

Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler: Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim çalışmaları. S. Erkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*, (VII. Bölüm, ss. 249-274). İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Bölüm VII

Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler: Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim Çalışmaları

Doç. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU*

Bu bölümde öğretmen yetiştirme alanında hizmet öncesinde ve hizmet içinde yaşanan uygulamalar incelenmekte, günümüzde bu konuda yapılan çalışmalar hakkında bilgi ve alanyazından örnekler verilmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemiyle İlgili Olarak Yapılan Çeşitli Düzenlemeler

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 Yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkanın en son zincirlerinden birisi sayılabilir.

Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında farklı uygulamaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Cumhuriyetin kurulmasından önce uygulamada olan öğretmen okulları varlıklarını sürdürmüşlerdir. 1926 yılında kabul edilen bir yasa ile “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere iki tip öğretmen okulu açılır. Böylece Türkiye’de biri köy için, bir de şehir için olmak üzere iki tip öğretmen yetiştirme uygulaması yaşanır.

Köy öğretmen okullarının kapanmasından sonra 1939 yılında toplanan 1. Milli Eğitim Şurası’ndan hemen sonra 17 Nisan 1940’ta 3803 sayılı Köy Enstitüsü Kanunu kabul edilmiştir. Bu yasanın gereği olarak 1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 Köy Enstitüsü açılmıştır. 1954 yılında öğretmen yetiştiren kurumların "İlköğretmen Okulu" adı altında birleştirilmesiyle Köy Enstitüsü uygulamasına son verilmiştir.

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06800, Beytepe-Ankara. e-Posta: sadi@hacettepe.edu.tr

Köy Enstitüsü uygulaması ilköğretimde öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen ilk temel uygulama olarak göze çarpar. Bu deneyim 1950’li yılların başlarında Köy Enstitülerinin işlevine son verilmesiyle son bulmuştur. Köy Enstitüleri son mezunlarını verdikten sonra bir süre daha işlevini belli ölçülerde devam ettirmiştir çünkü isim değişikliğine rağmen felsefesini koruyabilmiştir. İlköğretmen okullarına dönüştürülen bu kurumlar 1976 yılında son mezunlarını verirken böyle bir durum söz konusu değildi çünkü bu kurumlardan mezun olanların öğretmen olabilmeleri için bir yüksek eğitim kurumunu bitirmeleri gerekiyordu.

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır” (YÖK, 2007) hükmünü getirdiğinden, ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirilmesi için 1974-1975 öğretim yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açıldı. Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak açılmış olan bu kuruluşlar 4 yıllık akademilere dönüştürülmesi planlanan kurumlardı. Ancak o dönemde yaşanan siyasal kargaşa ortamı bunun gerçekleştirilmesini önledi.

1981 Yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim yasasıyla öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında toplanması kararlaştırıldı (MEB, 2006b). Bu uygulamalar sırasında, öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları vb. unsurlarında da değişiklikler oldu veya yenileri açıldı (YÖK, 2007). Örneğin, orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren ve daha önce öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılarak Yüksek Öğretmen Okulu adını alan kurumlar Eğitim Fakültelerine dönüştürüldü. 1982 yılında yürürlüğe giren 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksek Okuluna dönüştürülerek Eğitim Fakültelerine bağlandı. Eğitim Fakülteleri olmayan yerlerde de Rektörlüklere bağlandı. 1989 yılında ilkokul öğretmenliği de dahil bütün öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmesi kararı alındığından 1989-1990 öğretim yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okulları 2 yıldan 4 yıla çıkarıldı. Eğitim Fakülteleri bünyesine alınan bu kurumlar “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” olarak işlevlerini sürdürdüler. Bu okullar Eğitim Fakültesi bulunmayan üniversitelerde ise Eğitim Fakültelerine dönüştürüldü.

1980’li yılların ortalarında Türkiye’de öğretmenlik yapanların eğitim düzeylerine bakıldığında kısaca şu şekilde bir dağılım oluşmuştu:

İlköğretim düzeyinde:

- Köy Enstitüsü mezunları (ilkokul sonrası 5 yıllık eğitim)
- Öğretmen okulu mezunları (ilkokul sonrası 6, ortaokul sonrası 3 yıllık)
- Öğretmen okulu mezunları (ilkokul sonrası 7, ortaokul sonrası 4 yıllık)
- Eğitim Enstitüsü mezunları (lise sonrası 2 yıllık)

- Eğitim Yüksek Okulu mezunları (lise sonrası 2-4 yıllık)
- Diğer (dışarıdan fark derslerini verip öğretmenliğe geçmeler vb.)

Ortaöğretim düzeyinde:

- Eğitim Enstitüsü mezunu (3 yıllık)
- Yüksek Öğretmen Okulu mezunu (4 yıllık)
- Üniversitelerin çeşitli fakültelerinden mezunlar (4 yıllık)
- Diğer (Gece öğretimi, mektupla öğretim ve diğer yollarla üst kurum diploması alıp öğretmenliğe geçenler vb.)

Çeşitlilik gösteren bu tablo o dönemde var olan öğretmen kitlesinin ne kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Bu arada 1970'li yılların sonlarına doğru yaşanan politik kargaşa döneminde hızlandırılmış öğretim adı altında 2-3 yıllık bir öğretim sürecinin neredeyse 25 güne sıkıştırıldığını da unutmamak gerekir. MEB bu dönemde gerekli eğitimi doğru dürüst alamadan eğitim ordusuna katılan öğretmenleri uzun süreli hizmet içi eğitimlere çağırarak bu konuda duyulan eksikliği bir ölçüde kapatmaya çalıştı. Ancak bu grubun sayıca çok fazla olması bu konuda harcanan çabaların yeterliliğini sorgulamayı zorunlu kılmaktadır.

Milli Eğitimdeki bu çeşitlilik sürerken 1998 yılında, YÖK üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde (öğretmen eğitiminde) bir yeniden yapılanmaya gitti. Bu yeniden yapılanma kapsamında Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlendi. Bu düzenlemenin yapılmasını gerekli kılan sorunlardan birisi Eğitim Fakültelerimizin bazı alanlarında "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçesi altında öğretme yetiştirmenin ikinci plana atılmasıydı (YÖK, 1998). YÖK, bu eğilimin bir sonucu olarak, bazı alanlarda eğitim sistemimizin ihtiyacından fazla öğretmen yetiştirilirken, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi gibi bazı kritik alanlarda sayısal olarak kısa sürede kapanması olanaksız öğretmen ihtiyacının ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu ihtiyacın bir sonucu olarak da Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerin birçok fakültesinden mezun olanları sınıf öğretmeni olarak atamak durumunda kalmıştır. Bu durum göz önünde bulundurularak yukarıdaki tabloya yeniden bakıldığında 2000'li yıllarda o listede bulunan bazı kurum mezunlarının artık hizmette olmadığını ancak bu arada onlarca farklı bölüm mezununun da eklendiğini görürüz.

Aynı durum orta öğretim kurumları için de geçerli olmuştur. Son yıllarda öğretim dili İngilizce olan üniversitelerin çeşitli fakültelerinden mezun olanların İngilizce öğretmeni olarak atandıkları da gözlenmektedir. Bütün bu durumlar öğretmenlik mesleğini yürüten bireyler arasında bulunan farklılıkları göz önüne çıkarması açısından ilginçtir. Başka bir ifadeyle çok farklı düzeylerde eğitim almış olan bireyler aynı mesleki ortamda buluşturularak görev yapmaları istenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği toplumun neredeyse bütün kesimleri tarafından seslendirilen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarı grafiği de, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2003). Öğretmenlerin de öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirildikleri düşünüldüğünde bu kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir (Okçabol, 2000; Türkoğlu, 1991). Ancak öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de bir takım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir.

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işareti olarak görülebilir. YÖK tarafından 1998 ve 2006 yıllarında öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen düzenlemeler bu halkanın en son zincirleri sayılabilir.

1998 Yılındaki düzenleme ile öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi/Eğitim Fakültesi ilişkileri vb. boyutlarda değişiklik ve yenilikler ortaya konulmuştur. 2006 Yılındaki çalışmalarda ise çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlikleri tartışılan Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programları güncellenmiştir (YÖK, 2007).

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar bu alanda standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003). Özellikle 80’li yıllarda yaşanan uygulamalar sisteme katılan öğretmenlerin yeterlikleri konusunda da Milli Eğitim Bakanlığını uzun yıllar süren hizmet-içi çalışmalarıyla meşgul etmiştir.

Öğretmen Yeterlikleri Çalışmaları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002). Milli Eğitim Bakanlığınca yüklenen bu sorumluluğun bir gereği olarak Mart 1999'da MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonunca", "eğitime-öğretme yeterlikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" ana başlıklarından oluşan yeterlikler belirlenmiştir.

Yeterlik, "bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu" şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2008). "Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanabilecek olan öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak MEB tarafından yayımlanan "Öğretmen Yeterlikleri" başlıklı kitapta (MEB, 2002) bu yeterlikler listesinde, çeşitli kurumların görüşleri doğrultusunda gerekli bulunan bir takım değişikliklerin yapıldığı belirtilmektedir. Bu yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullara gönderilerek, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Mahiroğlu, 2004). 12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulan bu yeterliklerin aşağıdaki amaçlarla kullanılacağı ifade edilmektedir.

- *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)*

Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmen yeterlikleri "Eğitime-Öğretme Yeterlikleri", "Genel Kültür Bilgi ve Becerileri" ve "Özel Alan Bilgi ve Becerileri" alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2002). Bu yeterlik gruplarından "Eğitime ve Öğretme Yeterlikleri" 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

Eğitime ve öğretme yeterliklerinin alt bölümleri şunlardır:

1. *Öğrenciyi tanıma*
2. *Öğretimi planlama*

3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Öte yandan öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün eşgüdümünde çalışan komisyonlarca daha sonra yeni bir "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" geliştirilmiştir (bkz. <http://oyegm.meb.gov.tr/>) - <http://otmg.meb.gov.tr/> ve <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>). "Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar" şeklinde tanımlanabilecek olan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" bu yeterlik setinde; 6 ana yeterlik alanı, "bu yeterlikleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar" şeklinde tanımlanabilecek olan 31 alt yeterlik ve "yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar" olarak tanımlanabilecek olan 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006a). Bu yeterlik alanları ve alt yeterlikler aşağıdaki gibidir (MEB, 2008):

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4- Öz Değerlendirme Yapma
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

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

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

- C1- Dersi Planlama*
- C2- Materyal Hazırlama*
- C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme*
- C4- Ders Dışı Etkinlikleri*
- 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, Geri Bildirim Sağlama*
- D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme*

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- E1- Çevreyi Tanıma*
- E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma*
- E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme*
- E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık*
- E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama*

F- Program ve İçerik Bilgisi

- F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri*
- F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi*
- F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme.*

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirleme sürecinde kurulan komisyonlarında üniversitelerden akademisyenler, kısa dönemli ulusal ve uluslararası teknik danışmanlar, ulusal çalışma grubu, MEB temsilcileri, ilgili alandan öğretmenler ve çeşitli illerden proje ekipleri olmak üzere değişik kişi ve kurumlarca katkı sağlanmıştır.

Öğretmen yeterliklerinin, etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen öğretim programlarını hayata geçirecek olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi beceri ve tutumları içerdiğini belirten Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak son olarak yeni çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalardan birisi özel alan yeterlikleridir. Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar 2004 yılında başlamıştır.

İlköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik olarak 14 alanda "Özel Alan Yeterlikleri" geliştirilmiş ve 2008 yılında uygulamaya konmuş bulunmaktadır. 9 Alandan oluşan Ortaöğretim kurumları öğretmenlerine yönelik Özel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi çalışmaları ise Ortaöğretim Projesi kapsamında ilgili komisyonlarca sürdürülmektedir. Bir alana özgü olarak, uygulayıcılara gelişim hedeflerini göstermek için hazırlanan özel alan yeterlikleri genel yeterliklerle bir bütün oluştururlar ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirirler (MEB, 2008).

Eğitme-Öğretme Yeterlikleri ve Öğretmenlerde Bulunması Beklenen Özellikler

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili nasıl bir sınıflama yapılırsa yapılsın, bu yeterlikler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu yeterlikler birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığınca 2002 yılında saptanan ve 14 alt bölümden oluşan "Eğitme-Öğretme Yeterlikleri"nde (MEB, 2002) öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir:

- 1- *Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.*
- 2- *Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.*
- 3- *Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.*
- 4- *Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.*
- 5- *Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.*
- 6- *İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.*
- 7- *Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.*

- 8- Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birer birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.
- 9- Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında "bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından" değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.
- 10- Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.
- 11- Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir işbirliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.
- 12- İyi bir öğretmen, mesleki ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.
- 13- Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.
- 14- Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen veli ve diğer ilgili kişilerle işbirliği yapmanın önemini bilir.

Benzer bir durum 2006 yılında saptanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri için de söz konusudur. Bu yeterlik grubundaki 6 ana yeterlikten birisi olan "Öğretme ve Öğrenme Süreci" yeterlik alanı ve 7 alt yeterlik alanlarıyla ilgili aşağıdaki açıklamalar yapılabilir (MEB, 2008):

C - Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

C1 - Dersi Plânlama

Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

C2 - Materyal Hazırlama

Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken

teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

C3 - Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

C4 - Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park vb geziler) planlayıp yürütebilmelidir.

C5 - Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.

C6 - Zaman Yönetimi

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretim ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

C7 - Davranış Yönetimi

Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanısıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

Bu iki liste incelendiğinde 2006 yılında belirlenen alt yeterlik maddelerinin 2002 yılında hazırlanana göre (hem sayıca azaltıldığı hem de) somutlaştırıldığı anlaşılmaktadır. Bu listelere bakıldığında nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin biraz gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi için birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri uyanabilmektedir. Öte yandan bir öğretmenin öğretim sürecinde etkili olabilmesi için bu becerilerin varlığı da gereklidir. Bu aşamada “peki öyleyse ne yapılabilir?” sorusunun yanıtı aranmalıdır.

Bu beceriler her öğretmende aynı düzeyde olmayabilir. Bazı öğretmenler planlama veya materyal geliştirme konusunda daha güçlüyken bazı öğretmenler de örneğin “ölçme ve değerlendirme” veya “özel eğitim” konusunda kendilerini geliştirmiş olabilirler. Ne yapılabilir sorusunun yanıtı da farklı alanlarda güçlü olan

öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri başkalarıyla paylaşmalarında yatmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının hizmet-içi eğitim konusunda yeterli bir desteği sağlayamadığı bilinmektedir. Aslında bu durum sadece ülkemize özgü bir durum da değildir. Bir takım gelişmiş batılı ülkelerde de hizmet-içi eğitim konusunda benzer sıkıntılar yaşanmaktadır. Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Ancak eğer bu sürekli destek merkezi yönetimlerce karşılanamıyorsa alternatif yollar aranmalıdır. Bu yollardan birisi okul temelli programlar düzenlenerek kurum içinde var olan kaynakların kullanılması olabilir. Yani öğretmenlerin birbirlerini eğitmelerinin sağlanmasıyla bir hayli yol alınabilir. Nitekim Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce, öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerde davranış biçimine dönüştürülmesine ve iyileştirilmesine yönelik “Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)” isimli bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu kılavuzun amacı, mesleki gelişimi planlama sürecinin belli bir sistematığe bağlı yürütülmesinde, yönetici ve öğretmenlere rehberlik etmektir. Okul Temelli Mesleki Gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu program ile mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini oluşturması, hazırladığı mesleki gelişim planının uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde izleyebileceği bir yol haritası sunulmaktadır (MEB, 2008).

Okul Temelli Mesleki Gelişim ile,

- *Okuldaki insan ve materyal kaynakları etkin biçimde kullanılarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,*
- *Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,*
- *Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmeleri sonucunda eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanlarına yönelik Mesleki Gelişim Planı hazırlamaları ve uygulamaları,*
- *Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik etmeleri,*
- *Öğretmenlerin öğretim-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşımlar konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri,*
- *Meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları,*
- *Okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından yararlanılması,*
- *Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması beklenilmektedir. (MEB, 2008. <http://otmq.meb.gov.tr/Otmq.html>)*

Daha önce belirtildiği gibi öğretmen yetiştirmede ve öğretmenliğe atamalarda farklı uygulamaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Bunun bir sonucu olarak farklı düzeylerde ve alanlarda eğitim alıp aynı ortamda öğretmenlik yapan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumundan mezun olanlarla, amacı öğretmen yetiştirmek olmayan eğitim kurumlarından mezun olanlar aynı kurumda aynı amaca hizmet eden çalışmalar yürütmektedirler. Amacı öğretmen yetiştirmek olmayan bir kurumdan mezun olup öğretmen olarak atananların, amacı öğretmen yetiştirmek olan kurumlardan mezun olan öğretmenlerden öğrenebilecekleri çok şey olacaktır. Öte yandan öğretmen yetiştirme amacı olmayan kurumlardan mezun olup öğretmenlik yapanların da diğerlerine farklı bakış açıları kazandırma gibi katkıları olabilir. Ortamdaki bu çeşitlilik nedeniyle öğretmenler arasındaki etkileşim daha büyük bir önem kazanmaktadır. Okul temelli yapılacak çalışmalarla bu konuda hayli yol alınabilir. Ancak bu çalışmaların sistemli bir şekilde yapılandırılması ve üst kurumlarca desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen Yeterlikleri ve Alanyazın

Öğretmen yeterlikleri konusunda özellikle batılı ülkelerdeki alan yazın (literatür) incelendiğinde teknoloji yeterliklerinin öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz bir parçası olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji okur-yazarı olmayı bir öğretmenin önemli bir niteliği olarak gördükleri anlaşılmaktadır (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenler, mesleki açıdan yeterli olmadıklarını düşündükleri alanlarda, elektronik ortamlardan yararlanarak ve elektronik kaynakları kullanarak kendilerini geliştirebilirler. Hızla değişen ve gelişen dünyamızda, bu durum, yalnızca öğretmenler için değil, bir toplumdaki bütün bireyler için kendilerini geliştirme açısından önemli ve gereklidir. Ancak günümüzde öğretmenlerin büyük bir bölümünün teknoloji okur-yazarlığı konusunda bir eksiklik yaşadığı da bilinmektedir. Teknoloji okur-yazarlığının günümüzde ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde bu konuda deneyimli adayların sisteme girdiklerinde çevrelerine getirecekleri katkılar da daha iyi anlaşılır.

Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerindeki potansiyeli bütün eğitimciler tarafından bilinmekte ve gücü kabul edilmektedir. Ancak bu potansiyel onların günlük mesleki ve kişisel yaşamlarını çok az değiştirmektedir. Eğitimcilerin teknoloji yeterlikleri onların sunacakları hizmeti doğrudan etkileyeceği için eğitim etkinliklerini geliştirme çabalarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasının çok

önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin teknoloji okur-yazarı olmaları yolunda çaba harcanmalı ve bu çabaların boşa gitmemesi için yani kazandırılan becerilerin kullanılmayarak unutulmaması için becerileri kullanabilecekleri ortamların da sunulması gereklidir. Aksi halde hem boşa zaman ve emek harcanmış olunacak hem de kazandıkları becerileri kullanamayan bir kitle yaratılarak onların “nasıl olsa bir işe yaramayacak” düşüncesiyle kendilerini edilgen bir duruma sokmalarına yol açılabilecektir.

Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim

İyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında iyi bir öğretmenin “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanımlama göze çarpar. Rauth ve Bowers (1986) da nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren insan tipi olduğunu belirtmektedir.

Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli unsur olmuştur (Seferoğlu, 2001a). Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler (Seferoğlu, 2003). Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır.

Neden Mesleki Gelişim?

Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü günümüzde bütün toplumlar tarafından bilinmekte ve bununla ilgili olarak çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi alanında yapılan araştırmalar, bu mesleğin gereğince yürütülmesi ve okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (The Holmes Group, 1986). Çünkü

“eğer öğretmen meslekte öğreniyorsa, o öğretmenin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesi de yüksek olur”. Bu yüzden okullarda verilen eğitimin kalitesini iyileştirmek için öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme olanakları tanınmalıdır (Seferoğlu, 1999).

Öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağlanmasının gerekliliğine bir başka neden olarak öğretmen eğitimi veren kurumlarda onların yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmeyişleri gösterilebilir. Öğretmen adayları, eğitim gördükleri kurumda ne kadar iyi bir eğitim alırlarsa alsınlar, ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Bu yüzden hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır. Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok öğretmenin bırakın öğretmen adayı olarak iyi bir eğitim almayı, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları görülecektir. Bu durum mesleki eğitim ihtiyacını daha belirgin olarak ortaya koymaktadır. Rosenholtz (1985) öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin günümüz koşullarında daha etkili olabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmalarının sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kendilerine profesyonel yardım verilen öğretmenler, bir takım eğitim etkinlikleri sonucunda bilgi ve becerilerini artırabilir ve bunun sonucunda da daha iyi birer öğretmen olabilirler.

Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin bir başka gerekçe mesleki başarının genellikle daha fazla başarıyı beraberinde getirdiği olabilir (Rosenholtz, 1985). Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirirler. Bunun bir sonucu olarak daha etkili ve verimli olabilmek için kendilerini geliştirme yolunda arayışlar içinde olurlar ve bunun için daha çok çaba gösterirler.

Mesleki Gelişim ve Uygulamalardan Örnekler

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden ayrılan payın yetersiz olduğu bilinmektedir. Ancak öte yandan hizmet-içi eğitim için daha fazla kaynak ayrılması, sonucun daha iyi olacağının garantisini de vermemektedir (OECD, 1998). Her şeyden önce öğretmenlerin bu etkinliklerin önemine inandırılmaları gerekmektedir.

Hizmet içinde gerçekleştirilen mesleki eğitim programlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda, uygulanan programların etkili olabilmesinde, kurum dışından gelen danışmanların yerine kurum içi uzmanların (öğretmenlerin uzmanlığının) ve onların karar verme süreçlerine katılımlarının önemli olduğu gerçeğine ulaşılmıştır. ABD’de federal yönetim tarafından desteklenen ve uygulanan 293 “okul geliştirme

programını inceleyen Berman ve McLaughlin (1978) bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesinin temelinde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden yararlanmış olmasının ve karar alma süreçlerinde onların da rol almalarının sağlanmasının yattığını belirtmektedir.

Başka bir ifadeyle, bir mesleki gelişim programı tasarlanırken alan dışından profesyoneller yerine bizzat öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine başvurulmalıdır. Berman ve McLaughlin'in (1978) de vurguladığı gibi alan dışından kişilerin sunduğu yardımlar veya çözüm önerileri çok genel ve bazen de sorunları çözmekten uzak olabilmektedir. Oysa sorunun bizzat içinde olan öğretmenler çözüm önerebilecek en iyi pozisyondadırlar. Konuya bu açıdan bakıldığında sorunları bizzat yaşayan öğretmenlerin, en gerçekçi saptamaları yapabilecekleri ve uygulanabilir çözüm önerileri sunabilecekleri söylenebilir. Öte yandan mesleki eğitim programı önemli ölçüde öğretmenin katkısını içeriyorsa, onların programı sahiplenmeleri ve programın verimli olması için daha çok çaba harcamaları da doğal olacaktır.

Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi olabilmesi de büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olasıdır. Bunun için de öğretmene her yönden destek olunmalıdır ki öğretmen kendisini hem kişisel olarak hem de mesleki açıdan geliştirebilsin (Seferoğlu, 2001b).

Mesleki Gelişim ve Mesleki Rehberlik

Öğretmenlerin, iyi öğretmen olabilmek için mesleki rehberlik ve desteğe ihtiyaçları vardır. Araştırmalar (Lieberman ve Miller, 1992), mesleki gelişimin günlük öğretimin bir parçası olarak sürekli devam eden bir etkinlik olması gerektiğini belirtmektedirler. Ancak, öğretmene yardım edilebilmesi için de öğretmenin sorunlarının biliniyor olması gerekir. Çünkü öğretmenin sorununu daha iyi analiz etmek ve bunun sonucunda da sorunun yapısını ve içeriğini ortaya çıkarmak demek öğretmene daha etkili bir yardım verebilmede gerekli bilgilere sahip olmak demektir.

Öğretmenlik karmaşık yapıya sahip bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin sorunları zamana ve öğrencilerin özelliklerine göre değişebilmektedir. Araştırmalar, iyi öğretmenlik için tek bir yöntemin olmadığını ancak, içinde bulunulan duruma göre bir yöntemin veya tekniğin diğerine göre daha etkili olabileceğini söylemektedirler

(Rauth ve Bowers, 1986). Öğretmenler bu yöntem veya tekniklerin neler olduğunu ve hangi durumda hangi yaklaşımın daha etkili veya verimli olabileceğini nedenleriyle birlikte bilmek durumundadırlar.

Öğretmen kaygıları ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda (Fuller, 1969; Katz, 1972) öğretmen kaygılarının ve ihtiyaçlarının, öğretmen deneyim kazandıkça değişebildiği belirlenmiştir. Bu araştırmalara göre öğretmenler deneyim kazandıkça meslek yaşamlarında bir gelişim aşamasından diğerine geçmektedirler. Bunun yanında ayrıca, öğretmenlerin yılın değişik dönemlerinde farklı ihtiyaçları ve sorunları olabilmektedir. Çünkü, bu değişik zaman dilimlerinde öğretmenler farklı öğretim yöntemleri kullanmak durumunda kalabilmektedirler. Bu durum mesleki gelişim etkinliklerinin neden sürekli olması gerektiğine de bir yanıttır. Fuller, ayrıca öğretmenlerin yıllar geçtikçe sorunlarını kabullenmede ve bu sorunları başkalarıyla paylaşmada daha rahat olabildiklerini belirtmektedir. Böyle bir ortamda sorunlarının farkında olmayan öğretmenlerin de sorunlarının farkında olmaları şansı olur. Bu durum özellikle yeni öğretmenlerin başına gelebilir. Fuller bunun nedenini de, yeni öğretmenlerin yoğun olarak değerlendirilme kaygısı yaşamalarından dolayı özellikle yeterli olmaları beklenen alanlarla ilgili sorunlarını kabul etmeme eğiliminde olmalarına bağlamaktadır.

Öğretmenin Yalnızlığı ve Mesleki Gelişim Süreci

Araştırmalar öğretmenlerin okulda kendilerini yalnız/tek başına hissettiklerini veya meslektaşlarla ilişki kuramadıklarını belirtmektedir. Örneğin Sarason (1982), öğretmenliğin yalnız bir meslek olduğunu ifade etmektedir. Sarason'a göre diğer mesleklerin tersine, öğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları ortak bir kültürleri yoktur. Öğretmen, bir öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olduktan sonra kendisini bir grup öğrenciyle başbaşa bulur. Üstelik öğretmen, yardım alabileceği bir meslektaşından ve her an bilgisine başvurabileceği bir denetimciden de yoksundur. Büyük beklentilerle bir grup öğrenciyle başbaşa kalan bir öğretmen, deneme/uygulama olanağı henüz bulmadığı bir sürü bilgi, yöntem bilgisi, alan bilgisi vs. ile başbaşa kalmaktadır.

Lieberman ve Miller'a (1984) göre öğretmen kendisini sınıfının dört duvarı arasına hapsedmektedir ve bunu, dış dünyayla olan bağlantılarını kopararak yapmaktadır. Öğretmen sınıfta olan bitenler hakkında sessiz kalmayı tercih etmektedir. Lieberman ve Miller öğretmenin tercihini bu yönde kullanmasının çeşitli nedenleri olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen sınıfında tek başınadır, yani yalnızdır. Öğretmen sınıfında yaptığı bütün etkinlikleri bir gizlilik içinde yürütür. Yaptıklarını ve karşılaştıklarını başkalarıyla paylaşmadığı veya paylaşamadığı için

yalnızdır. Meslektaşları arasında küçük düşmemek (veya öyle görünmemek için) sınıfında karşılaştığı sorunları başkalarına açamaz. Her şeyi bilmesi gereken öğretmen rolünü kendi meslektaşlarına karşı da başarıyla oynar. Öğretmenler, bir meslektaşlarıyla paylaşımında bulunmamakla grup içinde küçük düşme veya aşağılanma olasılıklarını ortadan kaldırarak kendilerini güvende hissediyor olmaktadır.

Öğretmenin yalnızlık durumu yani okul içinde yalnızlığı genel bir durumdur. Öğretmen, okul yönetimi ve diğer personelden de gerekli ilgiyi göremediğinden okul içinde de yalnız bir konumdadır. Örneğin, bir takım ders araçlarının sağlanması için okul yöneticilerine ve/veya bir takım memurlara ricacı durumda hisseder kendisini. Kendisini denetleme rolü olan yöneticilere sorunlarını açamaz.

Amerika Birleşik Devletlerinde Rand şirketi tarafından yapılan ve ABD ulusal hükümeti tarafından desteklenmiş olan 293 okul geliştirme programının incelendiği bir araştırmada (Berman ve McLaughlin, 1978), etkili olabilecek bir personel eğitimi için önerilen bir kaç ana koşuldun birisinin öğretmenin bilirkişiliğinin/ehliyetinin kabul edilmesi ve onların projelere aktif katılımının olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, meslek geliştirme programlarında, meslek dışından gelen danışmanların yerine öğretmenlerin kendilerinin (yani onların deneyimlerinin) kullanılması önerilmiştir. Burada, alan dışından gelen danışmanların genellikle çok genel saptamalarda ve önerilerde buldukları ve yapılan değerlendirmelerin genelde gerçek ortamda (sınıfta) karşılaşılan sorunlardan (bu sorunlara çözüm olmaktan) uzak kaldığı gözlenmiştir. Öte yandan sorunların bizzat içinde bulunan öğretmenlerin bu sorunların çözümü için daha uygun bir konumda oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, bir programda öğretmenlerin katkıları olduğunda, o programa katılan öğretmenlerin projenin amaçlarına ulaşması için daha fazla çaba sarf etmekte oldukları gözlenmiştir. Bunun nedeni katılımcıların projeyi kendilerine ait bir proje olarak görmeleri ve projenin gereklerini yerine getirmeye çalışmaları olabilir. Başka bir deyişle, kendi katkıları olduğunda öğretmenler o projeyi sahiplenmektedirler.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak yapılan bazı diğer araştırmalarda da bu konuda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, Üstüner (1999) öğretmen morali konusunu da ele aldığı araştırmasında “öğretmenlerin moral alt boyutlarından en az doyum sağladıkları boyutun maaş doyumunu” olduğunu saptamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu üzerine bir araştırma yapan Günbayı (1999) da “öğretmenlerin ödentilerinde iş doyumlarının düşük olduğunu” belirtmekte ve öğretmenlerin maaşlarının ve sosyal yardımlarının artırılması ve maaşlarının eğitim düzeyleri ile tutarlı bir düzeyde artırılmasının iş doyumunu yükseltebileceğini ileri sürmektedir.

Öğretmenin özel ve gizli bir yaşamı vardır. Buradaki gizli yaşamdan amaç öğretmenlik deneyimlerinin, sınıfıyla (veya sınıflarıyla) ilgili bilgilerin, öğrencilerle ilgili bilgilerin veya çeşitli diğer konulardaki görüşlerin vb. gibi şeylerin paylaşılmamasıdır. Öğretmenin bu gizli yaşamdan hem kayıpları hem de kazançları vardır. Bu gizli yaşam içindeki öğretmen başarılarını başkalarıyla paylaşamamaktadır. Ancak öte yandan hatalarının, eksikliklerinin, yanlışlarının da herkes tarafından görülmesi riskinden kurtulmaktadır. Bu gizli yaşamın bir sonucu da öğretmenin kendine ait bir alana sahip olmasıdır. Bu alan da birçok öğretmen için kendi sınıfıdır. Bu özel alan üzerindeki hak iddiasını sürdürülebilmek için de öğretmenler birbirlerini (meslektaşlarını) hemen hemen hiç bir zaman kendi sınıflarına davet etmezler. Bir başkasını kendi sınıfına davet etmek demek, yani bir başkasına kendi sınıfında gözlemler yaptırmak kendisinin değerlendirilmesi demektir. Değerlendirme ise bir kişinin mahrem alanının işgal edilmesi demektir. Yalnızlık ve tecrit edilmişlik öğretmenlere pahalıya mal olmaktadır. Ancak öğretmenler buna razıdırlar zira bunun alternatifleri başkalarına rezil olduğunu düşünme veya kendi kendisini sansürleme olarak ortaya çıkmaktadır.

Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sınıf Öğretmenleri Açısından Durumu

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalar öğretmenlere sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinin çok yetersiz olduğunu göstermektedir (Seferoğlu, 2003; Bağcı ve Şimşek, 2000; Seferoğlu, 1996; Kaya, 1992). Bu durumdan en çok etkilenenler de özellikle köy okullarında çalışan öğretmenler olmaktadır. Bu durumda köy okullarında çalışan öğretmenlere yerel düzeyde sunulabilecek hizmet-içi eğitim etkinliklerinin ne gibi yararlar sağlayabileceğini anlamak daha kolaylaşır. Köy okullarında çalışan öğretmenlerin özellikle “ders planlarının hazırlanması, meslektaşlarla ilişki kuramama, teftiş edilirken heyecanlanma” ve “okulda kendilerini yalnız/tek başına hissetme” gibi konularda sorunları olduğu düşünüldüğünde yerel düzeyde sunulabilecek eğitici etkinliklerin önemi daha iyi anlaşılır.

Yerel düzeyde sunulan etkinlikler hem daha ekonomik olabilir hem de eğitim amacına daha iyi hizmet edebilirler. Öğretmenleri özellikle hafta sonları, bir merkezde toplama yerine bir eğitim danışmanı (danışmanları) bu hizmeti vermek üzere görevlendirilebilir. Danışmanlar ya kendi görevli oldukları okulda çevredeki okullarda çalışan öğretmenlere haftanın belli günlerinde danışmanlık hizmeti verebilirler ya da yine belli zamanlarda okulları dolaşarak sorunları ve sorunları olan kişileri yakından gözleme olanağına kavuşabilirler. Daha sonra bu sorunlara çözüm bulma konusunda ilgililerle ortaklaşa çalışabilir ve çeşitli konularda ihtiyacı olanlara

gerekli desteği sağlayabilirler. Sunulacak bu destek hem kişisel yönden hem de mesleki yönden öğretmeni güdüleyici olabilir. Özellikle bir veya iki öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler bu vesileyle dış dünyaya açılabilir, yalnızlıklarını bir ölçüde de olsa giderebilir, karşılaştıkları sorunları paylaşabilir ve kendilerini tazeleyebilirler. Danışmanlar bölgedeki deneyimli ve başarılı öğretmenler arasından seçildiğinde hem o çevrede bir canlanma olabilir hem de yardıma ihtiyacı olanların başvurabilecekleri sürekli bir kaynak yaratılmış olur.

Öğretmenlerin sınıflarında (okulda) karşılaştıkları zorluklar, sorunlar ve kaygılar, öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olduklarına, öğrenci kitlesinin özelliklerine ve bulunulan çevrenin özelliklerine göre değişebildiği için bu tür bir danışmanlık hizmetinin sürekliliğinin önemi de kendiliğinden anlaşılır. Özellikle köy okullarında çalışan (yeni) öğretmenler orada çok uzun süre kalmadan yer değiştirme yoluna başvurduklarından sürekli olarak yardıma ihtiyacı olan birileri olacaktır.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar (Bolin, 1987; The Holmes Group, 1986; Zumwalt, 1986) okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilebilmesi için önce bu eğitimi veren öğretmenlerin kalitesinin yükseltilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu yüzden de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak desteklenmesi eğitimi (okulu) geliştirme çabaları açısından çok önemli görülmelidir.

Bir çalışanın bulunduğu ortamda kendisini yalnız hissetmesi, o kişinin yaptığı işte alacağı verimi doğrudan etkileyebilecek bir etkidir. Köy okullarında çalışan öğretmenlerin okulda kendilerini yalnız/tek başına hissetmeleri onların meslekteki verimlerini olumsuz şekilde doğrudan etkileyebilecek bir unsurdur. Bu yüzden de öğretmenler arasında kurulacak bir iletişim sistemi bu olumsuz durumu ortadan kaldıracaktır. Günümüzde hızla gelişen bilgisayar teknolojisi bu amaca hizmet edecek bir araç olarak kullanılabilir (Seferoğlu, 1999). Bu teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılmasıyla hem bir haberleşme ağı kurulmuş olur hem de mesleki gelişimin en etkili yollarından biri olan bilgi (deneyim) paylaşımının yapılması sağlanabilir. Bu tür paylaşımlar yalnızca köy veya şehir okullarında çalışan öğretmenlerin değil, yöneticileriyle, diğer personeliyle ve bu kişilerin etkileşim içinde buldukları diğer kişilerle birlikte bütün eğitim topluluğunun kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olabilecektir.

Öğretmenlerin Teknoloji Yeterlikleri

Öğretmen yeterlilikleri konusunda özellikle batılı ülkelerdeki alan yazın incelendiğinde teknoloji yeterliliklerinin öğretmen yeterliliklerinin ayrılmaz bir parçası olduğu göze çarpmaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmalar yapan Uluslararası Eğitim Teknolojileri (Derneği) Birliği'ne (The

International Society for Technology in Education-ISTE) göre öğretmen standartları, "teknoloji okuryazarı olmayı, derslerinde teknolojiyi kullanabilmeyi, öğrencilerini teknolojiyi kullanmaya yöneltebilmeyi, öğrenme çevresini öğrencilerin teknolojiyi kullanabilecekleri biçimde düzenleyebilmeyi, meslektaşları ile İnternet üzerinden iş birliği yapabilmeyi" (ISTE, 2000; ISTE, 2008a) kapsamaktadır.

ISTE'nin öğretmen standartları incelendiğinde, öğretmenlerin bir yandan teknoloji kullanabilen bir yandan da sınıf ortamını öğrencilerinin teknolojiyi kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilen becerilere sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Sözü edilen bu becerilere sahip öğretmenlerin meslektaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmaları da gerekmektedir (Akkoyunlu, 2001). Öte yandan ISTE, Öğretmenler için ulusal eğitim teknolojileri standartları ve performans göstergeleri (National Education Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers) başlıklı bir çalışmada öğretmenler için bir dizi teknoloji okur-yazarlığı standardı ve performans göstergesi tanımlamıştır. Buna göre bütün öğretmenlerin aşağıdaki standartları karşılamaları beklenmektedir (ISTE, 2008b):

- 1- *Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve yaratıcılıklarını teşvik etmek.*
Öğretmenler alan bilgilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve teknolojiyi kullanarak yüz yüze ve sanal ortamlarda öğrencilerin öğrenmelerini, yaratıcılıklarını ve yenilikçi özelliklerini geliştirecek etkinlikler düzenlerler.
- 2- *Bilgi (dijital) çağının gereklerine uygun öğrenme yaşantıları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlamak ve geliştirmek.*
Öğretmenler, etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için çağdaş öğrenme araçları ve kaynaklarıyla bütünleştirilmiş özgün öğrenme etkinlikleri tasarlar, geliştirir ve değerlendirirler
- 3- *Bilgi (dijital) çağında çalışma ve öğrenme konusunda model olmak.*
Öğretmenler, yenilikçi bir meslek adamı olarak bilgi toplumunun gereklerine uygun bir şekilde çalışır, buna uygun bilgi ve beceriler sergilerler.
- 4- *Bireyleri, bilgi (dijital) toplumu üyesi bir bireyin taşınması gereken sorumluluklarla ilgili olarak teşvik etmek ve onlara model olmak.*
Sürekli gelişen ve değişen bilgi toplumunda yerel ve evrensel toplumsal sorunlar ve sorumluluklar konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler meslek yaşamlarında etik ve yasal kurallara uymaya özen gösterirler.
- 5- *Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılmak.*
Öğretmenler, sürekli bir şekilde mesleki olarak kendilerini geliştirir, yaşamboyu öğrenme konusunda model olur, çalıştıkları okullarda elektronik (dijital) araç ve kaynakları etkili bir şekilde kullanarak liderlik davranışları sergilerler

Bu standartlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikasına sahip olabilmeleri için bu standartları karşılamış olma koşulu aranmaktadır. Bu da, bütün öğretmen adaylarının teknoloji standartlarını ve teknoloji performans göstergelerini

karşılatabilmeleri için hizmet-öncesinde yetiştirilmeleri gerektiği anlamına gelmektedir.

Bir ülkede görev yapan öğretmenlerin niteliklerinde öğretmen yetiştiren kurumların çok önemli rollere sahip olduğu açıktır. YÖK tarafından, çağdaş öğretmen yetiştirme programlarında bulunması gereken unsurlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında 1998 yılında bilgisayar dersi eğitim fakültesi programlarına eklenmiştir (YÖK, 2005). Bilgisayar dersinden sonra "Bilgisayar 2" dersi de programa eklenerek tüm öğretmen adaylarının en az iki adet bilgisayar dersi almaları sağlanmıştır.

Son yıllarda toplumun birçok kesiminde bilişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili ilk hedef bireyleri bilgisayar okur-yazarı yapmak olmuştur. Bilgisayar okur-yazarlığında genel olarak amaç bireylerin bir takım temel bilgisayar kullanma becerilerine sahip olmalarıdır. Örneğin bilgisayarın kullanımı ve dosyaların yönetimi, bilgisayarda yazı yazma, hesaplama ve sunum işlemlerini yapabilme ve temel bilgi ve iletişim becerileri bunlardan bazılarıdır.

Bilgi kaynakları günümüzde büyük ölçüde elektronik ortamda erişilebilir durumdadır. Bunun yanında ayrıca bu ortamdaki bilgi miktarı her geçen yıl giderek artan bir oranda çoğalmaktadır. Bu durumun bir takım sonuçları da olmaktadır. Bunlardan birisi bilgi-okuryazarlığıdır. Bilgi okur-yazarlığı kavramı, bireylerin bilgiye en etkili şekilde nasıl erişebilecekleri, eriştikleri bilgi yığını arasından nasıl bir seçimleme yapabilecekleri, kısacası bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanabilir. Aslında bir beceri olarak bilgi okur-yazarlığı tanımlanırken genellikle bir grup beceriden söz edilmektedir. Bunlar "bilgi ihtiyacının farkında olma, bilgiyi bulma, erişilen bilginin niteliğini değerlendirme ve karşılaşılan ihtiyacı gidermek üzere bilgiyi etkili bir şekilde kullanma" şeklinde sıralanabilir.

Günümüz toplumlarında yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen ise bilgi okur-yazarlığı becerileriyle donatılmış, teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen bireyler yetiştirmeleridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu bağlamda bilgi okur-yazarlığı becerisi günümüzde özellikle öğretmen eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bizzat kendileri bilgi okur-yazarlığı becerilerine sahip olmadıkça öğrencilerine bu becerileri kazandıramazlar. Bilgi okuryazarı öğretmenler öğrencileri için en uygun kaynakları seçip kullanabilir, öğrencilerin bilgi okur-yazarlığı becerilerini geliştirmek için eğitim programları hazırlanmasında ve fırsatlar yaratılmasında okul

kütüphanecileri ile işbirliği yapabilirler. Bunların ötesinde, öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul eder ve eğitim alanındaki gelişmelere ve değişime kolaylıkla ve hızla uyum sağlayabilirler (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2007).

Araştırmalar, bilgisayar kullanımı konusunda öğretmenlere verilen eğitimlerin onların bilgisayar kullanmaları ve öğretim davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilişim teknolojilerinin gücü bir araç olarak, bir öğretici olarak kullanılmadığı sürece öğretmenin kullandığı strateji, yöntem ve teknikler ve öğrencilerin öğrenme stilleri değişmemektedir. Bunu sağlamanın en etkili yolu hizmet öncesinde ve hizmet içinde verilecek eğitimlerle bilgisayar ve öğrenme ilkeleri arasındaki ilişkinin görülmesini ve anlaşılmasını sağlamaktır. Öte yandan ayrıca, bilgi teknolojileri (özelde bilgisayarlar) konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan bireyler bu teknolojilerden gereği gibi yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle kurumların öğretmenlerinin ve öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmek için eğitim desteği sağlamasının uygulamada bu teknolojilerin kullanımına önemli katkılar getirebileceği söylenebilir.

Eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çabalarında öğretmen önemli bir rol ve sorumluluğa sahiptir. Bir toplumun kalkınmasındaki önemli etkenlerden birisi olan yetişmiş insan gücüne kavuşmanın ancak iyi okullarda mümkün olduğu düşünüldüğünde öğretmenler tarafından verilen eğitimin nitelikli olmasının önemi de daha iyi anlaşılır. Ancak öğretmenin verdiği eğitimin nitelikli olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gerekir. Bir öğretmenin etkili olabilmesi de onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesine, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklara sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle de öğretmene her yönden destek olunmalı ki, öğretmen kendisini hem kişisel olarak hem de mesleki açıdan geliştirebilsin. Çünkü öğretmen işinde etkili ve verimli olduğu zaman herkes kazançlı çıkar, tabii ki en çok da öğrenciler.

Tartışma Soruları

- Bir bireyin öğretmen olarak atanabilmesi için hangi nitelikleri taşıması gerektiğini gerekçeleriyle açıklayınız. Bu nitelikleri taşımayan kişilerin öğretmen olarak atanmasının sonuçlarının neler olabileceğini tartışınız.
- Öğretmenler için genel ve özel yeterliklerin belirlenmesinin neden önemli olduğunu açıklayınız.
- Öğretmenler için mesleki gelişimin neden önemli olduğunu tartışınız.
- Bir öğretmenin taşıması gereken temel özellikleri gerekçeleriyle açıklayınız.
- Öğretmenin yalnızlığı kavramını açıklayın ve bu yalnızlığı ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğini tartışınız.
- Bilgisayar okur-yazarlığı ve bilgi okur-yazarlığı kavramlarını inceleyiniz ve bir öğretmen için önemini tartışınız.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2001). Öğretmenlerin internet kullanımı üzerine bir çalışma. *Journal of Qafqaz University*, 8, 57-66. [Çevrim-İçi: <http://www.qafqaz.edu.az/journal/BUKET%20AKKOYUNLU.pdf>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10. [Çevrim-İçi: <http://193.140.216.63/200324BUKET%20AKKOYUNLU.pdf>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (sayfa: 48-66). *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sempozyumu*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Bağcı, N. ve Şimşek S. (2000). Millî eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146. [Çevrim-İçi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/bagci.htm>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations*. Santa Monica, CA: Rand.
- Bolin, F. S. (1987). Reassessment and renewal in teaching. In F. S. Bolin & J. M. Falk (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices* (pp. 6-16). New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Günbayı, İ. (1999). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu: Malatya ili örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- International Society for Technology Education (ISTE) (2000). *National educational technology standards for teachers*. Eugene: ISTE Publications.
- International Society for Technology Education (ISTE) (2008a). *NETS for teachers: Supporting digital Age learners*. [Çevrim-İçi: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/NETS_for_Teachers.htm, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- International Society for Technology Education (ISTE) (2008b). *The ISTE national educational technology standards (NETS•T) and performance indicators for teachers*. [Çevrim-İçi: http://www.iste.org/content/navigationmenu/nets/forteachers/2008standards/nets_T_standards_final.pdf ve http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_for_Teachers_2008.htm, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Kaya, S. (1992). *A study of the professional development system of the Turkish Ministry of National Education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Boston Üniversitesi, Boston-A.B.D.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bildiriler Kitabı*, 380-384. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara. [Çevrim-İçi:

- http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/sempozyum_bildiri.pdf, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (1984). *Teachers, their world, and their work: Implications for school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1992). Professional development of teachers. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed.) (Vol. 3, pp. 1045-1051). New York: Macmillan.
- Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmen yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I)*, s. 435-465. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006a). *TEDP-Temel eğitime destek projesi: Öğretmen eğitimi bileşeni. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006b). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bilgiler*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrim-ici: http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrim-ici: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> ve <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- OECD (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Okçabol, R. (2000). *Eğitim Fakültelerinin derdi belli YÖK’ün derdi ne?* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Özyar, A. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme politikaları*. [Çevrim-ici: http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu_dosyalar/frame.htm, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Rauth, M., & Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Seferoğlu, S. S. (1996). *Elementary school teacher development: A study of professional development opportunities in Turkish schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Columbia Üniversitesi, Teachers College, New York.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet İçinde Mesleki Gelişim ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, sayfa 103-111. Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. Balgat-Ankara, Aralık 1999.
- Seferoğlu, S. S. (2001a). Elementary school teachers perceptions of professional development (Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125. [Çevrim-ici: <http://193.140.216.63/200120SÜLEYMAN%20SADI%20SEFEROĞLU.pdf>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]

- Seferoğlu, S. S. (2001b). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 149, s. 12-18. [Çevrim-İçi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/seferoglu.htm>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-İçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167. Ankara: Tekişık Yayınevi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140. [Çevrim-İçi: <http://193.140.216.63/200426SULEYMAN%20SADI%20SEFEROGLU.pdf>, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Türkoğlu, A. (1991). Öğretmen yetiştirmede amaçlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 105-111.
- Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen morali: Maltaya ili örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Başkanlığı.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2005). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. [Çevrim-İçi: http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/kasim_2005/kasim_2005.doc, Erişim tarihi: 4 Nisan 2008.]
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. (Yayına hazırlayanlar: Yüksel KAVAK, Ayhan AYDIN, Sadegül AKBABA ALTUN). Ankara: Yükseköğretim Kurulu. [Çevrim-İçi: http://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,70/Itemid,215/lang,tr/, Erişim tarihi: 1 Eylül 2009.]
- Zumwalt, K. K. (Ed.). (1986). *Improving teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.