki kabul edebilirdim ama KPSS için çok da iyimser değilim. Sadece teorik bilgiyle öğretmen olunmaz; uygulamaya dökmek gerekiyor. (GK-ÖA12)

KPSS gerekli; ama KPSS yeterli değil. Çünkü bu, bizim kişilik özelliklerimizi ya da çocuklarla iletişimimizi ölçmez. Bu, sadece okuduğumuz kitapları ne kadar ezberleyebildiğimizi ya da okulda ne kadar öğrenebildiğimizi ölçer. Bunun için hem KPSS hem de süreç olmalı diye düşünüyorum. (GK-ÖA14)

Belki yine bir yazılı sınav olabilir ama bu çoktan seçmeli olmamalı. Daha farklı böyle öğretmenin de kendini ifade etmeye yönelik düşüncelerini özgürce açıklayabileceği bir sınav şeklinde olabilir. Yani iş hayatında karşılaşabilecek hem formasyon bilgisine hem alan bilgisine yönelik, yani pratikle teorinin aslında entegre edildiği uygulamaya yönelik örnek olaylar üzerinden, senaryolar üzerinden yönelik farklı bir yazılı sınav yapılabilir diye düşünüyorum. (GK-SÖ16)

İlla soru mu sormamız gerekiyor, o zaman sorduğumuz soruları değiştirmemiz gerekiyor. Çünkü biz sistemi değiştiremiyoruz, sistemi değiştiremediğimiz için sorduğumuz soruları değiştirmemiz gerekecek. Dolayısıyla KPSS'nin içinde sorulan soruları değiştirirsek artık biz, daha çok boyutlu düşünmeyi içeren, algoritmik düşünmeyi içeren soruları sorarsak, bunun da lisansta bir dersi olması gerekiyor. (GK-ÖE12)

Hep çoktan seçmeli maddeler var; dolayısıyla bu çok büyük bir sıkıntı. Şu yapılabilir: En azından KPSS'nin içerisine açık uçlu maddeler dâhil edilebilir. Bu noktada bir öğretmen adayından biz şunu bekleriz aslında: Hem yazılı hem sözlü kendini ifade edebilmesi. (GK-ÖE13)

Bence sınav içeriğinin komple değiştirilmesi lazım onu söyleyeyim. Şimdi bu kişi mesleğe başladığında, meslekte kullanılacak şeylerle ilgili sorulara maruz

> kalmalı. Çocuklarla ilgili, çocuk gelişimi ile, çocuk haklarıyla, dijital becerilerle, öğretim programlarıyla, dünyadaki eğitim sistemleriyle bunlara ilişkin entelektüel bilgilerle, çocuk kitaplarıyla ilgili mesela. Öğretmen seçiyorsunuz ve tek başına tabi ki yeterli görmüyorum. Nihayetinde bir test, fazlası değil. (GK-ÖE15)

Bu bulgular ışığında, uygulanacak merkezi bir yazılı sınavın daha çok öğretmenin bildiklerini uygulamaya dökebileceği türde bir sınav olması ve soruların içeriğinin de iş başında ihtiyaç duyacağı bilgilere yönelik hazırlanması gerektiği söylenebilir. Central Connecticut Eyalet Üniversitesi'nin uyguladığı Mid-Point Assessment Task'te olduğu gibi adaylardan farklı öğrenci profilleri için bir ders planı hazırlaması, odaklanılan grup için öğretimi nasıl farklılaştıracaklarını açıklamaları ve kazanımlara ne kadar ulaşıldığını ortaya koymak için değerlendirmeler tasarlamaları istenebilir. İyi tasarlanmış isteğe bağlı performans görevleri, adayların alan bilgilerini, pedagojik bilgilerini ve pedagojik alan bilgilerini değerlendirici açısından şeffaf hale getirmek için düşünme ve karar verme süreçlerini açıklamaya yönlendirir. Değerlendirme kriterine cevap olacak tek bir yanıt yoktur, çok çeşitli yanıtlar verilebilir (Arends, 2006). Ayrıca bu sınavın da başka bir veri kaynağı kullanılarak sonuçların desteklenmesi önerilmektedir. Nitekim GK-ÖA12'nin "Sadece teorik bilgiyle öğretmen olunmaz; uygulamaya dökmek gerekiyor. Mesela KPSS'den 70 alan birinin öğretmenlik becerisi ile KPSS'den 80 alan birini kıyasladığımızda, 80 alan daha becerilidir demek bana çok da mantıklı gelmiyor." cümlesinde belirttiği gibi mesleki beceriyi yordamada sadece bilgiyi ölçmeye yönelik olan yazılı sınavlar yetersiz kalmaktadır.

Diğer katılımcıların söyledikleri ile paralel olarak bir öğretmen ve öğretim elemanı, öğretmen olarak atanabilmek için 1960'lardaki bitirme sınavına benzer bir sınav yapılmasını önermiştir. Bu tür bir sınavla adayların hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrendikleri hem de sözlü ifade gibi farklı becerilerinin ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir.

> Fakülteden mezun olurken bir mezuniyet sınavı olabilir. Bilmiyorum duydunuz mu, ilkokulu bitirirken, 5. sınıfta bütün dersleriniz pekiyi bile olsa diploma sınavı vardı, o sınavı veremedin mi diploma alamazdın ilkokulda. Bunun gibi, fakülteyi bitirirken de bir mezuniyet sınavı, öğretmen olabilirlik sınavı olabilir mesela. Fakülteyi bitirirken, fakültedeki hocaları onun notlarını değerlendirir, görüşlerini belirtir, "Bu kişi öğretmen olarak atanabilir" dedikten sonra bir de onu sınavla belirleyebilirler orada. (GK-SÖ10)

> Hep şunu söylüyorum evet, öğretmenlik mesleğine başlamak için bir sınav olmalı tıpkı girişte olduğu gibi bir sınav olmalı ama bu sınav KPSS olmamalı. Demin söylediğim gibi öğretmenlik yeterliliklerini ölçen bir sınav olmalı. Mesela ben

> ilkokulu bitirirken ilkokul bitirme sınavı vardı. Biz bütün derslerden tekrar ilkokul bitirme sınavına girerdik. Ortaokulda da aynısı vardı ve lisede de lise bitirme sınavı vardı. Sonra kalktı bu sınavlar. İşte o sınavlarda farklı farklı diyelim ki sizin iletişim becerilerinizi, kendinizi ifade etme. Evet, bilgi de soruyorlardı ama orada farklı şeyleri de ölçüyorlardı. (GK-ÖE22)

Özetle, öğretmen adayını değerlendirmek üzere yapılacak merkezi yazılı bir sınavın tek başına yeterli olmayıp bilgi dışında farklı becerilerin de ölçülmesi gerektiği ve bu şekilde yapılacak bir değerlendirmenin yordama geçerliğinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Gözlem ile veri toplanması gerektiğini belirten öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin GK-SÖ1'in "Öğretmenlik uygulamasındaki performansı dikkate alınır tabii ama çok büyük oranda değil. Öğrencilikte gelmiş, daha staj yapıyor. Eksiği olur, hatası olabilir sonuçta. İnsanlar heyecanlanabilir, çekinebilir." ifadesinden de anlaşılacağı üzere diğer iki katılımcı grubuna kıyasla uygulama derslerindeki değerlendirmeye daha az önem verdiği belirtilebilir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu, lisans eğitimi sonrasında yapılacak sınavlar ve aday öğretmenlik sürecindeki değerlendirme ile adayların değerlendirilmesinin daha uygun olduğunu düşünmektedir. Öte yandan bir GK-ÖA2 kodlu bir öğretmen adayının "Bence uygulamadaki şey, ağırlık daha da arttırılmalı. Çünkü öğrendiklerimizi gözle görülebilir eğitim çıktıları haline getirilebileceğimiz tek yer uygulamalar. Gerçekten bunun değerlendirilebileceği tek yer uygulamalar." cümlesinden anlaşıldığı gibi öğretmen adayları, adayların sahip olduğu becerileri değerlendirme açısından uygulama derslerini çok önemli görmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının çoğu da aynı görüşü paylaşmaktadır.

Özellikle öğretmenlik uygulaması olmak üzere uygulama ders saatlerinin arttırılması konusunda üç katılımcı grubu hemfikir olsa da uygulama derslerindeki değerlendirmenin daha uzun bir sürece yayılarak adayın atanmasında kullanılması konusunda öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri daha ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlik uygulaması süreçleri incelendiğinde Finlandiya'da iki yıl, İngiltere'de 1-2 yıl, Avustralya'da 12-20 hafta, ABD'de üç yarıyıldan sonra her dönem ve beş yıl sadece uygulama, Türkiye'de iki dönem ve Güney Kore'de dokuz hafta olarak sürdürülmektedir (Erdoğan ve Horzum, 2019). Güney Kore, Singapur, Kanada ve İngiltere'de öğretmen adaylarının yetiştirilme süreçlerinde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmekte; üniversitelerin kendi uygulama okullarında başlayan staj uygulamaları

aşamalı olarak devlet okulları ile devam etmektedir (Y. Yılmaz vd., 2017). Mete (2013) de Türkiye'de uygulama süresinin sınırlı olduğu bulgusundan hareketle eğitim fakültelerinin eğitim programlarının uygulama ağırlıklı ders sayılarının arttırılması, kendi bünyelerinde uygulama okullarının açılması ve öğretmen adaylarının bu okullarda 1.sınıftan başlayarak staj görmeleri ve danışmanlık yapacak olan ilgili üniversitedeki öğretim üyelerinin ücretlerinin iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması gerektiğini belirtmektedir.

> Sınıf ortamını erken tanımamız çok iyi olur. Başta da söylemiştim ya hani biz planları dolu dolu yapıyorduk ama sınıfta da uygulanabilecek şeyler değilmiş. Bunu keşke 4. sınıfta değil de daha erken öğrenseydim, daha iyi olurdu açıkçası. (GK-ÖA5)

> Bizlerin, yani sınıf öğretmenliği okuyanların bence daha ilk sınıfta göndermeleri lazım okula. Çünkü gerçekten çok zor bir meslek hocam. Bunu severek, isteyerek ya da belirli bir sabır seviyesi olmayan insanların ben yapamayacağını düşündüm. Benimle gelen başka arkadaşım vardı, o geldi gördü, baya baya soğudu meslekten hocam. "İlk başta bilseydim, okumazdım" dedi mesela. Yani ilk sınıfta göndermeleri daha mantıklı olurdu, hiç olmazsa ne yapacağımızı bilirdik. (GK-ÖA11)

> Bir bilgiyi uygulamaya dökebilen öğrenci onu zaten biliyordur. Ama bilgiyi bilen her öğrenci onu uygulamaya dökebilir mi? Uygulamaya dökmek her zaman daha zordur bence. Üniversitede de dört sene hiç sınav olmasaydı, tüm dersler uygulamalı şekilde işlenseydi ve bu uygulamanın sonunda elde edilen puanlara göre bir sistem oluşturulsaydı, en azından KPSS'ye göre daha mantıklı ve makul bir sistem olurdu diye düşünüyorum. (GK-ÖA12)

> Birinci sınıfta öğretmenlik uygulaması dersi olmasaydı, ben neyin ne olduğunu, neyi isteyip istemediğimi hakikaten karar veremeyecektim. O yüzden çok önemli diye düşünüyorum 1. sınıfta olması. Hatta ara ara 2. sınıfın, 3. sınıfın bazı dönemlerinde, bazı haftalarda yine öğrenciler bence okulda öğretmenlerle iç içe olmalı. Dördüncü sınıf onun için çok çok geç zaten. (GK-ÖE13)

> Bence sınıf öğretmenliği ya da öğretmenliklerde bir yıl sadece uygulamanın olduğu bir ders dönemi olması gerektiği kanaatindeyim. Fakat o uygulamada sadece uygulama yapacak. Sadece uygulama yaptığında şehir okuluna da gidecek köy okuluna da gidecek ve bunların raporlamaları olacak… Dört kez izlemeye gidilecek ve rapor tutulacak. Video tutulacak. Bunların analizleri yapılacak. Ondan sonra o kişiye ilişkin bir puan olacak elimizde değil mi? Bir veri olacak, güçlü bir veri. Bütün öğretmenlik becerilerini orada görüyorsunuz uygulama yaptığına dair ve buradan elde edeceği bir puan olacak değil mi? Çünkü orada bir yıl geçmiş. İşte bakın bu kullanılabilir mesela. Bu bahsettiğim bir yıllık süreç içerisinde elde ettiği puan kullanılır. (GK-ÖE16)

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlik uygulaması dersi ile adayın öğretim becerilerinin geliştirilip değerlendirilebileceği görülmektedir. Ayrıca bu ders

sayesinde sadece dışarıdan bir değerlendiricinin aday hakkında bilgi elde etmesi değil, aynı zamanda adayın kendisinin de mesleğe uygunluğu hakkında öz değerlendirme yapması mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda 1998 lisans programlarında olduğu gibi okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi derslerin daha erken sınıf düzeylerine çekilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Nitekim Hammond (2002) Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) öğretmeni olmak için eğitim alan kişilerle yaptığı çalışmada öğretmen olmaya karar vermede en belirgin nedenin adayların daha önceki öğretmenlik benzeri deneyimleri olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Shulman ve Armitage (2005) da alan dışından gelip New York'ta yüksek gereksinimli öğrencilerin olduğu okullarda matematik ve fen öğretmeni olarak çalışmak için eğitilen kişilerle yaptığı görüşmede sınıfta öğrencilerle yaşanan deneyimlerin öğretmen olabilecekleri konusunda kendilerine güven verdiğini belirtmiştir. Ayrıca bir çocuğun hayatında veya toplumda bir fark yaratmanın öğretmen olma kararı vermede önemli bir faktör olduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle doğrudan bağlantı kurma ve sınıfta öğretmenlik deneyimini yaşamanın hem mesleki karar verme hem de gerekli yeterliklere ilişkin öz değerlendirme yapma açısından belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.

Mesleki becerilerin kazandırılması ve değerlendirilmesi noktasında öğretmenlik uygulaması dersinden sıklıkla bahsedilirken; sosyal sorumluluk, kişisel ve mesleki gelişim gibi tutum ve değerlere yönelik yeterliklerde topluma hizmet uygulaması dersi sadece bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Nitekim katılımcıların çoğu hem mesleki bilgi ve beceri hem de tutum ve değerler açısından adayların öğretmenlik uygulaması dersinde gözlemle değerlendirilebileceğini düşünmektedir.

> Bizim 4. sınıfta bir dersimiz vardı, topluma hizmet diye, öyle bir dersi üniversitenin dört yılına yayılan bir ders haline getirsek, öğretmeni sosyal alanda da eğitebilsek ya da teste tabi tutsak bence güzel olur. Mesela bizde şöyle bir şey vardı, o topluma hizmet dersinde: Herkes bir sosyal proje yapacaktı. Mesela biz bir kimsesizler yurduna gidip, oradaki çocuklarla çalışmalar yapmıştık. Bunun yanında, sinema ve tiyatro, aylık gittiğimiz sinema ve tiyatro biletlerini, konser biletlerini toplamıştık ve sonunda sosyal sorumlulukla ilgili bir sunum hazırlamıştık. Bunların hepsi dönem sonunda bizim bitirme notumuzu oluşturmuştu. Bunu sadece son sınıfta değil de 1. sınıftan itibaren düzenli olarak yapsak, öğretmen zaten bu süreçte ister istemez kendini sosyalleştirecek. (GK-SÖ12)

> Mesela bu öğretmenlik uygulaması stajlarını puanlama şeklinde olsa, gerçekten onun sistemi otursa. Kim yapabiliyor, kim alanda hâkim değil? Bu şekilde yapılsa bence daha iyi. Zaten hem alan bilgisi olacak hem de öğretmenlikteki her türlü yetkinlik gözlenebilecek, ölçülebilecek bir ortam staj ortamı bizim için. (GK-ÖA4)

> Bence her öğretmenin yaptığı staj aslında ileride atanması için çok doğal bir değerlendirme olur. Orda ders anlatıyorum, bir sınıfın içerisindeyim ve beni daha iyi nasıl değerlendirebilirler? Ben orada çocuklara nasıl davranıyorum? Derse dair dair bilgilerim iyi mi? Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını iyi ölçtüm mü? Ölçme değerlendirme yaptım mı? Çocukların seviyesine göre anlattın mı? Bunların hepsini aslında staj ortamında herkes gözlemleyebilir, devlet okullarında görev yapmamızı sağlayacak olan insanlar. Bu becerileri ölçebilecekleri en iyi ortam stajlar. (GK-ÖA9)

> Lisans eğitimi sırasında kaliteli bir eğitim alıp, uygulamada da yeterli farkındalık sağlanırsa, değerlendirmeler yapılırsa, mesleki geçiş aşamasında sınava gerek kalmaz diye düşünüyorum. (GK-SÖ15)

> Sadece KPSS sınavı ya da sadece ÖSS sınavıyla yetiştirmek değil de yine sürece dayalı değerlendirme olması gerekiyor illaki. Şu an mesela öğretmenlik uygulamalarında gidip değerlendirme yapıyoruz ve çoğu kişi şu şekilde dolduruyor o yorumları: "Nasıl olsa kimse okumuyor, hiçbir hükmü de yok." Halbuki, işin önemli kısmı orası. Oradaki yorumların, belki o değerlendirmelerin, öğretmenin yorumlamalarının, belki benim yorumlamalarımın, belki üçüncü ya da dördüncü bir gözlemcinin daha olması gerek bunun için. Bunların da öğretmen yeterliliğinde bir ölçüt olması gerekiyor bence, öğretmen atamalarında da bunların kullanılması gerekiyor. (GK-ÖE1)

> Altı ders saati boyunca, dersten çıktıktan sonra öğrenciyle kurduğu etkileşimi, verdiği örneği, öğrencinin cevabını vesaire oradaki öğretmenlik uygulamasını yürüten öğretmenle birlikte tartıştığınızda, onun o sınıftaki davranışlarını ve çocukla kurduğu etkileşimi gözlediğinizde, bütün davranışlarında öğretmenlik mesleğine ne kadar yatkın olup olmadığını, mesleğe uygunluğunu ve meslekte başarılı olmada bir potansiyeli olup olmadığını çok rahat gözlüyorsunuz. Bu süreçte elde edilen gözlemlerin bir şekilde öğretmen atamasına yansıtılması, o atama modeli içerisinde bir yerinin olması gerektiğine inanıyorum. Çünkü bu süreç uzun bir süreç, gözlemlere dayalı bir süreç. (GK-ÖE6)

Seyrek ve kısa süreli olsa bile öğretim gözlemleri, bir adayın öğretmeye hazır olup olmadığının değerlendirilmesinde vazgeçilmez olarak kabul edilmektedir. Bazı programlarda ve koşullarda, gözlemlere dayalı öğretmenlik uygulaması değerlendirmeleri adayların yeterliklerine ilişkin diğer tüm kanıtların önüne geçebilmektedir (Wei ve Pecheone, 2010). Katılımcılardan elde edilen görüşler, öğretmenlik uygulaması süreci boyunca yapılacak gözlem ile aday hakkında sahip olduğu bilgi, beceri, öğrenciyle iletişim gibi birçok yeterlik açısından veri elde edilebileceğini ve bu değerlendirmelerin de ciddiyetle yapılması gerektiğini göstermektedir. Nitekim bir öğretmen adayının (GK-ÖA9) "Biz gidiyoruz; stajdaki öğretmenimiz bize 100 veriyor, akademisyenimiz bize 100 veriyor genelde. Çok da sağlıklı bir ölçme değerlendirme değil. Stajlardaki gözlemlerimizle ileride atanmamız sağlanabilir." ifadesinden

anlaşılacağı üzere adaylar dersteki çaba ve performanslarını yansıtacak biçimde gerçekçi olarak değerlendirilmemektedir. Bu durum başka bir öğretmen adayının (GK-ÖA19) "Biz grup olarak çok önemsedik staj uygulamasını ama çok önemsemeyen arkadaşlarım da var. Zaten nasıl anlatsam anlatayım çok fark etmiyor zaten deyip önemsemiyor." şeklinde belirttiği gibi derse gereken önemin gösterilmemesine sebebiyet verebilmektedir. Bu bağlamda ders içi değerlendirme notlarının hem öğretim elemanı hem de uygulama öğretmenleri tarafından adayların performanslarına göre verilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarından da öğretmen atama süreçlerinde yararlanılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bazı katılımcılar uygulamaya gidilen okulların genelde merkezi okullar olması nedeniyle olanaklarının iyi olduğuna ve şartların daha zor olduğu okullarda da adayların performansının değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

> Her koşulda değerlendirilmeli. Çünkü bizim şu an nereye, nasıl gideceğimiz bilinmiyor. Her koşulda, her derste bence bu birleştirilmiş sınıf olur, kaynaştırma öğrencisinin yoğun olduğu sınıflar olabilir ya da sosyokültürel düzeyi düşük olan yerlerde de öğretmenlik yapmak farklı, yüksek sosyokültürel düzeyi olan yerde de öğretmenlik yapmak farklı. Çünkü normalde en fazla iki kaynaştırma öğrencisi olabilir bir sınıfta ama benim gittiğim çoğu sınıfta altı, yedi tane kaynaştırma öğrencisi var. Bu da çok fazla etkiliyor öğretim sürecini. (GK-ÖA19)

> Öğretmenlik uygulamasındaki gibi olmamalı. Orada fazlasıyla mükemmel bir ortam var, biz o mükemmel ortamda öğretmencilik oynuyoruz. Demo ortamında farklı zorluklarla da karşı karşıya kalmalıyız. Mesela dil problemi yaşanan bir sınıfta nasıl yapmalıyız, kalabalık bir ortamda nasıl öğretmenlik yapmalıyız, bunların sınavını vermeliyiz. Çünkü alanda mükemmellikten çok uzak sınıflarla karşılaşıyoruz, bir sürü sorun var. En azından bu sorunların çok az bir kısmını bile üniversitede görürsek, biz o sorunlarla ne kadar başa çıkıp çıkamayacağımızı anlayabiliriz ya da hocalarımız anlayabilirler. Zaten çok mükemmel bir sınıfa kimi alıp koysanız, o sınıfta mutlaka bir şekilde öğretmenlik yapar diye düşünüyorum. (GK-SÖ12)

> İki üç gün gitmeli orada öğretmenlik yapmalı. Aynen öğretmenliği yapmalı. Oradan çıktı gelecek elimize. Onu tamamlayamayan öğretmen olarak sınava girme hakkı da elde etmesin zaten. Oradan bir puan ve bir de şey gelecek elimize. İşte bu bizim için büyük bir kanıt. Birleştirilmiş sınıf gerçeği var. Köy okulları gerçeği var. Uzak okullar gerçeği var. Hizmet puanı yüksek olan okul gerçeği var. Su taşıma durumunda olduğun okullar gerçeği bile var. Bu süreçlerden geçmesi gerekiyor ve eğer bundan başarılı olursa, eğer biz bunu değerlendirme kriteri alırsak o zaman öğrenci buna odaklanacak zaten. (GK-ÖE16)

Sınıf öğretmenleri diğer branşlara kıyasla coğrafi koşulların daha zor ve okul olanaklarının daha kısıtlı olduğu yerlere atandığından, adayların bu tür okullarda değerlendirilmesine ehemmiyet verildiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların uygulamalı derslere ilişkin sadece öğretmenlik uygulaması ve topluma hizmet

uygulaması derslerinden bahsetmesi, öğretim derslerinde uygulamaya yönelik bir açıklama yapmamalarının hem YÖK sınıf öğretmenliği lisans programının içeriği hem de adayların öğretim derslerinin pandemi sürecine denk gelmesiyle çevrimiçi ortamda işlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira YÖK sınıf öğretmenliği lisans programına göre dört yıllık lisans eğitimi boyunca uygulama saati olan üç dersten biri öğretmenlik uygulaması, diğerleri ise topluma hizmet uygulaması ve fen bilimleri laboratuvar uygulamalarıdır (YÖK, 2018).

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde kullanılması sıklıkla önerilen bir diğer veri kaynağı ürün dosyasıdır. Ürün dosyası, öğretmen adaylarına kendi mesleki uygulamaları hakkında titiz bir sorgulama yapma fırsatı sunduğu için yansıtıcı bir değerlendirme aracı olarak da kabul edilmektedir. Bu bağlamda hem öğrenme için birçok fırsat sunmakta hem de adayların yeterliklerini değerlendirmek için kullanılmaktadır (Snyder, Lippincott ve Bower, 1998). GK-ÖE7 koldu bir öğretim elemanının "Aslında ülkemizde değerlendirme sistemi, boylamsal değerlendirme sistemi, gelişimin izlenmesi değerlendirme sistemi çalışmadığı için aslında bence en büyük sıkıntı orada." ifadesinden anlaşılacağı üzere boylamsal değerlendirmenin Türk eğitim sisteminde kullanılmaması önemli bir sorun olarak görülmekte ve ürün dosyası kullanımına katılımcılar tarafından büyük önem verilmektedir.

Barrett (2000) öğretmen yeterliklerinin ürün dosyası aracılığıyla kanıtları ile birlikte belgelenebileceğini ve uzun vadeli mesleki gelişime rehberlik ettiğini belirtmektedir. Bu noktada yeterlikler yerel olarak tanımlanabilecekken ulusal öğretim standartları ile de ilişkilendirilebilir. Bu süreçteki iki temel varsayımdan biri ürün dosyasının albüm gibi gelişigüzel eserlerin bir koleksiyonu olmayıp daha çok sürece dayalı gelişimi yansıtan bir araç olduğu ve artık standartlara dayalı öğretmen performans değerlendirmesine geçerken hem uygulayıcılar hem de öğretmen adayları için başarılı bir öğretimin kanıtlarını kaydetme ve düzenlemede bu tür araçlara ihtiyaç olduğudur. Zeichner ve Wray (2001) ürün dosyasının öğretmen adaylarını öğretimleri ve konu içeriği hakkında daha derinlemesine düşünmeye, uygulamalarına yön veren kuramlar ve varsayımlar konusunda daha bilinçli olmaya ve öğretim hakkında iş birlikli diyaloglara girmek için daha istekli olmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Ürün dosyası değerlendirme; öğretim programı, öğrencinin öğrenmesi ve değerlendirme arasında bağlantı kurma sürecini kolaylaştırmaktadır (Bergeron, Wermuth ve Hammar, 1997). Bir ürün dosyası öğrencinin zaman içerisindeki çalışma örneklerinin bir koleksiyonu

olduğundan öğretmenlere öğrencilerin öğrenme sürecini anlama fırsatı sunmaktadır (Kim ve Yazdian, 2014).

Katılımcılar adayların kişisel özelliklerinin yanı sıra öğrenim süreleri boyunca hem akademik hem sosyal beceriler anlamında faaliyetlerini hem de derslerine giren öğretim elemanları, uygulama öğretmeni gibi paydaşların aday hakkındaki görüşlerini içeren raporların kanıtlara dayalı olarak ürün dosyasında saklanmasını ve bu dosyanın da değerlendirme sürecinde kullanılmasını önermektedir.

> Ben zaten işe girmeye çalışıyorum, o ürün dosyası benim elimde olacak, benim bunu ona sunmam gerekecek. Ben bunları bunları yaptım, ben böyle gelişmeler gösterdim, ben bu kadar zaman okuldaydım, okul bana 140 saat orada ol dedi ama ben 200 saat oradaydım. Ben bunu yaptım, ben şunu yaptım gibi, ben şu işlerde de girdim çalıştım gibi. Hani ben yetkin bir insanım diyebilmem gerekiyor. (GK-ÖA6)

> Liseden beri bizim bir dosyamız olur, en son mesleğe girişte de bir bakarız dosyamızı açıp yani bu öğrenci neler yapmış diye. Hatta o mesleğe girişteki mülakat demiştim ya mesela, oraya her öğretmen adayı kendi ürün dosyası dosyasıyla gelebilir. Hem o kişileri de değerlendirecek ellerinde somut veriler olur. O zamana kadar öğrencinin katıldığı faaliyetler, yaptığı etkinlikler, aldığı varsa ödüller, başarılar. Varsa dereceler, kupalar, katıldığı faaliyetler, bunların hepsi konulmalı. (GK-SÖ13)

> İlkokul öğretmeninden başlayıp üniversiteye kadar herkes öğrencinin kritik davranışları, kişisel gelişimi, neleri kazanıyor, ne yönde eğilimi var, olumlu yönde de yazsalar, olumsuz yönde de yazsalar bence bu da değerlendirmelerde kullanılmalı. Yani süreç boyunca ki yazılanlar, yani öğrencinin aslında bir ürün dosyası olacak, bu da sürece katılabilir bence. (GK-ÖE7)

Katılımcılar yapılan sınavları öğrenciyi çok yönlü değerlendirme açısından yetersiz görmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde aday hakkında derinlemesine bilgi verecek ve süreç içerisindeki gelişimini görme imkânı sağlayacak ürün dosyası kullanımın daha uygun olduğu savunulmaktadır. Tüm bunların yanı sıra 2005'te yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmesiyle yeni ders kitaplarının yazım ekibinde yer alan bir öğretim elemanı, ürün dosyasının Türk kültürüne uygun olmadığını belirterek bu durumu şöyle gerekçelendirmiştir;

> Bu bir kültür meselesi. Bugün ne orada tuttu bu iş, yani ürün dosyası dediğimiz şey. Biz 2005'te kitabı yazdık, okula gittik, bütün sınıflara dolap yaptırdık, veli seminerini ben verdim, ürün dosyaları alıyoruz dedik. Birinci sınıfa başlayan 300 ya da 400 çocuğa ürün dosyası aldırdık falan, ne hikâyeler anlattık insanlara, Türkiye'de anlatıldı bu hikâyeler. Ürün dosyaları falan, bizim bugünkü böyle konvansiyonel öğretmen yetiştirdiğimiz, öğretmen yetiştiren, akademisyen profilinin bambaşka kaynaklardan, yelpazelerden beslendiği bir yerde bu tür uygulamaların falan işlevsel olmayacağına inanıyorum. (GK-ÖE21)

İlgili görüş doğrultusunda fakültelerdeki öğretmen adayı sayısının daha az olması ve öğretim elemanlarının alan uzmanı olmasının ürün dosyası gibi alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanabilme açısından daha elverişli bir ortam oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları tarafından öğretmen adayı değerlendirme modelinde kullanılması önerilen bir diğer veri kaynağı sağlık raporudur. Katılımcılar hem bedensel hem de psikolojik sağlık açısından adayların sıkı bir kontrolden geçirilmesi ve özellikle psikolojik açıdan değerlendirmelerin hizmet içi süreçte de sık tık tekrarlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda yaşanan problemleri değerlendiren Aydın ve diğerleri (2014) de eğitim fakültelerine öğrenci alımında ve öğretmen olarak atanmaları sürecinde merkezi sınavların yanında psikolojik durum değerlendirmesi yapılması gerektiğini belirtmiştir.

> Bu kişinin acaba bir psikolojik rahatsızlığı var mı, bu kişinin bir ruhsal bozukluğu var mı? Bu fiziksel bir bozukluk da olabilir, bunları ayrıştırmak için söylemiyorum ama 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf öğrencilerinin peşinde sürekli koşmak ve onları gözetmek zorundasınız. Fiziksel yetersizlik de buna engel olabilir ve kaliteyi etkileyebilir. Onun dışında, pedofili falan. Bunların ayırt edilmesi lazım. (GK-ÖA8)
>
> Şiddete eğilimli mi, değil mi, çocuklara şiddet gösterebilir mi ya da gerçekten psikolojik bir sorunu var mı, çocuklarda herhangi bir şeyi tetikler mi ya da sapık mı, çocuklara cinsel tacizde bulunabilir mi, her konuda değerlendirilmesi gerekiyor, özellikle psikoloji konusunda. (GK-ÖA14)

> Hiçbir öğretmenin ruh sağlığı ölçülmüyor. Bu da çok önemli, çünkü çocuklarla çalışacağız. Psikolojik açıdan bir değerlendirme olmuyor. Evet oluyor kâğıt üzerinde, çünkü mesleğe başlayacağımız zaman sağlık kurulu raporu alıyoruz ama doktora gittiğinizde kolunu yukarı kaldır, işte çömel, sağa bak, sola bak, şunu oku gibi sorularla bedensel olarak değerlendiriliyoruz. Ama benim ruh sağlığım o çocukları eğitmeye yeterli mi değil mi, bu konuda hiçbir ölçme değerlendirme, hiçbir şey yok yani. Bir kontrol yok ve ben bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum ki görüyoruz maalesef. Okullarda şiddet, istismar, ihmaller, bunlar çok fazla var. O yüzden sadece bir seferliğine değil, dönem dönem belki de bu değerlendirmeler yapılmalı. (GK-SÖ15)

> Birçok öğretmen adayımız servisteler, birçok öğretmen adayımızın psikolojik problemleri var, bazılarının patolojik problemleri var. O yüzden problemi çözemezsek bu problem daha da büyüyecek; çünkü onların gerçekten öğretmen olması birçok öğrencinin de kaybolmasına sebep olabilir. O yüzden bu öğretmenlerin seçiminde evet test yapılabilir, evet sınav yapılabilir, akademik becerileri ölçülebilir ama sadece akademik becerileri yeterli diye, test sorularına doğru cevap veriyorlar diye öğretmen olabilecekleri anlamına gelmemeli. (GK-ÖE2)

> Öğretmen olabilirlik için psikolojik sağlamlık olması lâzım. Mesela bir öğrencim vardı benim, sosyal bilgilerde öğrenci psikolojik olarak iyi değildi, bipolardı, hırsızlık yapıyordu, arkadaşların telefonlarını…Mesela eski mezunların telefonlarını almış, mesaj atıp rahatsız ediyormuş. Aslına baktığında çocuk akademik olarak çok iyi, sosyal bilgilerin en iyisinden, "İleride atanır mı hocam?" dersen, atanır da! Ama bu çocuk bipolar, yarın öğrencilerine ne yapacağını bilmiyorsun. (GK-ÖE18)

Elde edilen bulgular hem öğretmen adayları hem de görevi başındaki öğretmenlerden bazılarının çocukların bütünsel sağlığı açısından riskli olabilecek sağlık problemlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca atanabilmek için girilen sınavlarda buna yönelik bir değerlendirmenin yapılmadığı, benzer şekilde mesleğe başlama aşamasında alınan sağlık raporunda da kişinin ruhsal sağlığının incelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar öncelikli olarak lisansa girişte adayların bu tür değerlendirmelerden geçirilmesi, sonrasında oluşabilecek rahatsızlıklar için de hem lisans eğitimi sürecinde hem de hizmet içinde bu değerlendirmelerin devam etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili geçmişteki uygulamalara bakıldığında İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitülerine öğrenci seçiminde öğretmen olmaya engel bir durum veya toplum sağlığını tehdit eden rahatsızlıklara sahip olmama, bedenen ve ruhen sağlıklı olma gibi şartlar aranırdı (Uygun, 2010). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarını inceleyen Aydın ve diğerleri (2014) de adayın KPSS'de aldığı puanların yanı sıra okul başarısı, bedensel ve ruhsal sağlığı ve mülakattan aldığı puanlar gibi çok yönlü değerlendirmelerin yapılmasını önermektedir.

Öte yandan paydaşların da bu konudaki tespit ve görüşlerinin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

> O yeterliliği işin içine kattığınız zaman, hani bazı meslek guruplarında var ya, Denizcilik Fakültesi okumak isteyenler daha okulun ilk başında yeterlilik sınavından geçiriliyorlar, belli becerilere sahip olmamız gerekiyor, ondan sonra fakülteye kaydediyorlar. Yani eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliğine gelen bir kişinin de mesela kılavuzda yazmalı. Diyelim ki; sağlık gerekçesi olarak işte bir kusurunun olmaması sınıf öğretmenliği için, kekeme iseniz mesela gitsin doktordan rapor alsın. (GK-ÖE4)

> Yani bizim açık söyleyeyim, şizofren öğrencimiz vardı, kekeme öğrencimiz vardı. Biz bunu raporlayıp, meslekten en azından erkenden tespit edilip, bu işi yapmamasını sağlayabiliriz. Biz her şeyin farkındayız ama gücümüz yok açıkçası. O şizofren dediklerimiz, kekeme dediklerim öğretmen oldular yani. (GK-ÖE8)

Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının adayların değerlendirilmesinde kullanılmasını önerdiği bir diğer veri kaynağı mülakattır. Mülakat,

Güney Kore ve Avustralya (Erdoğan ve Horzum, 2019); Japonya ve Finlandiya (Abbasioğlu, 2017); Singapur, Kanada ve İngiltere (Y. Yılmaz vd., 2017) gibi ülkelerde de öğretmen atamalarında yaygın olarak kullanılan bir veri kaynağı olarak öne çıkmakta ve diğer veri kaynaklarıyla desteklenmektedir. Katılımcılar, mülakatların nasıl yapılması gerektiğine ilişkin açıklama yaparken sıklıkla halihazırda uygulanmakta olan mülakat sistemine atıfta bulunarak soru-cevap şeklinde yürütülen bir sistem yerine ürün dosyalarının sunulduğu, ders anlatımlarının yapıldığı; böylece adayların hem öğretim becerilerinin hem de ifade gücünün ölçülebileceği bir mülakat sürecini önermektedir.

> Yapılan etkinliklerin sunumları eklenebilir hani mülakata. Çünkü mülakatta bir zarfın içerisinde bir soru çekip buna doğru cevabı vermek de aslında tıpkı şeyde olduğu gibi KPSS sınavında olduğu gibi anlık olan bir şey. Belki o an çektiğin sorunun cevabını biliyorsun ama aklına gelmiyor. O an için o heyecanla o şeyle. Hani mülakat biraz daha değişik bir şekilde evrilirse, düzenlenirse bence mülakat olmalı. (GK-ÖA2)

> Zarftan aldığın soru çeşidinin, çektiğin, sana kolay geldi, bana zor geldi, böyle bir mülakat ölçüm becerisi olamaz yani hocam. (GK-ÖA6)

> Direkt ders anlatımı yapılabilir, güzel olur. Ama sadece anlatılan dersle değerlendirilmesi çok yeterli olmayabilir; çünkü kişi panikleyebilir, heyecanlanabilir. Bu noktada aslında ürün dosyalardaki video kayıtlar, o mikro eğitim için alınan kayıtlar çok büyük bir kaynak olur. "Öğretmen Bey heyecanlanmış; ama aslında burada çok da iyi anlatmış, bakın burada ispatı var" şeklinde. Böyle bir şey yapılabilir. (GK-ÖA18)

> Mesela sınıf ortamı kurulup, öğretmen orada mülakata tabi tutulabilir, izlenebilir. O olmuyorsa bile en azından öğretmenin bakış açısı, psikolojik durumu izlenip değerlendirilebilir. Bir olay örneği verilip, bu olay karşısında nasıl bir yol izleneceği, bunlarla ilgili sorular sorulabilir ya da mesela denilir ki, bir oyun tasarlayın, burada neler yapılabilir ya da zor bir durum oldu diyelim, acil bahçeye çıkardınız, daha önce düşünmediniz, çocuklarla neler yapılabilir ya da resim dersine girdiniz, çocukların ellerinde şöyle bir malzeme var, neler yapabilirsiniz ya da bir öğrencinizle ilgili şöyle ailevi bir problemle karşılaştınız, o öğrenci için nasıl bir çözüm üretebilirsiniz ya da bir dersi nasıl farklı bir şekilde anlatabilirsiniz şeklinde, öğretmenin kendini anlatabileceği, çözüm yolları bulabileceği bir mülakat daha faydalı olabilir diye düşünüyorum. (GK-SÖ12)

> Örnek ders anlatım süreci olursa çok harika olur. Onu söyleyeyim. Yani öyle bir şey hatta örnek ders anlatım sürecinde birçok şey de ortaya çıkar. Mesela bir Türkçe öğretiminde 4. sınıf çocuğuna metin işleme sürecinde bir örnek ders uygulaması yaptırılsa çok harika olur. Okulda o dil becerilerini nasıl kullandığını, öğrencilere yönelik düşünüp düşünemediğini, işte problemlere karşı nasıl çözümler ürettiğini görmek açısından bence güzel olur. (GK-SÖ16)

> Ben akademiye geçmeden, öğretmenliğe başlamadan ben de mülakatlara girdim. İçeriden gördüm biraz da onlar aklıma geliyor. Benim mülakatım iki dakika mı üç

> dakika mı ne sürmedi içeride. Bir zarf koymuşlar. "Çek" diyor çekiyorum. Orada tamamen eğitim bilimleri konuları var, onunla ilgili bir soru sordu. Tamamen ezbere dönük. O an belki bilemiyorum. Ezberimde değildir ya da unutmuşumdur. Bilemezsem ben kötü bir öğretmen miyim? Veya öğretmen olamam mı? (GK-ÖE10)

Mevcut mülakat sisteminde adayın yeterlilik düzeyine ilişkin anlık ölçüm yapılması, sorulan soruların herkes için aynı zorluk düzeyinde olup olmadığının bilinmemesi gibi nedenler tesadüfi hata ihtimalini arttırmakta ve elde edilen değerlendirme sonucuna ilişkin güvenilirliği azaltmaktadır. Öte yandan mülakatta adaya ayrılan sürecin çok kısa olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mülakat yapısının değiştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar; adayların örnek ders anlatımları yaparak bilgi, öğretim becerisi, problem çözme becerisi, öğrenciye yaklaşım, psikolojik durum gibi çok çeşitli açılardan gözlenip değerlendirilebileceği bir mülakat süreci önermektedir. Ayrıca yine anlık ölçüm yapılması ve tek bir veri kaynağı kullanılması nedeniyle oluşabilecek hata payını azaltmak, adayı somut verilerle sürece dayalı olarak değerlendirmek için ürün dosyası da beraberinde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Zarftan soru çekmeye ilişkin ise bir öğretmen adayının önerisi şu şekildedir;

> Artık 2022'ye geldik, böyle teknolojiler var, yapay zekâ gelişmiş, zarftan soru çekmek çok anlamsız. Bunun için bir havuz oluşturulabilir YÖK tarafından ve biz oradan, dijital ortamdan bu soruları çekebiliriz. Yani sistemler var bununla ilgili, yazılımlar var, daha da objektifliği sağlanabilir. (GK-ÖA18)

Öğretmen adayını iş başında değerlendirme, adaya ilişkin zengin veri sağlama gibi nedenlerden dolayı uygulamaya yer veren mülakatlar uygun görülse de; öğretmen adayının yazılı sınavda aldığı notun hemen hemen aynısının verilmesi, sürecin güvenilirliğine ilişkin soru işaretleri olması ve atanmayı bekleyen öğretmen adayı sayısının fazla olması gibi nedenlerden dolayı bazı katılımcılar mülakatın uygun ve uygulanabilir bir yöntem olmadığını belirtmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çeşitli araştırmalarda da mülakat uygulamasına ilişkin psikolojik ve sosyolojik olarak olumsuz etkilendikleri (Köybaşı, Uğurlu, Yazıcı ve İbicek, 2018); ÖMGY'nin yeterince dikkate alınmadığı, formdaki değerlendirme ölçütlerinin mülakat yöntemine uygun olmadığı (Tonbul ve Ağaçdiken, 2018); komisyonların puanlamada yanlı davrandığı ve sürenin yetersiz olduğu, soruların alan dışı olduğu (Koşar, Er, Koşar ve Kılınç, 2018) gibi görüşler bildirilmiş ve uygun bir yöntem olmadığı ileri sürülmüştür.

> Deneyimlemeden, "Şimdiki sistem iyidir, kötüdür" diye bir şey demem doğru olmaz; ama genel kanıya göre, çok da liyakate dayalı değil. Çok da bir şeyi

kalmadı. Çünkü sadece puanınızı ya üste yuvarlıyor ya alta yuvarlıyor. Yani şu an yapılan tamamen formaliteden bir mülakat. (GK-ÖA8)

Mülakata KPSS kadar kötü bakmıyorum; ama ülkemizdeki mülakatı değerlendirdiğim zaman, çok da adil bir sistem ya da faydalı bir mülakat sistemi olduğunu düşünmüyorum. (GK-SÖ12)

Benim öğretmen, anlatma, becerisi olmayan, öğretmen olamaz dediğim kişiler KPSS'den derece yapıp giriyor. Yani zaten mülakat yıllardır aldığın puanın yuvarlaması… Yani bunlarla tabii biz objektif bunu yapamayız. (GK-ÖE9)

Türkiye'de öğretmenliği bitirmiş çok büyük bir kitle var, -öğretmenlik özelinde konuşursam-, öğretmenliği bitirmiş çok büyük bir kitle var, çok az atama var ve bunların hepsi atama bekliyor. Her sene yığılarak artıyor. Böyle bir grubu merkezi sınavla elemeden başka bir şey yapamazsın; mecburen merkezi sınavla eleyeceksin. Çünkü bu kadar adayı, ben bir sistem düşünemiyorum; hepsine mesela tek tek ders anlattıralım desem, mülakata alalım falan desem bu ilerleyebilecek bir süreç değil bu kadar kalabalık bir grupla! O yüzden illaki bir merkezi sınav gerekiyor. (GK-ÖE18)

Elde edilen görüşler doğrultusunda, anlık olarak sadece bilgiyi ölçen bir mülakat yerine merkezi yazılı sınavda önerildiği gibi adayın duygu ve düşüncelerini de yansıtabileceği, başka veri kaynaklarıyla desteklenmiş bir mülakat sistemi ile adayın değerlendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Ancak bu sürecin amaca uygun bir biçimde uygulanabilmesi için de performansa göre değerlendirme, liyakat, erişilebilir öğrenci sayısı gibi bazı değişkenlere dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir.

Tablo 57'de belirtildiği üzere mülakat, ürün dosyası, sağlık raporu, merkezi yazılı sınavın yanı sıra adayın değerlendirilmesinde başvurulması gerektiği düşünülen başka veri kaynakları da bulunmaktadır. Bu kaynakların uygunluğuna ilişkin farklı görüşler olsa da birden fazla veri kaynağından yararlanılması konusunda bütün katılımcılar hemfikirdir. Önerilen diğer veri kaynaklarına ilişkin bazı alıntılar aşağıdaki gibidir.

Araba kurslarında, sürücü kurslarında simülasyon dersleri oluyor, öğretmenliği de bu şekilde bir simülasyona sokabilirler. Şöyle söyleyeyim; sınıfa gidecek, bir öğrenci ortamı gibi, karşında anlatıp dinlemesi gereken, bazı durumlar karşısında nasıl tepki verebileceğini ölçmesi gerekiyor. Hani bir öğrenciyi kullanmak da belki saçma gelebilir, çünkü o da bir çocuk, onun da bir psikolojisi var. Simülasyon, yani gerçek bir ortama yakın, zaten her şey sanal gerçekliğe doğru akarken, böyle bir şey yapılabilir. (GK-ÖA6)

Puanlama anahtarı. Denetimde dedik ya, neye bakacağımızı bilmemiz lazım. Şimdi bana gelsen sen benimle konuşsan, ben senin neye baktığını nereden bileyim? Sen benim konuşmama mı bakıyorsun, fiziğime mi bakıyorsun, yoksa ders anlatmama mı bakıyorsun, yoksa elbiseme mi bakıyorsun? Beni hangi

konuda değerlendireceğini bilmem lazım. Öğretmen adaylarının da kendisinin hangi alanda değerlendirildiğini bilmesi lazım. Bir kriter olmalı ve o kriterleri de öğretmen adayları da bilmeli. Ben bu alanlarda değerlendirileceğim, ben bu özellikleri taşıyor muyum, taşımıyor muyum diye onlar da kendi kendilerine sorular sorabilmeli. (GK-SÖ5)

Yurtdışındaki sistem aslında çok güzel. Yurtdışında öğretmenlerin okullarla sözleşme yapması, işlerini iyi yaptıkları takdirde bunun devam etmesi durumu söz konusu. Onun dışında, ne bileyim, farklı maaşlandırma sistemleri oluyor. Bizim ülkemize de entegre edilebilir. (GK-SÖ7)

Süreç içerisinde öğretim elemanları ders uygulamalarında belki yorumlar, yansımalar yazabilir, görüşlerini bildirebilir. Süreçte yaptığı planlamalar, öğretim uygulamaları, bunları gözlem formuyla puanlayıp bunları sisteme aktarabilir. Dediğimiz gibi hitap ettiği öğrencilerin puanlamaları, oradaki öğretmen puanlaması, gözlem puanlamaları toplanabilir. Süreç içinde bir sürü kuramsal ders alacak; bunların ortalamaları skalaya alınabilir. (GK-ÖE1)

Batıda da örnekleri var, örneğin sınıf öğretmenlerinin belli alanlarda yüksek lisans yaparak doğrudan atanması gerektiğini düşünüyorum. Yüksek lisans burada bir seçici faktör olabilir. Ben öğretmenlik gibi çok ciddi bir mesleğin 100 tane soruyla ölçülebilecek bir meslek olduğu kanaatinde değilim. (GK-ÖE6)

Öğretmen Adayı Değerlendirme Sürecinde Yer Alacak Kişiler

Öğretmen adayı değerlendirme sürecinde kimlerin yer alması gerektiğine ilişkin bulgular Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58

Öğretmen Adayı Değerlendirme Sürecinde Yer Alması Önerilen Kişiler

Katılımcılar			Öğretmen	Öğretim elemanı (Aynı fakülte ve bölümden)	Öğretim elemanı (Farklı üniversitede aynı bölümden)	Akran	Aday (Kendisi)	Önceki öğretmenler	Yurtdışından gözlemci	Zümre başkanı	Psikolog	Psikiyatrist	Rehberlik uzmanı	Ölçme-değerlendirme uzmanı	Program geliştirme uzmanı	Çocuk gelişimi uzmanı	Alan uzmanı	İletişim uzmanı	Yönetici	Sosyolog	Öğrenci	MEB'den temsilci	Müfettiş	Veli	Politika yapıcılar	Diksiyon hocası	STK temsilcisi	Bilişim uzmanı	Eğitim yöneticisi	Sanatsal ve sportif alanlarda yetkin kişi
Öğretmen Adayı		f	16	14	2	4	1	1	1	1	5	2	2	2	1	1	2	2	4	1	3	1	3	1	-	-	-	-	-	-
Sınıf Öğretmeni		f	16	11	1	-	-	-	-	-	5	1	3	-	1	1	5	-	6	-	1	2	2	1	-	-	-	1	1	1
Öğretim Elemanı		f	15	14	2	-	-	2	-	-	4	1	2	4	-	-	6	1	4	-	1	4	-	4	1	1	1	-	-	-

Tablo 58 incelendiğinde öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmen adayı değerlendirme sürecinde adayı farklı açılardan değerlendirebilecek çeşitli paydaşların yer alması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Ancak süreçte kim yer alırsa alsın, her bir katılımcı GK-ÖE2'nin "Elbette paydaşların da görüşleri alınmalı hem objektifliği sağlayabilmek ve farklı bakış açılarını görebilmek, hem de çoğulcu bir değerlendirme yapabilmek açısından." cümlesinden de anlaşılacağı gibi birden fazla kişiden görüş alınması konusunda aynı fikirdedir.

Değerlendiren kişi sayısının fazla olması ve farklı paydaşlardan oluşması gerektiğini belirten katılımcılar, böylelikle daha güvenilir bir değerlendirme yapılabileceğini düşünmekte ve iş birliğine dayalı bir değerlendirmenin altını çizmektedir.

> Örneğin Ali Yılmaz'ın dersine kaç kişi giriyor, 10 kişi giriyor, şimdi bu 10 kişi ayrı ayrı hepsi bütün öğrenciliği gözlemleyecek, burada sorumluluk artacak. Sorumluk arttığı için, o öğrenciye 10 öğretmen ayrı ayrı rapor tutacak. Bir komisyon oluşturacaklar, diyecekler ki: "Evet arkadaşlar Ali bir yılda şunları yapmıştır, ben ona öğretmenlik yeterliliği açısından yedi puan veriyorum. Sen kaç veriyorsun?" Bunun ortalamasının alınması lazım ki mesela beşin altında çıktım ben, diyecek ki oradaki komisyon hocalarımız: "Ali'yi çoğunluk öyle dediği için, biz onu buradan başka bir alana yönlendirelim" (GK-SÖ5)

> Bir, merkezi sınavlar olacak. ÖSYM gibi kurumların işi. Üniversitelerin eğitim fakülteleri olacak, belki onun içerisinde kurulacak birimler ve öğretim elemanları olacak, uygulama öğretmeni olacak, onlar veri toplayacak, belki diğer öğretmenler olacak. Çünkü birden fazla kişinin puanlaması daha iyi olacak. Uygulamada yaptığı etkinlikler neyse, onları uyguladığı sınıftaki öğrenciler olacak. Belki velileri de katabiliriz. (GK-ÖE1)

> Millî eğitim uzmanları olabilir. Millî eğitimde belli bir süre görev yapmış ve uzmanlaşmış akademisyenler ve yüksek lisans ve doktora aşamasına geçmiş öğretmenlerden destek alınabilir. Bütün bunlar bir dijital değerlendirme platformu üzerinden bir adayın dosyasını dört kişi birden değerlendirir. Farklı paydaşlardan bağıl bir değerlendirme. Bu çıkacak puanın da örnek veriyorum %40'ı, KPSS puanının da %60'ı dersiniz. En azından sürece birçok şeyi katmaya çalışmış olursunuz. (GK-ÖE15)

Elde edilen görüşler, veri kaynaklarında olduğu gibi adayı değerlendiren kişi sayısının da birden fazla olması gerektiği; böylelikle hata payının azalarak değerlendirme sonucuna ilişkin güvenilirliğin artacağını göstermektedir.

Tablo 58'de yer alan kişiler içerisinde özellikle öğretmen, öğretim elemanı, yönetici ve alan uzmanlarının aday değerlendirme sürecinde yer alması gerektiği konusunda katılımcı görüşlerinin büyük oranda ortaklaştığı görülmektedir. Uygulama

sürecini daha iyi bildikleri ve öğretmen adaylarını 14 hafta boyunca iş başında gözlemlemeleri nedeniyle öğretmenlerin; dört yıl boyunca derslerine girip adayları yetiştirmeleri ve onları çeşitli açılardan tanımaları nedeniyle öğretim elemanlarının ve aynı ortamda çalışıp öğretmenleri yakinen tanımaları açısından yöneticilerin yer alması gerektiği yönünde görüş bildirilmiştir. Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yer alması gerektiğine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir;

> Tüm yıl boyunca bizi izleyen öğretmenlerimiz bizim gelişimimizi fark ediyorlar. İlk başta neyi yapmıyordu, şimdi neyi öğrendi, neyi yapabiliyor veya genel olarak nasıl bir öğretim ortamı yaratıyor, çok mu sinirli -sürekli öğrenciye bağıran, böyle otorite sağlamaya çalışan- onları değerlendirmek için tabii ki okuldaki staj öğretmenimiz çok iyi olur. (GK-ÖA8)

> Bazen akademisyenler sınıf ortamında içi boş eleştiriler yapıyorlar bizlere. Ama sınıf öğretmeni o kadar güzel eleştiri yapıyor ki ha burada yanlış yapmışsın. Çünkü sınıf öğretmeni senelerdir o işi yapıyor. Ömrünü o sınıfta geçirmiş. Ondan daha iyi dönüt verebilecek bir insan yok. O bana daha faydalı oluyor. (GK-ÖA9)

> Stajda 14 haftalık bir sürecimiz var, 14 hafta boyunca biz notlar alıyoruz. Staj öğretmenimiz bizi değerlendiriyor, danışman öğretmenlerimiz bizi değerlendiriyor. Mesela, onların görüşleri de alınabilir referans olarak, öğretmenler açısından. Sonuçta iş deneyimi sayılır bu. Çocuklarla iletişimimiz konusunda onlar bizi gözlemliyor, onların referansları önemli olabilir. (GK-ÖA14)

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, uygulamaya dayalı yeterliklerin değerlendirilmesi açısından mesleki deneyimin önemli bir faktör olarak görüldüğünü söylemek mümkündür. Nitekim öğretim elemanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri de öğretmen adaylarının görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

> Öğretim üyesi olarak bize de söz hakkı veriyorlar ama bence öğretmenler bu işte öğretmenler çok daha ön planda olmalı. Biz de gidiyoruz, öğretmen adayını kısa süre de olsa değerlendiriyoruz, ama 12 hafta boyunca öğretmen adayıyla haşır neşir olan kişi öğretmen. (GK-ÖE4)

> En önemlisi Millî Eğitimden uygulamadan kişilerin de burada olması gerekiyor. Çünkü uygulamayı da onlar biliyor. Eğer öğretmen yeterliliğini ölçeceksek evet eğitim fakültesinde biz ne verdiğimizi ölçelim ama onlar da uygulamada neler olması gerektiğini. Tıpkı uygulama öğretmeninin olduğu gibi. Onlar da farklı yeterliliklerini ölçebilmeli diye düşünüyorum. (GK-ÖE22)

> Sahada çalışmış, tecrübeli öğretmenler kesinlikle yer almalı. Daha önce bunu konuşmuştuk sizinle, saha gerçekleri ile üniversite eğitimi arasında çok fark var. Sahada tecrübe kazanmış, ortamı bilen hem köy okullarında hem merkezi okullarda çalışmış bir öğretmenin kesinlikle o uygulama sınavında yer alması gerektiğini düşünüyorum. Üniversiteden de tecrübeli, bu konuda yeterliliğini kanıtlamış hocaların bu sınavda görev alması gerektiğini düşünüyorum. Ama

> sahanın içinden gelmiş, öğretmenliği bilen öğretmenlerin kesinlikle yer alması gerekiyor. (GK-SÖ12)

> Deneyimli öğretmenlerden oluşan bir ekip olabilir. Yani işinde uzman kişilerin olması lazım. Değerlendiricinin, gerçekten öğretmen olarak devam eden, idareci de demiyorum, öğretmen olarak devam eden, tecrübeli, bir insanın konuşmasından, davranışlarından bazı şeyleri anlayabilecek yeterliliğe sahip olmuş birilerinin olması gerekir. (GK-SÖ7)

Değerlendirme sürecinde paydaş olarak öğretmenlerin de yer alması gerektiği yönündeki görüşler incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin yanı sıra öğretmenlerin deneyimli olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte veri kaynağı olarak özellikle ürün dosyasının kullanımını öneren katılımcılar, "Lisede 10 öğretmene sor, kimler öğretmen olur de, bunun 15, 20 tanesini söyler, şu, şu, şu iyi öğretmen olur diye. Yani biz onlardan yararlanmıyoruz." cümlesinde GK-ÖE8'in de ifade ettiği gibi adayın önceki öğretmenlerinin görüşlerinden değerlendirme sürecinde yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan birbirini tanıyor olmanın amacına uygun ve liyakate dayalı bir değerlendirme yapma açısından sorun teşkil edebileceği, bu nedenle değerlendirme yapacak kişilerin adayı daha öncesinden tanımaması gerektiği de dile getirilmiştir. Bu bulguya ilişkin ifadeler şu şekildedir:

> Sürekli görüştüğü, karşılaştığı kişiler olmaması gerekir bence. Mesela 12 hafta boyunca geldiği bir okuldaki rehber öğretmeni de sürekli görecektir, idareyi de sürekli görecektir. İdareye bırakılsa, idare, "Hocam, sen karar ver, ben de imzalarım" diyecektir öğretmene mesela, böyle şeyler olacaktır ortamlarda veya rehber öğretmen aynı okulda çalışıyorsa, benim stajyerimi değerlendirirken sana fikir soracaktır, sınıftaki öğretmene fikir soracaktır veya "Hocam, sen ne düşünüyorsun bu konuda? Sen kararlaştır, biz de ona göre onaylayalım veya imzalayalım" diyecektir yani. Aynı ortamdaki kişilerle olmaz diye düşünüyorum. (GK-SÖ10)

> Bireyin bence özgür olması lazım. Yani tamamen bağımsız bir değerlendirici olması gerekir. Bölüm hocası değil de bağımsız, alanında uzman akademisyenler ve öğretmenler bireyi hiç tanımayan. Ona da o süreç ürün dosyası verilir, bu bilgiler ışığında değerlendirmesi, uygulamayı mesela bir gün okulda izleyerek değerlendirmesi olur, gibi gibi. (GK-SÖ14)

> Uygulama hocasıyla duygusal anlamda bir yakınlık kurduk. Dediğim gibi bir komisyon olursa onun değerlendirmeye katılmasının objektif olmadığını düşünüyorum. (GK-ÖA1)

Öğretmenlerden sonra en sık önerilen paydaş olan öğretim elemanlarına ilişkin görüşler incelendiğinde, yine sınıf eğitimi bölümünden olmak kaydıyla öğretim elemanının aynı veya farklı üniversiteden olması yönünde görüşlerin iki temel noktada

ayrıştığı görülmektedir. Öğretmen adayları aynı üniversite, bir başka ifadeyle öğrenim gördükleri fakültedeki derslerine girip kendilerini lisans eğitimi boyunca tanıma fırsatları olduğundan öğretim elemanlarının mülakat, aday hakkında referans mektubu/rapor yazma gibi görüşlerini ifade edebileceği araçların değerlendirme süreçlerinde yer alması gerektiğini düşünmektedir.

> Ben isterim ki, böyle birer saatlik mülakatlara alınalım, tüm becerilerimiz ölçülsün; etkili bir öğretmen miyim, bunlar araştırılsın, çevremden görüşler alınsın ya da en azından üniversitedeyken hocalarımızın görüşleri değerlendirilsin, hocalarımız bizim için referans mektubu falan yazabilsin, bunlar güzel olurdu. (GK-ÖA8)

> Hiçbir sınavla tamamen kafandaki şeyi ölçemezsiniz, tamamen bilgisini ölçemezsiniz. Bilgisini ölçtünüz diyelim, sosyal yeterliliklerini asla ölçemezsiniz. O yüzden, dediğim gibi, dört sene boyunca dersimize giren öğretmenler, bizde bulunması gereken beceriler olarak değerlendirebilir belki bunları, bir ölçme aracı hazırlanabilir. Bunlarla bir değerlendirme yapabilir. Tabii, öznel olmaması için rubrikler daha uygun, ama bir değerlendirme yapsa 1. sınıftan 4. sınıfa giren hocalarım, hem benim o fakültedeki gelişimim ortaya çıkar, hem de benim sosyal becerilerim ortaya çıkar. Öğretmen olmaya uygun muyum, bilgi ve kişilik olarak öğretmen olabilecek yeterliliklere sahip miyim, bunlar ortaya çıkabilir. (GK-ÖA9)

> Lisans eğitiminde bizim danışman hocalarımız sürekli bizi gözlemleyip bizi değerlendiriyor. Danışman hocaların özellikle olması gerektiğini düşünüyorum. (GK-ÖA17)

Öğretmen adaylarının görüşlerine paralel biçimde öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri de adayların değerlendirilmesinde onları yetiştiren akademik personelin yer alması gerektiğini belirtmiştir.

> Süreçte öğretim elemanlarının daha aktif kılındığı öneri, düşünce, değerlendirme raporlarının işe koşulacağı bir sistem uygularsanız o günlük şeylere de gerek kalmaz. Belki o günlük mülakata gerek kalmaz. Sadece bir kamu görevlisi olması yönündeki hukuki anlamda denetlemeyi yaparsınız, o ayrı. Bir güvenlik soruşturması vesaire belli ölçülerde. Ama onun dışında siz dört yılın sonunda bizden öğrencilere ilişkin atama hakkı elde etmesi muhtemel öğrencilere ilişkin bir rapor isterseniz, bizi de profesyonel olarak bu konuda görevlendirirseniz sürecin sonunda başka mülakata da gerek kalmaz zaten. (GK-ÖE15)

> Bir kere eğitim fakültesindeki hocalar olmalı. Çünkü öğretmeni yetiştiren onlar. Ne tür donanım kazandırdıklarını eğitim fakültesi hocası bilir. (GK-ÖE22)

> Siz ders verirken gözlemlerinizde de diyeceksiniz ki "Tamam o testlerden geçti, ama ben eğitim fakültesi hocası olarak onda öğretmenlik yapabilecek yeterliliği görmüyorum, onun için onu başka kariyere yönlendirmeliyiz" diye bir de şey de yapmanız lazım. (GK-SÖ5)

Katılımcılardan bazıları, sınıf öğretmenliği yapmış öğretim elemanlarının adaylarının daha empatik düşünüp öğretmen adaylarını daha iyi anlayabileceği ve değerlendirebileceğini ifade etmiştir.

> Sınıf öğretmenliğiyle ilgili şunu duyduğumu çok iyi biliyorum; "İki tane materyal yapıyorsunuz, hiç gidiyor işte, ne var ki? Çocuklar küçücük zaten, iki bağırırsın, çağırırsın onların hakkından gelirsin zaten" gibi bir bakış açısı oluyor meslek açısından. Halbuki öyle değil, bu mesleği deneyimleyen insanlar, bu mesleğin ne kadar zor olduğunu biliyor. Beni değerlendirirken bu zorluklarla nasıl baş edebileceğimi görür, fark eder. Benim için bu avantaj. Belki biraz zorlanabileceğimi ama yapıp yapamayacağımı anlarlar. Çünkü kendileri de zamanında zorlandılar, kendileri de o yoldan geçti. (GK-ÖA6)

> Stajlara gidip geliyoruz, bizi değerlendiren akademisyenlerin çoğu sınıf öğretmenliği uygulamasını görmemiş ya da sınıf öğretmenliği yapmamış kişiler oluyor. Bu gelip de beni nasıl iyi bir şekilde değerlendirebilir ki? Bizi değerlendiren öğretmenlerin, bence en az hiç olmazsa birkaç yıl sınıf öğretmenliği yapmaları gerektiğini düşünüyorum. (GK-ÖA11)

> Belli bir süre öğretmenlik yapıp akademisyen olduysa bence bunlar değerlendirse harika olur. Hiç öğretmenlik yapmamış, hiç sınıfa, mesela ilkokulda sınıfa girmemiş, bir köy okulunda çalışmamış bir akademisyenin çok da bazı konularda iyi olabileceğine inanmıyorum. Şimdi köyde çocuk Türkçe bilmiyor, siz ona ilk başta 5E'ye göre bir şeyler öğretemezsiniz. Önce Türkçe öğretmeniz gerekiyor. (GK-SÖ16)

Öğretmenlerde olduğu gibi değerlendirmenin şeffaf ve liyakate dayalı olarak yapılması açısından, adayı tanımayan farklı üniversitelerdeki aynı bölümden öğretim elemanlarının değerlendirme sürecinde yer alması gerektiği de ifade edilmiştir.

> Bir şekilde hocalarla aramızda istemesek de bir duygusal bağ oluşuyor, hocalarımız bizi sevebiliyor. Biz onları nasıl çok seviyorsak, onlara çok fazla değer veriyorsak onlar da bize karşı benzer hisleri besliyorlar içlerinde ve ben bunun artı anlamda da eksi anlamda da benim sürecime dahil olmasını istemem. Hani belki benim atanmamı sağlayacaktır onun orada olması ama ben bunu istemiyorum. Oraya gelen kişi beni bilmesin. (GK-ÖA2)

> Liyakati zedeleyecek hiçbir şeyin orada olmaması lazım. Tanıdık, eş dost akraba yani hiçbirinin orada olmaması gerekiyor. (GK-ÖA3)

> Değerlendirmek için alanında uzman kişiler, yani liyakata dayalı uzman kişiler olması lazım başta. Kişiden kişiye değişebilir, bazen hani, belki çok istisna durumlar ama o dört yıl boyunca sıkıntı yaşadığı, sürtüşme. O zaman şuna dikkat edersin, aman ben bu hoca ile sürtüşmeyim hani. Yani atanmanın birine bağlı olması, beraberinde korkuyu getirir yani. (GK-SÖ14)

> Öncelikle kişinin hangi alanda mesela matematik alanındaysa, matematik alanından bir öğretim elemanının zaten olması; ama kendi üniversitesinde ve kendi onu tanıyan bir akademisyenden ziyade, yanlılık olabilmesi durumundan ötürü, başka üniversiteden birinin olması daha belki yerli yerinde olur bu noktada. (GK-ÖE13)

> Millî Eğitimin dışında bir değerlendirme komisyonu kurulabilir; başka üniversiteden bölümün hocaları olabilir, alandan kim varsa onlar olabilir. Üniversitenin bu torpili yapma ihtimali ya da öğrencini ya da sınava giren kişilerin diğer kişilere ulaşamayacağı ya da bilemeyeceği kişilerin olması önemli! Mesela Ankara Üniversitesi hocalarının gelip Kahramanmaraş'taki sınıf öğretmenlerinin mülakatına girmesi olabilir mesela. (GK-ÖE11)

Öğretim elemanları ister öğretmen ister öğretim elemanı olsun değerlendirici olarak süreçte görev alacak kişilerin seçiminde başarısını kanıtlamış olma, ilgili alandan mezun olma gibi bazı kriterlerin aranması gerektiğini ifade etmiştir.

> Mesela, alanın tecrübelileri olabilir, başarısını ispatlamış öğretmenler olabilir. Alanla ilgili doktora düzeyinde eğitim almış bizim gibi öğretim elemanları olabilir, o alanla ilgili ama, spesifikleşmek önemli burada. Yani, bir edebiyat profesörünün ilk okuma yazmayı öğretmekle ilgili alan uzmanı olduğunu düşünmüyorum ben, yani ilk okuma yazma alanında doktora düzeyinde eğitim almış birilerinden bahsediyorum. (GK-ÖE9)

> Öğretmenlik mesleğinde deneyime sahip olmalı. Ayrı örnek vereyim, mesela sınıf öğretmenlerini değerlendirecek mülakatta komisyonda yer alacaksa sınıf öğretmenliği kökenli olması gerekiyor bana göre. İngilizce öğretmenlerini değerlendirecek komisyondaysa kökeni İngilizce öğretmeni olması gerekiyor. Bu kriterler koyulabilinir. (GK-ÖE10)

> Bu jüri gerçekten başarılı bir öğretmeni seçebilecek şekilde oluşturulmalı. Fakat ben şu an bildiğim kadarıyla şube müdürleri falan oluyor. Asla siyasi bir şey söylemiyorum, teknik olarak söylüyorum. Bir şube müdürünün atanması ne ile oluyor? Sınavla. Peki bir şube müdürü, yani onun geçmişine bakmamız lazım. Hangi performansı göstermiş? Hangi başarıyı göstermiş? Ne için orada oturuyor? Şube müdürü de değil; a, b, c kişisi fark etmez. Kim otururs otursun. O kişiler hangi yeterliliklere sahip de bunu değerlendiriyor. Yani biz her şeyden önce birini değerlendirmek için önce o değerlendirme kriterlerine sahip miyiz? Bir kere bu oluşturulmalı. (GK-ÖE16)

Yöneticilerin okulda idari amir konumunda olması, öğretmenleri yakından tanıması ve öğretmenlik uygulaması süresince özellikle resmi yazışma-idari işler gibi konularda öğretmen adaylarını eğitmeleri beklendiğinden, görüşleri değerlendirme açısından önemli görülmektedir.

> Staj okulundaki müdür yardımcısı, müdür. Onlar da bizim yöneticimiz sayılır. Onların izniyle dersler giriyoruz. Onların takibi de önemli. Onlar da bize referans olabilir. (GK-ÖA14)

> Çalışacağımız kurumdaki birçok kişinin süreç içine dâhil olması gerekir aslında. Belki son noktada, düzey belirleyici noktada değilse bile, 3. sınıfın sonunda bir okul müdürüyle de çalışmalarımı incelemem gerekli, belki sene sonunda staj öğretmenimle de incelemem gerekli. (GK-ÖA18)

> Siz bir öğretmenin nasıl öğretmenlik yaptığını bir idareci olarak çok güzel gözlemleyebilirsiniz. İdarecilerin birçoğu mesela öğretmenler hakkında çok güzel veriler topluyor. Velilerden çünkü gelen veriler oluyor, aynı zamanda işte sınıf yönetiminde, öğrenci iletişiminde, her şeyi gözlemleyebiliyor. O yüzden de bunların hepsi olmalı, bir masanın etrafında toplanmış komisyon gibi. (GK-SÖ11)

> Okul da sonuçta bir düzen yeri. Sonuçta bizim okula girişimiz-çıkışımız, çocuklarla ilgilenmemiz, sınıftaki durumumuz, bunlardan idare sorumlu. Onlar da bu konuyu gözlemleyebilmeli; bu kişi iyi bir öğretmen olur mu, olmaz mı diye. Müdürlerin de bu konuda bilgi sahibi olduklarını düşünüyorum. (GK-SÖ12)

> 12 hafta boyunca kimin sınıfına gittiyse o öğretmen değerlendirsin. Mesela müdürün odasına gitti, müdür beyden rica ediyorum, diyorum ki mesela "bir hafta hocam sizin yanınıza gelsin, yazışmaları ve yöneticilikle ilgili bilgileri öğrensin." O hafta mesela müdür versin notunu veya müdür yardımcısının yanına gittiyse müdür yardımcısı versin. Gözlemlesin öğretmen adayını. (GK-ÖE4)

Öğretmenlik uygulaması dersindeki performansın değerlendirilmesinden resmi olarak uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni sorumlu olsa da katılımcılar yöneticilerin ve dersine girilen diğer öğretmenlerin de adayı değerlendirmesi gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılar, değerlendirme yapacak kişinin değerlendirilen kişiler, bir başka ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarıyla aynı alandan olmasına büyük önem vermektedir. Öte yandan alan uzmanlarına ilişkin görüşler incelendiğinde, aynı alandan mezun olmanın ötesinde o alanda uzun yıllar çalışmış olma, bilgi birikimi ve mesleki çalışmalarıyla kendini kabul ettirmiş olma gibi donanımların beklenildiği anlaşılmaktadır. İlgili bulguya ilişkin bazı ifadeler aşağıda örneklendirilmiştir:

> Bence bu alanda uzmanlaşmış kişiler olmalı, mesela benim üniversitemde bir tane var. Hem sınıf öğretmenliği hem müdürlük yapmış, şu anda da akademisyenlik yapıyor. Yani bu yollardan baya geçmiş biri. Onun deneyimlerine başvurulabilir, böyle kişilerin deneyimlerine başvurulabilir bir öğretmeni değerlendirmek için. (GK-ÖA10)

> Eğitim alanında gerçekten uzmanlaşmış kişiler olmalı. Hani biraz önce dedik ya, bizim öğretmenler arasında stajyer çocukların daha iyi olduğu durumlar olduğu gibi, öğretim üyeleri arasında da farklar vardır. Ama alanında uzmanlaşmış,

kendini kabul ettirmiş, doçentlik ve profesörlük düzeyinde, eğitimle ilgili yayınları olan, makaleleri yayınlanmış olan, uzman olarak kabul edilmiş kişiler olabilir mesela. (GK-SÖ10)

Bu değerlendirme sürecinde gerçekten alan uzmanı olan, bu alanda yetişmiş akademisyenlerin ben yer almasından yanayım. Yani bu alana yıllarını vermiş, uzman olmuş kişilerin, yeterliliği üst düzey olan kişilerin öğretmenleri yani öğretmen adaylarını değerlendirme sürecinde yer almasından yanayım. (GK-SÖ16)

Her bir katılımcı grubunun hemfikir olup sıklıkla vurguladığı bir diğer durum ise psikolojik sağlamlığın ölçülmesi noktasında psikolog, psikiyatrist ve rehberlik uzmanı gibi bir değerlendiricinin aday değerlendirme sürecinde yer alması gerektiğidir.

Psikolojik boyutun değerlendirmesinin sadece okuldaki bir sınıf öğretmeninin değil de başka bir psikoloğun, müfettişlerin gözetiminde de yapılmasını düşünüyorum hocam. Yani orada çocukların çeşitli tepkileri var ve bu öğretmenin bu tepkilere nasıl tepki vereceği önemli. Bunları alanda görmek lazım, yani KPSS'de sen neyi ölçebilirsin ki? (GK-ÖA11)

İlk önce bence mülakatta iletişim becerisi test edilmeli. Öğretmenin görüşlerini böyle daha iyi algılayabilecek mesela bir psikolog, psikiyatrist bence bunlar bulunabilir. Öğretmenin soruları cevaplama hareketlerinden nasıl bir durumda olduğunu da bence detaylı bir şekilde inceleyebilirler diye düşünüyorum. (GK-ÖA19)

Süreçte bence bir psikolog kesinlikle olmalı diye düşünüyorum. Mülakattan bahsediyorum. Burada kişinin tutum ve davranışlarından veya konuşma şeklinden, sorulan sorulara cevap verme şeklinden önemli sonuçlar çıkarılabilir bence. Ki sorulan sorular da bunları açığa çıkarabilecek nitelikte, o tarzda sorular olmalı. (GK-SÖ7)

Ben mülakatta psikolog, psikiyatra gerek olduğunu düşünmüyorum ama bu testlerde bir psikolojik danışman bence olabilir, çünkü psikolojik danışmanın hem bir eğitim ayağı hem de danışmanlık ayağı var. Eğer bu testler yapılacaksa onu değerlendirme açısından bence bir psikolojik danışman olabilir. (GK-SÖ8)

Akli dengesi, psikolojik ruh sağlığı ya da işte kişilik bozuklukları ya da az önce bahsettiğim diğer cinsel sağlıksız durumları, bunların aslında KPSS ile atanmaya hak kazandıktan sonra öğretmenler, bu tarz bir değerlendirmeye maruz kalabilirler. Onlarla görüşmeler yapılabilir, sorular sorulabilir, psikiyatrlar onların eğilimlerini saptamaya yönelik onlara ölçme araçları uygulayabilirler. Ondan sonra atanmaya hak kazanabilir. (GK-ÖE7)

Gerçekten geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarıyla bilişsel performanslarının yanı sıra, duygusal, sosyal veya psikolojik süreçlerine ilişkin de veri elde etmemiz, o elde edilen puanların hepsinin eğitim bilimcilerin ve psikologların olduğu bir komisyon tarafından değerlendirilmesi ve öğretmenliğe uygun olduğuna kanaat getirilenlerin tercihte bulunmasına izin verilmesi gereken bir sistemi inşa etmemiz lazım. (GK-ÖE5)

Tablo 58'de görüldüğü gibi öğretmen, öğretim elemanı, yönetici, alan uzmanı ve psikolog değerlendirme sürecinde yer alması gerektiği en çok düşünülen paydaşlar olsa da adayın mesleğe uygunluğunu çeşitli açılardan test edebilecek farklı paydaşlar da önerilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bazı alıntılar şöyledir:

> Akademik yeterliliğini ölçecek bir akademisyen, saha becerisini ölçecek bir öğretmen, psikolojik tavırlarını ölçecek bir psikolog, teknik becerilerini ölçecek bir bilişim uzmanı ya da bilgisayar teknolojileri eğitmeni. Bence en az bu dört kişinin mülakatta bulunması gerekiyor. (GK-SÖ13)

> Şu terör falan hocam. Bu tarz düşüncelere sahip olup da eğitim fakültelerinde öğretmenlik okuyanlara denk geldim. Kesinlikle bu tarz kişilerin öğretmenlik yapmaması gerekiyor. Bir insan kendisini öğretim üyesine göre kendi duygusunu, düşüncesini saklayabilir. Ama yakınındaki akranından bunu saklayamaz. Ne kadar saklayabilir ki? Hani akran da değerlendirmeye katılabilir. (GK-ÖA1)

> Kesinlikle bir psikolog olmalı, çocuk psikolojisinden çok iyi anlayan bir psikolog. Sosyolog olmalı, çünkü toplum ve eğitim iç içedir. Sosyolog olmalı kesinlikle. Onun dışında, biraz daha şey düşünürsek, bir ölçme değerlendirme uzmanı olmalı; ama alanında gerçekten iyi olan biri. Bunlar olmalı diye düşünüyorum. (GK-ÖA15)

> Aslında çocukların görüşleri çok daha önemli. Çünkü evet biz bir bilgiyi aktarıyoruz ama onlar anladı mı anlamadı mı ne kadar seviyede yeterli kaldı. Yani öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi aslında çok daha önemli. Kesinlikle olmalı o yüzden. (GK-ÖA16)

> 1920'lerde John Dewey gibi eğitim seviyeleri yüksek gözlemciler getirebilir. Ülkemiz maalesef objektiflik konusunda çok çok kötü durumda. Bence biz Türk milleti olarak bunu yapamıyoruz. Liyakat ve adam kayırmanın önüne geçemiyoruz. Bunun önüne de bence yabancı uzmanlar getirilip bir tane de tarafsız bir Türk heyeti seçip bunların değerlendirilmesine tabi tutulabilir. (GK-ÖA1)

> Sivil toplum örgütlerinin de görüşleri önemli, çünkü sivil toplum örgütleri toplumun belli bir kesimini temsil ediyor. Bu anlamda toplumun farklı kesimleri arasında bir konsensüs sağlanırsa, ikide bir, bir taraf mahkemeye koşmayacak. Çünkü bizim ülkemizin o gerçeği de var. Biri bir şey yapmaya çalışırken, diğer taraf sürekli mahkemeye gidiyor, mahkeme iptal ediyor, o taraf uygulamaya çalışıyor, böyle parçalı bulutlu bir havayla ilerlemeye çalışıyoruz. Sivil toplum örgütleri olmalı. (GK-ÖE14)

> Bir iletişim uzmanının orada olması gerekiyor. Bu yeterliliklerini değerlendirirken. Beden dilini değerlendirebilecek birinin olması. Hani ağzının söylediğiyle bedeninin söylediğini örtüştürebilecek, o kaygıları, yaşadığı sıkıntıları değerlendirebilecek yeterlilikte birinin olması gerekiyor tabii ki. (GK-ÖE22)

Öğretmen Adayı Değerlendirmenin Zamanlaması

Katılımcıların büyük bir kısmı, daha önce de değinildiği üzere, öğretmen adaylarının öncelikle lisans eğitimine başlarken bazı kriterler doğrultusunda değerlendirilerek alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Adaylar bu tür bir ön değerlendirmeden geçirilmedikleri için süreç sonunda yapılan değerlendirmenin biraz geç kalınmış bir değerlendirme olduğu ve adayların büyük bir kısmının da istenilen başarıya erişemediği düşünülmektedir. Nitekim Japonya ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren fakültelere öğrenci seçimlerinde iki aşamadan oluşan bir sınavın olduğu, ilk aşamanın ülke genelinde yapıldıktan sonra ikinci aşamada üniversitelerin kendi sınavlarını yaptığını; özellikle bu sınavların mülakat ve uygulamaya dönük sınavlar (kişilik özellikleri, iletişim ve sunum becerileri) ile öğrencilerin mesleğe uygun olup olmadığını tespit edilerek nitelikli öğrencilerin fakültelere girişleri sağlanmaktadır (Abbasioğlu, 2017). Kanada, Malezya, İngiltere ve Avustralya'da giriş şartları bulunmamakta; Finlandiya'da üniversite giriş sınavında başarılı olmak, yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması başarısı gibi değerlendirmeler yer almakta; Güney Kore'de üniversite giriş sınavında öğrencilerin %5'lik başarı diliminde olması gerekmekte; ABD'de Skolastik Tutum Testi veya Amerikan Yüksekokul Testinde başarılı olduktan sonra mülakat uygulaması yapılmaktadır (Erdoğan ve Horzum, 2019).

> Bir şekilde atanıyor, rahat diye insanlar öğretmenlik mesleğini seçiyorlar; ama yanlış buradan başlıyor bence. Niteliksiz olarak yetişiyoruz. Bir şekilde projeler olsa veya biz gözleme gitsek, hocalarımız bizi daha fazla seyretseler, bizim nerede yanlış yaptığımıza ilişkin bize anında dönüt sağlasalar, dört senenin sonunda biz bu kadar bocalamayız veya staja gittiğimizde elimiz ayağımıza dolaşmaz. Nasıl hitap edeceğimizi, nasıl davranacağımız bilsek, afallamış olmayız diye düşünüyorum. (GK-ÖA7)

> Bu süreci son aşamaya, çıktılara bıraktığınız zaman sorun zaten. Bir kere girdide hiçbir ölçme yapmıyorsunuz. Bu çocuğun öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmadığına bakmıyorsunuz. Süreç içerisinde de bakmıyorsunuz. Sadece süreç sonunda bakıyorsunuz. Bir kere bu sağlıklı değil. Bir kere bunun sürece girişte, süreçte de bakılması gerekir ki sonuçta da bir şey yapılsın. (GK-ÖE20)

> Bu saydığım özellikleri ile ilgili herhangi bir ölçütü önemsemeden alıyoruz biz öğretmen adayını. Yani sistemin kurgusunda bunlar gündemimizde yok. Dolayısıyla sınavla gelen bir grup insandan bahsediyoruz. Gerçekten bu işin ruhuna uygun her yönüyle öğrenip bu beceri setlerinde güçlenip mi gidiyorlar derseniz, %20'sinin bu anlamda iyi yetiştiğini, iyi dönüştüğünü görüyorum. Çok kolay iş değil yani. Onun için yabancı örneklere de baktığınızda görmüşsünüzdür.

> Alırken bu parametrelerden, birtakım özelliklerden, bazı süzgeçlerden geçerek almalıyız ki; ona uygun yetiştirelim ve daha hazır gönderelim onları. (GK-ÖE21)

Paylaşılan ifadeler, öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde dört yıllık lisans eğitimi sonunda yapılan düzey belirleyici sınavların yetersiz görüldüğünü ve sürecin başında ve sırasında da değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Fakültelere öğrenci seçiminde mesleği ifa edebilme açısından uygun ve istekli adayların alınmasının lisans eğitimindeki fazla aday sayısını azaltma, hizmet içi süreçte daha özverili öğretmenlerin çalışmasını sağlama gibi katkıları olacağı düşünülmektedir.

> Daha çok ilgi ölçülmeli. Gerçekten ilgileniyor mu, bu mesleği yapmak istiyor mu veya bu meslekte başarılı olacağını düşünüyor mu, ne olmak istediğinin farkında mı? Mesela, sınıfta çoğu arkadaşımdan duyuyorum; "Hukuk istiyordum, olmadı, buraya geldim. Şunu istiyordum, olmadı, buraya geldim." Sırf bu kafayla mı seçilmiş bölüm, ilk başta bunu ayırt edebilmek yeterli bence. Çünkü zaten onu ayırt ettiğimizde çoğu arkadaş elenecek, geri kalanlar da zaten gerçekten bu mesleği isteyerek seçenler olacak diye düşünüyorum. İstek, ilgi, her zaman akademik olarak gelişmenin önünü açıyor. Belki çalışkan değildir, tembeldir; ama bir işe istekliyse, ilgiliyse, o işte iyi olabilir. (GK-ÖA8)

> YKS'dan itibaren bu öğretmen adayını seçtiğiniz zaman; bu adamın psikolojisi gerçekten öğretmenlik yapmaya yeterli mi, bilgi ve beceri sahibi olabilecek mi, psikolojisi uygun mu, şiddet meyilli mi, farklı bir durumu var mı, gerçekten öğretmen olabilecek mi dört yıl sonra? Bunları siz hesaba katmadan dört yıl boyunca buna eğitim verdiğiniz zaman, sonrasında bunları düşünmenizin bir anlamı yok. (GK-SÖ9)

> Bu çocukların çoğu atandığı için sınıf öğretmenliğine geliyor. Sınıf öğretmeni atanıyor diye sınıf öğretmenliğine gelmiş bireylerden çok fazla verim alacağımızı düşünmüyorum. Öğretmen olduklarında da kendilerini çok yormadan bunu yapmaya çalışıyorlar. Bunun canlı somut örneğini okullara gittiğimde, öğretmenlik uygulamalarına gittiğimde, öğretmenler odasında, sınıflarda uygulamalarda da görüyorum. (GK-ÖE16)

Elde edilen görüşler, lisans eğitimi sürecinin başında mesleki ilgi, bedensel ve ruhsal sağlık gibi değişkenler gözetilerek öğretmen adaylarının alınmasına vurgu yapmaktadır. Öğretmen adaylarının Türkiye'de aldıkları öğretmenlik eğitiminin yeterliliğine ilişkin algılarını araştıran Eret-Orhan, Ok ve Capa-Aydin (2018), adaylar tarafından hiçbir becerinin hizmet öncesi yıllarda yeterince kazanılmış olarak derecelendirilmediğini belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı yönelimleri arttıkça, aldıkları eğitimlerin yeterliliğini daha iyi değerlendirdiklerini tespit eden araştırmacılar, hizmet öncesi yıllarda öğretmen adaylarının memnuniyet düzeylerini

ve öğretmenlik yapma isteğini değiştirmek daha zor olabileceğinden öğretmen eğitimi programlarına öğrenci kabulünün dikkatli bir şekilde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan GK-ÖA4 kodlu öğretmen adayının "Öğretmenlik şeyi 300 bine kadar çekildi. Etrafıma bakıyorum hiçbir şey olmasa bile öğretmenlik yazarım diyor. Öğretmenliği çok hafife alıyor." ifadesinde belirttiği gibi üniversite sınavında genellikle üst sıralama diliminde olmayan öğrencilerin bölüme alınması, bunun yanı sıra lisans eğitimi sırasında uygulanan değerlendirme sisteminin çok kolay olarak algılanması gelen öğrenci kalitesi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin itibarını da düşürmektedir. Dolayısıyla yapılan değerlendirmelerin amacına uygun biçimde yapılması ve istenen yeterliklere sahip olmayan adayların sürecin sonuna gelmeden başka alanlara yönlendirilmesi veya dersten geçmesinin engellenmesi gibi öneriler sunulmaktadır.

> Sisteme giren her öğrencinin mezun olmasının önüne geçilebilir ki geçilmesi gerekli. Bir mühendislik fakültesine belki 60 kişi giriyorsa o fakülteden iyiyse 30 kişi mezun veriyor. Süreçte vazgeçenler olabiliyor ama eğitim fakültesinde böyle bir şey söz konusu değil. 60 kişi girdik, kimse sınıf tekrarına dahi kalmadan, bir ya da iki kişi alttan bir ders bırakarak belki, bu şekilde mezun olacaklar. Yani illa sınava ihtiyacımız yok aslında. Süreç içerisinde eleme yapılabilir. (GK-ÖA18)

> Süreç içerisinde değerlendirme yapılsa daha iyi olur. En azından insanlar 25-30 yaşlarına geldikleri zaman, "Üniversiteden mezun olduk, artık atanacağım, çalışmaya başlayacağım" dediği zaman şöyle bir şeyle karşılaşmasınlar: "Biz senin ders anlatışını beğenmedik, senden öğretmen olmazmış; haydi git, üniversitede başka bir bölümü oku."… Üniversite 1'den sonra, 1. sınıftan sonra bakılsın ki, en azından hayatlarını yeniden kurmak için insanların ellerinde birazcık zaman olsun diye düşünüyorum. (GK-SÖ12)

> Bir kere eğitim fakültesine alınırken bile, öğretmenlik şöyle bir şey olmamalı: "Ya hiçbir şey olmazsa, bir eğitim fakültesine gider" mantığından kurtulmamız gerekiyor. Yani eğitim fakültesine girdiğinde bireyler şunu bilmeli "Ya öyle çok da elini kolunu sallayarak okuyabileceğin, bitirebileceğin, sonunda da hadi bir yıl dershaneye gidersin, KPSS'den de aldın mı bir 85, 90'ı, hop meslektesin" diyebilecekleri bir yer olmamalı. Mesela birçok insan niye tıp fakültesini okumaz, o puanı alabilse bile okumaz? Süreç çok zor çünkü. Yani orada da bizde de gerçekten bu şekilde yetenekler aransa, yani bunları yapamadığında sen o dersi geçemeyeceksin ve o fakülteyi bitiremeyeceksin olsa, eğitim fakültesini de öyle her önüne geçen değil de gerçekten o işi yapabileceğine inanan ya da severek "evet ben bu işi yaparım" diyen insanlar gelir bence. (GK-SÖ13)

> Yönetmelikler çıksın, buna yönelik kararlar alınsın, herkes bilsin ki, bu bu şartları sağlayanlar atanabilecek, ona yönelik mesleği tercih etmez, baştan bırakır, hiç gelmez. (GK-ÖE7)

> Sınıf öğretmenlerinin açıkçası ilk yıl hem eskiden olduğu gibi bir gözleme gitmesini, sonrasında da çok iyi bir jüri tarafından, belki 1. sınıfın 2. döneminde başka fakültelere hak kaybı olmadan, buna yönelik YÖK'ün alt yapıları fena değil,

yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bu çok rahatlıkla yapılabilir. (GK-ÖE8)

Süreç içinde yapılan değerlendirmelerin biraz daha eleyici hale getirilmesinin hem öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırma hem de alanı daha iyi öğrenme açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Konuya ilişkin bir öğretmen adayının (GK-ÖA18) benzer şekildeki "Daha ağır bir şekilde sınavlara tabi tutulabiliriz. Ama en azından üniversitede o dersi o şekilde öğrenmiş olalım. Bence bu daha basit, çünkü KPSS gibi komple bir sınava hazırlanmaktansa, en azından hakkıyla onu öğretmenlik alanından öğrenebiliriz." açıklaması, süreçte daha zor değerlendirmeler yapılmasının ilgili konu alanlarını layıkıyla öğrenme açısından daha faydalı ve KPSS gibi geniş kapsamlı bir sınava hazırlanmaktan daha kolay olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca lisans eğitimi sürecinde yapılan değerlendirmelerle öğretmenlik mesleği için uygun görülmeyen öğretmen adaylarının hak ve zaman kaybı olmadan farklı alanlara yönlendirilmesi önerilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda süreç değerlendirmenin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Adayların tanılayıcı değerlendirmelerle eğitim fakültelerine alınması ve lisans eğitimi sürecinde mevcut değerlendirme sistemine kıyasla daha zor bir sistemle değerlendirilmeleri gerektiğini belirten katılımcılar, sürecin sonunda ve hatta aday öğretmenlik ile hizmet içi süreçte de değerlendirmenin devam ettiği bir model önermektedir.

> Üniversiteye girişimizde başlanabilir, 1. sınıfta. Dediğim gibi her dönem dönem ayrılabilir. Mesela güz döneminde, bahar döneminde ayrı ayrı, sonra bir sene içindeki gelişimi. Danışmanlarımızla daha çok görüşmemiz gerekiyor. Danışmanlarımızla oturup mesela gelişmemizi kaydedebiliriz, eksiklerimiz nelermiş, hangi konuda eksiğiz, onunla ilgili belki ek destek alabiliriz. (GK-ÖA5)

> Biz mesela şu an stajda her hafta gözlemlerimizi yazıyorsak, o süreçte de ürün dosyası olsa, 1. sınıfta ne ille başladı, son sınıfta ne oldu, bu bir değerlendirme aslında. Bütün her şey konulabilir. (GK-ÖA13)

> Birinci sınıfta, başlamadan önce neredeyim, daha sonra ara bir dönemde, 3. sınıfta belki de nereye geldim ve 4. sınıfta da gelmem gereken noktada mıyım şeklinde değerlendirme yapılabilir. (GK-SÖ15)

> En azından 300-400 bin kişi sınava giriyor. Bu kadar sayı içerisinde öğretmen adayı nasıl motive olsun. Yazık değil mi? Dolayısıyla da önden eleme, o potansiyeli önden eleyerek alma. Ama bu da yeterli değil. Daha sonra hizmet öncesi öğrenme süreçlerinde öğretmeni takip etmek. Bu da yeterli değil. Çünkü insan bu, yanılabilirsiniz. Öğretmen atandıktan sonra da bu uyum süreci dediğimiz

süreçte öğretmen adayının mesleğe uyumunun, tekrar gözleminin, değerlendirmesinin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. (GK-ÖE6)

Süreç içerisinde mutlaka hem alternatif hem de geleneksel şekilde bu öğrenciler değerlendirilmeli. Bir ürün dosyasına da bakılmalı. Bir beceri testine de bakılmalı süreç içerisinde. Bir psikolojik tutum testine de bakılmalı ama süreçte de süreç sonunda da öğretmenliğe başladıktan sonraki süreç içerisinde de bunların hepsi kontrol edilmeli. Tamam sen bunu geçtin, hadi devam et mantığı olmamalı. Çünkü bir şeyi ölçmezseniz geliştiremezsiniz. (GK-ÖE16)

Katılımcıların lisans eğitim sürecindeki değerlendirmeye ilişkin görüşleri genel olarak 1. sınıftan 4. sınıfın sonuna kadar devam etmesi gerektiği yönündedir. Ancak GK-ÖA6'ın "Öğretmen yetiştirecek öğretim elemanının biraz daha boş olması gerekiyor. Çünkü gerçekten önemli olan kısım bu kısım olduğu için, başta, ortada, sonda yapabilmesi için az öğrenciye sahip olması lazım öğretim elemanının." şeklinde ifade ettiği gibi değerlendirmeye yeterince zaman ayırabilmek için öğretim elemanının iş yükünün de buna uygun olması gerekmektedir.

Değerlendirmenin 1. sınıftan 4. sınıfın sonuna kadar sürmesi yönündeki genel görüşten farklı olarak iki sınıf öğretmeni değerlendirmenin 4. sınıfın sonunda yapılmasını uygun görmektedir.

Dört yıllık bir süreç sonunda olabilir belki bu değerlendirme hocam. Dört yıl sonuçta öğrenciler okuyor öğretmenliği. Belki ilk yıl değil, adaptasyon geçiriyor çünkü ilk yıl. Hepimiz bulunduğumuz şehirden başka şehirlere gidiyoruz. Dört yılın sonunda belki bir sınav yapılabilir KPSS ile birlikte. (GK-SÖ4)

Süreç sonunda bence değerlendirilmesi gerekiyor. Nasıl değerlendirilmesi gerektiğini hani dediğim gibi çok kestiremiyorum. Ama belki hani o staj ortamında mı, uygulama esnasında mı değerlendirilebilir? Uygulama ağırlıklı bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Birey üzerinde uygulama boyutunun ağır olduğu değerlendirmeler tercih edilebilir bence. (GK-SÖ14)

Lisans eğitimindeki ilk yılların adaptasyonla geçtiğini düşünen öğretmenin görüşüne benzer şekilde bir öğretmen adayı ve iki öğretim elemanı 3. sınıftan, iki öğretmen adayı ise 2. sınıftan itibaren adayların atamaya yönelik değerlendirmesinin başlaması gerektiğini düşünmektedir.

İkinci sınıftan itibaren. Benim iletişim becerilerimi, sınıf yönetimimi ne bileyim materyal tasarımımı, insanlarla olan ilişkimi, öğrencilerle olan ilişkimi ölçen bir derecelemeli bir anahtar puanlaması mı olur, başka bir ölçme değerlendirme mi olur? Bu tarz şeylerle ben değerlendirebilirim ve ölçülebilirim. Bu süreçte alınan dönütlerle 4. sınıfa gelindiğinde sağlıklı bir atama sistemi oluşturulabilir. (GK-ÖA9)

> Bence en az 2. sınıftan başlanmalı bu değerlendirmeye. İlk sınıfı teorik olarak düşünürsek yeni öğretmenlik sürecine atılmamız, 2. sınıftan başlamamız daha faydalı olacaktır öğretmenlerin görüşlerini alarak. İkinci sınıftan itibaren en az üç defa olmak koşuluyla her yıl yapılması gerekir. Hele de bunun son sınıfta daha da arttırılması, öğretmen adayının mezun olduktan sonra bir öğretmen kimliğinde öğretmen olup olamayacağını görmemiz için arttırılması gerekiyor son sene. (GK-ÖA10)

> Bir ve 2. sınıf için bu çok uygun değil. Çünkü öğretmen adayı daha yeni farkındalık kazanıyor ve temel kavramları aslında daha yeni öğrenmiş oluyor. Ama 3 ve 4. sınıfta bu yapılabilir, yani birden fazla kez. Çünkü ne kadar fazla ölçme-değerlendirme yaparsak, elde edeceğimiz şeyin gerçek durumu yansıtması bakımından daha mantıklı olur ve belki bu süreç sayesinde kazandığı bütün puanlar, topladığı bütün süreç sonucunda daha yordanabilir ve sahada daha deneyimli bir öğretmen adayına ulaşmış oluruz. (GK-ÖA18)

> 3. ve 4. sınıf süreçlerinde bir değerlendirme mekanizmasını başlatmak lazım bence ve sonrasında gerçekleştirilecek yeni mülakat çalışmalarında yer alabiliriz veya bizim bu 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına ilişkin tuttuğumuz raporlar veya bir puanlama değerlendirmesi belli oranda atama süreçlerine göre bir bütünsel ölçme değerlendirme yaklaşımına dahil edilebilir. (GK-ÖE15)

Adayların kritik davranışları, kişisel gelişimi, eğilimi gibi kişilik özellikleri açısından ürün dosyası ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünen GK-ÖE7, bedensel ve ruhsal sağlık gibi kısa sürede değişim gösterebilecek özellikler açısından atanmaya hak kazandıktan sonra değerlendirilmesini uygun bulmaktadır. Benzer şekilde başka bir öğretim elemanı (GK-ÖE5) da adayların dört yıl boyunca öğretim elemanları tarafından gözlenerek haklarında raporlar tutulmasını ve dört yılın sonunda bu tutulan rapor sonuçlarına göre meslek için uygun görülmeyenlere yükseköğretim diploması, doğrudan atanması gerektiği düşünülenlere ise öğretmenlik diploması verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

> Tam atanacağı zaman bu değerlendirmenin yapılması daha sağlıklı, süreçte çünkü dediğim gibi ruhsal durumlarında değişiklikler olabilir. Ya da belki çocuk trafik kazası geçirdi dördüncü sınıfta, onun konuşmasını ya da görmesini, duymasını, bir şeylerini etkiledi diyelim ki, ne olacak? Giderken normaldi ama şimdi yapamıyor. Yani en mantıklı olan atanacağı zamanki değerlendirmesinin sağlıklı olması. (GK-ÖE7)

> Öğretmenlik diploması verilen adayların doğrudan Millî Eğitim tarafından istihdam edilebileceğini söyleyebiliriz. Öteki adayların ise, önceki o giriş sınavlarında veya giriş testlerinde belli bir şekilde gözden kaçan veya o dört yıllık süreçte herhangi bir travmatize edici olaydan dolayı olumsuz yaşantılara sahip olanların, öğretmen olmaması gerekenlerin diğerlerinden ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Bu bakımdan, periyodik aralıklarla -yıl, ay veya dönem- her bir aday hakkında danışman öğretim elemanları tarafından raporlar hazırlanmalı;

öğretmenlik konusundaki gelişimleri, eksik kaldığı yönler, kendini geliştirmesi gereken yönlere ilişkin notlar alınmalı ve dört yılın sonunda bunlar bir araya getirilerek, adayın öğretmen olarak mı, yoksa yükseköğretim mezunu olarak mı yaşamına devam edeceğine karar verilmeli diye düşünüyorum. (GK-ÖE5)

Tüm bu lisans sırası ve sonunda değerlendirme yapılması yönündeki görüşlerin yanı sıra katılımcıların bir kısmı, özellikle de sınıf öğretmenleri, adayların aday öğretmenlik sürecinde gözlemlenerek değerlendirilmesini ve burada verilecek karara göre mesleğe asaleten atamalarının yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Almanya'da iki yıl stajyer öğretmenlik şeklinde devam ediyor. Atama yerine öyle bir sistem olsa. Ama yılda bir derse gelerek değil, sık sık gözlem yaparak bu şekilde atama yapılmalı. Evet, teorik kısmı kesinlikle olmalı; yani bilgi sahibi miyim, değil miyim, onu öğrenmeliyiz; ama zaten bunu gözlemleyerek de fikir sahibi olunabilir. Öğretmen adaylarını bir sınava tâbi tutmaya gerek olduğunu düşünmüyorum. O süreçte anlayabilirsin zaten yeterli olup olmadığını. (GK-ÖA15)

Mesela bir yıl kesinlikle bir danışman öğretmeni olmalı, onun sınıfında gözlem yapmalı. Ondan sonraki üç yıl, çünkü dört yıl ya ilkokul o yüzden dört yıl diyorum, ondan sonra ne yapacak; 2. yılında sınıfa vereceksiniz siz bu öğretmeni, ama yine bu yeni başlayan öğretmenin danışman öğretmeni devam edecek, ara ara onu yoklayacak, her yıl onu puanlayacak, her dönem, gidecek dersini dinleyecek, onun kontrolünde gidecek. Onun kontrolünde dört yılını tamamlayacak. Dört yıl sonra aday öğretmenliği tamamen bitecek, herhangi bir sınava tabi kalmadan. Yani, danışman öğretmeniyle, okul idaresiyle bu iş bitecek. (GK-SÖ3)

Anaokullarında öğretmen yardımcıları olur, sınıfta da bunun olması lâzım; sınıfa aday öğretmenin yardımcı olarak girmesi lâzım, en az iki yıl o öğretmenle beraber o sınıfı eğitmesi lâzım. Çünkü iki yılda birçok problemi görecek, tanıyacak ve karşılaşacak. Daha iyisini söyleyeyim, hatta o öğretmenle dört yıl bir sınıfı bitirecek ki, her türlü problemle karşılaşsın. o öğretmen adayı uzman tecrübe kazanana kadar, uzman bir öğretmenin yardımıyla sınıfı beraber götürebilir. (GK-SÖ9)

KPSS'yi kazanana mesela ne yapılır, bir uygulama yaptırılır, bir süre verilir, kendini geliştirir, ondan sonra okulda ders anlatımı, sınav yapması gibi uygulamalar, idari işler yaptırılır, bunların denetimi-gözetimi yapılır müfettişler tarafından, onların tutacağı rapora göre de "Tamam, bu adam yetişmiş, öğretmen olabilir" dersin, ondan sonra atanabilir yani. (GK-SÖ10)

Mesela şey güzeldi, üç-dört sene önce bakanlık bir uygulamaya geçti sanırım, KPSS atama sonrasında bir yıl kendi şehirlerinde adaylar öğretmenlik yapıyordu bir okulda. Mesela güzel bir uygulamaydı aslında, en azından bir yıl içinde ortaya çıkardı öğretmenin tavrından, bir hata var mı, sıkıntı var mı şeklinde. Böyle bir şey yapılabilir. Onun dışında mülakatlarla çözülecek işler değil bunlar, çünkü mülakattaki kişilerin yetkinliği yok bu konuda, olsa da her yetkinlik her şeyi bir saat içinde göremeyecektir. (GK-ÖE3)

Elde edilen görüşler adayların mesleğe atanması ile beraber tecrübeli bir öğretmenin gözetiminde göreve başlamasının hem adayın mesleki gelişimi hem de istenmeyen veya gözden kaçan bazı durumların tespiti açısından önem taşıdığını göstermektedir. Bu durum ayrıca adayların mesleğe ve yaşanan yere uyumunu kolaylaştırmaktadır. Nitekim GK-ÖE6'nın "Bir türlü uyum sağlayamıyorlar, çünkü değişik şartlarda atanıyorlar. Anne-babalarının yanında sürekli anne kuzusu olan çocuklar gidip kendi başlarına yaşamaya çalışıyorlar. O süreçte denetim elemanlarının da çok önemli bir fonksiyonu olduğu kanaatindeyim ama şu anda bu yok." ifadesinden anlaşıldığı gibi adaylar aday öğretmenlik sürecinde zorlanmaktadır. Ancak müfettiş gibi denetim elemanları hem adayın adaptasyonunda kolaylaştırıcı rol üstlenmekte hem de adayın mesleki yetkinliğini değerlendirmektedir.

Özetle, elde edilen bulgular değerlendirmenin öğretmen adayı seçiminden başlayarak üç mesleki gelişim aşamasında da devam etmesi ve adayın birçok açıdan denetlenmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak katılımcı gruplar arasında önemli bir fark olmasa da öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının hizmet öncesi süreçteki değerlendirmeye, sınıf öğretmenlerinin ise aday öğretmenlik sürecindeki değerlendirmeye nispeten daha fazla önem verdiğini söylemek mümkündür. Nitekim lisans eğitimi sonrasında yapılan sınavları kendileri ve verilen eğitimin niteliği açısından hakaret olarak yorumlayan adaylar ve öğretim elemanları bulunmaktadır. Benzer şekilde bir sınıf öğretmeni de mevcut sınavları lisans eğitimine duyulan güvensizlik olarak yorumlamaktadır.

> Bu biraz bize hakaret gibi oluyor. Biz dört sene boyunca emek veriyoruz, o kadar uğraşıyoruz, çabalıyoruz. Sonra iki kişi karşımıza gelip bazı sorular sorup bizi mülakata alıyorlar. "Hadi bakalım iyi bir öğretmen misiniz değil misiniz? Hadi bunu ölçüyoruz." der gibi yani. Bu bize hakaret gibi oluyor açıkçası. (GK-ÖA3)

> Nitelikli öğretmen adayı seçmenin öğretmenlik mesleğine bir hakaret olduğunu düşünüyorum. Bu konuda çok netim. Çünkü ben bu eğitimi, bu diplomayı aldıysam ben bunu hakkıyla yapabilecek kapasiteye sahibim anlamına gelir. Başka bir branşta da böyle bir şey yok. Sözgelimi bir tıp mensubu kişi mezun olduğunda bu şekilde kendi alanıyla ilgili ispatlamak zorunda kalmıyor. Ama biz öğretmen adayları olarak buna tabi tutuluyoruz. Bu bizim mesleğimizi aslında bir noktada küçümseyen bir şey. (GK-ÖA18)

> Yani aslında şimdi bireylere lisans eğitimi veriyorsunuz, lisans eğitimi sonrasında bir sınav uygulamak aslında vermiş olduğunuz lisans eğitimine güvenmemek oluyor. Yani eğer güveniyorsanız bütün herkesi göreve... (GK-SÖ14)

> Ankara Üniversitesinden diploma veriyorsun, Çukurova Üniversitesinden diploma veriyorsun öğretmen olmaya hak kazanmıştır diye, sonra Millî Eğitim

“Hayır, sen dört-beş yıl ölçmüşsün, ben onları dikkate almam, hele iki saatlik bir sınava alayım ben onu görürüm orada” diyor. Bu aslında bize hakaret yani, bize derken eğitim fakültelerine hakaret aslında! Bulunduğu yerin prestijini sarsan bir durum. (GK-ÖE2)

KPSS’nin ve mülakatın olması başlı başına eğitim fakültesi hocaları olan bizlere hakarettir. Biz çocukları zaten eğitiyoruz; eğitimciye güvenmiyorsanız dediğim gibi tek tip fakülte yapın, herkes mezun olsun, mülakatta öğretmen olan olsun, olmayan da olmasın. (GK-ÖE14)

Değerlendirme Süreci Sonunda Tercih Edilecek Uygulamalar

Değerlendirme süreci sonunda elde edilen sonuca yönelik tercih edilecek uygulamalara ilişkin bulgular Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59

Öğretmen Adayı Değerlendirme Sonucuna Yönelik Tercih Edilecek Uygulamalara İlişkin Görüşler

Katılımcılar	Ek ders aldırma	Tekrar sınav yapma	Kişiye özel program hazırlama	Dersi tekrar aldırma	Lisans programını sorgulama	Tekrar uygulama yaptırma	Başka alana yönlendirme	Sistemin dışına çıkarma	Adaya mentörlük yapma	Mesleki statüye etki ederek başlatma	Hizmet içi eğitime yönlendirme
Öğretmen Adayları	6	-	1	4	2	5	6	-	-	-	2
Sınıf Öğretmenleri	2	1	-	1	-	2	9	-	5	-	5
Öğretim Elemanları	1	1	-	3	-	3	12	1	1	1	2

Tablo 59 incelendiğinde öğretmen adaylarını değerlendirme süreci sonunda elde edilecek sonuca göre adayları başka alana yönlendirme, tekrar uygulama yaptırma ve ek ders aldırma yönünde görüşlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Değerlendirme sonucuna göre adayın yeterli görülmesi durumunda ÖE15'in "Nasıl kullanılır, işte atama süreçlerinde kullanırsınız, YÖK ile MEB bağlantılı komisyonlarla doğrudan atarsınız bu kadar basit!" yanıtından anlaşılacağı üzere doğrudan göreve başlaması uygun görüldüğünden, adayın yetersiz bulunması veya uygun olmadığına kanaat getirilmesi durumunda neler yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri tablolaştırılmıştır. İfade edilen görüşler hem lisans hem de adayın atanıp mesleğe başlama sürecini kapsadığından lisans sonrasına yöneliktir. Katılımcıların bir kısmı adayların öğretmenliğe hazır hale gelmeden mezun edilmemesi gerektiğini düşünürken, bazıları da bir öğretmenin (GK-SÖ4) "Eksik olduğu belirlenen alanda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, atama öncesi öğretmen adaylarına oryantasyon uygulaması yapılabilir." ifade ettiği gibi mezun olduktan sonra da adayların eksik olduğu alanlarda yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

> Ek eğitimler, ek dersler verilebilir, kesinlikle onları tamamlamadan mesleğe başlamaması gerektiğini düşünüyorum. Hizmet içi eğitim de olabilir bunun içinde ama bu eğitimleri ya da bu eksikliklerini kapatmadan mesleğe başlamaması gereklidir. Mesleki eğitim ya da ek bir eğitimle. (GK-SÖ15)

> Mesela atandıktan sonra hizmet içi eğitim diye bir eğitim var, onunla mesela bizim hangi eksikliğimiz varsa giderilebilir yani çok zor bir şey değil. Mesela hangi konuda eksikliğimiz olabilir? Diyelim ki özel eğitimli bireyler konusunda bir eksikliğimiz var, bununla ilgili bir hizmet içi eğitim alabiliriz. Burada donanımlı hâle gelebiliriz yani. (GK-ÖA5)

> Mezun olmadan bir şeyleri konuyu gündeme almak için mezun olmasına gerek yok. Öncesinde artık bütün alanlarıyla bu kişi atanma potansiyelinde ve görev almaya başlamaya nispeten hazır noktasına getirmek lazım. (GK-ÖE15)

> İster bilgi birikimi olsun ister başka konularda, bir kişi eksikliklerini gidererek bence öğretmenliğe başlamalı. (GK-ÖE4)

İlgili soru kapsamındaki yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların hem lisans hem de lisans sonrası süreçte adayların öğretmenlik mesleği için uygun olmadığı belirlendiğinde öncelikli olarak başka bir alana yönlendirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

> Pedofili hariç diğer tüm şeylerden arınık olduğuna kanaat getirdiğimiz sürece… Evet çocuklarla iyi anlaşamıyor ama üniversitede çok iyi bir akademisyen olabilir, oraya yönlendirilebilir. Ya da Millî Eğitimde, devlet kademelerinde başka yere getirilebilir. Çünkü sonuçta ortada bir emek var ve bu yadsınamaz. (GK-ÖA15)

> Belli yetersizlikler tespit edildiğinde önce kendimizi geliştirme imkânı verilmeli. Eğer işe yaramazsa sahada çalışmamız yerine bakanlığın başka birimlerinde görevlendirilebiliriz. (GK-ÖA17)

Bunu öğretmenlikte kullanmak yerine Millî Eğitim'in çok farklı bölümlerinde, sonuçta eğitim fakültesi mezunusunuz, öğretmensiniz, eğitimin içinden gelmişsiniz, o zaman bu alanlarda, yani mesela o kadar çok formatörler var, projeler var, bunlarda, bu alanlarda çalıştırılması gerekiyor diye düşünüyorum. (GK-SÖ11)

İnsana ilişkin süreçlerin olmadığı çalışma kollarına yönlendirilebilir. Her biri için farklı stratejiler geliştirmemiz lazım. O kişilik testlerinden veya değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar, duyuşsal veya psikolojik özelliklere ilişkin elde edilen değerlendirmelere göre, uygun olan, o bireyin kendisini de mutlu hissedebileceği alanlar tanımlanabilir. (GK-ÖE5)

Başka bir alana yönlendirilmeli. Eğitim içinde sadece öğretmenlik alanı yok birçok alanda iş gücüne ihtiyaç var kurumlarda bu yönde değerlendirilmeli. Uygun bulunmadıysa sınıfa sokulmamalı. (GK-ÖE6)

Katılımcılar özellikle ruhsal sağlık açısından uygun olmayan adayların öğretmenlik dışında bakanlığın başka birimlerinde çalıştırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunun dışında akademik yetersizliklerin ise daha çok tekrar uygulama yaptırma, eğitime gönderme ve ek ders veya aynı dersi tekrar aldırma gibi yollarla telafi edilerek eksikliğin giderilmesi önerilmektedir.

Çünkü biz çocuklara ders anlatıyoruz, eğer yanlış bir şey anlatıyorsak çocukların kafasını karıştırabiliriz, yanlış öğrenmelerine sebep olabiliriz. Bu stajdan önce bizim hani bu yeterliliğe sahip olmadığımız ölçülebilirse, ona ek bir ders alabiliriz, mesela yetersizsek hangi konuda. (GK-ÖA5)

Öğretmen adayı nitelikli şekilde eğitim aldıysa, o eğitimden çıkıp çıkmaması gerektiğine karar verebilir. "Ben bu sınıf yönetimi konusunda eksikmişim, ben bir dönem daha uzatacağım, bu dersi tekrar almam gerekiyor" diyebilecek kapasitede olması gerekiyor. 22 yaşındayız; yani bunun "Sen kaldın, sen geçtin" şeklinde bir düzey belirleyicisi olması bence bir öğretmen adayına çok yakışmıyor. (GK-ÖA18)

Sınavda eksik görülen yerler için ek ders alması gerekmeli mesela, tekrar fakültede ek ders görmeli. Bu, yarı zamanlı olabilir, belirli saatte ders alarak o eksikliğini giderip mezun olur. (GK-SÖ10)

Mesela o dönemin konuları neyse, müzik vardır, fen vardır ya da psikoloji dersleri vardır, o dersleri almıştır öğrenci, onunla ilgili stajlar yapmıştır, okullarda eğitimler almıştır, bunlarla ilgili bir komisyon kurulur, o yıl o değerlendirilir; o değerlendirmeden geçerse, bir sonraki yıl başka bir alanda eğitim alır öğretmen. Ama mesela o yıl başarısız oldu diyelim, tekrar bu alanda eğitim alır. Ondan da geçemezse, zaten o öğretmen için yapılacak çok da bir şey yoktur, demek ki çok da yeterliliği yok bu alanda diye bakılabilir. Yani öğretmenliğe uygun değilse zaten geçemez. (GK-SÖ12)

O süreç değerlendirmeyle o eksikleri illaki göreceksiniz ve onların üstüne yeniden yeniden uygulamalar yapmasını, o dersleri yeniden yapılandırmasını isteyeceksiniz ve belki okul birkaç yıl uzayacak. Dört yılda bitirmesin, altı yılda bitirsin, yedi yılda bitirsin. Yani dört yıl olması şart mı, böyle bir acele mi var? (GK-ÖE1)

> Hizmet içi eğitimlerde yaptığınız gibi öğretmenliğe aday kişileri de il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri çerçevesinde açılacak öğretmenlik mesleği ile ilişkili beceri kursları veya takviye dersler. Mesele iş birliği yani. Bakanlık nezdinde millî eğitim çalışmalarıyla üniversiteleri ortak bir paydaya getirmek lazım. Onu yaptığınız zaman "Bu öğrencinin bu problemi vardı, birazcık şu yönde geliştirilmesi lazım" derim. Öğrenci dört saat hafta sonu MEB tarafından açılmış olan şu kursa devam eder. Bütün süreçler paralel ilerler yani. Paslaşarak, paylaşarak. (GK-ÖE15)

Bu bulgular doğrultusunda eğitim fakülteleri ve MEB iş birliği ile düzenlenecek eğitimler veya fakülteden alacağı ek dersler veya aynı dersin tekrar alınması ile adayın eksik olduğu alanlarda yetiştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca dışarıdan paydaşların yapacağı değerlendirme yerine adayın öncelikli olarak öz değerlendirme yapması ve kendi eksiklerinin farkında vararak bunu giderme yoluna gidebileceği de görülmektedir. Benzer şekilde elde edilen sonuçların uygulanan lisans programının sorgulanıp değerlendirilmesi açısından da kullanılabileceğini bir öğretmen adayı şöyle açıklamıştır "Çoğu öğretmen bu uygulamalardan başarısız geçerse lisans öğretim programına dönüp bakmaları gerektiğini düşünüyorum. Neden bu kadar başarısız olunuyor, ne gibi eksiklikler var gibi lisans programına da bir geri dönüt olmuş olur diye düşünüyorum.".

Hizmet içi eğitime yönlendirme gibi lisans eğitimi sonrasında tercih edilebilecek uygulamalardan biri adayın atanması durumunda değerlendirme sürecinden elde ettiği sonucun mesleki statüsüne etki etmesi; bir diğeri ise yetersiz görülmesi halinde ise adaya mentörlük yapılması, bir başka ifadeyle deneyimli bir öğretmenin gözetiminde öğretmen adayının yetiştirilerek uygulamalarının denetlenmesidir.

> Uzman öğretmen, başöğretmen gibi, belki buralarda kademeler, geçişler olur. Bunlar maddi iyileştirmeler falan içerebilir. Dünyanın pek çok yerinde böyle bu, yani herkes standart maaş almıyor. 10 yıllık öğretmenle bir yıllık öğretmen aynı maaşı alıyor aşağı yukarı, yani çok büyük bir fark yok. Belki tecrübe kazandıkça, kademe ilerledikçe bu şeyler olabilir. Tabii, bununla başlayan bir süreç olursa, belki o aldığınız skorlara göre bir kademeden başlarsınız. Dolayısıyla daha sonra yapacağınız uygulamalar, alacağınız skorlar sizin öğretmenliğinizde kademelerde ilerlemenizi ve maaşınızı da değiştirebilir. (GK-ÖE1)

> Bir yıl çalışma şansı verilmeli. Deneyimli bir öğretmenin yanında bir yıl değerlendirilir öğretmenlik açısından psikolojik sorunu yoksa. Kazanmış, uygun değilse geri hizmete alınabilir. Nasıl ders anlatılır sınıf ortamında öğrenir. Birlikte derse girer bakar, bazen kendi anlatır. Bir şekilde kendinde eksik olan yerleri geliştirir. O stajyerlikten sonra bir karara varılır. (GK-SÖ1)

> Öğretmen adayı eğer yetersizse bir süre sınıflarda gözlemci olarak yer almalı, kendilerine yol gösteren bir öğretmenin yanında staj yapmalılar diye düşünüyorum. Yani eğitim görmeye devam etmeliler. (GK-SÖ8)

> Eksikleri varsa orda da bu sefer hizmet içi süreçlere aktarırsınız, meslek içinde öğrenme yaptırırsınız bu sefer onlara. Mentörlük yaparsınız. Uzman öğretmenleri sorumlusu olarak atarsınız o konuda destek vermesini istersiniz. (GK-ÖE12)

Elde edilen görüşler doğrultusunda, öğretmen adaylarının değerlendirme sonucuna göre başarılı görülüp atanması halinde bunun mesleki statüsüne etki etmesi; yetersiz görülmesi halinde ise ek dersler aldırma, başka alanlara yönlendirme, mentörlük yapılması gerektiği söylenebilir. Bu durum adaya kendini geliştirmesi ve ispatlaması için birden fazla imkân tanınması ve verdiği çabaların aynı veya farklı mesleklerde karşılığını alması yönünde uygulamaların tercih edildiğini göstermektedir.

Öğretmen Adayı Değerlendirme Modelinin Uygulanabilirliği ve Yeterliklerin Son Haline İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen mesleki yeterlikler ile değerlendirme modelinin uygunluğu ve uygulanabilirliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin araştırıldığı üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak üzere iki çalıştay düzenlenmiştir. İlk çalıştayda hem yeterlikler hem de modele, ikinci çalıştayda ise sadece modele ilişkin görüşler alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 65 yeterlik göstergesinden oluşan 2017 ÖMGY'de 28 göstergede değişiklik yapılmış ve 11 de yeni yeterlik önerisi eklenmiştir. Bu kapsamda, yeterliklerin son hali ve Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören (2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibariyle üniversite eğitimine başlayan) öğretmen adaylarının değerlendirilmesine yönelik hazırlanan modele ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yeterlikler ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için önerilen yöntem ve veri toplama araçları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan program (EK 16) temel alınarak sınıf düzeylerine göre belirtilmiş ve tablolarda sadece yeterliklerle doğrudan ilintili görülen ders, yöntem ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Katılımcılar tarafından doğrudan ilinti kurulmayan, ancak işlenen dersler kapsamında ilgili yeterliklere katkı sağlayacağı ve bu yeterliklerin değerlendirilmesinde kullanılabileceği düşünülen çalışmaların modele dahil edilebileceği vurgulanmıştır.

Mesleki Bilgi Yeterlik Alanının Değerlendirilmesi

Yapılan çalıştaylarda elde edilen veriler ÖMGY'deki sıraya uygun biçimde paylaşılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak mesleki bilgi, sonrasında mesleki beceri ve en son tutum

ve değerler yeterlik alanları gelmektedir. Bu sıraya uygun olarak öncelikle yeterliklerin araştırma kapsamında verilen son hali, sonrasında da ilgili yeterlik alanının değerlendirilmesine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Alan Bilgisine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Anketteki açık uçlu soru ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda 2017 ÖMGY'ye son şekli verilmiş ve bu yeterlikler ÖMGY'deki göstergeler ile ilgili fakültenin sınıf öğretmenliği program yeterliklerinin de yer aldığı üç sütunlu bir tablo oluşturularak katılımcılara yeterliklerle ilgili görüşleri çalıştayda sorulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda yeterliklerin son haline ilişkin bulgular Tablo 60'ta sunulmuştur. ÖMGY'deki bazı göstergelere ilişkin değişiklik önerilmemesi ve gelen görüşler doğrultusunda mevcut göstergelerin nasıl değiştirildiğini okuyucunun daha iyi görebilmesi açısından tablo karşılaştırılmalı verilmiştir.

Tablo 60

Güncellenen ÖMGY Alan Bilgisi Yeterlikleri

A1. Alan Bilgisi Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.	/Konu alanındaki güncel bilimsel kavram, tanım ve terimleri analiz eder.
A1.2. Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.	
A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.	
A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.	/Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini belirler.
A1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.	/Millî, manevi ve evrensel değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

Tablo 60 incelendiğinde ÖMGY'de alan bilgisine ilişkin yeterlik göstergelerinden üçünün güncellendiği görülmektedir. İlgili ifadelere bakıldığında, alanda güncelliğe önem verildiği, alanla ilişkili araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırmadan ziyade belirlenmesi gerektiği ve evrensel değerlerin de alan bilgisinde yer alması gerektiği anlaşılmaktadır.

Alan Bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesinde ise alan bilgisi derslerinin lisans programında (Ek 16) yoğunluklu olarak 1 ve 2. sınıfta olduğu göz önünde bulundurarak ilgili yeterliklerin değerlendirilmesine de bu sınıf düzeylerinde ağırlık verilmesi, ancak 3. ve 4. sınıfta alacağı dersler ve yapacağı etkinlikler ile de değerlendirmenin sürece dayalı biçimde

devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Sınıf düzeyi ve veri toplama aracına ilişkin görüşlerin bir kısmı Tablo 61'de yansıtılmıştır.

Tablo 61

Alan Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Alan Bilgisi	1	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 1.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi*, Eğitim Bilimine Giriş dersi kapsamında yapılan çalışmalar
	2	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 2.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi*, Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Bitirme Projesi*, Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeniyle görüşme, Öğretmenlik uygulaması dersinde gözlem, Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Araştırma Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar

*Katılımcılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan ürün

Tablo 61 incelendiğinde, alan bilgisine ilişkin öğretmen adaylarından istenen en temel şeyin 1. ve 2. sınıfta aldıkları dersler kapsamında disiplinler arası olarak hazırlayıp sene sonunda teslim etmeleri beklenen performans görevi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve beceriyi değerlendirmeyi amaçlayan performans görevleri; programlarda kazandırılması gerektiği ifade edilen yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme, okuduğunu anlama, iletişim ve iş birliği yapma gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki bilgi ve becerileri kullanmayı gerektiren ve öğrenciler tarafından bir ürün ortaya çıkartılmasıyla sonuçlanan çalışmalardır (Arı, 2010). Öğretmen adaylarının sürece dayalı olarak değerlendirilmesinin amaçlandığı bu modelde, adayların dört yıl boyunca okul içinde ve dışında akademik, sosyal, kültürel vb. yaptığı çalışmaların öğrenci ürün dosyasında saklanması önerilmektedir. Öğrenci ürün dosyasını öğrenci çalışmalarından belli amaca (amaçlara) göre seçilenlerin sistemli olarak konulduğu dosya olarak tanımlayan Turgut ve Baykul (2012), öğrencinin yıl içinde yaptığı ödevler, sınav kağıtları, projeler, öğretmenin öğrencisi hakkında yazdığı görüşler ve serbest çalışmalardan seçilenlerin konulduğunu açıklamaktadır. Zeichner ve Wray (2001) de öğrencilerden öğretim ürün dosyalarına dahil etmeleri istenen çalışmalara örnek olarak öğretim hedefleri ve felsefelerini anlattıkları ifadeler, ders ve ünite planları, öğrenci çalışma örnekleri, uygulama öğretmeni ve/veya danışman öğretim elemanının gözlem notları ve değerlendirmeleri, uygulama günlüklerinden alıntılar, velilerle iletişim, fotoğraflar, videoya kaydedilmiş öğretim örnekleri, eylem araştırması projeleri ve öğrenci örnek değerlendirmeleri verilebilir. Bu bağlamda hem kuramsal hem de uygulamalı derslerde

başvurulabilecek bir veri toplama aracı olan ürün dosyasının kullanım alanının oldukça geniş olduğunu söylemek mümkündür. Model kapsamında yapılması hedeflenen değerlendirmenin amacını bir katılımcı şu şekilde özetlemiştir;

> Bunun sonunda 100 verdik, 50 verdik değil, başarılı başarısız portfolyo çıkacak. Çünkü çocuk onu alıp gidecek portfolyoyu iş başvurusuna belki verecek. Kendindeki değişimi görecek. Bizim derdimiz ona geçti kaldı vermek değil. Süreçteki ilerlemesini görmek hem biz hem kendisi programımızda kanıta dayalı bir belgemiz elimizde olması. Kendisi de o kanıta sahip olması. Her ne kadar performans değerlendirmesi diyorsak da aslında kullanılabilir bir performans değerlendirme değil de bütüncül bir değerlendirme, süreç değerlendirme! (ÇK-PGU1)

Bir önceki çalıştayda bu tür performansa dayalı bir çalışmanın atölye çalışmaları kapsamında hazırlanması ve ders notuna %25-30 oranında etki etmesi gerektiği yönünde görüş bildirilirken, ikinci çalıştayda bu durumun kullanışlılık açısından uygun olmadığı ve öğrenciye ek yük getireceği düşünülerek iptal edilmiştir. Bu doğrultuda spesifik olarak herhangi bir ders kapsamında hazırlanmayan, grup çalışması şeklinde yapılan ve başarılı/başarısız şeklinde değerlendirilerek öğretmen adayının ürün dosyasına konulabilecek bir performans görevi verilmesi önerilmiştir.

> Kullanışlılık açısından uygun görülmedi öğrenciye yük açısından da uygun değil. Dolayısıyla yılda bir performans görevi, herhangi bir derse bağlantılı değil, disiplinler arası bir görev olacak ve başarılı başarısız şeklinde değerlendirilip portfolyosuna konulacak. (ÇK-PGU1)

> Performans görevinin mantığına aykırıdır aslında bireysel yani o kurgu bireysel yapılacak bir ödev olmamalı. Bir yıllık bir kurgu, mantığına aykırı zaten arka planda. (ÇK-ÖDU1)

> Atölyeyle bağlantısı olmadan 1 ve 2'de sonuna doğru sonunda teslim edilecek şekilde başarılı başarısız olarak değerlendirilecek. (ÇK-PGU1)

Grup çalışması şeklinde hazırlanacak bu performans görevinin de 1. sınıfta derslerin Fen ve Matematik ağırlıklı olması; 2. sınıfta ise İlkokuma Yazma ve Öğretimi, Görsel Sanatlar, Müzik Öğretimi, İlkokulda Drama, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi gibi sanatsal içerikli derslerin ağırlıklı olması nedeniyle bu derslerle ilişki kurularak verilmesi ve bu dersleri veren öğretim elemanlarının oluşturduğu bir ekip tarafından değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

> 1 ve 2'de Fen, Matematik ağırlıklı bir performans görevi dedik. Çünkü o dersler var. Mesela oradaki beş kişi 60 kişi alıyoruz artık oradaki beş kişi 12,12,12,12 gibi mesela dağıtacağız sorumluluk değerlendirici, danışman gibi bir nevi aslında yıl boyu değerlendirecek. İkinci yılımızdakiler farklı biraz daha orada İlkokuma Yazma, Drama vesaire Görsel Sanatlar biraz orada da 15 kişiye dağıtacağız. (ÇK-SEU2)

> Performans görevi doğası gereği zaten birçok alandan bilgiyi ve beceriyi kullanmayı gerektireceği için öyle bir performans görevi organize edilir ki bu bütünleşme orada sağlanır. Yani Fen ve Matematik o yüzden birbiriyle kolaylıkla iletişim kurulabilecek iki alan olduğu için performans görevini de alırsın bir sosyal konu üzerinden sosyal yönü ağır basan bir Fen konusu üstünden içinde Matematik geçen bir şey tercih edersin ve yaparsın. Böylece çocuk hepsini birden bütün şeylerini görmüş olur. (ÇK-PGU1)

> Bir tarafta fen matematik öbür tarafta okuma sanat dersleriyle bağlantılı 2 değerlendirme olacak o dersi veren hocalardan oluşan ekip performans görevini oluşturup değerlendirip başarılı başarısız görevini o verecek değerlendirmesini onlar yapacak. (ÇK-PGU1)

Performans görevleri disiplinler arası olarak hazırlanacağı ve ekip olarak değerlendirileceği için dönem başlarında öğretim elemanlarına bilgilendirici seminerler yapılması önerilmiştir. Ayrıca halihazırda bireysel olarak işlenen bazı derslerde içeriklerin sık sık diğer derslerde de tekrarlandığı ve disiplinler arası ilişkilendirmenin öğrenciler tarafından net olarak yapılamadığı belirtilerek her bir dersin hangi bilgi ve beceri alanlarının ele alınacağının net bir şekilde tanımlanması gerektiğinin altı çizilmiştir.

> O dersi verecek hocalara da seminer vermek lazım. (ÇK-PGU2)

> Dersler arasındaki o bağı bilgi beceri bağındaki bağlam olarak belki tanımlanmalı yani burada konuştuğumuz şeyler bir tanım gibi bir yönerge içinde ilkeler gibi mutlaka belirtilmeli. Yani ben onu derste söylüyorum ama bu bizim genel ilkelerimiz olursa, programın ilkeleri içerisinde yer alırsa, hangi derslerde hangi bilgi alanları hangi beceri alanları nasıl yansıtılacak ki öğrenci o dersler arasındaki bağı kurabilsin yoksa kuramıyor çünkü o değerlendirmeyi almış 3.sınıfta geçmiş o dersten ama şimdi benim dersime geldiğinde oradaki hangi bilgi beceriyi nasıl kullanacağını nasıl transfer edeceğini bilmiyor. (ÇK-PGU2)

> Formasyonda bile mesela özel öğretim yöntemleriyle öğretim ilke yöntemlerinin bazı bölümleri için, beden eğitimi için çok ortaklaşmıyor belki ama daha sözel olan dersler için genellikle çakıştığını söylüyorlar. Öyle olunca da bu sefer biz dönüp dolaşıp hep aynı şeyi görüyoruz yanıtı oluşturduğu için ben zaten biliyorum. (ÇK-PGU4)

Elde edilen görüşler doğrultusunda Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde 2022-2023 güz dönemi itibariyle yeni uygulanmaya başlanan lisans programına yönelik geliştirilen modelden istenen verimi elde edebilmek ve dersler arasındaki binişikliği önlemek için öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi ve iş birliği içerisinde hareket edilmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca ilk çalıştayda her dönem sonunda teslim edilmesi gerektiği konuşulan performans çalışmalarının disiplinler arası ilişkilendirme açısından derslerin sırası düşünülerek bahar döneminin sonunda teslim edilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

> Dönemlik derslerimiz de disiplinler arasına fiilen çalışmaya başlamasına uygun değil. 1. dönem Matematik var, 2. dönem Fen var. 1. dönem çocuğa Fen ve Matematiği ilişkilendirilebilen çalışma yapmak mümkün değil. Çünkü Fen dersi almaya başlamamış oluyor. Sadece Matematikle başlamış oluyor. Dolayısıyla dönem sonu istemek mantıklı geldi hepimize bütün iki disiplini işlemiş olacak. (ÇK-SEU1)

1. yarıyılda yer alan Eğitim Bilimine Giriş dersi kapsamında "*Konu alanındaki güncel bilimsel kavram, tanım ve terimleri analiz eder*." yeterliğinin, 3. yarıyıldaki Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında yer alan ve özellikle uygulamalı çalışmalara yönelik planlanan Gelişim ve Öğrenme Atölyesinde yapılan çalışmalar ile "*Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar*." yeterliğinin kazandırılıp öğretmen adayının bu derslerde yapacağı çalışmalar (yazılı sınav, ödev vs.) ile değerlendirilmesi önerilmektedir.

3. sınıfta öğretim derslerinin ağırlıklı olması nedeniyle doğrudan alan bilgisine ilişkin veri elde edilebilecek performans görevi gibi bir araç önerilmemiş, ancak dört sene boyunca alınan dersler ve atölye çalışmaları içerisinde alan bilgisiyle ilişkili görevler verilip bunların da ürün dosyasına konulabileceği belirtilmiştir.

> 3 ve 4'e bir şey koymayacağız o tarz çünkü zaten öğretim çok ağırlıklı boğuldukları için hani orada sürekli bir şey hazırlayacaklar. 4'te bir de mezuniyet olduğu için. (ÇK-SEU2)

3. sınıfta öğretmen adayının ürün dosyasına koymak üzere hazırlaması gereken özel bir ürün tanımlanmasa da "*Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini belirler*." yeterliğine ilişkin 7. yarıyılda yer alan Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi ve bu ders kapsamında yapılan Araştırma Atölyesinden veri elde edilebileceği düşünülmektedir. Öte yandan program yeni hazırlandığı ve birçok derse ilişkin amaç ve kazanımlar, haftalık ders akışı, ölçme ve değerlendirme gibi bilgiler sistemde yer almadığı için başka derslere yönelik net öneriler sunulamamaktadır.

4. sınıfta bitirme projesinin yer alması nedeniyle projenin kapsamı göz önünde tutularak alan bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği ve projenin grup veya eşli şekilde hazırlanarak adayın uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Sorumlusu olduğu öğrenci sayısı fazla olduğundan akademik danışman değerlendirici olarak uygun görülmemiştir.

> Bitirme tezi ile ilgili olarak danışman yazılmış. Aslında iki tane danışman var. Öğretmenlik uygulamasındaki hoca kimse o yürütsün. (ÇK-SEU1)

> Mesela akademik danışmana verirsek 30 kişiyi yapamaz, etkin bir şekilde olmaz diye düşündük. Ama kişi 8-10 kişiyi hem uygulamasını gözlemleyip bitirmesi daha iyi olur. (ÇK-SEU2)

> 12 tane öğrencisi hem sınıf öğretmenliği uygulamasını gözlemleyip hem de bitirme tezini bitirtmesi daha iyi olur. Zaten eşli ya da grup çalışması olacak bitirme tezi de öyle bireysel olmayacak. (ÇK-PGU1)

Ankara ilindeki devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programında (Ek 16) bitirme projesi adından geçen dersin kazanım ve içerik tanımlaması henüz açıklanmamış olsa da aynı adla verilen derslerin çeşitli programlarda değişik şekillerde uygulanmakta ve esasında öğrencilerin kendi problem çözme ve tasarım becerilerini işe koşmalarına ve profesyonel hayata hazırlanmalarına olanak tanıdığı bilinmektedir (Karakaya ve Bostan, 2015). 4. sınıfta öğretmenlik uygulaması dersinde adayın alan bilgisini doğrudan gözlemleme imkânları olduğundan uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin görüşlerinden yararlanılabileceği dile getirilmiştir. Benzer şekilde 4. sınıfta önerilen öz değerlendirmenin de aday tarafından öğretmenlik uygulamasındaki durumuna ilişkin yapılabileceği belirtilmiştir. Ek 17'de yer alan ders planının son bölümündeki "Planın uygulamasına ilişkin görüşler" başlığı altında adayın sadece planın işlenişi hakkında değil, planın hazırlanmasından itibaren süreç hakkında yansımalar yaparak alan bilgisi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

> Sadece planın işlenişi değil aynı zamanda hazırlanış süreci, hazırlarken şöyle işlerken böyle oldu deyip bütün süreçleriyle ilgili bir değerlendirme olacak çünkü yaptığı dersi değerlendirecek planlamadan uygulamaya. (ÇK-PGU1)

Ontario Öğretmenler Okulu'nun öğretmenlik mesleği etik standartlarından birinin dürüstlük (integrity) olduğu ve öğretmenlerin yaptığı sürekli yansıtmaların (continual reflection), mesleki bağlılıklarında ve sorumluluklarında dürüstlüğü korumalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Ontario College of Teacher, 2022). Bu bağlamda öğretmenlerin gerek alan bilgisi gerekse diğer yeterlik alanlarında olsun yaptığı öz değerlendirmelerin mesleki uygulamalarına katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Çalıştayın ilk oturumunda gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilen alan eğitimi bilgisi yeterlikleri Tablo 62'de gösterilmiştir.

Tablo 62

Güncellenen ÖMGY Alan Eğitimi Bilgisi Yeterlikleri

A2. Alan Eğitimi Bilgisi Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
A2.1. Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.	
A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	/Alanıyla ilgili bir disiplini; farklı disiplinlerle, günlük yaşamla ve kendi içinde ilişkilendirir.
A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.	
A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.	/Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri belirler.
A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.	
A2.6. Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.	/Millî, manevi ve evrensel değerleri alanın öğretimiyle ilişkilendirir.

Tablo 62 incelendiğinde anket, görüşme ve çalıştaydan elde edilen görüşler sonrasında üç gösterge üzerinde değişiklik yapıldığı ve alan eğitimi bilgisine yeni olarak eklenebilecek bir önerisinin sunulmadığı anlaşılmaktadır. Yeterlikler incelendiğinde ÖMGY'nin bütün öğretmenlik branşları için ortak hazırlandığı bir kez daha anlaşılmaktadır. Nitekim A2.1'de yer alan ifadeden de anlaşıldığı üzere öğretmenin öğretimini yaptığı tek bir öğretim programı üzerinden disiplinler arası ilişkilendirmeye vurgu yapılmaktadır. Sınıf öğretmenliği branşı ile çok disiplinli bir alan olduğundan katılımcılar alanla ilgili herhangi bir disiplinin farklı disiplinlerle, günlük yaşamla ve kendi içerisinde ilişkilendirilmesini önermektedir. Benzer şekilde diğer iki yeterlik incelendiğinde mevcut yeterliklere kıyasla katılımcıların daha işe vuruk yeterlikler önerdiği görülmektedir.

İlgili yeterliklerin değerlendirilmesinde sınıf düzeylerine göre önerilen veri toplama araçlarına Tablo 63'te yer verilmiştir.

Tablo 63

Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Alan Eğitimi Bilgisi	1	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 1.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi
	2	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 2.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Teknoloji Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	3	Program Geliştirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Ölçme ve Değerlendirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Bitirme Projesi, Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeniyle görüşme, Öğretmenlik uygulaması dersinde gözlem, Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu

Tablo 63 incelendiğinde alan eğitimi bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesinde alan bilgisinde olduğu gibi 1. ve 2. sınıfta hazırlanacak performans görevi ve 4. sınıftaki bitirme projesinin kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Zira 1. çalıştayda olduğu gibi 2. çalıştayda da alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri katılımcılar tarafından hep bir arada ele alınmış ve beraber değerlendirilebileceği yönünde görüş bildirilmiştir. Bu bağlamda alan bilgisi ile ortak olan veri toplama araçları için yapılan açıklamaların alan eğitimi bilgisi için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Lisans programı açısından yeterlikler düşünüldüğünde "*Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.*" ve "*Alanıyla ilgili bir disiplini; farklı disiplinlerle, günlük yaşamla ve kendi içinde ilişkilendirir*." yeterliklerinin 5. yarıyılda yer alan Eğitimde Program Geliştirme ve Uyarlama dersi kapsamında yürütülen Program Geliştirme Atölyesinde yapılacak çalışmalarla değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Öte yandan alan eğitimi açısından teknolojiden her aşamada yararlanılabileceği düşünüldüğünden 4. yarıyılda bulunan Bilişim ve Öğretim Teknolojileri dersi kapsamındaki Teknoloji Atölyesinde yapılan çalışmaların da adayın değerlendirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

"*Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir*." yeterliğinin 3. yarıyılda yer alan Eğitim Psikolojisi dersi kapsamında işlenen Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında, "*Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri belirler.*" yeterliğinin ise 4. yarıyılda yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılan çalışmalar, yazılı sınav veya ödevlerle değerlendirilmesi uygun görülmektedir. Benzer şekilde "*Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır*." yeterliğine ilişkin de 6. yarıyılda yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi içerisinde yürütülen Ölçme ve Değerlendirme atölyesinde yapılabilecek çalışmalarla veri elde edilip adayın ürün dosyasına eklenmesi önerilmektedir.

Mevzuat Bilgisine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Çalıştayın ilk oturumunda incelenen yeterliklerden sonra son şekli verilen mevzuat bilgisi yeterlikleri Tablo 64'te görülmektedir.

Tablo 64

Güncellenen ÖMGY Mevzuat Bilgisi Yeterlikleri

A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.	
A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.	/Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını açıklar.
A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.	
A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.	
A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.	/Eğitim paydaşları ve yasal kurumların hak ve sorumluluklarını açıklar.

Tablo 64 incelendiğinde mevzuat bilgisi yeterliklerine ilişkin veri toplama sürecinde ifadesel değişikliklerin uygun görüldüğü fark görülmektedir. Katılımcılar nihayetinde T.C. anayasasının içeriğini açıklamak yerine Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını açıklamanın bir sınıf öğretmeni açısından daha gerekli bir yeterlik olduğunu düşünmektedir. Bu yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin sınıf düzeylerine göre nelerin kullanılabileceği Tablo 65'te paylaşılmıştır.

Tablo 65

Mevzuat Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Mevzuat Bilgisi	1	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Meslek Olarak Sınıf Öğretmenliği dersi kapsamında yapılan çalışmalar
	2	
	3	Okul İşleyişi Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Bitirme Projesi, Aday hakkında uygulama öğretmeni ile görüşme, Öğretmenlik uygulaması dersinde gözlem

Tablo 65 incelendiğinde öğretmen adaylarının iki ders kapsamında yapacağı çalışma örneklerinin ürün dosyasında değerlendirilebileceği görülmektedir. 2022-20223 sınıf öğretmenliği lisans programı ile birlikte yeni uygulanmaya başlanan Meslek Olarak Sınıf Öğretmenliği dersinin amacı; sınıf öğretmenini bir profesyonel olarak ulusal ve küresel öğretmen standartları bağlamında ele alarak sınıf öğretmeni adaylarının mesleki işlerinin, mesleki etik, temel değerler, mesleki haklar, ayrıcalıklar ve sorumlulukların yanı sıra değişimin dönüştürücü bir aracı olarak öğretmenlerin toplumdaki rollerini anlamalarına yardımcı olma şeklinde açıklanmaktadır. Dersin kazanımları ve haftalık ders akışı incelendiğinde "*Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder*." yeterliğinin ilgili ders kapsamında ele alınıp değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Yine 1. sınıfta yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II dersinin öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme yöntemine bağlı olarak "*Atatürk'ün*

eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir." yeterliğinin ilgili derste yapılan çalışma örnekleri ile değerlendirilebileceği varsayılmaktadır.

2. sınıfta mevzuat bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesine ilişkin doğrudan bir yöntem veya veri kaynağı önerilmemiş olsa da yapılacak dersler kapsamında ilgili görülen çalışmaların öğretmen adayının ürün dosyasına konulması tavsiye edilmektedir.

3. sınıfın ilk döneminde yer alan Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi kapsamındaki Okul İşleyişi atölyesi kapsamında yapılacak çalışmalardan örnekler ile "*Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını açıklar.*", "*Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar*." ve "*Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder*." yeterliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ürün dosyasına kanıtlar koyulabileceği düşünülmektedir.

Uygulama öğretmeninin öğretmen adayını mevzuatta yer alan bazı hususlar açısından gözleme şansı olduğu, ayrıca Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında doldurulan değerlendirme formunda (EK 18) da buna ilişkin maddeler yer aldığı belirtilerek uygulama öğretim elemanının uygulama öğretmeninin bu konudaki görüşünden faydalanabileceği belirtilmiştir. Ancak bu tür verileri deşifre etme ve saklamanın zor olduğu ifade edilerek mümkünse podcastlerin kullanılabileceği söylenmiştir. Bir önceki çalıştayda uygulama koordinatörünün de süreçte bir paydaş olarak yer alabileceği belirtilmişken ikinci çalıştayda okullardaki uygulama öğrencisi sayısının fazla olması ve her bir öğrenciyle vakit geçirip tanıyamaması, bu yüzden de daha çok toptancı (kümülatif) bir bakış açısı sergileyebileceği ifade edilerek çıkartılması uygun görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen adayının akranını değerlendirmesi, değerlendirmede gözlem, video kaydı gibi yöntem ve araçlar kullanılması da uygun bulunmayarak kaldırılması önerilmiştir.

Bitirme projesi öğrencinin çalışmasını hazırlayacağı kapsam bakımından uygun ise değerlendirme sürecinde veri kaynağı olarak kullanılması önerilmektedir. Ayrıca birçok dersin içerik ve işlenişine ilişkin birçok bilgi henüz net olmadığından 1. sınıftan 4. sınıfa kadar ilgili yeterliklere hizmet edebilecek derslerden uygun olanların öğretmen adayının ürün dosyasına eklenmesi önerilmektedir. Çalıştaylarda öğretmen adaylarının özellikle mevzuat bilgisine ilişkin konularda yetersiz yetiştirildiğinin altı çizilerek bu yeterlikleri değerlendirmenin de zor olduğundan bahsedilmiştir.

Mesleki Beceri Yeterlik Alanının Değerlendirilmesi

Bu başlık altında ÖMGY'de yer alan Mesleki Beceri yeterlik alanının altında yer alan *Eğitim Öğretimi Planlama; Öğrenme Ortamları Oluşturma; Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme* ile *Ölçme ve Değerlendirme* alt yeterlik alanlarına ilişkin çalıştaylardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Katılımcıların görüşleri sonrasında son şekli verilen eğitim öğretimi planlamaya ilişkin yeterlikler Tablo 66'da paylaşılmıştır.

Tablo 66

Güncellenen ÖMGY Eğitim Öğretimi Planlama Yeterlikleri

B1. Eğitim Öğretim Planlama Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.	/Planlarını alanının öğretim programı ve öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlar.
B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.	
B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.	
B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.	/Öğretim sürecini planlarken millî, manevi ve evrensel değerleri dikkate alır.

Tablo 66'ya bakıldığında ÖMGY'de eğitim öğretimi planlamaya ilişkin yer alan dört yeterlikten ikisine ekleme yapılarak yeniden ifade edildiği görülmektedir. Bu yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin sınıf düzeylerine göre nelerin kullanılabileceği Tablo 67'de paylaşılmıştır.

Tablo 67

Eğitim Öğretimi Planlama Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Eğitim Öğretimi Planlama	1	
	2	Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Teknoloji Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar

(Devam ediyor)

Tablo 67 (Devam)

Eğitim Öğretimi Planlama Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Eğitim Öğretimi Planlama	3	Öğretim dersleri kapsamında yapılan çalışmalar, Program Geliştirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde çekilen video kaydı

Tablo 67 incelendiğinde 1. sınıfta eğitim öğretimi planlama yeterliklerinin değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir yöntem ve veri toplama aracının önerilmediği görülmektedir. 1. sınıftaki alan derslerinin yanı sıra büyük bir kısmının bütün alanlar için ortak dersler olması ve planlama becerilerine yer verilmemesi söz konusu durumun gerekçesi olarak ifade edilebilir.

3. yarıyılda yer alan Eğitim Psikolojisi dersi kapsamındaki Gelişim ve Öğrenme Atölyesinde yapılan çalışmaların öğretmen adayının *"Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar."* yeterliğine ilişkin değerlendirilmesinde kanıt sağlayacağı düşünülmektedir.

4. yarıyılda yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılan çalışmaların öğretmen adayının "*Planlarını alanının öğretim programı ve öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlar*." yeterliğinin değerlendirilmesine ilişkin ürün dosyasına koyulmak üzere kanıt sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan eğitiminde olduğu gibi öğretmen adayının plan hazırlarken de teknolojiyi kullanmaya ihtiyaç duyacağı, bu bağlamda 4. yarıyılda yer alan Bilişim ve Öğretim Teknolojileri dersi kapsamındaki Teknoloji Atölyesinde yapılacak çalışmaların adayın değerlendirilmesinde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Dahası, mesleki becerilere yönelik her yeterlik alanında Teknoloji Atölyesinden yararlanılabileceği belirtilmiştir.

> Atölyelerin tamamı mesleki beceri için, onları da eklemen lazım. Hepsini eklemen lazım. Öğrenme ortamları oluşturma, Süreci yönetme, Planlamada Gelişim Atölyesine ihtiyaç var, Teknoloji Atölyesine ihtiyaç var. Araştırma Atölyesi eğer eylem araştırması yapıyorsa o atölye ona ihtiyaç var. Öğrencilerin gelişim özelliklerine göre planlar diyor mesela, o zaman Gelişim atölyesine ihtiyaç var. (ÇK-PGU1)

5. yarıyılda yer alan Eğitimde Program Geliştirme ve Uyarlama dersi kapsamındaki Program Geliştirme Atölyesinde yapılan çalışmaların eğitim öğretimi planlamaya ilişkin yeterliklerin hem kazanılmasına hem de değerlendirilmesine katkı sağlayacağı, bu anlamda

modelde yer alması gerektiği önerilmektedir. Nitekim *"Planlarını alanının öğretim programı ve öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlar."* yeterliğinin doğrudan atölye kapsamında yapılacak çalışmaların temel amaçlarından biri olduğu varsayılmaktadır. Öte yandan 3. sınıfta öğretim derslerinin ağırlıklı olması ve öğrencilerin bu derslerde plan hazırlaması gerektiği göz önünde bulundurularak eğitim-öğretimi planlamaya ilişkin yeterliklerin bu dersler kapsamında değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Katılımcılar akran değerlendirmenin amacına uygun bir biçimde yapılabilmesi için öğretim elemanı veya öğretmenin örnek olarak belli ölçütlere göre önce kendisinin yapıp öğrencilere göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılar planların incelenmesinde dereceli nerelere dikkat edilmesi gerektiğinin belirlenmesi ile akranların da öğretmenlik uygulaması dersindeki değerlendirme sürecinde yer alabileceğini düşünmektedir.

> Bütün akran değerlendirmeler için geçerli evet yani akran değerlendirmesi sınıfta öğretmenin bir ödevi yansıtıp öğrencilerle birlikte ölçütlere göre öyle değerlendirmek gerekiyor. Örnek yaptıktan sonra sınıfta akran değerlendirmeyi yapıp sonra onları yaptırdıktan sonra bir de kendisi değerlendirip sonra öğrencilere. (ÇK-ÖDU1)

> Bu tür somut işlerde görevlerde daha çok ölçütlere dayalı değerlendirme olacağı için belki akran yapabilir. O ölçütleri uygulayabilecek değerlendirme aracı olabilir. (ÇK-PGU2)

Bu noktada Ek 18'de yer alan Öğretmen Adayı Değerlendirme Formunda Planlama başlığı altında yer alan ölçütlerin öğretmen adaylarının planlarının değerlendirilmesinde bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde çekilen video kaydının da yine bu formdaki ölçütler temel alınarak dersten sonra izlenip incelenmesi ile öz değerlendirme yapılması da önerilmektedir.

> Video çok iyi olur diye düşünüyorum. O gözlem formu tamam. Ayrıca bağımsız kullanılabilir gözlem formu ama. Video üzerinden kendisini izleyip sınıf içinde herkesin videosunu izlenmesi buraya gelindiğinde artık. (ÇK-PGU2)

> Bir de şeyin 4.sınıftaki mesela öğretmenlik uygulamasını zaten yapması gereken o şey gereği klinik model gereği gözlemleyip onu tartışma yapmaları aslında. (ÇK-PGU1)

Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Çalıştayın ilk oturumunda gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilen öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin yeterlikler Tablo 68'de gösterilmiştir.

Tablo 68

Güncellenen ÖMGY Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterlikleri

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.	+İş birliği içerisinde öğrenme ortamlarını düzenler.
B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.	+ Öğrenme ortamlarını dersin strateji, yöntem ve tekniklerine göre düzenler.
B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.	+ Farklı disiplinlerin içerdiği sanat ve estetiği öğrenme ortamına yansıtır.
B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.	
B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.	/Öğretmen-öğrenci ve öğrenci -öğrenci arasında etkili iletişimin kurulabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.
B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.	/Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri ile çok yönlü gelişimini destekleyici okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları oluşturur.
B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.	/Farklı kültürden öğrencileri de gözeterek öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

Tablo 68 incelendiğinde katılımcıların öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin mevcut yedi yeterlik göstergesinden üçü üzerinde düzenlemeler yaptığı ve üç yeni yeterlik önerisinde bulunduğu görülmektedir. Bahsi geçen yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin sınıf düzeylerine göre nelerin kullanılabileceği Tablo 69'da paylaşılmıştır.

Tablo 69

Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Öğrenme Ortamları Oluşturma	1	
	2	Teknoloji Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılan çalışmalar
	3	Öğretim dersleri kapsamında yapılan çalışmalar, Program Geliştirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde çekilen video kaydı

Tablo 69 incelendiğinde öğrenme ortamları oluşturma yeterliklerine ilişkin 2. sınıfta Teknoloji Atölyesi ile Gelişim ve Öğrenme Atölyesinde kapsamında yapılan çalışmalar ile adayın ürün dosyasına konulmak üzere veri toplanabileceği anlaşılmaktadır. Teknoloji Atölyesinde yapılan çalışmalar ile başta *"Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar."*

yeterliği, Gelişim ve Öğrenme Atölyesinde yapılan çalışmalar ile de "*Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler."* yeterliği olmak üzere birçok yeterliğin değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca 4. yarıyılda yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile katılımcılardan tarafından ÖMGY'ye eklenmesi önerilen *"Öğrenme ortamlarını dersin strateji, yöntem ve tekniklerine göre düzenler."* yeterliğinin kolaylıkla gözlenip değerlendirilebileceği varsayılmaktadır.

5. yarıyılda yer alan Program Geliştirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmaların *"Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.", "Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler."* yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan eğitim-öğretimi planlamaya ilişkin yeterliklerde olduğu gibi ilgili yeterlikler daha çok öğrenme ortamlarında gözlemlenebilecek özellikte olduğundan 3. sınıfta yoğunluklu olarak yer alan öğretim derslerinde ve özellikle son sınıfta yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında söz konusu yeterliklerin gözlemlenebileceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayının hazırlayıp uyguladığı ders planına ilişkin öz değerlendirmesi ve öğrenme ortamlarını nasıl oluşturduğuna ilişkin kanıt sağlayan video kaydının adayın ürün dosyasına koyulmak üzere kanıt sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Dört sınıf eğitimi ve bir program geliştirme uzmanıyla gerçekleştirilen ilk çalıştayda gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilen öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin yeterlikler Tablo 70'te paylaşılmıştır.

Tablo 70

Güncellenen Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterlikleri

B3. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yönetme Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
B3.1.Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.	+Konu, öğrenci ve öğrenme ortamının özelliklerine göre öğretim programını uyarlar.
B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.	+Çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetir.
B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.	+ Okuma-yazmayı öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.	+ İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.	/Çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetir.

(Devam ediyor)

Tablo 70 (Devam)

Güncellenen Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterlikleri

B3. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yönetme Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.	
B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.	/Öğrencilerin derslerde üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler hazırlar.
B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.	
B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	+Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun teknolojik materyaller geliştirir.
B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.	
B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.	
B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.	/Olası sorunlar için önlem alır ve öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunlar için etkin ve yapıcı çözümler oluşturur.

Tablo 70 incelendiğinde öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin 12 yeterlik göstergesinden üçünde ifadesel olarak değişikler yapıldığı ve altı adet yeni yeterlik önerisinde bulunulduğu görülmektedir. İlgili yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin sunulan öneriler Tablo 71'de gösterilmiştir.

Tablo 71

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	1	
	2	Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Teknoloji Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	3	Program Geliştirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Öğrenme Ortamları Yönetimi dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Türkçe Öğretimi dersi kapsamında yapılan çalışmalar,
	4	Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde çekilen video kaydı

Tablo 71 incelendiğinde öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin yeterliklerin 2. sınıftan itibaren değerlendirilebileceği birçok dersin olduğu görülmektedir.

2.sınıfın ilk döneminde yer alan İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersi alındıktan sonra 2. dönemde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin alınması ile bu ders kapsamında "*Okuma-*

yazmayı öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır." yeterliğinin değerlendirilebileceği düşünülmektedir. "*Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun teknolojik materyaller geliştirir.*" yeterliğine ilişkin Bilişim ve Öğretim Teknolojileri kapsamında yürütülen Teknoloji Atölyesi çalışmalarından adayın ürün dosyasına koyulmak üzere veri elde edilebileceği varsayılmaktadır. 3. yarıyıldaki Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmaların da "*Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.", "Konu, öğrenci ve öğrenme ortamının özelliklerine göre öğretim programını uyarlar."* gibi öğrencilerin gelişimsel özelliklerine, bireysel farklılıklarına vurgu yapan yeterliklerin değerlendirilmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

5. yarıyıldaki Eğitimde Program Geliştirme ve Uyarlama dersi bünyesinde yürütülen Program Geliştirme Atölyesinde yapılacak çalışmalar ile "*Konu, öğrenci ve öğrenme ortamının özelliklerine göre öğretim programını uyarlar*.", 6. yarıyılda yer alan Türkçe Öğretimi dersi kapsamında "*İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır."* ve yine aynı dönemdeki Öğrenme Ortamları Yönetimi dersi bağlamında "*Olası sorunlar için önlem alır ve öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunlar için etkin ve yapıcı çözümler oluşturur*." yeterliklerinin derslerde yapılan çalışmalar ile kanıta dayalı olarak ürün dosyasında saklanmak üzere değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin yeterlikler doğrudan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gözlemlenebileceği için hem 2. ve 3. Sınıfta gözlemlenebilir diye ifade edilen yeterliklerin hem de kalan diğer yeterliklerin ÖU dersinde çekilen video kaydı ve öğretmen adayının hazırlayıp uyguladığı ders planına yönelik yansımalar yaptığı ders planından kanıt elde edilebileceği varsayılmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Çalıştayın ilk oturumunda gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilen ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikler Tablo 72'de gösterilmiştir.

Tablo 72

Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri

B4. Ölçme ve Değerlendirme Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.	+Ölçme ve değerlendirmede beceri temelli (yeni nesil) sorular hazırlar.
B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.	/Ölçme ve değerlendirme sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanır.
B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.	
B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.	/Öğrenme odaklı ölçme ve değerlendirme yaparak sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirim verir.
B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.	

Tablo 72 incelendiğinde yeni uygulanmaya başlayan sınav sistemi ile önem kazanan beceri temelli sorular yazmaya yönelik bir yeterlik eklemesi ile mevcut iki yeterliğe ilişkin ise kapsam ve içerik olarak değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Bu yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin öneriler Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73

Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Ölçme ve Değerlendirme	1	
	2	Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Teknoloji Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar
	3	Ölçme ve Değerlendirme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar, Öğretim dersleri kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde çekilen video kaydı

Tablo 73 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesine 3. yarıyılda yer alan Gelişim ve Öğrenme Atölyesi kapsamında yapılan çalışmalar ile başlanabileceği görülmektedir. Gelişim ve Öğrenme Atölyesi ile Teknoloji Atölyesi kapsamında *"Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır."* yeterliğine kanıt oluşturabilecek ürünlerin kolaylıkla elde edilebileceği düşünülmektedir. Öte yandan ilgili yeterliklere bakıldığında daha çok kağıt-kalem sınavları veya okul ortamında yapılan diğer

değerlendirmelerin kastedildiği anlaşılsa da çevrimiçi öğrenme ortamları ve buralarda yapılan değerlendirmelerin yaygınlaşması ile birlikte Teknoloji Atölyesinde bununla ilgili yapılan çalışmalardan adayların değerlendirilmesinde yararlanılabileceği düşünülmektedir.

5. yarıyılda yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında yürütülen Ölçme ve Değerlendirme Atölyesinde, 3. sınıfta ağırlıklı olan öğretim dersleri ve 4. sınıftaki Öğretmenlik Uygulaması dersinde yapılacak çalışmalar ile adayların Tablo 73'te yer alan yeterlikler açısından değerlendirilmek üzere ürün dosyasına koyulacak kanıtlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Tutum ve Değerler Yeterlik Alanının Değerlendirilmesi

Bu başlık altında ÖMGY'de yer alan Tutum ve Değerler yeterlik alanının altında yer alan *Millî, Manevi ve Evrensel Değerler; Öğrenciye Yaklaşım*; *İletişim ve İş Birliği* ile *Kişisel ve Mesleki Gelişim* alt yeterlik alanlarına ilişkin çalıştaylardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Çalıştayın ilk oturumunda incelenen yeterliklerden sonra son şekli verilen millî, manevi ve evrensel değerlere yeterlikleri Tablo 74'te görülmektedir.

Tablo 74

Güncellenen Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterlikler

C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.	/Çocuk, insan ve hayvan haklarını gözetir.
C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar.	
C1.3. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.	/Öğrencilerin karakter gelişimine ve millî ve manevi değerlere saygılı yetişmesine katkıda bulunur. /Öğrencilerin karakter gelişimine ve evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur.
C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.	/Çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel sürdürülebilirliği sağlar.

Tablo 74 incelendiğinde herhangi bir yeni yeterlik önerisinde bulunulmadığı ve mevcut dört yeterlikten üçünün ifadesel olarak değiştirildiği görülmektedir. Bu yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin önerilenler Tablo 75'te yer almaktadır.

Tablo 75

Millî, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Millî, Manevi ve Evrensel Değerler	1	Örnek olay, Durum analizi, Çevre Eğitimi dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	2	Örnek olay, Durum analizi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	3	Örnek olay, Durum analizi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri, Bilimsel, Kültürel ve Sosyal Etkinlikler (BKSE) ile Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersleri kapsamında yapılan çalışmalar
	4	Örnek olay, Durum analizi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinde akran gözlemi, Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu

Tablo 75 incelendiğinde millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin yeterliklerin değerlendirilmesinde örnek olay, durum analizi ve ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri ile dört sınıf düzeyinde de yararlanılabileceği görülmektedir.

Katılımcılar, tutum ve millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin yeterliklerin ölçülmesinin diğer alanlara kıyasla daha zor olduğunu belirterek dereceli puanlama anahtarları ile öğrencilerden istenen tutum ve değerlerin daha net bir şekilde ortaya koyulabileceğini ve böylelikle daha kolay değerlendirilebileceğini düşünmektedir. Ayrıca atölye çalışmalarında millî, manevi ve evrensel değerlerin de gözlenebileceği temalar oluşturulması, böylelikle hem alan bilgisi gibi diğer yeterlik alanlarına hem de tutum ve değerlere ilişkin veri elde edilebileceği belirtilmektedir.

> Bir kontrol listesi olsa, kazandırılması gerekenler neyse o yaptığımız etkinlik hangi millî manevi değerlerden birine hizmet ediyorsa evet ya da hayır. Böyle istediğimiz ölçütler listesi olsa ona dayalı performans görevi ya da işte artık ne yapılıyorsa çocuğa verilen şeyler o kontrol listesine uygun olsa. (ÇK-ÖDU1)

> Bu tutum değer olarak geliştirmek istediklerimizi atölyelerde yapılacak çalışmalardaki case'lerini temele oturtsak, yani bir durum verirken işte depremdeki durum gibi böyle bir durumu, o temanın bağlamını bunlar geliştirmesini istediğimiz şeylerden oluşturulsun seçilsin. O zaman bir şeyi olur bir şey kazandırırız. (ÇK-PGU3)

> Böyle bir durumda hatta belki de verdiğimiz alan bilgisini ölçecek performans görevlerinin içinde de öyle bir performans konulsa da mesela çevreyle ilgili kısım var. Doğal ve tarihsel mirası korunmasına yönelik duyarlılıkla ilgili onu bir içerirse onu da onun içine yedirmiş oluruz. Dolayısıyla o görevde aynı zamanda bu manevi değerlerin kazandırılmasından bir ipucu verecektir. (ÇK-PGU1)

Elde edilen görüşler doğrultusunda atölye çalışmaları içeriğinin hedeflenen kazanımlara göre tematik olarak hazırlanmasıyla birden fazla yeterlik alanının değerlendirilmesinde kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Öte yandan millî, manevi ve evrensel değerler duyuşsal özellikler kapsamına girdiğinden sürece dayalı olarak değerlendirilmesi ve bu süreçte de örnek olay incelemesi, durum analizi, öğretmen gözlemi ve süreç odaklı olması koşuluyla hazırlanan raporların da kullanılabileceği belirtilmektedir. Öğrencileri günlük yaşamda karşılaşılan sorunlarla bir araya getiren örnek olay yöntemi, özellikle sınıfa getirilmesi çok maliyetli olan ya da hiç mümkün olmayan nesne ya da durumların öğrenme ortamına getirilmesini sağlayabilmektedir (Aykaç, 2018).

> Süreç değerlendirme diye çok genel tanımlanırsa iyi olur çünkü sonuç değerlendirme olmaz duyuşsal özellik orada. İşte örnek olay incelemesi, durumun analizleri gibi sürece dayalı ve öğretmenin gözlemine dayalı olabilir. Raporların değerlendirilmesi olabilir. Orada rapor da çok sonuç odaklı olmamak koşuluyla süreç ağırlıklı yani bir süreç değerlendirme içi doldurulacak şekilde söylenebilir. (ÇK-PGU2)

Örnek olay incelemeleri ve durum analizleri için spesifik olarak belirlenmiş sınıf düzeyleri olmasa da özellikle eğitim bilimleri derslerinde çeşitli tartışmalar yürütülerek öğretmen adayının daha önce hiç düşünmediği konular üzerinde düşünmesinin sağlanması ve böylelikle farkındalığının da arttırılabileceğine değinilmiştir.

> Sınıf yönetimi mesela öğretim ilke yöntemleri dersinin hepsi konusu olabilir. Sadece bu değerler üstüne kurgulu bir öğretim ilke ve yöntemleri dersi ya da sınıf yönetiminde case base giderse caselerden bunlardan herhangi biri ele alınabilir. Eğitim bilimleri dersleri bu amaca hizmet ediyor olabilir. Belki alan ve alan eğitimi derslerinde bu detaya girebilecekleri bir ortam olmayabilir. Hayat bilgisinde, sosyal bilgilerde, okuma yazmada olur belki ama bizim yürüttüğümüz eğitim bilimleri bölümü olarak yürütülen dersler çok güzel bunları ele alır ve içerik öyle planlanır. (ÇK-PGU1)

> Yani insanların belli konulardaki düşüncelerini sormazsak ve bunun gündem yapmazsak farkında bile olmayabiliyor. Tartışma konusu yaptığında düşünme konusu yapıyor. Birbiriyle çelişen düşünceleri olabilir yani millî, manevi değerlere o kadar bağlıdır ki evrensel değerleri unutmuştur. Ama sen öyle bir örnek verirsin ki bir dakika ya falan deyip orada kendine dönüşümünü sağlayabilecek şey de olur. O nedenle çok önemli bu tür tartışma ortamlarını gündeme getirmek ve çocuğun farkına varmasını sağlamak, reflection'ın böyle bir avantajı olacaktır çocuklara erken yaşta da güzel tarafları fark edecek. (ÇK-PGU1)

Bu doğrultuda, dersin içeriğine ve işlenişine bağlı olarak özellikle eğitim bilimleri (meslek bilgisi) derslerinde yapılan çalışmalardan millî, manevi ve evrensel değerleri içermesi bakımından öğretmen adayının ve öğretim elemanının uygun göreceği çalışma örneklerinin ürün dosyasına koyulabileceği ifade edilebilir. Bu noktada öğretim elemanlarının farkındalığını arttırmak ve değerlendirme sürecini iş birliği içerisinde yürütebilmek için öğretim elemanlarının adayların değerlendirilmesine ilişkin derslerinde neler yapabilecekleri hakkında bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

> Orada mesela hocaya çağırılıp şey denilebilir. Hocam bu kapsamda e-portfolyoların sokulabileceği öğrencilerinizin sizin de isteyeceğiniz ve vereceğiniz bir görev tanımlarsanız ama kapsamda şu bağlamlardan birine odaklı olursa hani biz bunu e-portfolyosuna koymasını istiyoruz. Çünkü yeterliklerde bu çok önemli bir noktada diye direkt dersi işaret edebiliriz artı şey dersleri de işaret edebiliriz eğitim bilimleri derslerini işaret edebiliriz. O derslerde de hocam bu yeterlik alanlarından manevi milli değerlerden hangilerine dokunabilme şansınız olur yapacağınız çalışmalarda bunları bize verirseniz. Bunlardan da örnekleri dosyalarına koymak istiyoruz. (ÇK-PGU1)

İlk çalıştayda öğretmen adaylarının akranlarından ilk üç sınıfta gözlem yoluyla birbirleri hakkında elde ettikleri görüşlerin değerlendirme sürecinde yer alabileceği belirtilmişken, ikinci çalıştayda adayların birbirini pek yakından tanımaması, ilgili yeterlikler açısından yeterince gözlemleme imkanı olmaması ve değerlendirmedeki objektiflik kaygısı gibi nedenlerden akran değerlendirmesinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında sadece son sınıfta yapılması uygun görülmüştür.

> 4. sınıfta belki bir tek uygulamada öğrencilerin davranışını gözlemliyorlar birbirlerini orada ortaya çıkabilir. (ÇK-SEU2)

> Bir de not bağlamında çok odaklı oldukları için mesela bundan not almayacak olsa bile sen niye bana öyle dedin gibi bir tavra ya da birbirlerinden uzaklaşmaya çok sebep olabilirler bence. (ÇK-PGU4)

> Bizimkilerden gerçekten olgun olgun bakıp da değerlendirebilecekler var tabi ki %40ı, %50'si öyledir ama bir grup işin için siyasi boyutu katıyor bir grup da kişisel şeylerini katıp çok yapamayabilirler. (ÇK-PGU1)

Yeterlikler ile programda yayımlanan ders içerikleri incelendiğinde "*Çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel sürdürülebilirliği sağlar.*" yeterliğinin 2. yarıyılda yer alan Çevre Eğitimi dersi, diğer üç yeterliğin de ders kapsamında yapılacak çalışmalara bağlı olarak 5. yarıyıldaki Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) ile Bilimsel, Kültürel ve Sosyal Etkinlikler (BKSE) derslerinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu derslerin yanı sıra öğrencilerin ders dışında neleri önceledeğini gösteren etkinliklerin belgeleri de öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerler açısından durumuna ilişkin veri elde etmede yararlanılabilir.

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterler ve Değerlendirilmesi

Veri toplama süreci sonrasında öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanına ilişkin yeterliklerin güncel hali Tablo 76'da yer almaktadır.

Tablo 76

Güncellenen Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterlikler

C2. Öğrenciye Yaklaşım Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.	+Öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasına rehberlik yapar.
C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.	+Öğrencilere şefkatle yaklaşarak okulu sevmelerinde rehberlik yapar.
C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.	/Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfederek kişisel gelişimini ve kariyerini planlamalarında rehberlik yapar.
C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.	

Tablo 76 incelendiğinde öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanına ilişkin genel görüşler doğrultusunda iki yeterlik eklemesi yapılıp mevcut bir yeterliğin de daha kapsamlı biçimde yazıldığı görülmektedir. Bahsi geçen yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin önerilenler Tablo 77'de paylaşılmıştır.

Tablo 77

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Öğrenciye Yaklaşım	1	Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	2	Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	3	Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	4	Öğretmenlik Uygulaması dersinde akran gözlemi, Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Okullarda Rehberlik dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri

Tablo 77 incelendiğinde öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanına ilişkin yeterlik göstergelerinin değerlendirilmesinde ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgelerinden dört sınıf düzeyinde de yararlanılabileceği görülmektedir. Öğretmen adayının okul/ders dışında katıldığı sosyal sorumluluk projeleri gibi öğrencilerle bir araya gelebileceği etkinliklere ilişkin belgelerin adayın değerlendirilmesinde veri sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun dışında ilk üç sınıf düzeyinde doğrudan bir ders ya da atölye ismi önerilmese de söz konusu yeterliklere katkı

getirmesi muhtemel çalışmalar yapılması halinde bu çalışma örneklerinin öğretmen adaylarının ürün dosyasına eklenmesi önerilmektedir.

4. sınıfın ilk döneminde yer alan Okullarda Rehberlik uygulaması dersi her ne kadar 2+0 şeklinde görülse de bir başka deyişle uygulama ders saati yer almasa da öğretim elemanının öğretme-öğrenme sürecine bağlı olarak "*Öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasına rehberlik yapar.*" yeterliğinin ilgili ders kapsamında yapılabilecek çalışmalar ile kazandırılıp değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Öte yandan Tablo 76'daki diğer yeterlikler doğrudan uygulama sürecine işaret ettiğinden Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılacak çalışmalar ile adayın yeterliliğine ilişkin kanıt elde edilebileceği öngörülmektedir.

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

İlgili devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programı yeterliklerinin de incelendiği birinci çalıştayda gelen görüşler neticesinde güncellenen iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerin son hali Tablo 78'de paylaşılmıştır.

Tablo 78

Güncellenen İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterlikler

C3. İletişim ve İş birliği Bilgisi Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.	/Okuma kültürü, dil bilinci ve duyarlılığı edinmiş bir birey olarak Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	
C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.	/İnsan ilişkileri ve sınıf içi kişiler arası iletişimde empati, hoşgörü ve saygıyı esas alır.
C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.	
C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.	
C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.	

Tablo 78 incelendiğinde mevcut yeterliklerden ikisine ilişkin düzenlemeler yapıldığı ve daha geniş kapsamlı olarak ifade edildikleri görülmektedir. Güncellenen ve mevcut haliyle kalan bu yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin sunulan öneriler Tablo 79'da yer almaktadır.

Tablo 79

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
İletişim ve İş Birliği	1	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 1.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi, Türk Dili I-II kapsamında yapılan çalışmalar, Örnek olay incelemesi, Durum analizi,
	2	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 1.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi, Örnek olay, Durum analizi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri

(Devam ediyor)

Tablo 79 (Devam)

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
İletişim ve İş Birliği	3	Örnek olay, Durum analizi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri, Grup çalışması değerlendirme formları
	4	Bitirme projesi, Etkili İletişim dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Okul Aile İş Birliği ve Etkileşimi dersi kapsamında yapılan çalışmalar, Örnek olay, Durum analizi, Grup çalışması değerlendirme formları, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri

Tablo 79 incelendiğinde iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerin değerlendirilmesinde örnek olay, durum analizi ve ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgelerinden dört sınıf düzeyinde de yararlanılabileceği görülmektedir. Dahası, öğretmen adayının 1. ve 2. sınıfta hazırlayacağı performans görevi ve 4. sınıfta yer alan bitirme projesinin iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerin değerlendirilmesinde kullanılabileceği görülmektedir. ÇK-ÖDU1'in "*Hem disiplinler arası olsun diyoruz ya grup çalışmasına iş birliği becerisi, iletişim becerisi arka planda ölçmek istediğimiz beceriler için grup çalışması daha uygun*." sözlerinden anlaşıldığı üzere iletişim ve iş birliği gibi becerilerin hem ölçülmesi hem de kazandırılması açısından grup çalışmaları uygun görülmektedir. Dolayısıyla disiplinler arası bir çalışma şeklinde grupça hazırlanması önerilen performans görevi ve bitirme projesinden bu anlamda yararlanılabileceği belirtilmiştir.

1. sınıfta yer alan Türk dili I-II derslerinin öğretmen adaylarının "Okuma kültürü, dil bilinci ve duyarlılığı edinmiş bir birey olarak Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır." yeterliğini kazanmalarına katkı sağlanacağı ve ilgili yeterliğin bu derslerde yapılacak çalışmalar ile değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

"*İnsan ilişkileri ve sınıf içi kişiler arası iletişimde empati, hoşgörü ve saygıyı esas alır*." yeterliğinin ise özellikle eğitim bilimleri derslerinde yapılması önerilen durum çalışması ve örnek olay yönteminde gözlenip öğrencinin ürün dosyası için veri elde edilebileceği varsayılmaktadır.

3.sınıfta ağırlıklı olarak yer alan öğretim derslerinde grup çalışmalarının fazla olması, 4.sınıftaki Öğretmenlik Uygulaması dersinde de aynı sınıfa çoğunlukla en az iki kişinin gitmesi nedeniyle adayın iletişim ve iş birliğine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesinde bu derslerden önemli veril elde edilebileceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda grup çalışması değerlendirme formları kullanılarak "*Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır*.", "*İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır*.", "*Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir*." ve "*Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır*." yeterliklerinin değerlendirilebileceği düşünülmektedir. 4.sınıfın ikinci dönem dersi olan Okul Aile İş Birliği ve Etkileşimi dersi kapsamında "Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar." Değerlendirilip öğrencinin ürün dosyası için veri elde edilebileceği düşünülmektedir.

Bir önceki çalıştayda uygulama okulunun öğrencileri de değerlendirme sürecinde anket ile görüş bildirebilir şeklinde konuşulmuşken ikinci çalıştayda öğrenci yaş grubunun küçük olması nedeniyle değerlendirme sürecinde bir paydaş olmaktan çıkartılmıştır.

Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterlikler ve Değerlendirilmesi

Anket, görüşme ve çalıştay sonrasında son halini alan kişisel ve mesleki gelişime ilişkin yeterlikler Tablo 80'de gösterilmiştir.

Tablo 80

Güncellenen Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterlikler

C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim Bilgisi Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.	+Mesleki alanda yaşanan değişimlere karşı esnek ve uyumlu davranır.
C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.	
C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.	
C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.	/Kişisel bakımı ile beden ve ruh sağlığına özen gösterir.
C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.	/Kültürel, sanatsal, sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklere katılır.
C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.	
C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.	/Türkiye ve dünya gündemini Türkçe ve İngilizce takip eder.

Tablo 80 incelendiğinde esnek ve uyumlu olmaya yönelik yeni bir yeterlik eklemesi yapılırken mevcut yeterliklerden üçünün daha kapsamlı şekilde ifade edildiği görülmektedir. İlgili yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin önerilenler Tablo 81'de yer almaktadır.

Tablo 81

Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

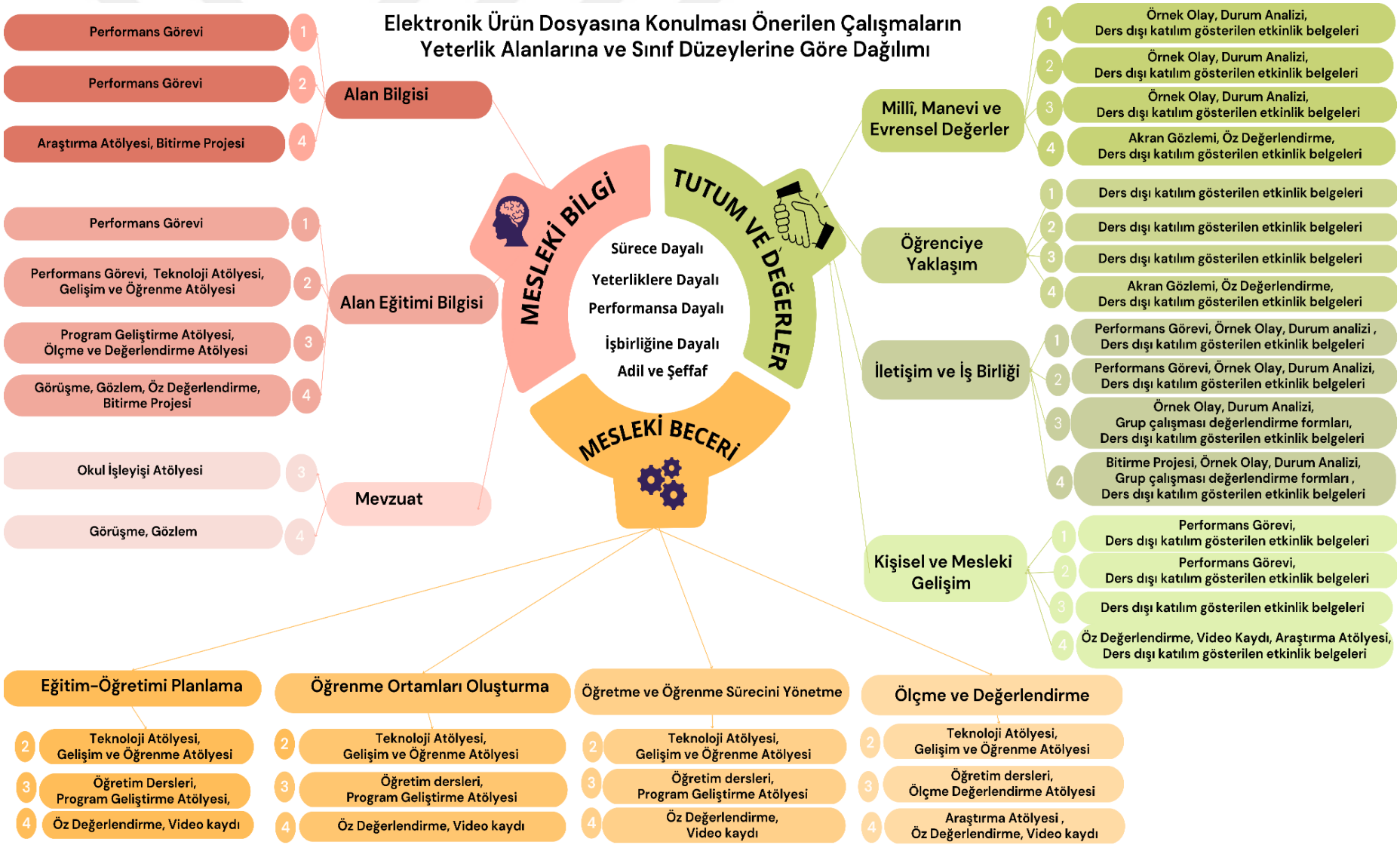
Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Yöntem ve Veri Toplama Aracı
Kişisel ve Mesleki Gelişim	1	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 1.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	2	Disiplinler arası olarak hazırlanıp 2.sınıfın sonunda teslim edilecek performans görevi, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	3	Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri
	4	Hazırlanan ve uygulanan ders planına ilişkin öz değerlendirme raporu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde çekilen video kaydı, Ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgeleri

Tablo 81 incelendiğinde kişisel ve mesleki gelişime ilişkin öğretmen adayının dört yıl boyunca kanıta dayalı olarak değerlendirilebileceği görülmektedir. 1. ve 2. sınıfta yer alıp süreç boyunca hazırlanarak dönem sonunda teslim edilen ve adayın gelişimine katkı sağlaması yüksek ihtimalle muhtemel olan performans görevlerinin adayın gelişimine ilişkin güçlü kanıt sağlayacağı öngörülmektedir. Öte yandan öğretmen adayının okul içinde ve dışında neleri önceledeğini, kişisel ve mesleki anlamda kendisine neler kattığını gösteren belgelerin kullanılmasının da ürün dosyasında adaya ilişkin güçlü kanıt teşkil edeceği düşünülmektedir. Bunlarla birlikte öğrencinin kendisine ilişkin yansımalar yaptığı, süreç boyunca gelişimsel olarak kendisindeki gelişimi görebileceği ders planlarına ilişkin öz değerlendirme raporu ile ÖU derslerinde çekilen video kayıtları adayın gelişiminin izlenmesi açısından önemli kanıtlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar tarafından önerilen değerlendirme modeli doğrultusunda öğretmen adaylarının lisans eğitimi süreci boyunca aldığı dersler kapsamında elektronik ürün dosyası ile öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yapılacak değerlendirmelerde öğrencilerin derslerde gerek disiplinler arası gerek disiplin içi hazırladığı çalışmalar, gösterdiği performanslar, ders planlarında yaptığı yansıtmalar, ders dışında yaptığı etkinlikler gibi çeşitli yeterlik alanları açısından kanıta dayalı olarak değerlendirilmesini sağlayacak ürünlerden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak ürün elektronik olarak

konulabilecek/dönüşebilecek bir yapıda değilse öğretmen adayının performansını kanıtlayabileceği bir yapıda saklanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bu dosyanın sadece gizlilik açısından sakınca teşkil etmeyen kısmının öğretmen adayına açık olması ve dersler kapsamında hazırlayacağı çalışmaların ders notuna etki etmeden başarılı/başarısız şeklinde puanlanması uygun görülmektedir. Öte yandan değerlendirmelerde güncellenen yeterlikler ve dersin kazanımları temel alınarak hazırlanmış dereceli puanlama anahtarlarının kullanılabileceği, hem böylelikle öğretmen ve öğretmen adayın farkındalığının artacağı belirtilmektedir. Mevcut değerlendirme sisteminde öğretmen adaylarının daha çok yazılı sınavlarla değerlendirilerek mesleki becerileri ile tutum ve değerlerinin sıklıkla göz ardı edilmesi, her bir ders genellikle kendi içerisinde değerlendirildiğinden disiplinler arası ilişkilendirmenin zayıf kalması ve adayların süreç içerisindeki gelişiminin boylamsal olarak izlenememesi, yapılan değerlendirmelerin öğretmen adaylarının dersten geçip kalmasını belirlediğinden adaylarda stres yaratması ve gelecekteki performanslarını yordama açısından geçerliğinin düşük olması gibi faktörler düşünüldüğünde geliştirilen modelin adayların hem bütünsel değerlendirilmesini hem de çok yönlü gelişimini destekleyebileceğini söylemek mümkündür.

Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sahip olması beklenen yeterliklerin elektronik ürün dosyası aracılığıyla kanıta dayalı olarak değerlendirilmesi için önerilen değerlendirme modelinin yapısı Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. Değerlendirme Modelinin Yapısı

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Sonuçlar, araştırma sorularına ve sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur.

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının hangi yeterliklere sahip olması gerektiğine ilişkin olarak, öğretmen eğitimi politikalarına, eğitim ve değerlendirme süreçlerine yön vermesi bakımından oluşturulan ve 2017 yılında güncellenen ÖMGY'de yer alan 65 göstergenin çoğunun katılımcıların %90'ı ve fazlası tarafından uygun görülmüş; ancak eklenmesi ve yeniden ifade edilmesi gereken yeterliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ÖMGY'nin, katılımcıların belirttiği öneriler doğrultusunda güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sahip Olması Beklenen Mesleki Yeterliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre 65 yeterlik göstergesinin büyük bir çoğunluğu %90'ın üzerinde bir oranla uygun bulunup gerekli görülse de; alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme alanlarındaki bazı yeterlik göstergelerinin uygun bulunma oranının %80'lerde, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alanlarındaki bazı yeterlik göstergelerinin uygun bulunma oranının ise %70'lerde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda; en yüksek olumlu yanıt oranının tutum ve değerler yeterlik alanına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her üç katılımcı grubundan özellikle öğretim elemanlarında uygun bulunma oranının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Alan bilgisine ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, her üç katılımcı grubunun yüksek bir oranla söz konusu göstergeleri uygun gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcı grupların uygunluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin göstergeler açısından farklılaştığı elde edilen bir diğer sonuçtur. Sözgelimi sınıf öğretmeni adayları "*Alanı ilgili konu ve*

kavramları analiz eder.” göstergesine daha çok uygun görüş bildirirken, sınıf öğretmenleri ise “*Millî ve manevi değerlerin alana yansımalarını yorumlar*.” göstergesi lehine daha çok uygun görüş bildirmişlerdir. ÖMGY alan bilgisine ilişkin göstergeler ve önerilen yeterlikler bağlamında elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcılar öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler arasında özellikle iki anahtar kavramı ön plana çıkartmıştır. Bunlar bilginin güncelliği ile evrensel değerlerdir. Ayrıca bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlar bağlamında çıkarımda bulunabilme becerisine de vurgu yapılmıştır.

Alan eğitimi bilgisine ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, genel olarak tüm katılımcı gruplar bu göstergeleri yüksek oranda uygun görmesine karşın, alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklamaya yönelik göstergeye ilişkin olumsuz görüşleri oldukça fazladır. ÖMGY alan eğitimi bilgisine ilişkin göstergeler ve önerilen yeterlikler bağlamında elde edilen bulgular incelendiğinde ise, hem kuramsal hem de beceri derslerinin öğretimini yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının ilgili derslere ilişkin alan bilgisine hâkim olmanın yanı sıra somut öğrenme düzeyindeki öğrencilere bu derslerin en iyi nasıl öğretilebileceğine yönelik pedagojik alan bilgisine de sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin en büyük kaygılarından birinin okuma-yazma öğretimi olması ve ülkedeki çok kültürlülüğünün artması gibi nedenlerle sınıf öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimi ile Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik yeni yeterlikler eklenmesinin önerildiği görülmüştür.

Mevzuat bilgisine ilişkin göstergeler incelendiğinde, “*Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.*” göstergesinin öğretmen adayları için kapsamı oldukça geniş bir ifade olarak değerlendirildiği dikkati çekmektedir. Öğretmen adayları buna yönelik herhangi bir eğitim almadıklarından, Anayasada geçen eğitimle ilgili maddelerin bilinmesi yeterli görülmektedir. Dahası öğretmen adaylarının okul yönetimi ve veli gibi diğer eğitim paydaşlarına karşı şeffaf ve hesap verebilir olması beklenmektedir. Diğer eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarına ilişkin ise daha çok okul yöneticisinin sorumluluklarına yer verildiği belirlenmiştir. Bu durumun sınıf öğretmeni adaylarının göreve başlar başlamaz müdür yetkili olarak görevlendirilme ihtimallerinin yüksek olması ihtimalinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarının mesleği dolayısıyla destek alabileceği yasal kurum ve kuruluşları tanıması ve bu kurumların görevlerinden dolayı yerine getirmesi gereken sorumluluklar hakkında bilgi sahibi olması önemli görülmüştür.

Eğitim öğretimi planlamaya ilişkin göstergeler incelendiğinde uygunluk değerlerinin öğretim elemanlarında nispeten daha düşük olduğu ve bu yeterlik göstergelerinin de öğrenci özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlama ve öğretim sürecini planlarken

millî ve manevi değerleri dikkate almaya yönelik olduğu belirlenmiştir. ÖMGY eğitim öğretimi planlamaya ilişkin göstergeler ve önerilen yeterlikler bağlamında elde edilen bulgular incelendiğinde ise anket verilerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, öğretmen adaylarının plan hazırlarken ilgili dersin öğretim programının yanı sıra hayatilik, yakından uzağa gibi öğrenme sürecinin daha somut hale gelmesine katkı sağlayacak öğretim ilkelerine dikkat ederek plan hazırlamaları gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca öğretimin planlanmasında sadece millî ve manevi değerlerin değil, evrensel değerlerin de dikkate alınması beklenmektedir.

Öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, diğer yeterlik alanlarıyla da paralel biçimde öğretim elemanları tarafından uygun bulunma oranının daha düşük olduğu, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik göstergenin ise her üç grupta da en fazla olumsuz görüş bildirilen göstergelerden biri olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin göstergeler açısından önerdikleri yeterlikler ele alındığında, öğrenme ortamlarının oluşturulmasında işbirliğine vurgu yaptıkları ve bu yönde yeni bir yeterlik önerisinin getirildiği görülmüştür. Ayrıca yeterliklerin öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişimi, okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, millî ve manevi değerlerle birlikte evrensel değerleri içerecek biçimde daha kapsamlı hale getirilmesi gerektiği bildirilmiştir. Bunlarla birlikte, öğrenme ortamları açısından farklı kültürel yapıya sahip öğrencilere gereken esnekliğin sağlanması gerektiği de vurgulanmıştır.

Öğretme ve öğrenme sürecinin yönetimi bakımından yeterlik göstergeleri incelendiğinde, her üç katılımcı grubu tarafından yüksek oranlarda olumlu görüş bildirilmiştir. Oransal olarak ise en düşük yüzdeye sahip göstergeler yine öğretim elemanlarına ait olup, bunlar özel gereksinimi olan öğrencileri dikkate alma ile analitik zekayı geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlamayla ilişkilidir. ÖMGY öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin göstergeler ve önerilen yeterlikler bağlamında elde edilen bulgular incelendiğinde ise, teknolojik becerilerin nispeten öne çıktığı dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarını etkin biçimde yönetmesi, var olan teknolojik materyalleri kullanmanın yanı sıra kendisini de geliştirmesi, çok kültürlü ve kapsayıcı eğitim sürecini etkin biçimde yönetmesi ve öğrencilerin analitik düşünme becerileri ile birlikte diğer üst düzey düşünme becerilerine yönelik de etkinlikler hazırlaması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca sınıf yönetiminde önleyici yaklaşımın benimsenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı (BİT), liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu

bağlamda, ÖMGY'de 21. yüzyıl becerilerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, göstergelerin hepsinin üç katılımcı grubu tarafından da yüksek oranda uygun görüldükleri ve her üç grubun da en fazla olumsuz görüş bildirdiği göstergenin ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemleri kullanmayla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye ilişkin göstergeler açısından önerdikleri yeterlikler ele alındığında ise öğrenme odaklı değerlendirmeye vurgu yapıldığı ve değişen sınav sistemindeki yaklaşıma uygun olarak beceri temelli soru hazırlamanın gerekli görüldüğü dikkati çekmektedir.

Millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, göstergelerin her üç katılımcı grubunun tamamına yakını tarafından uygun görüldüğü tespit edilmiştir. ÖMGY millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin göstergeler ve önerilen yeterlikler ele alındığında ise millî ve manevi değerlere saygılı olma ile evrensel değerlere açık olmanın ayrı iki yeterlik şeklinde ifade edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bunlarla birlikte öğretmen adaylarının çocuk ve insan haklarının yanı sıra hayvan haklarını gözetmesi; öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlaması; sürdürülebilir eğitim, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir toplum gibi çevresel, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda sürdürülebilirliği sağlaması gerektiği saptanmıştır.

Öğrenciye yaklaşıma ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, ilgili göstergelerin her üç katılımcı grubunun büyük çoğunluğu tarafından uygun görüldüğü ve üç grubun da en büyük önemi her öğrenciye insan ve birey olarak değer vermeyle ilişkili göstergeye verdiği görülmektedir. Katılımcıların öğrenciye yaklaşıma ilişkin göstergeler açısından önerdikleri yeterlikler ele alındığında ise, öğretmen adaylarının öğrencilere şefkatle yaklaşarak okulu sevmelerine yardımcı olması, öğrencilerin güçlü yönlerini keşfederek kişisel gelişimlerini ve kariyerlerini planlamalarına rehberlik etmesi ve cinsel kimliklerini kazanmalarında rehberlik etmesinin gerekli görüldüğü belirlenmiştir.

İletişim ve iş birliğine ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, tutum ve değerlere ilişkin diğer alt alanlarda olduğu gibi katılımcıların büyük bir çoğunluğu olumlu görüş bildirmiş olup, her üç grubun en fazla olumsuz yanıt verdiği göstergenin eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapmaya yönelik olduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların iletişim ve iş birliğine ilişkin göstergeler açısından önerdikleri yeterlikler ele alındığında ise, Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanabilmesi; insan ilişkileri ve sınıf içi iletişimde empati, hoşgörü ve saygıyı esas alması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenciler ve zümre öğretmenleri gibi çeşitli paydaşlarla görüş alışverişi yapmasına

yapılan vurgu iletişim ve iş birliği yeterlik alanı dışında eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma gibi birçok yeterlik alanında ifade edildiği için 21. yy. becerilerinden biri olan iş birliğine yeterliklerde daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kişisel ve mesleki gelişime ilişkin yeterlik göstergeleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından her bir göstergenin yüksek oranda uygun bulunmasıyla birlikte öğretmen adayları ve sınıf öğretmenleri için kişisel bakım ve sağlığa özen göstermenin, öğretim elemanları için ise mesleğini severek ve isteyerek yapmanın diğer göstergelere kıyasla daha öncelikli olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarının öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyebilmek adına kültürel, sanatsal, sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklere katılması; Türkiye ve dünya gündemini takip etmesi; yaşanan değişimlere karşı esnek ve uyumlu olması ile bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmasının gerekli görüldüğü tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bağlamında; iş birliği, BİT, sosyal ve kültürel beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerinin yanı sıra esneklik ve uyum, yaratıcılık ve yenilenme gibi diğer 21. yüzyıl becerilerine de ÖMGY'de vurgunun arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yeterliklerde yapılması beklenen değişikliklerin yanı sıra öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz olarak gördükleri okuma yazma öğretimi, enstrüman çalma, resim çizme, drama yapma, halk oyunları oynama gibi beceriler alanlarında; özel gereksinimli, üstün zekalı, anadili Türkçe olmayan, göçmen, parçalanmış aile çocukları gibi duruma özgü alan ve alan eğitimi bilgisi gerektiren konularda daha nitelikli bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiği ve öğretmen eğitimi programının içeriği bu doğrultuda gözden geçirilmeye ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlendirme Modelinin Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının sahip olması beklenen yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, benimsenecek modelde profesyonel yaklaşım, objektiflik ve güvenirlik öne çıkmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme modelinin sürece, yeterliklere, performansa ve işbirliğine dayalı olması ile adil ve şeffaf olması gerektiği belirlenmiştir. Öte yandan, modelde adil ve şeffaflığın sağlanması için adaya itiraz hakkı tanıma, değerlendirme süreci kayıt altına alma, değerlendiricileri belirli kriterler doğrultusunda seçme, değerlendiricilere değerlendirme öncesinde puanlamanın nasıl yapılacağı gibi konularda eğitim verme, birden fazla kişi tarafından ve birden fazla kez değerlendirme yapma gibi uygulamaların benimsenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Uygulanmakta olan mevcut değerlendirme sistemi (KPSS, ÖABT ve Mülakat uygulaması) öğretmen adaylarını anlık olarak ölçmesi ve kapsamının yetersiz olması nedeniyle eleştirilerek; sürece dayalı, boylamsal değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği belirlenmiştir. Dahası, mesleki beceri ve kişisel özellikler gibi çeşitli boyutların süreç boyunca gelişiminin değerlendirilmesi; değerlendirmeler esnasında adaya zamanında yapıcı dönütler verilerek eksiklikleri varsa süreç içerisinde düzeltilmesinin sağlanması; dereceli puanlama anahtarı, mikro öğretim ders kayıtları, ürün dosyası ve gözlem gibi birden fazla veri kaynağından değerlendirme sürecinde yararlanılması gerektiği saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının yetişmesi sürecinde yer alan paydaşlar (Millî Eğitim ile YÖK ve eğitim fakülteleri, uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanları, uygulama öğrencisi ile uygulama öğretmeni veya uygulama öğretim elemanı gibi) arasında iletişim ve iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Öğretmen adayı değerlendirme modelinde çok sayıda veri kaynağından yararlanılması gerektiği görülmüştür. Merkezi yazılı sınav uygulamasının sürdürülmesi, ancak içeriğinde en az uygulama düzeyinde ve açık uçlu sorulara yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte en çok önerilen kaynaklarının sırasıyla; ürün dosyası, gözlem, sağlık raporu, mülakat, dereceli puanlama anahtarı, akademik başarı ortalaması, akran değerlendirme, adli sicil kaydı, yüksek lisans yapma, bitirme tezi, açık işe alım, öğrenci değerlendirmesi ve simülatif değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri kaynağı olarak kullanılması önerilen mülakatta halihazırda uygulanan sistem uygunsuz ve yetersiz olarak görülmekte; sadece soru-cevap yönetimi değil ürün dosyalarının sunulduğu, ders anlatımlarının yapıldığı, alan ve pedagojik alan bilgisi, problem çözme becerisi, psikolojik durum gibi kriterler bakımından adayların gözlemlenip değerlendirildiği; tüm adaylar için ortak soru ve içeriğin kullanıldığı bir sistemin oluşturulması gerektiği saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının süreç içerisinde değerlendirilebilmesi noktasında ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersinin önemi öne çıkmakta olup; öğretmenlik uygulaması dersinin saatinin arttırılması, uygulamaya daha erken sınıf düzeyinde başlaması, koşulları zor ve yetersiz okullarda da uygulama yapılması ile öğretim becerilerinin değerlendirilip geliştirilmesine olanak sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk, kişisel ve mesleki gelişim gibi tutum ve değerler alanındaki yeterliklerinin de değerlendirilmesi ve süreç boyunca yapılacak gözlemlerin adaylardan beklenen yeterlikler bakımından yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

Öte yandan öğretmen adayı değerlendirme sürecinde çok sayıda paydaşın yer almasının aynı zamanda güvenirliği arttıracağı düşünülerek gerekli görülmektedir. Bu sistemde uygulama öğretmeni ile aynı fakülte ve bölümden öğretim elemanının değerlendirmesinin yanı sıra psikolog, alan uzmanı, rehberlik uzmanı, okul yöneticisi, farklı üniversitede aynı bölümden öğretim elemanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, MEB'den temsilci, müfettiş, veli ve akran değerlendirmesinin de yer alması gerektiği belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin ve diğer değerlendiricilerin deneyimli, alanında başarılı ve uzman olması önemlidir.

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesinin lisans eğitimine başlarken belirli ölçütler bağlamında programa kabul edilmesiyle başlanması ve lisans eğitimi sürecinde devam etmesi gerektiği görülmüştür. Zira hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin sonunda yapılan değerlendirme ile eksikliklerin giderilmesini sağlamak için zaman kalmamakta ve değerlendirmenin amacı sadece seçmek ve elemek olmaktadır. Mesleki ilgi, bedensel ve ruhsal sağlık değerlendirmesinin fakülteye girişte yapılması, böylece uygun ve istekli adayların eğitim almasının sağlanması gerektiği belirlenmiştir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerin zor ve ayırt edici hale getirilmesinin mesleğe ilişkin algının olumlu yönde değişmesine katkı sağlayacağı görülmüştür. Öğretmen adayının gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinin lisans eğitiminin başlangıcından sonuna kadar devam etmesi ve hatta aday öğretmenlik ve hizmet içi süreçlerde de kullanılması gerektiği tespit edilmiştir. Mesleğe başladıktan sonra aday öğretmenin deneyimli bir öğretmen ile birlikte mesleki gelişimin desteklenmesi, istenmeyen durumların belirlenmesi bakımından önemlidir.

Değerlendirme sayısı ve sıklığının arttırılması öğretim elemanlarının uygunluğunun sağlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanının sorumlu olacağı öğretmen adayı sayısının az tutulması ve ders yükü planlamasının buna uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinin sonucuna göre başarılı görülüp atanması halinde elde ettiği sonucun mesleki statüsüne etki etmesi; yetersiz görülmesi halinde ise ek dersler alması, geç olmadan başka alanlara yönlendirilmesi, adaya mentörlük yapılması gibi uygulamaların tercih edilmesi gerektiği görülmüştür. Böylelikle hem lisans hem de lisans sonrasında tekrarlı ölçümlerle denetlenerek belirlenen alanlarda adaylara kendini geliştirme imkânının sunulması ve öğretmen niteliğinin garanti altına alınmasının mümkün hale gelebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen modelin aynı zamanda Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde uygulanması amaçlandığından, çalıştaylarda ilgili

bölümde uygulanan lisans programının (EK 16) geliştirilmesi ekibinde yer alan öğretim elemanlarından lisans eğitimi sürecindeki değerlendirmeye ilişkin görüşler alınmıştır.

Öğretmen Adaylarından Beklenen Mesleki Yeterlikler ve Değerlendirme Modelinin Uygunluğu ve Uygulanabilirliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında önerilen değerlendirme modeli ile eğitim/eğitim bilimleri fakültesi sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlendirilmesine 1.sınıftan itibaren başlanarak lisans eğitimi boyunca devam ettirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değerlendirmenin öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca aldığı yerler kapsamında yapılması, ancak okulda yapılan sadece akademik çalışmalarla sınırlı olmayıp okul dışında yapılan çalışmaların da özellikle tutum ve değerlere ilişkin yeterliklerin değerlendirilmesi açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayının gerek okulda aldığı dersler gerekse de okul dışında katılım gösterdiği etkinliklerin adayın yeterliliğine ilişkin kanıt oluşturacak şekilde elektronik ürün dosyasında saklanması gerektiği belirlenmiştir. Dosyaya konulmak istenen ürün elektronik olarak saklanabilecek veya dönüşebilecek yapıda değilse ilgili durumun öğretmen adayının performansını kanıtlayabileceği bir ürün şeklinde saklanması gerekmektedir. Öte yandan performans görevi, bitirme projesi gibi grupça ve disiplinlerarası yapılması çalışmaların hem öğrenciler hem de öğretim elemanları arasında işbirlikli çalışmayı pekiştireceği anlaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların öğretmen adayının ders notuna etki etmeden başarılı/başarısız şeklinde puanlanması ve gizlilik açısından sorun teşkil etmeyecek kısmın öğretmen adaylarına açık olması gerektiği tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde de çalıştaylarda incelenip son hali verilen yeterlikler ve dersi kazanımları temel alınarak hazırlanmış dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabileceği görülmüştür.

Elektronik ürün dosyasına konulması önerilen ürünler yeterlik alanlarına göre ele alındığında mesleki bilgi alanında performans görevi ve atölyenin ağırlıklı olduğu; mesleki beceri alanında atölye çalışmaları, öğretim dersleri ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olduğu; tutum ve değerlerde ise örnek olay, durum analizi ve ders dışı katılım gösterilen etkinliklerin belgelerinin ağırlıklı olarak öne çıktığı saptanmıştır Bununla birlikte, uygulanan lisans programı (EK 16) kapsamında programa yeni eklenen atölye çalışmalarının temel amacı derslerdeki uygulamayı arttırarak beceri kazandırmak olarak

görüldüğü için mesleki beceri yeterlik alanındaki dört alt yeterlik alanında da atölye çalışmalarına yer verilmesi gerektiği dikkati çekmektedir.

Alan bilgisine ilişkin çalıştayda önerilen yeterlikler incelendiğinde mevcut yeterliklerdeki güncellik ve bilimsellik vurgusunun arttırılması gerektiği görülmüştür. Bu yeterliklerin değerlendirilmesine ise 1.sınıftan itibaren başlanması ve 2. ve 4.sınıfta devam ettirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. 1. ve 2. sınıfta disiplinlerarası hazırlanacak bir performans görevi ile veri toplanırken, 4. sınıfta Araştırma Atölyesi ve bitirme projesinin önerildiği görülmüştür.

Alan eğitimi bilgisine ilişkin çalıştayda önerilen yeterlikler incelendiğinde öğretim programları arasında disiplinlerarası ilişki kurmanın yanı sıra programın kendi içerisinde ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesine de değinilmesi gerektiği, ayrıca okuma-yazma ve ikinci dil olarak Türkçeyi öğretmeye yönelik yeterliklerin alan eğitimi bilgisi açısından uygun görülmeyerek başka alana alındığı görülmüştür. Alan eğitimi bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesine 1. sınıftan başlanıp 4. sınıfa kadar devam ettirilmesi gerektiği belirlenmiştir. 1. ve 2. sınıfta disiplinlerarası hazırlanacak bir performans görevi ile veri toplanırken 2. sınıfta performans görevinin yanı sıra Teknoloji Atölyesi ile Gelişim ve Öğrenme Atölyesi, 3. sınıfta Program Geliştirme Atölyesi ile Ölçme ve Değerlendirme Atölyesi ve 4. sınıfta bitirme projesiyle birlikte Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlem, görüşme ve öz değerlendirmenin önerildiği görülmüştür.

Mevzuat bilgisine ilişkin çalıştayda önerilen yeterlikler incelendiğinde TC Anayasasında eğitimle ilgili maddeleri açıklama yerine Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını açıklamanın daha uygun görülerek değişiklik yapıldığı belirlenmiştir. İlgili yeterliklerin değerlendirilmesinin 3. ve 4. sınıfta yapılan çalışmalar bağlamında değerlendirilebileceği düşünülmüştür. Mevzuat bilgisine ilişkin yeterliklerle 3. sınıftaki Okul İşleyişi Atölyesinin doğrudan ilintili olarak ele alındığı, bunun yanı sıra 4. sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerin de kullanımının önerildiği görülmüştür.

Eğitim öğretimi planlamaya ilişkin çalıştayda bir ekleme veya değişiklik önerisinin yapılmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, ilgili yeterliklerin değerlendirilmesinin 2. sınıftan 4. sınıfa kadar yapılabileceği; 2. sınıfta Teknoloji Atölyesi ve Gelişim ve Öğrenme Atölyesi, 2. sınıfta Program Geliştirme Atölyesi ile öğretim dersleri ve 4. sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerin kullanımının önerildiği görülmüştür.

Öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin çalıştayda gelen öneriler doğrultusunda derste kullanılacak strateji, yöntem, teknik vs. dikkate alınarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi

yönünde yeni bir yeterlik önerisinin eklendiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sadece millî ve manevi değerleri içselleştirmesine vurgu yapılan yeterliğin farklı kültürden öğrencileri de gözeterek öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmesi şeklinde daha kapsayıcı bir dille yeniden ifade edildiği belirlenmiştir. Yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin ise eğitim öğretimi planlamaya ilişkin yeterliklerde olduğu gibi değerlendirmenin 2. sınıftan 4. sınıfa kadar yapılabileceği; 2. sınıfta Teknoloji Atölyesi ve Gelişim ve Öğrenme Atölyesi, 3. sınıfta Program Geliştirme Atölyesi ile öğretim dersleri ve 4. sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerin kullanımının önerildiği görülmüştür.

Öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin çalıştayda gelen öneriler incelendiğinde öğretim programının uyarlanmasında konu, öğrenci ve öğrenme ortamının özelliklerinin dikkate alınması ve sınıf yönetimine ilişkin sorunların hem ortaya çıkmaması için gereken önlemlerin alınması hem de sorun ortaya çıktığında etkili biçimde çözülmesine vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca alan eğitimi bilgisinde yer alan okuma-yazma ve ikinci dil olarak Türkçe öğretmeye ilişkin yeterliklerin öğretme-öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin yeterlikler kapsamına alındığı saptanmıştır. Yeterliklerin değerlendirilmesinde ise eğitim öğretimi planlama ve öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin yeterliklerde olduğu gibi değerlendirmenin 2. sınıftan 4. sınıfa kadar yapılabileceği; 2. sınıfta Teknoloji Atölyesi ve Gelişim ve Öğrenme Atölyesi, 3. sınıfta Program Geliştirme Atölyesi ile öğretim dersleri ve 4. sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerin kullanımının önerildiği görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çalıştayda gelen öneriler doğrultusunda yeterliklerde tek bir değişiklik yapıldığı, bu kapsamda da ölçme-değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanma yerine ilgili yeterliğin ölçme-değerlendirme sürecine uygun yöntem ve teknik kullanmaya yönelik olarak ifade edildiği saptanmıştır. Mevcut yeterlikte tanılayıcı değerlendirmeden bahsedilmemesi ve önerilen yeterliğin bu noktada daha kapsayıcı olması dikkat çekmektedir. Yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin ise eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin yeterliklerde olduğu gibi değerlendirmenin 2. sınıftan 4. sınıfa kadar yapılabileceği; 2. sınıfta Teknoloji Atölyesi ve Gelişim ve Öğrenme Atölyesi, 3. sınıfta Ölçme Değerlendirme Atölyesi ile öğretim dersleri ve 4. sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerle birlikte Araştırma Atölyesinin kullanımının önerildiği görülmüştür.

Millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin çalıştayda gelen öneriler incelendiğinde, anket ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda güncellenen yeterlikler üzerinde herhangi bir ekleme/değişiklik yapılmadığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen yeterliklerin

değerlendirilmesine ilişkin ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar değerlendirmenin yapılabileceği ve yeterliklerin değerlendirilmesinde örnek olay, durum analizi ve ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgelerinin dört sınıf düzeyinde de kullanılmasının önerildiği görülmüştür.

Öğrenciye yaklaşıma ilişkin ilişkin çalıştayda gelen öneriler incelendiğinde millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin yeterliklerde olduğu gibi mevcut yeterliklerde herhangi bir değişiklik yapılmadığı belirlenmiştir. Öte yandan yeterliklerin değerlendirilmesinin 1. sınıftan 4. sınıfa kadar yapılabileceği ve yeterliklerin değerlendirilmesinde 1'den 4'e kadar ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgelerinin kullanılması, 4.sınıfta bu etkinlik belgelerinin yanı sıra akran gözlemi ve öz değerlendirmeye ilişkin ürünlerin de adayın değerlendirilmesinde kullanılmasının önerildiği görülmüştür.

İletişim ve iş birliğine ilişkin çalıştayda gelen öneriler incelendiğinde Türkçeyi sözlü ve yazılı iletişim kurallarına uygun kullanmanın ötesinde okuma kültürü, dil bilinci ve duyarlılığı edinmiş bir birey olarak kullanmaya vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Yeterliklerin değerlendirilmesine yönelik ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar devam etmesi ve değerlendirmede örnek olay, durum analizi ve ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgelerinin dört sınıf düzeyinde de kullanılmasının önerildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra 1. ve 2. sınıfta disiplinlerarası hazırlanması gereken performans görevi; 3. sınıfta öğretim dersleri ve 4. sınıfta bitirme projesi kapsamında iş birlikli çalışmayı gerektiren grup çalışmalarının yapılması nedeniyle grup çalışması değerlendirme formlarının kullanımının önerildiği tespit edilmiştir.

Kişisel ve mesleki gelişime ilişkin çalıştayda gelen öneriler incelendiğinde bazı yeterliklerde düzenleme görülmüştür. Bu bağlamda yaşanan değişimlere karşı esnek ve olma uyumlu olmaya ilişkin yeterliğin mesleki alanda yaşanan değişimlerle sınırının çizildiği, ruhsal sağlığı korumak için gerekenleri yapma ifadesinin uygun görülmeyerek çıkarıldığı tespit edilmiştir. Yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar devam etmesi ve değerlendirmede 1'den 4'e kadar ders dışı katılım gösterilen etkinlik belgelerinin kullanılmasının önerildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra 1. ve 2. sınıfta disiplinlerarası hazırlanması gereken performans görevi, 4. sınıfta ise Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yapılan öz değerlendirme ve video kaydı ile birlikte Araştırma Atölyesinin kullanımının önerildiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve araştırma sınırlılıkları göz önünde bulundurularak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

ÖMGY'de yer alan 65 yeterlik göstergesinin her biri %70'in üzerinde bir oranla gerekli görülerek uygun bulunmakla birlikte birçoğu %90'ın üzerinde uygun görülmüş, ancak bazı yeterlik ifadelerinin daha kapsamlı yazılması yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklama yerine *Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını açıklama*, sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş etme yerine *olası sorunlar için önlem alma ve öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunlar için etkin ve yapıcı çözümler oluşturma*, öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alma yerine *çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetme* ve öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlama yerine *öğrencilerin derslerde üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler hazırlama* şeklinde bazı yeterlikler ÖMGY'de daha kapsamlı ve işlevsel olarak ifade edilebilir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetme, beceri temelli sorular hazırlama, teknolojik materyaller geliştirme ve öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmalarında rehberlik yapma gibi yeni yeterlikler eklenmelidir.

Araştırma sonucunda Singapur, Avustralya ve Kanada-Ontario gibi bazı ülke ve bölgelerde mesleki kariyerinin farklı aşamalarındaki öğretmenlerden aynı yetkinlik düzeyi beklenmediğinden, kariyer aşamalarına göre beklenen yeterlik ve yeterlik düzeyinin farklılaştığı görülmüştür. Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan öğretmenlik kariyer basamakları sistemi de benzer şekilde mesleki yeterlikler ile ilişkilendirilmeli ve öğretmen görev ve sorumlulukları kariyer basamakları çerçevesinde yeniden tanımlanmalıdır. Böylece mesleki açıdan yeterliklerin daha anlamlı hale gelmesi sağlanabilir.

Araştırma sonucunda geliştirilen değerlendirme modelinde her ne kadar sınıf öğretmenliği lisans programı temel alınsa da başta meslek bilgisi ve seçmeli dersler olmak üzere bazı derslerin ve eğitim süresinin tüm bölümlerde ortak olması nedeniyle önerilen modelden diğer öğretmen yetiştirme programlarında da yararlanılabilir ve kendi programlarına özel bir model geliştirmede uyarlama yapılarak kullanılabilir. Ayrıca ÖMGY tüm öğretmenlik branşları

için ortak olduğundan, geliştirilen model genel yeterliklerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için neler yapılabilir konusunun planlanmasında yararlanılabilecek bir kaynak olabilir.

Araştırma sonucunda geliştirilen model ile hem yeni uygulanmaya başlanan lisans programının etkililiği hem de öğretmen adaylarının dört yıl boyunca kuramsal ve uygulamalı derslerde takip edilip süreç boyunca gelişiminin kanıtlara dayalı olarak tespit edilmesi daha kolay hale geldiğinden, elde edilen değerlendirme sonuçlarının program geliştirme çalışmalarında kullanılması önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının atanmasında alan eğitimi bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür gibi lisans eğitimi derslerinin gruplandırıldığı üç alanda bilgiye dayalı ölçüm yapılıp beceri boyutunun ölçülmemesinin bir eksiklik olduğu ve beceriyi de ölçecek bir sisteme ihtiyaç olduğu görüldüğünden hizmet öncesi eğitim sürecinde yapılan ve öğretmen adayı hakkında detaylı bilgi sunan bu değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının atanmasında kullanılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında, öğretmen adaylarının ise Öğretmenlik Uygulaması dersinde sınıf yönetimi; çok kültürlü ve kapsayıcı eğitim; öğrenme ortamı, zaman ve öğrenci özelliklerine uygun ders planı hazırlama gibi alanlarda eksiklerinin olduğu ve güçlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, geliştirilen değerlendirme modeli kapsamında hazırlanacak elektronik ürün dosyası ile öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde zorluk yaşadığı bahsi geçen ve benzeri diğer yeterliklerin görev yapacakları il, ilçe veya okul müdürlükleriyle paylaşılarak ihtiyaca uygun hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesinde yararlanılabilecek bir kaynak olarak kullanılması tavsiye edilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda eğitim, okuma-yazma öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, müdür yetkililik gibi konularda büyük çekincelerinin olduğu ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de bu konuda zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eksiklik hissettiği öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğretimin bireyselleştirilmesi, mevzuat bilgisi gibi daha çok iş başında öğrenme gerektiren bu tür yeterlik alanlarında donanımlı hale getirilmesi amacıyla YÖK, MEB ve Eğitim Fakülteleri arasında iş birliğinin arttırılması ve ülke çapında asgari bir uygulama birliğinin benimsenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli olarak yürütülen Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim, Kapsayıcı Dil Öğretimi gibi derslerin öncelikli olarak zorunlu ders kapsamına alınması ve Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin daha erken sınıf düzeylerine çekilmesi gibi iyileştirici

düzenlemelerin yapılması, aday öğretmenlerin de adaylık sürecini deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde ve daha merkezi bir okulda tamamlaması tavsiye edilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sadece bilimsel araştırma dersini alıp istatistik dersini almıyor olmasının yapılan bilimsel araştırmaları yorumlamalarını güçleştirerek kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine ket vurduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, YÖK tarafından tanınan serbestlik doğrultusunda ders içerikleri oluşturulurken öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişime yönelik taleplerinin dikkate alınarak ihtiyaç duyulan derslerin açılmasına öncülük etmeleri önerilmektedir.

Aynı sınıfta kaynaştırma, göçmen, ilaç kullanan, üstün yetenekli-zekâlı, istismara uğramış, engelli, şiddet görmüş, zorbalığa uğramış, parçalanmış aile çocukları gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerin olması öğretmenlerin sorumluluğunu arttırmaktadır. Bu ve bunun gibi öğretmenin ilgilenmesi ve hoşgörüyle yaklaşması gereken birçok durumun Kapsayıcı Eğitim dersi altında ele alındığı açıklanmıştır. Birbirinden oldukça farklı özellikler taşıyan ve duruma özgü yaklaşım gerektiren bu tür konu alanlarında öğretmen adaylarının daha profesyonel davranabilmesi için Farklılıkların Yönetimi ve Eğitimi, Sosyal Adalet ve Eşitlik, Çok Kültürlülük gibi yeni dersler alması sağlanarak onların profesyonel gelişimleri desteklenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Anket yanıtlarına göre en düşük uygun bulunma oranına sahip yeterlik göstergelerinin mesleki bilgi yeterlik alanında bulunan alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisinde olduğu, daha sonra mesleki beceri alanının geldiği ve tutum ve değerler alanındaki yeterlik göstergelerinin ise tamamına yakınının uygun bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerine kıyasla her yeterlik alanında en düşük düzeyde olumlu yanıtlanma oranının sıklıkla öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda daha düşük düzeyde olumlu yanıtlanma oranına sahip yeterlik göstergelerinin gerekçesi ve öğretim elamanlarının genel olarak daha olumsuz, öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin ise nispeten daha olumlu yanı vermelerinin nedenlerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma kapsamında yürütülen çalıştayda değerlendirme modelinin uygulanabilirliğine ilişkin sadece Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarından görüş alınmıştır. Modele ilgili fakültenin sınıf öğretmenliği lisans programı temel alınarak son şekli verildiğinden, modelin

uygulanabilirliğine ilişkin daha detaylı veri elde etmek amacıyla öğretmen adayları ve fakültenin uygulama öğretmenlerinden de görüş alınması önerilmektedir. Ayrıca çalıştaylara sınıf eğitimi alanı bünyesinde görev yapan matematik eğitimi, fen eğitimi, okuma-yazma eğitimi gibi alanlardan öğretim elemanları katılsa da sanat eğitimi alanından katılan olmamıştır. Öte yandan, anket ve görüşmelerde beden ve ruh sağlığı, özel eğitim, çok kültürlülük ve teknolojik yeterlikler gibi çalıştaya katılan öğretim elemanlarının çalışma alanları dışında da yeterlikler önerildiğinden bu yeterliklerin uygunluğu ve değerlendirilmesi konusunda ilgili alanlardaki öğretim elemanı ve saha çalışanı gibi paydaşlardan da görüş alınması tavsiye edilmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya koyulan değerlendirme modelinde YÖK tarafından tanınan yetki devri sonrasında geliştirilip 2022-2023 güz dönemi itibariyle uygulanmaya başlanan program temel alındığından ve öğrenciler uzaktan eğitimle öğrenimlerine devam ettiğinden modelin pilot uygulaması yapılamamıştır. Bu noktada, önerilen modelin pilot uygulamasının yapılması ve öğretmen adaylarının da yer aldığı paydaş grubuyla iş birliği içerisinde modelin güçlü ve zayıf yönleri ile uygulanabilirliği tartışılarak gereken yerlerin revize edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abbasioğlu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Sisteminin Türkiye ile Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Adams, S. K., & Wolf, K. (2008). Strengthening the preparation of early childhood teacher candidates through performance-based assessments. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 29*(1), 6-29. doi: 10.1080/10901020701878644

Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (2003). *Towards a learning profession: The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers*. Retrieved from https://www.edb.org.hk/irooms/eservices/T-surf/Content/Documents/ACTEQ_Document_2003-Eng.pdf

Adıgüzel, A. (1999). Öğretmen Yetiştirmede Mesleki (Pedogojik) Formasyonun Önemi. *Köprü*, 68. Erişim adresi: https://www.koprudergisi.com/guz-1999/ogretmen-yetistirmede-mesleki-pedogojik-formasyonun-onemi/

Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı. *Millî Eğitim Dergisi, 33*(167), 53–70. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-adiguzel.htm

Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M. ve Akşin-Yavuz, E. (2021). Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 33-52. doi: 10.37754/ 756554.2021.613

Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.

Akın, S. ve Sözen-Özdoğan, S. (2021). Öğretmen Eğitiminde Yapıtaşı: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(1), 269-312. doi: 10.30964/auebfd.642519

Akman, A. (2014). *Erasmus Değişim Programının Öğrencilerin Dil Yeterliliği, Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlamalarına Etkisi: OKÜ Uygulama Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye, Türkiye.

Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36*, 41-67. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1889

Aktaş, İ. ve Ceylan, E. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarıyla İlişki Düzeyinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(33), 123-136.

Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 79-95. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183188

Alan, B. ve Güven, M. (2021). Uluslararası Bir Kavram Karmaşası: Yeterlik, Yeterlilik ve Yetkinlik Kavramları Üzerine Bir Doküman İncelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(1), 271-293. doi: 10.18039/ajesi.1004416

Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, G. S. (2019). Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 49, 17-49. doi: 10.15285/maruaebd.525252

American Association for Colleges of Teacher Education. (2021). *Teacher performance assessments*. Retrieved from https://aacte.org/resources/teacher-performance-assessments/

Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four education programs. *Teacher Education Quarterly*, *25*(1), 23-31. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23478105

Ankara Üniversitesi. (2023). *Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi Program Yeterlilikleri*. Erişim adresi: http://bbs.ankara.edu.tr/Program_Yeterlilikleri.aspx?bno=4531&bot=2173

Anras, B. (2020). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 51-67. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1180699

Antonek, J. L., Mccormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language,* 81, 15-27. doi: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb01624.x

Aragon, S. (2018). *Targeted teacher recruitment: What is the issue and why does it matter? policy snapshot*. Education Commission of the States. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582978.pdf

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. New York, NY: Routledge. Retrieved from https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=nclusive+Education%3A Policy%2C+Contexts+and+Comparative+Perspectives&btnG=

Arı, A. (2010). Öğretmenlere Göre Proje ve Performans Görevlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(34), 32-55. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70223

Arık, S. ve Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(3), 1147-1164. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/313420

Asad, M. M., Aftab, K., Sherwani, F., Churi, P., Moreno-Guerrero, A. J., & Pourshahian, B. (2021). Techno-Pedagogical Skills for 21st Century Digital Classrooms: An Extensive Literature Review. *Education Research International*, 2021, 1-12. doi: 10.1155/2021/8160084

Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 144-12. doi: 10.16986/HUJE.2017030313

Atik-Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *2*(3), 28-86. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63878

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Yaptıkları Meslek Hatalarının Meslekî Öğrenme Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 309-326. doi: 10.31592/aeusbed.673360

Ateş, S. (2005). Öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 21-39. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77268

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2022a). *Australian professional standards for teachers.* AITSL, Melbourne. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2022b). *Australian professional standards for teachers.* AITSL, Melbourne. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/standards

Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *10*(15), 103-118. doi: 10.7827/TurkishStudies.8702

Ayan, M. ve Budak, Y. (2012). Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programlarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Kazandırma Düzeyi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 1-16. Erişim adresi: https://mjer.penpublishing.net/files/10/manuscript/manuscript_343/mjer-343-manuscript-013746.pdf

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E. ve Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *20*(4), 397-420.

Aygün, B., Uzun, N. ve Atasoy, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi 1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*(2), 393. Erişim adresi: https://www.proquest.com/docview/1906124491?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=3fG8D7eSoA6V1LgyCI8BFFsWGWI16Nkr8GCFDp26UJE%3D

Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Badley, G. (1986). The teacher as change agent. *Journal of In-Service Education, 12*(3), 151-158. 10.1080/0305763860120305

Bahar, H. H. (2011). ÖSS Puanı ve Lisans Mezuniyet Notunun KPSS 10 Puanını Yordama Gücü. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 168-181. Erişim adresi: http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/801/319

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 109-129. Erişim adresi: https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=defc34ea-b63c-4063-9280-fcecd34a83f7%40redis

Balcı, A. (2019). Çokkültürlü Eğitimin Yönetimi. C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Editörler), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları*. (ss. 363-373). Ankara: Pegem Akademi. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/331345126_Cok_Kulturlu_Egitimin_Yonetimi

Baldık, Y. (2018). *Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th Ed.). John Wiley & Sons. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=ceGyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=multicultural+education&ots=TtKz-HgurE&sig=dTAaw828PZ6m9aSeDunx0jzq3JE&redir_esc=y#v=onepage&q=multicultural%20education&f=false

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems came out on top. McKinsey & Company. Retrieved from https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf

Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = Powerful professional development*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444514.pdf

Baştürk, R. (2008). Fen ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması. İlköğretim Online, 7(2), 323-332. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90951

Batmaz, O., Cevahir-Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 Salgın Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(3), 1665-1677. doi: 10.33206/mjss.844717

Bawa, K. S., & Seidler, R. (2009). *Dimensions of sustainable development-volume i*. Oxford: EOLSS Publishers. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=lyBlCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=The+Principles+of+Sustainability,&ots=k3xwnmfIM4&sig=WgtGe37nTyfogjNXNoR2nqkNQSg&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Principles%20of%20Sustainability%2C&f=false

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 131-151. doi: 10.7827/TurkishStudies.44460

Baysan, B. (2019). İlkokullarda Ölçme Değerlendirme Amaçlı Yapılan Deneme Sınavlarının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Beaudin, L., & Hadden, C. (2005). Technology and pedagogy: Building techno-pedagogical skills in preservice teachers. *Innovate: Journal of Online Education, 2*(2). Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/104237/

Bektaş, E. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Bektaş, M., Aydın, E. ve Ayvaz, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gelecekteki Mesleki Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 5*(2), 174-192. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/192359

Bektaş, M., Ayvaz-Can, A. ve Çalıkoğlu, E. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beceri Öğretmen Yeterliklerinin İncelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 9(4), 771-790. doi: 10.24315/tred.526533

Bergeron, B. S., Wermuth, S., & Hammar, R. C. (1997). Initiating portfolios through shared learning: Three perspectives. *The Reading Teacher, 50*(7), 552-562. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20201821#metadata_info_tab_contents

Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education, 56*(3), 205-213. doi: 10.1177/0022487105275904

Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sapling. *Sociological Methods & Research, 10*(2), 141-163.

Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlemsel Model. *Folklor/Edebiyat, 20*(78), 203-214. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/255636

Bingöl, H. N. (2002). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Müdür Yetkili Öğretmenlerin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları Çorum İli Sungurlu İlçesi Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bita, N. (2022, August 19). How is it that after four years at university, graduates can't teach? *The Australian (Onlin*e). Retrieved from https://www.proquest.com/docview/2704216327/E536410B2CB04960PQ/1?accountid=8319

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 8-21. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600105

Bokdam, J., Van den Ende, I., & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe-State of affairs and outlook*. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf

Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 121-138. Erişim adresi: https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/2786/Bolat%2c%20Yavuz%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education, 48*(5), 345-357. doi: 10.1177/0022487197048005004

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027

Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *The Future of Children, 17*(1), 45-68. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/4150019

Boz, Y., & Cetin-Dindar, A. (2021). Teaching concerns, self-efficacy beliefs and constructivist learning environment of pre-service science teachers: a modelling study. *European Journal of Teacher Education,* 1-19. doi: 10.1080/02619768.2021.1919079

Börekci, C. (2018). Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Hakkında Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6* (85), 313-328. Erişim adresi: https://web.archive.org/web/20200212204946id_/http://www.asosjournal.com/files/asosjournalmakaleler/1799626664_14478%20Caner%20B%C3%96REKC%C4%B0.pdf

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2004). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved from http://www.csun.edu/~SB4310/How%20People%20Learn.pdf

Brabeck, M. M., Dwyer, C. A., Geisinger, K. F., Marx, R. W., Noell, G. H., Pianta R. C., & Worrell, F. C. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/teacher-preparation-programs.pdf

Burke, J. (1990). *Competency based education and training*. Exeter: The Falmer Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=sOhKdzS-D3IC&oi=fnd&pg=PR9&dq=competency+based+education&ots=KoZtemN24h&sig=PfycRZKWsqA_j9Ldxyqv7C-o32s&redir_esc=y#v=onepage&q=competency%20based%20education&f=false

Bursalıoğlu, Z. (1976). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri: İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma Özeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9*(1), 321-324. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/805417

Butler, F. C. (1978). The concept of competence: An operational definition. *Educational Technology, 18*(1), 7-18. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/44418395.pdf?refreqid=excelsior%3A7964edd9609853cbfc6d8533f5b7d3bf&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: Requirements and development*. European Commission. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Francesca-Caena-2/publication/344906332_Literature_review_Teachers'_core_competences_requirements_and_development/links/5f988c21299bf1b53e4b860b/Literature-review-Teachers-core-competences-requirements-and-development.pdf

Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues.* European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Dickson-Adom/post/What-is-wrong-with-Initial-Teacher-EducationITE/attachment/5a69882e4cde266d58862ac1/AS%3A586590921437184%401516865582507/download/initial-teacher-education_en.pdf

California Commission on Teacher Credentialing. (2013). California teaching performance expectations. Retrieved from http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/adopted-TPEs-2013.pdf

Campbell, C., Ayala, C. C., Railsback, G., Freking, F. W., McKenna, C., & Lausch, D. (2016). Beginning teachers' perceptions of the California teaching performance assessment (TPA). *Teacher Education Quarterly*, *43*(2), 51-71. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/teaceducquar.43.2.51.pdf

Can, E. (2020). Sanal Sınıf Yönetimi: İlkeler, Uygulamalar ve Öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(4), 251-295. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1352063

Canbulat, T., Yeşiloğlu, A., Sipahi, S. Z. ve Erdoğan, F. (2017). Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Kazandırma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 339-359. doi: 10.23891/efdyyu.2017.13

Can-Yaşar, M., Şenol, F. B. ve Akyol, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutumlarının İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *1*(2), 228-241. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88860

Caughlan, S. ve Jiang, H. (2014). Observation and teacher quality: Critical analysis of observational instruments in preservice teacher performance assessment. *Journal of Teacher Education, 65*(5) 375-388. doi: 10.1177/0022487114541546

Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 33-45. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00039-6

Centre of Study for Policies and Practices in Education. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. OECD Education Working Papers No. 99. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k3tsjqtp90v-en.pdf?expires=1676073940&id=id&accname=guest&checksum=760105EB05C950CC853AB0762296BE3B

Christiansen, N. D., Burns, G. N., & Montgomery, G. E. (2005). Reconsidering forced-choice item formats for applicant personality assessment. *Human Performance, 18*(3), 267-307. doi: 10.1207/s15327043hup1803_4

Chung, R. R. (2008). Beyond assessment: Performance assessments in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, *35*(1), 7-28. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/23479028.pdf

Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 295–299. doi: 10.1177/0022487104268057

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or worse? *Educational Researcher*, *34*(7), 3-17. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X034007003

Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: directions forward. *Teacher and Teaching: Theory and Practice, 14*(4), 271-282. doi: 10.1080/13540600802037678

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). New York: Routledge.

Cochran-Smith, M., Piazza, P., & Power, C. (2013). The politics of accountability: Assessing teacher education in the United States. *The Educational Forum*, 77, 6-27. doi: 10.1080/00131725.2013.739015

Cochran-Smith, M., Stern, R., Sánchez, J. G., Miller, A., Keefe, E. S., Fernández, M.B., … Baker, M. (2016). *Holding teacher preparation accountable: a review of claims and evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574703.pdf

Coggshall, J., Max, J., & Bassett, K. (2008). *Using performance-based assessment to ıdentify and support high-quality teachers*. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543665.pdf adresinden erişilmiştir.

Coloma, R. S. (2015). "Students are once again 'numbers' instead of actual human beings": Teacher performance assessment and the governing of curriculum and teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *13*(1), 5-35. Retrieved from https://jcacs3.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/40247/36063

Commission on Teacher Credentialing (2009*). California standards for the teaching profession*. Retrieved from https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/cstp-2009.pdf

Committee for the Review of Teaching and Teacher Education. (2003). *Australia's teachers: Australia's future. advancing innovation, science, technology and mathematics.* Canberra: Commonwealth of Australia. Retrieved from https://web.archive.org.au/awa/20040723113101mp_/http://www.dest.gov.au:80/schools/teachingreview/documents/Main_Report.pdf

Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Teaching Council. doi: 10.13140/RG.2.1.1551.2724

Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2015). *Odyssey to excellence... A learning profession of vibrancy a teaching profession of excellence progress report 2015*. Retrieved from https://www.cotap.hk/download/progress_report/eng/pdf/cotap_progress_report_2015-en.pdf

Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2021a). *T-standart: Background*. Retrieved from https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-background

Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2021b). *T-standart: Professional standards for teachers of Hong Kong*. Retrieved from https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-pst

Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2021c). *T-standart: Framework and stage descriptors*. Retrieved from https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-framework-and-stage-descriptors

Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Brussels: International Institute for Educational Planning. Retrieved from http://www.iaoed.org/downloads/5_Cooper_web_151206.pdf

Cooper, J. T., Hirn, R. G., & Scott, T. M. (2015). Teacher as change agent: considering instructional practice to prevent student failure. *Preventing School Failure, 59*(1), 1-4. doi: 10.1080/1045988X.2014.919135

Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2018). Factors that predict pre-service teachers' teaching performance. *Journal of Education for Teaching, 44*(2), 175-193. doi: 10.1080/02607476.2018.1433463

Council of Chief State School Officers (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0.* Retrieved from https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf

Cox, C., Marfan, J., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*. OECD Education Working Papers No. 99. doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en

Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds), *International handbook of teacher education* (pp. 69-136). Retrieved from http://library.lol/main/B0146A8CB46D62CC0044984485E94B5C

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education. Retrieved from http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf

Creswell, J.W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma Tasarımı Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Araştırmaları* (E. Karadağ, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-130. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15430421tip3903_2?needAccess=true&role=button

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/19291_Chapter_7.pdf

Çakır-İlhan, A. (2003). Sınıf Öğretmenleri Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36,*(1), 13-24. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509228

Çalışandemir, F., Bencik, S. ve Artan, İ. (2010). *Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış*. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150). Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/627/97

Çam-Tosun, F. ve Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *İlköğretim Online, 16*(3), 978-991.doi: 10.17051/ilkonline.2017.330236

Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen Genel Yeterlikleri Açısından Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Kendilerini Değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215. doi: 10.17494/ogusbd.548342

Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları.* Ankara: EBSAM. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Odak_Analiz_2.pdf

Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (ss. 329-390). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Çetin, A. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.

Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 296-309. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/742366

Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1512-1543. doi: 10.17679/inuefd.960126

Çolak, Z. P. (2022). *Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara Yönelik Algılayışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(3), 797-807. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90473

Daghe, B. (2018). *A comparison of Indiana administrator and teacher perceptions of teacher evaluation models* (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University, Indiana, United States of America.

Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership, 68*(4), 35–39. Retrieved from https://discovery.ebsco.com/c/kqcaaq/details/rsv7buvp4j

Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation, and practice. Influences of the National Board for Professional Teaching Standadrs*. American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE Publications. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432570.pdf

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement:a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*,(1), 1-44. Retrieved from https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/392/515

Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962

Darling-Hammond, L. (2006b). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education, 57*(2), 120-138. doi: 10.1177/0022487105283796

Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching.* Center for American Progress. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf

Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education, 89*(4), 547-561. doi: 10.1080/0161956X.2014.939009

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. doi: 10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2013). The role of performance assessment in developing teaching as a profession. *Rethinking Schools*, *27*(4), 10-15. Retrieved from https://rethinkingschools.org/articles/the-role-of-performance-assessment-in-developing-teaching-as-a-profession/

Darling-Hammond, L., LaFors, J., & Snyder, J. (2001). Educating teachers for California's future. *Teacher Education Quarterly*, *28*(1), 9-55. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/23478334.pdf?refreqid=excelsior%3A8ef020d6fcbbdf544a7ec6c606ca9486&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16*, 523-545. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00015-9

Darling-Hammond, L., Newton, S. P., & Wei, R. C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*(3), 179-204. doi: 10.1007/s11092-013-9163-0

Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Standford teacher education programme. Journal of Education for Teaching, 36(4), 369-388. doi: 10.1080/02607476.2010.513844

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the" highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, *11*(33), 1-55. Retrieved from https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/261/387

Davis, M. H., & Harden, R. M. (2003). Competency-based assessment: making it a reality. *Medical teacher*, *25*(6), 565-568. doi: 10.1080/0142159032000153842

Demir, M., Tananis, C. A., & Trahan, K. W. (2019). Evaluation of alternative assessment methods used in elementary schools. *Education and Science, 44*(197), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.6272

Department for Education (2021). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1040274/Teachers__Standards_Dec_2021.pdf

Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne. G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing, 14*(2), 175-185. doi: 10.1177/1744987108093962

Department for Education (2021). *Teachers' standards guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1040274/Teachers__Standards_Dec_2021.pdf

Dokuz Eylül Üniversitesi (2023). Derece Programları: Sınıf Öğretmenliği Temel Program Kazanımları. Erişim adresi: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2020-2021/tr/bolum_1117_tr.html

Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2013). *Global teacher status index 2013*. London: Varkey GEMS Foundation. Retrieved from http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/63812/1/2013+Global+Teacher+Status+Index+I.pdf

Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018*. London: Varkey Foundation. Retrieved from https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf

Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Z1IJ6A97WnsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=information+literacy&ots=cCSo1K85P8&sig=U__FWp9a-JWk3QNQfgeg8jtwUeI&redir_esc=y#v=onepage&q=information%20literacy&f=false

Dönmezoğulları, C. ve Nazlı, S. (2019). Güçlü Yönler Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 257-265. doi: 10.18506/anemon.462822

Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, *38*(170), 266-280. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2029

Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 17*(2), 237-250. Erişim adresi: http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423871403.pdf

Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online, 7*(3), 769-784. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90936

Fırat-Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerin Bazi Değişkenlere Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Düşüncelerindeki Öğretmen Niteliklerinin Yansıtıcı Öğretmen Niteliklerine Uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 357-374. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183091

edTPA (2015). Educative assessment & meaningful support: 2014 edTPA administrative report. Retrieved from https://secure.aacte.org/apps/rl/res_get.php?fid=2183&ref=edtpa

Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(1), 223-236. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/253927

Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına Ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 270-292. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1119428

Erdoğan, D. G. ve Horzum, M. B. (2019). Öğretmen gelişim modeli öğretmen performansı üzerine değerlendirme. SETA. Erişim adresi: https://setav.org/assets/uploads/2019/02/R128_Ogretmen_Gelisim_Modeli.pdf

Eret-Orhan, E., Ok, A., & Capa-Aydin, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 46*(2), 183-198. doi: 10.1080/1359866X.2017.1355050

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education, 1*(1), 65-77. Erişim adresi: http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1261_article_581f138854b8d.pdf

Ersoy, A. (2005). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(4), 170-181. Retrieved from http://www.tojet.net/volumes/v4i4.pdf?ref=herseybedava.info#page=170

Ersoy, A. F. (2006). Öğretmen Adaylarının Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online, 5*(1), 85-95. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/230033347.pdf

Ersoy, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ceylan, B. (2016). Investigating preservice teachers' TPACK competencies through the lenses of ICT skills: An experimental study. *Science and Education, 41*(186), 119-135. doi: 10.15390/EB.2016.6345

Ertem, İ. S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 11-18. Erişim adresi: https://mjer.penpublishing.net/files/10/manuscript/manuscript_328/mjer-328-manuscript-210347.pdf

Ertemel, A. V. ve Aydın, G. (2018). Dijital Ekonomide Teknoloji Bağımlılığı ve Çözüm Önerileri. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions*, *5*(4), 665-690. doi: 10.15805/addicta.2018.5.4.0038

Esposito, J., & Swain, A. N. (2009). Pathways to social justice: Urban teachers' uses of culturally relevant pedagogy as a conduit for teaching for social justice. *Perspectives on Urban Education, 6*(1), 38-48. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838745.pdf

Eşici, H. ve Doğan, Y. (2020). Psikolojik Danışman ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, *1*(2), 29-53. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1448744

Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 635-656. doi: 10.37669/milliegitim.787238

European Commission (2012). *Assessment of key competences in ınitial education and training: policy guidance*, commission staff working document. Retrieved from http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Assessment-of-Key-Competences-in-initial-education-and-training.pdf

Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, *5*(2), 111-124. doi: 10.1556/2059.2022.00056

Ferguson, R. F. (1991). Paying rod public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465-498. Retrieved from https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/hjl28&div=24&g_sent=1&casa_token=&collection=journals

Fitzpatrick, J. M., Bianchi, L. A., Hayes, N., Da Silva, T., & Harris, R. (2023). Professional development and career planning for nurses working in care homes for older people: A scoping review. *International Journal of Older People Nursing*, *18*(1), 1-13. doi: 10.1111/opn.12519

Fonteyn, M. E., Kuipers, B., & Grobe, S. J. (1993). A description of think aloud method and protocol analysis. *Qualitative Health Research, 3*(4), 430-441. doi:10.1177/104973239300300403

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reforms*. Victoria: Center for Strategic Education. Retrieved from https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf

Fullan, M. (2012). *What America can learn from Ontario's education success*. Retrieved from http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13462760640.pdf

Gagné, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, *49*(2), 139-153. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/001698620504900204

Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386410.pdf

Gazi Üniversitesi (2023). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Alt Amaçları*. Erişim adresi: https://gef-sinifegitimi.gazi.edu.tr/view/page/246653

Gitomer, D. H., Martínez, J. F., Battey, D., & Hyland, N. E. (2021). Assessing the assessment: Evidence of reliability and validity in the edTPA. *American Educational Research Journal, 58*(1), 3-31. doi: 10.3102/0002831219890608

Goldhaber, D., Cowan, J., & Theobald, R. (2017). Evaluating prospective teachers: Testing the predictive validity of the edTPA. *Journal of Teacher Education, 68*(4), 377-393. doi: 10.1177/0022487117702582

Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 176-194. Erişim adresi: https://core.ac.uk/download/pdf/268072528.pdf

Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye

Grenon, V., Lafleur, F., & Samson, G. (2019). Developing the techno-pedagogical skills of online university instructors. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 34*(2), 1-15. Retrieved from https://www.proquest.com/docview/2350114114/fulltextPDF/5D14DE5335734718PQ/1?accountid=8319

Griffin, A., & Hett, A. (2004). *Performance-based pedagogy assessment of teacher candidates*. Olympia, WA: Office of Superintendent of Public Instruction. Retrieved from https://www.cwu.edu/teaching-learning/sites/cts.cwu.edu.teaching-learning/files/documents/PerformanceBasedPedagogy.pdf

Grossman, P. (2009). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith, & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: the report of AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Guthrie, J. W., & Springer, M. G. (2004). A nation at risk revisited: Did" wrong" reasoning result in" right" results? at what cost?. *Peabody Journal of Education, 79*(1), 7-35. doi: 10.1207/s15327930pje7901_2

Gültekin, M. ve Özenç-İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri. *International Journal Of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *8*(4), 126-140. Retrieved from http://www.ijtase.net/index.php/ijtase/article/view/82/85

Gündoğan, A. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değer Eğitiminin Gerekliliği ve Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında İşlevselliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 599-628. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.8m

Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına KPSS İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 35-43. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495029

Gürsoy, G. (2018). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. *Turkish Studies, 13*(11), 623-649. doi:10.7827/TurkishStudies.13225

Gürşimşek, I. (1999). Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 40-44. Erişim adresi: http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5330

Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). *Mixed methıds research*. Faculty of Science, Medicine and Health Papers. Retrieved from https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3676&context=smhpapers

Hammond, M. (2002). Why teach? A case study investigating the decision to train to teach ICT. *Journal of Education for Teaching*, *28*(2), 135-148. doi: 10.1080/0260747021000005574

Hannaway, J., & Hamilton, L. (2008). Performance-based accountability policies: Implications for school and classroom practices. *Washington: Urban Institute and RAND Corporation*. Retrieved from https://webarchive.urban.org/UploadedPDF/411779_accountability_policies.pdf

Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review, 61*(2), 280-288. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/1817003.pdf?refreqid=excelsior%3A2d3bbe4af3ab7266ea40fc83365cc44a&ab_segments=&origin=&initiator=

Harden, R. M, Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1-an introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, *21*(1), 7-14. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01421599979969?needAccess=true&role=button

Hare, D., & Heap, J. L. (2001). *Effective teacher recruitment and retention strategies in the midwest: Who ıs making use of them?* Educational Policy Publications. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477648.pdf

Hart, P. D., & Teeter, R. M. (2002). *A national priority: Americans speak on teacher quality*. Educational Testing Service. Retrieved from https://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/survey2002.pdf

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxxon, Routledge. Retrieved from https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf

Hazır-Bıkmaz, F., & Güler, D. S. (2007). An evaluation of health and sexuality education in Turkish elementary school curricula. *Sex Education, 7*(3), 277-292.Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14681810701448093?needAccess=true&role=button

Hébert, C. (2017, January). What do we really know about the edTPA? Research, PACT, and packaging a local teacher performance assessment for national use. *The Educational Forum*, 81, 68-82. doi: 10.1080/00131725.2016.1242680

Hess, F. M., & West, M. R. (2006). *A better bargain: Overhauling teacher collective bargaining for the 21st century*. Program on Education Policy and Governance, Harvard University. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498038.pdf

Hewett, S. M. (2004). Electronic portfolios: Improving instructional practices. *Tech Trends*, *48*(5), 24. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02763526.pdf

Hollins, E. R., & Torres-Guzman, M. (2009). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith, & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: the report of AERA panel on research and teacher education* (pp. 477-548). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hong Kong Government (2013). *Press releases*. Retrieved from https://www.info.gov.hk/gia/general/201305/15/P201305150446.htm

Howell, P. B., Cook, C. M., Miller, N. C., Thompson, N. L., Faulkner, S. A., & Rintamaa, M. F. (2018). The complexities of middle level teacher credentialing: Status report and future directions. *RMLE Online, 41*(4), 1-12. doi: 10.1080/19404476.2018.1456840

Ilgar, R. (2007). Türkiye'de Hayvan Hakları İhlallerine Coğrafi Açıdan Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 347-360. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50354

International Monetary Fund. (2017). *World Economic Outlook Database, October 2017*. Retrieved from https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2017/October

Ingvarson, L. (2019). Teaching standards and the promotion of quality teaching. *European Journal of Education, 54*(3), 337-355. doi: 10.1111/ejed.12353

Ingvarson, L. (2021). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison ofrecent reforms in the USA and the UK. *Managing Teacher Appraisal and Performance* (pp. 178-197). Routledge. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/350342344_Developing_standards_and_assessments_for_accomplished_teaching

Iscan, C. D., Bayraktar, A., & Gokce, E. (2015). Pre-service teachers' teaching applications based on 5E learning cycle. *Anthropologist, 20*(1,2), 319-329. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Aysegul-Bayraktar/publication/288439789_Pre-service_Teachers'_Teaching_Applications_Based_on_5E_Learning_Cycle/links/57c41b3b08aee5141be5b5f3/Pre-service-Teachers-Teaching-Applications-Based-on-5E-Learning-Cycle.pdf

Israel, G. D. (1992). *Determining sample size*. Fact Sheet PEOD-6. Retrieved from https://www.academia.edu/21353552/Determining_Sample_Size_1

İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli: İzleme ve Değerlendirme.* İstanbul: SETA Yayınları. Erişim adresi: https://setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf

İlhan, M. (2017). Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(1), 111-128. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296577

Jaspers, M. W., Steen, T., Van Den Bos, C., & Geenen, M. (2004). The think aloud method: a guide to user interface design. *International journal of medical informatics*, *73*(11-12), 781-795. doi:10.1016/j.ijmedinf.2004.08.00

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The urban review*, *33*(2), 87-105. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1010389023211.pdf?pdf=button

Jentsch, A., & König, J. (2021). *Teacher competence and professional development.* International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. doi: 10.1007/978-3-030-38298-8_38-1

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X033007014

Kala, A. (2015). *KPSS Biyoloji Alan Bilgisi Sorularının Alan Bilgisi Yeterlikleri Çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Analizi: 2013 Yılı Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 133-144. Erişim adresi: http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/585-published.pdf

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. MET Project Research Paper. Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf

Kansızoğlu, H. B. ve Şama, E. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(31), 149-165. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183438

Karadağ, Y. ve Acar, F. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının Incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *4*(1), 62-78. doi: 10.38015/sbyy.693956

Karakaya, M. ve Bostan A. (2015). *Yazılım Mühendisliği Eğitiminde Bitirme Projesinin Yürütülmesinde İki Farklı Yöntemin Öğrenci Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi*. Erişim adresi: https://ceur-ws.org/Vol-1483/52_Bildiri.pdf

Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Beceri Temelli Sorulara İlişkin Değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Karakuş, M. ve Aslan, S. (2016). İlkokulda Disiplinlerarası Öğretime Yönelik Mevcut Durumun İncelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(4), 1325-1344. doi: 0.17051/io.2016.29013

Karaman, P., Şahin, Ç. ve Durukan, H. (2014). Üstbilişin Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 187-202. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202206

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kavcar, C. (1982). Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 197-214. doi: 10.1501/Egifak_0000000829

Kaya, M. F., Sungurtekin, D. ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 176-195. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/270329

Kazu, H. ve Aslan, S. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Fırat ve Dicle Üniversiteleri Örnekleri). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 23-32. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51137730/5000152824-5000448084-1-PB-libre.pdf?1483261745=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSinif_Ogretmeni_Adaylarinin_Birlestirilm.pdf&Expires=1672914347&Signature=J03GYgQo~6t3~ObEuHoiqVR-jSpJxSyY6LsHKC6NTAJjYGl6Yx4egn2lJq84HjQcR9T9DTS1LLv3m~XdhvwBWcs2N58VTc4enpprDB54sF2AdG2Wiexsc85MbcmM15FUZzchK3IITYmwB2heCGOa~oCY4k6Xl5n0bOf7uS1OhCLHwtDXT7KBw1F8o7SLrm4qLwSzFFEIuXdO2jTnimTDBPN798RuWB4~RSTbxy0K4Mksi~dY2POF2jdaVV9vCpE0HASAShZ4PUuFH8nsBAO20T2aspVIky0rC67Eil3TdkmEw5iu-gjSv1EPRavAu1JWQ9ZuvFgsKPfRCWWD6WxoyQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Kedikli, D. ve Katrancı, Y. (2022). Beceri Temelli Ortaokul Matematik Sorularının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *36*(3), 673-696. Erişim adresi: 10.33308/26674874.20223634

Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A., & Davis, R. E. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress & Coping*, *17*(3), 241-252. doi: 10.1080/10615300410001703472

Kertil, M., Gülbağcı-Dede, H., & Gülen-Ulusoy, E. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(1), 151-186. doi: 10.16949/turkbilmat.774651

Kılcan, T. (2021). Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştirmalar Dergisi*, *5*(2), 170-180. Erişim adresi: http://www.ankad.org/index.php/Ankad/article/view/159/146

Kıral, B. ve Dinçer, B. (2018). Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Değerler Eğitimine Bakış Açısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 84-94. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/506263

Kim, Y., & Yazdian, L. S. (2014). Portfolio assessment and quality teaching. *Theory Into Practice, 53*(3), 220-227. doi: 10.1080/00405841.2014.916965

Klassen, R., Durksen, T. L., Kim, L., Patterson, F., Rowett, E., Warwick, J., ... Wolpert, M. (2017). Developing a proof-of-concept selection test for entry into primary teacher education programs. *International Journal of Assessment Tools in Education, 4*(2), 96-114. doi: 10.21449/ijate.275772

Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review, 26*, 32-51. doi: 10.1016/j.edurev.2018.12.003

Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for teaching theoretical underpinnings and applications*. New Zealand Teachers Council. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=teaching_standards

Kocatürk, A. (2015). *Çocuğun Cinsel Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Tekin Ozalit Baskı Hizmetleri. Erişim adresi: https://www.medipol.edu.tr/sites/default/files/2022-11/Kitap_5.pdf#page=31

Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(3), 774-799. doi: 10.30703/cije.651639

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK . Retrieved from https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/05/koehler_mishra_08.pdf

Kordon, E. (2006). *Yetkinliklere Dayalı Kariyer Planlama ve Endüstri Mühendisliği Öğrencileri için Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Bir Sınav Analizi. *Turkish Journal of Education, 5*(3), 170-183. doi: 10.19128/turje.97805

Koşar, D., Er, E., Koşar, S. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen Atamalarında Sözlü Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi: Atanan ve Atanamayan Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(218), 135-162. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/555623

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 341-371. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m

Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 36-46. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114694

Köklükaya, A. N. *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 608-622. doi: 10.1080/02619768.2020.1809650

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Yazıcı, E. C. ve İbicek, G. Öğretmen Adaylarının Mülakat Uygulamasına İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6* (64), 305-316. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Fatma-Koeybasi/publication/322649483_OGRETMEN_ADAYLARININ_MULAKAT_UYGULAMASINA_ILISKIN_GORUSLERI_BIR_DURUM_CALISMASI/links/5c41a57b92851c22a37dc47b/OeGRETMEN-ADAYLARININ-MUeLAKAT-UYGULAMASINA-ILISKIN-GOeRUeSLERI-BIR-DURUM-CALISMASI.pdf

Köylü, E. (2012). *Cinsel Kimlik Gelişiminde Din Eğitiminin Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218. doi: 10.1207/s15430421tip4104_2

Kubanç, Y. ve Şama, E. (2017). Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yaşadiklari Sorunlara İlişkin Görüşleri: Van İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 268-285. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304634

Laçin-Şimşek, C. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Deneyleri Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analiz Edebilme Yeterlilikleri. *İlköğretim Online, 9*(2), 433-445. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90751

Lasley, T. J., Siedentop, D., & Yinger, R. (2006). A systemic approach to enhancing teacher quality: The Ohio model. *Journal of Teacher Education, 57*(1), 13-21. doi: 10.1177/0022487105284455

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43*, 265-275. doi: 10.1007/s11135-007-9105-3

Lehmanowsky, M. B. (1991). Using counselor skills to effectively serve students. *The School Counselor*, *38*(5), 385-392. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23900731?seq=1

Lilly, M. S. (1992). Research on teacher licensure and state approval of teacher education programs. *Teacher Education and Special Education*, *15*(2), 148-160. doi: https://doi.org/10.1177/088840649201500209

Lillo, S., & Aponte-Safe, G. (2019). Teachers as change agents: Transforming classrooms and communities. *Forum for International Research in Education, 5*(2), 1-5. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/338413006_Teachers_as_Change_Agents_Transforming_Classrooms_and_Communities

Lin, S. (2015). *Learning through action: Teacher candidates and performance assessment* (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Washington, United States of America.

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge* (2nd ed.). Rotterdam: Sense Publishers. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=huwni2AWXRQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=pedagogical+content+knowledge&ots=fD5sjv_he2&sig=JkmBuAoUA69_qzKsfa7moBA7SGs&redir_esc=y#v=onepage&q=pedagogical%20content%20knowledge&f=false

Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching & Teacher Education, 11*(6), 565-577. Retrieved from https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/0742051X95000129?token=9036236BBD36A2CD00FA3BFF99F4959133305C417FEA4E364E474070F92848F228143CF522216D1884BB1C80CBBAEB92&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230322160417

Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). Developing an understanding of teacher education. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds), *International handbook of teacher education* (pp. 3-22). Retrieved from http://library.lol/main/B0146A8CB46D62CC0044984485E94B5C

Louisina Board of Regents. (2004). *New teacher preparation effectiveness assessment model detailed for regents*. Baton Rouge, LA: Louisiana Board of Regents. Retrieved from https://www.laregents.edu/assets/docs/2013/09/NewTchrPrepEffAssessmentModel-8.25.04.pdf

Lurie, S. J. (2012). History and practice of competency-based assessment. *Medical education*, *46*(1), 49-57. doi: 10.1111/j.1365-2923.2011.04142.x

Lyons, N. (1998). Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly*, *25*(1), 115-127. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23478112

Margolis, J., & Doring, A. (2013). National assessments for student teachers: Documenting teaching readiness to the tipping point. *Action in Teacher Education, 35*(4), 272-285. doi: 10.1080/01626620.2013.827602

Mason, K., Stanislawski, D., & Whitaker, D. (2019). Developing embedded signature assessments for continuous improvement in teacher education. *The Teacher Educator*, *54*(2), 171-192.doi: 10.1080/08878730.2018.1520375

Mayer, D., Mitchell, J., MacDonald, D., & Bell, R. (2005). Professional standards for teachers: A case study of professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *33*(2), 159-179. doi: 10.1080/13598660500121977

Meidl, T. D., & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, *14*(1), 1-30. Retrieved from https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Curriculum+Integration+and+Adaptation%3A+Individualizing+Pedagogy+for+Linguistically+and+Culturally+Diverse+Students&btnG=

Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an n of 1?: issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60. Retrieved from https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_4,_1995/merriam1995.pdf

Mertz, N. T. (2010). Teacher selection and school leader effects. *Journal of School Leadership*, *20*(2), 184-207. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105268461002000204

Mesleki Yeterlilikler Kurumu (2016). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ*. Erişim adresi: https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_teblig_2.pdf

Mesleki Yeterlilikler Kurumu (2019). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. Erişim adresi: https://www.myk.gov.tr/images/articles/mevzuat/21.5.20158213.pdf

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 859-879. Erişim adresi: https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-1a2fddd3-780c.pdf

Metzger, S. A., & Wu, M. J. (2008). Commercial teacher selection instruments: The validity of selecting teachers through beliefs, attitudes, and values. *Review of Educational Research*, *78*(4), 921-940. doi: 10.3102/0034654308323035

Meyer, B., & Latham, N. (2008). Implementing electronic portfolios: Benefits, challenges, and suggestions. *Educause Quarterly, 31*(1), 34-41. Retrieved from https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0816.pdf

Mızıkacı, F. (2015). Değerler Eğitimi ve Eğitim Programları. *Eleştirel Pedagoji, 7*(40), 38-41. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=lroH9VAAAAAJ&citation_for_view=lroH9VAAAAAJ:r0BpntZqJG4C

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *TEDP Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Erişim adresi: https://www.memurlar.net/common/news/documents/242790/yeterlikler.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Özel Alan Yeterliklerinin Yürürlükten Kaldırılması*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/www/ozel-alan-yeterliklerinin-yururlukten-kaldirilmasi/icerik/647

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *5, 6, ve 7. Sınıf Düzeylerinde Beceri Temelli Sorular Yayımlanmıştır.* Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/www/5-6-ve-7-sinif-duzeylerinde-beceri-temelli-sorular-yayimlanmistir/icerik/491

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYlY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *2022 Yılında Yapılacak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Duyurusu.* Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/www/2022-yilinda-yapilacak-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-duyurusu/icerik/958

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *20. Millî Eğitim Şurası 01-03 Aralık 2021.* Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/'22*. Erişim adresi:https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs. (2003). *Demand and supply of primary and secondary school teachers in Australia*. Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/demand.pdf

Ministry of Education (2010). *Teacher Performance Appraisal – Technical Requirements Manual.* Retrieved from https://files.ontario.ca/edu-teacher-performance-appraisal-manual-en-03-10-2022.pdf

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002205741319300302

Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington: National Academy Press.

Morgan, G. (1997). *Imaginization: new mindsets for seeing, organizing, and managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Retrieved from http://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf

National Institute of Education. (2009). TE21: *A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2

National Institute of Education (2012). *Recommendation II: Graduand teacher competences*. Retrieved from https://nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/te21---gtc.pdf

National Reference Group for Teacher Standards Quality and Professionalism. (2003). *National statement from the teaching profession on teacher standards quality and professionalism*. Retrieved from https://www.austcolled.com.au/wp-content/uploads/2017/07/2003-National-Statement.pdf

Nayır, F. ve Çınkır, Ş. (2014). Uygulama Öğretmenleri, Yöneticileri ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Okullarda Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 71-86. Erişim adresi: https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/15/13

Nayman, K. (2020). *2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kapsamında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüş ve Deneyimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey from teacher education. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 256-269. doi: 10.1080/02568540109594965

Newton, S. (2010). *Preservice performance assessment and teacher early career effectiveness: Preliminary findings on the performance assessment for California teachers*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambrıdge, Massachusetts: Harvard Educatıon Press.

Ntuli, E., Keengwe, J., & Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic portfolios in teacher education: a case study of early childhood education teacher candidates. *Early Childhood Education Journal, 3*, 121-126. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-009-0327-y

Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 197-212.Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494923

Odabaş, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Okhremtchouk, I., Seiki, S., Gilliland, B., Ateh, C., Wallace, M., & Kato, A. (2009). Voices of pre-service teachers: Perspectives on the performance assessment for california teachers (PACT). *Issues in Teacher Education, 18*(1), 39-62. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851541.pdf

Okhremtchouk, I. S., Newell, P. A., & Rosa, R. (2013). Assessing pre-service teachers prior to certification: Perspectives on the performance assessment for california teachers (PACT). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21*, 1-27. Retrieved from https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728056.pdf

Ontario College of Teachers (2006). *Ontario college of teachers ethical standards for the teaching profession*. Retrieved from https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/regulations_0.pdf

Ontario College of Teachers (2022). *Standards for the teaching profession*. Retrieved from https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/OCTStandardsFlyerENPUBLISH.pdf

Orange, C. (2008). *25 biggest mistakes teachers make and how to avoid them*. Corwin Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zbYhAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=25+biggest+mistakes+teachers+make+and+how+to+avoid+them&ots=0961DeVrCd&sig=X41_v_a8tuJGpze0qNyDmJBqunY&redir_esc=y#v=onepage&q=25%20biggest%20mistakes%20teachers%20make%20and%20how%20to%20avoid%20them&f=false

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). Student assessment: Putting the learner at the centre. In *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation* (pp. 139-270). Paris, OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page4

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA 2015: PISA results in focus.* Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners (Volume 1)*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page1

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum foundations, principles, and issues*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Öz, E. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Özdemir, M., Özdemir, O. ve Gül, M. (2020). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *7*(6), 87-101. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1168027

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 39-55. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183186

Özer, B., Gelen, İ., Hızlı-Alkan, S., Çınar, G., & Duran, V. (2016). The most common mistakes of teacher trainees' former teachers. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(5), 963-972. doi: 10.13189/ujer.2016.040505

Özer, M. A. (2014). Frederick Taylor'ın Görüşlerini 21. Yüzyıl Yönetim Mantığı ile Yeniden Okumak. *Verimlilik Dergisi*, 2, 41-72. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/verimlilik/issue/21769/233984

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271-299. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37375349/kuyeb-libre.pdf?1429627065=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOgretimin_Planlanmasinda_Ogretmenin_Rolu.pdf&Expires=1680640510&Signature=eQqDfbMQXAO5KzwaJBdzH4q4Sp8mmyDbNl1Ch~15lJ4zqVNIs5rIdM5GH8Bz7PbNOMo8Hfb0AfpVPsqUoQENKVXcmQtML9jzyTbIq--

T8HN8AOe8wdNYw4CGefLj3F11Nqe8G5wCTKm2ARZZKdIs2PNwfMW8uutJwQ~ZvnaQUsrUbhw602OTHjP4Pn1Q49pgBPNgOOSTbmQb4Zlsa8ng7Dngq3Hj3w0EBJvvnob5gac7Lf5iMiI-F-d3-EQwV0Wq9tXhyNthhO7ESkxyobCblIERuQDykC1stgmLwbjaEESJQzGKKT1ZRVhG0iwU7j2GxAuAB2PiEekRZGToSLSbSg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Öztürk, Ş. (2022). Teknoloji Bağımlılığı ve Ruhsal Bozukluklar. B. Demir Gökmen (Ed.), *Teknoloji Bağımlılığı ve Mücadele* (ss. 93-104). Ankara: Akademisyen Kitabevi A. Ş.

Pala, B. (2011). *Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri* (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 199-220. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108203

Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M., & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: a review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, *30*(100), 1-29. doi: 10.14507/epaa.30.6204 T

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications.

Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of teacher education*, *57*(1), 22-36. doi: 10.1177/0022487105284045

Pecheone, R. L., Pigg, M. J., Chung, R. R., & Souviney, R. J. (2005). Performance assessment and electronic portfolios: Their effect on teacher learning and education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *78*(4), 164-176. doi: 10.3200/TCHS.78.4.164-176

Pecheone, R., Shear, B., Whittaker, A., & Darling-Hammond, L. (2013). *2013 edTPA field test: Summary report*. Stanford, CA: Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity.

Peck, C. A., & McDonald, M. (2013). Creating "cultures of evidence" in teacher education: Context, policy, and practice in three high-data-use programs. *The New Educator*, *9*(1), 12-28.

Peck, C. A., Singer-Gabella, M., Sloan, T., & Lin, S. (2014). Driving blind: Why we need standardized performance assessment in teacher education. *Journal of Curriculum and Instruction*, *8*(1), 8-30. doi: 10.3776/joci.2014.v8n1p8-30

Pekel, A. Ö. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Mezun Öğretmen Adaylarının Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Petchauer, E., Bowe, A. G., & Wilson, J. (2018). Winter is coming: Forecasting the impact of edTPA on Black teachers and teachers of color. *The Urban Review, 50*, 323-343. doi: 10.1007/s11256-018-0453-1

Piaget, J. (1988). Extracts from Piaget's theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In K. Richardson & S. Sheldon (Eds.), *Cognitive development to adolescence: A reader* (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Plano-Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2018). Karma Yöntemler Araştırmaları Nasıl Kullanılır? Temel Kavramlar Yöntemler Desenlerini Anlama (S. Yalçın, Çev.) Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.), *Karma Yöntemler Araştırması - Alana Yönelik Bir Kılavuz* (ss. 105-133). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Polat, H., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmen Atama Kriterlerine İlişkin Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 1515-1530. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/701293

Polat, M. (2022). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Yeni Nesil Sorulara Yönelik Değerlendirme Puanlarının Belirlenen Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(1), 355-380. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2221444

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, *1*(1), 154-164. Erişim adresi: https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904515.pdf

Polat, S., Kaya, S., & Akdag, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 885-890. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017368.pdf

Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. C. (2017). Complexity and volume: an inquiry into factors that drive principals' work. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success: the four paths framework* (pp. 209-238). Cham: Springer International Publishing. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-50980-8_3

Potter, D. J. (2020). *Music teacher education and edTPA: a case study* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, Michigan, United States of America.

Quatroche, D. J., Duarte, V., Huffman-Joley, G., & Watkins, S. (2002). Redefining assessment of preservice teachers: Standards-based exit portfolios. *The Teacher Educator, 37*(4), 268–281. doi: 10.1080/08878730209555300

Rao, P. S. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal of English, 4*(1), 65-79. Retrieved from https://www.rjoe.org.in/Files/vol4issue1/new/OK%20RJOE-Srinu%20sir(65-79).pdf

Reagan, E. M., Terrell, D. G., Rogers, A. P., Schram, T., Tompkins, P., & Ward, C. (2019). Performance assessment for teacher candidate learning. *Teacher Education Quarterly, 46*(2), 114-141. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/26746036?seq=2

Resmî Gazete. (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf

Révai, N. (2018). *What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore.* OECD Education Working Paper No. 174. https://dx.doi.org/10.1787/f1cb24d5-en

Roelofs, E., & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training, 40*(1), 123-139. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776614.pdf

Rowan, B., Chiang, F. S., & Miller, R. J. (1997). Using research on employee's performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education, 70*(4), 256-284. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/2673267.pdf?refreqid=excelsior%3Ac198d06d3922c76b520db19f3e349b4c&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1

Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & evaluation in higher education, 30*(2), 175-194. doi: 10.1080/0260293042000264262

Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 37-56. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92308

Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Genel Kültür Meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43*, 1-15. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1725175

Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 67-102. Erişim adresi: https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-9b2d48026449cc1bfb65e75d9d28654b.pdf

Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. ve M., Okur. (2021). Ortaokul Beceri Temelli Soruların Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 219-248. doi:10.33711/yyuefd.859585

Sandholtz, J. H. (2012). Predictions and performance on the PACT teaching event: Case studies of high and low performers. *Teacher Education Quarterly, 39*(3), 103-126. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23479685

Sandholtz, J. H., & Shea, L. M. (2012). Predicting performance: A comparison of university supervisors' predictions and teacher candidates' scores on a teaching performance assessment. *Journal of Teacher Education, 63*(1), 39-50. doi: 10.1177/0022487111421175

Sarı, M. H. (2011). *Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Sato, M. (2000). *National board for professional teaching standards: a review of the literature.* San Francisco, CA: WestEd.

Sato, M. (2014). What is the underlying conception of teaching of the edTPA?. *Journal of Teacher Education*, *65*(5), 421-434. doi: 10.1177/0022487114542518

Schalock, M. D. (1998). Accountability, student learning, and the preparation and licensure of teachers: Oregon's teacher work sample methodology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *12*(3), 269-285. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1008023412335.pdf?pdf=button

Schield, M. (2004). Information literacy, statistical literacy and data literacy. *IASSIST Quarterly*, Summer/Fall, 6-11. Retrieved from https://iassistquarterly.com/public/pdfs/iqvol282_3shields.pdf

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 insights and interpretations*. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45. Erişim adresi: https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf

Sezgin-Nartgün, Ş. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 47-58. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16650

Schwartz, J. (1993, September 30). Obesity affects economic, social status. *The Washington Post*, pp. A1, A4.

Siegel, S. (1977). *Davranış Bilimleri İçin Parametrik Olmayan İstatistikler* (Y. Topsever, Çev.). Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları. (1956).

Six sites meet for comprehensive anti-gang initiative conference. (2006, November/December). *OJJDP News @ a Glance*. Retrieved from http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/news_at_glance/216684/topstory.html

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002205741319300302

Shulman, L. S. (2016). *What teachers should know and be able to do*. California, National Board for Professional Teaching Standards.

Shulman, V., & Armitage, D. (2005). Recruiting teachers for the urban classroom: The teaching scholars initiative. *The New Educator*, *1*(3), 231-249. doi: 10.1080/15476880590966916

Snyder, J., Lippincott, A., & Bower, D. (1998). The inherent tensions in the multiple uses of portfolios in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, *25*(1), 45-60. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23478107

Sönmez, A. (2022). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Sözer, E., Eren. B. ve Kahraman N. (2021). Boylamsal Uygulamalar için Ölçme Değişmezliği: Dört Tekrarlı Uygulama Verileri Üzerine Bir Çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(2), 729-763. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1553947

Sporte, S. E., Stevens, W. D., Healey, K., Jiang, J., & Hart, H. (2013). *Teacher evaluation in practice: Implementing Chicago's REACH students*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED553175

Stanford University (2021). *Performance assessment for california teachers (PACT).* Retrieved from https://scale.stanford.edu/teaching/pact

Stephens, P., Egil-Tønnessen, F., & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, *40*(1), 109-130. doi: 10.1080/0305006042000184908

Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, *44*(1), 11-18. doi: 10.1207/s15430421tip4401_3

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Danvers, Association for Supervision and Curriculum Development.

Strudler, N., Wetzel, K. (2008). Costs and benefits of electronic portfolios in teacher education: Faculty perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education, 24*(4), 135-142. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10402454.2008.10784599?needAccess=true&role=button

Summak, M. S., Gören-Summak, A. E. ve Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(3), 1221-1238. Erişim adresi: https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423881353.pdf

Sunar, L. (2018). *Türkiye Mesleki İtibar Araştırması*. Erişim adresi: https://tyap.net/mediaf/T%C3%BCrkiye-Mesleki-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf

Sunar, L. (2020). Türkiye'deki Mesleki İtibar: Dönüşen Çalışma Hayatı ve Mesleklerin Sosyal Konumu. *Journal of Economy Culture and Society,* 1, 29-59. doi: 10.26650/JECS2020-0053

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 5*(58), 58-62.

Şahin, E., Ertepınar, H., & Teksöz, G. (2009). Implications for a green curriculum application toward sustainable development *Hacettepe University Journal of Education, 37,* 123-135. Retrieved from http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-496.html

Şan, Ç. ve İlhan, N. (2022). Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorulara (Yeni Nesil) Yönelik Kuramsal ve Kavramsal *Çerçeve. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*(17), 17-36. doi: 10.29129/inujgse.1089655

Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 42, 237-253. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108374

Şenel-Çoruhlu, T. ve Uzun, A. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Tespit Edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 61-79. doi: 10.17539/Amauefd.1024195

Şişman, M. (2009a). Öğretmen Yeterliklerini Yeniden Düşünmek. *Türk Yurdu*, 261. Erişim adresi: https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=2257

Şişman, M. (2009b). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92295

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. *Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler Dergisi,* 1-42. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/11160806_9_cizelgeveesaslar.pdf

Taneri, P. O. (2004). A *study on novice classroom teacher's problems with regular alternative certificates* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.

Taneja, S., Golden-Pryor, M., & Toombs, L. A. (2011). Frederick W. Taylor's scientific management principles: Relevance and validity. *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship, 16*(3), 60-79. Retrieved from https://www.proquest.com/docview/889143976/fulltextPDF/815B6B1B03374037PQ/1?accountid=8319

Taşan, D. ve Bektaş, O. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 81-100. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487418

Taşdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Mili Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar. *Turkish Studies, 10*(7), 881-898. doi: 10.7827

Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme Yeterlikleri). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 3–50). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=F8BFOM8DCKoC&pg=PR3&hl=tr&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

TEDMEM. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: TED Yayınevi. Erişim adresi: https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi

TEDMEM. (2021). *20. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Görüş ve Öneriler*. Erişim adresi: https://tedmem.org/download/20-milli-egitim-surasi-konularina-iliskin-gorus-oneriler?wpdmdl=3914&refresh=6397afe0c64e01670885344

Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı: Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji 43,* 60-68. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/335105638_Ogretmen_Egitimin_Temel_Sorunsali_Nasil_Bir_Ogretmen_Yetistirmeyi_Hedefliyoruz_Elestirel_Pedagoji_43_s

Thakur, N. (2015). A study on implementation of techno-pedagogical skills, its challenges and role to release at higher level of education. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, *9*(2), 182-186.

The Teaching Council (2016). *Code of professional conduct for teachers*. Retrieved from https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/fitness-to-teach/code-of-professional-conduct-for-teachers1.pdf

Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education, 48*, 253-268. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4.pdf

Toker-Gökçe, A. ve Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda Okul Müdürlerinin Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçları Karşılama Yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 315-334. doi: 10.17679/inuefd.311995

Tomas, L., Girgenti, S., & Jackson, C. (2015). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research, 23*(3), 324-347. doi: 10.1080/13504622.2015.1109065

Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatındaki Soruların İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 46-63. doi: 10.19160/ijer.395554

Topal, Ö. ve Efendioğlu, A. (2021). Türkiye'de Birleştirilmiş Sınıf Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *11*(4), 1732-1753. doi: 10.30783/nevsosbilen.929832

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(1), 53-61. Erişim adresi: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=879993

Tösten, R., Elçiçek, Z. ve Kılıç, M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi (Kars İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(7), 109-123. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1716208

Tsai, C. L., Chaichanasakul, A., Zhao, R., Flores, L. Y., & Lopez, S. J. (2014). Development and validation of the strengths self-efficacy scale (SSES). *Journal of Career Assessment*, *22*(2), 221-232. doi: 10.1177/1069072713493761

Tucker, P. D., Stronge, J. H., & Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development.* New York, NY: Routledge. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=eSSPAQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_book_other_versions_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Turan-Güllaç, E. (2023). Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(1), 559-575. doi: 10.24315/tred.1065688

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tuygun, Ç. (2019). *Görme Engelli Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri İstanbul Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türk Eğitim Derneği. (2009a). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor. "Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım."* Ankara: Türk Eğitim Derneği. Erişim adresi: https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf

Türk Eğitim Derneği (2009b). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın. Erişim adresi: https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf

Türkan, H. (2019). *Görme Engelli Öğretmenlerin İş Yaşamında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi. (2021). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim adresi: http://tyyc.yok.gov.tr/

Uğraş, M. ve Zengin, E. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim ile İlgili Görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(1), 298-315. doi: 10.30831/akukeg.442751

Uğur-Arslan, Z. (2021). *Matematik Öğretmenlerinde Uyarlayıcı Uzmanlığın Gelişimini Etkileyen Yaşantılar ve Öğretim Süreçlerine Yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

UK Statutory Instruments (2003). *The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003*. Retrieved from https://www.legislation.gov.uk/uksi/2003/1662/contents/made

Uyar, E. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 1*(2), 15-32. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2680375

Uygun, S. (2010). Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Seçimi ile İlgili Bazı Uygulamaların Tarihsel Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 707-730. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77009

Uysal, A. (2018). *Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Öğretim Döngüleri Modelinin Uygulanabilirliği ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Kazandırdıkları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Gözünden Nitelikli Öğretmen Seçimi: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (3), 917-940. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209828

Ülger, K. (2021). Uzaktan Eğitim Modelinde Karşılaşılan Sorunlar-Fırsatlar ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies, 7*(1), 393-412. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1537314

Vagi, R., Pivovarova, M., & Miedel Barnard, W. (2019). Keeping our best? A survival analysis examining a measure of preservice teacher quality and teacher attrition. *Journal of Teacher Education, 70*(2), 115-127. doi: 10.1177/0022487117725025

Valenčič-Zuljan, M., & Marentič-Požarnik, B. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education, 49*(2), 192-205. doi: 10.1111/ejed.12080

Van Der Schaaf, M. F., Stokking, K. M., & Verloop, N. (2003). Developing performance standards for teacher assessment by policy capturing. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(4), 395-410. doi: 10.1080/0260293032000066227a

Varış, F. (1973). *Öğretmen Yetiştirme Üzerine.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Wallace, B. (2008). Raising the motivation and self-esteem of all learners by creating a climate for all talents to flourish: Developing empowerment for life. *Perspectives in Education, 26*(3), 19-28. Retrieved from https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC87488

Wei, R. C., & Pecheone, R. L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education. Performance based assessments. M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher Assessment and the Quest: A Handbook* (pp. 69-132). San Francisco CA: Jossey Bass.

Williams, J. A., Hill-Jackson, V., Caldwell, C., & Craig, C. J. (2022). Teacher Recruitment and Retention: Local Strategies, Global Inspiration. *Journal of Teacher Education, 73*(4), 333-337. doi: 10.1177/00224871221118155

Wilson, M., Hallam, P. J., Pecheone, R. L., & Moss, P. A. (2014). Evaluating the validity of portfolio assessments for licensure decisions. *Education Policy Analysis Archives, 22*(6), 1-30. doi: 0.14507/epaa.v22n6.2014

Wyatt-Smith, C., & Adie, L. (2021). Professional standards, evidence and collaboration: Cultural disruption in teacher education. In C. Wyatt-Smith, L. Adie, & J. Nuttall (Eds.), *Teaching performance assessments as a cultural disruptor in initial teacher education: Standards, evidence and collaboration* (pp. 3-18). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-3705-6_1

Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program: Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yamaç, B. (2022). *Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Beceri Temelli Soruların Anlaşılmasındaki Güçlükler: Bitlis İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bitlis Eren Üniversitesi, Bitlis, Türkiye.

Yanpar-Yelken, T., Tanrıseven, I., Üredi, L. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırmacı Program ile Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 31-46. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50587

Yaşar, M. D. ve Sözbilir, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri: Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*(1), 165-201. doi: 10.14812/cuefd.309455

Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 175-188. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160882

Yazıcıoğlu, N. (2019). *Kurum İçi Etkin İletişim Ortamı Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yenen, E. T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2767-2787. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623611

Yeşilçınar, S. ve Çakır, A. (2020). İngilizce Öğretmenlerinin Kalitesini Artırmaya Yönelik Öğretmen Ölçme ve Değerlendirme Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim*, *45*(202), 363-392. doi: 10.15390/EB.2020.8463

Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 71-100. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256222

Yetkiner, A. (2017). *Türkiye'de Aday Öğretmen Sürecinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1*(1), 1-17. Erişim adresi: http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936084.pdf

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 175-191. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1935

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2022). The 21st century higher education EFL learner profile with e-classroom interactional competence via learning-oriented assessment: a case study (Unpublished doctoral dissertation). Cukurova University, Adana, Türkiye.

Yılmaz, K. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(4), 839-867. Erişim adresi: https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ba9f616c-a7d0-4b20-8796-a342f373514f%40redis

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 942-973. Erişim adresi: https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936427.pdf

Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G. ve Akın, M. (2019). PISA'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi,* 2(2), 217-236. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/921638

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarının ve Araçlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1621-1640. Erişim adresi: http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/1091/y%c4%b1lmaz%2c%20yakup.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel İlişkilendirmeye Yönelik Görüşleri. *International Primary Educational Research Journal, 1*(1), 8-16. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/460376

Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Bildiriler Kitabı*, 333-342. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurulu. (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon.* Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (2020). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

Yükseköğretim Kurulu (2023). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim adresi: http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=10

Yükseköğretim Kurulu Atlas (2021). *Sınıf Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler.* Erişim adresi: https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10183

Yükseköğretim Kurulu Atlas. (2022). *Sınıf Öğretmenliği (EA) Programlarına Taban Puanına Göre Yerleşen Son Kişinin Netleri*. Erişim adresi: https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10183

Yükseköğretim Kurulu Bilgi Yönetim Sistemi. (YÖK, 2021). *Öğrenim Düzeyleri ve Birimlere Göre Yeni Kayıt Olan Öğrenci Sayıları 2018-2019*. Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(1), 51-77. doi: 10.1501/Egifak_0000001215

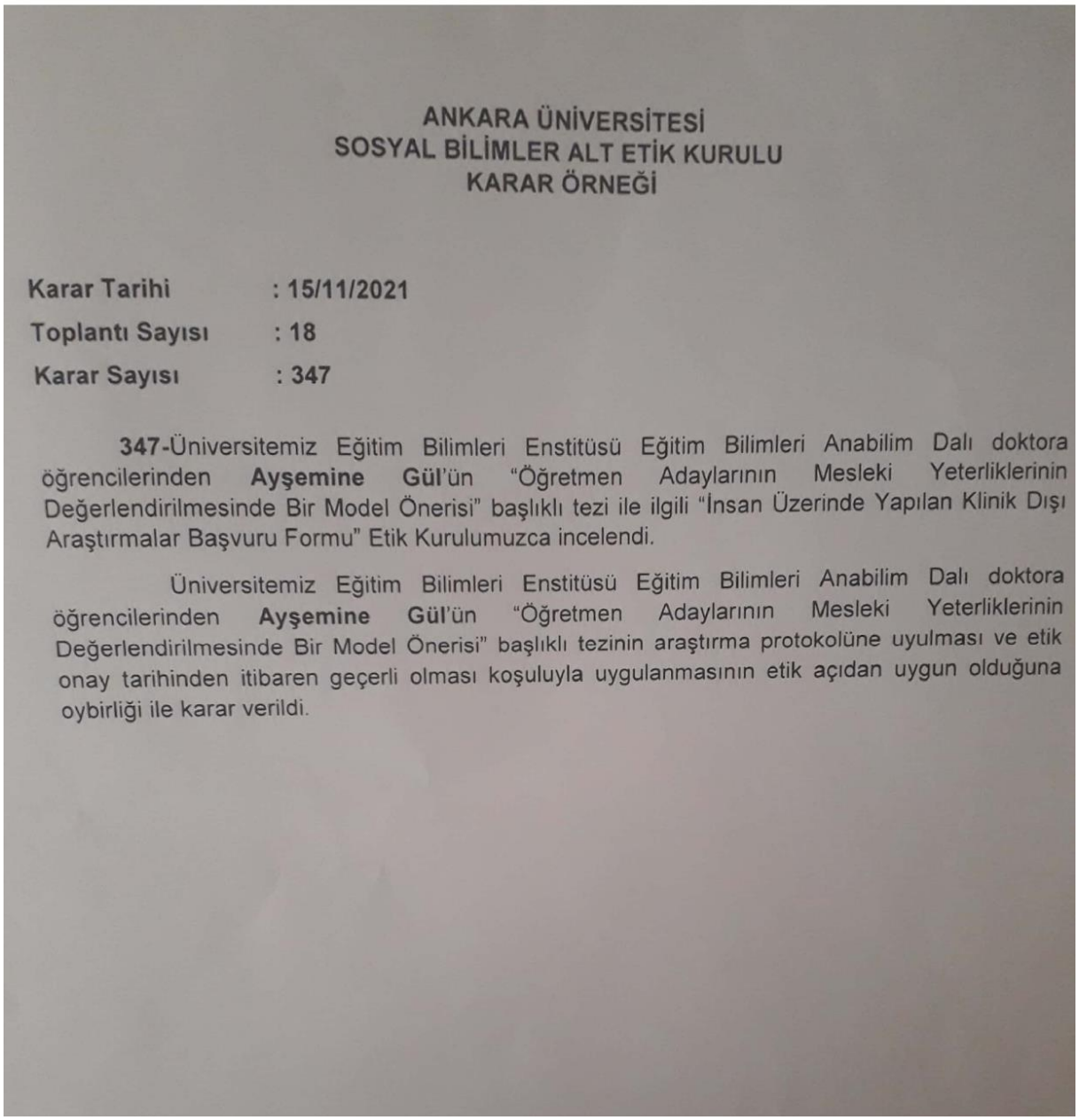
Yurdakul, M. (2019). *Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıf Kavramına Yönelik Metaforları (Gazi Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F., & Solé, S. L. (2021). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies, 47*(2), 217-237. doi: 10.1080/03055698.2019.168669

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education, 17*(5), 613-621. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00017-8

EKLER

EK 1. Ankara Üniversitesi Etil Kurul Onayı



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **15/11/2021**
Toplantı Sayısı : **18**
Karar Sayısı : **347**

347-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ayşemine Gül**'ün "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ayşemine Gül**'ün "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-46322992 23.03.2022
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayşemine GÜL)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Ankara Üniversitesi'nin 14.02.2022 tarihli ve 412799 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Ayşemine GÜL'ün "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü formların** kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Tuncay MORKOÇ
Bakan a.
Genel Müdür

Ek:
Mühürlü Formlar

Dağıtım:
Gereği :
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:
Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ağrı, Trabzon Aksaray, Amasya, Ankara, Antalya, Artvin, Tokat Aydın, Balıkesir, Bartın, Bayburt, Bolu, Van, Uşak Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Düzce, Edirne, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Yozgat Eskişehir, Gaziantep, Giresun, Hakkari, Hatay, Isparta, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Karaman, Kars, Kastamonu, Kayseri, Kırıkkale, Kırşehir, Kilis Kocaeli, Konya, Kütahya, Malatya, Manisa, Rize, Mersin, Muğla, Muş, Nevşehir, Niğde, Ordu, Sakarya, Samsun, Siirt, Sinop, Sivas, Şanlıurfa ve Zonguldak Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Atatürk Blv.No:98 Milli Eğitim Bakanlığı 5.Blok A KIZILAY
Çankaya/Ankara
Telefon No : 0 (312) 413 36 89
E-Posta: hazel.mercan@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hazel MERCAN
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: Faks:3122312417
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bee0-f35b-3ce7-891d-37d2 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi (ÖAMYDA)

ÖĞRETMEN ADAYI MESLEKİ YETERLİKLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sayın Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Fatma BIKMAZ danışmanlığında yürüttüğüm "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi" başlıklı tezim için araştırmaya davet ediliyorsunuz. Bu çalışmanın amacı, eğitim/eğitim bilimleri fakültesi sınıf öğret öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için bir model önerisinin sunulmasıdır. Bu amaçla "Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi" hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde görüşlerinizi belirlemek amacıyla uygulanacak anketin yaklaşık 15 dakika sürmesi beklenmektedir. Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Anketi, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilere ait sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmada sizi rahatsız eden bir durum ile karşılaşmanız halinde istediğiniz aşamada araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Araştırma ile ilgili merak ettiğiniz noktaları aşağıda yer alan e-posta ve telefon numarasını kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için teşekkür ediyorum. Saygılarımla...

Arş. Gör. Ayşemine GÜL
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER (Öğretmen)	
Cinsiyet	( ) Kadın ( ) Erkek
Yaş	
Mezun Olduğunuz Üniversite	
Mezun Olduğunuz Fakülte	
Mezun Olduğunuz Bölüm	
Mesleki Kıdeminiz	( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üstü
Öğrenim Durumunuz	( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
"Uygulama Öğretmeni" olarak görev aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Evet ise görev alma süreniz?	( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üstü

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER (Öğretmen Adayı)	
Cinsiyet	( ) Kadın ( ) Erkek
Yaş	
Eğitim Gördüğünüz Üniversite	
Bölümünüz	
Sınıf düzeyiniz	

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER (Öğretim Elemanı)	
Cinsiyet	( ) Kadın ( ) Erkek
Yaş	
Mezun Olduğunuz Üniversite	
Mezun Olduğunuz Fakülte	
Mezun Olduğunuz Bölüm	
Çalıştığınız Üniversite	
Çalıştığınız Fakülte	
Çalıştığınız Bölüm	
Unvanınız	
Okuttuğunuz Dersler	
Uygulama Öğrencinizin Olup Olma Durumu	( ) Var ( ) Yok

II. BÖLÜM Aşağıda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında kabul edilen ve halen uygulamada olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri verilmektedir. Sizden beklenen her bir yeterliği okuyarak bu yeterlikleri mezun olmak üzere olan sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarında bulunması gerekliliği açısından uygun bulup bulmadığınızı işaretlemeniz, sonrasında var ise uygun bulmadığınız yeterliklerin gerekçesini ve sahip olunması gerektiğini düşündüğünüz başka yeterlik/yeterlikleri ilgili yerlerde bırakılan boşluklara yazmanızdır.		
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ		
YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ		
Aşağıda yer alan "Alan Bilgisi" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
A 1.1.Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.		
A1.2. Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.		
A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.		
A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.		
A1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.		
Yukarıdaki "Alan Bilgisi" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Alan Eğitimi Bilgisi" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
A2.1. Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.		
A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.		
A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.		
A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.		
A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.		
A2.6. Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.		
Yukarıdaki "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Eğitim-Öğretimi Planlama" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.		
A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.		
A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.		
A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.		
A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.		
Yukarıdaki "Mevzuat Bilgisi" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ		

Aşağıda yer alan "Eğitim-Öğretimi Planlama" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.		
B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.		
B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.		
B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.		
Yukarıdaki "Eğitim-Öğretimi Planlama" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Öğrenme Ortamları Oluşturma" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.		
B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.		
B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.		
B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.		
B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.		
B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.		
B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.		
Yukarıdaki "Öğrenme Ortamları Oluşturma" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.		
B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.		
B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.		
B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.		
B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.		
B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.		
B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.		
B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.		
B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.		

B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.		
B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.		
B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.		
Yukarıdaki "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Ölçme ve Değerlendirme" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.		
B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.		
B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.		
B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.		
B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.		
Yukarıdaki "Ölçme ve Değerlendirme" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER		
Aşağıda yer alan "Millî, Manevi ve Evrensel Değerler" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.		
C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar.		
C1.3. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.		
C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.		
Yukarıdaki "Millî, Manevi ve Evrensel Değerler" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Öğrenciye Yaklaşım" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.		
C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.		

C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.		
C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.		
Yukarıdaki "Öğrenciye Yaklaşım" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "İletişim ve İş birliği" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.		
C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.		
C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.		
C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.		
C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.		
C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.		
Yukarıdaki "İletişim ve İş birliği" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Aşağıda yer alan "Kişisel ve Mesleki Gelişim" ile ilgili yeterlikleri sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları için uygun bulup bulmadığınızı işaretleyiniz.		
	Uygun	Uygun değil
C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.		
C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.		
C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.		
C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir		
C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.		
C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.		
C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.		
Yukarıdaki "Kişisel ve Mesleki Gelişim" yeterliklerinden uygun görmediğiniz ve bu bölüme eklenmesini gerekli gördüğünüz yeterlikler var ise, lütfen gerekçe ve önerilerinizi yazınız.		
Araştırmanın bir sonraki aşaması olan görüşmeye katılmak istiyorsanız lütfen ..... adresine mail atınız veya aşağıya kendi mail adresinizi yazınız.		

EK 4. Öğretmen Adayı Mesleki Yeterlikleri Değerlendirme Modeli Görüşme Formu (ÖAMYDMGF)

A. GİRİŞ

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma BIKMAZ danışmanlığında Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi başlıklı bir doktora tezi yazmaktayım. Tez kapsamında eğitim/eğitim bilimleri fakültesi sınıf öğret öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için bir model önerisinin sunulması amacıyla öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adaylarından anket ve görüşme yoluyla veri toplamayı amaçlamaktayım. Değerlendirme modelinin hangi özellikleri taşıması ve sürecin nasıl yapılandırılması gerektiği konusundaki görüşlerinizi almak amacıyla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Kabul ettiğiniz takdirde görüşmenin yaklaşık 50 dakika sürmesi öngörülmektedir. Elde edilecek verilerin öğretmen eğitimi süreciyle bütünleştirilmiş uygulamaya dayalı bir öğretmen adayı değerlendirme modelinin ortaya konabilmesinde büyük önem taşıdığını düşünmekteyim.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir. İzniniz olması durumunda görüşmeyi ses formatında kayıt altına almayı planlamaktayım.

Değerli katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

.

Arş. Gör. Ayşemine GÜL
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

B. GÖRÜŞME SORULARI

1) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
    a) Öğretmen Adayı;
        i. Yerleştiğiniz bölüm kaçıncı tercihinizdi?
        ii. Genel akademik başarı ortalamanız?
        iii. Yan dal veya çift ana dal yapıyor musunuz?
    b) Sınıf Öğretmeni;
        i. Kaç yıldır sınıf öğretmenliği yapıyorsunuz?
        ii. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm nedir?
        iii. Yüksek lisans veya doktora yaptınız mı? Evet ise hangi alanda?
    c) Öğretim Elemanı;
        i. Lisans ve lisansüstü eğitiminizi hangi alan(lar)da tamamladınız?
        ii. Kaç yıldır üniversitede görev yapıyorsunuz?
        iii. Üniversite dışında herhangi bir yerde alanınızla ilgili çalışma deneyiminiz var mı?
        iv. Lisans düzeyinde hangi dersleri veriyorsunuz?

2) Öğretmen yeterliği dediğimizde aklınıza neler geliyor?
3) Öğrencilik yaşantınızda karşılaştığınız ve kendinize örnek aldığınız bir öğretmeniniz var mı? Bu öğretmeni neden unutamıyorsunuz, hangi özelliklere sahipti?
4) Mesleğe başlamak üzere olan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tutum-değerler açısından hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
5) Lisans eğitiminde kazandırılan ya da kazandırılmak istenen yeterlikler ile alanın gerektirdikleri uyuşuyor mu? (Çok kültürlülük, özel gereksinimliler, birleştirilmiş sınıflar vb.) Neden, nasıl?
6) Hedeflenen yeterliklerin daha iyi kazandırılabilmesi amacıyla hizmet öncesi eğitimde ve atanma sürecinde yapılmasını uygun gördüğünüz değişiklikler var mı? Varsa bunlar nelerdir? (MEB-Fakülte iş birliği, uygulamanın değerlendirilmesi vb.)
7) Öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (Fakülteye giriş, öğrenme yetiştirme ve atanma süreci)
8) Öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılacak bir model hangi temel özelliklere sahip olmalı? Nedenleriyle açıklayınız.

9) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri açısından nasıl değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
10) Öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesinde mutlaka olmalı veya dikkat edilmeli dediğiniz unsurlar varsa gerekçeleriyle bahseder misiniz? Böyle düşünme nedeniniz nedir?
11) Öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesinde hangi veri kaynaklarından yararlanılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Gerekçelerinizden bahseder misiniz? (Öğretmen adaylarının hazırladığı ödevler, akademik başarı ortalaması, gözlem, yazılı sınav vb.)
12) Öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesi kimlerin yer alması gerektiğinizi düşünüyorsunuz? Neden, nasıl? (Adayın kendisi, dersin öğretim üyesi, uygulama öğretmeni, akranlar, ölçme değerlendirme uzmanı vb.)
13) Öğretmen adaylarının yeterliklerinin değerlendirilmesi sürecinde değerlendirmeler ne zaman başlamalı ve ne sıklıkla yapılmalıdır? Nedenleriyle açıklayınız.
14) Öğretmen adayının yeterliklerinin değerlendirilmesi sonucu elde edilen veriler etkili bir biçimde nasıl kullanılabilir? Elde edilen verilerle lisans eğitim süreci ve sonrasına yönelik ne tür uygulamalar yapılabilir?
15) Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK 5. Değerlendirme Modeli Birinci Taslağı

Tablo 1

Alan Bilgisine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
Alan Bilgisi	1 2 3	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyaller, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın alan bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyaller	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş alan bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 2

Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
Alan Eğitimi Bilgisi	1 2 3	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyaller, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın alan bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyaller	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş alan eğitimi bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 3

Mevzuat Bilgisine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Mevzuat Bilgisi	1 2 3	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu	Kasım Ocak	Mart Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın mevzuat bilgisine ilişkin kanıt sağlayan video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş mevzuat bilgisine ilişkin kanıt sağlayan video kaydı			
		Uygulama okulu koordinatörü	Gözlem, Görüşme	Okulun genel işleyişine ilişkin idari sorumluluklar, Öğretmenlerin kullandığı çevrimiçi arayüzlerin tanıtılması, mevzuata ilişkin bilgiler gibi uygulama koordinatörün adaya kazandırması beklenen bilgiler hakkında adayın durumuna ilişkin koordinatörün gözlem ve görüşme notları			

Tablo 4

Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Eğitim Öğretimi Planlama	2 3	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladıkları ders planları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladıkları ders planları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları			

Tablo 5

Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Yeterlikler

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Öğrenme Ortamları Oluşturma	2 3	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladığı ders materyalleri	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri	Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın öğrenme ortamları oluşturma yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş alan bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 6

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	2 3	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladığı ders planları ve materyalleri	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri	Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları ve materyalleri	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 7

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Ölçme ve Değerlendirme	3	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında ödev ve sınav sonuçları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ödev, Bitirme projesi	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının öğretim dersleri ve diğer son sınıf derslerinde ölçme-değerlendirme bilgilerini kullanarak hazırladığı, tasarladığı etkinlikler, Mezuniyet şartı olan Bitirme projesi	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Öğretmen adayı uygulama dosyası	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının varsa hazırladığı ve/veya uyguladığı sınavların, değerlendirme materyallerinin olduğu öğretmen adayı uygulama dosyası, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın ölçme ve değerlendirme bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, (Varsa) Hazırlanıp uygulanan sınav ve değerlendirme materyalleri	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 8

Milli, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterlikler

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
Millî, Manevi ve Evrensel Değerler	1 2	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders dışı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının ders dışı neleri önceledeğini gösteren etkinliklerin belgeleri	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	3	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi kapsamında ve dersler dışında katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının THU dersi kapsamında (Birinci dönem) ve ders dışı yaptığı (İkinci dönem) çalışmalara ilişkin hazırladığı belgeler	Kasım Ocak	Mart Mayıs	
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders dışı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının ders dışı neleri önceledeğini gösteren etkinliklerin belgeleri	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın millî ve manevi ve evrensel değerlere tavır ve tutumuna ilişkin kanıt sağlayan video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş millî, manevi ve evrensel değerlere ilişkin tavır ve tutumuna ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 9

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Öğrenciye Yaklaşım	4	Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın öğrenciye yaklaşımına ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş öğrenciye yaklaşımına ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama okulunun öğrencileri	Anket	Öğrencilerin öğretmen adayına ilişkin verdiği anket yanıtları			

Tablo 10

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
İletişim ve İş birliği	1 2 3	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem Görüşme, Öğretmen	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın iletişim ve iş birliği yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş iletişim ve iş birliği alanındaki yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama okulunun öğrencileri	Anket	Öğrencilerin öğretmen adayına ilişkin verdiği anket yanıtları			
		Uygulama okulu öğrencilerinin velileri	Görüşme	Öğrenci velilerinin öğretmen adayına ilişkin görüşleri			

Tablo 11

Kişisel ve Mesleki Gelişime İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Kişisel ve Mesleki Gelişim	1 2 3	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Kişisel ve mesleki gelişim amaçlı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Kişisel ve mesleki gelişim amaçlı katılınan kongre, kurs, gezi, kültürel-sanatsal etkinliklerin belgeleri	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının en az iki dersine girmiş öğretim elemanları, (Varsa) Sınıf öğretmenliği deneyimi bulunan ve adayın dersine girmiş öğretim elemanı, uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu			

EK 6. Değerlendirme Modeli İkinci Taslağı

Modelin Amacı: Bu değerlendirme modelinin amacı; öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini temel alarak öğretmen adaylarını lisans eğitimleri boyunca sürece dayalı olarak değerlendirmektir. Elde edilen ürünlerin öğretmen adayının öğrenci ürün dosyasında (portfolyo) saklanması planlanmaktadır.

Tablo 1

Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
Alan Bilgisi Ve Alan Eğitimi Bilgisi	1 2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Yazılı sınav	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği alan ve alan eğitimi bilgisini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Sınav sonuçları	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı*	Gözlem	Öğretmen adayının akranının adayın alan ve alan eğitimi bilgisine ilişkin gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Yansıtıcı değerlendirme	1., 2. ve 3.sınıfın sonunda belli kriterler doğrultusunda kendisini değerlendirdiği yansıtıcı değerlendirme formu			
	4	Öğretim elemanı	7. dönemdeki atölyede hazırlanan performans görevi, Yazılı sınav, Mezuniyet Tezi	Öğretmen adayının Araştırma atölyesinde hazırladığı çalışma, Mezuniyet Tezi	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının mezuniyet tezini ve araştırma atölyesinde hazırladığı çalışmayı değerlendiren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının adayın Öğretmenlik Uygulamasındaki (ÖU) alan ve alan eğitimi bilgisine ilişkin gözlem notları	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmenlik Uygulamasında planın işlenişine ilişkin öğretmen adayının görüşleri			
		Uygulama öğretim elemanı	Görüşme, Gözlem, Ders planları ve materyaller, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın alan ve alan eğitimi bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Görüşme, Gözlem, Ders planları ve materyaller	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş alan ve alan eğitimi bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

*Atölyelerden alınacak ders notunun %75'ini ilgili dersin final notu sonucu, %25'ini ise performans görevi sonucu oluşturmaktadır.

**Programda 4. sınıfa kadar uygulama olmadığından alan bilgisinin akran tarafından gözlenmesi zor olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla temel dersler ve tüm öğretim dersleri içerisinde seçmeli olarak akran gözlemi eklenebilir.

Tablo 2

Milli, Manevi ve Evrensel Değerlere İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
Millî, Manevi ve Evrensel Değerler	1 2	Öğretim elemanı	Üniversite Yaşamına Uyum Programı I ve II kapsamında katıldıkları ve hazırladıkları çalışmaların belgeleri, Ders dışı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri, 2.-5. dönem arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları	Öğretmen adayının 1. ve 2. dönem yürütülen Üniversite Yaşamına Uyum ile Üniversite Yaşamına Uyum ve Yaşam Becerileri dersleri kapsamında neler yaptığını gösteren belgeler, Öğretmen adayının ders dışı neleri öncelediğini gösteren etkinliklerin belgeleri, adayın tutum ve değerlerini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*,	Dönem sonu	Dönem sonu	(1) Üniversite Yaşamına Uyum ile (2) Üniversite Yaşamına Uyum ve Yaşam Becerileri derslerini yürüten öğretim elemanları, atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve adayın danışmanı
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	1.ve 2. sınıfın sonunda belli kriterler doğrultusunda kendisini değerlendirdiği yansıtıcı değerlendirme formu			
		Öğretmen adayının akranı*	Gözlem	Öğretmen adayının akranının adayın tutum ve değerlerine ilişkin gözlem notları			
	3	Öğretim elemanı	Bilimsel, Kültürel ve Sosyal Etkinlikler (BKSE) ile Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersleri kapsamında ve bu dersler dışında katılım gösterilip yapılan etkinliklerin belgeleri, 5. ve 6. dönemde hazırlanan atölye çalışmaları	Öğretmen adayının BKSE ve THU dersleri (5. dönem) kapsamında ve ders dışı yaptığı çalışmalara ilişkin hazırladığı belgeler, adayın tutum ve değerlerini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*,	Dönem sonu	Dönem sonu	BKSE ve THU derslerini yürüten öğretim elamanları, atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları, öğretmen adayının danışmanı
		Öğretmen adayının akranı*	Gözlem	Öğretmen adayının akranının adayın tutum ve değerlerine ilişkin gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın BKSE ve THU derslerinin kendisine katkılarını anlattığı öz değerlendirme notları			

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
Millî, Manevi ve Evrensel Değerler	4	Öğretim elemanı	7. dönemdeki atölyede hazırlanan performans görevi, Yazılı sınav, Ders dışı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri, Mezuniyet Tezi**	Araştırma atölyesinde hazırladığı çalışma, Yazılı sınav sonuçları, Öğretmen adayının ders dışı neleri öncelediğini gösteren etkinliklerin belgeleri, Mezuniyet Tezi	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	Öğretmen adayının mezuniyet tezini ve araştırma atölyesinde hazırladığı çalışmayı değerlendiren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının adayın ÖU'daki tutum ve değerlerine ilişkin gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın tutum ve değerlerine ilişkin kanıt sağlayan video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının hazırladığı ders planları, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş tutum ve değerlerine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

*Millî, Manevi ve Evrensel değerlere ilişkin bazı yeterlikler doğrudan Öğretmenlik Uygulamasında gözlenebilecek nitelikte olduğundan ilk 3 sınıfta seçmeli olarak eklenebilir.

**Mezuniyet tezinin içeriği seçilen konuya göre değişiklik gösterebilir, ancak potansiyel olarak Millî, Manevi ve Evrensel değerlere ilişkin katkı getirme olasılığı olduğundan eklenmiştir.

Tablo 3

İletişim ve İş Birliğine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
İletişim ve İş birliği	1 2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Yazılı sınav	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği iletişim ve iş birliğine ilişkin tutumunu yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Sınav sonuçları	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının adayın iletişim ve iş birliğine ilişkin gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	1., 2. ve 3. sınıfın sonunda belli kriterler doğrultusunda kendisini değerlendirdiği yansıtıcı değerlendirme formu			

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Alt Yeterlik Alanı	Sınıf Düzeyi	Değerlendirici	Yöntem ve Veri Toplama Aracı	Ürün	Birinci Dönem	İkinci Dönem	Sorumlu
İletişim ve İş birliği	4	Öğretim elemanı	7. dönemdeki atölyede hazırlanan performans görevi, Yazılı sınav, Ders dışı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri, Mezuniyet Tezi**	Araştırma atölyesinde hazırladığı çalışma, Yazılı sınav sonuçları, Öğretmen adayının ders dışı neleri önceledeğini gösteren etkinliklerin belgeleri, Mezuniyet Tezi	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	Öğretmen adayının mezuniyet tezini ve araştırma atölyesinde hazırladığı çalışmayı değerlendiren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın iletişim ve iş birliği yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş iletişim ve iş birliği alanındaki yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama okulunun öğrencileri	Anket	Öğrencilerin öğretmen adayına ilişkin verdiği anket yanıtları			
		Uygulama okulu öğrencilerinin velileri	Görüşme	Öğrenci velilerinin öğretmen adayına ilişkin görüşleri			

*İletişim ve İş Birliğine ilişkin bazı yeterlikler doğrudan Öğretmenlik Uygulamasında gözlenebilecek nitelikte olduğundan ilk 3 sınıfta seçmeli olarak eklenebilir.

**Mezuniyet tezinin içeriği seçilen konuya göre değişiklik gösterebilir, ancak grupça hazırlanması planlandığından potansiyel olarak İletişim ve İş Birliğine ilişkin katkı getirme olasılığı olduğundan eklenmiştir.

Tablo 4

Kişisel ve Mesleki Gelişe İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Kişisel ve Mesleki Gelişim	1 2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Kişisel ve mesleki gelişim amaçlı katılım gösterilen etkinliklerin belgeleri	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği kişisel ve mesleki gelişime ilişkin tutumunu yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Kişisel ve mesleki gelişim amaçlı katılınan kongre, kurs, gezi, kültürel-sanatsal etkinliklerin belgeleri	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	Öğretmen adayının mezuniyet tezini ve araştırma atölyesinde hazırladığı çalışmayı değerlendiren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu			

Tablo 5

Mevzuat Bilgisine İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Mevzuat Bilgisi	1 2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Ödev, Yazılı sınav	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği mevzuat bilgisini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Ödevler ve sınav sonuçları	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödev, Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Öğretmen adayının ödev ve sınav sonuçları, Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	Öğretmen adayının mezuniyet tezini ve araştırma atölyesinde hazırladığı çalışmayı değerlendiren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın mevzuat bilgisine ilişkin kanıt sağlayan video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş mevzuat bilgisine ilişkin kanıt sağlayan video kaydı			
		Uygulama okulu koordinatörü	Gözlem, Görüşme	Okulun genel işleyişine ilişkin idari sorumluluklar, Öğretmenlerin kullandığı çevrimiçi arayüzlerin tanıtılması, mevzuata ilişkin bilgiler gibi uygulama koordinatörün adaya kazandırması beklenen bilgiler hakkında adayın durumuna ilişkin koordinatörün gözlem ve görüşme notları			

Tablo 6

Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Eğitim Öğretimi Planlama	2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Ders planları	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği mevzuat bilgisini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladıkları ders planları	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladıkları ders planları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	Öğretmen adayının mezuniyet tezini ve araştırma atölyesinde hazırladığı çalışmayı değerlendiren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı ve danışmanı
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları			

Tablo 7

Öğrenme Ortamları Oluşturmaya İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Öğrenme Ortamları Oluşturma	2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Ders materyalleri	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği mevzuat bilgisini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladığı ders materyalleri	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri	Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	Öğretmen adayının 4. Sınıfta fakültede dersine giren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı, akranı ve uygulama öğretmeni
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın öğrenme ortamları oluşturma yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş alan bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 8

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmeye İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	2 3	Öğretim elemanı	2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları, Ders planları ve materyalleri	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği mevzuat bilgisini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Öğretmen adayının öğretim derslerinde hazırladığı ders planları ve materyalleri	Dönem sonu	Dönem sonu	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri	Öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları ve materyalleri	Ekim sonu Aralık ortası	Mart sonu Mayıs başı	Öğretmen adayının 4. Sınıfta fakültede dersine giren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı, akranı ve uygulama öğretmeni
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretim elemanının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders planları ve materyalleri, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, Ders planları ve materyalleri, Video kaydı	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 9

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Ölçme ve Değerlendirme	3	Öğretim elemanı	Yazılı sınav, Ödevler, 2.-6. dönemler arasında yürütülen atölyelerde hazırlanan atölye çalışmaları	Öğretmen adayının 2.-6. dönemler arasında hazırlayıp her dönem sonunda teslim edeceği mevzuat bilgisini yansıtan ve rubrikle değerlendirilen disiplinlerarası atölye çalışması*, Öğretmen adayının Ölçme ve Değerlendirme dersi kapsamında ödev ve sınav sonuçları	Kasım Ocak	Mart Mayıs	Öğretmen adayının atölye çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları ve danışmanı
		Öğretmen adayının akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Adayın öz değerlendirme notları			
	4	Öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Ödev, Bitirme projesi	Öğretim elemanının gözlem ve görüşme notları, Öğretmen adayının öğretim dersleri ve diğer son sınıf derslerinde ölçme-değerlendirme bilgilerini kullanarak hazırladığı, tasarladığı etkinlikler, Mezuniyet şartı olan Bitirme projesi	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	Öğretmen adayının 4. Sınıfta fakültede dersine giren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı, akranı ve uygulama öğretmeni
		Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları			
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin günlük yansıtıcı notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme, Öğretmen adayı uygulama dosyası	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının varsa hazırladığı ve/veya uyguladığı sınavların, değerlendirme materyallerinin olduğu öğretmen adayı uygulama dosyası, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın ölçme ve değerlendirme bilgisine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme, (Varsa) Hazırlanıp uygulanan sınav ve değerlendirme materyalleri	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersinde hazırladığı ders materyalleri, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

Tablo 10

Öğrenciye Yaklaşıma İlişkin Yeterliklerin Değerlendirilmesi

Alt Yeterlik Alanı	**Sınıf Düzeyi**	**Değerlendirici**	**Yöntem ve Veri Toplama Aracı**	**Ürün**	**Birinci Dönem**	**İkinci Dönem**	**Sorumlu**
Öğrenciye Yaklaşım	4	Öğretmen adayının uygulamadaki akranı	Gözlem	Öğretmen adayının akranının gözlem notları	Ekim Kasım Ocak	Mart Nisan Mayıs	Öğretmen adayının 4. Sınıfta fakültede dersine giren öğretim elemanları, Uygulama öğretim elemanı, akranı ve uygulama öğretmeni
		Öğretmen adayının kendisi	Öz değerlendirme	Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin öz değerlendirme notları			
		Uygulama öğretim elemanı	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretim elemanlarının görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretim elemanının gözlemlemediği derslerde çekilmiş adayın öğrenciye yaklaşımına ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			
		Uygulama öğretmeni	Gözlem, Görüşme	Uygulama öğretmeninin görüşme notları ve gözleme ilişkin doldurduğu ders değerlendirme formu, Öğretmen adayının derslerde çekilmiş öğrenciye yaklaşımına ilişkin kanıt sağlayan en fazla 15 dakikalık video kaydı			

EK 7. Karşılaştırmalı Yeterlikler Listesi

Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri, MEB Yeterlik Göstergeleri ve Katılımcıların Önerileri

Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	A1. Alan Bilgisi Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Konu alanındaki bilimsel kavram, tanım ve terimleri doğru kullanma	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.	/Alanı ile ilgili güncel bilgilere hâkimdir.
	A1.2. Alanı ile temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.	
	A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.	
	A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.	/Yapılan araştırmalardan alana ilişkin çıkarımlarda bulunur.
	A1.5. Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.	/Millî, manevi + evrensel değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**A2. Alan Eğitimi Bilgisi Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
Öğretim programlarının felsefesini, genel özelliklerini ve her bir program öğesinin gerekliliklerini Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerini temel alarak eğitim uygulamalarına yansıtma	A2.1. Alanının öğretim programını tüm ögeleriyle açıklar.	+Okuma-yazma öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklar. +İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklar.
Öğretme öğrenme sürecinde farklı disiplinlerle ve günlük yaşamla bağlantılar kurma	A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	
	A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.	
	A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.	/Strateji, yöntem ve teknikleri nerede ve ne zaman kullanacağını belirler.
	A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.	
	A2.6. Alanın öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.	/Alanın öğretiminde millî, manevi + evrensel değerlerden yararlanır.
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**A3. Mevzuat Bilgisi Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.	
	A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.	/T.C. Anayasasında eğitim ile ilgili maddeleri açıklar.
	A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.	

Sınıf öğretmenliği uygulamalarında karşılaşılan sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alma	A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.	
	A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.	/Eğitim paydaşları ve yasal kurumların hak ve sorumluluklarını açıklar.
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**B1. Eğitim Öğretim Planlama Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
	B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.	/Planlarını alanının öğretim programı ve öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlar.
	B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.	
Öğretme öğrenme sürecini, öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve konu alanının özelliklerini dikkate alarak planlama	B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.	
	B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.	/Öğretim sürecini planlarken millî, manevi + evrensel değerleri dikkate alır.
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
	B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.	+İş birliği içerisinde öğrenme ortamlarını düzenler.
Etkili öğretme öğrenme süreçleri oluşturmak için öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğretim programına uygun öğrenme materyallerini kullanır/tasarlar/geliştirme	B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.	
Öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel farklılıklarını, özel ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak üst düzeyde öğrenmeleri için uygun eğitim ortamları düzenleme	B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.	
	B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.	
Öğrencilerin demokratik ve etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayacak uygulamalar yapma	B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.	/Öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
İnsan ve doğal çevre arasındaki etkileşimin önemini vurgulayan etkinlikler gerçekleştirme	B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.	/Öğrencilerin çok yönlü becerilerini geliştirici okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.	/Öğrencilerin millî, manevi + evrensel değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur. /Millî, manevi değerleri içselleştirmenin farklı kültürden öğrenciler için serbest bırakıldığı öğrenme ortamları oluşturur.

Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	B3. Öğrenme ve Öğretme Süreci Yönetme Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Dans, yaratıcı drama, resim, müzik, beden eğitimi ve oyun gibi sanatsal ve sportif alanların öğretimine önem vererek tüm eğitim uygulamalarında estetik bakış açısını kullanma Öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik etkili stratejiler kullanır ve etkinlikler düzenleme	B3.1.Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.	+Öğretim programını uyarlar. +Çevrimiçi öğrenme ortamlarını yönetir.
	B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.	
	B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.	
	B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.	
	B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.	/Çok kültürlü ve kapsayıcı eğitimi etkin biçimde yönetir.
	B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.	
Bilimin önemine ilişkin anlayış geliştirerek öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirecek uygulamalar yapma Öğrencilerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, matematiksel düşünme, araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerinin gelişimi için uygun yöntem ve teknikleri kullanma	B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.	/Öğrencilerin derslerde üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlik hazırlar.
	B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.	
	B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	+Teknolojik materyal geliştirir.
Öğrenme ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler kullanma	B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.	
	B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.	
	B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.	/ Sorun ortaya çıkmadan önlem alır.

Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	B4. Ölçme ve Değerlendirme Göstergeleri	Önerilen Yeterlikler
Öğrencilerin gelişim düzeyini belirlemek için uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.	+Ölçme ve değerlendirmede yeni nesil (beceri temelli) sorular hazırlar.
	B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.	
	B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.	
	B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.	/Öğrenme odaklı ölçme ve değerlendirme yaparak sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirim verir.
	B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.	
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.	/Çocuk, insan ve hayvan haklarını gözetir.
	C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyar.	
	C1.3. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.	/Öğrencilerin karakter gelişimine ve millî ve manevi değerlere saygılı yetişmesine katkıda bulunur. /Öğrencilerin karakter gelişimine ve evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur.
	C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.	/Çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel sürdürülebilirliği sağlar.
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**C2. Öğrenciye Yaklaşım Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.	+Öğrencilerin cinsel kimliklerini kazanmasına rehberlik yapar.
	C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.	
	C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.	/Öğrencilerin güçlü yönlerini keşfederek kişisel gelişimini ve kariyerini planlamalarında rehberlik yapar.
	C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.	
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**C3. İletişim ve İşbirliği Bilgisi Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
Okuma kültürü, dil bilinci ve duyarlılığı edinmiş bir birey olarak Türkçeyi doğru ve etkili kullanma	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.	/Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişim kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
	C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.	
	C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.	/İnsan ilişkileri ve sınıf içi kişiler arası iletişimde empati, hoşgörü ve saygıyı esas alır.

	C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.	
	C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.	
Okulu ve okulun bulunduğu sosyal çevreyi geliştirmek amacıyla proje ve etkinlikler gerçekleştirme	C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.	
Sınıf Öğretmenliği Program Yeterlikleri	**C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim Bilgisi Göstergeleri**	**Önerilen Yeterlikler**
	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.	+Yaşanan değişimlere karşı esnek ve uyumlu davranır.
	C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.	
Sınıf öğretmenliği ile ilgili gelişmeleri bilimsel yöntem ve teknikleri kullanarak çok yönlü değerlendirme	C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.	
	C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.	/Kişisel bakımı ile sağlığına özen göstererek bedensel ve ruhsal sağlığını korumak için gerekenleri yapar.
	C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.	/Kültürel, sanatsal, sosyal, sportif ve bilimsel etkinliklere katılır.
Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel, kültürel değerler ve mesleki etik ilkelere uygun davranma	C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.	
	C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.	/Türkiye ve dünya gündemini Türkçe ve İngilizce takip eder.

EK 8. İngiltere'de Öğretmen Yeterlikleri

BÖLÜM 1: ÖĞRETİM

Bir öğretmen

1. Öğrencilere ilham veren, motive eden ve onları zorlayan yüksek beklentiler belirlemeli

• öğrenciler için karşılıklı saygıya dayalı güvenli ve teşvik edici bir ortam oluşturmalı

• sahip oldukları altyapı, yetenek ve eğilim fark etmeksizin tüm öğrencilerin yeteneklerini maksimum düzeyde kullanmasını sağlayan ve onları zorlayan hedefler belirlemeli

• öğrencilerden beklenen olumlu tutumları, değerleri ve davranışları tutarlı bir şekilde sergilemeli.

2. Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini teşvik etmeli

• öğrencilerin başarısından, ilerlemesinden ve sonuçlarından sorumlu olmalı

• öğrencilerin yeteneklerinin ve ön bilgilerinin farkında olmalı ve öğretimi bunların üzerine inşa ederek planlamalı

• öğrencileri kaydettikleri ilerleme ve ortaya çıkan ihtiyaçları hakkında düşünmeye yönlendirmeli

• öğrencilerin nasıl öğrendiği ve bunun öğretimi nasıl etkilediği hakkında bilgi ve anlayış sergilemeli

• öğrencileri kendi iş ve çalışmalarına karşı sorumlu ve dürüst bir tutum sergilemeye teşvik etmeli.

3. İyi bir alan ve öğretim programı bilgisine sahip olmalı

• ilgili konu(lar) ve program alanları hakkında güvenilir bilgiye sahip olmalı, öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırmalı ve sürekliliğini sağlamalı ve yanlış anlamaları gidermeli

• konu ve program alanlarındaki gelişmeler hakkında eleştirel bir anlayış sergilemeli ve bilimin değerini desteklemeli

• öğretmenin uzmanlık alanı ne olursa olsun, yüksek standartlarda okuryazarlık, etkili iletişim ve standart İngilizcenin doğru kullanımını bildiğini göstermeli ve bunu teşvik etme sorumluluğunu üstlenmeli

• erken okuma öğretiliyorsa, sistematik sentetik sesbilimsel yönteme dayalı okuma ve yazma öğretim metodunun net bir şekilde anlaşıldığını göstermeli

• erken matematik öğretiliyorsa, uygun öğretim stratejilerinin net bir şekilde anlaşıldığını göstermeli.

4. İyi yapılandırılmış dersler planlamalı ve öğretmeli

• ders zamanını etkin kullanarak bilgi vermeli ve anlayış geliştirmeli

• öğrenme sevgisini ve çocukların entelektüel merakını teşvik etmeli

• öğrencilerin edindiği bilgi ve anlayışı pekiştirmek ve genişletmek için ev ödevi vermeli ve diğer sınıf dışı etkinlikleri planlamalı

• derslerin ve öğretim yaklaşımlarının etkililiği üzerine sistematik olarak derinlemesine düşünmeli

• ilgili konu alan(lar)ında ilgi çekici bir öğretim programının tasarımına ve hazırlanmasına katkıda bulunmalı.

5. Öğretimi tüm öğrencilerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uyarlamalı

• öğrencilerin etkili bir şekilde öğretilmesini sağlayan yaklaşımları kullanarak, farklılaştırmanın uygun bir şekilde ne zaman ve nasıl yapılacağını bilmeli

• bir dizi faktörün öğrencilerin öğrenme yeteneklerini nasıl engelleyebileceği ve bunların üstesinden en iyi nasıl gelinebileceği konusunda güvenilir bir bilgiye sahip olmalı

• çocukların fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimi hakkında bir farkındalık sergilemeli ve farklı gelişim aşamalarındaki öğrencilerin eğitimini desteklemek için öğretimi nasıl uyarlayacağını bilmeli

• özel eğitime ihtiyacı olanlar, üstün yetenekliler, ek bir dil olarak İngilizcesi olanlar ve engelliler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaçları konusunda net bir bilgiye sahip olmalı ve onları dahil etmek ve desteklemek için farklı öğretim yaklaşımlarını kullanıp değerlendirebilmeli.

6. Değerlendirmeyi doğru ve verimli bir şekilde kullanmalı

• yasal değerlendirme gereklilikleri de dahil olmak üzere ilgili konu ve öğretim programı alanlarının nasıl değerlendirileceğini bilmeli ve anlamalı

• öğrencilerin ilerlemesini sağlamak için biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeden yararlanmalı

• ilerlemeyi izlemek, hedefler belirlemek ve sonraki dersleri planlamak için ilgili verileri kullanmalı

• öğrencilere hem sözlü hem de doğru not verme yoluyla düzenli geri bildirimde bulunmalı ve öğrencileri geri bildirime yanıt vermeye teşvik etmeli.

7. İyi ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için davranışları etkili bir şekilde yönetmeli

• sınıflarda davranış için net kurallara ve rutinlere sahip olmalı ve okulun davranış politikasına uygun olarak hem sınıflarda hem de okul çevresinde iyi ve nazik davranışları teşvik etme sorumluluğunu üstlenmeli

• yüksek davranış beklentilerine sahip olmalı, övgü, yaptırım ve ödülleri tutarlı ve adil bir şekilde kullanarak çeşitli stratejilerle disiplin için bir çerçeve oluşturmalı

• öğrencileri sürece katmak ve motive etmek için onların ihtiyaçlarına uygun yaklaşımları kullanarak sınıfları etkili bir şekilde yönetmeli.

8. Daha geniş mesleki sorumlulukları yerine getirmeli

• okulun daha geniş yaşamına ve değerlerine olumlu katkıda bulunmalı

• tavsiye ve uzman desteğinden nasıl ve ne zaman yararlanılacağını bilerek meslektaşlarla etkili profesyonel ilişkiler geliştirmeli

• destek personelini etkili bir şekilde görevlendirmeli

• meslektaşlardan gelen tavsiye ve geri bildirimlere yanıt vererek, uygun mesleki gelişim yoluyla öğretimi geliştirmek için sorumluluk almalı

• öğrencilerin başarıları ve iyi oluşu ile ilgili olarak ebeveynlerle etkili bir şekilde iletişim kurmalı.

İKİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL ve MESLEKİ DAVRANIŞ

Bir öğretmenden sürekli olarak yüksek kişisel ve profesyonel davranış standartları sergilemesi beklenir. Aşağıdaki ifadeler, bir öğretmenin kariyeri boyunca gerekli davranış standardını belirleyen davranış ve tutumları tanımlamaktadır.

• Öğretmenler, mesleğe yönelik halkın güvenini sağlar ve okul içinde ve dışında uygun ahlaki davranışlar gösterir. Bunu şunları yaparak gerçekleştirmektedir:

• öğrencilere kıymet vererek, karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler kurarak ve her zaman bir öğretmenin mesleki pozisyonuna uygun doğru sınırları gözlemleyerek

• yasal hükümler uyarınca öğrencilerin iyi oluşunu koruma ihtiyacını göz önünde bulundurarak

• başkalarının haklarına hoşgörü ve saygı göstererek

• demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük ve karşılıklı saygı ile farklı inanç ve inançlara sahip olanlara hoşgörü dahil olmak üzere temel İngiliz değerlerine zarar vermeyerek

• kişisel inançların öğrencilerin hassasiyetinden yararlanacak veya onları yasaları çiğnemeye yöneltebilecek şekillerde ifade edilmesinin önüne geçerek.

• Öğretmenler, öğrettikleri okulun değerlerine, politikalarına ve uygulamalarına uymaya özen gösterir ve derslere giriş çıkışlarında dakik olmaya dikkat eder.

• Öğretmenler, mesleki görev ve sorumluluklarını belirleyen yasal çerçeveleri anlamalı ve her zaman bu çerçevede hareket etmelidir.

EK 9. İrlanda'da Öğretmen Yeterlikleri

1.Mesleki Değerler ve İlişkiler

Öğretmenler şunları yapmalıdır:

1.1.İlgili, adil olmalı, kendilerine emanet edilen küçük çocukların/öğrencilerin çıkarlarını en iyi şekilde gözetmeli ve onları motive etmeye, ilham vermeye ve çaba ve başarıyı kutlamaya çalışmalıdır.
1.2.Küçük çocukların/öğrencilerin benzersizliğini, bireyselliğini ve özel ihtiyaçlarını kabul edip bunlara saygı duymalı ve onların bütünsel gelişimini desteklemelidir.
1.3.Eşitlik ve kapsayıcılık ile cinsiyet, medeni durum, aile durumu, cinsel yönelim, din, yaş, engellilik, ırk, etnik köken, Göçebe topluluğuna üyeliği ve sosyo-ekonomik durumdan kaynaklanan farklılıklar da dahil olmak üzere çeşitliliğe ve gelecekte eşitlik mevzuatında referans gösterilebilecek diğer gerekçelere saygı duyma ve uyum sağlama konusunda kararlı olmalıdır.
1.4.Küçük çocuklar/öğrenciler, meslektaşlar, veliler, okul yönetimi ve okul topluluğundaki diğer kişilerle mesleki dürüstlük ve yargı ile nitelendirilen olumlu ilişkiler geliştirmeye çalışmalıdır.
1.5.Okullarında karşılıklı güven ve saygı kültürünü oluşturmak ve sürdürmek için çalışmalıdır.

2.Mesleki Dürüstlük

Öğretmenler şunları yapmalıdır:

2.1.Çalışmalarının her alanında dürüstlük ve doğrulukla hareket etmelidir.
2.2.Yasal bir zorunluluk ifşayı gerektirmedikçe veya bir bireyin iyiliği için haklı bir endişe olmadıkça, başkalarının mahremiyetine ve mesleki uygulama sırasında elde edilen bilgilerin gizliliğine saygı göstermelidir.
2.3.Kendilerini, mesleki statülerini, niteliklerini ve deneyimlerini dürüstçe yansıtmalıdır.
2.4.Mesleki görevleri sırasında, Öğretmen Sicilinde belirtilen adını/adlarını kullanmalıdır.
2.5.Mesleki çalışmaları ile küçük çocuklar/öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratacağı makul bir şekilde kabul edilebilecek olan özel çıkarları arasındaki çatışmadan kaçınmalıdır.

3.Mesleki Davranış

Öğretmenler şunları yapmalıdır:

3.1.Mesleğin itibarını ve saygınlığını korumalıdır.
3.2.Gözetimi altındaki küçük çocukların/öğrencilerin güvenliği ve refahını sağlamak için bakımıyla ilgili tüm uygun adımları atmalıdır.
3.3.İlgili mevzuat ve yönetmelikler çerçevesinde çalışmalıdır.
3.4.Küçük çocuk/öğrencinin eğitimiyle birlikte refahını ve çocuk korumasını teşvik etmeyi amaçlayan, üzerinde anlaşmaya varılmış ulusal ve okul politikalarına, prosedürlerine ve yönergelerine uymalıdır.

3.5.Küçük çocuk/öğrencinin refahını etkileyen olayları veya konuları rapor etmelidir.
3.6.Küçük çocuklar/öğrenciler, meslektaşlar, veliler, okul yönetimi ve okul topluluğundaki diğer kişilerle profesyonel, iş birliğine dayalı, destekleyici ve güven ve saygıya dayalı bir şekilde etkili iletişim kurmalıdır.
3.7.E-posta, mesajlaşma ve sosyal ağ siteleri gibi elektronik medya aracılığıyla iletişim dahil olmak üzere küçük çocuklar/öğrenciler, meslektaşlar, veliler, okul yönetimi ve diğerleriyle her türlü iletişimin uygun olmasını sağlamalıdır.
3.8.Okul etkinlikleriyle uğraşırken elektronik veya diğer formattaki uygunsuz materyallere/görüntülere bilerek erişmedikleri, indirmedikleri veya başka şekilde ellerinde bulundurmadıklarından emin olmalıdırlar.
3.9.Elektronik veya diğer formattaki yasa dışı materyallere/görüntülere bilerek erişmedikleri, indirmedikleri veya başka şekilde ellerinde bulundurmadıklarından emin olmalıdırlar.
3.10. Öğretme kapasitelerine zarar veren herhangi bir maddenin etkisi altındayken uygulama yapmadıklarından emin olmalıdırlar.

4. Mesleki Uygulama

Öğretmenler şunları yapmalıdır:

4.1.Küçük çocuk/öğrencinin öğrenmesi, planlama, izleme, değerlendirme, raporlama ve geri bildirim sağlama ile ilgili olarak yüksek uygulama standartlarını sürdürmelidir.
4.2.Bilgi ve deneyimlerini küçük çocukların/öğrencilerin bütünsel gelişimini kolaylaştırmak için uygulamalıdır.
4.3.Küçük çocuklar/öğrenciler için net, zorlayıcı ve ulaşılabilir beklentiler planlamalı ve iletmelidir.
4.4.Küçük çocuklar/öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif kişiler haline gelebileceği ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebileceği bir ortam yaratmalıdır.
4.5.Tüm küçük çocukların/öğrencilerin onuruna saygı duyacak şekilde farklılaştırılmış öğrenmeyi destekleyen öğretme, öğrenme ve değerlendirme stratejileri geliştirmelidir.
4.6.Küçük çocuk/öğrenci gelişimi, öğrenme teorisi, pedagoji, program geliştirme, etik uygulama, eğitim politikası ve mevzuatla ilgilenerek ve bunlar üzerinde düşünerek mesleki yargılarını ve uygulamalarını bildirmelidir.
4.7.Karşılıklı saygı bağlamında uygulamalarıyla ilgili yapıcı geri bildirimlere açık ve duyarlı olmalı ve gerekirse uygun destek, tavsiye ve rehberliği istemelidir.
4.8.Küçük çocuklar/öğrencilerin yararına hareket etmelidir.

5.Mesleki Gelişim

Öğretmenler şunları yapmalıdır:

5.1.Mesleki uygulamalarının kalitesini sürdürmek ve geliştirmek için aşağıdakileri yaparak kişisel sorumluluk almalıdır:
- güncel olmasını sağlamak için mesleki bilgi ve anlayışlarını aktif olarak sürdürerek
- mesleki bilgi temelleri ışığında mesleki uygulamaları üzerine düşünerek ve eleştirel olarak değerlendirerek
- kariyer boyu mesleki gelişim için fırsatlardan yararlanarak.

6.Mesleki Dayanışma ve İş birliği

Öğretmenler şunları yapmalıdır:

6.1.İyi uygulamaları paylaşmak, geliştirmek ve desteklemek ve küçük çocuklar/öğrenciler için en iyi öğrenme yaşantılarını sunmak için öğretmen meslektaşları ve öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmalıdır.

6.2.Küçük çocuklar/öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamaya çalışırken küçük çocuklar/öğrenciler, veliler/vasiler, okul yönetimi, diğer personeller, ilgili uzmanlar ve daha geniş okul topluluğu ile uygun şekilde iş birliği içinde çalışmalıdır.

6.3.Eğitim ve Beceriler Departmanı Müfettişliği ve uygun görüldüğü şekilde diğer resmi ve resmi olmayan eğitim ve destek hizmetleri ile iş birliği yapmalıdır.

6.4.Programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile sınıf ve okul düzeyinde ilgilenmelidir.

EK 10. Singapur'da Öğretmen Yeterlikleri

MESLEKİ UYGULAMA		
Temel Yeterlikler	**Tanımları**	**Düzey**
1. Çocuğun Bütüncül Gelişimini Destekleme	Öğretmen tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanır. Öğretmen tüm öğrencilere özen ve ilgi gösterir. Öğretmen: - öğrencilerin iyi oluşunu ve karakter gelişimini artıran bir özen, güven ve samimiyet kültürü geliştirir; - mevcut ve gelecekteki öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini belirlemek için çeşitli yöntemler kullanır ve gerekli rehberlik ve desteği sağlar; - öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal iyi oluşunu destekleyen uygulamaları teşvik eder; - tüm öğrencilerden yüksek beklentileri vardır, onların farklı geçmişlerine saygı duyar ve birer öğrenen olarak onların gelişimine kendini adamıştır; - iletişim becerilerini, dinleme ve beraberindeki becerilerini öğrencilerle olan etkileşimlerinde kullanır ve temel öğrenme sorunları olan öğrencileri belirleme ve onlara yardım etme becerilerine sahiptir.	Kapasite Geliştirme
2. Çocuğa Nitelikli Öğrenme İmkânı Sağlama	Öğrenme için Öğretme – öğretmen: - öğrencilerin nasıl öğrenip geliştiklerine dair iyi bir bilgiye sahiptir ve onların gelişimini destekleyen öğrenme fırsatları sağlar; - zaman, planlama, kaynaklar, dikkat ve ilişkilerle ilgili olarak düzenlidir ve kendi kendini yönetir; - farklı öğrenicilere uyarlanmış öğretim fırsatları yaratır; - öğrencileri öğrenmeyi anlamlı görmeye teşvik edecek şekilde kavramları öğretmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanır; - öğrencileri problem çözmeye, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendiren bir yaklaşım repertuarına sahiptir ve, - öğrencilerin ilgisini çekmek ve siber sağlıkla ilgili sorunları anlamalarına yardımcı olmak için BT ile bütünleştirilmiş ve çoklu ortam destekli öğrenme deneyimleri planlar, geliştirir ve sunar. Öğrencilerin ve Öğrenmenin Yönetimi – öğretmen: - olumlu sosyal etkileşimi, öz motivasyonu ve amaçlı öğrenmeye aktif katılımı teşvik eden etkili bir sınıf ortamı yaratır ve sürdürür; - öğrencileri bireysel ve grup halinde üretken işlere dahil etmek için zaman, mekân, etkinlikler ve ilgi kaynaklarını yönetir;	Kapasite Geliştirme

	- sınıfta disiplini ve düzeni sağlamayı önceden önlemler alarak planlar; - öğrencilerin benlik ve ilişki yönetimi becerilerini kazanmasını kolaylaştırır ve, - öğrencilerin öğrenmenin üstesinden gelmesine destek olmak için temel yardım becerilerini kullanır. Öğrenmeyi İzleme ve Değerlendirme – öğretmen: - değerlendirmenin amacı ile hedeflenen öğrenme çıktıları arasındaki bağlantıyı anlar; - değerlendirmenin öğretme-öğrenme faaliyetleriyle yakından bağlantılı olduğunu kavrar; - değerlendirmenin öğrenci motivasyonu ve akademik performansı ile yakından bağlantılı olduğunu kavrar; - 'öğrenmenin değerlendirilmesinin' 'öğrenme için değerlendirmeye' olan bağlılığını anlar; - öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, ilerlemeyi değerlendirmek, öğrencilere ilerlemelerinde yardımcı olmak için değerlendirici geri bildirim sağlamak ve tamamlayıcı çalışma yapmak için bir dizi uygun izleme ve değerlendirme stratejisi ve aracı kullanabilir; - öğrencilerin değerlendirme ödevlerine verdikleri yanıt örüntülerini gösteren istatistiksel kavramları anlar; - objektif ve etik değerlendirme süreçlerini tanır.	
3. Yardımcı (Eş) Program Etkinliklerinde *(Co-Curricular Activities-CCA*) Çocuğa Nitelikli Öğrenme İmkânı Sağlama	Öğretmen, istenen değerleri ve tutumları aşılamak ve öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklemek için CCA'yı kullanma fırsatına sahip olduğunun farkındadır. Öğretmen şunların farkındadır: - öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yönelik fırsatlar sağlamak için CCA'nın kullanılması ve CCA etkinliklerini desteklemeye kendini adamıştır; - CCA etkinliklerinde öğrenci davranışlarını yönetme ihtiyacı ve - temel ilk yardım dahil, etkinlikler sırasında temel güvenlik prosedürleri/etkenleri.	Farkındalık
4. Bilgi Kapasitelerini Şu Konularda Geliştirme: **i.** Konu alanı uzmanlığı	Öğretmen, konu alanı ve ilgili eğitim konularında yeterli bilgiye sahiptir ve konu alanı ile öğretim uygulamaları hakkındaki bilgisini derinleştirmeye çalışır. Öğretmen: - derin ve iyi bütünleştirilmiş disiplin bilgisinden yararlanır; -iyi geliştirilmiş Pedagojik Alan Bilgisinden yararlanır; - bu alandaki son gelişmeler hakkında bilgi sahibidir;	Kapasite Geliştirme

	-öğrencilerin kavram ve ilkeleri günlük deneyimleriyle ilişkilendirmesine yardımcı olur ve, - farklı seviyelerdeki öğrencilerin temel kavramları ve bunların uygulamalarını anlamalarına yardımcı olmak için kendi konu bilgisini uygulayabilir.	
ii. Yansıtıcı Düşünme	Öğretmen, güçlü yönlerin ve iyileştirilmesi gereken alanların belirlenmesi de dahil olmak üzere, bu uygulamaların sürekli izlenmesi ve iyileştirilmesi için bir temel olarak kendi mesleki uygulamasına karşı eleştirel bir şekilde yansıtıcı bir duruş benimser. Öğretmen: - mesleki olarak büyümek için fırsatlar arar ve - öğretimle ilgili başlıca araştırma alanlarının ve mesleki öğrenim için kaynakların farkındadır.	Kapasite Geliştirme
iii. Analitik Düşünme	Öğretmen problemlerle ilgilenme kapasitesi gösterir. Öğretmen: - olası neden-sonuç ilişkilerini belirler, yanıt vermek için planlar oluşturur, işleri önem sırasına göre sıralandırır ve yanıtları dikkatle takip eder; - karmaşık seçimler ve kararlar verir ve bunları savunur; - problemleri çözmek ve çözümler üretmek için bilgileri düzenler, analiz eder ve sentezler.	Kapasite Geliştirme
iv. Girişkenlik	Öğretmen, kendi mesleki uygulamalarını geliştirmek için inisiyatif alma fırsatları arar. Öğretmen yenilik ve girişimciliğin değerinin ve bu becerilere duyulan ihtiyacın farkındadır.	Farkındalık
v. Yaratıcı Öğretme	Öğretmen, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yaratıcı öğretim tekniklerinin/stratejilerinin kullanımını araştırır.	Farkındalık
vi. Gelecek Odaklı Olma	Öğretmen çevresel sürdürülebilirliğe, sosyal adalete ve hakkaniyete bağlıdır. Öğretmen, öğrencilerinde 21. yüzyıl becerilerini ve değerlerini geliştirme ihtiyacının farkındadır. Öğretmen, hızla değişen bir dünyada yeni uygulamaları deneme ve savunma yeteneğinin temel bir mesleki yeterlik olacağını kabul eder.	Farkındalık
LİDERLİK ve YÖNETİM		
Temel Yeterlikler	**Tanımları**	**Düzey**
5. Kalpleri ve Zihinleri Kazanma: **i.** Çevreyi Anlama	Öğretmen, ulusal eğitim politikaları ve uygulamalarının mantığının ve bunların kazandırılmasının farkındadır. Öğretmen: - Singapur eğitim sisteminin doğasında bulunan normlar ve değerler hakkında eleştirel bir farkındalığa sahiptir; - Eğitimin İstendik Sonuçlarını anlar ve - Okul kurallarının rolünün farkındadır ve atandığı okulun çalışma süreçleri ile organizasyon yapısını anlamayı ve bunlara uymayı taahhüt eder.	Farkındalık

ii. Diğerlerini Geliştirmek	Öğretmen akranlarını ve meslektaşlarını desteklemek için inisiyatif alır.	Farkındalık
6. Başkaları ile Çalışma: **i.** Aileler ile İş birliği Yapma	Öğretmen: - öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için velilerle iş birliği ve ortaklık kurma ihtiyacının farkındadır; - velileri öğrencilerin gelişimi ve okul faaliyetleri hakkında bilgilendirmek için stratejiler kullanır ve - ebeveynlerin görüşlerine değer verir.	Farkındalık
ii. Takım Halinde Çalışma	Öğretmen, okul içinde ve dışında mesleki iş birliği için aktif olarak fırsatlar arar. Öğretmen: - meslektaşları ile iş birliği yapar ve onları destekler; - bilgi ve iyi fikirleri paylaşır; - başkalarının olumlu beklentilerini ifade eder ve, - ekip üyeleri hakkında olumlu konuşur.	Kapasite Geliştirme
KİŞİSEL ETKİLİLİK		
Temel Yeterlikler	**Tanımları**	**Düzey**
7. Kendini ve Başkalarını Tanıma **i.** Kendi Kişiliklerine (Öz benliklerine) Duyarlı Olma	Öğretmen şunlara dikkat eder: - acil destek ve/veya gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için duygusal ve mesleki benliğini izleme ve, - iş-yaşam dengesini sağlamak ve gerektiğinde rehberlik isteme.	Kapasite Geliştirme
ii. Kişisel Bütünlük ve Yasal Sorumluluklarını Yerine Getirilmesi	Öğretmen her davranışında profesyonel hareket etmesi gerektiğinin farkındadır. Öğretmen görev ve sorumluluklarını yerine getirirken yasal sorumluluklarının ve mesleki bütünlük standartlarını koruma ihtiyacının farkındadır.	Farkındalık
iii. Başkalarını Anlama ve Saygı Duyma	Öğretmen Ulusal Eğitime ve her türlü çeşitliliğe değer vermeye kendini adamıştır. Öğretmen kültürel ve dini farklılıklara duyarlılık gösterir.	Kapasite Geliştirme
iv. Dirençli ve Uyarlayıcı Olma	Öğretmen: - ruhen güçlü, zorlu zamanlarda sebat edebilir, pozitif bir tavır sürdürür; - aşılması gereken engeller olsa da sonuna kadar dayanır (iyimserdir); - hızlı düşünüp anında yanıtlayabilir ve mevcut duruma uygun kararlar verebilir; - öğrencilerini dirençli olmaya ve şartlara uyum sağlamaya teşvik eder ve öğretir.	Kapasite Geliştirme

EK 11. Hong Kong'da Öğretmen Yeterlikleri

Çok Yönlü Gelişmenin İlgili Besleyicileri	1.1. Karakter oluşturma ve çok yönlü kişisel gelişimin bir rol modeli olarak hizmet etme yoluyla öğrencileri ahlaki erdemler, olumlu değer ve tutumlar, yerel, ulusal ve küresel farkındalık ile bütünsel olarak beslemek. 1.2. Kendini anlama yolculuğu ile değişikliklere ve zorluklara karşı koyma potansiyelini ortaya çıkarma ve öz yönetme, öz düzenleme ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini geliştirmede öğrencilere refakat etmek. 1.3. Öğrencilerin öğrenmeye ve akranları, öğretmenler, ebeveynler ve toplumla ilişki kurmaya yönelik motivasyonlarına yardımcı olacak uyumlu, davetkar ve destekleyici bir ortam yaratmak. 1.4. Öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerini ve çoğulcu bir toplumda birbirlerini karşılıklı olarak onaylamalarını ve saygı duymalarını sağlamak için öğrencilerin çeşitli ve özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak.
Bilginin İlham Verici Ortak Üreticileri	2.1. Öğrencilerin genel becerilerini ve girişimci ruhunu geliştirme ve küresel bir şehir olarak Hong Kong'daki belirsizlikler, karmaşıklıklar ve dinamikler arasında yenilik yapmak ve gelişmek için bölgenin Doğu-Batı kültürü ile en son teknolojiyi benimsemelerini sağlamak. 2.2. Öğrencileri bilgiyi bireysel ve iş birliği içinde yapılandırmaya teşvik ederek derinlemesine öğrenmeye dahil etmek ve bilgi temelli toplumda artan rekabet gücü için öğrenme alanlarında ve genelinde temel yeterliklere hâkim olmalarını sağlamak. 2.3. Bilgi ve dijitalleşme çağında öğrenme etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun öğretim stratejileri tasarlamak ve uygulamak.
Profesyonelliğe Adanmış Rol Modelleri	3.1. Değişime hazırlığı artırmak ve okulun sürdürülebilir kalkınmasına ve dönüşümüne katkıda bulunmak için bireysel olarak ve mesleki öğrenme toplulukları, ebeveynler, okul sponsor kuruluşları ve toplum ile paylaşım ve iş birliği yoluyla sürekli mesleki gelişimi takip etmek. 3.2. Etik uygulamaları desteklemek ve Hong Kong Eğitim Mesleği Kurallarına göre hareket etmek; Temel Hukukun ilkelerini anlamak ve hukukun üstünlüğüne Hong Kong'un temel bir değeri olarak saygı duymak. 3.3. Okulda ve toplumda mesleki bağlılık ile öğretmenlik mesleğinde eşitlik, mükemmellik ve meslektaş uyumu arayışının somut örneği olmak.

EK 12. Kaliforniya'da Öğretmen Yeterlikleri

1. Tüm Öğrencilerin Öğrenmeye Katılımını Sağlama ve Destekleme 1.1 Öğrencilerin bilgilerini onları öğrenmeye dahil etmek için kullanma 1.2 Öğrenmeyi öğrencilerin ön bilgileri, geçmişleri, yaşam deneyimleri ve ilgi alanları ile ilişkilendirme 1.3 Konuyu anlamlı, gerçek yaşam bağlamları ile ilişkilendirme 1.4 Öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim stratejileri, kaynakları ve teknolojileri kullanma 1.5 Sorgulama, problem çözme ve yansıtma yoluyla eleştirel düşünmeyi teşvik etme 1.6 Öğrencinin öğrenmesini takip etme ve ders sırasında öğretimi buna göre ayarlama	**2. Öğrencilerin Öğrenmesi İçin Etkili Ortamlar Oluşturma ve Sürdürme** 2.1. Her öğrencinin adil ve saygılı davranılıp önemsendiği bir topluluk içinde sosyal gelişimi ve sorumluluğu teşvik etme 2.2. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen, çeşitliliği yansıtan ve öğrenciler arasında yapıcı ve üretken etkileşimleri teşvik eden fiziksel veya sanal öğrenme ortamları oluşturma 2.3. Fiziksel, entelektüel ve duygusal olarak güvenli öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme 2.4. Tüm öğrenciler için yüksek beklentiler ve uygun destek ile titiz bir öğrenme ortamı yaratma 2.5. Bireysel ve grup davranışları için yüksek standartlar geliştirme, bildirme ve sürdürme 2.6. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam sağlamak için sınıf rutinlerini, süreçlerini, normları ve olumlu davranışlara yönelik destekleri kullanma 2.7. Öğretim süresini öğrenmeyi en iyi hale getirmek için kullanma
3. Öğrencilerin Öğrenmesi için Öğretilen Konuyu Derinlemesine Anlama ve Düzenleme 3.1. Konu, akademik içerik standartları ve öğretim programı çerçeveleri hakkında bilgi sahibi olma 3.2. Öğrencinin konuyu anlamasını sağlamak için öğrenci gelişimi ve yeterlikleri ile ilgili bilgileri uygulama 3.3. Öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştırmak için öğretim programının düzenlenmesi 3.4. Konuya uygun öğretim stratejilerini kullanma 3.5. Konu içeriğinin öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamak için benimsenen materyaller de dahil olmak üzere uyumlu eğitim materyalleri, kaynaklar, teknolojiler ve standartlar kullanmak ve uyarlamak	**4. Öğretimi Planlama ve Tüm Öğrenciler İçin Öğrenme Yaşantıları Tasarlama** 4.1. Öğretimi planlamak için öğrencilerin akademik hazır bulunuşlukları, dil yeterlikleri, kültürel arka planları ve bireysel gelişim bilgilerini kullanma 4.2. Öğrencilerin öğrenmesi için hedefler belirleme ve ifade etme 4.3. Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kısa ve uzun dönemli öğretim planları geliştirme ve sıralama 4.4. Tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için uygun stratejileri içeren öğretimi planlama 4.5. Tüm öğrencilerin değerlendirilen öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim planlarını ve materyallerini uyarlama

3.6.Herkesin içeriğe eşit erişim sağlaması için İngilizce öğrenenlerin ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını ele alma	
5. Öğrencileri Öğrenme Açısından Değerlendirme 5.1.Farklı değerlendirme türlerinin amaçları, özellikleri ve kullanımları hakkındaki bilgileri uygulama 5.2.Öğretimi değerlendirmek için çeşitli kaynaklardan değerlendirme verilerinin toplanması ve analiz edilmesi 5.3.Öğrencilerin öğrenmesini takip etmek için verileri hem bireysel olarak hem de meslektaşlarıyla birlikte gözden geçirme 5.4.Değerlendirme verilerini öğrenme hedefleri oluşturmak, öğretimi planlamak, farklılaştırmak ve değiştirmek için kullanma 5.5.Tüm öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeye, hedef belirlemeye ve gelişimlerini izlemeye katılmalarını sağlama 5.6.Öğrenmenin değerlendirilmesine, analizine ve bildirilmesine yardımcı olmak için mevcut teknolojileri kullanma 5.7.Değerlendirme bilgilerini kullanarak öğrencilere ve ailelerine zamanında ve anlaşılır geri bildirimler verme	**6. Profesyonel Bir Eğitimci Olarak Gelişme** 6.1.Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için öğretim uygulaması üzerine düşünme 6.2.Mesleki hedefler oluşturma ve sürekli ve amaca yönelik mesleki gelişime katılma 6.3.Öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için meslektaşlar ve daha geniş mesleki toplulukla işbirliği yapma 6.4.Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için ailelerle birlikte çalışma 6.5.Öğretim programını desteklemek için yerel toplulukların katılımını sağlama 6.6.Tüm öğrencilerde motivasyon ve bağlılığı sürdürmek için mesleki sorumlulukları dengeleme 6.7.Mesleki sorumluluk, dürüstlük ve etik davranış sergileme

EK 13. InTASC Standartları

<table>
<tr><td colspan="3">Standart 1: Öğrenen Gelişimi
Öğretmen, öğrenenlerin nasıl büyüdüğünü ve geliştiğini anlar, öğrenme ve gelişim modellerinin bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda bireysel olarak değiştiğini kabul eder ve gelişimsel olarak uygun ve zorlu öğrenme yaşantıları tasarlar ve uygular.</td></tr>
<tr><th>Performanslar</th><th>Gerekli Bilgi</th><th>Kritik Yaklaşımlar</th></tr>
<tr><td>1 (a) Öğretmen, gelişimin her alanında (bilişsel, dilbilimsel, sosyal, duygusal ve fiziksel) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi tasarlamak ve değiştirmek için bireysel ve grup performansını düzenli olarak değerlendirir ve bir sonraki gelişim düzeyini belirler.

1 (b) Öğretmen, bireysel öğrencilerin güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve her öğrencinin öğrenmesini ilerletmesine ve hızlandırmasına olanak tanıyan gelişimsel olarak uygun öğretim yapar.
1 (c) Öğretmen, öğrencinin büyümesini ve gelişmesini desteklemek için ailelerle, topluluklarla, meslektaşlarla ve diğer profesyonellerle iş birliği yapar.</td><td>1 (d) Öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlar-öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiklerini, becerilerini nasıl kazandıklarını ve disiplinli düşünme süreçlerini nasıl geliştirdiklerini- ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyen öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını bilir.

1 (e) Öğretmen, her öğrencinin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin öğrenmeyi etkilediğini anlar ve öğrencilerin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını temel alan öğretimsel kararları nasıl vereceğini bilir.
1 (f) Öğretmen öğrenmeye hazır olup olmadığını belirler ve herhangi bir alandaki gelişimin diğerlerinde performansı nasıl etkileyebileceğini anlar.
1 (g) Öğretmen, dilin ve kültürün öğrenmedeki rolünü anlar ve dili anlaşılır, öğretimi de ilgili, erişilebilir ve zorlayıcı hale getirmek için öğretimi nasıl değiştireceğini bilir.</td><td>1 (h) Öğretmen, öğrencilerin farklı güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına saygı duyar ve bu bilgileri her öğrencinin gelişimini ilerletmek için kullanmaya kendini adar.
1 (i) Öğretmen, öğrencilerin güçlü yönlerini gelişimin temeli, yanlış anlamalarını ise öğrenme fırsatları olarak kullanmaya kendini adamıştır.
1 (j) Öğretmen, öğrencilerin büyümesini ve gelişmesini teşvik etme sorumluluğunu üstlenir.

1 (k) Öğretmen, her öğrencinin gelişimini anlama ve destekleme konusunda ailelerin, meslektaşların ve diğer profesyonellerin bilgilerine ve katkılarına değer verir.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Standart 2: Öğrenme Farklılıkları
Öğretmen, her öğrencinin yüksek standartları karşılamasını sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamak için bireysel farklılıkların, çeşitli kültürleri ve toplulukların anlayışlarından yararlanır.</td></tr>
<tr><th>Performanslar</th><th>Gerekli Bilgi</th><th>Kritik Yaklaşımlar</th></tr>
</table>

2 (a) Öğretmen, her öğrencinin öğrenmedeki farklı güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına hitap etmek için öğretimi tasarlar, uyarlar, sunar ve öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla göstermeleri için fırsatlar yaratır.	**2 (g)** Öğretmen, öğrenme ve performansa yaklaşımlardaki farklılıkları anlar ve tanımlar ve büyümeyi desteklemek için her bir öğrencinin güçlü yönlerini kullanan öğretimi nasıl tasarlayacağını bilir.	**2 (l)** Öğretmen, tüm öğrencilerin yüksek başarı yakalayabileceğine inanır ve her öğrencinin tam potansiyeline ulaşmasına yardımcı olmaya devam eder.
2 (b) Öğretmen, belirli öğrenme farklılıkları veya ihtiyaçları olan bireysel öğrenciler için uygun ve zamanında imkanlar (ör. bireysel büyüme hızları, görev talepleri, iletişim, değerlendirme ve iletişim yöntemleri için ilerleme hızı) sunar.	**2 (h)** Öğretmen, engelliler ve üstün zekâyla ilişkilendirilmiş olanlar da dahil olmak üzere istisnai ihtiyaçları olan öğrencileri anlar ve bu ihtiyaçları karşılamak için strateji ve kaynakları nasıl kullanacağını bilir.	**2 (m)** Öğretmen, farklı kişisel ve ailevi geçmişlere ve çeşitli becerilere, yeteneklere, bakış açılarına, yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip bireyler olarak öğrencilere saygı duyar.
2 (c) Öğretmen, öğrenenlerin önceki bilgileri ve deneyimlerini temel alacak şekilde, öğrenenlerin anladıklarını gösterdikçe hızlanmalarına olanak verecek şekilde öğretim tasarlar.	**2 (i)** Öğretmen ikinci dil edinim süreçlerini ve dil edinimini desteklemek için öğretim stratejilerini ve kaynaklarını nasıl dahil edeceğini bilir.	**2 (n)** Öğretmen, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve birbirlerine değer vermeyi öğrenmelerine yardımcı olur.
2 (d) Öğretmen, öğrencilerin kişisel, ailevi ve topluluk deneyimlerine ve kültürel normlarına dikkat dahil olmak üzere, içerik tartışmasına birden çok bakış açısı getirir.	**2 (j)** Öğretmen, öğrencilerin kendi bireysel deneyimlerine, yeteneklerine, eğilimlerine, önceki öğrenmelerine, akran ve sosyal grup etkileşimlerine ve ayrıca dil, kültür, aile ve toplum değerlerine dayalı olarak öğrenme için şemalar getirdiklerini anlar.	**2 (o)** Öğretmen çeşitli dillere ve lehçelere değer verir ve öğrencileri öğrenmeye dahil etmek için bunları öğretim uygulamasına entegre etmeye çalışır.
2 (e) Öğretmen, içeriği İngilizce öğrenenler için erişilebilir kılmak ve İngilizce yeterliliklerinin gelişimini değerlendirmek ve desteklemek için stratejiler de dahil olmak üzere, planlama ve öğretime dil geliştirme araçlarını dahil eder.	**2 (k)** Öğretmen, farklı kültürlerin ve toplulukların değerleri hakkındaki bilgilere nasıl erişileceğini ve öğrencilerin deneyimlerini, kültürlerini ve topluluk kaynaklarını öğretime nasıl dahil edeceğini bilir.	
2 (f) Öğretmen, belirli öğrenme farklılıklarını veya ihtiyaçlarını karşılamak için		

kaynaklara, desteklere ve özel yardım ve hizmetlere erişir.		
Standard 3: Öğrenme Ortamları Öğretmen, bireysel ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen ve olumlu sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve öz motivasyonu teşvik eden ortamlar yaratmak için başkalarıyla birlikte çalışır.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
3 (a) Öğretmen, güvenli, olumlu şeffaf öğrenme, karşılıklı saygı, destek ve sorgulama ortamı oluşturmak için öğrenciler, aileler ve meslektaşları ile iş birliği yapar.	**3 (i)** Öğretmen, motivasyon ve katılım arasındaki ilişkiyi anlar ve öğrencinin kendi kendine yönlendirmesini ve öğrenmeyi sahiplenmesini sağlayan stratejiler kullanarak öğrenme yaşantılarını nasıl tasarlayacağını bilir.	**3 (n)** Öğretmen, olumlu ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmak için öğrenciler, meslektaşlar, aileler ve topluluklarla birlikte çalışmaya kendini adamıştır.
3 (b) Öğretmen, öğrencilerin iş birliğine dayalı ve öz-yönelimli öğrenmeye katılmalarını sağlayan ve öğrencilerin fikirlerle ve insanlarla yerel ve küresel etkileşimini artıran öğrenme yaşantıları geliştirir.	**3 (j)** Öğretmen, öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin birbirleriyle verimli ve iş birliği içinde çalışmalarına nasıl yardım edileceğini bilir.	**3 (o)** Öğretmen, birbirlerinin öğrenimini teşvik etmede öğrencilerin rolüne önem verir ve bir öğrenme iklimi oluşturmada akran ilişkilerinin önemini kabul eder.
3 (c) Öğretmen, saygılı etkileşimler ve titiz akademik tartışmalar için ortak değerler ve beklentiler geliştirmek; kaliteli çalışmada ise bireysel ve grup sorumluluğu geliştirmek için öğrenciler ve meslektaşlarla iş birliği yapar.	**3 (k)** Öğretmen; normlar, beklentiler, rutinler ve organizasyon yapıları dahil olmak üzere güvenli ve üretken bir öğrenme ortamının unsurlarını oluşturmak ve izlemek için öğrencilerle nasıl iş birliği yapacağını bilir.	**3 (p)** Öğretmen, karar alma sürecine katılırken, keşif ve icatlarla meşgul olurken, iş birliği içinde ve bağımsız olarak çalışırken ve amaçlı öğrenmeye katılırken öğrencileri desteklemeye kararlıdır.
3 (d) Öğretmen; zaman, alan ve öğrencilerin dikkatini organize ederek, tahsis ederek ve koordine ederek öğrenenlerin aktif ve eşit bir şekilde katılımını sağlamak için öğrenme ortamını yönetir.	**3 (m)** Öğretmen teknolojileri nasıl kullanacağını ve öğrencileri uygun, güvenli ve etkili yollarla uygulamaları için nasıl yönlendireceğini bilir.	**3 (q)** Öğretmen, öğrenme topluluğunun tüm üyeleri arasında saygıya dayalı iletişimi teşvik etmeye çalışır.
3 (e) Öğretmen, öğrenenleri öğrenme ortamını değerlendirmeye dahil etmek için çeşitli yöntemler kullanır ve uygun ayarlamaları yapmak için öğrencilerle iş birliği yapar.		**3 (r)** Öğretmen, düşünceli ve duyarlı bir dinleyici ve gözlemcidir.

3 (f) Öğretmen, öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği kültürel geçmişlere ve farklı bakış açılarına saygı duyduğunu ve bunları dikkate aldığını gösteren yollarla sözlü ve sözsüz olarak iletişim kurar. **3 (g)** Öğretmen, yerel ve küresel öğrenme olanaklarını genişletmek için etkileşimli teknolojilerin sorumlu öğrenen kullanımını teşvik eder. **3 (h)** Öğretmen, kişilerarası etkili iletişim becerilerini uygulayarak yüz yüze ve sanal ortamlarda iş birliği yapmak için öğrenci kapasitesini bilinçli olarak geliştirir.		
Standard 4: İçerik Bilgisi Öğretmen, öğrettiği disiplinin (disiplinlerin) temel kavramlarını, araştırma araçlarını ve yapılarını anlar ve disiplinin bu yönlerini öğrencilerin içeriğe hâkim olmasını sağlamak için erişilebilir ve anlamlı kılan öğrenme yaşantıları oluşturur.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
4 (a) Öğretmen, disiplindeki temel fikirleri yakalayan, öğrenme aşamalarında öğrencilere rehberlik eden ve her öğrencinin içerik standartlarına ulaşmasını destekleyen birçok betimleme ve açıklamayı etkili bir şekilde kullanır.	**4 (j)** Öğretmen öğrettiği disiplin (ler) in merkezi olan temel kavramları, varsayımları, tartışmaları, sorgulama süreçlerini ve bilme yollarını anlar.	**4 (o)** Öğretmen, içerik bilgisinin sabit bir gerçekler bütünü olmadığını, karmaşık, kültürel olarak yerleşik ve sürekli gelişen bir yapıda olduğunu fark eder. Alanında yeni fikir ve anlayışları takip eder.
4 (b) Öğretmen, öğrencileri farklı bakış açılarından fikirleri anlamaya, sorgulamaya ve içeriğe hâkim olmaları için analiz etmeye teşvik eden disiplin (ler) deki öğrenme yaşantılarına dahil eder.	**4 (k)** Öğretmen, disiplini öğrenmedeki yaygın yanlış anlamaları ve öğrencileri doğru kavramsal anlamaya nasıl yönlendireceğini anlar.	**4 (p)** Öğretmen, disiplin içindeki birçok perspektife değer verir ve öğrencilerin bu perspektiflere ilişkin eleştirel analizini kolaylaştırır.
4 (c) Öğretmen, disiplinde kullanılan araştırma yöntemlerini ve kanıt standartlarını uygulamaya öğrencileri dahil eder.	**4 (l)** Öğretmen, disiplinin akademik dilini bilir ve kullanır ve onu öğrenciler için nasıl erişilebilir kılacağını bilir.	**4 (q)** Öğretmen, disiplini temsil etmesinde önyargı potansiyelinin farkındadır ve önyargı sorunlarını uygun şekilde ele almaya çalışır.
4 (d) Öğretmen, öğrencinin önceki içerik bilgisi üzerine	**4 (m)** Öğretmen, öğrencilerin geçmiş bilgileri üzerine	**4 (r)** Öğretmen, her öğrencinin disiplin içeriği ve

düşünmesini teşvik eder, yeni kavramları tanıdık kavramlarla ilişkilendirir ve öğrencilerin deneyimleriyle bağlantı kurar. **4 (e)** Öğretmen, öğrencinin bir disiplinde öğrenmesini engelleyen yanlış anlamalarını tanır ve doğru kavramsal anlayış oluşturmak için deneyimler yaratır. **4 (f)** Öğretmen, öğretim kaynaklarını ve öğretim programı materyallerini kapsamlılık, disiplindeki belirli kavramları temsil etme doğruluğu ve öğrencileri için uygunluk açısından değerlendirir ve değiştirir. **4 (g)** Öğretmen, tüm öğrenciler için erişilebilirliği ve ilgililiği sağlamak için tamamlayıcı kaynakları ve teknolojileri etkili bir şekilde kullanır. **4 (i)** Öğretmen, öğrencinin içerik bilgisini ana dillerinde değerlendirmek için okul ve/veya bölge temelli kaynaklara erişir.	temellendirmek için kültürel olarak alakalı içeriği nasıl entegre edeceğini bilir. **4 (n)** Öğretmen, öğrenci içerik standartları ve öğrettiği disiplin (ler) deki öğrenmenin ilerleme aşamaları hakkında derin bir bilgiye sahiptir.	becerilerine hâkim olması için çalışmaya kendini adamıştır.
Standard 5: İçeriğin Uygulanması Öğretmen, öğrencileri gerçek yerel ve küresel sorunlarla ilgili eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliğine dayalı problem çözme ile meşgul etmek için kavramları nasıl ilişkilendireceğini ve farklı bakış açılarını nasıl kullanacağını anlar.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
5 (a) Öğretmen, çeşitli disiplinlerden perspektifleri ve disiplinler arası becerileri kullanarak bir konunun veya sorunun karmaşıklığını analiz etmede öğrencilere rehberlik eden projeler geliştirir ve uygular. (Örneğin, politika sonuçlarını incelemede gerçek bilgilere ve sosyal çalışmalara bakmak için biyoloji ve kimyadan	**5 (i)** Öğretmen, kendi disiplininde bilme yollarını, bunun diğer disipliner sorgulama yaklaşımlarıyla nasıl ilişkili olduğunu ve problemleri, sorunları ve endişeleri ele alırken her yaklaşımın güçlü ve sınırlı yanlarını anlar.	**5 (g)** Öğretmen, yerel ve küresel sorunları ele almak için disiplin bilgisini bir mercek olarak nasıl kullanacağını sürekli araştırmaktadır.

yararlanan bir su kalitesi çalışması)		
5 (b) Öğretmen, disiplinler arası temalar (örneğin, finansal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı) merceği aracılığıyla öğrenenleri içerik bilgisini gerçek dünya sorunlarına uygulamaya teşvik eder.	**5 (j)** Öğretmen, disiplinler arası güncel temaların (ör. Yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, küresel farkındalık) temel konularla nasıl bağlantılı olduğunu anlar ve bu temaları anlamlı öğrenme deneyimlerine nasıl dönüştüreceğini bilir.	**5 (r)** Öğretmen, kendi içerik alanı dışındaki bilgilere ve bu bilgilerin öğrencilerin öğrenmesini nasıl geliştirdiğine değer verir.
5 (c) Öğretmen, çeşitli bağlamlarda içerik öğrenimini en üst düzeye çıkarmak için öğrencilerin mevcut araçları ve kaynakları kullanmasını kolaylaştırır**.**	**5 (k)** Öğretmen, bilgiye erişme ve bilgiyi yönetme taleplerinin yanı sıra bilgi ve kullanımıyla ilgili etik ve kalite konularını nasıl değerlendireceğini anlar.	**5 (s)** Öğretmen, içerik alanlarında öğrencinin araştırmasını, keşfetmesini ve ifade etmesini teşvik eden esnek öğrenme ortamlarına değer verir.
5 (d) Öğretmen, yerel ve küresel bağlamlarda yeniliği ve problem çözmeyi teşvik etmek için öğrencileri sorgulama ve zorlayıcı varsayımlar ve yaklaşımlarla meşgul eder.	**5 (l)** Öğretmen, belirli öğrenme hedeflerine verimli ve etkili bir şekilde ulaşmak için dijital ve etkileşimli teknolojilerin nasıl kullanılacağını anlar.	
5 (e) Öğretmen, çeşitli hedef kitlelere ve amaçlara hitap eden çeşitli iletişim biçimlerini kullanmak için anlamlı fırsatlar yaratarak öğrencilerin disiplin ve disiplinler arası bağlamlarda iletişim becerilerini geliştirir**.**	**5 (m)** Öğretmen eleştirel düşünme süreçlerini anlar ve öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini desteklemek için üst düzey sorgulama becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olacağını bilir.	
5 (f) Öğretmen, öğrencileri yeni fikirler ve yeni yaklaşımlar üretmeye ve değerlendirmeye, sorunlara yaratıcı çözümler aramaya ve özgün çalışmalar geliştirmeye yönlendirir.	**5 (n)** Öğretmen, iletişim modlarını ve becerilerini disiplinler arasında öğrenme araçları (örneğin bilgi toplama ve işleme) ve aynı zamanda öğrenmeyi ifade etme araçları olarak anlar.	
5 (g) Öğretmen, öğrencilerin yerel ve küresel meseleler hakkındaki anlayışlarını genişleten ve problem çözmeye yönelik yeni yaklaşımlar yaratan çeşitli sosyal ve kültürel perspektifler geliştirme becerilerini harekete geçirir.	**5 (o)** Öğretmen, yaratıcı düşünme süreçlerini ve öğrencilerin özgün çalışma üretmeye nasıl dahil edileceğini anlar.	

5 (h) Öğretmen, içerik alanlarında öğrenci okuryazarlığı gelişimi için destekler geliştirir ve uygular.	**5 (p)** Öğretmen, küresel farkındalık ve anlayış oluşturmak için kaynaklara nereden ve nasıl erişeceğini ve bunları eğitim programına nasıl entegre edeceğini bilir.	
Standard 6: Değerlendirme Öğretmen, öğrencileri kendi gelişimlerine dahil etmek, öğrencinin ilerlemesini izlemek ve öğretmenin ve öğrencinin karar verme süreçlerine rehberlik etmek için birden fazla değerlendirme yöntemini bilir ve kullanır.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
6 (a) Öğretmen, öğrenmeyi desteklemek, doğrulamak ve belgelemek için biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmenin kullanımını uygun şekilde dengeler.	**6 (j)** Öğretmen, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme uygulamaları arasındaki farkları anlar ve her birinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını bilir.	**6 (q)** Öğretmen, öğrencileri değerlendirme süreçlerine aktif olarak dahil etmeye ve her öğrencinin kendi ilerlemesi ve öğrenmesi üzerine değerlendirme yapma ve iletişim kurma yeterliğini geliştirmeye kararlıdır.
6 (b) Öğretmen, öğrenme hedeflerini değerlendirme yöntemleriyle eşleştiren değerlendirmeler tasarlar ve değerlendirme sonuçlarını çarpıtabilecek önyargı kaynaklarını en aza indirir.	**6 (k)** Öğretmen, değerlendirme türlerinin çeşitliliği ve çoklu amaçları ile belirli öğrenme hedefleri ve bireysel farklılıkları ele almak ve önyargı kaynaklarını en aza indirmek için uygun değerlendirmelerin nasıl tasarlanacağını, uyarlanacağını veya seçileceğini anlar.	**6 (r)** Öğretmen, öğretim ve değerlendirmeyi öğrenme hedefleriyle uyumlu hale getirme sorumluluğunu üstlenir.
6 (c) Öğretmen, her öğrencinin ilerlemesini anlamak ve planlamaya rehberlik etmek için test ve diğer performans verilerini incelemek için bağımsız ve iş birliği içinde çalışır.	**6 (l)** Öğretmen, öğrenmedeki kalıpları ve boşlukları anlamak, planlama ve öğretime rehberlik etmek ve tüm öğrencilere anlamlı geri bildirim sağlamak için değerlendirme verilerini nasıl analiz edeceğini bilir.	**6 (s)** Öğretmen, öğrencilere ilerlemeleri hakkında zamanında ve etkili açıklayıcı geri bildirim sağlamaya kararlıdır.
6 (d) Öğretmen, öğrencileri kaliteli çalışmayı anlama ve tanımlama konusunda çalıştırır ve ilerlemelerine bu yönde rehberlik etmek için onlara etkili açıklayıcı geri bildirim sağlar.	**6 (m)** Öğretmen, öğrencileri kendi değerlendirme sonuçlarını analiz etmeye ve kendi öğrenmeleri için hedefler belirlemeye yardımcı olmaya ne zaman ve nasıl dahil edeceğini bilir.	**6 (t)** Öğretmen, öğrenmeyi desteklemek, doğrulamak ve belgelemek için birden fazla türde değerlendirme sürecini kullanmaya kararlıdır.
6 (e) Öğretmen, değerlendirme sürecinin bir parçası olarak bilgi ve	**6 (n)** Öğretmen, etkili tanımlayıcı geri bildirimin öğrenciler üzerindeki olumlu	**6 (u)** Öğretmen, özellikle engelli öğrenciler ve dil öğrenme ihtiyaçları olan

beceriyi göstermeleri için öğrencilerin çeşitli yollarla katılımını sağlar. **6 (f)** Öğretmen, öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenmelerinin yanı sıra başkalarının performansını incelemelerine rehberlik eden süreçleri modeller ve yapılandırır. **6 (g)** Öğretmen, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve farklılaştırılmış öğrenme yaşantıları geliştirmek için birden fazla ve uygun türde değerlendirme verilerini etkin bir şekilde kullanır. **6 (h)** Öğretmen, tüm öğrencileri belirli değerlendirme biçimlerinin taleplerine hazırlar ve özellikle engelli öğrenciler ve dil öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için değerlendirme veya test koşullarında uygun düzenlemeler yapar. **6 (i)** Öğretmen, hem öğrencilerin daha fazla katılımını sağlamak hem de öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmek ve ele almak için değerlendirme uygulamasının desteklenmesinde teknolojiyi kullanmanın sürekli olarak uygun yollarını arar.	etkisini anlar ve bu geri bildirimi iletmek için çeşitli stratejiler bilir. **6 (o)** Öğretmen, öğrencinin standartlara göre ilerlemesini ne zaman, nasıl değerlendireceğini ve rapor edeceğini bilir. **6 (p)** Öğretmen, öğrencinin ilerlemesini standartlara göre ne zaman ve nasıl değerlendireceğini ve rapor edeceğini bilir.	öğrenciler için değerlendirme ve test koşullarında uyum sağlama konusunda kararlıdır. **6 (v)** Öğretmen, öğrencinin büyümesini teşvik etmek için öğrencinin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli değerlendirmelerin ve değerlendirme verilerinin etik kullanımına kendini adamıştır.
Standard 7: Öğretimi Planlama Öğretmen; içerik alanları, öğretim programı, disiplinler arası beceriler ve pedagoji bilgilerinin yanı sıra öğrencilerin ve topluluk bağlamının bilgisinden yararlanarak her öğrencinin doğru öğrenme hedeflerine ulaşmasını destekleyen öğretimi planlar.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
7 (a) Öğretmen, eğitim programı hedeflerine ve içerik standartlarına uygun ve öğrencilerle ilgili olan	**7 (g)** Öğretmen, içerik ve içerik standartlarını ve bunların müfredatta nasıl düzenlendiğini anlar.	**7 (n)** Öğretmen, öğrencilerin farklı güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına saygı duyar ve bu bilgiyi etkili öğretimi

öğrenme deneyimlerini hem bireysel olarak hem de iş birliği içinde seçer ve oluşturur.		planlamak için kullanmaya kendini adamıştır.
7 (b) Öğretmen, öğretimi bireyler ve öğrenci grupları için farklılaştıracak uygun stratejiler ve düzenlemeler, kaynaklar ve materyaller seçerek her öğrencinin öğrenme hedeflerine nasıl ulaşacağını planlar.	**7 (h)** Öğretmen, disiplinler arası becerileri öğretime entegre etmenin, öğrencileri içerik bilgisini uygulama konusunda bilinçli olarak nasıl dahil ettiğini anlar.	**7 (o)** Öğretmen planlamaya öğrencilerin, meslektaşların, ailelerin ve daha geniş topluluğun girdilerini dikkate alan ortak bir etkinlik olarak değer verir.
7 (c) Öğretmen, öğrenme yaşantılarını uygun sırayla geliştirir ve bilgi ve beceriyi göstermek için birden fazla yol sağlar.	**7 (i)** Öğretmen, öğrenme teorisini, insan gelişimini, kültürel çeşitliliği, bireysel farklılıkları ve bunların devam eden planlamayı nasıl etkilediğini anlar.	**7 (p)** Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini sağlamanın bir yolu olarak kısa ve uzun vadeli planlamayı kullanmak için profesyonel sorumluluk alır.
7 (d) Öğretmen, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme verilerine, öğrencinin önceki bilgilerine ve öğrencinin ilgisine dayalı olarak öğretimi planlar.	**7 (j)** Öğretmen, bireysel öğrencilerin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını ve bu güçlü yönlere ve ihtiyaçlara yanıt veren öğretimi nasıl planlayacağını anlar.	**7 (q)** Öğretmen, planların her zaman öğrencinin ihtiyaçlarına ve değişen koşullara göre ayarlamaya ve revizyona açık olması gerektiğine inanır.
7 (e) Öğretmen, benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için uygun etkili öğrenme yaşantıları tasarlamak ve birlikte sunmak için uzmanlaşmış uzmanlığa sahip profesyonellerle (örneğin özel eğitimciler, ilgili hizmet sağlayıcılar, dil öğrenme uzmanları, kütüphaneciler, medya uzmanları) iş birliği içinde planlar.	**7 (k)** Öğretmen bir dizi kanıta dayalı öğretim stratejisini, kaynakları, teknolojik araçları ve bunları çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan öğretimi planlamak için nasıl etkili bir şekilde kullanacağını bilir.	
7 (f) Öğretmen, planları kısa ve uzun vadeli hedeflere göre değerlendirir ve her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenmeyi geliştirmek için planları sistematik olarak düzenler.	**7 (l)** Öğretmen, değerlendirme bilgilerine ve öğrenci yanıtlarına dayalı olarak planları ne zaman ve nasıl düzenleyeceğini bilir.	
	7 (m) Öğretmen, ne zaman ve nasıl kaynaklara erişeceğini ve öğrencinin öğrenmesini desteklemek için başkalarıyla iş birliği yapacağını bilir	

	(örneğin, özel eğitimciler, ilgili hizmet sağlayıcılar, dil uzmanları, kütüphaneciler, medya uzmanları, toplum kuruluşları).	
Standard 8: Öğretim Stratejileri Öğretmen, öğrenenleri içerik alanları ve bunların bağlantıları hakkında derin bir anlayış geliştirmeye ve bilgiyi anlamlı şekillerde uygulama becerilerini geliştirmeye teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejilerini bilir ve kullanır.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
8 (a) Öğretmen, öğretimi bireylerin ve öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına göre uyarlamak için uygun stratejiler ve kaynaklar kullanır.	**8 (j)** Öğretmen, çeşitli öğrenme türleri ile ilişkili bilişsel süreçleri (örneğin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çerçeveleme ve problem çözme, buluş, ezberleme ve hatırlama) ve bu süreçlerin nasıl teşvik edilebileceğini anlar.	**8 (p)** Öğretmen, öğretimi planlarken ve düzenlerken farkındalığı derinleştirmeye ve farklı öğrencilerin güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını anlamaya kendini adamıştır.
8 (b) Öğretmen sürekli olarak öğrenci öğrenimini izler, ilerlemelerini değerlendirmeye öğrencileri de dahil eder ve öğretimi öğrencinin öğrenim ihtiyaçlarına göre düzenler.	**8 (k)** Öğretmen, öğrenme hedeflerine ulaşmak için bir dizi gelişimsel, kültürel ve dilsel olarak uygun öğretim stratejilerini nasıl uygulayacağını bilir.	**8 (q)** Öğretmen, insanların iletişim kurma yollarının çeşitliliğine değer verir ve öğrencileri çoklu iletişim biçimleri geliştirmeye ve kullanmaya teşvik eder.
8 (c) Öğretmen, ilgili öğrenme deneyimlerini tasarlamak ve uygulamak, güçlü yanlarını belirlemek ve ilgi alanlarını geliştirmede için aile ve toplum kaynaklarına erişmek için öğrencilerle iş birliği yapar.	**8 (l)** Öğretmen, öğretimi farklılaştırmak ve tüm öğrencileri karmaşık düşünme ve anlamlı görevlere dahil etmek için uygun stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacağını bilir.	**8 (r)** Öğretmen, yeni ve gelişmekte olan teknolojilerin kullanımının öğrencilerin öğrenmesini nasıl destekleyebileceğini ve geliştirebileceğini keşfetmeye kendini adamıştır.
8 (d) Öğretmen, öğretim sürecindeki rolünü (örneğin, eğitmen, kolaylaştırıcı, koç, izleyici) öğretimin içeriği, amaçları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirir.	**8 (m)** Öğretmen, çoklu iletişim biçimlerinin (sözlü, yazılı, sözsüz, dijital, görsel) fikirleri nasıl ilettiğini, kendini ifade etmeyi nasıl geliştirdiğini ve ilişkiler kurduğunu anlar.	**8 (s)** Öğretmen, öğretimi öğrenci yanıtlarına, fikirlerine ve ihtiyaçlarına göre uyarlamak için gerekli olan esneklik ve karşılıklılığa öğretim sürecinde değer verir.
8 (e) Öğretmen, öğrencilerin bilgilerini çeşitli ürünler ve performanslar aracılığıyla sergileme fırsatlarıyla birlikte kavram ve becerilerin çoklu modellerini ve temsillerini sağlar.	**8 (n)** Öğretmen, öğrencileri öğrenmeye dahil etmek için insan ve teknoloji de dahil olmak üzere çok çeşitli kaynakları nasıl kullanacağını bilir.	
8 (f) Öğretmen, tüm öğrencileri üst düzey	**8 (o)** Öğretmen, içerik ve beceri geliştirmenin medya	

sorgulama becerileri ve üst bilişsel süreçler geliştirmeye dahil eder. **8 (g)** Öğretmen, bilgiye erişmek, yorumlamak, değerlendirmek ve uygulamak için bir dizi öğrenme becerisini ve teknoloji araçlarını kullanmaya öğrencilerin katılımını sağlar. **8 (h)** Öğretmen, konuşma, dinleme, okuma, yazma ve diğer yöntemler aracılığıyla öğrencilerin iletişimini desteklemek ve genişletmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanır. **8 (i)** Öğretmen, farklı amaçlara hizmet eden tartışmayı teşvik etmek için sorular sorar (örneğin, öğrencinin anladığını araştırmak, öğrencilerin fikirlerini ve düşünme süreçlerini ifade etmelerine yardımcı olmak, merak uyandırmak ve öğrencilerin sorgulamasına yardımcı olmak).	ve teknoloji tarafından nasıl desteklenebileceğini anlar ve bu kaynakları kalite, doğruluk ve etkinlik açısından nasıl değerlendireceğini bilir.	

Standard 9: Mesleki Öğrenme ve Etik Uygulama

Öğretmen sürekli mesleki öğrenmeye katılır ve uygulamalarını, özellikle seçimlerinin ve eylemlerinin diğerleri (öğrenciler, aileler, diğer profesyoneller ve toplum) üzerindeki etkilerini sürekli olarak değerlendirmek için kanıt kullanır ve uygulamayı her bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlar.

Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
9 (a) Öğretmen, tüm öğrencilere yerel ve eyalet standartlarına dayalı ilgi çekici eğitim programı ve öğrenme deneyimleri sağlamak için bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik sürekli öğrenme fırsatlarına katılır.	**9 (g)** Öğretmen, uygulamalarını analiz edip üzerine düşünmek ve uyarlamalar/düzeltmelere yönelik plan yapmak için çeşitli öz değerlendirme ve problem çözme stratejilerini nasıl kullanacağını anlar ve bilir.	**9 (l)** Öğretmen, öğrencinin öğrenmesi için sorumluluk alır ve planlama ve uygulamayı geliştirmek için sürekli analiz ve yansıtma kullanır.
9 (b) Öğretmen, kendi ihtiyaçları ve öğrencilerin,	**9 (h)** Öğretmen, uygulamayı analiz etmek ve öğretimi	**9 (m)** Öğretmen, kendi referans çerçevelerini

okulun ve sistemin ihtiyaçlarıyla uyumlu, anlamlı ve uygun mesleki öğrenme deneyimleri yaşar.	buna göre farklılaştırmak için öğrenci verilerini nasıl kullanacağını bilir.	(örneğin, kültür, cinsiyet, dil, yetenekler, bilme yolları), bu çerçevelerdeki olası önyargıları ve bunların öğrenciler ve aileleri ile olan ilişkiler ve beklentiler üzerindeki etkisini derinleştirmeye kendini adamıştır.
9 (c) Öğretmen, öğretme ve öğrenmenin sonuçlarını değerlendirmek ve planlama ve uygulamayı uyarlamak için bağımsız olarak ve meslektaşları ile iş birliği içinde çeşitli verileri (örneğin, sistematik gözlem, öğrenciler hakkında bilgi, araştırma) kullanır.	**9 (i)** Öğretmen, kişisel kimliğin, dünya görüşünün ve önceki deneyimlerin algıları ve beklentileri nasıl etkilediğini anlar ve bunların davranışları ve başkalarıyla etkileşimleri nasıl önyargılı hale getirebileceğini fark eder.	**9 (n)** Öğretmen, kendisini bir öğrenen olarak görür, uygulamayı geliştirmek için analiz ve yansıtma kaynakları olarak mevcut eğitim politikası ve araştırmalarından yararlanmak için sürekli olarak fırsatlar arar.
9 (d) Öğretmen, analiz, yansıtma ve problem çözme için destek olarak okul içinde ve dışında aktif olarak profesyonel, topluluk ve teknolojik kaynaklar arar.	**9 (j)** Öğretmen, öğrenci hakları ve öğretmen sorumluluklarıyla ilgili yasaları anlar (örneğin, eğitimde eşitlik, engelli öğrenciler için uygun eğitim, gizlilik, mahremiyet, öğrencilere uygun muamele, olası çocuk istismarı ile ilgili durumlarda raporlama).	**9 (o)** Öğretmen, etik kurallar, mesleki uygulama standartları ve ilgili yasa ve politika dahil olmak üzere mesleğin beklentilerini anlar.
9 (e) Öğretmen, kişisel önyargıları üzerinde düşünür ve daha güçlü ilişkiler kurmak ve daha uygun öğrenme deneyimleri yaratmak için kültürel, etnik, cinsiyet ve öğrenme farklılıklarına ilişkin kendi anlayışını derinleştirmek için kaynaklara erişir.	**9 (k)** Öğretmen, öğretmen değerlendirmeleri ve gözlemlerinden elde edilen geri bildirimleri, öğrenci performansına ilişkin verileri ve okul ile sistem genelindeki öncelikleri kullanarak kendi ihtiyaçları ile doğrudan uyumlu bir profesyonel gelişim planının nasıl oluşturulacağını ve uygulanacağını bilir.	
9 (f) Öğretmen, sosyal medyanın kullanımında kaynakların uygun dokümantasyonu ve başkalarına saygı dahil olmak üzere bilgi ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kullanımını savunur, modeller ve öğretir.		

Standard 10: Liderlik ve İş birliği Öğretmen, öğrencinin öğrenmesi için sorumluluk almak, öğrencinin büyümesini sağlamak için öğrenciler, aileler, meslektaşlar, diğer okul profesyonelleri ve topluluk üyeleri ile iş birliği yapmak ve mesleği ilerletmek için uygun liderlik rolleri ve fırsatları arar.		
Performanslar	**Gerekli Bilgi**	**Kritik Yaklaşımlar**
10 (a) Öğretmen, uygulama hakkında geri bildirimde bulunarak ve alarak, öğrencilerin çalışmalarını inceleyerek, birden fazla kaynaktan gelen verileri analiz ederek ve her öğrencinin öğrenmesi için karar verme ve hesap verme sorumluluğunu paylaşarak öğretim ekibinde aktif bir rol alır.	**10 (l)** Öğretmen, okulları tarihsel, kültürel, politik ve sosyal bir bağlamdaki organizasyonlar olarak anlar ve öğrencileri desteklemek için sistem genelinde başkalarıyla nasıl çalışacağını bilir.	**10 (p)** Öğretmen, öğrencilerin savunuculuğundan biri olarak okulunun misyonunu şekillendirme ve destekleme ile başarıları için hesap verme sorumluluğunu aktif olarak paylaşır.
10 (b) Öğretmen, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına dair öğrenmeyi planlamak ve ortaklaşa kolaylaştırmak için diğer okul profesyonelleriyle birlikte çalışır.	**10 (m)** Öğretmen, aile, okul ve topluluk etki alanlarının uyumunun öğrencinin öğrenmesini geliştirdiğini ve bu etki alanlarındaki süreksizliğin öğrenmeyi engellediğini anlar.	**10 (q)** Öğretmen, ailelerin inançlarına, normlarına ve beklentilerine saygı duyar ve zorlu hedefler belirleme ve bunlara ulaşmada öğrenciler ve ailelerle iş birliği içinde çalışmayı amaçlar.
10 (c) Öğretmen, ortak bir vizyon ve destekleyici kültür oluşturmak, ortak hedefleri belirlemek ve bu hedeflere yönelik ilerlemeyi izlemek ve değerlendirmek için okul çapındaki çabalara iş birliği içinde katılır.	**10 (n)** Öğretmen diğer yetişkinlerle nasıl çalışacağını bilir ve hem yüz yüze hem de sanal bağlamlar için uygun işbirlikçi etkileşim becerileri geliştirmiştir.	**10 (r)** Öğretmen, uygulamayı geliştiren ve öğrencinin öğrenmesini destekleyen etkileşimler yoluyla meslektaşları ile büyümek ve gelişmek için inisiyatif alır.
10 (d) Öğretmen, öğrenen gelişimini ve başarısını desteklemeye yönelik karşılıklı beklentiler ve sürekli iletişim kurmak için öğrenciler ve aileleri ile iş birliği içinde çalışır.	**10 (o)** Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesi için yüksek beklentileri destekleyen ortak bir kültüre nasıl katkıda bulunacağını bilir.	**10 (s)** Öğretmen, mesleğe katkıda bulunma ve mesleği geliştirme sorumluluğunu alır.
10 (e) Okuldaki meslektaşlarıyla birlikte çalışan öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve refahını artırmak için topluluk kaynaklarıyla sürekli bağlantılar kurar.		**10 (t)** Öğretmen, sürekli gelişme ve değişim zorluğunu benimser
10 (f) Öğretmen mesleki öğrenimle meşgul olur, başkalarının bilgi ve		

becerilerine katkıda bulunur ve mesleki uygulamayı ilerletmek için iş birliği içinde çalışır.

10 (g) Öğretmen, öğrencilerin, ailelerin ve meslektaşların ilgisini çeken yerel ve küresel öğrenme toplulukları oluşturmak için teknolojik araçları ve çeşitli iletişim stratejilerini kullanır.

10 (h) Öğretmen, eğitim sorunları ve politikaları hakkında anlamlı araştırmalar kullanır ve üretir.

10 (i) Öğretmen, meslektaşlar için etkili uygulamayı modellemek, mesleki öğrenme etkinliklerine liderlik etmek ve diğer liderlik rollerinde hizmet etmek için uygun fırsatlar arar.

10 (j) Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı, öğrenme ortamını güçlendirmeyi ve sistem değişikliğini yürürlüğe koymayı savunur.

10 (k) Öğretmen okulda, bölgede, eyalette ve/veya ulusal düzeyde liderlik rolleri üstlenir ve öğrencilerin, okulun, topluluğun ve mesleğin savunuculuğunu yapar.

EK 14. Avustralya'da Öğretmen Yeterlikleri

ÖĞRETİM ALANI	STANDARTLAR	ODAK NOKTASI
Mesleki Bilgi	**1.**Öğrencileri ve Nasıl Öğrendiklerini Tanıma	1.1.Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimi ve özellikleri 1.2.Öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlama 1.3.Farklı dilsel, kültürel, dini ve sosyoekonomik geçmişleri olan öğrenciler 1.4.Aborijin ve Torres Boğazı Yerlileri olan öğrencilere öğretme stratejileri 1.5.Her çeşit yetenek alanından öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştırma 1.6.Engelli öğrencilerin tam katılımını destekleyecek stratejiler
	2.İçeriği ve Nasıl Öğretileceğini Bilme	2.1.Öğretim alanının içeriği ve öğretim stratejileri 2.2.İçerik seçimi ve düzenlemesi 2.3.Öğretim programı, değerlendirme ve raporlama 2.4.Yerli ve yerli olmayan Avustralyalılar arasında uzlaşmayı teşvik etmek için Aborijin ve Torres Boğazı Yerli halkını anlama ve saygı gösterme 2.5.Okuryazarlık ve matematik stratejileri 2.6.Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT)
Mesleki Uygulama	**3.**Etkili Öğretim ve Öğrenmeyi Planlama ve Uygulama	3.1.Zorlayıcı öğrenme hedefleri oluşturma 3.2.Öğrenme programlarını planlama, yapılandırma ve sıralama 3.3.Öğretim stratejilerini kullanma 3.4.Kaynakları seçme ve kullanma 3.5.Etkili sınıf iletişimini kullanma 3.6.Öğretim programlarını değerlendirme ve daha iyi hale getirme 3.7.Ebeveynleri/bakım verenleri eğitim sürecine dahil etme
	4.Destekleyici ve Güvenli Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Sürdürme	4.1.Öğrenci katılımını destekleme 4.2.Sınıf etkinliklerini yönetme 4.3.Zorlayıcı davranışları yönetme 4.4.Öğrenci güvenliğini sağlama 4.5.BİT'i güvenli, ölçülü ve etik bir şekilde kullanma
	5.Öğrencinin Öğrenmesini Değerlendirme, Geri	5.1.Öğrenci öğrenmesini değerlendirme 5.2.Öğrencilere öğrenmeleri hakkında geri bildirim verme 5.3.Tutarlı ve kıyaslanabilir yargıda bulunma

	Bildirim Verme ne Raporlama	5.4.Öğrenci değerlendirme verilerini yorumlama 5.5.Öğrenci başarısı hakkında rapor hazırlama
Mesleki Katılım	**6.**Mesleki Öğrenmeye Katılma	6.1.Öğretmenler için Avustralya Mesleki Standartlarını kullanarak mesleki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve planlama 6.2.Mesleki öğrenmeye katılma ve öğretim uygulamasını geliştirme 6.3.Meslektaşlarla etkileşim kurma ve öğretim uygulamasını geliştirme 6.4.Mesleki öğrenmeyi uygulama ve öğrenci öğrenmesini geliştirme
	7.Meslektaşlar, Ebeveynler/Bakımı Üstlenenler ve Toplumla Mesleki Olarak Etkileşim Kurma	7.1.Mesleki ahlak ilkelerine ve sorumluluklara uyma 7.2.Yasal, idari ve örgütsel gerekliliklere uyma 7.3.Ebeveynlerle/bakım üstlenenlerle iletişim kurma 7.4.Profesyonel öğretmenlik ağları ve daha geniş topluluklarla etkileşim kurma

Ek 15. Ontario'da Öğretmen Yeterlikleri

Alan	Yeterlik
Öğrencilere ve Öğrencilerin Öğrenmesine Bağlılık	*Öğretmenler, tüm öğrencilerin refahı ve gelişimi için özveri gösterirler. *Öğretmenler, kendilerini öğretmeye ve öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını desteklemeye adamıştır. *Öğretmenler bütün öğrencilere eşit ve saygılı davranır. *Öğretmenler, öğrencileri problem çözücüler, karar vericiler, yaşam boyu öğrenenler ve değişen bir toplumun katkıda bulunan üyeleri olmaya teşvik eden bir öğrenme ortamı sağlar.
Mesleki Bilgi	*Öğretmenler alanlarını, Ontario eğitim programını ve eğitimle ilgili mevzuatı bilir. -Öğretmenler, çeşitli etkili öğretim ve değerlendirme uygulamalarını bilir. -Öğretmenler, çeşitli etkili sınıf yönetimi stratejilerini bilir. - Öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve öğrencinin öğrenmesini ve başarısını etkileyen faktörleri bilir.
Mesleki Uygulama	*Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesini ve başarısını desteklemek için öğrenciler, öğretim programı, mevzuat, öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki mesleki bilgilerini ve anlayışlarını kullanır. *Öğretmenler öğrenciler, ebeveynler ve meslektaşları ile etkili iletişim kurar. *Öğretmenler, öğrencilerin ilerlemesi hakkında sürekli değerlendirmeler yapar, başarılarını değerlendirir ve sonuçları düzenli olarak öğrencilere ve ailelerine bildirir. -Öğretmenler, çeşitli kaynak ve olanaklardan faydalanarak sürekli öğrenme ve yansıtma yoluyla öğretim uygulamalarını uyarlar ve geliştirir. -Öğretmenler, öğretim uygulamalarında ve ilgili mesleki sorumluluklarında uygun teknolojiyi kullanır.
Öğrenen Toplumlarda Liderlik	-Öğretmenler, sınıflarında ve okullarında öğrenme toplulukları oluşturmak ve devam ettirmek için diğer öğretmenler ve okuldaki meslektaşları ile işbirliği yapar. -Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini, öğrenci başarısını ve okul programlarını geliştirmek için uzmanlar, ebeveynler ve topluluk üyeleri ile birlikte çalışır.
Sürekli Mesleki Gelişim	-Öğretmenler, sürekli mesleki öğrenmeyle meşgul olur ve bunu öğretim uygulamalarını geliştirmek için kullanırlar.

* Yıldız (*) ile vurgulanan sekiz yeterlik, yeni öğretmenlerin performansını değerlendirmek için kullanılmaktadır. İdareciler, yeni bir öğretmen için asgari gereklilik olarak bu sekiz yeterliğin her biri için özet raporda bir yorum sağlamalıdır.

Ek 16. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

BİRİNCİ YIL

I. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	EMB103	Eğitim Felsefesi	2	0	2	2	3
MBZ	EMB107	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	2	3
MBZ	EMB109	Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2	2	3
GKZ	ATA113	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	2	3
GKZ	TÜR105	Türk Dili 1	3	0	3	3	5
GKZ	UYM101	Üniversite Yaşamına Uyum Programı 1	0	0	0	0	0
GKZ	YDİ113	Yabancı Dil 1	2	0	2	2	3
AEZ	SÖZ105	Çevre Eğitimi	2	0	2	2	2
AEZ	SÖZ107	İlkokulda Temel Matematik	3	0	3	3	3
AEZ	SÖZ109	Meslek Olarak Sınıf Öğretmenliği	2	0	2	2	2
GKS	GKS	Genel Kültür Seçmeli 1	2	0	2	2	3
TOPLAM			**22**	**0**	**22**	**22**	**30**

II. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
GKZ	ATA114	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	2	3
GKZ	TÜR106	Türk Dili 2	3	0	3	3	5
GKZ	UYM102	Üniversite Yaşamına Uyum Programı 2	1	0	1	1	2
GKZ	YDİ114	Yabancı Dil 2	2	0	2	2	3
AEZ	SÖZ108	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	2	3
AEZ	SÖZ110	Görsel Sanatlar	2	0	2	2	2
AEZ	SÖZ112	İlkokulda Temel Fen Bilimleri	3	0	3	3	3
AEZ	SÖZ114	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	2	3
AEZ	SÖZ116	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	2	0	2	2	3
GKS	GKS	Genel Kültür Seçmeli 2	2	0	2	2	3
TOPLAM			**21**	**0**	**21**	**21**	**30**

İKİNCİ YIL

III. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	EMB209	Eğitim Psikolojisi	2	2	4	3	5
MBZ	EMB215	Özel Eğitim ve Bütünleştirme	3	0	3	3	3
MBZ	EMB217	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	2	3
AEZ	SÖZ201	Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	2	1	3
AEZ	SÖZ207	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3	3	4
AEZ	SÖZ209	Müzik	3	0	3	3	3
MBS	SMB	Meslek Bilgisi Seçmeli 1	2	0	2	2	3
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 1	2	0	2	2	3
GKS	GKS	Genel Kültür Seçmeli 3	2	0	2	2	3
TOPLAM			**19**	**4**	**23**	**21**	**30**

IV. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	EMB210	Bilişim ve Öğretim Teknolojileri	2	2	4	3	5
MBZ	EMB214	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	3	3
AEZ	SÖZ206	Görsel Sanatlar Öğretimi	2	0	2	2	3
AEZ	SÖZ208	İlkokulda Drama	1	2	3	2	3
AEZ	SÖZ210	Müzik Öğretimi	3	0	3	3	4
AEZ	SÖZ212	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	1	2	3	2	3
MBS	SMB	Meslek Bilgisi Seçmeli 2	2	0	2	2	3
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 2	2	0	2	2	3
GKS	GKS	Genel Kültür Seçmeli 4	2	0	2	2	3
TOPLAM			**18**	**6**	**24**	**21**	**30**

ÜÇÜNCÜ YIL

V. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	EMB315	Eğitimde Program Geliştirme ve Uyarlama	2	2	4	3	5
GKZ	EGK301	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	3	2	2
GKZ	ETK301	Bilimsel, Kültürel ve Sosyal Etkinlikler Dersi	0	0	0	0	3
AEZ	SÖZ307	Fen Bilimleri Öğretimi	3	0	3	3	4
AEZ	SÖZ309	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	3	3
AEZ	SÖZ311	Matematik Öğretimi	3	0	3	3	4
AEZ	SÖZ313	Türkçe Öğretimi	3	0	3	3	3
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 3	2	0	2	2	2
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 4	2	0	2	2	2
GKS	GKS	Genel Kültür Seçmeli 5	2	0	2	2	2
TOPLAM			**21**	**4**	**25**	**23**	**30**

VI. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	EMB310	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	2	4	3	5
MBZ	EMB312	Öğrenme Ortamları Yönetimi	2	0	2	2	3
MBZ	EMB314	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	2	4	3	5
GKZ	MYU302	Mesleki Yaşama Uyum	1	0	1	1	2
AEZ	SÖZ308	Fen Bilimleri Öğretimi Uygulamaları	1	2	3	2	3
AEZ	SÖZ310	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamaları	1	2	3	2	3
AEZ	SÖZ312	Matematik Öğretimi Uygulamaları	1	2	3	2	3
AEZ	SÖZ314	Türkçe Öğretimi Uygulamaları	1	2	3	2	3
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 5	2	0	2	2	3
TOPLAM			**13**	**12**	**25**	**19**	**30**

DÖRDÜNCÜ YIL

VII. Yanıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	EMB401	Okullarda Rehberlik	2	0	2	2	3
MBZ	EMB409	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	2	4	3	5
MBZ	SÖU401	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	8	5	10
AEZ	SÖZ405	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	3	0	3	3	3
AEZ	SÖZ407	İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	3	3
MBS	SMB	Meslek Bilgisi Seçmeli 3	2	0	2	2	3
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 6	2	0	2	2	3
TOPLAM			**16**	**8**	**24**	**20**	**30**

VIII. Yarıyıl

	KODU	DERSİN ADI	T	U	TS	UK	AKTS
MBZ	SÖU404	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	8	5	10
AEZ	SÖZ406	Bitirme Projesi	1	2	3	2	3
AEZ	SÖZ408	Etkili İletişim	2	0	2	2	2
AEZ	SÖZ410	Okul Aile İşbirliği ve Etkileşimi	2	0	2	2	3
MBS	SMB	Meslek Bilgisi Seçmeli 4	2	0	2	2	3
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 7	2	0	2	2	2
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 8	2	0	2	2	2
AES	AES	Alan Eğitimi Seçmeli 9	2	0	2	2	2
GKS	GKS	Genel Kültür Seçmeli 6	2	0	2	2	3
TOPLAM			**17**	**8**	**25**	**21**	**30**

Genel Toplam		T	U	TS	UK	AKTS
MB	Meslek Bilgisi	42	24	66	54	85
GK	Genel Kültür	29	2	31	30	48
AE	Alan Eğitimi	76	16	92	84	107
Toplam		**147**	**42**	**189**	**168**	**240**

Ek 17. Ders Planı Formatı

BÖLÜM 1

Dersin adı	
Sınıf	
Ünitenin Adı/No	
Konu	
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler ve Kaynakça	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Keşfetme • Açıklama • Derinleştirme	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grup Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme • Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve İleri Düzeyde Öğrenme Hızında Olan Öğrenciler İçin Ek Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Görüşler	

Öğretmen Adayının Adı-Soyadı:
İmza

Uygundur.
…./…./20….
Uygulama Öğretmeni
Adı-Soyadı
İmza

BÖLÜM 1

Dersin adı	
Sınıf	
Ünitenin Adı/No	
Konu	
Önerilen Süre	

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler ve Kaynakça	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	
• Dikkati Çekme • Güdüleme • Ön Bilgiyi Yoklama • Sunum • Kılavuzla uygulama • Bağımsız Uygulama • Özet	

BÖLÜM 3

Ölçme-Değerlendirme	
• Bireysel Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grup Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Ölçme-Değerlendirme • Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve İleri Düzeyde Öğrenme Hızında Olan Öğrenciler İçin Ek Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	

BÖLÜM 4

Planın Uygulanmasına İlişkin Görüşler	

Öğretmen Adayının Adı-Soyadı:
İmza

Uygundur.
…./…./2017
Uygulama Öğretmeni
Adı-Soyadı
İmza

Ek 18. Öğretmen Adayı Değerlendirme Formu

Öğretmen Adayı: ..... **Okulu** : .....
Gözlemci: ..... **Sınıfı** : .....
Konu: ..... **Öğrenci sayısı** : .....
..... **Tarih** : .....

Bu değerlendirme formundaki kısaltmaların anlamı: G (Gözlenmedi), E (Eksiği var), K (Kabul edilebilir); İ (İyi yetişmiş)'tir. Uygun olan seçeneği "+" ile işaretleyiniz.

		G	E	K	İ
1.	**KONU ALANI ve ALAN EĞİTİMİ**				
1.1	**KONU ALAN BİLGİSİ**				
1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme				
1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme				
1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema) uygun biçimde kullanabilme				
1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme				
1.2	**ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ**				
12.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme				
1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme				
1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme				
1.2.4	Öğrenci sorularına yeterli ve uygun yanıtlar oluşturabilme				
1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme				
2.	**ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ**				
2.1.	**PLANLAMA**				
2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme				
2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme				
2.1.3	Hedef davranışlara ulaştıracak uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme				
2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme				
2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme				
2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme				
2.2	**ÖĞRETİM SÜRECİ**				
2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme				
2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme				
2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme				
2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme				
2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme				
2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme				
2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme				
2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme				
2.3	**SINIF YÖNETİMİ**				
	Ders Başında				
2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme				
2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme				

		G	E	K	İ
	Ders Süresince				
2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme				
2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme				
2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme				
2.3.6	Övgü ve tavır alma davranışlarını kullanabilme				
	Ders Sonunda				
2.3.7	Dersi toparlayabilme/özetleyebilme				
2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme				
2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme				
2.4	**İLETİŞİM**				
2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme				
2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme				
2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme				
2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme				
2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme				
2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme				
3.	**DEĞERLENDİRME ve KAYIT TUTMA**				
3.1	Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme				
3.2	Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme				
3.3	Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme				
3.4	Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma				
4.	**DİĞER MESLEKİ YETERLİKLER**				
4.1	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma				
4.2	Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma				
4.3	Okul etkinliklerine katılma				
4.4	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olma				
	Toplam				

Bu formun kullanılması ile ilgili açıklama: *Değerlendirmenizi nota dönüştürmede aşağıdaki örnekten yararlanabilirsiniz E,K ve İ sayısal değerleri sırasıyla E=1, K=2, İ=3 olsun. Değerlendirilen aday öğretmen, örneğin,14 E, 16K ve 16 İ almış olsun. Aday öğretmenin aldığı puanı 100 üzerinden değerlendirmek istiyorsanız şu formülü kullanınız.*
[(14x1)+(16x2)+(16x3)]>100/138=68 olarak bulunur.
Not: 138 alınabilecek en yüksek puandır.

Aday hakkında eklemek istediğiniz başka görüşler varsa ekleyiniz.

Değerlendiricinin
Adı Soyadı
İmzası

Ek 19. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

06100 ANKARA/TÜRKİYE

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Sayın Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Fatma BIKMAZ danışmalığında yürüttüğüm "Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi" başlıklı tezim için araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu çalışmanın amacı, eğitim/eğitim bilimleri fakültesi sınıf öğret öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olması beklenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerin değerlendirilmesi için bir model önerisinin sunulmasıdır. Katılmayı kabul ettiğiniz takdirde görüşlerinizi belirlemek amacıyla yapılacak bireysel görüşmenin yaklaşık 50 dakika sürmesi beklenmektedir. Onay vermeniz durumunda görüşme sesli olarak kayıt altına alınacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmada sizi rahatsız eden bir durum ile karşılaşmanız halinde istediğiniz aşamada araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Araştırma ile ilgili merak ettiğiniz noktaları aşağıda yer alan e-posta ve telefon numarasını kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ( )

Görüşmenin kaydedilmesini kabul ediyorum ( )

İmza/Tarih

Saygılarımla,

Arş. Gör. Ayşemine GÜL

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi." başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 16.04.2023
Gönderim Numarası	: 2065927214
Sayfa Sayısı	: 321
Sözcük Sayısı	: 88716
Karakter Sayısı	: 636139
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 27.02.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ayşemine DİNÇER GÜL

Tarih: 16.04.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Ayşemine DİNÇER GÜL

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Arş. Gör.	Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi	Şubat 2013-Haziran 2013
Arş. Gör.	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	Haziran 2013-Devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Bursa Uludağ Üniversitesi	2008-2012
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2013-2016
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2016-2023

Yayınlar:

Gözütok, F., Ulubey, Ö., YILMAZ, G., Hamsi, M., & Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178.

Dinçer, A., & Bikmaz, F. (2020). " What Concerns Pre-Service Teachers the Most?": A Quantitative Reserarch for Concurrrent and Consecutive Teacher Traning Methods. *Teachers and Curriculum*, 20(1), 63-72.

İmrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. N. D., & Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).

Aral, N., Kartal, M., Deniz Gülleroğlu, H., Aslan, B., Özdoğan Özbal, E., Aydos, S., ... & Dinçer, A. (2022). Children's University: How Does It Make a Difference?. *SAGE Open*, 12(1), 21582440211068514.