

Öğretmenlik mesleği yeterlik çerçevelerine karşılaştırmalı bir bakış

Eda Akdoğan¹, Vicdan Altınok²

DOI 10.5281/zenodo.14635292

Özet

Öğretmen yetiştirme süreci geçmişten günümüze ulus devletlerin daima gündeminde olmuştur. Ulus devletler tarafından bir politika belgesi olarak öğretmenlik mesleği yeterlik çerçeveleri yayımlanmıştır. Bu yeterlik çerçeveleri hazırlanırken ilk amaç nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi olmuştur. Öğretmen yeterlik çerçeveleri öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ve sürekli mesleki gelişimlerini kendileri yönetmeleri bakımından bir rehber görevinde olmuştur. Bunun yanı sıra hükümet programları doğrultusunda değişen öğretim programlarının etkili olmasında bir araç olarak görülmüştür. Çünkü eğitim sistemlerinin ve öğrencilerin başarısında öğretmenlerin rolü büyüktür. Araştırmanın sonucunda hükümetlerin değişimi ile birlikte öğretmen yeterlik çerçevelerinin de değiştiği görülmektedir. Öğretmenler hükümetler tarafından politikaların yaygınlaştırılmasında birincil aktör olarak değerlendirilmektedir. İkinci olarak öğretmen yeterlik çerçevelerinin bilgi düzeyi yeterliklere daha fazla yer verdiği görülmektedir. Yeterlik çerçeveleri içinde tutum ve değerlere daha az yer verildiği görülmektedir. Ayrıca yeterliklere dayalı performans sisteminin ve standartlaşmanın öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı bulgusu dikkat çekmektedir. Bu konuda yeterlik çerçeveleri hazırlanırken öğretmenlerinde sürece dâhil olması, yerel ihtiyaçların ve değişimlerin gözetilmesi, yeterlik çerçevelerinin hesap verebilirlik ve standartlaşma getirmenin ötesinde sürekli mesleki gelişim ve öz değerlendirme aracı haline gelmesi öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yeterlik, Öğretmen, Literatür taraması

A comparative look at teaching profession qualification frameworks

Abstract

The teacher training process has always been on the agenda of nation-states from past to present. Nation-states have published teaching profession competency frameworks as policy documents. While preparing these qualification frameworks, the first aim has been to train qualified teachers. Teacher qualification frameworks have served as a guide for teachers to evaluate themselves and manage their continuous professional development. In addition, it has been seen as a tool for effectively changing curriculums that align with government programmes. Teachers play a significant role in the success of education systems and students. As a result of the research, teacher qualification frameworks have also changed with government changes. Governments consider teachers to be the primary actors in the dissemination of policies. Secondly, it is seen that teacher competency frameworks include more knowledge-level competencies. Attitudes and values are given less space in the competency frameworks. In addition, it is noteworthy that the performance system based on competencies and standardisation hurts teachers. In this regard, it is recommended that teachers be involved in the process while preparing competency frameworks, that local needs and changes be considered, and that they become a means of continuous professional development and self-evaluation beyond accountability and standardisation.

Keywords: Competency, Teacher, literature review

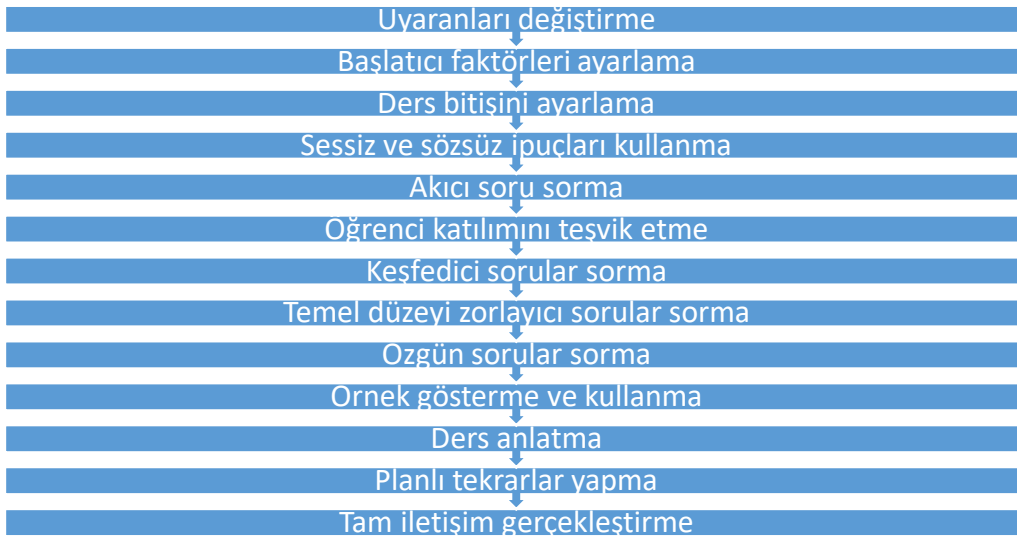
¹ Uzman Öğretmen, MEB, kislaeda@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5779-9288

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, valtinok@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9189-8068

Giriş

Öğretmenlik mesleği, milattan önceye kadar uzanır. Öğretmenlik Sümerler, Konfüçyüs, Buda ve Antik Yunanistan'daki sofistlerle başlamıştır. Başlangıçta ahlaki öğütler ve sosyal-felsefi sohbetlerle başlayan öğretmenlik, zamanla daha sistematik dersler yapma aşamasına geçmiştir. Öğrenciler için belirli gruplar oluşturulmuş ve dersler meydanlar, köşeler ve ağaç altlarından belli binalara taşınmıştır. Antik Yunanistan'da akademi, lise ve gymnasium (halka açık alanlarda sporcuların eğitimi için kurulan alan, felsefi tartışmalar için kullanılan yer) gibi eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Asya'da ise din adamı yetiştirmek için manastırlar kurulmuş bu manastırlar İslam medreseleri ve batı üniversitelerinin temelini oluşturmuştur. Sanayi devriminden sonra okul binalarına laboratuvarlar, atölyeler, spor salonları ve sanat odaları gibi unsurlar da eklenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, 1685'te Jean Babtiste de la Salle'ın kurduğu ilkökul öğretmeni yetiştiren kurumla başlamış, Fransız Devrimi'nden sonra Almanya'daki öğretmen seminerleri temel alınarak tek bir okul modeline dönüştürülmüştür. İngiltere'de 1806 yılında J. Lancaster ve A. Bell tarafından "Lancasterian yöntemi" adı verilen bir monitör sistemine geçilmiştir. Amerika'da ise 1839'da Lexington, Massachusetts'te Horace Mann tarafından kurulan okul ile ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesine başlanmıştır (Ergün, 2010).

Etkili öğretmenin özellikleri ise geçmişten günümüze tartışma konusu olmuştur. Etkili bir öğretmen konuya hazırlıklı gelme, genel eğitim bilgine sahip olma, okulun toplumsal görevini bilme, kavram bilgisine sahip olma, öğrenme süreci hakkında temel kavramlara hakim olma, etkili öğretim yöntemleri sergileme, sınıf yönetimi becerisine sahip olma ve ders başarısı için kişisel yeterliklere sahip olma gibi bir takım beceriler sergilemelidir (Oliva, 1972). Andrew (1994) ise etkili öğretmenin özelliklerini öğrencilerle bireysel ilgilenme, sabırlı olma ve tekrar etmeye özen gösterme, adaletli, espirili, açık fikirli olma, mütevazı, konuya hâkim ve görünüşüne dikkat eden olarak sıralamıştır. Etkili öğretmenin özelliklerini belirleme çabası, öğretmenlerin yeterliklerinin tespit edilmesine yol açmıştır. Allen ve Ryan (1969) öğretmenler için çeşitli beceriler tespit etmişlerdir. Bu beceriler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Etkili Öğretmenin Özellikleri

Etkili öğretmenlerin özellikleri sınıflandırılırken yeterlik kavramı ön plana çıkmıştır. Shulman, öğretmenlerin mesleki bilgisine dair ilk tartışmaları başlatan kişidir (1986). Shulman öğretmen yeterliklerini "ihmal edilen belirli konulara özgü bilgi, genel pedagojik bilgi (sınıf yönetimi ve

öğretim yöntemleri), müfredat bilgisi (hedefler, materyal ve öğretim planları), mesleki pedagojik bilgi (konu içeriğini eylem birimlerine dönüştürme), çocuklar ve ergenler hakkında bilgi, eğitim bağlamları hakkında bilgi, eğitimin hedefleri ve felsefi argümanlar” olarak sınıflandırmıştır. Bilgiyi kompleks ve birbiri ile örtüşen bilişsel süreçlerin sonucu olarak görmüştür. Sınıflandırma yaparken profesyonel açıdan mesleki bilgi ile mesleki olmayan bilgi arasındaki farkı ortaya koymuştur. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri bu farklılıkları esas alarak tespit edilmiştir (Oser,1998).

Yeterlilik kavramı en üst düzey çaba ile ilişkilendirilir ve öğretmenin yeterliliği ile öğrenci başarısı arasında doğrusal bir bağ olduğu düşünülür. Eğitimde yeterlilik kavramının iki farklı manası vardır. Teorik açıdan bakıldığında yeterlilik, *“belirli davranışları kolaylaştıran bilişsel bir yapı”* olarak anlaşılmaktadır. Operasyonel açıdan bakıldığında yeterlilik, *“ karmaşık, öngörülemez durumlarla başa çıkma yeteneğini temsil eden geniş bir yelpazedeki üst düzey beceri ve davranışları kapsar”*. Bu yeterlikler öğretmenin daima değişen koşullara reaktif cevap vermesine yardımcı olur. Yeterlikler öğretmenlere aldıkları kararlarda ve sergiledikleri davranışlarda yol gösterir. Öğretmenler *“işbirlikçi, bağlı, etkili iletişimci, etik, yenilikçi, kapsayıcı, pozitif ve yansıtıcı”* olurlar (Kulshrestha & Pandey, 2013). Bunun aksine öğrencilerin başarısında tek faktör öğretmen değildir. Çünkü öğrenme sürecini etkileyen birçok iç ve dış faktör bulunmaktadır. Yalnız yeterlilik öğretmen etkililiği için ön şarttır. Bu yeterlikler *“konu alan bilgisi, genel bilgi, psikoloji, sosyoloji, pedagoji”* bilimini içerebilir (Medley ve Crook, 1980). Yetkinlik, öğretmen eğitimcilerinin mesleki performanslarını etkileyen bilgi, beceri ve tutumların bir bütünüdür. Bu yetkinlikler, öğretmen eğitimcilerinin yüksek performans seviyelerine ulaşmalarını sağlamak için gerekli olan davranışları ve özellikleri içerir. Ayrıca, bu yetkinlikler eğitim ve geliştirme yoluyla iyileştirilebilir ve mesleki diyaloglar ve gerçek durumlar üzerinden entegre edilerek karmaşıklığı yönetmeye yardımcı olur (Koster ve Dengerink, 2008). Yeterlik belirli disiplinlerde ya da mesleki alanlarda başarılı olmayı tanımlayan bilgi, beceri ve tutumları içeren yeteneklerdir (Gonzalez ve Waagenar, 2005). Öğretim kalitesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar öğrencinin bilişsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, basılı kaynaklar gibi öğrencinin kullanımına yönelik sunulan ders materyalleri, konuların kavramsal zorluğu zorunlu ya da seçmeli ders olması gibi birçok etken vardır. Ama şüphesiz ki öğrenci başarısı üzerinde etkisi büyüktür (Jones, 1989).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018) Birleşmiş milletlerin 2030 sürdürülebilir kalkınma gündemi bağlamında daha kapsayıcı ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik olarak hazırladığı öğretmenlere yönelik bilgi ve iletişim teknolojileri yetkinlik çerçevesinde BIT açısından öğretmen yeterlikleri 3 seviye 6 alt unsurdan oluşmaktadır. *“Bilginin edinimi, bilginin derinleştirilmesi ve bilgi oluşturma”* 3 seviyeyi oluştururken, *“eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kavranması, müfredat ve değerlendirme, pedagoji, dijital becerilerin uygulanması, organizasyon ve yönetim, mesleki öğretmen öğrenimi”* 6 unsuru oluşturmaktadır.

Mesleklerin bilgi temeli kompleks ve yerleşiktir. Okullardaki ders içeriği ve kazanımlar ise bu bilgi temeli esas alınarak oluşturulur. Mesleki yeterlilik ise mesleği icra ederken yüz yüze kalınan farklı olayları yönetme gücü ve bu olaylardaki *“bilgi, beceri ve karar”* kullanım durumuyla ilişkilidir. Bu iki yapı öğretmenlerin sahadaki yetkinliğini belirler (Kane, 1992). Öğretmenler çok kültürlü eğitim ortamında ders işleme becerilerine ve ders ortamını yönetme yeterliğine sahip olmalıdır. Yetkin bir öğretmenin öngörülmesi oldukça zordur. Çünkü öğretim sadece öğretmenin performansından etkilenmez, öğrencilerin bireysel yetenek ve becerilerinden etkilenir. Eğer öğretmen yeterlikleri tespit edilmediyse özellikle öğretmen

istihdamında sıkıntılar olabilir öğretmenler yetkinliğinin çok üstünde ya da altında bir görevde çalışabilir (Freehill, 1963).

Etkili öğretmenler öğrencilerin aktif katılımına önem verir ve aktif katılıma olanak sağlayacak teknikler kullanır. Etkili öğretmenler için geliştirilen standartlar amaca ulaşmak için gerekli olan en uygun düzeyi sağlar. Standartlar profesyonel meslek sahipleri için bir anlam ifade eder. Beceri kavramından farklı olan standartlar en ince detaya kadar düşünmeyi ve bu bilgilerin farklı koşullarda kullanılmasını içerir. Beceriler ise kendiliğindedir ve zihni meşgul etmez (Bisschoff & Grobler, 1998). Ekonomik sistemlerin değişmesi ve değişen koşullara uygun sermaye birikimine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim ve okul ortamlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Sanayi devriminin akabinde okullarda “laboratuvarlar, atölyeler, spor salonları ve sanat odaları” gibi sınıflara yer verilmiştir. Bu yolla devletin istediği ideal vatandaş tipi yetişmesi sağlanacaktır (Ergün, 2010).

Öğretmenin aktif dinleme yapmadığı sınıf ortamlarında öğrencilerin beyin aktiviteleri uyku halinden de daha düşük seviyede olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri aktif birer katılımcıya dönüştürmesi için öğretmenler eğitim ortamlarını çeşitlendirmeli ve dijital araçları ders içinde kullanılmalıdır. Kolaylaştırıcı olmanın yanı sıra yapılandırıcı da olmalıdır. Genel olarak küresel anlamda öğretmen yeterliklerinden bahsetmek çok olası değildir çünkü hükümet politikaları ve kültürle ilişkili olup yeniliğe açıktır (Caena ve Redecker, 2019).

Etkili eğitimcileri etkisiz eğitimcilerden ayırmak söz konusu olduğunda herkesin farklı bir yaklaşımı vardır. Fakat bilgi, beceri, davranış ve motivasyon unsurları noktasında ortak bir kanı vardır (Kelly, 1998). Bir öğretmenin en önemli özelliklerinden birinin iletişim olduğunu vurgulamış, sağlıklı bir öğrenci- öğretmen ilişkisi için sevgi, hoşgörü, ilgi, tutum, zeka, sosyal birikim ve çalışma stili olması gerektiğini belirtmiştir (Bratanic, 1999, aktaran Bakic-Tomic, Dvorski & Kirinic, 2015). Nitelikli öğretmeni istihdam etmek, etkili bir öğretim ve yüksek düzey başarı getirir. Çinli okul müdürlerine göre nitelikli öğretmen “*eğitim sevdalısı, yüksek mesleki etik anlayış, mesleki alan bilgisi ve yetenek*” sahibi olmalıdır (Liu, Liu, Stronge ve Xu, 2016). Öğretmen içinde bulunduğu topluma karşı sorumludur. Önce kendine hesap verebilmeli sonra devlete hesap verebilmelidir. Öğretmen hükümetlerin politikalarını hayata geçirmek ile sorumludur. Öğretmenler ve hükümetler nitelikli öğrencilerin gelişimi ve yetiştirilmesi sürecinde işbirliği yapar. İkisi arasındaki farklılık ise bu niteliğin nasıl nitelendirildiği ve ölçüldüğüdür (Sachs, 2015).

Görülmektedir ki öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklere sahip olma düzeyleri hükümetler tarafından izlenmekte ve buna yönelik politikalar geliştirilmektedir. Avustralya ve ABD bu duruma örnek teşkil etmektedir. Eğitimde yaşanan durgunluk ve dünya genelini saran siyasi panikler öğretmen niteliği konusunda yaşanan krizler ve öğrencileri değişen dünyanın isteklerine uygun hale getirme çabasında yaşanan küresel tartışmalar bu iki ülkede öğretmen eğitimini, gelişimini ve istihdamını sürekli gündemde tutmakta ve çeşitli politikalar geliştirmelerine neden olmaktadır (Lingard ve Lewis, 2017).

Öğretmen yetiştirme geçmişten günümüze sürekli tartışma konusu olmuştur. Nitelikli bir öğretmenin yeterliklerini tespit etmek üzere çeşitli araştırmalar yürütülmüş, hükümetler yeterlik tespit edilmesine önem vermiştir. Bu çalışma PISA sınavında başarıyı sergileyen Avrupa ülkelerinin öğretmen yeterliklerine genel bir bakış sağlama ve başarılı ülkelerin ortak ve farklı yönlerini tespit etmeye odaklanmıştır. Özellikle hükümetlerin temel politikalarından birini oluşturan öğretmen yetiştirme sürecini ve öğretmenlerin sahip olması gereken

yeterlikleri ülkeler bazında ortaya koyması, farklı ve ortak yönleri tespit etmesi adına bu çalışma önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada bilgi geliştirme, politika ve uygulamalara rehber olma, yeni fikirler ve yönler ortaya çıkarma amacıyla kullanılan literatür taraması modeli tercih edilmiştir. Gelecekteki araştırma ve teorilere zemin hazırlama için aracı olur (Snyder, 2019). Literatür taraması araştırılan konu ile ilgili yer alan dokümanların incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretmen yeterlik çerçevelerinin, öğretmen yeterlikleri üzerine yayımlanmış makalelerin ve ulusal/uluslararası raporların incelenmesi ile veriler elde edilmiştir.

OECD öğretmen kalitesinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişken olduğunu öne sürmektedir (OECD,2015). Bu nedenle bu çalışmada PISA sınavında başarı sergileyen İngiltere, Estonya ve Finlandiya, Avustralya ve son yıllarda başarı sıralamasını yükselten Türkiye ve Avustralya örnekleme dâhil edilmiştir. PISA ve TIMSS raporları incelendiğinde Türkiye 2018 PISA fen alanı sıralamasında 39. Sırada yer alırken; 2022 PISA sıralamasında 34. Sıraya yükselmiştir. Matematik alanı sıralamasında 42. Sırada yer alırken, 2022 yılında ise 39. Sırada yer almıştır (MEB, 2023). Ayrıca TIMSS 2019 sıralamasında 15. Sırada yer alırken, TIMSS 2023 sıralamasında ise 10. sıraya yükselmiştir (MEB, 2024).

Türkiye Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Türkiye öğretmen yeterlikleri belirleme sürecine YÖK, ÖSYM, Talim Terbiye Kurulu başkanlığı, Mesleki yeterlilik kurumu, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir ekip dâhil olmuştur. Ayrıca çeşitli ülkelerin öğretmen yeterlikler çerçevesi incelenmiş öğretmenlik yeterliklerine son hali verilmiştir. 2017 yılında yayımlanmıştır. Yeterlik belirleme sürecinde her alan için ayrı yeterlik belirlemek yerine genel yeterlikler tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik yeterlik çerçevesi “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanından oluşmuştur. Bu üç temel yeterliğin altında 11 yeterlik ve 65 gösterge yer almıştır (MEB, 2017).

Tablo 1. Türkiye Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler			
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim, öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.			
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım			
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.			
A3 Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği			
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.			
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim			
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.			

İngiltere Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri ulusal eğitim departmanı tarafından ilk olarak 2011 yılında belirlenmiş 2013 ve 2021 yıllarında tekrar incelenerek revize edilmiştir. Öğretmen standartları “öğretim” ve “kişisel ve mesleki davranış” olmak üzere 2 kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım 8 temel yeterlik alanı içermektedir. Öğretmenlerden bu standartları yüksek düzeyde sahip olması beklenir. 1. Kısım öğretmen yeterlikleri;

- Öğrencilere ilham veren ve onları motive ederek zorlayan yüksek hedefler belirleyin
- Öğrencileri başarılarını ve iyi sonuçlarını destekleyin
- İyi düzeyde konu alanı ve müfredat bilgisine sahip olun
- İyi yapılandırılmış dersler planlayın ve öğretin
- Tüm öğrencilerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde öğretimi tasarlayın
- Doğru ve verimli değerlendirme yolları kullanın
- Güvenli ve iyi bir eğitim alanı oluşturmak için öğrenci davranışlarını etkili yönetin
- Kendi alanınız dışında okul genelini etkileyecek mesleki görevler üstlenin

Bu yeterlikler temel alan yeterlikleri olup bu yeterlikler altında madde madde alt yeterlikler tespit edilmiştir. Yeterliklerin ikinci kısmı kişisel ve mesleki davranış standartlarından oluşmaktadır. Öğretmenler saygılı olmalı, etik davranışlar sergilemeli, demokrasiyi esas alarak farklılıklara saygı duyup hoşgörülü davranmalı, yasal çerçevelere uygun davranışlar sergilemelidir (Department of education, 2021).

Öğrenciler arasında eğitim eşitliği yaratmak adına ilk olarak 1984 te öğretmen yeterlikleri ortaya konmuştur. Hükümetin değişimi ile birlikte 2002 ve 2007 yıllarında öğretmen yeterlikleri yenilenmiştir. 2012 yılında yine bir hükümet değişikliği ile birlikte yeni standartlar ortaya konmuştur (Smith, 2012). 2007' de yayımlanan yeterliklerin temelini kamu güvenliğini sağlamak ve sınıf içi uygulamalar oluşturmaktadır. Bu standartlara ulaşmak "nitelikli öğretmen statüsü" kazanmak için gereklidir. Öğretmen standartlarını ortaya koymak öğretmenlerin daha fazla hesap verebilir olmasına neden olmuş özerkliğini elinden almıştır. Bu standartlar incelendiğinde öğretmen itibarının ve ona olan güvenin ders içi süreçlere ve derslerin nasıl öğretilene ilişkin yeterliklerin gelişmesi ile sağlanabileceği düşünülmekte fakat güven daha çok "saygı, iletişim, empati ve anlayış" gibi tutum ve değerler ile geliştiği savunulmaktadır (Goepel, 2012). 2014 yılında İngiliz eğitim araştırmaları derneği tarafından öğretmenlerin kalitesinin nasıl iyileştirebileceği üzere bir rapor yayımlanmıştır. Bu raporda "araştırma" ve sorgulama becerisinin öğretmenin gücünü artırmada önemli bir faktör olduğu ve öğretmenlerin bu beceriler ile sürekli mesleki gelişim içinde olabilecekleri bulgusu yer almaktadır (BERA ve RSA, 2014). Eğitim bakanlığı tarafından 2010 yılında beyaz bülten yayımlanmıştır. Bu bülten PISA ve TIMMS gibi uluslararası sıralama sınavlarında yaşanan gerilemeyi durdurmak ve tekrar üst sıralara çıkabilmek için eğitimin başarısında kilit rol oynayan öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri içermektedir. Bu bülten içinde "sürekli mesleki gelişim, akademik ve pedagojik bilgi, etik davranışlar, sınıf içi davranışları yönetimi ve liderlik beceriler" gibi yeterlikler ön plana çıkmaktadır (Department of education, 2010).

İngiltere'de öğretmen olmak için çok çeşitli yollar bulunmaktadır. Üniversite eğitimi almadan da öğretmen olmanın yolları bulunmaktadır. Fakat İngiltere'de uzun zamandır öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi yeterliliğinin konu içerik bilgisi yeterliğinden daha önemli olduğu söylemi yer almaktadır. (Mayer ve Mills, 2020). İngiltere de yetkin öğretmen statüsünde olmak için belirlenen standartları karşılamak gereklidir. Bu standartlara uygun öğretmen istihdam etmeyen kurumlar ise bir takım özel önlemlere tabi tutulabilmektedir. Öğretmenler mesleki profesyonelleşme adına oldukça önem verilen bu standartlara tepki göstermektedirler. Standartlaşmanın güveni azalttığını ve öğretmen özerkliğinin önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmektedirler (Goepel, 2014).

Avustralya Öğretmen Yeterlikleri

Avustralya da öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikaları içinde öğretmen yeterlikleri oldukça önemli görülmektedir. Öğretmen istihdamında ilk öncelik akademiye öğretmen olmak için uygun olacak kişisel özelliklere ve belirli yeterlikleri sahip öğrencileri almaktır. (Mayer ve Mills, 2020). Son 40 yıldır öğretmen yetiştirmek Avustralya yönetiminin gündemini işgal etmektedir. Özellikle son yıllarda öğretmen istihdam politikaları ve öğretmen standartları mevcut ve gelecek gündemleri ile ilgilenmektedir (Mayer,2014). Avustralya'da ulusal standartlar geliştirmek üzere eyalet ve federal hükümet tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Her ne kadar okullaşma bölgeler ve eyaletlerin sorumluluğunda olsa da ulusal standartlar geliştirme noktasında federal hükümet aldığı bir takım önlemlerle ülke genelinde ulusal standartlar getirmeyi başarmıştır. Bu durum federal politik gündemlerin standart belirleme sürecine müdahil olmasını sağlamış ve federal hükümetin istek ve değerleri ile paralel olmasına aracı olmuştur (Lewis, Savage ve Holloway, 2020).

Avustralya 2009 yılından itibaren PISA sonuçlarında yaşanan gerileme nedeniyle bir takım eğitim reformları uygulamaya koymuştur. Bu reformlardan öğrenci başarısı üzerinde en büyük etken olan öğretmenlerin nitelikli olanlarını istihdam etme ve var olan öğretmenlerin niteliklerini geliştirme öne çıkmıştır. PISA sınavında başarılı olan ülkeler incelendiğinde

öğretmen yetiştirme ve istihdamında katı politikalar uygulandığı görülmektedir (Call, 2018). Mesleki standartlar kaliteli bir eğitimin anahtarı görülmekte, öğretim uygulamalarını stabil, güvenli ve daha etkin hale getirmek için hükümetler tarafından kullanılmaktadır (Mulcahy, 2010).

Avustralya eğitim bakanlığı tarafından yayımlanan resmi belgeye göre, standartların amacı:

- *Öğretmenliğin profesyonelleşmesine katkıda bulunmak ve mesleğin statüsünü yükseltmek*
- *Öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, öğretmen örgütleri, meslek birlikleri ve kamuoyu arasında söylem için ortak bir anlayış ve dil sağlamak*
- *Mesleki öğrenme hedeflerinin geliştirilmesine bilgi sağlayabilecek ve öz değerlendirme ve öz değerlendirmeye yardımcı olabilecek bir çerçeve sağlamak*
- *Öğretmenlerin farklı kariyer aşamalarında hazırlanmasına, desteklenmesine ve geliştirilmesine rehberlik etmek*
- *İlk öğretmen eğitim programlarının akreditasyonunu desteklemek: akredite programlardan mezun olanlar her eyalet ve bölgede kayıt için yeterlilik kazanır*
- *Öğretmen olarak tam kayıt süreçlerini desteklemek ve ulusal düzeyde tutarlı öğretmen kaydı gereksinimlerini desteklemek (Revai, 2018)*

Ocak 2010 yılında ulusal öğretim standartlarını belirlemek üzere “Avustralya öğretim ve okul liderliği enstitüsü (AITSL)” kuruldu. Bu kuruluş hükümet değişikliği ile birlikte daha önce standart belirlemek üzere var olan bir kurumun yerini aldı. Yeni hükümet bu standartların belirlenmesine oldukça önem verdi ve bu yapının direk başında yer aldı. Bu durum eyalet ve bölgelerin bu standartları uygulamasına olanak sağlamak üzere finansal destek görmesine olanak sağladı (Lewis, Savage ve Holloway, 2020).

Öğretmenler tarafından performans yönetim sistemleri geçersiz ve yetersiz bulunmakta ve bunu mesleğe hakaret olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenler kendi uygulamalarını değerlendirme ve daha farklı yollar sunma konusunda güvensizlik yaşamaktadır. İyi öğretmenlik sadece kişisel özelliklere bağlı değil, zamanla öğrenilen, iyi bir mentörlük ve formasyon değerlendirme sistemi ile ortaya çıkan bir durumdur. Deneyimli ve etkili öğretmenlerin genç meslektaşlarına liderlik yapabilmesi için güvenilir ölçme sistemine ihtiyaç vardır (Kleinhenz & Ingvarson, 2004).

Avustralyalı Eğitimciler Koleji birçok kuruluşu bir araya getirerek 2003 yılında öğretmenlik mesleği öğretim standartları, kalite ve profesyonellik konulu bir ulusal bildiri yayımladı. Bu bildiri öğretmen standartları bakımından ortak bir anlayış benimsenmesini hedeflemektedir. Mesleki standartların mesleki öğrenme ile ilişkisini öngörür ve eğitimcilerin konu bilgisi, öğrencilere özen gösterme, mesleği bilgi ağını genişletme ve etik eğilimi devam ettirme bakımından amaçlar belirler. Bu standartların hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde nasıl değerlendirileceği konusunda önerilerde bulunur. AÇE ülkede mesleki standartların sürekli gündemde kalmasını önermekte ve aynı zamanda bu standartlara sahip olan öğretmenlere bir sertifika verilmesini sağlayacak ulusal bir sistem kurulması gerektiğini savunuyor (Kleinhenz & Ingvarson, 2004).

Mesleki standartlar öğretmenlerin ders içi faaliyetleri ve mesleki kimlikleri için yaratıcı ve alternatif şekilde hareket etmeleri için gerekli desteği sağlamada önemlidir. Öğretmenler için mesleki standart geliştirmede gelişimsel ve düzenleyici yaklaşımlar bulunmaktadır. Gelişimsel

yaklaşım öğretmenlerin sorumlu olduğu ve kendilerini geliştirmek üzere sorumluluk aldığı yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenler standart belirlemede aktiftir. Düzenleyici yaklaşım ise politika yapıcılarının dış hesap verebilirlik mekanizmasını kullanarak belirlediği yaklaşımdır. Standart geliştirme sürecinde her ikisi de denge içinde olmalıdır. Düzenleyici yaklaşım kurumlarda verimlilik için kullanılır. Gelişimsel yaklaşım ise öğretmenin kendinin sürekli mesleki gelişiminden sorumlu olmasını sağlar ve kaliteye odaklanır (Sach, 2005).

Avustralya'da, öğretmenler için 'ulusal' standartların geliştirilmesi uzun zamandır yoğun politika ve politik odaklanmaya tabi tutulmuş ve son yıllarda öğretmen eğitimi, profesyonelleşme ve kalite konusunda çok sayıda eyalet ve federal hükümet incelemesi ve bildirgesi yayınlanmıştır. Bu durum kısmen okullaşmanın alt ulusal eyaletlerin ve bölgelerin anayasal sorumluluğunda kalması gerçeğini yansıtırken, aynı zamanda Avustralya okullaşmada federal katılımın önemli ölçüde artmasından da kaynaklanmaktadır. Gerçekten de, federal hükümet kendisini topluluğun baskın bir bileşeni olarak konumlandırmış ve ulusal politika gündemlerini tek bir 'ulusal' öğretim standardı setinin ortaya çıkabileceği eyaletler ve bölgelerle koordine etme yeteneği ve üniversite sektörü ve buna bağlı olarak ilk öğretmen eğitimi (ITE) üzerindeki kontrolü aracılığıyla standardizasyon politikalarını mümkün kılmıştır. Bu, öğretim standartları etrafındaki ulusal reformların federal politik gündemleri açıkça yansıtan değerler ve tercihlerle dolu olmasını sağlamaya yardımcı olmuştur (Lewis, Savage ve Holloway, 2020).

Estonya Öğretmen Yeterlikleri

Estonya bağlamındaki standartlar öğretmen eğitimi için bir çerçeve sağlar ve öğretimde neyin değerli olduğunu ve öğretmenlerin kendi yeterliliklerini nasıl geliştirmeleri gerektiğini vurgular. Öğretmen yeterliliklerine ilişkin standartlar Estonya'da 2005 yılında kabul edildi ve ardından 2013 ve 2020'de revize edildi. İlk çerçeve olumlu öğrenme ortamı, öğrenen motivasyonunu sağlamak üzere belirli temalardan oluşmuştur. Öğrenen öğrenci esas alındı ve bu öğrencileri yetiştirmek üzere öğrenen öğretmen kavramı üzerine duruldu. Fakat bu sürekli öğrenme becerisini denetleyecek hiçbir sistem bulunmamaktadır (Granström, Kikas & Eisenschmidt, 2023).

Estonya Nitelik Otoritesi'nin web sitesine göre, mesleki yeterlilik standartları,

1. İşgücü piyasasının gereksinimlerini karşılayan müfredat ve eğitim programlarını derlemek
2. Yeterliliği değerlendirmek
3. Bir çalışanın mevcut beceri seviyelerini ve eksikliklerini anlamak
4. Eğitimciler, öğrenciler, ebeveynler, danışmanlar ve diğer paydaşlar için işgücü piyasası eğilimleri hakkında bilgi ve istihbarat toplamak
5. Mesleki yeterlilik sertifikalarını uluslararası olarak karşılaştırmak için araç olmaktadır (Revai, 2018).

Estonya'da standartlar hizmet öncesi öğretmen eğitim programında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin profesyonel yaşamında mesleki yeterliklere vurgu yapar, beklentileri karşılar, mesleki gelişimini destekler ve mesleğin statüsünü güçlendirir. Estonya'da öğretmenlerin yeterlilikleri, "*Eğitim Personelinin Sertifikasyonu ve Kariyer Kademelerinin Gereksinimleri için Koşullar ve Düzenlemeler (1998)*" adlı politika belgesiyle düzenlenmiştir. Bu belge genel kültür, iletişim ve sosyal yeterliklerin gelişimi, konu alan bilgisi çalışmaları ve eğitim bilimleri konularını kapsar (Pedaste, Leijen, Poom-Valickis, & Eisenschmidt, 2019). Estonyada öğretmenler; sorumlu vatandaşlık bilincine sahiptir, yerel kültürel öğelerin tanıtılmasını sağlar,

kendi mesleki gelişiminden sorumludur, en son araştırmaları bilir ve faydalanır, öğrencilerin gelişimini destekler, öğrenciye uygun eğitim süreçlerini tasarlar, çok kültürlülük ile başa çıkabilir (Eisenschmidt, 2011).

Finlandiya Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenler okullar ve yerel yetkililer tarafından işe alınır ve belediyelere bağlı kamu görevlileri olarak çalışırlar. Öğretmenlerin mesleki becerileri sürekli mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla geliştirilir ve güncellenir. Öğretmenler kendilerini eğitmekle yükümlü değildir ve pedagojik ve özsel uzmanlıkları mezuniyetten sonra denetlenmez. Ancak, her öğretmenin ulusal toplu sözleşmeye uygun olarak üç eğitim gününe katılması beklenir. Bu günler öğretmenlerin kişisel gelişimi ve eğitimleri ve çalışmalarını planlamaları içindir (Tarhan, Karaman, Kemppinen & Aerila, 2019). Finlandiya’da öğretmen yetiştirme sürecinde üniversitelerin takip ettiği bir ortak program yoktur ve üniversiteler müfredat geliştirme noktasında özerktirler. Fakat bakanlığın tavsiye ettiği bir takım çerçeveler bulunmaktadır. Müfredat belirlenirken bakanlığın tavsiyeleri dikkate alınır. Finlandiya’da bir öğretmenin ders verebilmesi için yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olması gerekir. 3 yıl lisans eğitimi ve 2 yıl yüksek lisans eğitimi aldıktan sonra ders verme ehliyetini kazanır (Niemi ve Jakku Sihvonen, 2011).

Finlandiya da son 50 yıl boyunca eğitim seviyesinde ciddi değişimler olmuştur. Başta kuzey Avrupa ülkeleri içinde eğitim başarısı bakımından sıralaması oldukça düşüktü. Üniversite eğitimi alan birey sayısı oldukça azdı. Hatta temel eğitim seviyesinde eğitim alanların toplum içinde yüzdesi yüzde 10 civarındaydı. Fakat günümüzde PISA sıralamasında en üst seviyede yer alan ülkelerden biridir. Bu değişimin en önemli etkeni nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine verdiği önemden kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir. Bu olumlu dönüşüm, Finlandiya’yı tarım ülkesi olmanın ötesine taşımış inovasyon odaklı bilgi ekonomisi haline getirmiştir (Sahlberg, 2010). Bu konumu koruyabilmek adına gelecekteki eğilimleri tahmin etmeli ve buna yönelik eğitim reformları gerçekleştirilmelidir. Finlandiya öğretmen yetiştirme süreci müfredat yenileme sürecinden direk etkilenmiştir. İlk merkezi müfredat 1970 yılında belirlendi. 1985, 1994 ve 2004 yıllarında yeniden değerlendirildi. Fin öğretmen yetiştirme sürecinin dönüm noktası 1971 yılında anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmen eğitiminin “Öğretmen Yetiştirme Yasası” ile üniversitelere bırakılmasıdır. Öğretmen yetiştirme yeterlilikleri giderek nitelik kazanmış ve birinci sınıf öğretmenleri 1984-1985'te Yüksek Lisans derecelerini tamamlamışlardır. (Niemi 2000.) Bologna anlaşması süreci sonrasında öğretmen yetiştirme sisteminde önemli değişiklikler meydana gelmiş ve lisans ve yüksek lisans programları iki farklı program şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin Fin halkı içinde önemli bir değeri özel bir misyonu vardır. Bu nedenle onların eğitimi en mükemmel şekilde olmalıdır. Halkın niteliği konusunda öğretmene güvenmesi esastır (Soininen, Merisuo-Storm ve Korhonen, 2013).

Öğretmen yeterlikleri kişi, okul, halk ve mesleki ağları da kapsayan, öğretmenin görevine ve ders öğretimi içinde aktif olan bilgi ve becerilere odaklanan sistemsel bir düşünme biçimidir. Öğretmenler Finlandiya’da sürecin aktif öğreneni ve aktif öğreticisidir. Aktif öğrenme mesleki yeterlikleri pozitif yönde etkileyen bir metot olarak görülmektedir (Niemi, Nevgi ve Aksit, 2016).

Finlandiya eğitim sistemi içinde nitelikli ve ahlaklı bireyler yetiştirmek amacıyla öğretmen eğitimini planlamak öğretmen eğitimi planlayıcıları için zor bir süreçtir. Eğitim fakültelerine öğrenci seçiminden, hizmet içi ve hizmet sonrası süreçlere kadar kalite kültürüne ihtiyaç vardır.

Yükseköğretimde hangi tekniklerin işe yaradığını ve bu tekniklerin öğretmen yeterlikleri ve mesleki ilerlemesi noktasında nasıl katkı sunduğunu değerlendirmek gereklidir. Son dönemde ise Finlandiya da çok kültürlü ortamda nasıl öğretme gerçekleştirmeliyiz, dijital araçları nasıl kullanmalıyız konusunda öğretmenler hala yetersiz ve gelişime açıktır (Niemi ve Jakku Sihvonen, 2011). Aynı zamanda Fin okullarında yaşanan okul saldırıları refah konusunda ciddi endişeler doğurmuştur. Öğretmenlerin öğrencileri bütüncül olarak eğitmeleri için yüksek ahlaki yeterliğe sahip olması gereklidir. Tüm yıllar boyunca Fin halkı için öğretmenlik mesleği güven duyulan, saygı gösterilen ve statüsü yüksek olan bir meslek olmuştur. Öğretmen eğitimi gün geçtikçe araştırma odaklı bir meslek haline gelmiştir. Öğretmenlerin doktora yapmaları teşvik edilmektedir. Araştırmalarını makale haline getirip, yayınlamaktadırlar. Araştırma odaklı yetiştirilmeleri onları geleceğin çok kültürlü ve dijital eğitim ortamlarına hazırlanma süreçlerini kolaylaştıracaktır (Tirri, 2014).

Finlandiya’da bu şekilde merkezi yapıdan uzak durmak statükolaşmanın önüne geçmektedir. Belediyeler ve yerel eğitimciler müfredatı hazırladıkları için hedef ve içerik yerleşmiştir. Finlandiya’da eğitim yıllardır en önemli konularda biri halindedir. 1950 li yıllarda okullaşma oranı çok düşüktü. 1960 yıllarla birlikte Finlandiya’nın bir sanayi ülkesi haline gelmesi ile eğitilmiş işgücüne duyulan ihtiyaç hissedilir düzeye geldi.1972 de kapsamlı okul çerçeve yasası hayata geçti. 1980’li yıllarla birlikte Yeni model oldukça merkezileştirilmiş olup ulusal müfredatı ayrıntılı öğretim içeriği dahil edilmiştir. 1980’lerin ortalarında, tüm kamu sektörü yönetimi daha merkezileştirilmiş bir modele doğru ilerlemeye başladı ve eğitim sisteminin yönetimi bu değişimin bir parçası haline geldi. Ancak 1985’ten sonra ise müfredat belirleme sürecinde belediyelerin özgürlüğü ve sorumluluğu artmıştır (Niemi ve Lavonen, 2020).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada PISA sınavında başarı sergileyen ülkelerinin yeterlik çerçeveleri incelenmiştir. İncelenen yeterlik çerçevelerinin ortak noktası öğretmen yeterliklerinin bir politika uygulama aracı olarak görülmesidir. Özellikle PISA sınavlarında sergilenmek istenen başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde en etkili faktör olduğu dile getirilmekte ve bu durum yeterlik çerçevelerinin temelini oluşturmaktadır. Başarılı öğrenciler için etkili ve nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yeterlik çerçeveleri incelendiğinde 3 temel yeterlik alanında ülkeler arasında ortak bir yapının olduğu görülmektedir. Bu temel alanlar “bilgi, beceri ve tutum-değerlerdir”. Yeterlik çerçevelerinde özellikle bilgi düzeyi yeterliklere yer verildiği tutum ve değerlerin daha geri planda kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni tutum ve değerlerin ölçümünün bilgi ve beceriye kıyasla daha zor olması olabilir.

Avustralya’da öğretmen mesleki standartlar sürekli bir mesleki gelişimi ve bir rehber olarak nitelendirilmesine rağmen gerçekte kariyer ilerlemesi ve terfi basamakları için kullanılmaktadır. Ayrıca doğru nitelikteki kişinin öğretmenlik mesleğine alınmasına yardımcı olmaktadır (Mayer ve Mills, 2020). Öğretmenlik mesleği ve sahip olması gereken yeterlikler sürekli olarak sorgulanmakta ve hükümetler tarafından önemli görülmektedir. Çünkü uyumlu bir öğretmenlik mesleği hükümet politikalarının uygulanmasında etkilidir (Sachs, 2015). Bunun aksine Avustralya’da öğretmen standartlarının öğretmenler üzerinde “hesap verebilirlik” baskısı yaratmakta olduğunu savunanlar bulunmaktadır. Ayrıca bu standartların bilişsel yeterlikleri odak noktası haline getirdiği üzerine eleştirilerde bulunmaktadır (Teng ve Alonzo, 2022).

İngiliz modeli öğretmenlik mesleğinin yönetici rolüne vurgu yapmaktadır. Standartlar *“bağlayıcı, ölçülebilir ve öğretmenlerin mesleki gelişiminden ziyade uyumu hedefler”* niteliktedir. Bunun tam aksine İskandinav modelde ise katı standartlar yerine esnek, öğretmenlerin mesleki gelişimini büyük bir özenle takip eden bir sistem vardır. İngiltere’de öğretmen ve belediyelerde olan müfredat belirleme gibi tanınan bir takım özgürlükler öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olmamıştır. Finlandiya PISA sonuçlarında sürekli olarak İngiltere’yi geçmektedir. Finlandiya modelinde öğretmen yetiştirme sistemi uyumsuzluk istemeyen, çeşitliliklere saygı gösteren, yaşam boyu öğrenme odaklı olan ve değişime karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin yetişme sürecini içermektedir (Ostinelli,2009).

İngiltere’de ve Avustralya’da öğretmen mesleki standartlarına yönelik gelişimsel bir yaklaşımın benzer yönleri bulunmaktadır. *“Öğretme ve öğrenmeye yönelik öğrenci merkezli bir yaklaşım, Hesap verebilirlik amaçları için sistematik izleme biçimleri, Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olması gerektiği görüşü, Öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarını geliştirme taahhüdü”* benzer yönlerdir. Üç örnekteki düzenleyici yaklaşımlar incelendiğinde *“Hesap verebilirliğe odaklanma, öğretime teknik bir yaklaşım, öğretmen performansının izlenmesi, bir hükümet aracı tarafından standartların dışarıdan belirlenmesi”* yeterliklerin ortak amaçlarıdır. İngiltere ve Avustralya’da bu standartlara yönelik yaklaşımların her ikisi de belirgindir, ancak standartlara yönelik gelişimsel yaklaşımlardan düzenleyici yaklaşımlara doğru bir kayma ortaya çıkmaktadır. İncelenen üç ülkede de mesleki standartlar bakımından gelişimsel yaklaşımdan ziyade düzenleyici yaklaşıma yönelik eğilim artmaktadır (Sach,2005).

Bu belgeler dışında öğretmen yeterliklerini tespit etmek üzere farklı araştırmalarda yürütülmüştür. Tapani ve Salonen (2019) yılında yaptığı çalışmada mesleki eğitim üzerine yapılan 12 araştırmayı inceleyerek raporlaştırmıştır. Bu çalışmada yedi yeterlik kategorisi ve 53 ayrı beceri olmak üzere üç ana burs kategorisi tespit edilmiştir. Bu burslar “öğretim ve öğrenme bursu, otantik öğrenme ve gelişim kursu ile değerlendirme izleme bursu olarak adlandırılmıştır. Bu burslar ise “pedagojik yeterlilik, rehberlik ve danışmanlık yeterliliği, etkileşim yeterliliği, pedagojik, liderlik yeterliliği, ortaklık yeterliliği, yenilikçi yeterliliği, değerlendirme yeterliliği” olmak üzere yedi yeterlik içermektedir.

Öğretmen niteliği ve deneyiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi üzerine yapılan araştırmalar mevcuttur. Rockoff (2004) öğretmen etkinliğini tahmin etmek üzere bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada öğretmen niteliğinde bir standart sapma yükselişin, okuma yazma sınavı sonuçlarında yüzde 0,11 oranında artışa neden olduğunu tespit etmiştir. Rivkin, Hanushek, & Kain (2005) ise öğretmen niteliğinde bir standart sapmalık artışın öğrencilerin matematik ve İngilizce dersi başarı puanları üzerinde yüzde 0,11 ve 0,095 oranında artışa neden oluşu sonucuna ulaşmıştır. Deneyimin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yarattığını tespit ettiler. Chicago’da yapılan farklı bir araştırma da ise 9. Sınıf öğrencilerin matematik puanlarını karşılaştırılmıştır. Öğretmen kalitesinde meydana gelen bir standart sapmalık değişimin matematik başarı puanı üzerinde yüzde 0,15 oranında yükselmeye neden olduğu tespit edilmiştir Aaronson ve diğerleri (2007) . Clotfelter, Ladd, and Vigdor (2007), öğretmenlerin hizmet içi dönemde aldıkları sertifikaların öğrenci başarı puanları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarda öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan en önemli değişkenin öğretmen deneyimi olduğu belirtilmiştir. Yapılan dört araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen niteliğinin deneyimle arttığı söylenebilir. Öğrenci başarısı üzerinde öğretmen niteliğinin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. İngiltere’de yapılan araştırma göstermiştir ki öğrencilerin başarısında öğretmenler oldukça etkilidir. Yüksek nitelikli bir öğretmenden ders almak, düşük nitelikli öğretmen ders almaya göre öğrencilerin GCSE

başarı puanlarını %33 artırıyor. Bu oran eğitimin güçlendirilmesi için öğretmenlerin daha kaliteli olması ve kaliteli öğretmenlerin istihdam edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ama bu durumu sağlamak kolay değildir (Slater, Davies ve Burgess, 2011).

Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin öğretmen eğitimini etkileme süreci karmaşıktır. Yeterliklerin tespit edilmesi öğretmenlere neyin nasıl öğretileceğini yordayan bir etken değildir. Bunun aksine farklı aktörlerin yeterlik belirleme sürecine dâhil olması öğretmen niteliği üzerinde etkili olabilecek durumdur. Bu şekilde farklı aktörler arası müzakere yapılması yeterliklerin ortak bir dile sahip olmasına yol açacaktır ve bu durum öğretmen kalitesini yükseltecektir (Revai, 2018). Ayrıca standart belirlemek alt ulusal sistemler arasında tutarlılık yaratmaya ve sistemlerin birbiri içinde uyumlu olmasına yardımcı olacaktır. Eşitlikçi bir eğitim anlayışının benimsenmesine yol açacaktır. Aynı zamanda ölçülebilir ve kıyaslanabilir bir öğretmen geliştirme sürecine aracı olacaktır (Lewis, Savage ve Holloway, 2020). Standartlar hükümetlerin kendi politikalarını uygulama ve sürdürme aracı olmamalı öğretmenler tarafından benimsenmeli ve sürekli incelenmelidir. Standart geliştirme süreci tüm paydaşların ortak kararı ile olmalıdır. Öğrenci ve öğretmen başarısı, gelişimi odak noktası olmalıdır (Sach, 2005).

Ergün (2010), eğitim sistemlerinin sanayi devrimlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Dinin etkisinde olan bir yapıdan çıkıp ekonominin ve devletlerin hizmetine giren bir yapıya dönüştüğünü iddia eder. Fakat eğitim sanayi devrimlerinin hızına yetişmekte zorlanmaktadır. Robotların ve otomasyon sistemlerinin hayatımıza girmesi ile mesleki eğitim anlamsız hale gelmiştir. Ergün (2010), öğretmen yetiştirme ve eğitim sistemlerinin sanayi devrimlerinin getirdiği değişimlere ve gerekliliklere uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada görülmüştür ki öğretmen yetiştirme sistemleri ve öğretmen yeterlikleri ulus devletlerin daima gündeminde olmuştur. Ulus devletlerin hükümetlerinde yaşanan değişimlerinden önce müfredat programlarının etkilendiği bunu takiben öğretmen yeterliklerinin güncellendiği görülmektedir. PISA sıralamasında başarılı olan ülkelerinin öğretmen yeterliklerinin incelendiği bu çalışmada;

- Öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi sürecine öğretmenlerin aktif olarak katılım sağlamaları
- Öğretmen yeterlikleri tespit edilirken küresel eğilimlerin yanı sıra yerel değişimlerin/ihtiyaçların da dikkate alınması
- Öğretmen yeterliklerinin öğretmenleri denetleme ve hesap verebilirlik aracı olarak kullanmasının yanı sıra sürekli mesleki gelişimlerini teşvik edecek araçlar haline getirilmesi
- Öğretmen yeterlik çerçevelerinin daha işlevsel, yol gösterici olarak hazırlanması, bilgi düzeyi yeterliklerinin yanı sıra beceri ve tutum odaklı yeterliklere de yer verilmesi
- Türkiye’de ki mevcut öğretmenlik mesleği genel yeterlikler çerçevesi belirli aralıklarla güncellenmesi,
- Türkiye’de öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi sürecine Türk eğitim sistemi içinde belirli rolleri bulunan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. paydaşların dahil edilmesi,
- Öğretmen yeterliklerine değişen çağ koşullarına göre eğitimin sürekli gündemi içinde yer verilmesi önem taşımaktadır.

Referanslar

- Allen, D. W., & Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into practice*, 7(5), 181-185.
- Andrew, R. (1994). Methods and Strategies for Teaching in Secondary and Middle Schools. In K. T. Henson (Eds.), *Contemporary Education* (2nd edition, pp. 61-62). Longman Publishers.
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J., & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.
- Bisschoff T. & Grobler B. (1998). The management of teacher competence. *Journal of In-service Education*, 24(2), 191–211.
- British Educational Research Association (BERA) & Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (RSA). (2014). *The role of research in teacher education: Reviewing the evidence. Interim report of the BERA-RSA inquiry.* <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/bera-rsa-interim-report.pdf>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). How and why do teacher credentials matter for student achievement? *National Bureau of Economic Research*, 1-58. <https://doi.org/10.3386/w12828>
- Department for Education. (2010). *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*. UK Government.
- Eisenschmidt, E. (2011). Teacher Education in Estonia. In M. V. Zuljan and J. Vogrinc (Eds.) *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* içinde (pp. 115–132). University of Ljubljana.
- Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin Evrimi ve Gelecekteki Öğretmenlerin Yetiştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-13.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in higher education*, 8(2), 151-163.
- Freehill, M. F. (1963). The Prediction Of Teaching Competence. *The Journal of Experimental Education*, 31(3), 307–311. <https://doi.org/10.1080/00220973.1963.11010781>
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: an examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489–505. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>

- Goepel, J. (2014, July). *Do Teachers' Professional Standards create teacher professionalism? A perspective from England*. Paper presented at the Australian Teacher Education Association Annual Conference, Sydney, NSW, Australia.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao and Groningen
- Granström, M., Kikas, E., & Eisenschmidt, E. (2023). Classroom observations: How do teachers teach learning strategies?. In *Frontiers in Education*, 8 (1119519).
- Jones, J. (1989). Students' ratings of teacher personality and teaching competence. *Higher Education*, 18, 551-558.
- Kane, M.T. (1992) The Assessment of Professional Competence. *Evaluation & the Health Professions*, 15, 163-182. <https://doi.org/10.1177/016327879201500203>
- Kelly, K. S. (2012). *Effective fund-raising management*. Routledge.
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2004). Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176963>
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European journal of teacher education*, 31(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of research*, 1(4), 29-33.
- Lewis, S., Savage, G. C., & Holloway, J. (2020). Standards without standardisation? Assembling standards-based reforms in Australian and US schooling. *Journal of Education Policy*, 35(6), 737-764.
- Lingard, B., & Lewis, S. (2017). Placing PISA and PISA for schools in two federalisms, Australia and the USA. *Critical Studies in Education*, 58(3), 266-279. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1316295>
- Liu, S., Liu, C., Stronge, J., & Xu, X. (2016). Teacher characteristics for success in the classroom: Chinese principals' perceptions for hiring decisions. *Asia Pacific Education Review*, 17, 107-120. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9412-7>
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 461-473. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956536>
- Mayer, D., & Mills, M. (2020). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832987>
- Medley, D. M., & Crook, P. R. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. *Theory into practice*, 19 (4), 294-301.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişildiği adres: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023, Aralık). *PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye her alanda sıralamasını yükseltti*. <https://www.meb.gov.tr/pisa-2022-sonuclarina-gore-turkiye-her-alanda-siralamasini-yukseltti/haber/31837/tr#:~:text=T%C3%BCrkiye%20fen%20alan%C4%B1nda%20PISA%202018,de%2029.%20s%C4%B1rada%20yer%20ald%C4%B1>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024, Aralık). *Türkiye TIMSS 2023'te sıralamasını yükseltti: 4. sınıf fen bilimleri alanında Avrupa birincisi oldu*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-timss-2023te-siralamasini-yukseltti-4-sinif-fen-bilimleri-alaninda-avrupa-birincisi-oldu/haber/35662/tr#:~:text=OECD%20%C3%BClkeleri%20aras%C4%B1nda%2010'uncu%20s%C4%B1rada&text=Bu%20alanda%202019'da%2015,art%C4%B1ran%202'nci%20%C3%BClke%20oldu>.
- Mulcahy, D. (2010). Assembling the 'Accomplished' Teacher: The performativity and politics of professional teaching standards. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 94-113. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00617.x>
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences* (pp. 33-51). University of Ljubljana & The National School of Leadership in Education.
- Niemi, H., & Lavonen, J. (2020). Teacher education in Finland: Persistent efforts for high-quality teachers. In *Teaching the world's teachers* (pp. 153-178). Johns Hopkins University Press.
- Niemi, H., Nevgi, A., & Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 471-490. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1212835>
- Oliva, P. F. (1972). *Developing the curriculum*. Little, Brown and Company.
- Olur, B., & Oguz, A. (2019). Qualification Perception of Prospective Teachers on Multicultural Education: A Need Assessment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education And Development*, 8(4), 165-184.
- Oser, F. (1998). Standards in teacher training. *European Education*, 30(2), 25-44. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934300225>
- Ostinelli, G. (2009), Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44, 291-308. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European Journal of Education*, 54 (3), 389-399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Révai, N. (2018). *What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore*. OECD Education Working Papers No. 174.

- Rivkin, S., G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession?. In Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K., Livingstone, D. (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (vol 13). Springer, Dordrecht.
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Slater, H., Davies, N. M., & Burgess, S. (2011). Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5), 629-645. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00666.x>
- Smith, H. J. (2012). A critique of the teaching standards in England (1984–2012): discourses of equality and maintaining the status quo. *Journal of Education Policy*, 28(4), 427–448. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.742931>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Soininen, M.; Merisuo-Storm, T. & Korhonen, R. (2013). What kind of competence teachers need in the year 2020?. *Profesorado*, 17(3), 111-122.
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- Tarhan, H., Karaman, A., Kemppinen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4).
- Teng, S., & Alonzo, D. (2023). Critical review of the Australian professional standards for teachers: Where are the non-cognitive skills?. *International Journal of Instruction*, 16 (1), 605-624. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16134a>
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40 (5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *The Sustainable Development Goals Report 2018*. UN Department of Economic and Social Affairs. <https://digitallibrary.un.org/record/1633352>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.