



Öğretmen Adaylarının “İyi Öğretmen” Hakkındaki İnançları Pre-service Teachers’ Beliefs about the “Good Teachers”

İlhan İlter^{a*}

^a*Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye*

Öz

Bu araştırma öğretmen adaylarının “iyi öğretmen” kavramına ilişkin görüş ve deneyimlerine dayanarak iyi öğretmen hakkındaki inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya bir yükseköğretim kurumunda eğitim fakültesinde son sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılardan “İyi öğretmen nedir, nasıl olmalıdır?” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları üç önemli sonucu vermektedir. Birincisi, bulgular öğretmen adaylarının hizmet öncesi iyi bir öğretmeni neyin iyi yaptığına dair kendi inançlarını geliştirdiklerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. İkincisi, araştırmada iyi öğretmenlere atfedilen kavramlarda kişilik özellikleri ön plana çıkmıştır. Üçüncüsü, bulgular katılımcıların iyi öğretmene ilişkin inançlarının yansıtıcı uygulama davranışları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterliklerini değerlendirmelerine dair kapsamlı bir bakış sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmenlik mesleği, iyi öğretmen, iyi öğretim, öğretmen inançları.

Abstract

This study explored the beliefs of pre-service teachers based on their views and thoughts about the notion of good teacher. Twenty-five undergraduate students who are seniors at the faculty of education in a university took part in this study. The subjects were asked to write an essay on “What makes a good teacher and how a good teacher should be?”, and the data gathered were analyzed using the content analysis technique. The study yielded 3 findings: first, findings provided valuable evidence among pre-service teachers in that they have developed their own initial conceptions and beliefs about what makes a good teacher before they enter the teaching profession. Second, personality traits attributed to the characteristics of good teachers seemed to be in the foreground here. Third, the findings indicated that participants' beliefs about good teachers were associated with reflective practice behaviors. The results of this research provide a comprehensive view of teachers' assessment of their professional knowledge and skills.

Keywords: Education, teaching profession, good teacher, good teaching, teacher beliefs.

© 2022 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1.Giriş

Bir ülkede profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmanın ve eğitim ile ilgili temel çıktıları iyileştirmenin yolu öncelikle öğretmen etkililiğini artırmaktan geçmektedir (Kane ve Temple, 1997). Çağın gerektirdiği bir yapıya kavuşmak için öğretmen etkililiği her geçen gün daha fazla tartışılmakta ve son dönemde ise eğitim reformunun odak noktası haline gelmiştir (Loeb, Soland ve Fox, 2014). Öğretmen etkililiği için öğretmenlerin farklı bakış açılarına sahip olmaları, yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmeleri ve eğitim sistemindeki yeni gelişmelere uyum sağlamaları gerekir (Poskitt, 2005). Öte yandan uluslararası öğretmen eğitimi standartlarında öğretmenlerin profesyonelleşmesine koşut olarak mesleki gelişim yoluyla uzmanlık yeterliklerini geliştirerek “iyi” ya da “etkili” öğretmen göstergelerine sahip olmaları yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Pelletier, Donoghue ve Duffield, 2003; Stromquist, 1997). Bu öğretmen eğitiminin temel amaçlarından biri de yeni pedagojik yaklaşımlar yoluyla öğretmenleri “iyi” öğretmenlere dönüştürmektir (Murphy, Delli ve Edwards, 2004). Nitekim öğretmen eğitimi ve niteliği öğrencilerin başarısına ve öğretimin kalitesine yansıtılabilmektedir (Harvey, 2009; Şişman, 2011). Uluslararası bir eğilim olarak

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: İlhan İlter, Department of Social Studies Education, Faculty of Education, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye. E-mail address: ilter@ksu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1473-7172.

Received Date: April 18th, 2021. Acceptance Date: October 7th, 2021.

öğretmenlerden mesleki uygulamalarını sürekli iyileştirmesinde aktif katılımcılar olması beklenmektedir (EU 2015; OECD, 2011). Araştırmacılar branş fark etmeksizin bütün öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenimiyle ilgili verileri toplamak, yorumlamak ve kullanmak ayrıca kendi uygulamalarını yeniden düşünmek ve geliştirmek için okullarında ve sınıflarında iyi bir öğretmen olmaya çaba göstermeleri gerektiğini savunmuştur (Cochran-Smith ve Power 2010; Munthe ve Rogne 2015; Wang ve Odell 2007). Dolayısıyla öğretmenlerden sürekli mesleki gelişimde yer almaları (Hammerness ve Klette, 2015), kendi öğretimlerini özellikle de seçimlerini, uygulama ve eylemlerinin öğrenenler, aileler, diğer uzmanlar ve toplum üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak yeteneklerini geliştirmelerine yardım edecek şekilde hareket etmeleri beklenmektedir (Finsterwald, Wagner, Schober ve Lüftenegger, 2013).

1.1. İyi Öğretmen Araştırmaları

Eğitimde, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmen profesyonelliğinin artırılması konusu en çok üstünde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Bilgi çağının gereksinimlerini karşılayacak niteliklere sahip iyi öğretmenlerin yetiştirilmesi şarttır. İyi öğretmen üzerine yapılan tartışmalar bu konuda iyi öğretmen kavramının net bir tanımını ifade etmenin zor olduğunu; iyi öğretmenleri tanımlayan çeşitli kriterler olduğunu göstermiştir (Sanders, 2002; Winch, 2017). Genel olarak iyi öğretmen tartışmalarının bir öğretmenin sahip olması gereken belirli yeterlik alanları, nitelikler ve yetenekler ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Barnett, 1994; Becker, Kennedy ve Hundersmarck, 2003; Hyland, 1994; Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]). Araştırmacılar çeşitli bağlamlarda öğrenme kuramları, öğretmen rollerine dair temel düşünce ve uygulamaları göz önünde bulundurarak iyi öğretmenleri ayırt eden özellikler ve beceriler tanımlamıştır (Black ve Howard-Jones, 2000; Stobaugh, Mittelberg ve Huang, 2020). İyi öğretmen araştırmaları iyi bir öğretmenin tanımı üzerine benzer bulgular göstermiştir. Bu araştırmalarda çocukları sevmek, öğrenciler ile başarılı ilişkiler kurma, öğrencilerin başarıyı yaşamalarını amaçlama, çocukların eğitimi konusunda izlenen yol ve yöntemlerde deneyimli olma göze çarpmıştır (Harden ve Crosby, 2000; Howes, Whitebook ve Phillips, 1992). Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown ve Carr'inin (2015) anket çalışmasında öğretmenler adalet (%78), yaratıcılık (%68), öğrenme sevgisi (%61), mizah (%53), azim (%45) ve lider olmayı (%40) iyi öğretmenler için en önemli altı özellik olarak belirtmiştir. Winch (2017, s.188) iyi öğretmeni ne yaptığı konusunda yeterince ciddi olmakla kalmayıp, aynı zamanda hedeflerini önemli ölçüde, belki de çağdaşlarının çoğundan daha fazla gerçekleştiren kişi olarak tanımlamıştır. Kubovi'nin (1992) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin iyi öğretmen algısını etkileyen faktörlerin öğrenciye saygıyla bakmak, öğrencide korku uyandırmamak, öğrencilerin yeteneklerine inanmak, samimiyet, sevecenlik göstermek ve kişisel farklılıkları anlamak olduğu görülmüştür. Walker (2008) bir öğretmeni iyi kılan unsurların on iki kategoriye ayrıldığını tespit etmiştir. Bunlar hazırlık, pozitiflik, sürekli yüksek beklentiler, yaratıcılık, adalet, öğrencilere kişisel bir dokunuş sergilemek, aidiyet duygusu geliştirmek, merhametli olmak, mizah duygusuna sahip olmak, öğrencilere sevgi/saygı göstermek, affetmek ve hataları kabul etmektir. Harden ve Crosby'nin (2000) araştırma bulgularına göre iyi öğretmen öğrencilerin verilen bilginin ötesine giderek ders kapsamından kendilerine göre bir anlam ve değer inşa etmeleri için öğretimi etkili planlayan ve değerlendiren bir eğitimidir. Bu, iyi bir öğretmenin her şeyi bilmesi ve bilginin dağıtıcısı olması yerine (Holt-Reynolds, 2000), araştırmacı, öz- eleştirel, yansıtıcı, öğrencilerin fikir ve deneyimlerini öğrenmeyi ve bilginin yapılandırılmasını sağlayan öğretmen rollerinde bir değişiklik yapmayı gerektirmektedir (Windtschitl, 2002). “Öğretme Sanatında İyi Bir Öğretmenin Nitelikleri” üzerine bir inceleme yapan Highet'in (1950) bakış açısına göre öğretim bir bilim değil, bir sanattır ve bu nedenle iyi öğretmenleri öne çıkaran duygular ve değerlerdir. Highet için öğretmenler her şeyden önce konuyu bilmeli ve iyi öğretim için yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmelidir. Ancak sadece konuyu tanımak, bilmek ve öğrencilere aktarmak yeterli değildir aynı zamanda öğrencileri sevmek, tanımak, fikirleri önemsemek, duygu ve düşünceleri anlamak ve başka şeyleri de bilmek de iyi öğretmeni karakterize eden diğer özelliklerdir (Akt. Benekos, 2016).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin geleceğini inşa etmede önemli bir nokta, daha iyi öğretmen anlayışı ve bunun arayışıdır (Moore, 2004). Öğretmenlerin toplumsal bütünleşmeyi toplumun devamlılığını ve gelişmesini sağlayan sorumlu bireyleri yetiştirdiği göz önünde bulundurulduğunda (MEB, 2006), yaşadığımız yüzyılın gereklerini karşılayacak iyi öğretim anlayışını benimsemiş (Şişman, 2005) iyi öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi her geçen gün artmaktadır (Biesta, 2015). İyi öğretmen arayışı öğretmen niteliği ve öğretimin kalitesini belirlemede önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır (Stronge, Ward ve Grant, 2011). Riley'nin (1998) iyi öğretmenler olmadan hiçbir eğitim reformunun bütün öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeye yardımcı olmayacağı şeklindeki görüşü iyi öğretmen kavramına dikkat çekmektedir. Günümüz koşullarında ise iyi öğretmenleri nasıl belirlediğimiz ve iyi öğretmen göstergelerini hangi nitelikler ve beceriler ile kabul ettiğimiz önemlidir (Grant, 2015). Bu bağlamda iyi öğretmeni

neyin oluşturduğuna dair temel göstergeleri belirlemek için bu çalışmada öğretmen adaylarının deneyimlerinden yola çıkarak iyi öğretmen kavramı ile ilgili inançlarını incelenmiştir. Eğitim ortamında inançlar öğretmenlerin bakış açılarını, eğitici kararlarını, değişim süreçlerini ve sınıf uygulamalarını anlamada ve yordamada önemli temsillerdir (Niederhauser ve Stoddart, 2001; Richardson, 1996, 2003). Bir öğretmenin inancı, eğitim ortamında temel bir rol oynamaktadır ve inançlar öğretmenin kişisel yaşamlarından, kendi okullarından, öğretmen eğitim programlarından ve meslektaşları ile iş birliğinden kaynaklanabilir. Araştırmalar öğretmen inançlarının onların öğretim tercihlerini, pedagojik amaçlarını ve sınıf uygulamalarını ve öğrenci çıktılarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir (Dignath-van Ewijk, 2016; Heibert, Gallimore ve Stigler, 2002; Kunter ve diğ., 2013; Pajares, 1992; Lombaerts ve diğ., 2009). Grossman, Wilson ve Shulman (1989) öğretmen adaylarının inançlarının “öğretmelerini güçlü bir şekilde etkileyeceğini” belirtmiştir.

Bu araştırma üç önemli gerekçeden dolayı yürütülmüş olup ilgili alan yazında kayda değer boşlukları gidermeyi amaçlamıştır. Birincisi, alan yazındaki araştırmalar öğrenci ve öğretmenlerin iyi öğretmen kavramına ilişkin görüşlerini ele alırken (Arnon ve Reichel, 2007; Aypay, 2011; Beishuizen, Hof, Van-Putten, Bouwmeester ve Asscher, 2001; Devine, Fahie ve McGillicuddy, 2013; Malik ve Bashir, 2015; Morrison ve Evans, 2018; Kutnick ve Jules, 1993; McIntyre, 1995) bu çalışma öğretmen adaylarının iyi öğretmenin özellikleri ile ilgili kavramlarının kapsam ve içeriğini tanımlayarak iyi öğretmen hakkındaki inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının inançlarının onların mesleki uygulamalarının önemli yordayıcıları olduğunu belirtmişlerdir (Dignath-van Ewijk, 2016; Lombaerts ve diğ., 2009). Ayrıca, öğretmen inançlarının öğretmenler için mesleki öğrenme ve uygulamalarına etkili olabilecek deneyimler hakkındaki yargıları etkilediğine dair araştırmalar mevcuttur (Mueller ve Dunlosky, 2017). Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki inançlarını ele alan sınırlı sayıda çalışmaların yer aldığı görülmüştür (Murphy ve diğ., 2004; Hoşgörür, 2012; Işıқтаş, 2015; Ubuz ve Sarı, 2009; Woolfolk-Hoy ve Murphy, 2001). İkincisi, öğretmen adaylarının kendi koşullarında iyi öğretmeni nasıl gördüklerini anlamak ve tartışmak bir öğretmeni iyi yapan unsurların belirlenmesinin gerekliliğine dair temel bir anlayış kazanmak açısından önemlidir (Beishuizen ve diğ., 2001). Üçüncüsü, öğretmen kalitesi öğretmen hesap verilebilirliği, uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçları ve küreselleşmenin etkisi nedeniyle eğitim araştırmalarının ve öğretmen yetiştirme politikalarının odağı haline gelmiştir (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2005). Bu nedenle öğretmen eğitimi 21.yüzyıl yaklaşımlarına daha duyarlı hale getirmek için iyi öğretmen göstergeleri, iyi öğretim yaklaşımları ve etkili öğretmen eğitimi ile ilgili yeni anlayış ve güncel uygulamalara önem verilmelidir (Ergünay ve Adıgüzel, 2020; Gödek, 2004).

Öğretmen eğitimcileri olarak sorumluluklarımızdan biri de iyi öğretmen imajının oluşturulmasını kolaylaştırmaktır (Lavy ve Shriki, 2008). İyi öğretmen araştırmaları öğretmen eğitimcilerin ve uygulayıcıların iyi bir öğretmenin ne olduğuna dair anlayışlarını etkileyen temel bilgileri elde etmeye yardımcı olabilir. Ayrıca iyi öğretmen imajının incelenmesi iyi bir öğretmenin ne olduğunun daha net anlaşılmasını ve iyi bir öğretmen olmak için gerekenlerin tartışılmasını sağlayabilir. Winch (2017) iyi öğretmen kavramının eğitimde potansiyel olarak önemli sorunsallardan biri olduğunu ve iyi bir öğretmenin nelerden oluştuğuna dair farklı anlayış ve perspektiflerin mutlaka açığa çıkarılması gerektiğini savunmuştur. İyi öğretmen göstergelerini belirlemeye dayalı araştırmalar profesyonel bir öğretmen fikrini teşvik etmeye ayrıca öğretmen yetiştirme alanında bu konuyla ilgili bir tartışmanın çerçevesini oluşturmaya yardımcı olabilir. Nitekim öğretmen eğitim süreçlerine ilişkin yenilikçi anlayışların geliştirilmesi iyi bir öğretmeni neyin oluşturduğuna dair araştırmaların her zaman devam edeceği ve gelecek nesil eğitimcileri de etkileyeceği düşünülmektedir.

2. Method

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen hakkındaki inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, fenomenoloji (olgu) deseni ile gerçekleştiren nitel bir araştırmadır. Fenomenoloji çalışma deseni çevremizdeki bildiğimiz, farkına vardığımız ancak derinlemesine ve kapsamlı bir bakış açısına sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik desende yapılan çalışmaların amacı insanların olgulara yükledikleri anlamı ortaya çıkarıp anlamak ve yorumlamaktır (Creswell, 2016). Olgu, yaşanan dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmadaki olgu henüz lisans öğrenimi aşamasında olan öğretmen adaylarının meslek öncesi iyi öğretmen kavramına ilişkin inançlarıdır. Araştırmada 'iyi öğretmen' imajının incelenmesinin temel nedeni bu görüntünün altında yatan özelliklerin çeşitli boyutlarını keşfetmek ve iyi öğretmen göstergelerini belirlemektir. Köklü bir geleceğe sahip olan iyi öğretmen araştırmaları fenomenolojik araştırma bir tasarımı ile ele alınmış ve derinlemesine analizlere tabi tutulmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki bilgi ve anlayışları, düşünceleri, deneyimleri ayrıntılı olarak incelenerek çalışılan olgunun özüne ulaşmaya amaçlanmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada, zengin bir veri setine ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemleri arasında ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçütler eğitim fakültesinde herhangi bir programda öğrenim gören, 4. sınıfa devam eden ve en az 10 hafta “Öğretmenlik Uygulaması” dersine katılan öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada katılımcıların eğitim fakültesinde öğrenim görmeleri ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı uygulama yapılan okullara düzenli devam etmeleri onların iyi öğretmen kavramına ilişkin fikir ve düşüncelerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşüncesi ile katılımcı olarak alınmıştır. Ayrıca iyi öğretmene atfedilen özellikleri daha fazla açığa çıkarmak için farklı programlardan öğrenci seçilmesine özen gösterilmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları arasında iyi öğretmen algısının resmini en geniş anlamda belgelendirmek için farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin seçimi dikkate alınmıştır. Araştırmanın amacı ve kriterleri doğrultusunda bu çalışmanın katılımcılarını 2019-2021 öğretim yılında bahar yarıyılında bir yükseköğretim kurumunda eğitim fakültesinde farklı programlarda son sınıfta öğrenim gören 25 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 12'si (%65,6) kadın ve 13'ü (%34,4) erkektir. Katılımcıların 5'i (%20) Sosyal bilgiler eğitimi, 5'i (%20) Sınıf eğitimi, 5'i (%20) Türkçe eğitimi, 5'i (%20) İlköğretim Matematik öğretmenliği ve 5'i (%20) de Fen eğitiminde öğrenim görmektedir. Her bir öğrencinin haftada 6 saat kendi uygulama okulunda bulunduğu ve 11. haftaya devam ettikleri ve dönem boyunca toplam 66 saat devam ettikleri görülmüştür. Öğrenciler ayrıca her hafta 2 saat ders sorumlusunun katılımı ile üniversitede öğretmenlik uygulamasının teorik derslerine (dönem boyunca toplam 22 saat) düzenli katıldığını ayrıca bildirmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada iyi öğretmen kavramına ilişkin algıları belirlemek amacıyla katılımcı öğrencilerden “İyi öğretmen nedir, nasıl olmalıdır?” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon yoluyla öğrencilerin iyi bir öğretmenin nasıl olması gerektiğini kişisel algı ve deneyimlerini kullanarak kendi kavramları ile ifade etmeleri amaçlanmıştır. Kompozisyon derinlemesine ve çok yönlü verilerin elde edilmesine ve elde edilecek veriler arasındaki anlamsal örüntüyü keşfetmeye yardımcı olan etkili bir veri toplama tekniğidir (Kutnick ve Jules, 1993). Yazar (araştırmacı) ilgili yükseköğretim kurumunun eğitim fakültesine bağlı farklı programlarda ve son sınıfta öğrenim gören gönüllü öğrencilere ulaşmaya çalışmıştır. Yazar elde edilecek verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağını ve herhangi bir akademisyen ya da öğretmen tarafından denetlenmeyeceğini bildirmiştir. Bu adımdan sonra araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere bilgilendirilmiş form, onam formu ve boş bir kâğıt verilmiş kendilerinden konuya ilişkin bir kompozisyon oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden iyi öğretmen kavramı hakkında duygu ve düşüncelerini yazarken kendi kavramlarını ve öznel deneyimlerini yansıtmalarına özen göstermeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden kompozisyon yazarken kendilerini daha özgürce ifade etmeleri için kâğıda isimlerini yazmamaları istenmiştir. Katılımcıların yazdıkları kompozisyonlar dosyalanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin iyi öğretmen hakkında bireysel olarak oluşturdukları kompozisyonlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Kaynağını veri setinden alan tümevarımsal içerik analizi tekniğinde (Zhang ve Wildemuth, 2009) elde edilen veriler derinlemesine incelenerek öncelikle kodlar belirlenir. Birbirleriyle ilişkili kodlar bir arada değerlendirilir ve aynı kavram altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulur (Meriam, 2013). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri belirli kavramlar altında bir araya getirilerek bütünsel bakış açısı sunma, ilişkileri açığa çıkarma ve okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla içerik analizi bireylerin tutum ve davranışlarını ve onların doğasını anlamayı amaçlayan tümevarımsal bir yaklaşımdır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu araştırma kapsamında içerik analizi sürecinde katılımcıların kompozisyonları iki uzman tarafından ayrı ayrı baştan sona okunmuştur. Böylece kompozisyonlardaki tüm ifadeler gözden geçirilerek verilerin bütünü hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Çalışmanın geçerliği için öğrencilerin oluşturdukları kompozisyonlardaki tüm öğrenci ifadeleri incelenmiş ve bir bütün olarak kabul edilmiştir. Bu sürecin ardından elde edilen veriler neticesinde ulaşılan kodlar birbiriyle karşılaştırılmış, araştırmanın amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ya da gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen durumlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Ulaşılan kodlardan hareketle uygun kategorilerin oluşturulmuş ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlanmıştır. Kategoriler sunulurken öğrencilerin iyi öğretmen ile ilgili

yazılı ifadelerinden alıntı örneklerine yer verilmiş ve bu şekilde araştırmacı tarafından yapılan içerik analizinin güvenilirliği desteklenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmanın etik şekilde sürdürülmesine (Merriam, 2013) dikkat edilmiş ve inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmanın her bir aşaması ve katılımcılar ile ilgili olarak detaylı bilgi verilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Creswell'e (2016) göre bir araştırmada ayrıntılı bilgi verilmesi araştırmanın inandırıcılığının artmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için çalışmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuş (örneklem seçimi, katılımcılara ait bilgiler, verilerin toplanması ve analizi) ve bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Creswell, 2016; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2013). İnanırıcılık kapsamında yapılan bu uygulamalar çalışmanın iç geçerliğini artırmaktadır (Lincoln ve Guba, 2013). Nitel araştırmalarda tutarlılık ise araştırma verileri ile araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmasıdır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Creswell (2016) nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için birden fazla araştırmacının kodlama yapması ve bu kodlar ve kategoriler arasındaki uyuma bakılması gerektiğini önermiştir. Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için alanında uzman iki araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde kodlama yaparak kodlamalar arası uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994) ve .91 olarak bulunmuştur. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için ise araştırmanın verileri, yapılan kodlamalar, notlar ve yapılan diğer çalışmalar Creswell'in (2016) ifade ettiği gibi bilgisayar ortamında araştırma adıyla dosyalanarak gerektiği zaman denetlenebilir hale getirilmiştir. Teyit incelemesinde araştırmacının tüm veri toplama araçlarını ve elindeki tüm araştırma unsurlarını gerektiğinde ilgililerin incelemesi için saklaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada uygulama sonrası her bir katılımcı ile iletişime geçilerek oluşturdukları kompozisyonlar teyit edilmiştir. Araştırmada bulgular sunulurken katılımcıların isimleri kullanılmamış bunun yerine öğrencilere birer kod adı (Ör. Ö1, Ö2, Ö3 gibi) verilmiştir. Araştırmacının çalışmadaki rolü; uygulamanın gerçekleştirilmesini sağlama, veri toplama, verilerin analiz edilmesi, bulguların ortaya konması ve yorumlanması ile sınırlıdır.

3. Bulgular

Araştırmada henüz lisans derecesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının perspektiflerinden iyi bir öğretmeni ya da iyi bir öğretmen olmak için gereken nitelikleri tanımlamaları istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin bilişlerinde iyi öğretmenler hakkındaki geçerli kavramsal algıları keşfedilmiştir. Katılımcıların kavramlarının analizi sonucu “kişilik özellikleri”, “yansıtıcı uygulayıcı” ve “öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi” şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

3.1. İyi öğretmenlerin arzu edilen kişilik özelliklerine sahiptir

Bu kategoride yer alan kodlar, katılımcıların perspektiflerinden iyi öğretmenlerin özellikleri olarak kişilik özelliklerini temsil etmektedir. Katılımcıların görüşlerinde ortaya çıkan 44 kod “kişilik özellikleri” başlığı altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada katılımcıların iyi öğretmenlerin özellikleri hakkında belirttikleri kavramların çoğunluğunun “kişilik özellikleri” altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. İyi öğretmenlerin kişilik özelliklerini tanımlamayan hiçbir katılımcı olmamıştır. Her bir katılımcı, iyi öğretmenlerde bulunduğunu düşündüğü en az iki kişilik özelliğine değinmiştir. Katılımcıların çoğunluğu iyi öğretmenlerin öncelikle “yüksek başarı beklentisine sahip”, “sorumluluk sahibi”, “çalışkan bir kişilik”, “rol modeli”, “farklılıkları kabul eden”, “çoşku”, “meraklı ve yaratıcı”, “güler yüzlü”, “yeniliğe açık”, “teşvik edici ve destekleyici”, “öğrenci sorunlarına karşı duyarlı”, “olayları olumlu bir perspektifte değerlendiren” ve “örnek olarak yol gösterici” şeklindeki özelliklere sahip olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar iyi öğretmenleri ayrıca şu nitelikler ile açıklamıştır. “ilham verici”, “başarısızlıklar karşısında sabırlı”, “gerektiğinde uzlaştırıcı”, “cesaret veren”, “enerjik”, “açık fikirli”, “zorluklara meydan okuyan”, “yardımsever” ve “farklılıklara açık olma.”

Katılımcılardan biri [Ö24] iyi bir öğretmeni şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...iyi bir öğretmen öğrencilere eşit davranan ve çocukları seven, samimi, iletişim kuran ve çocukların hayatında önemli izler bırakan bir bilgeye benzer.”

Bir başka katılımcı [Ö5] iyi bir öğretmeni tanımlarken şu özelliklerine atıfta bulunmuştur.

“İyi bir öğretmen öğrenciler ile iletişim kurarken ilgili ve coşkulu davranışlar sergiler, çocuklara karşı sevgi dolu ve cesaret vericidir.”

Araştırmada bazı katılımcıların iyi öğretmenlerin kişilik özelliklerini ahlaki nitelikler ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Bunlar “adil”, “hoşgörülü”, “nezaketli”, “herkese eşit davranan”, “şefkatli” “hataları kabul eden” ve “insan onuruna saygı gösteren.” Bir katılımcının iyi öğretmenlerin kişilik özellikleri ile bağlantılı ahlaki yapılarına ilişkin görüşü şöyledir [Ö8]:

“İyi öğretmenler... genellikle dürüstlük, adalet, eşitlik, şefkat, merhamet, yardımseverlik gibi yüksek ahlaki değerlere sahiptir. Bu öğretmenler öğrencilerine öncelikle bu değerleri kazandırmayı amaçlar.”

Bir diğer katılımcı [Ö10],

"Benim görüşüme göre iyi bir öğretmen... her şeyden önce naziktir, öğrencilerini saygıyla dinler, öğrencilerinin iyi olmasını sağlar, onları asla kıyaslamaz yetenekleri ölçüsünde geliştirir."

3.2. İyi öğretmenler birer yansıtıcı uygulayıcıdır

Katılımcıların “iyi öğretmen nedir” sorusuna verdikleri cevaplarda yansıtıcı bir uygulayıcı olmak iyi bir öğretmenin özelliği olarak bulgulanmıştır. Toplam 21 kod “yansıtıcı uygulayıcı” başlığı altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılara göre iyi bir öğretmen genel bir öğretmenden daha öz-eleştirel uygulamalara sahip olup kendi eğitimlerinde yansıtıcı bir uygulayıcıdır. İyi öğretmenleri yansıtıcı bir uygulayıcı olarak gören katılımcıların kavramları şöyledir: “çeşitli yöntem ve teknikleri kullanma”, “öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek”, “sürekli öğrenme isteği”, “öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenme”, “öğrencilerin öğrenmeyi algılama biçimlerini öğrenme”, “öğrencilerin derslerin içeriğini oluşturmalarına izin verme”, “öğretimde yenilikçi uygulamaları deneme”, “dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarılama”, “öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekler kullanan”, “öğrencilerin anlamalarını güçlendirmek için deneyimlerini kullanma”, “doğaçlama yapabilen”, “öğrenmeyi coşku edinen”, “öğrenmenin değerini öğreten”, “yeni teknolojileri derslere dahil etmek”, “öğretilenleri ve öğrenilenleri yansıtmak”, “eleştirel olarak kendini değerlendirme” ve “öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunan geri bildirimler vermek.”

Bir katılımcı [Ö12] iyi öğretmenleri öğretim süreçlerini öğrencilerinin her noktada bildiklerine dayalı olarak ayarladığını belirtirken; bir başka katılımcı [Ö19] öğretimde yenilikçi uygulamaları denemeye istekli olduklarını belirtmiştir. Üç katılımcı iyi öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için yeni teknolojileri öğretim sürecine dahil ettiklerini ve öğrencilerin teknolojik ortamların kullanımına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirebildiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö23 ise iyi bir öğretmen ile ilgili görüşünü “iyi öğretmen öğrencilerin çeşitli içeriklerle bağlantılar kurması için öğretimde yeni yaklaşımları, farklı yöntem ve teknikleri kullanır” cümlesi ile belirterek iyi öğretmen ve iyi öğretim arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir.

Başka bir katılımcı [Ö14] iyi öğretmenlerin rolünü şu cümleler ile açıklamıştır:

“Bana göre iyi bir öğretmen öğrencilerine derslerin içeriğini oluşturmalarına izin verir. Örneğin konu ile ilgili sorular sormalarını, kavramlar üzerinde çalışmalarını, öğrendiklerini paylaşmalarını kısaca öğrenmeleri için sorumluluk almalarını teşvik eder.”

Ö25, iyi bir öğretmenin bütün öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılama biçimlerini anlamaya çalıştığından bahsetmiştir.

Yansıtıcı uygulayıcı kategorisi altında elde edilen bir başka bulgu bazı katılımcıların iyi öğretmenlerin kendilerine yardımcı olmak amacıyla mesleki gelişime devam eden ve deneyimlerini mesleğine yansıtan uygulayıcılar olduğuna inanmalarıdır. Bu katılımcılar mesleki gelişimin öğretmenlik mesleğinde doyum ve alanda uzmanlık arayışı için önemli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, iyi öğretmenleri mesleki öğrenmeye katılabilen, eğitimde çalışmalarıyla fark yaratan meslek elemanları olarak tarif etmiştir. Bu katılımcılar arasında, iyi öğretmenlerin lisansüstü çalışmalara katılabileceği, öğretmen eğitimcilerinden, meslektaş tavsiyelerinden yararlanabileceği, destekleyici hizmet-içi eğitime katılabileceği, mesleki gelişim fırsatlarını izleyebileceği ayrıca kariyer geliştirme fırsatlarını değerlendirebileceği konusunda bir anlaşma bulunmaktadır. Örneğin Ö20 iyi öğretmenler ile ilgili kendi görüşünü şöyle açıklamıştır.

“...iyi bir öğretmen mesleki gelişim fırsatlarını arayarak kendi uzmanlık alanını geliştirmeyi amaçlar”.

Ö7, iyi öğretmenlerin... performans, başarı için profesyonel standartlara ulaşmaya çalıştığını açıklamıştır. Diğer bir katılımcı Ö12 tarafından yapılmıştır.

"Mesleğimde etkili bir öğretmen olmak istiyorum çünkü etkili öğretmenler kariyerlerini ilerleten öğretmenlerdir."

3.3.İyi öğretmenler öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetir

Araştırmada katılımcıların iyi öğretmen hakkındaki açıklamalarında iyi öğretmenlerin müfredatın amaçları ve öğrencilerin gereksinimleri çerçevesinde öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlama ve yönetme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen toplam 14 kod "öğretme ve öğrenmenin planlanması ve yönetimi" başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu kategori ile ilgili olarak katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanan açıklamalar şöyledir: “öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alan dersleri planlamak”, “etkinlik temelli bir öğretim süreci”, “öğrenme sürecine aktif katılım”, “öğrencilerin ilgisini çeken aktiviteleri organize etme”, “öğrencilerin ders süresince katılımını sağlama”, “öğrencilere etkinlikler için zaman tanıma”, “öğrencilerin iş birliği yapmalarına izin verme”, öğrencilerin öğrenmesini ve ilerlemesini izleme”, “bağımsız uygulamalara yer verme”, “açık anlaşılır bir öğretim”, “müfredatı verimli bir şekilde uygulama”, “öğrencilerin çalışmalarını izleme” ve “etkileşimli öğrenme ortamlarının tasarımı.”

Konuyla ilgili bir katılımcı [Ö3] görüşünü şöyle belirtmiştir:

“İyi öğretmenler, kendi kendine öğrenmeyi geliştirmenin en iyi yolu olarak öğrencileri bağımsız uygulamalara dahil eden öğretmenlerdir. Bu bakımdan iyi öğretmen öğrencilerin öğrenmesini ve ilerlemesini teşvik eder.”

Bir diğer katılımcı [Ö16],

“Kanımca bir öğretmeni iyi yapan şey, öğrencilere konunun farklı yönlerini ilginç kılan, deneyimler sunmayı amaçlayan öğrenme ortamlarını tasarlamaktır”.

Başka bir katılımcı [Ö6], iyi öğretmenlerin öğrencilerin ilgili ve zihinsel olarak meşgul olacağı öğrenme ortamlarını yarattığını belirtmiştir.

4. Tartışma

Bu araştırmadaki katılımcılar iyi öğretmenlerin özellikleri ile ilgili çeşitli kavramlar öne sürmüştür. Bu kavramlar “kişilik özellikleri”, “yansıtıcı uygulayıcı” ve “öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Araştırmada birinci boyut katılımcıların iyi öğretmeni kişilik özellikleri açısından tanımlama tercihlerini yansıtmaktadır. Öğretmen adayları iyi öğretmenlerin özelliklerini tarif ederken çoğunlukla kişilik özelliklerine vurgu yapmıştır. Öğretmen adayları iyi öğretmeni kişilik özelliklerine göre en çok yüksek başarı beklentisi, sorumluluk sahibi, çalışkan bir kişilik, işe bağlılık, öğrenciler ile iyi ilişkiler kurma, rol modeli olma, farklılıkları kabul etme, çocuk sevgisi, yaratıcı, güler yüzlü, yeniliğe açık, teşvik edici ve destekleyici olarak görüş bildirmişler. Ayrıca, katılımcıların çoğu, iyi bir öğretmenin yüksek ahlaki değerlere sahip olması ve bunları öğrencilere aktarmaya çalışması gerektiğini düşünmektedir. Alan yazın incelendiğinde katılımcılar tarafından vurgulanan bu kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğinde öğretmenlere eşlik edecek önemli kişisel nitelikler ve meslekî özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Göncz, Göncz ve Pekić, 2014b; Huitt, 2001). Bunlar aynı zamanda öğretmenlerin mesleki davranışları ve karakterlerinin belirli unsurlarıdır (Emmer ve Stough, 2001). Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazında iyi öğretmen profili üzerine yapılan önceki araştırmalar ile tutarlık göstermektedir. Farklı eğitim topluluklarındaki etkili veya iyi öğretmenlerle ilgili olarak yukarıda belirtilen özellikler üzerinde geniş bir fikir birliği vardır (Göncz, Göncz ve Pekić, 2014b; Jules ve Kutnick, 1997; Murphy ve diğ., 2004; Orlando, 2013; Tuckman, 1995). Bu araştırmalar öğretmenlerin kişilik özelliklerine ışık tutmaktadır. McBer (2000) tarafından iyi bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair yapılan bir araştırmada iyi bir öğretmenin nazik, cömert olması, öğrencilerini dinlemesi, onlara güvenmesi, güvenlerini inşa etmesi, öğrencilerin pes etmesinden vazgeçmemesi ve öğrencilerin fikirlerine önem vermesi gerektiği bulunmuştur. Araştırmacılar bir öğretmenin kişiliğinin öğrenme ve öğretimin etkililiğini oluşturmanın birincil göstergesi olduğuna dikkat çekmiş ve öğretmenin kişilik yapısının öğrencilerin performansı ve öğretime yönelik tutumları ile ilişkili olduğunu savunmuştur (Baiocco ve de Waters, 1998; Cattell ve Mead, 2007; Göncz, 2017; Hotaman, 2012; Li ve Wu, 2011; Sanders ve Rivers, 1996). Kişilik Kuramı eğitimde ve diğer alanlarda öğretmenlerin kişisel değerlerinin ve erdemlerinin rolünü açıklamaktadır (Cramer, 2013, s. 9). Bu kurama göre öğretmenler tarafından gösterilen çeşitli erdemler ve değerler, olumlu kişisel nitelikler aslında iyi öğretim uygulamalarını sağlamaya katkıda bulunur ve özellikle de kendine ve başkalarını geliştirmeye yardımcı olur. Ve bu erdem ve değerleri uygulamanın vizyon çeşitliliği bulunmaktadır (Cortazzi ve Jin, 2020). Bunlar kişisel gelişim, başkalarının gelişimi, kurumsal gelişim ve profesyonel gelişim için oldukça yararlı ve elverişlidir (Opatha, 2010). Dolayısıyla kişilik gelişimi bu vizyon çeşitliliğini öğrencilere kazandırmayı önemli bir eğitim görevi olarak görür. Alanyazında öğretmenlerin kişilik özellikleri ve meslekî özellikleri arasında yakın bir bağ olduğu ve birbirinin tamamlayıcısı olduğu görülmüştür (Kelchtermans, 1993; Lavy ve Shriki, 2008). Bu araştırmada katılımcıların iyi öğretmenler hakkında belirttikleri özellikler arasında kişilik özelliklerinin daha ön planda olması öğrenciler için genel olarak öğretmenin ideal bir yapıda olması, eğitim-öğretim sürecinde aktif bir rol oynaması gibi davranışlar ile açıklanabilir. Bu bağlamda, bulgular çalışma örneklemindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öncesi iyi bir

öğretmen olmanın dengeli ve olgun bir kişiliğe sahip olunması gerektiğinin farkında olduklarını göstermektedir (Arnon ve Reichel, 2007; Beishuizen ve diğ., 2001; Ural, 2011). Bulgular ayrıca kişilik özelliklerinin 'iyi' öğretmen olmanın temel göstergelerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada katılımcılar iyi öğretmenlerin aynı zamanda yansıtıcı uygulayıcılar olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle iyi öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarına dayalı çeşitli davranış biçimlerini tanımlamıştır. Yenilikçi teknolojilerin kullanımı, çocuklara öğrenmenin coşkusunu verme, aktif öğrenme, öğrencilere öğrenmenin değerini öğretme, yeni teknolojileri derslere dahil etme, öğretilenleri yansıtma, öğrencilerin öğrenmeyi algılama biçimlerini öğrenme, çeşitli öğretim stratejilerinin kullanımı ve dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarılma öğretmen adaylarının iyi öğretmenlerin özellikleri ile ilgili kavramsallaştırmalarında öne çıkan yansıtıcı uygulama davranış örnekleridir. Öğretmen adayları iyi öğretmenleri kendi öğretimlerini geliştirmek için sürekli çaba göstermeye ve bilgi ve becerilerine dayalı yeterliklerini artırmaya odaklanan yansıtıcı eğitimler olarak tanımlamıştır. Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer bulgu ise bazı katılımcıların mesleki gelişime katılmanın iyi bir öğretmenin özünde yer aldığını düşünmesidir. Katılımcılar lisansüstü deneyim, kariyer planlama ve sürekli mesleki gelişime katılma gibi eğilimlerin iyi bir öğretmen olmak için gerekli olduğuna inanmaktadır. Katılımcılar iyi öğretmenleri mesleki gelişim yoluyla aranına yenilik getiren araştırmacı ve yansıtıcı öğretmenler olarak algılamaktadır. Alanyazında iyi öğretmen araştırmaları katılımcıların iyi öğretmenlere attıkları bu özellikleri doğrulamaktadır (Devine ve diğ. 2010; Rosenshine ve Furst, 1973; Thomas, 1998). İyi bir öğretmenin yansıtıcı özelliği öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukları (veya eksiklikleri) anlama yeteneği ve bu anlayışa uygun tepki verme yeteneği ile ilişkilidir (Arnon ve Reichel, 2007; Moore, 2004). Yansıtıcı uygulayıcı bakış açısı, Schön (1983) tarafından tanımlanmış ve öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilere yönelik yeterliklerini ve mesleki performanslarını artırmak amacıyla yeniden düşünmeleri için rehberlik etmeyi ifade etmektedir. Yansıtıcı uygulama, eğitmenin kendi uygulamalarını eleştirel olarak öz değerlendirmesine ve performansına odaklanır ve yetkinliklere ve stratejilere kapsamlı bir şekilde dahil edilir. Bu stratejiler uygulama üzerinde derinlemesine düşünme ve inceleme yoluyla öğretim konusunda öğrenmeyi yönetmeye odaklanmaktadır. Pedagoji ile ilgili olarak yansıtıcı uygulamalar öğretmenleri öğrencilerin düşüncelerine hitap eden yansıtıcı süreçlere doğru yönlendiren gerçek öğretim durumlarında yürütülen etkinlikleri içerir (Putnam ve Borko, 2000; Wilson ve Berne, 1999). Yansıtıcı uygulama perspektifi aynı zamanda iyi öğretimin dayandığı temel bağlantıları da kurar ve iyi öğretimde önemli faktörler olarak öğretmenlerin becerilerini, bilgilerini ve deneyimlerini vurgular (Schön, 1983). Bu bakımdan iyi öğretmenlerin çarpıcı bir özelliği, iyi öğretim becerilerini yansıtıcı olarak uygulayabilmeleridir. Palmer'in (1998) iyi öğretim kavramsallaştırması öğretmenin yansıtıcı doğasıyla ilgilidir. Palmer iyi öğretimi dinamik bir öğretmen-öğrenci ilişkisi olarak görür ve iyi öğretimin öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar olmasını ve öğretimden ayrılmamasını gerektirdiğini açıklar. Araştırmacılar iyi bir öğretimle meşgul olmanın iyi bir öğretmen olma yolunda önemli bir adım olduğuna dikkat çekmiştir (Biggs, 2011; James ve Pollard, 2011; Kember ve Kwan, 2002). Alan yazındaki kuramsal açıklamalar dikkate alındığında bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iyi öğretmen ile ilgili belirttikleri uygulamalar iyi öğretimin vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir (Wilson ve Cooney, 2002). Bu perspektiften bakıldığında katılımcıların iyi öğretmen ve iyi öğretim arasındaki bağlantıyı kurdukları anlaşılmaktadır. Buna göre iyi öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenlerin iyi birer yansıtıcı uygulayıcı olmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmada "İyi öğretmen nedir" sorusu kapsamında elde edilen cevaplar incelendiğinde katılımcılar arasında iyi öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönettiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar aktif katılımı artırmak için öğretimi müfredatın amaçları ve öğrencilerin gereksinimlerine göre organize etmeyi 'iyi' bir öğretmen olmanın göstergesi olarak tanımlamıştır. Katılımcılar iyi bir öğretmenin öğretim etkinliklerini yönetmekten ve öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmekten sorumlu olduğunu vurgulamıştır. Görüşme verileri bu bulgular için bazı kanıtlar sunmaktadır. Etkinlik temelli bir öğretim süreci, açık anlaşılır bir öğretim, müfredatın verimli uygulaması, öğrenci ilgisini temel alan aktiviteleri düzenleme, ders süresi boyunca öğrencilerin katılımını canlı tutma, etkileşimli öğrenme ortamlarının tasarımı, yapılandırılmış sınıf uygulamaları, öğrenci ihtiyaçlarını temel alan derslerin planlanması öğretmen adaylarının görüşlerinde öne çıkmıştır. Alanyazında yer alan araştırmalar ile örtüşen bu sonuçlar, iyi öğretmenlerin yalnızca alanında yetkin ve yansıtıcı olduğu değil aynı zamanda öğrenme ve öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planladığını, izlediğini ve değerlendirdiğini göstermektedir (Shulman, 1986). Öğretme ve öğrenme sürecinin etkili planlanması ve yönetimi sınıf yönetimi, öğrenci ilgisi ve başarısı üzerinde olumlu etkileri vardır (Gülşen ve Gökyer, 2016; Richardson ve Placier, 2001) dolayısıyla öğrenci ile karakterize edilen olumlu sınıf iklimini yansıtma olasılığı daha yüksektir (Devine ve diğ., 2013). Jones ve Jones (1998) iyi öğretmenlerin öğrenciler için yapılandırılmış paylaşım için zengin fırsatları yarattığını ve öğrencilerin okuduklarını, çalışmak istedikleri özel konuları kendilerinin seçmelerini ve başkaları için yaptıkları olumlu şeyleri sınıfta paylaşımlarını teşvik ettiğini açıklamıştır. Rosenshine ve Furst (1973) ise öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde yapılandırılması ve yönetilmesinin iyi öğrenme sonuçlarına, öğrencilerin öğrenme fırsatlarının netliğine, öğrenme isteği ve görev oryantasyonuna katkıda bulunabileceğini savunmuştur. Bu çalışmada iyi öğretmene ilişkin kavramların analizi sonuçları, öğretmenlerin

öğretimi planlama ve organize etmesini etkileyen çeşitli bağlamsal faktörleri hesaba katması gerektiğini göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki inançlarının iyi öğretmenlerin öncelikle olarak kişilik özelliklerine, yansıtıcı uygulama davranışlarına ve öğretme ve öğrenme süreçlerinin planlanması ve yönetilmesi ile ilgili uygulamalara odaklandığını göstermiştir. Genel olarak çalışma örneklemindeki öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki inançları arasında uyum görülmektedir. Bulgular katılımcıların iyi öğretmenlerin özellikleri hakkında belirli kavramlara sahip olduğunu ve iyi bir öğretmen olmanın özünü kavrayabildiklerini işaret etmektedir. Bu sonuçlar alan yazında iyi bir öğretmen olmanın özü olarak tanımlanabilecek göstergeler ile uyumludur. Araştırmada katılımcıların görüşlerinde iyi öğretmen vizyonunun farklı bileşenleri öne çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerinde iyi öğretmenlerin yansıtıcı uygulamaları, öğrenme-öğretme süreci, etkili öğretmen rolleri ve arzu edilen öğretmen kişiliği ile ilgili düşünce ve eğilimlerle karakterize edildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında katılımcıların hizmet öncesi iyi bir öğretmen olmanın ne olduğuna dair belirli özelliklerin farkında oldukları sonucu çıkarılabilir. Ayrıca araştırmada iyi öğretmen ile ilgili belirtilen özellikler iyi öğretim ile ilgili güncel fikirler ile de uyumludur (Biggs, 2011; Buaraphan, 2012). Benekos (2016) olumlu kişisel özelliklerin yansıtıcı uygulama davranış biçimleri ile birleştiğinde bu durumun iyi öğretimi karakterize ettiğini ileri sürmüştür. Bu açıdan bulgular umut verici olarak nitelendirilebilir. Buna göre öğretmen adaylarının iyi öğretmen hakkındaki inançlarının öğretmen yetiştirme programlarında verilen öğretimden uzak olmadığı söylenebilir. Bu inançlar için bir açıklama ise öğretmen yetiştirme programına katılan öğrencilerin bu programa girdiklerinde 4 yıl boyunca birikmiş çeşitli bilgi ve becerileri ile donatılmaları olabilir (Chinn ve Brewer, 1993). Bu ayrıca öğretmen adayları için yapılan öğretmenlik uygulamasının sınıflarında öğretmen eğitimcileri ve kendi okullarında ise uygulama öğretmenleri tarafından iyi yönetildiğini sonucunu verebilir. Araştırmacılar iyi öğretmen hakkındaki inançların erken yaşta oluştuğunu ve öğretmen yetiştirme eğitimi yoluyla gelişim gösterebildiğini belirtmiştir (Murphy ve diğ., 2004, Pajares, 1992). İyi öğretmen hakkındaki inançlar önceki sınıflarda oluşmuşsa daha sonraki sınıflarda yapılan öğretmenlik uygulaması deneyimleri ile daha da güçlenebilir. Araştırmada ulaşılan veriler ve değerlendirmeler üzerinden gelecek araştırmalar ve uygulamalar için dair birtakım çıkarım ve önerilerde bulunulabilir. Pratik uygulamalar açısından, araştırma bulguları iyi öğretmen hakkındaki kavramsallaştırmaların çok farklı bilgiler sağlama potansiyeline sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırma iyi öğretmene yönelik bir kavramsallaştırma çalışması olarak mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve yeterliklerine önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar öğretmenlik mesleğinin doğası için önemli bir odak noktadır (Le Cornu ve Ewing, 2008). Ayrıca bulgular Türkiye'de öğretmenlik mesleği için temel ilkeleri kapsayan kişisel ve sosyal olduğu kadar bilişsel ve akademik olanı da içeren nitelikli öğretmen yapısını desteklediğine dair bir kanıt sunmaktadır (MEB, 2019). Toplumsal kalkınmanın temeli eğitimden geçiyorsa kalkınmanın temelini atan eğitimcilerin iyi bir eğitimden geçerek iyi öğretmen olmaları önemlidir. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin statüsü, bütünlüğünü sağlamak için öğretmenlerin iyi birer öğretmen olmaları için gereken temel göstergeleri elde etmeleri ve profesyonel yeterlikleri kazanmaya teşvik edilmesi gerekir. Çünkü iyi öğretmeni neyin oluşturduğuna dair göstergeler eğitim kurumlarının tasarımına yerleştirilmiştir ve iyi öğretmen arayışı; iyi öğretim, eğitim programı, eğitim yaklaşımı ve uygulamaları, öğrenme toplulukları ve okul reformu konularında önemli bir yer edinmektedir (Connell, 2009; Goodson ve Cole, 1994). Bu aynı zamanda daha fazla öğrencinin öğretmenliği bir kariyer olarak düşünmesine ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlik yeterliklerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde yapılan bu araştırmanın öğretmen eğitim programlarının tasarımını ve öğretmen eğitimcilerinin çalışmalarını belirleyen temel bilgilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Etik Beyanı

Bu araştırmanın yapılmasının bir yükseköğretim kurumunun Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Etik Komisyonunun 24.08.2020 tarih ve E. 31621 sayılı kararı ile eğitim bilimleri alanında araştırma etik ilkelerine uygun görülmüştür.

7. Kaynakça

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching, 13*(5), 441-464.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice: Research Report*. Birmingham: University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Aypay, A. (2011). Behavioral habits of primary and secondary teachers and their perceptions on the characteristics of a “Good teacher”. *Elementary Education Online, 10*(2), 620-645.

- Baiocco, S. A., & DeWaters, J. N. (1998). Successful college teaching: Problem-solving
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press.
- Becker, B. J., Kennedy, M., & M., Hundersmarck, S. (2003). *Hypothesis about 'quality': A decade of debates*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185-201.
- Benekos, P.J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Biggs, J. (2011). *Teaching for quality learning at university*. The Society for Research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Black, R., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 1-13.
- Borich, G. (2014). *Effective teaching methods* (7th ed.). New York, NY: Macmillan.
- Buaraphan, K. (2012). Multiple perspectives on desirable characteristics of science teachers for educational reform. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 384-393.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Cattell, H. E. P., & Mead, A. D. (2007). The 16-personality factor questionnaire (16PF). In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality theory and testing. Personality measurement and assessment*. London: Sage.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63,1-49.
- Cochran-Smith, M., and C. Power. (2010). *New directions for teacher preparations*. Ten trends spell out where teacher preparation is heading. *Educational Leadership* 67(8), 6–13.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2020). Good Teachers: Visions of values and virtues in university student metaphors. *KEMANUSIAAN: The Asian Journal of Humanities*, 27(2), 145–164.
- Cramer, K. M. (2013). Six criteria of a viable theory: Putting reversal theory to the test. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*, 1, 9–16.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dahl, K. K. B. (2020). Mo (ve) ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 50(1), 123-140.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archive*, 8(1), 1-46.
- Devine D., Fahie, D. & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), 83-108.
- Devine, D., D. Fahie, D. McGillicuddy, G. MacRuairc, & J. Harford. (2010). Report on the use of the ISTOF (International System of Teacher Observation and Feedback) protocol in Irish school's challenges, issues and teacher effect. Dublin: School of Education.
- Dignath, C., & Böttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157.
- Dignath-van Ewijk, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Ergünay, O., ve Adıgüzel, O. C. (2020). Öğretmen vizyonlarında değişimler: Üç aday öğretmene yönelik çoklu durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Erken görünüm. doi: 10.16986/HUJE.2020064993.
- EU. (2015). *Schools policy education & training 2020. Shaping career-long perspectives on teaching. a guide on policies to improve initial teacher education*. ET2020. Working Group on Schools Policy (2014/15).
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2013). Fostering lifelong learning – Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Furman, E. (1990). What is a good teacher? *Instructor*, p.18
- Genc, L., Pekic, J., & Genc, A. (2014). The structure of personality of a good teacher from students perspective according to the big-five model. *Psihologija*, 47, 49–63.
- Goodson, I. F., & Cole, L (1994). Exploring the teacher's professional knowledge. *Teacher Education Quarterly* 21(1), 85–105.

- Gödek, Y. (2004). *Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma, problemler ve bazı öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Göncz, A., Göncz, L., & Pekić, J. (2014). The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11(3), 65-86.
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95.
- Grant, K. (2015). From lists to images: Exploring the concept of the good teacher in teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13 (1), 37-59.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M., & Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Oxford: Pergamon.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayın.
- Hammerness, K., and K. Klette. 2015. “Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective.” In *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce (international Perspectives on Education and Society*, edited by G. K. LeTendre and A. W. Wiseman, 239–277. Vol. 27. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Harden, R.M., & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Harpine, E. (2008). *Group interventions in schools: Promoting interventions for at-risk and children and youth*. New York: Springer.
- Harvey, P. J. (2009). *Motivations of teachers in Australian Christian schools to engage in postgraduate study*. (Unpublished doctor of Philosophy). University of Western Sydney.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 21-32.
- Hoşgörür, T. (2012). A discussion of what makes a good teacher: Opinions of pre-service primary school teachers. International Conference on New Horizons in Education (INTE2012). *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 55, 451- 460.
- Hotaman, D. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 186-201.
- Howes, C., Whitebook, M., and Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child and Youth Care Forum*, 21, 399–414.
- Huitt, W. (2009). Humanism and open education. Educational Psychology Interactive. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html> adresinden alınmıştır.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. London: Cassell.
- İşıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- James, M. & Pollard, A. (2011). TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3), 275–328.
- Johnson, L. C. (2006). *Better hope your teacher likes you: Students perceptions of good teachers and good principals*. (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina, Greensboro.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jules, V., & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497-511.
- Kane, P. R., & Temple, E. (1997). Who is a good teacher? Who is a good school head? *Independent School*, 56, 50–57.
- Kauffman, J., & Wong, K. (1991). Effective teachers of students with behavioral disorders: Are generic teaching skills enough? *Behavioral Disorders*, 16, 225-237.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9, 5/6, 443–456.
- Kember, D., & Kwan K-P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conception of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-240). Amsterdam: Kluwer.
- Korthagen, F., A., J. (2004). In search of good teachers: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kubovi, D. (1992). *Between the teacher and the pupil*. Hebrew: Jerusalem, Academon.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- Lavy, I., & Shriki, A. (2008). Investigating changes in prospective teachers' views of a 'good teacher' while engaging in computerized project-based learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(4), 259-284.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualizing Professional Experiences in Pre-service Teacher Education. Reconstructing the past to Embrace the Future. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799–1812.

- Leblanc, R. (1998). *Good teaching: The top ten requirements. The Teacher Professor, 12(6)*, cited in CORE. Colorado State University, College of Business.
- Li, H. Q., & Wu, Y. Z. (2011). Comparative study on the personality patterns of 'good teacher' and 'bad teacher' as perceived by college students. *Advanced Materials Research, 271-273*, 760-763.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Loeb, S., Soland, J., & Fox, L. (2014). Is a good teacher a good teacher for all? Comparing value-added of teachers with their English learners and non-English learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 36(4)*, 457-475. .
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. A. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education, 24(1)*, 79-96.
- Malik, A.N. & Bashir, S. (2015). Good teacher; student's perception about top qualities in health sciences. *The Professional Medical Journal, 22 (5)*, 670-673.
- McBer, H. (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. London: The Stationery Office.
- McIntyre, T., & Battle, J. (1998). The traits of "good teachers" as identified by African-American and white students with emotional and/or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 23(2)*, 134-142.
- McIntyre, T., & Battle, J. (1998). The traits of "good teachers" as identified by African-American and white students with emotional and/or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 23(2)*, 134-142.
- McIntyre, T. (1995). Characteristics of a "Good teacher" as reported by emotionally and/or behaviorally disordered students. *Perceptions, 29*, 21-26.
- MEB. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişilmiştir
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. Baskı)*. California: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden 26.06.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Abingdon: Routledge.
- Morrison, B. & Evans, S. (2018). University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective. *Journal of Further and Higher Education, 42(3)*, 352-365.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education 46*, 17-24.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education, 72(2)*, 69-92.
- Niederhauser, D.S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education, 17*, 15-31.
- Olusegun, A. E. (2012). *The effects of teachers' skills on students' academic performance in selected secondary schools in Ijebu-Ode township*. Abuja, Nigeria: Ripple Concepts Educational Resources.
- Opatha, H. H. D. N. P. (2010). *Personal Quality*. Department of HRM, University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Orlando, M. (2013, January 14). Nine characteristics of a great teacher. Faculty Focus: Higher Ed Teaching Strategies form Magna Publications. www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-greatteacher/
- Ornstein, C. A., & Hunkins, P.F. (2014). *Curriculum: Foundations, principles and issues (4th Ed.)*. USA: Pearson Education, Inc.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3)*, 307-332
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3)*, 307-332.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pelletier, D., Donoghue, J., & Duffield, C. (2003). Australian nurses' perception of the impact of their postgraduate studies on their patient care activities. *Nurse Education Today, 23*, 434-442.
- Poskitt, J. (2005). Towards a model of New Zealand school-based teacher professional development. *New Zealand Journal of Teacher's Work, 2(2)*, 136-151.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29(1)*, 4-15.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Simon & Schuster.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A.C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In *Handbook of Research on Teaching*, edited by V. Richardson. 4th ed. Washington DC: American Educational Research Association. 905-947.
- Riley, R. (1998). Our teachers should be excellent, and they should look like America. *Education and Urban Society, 31*, 18-29.

- Rosenshine, B.V., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- Sanders, S. E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies*, 28(2), 181-191.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stobaugh, R., Mittelberg, J., & Huang, X. (2020). Examining K–12 students’ perceptions of student teacher effectiveness. *Teacher Development*, 24(2), 274-292.
- Stromquist, N. P. (1997). *Literacy practices among adult women: an attempt at critical conceptualisation. Negotiating and Creating Spaces of Power: Women's Educational Practices Amidst Crisis*. UNESCO Institute of Education: Hamburg.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of 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(4), 339-355.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayın.
- Thomas, J. A. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children’s voices. *Journal of Teacher Education*, 49, 372–380.
- Tuckman, B. (1995). Assessing effective teaching. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 127-138.
- Ural, A. (2011). Öğretmenlik eğitimine ilişkin bir model önerisi. Türkiye’de öğretmen yetiştirme, 209-219. (Editör Kilimci). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers’ opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61–68.
- Wallace, T. L. B., Sung, H. C., & Williams, J. D. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 42, 34–46.
- Wang, J., & S. J. Odell. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach reform-minded teaching as a context. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 473–489.
- Wilkins, J. (2014). Good teacher-student relationships: Perspectives of teachers in urban high schools. *American Secondary Education*, 43(1), 52-68.
- Wilson, M., Cooney, T. J., & Stinson, D. W. (2005). What constitutes good mathematics teaching and how it develops: Nine high school teachers’ perspectives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 83-111.
- Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24 (6), 173–209.
- Winch, C. (2017). *The good teacher. Teachers' know-how: A philosophical investigation* (pp. 187-201). John Wiley.
- Winch, C. (2017). *The good teacher. Teachers' know-how: A philosophical investigation* (pp. 187-201). John Wiley and Sons.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
- Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff, & R. Sterberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145–185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayın
- Zhang, Q., & Watkins, D. (2007). Conceptions of a good tertiary EFL teacher in China. *TESOL Quarterly* 41(4), 781–790.