



## Effective Teaching and Improving Teacher Quality

Gönül SAKIZ\*

Received: 25 July 2014

Accepted: 20 December 2015

**ABSTRACT:** Effective teaching is directly and strongly related to student learning and success. Therefore, identifying the characteristics of effective teachers, knowing their instructional and organizational strategies, communication styles, attitudes and behaviors are critically important especially in relation to strategic planning in education, training of pre-service teachers, and preparation of professional development programs for in-service teachers. Although international research on effective teaching is not limited, studies in Turkey related to this area need to be increased. In the current investigation, literature review method was employed focusing on recent research on effective teaching. The findings of a great deal of research were used to identify the characteristics of effective teachers. Some potential links to the issues related to the training of effective teachers and sustainability in Turkey were also discussed using international examples; and suggestions were provided. This research is expected to shed light on prospective research on effective teaching, promote the development of effective educational strategies in the field and provide guidance for in-service teachers.

**Keywords:** effective teaching; the characteristics of effective teachers; improving teacher quality

### Extended Abstract

**Purpose and Significance:** Decades of research has demonstrated the importance of effective teaching on students' academic, emotional, motivational and behavioral development. According to Polk (2006), effective teaching is not an inborn skill but can be developed through education and training. Therefore, given the supporting evidences, training pre-service teachers for effective teaching and improving teacher quality in schools gain crucial importance. On the other hand, there is no consensus among researchers about which criteria to be used to determine effective teaching (Stronge, Ward, & Grant, 2011). The purpose of the current study was to identify the characteristics of effective teachers based on related research conducted around the world. Also, some issues linked to developing and managing effective teaching skills in pre-service and in-service teachers with an emphasis on 21st century needs and teacher qualification criteria implemented in Turkey were discussed and suggestions were provided.

**Methods:** Literature review method was used for analysis. Recent related research using various methodological techniques for identifying and measuring effective teaching

\* Ph.D., Marmara University, Istanbul, Turkey, [gonul.sakiz@marmara.edu.tr](mailto:gonul.sakiz@marmara.edu.tr)

### Citation Information

Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 214-244.

(e.g. observations, interviews, surveys, questionnaires, and reviews) was gathered and the characteristics of effective teachers were determined.

**Results:** Based on findings, the characteristics of effective teachers were summarized under two categories: (1) personal beliefs, attitudes, and behaviors and (2) instructional skills and approaches. Examples for each category were provided as follows:

(1) *Personal beliefs, attitudes, and behaviors:* Effective teachers, (a) value student learning, (b) take personal responsibility for all learning-related problems, (c) value students' thoughts and feelings, (d) develop good relations with their students. They are defined as caring, honest, kind, fair, respectful, friendly, democratic, patient, indulgent, harmonious, flexible, forgiving, empathic, objective, supportive, and humorous; and they strive to convey these values among students, (e) hold high personal self-efficacy and use effective strategies to improve student self-efficacy, (f) have courage to implement new and challenging educational methods in their courses, (g) are creative and innovative, take initiatives and do or take part in action research, (h) encourage students to take responsibility, (i) value developing self-regulated learning skills in students, (j) value personal effort, persistence, and determination, (k) are objective, passionate, calm, bold, coherent, enthusiastic, and inquisitive; and act as leader, (l) hold high but realistic expectations from students, (m) often use nonverbal messages for managing distractive student behaviors, (n) move frequently in class to get students' attention, (o) maintain their focus and manage classroom effectively, (p) are concerned about students' social, behavioral, psychological, and academic development, and (q) develop good relationships with students' parents/guardians to promote students' learning and development.

*Instructional skills and approaches:* Effective teachers (a) are highly knowledgeable and competent in their field, (b) can understand, implement and evaluate the curriculum content and objectives, (c) are very organized and neat and skilled in classroom management, (d) use clear and easily comprehensible language, (e) build bridges between students' previous knowledge and new information, (f) integrate numerous learning methods in class based on students' needs, (g) encourage group activities and participation, (h) use techniques stimulating students' critical thinking and problem solving skills instead of long and boring lectures, (i) follow the latest developments in the field, (j) use technology, (k) use instructional time effectively, (l) move from one activity to another flawlessly, (m) ask many sophisticated questions addressing to the needs of students at different cognitive levels, (n) use effective motivational strategies to increase students' motivation (e.g., use positive reinforcements, rewards, praises, humor, prompt interest and curiosity in students, initiate explorations and do interesting experiments etc.), (o) use informal environments (e.g., museums, zoos, plants, forests and theaters) to make learning fun and fruitful, (p) reflect on and evaluate each technique used in class and student outcomes and learning, (q) meet with other teachers frequently to discuss problems, observe their practices, and develop new methods of learning meeting students' needs.

**Discussion and Conclusions:** Considering research findings, several suggestions were provided for training of effective teachers and maintaining their effectiveness in school environments. These suggestions can be presented under two categories: *teacher training* and *in-service educational policies and professional development*: Recommendations for *teacher training* are as follows: (1) Accreditation of teacher training departments is crucially needed to increase teacher quality in all branches, (2) selection of teacher candidates needs to involve applying personality and character tests before placement, (3) teacher training departments need to carry out theory and practice simultaneously to effectively increase candidates' skills and knowledge, (4) Values Education should be offered as a compulsory course in all teacher training departments, (5) multicultural awareness of teacher candidates and in-service teachers need to be increased. Therefore, providing opportunities for teaching practices and internships in culturally diverse school environments as well as offering related courses in educational departments are needed, (6) teacher candidates need special training for maintaining management in crowded classrooms. Therefore, appropriate strategic plans and instructional approaches for crowded classrooms need to be integrated into all related courses, instead of only one course, Classroom Management, (7) instructors in teacher training departments are primary role models for teacher candidates. Therefore, social and academic relations between instructors and teacher candidates need to be improved. Suggestions for *in service-educational policies and professional development* are as follows: (1) Budget allocated for teachers' professional development needs to be increased drastically, (2) teachers should be encouraged to take part in educational research and conferences and take graduate courses in teacher training departments, (3) strong connections need to be built between teacher training departments and schools, (4) potential causes of burnout in teaching profession should be identified and necessary amendments need to be endorsed. Senior teachers with high burnout rates should be encouraged to retire and successful young population need to be encouraged to choose teaching profession, (5) performance-focused measuring of teacher effectiveness increases stress and anxiety among teachers. Therefore, more measures need to be adapted to determine teacher effectiveness (e.g. considering evaluations of students, administrators, and parents, and measuring students' social and psychological improvements as well as their academic achievement), (6) teachers need to feel more independent, self-efficacious, and respected in their profession to be able to demonstrate best of their knowledge and skills. Therefore, necessary actions need to be taken to improve teachers' self-confidence in their profession, (7) the educational policies and implementations of countries demonstrating high level of success in teacher training and teacher effectiveness should be closely examined and the necessary adaptations suitable for Turkish educational system need to be considered.

# Etkili Öğretmenlik ve Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi

Gönül SAKIZ\*

**Makale Gönderme Tarihi:** 25 Temmuz 2014

**Makale Kabul Tarihi:** 20 Aralık 2015

**ÖZ:** Etkili öğretmenlik, öğrenme ve öğrenci başarısı ile doğrudan ve kuvvetle ilişkilidir. Bu nedenle, etkili öğretmenlerin niteliklerinin tanımlanması, öğretim ve organizasyon stratejilerinin, öğrencilerle iletişim biçimlerinin, tutum ve davranışlarının bilinmesi, eğitime yönelik stratejik planlamada, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ve hizmet-içi eğitim programlarının hazırlanmasında büyük öneme sahiptir. Dünya genelinde etkili öğretmenlik üzerine yapılan araştırma sayısı azımsanmayacak düzeyde olmakla birlikte, Türkiye’de bu alanda yapılan araştırmalar artırılmalıdır. Yakın zamanlı çalışmalara odaklanılan literatür incelemesine dayalı bu çalışmada, pek çok çalışmanın bulgusundan faydalanılarak etkili öğretmenlerin özellikleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ülkemizde etkili öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve sürdürülebilirliğinde yaşanan sorunların bir bölümü potansiyel nedenleriyle ve uluslararası örneklerle birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmayla etkili öğretmenliğe ilişkin yapılacak araştırmalara fayda sağlanması, alanda geliştirilecek stratejilere destek olunması ve etkili öğretmenlik konusunda öğretmenlere rehberlik edilmesi hedeflenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** etkili öğretmenlik; etkili öğretmenlerin özellikleri; öğretmen niteliğinin geliştirilmesi

## Giriş

Geçmişten günümüze etkili öğretmenlik anaokulundan başlayarak tüm eğitim evrelerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde son derece önemli bir role sahip olmuştur (Palardy & Rumberger, 2008). Alanda yapılan pek çok araştırma etkili öğretmenliğin öğrenme ve öğrenci başarısı ile doğrudan ve kuvvetle ilişkili olduğunu göstermektedir (Konstantopoulos, 2011; McDonough & Clarke, 2003; Rockoff, 2004; Sanders & Rivers, 1996; Stronge, 2007). Öğrencilerin okulda zorluklar yaşamalarının ve hatta okulu bırakmak zorunda kalmalarının temel nedeni olarak öğretmenler gösterilmektedir (Lanouette, 2012). Bu nedenle, etkili öğretmenlerin özelliklerinin tanımlanması, öğretim yöntemlerinin, tutum, davranış ve sınıf yönetim biçimlerinin bilinmesi eğitim kalitesinin artırılması ve öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, etkili öğretmenliğin ölçümünün hangi kriterlere dayanarak yapılması gerektiği, öğretmen niteliğine mi, öğretim sürecine mi yoksa öğretim çıktılarına mı bakılarak değerlendirilmesi gerektiği yoksa hepsinin toplamına mı bakılmasının daha doğru olacağı halen araştırmacılar arasında tartışma konusudur (Stronge, Ward, & Grant, 2011). Etkili öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında ise bu üç kriterin de yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, etkili öğretmenlerin özelliklerini tanımlamak ve öğrenme ortamlarında etkili öğretmenlik becerilerinin geliştirilebilmesi ve devamlılığının sağlanabilmesi için öğretmen yetiştirme stratejileri açısından üzerinde durulması gereken sorunları dile getirmek ve bir takım çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla yapılan bu çalışmada dünya çapında ve ülkemizde bu alanda yapılmış pek çok yakın zamanlı araştırma bir araya getirilmiş ve araştırmacılar tarafından kullanılan pek çok

\* Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, [gonul.sakiz@marmara.edu.tr](mailto:gonul.sakiz@marmara.edu.tr)

farklı metodolojik yaklaşım göz önünde bulundurularak (gözlem, mülakat, anket, literatür inceleme ve test vb.) etkili öğretmen özellikleri belirlenmeye çalışılmış; etkili öğretmen yetiştirmeye ve istihdamına yönelik belli başlı sorunlar tartışılmış ve öneriler getirilmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrenme ve öğretim ihtiyaçlarına uygun olarak çağımız öğretmenlerinden ve öğretim programlarından beklentilere ve bu kapsamda ülkemizde öğretmen yeterlik ölçütlerine değinilmiştir.

### **Etkili Öğretmenlik ve Öğrenme**

Öğrencilerin özellikle ilkökul döneminde okul başarılarındaki en önemli faktör eğitim sistemi, program, okul, yönetim ya da aileden ziyade öğretmen ve etkili öğretimdir (Bright, 2012). Wright, Horn ve Sanders (1996), yaptıkları araştırmada ilkökul düzeyinde öğretmen faktörünün sınıf içinde öğrenci başarısında tek başına en önemli faktör olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar, sınıf büyüklüğü ve sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının ise ancak minör etkilerinin olabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Sahlberg (2011), günümüzde Finlandiya'nın eğitimde en başarılı ülkeler kategorisine girmesindeki en önemli etkenin etkili öğretmenler ve etkili yönetim olduğunu vurgulamıştır.

Etkili öğretmenlerin farklı gelişimsel düzeydeki öğrencilerin akademik başarılarındaki etkisi birçok araştırmayla ortaya konmaktadır. Rockoff'un (2004) anaokulundan başlayarak altıncı sınıfa kadar öğrencilerde ortaya çıkan değişimleri izlediği, 10.000 öğrenci ve 300 öğretmen verisine dayanarak yapılan araştırmada, öğretmen niteliğinin öğrencilerin okuma ve matematik alanlarındaki akademik başarılarında anahtar rol oynadığı saptanmıştır. Bu araştırmayı destekler şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma anaokulundan başlayarak okullaşmanın ilk yıllarında etkili öğretmenlerden eğitim alan çocukların, okuma ve matematik alanlarında ilerleyen yıllarda diğer öğrencilere nazaran daha yüksek başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur (Konstantopoulos, 2011). Bu araştırmada çocukların başarı grafiğinin sadece etkili öğretmenlerden ders alınan yıllarla sınırlı kalmadığı ve bu etkinin özellikle okuma alanında daha sonraki yıllarda da net bir biçimde kendini gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ilkökulun ilk yıllarında etkili öğretmenler aracılığıyla etkili öğretim ortamları sunulmasının öğrencilerin başarısını ilerleyen yıllarda da etkileyeceğini açık bir şekilde göstermektedir.

Stronge ve meslektaşları (2011) yaptıkları çalışmada, ilkökul öğrencilerinin okuma ve matematik alanlarındaki başarılarını temel alarak 307 beşinci sınıf öğretmenini incelemiş ve öğrencileri en yüksek başarı gösteren 17 öğretmenle en az başarı gösteren 15 öğretmenin sınıf-içi uygulamaları, öğretimsel ve yönetsel davranışlarını karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, etkili öğretmenlerin özellikle sınıf yönetiminde, sınıf organizasyonunda, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirmede ve öğrencilere sorumluluk aşılama farklılaştığını göstermiştir. Başarı oranları düşük öğretmenlerin sınıflarında başarılı öğretmenlerin sınıflarına kıyasla üç katı oranda daha fazla karmaşa tespit edilmiştir. Stronge ve diğerleri (2011) ayrıca etkili öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve okuma alanlarında %30 oranında daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Sanders ve Rivers (1996), yaptıkları boylamsal araştırmada etkili öğretmenlerin farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin gelişiminde bütün öğrenciler için büyük yararlar sağlamakla birlikte, ilk aşamada en çok fayda sağlayanların başarı düzeyi düşük öğrenciler olduğunu ve kendilerini ortalama ve başarılı öğrencilerin takip ettiğini ortaya koymuştur. Sanders ve Rivers (1996), ilköğretimde ilk üç yılın sonunda etkili ve etkisiz öğretmenler tarafından eğitim alan öğrencilerin matematik başarıları arasında %50 oranında bir fark ortaya çıktığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, etkili ve etkisiz öğretmenlerin, öğrencilerin başarısı üzerindeki etki izlerinin verilen eğitimin iki yıl sonrasında tespit edilebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğretmen etkisinin katkılı ve birikimli olduğunu savunmaktadırlar. Bu bulgular, Konstantopoulos'un (2011) bulgularını destekler şekilde etkili öğretmenlerin etkilerinin sadece etkileşimde bulunan yıla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Aaronson, Barrow ve Sander (2007), etkili öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki tartışılmaz rolü bilinmekle beraber, etkili öğretmenlerin gözlemlenebilir özelliklerine dair bilgilerin halen yetersiz kaldığını bildirmektedir. Bir sonraki bölümde alanda yapılan araştırmalara dayanarak etkili öğretmenlerin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Etkili Öğretmenlerin Özellikleri**

Etkili öğretmenlerin tanımlanmasında literatürde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Yapılan araştırmalarda etkili öğretmenlik öğrenci başarısına, yöneticiler tarafından verilen yüksek performans puanlamalarına veya öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer ilgili kişilerin öğretmen hakkındaki yorumları ve değerlendirmelerine dayandırılarak tespit edilmeye çalışılmaktadır (Stronge, 2007). Stronge, Tucker ve Hindman (2004), etkili öğretmenlerin ön koşul olarak sahip olmaları gereken yeterlikleri (1) sözel beceri, (2) alan bilgisi, (3) eğitsel (pedagojik) bilgi, (4) öğretmenlik sertifikası ve (5) deneyim olarak belirtmektedir.

Etkili öğretmenlikte deneyim önemli olmakla birlikte, yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğinde zorlanılan ilk birkaç yıl sonrasında (özellikle iki yıl ve ötesinde) etkili öğretmenlik ve deneyim arasındaki ilişkinin ortadan kalktığını göstermektedir (Jacob, 2007). Staiger ve Rockoff (2010) ise yine araştırmalara dayanarak ilk iki yıldaki etkili öğretmenliğin zamanla düşüşe geçtiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle, etkili öğretmenlik ve deneyim ilişkisi açısından araştırmacılar arasında bir uzlaşma bulunmamaktadır. Stronge ve meslektaşları (2004), ön koşul sağlandığı takdirde, etkili bir öğretmenin beş alanda yeterli olması gerektiğini belirtir. Bunlar; (1) birey olarak öğretmen<sup>1</sup>, (2) sınıf yönetimi ve organizasyon, (3) öğretimin planlanması, (4) öğretimin uygulanması ve (5) öğrenci gelişiminin ve potansiyelinin izlenmesi.

Mesleklerinde üstün başarı gösteren öğretmenlerin beş temel alışkanlığı Bright (2012) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Bu öğretmenler, (1) öğrenci başarısına

<sup>1</sup> Birey olarak öğretmenlerden beklenti, üstün kişilerarası iletişim becerilerine sahip, öğretmenlik mesleğini seven, şefkatli, adil, saygılı, dürüst, öğrenme şevk ve motivasyonunu arttıran, kendisi de şevkli ve heyecanlı, bireysel öğretim uygulamalarına dönük yansıtıcı bakış açısına sahip bireyler olmalarıdır.

geniş bir perspektiften bakarak okullaşmanın amacının yalnızca öğrencilerin okul başarısını arttırmak değil, aynı zamanda hayat başarılarını sağlamak olduğunu düşünerek gerçek yaşamla öğretim programının ilişkilendirildiği yaratıcı ve araştırmacı öğretim stratejileri belirlerler; (2) bir performans sergileyen oyuncudan farksız olarak ders sunumlarını öğrenciler için cazip ve ilgi çekici hale getirebilmek için yoğun çaba sarf ederler: Öğretimlerinde konuya hâkimiyet ve sürekli olarak hareket halinde olma iki önemli dikkat çekici unsurdur. Özellikle, hareketlilik sınıf kontrolü ve öğrenci odaklanmasında son derece etkilidir; (3) kişisel sorumluluklarını içselleştirirler: Özyeterlik inançları yüksektir ve öğrenci başarı ve öğrenmesinde yaşanan sorunlarda kendileri dışındaki nedenlere bağlı bahaneler üretmek yerine birebir kendilerini sorumlu tutarak gereğini yaparlar; (4) öğrenci motivasyonunda etkili olan faktörleri bilirler: Öğretilen konunun öğrenciler için başarılabılır ve değerli görülmesi için çaba gösterirler ki bu iki faktör öğrenci motivasyonunda son derece etkilidir; (5) öğretimlerini geliştirmek için sürekli bir arayış içerisindeyler: Stratejilerini sürekli yenilerler; yeni yöntemler denemek konusunda cesurdurlar ve çocuklar için doğru olanı yapma konusunda tükenmez bir motivasyona sahiptirler.

Bright'ın (2012) dikkat çektiği üzere etkili öğretmenlerin özyeterlikleri oldukça kuvvetlidir. Etkili öğretmenler, kendi özyeterlikleri yüksek olmakla birlikte, öğrencilerinin özyeterlik algılarını da geliştirmede önemli rol oynarlar (Hagiwara, Maulucci, & Ramos, 2011; Woolfolk-Hoy & Davis, 2006). Hem çaba, hem beceri odaklı dönütler verme, sosyal karşılaştırmalardan kaçınma, geçmiş öğrenci başarılarına dönük hatırlatmalar yapma, gerçek yaşam ilişkileri kurarak konulara değer verilmesini sağlama, öğrenci kontrol ve sorumluluklarını artırma ve güvenli ve duygusal bakımdan doyurucu öğrenme ortamları oluşturma özyeterliği geliştiren etkili öğretmen davranışlarındandır (Sakız, 2013).

Strong, Gargani ve Hacifazlıoğlu (2011), öğretim sürecinde farklı öğretim metotlarını biraraya getirebilen, öğrenme odaklı, açık ve anlaşılır dile sahip, teknolojiyi kullanan ve öğrencilerden beklentilerini yüksek tutan, öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yakından takip ederek öğretimlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilen, beklentileri açıkça ortaya koyan, sürekli hareket halinde olan, öğrencilerinin yalnızca akademik ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran, öğrencilerini sorumluluk almaya teşvik eden, dürüst, adil, saygılı ve şefkatli öğretmenlerin daha etkili olduklarını savunmuştur. Lanouette (2012), etkili öğretmenlerin 10 temel karakter özelliğini hareketli, düzenli, sabırlı, uyumlu, mücadeleci, tutkulu, ciddi, etkileşime önem veren, dili iyi kullanan ve şefkatli şeklinde tanımlamıştır.

Hong, Greene ve Hartzell (2011), yaptıkları literatür incelemesinde üstün yetenekli öğrencilerle çalışan etkili öğretmenlerin hatalar yapmaktan çekinmeyen, mizahi yönü kuvvetli, kendine güvenli, empati kurabilen, hevesli, esnek, yaratıcı, açık, tutarlı ve başarı odaklı olduklarını belirtmişlerdir. Koutrouba'nın (2012) Yunanistan ortaöğretim kurumlarında 340 öğretmenin katılımıyla yaptığı bir araştırmada etkili öğretmenlik becerisine sahip öğretmenlerin başlıca vasıfları olarak, bilgi aktarımında

esnek, iletişim becerisi kuvvetli, açık fikirli, arkadaşıl, tarafsız, destekleyici, teşvik edici, yenilikçi, yüksek beklentileri olan, demokratik, farklı öğretimsel yöntemleri birleştiren, kibar, saygılı ve mizah yeteneği kuvvetli tanımlaması yapılmıştır. Şahin'in (2011) Kırşehir bölgesinde farklı branşlardan 611 öğretmenle yaptığı görüşmelerde, öğretmenler etkili öğretmenliği, yeterli alan bilgisine sahip olma, bildiklerini öğrenci seviyesinde aktarabilme ve alandaki yeni gelişmeleri yakından takip ederek bilgilerini güncelleme ile bağlantılı olarak açıklamışlardır.

Englehart (2013), etkili öğretim gerçekleştiren ortaokul öğretmenlerinin kaçındığı beş davranış olarak şunları belirtmiştir: (1) Sınıf düzenini bozduğu düşünülen öğrencileri sınıftan çıkarmak, (2) bağırıp çağırmak, (3) sürekli olarak oturmak veya bir noktada ayakta durmak, (4) plansız ve bağlantısız rutinler oluşturmak ve (5) öğrencilerden sessiz ve hareketsiz olmalarını beklemek. Englehart'a göre, öğretmen planlı ve programlı olmalı, sınıf düzenine aykırı davranışlarda bulunan öğrencilerle kişisel görüşmeler yapmalı ve bireysel duygularını ve davranışlarını kontrol altında tutarak sakin, tarafsız ve tutarlı davranışlar sergilemeli, sınıfta sürekli olarak hareket halinde olmalı, öğretim etkinliklerini kaosu engelleyecek şekilde boşluklara yer vermeksizin tasarlamalı ve öğrencilerin kısıtlı dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak uzun sunumlar yerine interaktif ve yansıtıcı düşüncelere yönelik etkinlikler içeren ve aralara yer veren daha kısa süreli sunumlar yapmalıdır.

Karakelle ve Canpolat (2007), çeşitli araştırmalara dayanarak yaptıkları analizlerinde etkili öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etmede çoğunlukla sözsüz yöntemleri tercih ettiklerini, göz temasını sık kullandıklarını ve sözlü uyarı gerektiren durumlarda ise kişiselleştirilen ve öğrencileri rencide edecek söz ve eylemlerde bulunmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Gordon (2013), öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tüm davranışlarının altında yatan temel nedenin ihtiyaçların karşılanması isteği ve çabası olduğunu belirterek, etkili öğretmenlerin bu farkındalığa sahip olması gerektiği üzerinde durur. Bu yaklaşımdan yola çıkarak, Gordon, etkili öğretmenlerin ödül ve cezalar kullanarak, öğrencileri suçlayıcı, baskılayıcı veya yargılayıcı tabirler kullanarak, öğütler vererek ve sürekli buyruklarda bulunarak sınıf düzenini ve disiplinini sağlamaya çalışmak yerine, öğrencilerinin davranışlarını anlamaya odaklanmaları gerektiğini savunur. Bunun için de öğretmenlerin öncelikle öğrencilerini aktif bir şekilde, sessizce ve ilgiyle dinlemeleri, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine yardımcı olacak sorular sorarak duygularını çözümlenmeye çalışmaları gerektiğini belirtir.

Warren Little (2002), nitel araştırmasına dayanarak öğretmenlerin birbirlerinin öğretmenlik uygulamalarını gözlemleyerek paylaşımlarda bulunmalarının, zorluklar üzerinde tartışabilmelerinin ve birbirlerine deneyimlerini aktarmalarının etkili öğretmenlik vasıflarının gelişmesinde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Kuşkusuz, etkili öğretmenliğin gelişiminde etkili bir okul yönetiminin varlığı da son derece önemlidir. Taylor ve Pearson (2002), Hoffman'ın (1991) analizlerine dayanarak, etkili öğretmenliği destekleyen etkili bir okul yönetiminin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır: (1) Açık ve net bir misyon, (2) etkili bir eğitsel



liderlik ve uygulama, (3) yüksek beklenti, (4) güvenli, düzenli ve pozitif bir eğitsel ortam, (4) ihtiyaçlar dahilinde müfredatı sürekli düzenleme ve geliştirme, (5) öğretime ayrılan zamanı azami düzeyde kullanma, (6) öğrenci gelişimini yakından izleme ve (7) pozitif ev ve okul ilişkisi kurma.

Bohn, Roehrig ve Pressley (2004), altı ilkokul öğretmenin okulun ilk günlerinde sınıf içinde sergiledikleri davranışları gözlemleyerek iki etkili öğretmenin sahip oldukları özellikleri belirlemişlerdir. Bulgulara göre, etkili öğretmenler daha okulun ilk günlerinden; (1) sınıf kaidelerini ve uyulması gereken kuralları belirlerler, (2) öğrenci katılımını arttıran etkinlikler düzenlerler, (3) okuma ve yazma etkinliklerini büyük bir hevesle sunarlar, (4) yüksek beklentilere sahip olduklarını öğrencilerine bildirirler, (5) öğrencilerin bireysel başarılarını överler, (6) öğrencilerin takdire değer davranışlarını fark ederek sınıf içinde seslendirirler ve (7) öğrencilerin özdüzenleme davranışlarını teşvik ederler.

Ankara’da yer alan 12 ilkokuldan 426 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen öğrenci görüşlerine dayalı araştırmada ise Gökçe (2002), etkili ve verimli öğretmenlerin sevgi dolu, sabırlı, hoşgörülü, adil, güler yüzlü, konuları açık ve net anlatabilen, bilgili, öğrencilerini aktif dinleyen, sözüne güvenilen, sınıf yönetimi kuvvetli, anlaşılmayan konuları tekrar eden, etkili ve güzel konuşan, esprili ve neşeli, temiz ve düzenli, velilerle iyi ilişkiler içinde olan, saygılı, bağışlayıcı ve estetik olması gerektiği sonucuna varmıştır.

McDonough ve Clarke (2003), ilkokul hazırlıktan ikinci sınıfa kadar erken okul dönemindeki öğrencilerde etkili öğretmenlerin matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri incelemiştir. Araştırmacıların bulgularına göre etkili öğretmenler, kavram öğretiminde aynı ders içinde çok çeşitli materyal ve yöntemlerden faydalanırlar; öğrenci paylaşımını ve katılımını artırıcı etkinlikler seçerler; öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenilenleri ilişkilendirirler; çok çeşitli soru tipleri ile çocukları düşünmeye ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk ederler; çocuklara her şeyi söylemezler (keşif duygularını harekete geçirirler); derse yönelik düşünce ve fikirlerini ifade etme konusunda öğrencileri teşvik ederler; arkadaşlarının fikir ve düşüncelerini dinleyerek çıkarımlarda bulunmaları için öğrencileri yüreklendirirler; şefkatli ve saygılıdır; her bir öğrenciyi dikkatle dinlerler; çaba, sebat ve konsantrasyona değer verir ve bu davranışlarda bulunan öğrencileri ödüllendirirler; bütün öğrencilere yönelik yüksek ama gerçekçi beklentilere sahiptirler; temel fikirleri ders sürecinde veya sonuna doğru ortaya koyarlar; ders bitiminde öğrenci tepkileri ve öğrenmeleri, kullanılan yöntem ve teknikler ve ders içeriğine yönelik yansıtıcı düşünür ve değerlendirmelerde bulunurlar.

Popp, Grant ve Stronge (2011), yerleşim yeri sürekli değişen (göçmen, çocuk yurdunda yaşayan, evsiz vb.) ve ileri düzeyde ekonomik sıkıntılar yaşayan çocukların buldukları okullarda öğretmenlik yapıp, başarılarından dolayı ödüllendirilmiş altı öğretmenin özelliklerini incelemiştir. Bu öğretmenlerin etkili öğretmenlik üzerine yaptıkları paylaşımlarda iki özellikleri dikkat çekmiştir. Bunlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğretimsel aktarımdır. Öğretmenler, öğretimi planlama, aktarım ve

değerlendirmede öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını, öğrencilerin başarısı için ihtiyaç duyulan her ne ise karşılandığından emin olmaya çalıştıklarını ve öğrencilerden yüksek beklentiler içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında çok çeşitli öğretimsel etkinlikler ve farklı bilişsel düzeyleri kapsayan soru teknikleri kullanarak öğrenci katılımını yüksek tutmayı başardıklarını ifade etmişlerdir.

Kyriakides, Campbell ve Christofidou (2002) tarafından gerçekleştirilen öğretmen özdeğerlendirmesi temelli araştırma sonucunda etkili öğretmenlerin sekiz temel özelliğe sahip olduğu rapor edilmiştir. Bu özellikler, (1) hedef belirleme (eleştirel düşünebilen, yaratıcı, hayal gücü yüksek, girişimci ve duygusal gelişimine önem verilen bağımsız bireyler yetiştirme), (2) öğretimi bireyselleştirme (öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma), (3) öğrencilere yönelik pozitif davranışa sahip olma (yapıcı eleştiricilerde bulunma ve sıcak bir öğrenme ortamı oluşturma), (4) öğrencileri sevmeye (her çocuğun kişiliğine saygı duyma, olduğu gibi kabul etme ve sevgi duyma), (5) profesyonel davranış gösterme (hedefler belirleme, planlama, organizasyon, iş ve zaman yönetimi ve özdeğerlendirme becerilerine sahip olma, eylem araştırmaları yapma ve profesyonel gelişime önem verme), (6) ortak sorumluluk alma (meslektaşları ile iyi ilişkiler geliştirme, birlikte üretme ve karşılıklı geri bildirimlerde bulunma), (7) kişisel karakter (girişimci, lider, yaratıcı, inovatif, coşkulu, dinamik, esnek, kibar, sabırlı, çalışkan, ahlaklı, işini seven ve mizahi yeteneğe sahip bir birey olma) ve (8) değişime açık olma (müfredat değişimine ılımlı ve destekçi olma, ulusal ve uluslararası eğitim politikaları ve sorunlarıyla ilgilenerken etkide bulunma) şeklinde tanımlanmıştır.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesinde kuşkusuz en önemli rol eğitim fakültelerine düşmektedir. Bir sonraki bölümde yapılan araştırmalar ışığında, etkili öğretmen yetiştirme ve eğitim kurumlarında etkili öğretmen özelliklerinin sürdürülebilirliğin sağlanmasına yönelik belli başlı sorunlar tartışılmış ve ulusal ve uluslararası literatüre dayalı öneriler sunulmuştur.

### **Etkili Öğretmen Yetiştirme ve Sürdürülebilirliğin Sağlanması**

Etkili öğretmenlerin özellikleri araştırmalar yoluyla belirlenebilmekle birlikte hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde öğretmen niteliğini geliştirmek ve etkili öğretmenlerin sayısını artırmak üzerine verilen mücadeleler zorlu bir süreci oluşturmaktadır. Etkili öğretmenliğe engel teşkil eden ve öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyen kronikleşmiş sorunlar içinde deneyimli öğretmenlerin değişime karşı olan dirençleri, genç öğretmenlerin deneyimsizliği ve kadrolu olmanın verdiği korunmayla gelişim ve ilerlemeye yönelik isteksizlikleri gelmektedir (Bright, 2012).

Polk (2006), etkili öğretmenliğin doğuştan gelen bir yetenek olmadığını ve eğitimle geliştirilebileceğini vurgular. Bu nedenle, eğitim alanında son yıllarda üzerinde titizlikle durulan teknolojik gelişmeleri takip etme ve teknoloji temelli yatırımlar yapma gayesi şüphesiz pek çok faydalar sağlayacak olmakla birlikte, teknolojik öğretim araçları kullanılan sınıflarda öğrenci başarılarının sınıftan sınıfa anlamlı düzeyde farklılaşma gösteriyor olmasından da yola çıkarak (Sakız, Özden, Aksu, & Şimşek,

2014), asıl ciddi yatırımın öğretmen niteliğinin geliştirilmesine ve etkili öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik olması zaruriyet teşkil etmektedir. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesinde öğretmen adaylarının yetiştirilme süreci büyük önem taşımaktadır.

Eğitim fakültelerine yönelik etkili öğretmen yetiştirme üzerine politikalar geliştirilirken, bu alanda gözle görülür başarı sergileyen ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, uluslararası düzeyde değişim ve gelişimlerin takip edilmesi son derece önemlidir. Takip edilmesi gereken ülkelerden biri özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmalarındaki başarılarıyla öne çıkan Finlandiya'dır. Finlandiya'da ilkökul öğretmeni olabilmek pek çok insanın hayali olmakla birlikte yükseköğretim kurumlarına kabul alabilmek son derece çetin bir mücadele gerektirmektedir (Sahlberg, 2011). Başarılı olan adaylar sadece yüksek puan almak ve mükemmel insan ilişkilerine sahip olmak değil aynı zamanda öğretmenliğe içten bir bağlılığa sahip olduklarını kanıtlamak zorundadır. Başvuran binlerce adaydan sadece %10'u kabul alabilmektedir. Ülkemizde ise durum çok daha farklıdır.

Ülkemizde öğretmen niteliğinde yaşanan sorunların önemli sebeplerinden biri birçok öğretmen adayının bu mesleğe bilinçsizce ve sevgi duymadan giriş yapıyor olmasıdır. Ülkemizde, üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler öğretmenlik lisans programlarını tercihlerinde en son sıralara yerleştirmekte ve bu programlara yerleştirildiklerinde de memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler. Bu öğrencilerin önemli bir bölümü programa başladıktan bir süre sonra tekrar üniversite sınavlarına girerek farklı bir programa geçme şansı yakalamaya çalışmaktadır. Bu savı destekler biçimde, Karamustafaoğlu ve Özmen'in (2004) 90 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %82'sinin eğitim aldıkları öğretim programına üniversite tercihlerinde 9 ila 15. sıralarda yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Gençlerin aldıkları yanlış kararlar neticesinde istemedikleri bir meslekte kariyer yapmak zorunda kalması, etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesine ciddi biçimde zarar vermektedir. Bu nedenle pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) olduğu gibi ortaokul döneminden başlayarak uzmanların denetimi altında öğrencilerin olası mesleki yatkınlıkları tanımlanmalı, mesleki ve kariyer hedefleri belirlenmelidir. Öğrencilerin süreç içinde izlendiği bu tür uzun soluklu rehberlik hizmeti, öğrencilerin ve ailelerinin meslek seçimi konusunda yaşadıkları sorunlara da çözüm teşkil edecek ve öğretmenlik mesleğine sadece bu mesleğe yatkın olan öğrencilerin giriş yapmasına imkân verecektir.

Etkili öğretmen yetiştirme uluslararası bir sorundur. Bu sorunun en yoğun tartışıldığı ülkelerden biri de ABD'dir. ABD'de bulunan *Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi* (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) 2011 yılında yayınlanan bir bültende, ülkelerinde etkili öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik sıkıntıların mevcut olduğunu ve yeni bir ulusal strateji geliştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Önerilen strateji ise öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin yeniden düzenlenerek, klinik yaklaşım yoluyla öğretmen adaylarına teorik olarak öğretilen konuların uygulamasının yapılabileceği uygulama

okullarının yaşama geçirilmesidir. NCATE (2011), bu amaçla üniversitelerde yer alan öğretmen yetiştirme programlarının kendi bölgelerindeki okullarla bağlantıya geçerek teori ve uygulamanın bir arada gerçekleştirilebileceği kuvvetli işbirlikleri geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın yalnızca daha fazla staj saati, yeni bir ders ya da gelişmiş mentorluk olarak algılanmaması gerektiğinin de altı çizilmektedir.

Diğer taraftan, staj sürelerine ilişkin tartışmalar da devam etmektedir. ABD’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının 800’ünün mensup olduğu *Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği*’nin (American Association of Colleges for Teacher Education-AACTE) Başkanı Dr. Jane West tarafından 2008 yılında yapılan bir bildiriye ise öğretmen yetiştiren üniversite ve kolejler öğretmen adaylarının staj dönemlerinin yetersizliği konusunda eleştirilmiştir. Eyaletlerin  $\frac{3}{4}$ ’ünün 5 ila 20 hafta arasında staj zorunluluğu getirdiği, öğretmen adaylarının %76’sının bir dönem veya daha kısa, %12’sinin bir dönemden uzun ve sadece %7’sinin bir yılı kapsayan staj dönemi zorunluluğuna sahip oldukları belirtilmiştir; öğretmen adaylarının haftalık 30 saatten en az 15 haftayı kapsayan, toplamda 450 saatlik, yakından izleme ve desteklemeyi içeren bir staj programına tabi tutulmaları gerekliliği vurgulanmıştır (West, 2008). Finlandiya’da ise öğretmen eğitiminin %15-25’inin staj uygulamalarına ayrıldığı rapor edilmektedir (Sahlberg, 2011). Alanda yapılan araştırmalara dayalı raporunda Allen (2003), staj dönemlerinin adayların etkili öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktan ziyade öğretmen adaylarının inanç ve tutumları üzerinde etkili olduğunu ve staj dönemlerinin kalite düzeyinin ise mentorluk kalitesine ve adayların alan bilgisine bağlı olarak şekillendiğini bildirmiştir.

Öğretmen eğitimi ve eğitim politikalarının geliştirilmesi konularında saygın bir araştırmacı olan Darling-Hammond (2006), yedi üstün nitelikli öğretmen yetiştirme programını değerlendirdiği araştırmasına dayalı *Güçlü Öğretmen Eğitimi: Örnek Programlardan Çıkarılan Dersler* (Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs) adlı kitabında bu programların ortak özelliklerini öğretime ilişkin net bir vizyona, iyi tanımlanmış ölçütlere, kuvvetli bir müfredat ve genişletilmiş (en az 30 hafta süreli) alan deneyimi derslerine sahip olmaları, teori ve uygulamayı pekiştirecek alan araştırmaları ve örnek olaylardan faydalanmaları, strateji eğitimi vermeleri, üniversite ve okullar, öğretim üyeleri ve öğretmenler arasında kuvvetli ilişkiler, ortak bilgi, inanç ve değerler geliştirmeleri olarak tanımlamıştır (aktaran, Darling-Hammond, 2006).

Darling-Hammond (2006), 21. yüzyıl öğretmen eğitiminde önceki öğrenmelerden dersler çıkarılması gerektiğini belirterek, birbirleriyle ilişkisiz dersler bütünü halinde bir eğitim vermek yerine dersler, derslere yönelik projeler ve alan uygulamaları arasında sıkı bir tutarlılık ve entegrasyon sağlanması ve alan uygulamalarının artırılarak çok sıkı bir şekilde takip edilmesi ve okullarla olan bağın kuvvetlendirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmeleri için öğrencilerini ve onların sosyal ortamdaki gelişimlerini iyi bilmeleri, alan bilgisine ve müfredat hedeflerine hâkim olmaları ve öğretme beceri ve bilgisine sahip olmaları gereğini ifade ederek, teorik öğrenmelerin yanında alan

uygulamalarından öğrenmenin de önemine işaret etmiş ve öğrenilenlerin tartışılmasının öğrenmeyi zenginleştireceğini belirtmiştir.

ABD’de, özellikle PISA ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi öğrenci değerlendirmeye yönelik programların sınavlarında Amerikalı öğrencilerin uluslararası ortalamaların altında başarı göstermesi, öğretmen eğitimine yönelik politikaların ve öğretim programlarının tekrar gözden geçirilmesi gereğini doğurmuştur. Bu alanda günümüzde hükümet ve pek çok bağımsız kuruluş tarafından finansal olarak desteklenen geniş çaplı araştırmalar yürütülmektedir. Bu araştırmalardan biri de Michigan Eyalet Üniversitesi’nde eğitimciler ve matematik uzmanları tarafından yürütülen *Matematikte Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Araştırması* (Teacher Education and Development Study in Mathematics, TEDS-M) adı verilen matematik alanına yönelik ulusal ve uluslararası katılımlı bir çalışmadır (<http://teds.educ.msu.edu>). Araştırmanın temel verileri 2007-2008 döneminde toplanmıştır.

TEDS-M tarafından yürütülen çalışmanın ulusal boyutunda, 39 eyaletten 81 üniversitenin katılımıyla öğretmen yetiştirme programları masaya yatırılmıştır. Bu araştırma, matematik alanında öğretmen yetiştirme programlarının özellikle öğretmen adaylarında alan bilgisi oluşturulması noktasında yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Araştırmayı yürüten Prof. William Schmidt, öğretmen adaylarının matematik yönünden zayıf bir eğitime tabi tutulduklarını ve bu yüzden öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında uluslararası rekabet için ihtiyaç duyulan üst düzey matematik programlarına ayak uyduramayacaklarını ifade etmiştir (Carnegie, 2010). Schmidt, problemin sadece öğretmen adaylarının yetersiz matematik alan dersleri alması olmadığını, hem matematik öğretimi, hem de öğretimin bütününde, teorik ve uygulamalı eğitimin bir arada yeterince çalışılmamasının sorun teşkil ettiğini vurgulamıştır. Schmidt, *öğretim döngüsü* (the teaching cycle) olarak adlandırdığı çarkta ilköğretim birinci sınıftan itibaren yeterli alan bilgisine sahip olmayan öğretmenler tarafından verilen zayıf matematik öğretim programının yetersiz bilgiye sahip lise mezunları doğurduğunu, bu yetersiz bilgiye sahip mezunların bir kısmının öğretmen olmaya karar verdiklerini ve bu öğretmen adaylarının zayıf öğretim programlarına sahip öğretmen yetiştirme programlarında yetiştirilerek çarkın içine girdiklerini ve çarkın sürekli bu şekilde döndüğünü ifade etmiştir. Schmidt ayrıca uluslararası rekabet gücünün arttırılabilmesi için ortaöğretim kurumlarındaki matematik öğretim programlarının ağırlaştırılması gerekliliğini dile getirmiştir (Carnegie, 2010).

TEDS-M araştırma raporlarından esinlenerek 40’ın üzerinde eyalette anaokulundan lise sonuna kadar (K12) öğretim programlarının tekrar gözden geçirilerek yoğunlaştırılması gündeme gelmiştir. Fakat bu programları öğretecek öğretmenlerin yeterliliği konusu ciddi bir soru işareti olduğu için, yeni yetiştirilecek öğretmen adaylarının seçilmesi ve eğitiminde üst düzey standartların belirlenmesi ve adayların alan derslerinin uygulamayla birlikte arttırıldığı yoğun bir eğitim almaları planlanmaktadır (Schmidt, 2010). Diğer taraftan, ABD’de eğitim politikalarının belirlenmesinde eyalet liderlerine yol gösteren ulusal bir komisyon olan *Eyaletler Eğitim Komisyonu* (Education Commission of the States, ECS) ise çeşitli araştırma

sonuçlarına dayanarak hazırladığı raporunda öğretmen yetiştirmede kalitenin arttırılmasında alana yönelik kaç adet ders alındığından ziyade alınan derslerin öğretmen adaylarının mesleki ihtiyaçlarına cevap verme noktasında ne kadar nitelikli olduğuna odaklanılması gerektiğinden söz etmektedir (Education Commission of the States, 2003). Aynı raporda, pedagojik formasyon derslerinin ve alan derslerinin uygulama konusunda yeterince destek sağlamadığı da belirtilmektedir. Rapor, alan derslerini öğretmede öğretmen yeterliğini arttıranın aslen ne olduğunun –alınan dersler mi, staj mı, yoksa iş deneyimi mi- halen bilinmiyor olmasına da dikkat çekmiştir. Bu bilinmezlik bizim ülkemizde de söz konusudur ve araştırılması gerekmektedir.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe kazandırılmasında önemli konulardan biri de eğitim fakültelerinin akreditasyonudur. NCATE (2011), ABD’de öğretmen yeterliklerinin arttırılması ve etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyon ölçütlerinin yükseltilmesi ve akreditasyona yönelik yapılan ziyaretlerin ve gözlemci takımların sayılarının arttırılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ülkemizde tıp, fen ve mühendislik fakülteleri akreditasyon konusunda oldukça ciddi yol almışken, eğitim fakültelerinde akreditasyon sürecinin halen uygulamaya geçememiş olması önemli bir eksikliklerdir. Aslında ülkemizde üniversitelerde akreditasyona ilişkin ilk çalışmalar eğitim fakülteleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu ve Dünya Bankası işbirliği ile 1999 yılında öğretmen eğitiminde eğitim programlarının akreditasyonunun sağlanması amacıyla *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi* kapsamında bir proje gerçekleştirilerek standartlar belirlenmiş, pilot uygulamalar yapılmış ve bu çalışma kitap haline getirilerek basılmıştır (YÖK, 1999). Fakat sonrasında akreditasyon çabaları özellikle akreditasyon sürecinin bir denetleme mekanizmasıymış gibi yanlış algılanması neticesinde uzun bir süre kesintiye uğramış, çalışmalar 2012 yılında *Eğitim Fakülteleri Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu*’nun (EFAK) ve bu kurula bağlı *Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği*’nin (EPDAD) kurulmasıyla ([www.epdad.net](http://www.epdad.net)) tekrar hız kazanmıştır.

Bilindiği üzere, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde en önemli rolü öğretim elemanları üstlenmektedir. Fakat geçmiş yıllardan bugüne üniversitelerdeki en önemli sorunlardan birini öğretim elemanlarının ağır ders yükü teşkil etmektedir (Akyüz, 2011). Bu durum, öğretim elemanı-öğretmen adayı ilişkilerinin de ihmal edilmesine sebep olmakta ve ideal öğretmenlerin yetiştirilebilmesi sürecini olumsuz etkilemektedir. Akreditasyon sisteminin devreye girmesi ile eğitim fakültelerinde öğretim üyelerinin ders yükünün hafifletilmesi, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının dengelenmesi ve ders kalitesinin yükselmesi de mümkün olabilecektir. Okullarda verilen eğitim göz önüne alındığında, ülkemizde etkili öğretmenliğin geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğinde yaşanan önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu bir iletişim kurmayı başaramamasıdır. Dilekmen’in (2001) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin %27’sinin fiziksel cezalar kullandığı ve %25’inin ise öğrencilere yönelik ağır küfürler ve aşağılamalar içeren sözlü tacizlerde bulunduğu saptanmıştır. Dilekmen, öğretmenlerin şefkat, saygı, destek olma ve

tarafsızlık gibi olumlu tutumları ise daha az sıklıkla sergilediklerini ifade etmiştir. Oysa bu özellikler öğrenme ve motivasyonda ve kişilik gelişiminde son derece önemlidir. Sakiz, Pape ve Hoy (2012) tarafından ortaokul düzeyinde matematik sınıflarında yapılan bir araştırmada öğretmenlerinden şefkat, saygı, ilgi, değer, takdir, adaletli tavır ve destek gördüğünü bildiren öğrencilerde sınıfa ait olma hissi, pozitif duygu, özyeterlik ve akademik çaba değişkenleri yüksek tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının seçiminde gerekli olan ama ihmal edilen kişilik ve karakter testlerinin önemini göstermekte (Polk, 2006) ve öğretmen yetiştirmede Değerler Eğitimi üzerinde bilhassa durulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğine adım atacak olan öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik konusunda model olarak kendilerine ders veren öğretmenlerini ve öğretim elemanlarını aldıkları unutulmamalıdır. Black ve Howard-Jones'un (2000) araştırmasında, 100 öğretmen ve öğretmen adayından geçmişte sahip oldukları en iyi öğretmenlerini tarif etmeleri istendiğinde verilen cevaplara göre en iyi öğretmenlerin kişisel özellikleri yönünden şefkatli, ilgili, saygılı, dürüst, adil ve mizahi yönden kuvvetli olmaları dikkat çekerken, öğretimsel özellikleri açısından da öğretmenliğe tutkuyla bağlı, alanını seven ve bilen, organizasyon becerisi kuvvetli, gerektiğinde öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek olabilen ve öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirerek eğlenceli hale getiren bireyler olmaları göze çarpmıştır.

Young ve Shaw (1999), etkili iletişim becerilerine sahip, dersine değer veren, öğrencilerine içten saygı duyan ve onları motive edebilen, öğrencilerinin öğrenmesini önemseyen ve dersini planlı ve organize bir şekilde yürütebilen öğretim üyelerinin üniversite öğrencileri tarafından etkili bulduklarını tespit etmiştir. Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç'ın (2013), bir eğitim fakültesinin Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarıyla yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin öğretim elemanlarından fikirlerine değer verilmesi, eleştirilere açık olunması, sosyal iletişime ve ikili ilişkilere önem verilmesi, güleryüzlü ve canayakın tavırlar sergilenmesi, yeterli alan bilgisine sahip olunması ve derslerde öğrenci ilgisini arttıracak farklı yöntem ve stratejiler kullanılması yönünde beklentilere sahip oldukları saptanmıştır. Her üç araştırmada elde edilen bulgular Bright (2012), Englehart (2013) ve Strong ve diğerleri (2011) tarafından ortaya konan bulguları destekler niteliktedir.

Eğitim fakültelerinin etkili öğretmen yetiştirme mücadeleleri öğretmen adaylarının mezuniyetleri ile sona ermemekte, araştırmalar okullarda da devam etmektedir. Ülkemizde zorunlu eğitim düzeyinde etkili öğretmen davranışlarının sergilenememesinde sınıfların aşırı kalabalık olması da ciddi bir sorundur. Bayraktar ve Çınar (2010) tarafından gerçekleştirilen ve ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin etkili öğretmenlik düzeylerinin ölçüldüğü bir araştırmada katılımcı öğretmenlerin özellikle öğrencilere grup çalışmaları yaptırma, bireysel ve grup düzeyinde öğrencilerin özdeğerlendirme yapmalarını sağlama ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri destekleme konularında yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu bulguları sınıfların aşırı kalabalık olması ile ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde Gökçe (2002), etkili öğretmenliğe yönelik olarak ilköğretim öğrencilerinin en sıklıkla olumsuz cevap verdikleri

dört durumu, öğretmenlerin grup çalışması yaptırmaması, derslerde sınıf içinde hareket etmemesi, oyunlar oynatmaması ve materyal kullanmaması olarak saptamıştır. Bu sonuçlar, sınıfların kalabalık olması ile ilişkilenebilen öğretimsel tercihler neticesinde belirebilmektedir. Bu nedenle, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, zorunlu eğitimde özellikle metropol kentlerde ve gelişmekte olan bölgelerde sınıfların kalabalık olması göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kalabalık sınıflara yönelik yönetsel ve öğretimsel stratejik plan ve uygulamalara bilhassa önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmalar etkili öğretmenlik ve başarı arasındaki pozitif ilişkiyi sık sık ortaya koymakla birlikte, performans odaklı eğitim politikalarının etkili öğretmenlik davranışlarının sürdürülebilirliğinde olumsuz etkiler gösterdiği de unutulmamalıdır. Koutrouba'nın (2012) yaptığı çalışmada öğretmenler, katı müfredat ve akademik performansa yönelik standartlara aşırı düşkünlüğün öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri kullanmaya yönelik heveslerini kıldığını belirtmişlerdir. Aynı durum ülkemiz ve pek çok diğer ülke için de geçerlidir. Bu nedenle, salt öğrenci performansına dayalı değerlendirme ve etiketlemelerden kaçınılması öğretmen motivasyonunun ve etkililik düzeyinin artışında faydalı olacaktır.

Ülkemizde etkili öğretmenliğin önündeki önemli engellerden biri de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyidir. Karakelle ve Canpolat (2007), araştırmalarında etkili öğretmenliğin tükenmişlik düzeyi ile ilişkilenebileceğini saptamıştır. Bu çalışmada, tükenmişlik düzeyi yüksek tespit edilen ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilerini tanıma gayreti göstermedikleri, nota dayalı ödüllendirmeleri tercih ettikleri, sınıf dışında öğrencilerle ilgilenmedikleri, olumsuz davranışlarla karşılaştıklarında ise öğrencileri azarlama, küçültücü sözler kullanma ve idareye gönderme gibi yöntemlere başvurdukları ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını yetiştirilme şekilleri ve ailevi faktörler gibi dışsal faktörlere bağladıkları tespit edilmiştir. Eğitimde büyük başarılar sergileyen Finlandiya'da öğretmenler arasında tükenmişlik düzeyinin oldukça düşük olduğu ve mesleğe başladıktan sonra bırakan öğretmenlerin oranının %10-%15'i geçmediği belirtilmektedir (Sahlberg, 2011). Bunun sebepleri arasında ise öğretmenlerin çalışma ortamlarında kendilerini herhangi bir nedenle tehdit altında hissetmemeleri, kendilerini özerk, güvenilir ve saygın hissetmeleri ve bu nedenlerle bilgi ve becerilerini rahatlıkla uygulamaya koymaları gösterilmektedir (Sahlberg, 2011).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması, öğretmenlerin özgüvenlerinin artışına yönelik çalışmaların yapılması ve tükenmişlik hissine neden olan bütün faktörlerin derinlemesine incelenerek gerekli tedbirlerin alınması son derece önemlidir. Ayrıca literatürde de desteklendiği üzere (Gordon, Kane, & Staiger, 2008; Jacob, 2007) tükenmişlik belirtileri gösteren belirli bir yaşın üzerindeki öğretmenlerin emekliliğe, başarılı gençlerin ise öğretmenliğe teşvik edilmesi ve etkili öğretmenlik becerilerini gösteremeyen öğretmenlerin aktif öğretmenlik rolünden uzaklaştırılmaları yönünde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.



Etkili öğretmenliğin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için, Stronge ve meslektaşları (2004) tarafından da ortaya konulduğu üzere, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarına ve eğitsel konferanslara katılmaları teşvik edilmeli, hatta şart koşulmalı ve üniversite-okul bağlantısının kesilmemesi için lisansüstü ders almaları sağlanmalıdır. Örneğin, Finlandiya’da okul öncesi öğretmenleri hariç bütün öğretmenlerin yüksek lisans yapma ve eğitsel uygulamalara yönelik bir yüksek lisans tezi hazırlama zorunluluğu bulunmaktadır (Sahlberg, 2011). Öğretmenlerin lisans programına girişinden itibaren yüksek lisansı bitirerek öğretmen olmaya hak kazanmaları beş ila yedi buçuk yıl almaktadır. Finlandiya Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ayrılan bütçeyi 2016 yılına kadar iki katına çıkarmayı hedeflemektedir (Sahlberg, 2011). Benzer şekilde, Japonya’da da öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine çok önem verildiği, öğretmenlerin zamanlarının yarısını sınıflarda, yarısını ise yoğunlaştırılmış profesyonel gelişim etkinliklerinde geçirdikleri rapor edilmektedir (Jacob, 2007).

Profesyonel gelişim ABD’de son derece önem verilen bir konudur. Bu çerçevede, öğretmenlerin etkili öğretmenlik niteliklerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğretmenlik sertifika programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. *Ulusal Komite Sertifikası* (National Board Certification) bunlardandır. *Ulusal Komite Sertifikası, Ulusal Profesyonel Öğretmenlik Standartları Komitesi* (The National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) tarafından ileri düzey öğretmenlik standartlarını sağlayabilen öğretmenlere verilmektedir. Öğretmenlerin Ulusal Komite Sertifikası’nı alabilmeleri için detaylı bir öğretmenlik portfolyosu hazırlamaları (öğretmenlik uygulamaları, sınıf yönetimi, kaynak kullanımı, öğrenci çalışmaları ve okul-aile-toplum bağlantılarını içeren birçok ölçütü barındıran) ve alan bilgilerini ölçen bir sınavı geçmeleri gerekmektedir (National Board for Professional Teaching Standards, 2009). Bu sertifikaya başvuran öğretmenlerin, (1) öğrencilerine ve onların öğrenme düzeylerine önem vermeleri, (2) yeterli alan bilgisine ve alan öğretim yeterliklerine sahip olmaları, (3) öğrencilerinin öğrenmelerini iyi bir şekilde takip ederek yönetmeleri, (4) uygulamaları konusunda sistematik bir şekilde düşünerek, kendi deneyimlerinden tecrübe edinmeleri, (5) aileler, diğer öğretmenler, toplumsal örgütler, uzmanlar, yerel yönetimler ve iş dünyası ile ilişkiler geliştirerek, okul gelişimi, kaynak kullanımı, müfredat geliştirme, öğretim politikaları ve personel yetiştirme konularında ortak çalışmalar sergilemeleri beklenmektedir (NBPTS, 2009, aktaran, Sakız, 2010).

Finlandiya’da ise profesyonel gelişime verilen önemin yanında eğitim reformuyla beraber öğretmenlere müfredat ve öğrenci değerlendirmesine ilişkin daha fazla özerklik ve sorumluluk verilmiştir (Sahlberg, 2011). Günümüzde deneyimli öğretmenlerden oluşan okul yöneticileri müfredat tasarımında anahtar rol oynamaktadır. Ülkede öğretmenliğin gençler tarafından standart test stresinden uzak, bağımsız ve saygıdeğer bir meslek olarak görülmesi bu mesleğe yönelimdeki temel sebeplerdendir.

Etkili öğretmen yetiştirmede, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının ve öğretmenlerin refah düzeyinin artırılması önem arz etmektedir. Gelecek vadeden üniversite öğrencilerinin mühendislik gibi daha üst düzey yaşam standartları sağlayan

meslekler yerine öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin mümkün kılınabilmesi için maaşların iyileştirilmesi ve diğer mesleklerin sağladığı fırsatlarla yarışabilir hale getirilmesi gerekmektedir (Carnoy, Beteille, Brodziak, Loyalka, & Luschei, 2009). Özellikle profesyonellik kazandıkça artan maaş oranları öğretmenlerin profesyonelleşmeye dönük motivasyonlarını arttıracaktır. Örneğin, Finlandiya’da deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin maaşları ciddi biçimde farklılaşmaktadır (Sahlberg, 2011). ABD’de sınıf ve lise öğretmenlerinin ortalama yıllık maaşları eyaletlerin ekonomik güçlerine göre bazı farklılıklar görülse de ortalama \$53.000 ila \$55.000 arasındadır (Kaynak: <http://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/>). Öğretmenlik mesleğinde deneyim (örn., çalışılan süre, yüksek lisans yapma ve profesyonel gelişim sertifikası alma gibi) maaş açısından önemli bir belirleyicidir. Yeni başlamış bir sınıf öğretmeni yaklaşık \$30.000 yıllık maaşla işe başlarken, öğretmenlikte 20. yılını doldurmuş olan deneyimli öğretmenler \$80.000 civarında yıllık maaş alabilmektedirler (Sakız, 2010). Ülkemizde özellikle mesleki tükenmişliği engellemede bir araç olarak deneyime bağlı ekonomik iyileştirme faydalı sonuçlar doğurabilir.

Tüm belirtilen faktörlerin yanında, ülkemizin kültürel dokusunun zenginliği göz önünde bulundurularak, etkili öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen adaylarının kültürel farkındalıklarının artırılması da önemli bir yer teşkil etmektedir. Allen (2003), özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan çocuklara etkili öğretmenlik yapılabilmesi için öğretmen yetiştirme sürecinde bir takım politikaların geliştirilmesi gerektiğini, öğretmen adaylarının çok-kültürlü farkındalıklarının oluşumuna yönelik eğitim almaları, bu bölgelerde staj yapabilme imkânına sahip olmaları ve aday seçiminde etkili stratejilerin geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu ihtiyaçlar ülkemiz için de geçerlidir.

Bu bölümde, etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi ve okullarda etkili öğretmen davranışlarının sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde karşılaşılan sorunlar, eleştiriler ve çözüm önerileri paylaşılmıştır. Bir diğer üzerinde durulması gereken nokta, 21. yüzyılda eğitim paradigmasında yaşanan değişimlerin öğrencilerin sahip olması beklenen yeterliklere ilişkin nasıl bir çerçeve ortaya çıkardığıdır. Bu yolla etkili öğretmen yetiştirme politikalarının yeterliğinin ve atılması gereken adımların neler olması gerektiğinin değerlendirilebilmesi mümkün olabilir. Bir sonraki bölümde bu alanda yapılan araştırmaların bir bölümüne yer verilmiştir.

## **21. Yüzyılda Eğitim Paradigmasında Yaşanan Değişimlerin Yansımaları**

Değişen zaman, insan ve üretilen yeni teknolojiler, eğitim yaklaşımlarında da değişim ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Genç ve Eryaman (2008), değişen değerler ve yeni eğitim paradigmasını değerlendirdikleri çalışmalarında, sanayi toplumu odaklı bir paradigmadan bilgi toplumu odaklı bir paradigmaya geçişle birlikte eldeki eğitim müfredatının ve öğretim yaklaşımlarının artık ihtiyaçlara cevap veremez hale geldiğini, esnek, düşünen, üreten, eleştiren ve bilgiyi yaşama transfer edebilen bireylere olan ihtiyacın arttığını ve öğretmenlerin rolünün öğrencilerde sistematik çalışma ve araştırma yapma, merak duyma, global ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde rehberlik etme olduğunu belirtmişlerdir.

Sanayi toplumu odaklı eğitim paradigmasında merkeziyetçi, bilgi yığınları oluşturan, öğrenen bireyi yalnızlaştıran ve pasifleştiren, bireyselci, standartlaştıran ve tekilleştiren bir yaklaşım ön plana çıkmaktaydı. Sanayi çağı ile karşılaştırıldığında bilgi çağı takım çalışması, ortak kararlar verme, girişimcilik, özelleştirme (gereksinime uyarlama), iletişim, çeşitlilik, bütüncülük (toplum, doğa ve insani değerlerle bağlantı kurma), etik yaklaşım ve sorumluluk yüklenmeyi gerektirmektedir ve bu gerekliliklerin yansımalarının eğitim müfredatlarında görülebilmesi ihtiyacı vardır (Reigeluth, 1999). Bilgi çağında, öğrenciler yaşama atıldıklarında önemli olan nokta, pek çok bilgiye sahip olmaktan ziyade bu sahip olunan bilgilerin ihtiyaçlar doğrultusunda, karmaşık problemlere çözüm üretme yolunda kullanılabilmesidir (Frاند, 2000). Ülkemiz eğitim ve öğretim program ve müfredatlarında 2004 yılında gerçekleştirilen değişim ve yenilenme, sanayi toplumu eğitim paradigmasından bilgi toplumu eğitim paradigmasına geçişin bir yansımasıdır.

Küresel çerçevede, bilgi çağının gerektirdiği eğitsel yaklaşımları belirlemek, uygulamak ve değerlendirmek için çeşitli projeler üretilmektedir. Eğitime 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayacak becerilerin girişini, uygun öğretim ortamlarının oluşturulmasını ve eğitim, iş dünyası, toplum ve devlet arasında işbirliğinin geliştirilmesini hedefleyen *21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı* (Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/>) adlı organizasyonun projesi de bu kapsamdadır. P21 tarafından dört alanda öğrenci kazanımlarını tanımlayan *21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi* (Framework for 21st Century Learning) geliştirilmiştir (Partnership for 21st Century Skills, 2008, s.13). Odaklanılan dört gelişim alanı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi Gelişim Alanları*

<i>Gelişim alanları</i>	<i>Beklenen kazanımlar</i>
Temel alanlar ve 21. yüzyıl temaları	Matematik, fen bilimleri, dil, tarih, coğrafya, yabancı diller, ekonomi, sanat ve vatandaşlık alan bilgisi Küresel farkındalık, finansal, ekonomik ve girişimsel okuryazarlık, iş dünyası, sağlık ve vatandaşlık okuryazarlığı
Öğrenme ve inovasyon becerileri	Yaratıcılık ve inovasyon becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı
Yaşam ve kariyer becerileri	Esneklik ve uyumluluk, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri

Bu alanlarda gelişimin sağlanabilmesini desteklemek amacıyla eğitimde (1) ölçütlerin belirlenmesi ve değerlendirmelerin yapılması, (2) müfredat ve öğretimin geliştirilmesi ve uygulanması, (3) profesyonel gelişim hizmetlerinin verilmesi ve (4)

öğrenme ortamlarının ihtiyaçlara göre yapılandırılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Avrupa Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), bugünün karmaşık dünyasında başarılı bir hayat ve iyi işleyen bir toplum için öğrencilerin sahip olması gereken yeterliklerin tanımlanması ve seçilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri projede (Definition and Selection of Key Competencies Project, DeSeCo), yeterlikleri üç temel alanda tanımlamıştır (OECD, 2005). Bunlar, (1) sahip olunan araçları (dil, bilgi ve teknoloji gibi) etkileşimli yani karşılıklı fayda sağlayacak şekilde kullanabilme, (2) heterojen gruplarla iletişim kurabilme ve (3) bağımsız hareket edebilmedir.

Bybee (2010), fen eğitimi çerçevesinden 21. yüzyılın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bir eğitim programında yer alması gereken becerilere ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bybee'e göre (2010), 21. yüzyılda temel ihtiyaç hissedilen beceriler uyum sağlama, kompleks iletişim/sosyal beceriler, sıradışı problem çözme, özyönetim ve özgeçişim ve sistemsel (bütünsel) düşünme becerileridir. Bu beceriler, değişen durumlara ve çalışma şartlarına uyum sağlama, yeni teknik ve prosedürleri öğrenerek farklı iletişim biçimlerine ve kişiliklere uyum gösterme, sözlü ve sözsüz mesajları doğru yorumlama, pozitif kazanımları tartışabilme, ortak anlayış geliştirme, iletişim için karmaşık fikirler içinden anahtar sözcükleri çıkarabilme, problem çözmede uzmanlaşma, bilgileri birbiriyle ilişkilendirebilme, yeni stratejiler, alternatif ve inovatif çözümler sunabilme, kendi kendini motive edebilme ve kendi gelişimini ve ihtiyaçlarını izleyerek gerekli bilgi ve becerileri edinme yolunda istekli olma, gerektiğinde bireysel ve sanal gruplarla çalışabilme, büyük resim ve parçaları arasındaki ilişkileri ve karşılıklı etkileri anlama, analiz etme, soyut düşünme, yargılarda bulunma ve karar verme şeklindedir. Bybee (2010), bilişsel beceriler ve grup çalışmalarının bu becerilerin merkezinde yer aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerde bu belirtilen becerilerin ortaya çıkışı öğretmenlerin bu alanlarda yeterli olmasına bağlıdır.

Greenhow, Robelia ve Hughes (2009), içinde bulunduğumuz dijital çağda (bilgi çağının diğer bir ifadesi) öğrenme sürecinde internet kullanımının çok yaygınlaştığını, okullarda internet kullanımının arttığını ve bu değişimin öğretmen ve öğrencilerin rollerinde ve iletişim şekillerinde de bir değişimi kaçınılmaz kıldığını ifade etmiştir. Greenhow ve meslektaşlarına göre (2009), Web 2.0 teknolojilerinin gelişimiyle birlikte internet sadece bilgilerin okunduğu değil, aynı zamanda okunan bilgilerin paylaşıldığı ve internet kullanıcıları arasında bir iletişimin kurulduğu bir ortam haline gelmiştir. Bilgi, bir merkezden yayılma işlevini kaybederek herkes tarafından ulaşılabilir ve ortak yapılandırılabilir bir şekil almıştır. Öğrenciler yüz yüze iletişim yerine mesajlaşma, e-posta gönderme ve sosyal iletişim ağlarını kullanmayı tercih eder hale gelmiştir. Bu nedenle, Greenhow ve meslektaşları (2009), öğrencilerin sıklıkla kullandıkları Web 2.0 teknolojilerinin öğrenme süreci içine etkin bir şekilde entegre edilmesi ve bu bağın müfredat ve belirlenen kazanımlar açısından da değerlendirileceği araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bugün Web 2.0 yanında daha üst teknolojiler de üretilmiştir. Öğretmenlerin ve müfredatların bu teknolojilere adaptasyonunun sağlanması ve eğitsel kullanım alanlarının değerlendirilmesi önemlidir.

Bu bölümde, 21. yüzyılda değişen eğitim paradigmaları çerçevesinde öğrencilerin ve dolaylı olarak öğretmenlerin sahip olmaları beklenen beceriler ve yeterlikler çeşitli araştırmalar ışığında özetlenmiştir. Bu kapsamda bir sonraki bölümde ülkemizdeki öğretmen yeterlik ölçütlerine değinilerek karşılaştırmalarda bulunulmuştur.

### Ülkemizde Genel Öğretmen Yeterlik Ölçütleri

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılından itibaren öğretmen yeterliklerine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapılmış, akademisyenler, bakanlık idari personeli, ölçme değerlendirme uzmanları ve öğretmenlerin katılımlarıyla detaylı çalışmalar ve çalıştaylar neticesinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin ölçütler 2004'de taslak olarak belirlenmiş ve 2006 yılında en son şekli verilerek yayımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içinde 6 temel alan, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2006). Altı temel alan, (1) kişisel ve mesleki değerler, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğrenme ve öğretme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (5) okul-aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi şeklindedir.

Temel alanlara ilişkin alt yeterlikler incelendiğinde öğretmenlerden genel beklentiler özetle şöyledir: Türk Milli Eğitiminin temel ilke ve değerlerini bilme, anlama ve uygulamalarda esas alma, alana ilişkin müfredat bilgisine ve hâkimiyetine sahip olarak öğretimi müfredata uygun gerçekleştirme, müfredatı değerlendirme ve geliştirme, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, saygı gösterme, değer verme, rehberlik etme, öğrencilerin gelişim düzeylerinin bilincinde olarak gelişime uygun ve farklılaşan ihtiyaçlar doğrultusunda planlayarak ve materyaller geliştirerek öğretimi gerçekleştirme, öğrenme ortamlarını öğrenmeye uygun hale getirme, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanarak öğrenme çıktılarını ve öğretimin niteliğini değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma, geri bildirimlerde bulunma, ulusal ve evrensel değerlerin bilincinde olarak bu değerleri önemseme ve öğrencilerde de bu değerleri yerleştirme, bulunulan çevreyi, çevresel olanakları inceleyerek bunlardan faydalanma, ders dışı etkinlikler düzenleme, ailelerle iyi ilişkiler ve öğrenme ortaklıkları geliştirme, okulu kültürel bir merkeze dönüştürme, mesleki gelişmeleri yakından takip ederek katkı sunma ve mesleki gelişime ilişkin özdeğerlendirmelerde bulunma.

Ülkemizde belirlenen genel öğretmen yeterlikleri performans göstergeleriyle birlikte incelendiğinde genel olarak 21. yüzyılın gerekliliklerine cevap verebilecek standartlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında etkili öğretmen özellikleri çerçevesinde incelenen araştırmalarda üzerinde durulmamış olan *ders dışı etkinlikler düzenleme* yeterliğinin öğrenme ve öğretme sürecine eklenmiş olması bu çalışmadaki bir eksikliği de kapatmaktadır. Ders dışı etkinlikler (müze, hayvanat ve botanik bahçesi ziyaretleri, piknikler, çeşitli meslek gruplarına, işyerlerine ziyaretler ve tiyatrolara gitme gibi) öğrencilerde merak uyandırır, onları sosyalleştirir, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir ve ileride meslek seçimlerini etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ders dışı etkinlikler geliştirmeye ilişkin yeterlikleri etkili öğretmenlik çerçevesinde mutlaka önemsenmelidir.

Ülkemizdeki öğretmen yeterlikleri genel olarak incelendiğinde, değişen zamanın gerekliliklerine göre bir takım öneriler de geliştirilebilir. Öğrencilerde yaşam ve kariyer becerilerinin geliştirilmesi (Partnership for 21st Century Skills, 2008) kapsamında ilgili ölçütlerin belirlenmesi ve bu çerçevede öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere karar verilmesi (örn., değişen durumlara uyum sağlama, yaratıcılık, kültürlerarası iletişim becerilerine sahip olma, kendi kendini güdüleme, problemlere alternatif ve inovatif çözümler sunma, hesap verebilirlik ve sorumluluk becerileri gibi) faydalı olabilir. Yeterliklerde çevre sorunlarına duyarlı olma ölçütü bulunmakla birlikte küresel farkındalıkların gelişimi ve evrensel sorunlara duyarlılık (örn., göç, açlık, savaşlar ve sürdürülebilir ve yenilenebilir enerji kaynakları konularında farkındalık ve duyarlılık gösterme) ve toplumsal ve evrensel sorunlarda çözüm sürecinde aktif rol alma konularında eklemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik vasıflarına ve rol modeli olma gerekliliklerine vurgu yapılabilir.

Bunların yanında, öğretmen yeterlikleri içinde çevre olanaklarından faydalanma alt yeterliği altında “*çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet eder*” (MEB, 2006, s. 32) şeklinde bir performans göstergesi bulunmakla birlikte, ayrıca eğitim-öğretim kalitesini iyileştirme amacıyla iş dünyasından kişi ve örgütlerle proje ve işbirliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapma şeklinde bir yeterliğin eklenmesi 21. yüzyıl beklentilerine cevap verebilir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerde bağımsız öğrenme davranışlarını destekleyecek özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin eklemelerde de bulunulabilir. Son olarak, ülkeler bazında öğretmen yeterliklerine bakıldığında teknoloji vurgusunun her geçen gün arttığı göz önünde bulundurularak, öğretmen yeterlikleri içinde öğretmenlerden beklenen teknoloji bilgisi ve kullanım becerilerinin detaylandırılması faydalı olabilir.

Eğitimde paradigmlar değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına bağlı olarak değişip yenilendikçe, etkili öğretmen yetiştirme ve yeterlikler üzerine tartışmalar, eleştiriler ve öneriler devam edecektir. Önemli olan değişimin gerisinde kalmamaktır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma kapsamında incelenen araştırmalar etkili öğretmenliğin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri üzerinde ve akademik başarılarında önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre etkili öğretmenlerin özellikleri (a) bireysel inanç, tutum ve davranışlar ve (b) eğitsel beceriler ve yaklaşımlar açısından iki ayrı kategori altında Tablo 2 ve Tablo 3’de görüldüğü şekilde özetlenebilir.

Etkili öğretmenlerin sahip olması gereken vasıf ve beceriler ve eğitsel uygulamalar bu şekilde sıralanmakla birlikte halen etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim camiasına kazandırılmasına yönelik sorunlar yaşanmaktadır. İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretim programlarının zenginleştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisinin arttırılması, teori ve uygulama ilişkisinin daha sağlam bir şekilde kurulması, üniversite-okul ilişkilerinin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin

toplumun her kesiminin ve özellikle üniversiteye adım atmaya hazırlanan başarılı gençlerin gözünde cazip ve saygıdeğer bir meslek haline getirilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önem verilmesi, özgüvenlerinin ve bağımsızlıklarının geliştirilmesi ve program geliştirmede daha fazla söz hakkına sahip olmalarının sağlanması tartışılan konular arasındadır.

Tablo 2

*Etkili Öğretmenlerin Bireysel İnanç, Tutum ve Davranışları*

*Bireysel inanç, tutum ve davranışlar*

- 1- Derslerine değer verir ve bunu yansıtır.
- 2- Öğrenme sürecinde yaşanan sorunlarda dış etkenlere dayalı bahaneler aramak yerine doğrudan sorumluluk üstlenirler.
- 3- Sorunlar karşısında çözüm üretebilme becerileri gelişmiştir.
- 4- Şefkatli, sevgi dolu, anlayışlı, kibar, gülyüzlü, hoşgörülü, arkadaşçıl, âdil, saygılı, demokratik, bağışlayıcı, empati becerileri yüksek, sabırlı, dürüst, esnek, destekleyici ve uyumludurlar; mizahi yönleri gelişmiştir. Bu vasıfların öğrenciler arasında da gelişmesi için çaba sarf ederler.
- 5- Bireysel duygu ve davranışlarını düzenleyerek sakin, tutarlı ve objektif bir tavır sergilerler.
- 6- Öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirirler. İletişim becerileri kuvvetlidir.
- 7- Yeni yöntem ve stratejileri uygulama konusunda son derece cesur ve meraklıdır.
- 8- Yaratıcı, girişimci ve inovatiftirler.
- 9- Tutkulu, hevesli ve mücadelecidirler; liderlik vasıfları gelişmiştir.
- 10- Eğitsel ihtiyaçlara yönelik eylem araştırmaları yapma konusunda isteklidirler.
- 11- Öğrencilerin gerçek anlamda öğrenmelerine önem verirler.
- 12- Öğrencilerin düşüncelerine önem verir ve söylenenleri dikkatle dinlerler.
- 13- Ders boyunca sürekli hareket halindedirler.
- 14- Öğrencilerden beklentileri yüksek, fakat aynı zamanda gerçekçidir.
- 15- Öğrencileri kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaya teşvik ederler.
- 16- Öğrenme sürecinde öğrencilerin sergilediği çaba ve dirayete önem verirler.
- 17- Öğrenci davranışlarını kontrol etmede sözsüz mesajlar kullanır, kişiselleştirilmiş eleştirilerden ve öğrencileri küçük düşürücü davranışlardan kaçınırlar.
- 18- Öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal, bireysel ve psikolojik ihtiyaçları olduğunu da bilincindedirler.
- 19- Öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmek için velilerle iyi ilişkiler geliştirirler.
- 20- Bireysel özyeterlikleri oldukça kuvvetlidir; öğrencilerinin de özyeterlik becerilerini geliştirmek amacıyla girişimlerde bulunurlar.

Tablo 3

*Etkili Öğretmenlerin Eğitsel Beceriler ve Yaklaşımları**Eğitsel beceriler ve yaklaşımlar*

- 1- Alanlarına mutlak hâkimdirler.
- 2- Müfredata hâkimdirler ve müfredatın gerektirdiği şekilde uygulamalarını planlar, gerçekleştirir ve değerlendirirler.
- 3- Planlı ve programlı hareket ederler ve düzenlidirler.
- 4- Organizasyon ve sınıf yönetimi becerileri oldukça gelişmiştir.
- 5- Açık ve anlaşılır bir dile sahiptirler.
- 6- Alanlarındaki yeni gelişmeleri takip ederek bunları müfredata entegre ederler.
- 7- Farklı sunum teknikleri kullanarak dersleri cazip ve ilgi çekici hale getirirler.
- 8- Öğrenme sürecinde öğrenci etkileşimini ve işbirliğini teşvik edici etkinlikleri fazlaca kullanırlar.
- 9- Öğretimlerini öğrenci ihtiyaç ve düzeylerine göre tasarlarlar.
- 10- Uzun sunumlar yerine interaktif, eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya sevk edici yöntemler kullanırlar.
- 11- Öğrenci motivasyonunu artırıcı yöntem ve stratejiler kullanırlar (örn., övgü, takdir, ödüllendirme, mizah kullanma, ilgi ve merak uyandırma, farklı etkinlikler ve deneyler yapma vb.).
- 12- Geçmiş öğrenilenlerle yenileri ilişkilendirerek kavramayı kolaylaştırırlar.
- 13- Gerçek yaşamla öğretim müfredatını ilişkilendiren, araştırma ve inovasyona ağırlık veren öğretim teknikleri kullanırlar.
- 14- Ders sürecinde farklı bilişsel seviyelere hitap eden çok sayıda sorular sorarak hem öğrencilerin dikkatini çeker, hem de düşünme becerilerini geliştirirler.
- 15- Etkinlik geçişleri kesintisizdir. Bu da sınıf hâkimiyetlerini kuvvetlendirir.
- 16- Öğretim sürecinde teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanırlar.
- 17- Öğretime ayrılan zamanı en verimli şekilde kullanırlar.
- 18- Okul dışı etkinlikler (örn., müze gezileri, doğa yürüyüşleri, tiyatro günleri, hayvanat bahçesi gezileri, farklı iş sahalarına ziyaretler vb.) gerçekleştirirler.
- 19- Öğrencilerin özdüzenleme becerilerinin gelişimine bilhassa önem verirler.
- 20- Öğrencileri kendi yöntem ve düşüncelerini ifade etme konusunda teşvik ederler.
- 21- Öğrencileri sınıf arkadaşlarının fikirlerini dinleme ve değerlendirmelerde bulunma konusunda yüreklendirirler.
- 22- Her ders sonunda ders içeriği, kullanılan öğretim yöntemleri ve materyaller ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerine kişisel değerlendirmelerde ve yansıtma bulularak gerekli değişiklik ve düzenlemeleri yaparlar.
- 23- Diğer öğretmenlerle düzenli olarak bir araya gelerek deneyimlerini paylaşırlar; karşılıklı tartışarak ve birbirlerinin farklı uygulamalarını gözlemleyerek karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeye çalışırlar.



Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında öğretmen adayı-öğretim elemanı, öğretim elemanı-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kuvvetlendirilmesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerle aktif mücadele edilmesi ve mesleki profesyonel gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak gerekli ekonomik iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi tartışılan diğer konulardır. Bu verilerden yola çıkarak, etkili öğretmen yetiştirmede ve istihdamında yaşanan sorunlara ilişkin öneriler öğretmen yetiştirme ve hizmet-içi eğitim politikaları ve profesyonel gelişim alt başlıklarıyla iki ayrı kategoride sunulabilir.

### Öneriler

**Öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler.** Yetiştirilen öğretmen niteliğinin artırılabilmesi için eğitim fakültelerinin akreditasyonu önem arz etmektedir. Öğretmen adayı seçimi ve öğretmen istihdamına yönelik politikaların tekrar gözden geçirilmesi, pedagojik ve alan bilgisinin ölçülmesinin yanı sıra literatürde de etkili öğretmenlikle ilişkisi ortaya konduğu üzere kişilik ve karakter testleri de uygulanarak (Polk, 2006) öğretmen adaylarının öğretmenliğe uygunluğunun test edilmesi gerekmektedir. Bu alanlarda yapılacak üstün nitelikli araştırmalara ve geliştirilecek projelere ihtiyaç büyüktür. Eğitim fakültelerinde okullarla işbirliği yoluna gidilerek teori ve uygulama eşzamanlı olarak bir arada yürütülmelidir. Öğretmen adaylarının en önemli rol modellerinin fakültelerdeki öğretim elemanları olduğu göz önünde bulundurularak, sosyal ve akademik alanda öğretmen adayı-öğretim elemanı ilişkileri geliştirilmelidir. Kalabalık sınıflarda etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ders içeriklerinde uygun stratejik plan ve yaklaşımlar entegre edilmelidir. Değerler eğitimi dersi zorunlu dersler statüsüne alınmalıdır. Öğretmen adaylarının ülkenin her bölgesinde başarılı bir şekilde öğretmenlik yapabilme becerilerinin geliştirilebilmesi için çok-kültürlülük farkındalıklarının artırılmasına yönelik dersler konularak farklı kültürel altyapılara sahip olan çocukların bulunduğu sınıflarda staj imkânı sunulmalıdır.

**Hizmet-içi eğitim politikaları ve profesyonel gelişim açısından öneriler.** Öğretmenlerin profesyonel gelişimine ayrılan bütçe payı artırılmalıdır. Öğretmenlerin eğitsel araştırmalarda ve kongrelerde yer almaları ve özel öğrenci statüsünde lisansüstü dersler almaları teşvik edilmelidir. Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyine etki eden faktörler belirlenmeli ve tükenmişliğin önlenmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Öğretmenlik saygın bir meslek haline getirilmeli ve öğretmenlerin özgüvenleri yükseltilmelidir. Başarılı ve gelecek vaat eden gençlerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih eder hale gelebilmeleri için bu mesleğin saygınlığının artması ve gerekli ekonomik iyileştirmelerin sağlanması zaruridir. Etkili öğretmenlik sadece öğrencilerin performans artışına dayalı olarak değerlendirilmemeli, ilişkili diğer faktörler de (aile ve öğrenci görüşleri, yöneticilerin görüşleri, öğrencilerin sosyal-psikolojik gelişimlerine dair veriler vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğretmen yeterliğini ölçen deneysel ölçme metodları ağırlıklı olmak üzere okul yöneticilerinin performans değerlendirmelerinin de dikkate alınabileceğini göstermektedir (Jacob &

Lefgren, 2008). Diğer taraftan, değerlendirmelerin yansızlığının sağlanabilmesi için sıkı denetimler gereklidir. Etkili öğretmenlerin ödüllendirilme ölçütlerinin objektif ve sağlam bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.

Etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin başarılı olabilmesi için dünya çapında öğretmen yetiştirmeye yönelik yaklaşımlar ve gelişmelerin yakından takip edilmesi ve sosyo-kültürel yapımız göz önünde bulundurularak, geçmişteki olumlu uygulamalar entegre edilerek ve aynı zamanda yapılan hataların tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınarak 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veren uyarlamalar yapılmalıdır. Etkili öğretmenlerin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimindeki tartışılmaz rolü göz önünde bulundurularak, Gordon ve meslektaşları (2008) ve Jacobs (2007) tarafından önerildiği üzere, bu öğretmenlerin özellikle yoksulluk oranı yüksek bölgelerde yer alan okullarda istihdamının sağlanabilmesi için teşvik edici maaş artırımını yoluna gidilmesi ve görev yapacakları okullardaki kaynakların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım ülkenin eğitimli vatandaş zümresinin ve refah seviyesinin gelişiminde ileri vadede çok büyük katkılar sağlayacaktır.

Son sözler olarak, eğitime ayrılan bütçelere değinilmesi faydalı olacaktır. 21. yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğrenciler yetiştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hedefiyle ulusların girişimleri, eğitsel projeler ve yatırımlar için ayırdıkları eğitim bütçeleri her geçen gün çok ciddi oranlarda artış göstermektedir. Örneğin, ABD’de eğitimde özellikle uluslararası araştırmalar sonucunda ortaya çıkan başarısız tablo neticesinde 2002-2004 yılları arasında eğitim bütçesi %69.6 oranında arttırılmıştır (Rugy & Gryphon, 2004). Birleşik Devletler Eğitim Departmanı’nın 2013 yılı bütçesi 68.4 milyar dolardır ve 2014 yılı için ise 71.2 milyar dolar talep edilmiştir (Education Department, 2014). Ülkemizde de eğitime ayrılan bütçeler iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Fakat gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında ülkemizde eğitim bütçelerinin daha çok arttırılmasına ve devlet destekli büyük projelerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu kapsamda TÜBİTAK’ın 2015 yılı birinci yarısında “*Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi yoluyla eğitim kalitesinin iyileştirilmesi*” adıyla açtığı 1003 çağrısı oldukça olumlu bir gelişmedir. Bu çağrıyı, yapılan çağrı planlamaları çerçevesinde, 2016 yılı ikinci yarısında “*Öğrenme çıktılarını etkileyen faktörler*” adlı çağrının takip etmesi beklenmektedir (Kaynak: <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-tubitak-cagri-planlamasi>). Gelecek yıllarda eğitim, öğrenme ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik daha çok projenin desteklenmesi ve üniversiteler ve okullar arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi etkili öğretmen yetiştirmede başarıya ulaşma yolunda önemli adımlar teşkil edecektir.

### Kaynakça

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25, 95-135. doi: 10.1086/508733
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi: M. Ö. 1000 - M. S. 2011*. (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Allen, M. (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say? A Summary of the findings*. Education Commission of the States. Denver, CO.
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 131-152.
- Black, R. S., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 1-13. doi: 35400009345175.0010
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, 104, 269-287. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3202942>
- Bright, N. H. (2011). Five habits of highly effective teachers. *School Administrator*, 68, 33-35.
- Bybee, R. W. (2010). Teaching science as inquiry and developing 21st century skills. In R. Bybee (Ed.), *The teaching of science: 21st century perspectives* (pp. 127-139). Arlington, VA: NSTA Press.
- Carnegie (2010, April). *U.S. Teachers not well prepared to teach mathematics: Study findings*. Carnegie Press Release. Retrieved from <https://www.carnegie.org/news/articles/us-teachers-not-well-prepared-to-teach-mathematics-study-finds/>
- Carnoy, M., Beteille, T., Brodziak, I., Loyalka, P., & Luschei, T. (2009). *Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement?* Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam: Netherlands. Retrieved from <http://teds.educ.msu.edu/reports/>
- Education Commission of States (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?: A summary of the findings*. Retrieved from <http://www.ecs.org/html/educationissues/teachingquality/tpreport/home/summary.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 276, 31-36.
- Education Department (2014). *Fiscal year 2014 budget: Summary and background information*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/overview/budget/budget14/summary/14summary.pdf>
- Englehart, J. M. (2013). Five approaches to avoid when managing the middle school classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86, 103-108. doi: 10.1080/00098655.2013.772500

- Fidan, N., Duban, N., Yüksel, A., Kasapoğlu, K., & Yamaç, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin özellikleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6, 136-159.
- Frاند, J. L. (2000). The information-age mindset: Changes in students and implications for higher education. *Educause Review*, 35, 14-25.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 89-102.
- Gordon, R. J., Kane, T. J., & Staiger, D. (2008). Identifying effective teachers using performance on the job. J. Furman & J. E. Bordoff (Eds.), *Path to prosperity: Hamilton project ideas on income security, education, and taxes* (pp. 189-226). Washington, DC: Brookings Institution.
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (5. baskı, S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 111-119.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational Researcher*, 38, 246-259. doi: 10.3102/0013189X09336671
- Hagiwara, S., Maulucci, M. S. R., & Ramos, S. L. (2011). Reflections on urban science teacher-student self-efficacy dynamics. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 999-1018. doi: 10.1007/s11422-011-9362-2
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250-264. doi: 10.1177/0016986211418107
- Jacob, B. A. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. *The Future of Children*, 17, 129-153. doi: 10.1353/foc.2007.0005
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26, 101-136. doi: 10.1086/522974
- Karakelle, S., & Canpolat, S. (2010). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 106-120.
- Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2, 35-49.
- Konstantopoulos, S. (2011). Teacher effects in early grades: Evidence from a randomized study. *Teachers College Record*, 113, 1541-1565.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35, 359-374. doi: 10.1080/02619768.2011.654332

- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 291-325. doi: 10.1076/sesi.13.3.291.3426
- Lanouette, M. (2012). Ten traits of highly effective instructors. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 87, 52-54.
- McDonough, A., & Clarke, D. (2003). *Describing the practice of effective teachers of mathematics in the early years*. Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 261-268), Honolulu, HI.
- MEB (2006). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları.
- National Board for Professional Teaching Standards (2009). *Middle childhood generalist scoring guide for candidates*. Retrieved from [http://www.nbpts.org/userfiles/File/MC\\_Gen\\_Scoring\\_Guide.pdf](http://www.nbpts.org/userfiles/File/MC_Gen_Scoring_Guide.pdf).
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2011). Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. *The Education Digest*, March, 1-13.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111-140. doi: 10.3102/0162373708317680
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st century skills, education, and competitiveness*. Tucson: AZ: Partnership for 21st Century Skills.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107, 23-29. doi: 10.3200/AEPR.107.4.23-29
- Popp, P. A., Grant, L. W., & Stronge, J. H. (2011). Effective teachers for at-risk or highly mobile students: What are the dispositions and behaviors of award-winning teachers? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 275-291. doi: 10.1080/10824669.2011.610236
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (vol. II) (pp. 5-29). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G., & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27, 533-542. doi:10.1016/j.tate.2010.10.007

- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94, 247-252. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3592891>
- Rugy, V., & Gryphon, M. (2004). Elimination lost: What happened to abolishing the Department of Education? *National Review Online*, Retrieved from <http://www.cato.org/research/articles/gryphon-040211.html>
- Sahlberg, P. (2011). Lessons from Finland. *The Education Digest*, November, 18-24.
- Sakız, G. (2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sistemi ve sınıf öğretmenliği. *İkinci Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı Bildiri Kitabı* (ss. 14-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 185-209.
- Sakız, G., Özden, B., Aksu, D., & Şimşek, Ö. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına ve dersin işlenişine yönelik tutuma etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 257-274.
- Sakız, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms?. *Journal of School Psychology*, 50, 235-255. doi: [10.1016/j.jsp.2011.10.005](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005)
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research progress report*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN.
- Schmidt, W. H. (2010). *TEDS-M U.S. Teacher Preparation: An International Comparison*. East Lansing, MI: Michigan State University. Retrieved from <https://www.aplu.org/document.doc?id=3197>
- Staiger, D. O., & Rockoff, J. E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *The Journal of Economic Perspectives*, 24, 97-117. doi: [10.1257/jep.24.3.97](https://doi.org/10.1257/jep.24.3.97)
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62, 367-382. doi: [10.1177/0022487110390221](https://doi.org/10.1177/0022487110390221)
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62, 339-355. doi: [10.1177/00224871111404241](https://doi.org/10.1177/00224871111404241)

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 239-259.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 99-116.
- Taylor, B. M., & Pearson, P. D. (2002). *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946. [doi:10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- West (2008, October). *An overview of teacher preparation in the USA*. Seminar report presented at Teacher Education for 21st Century Teachers Seminar: Revisioning Teacher Education in the America. La Romain: Trinidad. Retrieved from <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=0A0EEosd%2Fg0%3D&tabid=1541&language=es-CO>
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-138). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. doi: 10.1023/A:1007999204543
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70, 670-686. doi: 10.2307/2649170
- YÖK (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.