

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ



ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Ankara, 2009

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ
Türk Eğitim Derneği

ISBN 978-9944-5128-6-2

© 1. Basım, Kasım 2009

© Copyright 2009, TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Bu kitabın bütün hakları Türk Eğitim Derneği'ne aittir.

Yayıncının yazılı izni olmaksızın, bu kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltılması ve dağıtımı yapılamaz.

Kapak Tasarımı, Baskı ve Cilt

Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirteti
+90 312 220 14 58

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Türk Eğitim Derneği

Öğretmen Yeterlikleri

1. Baskı, XXI+204 s, 160x235 mm

ISBN 978-9944-5128-6-2

1. Öğretmenler, 2. Öğretmen eğitimi, 3. Öğretmen yetiştirilmesi

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, Türk Eğitim Sisteminin kalitesini geliştirilmesine katkı sağlayacak bilimsel platformlar oluşturmak, eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri üzerine toplumu bilinçlendirmek, gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçlarını kamuoyu ve ilgili taraflarla paylaşmak amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir. Türk Eğitim Derneği eğitim alanında etkin bir sivil toplum örgütü olarak, bu çerçevede gerçekleştirdiği çalışmalarına “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” konulu araştırmasını da ekleyerek, eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi konusunu eğitimde ulusal bir öncelik olarak ele almaktadır.

Bu çalışmada uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi ile ilgili uygulama örnekleri incelenerek, Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin mevcut durumun öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ve öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulmaktadır.

Bu çalışmanın, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ve genel yeterliklere dayalı olarak özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarının yoğun olarak devam ettiği bir dönemde gerçekleştirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi ve hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim çalışmalarının bu yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacak bir yapı, içerik ve yöntem ile gerçekleştirilmesi, Türk Eğitim Sisteminin kalitesinin uluslararası standartların üzerine taşınması için bir fırsat olarak görülmektedir.

Türk Eğitim Derneği bu çalışmayı gerçekleştirirken, eğitimde kalitenin geliştirilmesi için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi öğelerin önemini dikkate almakla birlikte; eğitim öğretimin girdileri olarak değerlendirilen bu öğelerin öğrenmeye katkısının, doğrudan öğretmenlerin yeterliklerine bağlı olduğu varsayımından hareket etmiştir. Çünkü öğretim materyallerini, fiziksel tesis ve donanımı, eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim programlarını hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Öğrencilere fiziksel ve teknolojik bakımdan yeterli bir okul ortamı sağlayabiliriz. Ancak fiziksel ve teknolojik olanaklar kendi başına öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlamaya yetmez. Bunu sağlamak, mesleki bakımdan yetkin ve kaynakları etkili bir biçimde kullanabilme yeterliğine sahip öğretmenlerle mümkündür.

Türkiye’de eğitimin kalitesininin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi; öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir. Bu önceliğin nedeni,

öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin düzeyinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar, eğitimin her tür ve düzeyinde kalitenin temel belirleyicisi olmasıdır. Öğretmen eğitimi üniversite düzeyinde verilmekle birlikte, öğretmenlerin yeterliklerinin düzeyi okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimden geçerek yükseköğretimin tüm alanlarına ve bölümlerine gelen öğrencilerin niteliğini belirlemektedir. Eğer öğretmenlerin yeterlik düzeyi düşük ise, bunun anlamı eğitim fakültesine gelen öğrenci kadar, mühendislik, tıp, iktisat, işletme gibi tüm fakülte ve yüksek okullara gelen öğrencilerin, ortaöğretimde kazanmış olmaları gereken bilgi ve becerilerde önemli eksikliklerle ortaöğretimden yükseköğretime geçmeleridir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili sorunlar olması, ülkemizin insan sermayesinin potansiyelinin çok altında gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu nedendir ki, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ulusal bir önceliktir.

Ulusal düzeyde istatistikler ve öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının önemli bir kısmının yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli öğretim elemanı, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi temel kaynaklar bakımından yetersizlikler içinde öğretmen yetiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin göreve başladıktan sonra gelişimlerini sağlamak için gerçekleştirilen stajyerlik uygulamaları ve hizmetimi eğitim etkinlikleri de kaynaklar, yöntem, strateji ve uygulamalar bakımından yetersiz kalmaktadır. Pekçok öğretmen stajyerlik dönemini, kendisine rehberlik edecek deneyimli bir öğretmenin bile bulunmadığı, mesleki gelişim açısından koşulların en kötü olduğu ortamlarda geçirmektedir. Hizmetiçi eğitim uygulamalarında ise, Milli Eğitim Bakanlığının hizmetimi eğitim bütçesinden öğretmen başına düşen kaynak miktarının yıllar itibarıyla ortalama 16-20 TL. aralığında olması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin mevcut uygulamalarla sağlanmasının olanaksızlığını göstermektedir.

Türk Eğitim Derneği olarak, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin ülkemiz için bir gelecek sorunu olduğuna inanıyoruz. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ise büyük ölçüde hizmetöncesi öğretmen eğitim ve sürekli mesleki gelişim için hizmetimi eğitimlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesinin bir ulusal öncelik olarak görülmesi, öğretmen eğitiminde ulusal düzeyde bir atılımın gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Üniversiteler, Okullar ve sivil toplum örgütlerinin katılımı ile bir ulusal eylem planının ivedilikle hazırlanması ve uygulamaya konması için Türk Eğitim Derneği olarak ilgili tüm tarafları göreve çağırıyoruz.

Selçuk Pehlivanoglu,
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

TEŞEKKÜR

26 Eylül 2009 tarihinde gerçekleştirilen Öğretmen Yeterlikleri çalıştayına katılarak, Öğretmen Yeterlikleri Araştırması raporunun hazırlanmasına eleştiri, görüş ve öneriyle katkı sağlayan uygulayıcı, yönetici ve akademisyenlere teşekkür ederiz.

Katılımcılar:

1. Nuri Cantürk, Genel Müdür Yardımcısı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
2. Mehmet Özcan, Daire Başkanı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
3. Prof. Dr. Gönül Akçamete, Eğitimi Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi
4. Prof. Dr. Mustafa Safran, Dekan, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi
5. Prof. Dr. Cemil Öztürk, Dekan, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi
6. Prof. Dr. Petek Aşkar, Bölüm Başkanı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi
7. Prof. Dr. Yüksel Kavak, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi
8. Prof. Dr. Ziya Selçuk, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi
9. Dr. Jale Onur, Genel Müdür Yardımcısı, VKV Koç Özel İlköğretim Okulu ve Lisesi

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ.....	1
Giriş.....	1
Öğretmen Yeterlikleri.....	4
<i>Profesyonel Yeterlikler Boyutu.....</i>	5
<i>Öğretim Yeterlikleri Boyutu.....</i>	6
<i>Okul ile İlgili Yeterlikler Boyutu.....</i>	9
Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesi.....	10
Öğretmen Yeterlikleri Alanında Uygulama Örnekleri.....	19
<i>ABD’de Öğretmenlik Mesleği Standartları.....</i>	19
<i>Avustralya’da Öğretmenlik Mesleği Standartları.....</i>	25
<i>İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları.....</i>	31
<i>İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış Standartları.....</i>	37
Avrupa Birliği’nin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliği ile İlgili Girişimleri.....	40
Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	48
Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri.....	58
BÖLÜM II.....	66
AMAÇ VE YÖNTEM.....	66
Amaç.....	66
Önem.....	66
Problem.....	67
<i>Alt problemler.....</i>	67
Sayıtlar.....	68
Sınırlılıklar.....	68
Tanımlar.....	69
Yöntem.....	69
<i>Evren ve örneklem.....</i>	69
<i>Veri toplama araçları.....</i>	70
<i>Verilerin toplanması.....</i>	73
<i>Verilerin analizi.....</i>	73
BÖLÜM III.....	76
BULGULAR.....	76
Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	76
Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğretmen Yeterlikleri.....	82
Öğrencilere Göre Öğretmen Yeterlikleri.....	112
Velilere Göre Öğretmen Yeterlikleri.....	125
BÖLÜM IV.....	143
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kapsamı ve Yapısı.....	143
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen, Yönetici, Öğrenci ve Velilerin Değerlendirmeleri.....	146
<i>Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim</i>	147
<i>Öğrenciyi Tanuma</i>	153
<i>Öğretme ve Öğrenme Süreci</i>	157
<i>Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme</i>	160
<i>Okul ve Toplum İlişkileri</i>	161
<i>Program ve İçerik Bilgisi</i>	162
Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirmeler.....	164
Öğretmenlik Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	172
KULLANILAN KAYNAKLAR.....	180
EK-1 ÖĞRETMEN ANKETİ.....	187
EK-2 YÖNETİCİ ANKETİ.....	194
EK-3 ÖĞRENCİ ANKETİ.....	199
EK-4 VELİ ANKETİ.....	202

Tablo	Sayfa
Tablo 1. <i>INTASC Öğretmen Yeterlikleri Modeli</i>	16
Tablo 2. <i>California, Michigan, Wisconsin ve Rhode Island Eyaletlerinin Öğretmenlik Mesleği Standartları</i>	23
Tablo 3. <i>Avustralya Queensland Eyaleti Öğretmenler için Mesleki Standartlar</i>	29
Tablo 4. <i>İngiltere’de Öğretmenler için Mesleki Standartlar</i>	32
Tablo 5. <i>İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri</i>	38
Tablo 6. <i>Avrupa Ülkelerinde Öğretmen Yeterlikleri ve Yeterliklerin Geliştirilmesine Yönelik Girişimler</i>	44
Tablo 7. <i>Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i>	53
Tablo 8. <i>Mesleki Gelişim İhtiyacı Belirten Öğretmenlerin Oranı</i>	56
Tablo 9. <i>Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları</i>	57
Tablo 10. <i>Yıllara Göre Eğitim Fakültesi, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları</i>	
Tablo 11a. <i>İstatistikî Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller</i>	71
Tablo 11b. <i>Örneklemede Yer Alan İller ve Katılımcı Sayılarının Dağılımı</i>	72
Tablo 12. <i>Anket Maddelerinin İlişkili Olduğu Yeterlik Alanlarının Dağılımı</i>	74
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Gelir Durumuna Göre Dağılımı</i>	76
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin Evlerinde Bilgisayar ve İnternet Olanakları ile Son Bir Yılda Mesleki Gereker Dışında Okudukları Kitap Sayısı</i>	78
Tablo 15. <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı</i>	78
Tablo 16. <i>Öğretmenlikteki ve Halen Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılım</i>	79
Tablo 17. <i>Öğretmenlerin Görev Yaptığı Branş ve Branşlarında Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Dağılımı</i>	80
Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Görev Yaptığı Alan ve Branşlarında Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Dağılımı</i>	81
Tablo 19. <i>Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüklerine Göre Dağılımı (Yüzde)</i>	81
Tablo 20. <i>Öğretmenlerin Sınıflarında Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı</i>	82
Tablo 21. <i>Öğretmenlerin Eğitim Faaliyetlerinizin Kalitesini Artırmak için Kişisel Gelirlerinden Harcama Yapma Durumuna Göre Dağılımı</i>	82
Tablo 22. <i>Öğretmenlerin Sosyal, Kültürel, Bilimsel veya Mesleki Nitelikte Bir Kuruluşa Üyelik Durumuna Göre Dağılımı</i>	83
Tablo 23. <i>Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Dağılımı</i>	83
Tablo 24. <i>Öğretmenlerin Öğretmen Olmaktan Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımı</i>	84

Tablo 25. Öğretmenlerin Yeniden Meslek Seçme İmkânı Olsa Yine Öğretmenlik Mesleğini Seçme İsteğine Göre Dağılımı	84
Tablo 26. Okul Dışındaki Çevrede Öğretmenlere Özel Bir Değer Verildiğine İnanıyor musunuz?	85
Tablo 27. Öğretmenlerin, Toplumsal Liderlik veya Kanaat Önderliği Şeklinde İfade Edilen Konumlarının Sürdüğüne İnanıyor musunuz?	85
Tablo 28. Öğrencilerinizin Sizi (Öğretmenleri) Kendi Hayatları için Model Olarak Aldığını Düşünüyor musunuz?	86
Tablo 29. Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının Öğrencilere Verdikleri Eğitimin Kalitesini Etkilediğini Düşünüyor musunuz?	86
Tablo 30. Öğretmenlerin Temel Bilgisayar Yazılımlarını Bilme Düzeyi	87
Tablo 31. Öğretmenlerin İnterneti Kullanma Amaçlarına Göre Kullanma Sıklıkları	88
Tablo 32. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar, Tepegöz, Projeksiyon Cihazı Gibi Teknolojileri Kullanma Sıklığı	89
Tablo 33. Öğretmenlerin Son İki Yılda Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumları ve Etkinliklerin Toplam Saati	90
Tablo 34. Öğretmenlerin Son İki Yılda Konferans ve Diğer Etkinliklere Katılma Durumu ve Etkinliklerin Toplam Saati	90
Tablo 35. Öğretmenlerin Son İki Yılda Katıldıkları Mesleki Gelişim Amaçlı Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulamalara Etkisi (n=798; herhangi bir etkinliğe katılanlar)	91
Tablo 36. Öğretmenlerin BİT'nin Eğitim Öğretimde Kullanımına İlişkin Gelişmeleri İzlemek İçin Öncelikli Olarak Kullandığı Kaynaklar (birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	92
Tablo 37. Alanınız veya Eğitim Bilimleriyle İlgili İzlediğiniz Bir Süreli Yayın Var mı?	93
Tablo 38. Öğretmenlerin Son Bir Yılda Mesleki Gelişim Amacıyla Okudukları Kitap Sayısı	93
Tablo 39. Öğretmenlerin Görev Alanı ile İlgili Mevzuatı İzlemek İçin Kullandığı Kaynaklar	94
Tablo 40. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişiklikleri İzlemek İçin Kullandığı Kaynaklar	94
Tablo 41. Okulunuzda OGYE'nin Kurulmasında ve Çalışmalarında Göreviniz Var mı?	96
Tablo 42. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Öğrencilerin Öğrenmeye İsteklilik Durumuna İlişkin Görüşleri	96
Tablo 43. Öğretmenlerin Öğrencilerin Gelişim Düzeylerini ve Bireysel Farklılıklarını Belirlemek için Kullandığı Yöntemler	97

Tablo 44. Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğretmenlerin Her Bir Öğrenciyi Öğrenmeleri, Öğrenme Kapasitesi, İlgi ve İhtiyaçları Bakımından Değerlendirip Yönlendirme Durumu	98
Tablo 45. Öğretmenler Öğrencilerini Yönlendirmede Nasıl Bir Yol İzliyor	98
Tablo 46. Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Ödevler ve Sınıf Dışı Çalışmaları Çevrenin Olanaklarına Göre Uyarlama Durumu	99
Tablo 47. Öğretmenler Öğrencilerin Ödev/Alıştırma Gibi Çalışmalarını Hangi Sıklıkla Kontrol Edip Geri Bildirim Sağlıyor	100
Tablo 48. Öğretmenlerin Ödev ve Benzeri Çalışmalarda, Öğrencinin Gelişim Düzeyi, Öğrenme Biçimi, İlgi ve İhtiyaçlarına Uygun Çeşitlendirme Yapma Durumu	100
Tablo 49. Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğretmenlerin Ders Planları Konusundaki Görüşleri	101
Tablo 50. Öğretmenlerin Derslerinde Bir Alt ve Bir Üst Sınıftaki Kazanımları Dikkate Alarak Düzenleme Yapması	102
Tablo 51. Öğretmenin Dersin Konuları ile Diğer Dersler Arasında Bağlantı Kurması	102
Tablo 52. Öğretmenlerin Derslerinde Buldukları Çevrenin Özelliklerine Göre Uyarlama Yapma Durumu	102
Tablo 53. Öğretmenler Sınıf Hakimiyetini ve Disiplini Sağlama Konusunda Zorlanıyor mu?	103
Tablo 54. Öğretmenler Derslerin İşlenişinde Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerle İlgili Nasıl Bir Yöntem İzliyor?	104
Tablo 55. Öğretmenlerin Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı	105
Tablo 56. Öğretmenleri Velileri Tanıma Durumu	107
Tablo 57. Öğretmenlerin Öğrencilerin Gelişimi ile İlgili Olarak Ailelerin Bilgilendirilmeleri için Toplantı ya da Seminer Düzenleme Durumu	107
Tablo 58. Öğretmenlerin Aileleri Tanımak için Kullandığı Yöntemler	108
Tablo 59. Öğretmenlerin Veli Toplantılarını Gerçekleştirme Şekli	108
Tablo 60. Öğretmenlerin Öğrencilerin Kişisel ve Akademik Gelişimi ile İlgili Konuları Velilerle Paylaşımı	109
Tablo 61. Öğretmenlerin Öğretim Yılı İçinde Düzenlediği ya da Planladığı Geziler	110
Tablo 62. Öğretmenlerin Okulun Geliştirilmesinde Çevre Olanaklarından Yararlanma Durumu	110
Tablo 63. Öğretmenlerin Okulun Geliştirilmesi için Mezunlarla İşbirliği Durumu	111
Tablo 64. Öğretmenlerin Çevrede Bulunan Sanayi, Ticaret, Tarım vb. Meslek Alanlarından Yetkilileri İlgili Derslere/Okula Davet Etme Durumu	111
Tablo 65. Öğretmen ve Yönetimle Görüşmek için Velinin Okula Gelme Sıklığı	112

Tablo 66. Öğrenciler Okula Severe ve İsteyerek mi Geliyor?	112
Tablo 67. Öğrenciler Sınıfta Kendini Rahat Hissediyor mu?	113
Tablo 68. Öğrenciler Öğretmenin Gözünde Değerli Olduğunuzu Düşünüyor mu?	113
Tablo 69. Öğretmenler Bir Konuyu İşlerken Tüm Öğrenciler Konuyu Tam Olarak Anlamadan Yeni Konuya Geçiyor mu?	114
Tablo 70. Öğretmenler Nasıl Ders Çalışacakları Konusunda Öğrencileri Yönlendiriyor mu?	114
Tablo 71. Öğrencilerin Dersle İlgili Eksiği Olduğunda öğretmenler Özel Bir Zaman Ayırıyor mu?	115
Tablo 72. Öğretmenler Öğrencilerine Adil Davranıyor mu?	115
Tablo 73. Öğretmen Öğrencilere Yanlış Olduğunu Söylediği Davranışları Kendisi Yapıyor mu?	116
Tablo 74. Öğrencilere Göre Öğretmenleri İşini Severe Yapıyor mu?	116
Tablo 75. Öğrencilere Göre Derste Yaptıkları Çalışma, Alıştırma, Oyun ve Benzeri Etkinliklerin Öğrenmeyi Daha Eğlenceli Hale Getirmeye Katkısı	117
Tablo 76. Öğrencilere Göre Öğretmen Sınıfta Herkese Eşit Söz Hakkı Veriyor mu?	117
Tablo 77. Öğrencilere Göre Öğretmenler Dış Görünüşlerine Özen Gösteriyorlar mı?	118
Tablo 78. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Bilgisayar, Tepegöz, Projeksiyon Cihazı Gibi Araçları Derslerinde Kullanma Sıklığı	118
Tablo 79. Öğrencilere Göre Derste Bilgisayar, Tepegöz, Projeksiyon Cihazı Gibi Araçları Kullanan Öğretmenleri Bu Araçları Öğrencilerin de Kullanmasına Fırsat Verme Sıklığı (n=2397)	119
Tablo 80. Öğretmenler Sınavlardan Sonra Öğrencilerin Neleri Doğru, Eksik ya da Yanlış Yaptıklarını Anlatıyor mu?	119
Tablo 81. Öğretmenin Verdiği Ödev, Proje ve Benzeri Çalışmalar Öğrencilerin öğrenmesini Kolaylaştırıyor mu?	120
Tablo 82. Öğrenciler Ödevleri Hazırlarken Genellikle Kaynaklara Nereden Ulaşıyorlar?	120
Tablo 83. Öğretmenler Dersin Başında Öğrencilere Derste Ne Öğrenileceği Hakkında Bilgi Veriyor mu?	120
Tablo 84. Öğrencilere Göre Öğretmenler Konuları Öğrencilerin Daha Kolay Anlayabileceğiniz Biçimde İşliyor mu?	121
Tablo 85. Öğrencilere Göre Öğretmenleri Dersi İşlerken, Ders Kitabı Dışında Farklı Kitap, Dergi ve Benzeri Kaynaklar Kullanıyor mu?	121
Tablo 86. Öğrencilere Göre Öğretmenleri Ödev, Proje ve Benzeri Çalışmalarını Kontrol Ediyor mu?	122
Tablo 87. Öğrencilere Göre Öğretmenleri Ödev ve Proje Çalışmaları ile İlgili	122

<i>Doğru, Eksik ya da Yanlışları Gösteriyor mu?</i>	
Tablo 88. Öğrenciler Derste Bir Soruya Doğru Cevap Verdiğinde Öğretmenleri Genellikle Ne Yapar?	123
Tablo 89. Öğrenciler Derste Bir Soruya Yanlış Cevap Verdiğinde Öğretmenleri Genellikle Ne Yapar?	123
Tablo 90. Öğretmenler Sınavlardan Sonra Öğrencilerin Cevaplayamadığı Sorularla İlgili Konuları Tekrar İşliyor mu?	124
Tablo 91. Öğretmeninizin Sınıftaki Tüm Öğrencilerin Derslere Yeterince Katılımını Sağladığınızı Düşünüyor musunuz?	124
Tablo 92. Anketi Cevaplayan Velilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	126
Tablo 93. Velilerin Evinde Bilgisayar Bulunma Durumunun Eğitim ve Gelir Durumuna Göre Dağılımı (%)	127
Tablo 94. Velilerin Evinde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumunun Eğitim ve Gelir Durumuna Göre Dağılımı	127
Tablo 95. Çocuğunuzun Eğitim Gördüğü Okuldan Genel Olarak Memnun musunuz?	128
Tablo 96. Çocuğunuzun Okula Severe Gittiğine İnanıyor musunuz?	128
Tablo 97. Çocuğunuzun Okulunda Başarılı Olması için İlave Eğitim Aldırma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	129
Tablo 98. Çocuğunuzun Okulunda Başarılı Olması için İlave Eğitim Aldırma Durumunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	130
Tablo 99. Çocuğunuzun Okulunda Ne Derece Başarılı Buluyorsunuz?	130
Tablo 100. Velilere Göre Çocuğunuzun Başarı ya da Başarısızlığının En Önemli Nedeni	131
Tablo 101. Çocuğunuzun Okulunda Ders Dışı Etkinlikler Düzenleniyor mu?	132
Tablo 102. Öğretim Yılı İçinde Çocuğunuzun Okulunda, Veli Toplantısı Dışında, Sizin de Katıldığınız Eğitimle İlgili Toplantı, Seminer, Konferans ve Benzeri Etkinlikler Düzenlendi mi?	132
Tablo 103. Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının Çocuğunuza Verdikleri Eğitimin Kalitesini Etkilediğini Düşünüyor musunuz?	133
Tablo 104. Öğretmenlerinin Genelde Çocuğunuza Nasıl Davrandığını Düşünüyorsunuz?	133
Tablo 105. Çocuğunuzun Öğretmenleri, Onun Gelişimi ve Öğrenmesi ile İlgili Konularda Sizi Bilgilendiriyorlar mı?	134
Tablo 106. Okula Davet Edilmemiş Olsanız da Çocuğunuzun Durumu ile İlgili Olarak Okulu Ne Kadar Sıklıkla Ziyaret Ediyorsunuz?	134
Tablo 107. Sizce Öğretmenleri Çocuğunuza Değer Veriyor mu?	135
Tablo 108. Öğretmenleri Çocuğunuzun Derslerde Kendini Rahat Hissetmesini Sağlayabiliyorlar mı?	135

Tablo 109. Öğretmenleri Çocuğunuzun Öğrenmeyi Sevmesini Sağlayabiliyor mu?	135
Tablo 110. Öğretmenleri Çocuğunuzun Eksiği Olan Konularda Ona Özel Bir Zaman Ayırıyor mu?	136
Tablo 111. Öğretmenleri Çocuğunuzun Sınıfındaki Tüm Öğrencilere Eşit ve Adil Davranıyor mu?	136
Tablo 112. Öğretmenler Olumlu Davranışlarıyla Çocuklara İyi Örnek Olabiliyorlar mı?	136
Tablo 113. Sizce Öğretmenler Farklı Görüş ve Eleştirilere Açık mı?	137
Tablo 114. Sizce Öğretmenler Mesleğini Severek ve İsteyerek mi Yapıyor?	137
Tablo 115. Öğretmenlerin Dış Görünüşlerine Özen Gösterdiklerini Düşünüyor musunuz?	138
Tablo 116. Öğretmenlerin Verdikleri Ödev ve Benzeri Çalışmalar Genelde Çocuğunuzun Seviyesine Uygun mu?	138
Tablo 117. Öğretmenleri Çocuğunuzun Gelişimi ve Öğrenmesi ile İlgili Neler Yapabileceğiniz Konusunda Sizi Yönlendiriyor mu?	139
Tablo 118. Çocuğunuz Başarılı Olduğunda Öğretmenleri Onu Ödüllendiriyor mu?	139
Tablo 119. Çocuğunuz Başarısız Olduğu Zamanlarda Öğretmenleri Onu Cesaretlendiriyor mu?	140
Tablo 120. Öğretmenlerinin Çocuğunuza Verdikleri Ödev ve Proje Gibi Çalışmaların Maliyeti, Sizi Sıkıntıya Sokacak Kadar Yüksek mi?	14
Tablo 121. Öğretmenlerinin Çocuğunuza Verdikleri Ödev ve Proje Gibi Çalışmaların Gereklediği Kitap, Bilgisayar, İnternet Gibi Kaynakları Bulmakta Zorlanıyor musunuz?	141
Tablo 122. Öğretmenlerin Veli Olarak Sizi Yeterince Tanıdığını Düşünüyor musunuz?	141
Tablo 123. Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunları Öğrencilere Yansıttığını Düşünüyor musunuz?	142
Tablo 124. Çocuğunuzla İlgili Görüşmek İstediginizde Öğretmenlerine Rahatlıkla Ulaşabiliyor musunuz?	142
Tablo 125. Veli Toplantıları Ne Şekilde Gerçekleşiyor?	142

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÖZET

Türk Eğitim Derneği, uluslar arası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri değerlendirilerek öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir.

TED’in 12 ilde 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli ile gerçekleştirdiği alan araştırması öğretmenlerin mevcut durumu ve yeterlikleri ile ilgili çarpıcı bulgular ortaya koymuştur.

Alan Araştırmasına Göre Öncelikli Sorun Alanları

- Öğretmenlerin yıllık geliri, uluslar arası ortalamalardan yaklaşık %50 daha azdır.*
 - Öğretmenlerin %32’si 1500 TL’den daha az aylık hane halkı gelirine sahiptir.
 - Göreve yeni başlayan bir ilköğretim öğretmenin yıllık maaşı OECD ülkelerinde ortalama 28667\$ ve 19 AB ülkesinde 29518\$, Türkiye’de ise 14063\$’dir.
 - 15 yıllık bir öğretmenin yıllık maaşı OECD ülkelerinde ortalama 39007\$ ve 19 AB ülkesinde 39610\$, Türkiye’de ise 15693\$’dir.
- Genç bir öğretmen nüfusuna sahibiz. Bu durum eğitimde değişim açısından bir fırsat, deneyim açısından bir dezavantaj olabilir.*
 - Öğretmenlerin %35’i 30 yaşının altındadır.
 - Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin %22,9’u 40 yaş üstüdür. OECD ortalamasında ilköğretim öğretmenlerinin %58’i ve 19 AB ülkesinde %57,2’si 40 yaş ve üstüdür.
- Geçmişte yapılan alan dışı atamalar nedeniyle, öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi aldıkları alanın dışındaki alanlarda/branşlarda görev yapmaları hala yaygın olarak devam etmektedir.*
 - Öğretmenlerin %21,7’si mezun olduğu alanın dışında öğretmenlik yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %25,1’i, branş öğretmenlerinin %18,7’si mezun oldukları alan dışında görev yaptıklarını belirtmiştir.
- Etkili bir eğitim öğretimi engelleyecek derecede kalabalık sınıflar, öğretmenler ve öğrencileri için bir sorun olmaya devam etmektedir.*
 - Öğretmenlerin %17,4’ü sınıflarında 41 ve daha fazla öğrenci olduğunu belirtmiştir.
- Görev başındaki öğretmenlerin en az üçte biri için öğretmenlik ilgi ve istek dışı seçilen bir meslektir.*
 - Sınıf öğretmenlerinin %38,8’i ve branş öğretmenlerinin ise %32,2’si kendi

ilgi ve isteği dışında zorunluluklardan kaynaklanan nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmiştir.

6. *Öğretmenlerin bir okulda çalışma süresi oldukça kısadır. Bu durum, öğretmen sirkülasyonunun yüksek olduğunun da bir göstergesidir.*
 - Öğretmenlerin %71,2'si halen görev yaptığı okulda 5 yıl ve daha az süre görev yapmıştır.
7. *Öğretmenlerin mesleki gelişimi için düzenlenen etkinlikler ve öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları yetersiz kalmaktadır.*
 - Öğretmenler arasında son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların oranı %40'tır.
 - Öğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlemektedir.
8. *Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmalar yetersiz kalmaktadır.*
 - Öğrencilerin bireysel gelişim dosyalarını inceleyen öğretmenlerin oranı binde üçtür (%3).
 - Öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirip yönlendirebildiklerini belirten öğretmenlerin oranı %43, yöneticilere göre ise bu oran %38'dir.
9. *Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, başarı düzeyleri ve çevre koşullarına göre bir uyarılama yapmamaktadır.*
10. *Veliler okul eğitiminin yetersiz kaldığını düşünmekte ve çocuklarına ek bir eğitim aldirmayı tercih etmektedir.*
 - Velilerin tüm sınıflar düzeyinde ortalama %59,5'i çocuğunun okulda daha başarılı olması için ek bir eğitim aldirmaktadır.
 - Birinci sınıfta velilerin %21,5'i çocuğuna ek eğitim aldirmaktadır.
 - İkinci sınıfta bu oran %49,1, üçüncü sınıfta %35, dördüncü sınıfta %46,5, beşinci sınıfta %56,3, altıncı sınıfta %58,9, yedinci sınıfta %61,7 ve sekizinci sınıfta %72,6'dır.
 - Velilerin, çok küçük bir oranda da olsa (%1,3), çocuklarını dershaneye göndermeye üçüncü sınıfta başladıkları görülmektedir.
 - Dershaneye gitme oranları dördüncü sınıfta %4, beşinci sınıfta %20,7, altıncı sınıfta %33,7, yedinci sınıfta %34,3 ve sekizinci sınıfta %42,7'dir.
 - İlköğretimde yaklaşık 1.856.000 öğrenci dershaneye gitmektedir.
11. *Velilere göre okulda düzenlenen ders dışı etkinlikler yetersizdir.*
 - Velilerin yaklaşık %44'ü ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu ve %17'si

çocuğunun okulunda ders dışı etkinlik düzenlenmediğini belirtmiştir.

12. *Öğretmenlerin yarısı eğitim teknolojilerini kullanmamaktadır.*

- Öğretmenlerin %22'si derslerinde tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri bir dönemde bir kez bile kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler arasında bu teknolojileri en az ayda bir iki kez kullananların oranı %49'dur.
- Öğrencilerin %45'i öğretmenlerinin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları hiç kullanmadığını belirtmiştir.

13. *Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%55) ders planının yararına inanmıyor ya da ders planı yapmıyor.*

14. *Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%53) sınıf hâkimiyetini ve disiplini sağlamada güçlük çekmektedir.*

15. *Velilerin önemli bir oranı öğretmenlerin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği maliyeti ve kaynakları karşılamakta güçlük çektiklerini belirtmektedir.*

16. *Öğretmenler yenilenen programların gerektirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler, çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır.*

- Öğretmenlerin yaklaşık %40'ı öğrencilerin ödev ve alıştırma gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmediklerini ve geri bildirim sağlamadıklarını belirtmiştir.

- Öğretmenler en çok çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı yazılı yoklamaları kullanmaktadır. Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre %62'sinin portfolyoları, %61'inin derecelendirme ölçeklerini ve %54'ünün kavram haritalarını hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

17. *Öğretmenler görev alanları ile ilgili mevzuat değişikliklerini ve öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede yetersiz kalmaktadır.*

- Görev alanları ile ilgili yasal değişiklikleri izlemede öğretmenlerin yaklaşık %84'ü Tebliğler Dergisini izlememekte, yaklaşık %8'i sadece okul yönetimince yapılan duyurularla yetinmektedir.

- Yenilenen programları basılı olarak edinen öğretmenlerin oranı %1'dir.

- Öğretmenlerin %70'i öğretim programlarındaki değişiklikleri ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlediğini belirtmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri”nin mevcut durumuna ilişkin değerlendirmeler, öğretmen yeterliklerinin birçok alanda ciddi boyutta sorunlarının olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de sürekli olarak öğretmenlik mesleği yeterliklerini belirlemek için çalışmalar yapıyoruz. Bir çalışmayı bitirmeden diğerine başlıyoruz. Fakat

belirlenen yeterlikleri uygulamaya dönüştüremiyoruz. Milli Eğitim Bakanlığınca 1999 yılında hazırlanan öğretmen yeterlikleri daha uygulamaya konmadan, 2002 yılında AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında yeniden öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi için bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi ile tanımlanmıştır. Özel öğretim alan yeterliklerinin tanımlanması çalışmaları bazı branşlar için tamamlanmış, bazı branşlar için halen devam etmektedir.

Yeterlikler listesi oluşturmak, öğretmenler ve öğrenciler için bir anlam ifade etmiyor. Çünkü öğretmen yeterlikleri tanımlanıyor, ancak yeterliklerin uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili yapısal, finansal ve yönetsel düzenlemeleri içeren bir yol haritası oluşturulmuyor.

Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesi için Çözüm Önerileri: Ana Hatlarıyla Yol Haritası

1. Öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması.

Bugün yeterliklerin tanımlanmış olmasının öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü kendiliğinden ortaya çıkarması beklenemez. Bu işbirliği ve eşgüdümün sağlanması, birtakım yeni yasal ve örgütsel düzenlemeleri gerektirmektedir. Öğretmen yetiştirmede politikaların belirlenmesi, standartların oluşturulması ve kurumlar arası işbirliğinin sağlanması amacıyla 1997 yılında kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, bugüne kadar kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapı ve işlerliğe kavuşturulamamıştır.

YÖK ile MEB arasındaki ilişki ve eşgüdüm dönemselsel olarak yöneticilerin kişisel inisiyatiflerine bırakılmış durumdadır. Bu ilişkinin kurumsal bir zemine oturtulması için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile organik bağının oluşturulması gerekmektedir. Bu eşgüdümün sağlanması kurumsal olarak üst düzeyde yakın bir çalışma ve işbirliği ile gerçekleştirilebilir. Bu amaçla;

- a) *Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı ile YÖK Başkanının doğrudan işbirliği ve birlikte çalışmalarını sağlayacak bir düzenleme yapılması.*
- b) *Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin sekretaryasını Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yürütmesi ve bunun için yeni bir yasal düzenleme yapılması ve Komitenin bir danışma, icra ve eşgüdüm kuruluna dönüştürülmesi.*

2. Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültelerinin mevcut altyapı ve öğretim elemanı eksiklerinin giderilmesi ve öğretmen yetiştirmede uygulamaların çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi.

Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı sürekli geçici çözümlerle düzenlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen eğitimi programları adeta bir yaz-boz tahtasına dönüşmüştür. Öğretmen eğitimindeki yakın geçmişteki kararsız ve tutarsız uygulamalar, öğretmen niteliği açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma sağlanamamıştır. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasında çağın gerisindeyiz. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisinin birbirinden bağımsız olarak ele alınması, çağın gerektirdiği niteliklere sahip öğretmen yetiştirmemizi engellemektedir.

YÖK tarafından gerçekleştirilen Eğitim Fakülteleri Araştırmasına göre; eğitim fakültelerinde öğretim elemanı, fiziksel altyapı ve donanım, teknolojik altyapı gibi özellikler bakımından ciddi yetersizlikler vardır. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi’nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi’nde 12’dir. Derslik Başına Düşen Öğrenci sayısı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 190, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi’nde 186’ iken Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 15, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi’nde 24’dür. 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise Yabancı Dil laboratuvarı yoktur. Eğitim fakültelerinde bir bilgisayar başına düşen, ortalama öğrenci sayısı 39’dur. Bu oran; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 169, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 166, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 97 iken, ODTÜ Eğitim Fakültesi’nde 18, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11’dir. Öte yandan, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının %61’i odalarından internete bağlanamamakta ve bilgisayar kullanamamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için öneriler şunlardır:

- a) *Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının önümüzdeki beş yıl içinde 20’ye düşürülmesi.*
- b) *Fiziksel tesis, donanım ve teknolojik altyapı eksikliklerinin giderilmesi.*
- c) *Öğretmen yetiştiren programlarda arz-talep dengesinin sağlanması. Arz fazlası olan alanlarda kontenjanların sınırlandırılması ve talebin karşılanamadığı alanlara öncelik verilmesi gerekir.*
- d) *Kesinlikle alan dışı atama yapılmaması ve eğitim fakülteleri dışından öğretmen temini gibi geçici çözümlere başvurulmaması. Ancak okul öncesi eğitimin durumu ve alanların ortak özellikleri göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenliği mezunlarının okulöncesi öğretmenliği alanından fark derslerini tamamlayarak ya da okulöncesi öğretmenliğini yan alan/çift alan olarak seçmeleri sağlanarak okulöncesi öğretmen açığının karşılanması gerekmektedir.*

- e) Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir akreditasyon sisteminin oluşturulması ve uygulamaya geçilmesi.
- f) Öğretmen adaylarının mesleki sertifikasyonlarının Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi tarafından ya da Komitenin oluşturacağı özerk bir kurum tarafından yapılması.
- g) Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür biçiminde yapay bir ayrıştırma yerine, alan bilgisi, pedagojik bilgiler ve öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin bilgilerin bütünleştirilmesi.

3. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin stajyerlik dönemi ile ilişkilendirilmesi.

- a) Stajyerlik dönemi uygulamalarını düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik içeriğinin öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi.
- b) Stajyer öğretmenlerin stajyerlik yılını daha merkezi bir okulda ve deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde tamamladıktan sonra, daha küçük yerleşim birimlerine atamalarının yapılması.
- c) Stajyerlik döneminde mesleki gelişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, stajyerlik döneminde rehberlik ve mentorluk sisteminin oluşturulması ve mentorluk yapacak öğretmenin bu görevinin haftada 5 saat olarak, haftalık işyükünden sayılması.

4. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin hizmetimi eğitim ile ilişkilendirilmesi.

- a) Öğretmenlerin yetiştirilmesinde geleneksel yöntem ve yaklaşımlar terk edilerek, eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması.
- b) Yüz yüze eğitim yanında interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin geliştirilmesi.
- c) Her öğretmenin yıllık en az 80 saat mesleki gelişim etkinliğine katılmasının zorunlu hale getirilmesi.
- d) Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi ve bir standartlar sisteminin uygulanmasının gerektirdiği kaynakların yaratılması için "Eğitime %100 Destek Kampanyası" benzeri bir %100 vergi indirimi programı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için sağlanacak destekler için de uygulanması.

5. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin eğitim bilimleri alanında ve öğretim programlarında gelişmelerle uyumlu bir biçimde tanımlanması.

- a) Türkiye'de mevcut durumun değerlendirilmesi, uluslar arası uygulama örnekleri ve kavramsal dokümanların incelenmesine dayalı olarak, bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler şunlardır:

- *Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.*
 - *Teknolojik pedagojik alan bilgisi.* Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma.
 - *Öğretimi planlama ve uygulama.* Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebileceği için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme.
 - *Değerlendirme ve izleme.* Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma.
 - *Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.* Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma.
 - *Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.* Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.
 - *Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği.* Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur.
 - *Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama.* Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.
- b) *Yeterliklerin ölçümlenmesinde ve uygulanmasında kullanılacak performans göstergelerinin önceliklere odaklanması ve yönetilebilir bir sayı ve içerikte düzenlenmesi.*
- c) *Performans göstergelerinin oluşturulmasında “uygulanabilirlik”, “anlaşılabilirlik”, “esneklik” ve “nesnellik” ilkelerinin göz önünde bulundurulması.*

- d) Açık ve anlaşılabilir bir yapıda tanımlanan yeterliklerin öğretmenlerin performanslarını değerlendirilmesinde kullanılması.
- e) Yeterlikler ile öğretmenlik kariyer sisteminin ilişkilendirilmesi ve kariyer basamakları çerçevesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması.
6. Yeterliklerin uygulanmasına aşamalı olarak ve yönetilebilir ölçekte başlanması.

Yeterliklerin tanımlanması ya da bir yeterlikler listesi oluşturma işi, uygulama boyutu ile birlikte planlanmadığı sürece yalnızca kuramsal bir çalışma olarak kalacaktır. Yukarıda sunulan önerilerde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim ya da sürekli mesleki gelişimi de içeren, bir biri ile ilişkili pek çok uygulama alanını kapsamaktadır. Bu alanlar bir bütünlük içinde alınmadığı sürece, yeterliklerin geliştirilmesinde önemli bir yol alınması mümkün değildir. Yeterliklerin uygulanması için (a) eğitim fakültelerinin öğretim elemanı, fiziki tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi yetersizliklerinin giderilmesi, (b) yeterliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilmesi, (c) yeterliklerin stajyerlik dönemi uygulamaları ile ilişkilendirilmesi, (d) yeterliklerin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve kariyer sistemi ile ilişkilendirilmesi ve (e) yeterliklerin öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmesi; mali boyutu da olan yapısal, yönetsel ve hukuksal düzenlemeleri gerektirmektedir. Bu düzenlemelerin önemli bir kısmı MEB'in bürokratik hiyerarşisi içinde gerçekleştirilebilecek nitelikte değildir. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için siyasi iradenin bir eylem planı çerçevesinde gerekli adımları atması gerekir.

BÖLÜM I ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Giriş

Günümüzde çocuğu ilköğretim okulu birinci sınıfa başlayacak birçok anne baba, önce o öğretim yılında birinci sınıfları okutacak öğretmenlerle ilgili bilgi edinerek, çocuğunun “iyi bir öğretmenin” sınıfında olması için çaba gösterir. Okul yöneticileri ise çoğunlukla, bütün öğretmenlerin “iyi” olduğunu ve okulda “iyi/kötü” öğretmen ayrımı yapılamayacağını açıklamaya çalışırlar. “İyi” öğretmenin tanımlanmış bir standardı ya da tanımlanmış yeterlikleri olması halinde yöneticilerin açıklaması da makul kabul edilebilir. Oysa mevcut durumda ailelerin ve yöneticilerin “iyi” öğretmenden aynı şeyleri anlayıp anlamadıkları da çok net değildir. Ancak bu durum gösteriyor ki, veliler öğretmenin çocuklarının yaşamında ve geleceğinde bireysel olarak fark yaratacağına inanmaktadır. Hatta pek çok veli, bu nedenle ilköğretimin ilk beş yılı için okuldan çok, öğretmen arama eğilimine girmektedir.

Yaygın kanı öğrencinin gelişiminde, öğrenmesinde ve akademik başarısında öğretmenin en önemli faktör olduğu yönünde olmasına karşın, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin neler olduğu uzun süredir tartışılan bir konudur. Bu tartışmalarda önemli bir dönüm noktası 1966 yılında yayınlanan Coleman Raporu (Coleman ve diğ., 1966) ve 1967 yılında yayınlanan Plowden Raporudur (1967). Bu iki raporun ortak bulgusu, öğrencilerin başarısında en önemli faktörün ailenin sosyo-ekonomik durumu olduğu yönündedir. Bu iki araştırma, okulun ve okul ile ilgili faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmaların önemi, bulgularından çok bulgularının öğrenci başarısına ilişkin yaygın kanaatler ve sağduyu ile çelişmesi nedeniyle başlattığı tartışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu araştırmaların bulguları 1970’li ve 1980’li yıllarda sürekli sorgulanmış ve daha sonraki dönemde araştırmalar sınıf mevcudu (Glass, Cahen, Smith ve Filby, 1982; Mosteller, 1995) ve öğretmen yeterlikleri (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008) gibi faktörlerin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar okulda yönetim, örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörlerle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğer tüm faktörlerden daha önemli olduğunu göstermiştir (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisini ve önemini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980’lerin başından bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır.

Öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitiminde önemi, çeşitli belge ve çalışmalarda tartışmaya yer bırakmayacak bir açıklıkla ifade

edilmiştir:

Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır (Ministry of Education: New Zealand, 1999: 3).

Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (European Parliament, 2008: 2).

Akılın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir (Leigh and Mead, 2005: 1).

Dünya standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir öğretmen ordusuna sahip olmak zorundayız. ...öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için ... öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız (NBPTS, 2002: 1).

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII). Türkçe kaynaklarda “öğretmenlik yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın, çoğu yabancı kaynaklarda “öğretmenlik mesleği standartları” kavramı tercih edilmektedir. Öğretmenlik mesleği standartları, “öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerileri”ni kapsamaktadır (TDA, 2007).

Çeşitli kaynaklarda yeterlikler ya da standartlar farklı başlıklar altında ve farklı adlarla ifade edilmekle birlikte, farklı ülkelerdeki uygulamaların öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir (MEB, 2008; Ministry of Education: New Zealand, 1999; NBPTS, 2002; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; The Teaching Council, 2009). Farklı ülkelerdeki uygulamalarda yeterliklerin içeriğinde büyük ölçüde örtüşme görülse de, yeterliklerin yapılandırılmasında ve ifade edilmiş biçiminde farklı modeller kullanılmaktadır. Modellerde ve modellerin dayandığı kavramsal çerçevede farklılıklar, uygulama açısından da farklılıkları beraberinde getirmektedir. Örneğin ABD’de öğretmenlik mesleği standartlarının çocukların gelişim evrelerini esas alarak yapılandırılmasına karşın, İngiltere’de standartlar öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuştur.

MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmen yeterlikleri çalışmasında “yeterlikler” kavramı kullanılmasına karşın, uluslar arası alandaki uygulamalarda “standartlar” kavramının kullanılması, yeterlik kavramı üzerinde 1990’lı yıllarda yaşanan tartışma ve eleştirilerden kaynaklanmaktadır. Yeterlik

kavramının kullanılmasına karşı çıkanlar, öğretmenin işinin yeterlikler çerçevesinde tanımlanmasının öğretmenleri “becerisizleştirmenin” yanında öğretmenleri kendilerini dönüştürmekten çok okuldaki mevcut uygulamaları yeniden üretmeye zorladığını vurgulamıştır. Yeterliklerin öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirmediği ve kendi bağlamından ve ortamından uzaklaştırdığı öne sürülmüştür. Öğretmenin işini yeterlikler çerçevesinde tanımlamaya yönelik bu tartışmaların sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere’de Öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmenlik mesleği standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Türkçe çalışmalarda öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının zaman zaman bir birinin yerine kullanılması bir kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Bu nedenle, bu kavramların İngilizce kaynaklardaki kullanım anlamları ile birlikte açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990’lardan önceki uygulamalarda kullanılan bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlikler yüzlerce maddeden oluşan bir liste olabilir. Çünkü yeterlikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar.

Öğretmen standartları (teacher standards) ise daha çok 1990’lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerin genel çerçevesini belirlemede kullanılan bir kavramdır. Standartlar davranış düzeyine inmez ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve beceriler genellikle 8-10 standart ile ifade edilir. Öğretmen yeterlikleri veya standartlarının tartışılmasında çoğu zaman öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak Avrupa Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine (European Qualifications Framework for Higher Education) atıfta bulunmaktadır. Türkiye’de de YÖK tarafından bir Yükseköğretimde Yeterlikler Çerçevesi taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak yükseköğretimde öğretmen eğitimi dahil olmak üzere tüm alanları ilgilendirmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı zaman zaman standart (standard) ve nitelik (qualification) karşılığı olarak da kullanılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, yabancı kaynaklarda bu kavramların anlamlarının ve kapsamalarının farklı olduğunun dikkate alınmasıdır.

Bu çalışmada alanda gözlemlenen yeterlik, standart ve nitelik kavramlarına ilişkin kavramsal kargaşa dikkate alınarak, anlaşılabilirliği kolaylaştırmak adına; “öğretmen yeterlikleri” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Ancak uluslar arası uygulama örneklerine yapılan atıflarda, söz konusu uygulama örneğinde “öğretmen standardı” kavramı kullanılmış ise, bu çalışmada bu kavramın çevirisi olarak öğretmen standardı kavramı kullanılmıştır.

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusu, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir (Ball and Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005; Darling-Hammond, 2006; Grand and Gillette, 2006; Imig and Imig, 2006). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi, bu mesleğin doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi beklentisi sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir. Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların nasıl çalıştığını, iletişimlerini, ilişkilerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir. Toplumsal dönüşüm okulları gözle görülebilir bir şekilde etkilemektedir. Öğrenciler yeni teknolojileri kullanarak çeşitli bilgi kaynaklarına kolaylıkla erişebilmekte ve bunun sonucu olarak okulun ve öğretmenin geleneksel olarak bilinen işlevlerinin yeniden değerlendirilmesi zorunluluk haline gelmektedir (World Bank, 2005). Diğer taraftan eğitimcilerin ve araştırmacıların öğrenme ve bilgiye ilişkin görüşleri ciddi bir biçimde değişmektedir. Bu değişime bağlı olarak, öğrencilerin sınıflarda ne yapacağı ve öğretmenlerin nasıl öğreteceğine ilişkin çok farklı görüşler ortaya çıkmaktadır (Ball and Cohen, 1999).

Öğrencinin, önceden tanımlanmış ve toplamı iyi bir eğitim anlamına gelen bilgilerin, üzerine yazılacağı bir “tabula rasa” olarak görülmesi geçmişte kalan bir anlayıştır. Etkili bir öğretimi sağlayacak öğretmen davranışlarını tanımlamanın kolay olmadığı da bilinmektedir. Etkili öğretim davranışları konuya, sınıf düzeyine, öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişim düzeylerine ve öğrenme amaçlarına göre değişmektedir. Eğitimin amacı temel becerilerin ve olgusal bilgilerin kazandırılmasından, üst düzey düşünme ve performans becerilerinin geliştirilmesine bir dönüşüm geçirmekte ve bununla birlikte toplumun öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesine ilişkin algıları da değişmektedir (Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999). Artık öğretmenden ders kitaplarında sunulan bilgileri olabildiğince hızlı bir biçimde öğrenciye aktarmaktan daha fazlasını yapması beklenmektedir.

Öğretmenin işini tanımlamak ve bu işi etkili bir biçimde yapmak için gerekli yeterlikleri belirlemek, toplumun yaşadığı dönüşümü ve toplumun değişen ihtiyaçlarını anlamayı, öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını çözümlenmeyi gerektirmektedir. Çoğunlukla öğretmenler için alan bilgisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ancak araştırma bulguları, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bilginin öğrenci başarısını alan bilgisinden daha çok etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin herhangi bir alanda öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (World Bank, 2005). Öğretmen aynı anda öğrettiği konu, konunun bilişsel, toplumsal ve duyuşsal amaçları, zaman yönetimi, materyaller, araç gereçler, bireysel olarak

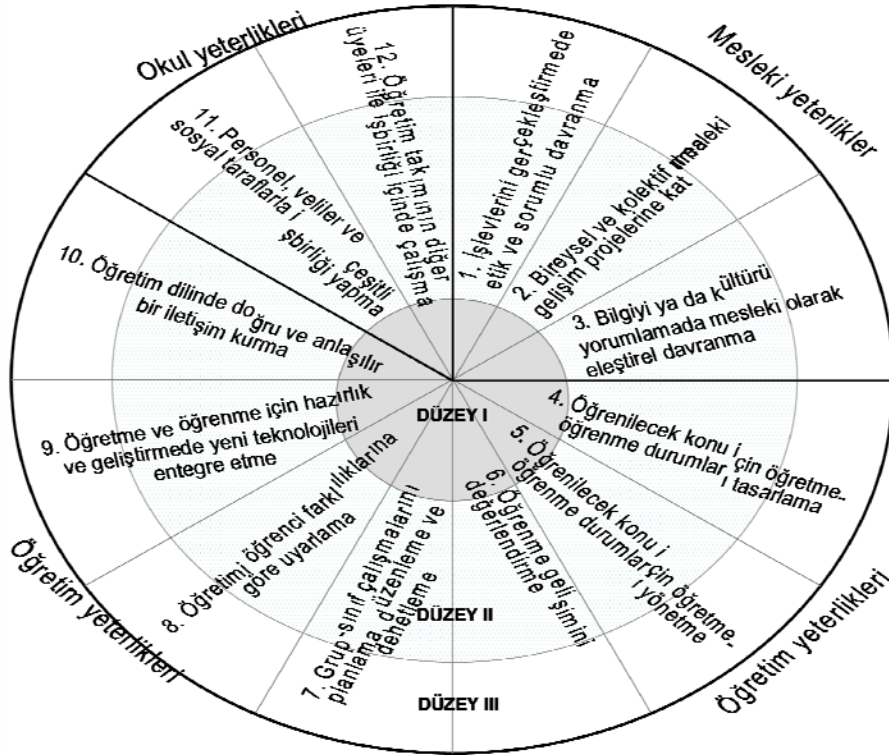
öğrencilerin tepkileri ve ihtiyaçları ile uğraşmak durumundadır. Öğrencilerin nasıl çalıştığını ve nasıl öğrendiğinin farkında olmak ve bir taraftan öğrencinin öğrenebileceği anı yakalamaya çalışırken, diğer yandan yanlış anlama olasılığına karşı dikkatli olmak zorundadır. Öğrencinin dikkatinin sürekliliğini sağlamak ve öğrenme hızını korumak gibi zor bir işin üstesinden gelmek için sürekli çaba gösterecektir. Öğretmenin işi bunlarla da sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin sağlığı ve güvenliği ile ilgilenmek, aile ile ilgili durumları anlamak ve öğrenme için uygun bir ortam oluşturmak gibi işlevleri de yerine getirmek zorundadır. Öğrencileri dinlemek, anlamak, öğrencinin neleri bildiğini ve nasıl öğrendiğini değerlendirmek, öğrenciye dönüt sağlayarak rehberlik etmek günlük rutinin bir parçasıdır (Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999). Bütün bunları bir araya getirmek, öğretmen için tanımlanabilir yeterliklerden çok bir sanatın icra edilmesi olarak görülebilir. Öğretmenin işinin karmaşıklığı hem yeterliklerin tanımlanmasını, hem de öğretmenin kendi işini topluma anlatmasını güçleştirmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında araştırma bulguları ve kuramsal gelişmelere dayalı olarak üç ana boyutta toplanabilecek bir kavramsal çerçeve oluşturulabilir (World Bank, 2005). Çizelge 1’de sunulan bu yeterlik boyutları (a) öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler, (b) öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler ve (c) çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır. Bu boyutlarda yeterlikler bir öğretmenin mesleki yaşamının farklı evrelerinde farklı yoğunlukta ele alınmalıdır. Birinci düzey hizmet öncesi öğretmen eğitimi evresini, ikinci düzey öğretmenlerin stajyerlik dönemini ve üçüncü düzey stajyerlik sonrası dönemde sürekli gelişimi ifade etmektedir. Bu çerçevede Çizelge 1’de sunulan yeterlik modeli, yeterliklerin tanımlanmasında öğretmenlik mesleğinin evrelerine göre bir yapılandırmaya gidilmesini önermektedir.

1. Profesyonel yeterlikler boyutu. Öğrenci için anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmesi, öğretmenin öğrettiği bilgileri kültürel ve toplumsal ortam içinde konumlandırabilmesi ile ilişkilidir. Öğretim programlarında yer alan kültür ile öğrencilerin kültürü arasında bir bağ oluşturmak, sınıf ortamını herhangi bir konuda farklı bakış açılarının sunulabildiği bir öğrenme ortamı haline getirmek ve öğrettiği konuya objektif ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak, öğrenci için anlamlı bir öğrenmenin temelini oluşturur. Öğretmenden bir profesyonel olarak kendi yeterliklerini, uygulamalarını ve yaklaşımlarının değerlendirmesi ve sürekli gelişim olanaklarından yararlanması beklenir. Gelişim sürecinin temelinde kendi uygulamalarını sorgulama, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi için meslektaşlarıyla işbirliği, eğitimsel ve didaktik tercihlerin uygunluğu konusunda görüş alış veriş, başarı ve başarısızlıkları paylaşarak öğrenme yer almaktadır.

Öğretmenin işlevlerini yerine getirmede sorumlu, etik ilke ve kurallara uygun davranması gerekir. Sorumluluk ve etik yönüyle öğretmenlik mesleği

diğer tüm mesleklerden farklılık gösterir. Öğretmenin sorumlulukları ve etik davranışları mesleğin temel değerleri üzerine kurgulanır. Sorumluluk ve değerler; sınıfta demokratik davranışı teşvik etme, öğrencilerin ihtiyacı olan desteği sağlama, öğrencilerden yüksek başarı ve davranış beklentisi içinde olma, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma, öğrencilerin öğrenmesi ve eğitimi ile ilgili kararları açıklama, mesleğinin gizlilik gerektiren yönlerinde duyarlılık gösterme, öğrenciler-veliler ve meslektaşları arasında ayrımcılık yapmama gibi konuları içerir. Ayrıca öğretmenin mesleği ile ilgili yasal düzenlemeleri uygulamada mantıklı ve sağduyulu davranması beklenir.



Çizelge 1. Öğretmen yeterlikleri için bir kavramsal çerçeve modeli
Kaynak: World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.

2. Öğretim yeterlikleri boyutu. Öğretmenlerin öğrettikleri konuyu, kendi öğrenciliklerinde öğrendiklerinden daha farklı bir biçimde anlamaları gerekir. Öğretmenlerin yalnızca bilgiyi ve işlemleri bilmeleri yetmez. Aynı zamanda

anlamları, konular ve kavramlar arasındaki bağlantıları/ilişkileri de bilmeleri gerekir (Ball ve Cohen, 1999). Öğretmenin konuyu yeterince bilmemesi, öğrencilerin içeriği yanlış öğrenmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin konuyu ne kadar bildikleri, ne öğrettiklerini ve nasıl öğrettiklerini; öğretmenin sorularının türünü ve düzeyini, öğretmenin ders kitabını kullanma biçimini etkiler. Konuyu yeterince bilmeyen öğretmen daha çok ders kitabına bağımlı kalır (World Bank, 2005).

Alan bilgisi temel bilgiler ve sentez bilgiler olarak iki kısımdan oluşur. Temel bilgiler enformasyon, fikirler, alan ile ilgili genel bilgiler, belirli kavramlar, tanımlar, genel kabuller ve işlemleri içerir. Temel bilgiler öğretmenin ne öğreteceğini belirler. Sentez bilgi ise temel bilgileri tamamlayıcı nitelikte bilgilerden oluşur; öğretmenin alanındaki bilginin geçerliğini, alandaki eğilimleri ve bakış açılarını bilmeyi içerir. Sentez bilgiye sahip öğretmen alanla ilgili araştırma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma yanında, bir konuyu farklı yöntem ve bakış açılarıyla ele alabilme yeterliğine de sahiptir (World Bank, 2005). Öğretmenin kendi alanında genellemelerin ve çıkarımların nasıl yapıldığını anlaması ve diğer alanlardan farkını görmesi gerekir. Örneğin, matematikte bir teoremi kanıtlama ile tarih alanında bir olayı/olguyu kanıtlama arasındaki farkı bilmelidir. Bilimsel düşünme biçimi ile bir sanatı eleştirme ya da yorumlama arasındaki farkı bilme, öğretme ve öğrenme sürecinde fark yaratabilir (Ball and Cohen, 1999).

Öğretmenin alan bilgisi diğer insanların aynı konudaki bilgisinden farklılık gösterir. Öğretmenin bilgisi, yalnızca bilginin yapısına göre değil, aynı zamanda öğrenecek olan öğrenciye göre de düzenlenecek bilgidir. Öğretmen bilginin toplumsal olarak değeri, günlük yaşam ile ilişkisi ve günlük yaşamda kullanımını da bilmek zorundadır (World Bank, 2005).

Öğretmenin öğretme öğrenme konusunda son gelişmeleri izlemesi ve öğrenme öğretme durumlarını tasarlamada bu bilgileri etkili bir biçimde kullanması gerekir. Bilginin öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak biçimde yapılandırılması, bir konunun öğrenmesini kolaylaştıracak ya da zorlaştıracak durumların belirlenmesi, farklı özelliklere ve geçmişlere sahip öğrencilere konunun nasıl sunulacağına kararlaştırılması ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak öğretme öğrenme durumlarının tasarlanması öğretimin etkililiğini geliştirir. Öğretme öğrenme durumlarının tasarlanmasında öğrencilerin etkin olarak katılımının sağlanması için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve toplumsal özelliklerinin dikkate alınması gerekir (World Bank, 2005). Etkili bir öğrenme için sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin, etkinlikler arası geçişlerin ve öğrencilerin çalışmalarının etkili bir şekilde yönlendirilmesi ve yönetilmesi gerekir. Çeşitli sınıf ve öğretim yönetimi stratejileri kullanılarak öğrencilerin etkin olarak öğrenmeye odaklandıkları süre maksimum düzey çıkarılabilir (Ball and Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005).

Ulusal ve yerel düzeyde eğitim yöneticileri kadar, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve toplum da öğrencilerin ne öğrendiklerini ve ne kadar öğrendiklerini bilmek ister (Imig and Imig, 2006). Öğretmen için öğrenci başarısını izleme, değerlendirme ve sonuçlarını ilgili taraflarla paylaşma bir sorumluluk olduğu kadar aynı zamanda bir haktır. Çünkü öğretmen öğretimin etkililiğini ancak değerlendirme sonuçları ile açıklayabilir. Öğretimin yönetimi, planlanması, tasarımı, uygulanması ve yeniden tasarımı öğretimin ve öğrenmenin etkililiğine ilişkin değerlendirme sonuçlarından yararlanarak gerçekleştirilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve öğretim sürecinde gerekli uyarlamaların yapılabilmesi için öğrenci başarısının ve gelişiminin sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin izlenmesinde testler yanında performans değerlendirme ve informal değerlendirme araç ve stratejilerinin de kullanılması, öğretimin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin daha bütüncül bir veri oluşturulmasını sağlar. Öğretmenin ödev, alıştırmaya ve proje gibi çalışmaların öğrenmeye katkısını değerlendirmesi ve bu tür çalışmaları özenle tasarlaması gerekir (Imig and Imig, 2006; Grant and Gillette, 2006; World Bank, 2005).

Öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulmasında, sınıf içinde grup çalışmalarının etkili bir biçimde planlanması, düzenlenmesi ve denetlenmesi önemli bir yere sahiptir. İyi düzenlenmemiş sınıf-grup çalışmaları, öğrencilerde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına ortam oluşturur. Öğretmenin sınıf içinde, okulda ve toplumda doğru ve uygun davranışların standartlarını oluşturması ve öğrencilerin bu davranışları özümsemelerini sağlaması gerekir. Öğretmen olumsuz davranışları önleme yanında, olumsuz davranışlar ortaya çıktığında öğrencinin kişiliğine saygılı bir biçimde bu davranışlara müdahale için çeşitli stratejileri uygulamalı ve uyarlamalıdır (Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999; World Bank, 2005). Grant and Gillette (2006) etkili öğretmenlerin sınıf ortamını, öğrencilere belirli parametreler içinde özgürlük tanıyarak ödev, alıştırmaya ve projelerde tercihler sağlayacak bir esneklikte yapılandığı vurgulamaktadır. Bu şekilde yapılandırılan bir sınıf ortamında, öğrencilerin fikirleri, düşünceleri ve bilgileri demokratik bir sınıf yönetimi ile sınıf dokusuna işlenir.

Öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlama, öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda sürekli olarak karşılaşılan bir vurgu olmakla birlikte, bunun ne anlama geldiği ve nasıl gerçekleştirileceği oldukça karmaşık bir konudur. Öğretimde bireysel farklılıklara göre uyarlama yapma; öğrenmenin ne demek olduğunun ve öğrenme ile ilgili uzun zamandır kabul gören varsayım ve inanışların sorgulanmasını gerektirir. “Öğrenmede bilginin parçalara ayrılması ve bir bilgi kazanılmadan diğerinin kazanılamayacağı”, “somuttan soyuta ve parçadan bütüne doğru bir öğrenme sırası izlenmesi” gibi genel kabuller doğru mudur ve bunların anlamı nedir? Gerçekten öğrenmenin

eğlenceli olması gerekir mi ve bunun anlamı nedir? Bu sorulara verilecek cevaplar bireysel farklılıklar konusunda ne yapılması gerektiğini ciddi biçimde etkileyebilir (Ball and Cohen, 1999). Bu soruların cevapları konusunda tam bir görüş birliği sağlanamasa da, öğretmenlerden öğretimi öğrencilerinin özelliklerine ve potansiyellerine göre uyarlamaları beklenmektedir. Yaygın olarak uygulanan başarı düzeyine göre homojen gruplarla çalışma yerine, öğretmenlerin heterojen gruplar oluşturma ve heterojen gruplarla çalışma becerilerine sahip olması gerekir. Heterojen gruplarla çalışma, öğrencilerin toplumsal katılımını geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Özellikle öğrenme güclüğü ya da engelleri olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrenme sürecine etkin olarak katılımının sağlanması, öğrencilerin özelliklerine uygun çalışmaların planlanmasını, önerilmesini ve uygulanmasını gerektirmektedir (World Bank, 2005).

Öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımı tartışmasız kabul gören bir öğretmenlik yeterliği olarak ön plana çıkmakla birlikte, öğretmenlerin teknolojinin öğrenme sürecine nasıl katkı sağlayacağı yanında, teknoloji kullanımının sınırlılıklarını da bilmeleri gerekir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin öğretimini esas alan bir yaklaşım yerine, teknolojinin öğretimin geliştirilmesinde, bilgiye erişme, bilgiyi yorumlama ve bilginin paylaşılmasında etkili bir biçimde kullanılması ve öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarının yönlendirilmesine yönelik bir yaklaşımı benimsemeleri beklenmektedir (Grant and Gillette, 2006; World Bank, 2005).

Öğretmenlerin öğrettikleri konu her ne olursa olsun, dili doğru ve etkili kullanmaları gerekir. Öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla iletişimde dilin ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir iletişim sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bir fikri, düşünceyi ya da bilgiyi yapıcı, etkili, saygılı ve zihinsel bir bütünlük içinde tartışmanın ve sunmanın ne anlama geldiğini çok iyi bilmeleri gerekir. Öğrencilerin içeriği anlamaları, sorgulamaları, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ve temel fikirler arasındaki ilişkileri görebilmeleri için uygun sorular sorabilmek, etkili bir iletişim ve dilin doğru kullanılması ile gerçekleştirilebilir (World Bank, 2005).

Öğretim programının bir okulun günlük uygulamalarında etkili bir ders haline dönüşmesi, öğretmenin farklı bakış açıları üzerine oluşturulmuş iyi bir bilgi tabanına sahip olmasını gerektirir (Grant and Gillette, 2006). Herhangi bir derste bir konunun etkili olarak öğretimi, aynı anda birçok kararın verilmesini, eş zamanlı olarak birçok işin yapılmasını, birçok bilginin, becerinin, düşünce ve anlayışın bütünleştirilerek işe koşulmasını gerektirir. Bunu başarmak yeryüzünde insanın başarması beklenen en zorlu iş olarak görülebilir.

3. *Okul ile ilgili yeterlikler boyutu.* Öğretmen yeterlikleri ile ilgili tüm çalışma ve belgelerde öğretmenlerin işlerini yaparken veliler, toplumsal çevre, diğer öğretmenler, okul yönetimi, diğer personel ve daha geniş çerçevede okul

dışında meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalarının gereği vurgulanmaktadır (NBPTS, 2002; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; The Teaching Council, 2009; World Bank, 2005). Öğretmenlerin öğretim ile ilgili hedefler oluşturmada okuldaki diğer çalışanlar ve öğretmenlerle birlikte çalışması ve hedefleri gerçekleştirmek için projeleri onların işbirliği ile uygulaması gerekir. Öğretmenin başarılı olabilmesi büyük ölçüde bu işbirliğinin etkililiğine bağlıdır. Öğretmen, öğrencilerin okul yönetimine ve okul etkinliklerine katılımını teşvik etmelidir. Öğrenme durumlarının tasarımı ve uyarlanması ve öğrenmenin değerlendirilmesinde diğer öğretmenler ve personel ile ne zaman ve nasıl işbirliği yapacağını bilmelidir. Öğretmenin okuldaki öğretim takımının hedeflerinin gerçekleşmesi için projeler tasarlaması ya da projelere katılması, öğretmenler arasında ihtiyaç duyulan birliktelik ve görüş birliğinin sağlanması için çaba göstermesi beklenir. Öğretmenin yalnızca kendi sınıfı ve alanı ile sınırlı kalmadan, bütün olarak okulun gelişimi için yapılan proje, etkinlik ve çalışmalara katılımı ve katkı sağlaması mesleki bir yükümlülük olarak görülür.

Yukarıda açıklanan model çerçevesinde Öğretmen yeterlikleri değerlendirildiğinde, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlaması,
- Öğretimi planlaması ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesi

Tarihi perspektif içinde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi daha çok eğitim bakanlıkları ya da yasa koyucu tarafından gerçekleştirilen bir işlev olarak

görülmüştür. Öğretmen meslek örgütleri yerine “en iyi tek bir sistem oluşturma” beklentisi içinde olan bürokratik resmi otoritelerin mesleki yeterlikleri belirlemesi, öğretmenliğin oldukça basite indirgenerek tanımlanması ile sonuçlanmıştır (Darling-Hammond, Wise and Kleine, 1999). Bu şekilde tanımlanan yeterlikler, çoğu zaman işlevsel olmaktan oldukça uzak kalmış ve eğitimin her tür ve düzeyinde aynı yeterliklerin geçerli olduğu gibi üstü kapalı bir varsayım üzerine kurgulanmıştır. Daha da önemlisi, tanımlanan yeterliklerin ölçülebilirliği ve uygulanabilirliği ile ilgili sorunlar çözümsüz kalmıştır.

Türkiye’de öğretmenlerin niteliklerinin genel çerçevesini belirlenmesi amacıyla, Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” hükmü yer almıştır. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun öğretmen yeterlikleri için ortak bir bilgi tabanı oluşturacağı yasal olarak hükme bağlanarak, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu alanların her birini temsil eden derslerle istenilen nitelikte öğretmen yetiştirileceği varsayılmıştır. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) alanları hem kurgulanmasında hem de uygulanmasında birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır. Örneğin matematik öğretmeni yetiştirmede, matematik alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisi alanı arasında bir bağlantı kurulmamaktadır. Öğretmen adaylarına matematik alan bilgisi matematik alan uzmanları, öğretmenlik meslek bilgisi ise eğitim bilim alan uzmanları tarafından ve birbirinden bağımsız olarak verilmektedir. Özel öğretim yöntemleri adı altında verilen derslerle bu bağlantının kısmen sağlanmaya çalışıldığı varsayılmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanununda Bakanlığa verilen sorumluluk gereği, Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılında öğretmenlerin yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş (MEB, 2002), ancak bu çalışmanın sonuçları uygulamaya dönüştürülememiştir. Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri 1739 sayılı yasada tanımlanan (a) eğitime-öğretme yeterlikleri, (b) genel kültür bilgi ve becerileri ve (c) özel alan bilgi ve becerileri başlıkları altında toplanmıştır. Bu çalışma uygulamaya geçirilemeden, 2002 yılında uygulamaya konulan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ikinci bir çalışma başlatılmıştır. MEB tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde öğretmenlerin ve akademik çevrelerin kalıtımının sağlanması ile birlikte, uluslar arası alanda sorunlu olduğu ifade edilen bürokratik otoriteler tarafından yeterliklerin belirlenmesi uygulamasının Türkiye için de geçerli bir durum olduğu görülmektedir. Ancak, Türkiye’de yasal olarak yeterliklerin belirlenmesi görevinin MEB’e verilmiş olması yanında, MEB dışında yeterlikleri belirlemek için mesleki örgütlenmelerin ya da yapıların da henüz yeterince gelişmediği bir gerçektir.

Öğretmenlik yeterliklerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi birbirinden bağımsız olarak ele alınması kavramsal olarak ve pratik açıdan çok ciddi sorunlar doğurmaktadır. Öğretmenin alan bilgisine ve

öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda alan bilgisi ve meslek bilgisi ayrı ayrı ele alınmaktadır. Alan bilgisini belirli bir yaş grubuna ve farklı özelliklerdeki öğrencilere nasıl kazandırılacağı, diğer bir ifade ile öğretmenin nasıl öğreteceği tamamıyla öğretmene bırakılmaktadır. Öğretmen adayına yetiştirme sürecinde öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmakla birlikte, bu bilginin matematik, fen, sosyal bilgiler ya da güzel sanatlar gibi bir alanının öğretimine nasıl uygulanacağı konusunda sistematik bir çalışma yapılmamaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin kim tarafından belirleneceği, sorunun yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır. Yeterliklerin kim tarafından belirlendiği kadar bu yeterliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılması, sürekli mesleki gelişim ve öğretmen kariyer-kıdem sistemi ile ilişkilendirilmesi de karmaşık bir süreçtir. Öğretmen yeterliklerinin uygulama ile ilişkilendirilmesi, yeterliklerin belirlenmesinden sonra gelen bir süreç olarak görülmektedir. Oysa yeterliklerin uygulamaya dönüştürülmesi, yeterliklerin belirlenmesi sürecinde eş zamanlı olarak ele alınması gereken bir konudur. Özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının bu yeterlikleri kazandıracak eğitimi ve öğretim programlarını nasıl düzenleyeceği, yeterliklerin kazandırıldığına nasıl izleneceği ve denetleneceği, yeterliklerin sertifikasyonu gibi sorunların çözümü resmi otoriteler arasında etkili bir eşgüdüm gerektirmektedir. Belirlenen yeterliklerin uygulanabilir olması için yeterliklerin belirlenmesi sürecinde aşağıdaki soruların cevaplarının ilgili tüm tarafların katılımı ile oluşturulması gerekir:

- Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde temele alınan varsayımlar, kuramsal tercihler, kabuller ve bilgi tabanı neleri içermektedir? Öğretmen yeterlikleri, özellikle ulusal düzeyde tanımlanıyorsa, öğretmenin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesinin ortak bir eğitim vizyonu ve bilgi tabanına göre tanımlanması gerekir. Yeterliklerin dayandığı kavramsal çerçeve, varsayımlar, temel kabuller belirlenmeden yeterliklerin neleri kapsayacağı ve nasıl yapılandırılacağı sistematik bir bütünlük içinde belirlenemez. Yeterliklere aynı anlamları yükleyebilmek ve yeterliklerden aynı şeyleri anlayabilmek büyük ölçüde yeterliklerin dayandığı kavramsal dayanakların ve çerçevenin ne kadar iyi açıklandığına bağlıdır.
- Öğretmen yeterliklerine yön veren ulusal eğitim hedefleri ve eğitim politikaları nelerdir? Öğretmen yeterliklerinin ulusal eğitim hedefleri ve eğitim politikaları ile ilişkisi anlaşılabilir bir şekilde açıklanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğretmenlik yeterlikleri çocuklara ve gençlere ulusal eğitim hedef ve politikalarının gerçekleşmesi için nelerin nasıl öğreteceğinin, yani bu işi yapacak öğretmenin işinin hangi bağlamda ve nasıl yapılacağına yapı taşlarının tanımlanmasıdır.
- Öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve stajyerlik dönemi mesleki gelişim ile ilişkisi nasıl kurgulanacaktır?

- Öğretmenlik yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi, stajyerlik dönemi ve sonrası sürekli mesleki gelişim ile ilişkilendirilmesi ve yeterliklerin kazandırılmasının sağlanması nasıl bir örgütsel ve yönetsel yapı ve düzenleme ile gerçekleştirilecektir? Hangi stratejiler kullanılacaktır?
- Yeterliklerin öğretmen olabilmek ile ilişkisi nasıl oluşturulacaktır? Yeterliklere dayalı lisanslama ya da sertifikasyon yapılacak mıdır?
- Yeterliklere dayalı lisanslama ya da sertifikasyon yapılacaksa, bu hangi kurum tarafından, nasıl, hangi yöntem ve stratejilerle yapılacaktır?
- Öğretmenlerin seçimi yeterlikler temele alınarak gerçekleştirilecekse, seçme yöntem ve stratejileri neler olacaktır? Öğretmen yeterliklerinin önemli bir kısmı testlerle ölçülebilir olmadığına göre, ölçümleme kim tarafından ve nasıl yapılacaktır?
- Yeterliklere sahip olmamanın ya da asgari bir standardın altında yeterlik göstermenin sonuçları ve yaptırımları neler olacaktır?

Yeterliklerin belirlenmesi sürecinde bu soruların cevaplarının düşünülmemesi ve en azından geçici cevaplar oluşturulmaması, tasarlanan yeterliklerin uygulanabilirliğini olanaksız hale getirmektedir. Uluslar arası deneyimler bu sorularla karşılaşıldığını ve bu soruların cevaplarının büyük ölçüde Öğretmen yeterliklerinin kim tarafından, nasıl ve hangi yasal, örgütsel, toplumsal ve ekonomik koşullarda geliştirildiğine bağlı olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, Wise and Kleine, 1999). Yukarıdaki soruların bazıları, Öğretmen yeterliklerinin uygulanabilirliği için uygun yasal, yönetsel ve eğitimsel düzenlemelerin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca Öğretmen yeterliklerinin, en azından hizmet öncesi eğitim, stajyerlik dönemi mesleki gelişim ve stajyerlik sonrası (mevcut kariyer sistemi ile ilişkilendirilerek) sürekli mesleki gelişim evreleri için farklı biçimlerde tanımlanarak yapılandırılması gerekmektedir. Uluslar arası alanda Öğretmen yeterliklerinin, eğitimin farklı düzeyleri ve öğretmenin mesleki gelişiminin farklı evreleri ile ilişkilendirildiği uygulama örneklerini görmek mümkündür (NBPTS, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; TDA, 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; World Bank, 2005).

Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde yukarıdaki sorulara cevaplar oluşturulması yanında, yeterliklerin uygulanabilirliği açısından, yeterliklerin (a) genel ilkeler ya da yeterlikler, (b) bilgi, (c) mesleki tutum ve inançlar ve (d) performans göstergeleri biçiminde aşamalı olarak açılımının sağlanması gerekir. Genel ilkeler, bilgi ile tutum ve inançlar ancak öğretmenin davranış ve eylemlerinde performans göstergeleri ile ölçülebilir. ABD’de Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (INTASC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium), öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için

örnek bir model oluşturmuştur (INTASC, 1992). Tablo 1’de bu modelde her bir genel ilke için ifade edilen bilgi, tutum, değer ve inanç ile performans göstergeleri düzeyinde birer örnek sunulmuştur.

Tablo 1’de sunulan örnek modelde öğretmen yeterlikleri için oluşturulan genel çevreyi belirleyen her bir ilkenin kapsayacağı bilgi, tutum, değer ve inanç ile performans göstergeleri ifade edilmiştir. Tabloda bilgi, tutum, değer ve inanç ile performans göstergeleri için yalnızca birer örnek alınmıştır. Tablo incelendiğinde performans göstergelerinin ilgili genel yeterlik ilkesi için bilgi, tutum, değer ve inançlara sahip olan öğretmenin neleri, nasıl yapacağını gösterdiği ve somut olarak gözlemlenebilir, ölçülebilir olduğu görülmektedir. Bilgiler test edilebilir. Tutum, değer ve inançlar çeşitli tutum ölçekleri ya da rubrikler-derecelendirme ölçekleri ile dolaylı olarak ölçümlenebilir. Ancak öğretmen yeterlikleri açısından söz konusu bilgi, tutum, değer ve inançlara sahip olan öğretmenin ne yaptığı ve nasıl yaptığı önemlidir. Bu nedenle, performans göstergelerinin bilgi, tutum, değer ve inançlardan farklı olarak gözlemlenebilir somut davranış, iş ve eylemler olarak ifade edilmesi gerekir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde MEB tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde bilgi tutum, değer ve inançların “performans göstergeleri”nde iç içe girdiği ve ayrıştırılmadığı görülmektedir. Aşağıda sunulan örnekler bu durumu açık bir biçimde yansıtmaktadır (MEB, 2008: ss. 8-37):

- A-1 Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme (alt yeterlik)
 - A1.3 Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır (performans göstergesi)
 - A1.6 Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir (performans göstergesi)
- A-2 Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma (alt yeterlik)
 - A2.10 Her öğrencinin başarılı olacağına inanır (performans göstergesi)
- A-4 Öz değerlendirme yapma (alt yeterlik)
 - A4.4 Farklı görüşlere ve eleştirilere açıktır (performans göstergesi)
- A-5 Kişisel gelişimi sağlama (alt yeterlik)
 - A5.6 Özgüvene sahiptir (performans göstergesi)
 - A5.15 Bilimsel araştırma yapmaya isteklidir (performans göstergesi)
- B-3 Öğrenciye değer verme (alt yeterlik)
 - B3.5 Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir (performans göstergesi)
 - B3.7 Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir (performans göstergesi)

Tablo 1
INTASC Öğretmen Yeterlikleri Modeli

İlkeler	Bilgi-anlayış	Tutum, inanç ve değer	Performans göstergesi
1. Öğrenme deneyimini öğrenci için anlamlı kılacak, alanın temel kavram, araç ve yapılarını bilir	... Alan bilgisini diğer derslerle ilişkilendirebilir	...Farklı bakış açılarını takdir eder	... Kavramları ve açıklamaları farklı şekillerde sunarak, öğrencinin daha önceden bildikleri ile ilişkilendirir
2. Öğrencinin nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlar ve entelektüel, toplumsal ve bireysel gelişimini destekleyecek öğrenme fırsatları sağlar	...Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrencinin bilgiyi yapılandırdığını anlar	...Öğrencilerin yeteneklerinde farklılıklara saygı gösterir ve özgünlerinin ve öz yeterliklerinin gelişmesine adanmıştır	...Yeni bilgileri öncekilerin üzerine kurmak ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için birey ve grup performansını değerlendirir
3. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlar ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturur	...Öğrenme stilleri, çoklu zeka ve performans türleri dahil olmak üzere, öğrenmeye yaklaşımlarda farklılıkları belirleyebilir	...Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanır ve tüm öğrencilerin öğrenmesi için yardım etmede ısrarlıdır	...Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme stili, güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına uygun bir öğretim tasarlar
4. Öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerini teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejilerini anlar ve kullanır	...Farklı türde öğrenmelerle (eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) ilişkili bilişsel süreçleri anlar	...Öğrencilerin eleştirel düşünme, bağımsız problem çözme ve performans yeterliklerine değer verir	...Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve farklı öğretim amaçları için alternatif öğretim stratejileri ve materyaller seçer
5. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlar ve kullanır	...Birey ve grup çalışmasını desteklemek ve düzenlemek için stratejiler oluşturmak amacıyla insan motivasyonu ve davranışı ile ilgili sosyoloji, psikoloji ve antropoloji bilimlerine dayalı bilgileri kullanır	...Sınıfta olumlu bir iklim oluşturmak için sorumluluk alır ve okul genelinde olumlu bir ortam sağlamak için katkı sağlar	...Başarı için motivasyon oluşturmak amacıyla öğrencilerin bireysel ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılımını sağlar

Tablo 1
INTASC Öğretmen... (Devamı)

İlkeler	Bilgi-anlayış	Tutum, inanç ve değer	Performans göstergesi
6. Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanır	... İletişim teorisi, dil gelişimi ve öğrenmede dilin rolünü anlar	...Kendini ifade etme, kimlik gelişimi ve öğrenmede dilin gücünün farkındadır	...Fikirleri ve bilgiyi aktarma ve soru sormada etkili iletişim stratejilerini bir model olarak kendi iletişiminde gösterir
7. Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak planlar	... Öğrenme teorisi, alan bilgisi, programı ve öğrenci gelişimini anlar ve bu bilgileri öğretimin amaçlarını gerçekleştirmede nasıl kullanacağını bilir	...Kısa ve uzun dönemli öğretim planlarının gerekliliğine inanır	... Öğretimin amaçlarına ve öğrencilere uygun, öğretim ilkelerini temele alan öğrenme deneyimleri seçer ve oluşturur
8. Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlar ve kullanır	... Farklı değerlendirme türlerinin kullanımları, avantajları ve sınırlılıklarını bilir	... Öğretim sürecinde sürekli değerlendirmeye önem verir ve öğrenci başarısını izleme ve geliştirmek için çeşitli öğretim stratejilerinin sistematik ve doğru kullanılmasının zorunluluğuna inanır	... Öğrencilerin öğrenmesi, gelişimi ve performansı hakkında bilgi sahibi olarak, öğretme ve öğrenme stratejilerini uyarlayabilmek için çeşitli formal ve informal değerlendirme tekniklerini uygun biçimde kullanır
9. Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak, tercihlerinin ve eylemlerinin diğerleri üzerinde etkilerinin değerlendirir	... Uygulamalarının diğerleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için çeşitli öz değerlendirme strateji ve yöntemlerini bilir	... Eleştirel düşünme ve bir zihinsel özellik olarak kendi kendine öğrenmeye değer verir	... Öğrenme ve öğretme çıktılarını değerlendirmek, uygulamalarını gözden geçirmek ve revize etmek için sınıf içi gözlemleri kullanır
10. Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur	... Okulun toplumsal çevre içinde bir örgüt olarak nasıl işlediğini ve sistemin öğeleri arasındaki ilişkileri anlar	... Bir bütün olarak öğrenme ortamının geliştirilmesi için meslektaşları ve diğerleriyle birlikte çalışmaya isteklidir	... Bir bütün olarak okulu öğrenmeye uygun hale getirmek için düzenlenen etkinlik ve çalışmalara katılır ve katkı sağlar

Kaynak: INTASC, (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC.

- C-2 Materyal hazırlama (alt yeterlik)
C2.8 Hazırlanan materyalin içeriğın sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder (performans göstergesi)
- D-3 Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama (alt yeterlik)
D3.5 Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir (performans göstergesi)
- E-3 Çevreyi tanıma (alt yeterlik)
D3.5 Bulunduğu çevreyi tanır (performans göstergesi)
- F-1 Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri (alt yeterlik)
F1.3 Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesi gereği ve önemine inanır (performans göstergesi)

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde temel ilkeler, yeterliklerin (a) esnek olması (b) ortak bir dil kullanımı, (c) güvenilir olması ve (d) basit ve şeffaf olmasını içerir. Özellikle ölçümlenebilir nitelik taşıması gereken performans göstergelerinin bu ilkelere uygun olarak ifadelendirilmesi gerekir. Yeterliklerin belirlenmesinde performans göstergesi olarak ifade edilen “dikkate almak”, “değer vermek”, “özgüvene sahip olmak”, “saygı göstermek”, “önem vermek”, “gereğine ve önemine inanmak” gibi öğeler daha çok yeterlikler çerçevesinde performans göstergelerinin dayandığı değer, tutum ve inançları tanımlamaktadır. Örneğın, “A2.10 Her öğrencinin başarılı olacağına inanır” olarak ifade edilen performans göstergesi, öğretmenin öğrencilere, öğrenci yeteneklerine, öğretme ve öğrenmeye ilişkin temel inançlarından biridir. Ancak bu inancıya sahip olan bir öğretmenin inancının ve değerlerinin davranışlarında yansımaya ya da bu inanca sahip olduğu için yapacakları performans göstergesi olabilir. Bu durumda, “farklı özelliklere, yeteneklere ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek etkinlikler oluşturma ve uygulama” performans göstergesi olarak ifade edilebilir. Öğretmenin “her öğrencinin başarılı olacağına” inanmasını gözlemleyemeyiz. Fakat öğretmenin tasarladığı ve uyguladığı öğretme ve öğrenme etkinliklerinden “farklı özelliklere, yeteneklere ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek etkinlikler” oluşturduğunu ve uyguladığını gözlemleyip ölçümleyebiliriz. Bu şekilde ifade edilen bir performans göstergesi, yukarıda ifade edilen temel ilkelere uygun olacaktır.

Öğretmen yeterliklerinin/standartlarının tanımlanması ile ilgili örnekler incelendiğinde, genellikle birbirini izleyen bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (NBPTS, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; TDA, 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; The Teaching Council, 2009; Ministerial Council on Education, 2003). Çalışmaların niteliği ve aşamaları ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısına göre farklılıklar göstermekle birlikte, genel olarak yeterliklerin belirlenmesinde izlenen aşamalar şunlardır:

1. Öğretmen yeterlikleri konusunda kavramsal bir çerçevenin

tanımlanması; öğrenme ve öğretme konusunda, öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda temel yaklaşımların, kuramsal temellerin ve kabullerin belirlenmesi.

2. Mesleki yeterlikler çerçevesi ya da genel ilkelere dayalı olarak tüm öğretmenlerin sahip olması gereken, ortak bir eğitim anlayışına ve bilgi temeline dayalı genel yeterliklerin belirlenmesi.
3. Genel yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer-inanç ve performans öğelerinin belirlenmesi.
4. Farklı gelişim evrelerinde mesleki yeterliklerin (örneğin, erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerle ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yeterliklerinin) farklılaşacağı varsayımından hareketle, genel yeterliklerin öğrencilerin gelişim evreleri ile ilişkilendirilmesi.
5. Öğretmenlerin mezuniyet, stajyerlik ve stajyerlik sonrası dönemlerinde yeterliklerin niteliğinin değişeceği noktasından hareketle, mesleki yeterliklerin mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmesi.
6. Genel yeterlikler çerçeve olarak kabul edilerek, özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi.
7. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği kariyer sistemi ve uygulamaları, öğretmenlerin lisanslanması ya da sertifikasyonu, performans değerlendirme sistemi gibi öğelerle ilişkilendirilmesi.

Öğretmen yeterlikleri ya da uluslar arası alanda kullanılan biçimiyle öğretmen standartlarının geliştirilmesinde izlenen aşamalar dikkate alındığında, Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde bu aşamaların birçoğunun gerçekleştirilmediği görülmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde bu aşamaların farklı yönetim yapıları içinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkelerin eğitim sistemlerinin yönetim yapısına bağlı olarak tüm aşamalar merkezi yönetim tarafından gerçekleştirilebilir ya da ABD ve Avustralya örneğinde olduğu gibi genel çerçeve ile ilgili aşamalar merkezi düzeyde gerçekleştirilerek, özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ve uygulama ile ilgili aşamalar eyalet düzeyine ve yerel düzeye bırakılabilir. ABD örneğinde özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarının bir kısmı da, ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası ve lisanslama çalışmaları kapsamında, merkezi düzeyde ve hükümete bağlı olmayan mesleki kuruluşlar tarafından yapılmaktadır (NBPTS, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; INTASC, 1992).

Öğretmen Yeterlikleri Alanında Uygulama Örnekleri

Bu çalışma kapsamında ABD, Avustralya, İngiltere ve İrlanda'da öğretmen standartları ve uygulama örnekleri incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi sürecinde İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda'ya ait yeterlik dokümanlarından yararlanarak ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2008). Ancak bu ülkelere ait örnekler incelendiğinde, yeterliklerin geliştirilmesi süreci, yeterliklerin kapsamı ve yeterliklerin uygulama alanları konusunda önemli farklılıklar doğuracak; “yeterlikler” yerine “standartlara” vurgu yapan bir terminoloji farklılığı göze çarpmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, uluslar arası alanda tercih edilen terminoloji “öğretmen standartları”dır. İrlanda ise “öğretmenler için davranış kodu (ilkeleri)” terimini kullanmayı tercih etmiştir.

ABD'de Öğretmenlik Mesleği Standartları

ABD'nde öğretmen eğitimi programlarının ve yeni mezun öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri tanımlayan standartlar, bu alanda uzman meslek kuruluşları tarafından hazırlanarak kamuoyuna açıklanmaktadır. İlgili kurumların bu standartlardan beğendiklerini küçük değişikliklerle benimsedikleri görülmektedir. Eyaletler kendi öğretmenlik standartlarını geliştirirken, uzman kuruluşların geliştirdiği standartları da kaynak olarak kullanmaktadır. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlik standartları hazırlayan etkili uzman kuruluşlardan belli başlıları şunlardır; NCATE,¹ INTASC² ve NBPTS³. Aynı konular üzerinde çalışan diğer kurumlarla işbirliği yapan bu kuruluşların standartları, Amerikan öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Özcan, 2009).

Eğitimde standartlaşma hareketi öğretmen eğitimini de çeşitli bakımlardan etkilemiştir. İlk olarak öğretmen eğitimi programlarını akredite eden mesleki kuruluşlar ya yeni standartlar hazırlamış veya zaten var olan akreditasyon şartlarını standartlara dönüştürmüştür. Benzer şekilde, eyalet yönetimleri de kendi eyaletlerindeki öğretmen eğitimi programları için “yeni mezun öğretmen standartları” geliştirmiş veya mevcutları yeni gelişmelerin ışığında yenilemişlerdir. Bugün ABD'ndeki bütün öğretmen eğitimi programları, kendi eyaletlerinin öğretmenlik standartlarını karşılayacak bir eğitim vermek

¹ National Council for the Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi).

² Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu)

³ National Board for Professional Teaching Standards (Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu).

zorundadır, aksi halde eyaletin eğitim bakanlığı üniversitenin programını onaylamaz ve programdan mezun olanlar da o eyalette öğretmen olarak çalışamazlar (Özcan, 2009).

ABD’de eğitim sisteminin yapısı ve örgütlenmesi eyalet sistemine dayalı olduğundan eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmaktadır. Bununla birlikte, 1987 yılında kurulan Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS), bir sivil toplum örgütü olarak, ulusal öğretmenlik mesleği standartlarına ilişkin politikaları belirlemiş ve 25 alanda ulusal standartlar oluşturmuştur. NBPTS öğretmen yeterliklerinin çerçevesini oluşturan beş temel önerme belirlemiştir. Bu önermeler şunlardır (NBPTS, 2002):

1. Öğretmenler öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir.
3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir.

NBPTS tarafından hazırlanan, yukarıdaki beş temel önerme çerçevesinde öğretmen yeterliklerinin kapsamını tanımlayan “Öğretmenler Neleri Bilmeli ve Neleri Yapabilmeli” başlıklı politika belgesi öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların temel dayanağı olarak kabul edilmiştir. Bu belge ile öğretmen yeterliklerinin kapsamı tanımlanmıştır (NBPTS, 2002).

1. Öğretmenler öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır. Öğrencilerin öğrenmesine adanmış öğretmen bilginin tüm öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamak için çaba gösterir ve tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanır. Bu inanç öğretmenin sadece akademik başarısı yüksek öğrencilere odaklanma yerine, her öğrencinin bireysel farklılıkları çerçevesinde gelişimi için aynı ölçüde çaba göstermeyi gerektirir. Öğretmen öğrencilerine adaletli davranarak, uygulamalarında her bir öğrenciyi diğerlerinden farklı kılan bireysel farklılıkları dikkate alır. Öğrencilerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini anlar. Gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerin ilgi, yetenek, beceri ve bilgi farklılıkları yanında kültürel ve aile ortamlarından kaynaklanan farklılıklarına saygı gösterir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin benlik algısı, motivasyonu ve öğrenmenin akran ilişkileri üzerinde etkileri ile ilgilenerek, öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesini sağlar. Öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte karakter ve yurttaşlık sorumluluklarının gelişimi ile de ilgilenir.

2. Öğretmenler öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir. Öğretmenin kendi branşında konuların tarihi, yapısı ve gerçek yaşamdaki uygulamaları ile diğer disiplinlerle ilişkisi konusunda derinlemesine bir anlayışa sahip olması ve öğrettiği konuya tam olarak hakim olması beklenir. Ancak öğretmenin kendi alanında bilgi sahibi olması kadar, kendi alanındaki bilgileri nasıl öğreteceğine ilişkin de bilgi ve beceri sahibi olması gerekir. Öğretmenin öğrencilerin beceri eksikleri ve önceden sahip oldukları kavramları bilmesi, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak için farklı öğretim stratejilerini kullanabilme becerisine sahip olması önem taşır. Öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşacağı güçlükleri görerek, öğretim yöntem ve stratejilerinde değişiklikler ve uyarlamalar yapabilir.

3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur. Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekmek ve sürdürülebilmek için öğretim ortamları oluşturabilir, bu ortamları değiştirebilir ve geliştirebilir. Öğrencilerin katılımını, motivasyonunu ve odaklanmasını sağlayacak çeşitli öğretim tekniklerini akıcı bir şekilde kullanabilir. Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğrencilerin katılımını nasıl sağlayacağını ve öğretim amaçlarının gerçekleşmesi için öğretimi nasıl organize edeceğini bilir. Bireysel olarak her bir öğrencinin ve bütün olarak sınıfın gelişimini nasıl değerlendireceğini bilir. Öğrencinin gelişimini ve anlamasını ölçmek için çoklu ölçme yöntemleri kullanabilir ve öğrencilerin performansını anne-babalara anlaşılır bir biçimde açıklayabilir.

4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir. Nitelikli bir öğretmen eğitimli bir insan olmanın ne anlama geldiğini model olarak gösterir; okur, sorgular, yaratıcılığını kullanır ve yeni şeyler denemeye isteklidir. Öğrencilerinde geliştirmeyi amaçladığı merak, tolerans, dürüstlük, adil olma ve saygı gibi değerleri kendi davranışlarında örnekendirir. Öğrenme teorileri ve öğretim stratejilerini bilir ve eğitimde güncel konularda sürekli kendini yeniler. Uygulamaları yalnızca kuramsal bilgiye değil, aynı zamanda deneyimlere dayanır Bilgisini derinleştirmek, beceri repertuarını genişletmek ve yeni bulguları uygulamalarıyla bütünleştirmek için düzenli aralıklarla kendi uygulamalarını gözden geçirir. Böylece etkili bir öğrenmenin geçici bir başarı olması yerine, sürekliliğini sağlayabilir.

5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir. Okulun gelişimine ve etkililiğine katkı sağlamak için diğer öğretmenler ve yönetim ile işbirliği içinde çalışır. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için diğer öğretmenlerle işbirliği yapar. Liderdir ve toplumsal gruplar ve işletmelerle nasıl işbirliği arayacağını ve oluşturacağını etkin olarak bilir. Öğretim politikaları, program geliştirme ve mesleki gelişim konularında diğer profesyonellerle birlikte çalışır. Eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için okulun gelişimini ve kaynak kullanımını değerlendirebilir. Velilerin katılımını sağlamak için velilerle birlikte nasıl çalışacağını bilir.

“Öğretmenler Neleri Bilmeli ve Neleri Yapabilmeli” başlığıyla yayımlanan politika belgesinin oluşturduğu çerçeveye dayalı olarak bir dizi öğretmen yeterliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda yeterliklerin yapılandırılmasında öğrenenlerin gelişim özellikleri temele alınmış ve farklı yaş gruplarının öğretmenleri için erken çocukluk (3-8 yaş; NBPTS, 2001a), orta çocukluk (7-12 yaş; NBPTS, 2001b), erken ergenlik (11-15 yaş; NBPTS, 2001c) ve ergenlik ve genç yetişkinlik (14-18 yaş ve üzeri; NBPTS, 2001d) dönemler için ayrı ayrı olmak üzere, dört farklı düzeyde 16 alan ve genel öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiştir. Ancak bu yeterlikler ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası almak için gerekli yeterliklerdir ve ulusal sertifika eyaletlerin çoğunluğu tarafından kabul edilmektedir.

ABD’de eyaletler düzeyinde belirlenmiş ve uygulanmakta olan öğretmenlik mesleği standartları bulunmaktadır. Eyaletler tarafından oluşturulan standartlar, geliştirme süreci ve tarihi sıra bakımından NBPTS ile ilişkili değildir. Birçok eyalet, NBPTS tarafından geliştirilen standartların öncesinde kendi standartlarını oluşturmuş ve halen de NBPTS’den tamamen bağımsız olarak uygulamaktadır. Türkçe kaynaklarda ve özellikle de MEB öğretmen yeterlikleri çalışmasında yeterlik olarak adlandırılan nitelikler, ABD’deki uygulamada öğretmenlik mesleği standartları olarak adlandırılmaktadır. Çünkü bu standartlar, hem eyalet düzeyinde hem de ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası/lisansı sahibi olmanın önkoşulu olarak görülmekte ve sertifikasyon işlemleri bu standartlara göre yapılmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumları, öğretmen yetiştirme programlarını buldukları eyaletin öğretmenlik mesleği standartlarını dikkate alarak düzenlemektedir. Tablo 2’de California, Michigan, Wisconsin ve Rhode Island eyaletlerinin öğretmenlik mesleği standartları sunulmaktadır.

Eyaletler tarafından verilen öğretmenlik sertifikaları ile ilgili farklı uygulamalar söz konusudur. Ancak NBPTS tarafından verilen öğretmenlik sertifikası için stajyerlik dönemini tamamlayan öğretmenler başvuru yapabilmektedir. Başvuru yapan öğretmen tarafından üç yıllık bir süreçte oluşturulan üç ayrı portfolyo, 12 öğretmen tarafından değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucuna göre verilen sertifika 10 yıl süreyle geçerli olup, sertifika alan öğretmen sekizinci yıl içinde sertifikasının yenilenmesi için tekrar başvuru yapabilmekte ve yeniden değerlendirmeye alınmaktadır. Fiili olarak beş yıl süre ile öğretmenlikten uzak kalan bir öğretmenin sertifikası geçerliğini kaybetmekte ve tekrar başvuru yapabilmesi için bir dönemlik ve altı kredilik ders tamamlaması istenmektedir (NBPTS, 2001a).

Tablo 2

California, Michigan, Wisconsin ve Rhode Island Eyaletlerinin Öğretmenlik Mesleği Standartları

California⁽¹⁾

1. Öğrenmede tüm öğrencilerin katılımı ve desteklenmesi
 - Öğrencilerin bildikleri, yaşam deneyimleri ve ilgileri ile öğrenme amaçlarını ilişkilendirme
 - Öğrencilerin ihtiyaçlarının farklılıklarını dikkate alarak öğretim stratejilerini ve kaynakları kullanma
 - Öğrenciler için tercih, etkileşim ve otonomiye geliştirecek öğrenme deneyimleri oluşturma
 - Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme etkinliklerine katılımını sağlama
 - Öğrencileri kavramları ve becerileri gerçek yaşama uyarlamaya teşvik ederek öğrenmeyi anlamlı hale getirme
2. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve sağlanması
 - Tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak bir fiziksel ortam oluşturma
 - Sosyal gelişimi ve grup sorumluluğunu geliştirme
 - Öğrenci davranışları için standartlar oluşturma ve sürekliliğini sağlama
 - Öğrenmeyi destekleyecek sınıf kuralları oluşturma ve uygulama
 - Öğretim zamanını etkili kullanma
3. Öğrencilerin öğrenmesi için öğretilen konuyu anlama ve organize etme
 - Öğrenci gelişimi ve alan bilgisini gösterme
 - Öğretim programını öğrencinin konuyu anlamasını destekleyecek biçimde düzenleme
 - Fikirleri ve bilgiyi her bir konu içinde ve konular arasında ilişkilendirme
 - Konuya uygun öğretim stratejileri kullanarak öğrenmeyi destekleme
 - Konu içeriğinin öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamak için materyaller, kaynaklar ve teknolojiler kullanma
4. Öğretimin planlanması ve öğrenme deneyimlerinin tasarımı
 - Öğretimi öğrencilerin gelişimsel öğrenme ihtiyaçları, geçmiş yaşantıları ve ilgilerinin üzerine kurgulama
 - Öğrenme amaçlarını oluşturma ve geliştirme
 - Öğrenme için öğretim etkinlikleri ve materyallerini sistematik bir biçimde sıralama
 - Öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kısa ve uzun dönemli planlar oluşturma
 - Öğretim planlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlama
5. Öğrenmenin değerlendirilmesi
 - Tüm öğrenciler için öğrenme amaçları oluşturma ve öğrencilere açıklama
 - Öğrenmeyi değerlendirmek için çoklu kaynaklardan enformasyon toplama ve kullanma
 - Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeye katılımları sağlama ve yönlendirme
 - Değerlendirme sonuçlarını öğretimi geliştirmek için kullanma
 - Öğrencinin gelişimi ilgili bilgileri öğrenci, veli ve diğer ilgili taraflarla paylaşma
6. Profesyonel eğitimci olarak gelişim
 - Öğretim uygulamalarını sorgulama ve mesleki gelişimi planlama
 - Mesleki amaçlar oluşturma ve mesleki gelişim için fırsatlar arama
 - Mesleki uygulamaları geliştirmek için çevre ve toplum ile birlikte çalışma
 - Mesleki uygulamaları geliştirmek için velilerle birlikte çalışma
 - Mesleki uygulamaları geliştirmek için meslektaşları ile birlikte çalışma
 - Mesleki sorumluluklarını dengeleme ve motivasyonu sürdürme

Tablo 2

California, Michigan, Wisconsin ve Rhode Island... (Devamı)

Michigan⁽²⁾

1. Genel ve liberal eğitimde alan bilgisi
 - İngilizce, edebiyat, insani bilimler, sosyal bilimler, matematik, fen bilimleri ve sanat alanlarında bir anlayışa ve bilince sahip olma
 2. Öğretim tasarımı ve değerlendirme
 - Eyalet Eğitim Kurulunun vizyon ve ilkelerine uygun olarak tüm öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını sağlama
 3. Öğretim programları ve pedagojik alan bilgisi
 - Eyalet öğretim programı çerçevesi (MCF) ile ilişkili olarak alan bilgisi ve alan bilgisinin öğretimi konusunda bilgi sahibi olma; öğretimi tasarlama ve uygulama
 4. Etkili öğretim ortamları
 - Öğretimde zaman, ilişkiler, öğrenciler ve sınıfı yönetme ve izleme
 5. Sorumluluklar ve okul, sınıf ve öğrencilerle ilişkiler
 - Mesleki etik koduna uygun olarak kendini değerlendirme, öğretimin geliştirilmesi için ilgili taraflarla olumlu ilişkiler kurma, öğretimi yaşam boyu öğrenme olarak modelleme ve velilerle birlikte çalışma
 6. Sorumluluklar ve daha geniş toplumsal ve mesleki çevre ile ilişkiler
 - Mesleki, yerel, eyalet, ulusal ve küresel düzeylerde öğrenme topluluklarına katılma, çevre kaynaklarını öğretimi geliştirmek için kullanma
 7. Teknolojik işleyiş ve kavramlar
 - Öğrenmeyi, iletişimi, bireysel ve mesleki verimliliği geliştirmek için teknolojik araçlar, işlemler ve kavramları kullanma
-

Wisconsin⁽³⁾

1. Öğrettiği alanın temel kavramlarını, yapısını ve araçlarını anlama ve öğrenciler için anlamlı kılacak öğrenme deneyimleri oluşturma
 2. Öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlama ve öğrencilerin entelektüel, sosyal ve bireysel gelişimini destekleyecek öğrenme fırsatları oluşturma
 3. Öğrenme yaklaşımları açısından öğrencilerin nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrencilere uygun öğrenme fırsatları oluşturma
 4. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim stratejilerinin anlama ve kullanma
 5. Olumlu sosyal etkileşim, aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamları oluşturma, birey ve grup motivasyonunu anlama
 6. Sınıf içinde aktif sorgulama, işbirliği ve destekleyici etkileşim geliştirmek için sözel, sözel olmayan ve medya iletişim teknikleri bilgilerini kullanma
 7. Öğretimi konu, öğrenciler, toplum ve öğretim programlarına ilişkin bilgileri temele alarak planlama
 8. Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel olarak sürekli gelişimini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma
 9. Kendi uygulamalarını sürekli olarak sorgulama ve değerlendirme yoluyla sürekli mesleki gelişimi için aktif olarak çaba gösterme
 10. Öğrencilerin öğrenmesi için meslektaşlar, veliler ve kurumlarla işbirliği geliştirme
-

Tablo 2

California, Michigan, Wisconsin ve Rhode Island... (Devamı)

Rhode Island⁽⁴⁾

1. Toplum ve dünyayı anlamaya dayalı genel bir bilgi tabanında öğrenme deneyimleri oluşturma
2. Alanının temel kavramlarını, yapısını ve araçlarını yansıtan derinlemesine bir alan bilgisine sahip olmak
3. Öğrencilerin nasıl öğrendiği ve geliştiğini dikkate alan öğrenme fırsatları oluşturma
4. Öğrenme yaklaşımları açısından öğrencilerin nasıl farklılaştığını anlama ve farklılara saygıyı dikkate alan öğrenme fırsatları oluşturma
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, performans becerileri ve konu alanında okur-yazarlıklarını geliştirmek için öğretim fırsatları oluşturma
6. Olumlu sosyal etkileşim, aktif katılım, uygun davranış standartları ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamları oluşturma
7. Öğretimin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenmesi ve akademik başarısı için okul çalışmaları, meslektaşları, veliler ve toplumsal çevredeki kurumlarla işbirliği içinde çalışma
8. Öğrencilerin yeni fikirleri keşfetmesi, tartışması ve araştırması için etkili iletişimi bir araç olarak kullanma
9. Öğretimin öğrenmeye etkisini belirleme, dönüt sağlama ve öğretimi planlamak için grup ve bireylerle uygun formal ve informal değerlendirme stratejilerini kullanma
10. Kendi uygulamalarını sorgulayarak, mesleki gelişimi için sorumluluk alma ve mesleki gelişim fırsatlarını araştırma ve katılma
11. Yasal ve etik ilkeler tarafından belirlenen standartlara uyma

⁽¹⁾ California Department of Education, (1997). *California standards for the teaching profession*. California.

⁽²⁾ Michigan Department of Education, (2005). *Michigan standards for ensuring excellent educators*. Michigan: Lansing.

⁽³⁾ Wisconsin Department of Public Instruction, (2009). *Wisconsin standards for teacher development and licensure*. Retrieved on 06/07/2009 from <http://dpi.wi.gov/tepd/stand10.html>

⁽⁴⁾ Rhode Island Department of Education, (2005). *Rhode Island professional teaching standards*. Rhode Island: Providence.

Avustralya'da Öğretmenlik Mesleği Standartları

Avustralya'da "Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Çerçevesi", 1999 yılında yayımlanan "Yirmi birinci Yüzyılda Okullar için Ulusal Amaçlar-Adelaide Deklarasyonu" dayanak alınarak hazırlanmıştır (Ministerial Council on Education, 2003). Deklarasyonda ifade edilen amaçların gerçekleştirilmesi için Öğretmen Kalitesi ve Eğitim Liderliği Çalışma Gurubu oluşturulmuş ve bu gurubun (a) öğretmen yetiştirme, öğretme ve öğrenmenin kalite ve standardının

geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin sürekli gelişimi ile (b) öğretmen ve yöneticiler için mesleki standartların belirlenmesi konularında öneriler geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmenlik mesleği için bir ulusal standartlar çerçevesi oluşturulmuştur. Avustralya örneği standartların geliştirilme süreci açısından önemli görülmektedir. Önce ulusal eğitim hedefleri belirlenmiş, ikinci aşamada bu hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak ulusal öğretmenlik mesleği standartları oluşturularak, bu standartların eyaletler ve yerel yönetimler için yönlendirici olması üzerinde eyalet yönetimlerinin eğitim otoriteleri ile mutabakat sağlanmış, üçüncü aşamada ise eyalet eğitim yönetimleri tarafından eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmuştur. Standartların ortak bir ulusal çerçeve ve eylem planı kapsamında geliştirilmiş olması, hem yapısal açıdan hem de standartların kapsamı ve içeriği bakımından bir bütünlük sağlamıştır.

Öğretmenlik mesleği için ulusal standartlar çerçevesi, standartları “kariyer boyutları” ve “mesleki unsurlar” olmak üzere iki başlık altında tanımlamaktadır. Kariyer boyutları (a) mezuniyet, (b) yeterlik, (c) başarı ve (d) liderlik standartlarını kapsamaktadır. Mesleki unsurlar ise (a) mesleki bilgi, (b) mesleki uygulama, (c) mesleki değerler ve (d) mesleki ilişkiler alt başlıkları altında tanımlanmıştır.

Ulusal öğretmenlik mesleği standartlarının kariyer boyutunun kapsamı aşağıda genel çerçevesi ile sunulmaktadır:

1. Mezuniyet. Ulusal çerçeve öğretmen eğitimi programlarından mezun olanların mesleğe girişte sahip olması gereken özelliklerini belirlemeyi sağlamaktadır. Yeni mezunların, başarılı bir öğrenmeyi planlama ve yönetme için önkoşul niteliğindeki bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olması beklenmektedir. Bireysel olarak gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek ve meslektaşlarından destek ve öneriler isteyebilirler. Bir profesyonel olarak öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek öğrenme beklentilerine sahip olmaları gerekir. Öğrencilere ve öğrencilerin öğrenmesine adanmışlık, öğretmenin öğrencilerin mümkün olan en üst düzeyde başarısı için destek sağlamaya istekliliğinde kendini gösterir. Bir bütün olarak okulun işleyişine katkı sağlamaya, okulda ve toplumsal çevrede mesleki rollerini yerine getirmeye isteklilik, gayret ve adanmışlık yeni mezun öğretmenden beklenen özellikler olarak tanımlanmaktadır.

2. Yeterlik. Mesleki olarak yeterli görülen öğretmenin başarılı bir şekilde öğretim yapabileceğini göstermesi gerekir. Öğretmen, öğrenme için etkili biçimde planlama, izleme ve değerlendirme yapabilir ve öğretim programlarını sınıf içinde bireylerin ve grupların ihtiyaçlarına göre düzenleyebilir. Kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için diğerleriyle işbirliği yaparak daha çok sorumluluk alır ve mesleki uygulamalarını geliştirmek için meslektaşlarıyla ve takımlarla birlikte çalışır. Tüm ilgili taraflarla etkili bir işbirliği yapar.

3. *Başarı.* Ulusal standartlar çerçevesi başarılı öğretmenin başarısının meslektaşları tarafından kabul görmesini öngörür. Başarılı öğretmen, meslektaşları tarafından derinlemesine alan bilgisine ve pedagojik uzmanlığa sahip olarak kabul gören öğretmendir. Kendi alanında güncel bilgileri izleyerek, sürekli mesleki gelişime ve diğerlerinin mesleki gelişimine katkı sağlar. Okuluna ve mesleğine sahip çıkar. Çevre ve toplum ile etkili bir iletişim ve mesleki etkileşim içindedir.

4. *Liderlik.* Lider öğretmen mesleğini icra ederken mesleği, öğrencileri ve toplum için bir dönüşüm sağlayacak biçimde davranır. Mesleğine adanmış bir öğretmen, öğrencilerine, meslektaşlarına ve toplumsal çevreye bir eğitim vizyonu ortaya koyar. Öğretmen, eğitim alanındaki en son gelişmeleri bilir ve bu gelişmeleri farklı ortamlarda öğrencilere uygulayabilir. Lider öğretmenin bireyler arası ve liderlik becerileri gelişmiştir ve bu beceriler adalet, şefkat, dürüstlük ve eşitlik ilkeleri üzerine kurulmuştur. Başkalarının yeteneklerini kabul eder, başkalarının potansiyellerini geliştirmelerine destek olur ve teşvik eder. Eleştirel analiz problem çözme becerilerini eğitimle ilgili konulara uygular, meslektaşlarının öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için destek sağlar. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için toplumsal çevre ile etkili bir iletişim içindedir.

Ulusal öğretmenlik mesleği standartlarının mesleki unsurlar boyutunun kapsamı aşağıda genel çerçevesi ile sunulmaktadır:

1. *Mesleki bilgi.* Öğretmen öğrettiği alanla ilgili temel fikirleri, ilkeleri ve disiplinlerin yapısını bilir ve anlar. Konular arasında ilişkileri bilir ve konuların kendi içinde ve konular arasında öğrenmeyi bütünleştirebilir. Konuları etkili bir biçimde nasıl öğretebileceğini ve öğrencilerin karşılaşabileceği öğrenme engellerini bilir. Gençlerin nasıl öğrendiği ve çeşitli öğrenme felsefeleri konusunda bilgi ve anlayış sahibidir. Çeşitli öğretim ve öğrenme teorilerini eleştirel olarak değerlendirerek, bu teorileri uygun biçimde nasıl uygulayacağını bilir. Toplumsal, kültürel farklılıkları ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bu özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim ve öğrenme üzerindeki etkilerini dikkate alır.

2. *Mesleki uygulama.* Öğretmen öğrencileriyle etkili bir iletişim kurar ve öğrenme amaçları oluşturur. Geniş bir öğrenme stratejileri repertuarına sahiptir ve öğrencilerin katılımını sağlamak için çeşitli araçlar, etkinlikler ve kaynakları kullanır. Öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için içeriği mantıksal bir biçimde seçer ve yapılandırır. Öğrenmeyi destekleyecek bir ortam oluşturmak için çeşitli davranış ve durumları yönetmek için uyarlamalar yapar. Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur ve çocukların korunması ile ilgili rollerinin farkındadır ve gereğini yapar. Öğretimi planlar, öğretimin planlanması ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili raporlar oluşturmak için çeşitli değerlendirme

tekniklerini kullanır. Kendi öğretimini değerlendirmenin, öğrencilere dönüt sağlamanın ve öğrenmeyi teşvik etmenin önemini anlar.

3. *Mesleki değerler.* Öğretmen mesleki gelişimine önem verir ve uygulamalarını sürekli olarak analiz eder, değerlendirir ve geliştirir. Çalıştığı ortamın sürekli değiştiğini ve bu değişikliklere uyum sağlama ihtiyacını anlar. Velilerle yakın bir işbirliği içinde çalışır ve çocukların eğitiminin ortaklaşa yürütülecek bir iş olduğunu kabul eder. Kendisinin ve diğerlerinin eylemleriyle ilgili yüksek mesleki etiğe sahiptir, öğrencilerine ve öğrencilerinin farklılıklarına saygı gösterir, değer verir. Öğrencileri, veliler, meslektaşları ve çevre ile ilişkilerinde profesyonelce davranır.

4. *Mesleki ilişkiler.* Meslektaşları ve toplumsal çevre ile işbirliği içinde, farklı toplumsal çevrelerden gelen bireyler ve gruplar için öğrenme deneyimleri tasarlar ve yönetir. Öğrencilerinin sosyal ve entelektüel gelişimi için okul, aile ve toplum arasındaki ilişkilere önem ve değer vererek, öğrencilerin öğrenmesinin gelişimi için meslektaşları ve diğer profesyonellerle işbirliği içinde çalışır. İlgili taraflarla ilişkilerini güven, saygı ve gizlilik ilkeleri çerçevesinde geliştirir.

Avustralya’da ulusal standartlar çerçevesinin geliştirilmesi sürecinde, standartlar için esneklik, ortak bir dil oluşturma, güvenilirlik, basitlik ve şeffaflık ilkeleri esas alınmıştır. Standartların uygulamayı emredici olması yerine, uygulama için eyaletler ve yerel düzeyde standart geliştirme ve uygulamayı sağlayacak bir çerçeve sağlaması vurgulanmıştır (Ministerial Council on Education, 2003). Ulusal standartlar çerçevesine ek olarak, öğretmenlik mesleği genel standartları ve öğretmenlik mesleği alan standartları oluşturmak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında Queensland Eyalet Eğitim Departmanı tarafından hazırlanan Öğretmenler için Mesleki Standartlar aşağıda örnek olarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Queensland’ın öğretmenler için mesleki standartları üç düzeyde yapılandırılmıştır. Birinci düzey 12 genel mesleki standart ifadesinden oluşmaktadır. İkinci düzeyde bu 12 standardın her birinin kapsamını tanımlayan standart ifadeli sunulmaktadır. Birinci ve ikinci düzeydeki standart ifadeleri Tablo 3’te sunulmaktadır. İkinci düzeydeki Standard ifadeleri incelendiğinde, bu ifadelerin somut olarak ölçülebilirlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, standart “5.1 Bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alan ve destekleyen öğrenme deneyimleri tasarlama ve uygulama” biçiminde ifade edilmiştir. Bu standardın “bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alır ve destekler” biçiminde ifade edilmesi durumunda ölçülebilirlik özelliğın kaybeder. Oysa “bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alan ve destekleyen öğrenme deneyimleri tasarlama ve uygulama” ölçülebilir niteliktedir. Bu özelliğın ölçülebilir kılan şey, öğretmenin “tasarlaması ve uygulaması”dır. Öğretmenin öğrenme deneyimlerini nasıl tasarladığı ve uyguladığı, hem öğretmenin uygulamalarında

Tablo 3

Avustralya Queensland Eyaleti Öğretmenler için Mesleki Standartlar⁽¹⁾

1. *Bireyler ve gruplar için yenilikçi ve esnek öğrenme deneyimleri yapılandırma*
 - 1.1. İlgili ders dokümanları, öğretim programı çerçevesi ve okul politikasına dayalı olarak öğrenme amaçları oluşturma
 - 1.2. Öğrenme deneyimlerinin tasarımında öğrenci bilgilerinin analizi ve kullanılması
 - 1.3. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları için planlama ve destek sağlama
 - 1.4. Öğrenme deneyimlerinin uygulanması için planlanma ve organizasyon
 - 1.5. Öğrenme deneyimlerinin gözden geçirme ve değerlendirme
2. *Dil, okuryazarlık ve sayısal gelişime katkı sağlama*
 - 2.1. Öğrenme deneyimlerinin planlanması ve uygulanmasında kullanmak üzere öğrencilerin dil, okuryazarlık ve sayısal gelişim öğrenme ihtiyaçlarını belirleme
 - 2.2. Dil ve okuryazarlık gelişimini öğretim programlarının tüm alanları ile bütünleştirme
 - 2.3. Sayısal gelişimi öğretim programlarının tüm alanları ile bütünleştirme
 - 2.4. Öğrencilerin dil, okuryazarlık ve sayısal gelişimini izleme ve değerlendirme
3. *Entelektüel olarak zorlayıcı öğrenme deneyimleri yapılandırma*
 - 3.1. Öğrencilerin bir konunun ya da problemin temel fikirlerini inceleyip sorgulayacağı öğrenme deneyimleri sağlama
 - 3.2. Öğrencilerin fikirleri ve bilgileri sorgulayacağı ve paylaşacağı öğrenme deneyimleri sağlama
 - 3.3. Öğrencilerin problemleri çözmek, yeni anlamlar ve anlayışlar oluşturmak için üst düzey ve eleştirel düşünme becerilerini kullanacağı öğrenme deneyimleri sağlama
4. *Okulun dışındaki dünya ile ilişkilendirilebilecek öğrenme deneyimleri oluşturma*
 - 4.1. Öğrencinin önceden bildikleri, yaşam deneyimleri ve ilgileri üzerine kurulan öğrenme amaçları ve deneyimleri oluşturma
 - 4.2. Öğrencilerin fikirleri, kavramları ve öğretim programının bütünündeki bilgiler bütünleştirmeleri için öğrenme deneyimlerine katılımlarını sağlama
 - 4.3. Okulun dışındaki dünya ile bağlar oluşturan öğrenme deneyimleri sağlama
 - 4.4. Öğrencilerin gelecekte öğrenme, iş ve kendine ait zamana ilişkin inceleme yapmalarını sağlayacak öğrenme deneyimleri sağlama
 - 4.5. Bireysel inisiyatif ve girişimi destekleyecek öğrenme deneyimleri sağlama
5. *Katılımcı ve tüm öğrencilerin dahil olduğu öğrenme deneyimleri oluşturma*
 - 5.1. Bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alan ve destekleyen öğrenme deneyimleri tasarlama ve uygulama
 - 5.2. Tüm öğrencilerin katılımını sağlayan ve bireysel farklılıkları takdir eden öğrenme deneyimleri tasarlama ve uygulama
 - 5.3. Öğrencilerin aktif vatandaşlık ve karar vermeye katılımını sağlayan öğrenme deneyimleri tasarlama ve uygulama
6. *Öğrenmenin geliştirilmesi için bilişim teknolojilerini öğretim ile bütünleştirme*
 - 6.1. Öğrencilerin mevcut bilişim teknolojilerine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme
 - 6.2. Bilişim teknolojileri kullanımının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve stillerini desteklemesi için öğrenme stratejileri ve kaynaklar seçme
 - 6.3. Öğrencilerin bilgiyi düzenleme, araştırma, yorumlama, analiz, iletme ve sunmada bilişim teknolojilerini aktif olarak kullanacağı öğrenme deneyimleri oluşturma
 - 6.4. Bilişim teknolojilerinin kullanımına dayalı yaklaşımların öğretme ve öğrenmede etkililiğini değerlendirme
 - 6.5. Öğrencilerin öğrenmesine ilişkin bilgiye erişim ve bilgiyi yönetme amacıyla bilişim teknolojilerini kullanma

Tablo 3
Avustralya Queensland... (Devamı)

7. Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme ve raporlama
 - 7.1. Öğrenme amaçları ve değerlendirme ölçütleri oluşturma ve açıklama
 - 7.2. Öğrenmeyi değerlendirme için planlama
 - 7.3. Öğrenme hakkında yargıya varmak için çeşitli kaynaklardan geçerli veri toplama ve kullanma
 - 7.4. Öğrenci gelişimi ile ilgili bilgileri öğrenciler, veliler ve diğer ilgili taraflarla paylaşma
 - 7.5. Değerlendirme sonuçlarını öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirme çalışmalarını yeniden düzenlemek için kullanma
8. Gençlerin sosyal gelişimin ve katılımını destekleme
 - 8.1. Öğrencilerin özgüven, bireysel kimlik ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerini aktif olarak destekleme
 - 8.2. Öğrencilere başkaları ile iyi ilişkiler ve empati geliştirmeleri için destek olma
 - 8.3. Öğrencilere bireysel geleceklerini değerlendirme ve planlama fırsatı sunacak öğrenme deneyimleri oluşturma
 - 8.4. Çeşitli etkinlikler çerçevesinde öğrencinin bir bütün olarak gelişimi için destek sağlama
9. Güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma
 - 9.1. Öğrencinin öğrenmesi için sosyal destek sağlayan, karşılıklı güven ve saygıya dayalı, güvenli bir öğrenme ortamları oluşturma
 - 9.2. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği öğrenme ortamları oluşturma
 - 9.3. Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenebilecekleri sınıf/öğrenci yönetimi stratejileri uygulama
10. Toplumsal çevre ile ilişkiler kurma
 - 10.1. Aileler, işletmeler, sanayi ve toplumsal kuruluşlarla ilişkiler kurma ve sürdürme
 - 10.2. Ailelerin, kültürlerin ve toplumun değerlerini ve önceliklerini dikkate alan öğrenme ortamları oluşturma
 - 10.3. Toplumda okulu ve devlet tarafından verilen eğitimi destekleme, savunma
11. Profesyonel takımlara katkı sağlama
 - 11.1. İşle ilgili bireysel amaçlar ve öncelikleri gerçekleştirmek için prosedürleri etkili bir biçimde oluşturmak ve uygulamak
 - 11.2. Profesyonel takımların işlevlerini etkili bir biçimde gerçekleştirmesine katkı sağlamak
 - 11.3. Meslektaşlarıyla ve diğer ilgili personel ve uzmanlarla birlikte çalışma
12. Mesleki uygulamalara adanmışlık
 - 12.1. Mesleki uygulamaları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme/sorgulama
 - 12.2. Öğrenme toplumuna ve diğer mesleki ağlara katkı sağlama
 - 12.3. Okul yönetimine katılım ve katkı sağlama
 - 12.4. Etik, hesap verebilirlik ve diğer mesleki gerekleri karşılama

⁽¹⁾The State of Queensland (Department of Education), (2005). *Professional standards for teachers*. Queensland: Brisbane.

gözlemlenebilir hem de yazılı belgeler; öğretmenin planları, materyalleri ve öğrencilerin çalışmaları üzerinden ölçümlenebilir. Standartların üçüncü düzeyinde, ikinci düzeyde ifade edilen standartların her birinin ölçümlenmesi için somut “göstergeler” ve bu göstergelerin dayandığı “bilgi ve beceriler” ayrıntılı olarak sunulmuştur (The State of Queensland, 2005).

İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği Standartları

İngiltere’de “Öğretmenler için Mesleki Standartlar” Öğretmen Geliştirme Ajansı (TDA: Teacher Development Agency) tarafından belirlenmiş ve beş farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmıştır. Birinci düzey Kalifiye Öğretmen Statüsü (QTS: Qualified Teacher Status) olarak, akredite edilmiş öğretmen eğitimi kurumlarından mezun olmak ve öğretmen kabul edilmek için gerekli yeterlikleri göstermektedir (TDA, 2007a). Birinci düzeyde yeterliklere sahip öğretmen stajyer öğretmen olarak kabul edilebilir. Stajyerlik sürecinin tamamlanmasına kadar öğretmenden öğretmenlik mesleği temel yeterliklerini tam olarak karşılaması beklenmez. Ancak stajyerlik süresini tamamlaması için her öğretmenin “temel yeterlikleri” (core standards) kazanmış olması beklenir. Yeterliklerin ikinci düzeyini oluşturan temel yeterlikler, başlangıç düzeyi olarak kabul edilir ve daha sonraki yeterlik düzeylerinin temelini oluşturur (TDA, 2007b). Temel yeterliklere sahip bir öğretmen daha sonraki yeterlik düzeylerine yükselememesi halinde, meslek yaşamının geriye kalan kısmında bu düzeyde ve statüde mesleğini sürdürebilir. Üçüncü düzeydeki standartlar “başlangıç sonrası öğretmenlik standartları” (post threshold teacher) olarak tanımlanır ve temel yeterlikler düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir ödeme skalası ile ilişkilendirilir (TDA, 2007c). Dördüncü standart düzeyi “mükemmel öğretmen standardı” (excellent teacher; TDA, 2007d) ve beşinci düzey ise “ileri düzey becerili öğretmen standardı” (advanced skills teacher; TDA, 2007e) olarak tanımlanmıştır. Standartlar hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığından, bir üst basamakta yer alan standartları karşılayan öğretmenin daha önceki basamaklardaki standartları karşılamış olması önkoşul olarak tasarlanmıştır.

Tablo 4
İngiltere’de Öğretmenler için Mesleki Standartlar

(C) Temel standartlar–tüm öğretmenler ⁽¹⁾		
	(P) Başlangıç sonrası standartlar ⁽²⁾	
		(E) Mükemmel öğretmen standardı ⁽³⁾
		(A) İleri düzey becerili öğretmen ⁽⁴⁾
<i>Çocuklar ve gençlerle ilişkiler</i>		
C1. Gençlerden ve çocuklardan yüksek beklentiye sahip olmak, onların eğitimsel potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine adanmışlık ve onlarla adaletli, saygılı, güvene dayalı, destekleyici ve yapıcı bir ilişki kurma		
C2. Gençlerden ve çocuklardan beklenen olumlu değer, tutum ve davranışları kendinde gösterme		
<i>Yasal çerçeve</i>		
C3. Mesleki görevlerinin ve işiyle ilgili mevzuatın bilme ve anlama, iş yerinin politika ve uygulamalarının geliştirilmesi, planlanması ve değerlendirilmesine katkı sağlama		
	P1. İşyeri politikalarının ve uygulamalarının uygulanmasında ve uygulamada ortak bir sorumluluk geliştirilmesinde önemli ölçüde katkı sağlama	
		E1. İşyeri politikalarının ve uygulamalarının uygulanmasında ve uygulamada ortak bir sorumluluk geliştirilmesinde liderlik rolü üstlenmeye isteklilik
		A1. Kendi işyerinin ve diğer işyerlerinin politikalarının ve uygulamalarının uygulanmasında ve uygulamada ortak bir sorumluluk geliştirilmesinde stratejik bir rol üstlenmeye isteklilik
<i>Diğerleriyle iletişim ve birlikte çalışma</i>		
C4. (a) Öğrenciler ve meslektaşlarıyla etkili bir iletişim (b) Öğrencinin başarısı, gelişimi ve hedefleri konusunda bilgileri etkili bir biçimde ve zamanında velilerle paylaşma (c) İletişimin çift yönlü bir etkinlik olduğunu bilerek, velileri çocuğun başarı ve gelişimi ile ilgili tartışmalara katılmaya teşvik etme		
C5. Çocukların akademik başarısına ve gelişimine meslektaşlarının ve ailelerin katkılarını bilerek, bu katkıları saygıyla karşılama		
C6. Gerektiğinde işbirliği içinde çalışmaya adanmışlık		
<i>Bireysel mesleki gelişim</i>		
C7. Kendi performansını ve uygulamalarını değerlendirme ve geliştirme		
C8. Yeniliğe karşı yapıcı ve yaratıcı bir yaklaşım içinde olmak; yararlı olacak ve gelişme sağlayacak uygulamaları adapte etme		
		E2. Kendi uygulamalarını ve meslektaşlarının uygulamalarını araştırma sonuçlarına ve diğer verilere dayandırmak ve yenilikçi müfredat uygulamalarını araştırmak ve değerlendirmek
C9. Öneri ve dönütlerin gereğini yapama, koçluk ve yönlendirmeye açık olma		

Tablo 4
İngiltere’de Öğretmenler... (Devamı)

<i>Öğretme ve öğrenme</i>		
C10. Öğrenme, öğretme ve davranış yönetimi stratejileri ve bunların nasıl kullanılacağı ve adapte edeceği konusunda bilgi ve anlayışa sahip olma ve bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebilmesi için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme		
	P2. Öğrenme, öğretme ve davranış yönetimi stratejileri, bunları nasıl kullanılacağı ve adapte edeceği konularında derinlemesine bilgi sahibi olma; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebilmesi için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme	
		E3. Tüm öğrencilerin potansiyellerini tam olarak geliştirebilmeleri için öğretimi bireyselleştirme yaklaşımlarının nasıl seçileceği dahil olmak üzere, en etkili öğretme, öğrenme ve davranış yönetimi stratejilerine ilişkin eleştirel bir anlayışa sahip olma
<i>Değerlendirme ve izleme</i>		
C11. Genel sınavlar ve yeterlikler dahil olmak üzere, öğrettikleri alanın ölçme ve değerlendirme ihtiyaçlarını ve düzenlemelerini bilme		
	P3. Genel sınavlar ve yeterlikler dahil olmak üzere, öğrettikleri alanın ölçme ve değerlendirme ihtiyaçları ve düzenlemeleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olma	
	P4. Farklı yeterlikler, standartlar ve bunların öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygunluğu hakkında güncel bilgi ve anlayış sahibi olma	
C12. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin önemi dahil olmak üzere, çeşitli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını bilme		
C13. Başarı düzeyini yükseltmek, öğrencilerin gelişimin izlemek ve öğretimin etkililiğini değerlendirmek için yerel ve ulusal istatistiksel bilgileri nasıl kullanacağını bilme		
C14. Güçlü ve zayıf yönleri, başarı, gelişim ve gelişim alanları ile ilgili olarak öğrencilere yapıcı ve doğru dönüt verebilmek için ölçme ve değerlendirme ile ilgili raporları ve diğer bilgi kaynaklarının nasıl kullanacağını bilme		
		E4. Okul genelinde öğretme ve öğrenmenin etkililiğini değerlendirmek için istatistiksel analiz dahil olmak üzere, ölçme ve değerlendirmenin etkililiğini nasıl arttırabileceğini bilme
<i>Dersler ve öğretim programı</i>		
C15. Öğrettiği alanın öğretim programı, programın nasıl öğretileceği ve kendi alanının diğer alanlara katkısı, alandaki son gelişmeler hakkında bilgili olma		
	P5. Öğrettikleri alan içinde öğrenmenin nasıl geliştiği dahil olmak üzere, alanları ve ilgili pedagoji hakkında daha il düzeyde bilgi ve anlayış sahibi olma	
		E5. Öğrettikleri alan ve ilgili pedagoji hakkında, daha geniş pedagojik networklara katılım yoluyla edinilmiş derinlemesine bilgi ve anlayış sahibi olma

Tablo 4
İngiltere’de Öğretmenler... (Devamı)

C16. Öğrettikleri yaş ve yetenek grupları için ulusal stratejiler çerçevesinde sağlananlar dahil olmak üzere, ilgili zorunlu ve zorunlu olmayan öğretim programları ve çerçeveleri bilme ve anlama	
<i>Okuryazarlık, sayısal beceriler ve bilişim teknolojileri</i>	
C17. Öğretimi ve daha geniş çerçevede mesleki etkinlikleri desteklemek için okuryazarlık, sayısal işlemler ve bilişim teknolojileri alanlarında becerilerin nasıl kullanılacağını bilme	
<i>Başarı ve farklılıklar</i>	
C18. Çocukların ve gençlerin nasıl geliştiğini ve çeşitli gelişimsel, sosyal, etnik, kültürel ve dilsel etkileşimin gelişme hızını nasıl etkilediğini anlama ve bilme	
C19. Özel eğitim ihtiyacı olan ve İngilizce ikinci dili olan öğrencileri için öğretimi etkili bir şekilde nasıl bireyselleştirebileceğini, farklılıkları uygulamalarda nasıl dikkate alabileceğini ve katılım ve eşitliği nasıl geliştirebileceğini bilme	
	E6. Öğretimde eşitlik, katılım ve farklılıklarla ilgili konularda derinlemesine ve kapsamlı bilgi sahibi olma
C20. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla ilgili sorumluluklar, diğer bireysel öğrenme ihtiyaçları ve çocukların ve gençlerin öğrenme ve gelişimine katkılar konusunda meslektaşlarının rollerini anlama	
C21. Çocukların ve özel eğitime ihtiyacı olanların korunması konusunda meslektaşlarının uzmanlığından ve diğer bilgi kaynaklarından, diğer kurumların destek ve önerilerinden ne zaman yararlanacağını bilme	
<i>Sağlık ve gelişim</i>	
C22. Çocukların ve gençlerin korunması ve geliştirilmesi konularında mevcut yasal gereklilikleri, ulusal politikaları ve ilkeleri bilme	
C23. Çocukların korunması konusunda yerel düzenlemeleri bilme	
C24. Potansiyel çocuk istismarı ve ihmalini nasıl belirleyebileceğini bilme ve koruma prosedürlerini izleme	
C25. Gelişimi ve sağlığının kendi yaşamlarındaki güçlükler tarafından nasıl etkilendiğini ve ne zaman meslektaşlarının ve uzmanların desteği için yönlendirme yapacağını bilme	
	P6. Çocukların ve gençlerin gelişim ve sağlığı için öneride bulunabilme konusunda yeterli ve derinlemesine bilgi ve deneyim sahibi olma
<i>Planlama</i>	
C26. Farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama	
	P7. Konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi öğrenme amaçlarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğretim programlarında son gelişmelerle bütünleştirilmiş biçimde ardışık olarak tasarlamada esnek, yaratıcı ve uyarlayıcı olma

Tablo 4
İngiltere'de Öğretmenler... (Devamı)

		E7. (a) Etkili uygulamaları geliştirmek için meslektaşlarıyla birlikte planlama yapmada liderlik gösterme (b) Planlamada konular/dersler içinde ve arasında bağlantıları belirleme ve oluşturma
C27. Öğrencilerin gelişim evreleri ve ortamında uygun okuryazarlık, sayısal beceriler, bilişim teknolojileri, düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirme fırsatları tasarlama		
C28. Öğrencilerin gelişiminin sürekliliğini sağlamak, geliştirmek ve takviye etmek için ev ödevleri, diğer sınıf dışı çalışmalar ve sınav amaçlı çalışmalarını planlama, oluşturma ve değerlendirme		
<i>Öğretim</i>		
C29. Öğrencileri yaş ve yetenek gurubu içinde öğrenciyi zorlayıcı, iyi düzenlenmiş dersler ve dersler dizisini öğretme; (a) Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan ve farklılıkları uygulamada dikkate alan, eşitlik ve katılımı destekleyen, e-öğrenmeyi kapsayan, çeşitli öğretim stratejileri ve kaynakları kullanma (b) Öğrenmeyi kalıcı bir gelişim ve öğrenme amaçlarının gerçekleşmesi için daha önceden bilinenler ve başarımların üzerine inşa etme (c) Öğrenenlerin yeni bilgi, anlayış ve becerileri uygulayabilmelerini sağlayacak kavram ve süreçler geliştirir (d) Yeni fikirleri ve kavramları anlaşılır biçimde sunma, açıklamaları, soruları ve tümelleri etkili biçimde kullanma ve dili öğrencilere uyacak şekilde uyarlama (e) Bireylerin, grupların ve tüm sınıfın öğrenmesini etkili biçimde yönetme, öğretimi dersin evresine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleme		
C30. Dersi öğrencilerden gerçekçi beklentiler ve başarıyı yükseltmeye yönelik olarak tasarlanmış motive edici ve katılımı sağlayıcı bir şekilde öğretme		
		P8. Öğrencilerin daha önceki başarılarına göre ve ulusal düzeyde aynı düzeydeki öğrencilerden daha iyi bir başarı elde etmelerini sağlayacak öğretim becerilerine sahip olma
		E8. Mükemmel sonuçlar ve çıktılar sağlayacak öğretim becerilerine sahip olma
		E9. Mükemmel ve yaratıcı pedagojik uygulamalar gösterme
<i>Değerlendirme, izleme ve dönüt sağlama</i>		
C31. Zorlayıcı öğrenme hedefleri oluşturmak, öğrencilerin gelişimini ve başarı düzeylerini izlemenin dayanaklarını oluşturmak için çeşitli gözlem, değerlendirme, izleme kayıt tutma stratejilerini etkili bir biçimde kullanma		
		E10. Ölçme ve değerlendirmede mükemmel bir yetenek gösterme
C32. Öğrenciler, meslektaşları ve velilere öğrencilerin başarısı, gelişimi ve gelişim alanları hakkında zamanında, yapıcı ve doğru dönüt sağlama		
		E11. Öğrenciler, meslektaşları ve velilere öğrencilerin başarısı, gelişimi ve gelişim alanları hakkında zamanında, yapıcı ve doğru dönüt sağlamada mükemmel bir yetenek gösterme

Tablo 4
İngiltere’de Öğretmenler... (Devamı)

C34. Öğrencilere kendi öğrenmelerini sorgulama, kaydettikleri ilerlemeyi belirleme, gelişim için olumlu hedefler oluşturma ve başarılı bağımsız öğrenenler haline gelme konusunda destek sağlama ve rehberlik etme		
<i>Öğretme ve öğrenmeyi gözden geçirme</i>		
C35. Kendi öğretimlerinin öğrencinin başarısı ve gelişimi üzerine etkilerini gözden geçirme, gerektiğinde yaklaşımlarını iyileştirme		
		E12. (a) Öğrencinin başarısını ve gelişimini kıyaslamak için ölçüt oluşturma, (b) kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirmek için bir araç olarak kullanma ve (c) öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için bir dayanak oluşturma amacıyla yerel ve ulusal verileri ve diğer bilgileri kullanma
<i>Öğrenme ortamı</i>		
C37. (a) Öğrencilerin kendini güvende hissetmesi ve öğrenmeye aktif olarak katkı sağlayacak düzeyde kendine güvenmesi için mevcut yasal gereklilikler, ulusal politikalar ve çocukların korunması ile ilgili ilkelere uygun olarak amaçlı ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma (b) Çocukların korunmasına yönelik yerel düzenlemeleri kullanma (c) Okulda öğrenme ile okul dışında öğrenme arasında bağlantılar oluşturarak, okul ortamı dışında öğrenmenin devam etmesi ve bireyselleştirilmesi için fırsatları belirleme ve kullanma		
C38. (a) Okulun davranış politikaları ile uyumlu, açık ve anlaşılır bir disiplin çerçevesi oluşturarak, öğrenci davranışını yapıcı bir biçimde yönetme (b) Çeşitli davranış yönetimi teknik ve stratejilerini kullanma, öğrencilerde kendi davranışlarını kontrol etme ve bağımsız öğrenenler haline gelmeyi desteklemek için gerektiğinde uyarlamalar yapma		
C39. Sosyal etkileşimi, duygusal ve davranışsal becerileri geliştirerek, öğrencilerde kendi davranışlarını kontrol etme, bağımsızlık ve işbirliğini geliştirme		
<i>Takım çalışması ve işbirliği</i>		
C40. Takım üyesi olarak çalışma ve meslektaşlarıyla birlikte çalışma fırsatlarının belirleme, uygun durumlarda meslektaşlarının işlerini yönetme ve etkili uygulamaların geliştirilmesini onlarla paylaşma		
		P9. İşbirliğini geliştirme ve takım üyesi olarak etkili biçimde çalışma
		E13. Liderlik takımları ile yakın bir çalışma içinde olma, okulun gelişimine katkı sağlayacak politika ve uygulamaların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde öncü bir rol alma
		A2. Liderlik takımları ile yakın bir çalışma içinde olma ya da işin içinde bulunma, kendi okulunda ya da diğer kurumlarda okulun gelişimine katkı sağlayacak politika ve uygulamaların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde öncü bir rol alma

Tablo 4
İngiltere’de Öğretmenler... (Devamı)

C41. Birlikte çalıştığı meslektaşlarının öğrenmeyi desteklemeye uygun biçimde katılımını sağlama ve onların gerçekleştirmeleri gereken rolleri anlama		
	P10. Meslektaşlarının mesleki gelişimine koçluk, rehberlik, etkili uygulamaları gösterme, öneri ve dönüt sağlama yoluyla katkıda bulunma	
		E14. Meslektaşlarının ihtiyaçlarına uygun, daha gelişmiş ve etkili uygulamalar yapmalarını sağlayacak çok çeşitli teknik ve beceriler kullanarak onların gelişimine katkı sağlama
		E15. Kendisine danışılan konularda durumların iyi temellendirilmiş bir değerlendirmesini yapma; meslektaşlarının işini değerlendirme, işleriyle ilgili önerilerde bulunma, öğrenme çıktılarını geliştirme ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için etkili stratejiler tasarlama ve uygulama amacıyla sınıf gözleminde üst düzey becerileri kullanma
		A3. Kendi okullarının ötesinde personel ve liderlik takımları ile etkili biçimde çalışmak için gerekli analitik, bireylerarası ve örgütsel becerilere sahip olma

⁽¹⁾ TDA, (2007b). *Professional standards for teachers: Core*. London: Author.

⁽²⁾ TDA, (2007c). *Professional standards for teachers: Post threshold*. London: Author.

⁽³⁾ TDA, (2007d). *Professional standards for teachers: Excellent teacher*. London: Author.

⁽⁴⁾ TDA, (2007e). *Professional standards for teachers: Advanced skills teacher*. London: Author.

İrlanda’da Öğretmenler için Mesleki Davranış Standartları

İrlanda’da 2001’de yürürlüğe giren Öğretim Konseyi Kanunu ile Öğretim Konseyi oluşturulmuş ve bu konseye öğretmenler için mesleki davranış standartlarını belirleme yükümlülüğü verilmiştir (Teaching Council Act, 2001). Öğretim Konseyi tarafından “Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri” adı ile bir yasal düzenleme yapılmıştır. Öğretmenler için mesleki davranış ilkeleri öğretmenlik mesleği için temel değerler, öğretim standartları, bilgi, beceri ve yeterlikler ile davranış ilkelerini tanımlamaktadır (The Teaching Council, 2009).

Tablo 5.
İrlanda'da Öğretmenler için Mesleki Davranış İlkeleri⁽¹⁾

<p><i>1. Öğretmenlik mesleğinin temel değerleri</i></p> <p><i>1.1. Eğitimsel deneyim</i></p> <ul style="list-style-type: none">- En yüksek standartlarda hizmet vermeye mesleki adanmışlık- Öğrencilerine en yüksek kalitede eğitim deneyimleri sağlama- Öğrencilerin aktif olduğu, öğrenci merkezli eğitim sağlama- Toplumsal değişime ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlama- Kendi uygulamalarını sorgulama ve mesleki gelişim <p><i>1.2. Eğitimsel çıktılar</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine adanmışlık- Kültürel değerlerin, farkındalığın ve değerlere saygının geliştirilmesi- Demokrasi, sosyal adalet, eşitlik ve katılıma adanmışlık <p><i>1.3. İlişkiler</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Meslektaşlarıyla işbirliği- Öğrenci, veli, okul yönetimi ve diğer personel ile işbirliği- Öğrenci, veli, okul yönetimi ve diğer personele saygı- Öğrencilerin bakımı ile ilgili rolleri gerçekleştirme- Toplum, diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği
<p><i>2. Mesleki uygulama ilkeleri</i></p> <p><i>2.1. Öğretmen ve öğrenci</i></p> <p>Karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir iletişim ile öğretme öğrenme sürecine katılımı sağlama</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Öğrencinin geçmişi.</i> Öğrencinin geçmiş yaşantılarının öğrenme üzerinde etkilerinin farkında olma, farklılıklara saygı gösterme ve öğretimin tasarımı ve uygulanmasında öğrencilerin geçmişine ait bilgileri kullanma- <i>Öğrenci gelişimi.</i> Öğrencinin bütün olarak gelişimine ilişkin bilgileri öğretimin ve sosyal sorumluluğun geliştirilmesi için kullanma- <i>Öğrencinin potansiyeli.</i> Öğrencinin potansiyelinin farkında olma, özel eğitimi ihtiyacı olan yada üstün yetenekli öğrencilerin uygun uzmanlık ve kaynakların kullanılmasını gerektirdiğini bilme- <i>Öğrencinin öğrenmesi.</i> Öğrenciler için açık, zorlayıcı ve gerçekleştirilebilir beklentiler oluşturma, öğrenmeyi öğrenme için öğrencileri motive etme, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri oluşturmak için öğrencilerin katılımını sağlama ve farklılaştırılmış öğretimi destekleyecek, tüm öğrencilerin onuruna saygılı sınıf yönetimi stratejileri oluşturma <p><i>2.2. Öğretmen ve veliler</i></p> <p>Öğrencilerin öncelikli eğitimcilerinin anne babaları olduğunu kabul ederek, velilerle karşılıklı güvene dayalı ve profesyonel bir işbirliği oluşturma</p> <p><i>Öğretmen ve öğretim programı</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Öğretim programı süreci.</i> Öğretimin tasarımı, uygulanması, öğrencinin öğrenmesinin desteklenmesi ve değerlendirilmesi içeren dinamik bir süreç katılma

Tablo 5.
İrlanda'da Öğretmenler... (Devamı)

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Öğretim programı içeriği.</i> Dersin içeriğini, diğer derslerle ilişkisini ve gerçek yaşam ile nasıl ilişkilendirildiğini bilme ve anlama - <i>Öğretim yaklaşımları.</i> Öğrencilerin farklı yollarla öğrenebilmesi için uygun pedagojik yaklaşımları kullanma; öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri, etkinlikler ve kaynakları bütünleştiren bir yaklaşımla planlama, öğrenciler arasında etkileşimi sağlama - <i>Kaynaklar.</i> Öğrenme ortamını zenginleştirmek için mevcut müfredat kaynaklarını kullanma - <i>Değerlendirme.</i> Öğrencilerin gelişimi, öğrenmeye yaklaşımı ve öğrenme düzeylerini destekleme, izleme ve değerlendirme için çeşitli stratejiler kullanma; program hedeflerinin gerçekleşme düzeyini değerlendirme ve öğretimde gerekli uyarlamaları yapma - <i>Öğretim programı değişikliği.</i> Sınıf, okul düzeyinde ve ulusal düzeyde öğretim programlarının geliştirilmesi, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarına aktif olarak katılma; programın uygulanmasında değişen toplumsal ihtiyaçlara göre uyarlamalar yapma <p>2.3. <i>Öğrenen olarak öğretmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sorgulayıcı bir uygulamacı olarak öğretmen.</i> Uygulamalarını sürekli sorgulayarak öğretme ve öğrenmeyi planlar - <i>Yaşam boyu öğrenen olarak öğretmen.</i> Mesleki gelişiminin yerel, bölgesel ve ulusal kaynaklarla desteklenmesi gereken yaşam boyu bir süreç olduğuna, bir hak olduğu kadar sorumluluk olduğuna inanma - <i>Mesleki işbirliği.</i> Bir meslektaşlık ruhu ile bir takım üyesi ve takım lideri olarak davranma <p>2.4. <i>Öğretmen, devlet, toplum ve okul</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Yasal ve düzenleyici zorunluluklar.</i> Mesleki rollerini mevcut yasalar ve düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirme. - <i>Veliler, okul yönetimi ve diğer profesyoneller.</i> Veliler, okul yönetimi ve diğer profesyonellerle birlikte öğrenme ve öğretme için olumlu bir ortam oluşturmaya çalışma - <i>Yerel toplum.</i> Okulda toplumsal çerçeveyi bir öğrenme kaynağı olarak kullanma ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacak etkinliklere katılma - <i>Okul toplumunda öğrenme.</i> Sınıfta, okulda ve profesyonel ağ içinde öğrenen bir toplum oluşturmaya liderlik yapma <p>3. <i>Mesleki Davranış İlkeleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kendi gözlemleri altında olan çocukların güvenliğini sağlayacak şekilde ilgi gösterme - Yasak bir zorunluluk olmadıkça, mesleki uygulamaları çerçevesinde öğrenci, aileler ve meslektaşlarına ilişkin bilgilerin gizliliğini koruma - İşlerinin her boyutta dürüst ve güvenilir davranarak, mesleğin itibarını koruma, bireysel çıkarları işi arasında çatışmadan kaçınma
--

Tablo 5.
İrlanda'da Öğretmenler... (Devamı)

<ul style="list-style-type: none">- Öğrenciler, veliler, meslektaşları, diğer çalışanlara saygılı, herhangi bir şekilde ayrımcılık yapmadan davranma- Öğrenci- öğretmen ilişkilerinin ayrıcalıklı ve özgünlüğünün farkında olma, kendisine emanet edilen öğrencilere saygılı, profesyonelce ve uygun davranma- Sağlık durumunun veya yeteneklerinin etkileyecek herhangi bir maddenin etkisinde iken mesleğini icra etmeme- Mesleki statüsü, yeterlikleri ve deneyimlerini gösteren orijinal belgeleri sağlama, mesleki görevleri süresince yalnızca nüfus kayıtlarındaki adını kullanma ve yetkili makamlarca istenecek tüm bilgi ve belgeleri eksiksiz ve gerçeğe uygun olarak sunma

⁽¹⁾The Teaching Council, (2009). *Codes of professional conduct for teachers*. Ireland.

Avrupa Birliği'nin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliği ile İlgili Girişimleri

Avrupa Birliği içinde öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitiminin niteliği bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir. Bu farklılık hem hizmet öncesi eğitimin süresi hem de hizmet öncesi eğitimin içeriği ve uygulanması ile ilgili alanlarda kendini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe geçiş sürecinde uygulamalı eğitimlerde ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde farklılıklar görülmektedir (European Commission, 2002). Uygulamalarda farklılıklar olması AB üyesi ülkelerin eğitim politikalarında farklılıkların doğal bir sonucu olmakla birlikte, öğretmen niteliklerinde ve yeterliklerinde ortak bir standart oluşturulmasının, Birliğin bilgiye dayalı sürdürülebilir ekonomik kalkınma hedefleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmaların bir sonucu olarak, Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararı ile üye ülkeler, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için bir konsensüs oluşturmuştur. Üye ülkeler arasında görüş birliği, 2000 yılı sonrasında "2010 Lizbon Hedefleri" çerçevesinde alınan karar ve çalışmalara dayandırılmıştır (Council of The European Union, 2007):

- (a) Birliğin 23-24 Mart 2000 tarihinde oluşturduğu Lizbon hedeflerinde bilgi ekonomisinde insana yatırımın önemi vurgulanarak, üye ülkelerin öğretmen hareketliliğinin ve yüksek nitelikli öğretmenlerin mesleğe yönelmesinin sağlanması önündeki engelleri ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri almaları çağrısı yapılmıştır.
- (b) 2001 yılında Eğitim Konseyinin, Avrupa Konseyi'ne sunduğu raporda öğretmenlerin bilgiyi aktarma yanında, öğrencilere bire bir öğretme ve bilgiye giden yolda rehberlik etme şeklinde değişen rollerine vurgu yapılmıştır.
- (c) "2010 Eğitim ve Yetiştirme" çalışma programı – öğretmenler için eğitim ve yetiştirmenin geliştirilmesi hedefinde; öğretmenlik

mesleğine nitelikli ve motivasyonu yüksek insanların çekilmesi ve meslekte kalmalarının sağlanmasının, toplumun değişen ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerin belirlenmesinin, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri sürecinde desteklenmelerini sağlayacak koşulların oluşturulmasının ve diğer alanlarda deneyime sahip bireylerin öğretme ve yetiştirmeye yönelmelerinin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

- (d) Avrupa Konseyi'nin 2002 yılındaki kararı ile üye ülkeler, öğretmenlerin bilgi toplumunun gerektirdiği becerileri kazanmaları için yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılan öğretmenlerin eğitimlerini geliştirmeye davet edilmiştir.
- (e) Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik 2004 yılı ortak ilerleme raporunda, öğretmenlerin bilgi toplumunda değişen rolleri yerine getirebilmeleri için gerekli nitelik ve yeterliklere ilişkin ortak Avrupa ilkeleri oluşturulmasına öncelik verilmiştir.
- (f) "2010 Eğitim ve Yetiştirme" çalışma programının uygulanmasına yönelik 2006 yılı ortak ara raporunda, öğretmenlerin eğitime yatırım yapılması ve öğretmen eğitimi kurumlarının liderliğinin güçlendirilmesinin eğitim sistemlerinin verimliliğinin geliştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.
- (g) Konsey'in 14 Ekim 2006 tarihli kararında, yüksek nitelikli öğrenme çıktılarının elde edilmesi için öğretmenlerin ve diğer öğretim personelinin motivasyonu, becerileri ve yeterlikleri, rehberlik ve diğer sosyal hizmetler ile okul liderliğinin temel etkenler olduğu ve öğretmenlerin çabalarının sürekli mesleki gelişim çalışmaları ile desteklenmesi gerekliliği ifade edilmiştir.
- (h) Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 1720/2006/EC no'lu kararı ile Comenius Programı altında, öğretmen eğitiminin ve öğretmen eğitiminde Avrupa boyutunun geliştirilmesi için yaşam boyu öğrenmede bir eylem planı oluşturulması öngörülmüştür.
- (i) Avrupa Parlamentosu'nun ve Konseyi'nin 18 Aralık 2006 tarihli yaşam boyu öğrenmede temel yeterlikler ile ilgili kararı; çocukların bilgi toplumunda yerlerini alabilmeleri için temel eğitimlerinin sonunda sahip olmaları gereken asgari bilgi, beceri ve tutumlarını tanımlamış ve bu bilgi, beceri ve tutumların disiplinler arası niteliği gereği, öğretmenlerin daha çok işbirliği ve takım çalışması yapmaları gereğine vurgu yapmıştır. Bu durum öğretmen eğitiminde geleneksel yaklaşımların ve alan tanımlamalarının ötesinde bir yaklaşım gerektirmektedir.

Bütün gelişmeler öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda AB ülkelerinin ortak bir çaba içinde olduklarını ve ortak bir anlayış

oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu çalışmaların sonucu olarak, Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konusunda şu kararları almıştır:

- (a) Üye ülkeler kendi sorumlulukları çerçevesinde tüm öğretmenlerin;
 - Araştırmaya dayalı çalışmalar ile öğretim uygulamaları arasında dengeyi gözeten bir yükseköğretim almış olmalarını,
 - Pedagojik beceriler yanında, kendi branşında uzmanlık bilgilerine sahip olmalarını,
 - Kariyerlerinin başlangıcında etkili erken kariyer destek programına erişimlerinin sağlanmasını,
 - Kariyerleri süresince yeterli mentorluk desteği alabilmelerini,
 - Kariyerleri süresince öğrenme ihtiyaçlarını gözden geçirme, diğer ülkelerle değişim programları dahil olmak üzere, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları konusunda teşvik edilmelerini ve desteklenmelerini sağlamalıdır.
- (b) Öğretmenlerin, öğretim becerilerine ve deneyimlerine sahip olmaları yanında, liderlik işlevlerini yerine getirebilmeleri için, yüksek nitelikte okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- (c) Meslek öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer desteği ve daha sonraki yıllar için mesleki gelişimin bütünlük içinde koordine edilmesi, yeterli kaynak sağlanması ve kalitenin güvence altına alınması sağlanmalıdır.
- (d) Yeterliklerin ve öğretmen olabilmek için uygulama deneyiminin seviyesinin yükseltilmesi amacıyla gerekli önlemler alınarak uygulamaya konmalıdır.
- (e) Öğretmen yetiştiren kurumlar bütüncül, yüksek nitelikli ve okulların, öğretmenlerin ve toplumun ihtiyaçları ile iyi ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik eğitimi verebilmek için okullarla daha yakın işbirliği yaparak öğrenen toplumlar oluşturmalıdır.
- (f) Meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, erken kariyer desteği ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin aşağıdaki işlevleri yerine getirebilmeleri sağlanmalıdır:
 - AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,
 - Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,

- Özel eğitim ihtiyaçları dahil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
 - Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
 - Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
 - Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
 - Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,
 - Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenci haline gelme.
- (g) Öğretmen eğitimi kurumlarının, öğretmen eğitiminde yeni taleplere yenilikçi tepkiler verebilmeleri için bu kurumlara uygun destek sağlanması.
- (h) Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programlarının desteklenmesi.
- (i) Öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir kariyer seçeneği olmasını sağlayacak her türlü önlemin alınması.

Avrupa Parlamentosu'nun 23 Eylül 2008 tarihli "Öğretmen Eğitiminin Kalitesinin Geliştirilmesi" kararı ile öğretmenlerin yeterliklerinin meslek öncesi ve meslekleri boyunca profesyonel gelişimi ile ilgili temel politikalar oluşturulmuştur. Bu kararda, öğretmenlerin mesleklerinin başlangıcında aldıkları stajyerlik eğitiminin geliştirilmesi, öğretmenler arası paylaşım ağlarının oluşturulması, öğretmen hareketliliğinin desteklenmesi, BIT becerilerinin geliştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, vatandaşlık eğitimine önem verilmesi ve öğretmen eğitiminde çatışma çözümüyle yeterliklerinin kazandırılması gibi somut adımlar öngörülmüştür. Kararda özellikle öğretmen eğitiminin kalitesinin, öğrenci başarısında kayda değer bir gelişme sağladığına vurgu yapılmıştır.

Avrupa Birliğinin öğretmen yeterlikleri ile ilgili temel politikaları yanında, çeşitli ülkelerde bu politikalardan bağımsız olarak çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı yeterliklerin tanımlanmasına yönelik olmakla birlikte, bir kısmı da yeterlikler açıkça tanımlanmamış olsa bile, öğretmen yeterlikleri ile ilgili bilinenler ve varsayımlardan hareketle gerçekleştirilmiş çeşitli yenilik ve reform girişimlerini içermektedir. Tablo 6'da 1972-2002 yılları arasında çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen çalışmaların bir özeti sunulmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, bazı ülkelerde doğrudan yeterlikler

Tablo 6
Avrupa Ülkelerinde Öğretmen Yeterlikleri ve Yeterliklerin Geliştirilmesine Yönelik Girişimler

Almanya

(1995) Konu alanları, eğitim teorisi ve psikolojisi ve diğer seçmeli konularla (felsefe, sosyal bilimler/siyaset bilimi ve teoloji) birlikte bir eğitim bilimi içeriğinin öğreniminde minimum standartlar seti getirildi.

(1994,1995,1997) Farklı öğretmenlik kariyer uygulamalarında tutarlık sağlamak amacıyla, öğretmenlikte 6 tür kariyer aşaması getirildi. Kariyer aşamaları bu altı türden birine göre tanımlandı. Eğitim bilimlerinin ampirik ve sosyolojik boyutuna daha çok ağırlık verildi.

(1997) Öğretmenlerin kademe yükseltilmesinde kıdemle birlikte performanslarının da dikkate alınması uygulamasına başlandı. Böylece öğretmenlerin en üst maaş kademesine 50-55 yaş arası erişebilecekleri bir düzenleme yapıldı.

Avusturya

(1993) Okullara daha geniş bir özerklikler tanınması sonucunda öğretmenlerden beklentiler ve öğretmenlerin sorumlulukları eskiye oranla artırıldı.

(1982) Okul başarısızlığına karşı önlem alma ve eğitim koşullarının iyileştirilmesi amacıyla Almanca, matematik ve İngilizce derslerinde zümre çalışması zorunlu hale getirildi.

(2001) Öğretmenlerin yaptığı işte şeffaflığı sağlamak ve halkın öğretmenlerin ne yaptıklarından haberdar olmalarını sağlamak amacıyla, Öğretmen Hizmet Kodu olarak bir federal yasa çıkarıldı. Öğretmenlerin sınıf dışında; derse hazırlık, planlama, materyal hazırlama, ölçme ve değerlendirme gibi işler için ayırdıkları zaman da çalışma saati kapsamında değerlendirmeye alındı.

Belçika (French Community)

(2000) İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışabilmenin gerektirdiği hizmet öncesi eğitimin içeriği yeniden tanımlandı. Beklenen yeterlikleri yansıtan 13 beceri, bu becerilerin 6 geniş kategoride geliştirilmesi için gereken içerikler tanımlanarak ve bu kategorilerin her biri uzmanlık alanlarından biri ile ilişkilendirildi.

Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)

(1983) Öğretim Kalitesi başlıklı Politika Dokümanı ile öğretmen eğitimi derslerinin ulusal bir kriterler setine bağlı olarak Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanması önerildi. Onaydan kasıt her bir dersin bir bütün olarak “Vasıflı Öğretmen Statüsüne” uygunluğunun değerlendirilmesidir. Bu doküman ile öğretmen eğitimi için ulusal kriterler ve öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (CATE) oluşturulması önerildi. Böylece merkezi yönetimin öğretmen eğitiminde rolü güçlendirilmiş oldu.

(1984) Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu kuruldu. Eğitim Bakanına öğretmen eğitiminin içerik ve yapısına müdahil olma hakkının tanınması ile üniversite düzeyindeki pedagoji dersi veren öğretim elemanlarının, periyodik olarak okullarda çalışarak, okullardaki en son uygulamalar konusunda deneyim sahibi olmaları zorunluluğu getirildi.

Tablo 6
Avrupa Ülkelerinde... (Devamı)

Birleşik Krallık... (Devamı)

(1989) Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu'nun yetkileri artırıldı ve iş dünyasından temsilcileri de içerecek şekilde üye kapsamı genişletildi. Kurulun üyelerinin yarıdan daha azının üniversiteden olması ve Kurulun başkanının üniversite dışından olması zorunluluğu getirildi. Öğretmen eğitiminde dersler ve derslerin içeriği tanımlandı. Öğretmen eğitiminde görev alan öğretim elemanlarının her beş yılda, bir dönem okullarda görev yapma zorunluluğu getirildi. Bir öğretmen adayının okulda bulunması gereken süre artırıldı. Öğretmen yetiştiren kurumların çevredeki okullarla işbirliği zorunlu hale getirildi. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen eğitiminde derslerin planlanması, değerlendirilmesi, öğretmen eğitimine alınacak öğrencilerin seçilmesi ve öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi süreçlerine çevredeki okulları dahil etmeleri zorunluluk haline getirildi.

(1994) Öğretmen Eğitimi Ajansı'nın (TTA) kurulması. TTA'ların kurulmasıyla CATE kaldırıldı ve görevleri bu kuruluşa devredildi. Bu ajansın kapatılan CATE'nin görevleriyle birlikte iki işlevi daha olacaktı: (a) Öğretmenlik mesleğine giden bütün yolların etkililiği ve verimliliğini geliştirmek, okulların öğretmen eğitimindeki rollerini artırılmak ve (b) İngiltere'deki bütün öğretmen eğitiminin finansmanında ve programlarının akreditasyonunda da söz sahibi olmak.

(1992) Hükümet dersleri akredite etmek yerine, beş yıllık gelişim planları temelinde kurumları akredite etme uygulamasına geçti. Böylece okulların öğretmen eğitimine daha fazla müdahil olması, öğretmen eğitimi için ayrılan kaynakların yükseköğretim kurumlarından okullara kaydırılması ve okulların öğretmen yetiştirmede yükseköğretim enstitüleriyle tam ortak konumuna gelmesi sağlandı.

(1997) Öğretmen yetiştirme programları için çerçeve niteliğinde kriterlerin belirlenmesi amacıyla, bütün öğretmen eğitim programlarının karşılaması gereken yeni bir kriterler seti oluşturuldu. Bu kriterler ile her bir öğretmen adayının öğretmenlik eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamış sayılması ve Nitelikli Öğretmen Statüsünü kazanması için sahip olmaları gereken bilgi, anlayış ve becerilerin standartları oluşturuldu.

(1999) Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık sürecini başarılı bir şekilde tamamlamaları için yeni standartlar oluşturuldu. Adayların, adaylık sürecinde izlenmesi ve gerekli görülmesi halinde mesleklerinin başlangıç aşamasında yeni dersler almaları zorunluluğu getirildi.

(2000) Tüm öğretmenler için yıllık performans değerlendirme zorunluluğu getirilerek, performans değerlendirme sisteminin uygulanmasına geçildi.

(2002) Nitelikli Öğretmen Statüsü ve Öğretmen Eğitimi için yeni mesleki standartların belirlendi.

Çek Cumhuriyeti

(1999) Ders saatleri dışındaki saatleri tanımlayarak, bu sürede yapılan çalışmaların öğretmenlerin iş yüklerinin bir parçası olarak kabul edilmesi amacıyla, haftalık ders saatleri/yükü 22 saat olarak düzenlenip, geri kalan saatlerde öğretimle ilgili çalışmalar yapma zorunluluğu getirdi.

Tablo 6
Avrupa Ülkelerinde... (Devamı)

Danimarka

(1993) Öğretmenler için yeni çalışma yöntemleri ve okullarda disiplinler arası dersler oluşturuldu. Öğretmen-öğrenci işbirliğini zorunlu kılan ve öğrenci için hedefleri, öğrenci ile öğretmenin birlikte oluşturmasını sağlayacak bir düzenleme yapıldı.

Fransa

(1992) Üniversite öğretmen yetiştirme enstitülerinin eğitim faaliyetinin içerik ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili detaylarının tanımlanması sağlandı. Eğitim iki yıla yayılıyor; bu eğitimin 300 saati meslek başında staja, 400-750 saati alan bazlı eğitime ve 300-450 saati de genel eğitime ayrılıyordu. Staj raporu sonunda yazılan tezin, bir inceleme komitesi tarafından değerlendirilmesinden sonra da yeterlik verilmesi zorunluluğu getirildi.

Fransa

(1997) Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler yeniden tanımlandı.

Hollanda

(1998) Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin resmi görevlerinden biri olarak kabul edildi. Standart çalışma süresinin %10'unun öğretmenlerin mesleki gelişim için ayrılmasını sağlayan bir düzenleme yapıldı. Öğretmenlere, aldıkları hizmet içi eğitimler ile ilgili rapor vermek zorunluluğu getirildi.

Hollanda

(1988) Üniversitelerde öğretmen eğitimi kalite güvence sisteminin uygulanmasına geçildi. Bu sistemde her bir disiplin alanında özdeğerlendirme ve sonrasında meslektaş değerlendirmesini esas alan 4 ile 5 yıllık bir döngü içinde değerlendirme yapılmasını sağlayan bir düzenlemeye gidildi.

(1993) Öğretmenlerin mesleklerinin başında sahip olmaları gereken becerileri tanımlamak ve bu becerileri standart hale getirmek amacıyla, yükseköğretim kurumlarına önemli ölçüde özerklik tanındı.

İsveç

(2000) Her öğretmenin, çalışma saatleri içinde, yeterliklerini geliştirmek için yılda 104 saat mesleki gelişim etkinliklerine katılması zorunluluğu getirildi.

İtalya

(1977) Geleneksel ders odaklı öğretimin yanında, yılda 160 ders saatinin dersler/disiplinler arası projelere ayrılması zorunluluğu getirildi. Bu projelerin konularının belirlenmesi öğretmenler kuruluna bırakıldı ve kurulun yılda bir bütünleştirilmiş etkinlikler programı oluşturması zorunluluğu getirildi.

Macaristan

(1985) Müfettişlik sistemi kaldırılarak, okullar için bir rehberlik-danışmanlık sistemi getirildi. Öğretmenlere mesleki özerklikler tanındı. Okullara merkezi müfredattan farklı yenilikleri uygulayabilme serbestliği tanındı.

Tablo 6
Avrupa Ülkelerinde... (Devamı)

Macaristan (Devamı)

(1993) Bir Ulusal Uzmanlar Kurulu ile Ulusal Sınav Kurulu oluşturuldu. Uzmanlar kuruluna üye olan öğretmenler kamu okullarının denetlenmesine katılabiliyorken, Sınav Kuruluna üye olanlar mesleki ve genel ortaöğretimdeki sınavlara başkanlık edebiliyorlardı.

(1997-1) Öğretmen yeterlikleri ve yeterliklerin gerektirdiği hizmet öncesi eğitim tanımlandı.

(1999) Öğretmenler için belli bir uzmanlık alanındaki sınav zorunluluğu kaldırıldı. Bu tercihe bağlı kılındı. Ancak yeni personel alımında uzmanlık sınavını geçmiş olanlara öncelik tanınmasını sağlayan bir düzenleme yapıldı.

Malta

(1999) Yeni öğretim programları ile öğretmenlerden beklenen standartlar tanımlandı.

Malta

(1988) Eğitim Yasası ile öğretmenlerin mesleki statüleri tanımlandı ve öğretmenlik için gereken yeterlikleri belirlendi.

Polonya

(1999) Öğretmenler için yeni bir kariyer basamak sistemi getirildi. Bu sistem dört ayrı basamaktan oluşmaktadır: aday öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen ve uzman öğretmen. Öğretmenlik mesleğinde kariyer gelişimi resmi yeterliklere ve bir gereklilikler setine bağlandı. Ulusal Öğretmen Eğitimi Kurulu tarafından öğretmenlere okul reformunun gerektirdiği becerileri geliştirmesi zorunluluğunu getirdi. Öğretmenlere zümre çalışması ve disiplinler arası çalışma zorunluluğu getirildi.

Portekiz

(1999) Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Enstitüsü kuruldu.

Yunanistan

(1997) Öğretmenlerin yeterliğinin, okulun başarısının ve bölgesel-ulusal düzeyde eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi için bir performans değerlendirme sistemi oluşturuldu. Yasa ile Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilecek ve okul ve öğretmenlerin performansını değerlendirecek Dış Denetçi kadrosu kuruldu. Dış denetçiler de yine Eğitim Bakanlığı tarafından atanan bir komite tarafından denetlenmektedir.

Kaynak: European Commission, (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe: Volume 3.*, Directorate-General for Education and Culture.

tanımlanarak, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, sertifikalandırılması ve mesleğe giriş koşulları, hizmet içi eğitimi, performanslarının değerlendirilmesi gibi süreçler doğrudan bu yeterlikler ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin İngiltere’de tanımlanan yeterlikler ile bu süreçler ve öğretmenlerin kariyer basamakları doğrudan ve ayrıntılı olarak ilişkilendirilmiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen kalitesi ve yeterlikleri konusu Birlik için önemli bir politika belirleme ve geliştirme alanı olmanın yanında, birçok tartışmanın da yaşandığı bir alan olma özelliğini taşımaktadır. Bu tartışmalar öğretmen kalitesinin göstergelerinin neler olduğu, göstergelerin niteliği ve nasıl kullanılacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır (ATEE, 2006).

Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve yeterlikler konusunda standartlar oluşturma çalışmalarının önemli bir kısmı Bolonya süreci kapsamında yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Belçika, Estonya, Latviya, Litvanya, Polonya ve İngiltere’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin akreditasyonunda iç değerlendirme sürecinde göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlik standartlarının kullanılması zorunlu; bazı ülkelerde ise tavsiye niteliğinde ya da tercihe bağlıdır. Öğretmen eğitiminin akreditasyonunda dış değerlendirme sürecinde Belçika, Almanya, Latviya, Litvanya, Hollanda, Polonya, İsveç, İrlanda, İtalya ve Romanya’da göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlik standartlarının kullanılması zorunludur (European Commission, 2006).

Öğretmen eğitiminin akreditasyonunda ülkelerin kendi belirledikleri öğretmen yeterlikleri ve standartlarının kullanılması yanında, öğretmen eğitiminin akreditasyonu daha geniş çerçevede yükseköğretimin akreditasyonunun çerçevesini oluşturan ve 2005 yılında Bergen’de kabul edilen standartlar ve ilkeler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen kalitesinin geliştirilmesi için öğretmen eğitiminin kalitesinin kontrol edilmesine yönelik önlemlerin önemi vurgulanmakla birlikte, kalite kontrol sürecinde aşırı derecede bürokratikleşme ve katı sınırlar oluşturma riskine de dikkat çekilmektedir. Özellikle kalite kontrol önlemlerinin ve araçlarının yeni olması nedeniyle, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde kalite güvence sistemlerinin gerçekten etkili olup olmadığının sorgulanması ve araştırılması gereğine vurgu yapılmaktadır (European Commission, 2006).

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi çalışması, 2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üniversitelerden öğretim elemanları, MEB personeli ve Van, İzmir, Kocaeli, Hatay, Bolu ve Ankara illerinden ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerden

oluşan il proje ekiplerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında ortak bir dil ve anlayış oluşturmak amacıyla İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda'ya ait öğretmenlik mesleği standartları örnekleri incelenmiştir. Ancak Türkiye'deki çalışmada bu örneklerden farklı olarak “öğretmenlik mesleği standartları” yerine, “Öğretmen yeterlikleri” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. MEB tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (MEB, 2008 s.X). Bu sorular ve bu soruların cevabı Öğretmen yeterliklerinin oluşturulmasında ortak bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak için son derece önemli görülmekle birlikte, yeterliklerin sunulduğu belgelerde bu soruların cevabı yer almamıştır. Oysa bu soruların cevapları yalnızca yeterlikleri hazırlayan proje grubu arasında değil, aynı zamanda Öğretmen yeterliklerinin muhatabı olan kitleler arasında da bir ortak anlayış oluşmasına katkı sağlamada bir araç olarak kullanılabilirdi. Çünkü bu soruların cevapları Öğretmen yeterliklerinin kavramsal dayanaklarını ve çerçevesini oluşturur ve yeterliklerin neleri kapsadığını ve nasıl ifadelendirildiğini belirler.

“Öğretmen Yeterlikleri” kitabında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hazırlanma amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008: IX):

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi yanında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin olası kullanım alanları da şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008: IX):

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimleri.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin içeriği ve kullanılan terminolojide “yeterlikler” ya da “standartlar” ifadesinin kullanılması, yeterliklerin uygulanabilirliği ile ilgili konulara göre ikincil konumda kalan bir konudur. Yukarıda ifade edilen yeterliklerin kullanım alanları ve amaçları uluslar arası alandaki uygulamalarla paralellik göstermektedir. Ancak yeterliklerin belirlenmesi aşamasında kullanım alanlarının listelenmesinin ötesinde öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin seçimi ve sürekli mesleki gelişim gibi alanlarda yeterliklerin nasıl kullanılacağına en azından genel çerçevesinin dahi belirlenmemiş olması uygulama açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Yeterliklerin kapsamı ve içeriği uluslar arası uygulama ve deneyimlerden hareketle kolaylıkla tanımlanabilir. Temel sorun öğretmen yeterliklerinin tanımlamak değildir. Mevcut kurumsal yapı, kapasite, yasal ve yönetsel düzenlemelerin bu yeterlikleri geliştirme ve güvence altına almaya ne ölçüde uygun olduğunun değerlendirilmesi gerekir. Kuşkusuz ki, mevcut durum değişmez olarak görülemez. Ancak tanımlanan yeterliklerin güvence altına alınması; tüm öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmasının sağlanması için kurumsal yapı, kapasite, yasal ve yönetsel düzenlemeler boyutunda neler yapılacağına bir yol haritasının oluşturulması ve eyleme geçilmesi gerekmektedir. Bu yapılmadığı takdirde, kuramsal açıdan çok iyi hazırlanmış bir öğretmen yeterlikleri setinin uygulanması dahi mümkün olmayacaktır. Uygulanabilirliği sağlamak için öngörülen kullanım alanlarının her biri ile ilgili temel soruların cevaplanması gerekir:

- “Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi” alanında Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakülteleri işbirliği nasıl sağlanacaktır? Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nin kuruluş yılı olan 1997’den bugüne kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapıya ve işlerliğe kavuşturulması sağlanamamıştır. Bugün yeterliklerin tanımlanmış olmasının öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü kendiliğinden ortaya çıkarması beklenemez. Bu işbirliği ve eşgüdümün sağlanması, birtakım yeni yasal ve örgütsel düzenlemeleri gerektirmektedir.

- “Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları”nın geliştirilmesi ve belirlenmiş olan yeterlikleri kazandıracak bir niteliğe kavuşturulması nasıl sağlanacaktır? Kaldı ki, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları belirlenmiş olan yeterliklere uygun olarak yenilense de, eğitim fakültelerinin mevcut insan kaynakları ve fiziksel olanaklarının sınırlılıkları ile bu programların beklenen yeterliklerin kazandırılmasını sağlaması oldukça güç gözükmektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının belirlenen yeterliklere sahip öğretme yetiştirebilmesi için fiziksel olanaklar, teknolojik altyapı ve insan kaynakları eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının eğitim öğretim ortamlarının yeniden düzenlenmesi için bir eylem planı yapılmamıştır.
- “Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi” ile mevcut öğretmenlerin belirlenen Öğretmen yeterliklerini kazanmaları hangi kaynaklar, yöntem ve stratejilerle gerçekleştirilecektir? 2009 yılında MEB tarafından hizmet içi eğitime ayrılan toplam ödenekten bir öğretmene düşen miktar yaklaşık 17 TL’dir. hizmet içi eğitime ayrılan kaynak miktarı ve mevcut hizmet içi eğitim uygulamaları dikkate alındığında, yeterliklerin hizmet içi eğitim ile ilişkilendirilmesi oldukça güçtür.
- “Öğretmenlerin seçimi” alanında yeterliklerin uygulanması nasıl gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin seçimi yalnızca KPSS sınavı ile sınırlı bir çerçevede değerlendirilemez. Mevcut durumda öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak öğretmen olabilirlik için yeterli koşuldur. Oysa öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu gibi bir kalite güvence sisteminin de bulunmadığı dikkate alındığında, yeterliklerin nasıl güvence altına alınacağı belirsizliğini korumaktadır. Yeterliklere dayalı bir seçme sisteminin aynı zamanda yeterliklere dayalı bir öğretmen yetiştirme ve sertifikasyon sistemi ile ilişkilendirilmesi gerekir.
- “Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi” alanında yeterliklerin uygulamaya geçirilmesi nasıl sağlanacaktır? Bir taraftan MEB performans değerlendirme ile ilgili çalışmalarını da sürdürmektedir. Ancak yeterliklere dayalı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması teknik bir sorun olmaktan çok, kurumsal kültürde, yapıda ve yasal metinlerde yeni düzenlemeler gerektiren karmaşık bir süreçtir. En önemli sorun mevcut personel politikaları ile ilgilidir. Teknik olarak mükemmel gözükken bir performans değerlendirme sistemi kurgulanabilir. Ancak yeterlikler çerçevesinde performansı yüksek ve düşük öğretmenlerle ilgili ne yapılacağı bilinmeden, sistemin sürekliliğini sağlamak ve bir sonuç almak mümkün değildir.

MEB tarafından hazırlanmış olan Öğretmen yeterliklerinin bu sorulara verilebilecek cevaplarla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu soruların cevaplarının oluşturulması, MEB tarafından hazırlanan yeterliklerin uluslar arası standartlara uygunluğun ya da içeriğin uluslar arası uygulamalara paralelliğinin ötesinde, Türkiye koşullarına uygun ve Türk Eğitim Sistemine özgün olmasının sağlanması anlamına gelecektir.

Tablo 7’de sunulan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Alt yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak, toplam 233 performans göstergesi tanımlanmıştır. Ayrıca herhangi bir performans göstergesinin diğer performans göstergeleri ile ilişkisi de belirlenmiştir. Tablo 6’da sunulan alt yeterlikler incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kapsam olarak uluslar arası uygulamalarda tanımlanmış öğretmen yeterlikleri kapsamaları ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanmasında ve yapılandırılmasında “yeterlik alanı”, “alt yeterlik” ve “performans göstergeleri” biçiminde bir hiyerarşik yapının ve sistematüğün kullanılması, yeterliklerin performans göstergeleri düzeyinde objektif ve anlaşılabilir olduğuna işaret etmektedir. Ancak bazı göstergelerin değer, tutum ve inanış gibi zihinsel durumları içermesi, performans göstergesi sayısının çok fazla olması ve alt yeterlikler altında sunulan göstergelerde tekrarlar ve birbirini kapsayıcı göstergelerin olması, göstergelerin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini güçleştirmektedir. Burada tüm performans göstergelerinin ayrıntılarının sunulmasına gerek görülmemekle birlikte, yalnızca bir alt yeterlik alanı için aşağıda sunulan örnekle bu durumu açıklamak mümkündür (MEB, 2008: 18):

“Alt yeterlik

B3. Öğrenciye Değer Verme

Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

Performans göstergeleri

B3.1. Öğrenciye ismiyle hitap eder. (C7.2)

B3.2. Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar. (E4.8)

B3.3. Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır.

B3.4. Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar.

B3.5. Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir. (A1.6)

B3.6. Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.

Tablo 7

Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim, A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme A4. Öz değerlendirme yapma A5. Kişisel gelişimi sağlama A6. Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama A8. Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
B. Öğrenciyi tanıma B1. Gelişim özelliklerini tanıma B2. İlgî ve ihtiyaçları dikkate alma B3. Öğrenciye değer verme B4. Öğrenciye rehberlik etme
C. Öğretme ve öğrenme süreci C1. Dersi plânlama C2. Materyal hazırlama C3. Öğrenme ortamlarını düzenleme C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme C6. Zaman yönetimi C7. Davranış yönetimi
D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
E. Okul, aile ve toplum ilişkileri E1. Çevreyi tanıma E2. Çevre olanaklarından yararlanma E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama
F. Program ve içerik bilgisi F1. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir. (E4.6)

B3.8. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır. (E4.2;E4.3)”

Öğrenciye değer verme alt yeterlik alanında yer alan;

- “B3.1.” performans göstergesinin “davranış yönetimi” alt yeterlik alanında “C7.2.”de,
- “B3.2.” performans göstergesinin “aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık” alt yeterlik alanında “E4.8.”de (*aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutar*),
- “B3.5.” performans göstergesinin “öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme” alt yeterlik alanında “A1.6.”da,

tekrarlandığı görülmektedir. Bu örneklere daha başkalarını da eklemek mümkündür. Bu şekilde tekrarların olması, hem hangi performans göstergesinin hangi yeterlik alanı kapsamında değerlendirileceğinin belirlenmesini güçleştirmekte, hem de performans göstergesi sayısının artması ile gözlemlenebilir ve yönetilebilirliğinin zayıflamasına neden olmaktadır.

Performans göstergesinin “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında sunulan, “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlardır” biçiminde ifade edilen tanımı dikkate alındığında, belirlenmiş olan performans göstergelerinin birçoğunun bu tanıma uygun olmadığı; “gözlemlenebilir-ölçülebilir” olmadığı görülmektedir. Örneğin, “öğrencilerin sahip oldukları değerlere saygı gösterir” ifadesi bir performans göstergesi olmaktan çok, bir değer ve tutum ifadesidir. Performans göstergesinin öğrencilerin sahip oldukları değerlere saygı göstermenin bir göstergesi olarak öğretmenden “ne yapacağının” beklendiğini ifade etmesi gerekir. Öğretmen Yeterlikleri” kitabında “öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamaları” gerektiğinin kabul edildiği belirtilmektedir (MEB, 2008: XI). Bu kabul uluslar arası örnekler ve uygulamalarla da örtüşmekle birlikte, performans göstergelerinin önceden belirlenmiş olan “performans göstergesi” tanımına uygun olarak yapılandırılmamış olması, performans göstergeleri ile değer, tutum ve inanışların birbirine karışması sonucunu doğurmaktadır. Performans göstergesi tanımına uygun bir yapılandırma ile göstergelerin ölçülebilir olması sağlanabilir. INTASC örneğinde olduğu gibi, bilgi, değer-tutum ve performans göstergelerinin ayrıştırılması göstergelerin daha anlaşılabilir olmasını sağlayabilir. İrlanda için öğretmenlik yeterlikleri örneğinde ise, diğer yasal metinlerde ve yasal düzenlemelerde açıkça tanımlanmış olan gerekliliklerin öğretmenler için mesleki standartlar kapsamında tekrardan kaçınmak ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla belirtilmediği/tekrarlanmadığı açıkça ifade edilmiştir (The Teaching Council, 2009). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, performans göstergesinin tanımı üzerinde bir anlayış birliği oluşturularak; tutum ve değerlerin ayrıştırılması,

tekrarların ve örtüşmelerin önlenmesi sağlanarak performans göstergelerinin objektiflik, basit ve anlaşılır olması gibi temel ilkelere uygunluğu geliştirilebilir.

Yukarıda ifade edilen sorunlarla birlikte, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve izleyen özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar öğretmen eğitiminin, sürekli gelişiminin ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesine dayanak oluşturacak önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir. Yeterliklerin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerle birlikte yapılan çalışmalar ve araştırmalar (MEB, 2008; 2009) öğretmen yeterliklerinin mevcut durumu ile ilgili önemli bilgiler sağlamaktadır. Ancak bu çalışmaların bulgularının dikkatle yorumlanması gerekmektedir. Yeterliklerin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerden alınan görüşlere dayalı olarak; “yeterlik alanları, kapsam, yeterlik ve performans göstergeleri alanlara özgü olarak %90 ile %98 arasında değişen oranlarda uygun bulunduğu” belirtilmektedir (MEB, 2008: XII). Öğretmen yeterliklerinin mevcut durum tespiti çalışmasında da öğretmenlerin büyük çoğunluğu öz değerlendirme sonuçlarına göre kendilerini tüm yeterlik alanlarında, birden altıya kadar bir derecelendirme üzerinden “5: yeterli” ve “6: oldukça yeterli” olarak değerlendirmiştir. Ancak aynı çalışmanın ikinci boyutunda müfettişler ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelere dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde yeterlik düzeyi “3: orta” ve “4: ortanın üstünde” olmak üzere 3-4 aralığında yoğunlaşmıştır (MEB, 2009).

Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile müfettişler ile öğretmenlerin gözlem ve görüşmelerine dayalı değerlendirme sonuçları oldukça farklılık göstermektedir.

Öğretmen yeterliklerinin mevcut durum tespiti çalışmasında öğretmenlerin yeterlik alanlarında gelişim ihtiyacı da değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ancak sınırlı bir kısmı mesleki gelişim ihtiyacı belirtmiştir (Tablo 8). Öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre kendilerini yeterli görmeleri ile ters orantılı olarak, ortalama %85’inin mesleki gelişim ihtiyacı belirtmedikleri görülmektedir. Öğretmenler kendilerinin yeterlik alanlarında genel olarak “yeterli” (tüm yeterlik alanları için ortalama %36.11) ya da “oldukça yeterli” (%36.39) olduklarını düşündükleri için mesleki gelişim ihtiyaçlarının da olmadığını düşünmeleri doğal bir sonuç olarak görülebilir.

TALIS raporundan Türkiye’deki öğretmenler ile ilgili bulgular da bu bulguları desteklemektedir (Tablo 9; OECD, 2009). Araştırmaya katılan 23 ülke içinde mesleki gelişim ihtiyacı gören öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülke Türkiye’dir. İçerik ve performans standartları, öğrenci ölçme-değerlendirme uygulamaları, sınıf yönetimi, alan bilgisi, öğretim uygulamaları, BIT öğretim becerileri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere öğretme, öğrenci disiplini ve davranış problemleri, okul yönetimi ve öğrencilere rehberlik etme alanlarında Türkiye’den araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duyanların yüzdesi TALIS ortalamasının altında kalmaktadır. Yalnızca “çok

Tablo 8

Mesleki Gelişim İhtiyacı Belirten Öğretmenlerin Oranı (N=611)

	Gelişim ihtiyacı belirten öğretmen sayısı	Gelişim ihtiyacı belirten öğretmen oranı (%)
Alt yeterlikler		
A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme	54	8,84
A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma	64	10,47
A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	64	10,47
A4. Öz değerlendirme yapma	61	9,98
A5. Kişisel gelişimi sağlama	82	13,42
A6. Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	167	27,33
A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlan	96	15,71
A8. Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme	112	18,33
B1. Gelişim özelliklerini tanıma	89	14,57
B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma	107	17,51
B3. Öğrenciye değer verme	38	6,22
B4. Öğrenciye rehberlik etme	115	18,82
C1. Dersi plânlama	21	3,44
C2. Materyal hazırlama	99	16,20
C3. Öğrenme ortamlarını düzenleme	63	10,31
C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme	95	15,55
C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme	128	20,95
C6. Zaman yönetimi	30	4,91
C7. Davranış yönetimi	79	12,93
D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme	89	14,57
D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme	122	19,97
D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	105	17,18
D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme	91	14,89
E1. Çevreyi tanıma	59	9,66
E2. Çevre olanaklarından yararlanma	145	23,73
E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme	157	25,70
E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık	53	8,67
E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama	117	19,15
F1. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri	49	8,02
F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi	197	32,24
F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme	157	25,70

Kaynak: MEB, (2009). *Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu.*

Tablo 9

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları (%)

Ülkeler	Gelişim ihtiyacı indeksi (Maksimum=100)	İçerik ve performans standartları	Öğrenci ölçme-değerlendirme uygulamaları	Sınıf yönetimi	Alan bilgisi	Öğretim uygulamaları	BIT öğretim becerileri	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere öğretme	Öğrenci disiplini ve davranış problemleri	Okul yönetimi	Çok kültürlü bir ortamda öğretim	Öğrencilere rehberlik etme
Avustralya	44	8,3	7,5	5,2	5,0	3,6	17,8	15,1	6,6	5,9	4,0	7,3
Avusturya	51	13,9	12,2	13,6	14,8	18,6	23,8	30,3	32,6	3,9	10,0	13,1
Belçika	47	12,0	15,6	12,1	17,5	14,1	14,8	12,8	11,8	2,4	3,7	11,0
Brezilya	58	23,1	21,1	13,7	14,9	14,8	35,6	63,2	26,5	20,0	33,2	20,7
Bulgaristan	50	25,7	16,1	12,7	21,2	18,3	26,9	24,4	14,9	8,5	15,5	10,4
Danimarka	44	17,1	13,6	2,3	4,6	4,7	20,1	24,6	9,8	3,9	7,1	5,5
Estonya	55	17,7	10,4	13,4	22,6	18,2	27,9	28,1	23,6	4,6	9,7	21,5
Macaristan	45	9,2	5,9	3,3	7,4	14,7	23,0	42,0	31,2	3,4	10,7	8,4
İzlanda	52	7,3	14,3	11,6	10,3	8,2	17,3	23,2	20,0	7,9	14,0	12,9
İrlanda	49	6,7	8,2	6,4	4,1	5,4	34,2	38,3	13,9	11,8	24,3	24,9
İtalya	63	17,6	24,0	18,9	34,0	34,9	25,8	35,3	28,3	8,6	25,3	19,7
Kore	70	26,8	21,5	30,3	38,3	39,9	17,7	25,6	34,6	10,8	10,4	41,5
Litvanya	62	39,2	37,3	27,9	43,4	44,5	36,1	25,4	24,3	9,8	9,8	18,6
Malezya	72	49,8	43,8	41,6	56,8	55,2	43,8	25,9	41,6	29,9	30,3	35,1
Malta	48	8,1	7,2	5,3	6,7	3,9	22,8	34,4	10,5	12,9	14,0	15,8
Meksika	50	13,7	15,0	8,8	11,0	12,3	24,9	38,8	21,4	11,9	18,2	25,9
Norveç	55	12,9	21,9	7,7	8,6	8,2	28,1	29,2	16,5	5,8	8,3	7,8
Polonya	49	11,9	12,8	17,6	17,0	17,5	22,2	29,4	23,5	7,8	6,6	25,4
Portekiz	56	9,8	6,9	5,8	4,8	7,7	24,2	50,0	17,4	18,2	17,0	8,5
Slovak Cumh.	48	8,2	9,0	9,8	17,2	13,4	14,8	20,1	19,2	4,8	4,6	7,9
Slovenya	57	13,4	22,3	24,0	15,9	19,9	25,1	40,4	32,0	7,0	9,9	21,1
İspanya	49	6,0	5,8	8,1	5,0	5,5	26,2	35,8	18,3	14,2	17,5	12,0
Türkiye	43	9,8	9,2	6,7	8,9	9,0	14,2	27,8	13,4	9,3	14,5	9,5
TALIS Ortalaması	53	16,0	15,7	13,3	17,0	17,1	24,7	31,3	21,4	9,7	13,9	16,7

Kaynak: OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Teaching and Learning International Survey, OECD.

kültürlü bir ortamda öğretim” alanında mesleki gelişim ihtiyacı duyanların oranı TALIS ortalamasının %0.06 üzerindedir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların ve TALIS raporunun bulgularının birlikte değerlendirilmesi, cevaplanması oldukça güç olan bazı soruların sorulmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin öz değerlendirmeleri sonucunda yeterlik düzeyleri oldukça yüksek gözüktüğüne göre, yeterlik düzeyleri gerçekten yüksek mi? Yoksa yeterliklerin ne olduğu ve kavramların anlamı konusunda öğretmenlerin anladıkları ile değerlendirme yapanların anladıkları şeyler mi farklı? Öğretmenleri mesleki gelişim ihtiyaçlarının düşük olmasının anlamı (a) gerçekten yeterlik düzeylerinin çok yüksek olması mı? (b) mesleki gelişim ihtiyaçları konusunda farkındalık düzeyinin düşük olması mı? ya da (c) öğretmenlerin işlerinin onlarda var olan yeterliklerden farklı yeterlikler gerektirecek düzeyde zorlayıcı, yenilik gerektirici olmaması mı? Bu soruların cevabı hakkında çeşitli gözlem ve yorumlar yapmak olasıdır. Ancak olası cevapların çoğu öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitim bürokrasisinin ve bir vatandaş olarak birçoğumuzun hoşuna gitmeyebilir ve duygusal tepkiler verilebilir. Ancak yukarıda sunulan araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini “yeterlik alanları, kapsam, yeterlik ve performans göstergeleri ... olarak %90 ile %98 arasında değişen oranlarda uygun” bulması pek çok soru işaretinin gölgesinde kalmaktadır.

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim çalışmaları temel belirleyici unsurlardır. Türkiye’de öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların genel bir değerlendirmesi, öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda eş zamanlı olarak ele alınmalıdır. Bu çerçevede aşağıda Türkiye’de öğretmen eğitiminin genel bir değerlendirmesi tarihsel gelişim süreci içinde sunulmaktadır.

Genel anlamda Türkiye’de eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında iki temel dinamiğin etkili olduğundan söz edilebilir. Bunlardan biri Milli Eğitim Şuraları, diğeri ise kalkınma planlarıdır. 1939-2009 yılları arasında 17 şura gerçekleştirilmişken, 1963 yılından günümüze ise toplam 9 kalkınma planından söz edilebilir. Gerçekleştirilen 17 Milli Eğitim Şurasının altısında öğretmen yetiştirme politikalarının tartışıldığı ve önemli kararlar alındığı görülmektedir. Bu şuralar ve şuralarda öğretmen eğitim ile ilgili olarak ele alınan konular şunlardır (<http://ttkb.meb.gov.tr/>):

- III. Millî Eğitim Şûrası'nda (2-10 Aralık 1946) “Orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili mevzuatın bugünkü ihtiyaçlarla ayarlanması”,
- IV. Millî Eğitim Şûrası'nda (23-31 Ağustos 1949) “Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi”,
- V. Millî Eğitim Şûrası'nda (04-14 Şubat 1953) “İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi”,
- X. Millî Eğitim Şûrası'nda (23-26 Haziran 1981) “Öğretmen Yetiştirme”,
- XI. Millî Eğitim Şûrası'nda (8-11 Haziran 1982) “Öğretmen eğitiminin gelişimi” ve “Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler”,
- XII. Millî Eğitim Şûrası'nda (18-22 Haziran 1988) “Öğretmen Yetiştirme” olarak sıralanabilir.

Kalkınma Planları incelendiğinde ise hemen hemen tüm planlarda öğretmenler ve öğretmen yetiştirme ile ilgili politikalar yer almaktadır:

- Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1963-1967) öğretmen başına düşen öğrenci sayısının verimliliği düşürdüğünden söz edilerek, öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>).
- İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1968-1972) öğretmen yetiştiren kurumların donanımlarının istenilen düzeye çıkarılması gerekliliği ifade edilmiştir (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan2.pdf>).
- Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (1973-1977) köklü bir eğitim reformunun gerekliliği vurgulanmakta ve bütüncül ve sistemci bir yaklaşımla eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması öngörülmekle birlikte, yeteri sayıda öğretmenin yetiştirilmesi için gerekli yatırımların yapılmasına (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan3.pdf>)
- Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (1979-1983) öğretmen yetersizliği ve bölgeler arası dengesizliğin önlenmesi için öğretmen gereksinimini karşılayabilecek esnek bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi gerekliliği ve tüm öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmesinin esas olduğu vurgulanmıştır (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan4.pdf>).
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1985-1989) yabancı dil eğitimine önem verilerek, bu alanda öğretmen ihtiyacının karşılanması ve özel eğitim alanında görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için önlemlerin alınması hedeflemiştir (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf>).

- Altınca Beş Yıllık Kalkınma Planında (1990-1994) öğretmen liselerinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf>).
- Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (1996-2000) öğretmen yetiştirme düzeninin lisansüstü kademelere yönlendirilmesiyle yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf>).
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) öğretmenliğin cazip hale getirilmesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye vurgu yapılmıştır (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf>).
- Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (2007-2013) öğretmen açığı bulunan alanlarda yükseköğretim kontenjanlarının artırılmasına vurgu yapılmıştır (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>).

Öğretmen eğitiminin Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında sürekli olarak gündemde kalmasına karşın, Türkiye öğretmen yetiştirme konusunda sürekli bir arayış içinde olmuştur. Hatta öğretmen eğitiminin eğitim sistemimizde “bir türlü düzene oturtulamayan konuların başında” geldiği söylenebilir (Küçükahmet, 2009: 37). Öğretmen yetiştirme konusunda 1923-1981 yılları arasında uygulamalar incelendiğinde, sürekli arayış içinde olduğu, köyde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde farklı bir politikanın uzun yıllar sürdürüldüğü, öğretmen ihtiyacını karşılanabilmek için sık sık geçici çözümler üretildiği, öğretmen yetiştiren kurumlarındaki öğretim sürelerinin zaman zaman uzattığı ve 1739 sayılı kanunla da öğretmen yetiştirmenin yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmesinin öngörüldüğü görülmektedir (YÖK, 2007). Bu dönemde ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapacak öğretmenler farklı kurumlar aracılığıyla yetiştirilmiştir. Sistemin ihtiyacı olan öğretmenler 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okullarında yetiştirilmiştir.

1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğrenimin her Türk yurttaşı için zorunlu kılınması ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi, ilkokul öğretmeni (sınıf öğretmeni) yetiştirmede devletçe köklü ve kapsamlı önlemler almayı gerektirmiştir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Yine bu yıl kabul edilen “439 Sayılı Kanun”la öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Öğretmen yetiştirme çalışmalarının genelde Cumhuriyetin kurulmasından 1970’li yıllara kadar öğrenciye ilköğretimin temel beklentilerini aktaracak öğretmenlerin sisteme kazandırılması yönünde olduğu, toplumsal önceliklerin Talim ve Terbiye Kurulu kararları ve şuralar yoluyla öğretmen okulları programlarına kazandırıldığı söylenebilir (Ataünal, 2003:27).

1923-1981 yılları arasında ilkokullarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi; İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki yıllık Eğitim Enstitüleri'nde sağlanmıştır.

1920'li yıllarda sosyo-ekonomik olarak şehir ve köy yaşantısının birbirinden farklı olması nedeniyle 1925 yılında kurulması önerilen Köy Muallim Mektepleri 1927-1928 öğretim yılında açılmış, beklenen sonuç alınamayınca 1933 yılında kapatılmıştır. Köy Muallim Mekteplerinde ilkokul üzerine iki yıllık bir öğrenim süresi uygulanmıştır (Öztürk, 1996).

Öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla 1937 yılında "3238 Sayılı Köy Eğitim Enstitüleri Kanunu" çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Tarım Bakanlığı'nın ortak çalışmaları ile askerde başarılı olan çavuşlar 6-8 aylık "Eğitmen Kursu'na" tabi tutularak yetiştirilmişlerdir (Dilaver, 1994: 34).

Köy eğitim enstitüleri kurs uygulamasının Köy Enstitüleri'nin kurulmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. 1939 yılında toplanan Birinci Milli Eğitim Şurasında Köy Enstitüleri kurulmasına karar verilmiştir. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihli 3803 Sayılı Kanun'la kurulmuştur. Köy Enstitülerinde yetiştirilen öğretmenler aracılığıyla, Atatürk İlke ve İnkılapları ışığında kalıcı bir değişim eylemi yaratılması ve kalkınmanın nüfusun önemli kısmının yaşadığı kırsal kesimden başlatılması hedeflenmiştir (Kaya, 1984:192-193). 1940 yılında ülkenin çeşitli yerlerinde 21 Köy Enstitüsünün eğitim-öğretime başlaması yanında üç yıllık yüksek öğrenim veren Yüksek Köy Enstitüsü de kurulmuştur.

1952-1953 öğretim yılında öğretmen okulları ile köy enstitülerinin programları birleştirilerek "İlk Öğretmen Okulları'nın açılmasıyla köy enstitüleri kapatılmıştır. İlk öğretmen okullarının öğretim süresi 1970-1971 öğretim yılına kadar ortaokul üzerine üç yıl iken, 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, ortaokul üzerine dört yıl öğretim vermeleri kararlaştırılmıştır (Arslanoğlu, 1997; Akyüz, 2007).

1970 yılında Öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmeleri ve üniversiteye girebilme olanaklarını elde edebilmeleri amacıyla ilköğretmen okullarının öğretim süresi ilkokuldan sonra yedi yıla, ortaokuldan sonra dört yıla çıkarılmıştır (Şahin, 1999: 19).

Öğretmen yetiştiren kurumların sayı ve kapasite artırımına rağmen okullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalınca daha pratik çözümler üretilmiş 1974 yılında "Gece Öğretimi" (toplam mezun 15.000) ve "Mektupla Öğretim" (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da "Hızlandırılmış Eğitim" (toplam mezun 70.557) süreçleri ile toplam 120.000 öğretmen yetiştirilmiştir (Küçüköğlü, 2004). 1977-1978 öğretim yılında Eğitim Enstitülerinin öğrenim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış, 1980-81 öğretim yılında ise bu kurumların isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde branşlarda ihtisaslaşmaya

gidilmiştir (MEB, 1983). Yüksek öğretmen okulları 1982 yılında 2547 sayılı kanunla eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelerin bünyesinde yer almışlardır.

Yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına bağlı olarak 1982 yılında Eğitim fakültelerinin kurulması ve öğretmen yetiştirmenin bu kurumlarda sağlanmasına rağmen var olan ihtiyacın niceliksel olarak karşılanamaması durumunda çeşitli fakülte mezunlarına belli süreli pedagojik formasyon kursları düzenlenerek ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır.

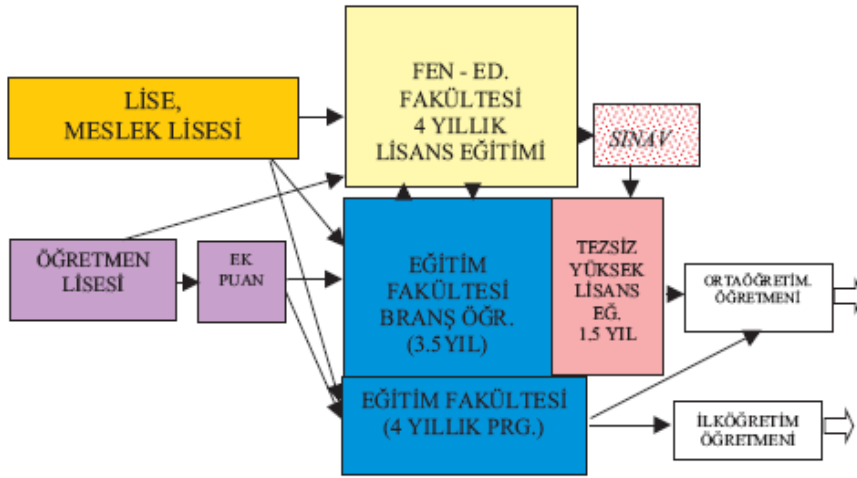
Eğitim fakültelerinin temel misyonlarından birinin öğretmen yetiştirmek olduğu ancak eğitimin zamanla daha da akademik hale getirilmesiyle ve öğretmenlerin okullarda kullanması gerekli öğretmenlik becerilerini ihmal ettiği ve bu ihmalin bir sonucu olarak öğretmelerin gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından yetersizliği ifade edilmektedir (YOK, 1998a:13-14).

Yüksek Öğretim Yürütme Kurulu'nun 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere aldığı 4.11.1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerinin programlarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Söz konusu yeni düzenlemede mesleki-teknik eğitimin dışındaki tüm öğretmenlik programları (okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlikleri) eğitim fakültesi lisans programlarında toplanırken, orta öğretim fen, matematik ve sosyal bilim alanları öğretmenlikleri yüksek lisans düzeyine çıkarılmıştır. Bu durumda öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri ile birlikte üniversitelerin fen–edebiyat fakülteleri Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümünde fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenliği programlarıyla, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde tarih, coğrafya, felsefe grubu ile Türk dili ve edebiyat öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları uygulanmaya başlanmıştır (Aycan, Aycan ve Türkoğuz., 2005; Mahiroğlu, 2004).

1998-1999 öğretim yılında YÖK tarafından eğitim fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması kararı ile Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesinde iki farklı yol izlenmesi öngörülmüştür (YÖK, 1998b). Bu düzenlemeye göre Türkçe, yabancı diller, güzel sanatlar, beden eğitimi, özel eğitim, bilgisayar ve eğitim teknolojileri dallarında gerekli öğretmenlik meslek dersleri 4 yıllık lisans öğrenimi içinde verilmiştir. Eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinde 3,5+1,5 yıl, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olanlar için ise 4+1,5 yıllık Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarından öğretmen yetiştirilmiştir.

2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi ile birlikte, daha önce İlahiyat Fakültelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları Eğitim Fakültelerine alınmış ve Eğitim Fakültelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda 3,5+1,5 yıllık uygulamadan vazgeçilerek, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bütüleştirilmiş beş yıllık program içinde verilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim

Fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan öğrenciler için 4+1,5 yıl olarak uygulanan programın devam etmesi benimsenmiştir (Bkz. Çizelge 2). Ancak Yükseköğretim Kurulu 1998-1999 öğretim yılından önceki uygulamalara dönüş niteliğinde bir karar olarak, 2009 yılında belirli üniversitelerin Fen-Edebiyat fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birinci sınıftan itibaren verilmesine onay vermiştir. Bu durumda 4+1,5 yıl olarak uygulanan Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarından öğretmen yetiştirme yerine, Fen-Edebiyat fakültelerinin lisans programları süresi içinde öğretmen yetiştirmenin yolu yeniden açılmıştır.



Çizelge 2. 1998’de oluşturulan öğretmen yetiştirme modeli

Kaynak: YÖK, (2007a). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*, Ankara.

1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi artırıcı düzenlemeler gerçekleştirilmesi öngörülmüş olmasına karşın (YÖK, 2007: 102), öğretmen eğitiminde bir kalite güvence sisteminin hayata geçirilmesi henüz gerçekleştirilememiştir. YÖK tarafından hazırlanan Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu (YÖK, 2007a), Eğitim Fakülteleri Araştırması (YÖK, 2006) ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (YÖK, 2007b) raporları, öğretmen eğitiminde ciddi boyutlarda bir nitelik sorunu ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme sisteminde nitelik sorunu Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporunda çarpıcı bir biçimde ortaya konulmuştur (YÖK, 2007a: 110):

1. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı genel üniversite ortalamasından yüksek iken üniversiteler arasındaki farklılıkların yüksekliği, bazı eğitim fakültelerindeki durumun daha da ağır olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 12'dir. Benzer bir durum Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları ölçütünde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu sayı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 190, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde 186' iken Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 15, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 24'dür.
2. Araştırma sonuçları, bu fakültelerin önemli alt yapı sorunlarıyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise Yabancı Dil laboratuvarı yoktur. Bu sonuçlar bize, öğretmenlik mesleği için çok önemli olan ve uygulama gerektiren bazı derslerin bile sadece kuramsal düzeyde işlenmekte olduğunu göstermektedir.
3. Benzer bir durum bilişim alt yapıları için de geçerlidir. Eğitim fakültelerinde bir bilgisayar başına düşen, ortalama öğrenci sayısı 39'dur. Bu oran; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 169, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 166, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 97 iken, bu oran ODTÜ Eğitim Fakültesi'nde 18, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11'dir. Öte yandan, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının %61'i odalarından internete bağlanamamakta ve bilgisayar kullanamamaktadırlar.
4. Eğitim fakültelerinin öğretim üyesi sayısının yetersiz, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla ve fiziksel olanakların kısıtlı olmasına karşın, 47 eğitim fakültesinde ikinci öğretim uygulaması yapıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının % 61'inden fazlası haftada 21 ve daha fazla saat derse girmektedir.
5. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası akademik kurulların işlevsel çalışmadığını, üçte biri fakültelerinde alınan kararlara katılmadığını belirtmektedir. Öğretim elemanlarının üçte birinden daha azı fakültelerindeki iletişimin açık ve anlaşılır olmadığını, fakültede 'Biz' duygusunun olmadığını, yaklaşık üçte ikisi, fakültelerinde çalışma isteği uyandıran bir atmosferin olmadığını, meslektaşları ile aralarında çatışmalar bulunduğunu belirtmektedirler.
6. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Öğretmen Yetiştirme Programının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin kültürel farklılıklara karşı kabullenme sınırının düşüklüğüne, kentli değerleri içselleştirememiş olmalarına dikkati çekilmektedir. Bu eksikliklerin öğretmenlik mesleği açısından çok kritik öneme sahip olduğu açıktır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, nitelikli öğretmen yetiştirmenin istenilen düzeyde gerçekleşmediği görüşündedir.

7. Eğitim Fakültelerinin ortaya koyduğu ürünün nesnel bir değerlendirmesini yapabilecek araştırma sonuçlarına sahip değiliz. Ama ÖSYM tarafından gerçekleştirilen KPSS sonuçları bu konuda bize bazı ipuçları vermektedir. Öğretmen adayları KPSS’de 60 soruluk Genel Yetenek Sınavında ortalama 36,990, 60 soruluk Genel Kültür Sınavında ortalama 34,465, 120 soruluk Eğitim Bilimleri sınavında ortalama 84,064 puan almışlardır. En düşük puanın genel kültür sorularında olması da düşündürücüdür.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile ilgili bu değerlendirmeler dikkate alındığında; mevcut yapı içinde nitelikli öğretmen yetiştirme fiziksel olanaklar, teknolojik alt yapı ve insan kaynakları bakımından önemli boyutta yetersizlikler olduğu görülmektedir. Tablo 10’daki verilere göre 1983 yılından günümüze eğitim fakültelerinin sayısının ve öğrenci sayısının sürekli arttığı, ancak öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısındaki artışa paralel bir artış göstermediği anlaşılmaktadır. Toplamda 5155 olan öğretim elemanı sayısının %9’u (457) profesör, %5’i (270) doçent ve %35’i (1801) yardımcı doçent olup, %51’i (2627) ise diğer akademik kadrolardaki öğretim elemanlarından oluşmaktadır (ÖSYM, 2009).

Tablo 10

Yıllara Göre Eğitim Fakültesi, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Yıl	Fakülte (Y.O.)*	Öğrenci	Öğretim elemanı	Öğrenci/öğretim elemanı
1983**	28	39.684	1.591	25
1990**	40	50.964	2.342	22
1995**	27	86.127	2.965	29
2000**	41	140.074	3.694	38
2005**	69	171.794	4.513	38
2008-2009***	69	163.212	5.155	32

*1983-1990 arası verilere eğitim yüksekokulları dahil edilmiştir.

**Kaynak: YÖK, (2007a). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*, Ankara, s: 108.

***Kaynak: ÖSYM, (2009). *2008-2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara.

Öğretmen eğitimi ile ilgili değerlendirmeler, Türkiye’de öğretmen eğitiminin Milli Eğitim Şuralarının ve Kalkınma planlarının sürekli gündeminde olmasına rağmen, uygulamada öncelikli bir alan olarak ele alınmadığını göstermektedir. Bu nedenle de, öğretmen niceliği ve niteliği ile ilgili sorunların çözülmesi için geçici çözümlere başvurma, artık süreklilik gösteren bir çözüm yöntemi haline gelmiştir.

BÖLÜM II

AMAÇ VE YÖNTEM

Amaç

Araştırmasının amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak, 17.04.2006 tarihli makam onayı ile yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin genel yeterliklerinin öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirilerek bir mevcut durum değerlendirmesi yapmak ve yeterliklerin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

Önem

Yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmaya başlanması ile öğretme ve öğrenme anlayışında bir dönüşümü zorunlu kılan yeni bir döneme girilmiştir. Yenilenen programların yapılandırmacı bir anlayışa dayalı olarak hazırlanmış olması, programların uygulanmasında öğretmenlerde yeni yeterliklerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan öğretmen yeterlikleri, programların uygulanmasının gerektirdiği yeterliklerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle öğretimin planlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, öğretim etkinliklerinin hazırlanması, ölçme ve değerlendirmede alternatif uygulamalar ve eğitim öğretim sürecinde bilişim teknolojilerinin kullanımı alanlarında yeterlikler tanımlanmış ve bu yeterlikler için performans göstergeleri hazırlanmıştır. Belirlenmiş olan 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin içeriği, yöntemi ve uygulamaları açısından yol gösterici olması öngörülmektedir.

Öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilebilmesinde içerik, yöntem ve stratejilerin belirlenmesi büyük ölçüde mevcut yeterliklere ilişkin bir değerlendirme yapılması ve somut veriler elde edilmesi ile mümkün olabilir. Bu araştırmada, öğretmen yeterliklerine ilişkin olarak, Türkiye ölçeğinde bir değerlendirme yapılmış, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine hangi düzeyde sahip oldukları ve hangi alanlarda yeterliklerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi ile (a) öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, (b) öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, (c) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin içerik, yöntem ve stratejilerinin oluşturulmasında, (d) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamaya yönelik çalışmalarında ve (e) öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik gerçekçi ve

uygulanabilir bir sistem tasarlanmasında kullanılacak nitelikte ve araştırmaya dayalı bulgular ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde hangi yeterlik alanlarında ne tür çalışmalar yapılabileceğine ışık tutacaktır. Araştırma bulguları ve sonuç raporu başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları, ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili taraflarla paylaşılarak, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinde rol alan taraflarca kullanılabilir. Öğretim programlarının yenilenmesi Türkiye Cumhuriyetinin sürdürülebilir bir ekonomik ve toplumsal kalkınma sağlayabilmesi için önemli bir gelişme olmakla birlikte, programların uygulanmasında başarı büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu çerçevede öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve yenilenen programların öngördüğü yeterliklerin geliştirilmesi için bir ön koşul niteliği taşımakta ve hayati bir önem arz etmektedir. MEB tarafından hazırlanan yeterliklerin geliştirilmesi için yeterliklerin mevcut durumu ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, yeterliklerin geliştirilmesine yönelik önerilere temel oluşturması yönüyle önem taşımaktadır.

Problem

Araştırmanın problemi ilköğretimde öğretmenlerinin yeterliklerinin MEB tarafından hazırlanan “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” çerçevesinde değerlendirilmesi ve yeterliklerin geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmesidir. Yeterliklerin değerlendirilmesi doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Yeterliklerle ilgili bir değerlendirme yapmak için çoklu veri kaynaklarına gereksinim duyulması nedeniyle Öğretmen yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerde öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Alt problemler

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin sosyo-demografik özellikleri nelerdir? Bu soru ile öğretmenlerin özellikle öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkilendirilebilecek, sosyo-demografik özelliklerinin tanımlanması amaçlanmaktadır.
2. Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin genel mesleki yeterlik düzeyleri nedir? Bu sorunun cevaplanmasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin içeriği esas alınmıştır. Genel yeterlikler için tanımlanmış

olan performans göstergeleri kullanılarak, her bir yeterlik alanı için somut göstergeler tanımlanmış, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyi belirlenmiştir.

3. Öğrencilere göre öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine sahip olma düzeyi nedir? Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin tüm öğeleri ile ilgili değerlendirme yapması teknik olarak mümkün değildir. Bu nedenle öğrencilerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini değerlendirmelerinde, sadece öğrencilerin değerlendirme yapabileceği hususlar dikkate alınmıştır.
4. Velilere göre öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine sahip olma düzeyi nedir? Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olarak, velilerin öğretmenlerin genel yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Ancak velilerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin tüm öğeleri ile ilgili değerlendirme yapması teknik olarak mümkün olmadığından, velilerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini değerlendirmelerinde, sadece velilerin değerlendirme yapabileceği hususlar dikkate alınmıştır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları, daha önceki araştırmaların “öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanması ve öğrencilerin öğrenmesinde en önemli etken olduğu” bulgusuna dayanmaktadır. Araştırma bu sayıltıdan hareket ederek, öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin ve öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesine odaklanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde yalnızca öğretmenlerden elde edilecek verilerin yeterli olmayacağı ve değerlendirmede paydaşlardan da veri elde edilmesi gerektiği varsayımı esas alınarak, çalışma gurubuna öğrenciler, veliler ve yöneticiler de dahil edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma verilerinin anket yoluyla toplanacak olması bu araştırmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin altı yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluştuğu dikkate alındığında, performans göstergelerinin tümünün bir ankette yer alması ve bu kadar uzun bir ankette geçerli ve güvenilir araştırma verileri elde edilmesi mümkün olmayacaktır. Bu sınırlılığın aşılması için araştırmada oluşturulan anketlerde her alt yeterlik alanından veri toplanmasını sağlayacak nitelikte dengeli bir madde dağılımı sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri için belirlenmiş olan performans göstergelerinin bir kısmı, Öğretmen Yeterlikleri kitabında yer alan

ve “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir davranışlar” biçiminde ifade edilen performans göstergesi tanımına uygun olmadığından, “performans göstergesi” olarak ifade edilen tüm maddelerin ölçülmesi mümkün gözükmemektedir. Örneğin, “her öğrencinin başarılı olacağına inanır” bir performans göstergesi olarak ifade edilmiştir. Performans göstergesinin Bakanlıkça kabul edilen tanımına göre değerlendirildiğinde, bu ifade bir performans göstergesi olarak kabul edilemez. Bu nedenle performans göstergesi olarak ifade edilen bazı özelliklerin anket ile ölçülmesi mümkün olmamıştır. Ayrıca anket uygulanması derinlemesine bilgi edinilmesi açısından da bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle sınıf içi gözlem ya da görüşme gibi yöntemlerle veri toplanabilecek bazı performans göstergeleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu sınırlılığın ortaya çıkardığı dezavantajı azaltmak amacıyla araştırmada çoklu veri kaynaklarından (öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerden) veri toplanması öngörülmüştür. Ancak, bu araştırmadan Türkiye genelinde öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin elde edilecek veriler, daha sonra derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayacak ve doğası gereği daha dar kapsamlı nitel araştırmalar için yol gösterici olacaktır.

Tanımlar

Araştırmada ölçme araçlarının hazırlanmasında, özellikle araştırma kapsamına alınacak yeterliklerin belirlenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri esas alındığından, kullanılan operasyonel tanımlar için “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kitabında yer alan tanımlar benimsenmiştir (MEB, 2008: VIII).

Yeterlik. Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.

Alt yeterlikler. Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır.

Performans göstergesi. Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir davranışlardır.

Yöntem

Evren ve örneklem

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından belirlenen istatistiki bölge birimi sınıflandırması esas alınarak, 12

istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 il örnekleme alınmıştır (Tablo 11a).

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında resmî ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ve yöneticileri (okul müdürü ya da müdür yardımcısı) ile ilköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve velilerinden oluşmaktadır. 2007-2008 öğretim yılı verilerine göre 33.226 ilköğretim okulunda 10.331.752 öğrenci öğrenim görmekte ve 386.130 kadrolu öğretmen görev yapmaktadır. Kadro dışı görevlendirme ve sözleşmeli statüde çalışan öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

TÜİK'in İstatistiki Bölge Sınıflandırması esas alınarak belirlenen her ilden, o ilin Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile görüşülerek, örnekleme alınacak 10 okul belirlenmiştir. Bu okullar, ildeki öğrenci nüfusunun kıır-kent dağılımı, okulların normal-ikili öğretim yapma durumları, taşınmalı öğretim, yerleşim birimlerinin sosyo-ekonomik koşulları gibi hususlar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleminde 2000 öğretmen, 250 okul yöneticisi (müdür ya da müdür yardımcısı), 4000 öğrenci ve 2000 veli olması planlanmış, ancak cevaplama oranlarında kayıplar dikkate alınarak, her grupta %20 fazla anket uygulanmıştır. Örnekleme alınan illerden her birinde değerlendirilebilir minimum anket sayısı, en az %70 cevaplama oranı esas alınarak, öğretmenler için 140, yöneticiler için 20, öğrenciler için 300 ve veliler için 140 olarak kabul edilmiştir. Örnekleme alınan gruplardan anketleri geçerli sayılanların sayıları ve illere göre dağılımı Tablo 11b'de sunulmuştur. Toplamda çalışma grubu 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veliden oluşmuştur.

Veri toplama araçları

Araştırma verileri, araştırma kapsamında geliştirilen dört ayrı anket kullanılarak toplanmıştır. Bu anketler;

1. Öğretmen Anketi (EK-1),
2. Yönetici Anketi (EK-2),
3. Öğrenci Anketi (EK-3)ve
4. Veli Anketi'dir (EK-4).

Anketlerin oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan yeterlikler, alt yeterlikler ve performans göstergeleri sıralanarak, bir çapraz tablo üzerinde hangi yeterlik alanı ile ilgili öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli gruplarından hangisinden ya da hangilerinden bilgi edinilebileceği belirlenmiştir. Böylece, her bir yeterlik alanında uygun gruplardan en azından birinden veri toplanması, birden fazla gruptan veri toplanması uygun olan alanlarda ise aynı verinin birden fazla gruptan toplanarak bulguları yorumlamada karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır.

Tablo 11a
İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller

İstatistiki bölge birimi	İller	Örneklem	İstatistiki bölge birimi	İller	Örneklem
TR1 İstanbul	İstanbul	İstanbul		Zonguldak	
	Tekirdağ			Karabük	
TR2	Edirne			Bartın	
Batı Marmara	Kırklareli	Balıkesir	TR8	Kastamonu	
	Balıkesir		Batı Karadeniz	Çankırı	
	Çanakkale			Sinop	Samsun
	İzmir	İzmir		Samsun	
	Aydın			Tokat	
TR3	Denizli			Çorum	
Ege	Muğla			Amasya	
	Manisa			Trabzon	Trabzon
	Afyonkarahisar			Ordu	
	Kütahya		TR9	Giresun	
	Uşak		Doğu Karadeniz	Rize	
	Bursa			Artvin	
	Eskişehir			Gümüşhane	
	Bilecik			Erzurum	Erzurum
TR4	Kocaeli	Kocaeli		Erzincan	
Doğu Marmara	Sakarya		TRA	Bayburt	
	Düzce		Kuzeydoğu Anadolu	Ağrı	
	Bolu			Kars	
	Yalova			Iğdır	
	Ankara	Ankara		Ardahan	
TR5	Konya			Malatya	
Batı Anadolu	Karaman			Elazığ	
	Antalya		TRB	Bingöl	
	Isparta		Ortadoğu Anadolu	Tunceli	
	Burdur			Van	Van
TR6	Adana	Adana		Muş	
Akdeniz	Mersin			Bitlis	
	Hatay			Hakkari	
	Kahramanmaraş			Adıyaman	
	Osmaniye			Gaziantep	Gaziantep
	Kırıkkale			Kilis	
TR7	Aksaray		TRC	Şanlıurfa	
Orta Anadolu	Niğde		Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	
	Nevşehir			Mardin	
	Kırşehir			Batman	
	Kayseri	Kayseri		Şırnak	
	Sivas			Siirt	
	Yozgat				

Tablo 11b
Örneklemede Yer Alan İller ve Katılımcı Sayılarının Dağılımı

İller	Öğretmen	Yönetici	Öğrenci	Veli
Adana	170	25	454	184
Ankara	136	21	299	153
Balıkesir	196	24	400	253
Erzurum	158	20	344	155
Gaziantep	195	26	401	199
İstanbul	163	21	374	163
İzmir	159	23	304	156
Kayseri	162	22	359	159
Kocaeli	137	22	349	149
Samsun	188	24	409	191
Trabzon	184	20	405	189
Van	159	24	352	161
Toplam	2007	272	4450	2112

Öğretmen anketi iki bölümden oluşmakta ve birinci bölümde öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ve ikinci bölümde mesleki yeterlik düzeyine ilişkin maddeler yer almaktadır. Yönetici anketi öğretmenin okuldaki öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili genel bir değerlendirme yapmasını sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Yönetici anketinde yer alan maddeler büyük ölçüde öğretmen anketinde yer alan maddelere paralel olarak hazırlanmıştır. Öğrenci anketi öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik maddeler, öğrencilerin somut gözlem ve algılarına dayalı olarak değerlendirme yapabilecekleri yeterlik alanları ile sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle öğrenci anketinde yer alan maddeler daha çok öğrencilerle iletişim, etkileşim, sınıf içi uygulamalar ve öğrencilere dönüt sağlama gibi yeterliklere odaklanmıştır. Veli anketi velilerin sosyo-demografik özellikleri ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Velilerden hem okula ilişkin genel değerlendirmeler hem de öğretmen yeterliklerinin daha çok velilerle ilgili alanlarında değerlendirme yapmalarını sağlayacak veriler elde etmek amaçlanmıştır. Velilerden elde edilecek veriler özellikle öğretmenlerin öğrenciye yönelik davranış ve tutumları ile velilerle ilişkiler, iletişim ve velilerin değerlendirme yapmasının mümkün olabileceği çalışmalara yönelik yeterlikler üzerinde odaklanmaktadır.

Anketlerin oluşturulmasında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çerçeve olarak alınmış olmakla birlikte, anket maddelerinin yeterlik alanları veya performans göstergeleri ile aynı başlıklar altında gruplandırılması yapılmamıştır. Çünkü “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” dokümanında da görüleceği üzere, birçok performans göstergesi bir yeterlik alanı altında yer alırken, diğer bir ya da birden fazla yeterlik alanı altındaki performans göstergeleri

ile de birebir ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, her bir yeterlik alanı altında yer alan performans göstergelerinin aynı sıra içinde ankette yer alması tekrarlara neden olacağı düşünülmüştür. Örneğin “A1.6” performans göstergesi (öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir), “B3.5” de aynı ifade ile tekrarlanmaktadır. Birçok yeterlik ise, yeterlik alanlarının birbiri ile ilişkili olmasının doğası gereği benzer anlam ve ifadelerle tekrarlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” dokümanında açıkça ilişkilendirilmiştir. Bu konuda anketin yapısının açıkça tanımlanması amacıyla Tablo 12’de her bir maddenin hangi yeterlik alanı ya da alanları ile ilişkili olduğu ayrıntılı olarak listelenmiştir. Bazı performans göstergeleri için gözlem ya da öğretmenlerin çalışmalarının incelenmesine dayalı veri gerektiğinden ve anket ile veri toplamak uygun olmayacağından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Hazırlanan anketler Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nden üç alan uzmanı öğretim üyesi tarafından incelenerek, görüşler doğrultusunda revize edilmiştir. Araştırma planı ve anketler Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının onayına sunulmuş ve 11.01.2009 tarihli makam onayı ile uygulama izni verilmiştir.

Verilerin toplanması

Anketlerin uygulanmasında saha çalışmasını yürüten ekip, uygulama öncesi bir toplantı yaparak uygulama ile ilgili konular tartışılarak, uygulamada birlikteliğin ve tutarlılığın sağlanması için gerekli önlemler alınmıştır. Öğretmen ve yönetici anketleri doğrudan anketörler tarafından uygulanmış, öğrenci anketlerinin ise ilgili yasal prosedürler gereği öğretmenlerin gözetiminde doldurulması sağlanmıştır. Veli anketleri zarflanarak öğrencilere teslim edilmiş, tamamlanan anketler bir sonraki gün öğrencilerden zarflarıyla teslim alınmıştır. Veliler arasında okuma-yazma bilmeyenler olması durumunda, öğrencilere anne ya da babalarına anketi okuyarak cevapları kendilerinin işaretlemeleri biçiminde açıklama yapılmıştır. Araştırmanın saha çalışmaları 23 Şubat 2009 tarihinde başlamış ve 10 Mart 2009 tarihinde sona ermiştir.

Verilerin analizi

Anketler değerlendirmeye uygun biçimde doldurulup doldurulmadığı incelenerek, kodlamalar yapılmış ve veriler SPSS programı kullanılarak elektronik ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı 15.0 sürümü kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir örneklem grubu (öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli) için frekans ve yüzde dağılımları tablolaştırılarak, aynı yeterliğe ilişkin olarak birden fazla örneklem grubundan veri toplanan maddeler için karşılaştırmalı tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca, gerekli görülen durumlarda yeterliklerin sosyo-demografik özellikler ile ilişkisi sosyo-demografik değişkenlere göre çapraz tablolar oluşturularak incelenmiştir.

Tablo 12
Anket Maddelerinin İlişkili Olduğu Yeterlik Alanlarının⁴ Dağılımı

Madde	Öğretmen Anketi	Yönetici Anketi	Veli Anketi	Öğrenci Anketi
1.	G	G	G	G
2.	G	G	G	G
3.	G	G	G	G
4.	G	G	G	G
5.	G	G	G	E
6.	G	G	G	A
7.	G	G	G	A-B
8.	G	G	A	A-B
9.	G	G	A	B-C
10.	G	A	B-C	B-C
11.	G	A-B	B-C	B-C
12.	G	A	A	A-B
13.	G-A	A	B-C	A
14.	G	A	E	A
15.	G	C	A	C
16.	G-A	A	B	A-B
17.	A	A-F	E	A
18.	A	A	E	C
19.	A	B	A-B	C
20.	A	B	A-B	D
21.	A-B	E	A-B	B-C
22.	A	E	A-B	E
23.	A	E	A-B	C
24.	A	E	A-B	C
25.	A	E	A	C
26.	A	B-C	A	C
27.	A	D	A	D
28.	A	C	B-C	D
29.	A	C	E	B-C
30.	A	B-C	B-C	B-C
31.	A	B-C	B-C	C-D
32.	A	D	C-E	E
33.	A	D	C-E	B-C
34.	A	D	E	G
35.	A	D	E	
36.	C	D	E	
37.	A	D	E	
38.	A	D		
39.	A	D		
40.	A	D		
41.	A	D		
42.	A	E		

⁴ Yeterlik alanları ilgili maddeler şu şekilde sınıflandırılmıştır: **A:** Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim; **B:** Öğrenciyi Tanıma; **C:** Öğretme ve Öğrenme Süreci; **D:** Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; **E:** Çevreyi Tanıma; **F:** Program ve İçerik Bilgisi. Ayrıca kişisel bilgiler ile ilgili maddeler “G” biçiminde gruplandırılmıştır.

Tablo 12
Anket Maddelerinin... (Devamı)

Madde	Öğretmen Anketi	Yönetici Anketi	Veli Anketi	Öğrenci Anketi
43.	A	E		
44.	A	E		
45.	A	E		
46.	A	E		
47.	A	E		
48.	A	E		
49.	A	E		
50.	A			
51.	A			
52.	A			
53.	A-F			
54.	A-F			
55.	A			
56.	B			
57.	B			
58.	B			
59.	B			
60.	B-C			
61.	D			
62.	B-C			
63.	C			
64.	C			
65.	C-F			
66.	D			
67.	C			
68.	B-C			
69.	D			
70.	D			
71.	D			
72.	D			
73.	D			
74.	D			
75.	D			
76.	D			
77.	D			
78.	D			
79.	E			
80.	E			
81.	E			
82.	E			
83.	E			
84.	E			
85.	E			
86.	E			
87.	E			
88.	E			
89.	E			
90.	E			

BÖLÜM III
BULGULAR

Bu bölümde öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin öğretmen yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri sunulmaktadır. Her bir çalışma grubunun Öğretmen yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinden önce, grubun sosyo demografik özelliklerini betimleyen istatistikler sunulmuştur. Öğretmen ve yönetici anketlerinde maddelerin örtüştüğü öğretmen ve yöneticilerin cevapları aynı tabloda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Tablo 13'te öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve haneye giren aylık maaş, ek iş, kira, eş kazancı vb. tüm gelirlerin toplamına göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 13
Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Gelir Durumuna Göre Dağılımı

		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	1114	55.5
	Erkek	893	44.5
	Toplam	2007	100.0
Yaş	Cevapsız	20	1.0
	21-25	195	9.7
	26-30	507	25.3
	31-35	445	22.2
	36-40	381	19.0
	41-45	226	11.3
	46-50	129	6.4
	51 +	104	5.2
	Toplam	2007	100.0
Gelir durumu - Haneye giren; aylık maaş, ek iş, kira, eş kazancı vb. tüm gelirlerin toplamı	Cevapsız	82	4.1
	1000-1500 TL	634	31.6
	1501-2000 TL	436	21.7
	2001-2500 TL	205	10.2
	2501-3000 TL	337	16.8
	3001-3500 TL	167	8.3
	3501-4000 TL	76	3.8
	4001-4500 TL	30	1.5
	4501-5000 TL	18	.9
	5001 TL üzeri	22	1.1
Toplam	2007	100.0	

İlköğretimde görev yapan toplam 453318 öğretmenin 224644'ü (%49.55) erkek, 228674'ü (%50.45) kadındır (MEB, 2009). Araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, kadınların oranı %55.5 kadınların oranı ise %44.5'tir. İlköğretimde kadın öğretmenlerin oranı OECD ortalaması için %79 ve 19 AB ülkesi için %81.8'dir (OECD, 2007). Cinsiyet açısından öğretmenlerin dağılımında OECD ve AB ortalamasına göre dengeli bir dağılım görülmesi, öğrenciler için erkek ve kadın rol modellerinin dengeli olması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Tablo incelendiğinde, ilköğretim öğretmen nüfusunun oldukça genç bir profile sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76.2'si 40 yaş altı ve %22.9'u 40 yaş üstüdür. Özellikle gelişmiş ülkelerde öğretmen nüfusunun yaşlı olması önemli bir sorun oluşturmaktadır ve ülkeler öğretmen nüfuslarının daha çok gençlerden oluşmasına yönelik önlemler almaya çabalamaktadır. OECD ortalamasında ilköğretim öğretmenlerinin %58'i, 19 AB ülkesinde %57.2'si ve ABD'de %57.6'sı 40 yaş ve üstüdür. Yıllar itibariyle değerlendirildiğinde bu ülkelerde öğretmenlerin yaş ortalamalarının sürekli bir artış gösterdiği görülmektedir (OECD, 2007).

Öğretmenlerin aylık ücretleri ve ders ücretleri bilinen bir değişken olması nedeniyle, öğretmenlerin haneye giren toplam gelirlerinin belirlenmesinin daha gerçekçi bir veri sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede yapılan değerlendirmede öğretmenlerin %53.3'ünün 1000-2000 TL arası, %27'sinin 2000-3000 TL arası ve %15.6'sının da 3000 TL'den yüksek hane halkı gelirinine sahip olduğu görülmektedir. Geliri 3000 TL'nin üzerinde olanların oranı %15.6'dır. Öğretmenlerin %4.1'i hane halkının toplam gelirinine ilişkin soruyu cevapsız bırakmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %89.9'u evlerinde bilgisayar ve %78.4'ü internet bağlantısı olduğunu ifade etmiştir (Tablo 14). Evlerinde bilgisayar bulunan öğretmenlerin %87'sinin (1573/1804) internet bağlantısına da sahip oldukları görülmektedir. Bilgisayar ve internet sahibi olanların oranı dikkate alındığında, öğretmenlerin bilişim altyapısı konusunda kendi olanaklarının oldukça iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin %6.7'si son bir yılda mesleki gerekler dışında hiç kitap okumadığını, %40.5'i 1-4 kitap, %28.9'u 5-10 kitap ve % 22.8'i ise 10'dan fazla kitap okuduğunu belirtmiştir.

Eğitim durumu sorulan öğretmenlere, mezuniyet durumlarına göre birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılanların, 117'si yüksek lisans yapmış, 15'i ikinci bir lisans eğitimi almıştır (Tablo 15). Doktora sahibi olduğunu söyleyenlerin sayısı ise 2'dir. Öğretmenlerin %53.71'i eğitim fakültesi mezunu, %8.87'si ise fen fakültesi ya da fen edebiyat fakültesi mezunudur.

Tablo 14
Öğretmenlerin Evlerinde Bilgisayar ve İnternet Olanakları ile Son Bir Yılda Mesleki Gereker Dışında Okudukları Kitap Sayısı

	Seçenekler	Sayı	Yüzde
Evinizde bilgisayar var mı?	Cevapsız	8	.4
	Evet	1804	89.9
	Hayır	195	9.7
	Toplam	2007	100.0
Evinizde internet bağlantısı var mı?	Cevapsız	12	.6
	Evet	1573	78.4
	Hayır	422	21.0
	Toplam	2007	100.0
Son bir yılda mesleki gerekler dışında okuduğunuz kitap sayısı	Cevapsız	21	1,0
	Hiç okumadım	135	6,7
	1-4 arası	813	40,5
	5-10 arası	580	28,9
	10'dan fazla	458	22,8
	Toplam	2007	100,0

Tablo 15
Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Seçenekler	Sayı ⁽¹⁾	Yüzde
Cevapsız	23	1.04
Öğretmen okulu	86	3.89
Eğitim enstitüsü	176	7.96
Lisans tamamlama	148	6.70
Eğitim fakültesi	1187	53.71
Fen fakültesi/Fen-edebiyat fakültesi	196	8.87
İngiliz/Amerikan dili ve edebiyatı-filoloji	30	1.36
Beden eğitim öğretmenliği	55	2.49
Diğer fakülte mezunu, öğretmenlik/sınıf öğretmenliği sertifikası sahibi	145	6.56
Yüksek lisans	84	3.80
Doktora	11	0.50
Diğer	69	3.12
Toplam	2210	100

⁽¹⁾ Öğretmenler birden fazla seçenek işaretleyebildiğinden toplam sayı araştırmaya katılan öğretmen sayısından daha fazladır. Örneğin eğitim enstitüsünden mezun olan ve daha sonra lisans tamamlayan bir öğretmen her iki seçeneği de işaretlemiştir.

İlköğretimde öğretmen nüfusunun genç olmasına paralel olarak, Tablo 16’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin %52.6’sının meslekteki toplam hizmet süreleri 10 yılın altındadır. Toplam hizmet süresi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlerin oranı ise %15.1’dir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (%26.1) beş yıl ve daha az mesleki deneyime sahiptir.

Öğretmenlerden bulunduğu okulda 10 yıldan fazladır görev yapanların oranı %8,8 iken, 10 yıldan daha kısa süre çalışanların oranı ise %90,4’tür (Tablo 17). Öğretmenlerin %71.2’sinin halen görev yaptığı okulda 5 yıl ve daha az süredir bulunduğu dikkate alındığında, halen görev yaptıkları okulda toplam çalışma sürelerinin, meslekte toplam hizmet süresine göre göreceli olarak kısa olduğu ve aynı okulda uzun süre kalmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 16
Öğretmenlikteki ve Halen Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılım

	Sayı	Yüzde	
Öğretmenlik mesleğinde toplam çalışma süresi	Cevapsız	21	1.0
	0-5 yıl	523	26.1
	6-10 yıl	532	26.5
	11-15 yıl	441	22.0
	16-20 yıl	187	9.3
	21-25 yıl	136	6.8
	26 +	167	8.3
	Toplam	2007	100.0
Halen görev yapılan okulda toplam çalışma süresi	Cevapsız	17	.8
	0-5 yıl	1428	71.2
	6-10 yıl	385	19.2
	11-15 yıl	134	6.7
	16-20 yıl	20	1.0
	21-25 yıl	15	.7
	26 +	8	.4
	Toplam	2007	100.0

Tablo 17’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %21.7’si mezun olduğu alanın dışında öğretmenlik yaptığını ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %23’ü, Türkçe öğretmenlerinin %17.3’ü, fen ve teknoloji öğretmenlerinin 29.4’ü, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %32.7’si, yabancı dil öğretmenlerinin %14.5’i ve teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin %64.1’i mezun oldukları alan/branş dışında derse girmektedir. Toplamda öğretmenlerin %2.9’u ise kendi branşlarının yanında diğer branşlarda da derse girmektedir.

Tablo 17
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Branş ve Branşlarında Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Dağılımı

Branşı	Şu anda mezun olduğu branşta mı öğretmenlik yapıyor?						Mezun olduğu branşta + diğer branşlarda		Toplam	
	Cevapsız		Evet		Hayır		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde				
Cevapsız	1	5.3	11	57.9	7	36.8	0	0.0	19	0.9
Sınıf öğretm.	9	0.9	729	74.9	224	23.0	11	1.1	973	48.5
Türkçe	2	1.2	129	79.6	28	17.3	3	1.9	162	8.1
Matematik	0	0.0	90	95.7	2	2.1	2	2.1	94	4.7
Fen ve tekn.	0	0.0	70	64.2	32	29.4	7	6.4	109	5.4
Sosyal bilg.	1	0.9	61	54.0	37	32.7	14	12.4	113	5.6
Resim-res. iş	0	0.0	46	90.2	2	3.9	3	5.9	51	2.5
Beden eğitimi	0	0.0	57	95.0	1	1.7	2	3.3	60	3.0
Müzik	0	0.0	27	96.4	0	0.0	1	3.6	28	1.4
Yabancı dil	1	0.7	116	84.1	20	14.5	1	0.7	138	6.9
Din klt. ve ah.	0	0.0	48	85.7	2	3.6	6	10.7	56	2.8
Teknol. ve tas.	0	0.0	20	31.3	41	64.1	3	4.7	64	3.2
Bilgisayar	0	0.0	26	86.7	2	6.7	2	6.7	30	1.5
Diğer	0	0.0	70	63.6	37	33.6	3	2.7	110	5.5
Toplam	14	0.7	1500	74.7	435	21.7	58	2.9	2007	100.0

Tablo 18’de ise öğretmenlerin görev yaptığı alan ile mezun oldukları alan/branşta görev yapma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapanların %25.1’i ve branş öğretmeni olarak görev yapanların %18.7’si mezun oldukları alan/branş dışında görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Mezun olduğu alan/branş dışında görev yapan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği alanında başka branşlardan mezun olup sınıf öğretmenliği sertifikası alarak sınıf öğretmenliğine atananlar, fen ve teknoloji öğretmenliğine fizik, kimya ve biyoloji alanlarından atananlar, sosyal bilgiler öğretmenliğine tarih ve coğrafya alanlarından atananlar ile İngilizce öğretmenliğine alan dışından İngilizce öğretmenliği sertifikası gibi uygulamalarla atananlardan oluştuğu düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının farklı branşlardan mezun olup, başka bir branşta öğretmenlik yapanları kendi alanlarına geçirmeye yönelik uygulamalarına rağmen, öğretmenlerin mezun oldukları alan/branş dışında görev yapmaları hala bir sorun olarak devam etmektedir. Alanı/branşı dışında görev yapan öğretmenlerin halen görev yaptıkları alana/branşa ne ölçüde uyum sağladıkları ya da görev yaptıkları alanda ne düzeyde yeterli olduklarına ilişkin bir değerlendirme yapmayı mümkün kılacak veriler bulunmamaktadır.

Tablo 18
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Alan ve Branşlarında Öğretmenlik Yapma Durumuna Göre Dağılımı

Görev yaptığı alan	Şu anda mezun olduğu branşta/alanda mı öğretmenlik yapıyor?						Mezun olduğu branşta + diğer branşlarda		Toplam	
	Cevapsız		Evet		Hayır		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde				
Cevapsız	1	1.9	47	87.0	4	7.4	2	3.7	54	2.7
1-5 (sınıf öğretm.)	10	1.0	751	73.0	258	25.1	10	1.0	1029	51.3
4-8 (branş öğretm.)	3	0.3	702	76.0	173	18.7	46	5.0	924	46.0
Toplam	14	0.7	1500	74.7	435	21.7	58	2.9	2007	100.0

Öğretmenlerin %56'sı haftada 26-30 saat arası derse girdiğini belirtmiştir. Haftada 15 saatin altında derse giren öğretmenlerin toplamda oranı %5,5 olup, bu oran sınıf öğretmenleri için %2.9 ve branş öğretmenleri için %8.4'tür. Branş öğretmenlerinin %50.4'ü haftada 16-25 saat arası derse girerken, sınıf öğretmenlerinde bu oran %18.6'dır. Sınıf öğretmenlerinin %75.7'si haftada 26 saat ve üzeri derse girmesine karşın, branş öğretmenleri için bu oran %39.6'dır. Tablo 19'a göre sınıf öğretmenlerinin haftalık ders yükünün branş öğretmenlerine göre daha yoğun olduğu görülmektedir.

Tablo 19
Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüklerine Göre Dağılımı (Yüzde)

	Haftalık ders yükünüz?								Toplam
	(Fiili olarak girdiğiniz ders saati toplamı)								
	Cevapsız	<10	10-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36+	
Sınıf öğretm.	2.8	.9	2.0	9.3	9.3	71.9	2.3	1.5	100.0
Branş öğretm.	1.5	2.7	5.7	19.7	30.7	38.2	.9	.5	100.0
Toplam	2.2	1.8	3.7	14.2	19.4	56.0	1.6	1.0	100.0

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin %17.4'ü sınıflarında 41 ve daha fazla öğrenci olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %40.5'i ise sınıflarında 31-40 arası öğrenci bulunduğunu ifade etmiştir. MEB'in müfredat laboratuvar okulları ve Anadolu liseleri gibi uygulamalarında sınıf büyüklüğünün 30 öğrenci ile sınırlandırıldığı dikkate alındığında, makul kabul edilebilecek sınıf büyüklüğünün 30 öğrenci olduğu varsayılırsa, toplamda öğretmenlerin %57.9'unun kalabalık sınıflarda eğitim öğretim yapmak zorunda kaldıkları görülmektedir.

Tablo 20
Öğretmenlerin Sınıflarında Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Seçenekler	Öğretmenler	
	Sayı	Yüzde
Cevapsız	39	1.9
20'den az	89	4.4
20-30	715	35.6
31-40	813	40.5
41-50	300	14.9
51-60	35	1.7
61 +	16	.8
Toplam	2007	100.0

Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğretmen Yeterlikleri

Tablo 21'e göre öğretmenlerin %12.2'si eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden herhangi bir harcama yapmadıklarını belirtirken, toplamda %55.5'i ayda ortalama 50 TL'den az, %23.5'i ise 50-100 TL arası ve %6.8'i 100 TL'den fazla harcama yaptığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirinden harcama yapanların oranı, branş öğretmenlerine göre kısmen daha fazla gözükmektedir.

Tablo 21
Öğretmenlerin Eğitim Faaliyetlerinizin Kalitesini Artırmak için Kişisel Gelirlerinden Harcama Yapma Durumuna Göre Dağılımı (Yüzde)

Şu anda hangi düzeyde derse giriyorsunuz?	Eğitim faaliyetlerinizin kalitesini artırmak için, kişisel gelirinizden harcama yaptığınız oluyor mu ve aylık ortalama harcama miktarı? (TL)						Toplam
	Cevapsız	Hayır	<50 TL	50-100	101-200	≥201	
Cevapsız	9.3	20.4	48.1	18.5	-	3.7	100.0
Sınıf öğretmeni	1.7	10.0	57.6	23.9	4.5	2.3	100.0
Branş öğretmeni	2.1	14.2	53.6	23.3	4.8	2.2	100.0
Toplam	2.0	12.2	55.5	23.5	4.5	2.3	100.0

Araştırmaya katılanların öğretmenlerin %34,1'inin sosyal, kültürel, bilimsel veya mesleki nitelikli herhangi bir kuruluşa üyeliği bulunmaktadır (Tablo 22). Üyelikle ilgili kategorinin bu derece geniş tutulmasına rağmen, öğretmenlerin sadece, yaklaşık üçte birlik bölümünün olumlu cevap vermesi dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenlerinin, bu konuda branş öğretmenlerine göre daha etkin olduğu da görülüyor.

Tablo 22

Öğretmenlerin Sosyal, Kültürel, Bilimsel veya Mesleki Nitelikte Bir Kuruluşa Üyelik Durumuna Göre Dağılımı (Yüzde)

	Sosyal, kültürel, bilimsel veya mesleki nitelikte herhangi bir kuruluşa üyeliğiniz var mı?			Toplam
	Cevapsız	Evet	Hayır	
Sınıf öğretmeni	3.2	35.9	60.9	100.0
Branş öğretmeni	2.1	32.1	65.8	100.0
Toplam	2.7	34.1	63.2	100.0

Tablo 23'e göre öğretmenlerin %28,7'si idealindeki meslek olduğu, %14,9'u saygın bir meslek olduğu, %13,5'i topluma ve çocuklara faydalı olmak, %2,7'si de öğretmenlerine özendiği için bu mesleği seçtiğini ifade etmiştir. Buna karşılık, sınıf öğretmenlerinin %38,8'i ve branş öğretmenlerinin %32,2'si kendi ilgi ve isteği dışında zorunluluklardan kaynaklanan; ailesinin isteği, iş garantisinin yüksek olması ve başka bir iş bulmama nedenleriyle öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmiştir. Özellikle sınıf öğretmenleri için kendi ilgisi ve isteği dışında nedenlerle öğretmenliği seçenlerin oranının yüksek olması dikkat çekicidir. Ancak bu bulgular Tablo 24'te sunulan bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleğe girişlerinde her ne kadar şartlar daha belirleyici olmuşsa da, bu grubun mesleğinden memnuniyet oranının nispeten daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %65,1'i öğretmen olmaktan memnun olduğunu, %30'u da kısmen memnun olduğunu ifade ederken, memnun olmadığını söyleyenlerin oranı %4,4'te kalmaktadır. Kamuoyunda yaygın olan düşüncenin aksine, öğretmenlerin büyük bir oranının öğretmen olmaktan memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Dağılımı (Yüzde)

Öğretmenlik mesleğini niçin seçtiniz? (birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Toplam
Cevapsız	1.0	1.1	1.0
Ailem istediği için	10.6	7.7	9.2
İş garantisi yüksek bir meslek olduğu için	22.1	21.4	21.8
Başka bir iş bulamadığım için	4.1	3.1	3.6
Saygın bir meslek olduğu için	13.3	16.6	14.9
İdealimdeki meslek olduğu için	28.9	28.4	28.7
Topluma ve çocuklara faydalı olmak için	13.2	13.8	13.5
Öğretmenlerime özendiğim için	2.0	3.5	2.7
Diğer	4.6	4.5	4.6
Toplam	100.0	100.0	100.0

Tablo 24

Öğretmenlerin Öğretmen Olmaktan Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımı (Yüzde)

	Öğretmen olmaktan memnun musunuz?				Toplam
	Cevapsız	Evet	Kısmen	Hayır	
Sınıf öğretmeni	.5	68.4	27.3	3.8	100.0
Branş öğretmeni	.5	61.4	33.1	5.1	100.0
Toplam	.5	65.1	30.0	4.4	100.0

Tablo 25'teki bulgular kısmen Tablo 23 ve Tablo 24'teki bulgularla örtüşmekle birlikte, öğretmenlik mesleğinden memnun olmayanlara (%4.4) oranla daha yüksek bir oranın (%16.1) yeniden bir meslek seçme fırsatı olduğunda öğretmenlik mesleğini seçmeyeceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin toplamda %59.3'ü yeniden bir meslek seçme fırsatı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin yaklaşık % 40'ının fırsat olduğunda öğretmenlik mesleği dışında bir mesleği düşünebileceği biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Yeniden Meslek Seçme İmkânı Olsa Yine Öğretmenlik Mesleğini Seçme İsteğine Göre Dağılımı (Yüzde)

	Yeniden meslek seçme imkanınız olsa yine öğretmen olur musunuz?				Toplam
	Cevapsız	Evet	Kararsızım	Hayır	
Sınıf öğretmeni	.5	61.2	22.7	15.6	100.0
Branş öğretmeni	.6	57.3	25.4	16.7	100.0
Toplam	.5	59.3	24.0	16.1	100.0

Öğretmenlerin %59.8'i ve yöneticilerin %57.4'ü okul dışındaki çevrelerinde öğretmenlere, öğretmen oldukları için özel değer verildiğine inandığını belirtirken, bu soruyu hayır diyerek cevaplandıranların oranı öğretmenlerde %39.2'yi, yöneticilerde ise %41.9'u bulmaktadır (Tablo 26). Yöneticiler ve öğretmenlerin önemli bir oranı okul dışındaki çevrede öğretmenlere, öğretmen olmaları nedeniyle özel bir değer verilmediğini algılamaktadır. Bu algı, "öğretmenliğin kutsal bir meslek" olduğu gibi geleneksel algılarla çelişmekte ve öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili olumsuz bir bakış açısını temsil etmektedir. Bu konuda sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüş birliği içinde olmaları da dikkat çekicidir.

Tablo 26

Okul Dışındaki Çevrede Öğretmenlere Özel Bir Değer Verildiğine İnanıyor musunuz? (Yüzde)

Grup	Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	.9	59.5	39.6	100.0
Branş öğretmeni	1.3	60.1	38.6	100.0
Öğretmen toplam	1.0	59.8	39.2	100.0
Yönetici	0.7	57.4	41.9	100.0

Geleneksel olarak öğretmenlerin toplumda öncü, lider ve toplumu eğitime gibi rollerinin olduğu kabul edilir. Ancak son yıllarda bu anlayışın giderek etkisini kaybettiği gözlenmektedir. Bu araştırmanın bulguları bu gözlemi destekler niteliktedir. Öğretmenlerin %57'si ve yöneticilerin %53.3'ü öğretmenlerin toplumsal liderlik veya kanaat önderliği biçiminde ifade edilen rollerinin sürdürdüğüne inanmadıklarını belirtmiştir (Tablo 27). Yöneticilerin %45.6'sı ve öğretmenlerin toplamda %40'ı öğretmenlerin toplumsal liderlik veya kanaat önderliği biçiminde ifade edilen rollerinin sürdürdüğüne inandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlere okul dışındaki çevrede öğretmen olmaları nedeniyle özel bir değer verilmesine ilişkin bulgularla da örtüşmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin, Toplumsal Liderlik veya Kanaat Önderliği Şeklinde İfade Edilen Konularının Sürdüğüne İnanıyor musunuz? (Yüzde)

Grup	Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	2.8	41.2	55.9	100.0
Branş öğretmeni	2.5	39.3	58.2	100.0
Öğretmen toplam	2.7	40.3	57.0	100.0
Yönetici	1.1	45.6	53.3	100.0

Tablo 28'e göre sınıf öğretmenlerinin %94.3'ü, branş öğretmenlerinin %84.6'sı öğrencilerinin kendilerini hayatları için model aldığını düşünmektedir. Bu oranın sınıf öğretmenleri için daha yüksek olması, öğrencilerin gelişim özellikleri yönüyle ilköğretimin ilk beş yılında öğretmeni daha çok model olarak görmeleri ile ilişkili olarak açıklanabilir. Ancak yöneticilerin yaklaşık %42'sinin öğrencilerin kendi hayatları için öğretmenleri rol modeli olarak almadıklarını düşünmeleri, öğretmenlerin aynı konudaki algıları ile çelişmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerden daha farklı düşüncelerinin nedeni, öğrenciler ile ilişkileri açısından, öğretmenlere göre daha nesnel değerlendirme yapabilmelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenler öğrencilerinin kendilerini rol modeli olarak görmeleri konusunda kısmen de olsa, duygusal davranarak bir değerlendirme yapmış olabilirler.

Tablo 28
Öğrencilerinizin Sizi (Öğretmenleri) Kendi Hayatları için Model Olarak Aldığını Düşünüyor musunuz? (Yüzde)

Grup	Seçenekler			Toplam
	Cevapsız	Evet	Hayır	
Sınıf öğretmeni	.9	94.3	4.7	100.0
Branş öğretmeni	2.2	84.6	13.2	100.0
Öğretmen toplam	1.5	89.7	8.7	100.0
Yönetici	0.7	57.4	41.9	100.0

Tablo 29'a göre yöneticilerin yarıdan fazlası öğretmenlerin evlenme, boşanma, geçim sıkıntısı gibi kişisel sorunlarının öğrencilere verdikleri eğitimin kalitesini "çok etkilediği" görüşündedir. Öğretmenlerin ise %21'i kişisel sorunlarının eğitimin kalitesini "çok etkilediğini", %25'i ise "hiç etkilemediğini" düşünmektedir. kişisel sorunların eğitimin kalitesine etkisi konusunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri önemli ölçüde farklılık göstermekle birlikte, genelde öğretmenlerin kişisel sorunlarının eğitimin kalitesini az ya da çok, önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Tablo 29
Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının Öğrencilere Verdikleri Eğitimin Kalitesini Etkilediğini Düşünüyor musunuz? (Yüzde)

Grup	Cevapsız	Hiç	Az	Çok	Fikrim	Toplam
		etkilemiyor	etkiliyor	etkiliyor	yok	
Sınıf öğretmeni	2.1	25.2	47.8	21.9	3.1	100.0
Branş öğretmeni	1.9	24.7	49.1	20.1	4.2	100.0
Öğretmen toplam	2.0	25.0	48.4	21.0	3.6	100.0
Yönetici	1.5	2.9	40.4	54.4	.7	100.0

Öğretmenlerin %89.9'unun evinde bilgisayar, %78.4'ünün evinde internet bağlantısı bulunduğu dikkate alındığında, Word programını %72.2'sinin, Excel programını %49.8'inin ve %53.5'inin PowerPoint programını "orta" ve "iyi" düzeyde biliyor olmaları bilgisayar becerileri konusunda durumun çok da iyi olmadığına işaret etmektedir (Tablo 30). Özellikle PowerPoint programını kullanmayı bilenlerin oranının düşük olması, öğretim için sunu hazırlama ve etkili bir biçimde kullanma konusunda bilgisayar becerilerinin yetersizliğini göstermektedir. İnterneti "orta" ve "iyi" düzeyde bilenlerin oranı (%78.9) ise yaklaşık olarak evinde internet bağlantısı bulunanların oranı (%78.4) ile aynıdır. Öğretmenlerin %18.7'si belirtilen bu dört program dışında diğer bir bilgisayar

programını “orta” ve “iyi” düzeyde bildiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma alanında mesleki gelişim ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Temel Bilgisayar Yazılımlarını Bilme Düzeyi (Yüzde)

	Cevapsız	Bilmiyorum	Az	Orta	İyi	Toplam
Word						
Sınıf öğret.	7.9	6.4	15.2	36.3	34.1	100.0
Branş öğret.	6.5	5.4	14.0	29.7	44.4	100.0
Toplam	7.3	5.9	14.6	33.2	39.0	100.0
Excel						
Sınıf öğret.	16.8	9.5	25.4	32.6	15.6	100.0
Branş öğret.	14.5	7.7	26.1	29.7	22.0	100.0
Toplam	15.7	8.6	25.8	31.2	18.6	100.0
Power Point						
Sınıf öğret.	18.7	8.7	20.2	32.4	20.0	100.0
Branş öğret.	16.5	8.6	20.0	26.5	28.3	100.0
Toplam	17.7	8.7	20.1	29.6	23.9	100.0
İnternet						
Sınıf öğret.	7.2	4.6	9.8	36.7	41.6	100.0
Branş öğret.	6.8	4.1	9.4	30.2	49.5	100.0
Toplam	7.0	4.4	9.6	33.6	45.3	100.0
Diğer						
Sınıf öğret.	72.8	3.1	5.9	11.3	6.9	100.0
Branş öğret.	73.8	2.4	4.5	10.2	9.1	100.0
Toplam	73.3	2.8	5.2	10.8	7.9	100.0

Tablo 31'e göre öğretmenlerin interneti kullanım sıklıkları interneti kullanma amaçlarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %71'inin interneti eğitim öğretim amaçlı olarak “haftada 1-2 gün” ya da “hemen hemen her gün” kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %63.5'i haberleşme, %26.8'i oyun ve eğlence, %50.9'u mesleki forum ve gruplarla iletişim, %28.4'ü ise mesleki olmayan forum ve gruplarla iletişim amacıyla “haftada 1-2 gün” ya da “hemen hemen her gün” kullandıklarını belirtmişlerdir. İnternetin eğitim öğretim amacıyla kullanma sıklığı dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgisayar becerilerine sahip olmalarının ve okulda internete erişim olanakları sağlanmasının gereği açıkça görülmektedir. İnternete erişim olanağı bulunan öğretmenler için internet eğitim öğretim için kullanılan bir araç olmanın yanında, haberleşme ve mesleki forum ve gruplarla iletişimde de yoğun olarak kullanılmaktadır.

Tablo 31
Öğretmenlerin İnterneti Kullanma Amaçlarına Göre Kullanma Sıklıkları (Yüzde)

	Cevapsız	Kullanmı- yorum	Ayda 1- 2 gün	Haftada 1-2 gün	Hemen hemen hergün	Toplam
Haberleşme (msn, e-posta vb.)						
Sınıf öğret.	20.8	9.4	10.9	21.9	37.0	100.0
Branş öğret.	16.5	6.8	8.0	23.2	45.5	100.0
Toplam	18.8	8.2	9.5	22.5	41.0	100.0
Oyun eğlence						
Sınıf öğret.	37.5	21.9	14.2	15.4	11.1	100.0
Branş öğret.	31.9	24.0	16.9	15.6	11.6	100.0
Toplam	34.8	22.9	15.5	15.5	11.3	100.0
Haberleri gazeteleri izleme						
Sınıf öğret.	19.9	4.2	7.1	23.6	45.3	100.0
Branş öğret.	17.8	4.2	7.3	21.7	49.1	100.0
Toplam	18.9	4.2	7.2	22.7	47.1	100.0
Mesleki forum ve gruplarla iletişim						
Sınıf öğret.	29.1	9.5	12.5	27.8	21.1	100.0
Branş öğret.	22.9	8.7	15.2	26.9	26.2	100.0
Toplam	26.2	9.1	13.8	27.4	23.5	100.0
Mesleki olmayan forum ve gruplarla iletişim						
Sınıf öğret.	40.1	19.8	12.3	16.6	11.3	100.0
Branş öğret.	34.5	22.0	14.5	16.0	12.9	100.0
Toplam	37.5	20.8	13.4	16.3	12.1	100.0
Eğitim-öğretim						
Sınıf öğret.	17.5	2.9	9.0	36.0	34.6	100.0
Branş öğret.	14.3	2.6	11.3	35.3	36.5	100.0
Toplam	16.0	2.8	10.1	35.6	35.5	100.0
Diğer						
Sınıf öğret.	78.3	2.9	4.0	7.0	7.8	100.0
Branş öğret.	80.9	3.2	3.1	6.3	6.5	100.0
Toplam	79,6	3,0	3,5	6,7	7,2	100,0

Öğretmenlerden derslerinde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri hiç kullanmadıklarını belirtenlerin ve cevapsızların oranı %33.9 iken, yöneticilerin %4.8'i öğretmenlerin bu teknolojileri hiç kullanmadıklarını belirtmiş ya da bu konuda görüş bildirmemiştir (Tablo 32). Öğretmenlerin cevapları ile karşılaştırıldığında, yöneticiler belirgin bir şekilde bu teknolojilerin daha çok kullanıldığını düşünmektedir. Ancak bu teknolojileri kullanıcısı olan öğretmenlerin kullanmadıklarını ifade ettikleri bir durumda, yöneticilerin öğretmenler tarafından bu teknolojilerin kullanıldığını düşünülmesi iki şekilde

açıklanabilir. Birincisi yöneticiler bu konuda bir yanlıgı içinde olabilir. İkincisi ise öğretmenler bu soruyu yalnızca kendi kullanım durumlarına göre cevaplamaktadır. Oysa yöneticiler okullarındaki öğretmenler için genel bir değerlendirme yapmaktadır. Bu durumda yöneticilerin değerlendirmelerinin daha çok bu teknolojileri kullanan öğretmenler üzerinden yapılma olasılığı ortaya çıkabilir.

Tablo 32
Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar, Tepegöz, Projeksiyon Cihazı Gibi Teknolojileri Kullanma Sıklığı (Yüzde)

	Cevapsız	Hiç kullanmıyor	Bir yarıyılıda 1-2 kez	Ayda 1-2 kez	Haftada 1-2 kez	Hemen hemen her gün
Sınıf öğretmeni	14.0	18.1	14.7	17.1	19.0	17.1
Branş öğretmeni	9.6	26.3	19.8	19.2	15.1	10.1
Öğretmen toplam	11.9	22.0	17.1	18.1	17.1	13.8
Yönetici	2.6	2.2	21.3	20.2	27.6	26.1

Tablo 33'e göre öğretmenlerin büyük bir kısmının herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadıkları görülmektedir. Tablo 33'te yer alan etkinliklerden en azından birine katılan öğretmenlerin sayısı 798'dir (%39.7). Öğretmenlerin %60.3'ü son iki yıl içinde herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığını belirtmiştir. Toplamda öğretmenlerin %13.4'ü MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca düzenlenen bir hizmet içi eğitime, %22.7'si İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen hizmet içi eğitime ve %5.8'i de okul tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitime katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %17.1'i son iki yılda herhangi bir seminere katılmıştır. Tablo 34'e göre öğretmenlerden son iki yılda konferanslara katılanların oranı %6.2 iken, "diğer" etkinliklerine katılanların %2.3 olduğu görülmektedir. Özellikle öğretim programlarının değiştiği ve yoğun bir mesleki gelişim ihtiyacının olduğu bir dönemde, son iki yıl içinde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımın bu denli düşük kalması düşündürücüdür.

Tablo 35'teki yüzdelerin son iki yılda herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılan 798 öğretmen için hesaplandığını dikkate alınması gerekir. "Cevapsız" seçeneğindeki yüzdelerin yüksek olması, öğretmenlere sorulan soruda, ilgili eğitim alamadıkları alanı boş bırakmalarını isteyen bir açıklama yapılmış olmasıyla ilgilidir. Örneğin, öğretmen yalnızca sınıf yönetimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmış ise, ölçme ve değerlendirme alanında bir etki belirtmeye ihtiyaç duymamış ve bu alanı cevapsız bırakmıştır. Tablo 36'ya göre genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin en çok yeni öğretim programlarının uygulanması

Tablo 33
Öğretmenlerin Son İki Yılda Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumları ve Etkinliklerin Toplam Saatine Göre Dağılımı (Yüzde)

	Katılmadı	1-29	30-59	60 +	Toplam
MEB Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı'nca düzenlenen hizmet içi eğitim					
Sınıf öğretmeni	88.0	4.2	4.4	3.5	100.0
Branş öğretmeni	85.2	3.3	5.7	5.9	100.0
Toplam	86.6	3.7	5.0	4.6	100.0
İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim					
Sınıf öğretmeni	76.9	7.5	7.5	8.1	100.0
Branş öğretmeni	77.6	6.3	6.7	9.4	100.0
Toplam	77.2	6.9	7.1	8.7	100.0
Okul tarafından düzenlenen hizmetimi eğitim					
Sınıf öğretmeni	94.1	3.0	2.0	.9	100.0
Branş öğretmeni	94.2	3.2	2.1	.5	100.0
Toplam	94.2	3.1	2.0	.7	100.0
Seminer					
Sınıf öğretmeni	83.6	9.8	4.4	2.1	100.0
Branş öğretmeni	82.1	10.5	5.3	2.1	100.0
Toplam	82.9	10.2	4.8	2.1	100.0

Tablo 34
Öğretmenlerin Son İki Yılda Konferans ve Diğer Etkinliklere Katılma Durumu ve Etkinliklerin Toplam Saati

	Katılmadı	1-9	10 +	Toplam
Konferans				
Sınıf öğretmeni	93.7	4.5	1.8	100.0
Branş öğretmeni	93.9	3.8	2.3	100.0
Toplam	93.8	4.2	2.0	100.0
Diğer etkinlikler				
Sınıf öğretmeni	97.9	.9	1.1	100.0
Branş öğretmeni	97.4	1.2	1.5	100.0
Toplam	97.7	1.0	1.3	100.0

alanında sınıf içi uygulamalarını etkilediğini belirttikleri (çok etkiledi: %16.8; kısmen etkiledi: %34.5) görülmektedir. Bu bulguların değerlendirilmesinde Son iki yıl içinde yenilenen programların tanıtımına yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğu dikkate alındığında, yenilenen programlarla ilgili mesleki gelişim etkinliklerinin etkisi konusunda 591 öğretmenin görüş bildirdiği anlaşılmaktadır (798 öğretmenin %74.1'i). Ancak Tablo'daki bulgular,

Tablo 35
 Öğretmenlerin Son İki Yılda Katıldıkları Mesleki Gelişim Amaçlı Etkinliklerin Sınıf İçi Uygulamalara Etkisi (n=798; herhangi bir etkinliğe katılanlar)

	Cevapsız	Çok etkiledi	Kısmen etkiledi	Az etkiledi	Hiç etkilemedi	Toplam
Alan (brans) bilgisi						
Cevapsız	19.0	19.0	47.6	4.8	9.5	100.0
Sınıf öğret.	41.0	7.7	28.1	15.4	7.7	100.0
Branş öğret.	28.0	12.8	33.1	11.2	14.9	100.0
Toplam	34.3	10.4	31.0	13.2	11.2	100.0
Öğrenme/öğretme yöntemleri						
Cevapsız	33.3	4.8	52.4	4.8	4.8	100.0
Sınıf öğret.	27.1	15.2	34.6	18.4	4.7	100.0
Branş öğret.	25.9	11.5	38.9	17.3	6.4	100.0
Toplam	26.7	13.2	37.1	17.5	5.5	100.0
Yeni öğretim programlarının uygulanması						
Cevapsız	33.3	19.0	38.1	4.8	4.8	100.0
Sınıf öğret.	27.6	17.7	31.3	15.9	7.5	100.0
Branş öğret.	23.7	15.7	37.6	16.0	6.9	100.0
Toplam	25.9	16.8	34.5	15.7	7.1	100.0
Öğretim teknolojilerinin derste kullanılması						
Cevapsız	38.1	14.3	23.8	14.3	9.5	100.0
Sınıf öğret.	32.6	13.9	30.3	14.2	9.0	100.0
Branş öğret.	29.6	11.7	27.7	18.9	12.0	100.0
Toplam	31.3	12.9	28.9	16.4	10.4	100.0
Ölçme ve değerlendirme						
Cevapsız	52.4	14.3	19.0	9.5	4.8	100.0
Sınıf öğret.	35.6	12.2	26.4	20.1	5.7	100.0
Branş öğret.	28.3	9.9	32.3	21.1	8.5	100.0
Toplam	32.6	11.2	28.9	20.3	7.0	100.0
Sınıf yönetimi ve disiplin						
Cevapsız	38.1	9.5	23.8	19.0	9.5	100.0
Sınıf öğret.	37.8	10.0	26.1	15.4	10.7	100.0
Branş öğret.	32.8	7.7	27.5	18.1	13.9	100.0
Toplam	35.5	8.9	26.7	16.8	12.2	100.0
Diğer						
Cevapsız	95.2	-	4.8	-	-	100.0
Sınıf öğret.	85.6	4.5	4.5	3.2	2.2	100.0
Branş öğret.	86.7	1.3	6.1	3.2	2.7	100.0
Toplam	86.3	2.9	5.3	3.1	2.4	100.0

herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlerin bu etkinliklerin sınıf içi uygulamalarını “çok etkiledi” ya da “kısmen etkiledi” şeklinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin genel olarak mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine inandıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu durumda temel sorun, tüm öğretmenler için hizmet içi eğitim fırsatı sunulmamış olmasıdır.

Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımına ilişkin gelişmeleri izlemek için öncelikle web siteleri ve internet forumları (%34.3) ve alanda yayınlanan kitapları (%29.8) kullandıkları görülmektedir (Tablo 36). Yöneticilerin %44.2’si öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımına ilişkin gelişmeleri izlemek için öncelikle web siteleri ve forumları, %24’ü ise kurs veya seminerleri kullandığını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin %16.1’inin cevap vermemiş olması ve %3.7’sinin gelişmeleri izlemeye vakti olmadığını belirtmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaklaşık %20’sinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımına ilişkin gelişmeleri hiç izlemediği şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 36

Öğretmenlerin BİT’nin Eğitim Öğretimde Kullanımına İlişkin Gelişmeleri İzlemek İçin Öncelikli Olarak Kullandığı Kaynaklar (birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)

	Cevapsız	Alanda yayınlanan kitaplar	Dergi vb. süreli yayınlar	İlgili web siteleri ve forumları	Kurs veya seminerler	İzlemeye vaktim olmuyor	Diğer
Sınıf öğret.	17.1	28.3	10.4	34.2	4.9	3.7	1.4
Branş öğret.	14.9	31.6	10.9	34.4	4.0	3.7	.4
Öğretmen toplam	16.1	29.8	10.7	34.3	4.5	3.7	.9
Yönetici	1.1	15.0	10.7	44.2	24.0	2.3	2.7

Tablo 37’ye göre öğretmenlerin sadece %12.4’ü alanları veya eğitim bilimleri ile ilgili bir süreli yayını izlediklerini belirtmiştir. Bir önceki tabloda da öğretmenlerin %10.7’sinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımına ilişkin gelişmeleri izlemek için dergi vb. süreli yayınları kullandıklarını belirtmişlerdi. Öğretmenlerin yaklaşık %88’inin alanları ya da eğitim bilimleri ile ilgili bir süreli yayını izlemiyor olması mesleki gelişim, alanla ilgili yeni bilgilerin ve yeniliklerin izlenmesi açısından önemli bir eksiklik olduğunu göstermektedir.

Tablo 37

Alanınız veya Eğitim Bilimleriyle İlgili İzlediğiniz Bir Süreli Yayın Var mı?

	Cevapsız	Hayır	Evet	Toplam
Sınıf öğretmeni	15.9	75.7	8.4	100.0
Branş öğretmeni	15.1	68.1	16.8	100.0
Toplam	15.5	72.1	12.4	100.0

Tablo 38'e göre öğretmenlerin sadece yüzde 14.2'si son bir yılda mesleki gelişimleri ile ilgili 5 ya da fazla kitap okuduğunu, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47.2) 1-2 kitap okuduğunu belirtmiştir. Hiç okumadım diyenlerin ve cevapsızların oranı ise %16.4'tür. Bulgular daha ayrıntılı olarak incelendiğinde, alanında bir süreli yayın izleyen öğretmenlerin %58.2'sinin aynı zamanda mesleki gelişim amacıyla son bir yılda en az üç kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki gelişim konusunda duyarlılık gösteren öğretmenlerin birden fazla kaynaktan yararlanarak mesleki gelişim için çaba gösterdiğini, mesleki gelişim için süreli yayınları izleme oranı düşük olanların mesleki gelişim için kitap okuma oranlarının da düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Son Bir Yılda Mesleki Gelişim Amacıyla Okudukları Kitap Sayısı

	Son bir yılda mesleki gelişiminiz için kaç kitap okudunuz?					Toplam
	Cevapsız	Hiç okumadım	1-2 kitap	3-4 kitap	5 +	
Sınıf öğret.	2.6	14.9	48.2	22.5	11.7	100.0
Branş öğret.	2.1	13.1	46.3	21.6	16.9	100.0
Toplam	2.3	14.1	47.3	22.1	14.2	100.0

Öğretmenlerin görev alanlarıyla ilgili mevzuatı izlemede %52.2'lik bir oranla en çok internetten yararlandıkları, bunu %16.3 ile Tebliğler Dergisinden yararlananların izlediği görülmektedir (Tablo 39). Öğretmenlerin %2.5'i görüş belirtmezken, %3.4'ü de alanları ile ilgili mevzuatı izlemediklerini belirtmiştir. Milli Eğitim mevzuatının yayımlandığı Tebliğler Dergisini izleme oranının %16.3 olması dikkat çekici gözükmektedir.

Öğretmenlerin %70.1'i öğretim programlarında yapılan değişiklikleri öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izlediğini belirtmektedir (Tablo 40). Buna ilave olarak, öğretmenlerin %7.2'si öğretim programlarındaki değişiklikleri bilgilendirme, toplantı, forum gibi kanallardan; ikinci elden bilgilendirme yoluyla izlediklerinin belirtmiştir. Yeni programları internetten indiren ve basılı olarak edinilenlerin oranı sadece %12.2'dir. Yeni öğretim programlarının basılı bir nüshasını edinilenlerin oranının yalnızca %1.1 olması, öğretim programlarında

Tablo 39

Öğretmenlerin Görev Alanı ile İlgili Mevzuatı İzlemek İçin Kullandığı Kaynaklar

İlgili mevzuatı izlediği kaynaklar	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Toplam
Cevapsız	3.0	2.0	2.5
İzlemiyorum	3.0	3.8	3.4
Tebliğler Dergisi	17.8	14.7	16.3
Resmi Gazete	6.5	5.9	6.2
Basılı kaynaklar (kitap vb.)	9.9	11.9	10.9
İnternet (MEB sitesi ve diğerleri)	50.2	54.4	52.2
Okul yönetimince yapılan duyurular	9.4	7.1	8.3
Diğer	.1	.2	.1

Tablo 40

Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişiklikleri İzlemek İçin Kullandığı Kaynaklar

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemek için kullanılan kaynaklar	Sınıf öğret.	Branş öğret.	Öğret. toplam	Yönetici
Cevapsız	8.5	8.9	8.7	0.6
Öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları	73.1	66.6	70.1	26.8
Yeni öğretim programlarını internetten indirme	9.9	12.4	11.1	18.7
Yeni öğretim programlarını basılı olarak edinme	.9	1.4	1.1	4.2
İlköğretim müfettişleri tarafından yapılan bilgilendirme, seminer ve toplantılar	2.4	2.9	2.6	13.4
Okul yönetimince yapılan duyuru/bilgilendirme	2.6	3.3	2.9	17.8
Bakanlığın/Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sayfası	1.1	2.4	1.7	10.5
İnternette çeşitli mesleki forum ve gruplara katılma	1.4	2.0	1.7	8.0

değişikliklerin öğretmenler tarafından izlenmesinde ne kadar ciddi bir sorunla karşı karşıya olduğumuzun bir göstergesi olarak görülebilir. Öğretmenlerin 8.7'sinin hiç cevap vermemiş olması, büyük bir olasılıkla cevap vermeyenlerin de öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemek için hiçbir şey yapmamış olmaları anlamına gelmektedir. Bu bulgulardan öğretmenlerin önemli bir oranının öğretim programlarını hiç okumadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durum yaygın olarak öğretmenlerin öğretim programı ile öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarını aynı şey olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Oysa ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı, kitap yazarlarının öğretim programını ders kitabına ve öğretim materyaline dönüştürmede programdan ne anladığı ile sınırlıdır. Aynı öğretim programı için farklı içerik ve etkinlikler içeren ders kitapları yazılabileceği gibi, öğretmenin de programda yer alan bir kazanım için okulun

ve öğrencilerin özelliklerine uygun içerik ve etkinlik uyarlamaları yapması gerekir. Bu nedenle öğretmenin, öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabından önce, öğretim programının içeriğini, yöntem ve yaklaşımlarını çok iyi bilmesi gerekir. Ancak bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin daha çok öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabına bağımlı kaldıklarını göstermektedir.

İlköğretim programlarının daha henüz yeni değiştiği ve uygulama sürecinde programlarda bazı değişiklikler ve uyarlamalar yapıldığı dikkate alındığında, program değişikliklerinin öğretmen kılavuz kitaplarına ve ders kitaplarına yansıtılması en azından bir sonraki öğretim yılında mümkün olacaktır. Öğretim programlarındaki değişiklikler bir yana, birçok öğretmenin öğretim programlarını ve program kılavuzlarını hiç okumadığı, hatta görmediği gözlemlenmektedir. Bu durumda öğretmen, elindeki ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı ile yetinmekte ve öğretim programının okulun koşullarına ve öğrencilerin özelliklerine uyarlanması söz konusu olmamaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede büyük ölçüde öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarına bağımlı kalması, yenilenen öğretim programlarının ve gerektirdiği eğitim öğretim anlayışının etkili bir biçimde uygulamaya dönüştürülmesinde önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerinin, öğretim programlarında değişiklikleri izlemek için öğretmenlerin ne yaptıklarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden oldukça farklı bir dağılım göstermektedir. Okul yöneticilerinin %26.8'i öğretmenlerin program değişikliklerini öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izlediklerini belirtmiştir. Ancak okul yöneticilerinin değerlendirmelerinde de dikkat çekici olan, yöneticilerin %39.2'sinin öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri bilgilendirme, toplantı, forum gibi kanallardan izlediği, ikinci elden aktarılan bilgilerle yetindiği görüşünde olmalarıdır.

Tablo 41'e göre okul gelişim ve yönetim ekibinin kurulmasında ve çalışmalarında aktif görev yaptığını söyleyen öğretmenlerin oranı %16,8'dir. Öğretmenlerin %20.5'i görüş belirtmemiş, %13.7'si okulda bir OGYE bulunmadığını, %8.2'si ise OGYE'nin aktif olarak çalışmadığını belirtmiştir. OGYE'de görev almayan ve ekipte yer almak istemeyenlerin oranı %40.7'dir. Bu bulgular öğretmenlere göre birçok okulda hem OGYE'nin aktif olarak çalışmadığını hem de öğretmenlerin OGYE'de görev alma konusunda istekliliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin %44.1'i öğrencilerin öğrenme konusundaki istekliliğini yeterli düzeyde görmektedir. Bu oran branş öğretmenlerine göre %23.9'dur (Tablo 42). Öğretmenlerin (%61.8) ve yöneticilerin (%53.3) büyük bir kısmının öğrencilerin öğrenme konusunda isteklilik düzeylerini yetersiz görmesi, eğitim öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyecek ciddi bir sorun olarak görülebilir. Gerçekten öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliği bu kadar düşükse, bu hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin

Tablo 41

Okulunuzda OGYE'nin Kurulmasında ve Çalışmalarında Göreviniz Var mı?

	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Toplam
Cevapsız	19.6	21.6	20.5
Okulumuzda bir OGYE yok	14.4	12.9	13.7
Okulumuzda OGYE var ama ben aktif görev almadım	35.9	35.4	35.6
OGYE'de aktif görev alıyorum	17.5	16.0	16.8
OGYE'de görevliyim, ama OGYE aktif olarak çalışmıyor	8.1	8.3	8.2
Okulumuzda OGYE var, ama ben bu ekipte yer almak istemedim	4.5	5.8	5.1

motivasyonunu olumsuz etkileyecektir. Öğrenmeye istekliliğin bu denli yetersiz olduğu bir ortamda etkili bir öğretme öğrenmenin gerçekleştirilmesi oldukça güç olacaktır. Gerçekte öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliği yetersiz değilse ve öğretmen ve yöneticiler yetersiz olduğuna ilişkin yanlış bir algıya sahipse, bu durumda bu algı öğretmen ve yöneticilerin öğrenciye yaklaşımını olumsuz etkileyecek ve bu algının öğrenciler üzerinde olumsuz yansımaları olacaktır.

Tablo 42

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Öğrencilerin Öğrenmeye İsteklilik Durumuna İlişkin Görüşleri

	Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	4.0	44.1	51.9	100.0
Branş öğretmeni	3.4	23.9	72.7	100.0
Öğretmen toplam	3.7	34.5	61.8	100.0
Yönetici	2.6	44.1	53.3	100.0

Tablo 43'e göre öğretmenlerin %81.1'i öğrencilerinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için doğrudan gözlem yöntemini kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için kullandığı yöntemleri ifade etmede birden fazla seçenek işaretleyebildikleri de dikkate alındığında, öğretmenlerin çoğunluğunun rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle görüşme ve işbirliği yapma gibi rutin yöntemleri çok az kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğrencinin tüm derslerine giriyor olması nedeniyle öğrenciyi doğrudan gözlem yoluyla daha iyi tanınması ve bireysel farklılıklarını belirlemesi mümkün olabilir. Ancak branş öğretmenleri açısından bakıldığında, öğretmenin herhangi bir öğrencinin bir tak dersine giriyor olması, diğer öğretmenlerle görüşmeyi ve işbirliği yapmayı daha çok gerekli kılar. Bireysel projeler, grup projeleri ve

bireysel gelişim dosyalarını inceleme gibi yöntemlerin ise öğretmenler tarafından hemen hemen hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin genelde, öğrencilerin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için doğrudan gözlem ve öğrenci ile görüşme dışında yöntemleri kullanma oranlarının yok denecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 43
Öğretmenlerin Öğrencilerin Gelişim Düzeylerini ve Bireysel Farklılıklarını Belirlemek için Kullandığı Yöntemler (birden fazla seçenek işaretlenebilmiştir)

	Sınıf öğretmeni	Brans öğretmeni	Toplam
Cevapsız	3.3	3.1	3.2
Doğrudan gözlem	82.9	79.2	81.1
Öğrenci ile görüşme	7.9	11.7	9.7
Rehberlik uzmanı ile öğrenci hakkında görüşme	3.2	3.8	3.5
Diğer öğretmenlerle öğrenci hakkında görüşme	.6	1.1	.8
Bireysel projeler	1.3	.8	1.1
Grup projeleri	.2	.3	.2
Bireysel gelişim dosyasını inceleme	.5	.1	.3
Diğer	.1	-	-

Öğretmenlerin %43.2'si sınıflarındaki her bir öğrenciyi öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından ayrı ayrı değerlendirip yönlendirebildiğini belirtirken, %35'i değerlendirdiğini ama yönlendirmeye zaman bulamadığını ifade etmektedir (Tablo 44). Sınıf öğretmenlerinin, değerlendirme ve yönlendirme konusunda daha yüksek oranlarda olumlu cevap verdiği görülmektedir. Değerlendirme ve yönlendirmeye zaman/imkan bulamadığını kaydeden öğretmenler ile cevapsızların toplamı ise %20.2'yi bulmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından ayrı ayrı değerlendirip yönlendirebilmelerine ilişkin yönetici görüşleri öğretmenlerin görüşleri ile büyük ölçüde uyum göstermektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %49'unun, yöneticilerin ise %53.6'sının öğretmenlerin öğrencileri "yönlendirmeye" ya da "değerlendirmeye ve yönlendirmeye" zaman bulamadığını belirtmesi önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirme yönlendirme yeterlikleri ile ilgili olabileceği gibi, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin iş yükü, değerlendirme ve yönlendirmenin iş yükü kapsamında tanımlanmış ayrı bir zamanının olmamasından da kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirmede nasıl bir yol izlediğine yönelik soruyu öğretmenlerin %13.7'sinin ve yöneticilerin %9.2'sinin cevapsız bırakması (Tablo 45), yönlendirme konusunda yukarıdaki tabloda sunulan bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin %33,4'ü öğrencilerini geleceğe dönük

Tablo 44

Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğretmenlerin Her Bir Öğrenciyi Öğrenmeleri, Öğrenme Kapasitesi, İlgisi ve İhtiyaçları Bakımından Değerlendirip Yönlendirme Durumu

	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Öğretmen toplam	Yönetici
Cevapsız	6.0	6.3	6.1	6.6
Değerlendiriyor, ancak yönlendirmeye zaman bulamıyor	32.5	37.8	35.0	37.1
Değerlendiriyor ve yönlendiriyor	47.9	38.1	43.2	37.9
Değerlendirmeye ve yönlendirmeye zaman/imkan bulamıyor	11.9	16.4	14.1	16.5
Diğer	1.7	1.4	1.5	1.8

yönlendirmede sadece kendi çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalıştıklarını belirtirken, %21,8'i diğer öğretmenlerle işbirliği yaptığını, %21,3'ü ise aileyle ve uzmanlarla işbirliğine gittiğini belirtmektedir. Hem kişisel gayret, hem de aile ve uzmanlarla işbirliğinde sınıf öğretmenlerinin oranının göreceli olarak yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %6.2'si, yöneticilerin ise %8.1'i ailelerin ilgisizliği nedeniyle öğretmenlerin sadece uzmanlarla işbirliği yaptığını belirtmektedir.

Tablo 45

Öğretmenler Öğrencilerini Yönlendirmede Nasıl Bir Yol İzliyor

	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Öğretmen toplam	Yönetici
Cevapsız	13.3	14.0	13.7	9.2
Aileyle ve uzmanlarla işbirliği yapıyor	26.9	15.1	21.3	22.4
Aileler ilgisiz olduğu için sadece uzmanlarla işbirliği yapıyor	5.3	7.2	6.2	8.1
Diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyor	12.0	32.6	21.8	20.6
Sadece kendi çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyor	38.5	27.7	33.4	34.9
Hiçbirini yapamıyor	1.9	2.2	2.0	3.3
Diğer	2.1	1.3	1.7	1.5

Öğretmenlerin %49'u, öğrencilerine verdikleri ödevler ve sınıf dışı çalışmalarda daha çok öğretmen kılavuz kitabında yer alan dokümanları kullandıklarını söylerken, bu oran yöneticilerde %31,6'ya düşmektedir (Tablo 46). Yöneticiler daha çok öğretmenlerin "öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları, çevrenin olanaklarına göre uyarladığını" (%33.7) ya da "çevrenin olanaklarını dikkate alarak kendi hazırladıkları ödev ve çalışmaları

Tablo 46
Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Ödevler ve Sınıf Dışı Çalışmaları Çevrenin Olanaklarına Göre Uyarlama Durumu

	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Öğretmen toplam	Yönetici
Cevapsız	5.1	4.8	5.0	2.3
Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanırım	52.1	45.6	49.0	31.6
Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmalarda çevrenin olanaklarına göre uyarlamalar yaparım	28.1	31.8	29.8	33.7
Çevrenin olanaklarını dikkate alarak kendi hazırladığım ödev ve çalışmaları kullanırım	13.7	16.6	15.1	30.0
Diğer	.9	1.2	1.0	2.3

kullandıklarını” (%30) düşünmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları çevrenin olanaklarına göre uyarlaması ya da çevre koşullarına uygun ödev ve çalışmalar hazırlamaları beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin %52.1’inin, branş öğretmenlerinin ise %45.6’sının ödev ve sınıf dışı diğer çalışmalarda çevrenin koşullarını dikkate alarak bir uyarlama yapmadıkları anlaşılmaktadır. Yöneticilerin ise sadece %31.6’sı öğretmenlerin ödev ve sınıf dışı diğer çalışmalarda çevrenin koşullarını dikkate alarak bir uyarlama yapmadıklarını düşünmektedir. Yöneticilerin görüşlerinin daha çok beklenen durumu, öğretmenlerin görüşlerinin ise öğretmenler tarafından gerçekleştirilen durumu yansıttığı düşünülebilir.

Tablo 47’ye göre sınıf öğretmenlerinin %49.3’ü, branş öğretmenlerinin %37.3’ü öğrencilerin ödev ve alıştırmaları gibi çalışmalarını aynı gün kontrol edip geri bildirim sağladığını; sınıf öğretmenlerinin %14.4’ü, branş öğretmenlerinin ise %23.5’i bir sonraki derste geri bildirim sağladığını belirtmektedir. Her iki gruptaki öğretmenlerin ve yöneticilerin değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin en azından %60’ı makul bir süre içinde öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederek geri bildirim sağlamaktadır. Ancak bu soruyu cevapsız bırakan öğretmenler ile çalışmaları kontrol edecek zamanı olmadığını, geri bildirim sağlayacak zamanı olmadığını ve her üç-beş çalışmadan birini kontrol ettiğini belirten öğretmenlerin toplam oranı %35.4’tür. Yöneticilerin değerlendirmelerine göre de öğretmenlerin makul bir sürede çalışmaları kontrol ve dönüt sağlamama oranının %38 civarında olduğu görülmektedir. Öğrencilere verilen ödev ve alıştırmaları gibi çalışmaların izlenmesi ve dönüt sağlanmasının öğretme öğrenme sürecinde önemi dikkate alındığında, %35’lik bir oranın bu konuda ciddi bir yetersizliğe işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 47
Öğretmenler Öğrencilerin Ödev/Alıştırma Gibi Çalışmalarını Hangi Sıklıkla Kontrol Edip Geri Bildirim Sağlıyor

	Sınıf öğret.	Branş öğret.	Öğretmen toplam	Yönetici
Cevapsız	9.2	9.5	9.3	11.4
Ödev/alıştırma çalışmalarını kontrol edecek zamanı yok	4.7	7.3	5.9	7.4
Ödev/alıştırma çalışmalarını aynı gün kontrol eder ve geri bildirim sağlar	49.3	37.3	43.6	34.2
Ödev/alıştırma çalışmalarını toplayarak, bir sonraki derste geri bildirim sağlar	14.4	23.5	18.7	25.0
Verdiği her ödev/alıştırma çalışmasını toplar, fakat geri bildirim sağlayacak zamanı yok	3.3	5.2	4.2	6.3
Verdiği her üç-beş çalışmadan birini kontrol eder	16.7	15.3	16.0	12.5
Diğer	2.5	2.1	2.3	3.3

Tablo 48'e göre öğretmenlerin %52,7'si ödev ve benzeri çalışmalarda öğrencilerin bireysel özelliklerine göre çalışmalar verdiklerini söylerken, %33,2'si kılavuz kitapta önerilenler dışında bir çalışma yapmadığını ifade etmektedir. Toplumsal çevreye göre farklılıklar olabileceği gibi, bir sınıf içinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ödev ve benzeri çalışmalarda öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme biçimi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitlendirmeyi gerektirmektedir. Herhangi bir görüş bildirmeyenlerle kılavuz kitapta önerilenler dışında bir çalışma yapmadığını ifade edenler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin önemli bir oranının ödev ve benzeri çalışmalarda öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıklara göre bir çeşitlendirme yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 48
Öğretmenlerin Ödev ve Benzeri Çalışmalarda, Öğrencinin Gelişim Düzeyi, Öğrenme Biçimi, İlgi ve İhtiyaçlarına Uygun Çeşitlendirme Yapma Durumu

	Sınıf öğret.	Branş öğret.	Toplam
Cevapsız	9.3	9.4	9.3
Çeşitlendirme için kılavuz kitapta önerilenler yeterli olduğundan, ayrıca bir çalışma yapmıyorum	30.7	35.9	33.2
Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı çalışmalar veriyorum	54.1	51.2	52.7
Diğer	5.9	3.6	4.8

Öğretmenlerin %45'i ders planlarını yararlı olduğuna inandığını ve mutlaka hazırladığını söylerken, %21.8'i yararlı olduğuna inanmadığını halde mecburen ders planı hazırladığını söylemektedir (Tablo 49). Yararlı olduğuna inandığı halde veya inanmadığı için ders planı hazırlamadığını söyleyenler ile bu soruyu cevapsız bırakan öğretmenlerin toplamı %33.2'dir. Yöneticilerin %32.4'ü öğretmenlerin ders planlarının yararına inanmadığı halde zorunluluktan ders planı hazırladıklarını düşünmektedir. Tablo 49'daki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının ders planlarının gerekliliğine inanmadığı ya da zorunluluk nedeniyle ders planı hazırladıklarını göstermektedir.

Tablo 49
Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğretmenlerin Ders Planları Konusundaki Görüşleri

	Sınıf öğret.	Branş öğret.	Öğretmen toplam	Yönetici
Cevapsız	8.8	10.9	9.8	6.3
Yararlı olduğuna inanıyor ve mutlaka hazırlıyor	48.3	41.4	45.0	47.8
Yararlı olduğuna inanıyor, ancak hazırlayacak vakti olmuyor	14.0	19.1	16.4	11.4
Yararlı olduğuna inanmıyor, ancak mecburen hazırlıyor	24.9	18.3	21.8	32.4
Yararlı olduğuna inanmadığı için hazırlamıyor	4.0	10.3	7.0	2.2

Tablo 50'ye göre öğretmenlerin %32.3'ü derslerinde aynı ders için bir alt ve üst sınıf düzeyindeki kazanımları da inceleyerek düzenleme yaptıklarını, %50.3'ü de bazen bunu yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %13'ü ise dersleriyle ilgili bir alt ve üst sınıf düzeyindeki kazanımları dikkate alarak bir düzenleme yapmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler herhangi bir sınıf düzeyinde bir dersin işlenişinde o dersin/konunun öncesi ve sonrasındaki kazanımları da incelemeleri ve öğrencilerin gelişim düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçlarını da dikkate alarak gerekli uyarlamaları yapmaları beklenir. Özellikle hazır bulunuşluk düzeyinin, önceki öğrenmelerin ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesinde bir alt sınıf düzeyindeki kazanımların bilinmesi ve kazanımlar çerçevesinde değerlendirme yapılması önem taşır. Bir üst sınıf düzeyindeki kazanımların bilinmesi, öğrencilerin daha sonraki öğrenmelerini kolaylaştıracak nitelikte öğretme öğrenme etkinlikleri oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Tablo 50
Öğretmenlerin Derslerinde Bir Alt ve Bir Üst Sınıftaki Kazanımları Dikkate Alarak Düzenleme Yapması

	Cevapsız	Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	4.4	29.5	52.3	13.7	100.0
Branş öğretmeni	4.5	35.4	48.0	12.1	100.0
Toplam	4.5	32.3	50.3	13.0	100.0

Öğretmenlerin %64.6'sı, dersin konuları ile diğer dersler arasında bağlantı kurduklarını ifade ederken, %29.3'ü bunu bazen yaptıklarını belirtmektedir (Tablo 51). Dersin konuları ile diğer dersler arasında bağlantı kurmadıklarını belirten ve bu soruyu cevaplamayan öğretmenlerin oranı %6.1'dir. Sınıf öğretmenlerinin genellikle bir sınıfın tüm derslerine giriyor olmaları nedeniyle, sınıf öğretmenlerinin herhangi bir ders ile diğer dersler arasında bağlantı kuranların oranının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 51
Öğretmenin Dersin Konuları ile Diğer Dersler Arasında Bağlantı Kurması

	Cevapsız	Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	4.7	69.3	24.9	1.1	100.0
Branş öğretmeni	3.6	59.5	34.2	2.7	100.0
Toplam	4.2	64.6	29.3	1.9	100.0

Tablo 52'ye göre öğretmenlerin %63.8'i buldukları çevrenin özelliklerine göre derste farklı konu ve örnekler eklediklerini belirtirken, %26.9'u bunu yapmadıklarını ifade etmiştir. Bu soruyu cevapsız bırakanların oranının oldukça yüksek (%9.4) olması dikkat çekici görülmektedir. Öğretmenlerin %49'unun öğrencilerine verdikleri ödevler ve sınıf dışı çalışmalarda öğretmen kılavuz kitabında yer alan dokümanları kullandıkları ve çevreye göre bir uyarlama yapmadıkları bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en az üçte birinin derslerinde çevrenin özelliklerine göre uyarlamalar yapmadıkları görülmektedir.

Tablo 52
Öğretmenlerin Derslerinde Buldukları Çevrenin Özelliklerine Göre Uyarlama Yapma Durumu

	Cevapsız	Hayır	Evet	Toplam
Sınıf öğretmeni	9.1	25.8	65.1	100.0
Branş öğretmeni	9.7	28.0	62.3	100.0
Toplam	9.4	26.9	63.8	100.0

Öğretmenlerin %5.4'ü sık sık, %43.1'i bazen ders sırasında sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamakta zorlandıklarını belirtmiştir (Tablo 53). Ancak yöneticilerin %78.3'ü öğretmenlerin bazen, %10.3'ü de sık sık sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamakta zorlandıklarını belirtmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en az yarısının sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamakta zorlandıkları söylenebilir.

Tablo 53

Öğretmenler Sınıf Hakimiyetini ve Disiplini Sağlama Konusunda Zorlanıyor mu?

	Cevapsız	Evet, sık sık	Bazen	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	3.6	5.6	42.2	48.6	100.0
Branş öğretmeni	5.5	5.3	44.2	45.1	100.0
Öğretmen toplam	4.5	5.4	43.1	46.9	100.0
Yönetici	5.1	10.3	78.3	6.3	100.0

Öğretmenlerin %26,2'si başarı düzeyi düşük öğrencilerle özel ek çalışmalar yaptıklarını, %26,4'ü ise bu tür öğrencilerin başarılı öğrencilerle birlikte çalışmasını sağladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin %19,6'sı sınıfların kalabalık olması, %13,1'i ise programı yetiştirebilmek için başarısız öğrencilere yeterince vakit ayıramadıklarını belirtmiştir (Tablo 54). Sınıf öğretmenlerinin %34.9'u başarı düzeyi düşük öğrencilere özel olarak ek çalışmalar verdiğini belirtmesine karşın, bu oran branş öğretmenlerinde %16.4'tür. Diğer taraftan sınıfların kalabalık olması ve programda yer alan konuların işlenmesini yetiştirebilmek nedeniyle sınıf öğretmenlerinin %23.9'u ve branş öğretmenlerinin %42.4'ü başarı düzeyi düşük öğrencilere yeterince zaman ayıramadığını belirtmiştir. Yöneticilerin ise yaklaşık %40'ı öğretmenlerin başarı düzeyi düşük öğrencilere yeterince zaman ayıramadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerde başarı düzeyi düşük öğrencilerle ilgili nasıl bir yöntem izledikleri sorusunu cevaplamayanların oranının da oldukça yüksek olduğu (%11.2) dikkate alındığında, öğretme ve öğrenme sürecinde başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için çoğu zaman herhangi bir uyarılma yapılmadığı ya da özel bir çaba gösterilmediği sonucuna varılabilir.

Tablo 54
Öğretmenler Derslerin İşlenişinde Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerle İlgili Nasıl Bir Yöntem İzliyor?

	Sınıf öğret.	Branş öğret.	Öğret. toplam	Yönetici
Cevapsız	12.4	9.9	11.2	2.0
Başarı düzeyi yüksek öğrencilerle birlikte çalışmalarını sağlıyorum	26.0	26.8	26.4	24.6
Onlarla özel ek çalışmalar yapıyorum	34.9	16.4	26.2	30.3
Sınıfın kalabalık olması nedeniyle onlara yeterince zaman ayıramıyorum	15.2	24.4	19.6	20.2
Programı yetiştirebilmek için onlara yeterince zaman ayıramıyorum	8.7	18.0	13.1	19.4
Diğer	2.7	4.4	3.5	3.4

Tablo 55'e göre öğretmenlerin %77.3'ü çoktan seçmeli testleri, %68.5'i doğru-yanlış testleri, %66.1'i gözlemleri, %65.3'ü kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklamaları, %61'i sözlü yoklamaları, %60.3'ü açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklamaları, %45.9'u kavram haritalarını, %39'u rubrik/derecelendirme ölçeklerini ve %38.1'i ürün seçki dosyalarını bir yarıyıldan en az bir kez kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yaygın olarak kullandığı ölçme araçlarının çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış testler olması dikkat çekicidir. Diğer taraftan yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda yer alan kavram haritaları, rubrik/derecelendirme ölçekleri ve öğrenci ürün seçki dosyalarını bir yarıyıldan en azından bir kez kullanan öğretmenlerin oranının oldukça düşük kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %60'ı kavram haritaları, rubrik/derecelendirme ölçekleri ve öğrenci ürün seçki dosyalarını bir yarıyıldan hiç kullanmadıklarını belirtmiş ya da bu konuda cevap vermemeyi tercih etmiştir.

Yöneticiler tarafından öğretmenlerin bir yarıyıldan hangi ölçme araçlarını ne kadar sıklıkla kullandıklarına ilişkin değerlendirmede, öğretmenlerin değerlendirmelerine benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin %77.5'i çoktan seçmeli testleri, %68'i doğru-yanlış testleri, %61.5'i gözlemleri, %73.4'ü kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklamaları, %57.7'si sözlü yoklamaları, %68.7'si açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklamaları, %41.2'si kavram haritalarını, %40.3'ü rubrik/derecelendirme ölçeklerini ve %40'ı ürün seçki dosyalarını öğretmenlerin bir yarıyıldan en az bir kez kullandıklarını belirtmiştir. Yöneticilerin yaklaşık %60'ı kavram haritaları, rubrik/derecelendirme ölçekleri ve öğrenci ürün seçki dosyalarının öğretmenler tarafından bir yarıyıldan hiç kullanılmadığını belirtmiştir. Yöneticilerin okuldaki tüm öğretmenler için genel bir değerlendirme yaptıkları dikkate alındığında,

Tablo 55
Öğretmenlerin Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı

	Ölçme araçlarını bir yarıyılıda, bir sınıf için hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?					Dört ve üzeri	Toplam
	Cevapsız	Hiç	Bir kez	İki kez	Üç kez		
Açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklama							
Sınıf öğret.	23.8	13.6	14.6	20.1	13.2	14.6	100.0
Branş öğret.	27.2	14.7	16.1	20.6	15.2	6.1	100.0
Öğretmen top.	25.5	14.1	15.3	20.3	14.1	10.6	100.0
Yönetici	-	31.3	24.6	30.1	10.3	3.7	100.0
Kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklama							
Sınıf öğret.	23.0	7.4	14.6	16.5	18.7	19.9	100.0
Branş öğret.	27.3	12.3	14.7	20.2	17.5	8.0	100.0
Öğretmen top.	25.1	9.7	14.7	18.3	18.1	14.2	100.0
Yönetici	-	26.5	22.4	27.9	18.0	5.1	100.0
Çoktan seçmeli test							
Sınıf öğret.	12.9	2.0	4.9	14.4	20.4	45.4	100.0
Branş öğret.	21.7	9.5	18.7	19.3	17.0	13.9	100.0
Öğretmen top.	17.1	5.6	11.5	16.7	18.8	30.3	100.0
Yönetici	-	22.4	14.3	24.6	22.1	16.5	100.0
Doğru-yanlış testi							
Sınıf öğret.	15.9	3.2	8.8	15.2	20.3	36.6	100.0
Branş öğret.	31.2	13.9	13.9	17.0	15.7	8.4	100.0
Öğretmen top.	23.2	8.3	11.2	16.0	18.1	23.2	100.0
Yönetici	-	32.0	23.2	22.4	13.2	9.2	100.0
Sözlü yoklama							
Sınıf öğret.	24.4	6.9	11.8	13.7	11.8	31.4	100.0
Branş öğret.	34.6	13.0	14.7	16.5	9.4	11.8	100.0
Öğretmen top.	29.3	9.8	13.2	15.1	10.6	22.1	100.0
Yönetici	-	42.3	17.3	19.5	12.1	8.8	100.0
Portfolio							
Sınıf öğret.	45.7	9.7	17.0	11.2	6.6	9.8	100.0
Branş öğret.	52.9	16.0	14.5	8.1	5.7	2.9	100.0
Öğretmen top.	49.1	12.7	15.8	9.7	6.1	6.5	100.0
Yönetici	-	59.9	19.9	11.0	5.1	4.0	100.0
Rubrikler/derecelendirme ölçekleri							
Sınıf öğret.	45.9	11.0	11.9	11.0	9.6	10.7	100.0
Branş öğret.	48.9	16.6	11.6	9.5	7.1	6.3	100.0
Öğretmen top.	47.4	13.7	11.7	10.3	8.4	8.6	100.0
Yönetici	-	59.6	15.4	13.2	6.6	5.1	100.0

Tablo 55
Öğretmenlerin... (Devamı)

	Ölçme araçlarını bir yarıyılıda, bir sınıf için hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?						Toplam
	Cevapsız	Hiç	Bir kez	İki kez	Üç kez	Dört ve üzeri	
Gözlem							
Sınıf öğret.	24.5	2.2	10.4	10.8	12.9	39.2	100.0
Branş öğret.	34.8	7.1	13.9	13.1	10.1	21.0	100.0
Öğretmen top.	29.4	4.5	12.1	11.9	11.6	30.5	100.0
Yönetici	-	38.6	18.8	18.8	10.3	13.6	100.0
Kavram haritası							
Sınıf öğret.	37.4	5.6	12.3	14.7	11.3	18.7	100.0
Branş öğret.	50.1	16.0	12.2	9.3	5.2	7.2	100.0
Öğretmen top.	43.4	10.6	12.2	12.1	8.4	13.2	100.0
Yönetici	-	58.8	17.6	12.9	7.4	3.3	100.0
Diğer							
Sınıf öğret.	88.7	2.2	1.3	2.1	1.9	3.8	100.0
Branş öğret.	89.5	2.9	1.3	1.8	1.6	2.9	100.0
Öğretmen top.	89.1	2.5	1.3	2.0	1.7	3.4	100.0
Yönetici	-	90.1	2.9	3.7	2.2	1.1	100.0

öğretmenler arasında alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayanların oranının oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenleri ve yöneticilerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde kullanılan ölçme araçlarını kullandıkları sonucuna varılmaktadır.

Tablo 56'ya göre öğretmenlerin %37.7'si öğrencilerinin velilerinin çoğunluğunu, %32.3'ü bir kısmını tanıdığını söylerken, tüm velilerini tanıdığını belirtenlerin oranı %23.7 ve hiçbirini tanımadığını söyleyenler ile cevapsızların oranı %6.3'tür. Yöneticiler ise, öğretmenlerin ancak %4.8'inin velilerin tümünü tanıdığını ifade etmektedirler. Bu konuda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında da ciddi fark vardır. Beklendiği gibi, sınıf öğretmenlerinde velileri tanıma oranı daha yüksektir. Branş öğretmenlerinin daha çok sayıda öğrencinin dersine giriyor olmaları ve öğrenci ile bir arada buldukları sürenin sınıf öğretmenlerine göre daha kısa olması nedeniyle, branş öğretmenlerinin yarıdan fazlası velilerin sadece bir kısmını tanıdıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak velileri bilgilendirme amacıyla, genel amaçlı veli toplantıları dışında toplantı, seminer ve benzeri etkinlikleri düzenlemelerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri farklılık göstermektedir (Tablo 57). Sınıf öğretmenlerinin %30'u ve branş

Tablo 56
Öğretmenleri Velileri Tanıma Durumu

	Tüm velileri tanıyor musunuz?					Toplam
	Cevapsız	Tüm velileri	Çoğunluğunu	Bir kısmını	Hiç birini	
Sınıf öğretmeni	4.0	40.3	41.6	13.4	.7	100.0
Branş öğretmeni	4.0	5.2	33.4	53.3	4.2	100.0
Öğretmen toplam	4.0	23.7	37.7	32.3	2.3	100.0
Yönetici	4.4	4.8	54.8	35.3	.7	100.0

öğretmenlerinin %42.7'si toplantı düzenlemediklerini belirtirken, okul yöneticilerinin %11.4'ü öğretmenlerin toplantı düzenlemediklerini ifade etmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin %3.3'ü velilere kendisinin seminer verdiğini ve %6.2'si rehber öğretmenin seminer vermesini sağladığını belirtmesine karşın, yöneticilerin %24.6'sı velilere öğretmenlerin seminer verdiğini ve %32.7'si de öğretmenlerin rehber öğretmenin seminer vermesini sağladığını belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak velileri bilgilendirmeye yönelik toplantı, seminer ve benzeri çalışmalarını hakkında yöneticilerin olumlu yönde bir algılarının olduğu, ancak öğretmenlerin görüşlerinin bu algı ile örtüşmediği; öğrencilerin gelişimi hakkında velileri bilgilendirmeye yönelik çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna varılabilir. Yöneticilerin %10.7'sinin bu konuda görüş bildirmedikleri de dikkate alındığında, öğretmenlerin velileri öğrencilerin gelişimine yönelik bilgilendirme çalışmalarında yetersizlikler yanında, yöneticilerin bu çalışmalarını yeterince izlemedikleri düşünülebilir.

Tablo 57
Öğretmenlerin Öğrencilerin Gelişimi ile İlgili Olarak Ailelerin Bilgilendirilmeleri için (Genel Amaçlı Veli Toplantıları Hariç) Toplantı ya da Seminer Düzenleme Durumu

	Sınıf öğret.	Branş öğret. toplam	Öğretmen	Yönetici
Cevapsız	6.2	7.1	6.6	10.7
Düzenlemiyor	30.0	42.7	36.0	11.4
Toplantı düzenliyor	51.8	36.1	44.3	12.1
Velilere öğretmen seminer veriyor	3.7	2.8	3.3	24.6
Rehber öğretmenin seminer vermesini sağlıyor	4.7	7.9	6.2	32.7
Okul dışından konuşmacı davet ederek seminer düzenliyor	.7	.6	.6	5.1
Diğer	2.9	2.7	2.8	3.3

Öğretmenlerin %39,3'ü velileri tanımak için veli toplantılarını, %35,1'i öğrencilerden edindiği bilgileri kullandığını ifade etmektedir (Tablo 58). Yöneticilerin %50'si ise öğretmenlerin velileri tanımak için veli toplantılarını kullandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aileleri tanımak için neler yaptığını ilişkin soruyu yöneticilerin %16.5'inin cevaplamamış olması, yöneticilerin bu konu ile yeterince ilgili olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 58

Öğretmenlerin Aileleri Tanımak için Kullandığı Yöntemler

	Sınıf Branş Öğretmen			Yönetici
	öğret.	öğret.	toplam	
Cevapsız	3.4	4.1	3.7	16.5
Özel bir çalışma yapmıyorum	6.1	10.0	7.9	4.4
Öğrencilerden edindiğim bilgilerle aileleri tanıyorum	34.0	36.4	35.1	5.9
Veli toplantılarında aileleri tanımaya çalışıyorum	39.8	38.7	39.3	50.0
Velilerle gruplar halinde görüşüyorum	3.7	2.7	3.2	9.9
Anne-babalarla bireysel görüşmeler yapıyorum	11.4	7.1	9.3	9.2
Mesleki sınırlar dahilinde ev ziyaretleri yapıyorum	1.3	.9	1.1	2.9
Diğer	.4	-	.2	1.1

Tablo 59'a göre öğretmenlerin %70,2'si veli toplantılarında sınav sonuçları ve notlar yanında, öğrencinin sorunları üzerinde de durulduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %11.4'ü, branş öğretmenlerinin ise %17.8'i velilerin çoğunlukla toplantılara katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgular branş öğretmenlerinin öğrencinin gelişimine ilişkin olarak velileri bilgilendirme amacıyla sınıf öğretmenlerine göre daha az toplantı düzenledikleri bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde, branş öğretmenlerinin velileri bilgilendirmeleri ve velilerle iletişim konusunda genel bir sorun olduğu görülmektedir.

Tablo 59

Öğretmenlerin Veli Toplantılarını Gerçekleştirme Şekli

	Sınıf	Branş	Öğretmen	Yönetici
	öğret.	öğret.	toplam	
Cevapsız	7.1	9.2	8.1	6.3
Toplantıda sadece sınav sonuçlarını bildiriyorum	1.8	2.6	2.2	2.6
Sınav sonuçları yanında çocuğun sorunları üzerinde de duruyorum	73.1	66.8	70.2	69.5
Veliler çoğunlukla toplantılara katılmıyor	11.4	17.8	14.4	19.9
Diğer	6.6	3.6	5.2	1.8

Öğretmenlerin %40,4'ü öğrencilerinin kişisel ve akademik gelişimini, sadece çocuklarının durumuyla ilgilenen velilerle paylaştıklarını belirtirken, %33,2'si bu bilgileri periyodik olarak tüm velilerle paylaştıklarını ifade etmiştir (Tablo 60). Sınıf öğretmenlerinde öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgileri ailelerle düzenli aralıklarla paylaşanların oranı %47 olmasına karşın, branş öğretmenleri için bu oran sadece %17,9'dur. Branş öğretmenlerinde öğrencilerin aileleri istemediği için öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgileri paylaşmadığını belirtenler ile bu bilgileri paylaşmadığını belirtenlerin oranı %36,8'dir. Branş öğretmenleri arasında öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgileri velilerle paylaşma konusunda önemli ölçüde yetersizlik olduğu görülmektedir.

Tablo 60
Öğretmenlerin Öğrencilerin Kişisel ve Akademik Gelişimi ile İlgili Konuları Velilerle Paylaşımı

	Sınıf öğret.	Branş Öğretmen öğret. toplam	Yönetici	
Cevapsız	6.4	8.1	7.2	5.1
Tüm velilerle periyodik olarak paylaşıyorum	47.0	17.9	33.2	19.1
Sadece çocuklarının durumuyla ilgilenen velilerle paylaşıyorum	34.2	47.3	40.4	56.3
Paylaşmak istiyorum ama veliler ilgilenmediği için yapamıyorum	11.4	23.3	17.0	17.3
Paylaşamıyorum	.9	3.5	2.1	2.2

Öğretmenlerin %50,7'si bu öğretim yılında düzenlediği veya planladığı çevre gezisi olmadığını söylerken, %18,3'ü müze gezisi, %10,9'u doğa gezisi düzenlediği veya planladığı cevabını vermiştir (Tablo 61). Branş öğretmenlerinde çevreye gezi düzenleme oranının daha düşük olması, her bir öğretmenin ayrı ayrı gezi düzenlemesinin güçlüğü ile ilişkili olabilir. Sınıf öğretmenleri bir öğrencinin tüm derslerine girdiğinden, sınıf öğretmenlerinde gezi düzenleme oranı daha yüksektir. Ancak sınıf öğretmenlerinin de %39'unun gezi düzenlememiş olması dikkat çekicidir. Yöneticilerin öğretmenlerin gezi düzenlemelerine ilişkin değerlendirmelerinde, öğretmenlere göre yöneticilerin daha büyük bir oranı öğretmenlerin doğa gezisi, sosyal kurum ve kuruluşlara gezi düzenlediklerini düşünmektedir.

Tablo 62'ye öğretmenlerin %37,2'si çevrenin okula para desteğini sağladıklarını belirtmiş olup, sınıf öğretmenleri arasında çevrenin okula para desteğini sağladıklarını belirten öğretmenlerin oranı %40,8 ile branş öğretmenlerine (%32,8) göreceli olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin %47'si çevrenin okula para desteğini sağlayamadıklarını, yöneticilerin ise %42'si öğretmenlerin okula para desteği sağlayamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin

Tablo 61
Öğretmenlerin Öğretim Yılı İçinde Düzenlediği ya da Planladığı Geziler

	Sınıf öğret.	Branş Öğretmen öğret. toplam	Yönetici	
Cevapsız	6.9	7.1	7.0	2.9
Hayır	39.0	63.8	50.7	9.6
Müze gezisi	24.6	11.3	18.3	21.9
Tarihi eser ya da kültür varlıklarına gezi	7.0	4.3	5.7	22.1
Fabrika veya diğer işletmelere gezi	1.3	1.7	1.5	4.8
Doğa gezisi	15.2	6.0	10.9	19.4
Sosyal kurum ve kuruluşlara gezi	2.8	1.9	2.4	17.1
Diğer	3.1	4.0	3.5	2.1

Tablo 62
Öğretmenlerin Okulun Geliştirilmesinde Çevre Olanaklarından Yararlanma Durumu

Çevre olanaklarından nasıl yararlanıyor?	Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Çevre okul için para desteği sağlıyor				
Sınıf öğretmeni	17.2	40.8	42.0	100.0
Branş öğretmeni	14.1	32.8	53.0	100.0
Öğretmen toplam	15.8	37.2	47.0	100.0
Yönetici	17.2	40.8	42.0	100.0
Çevre okul için materyal/malzeme desteği sağlıyor				
Sınıf öğretmeni	27.5	25.3	47.2	100.0
Branş öğretmeni	21.0	25.6	53.5	100.0
Öğretmen toplam	24.5	25.4	50.1	100.0
Yönetici	27.5	25.3	47.2	100.0
Çevrede eğitim öğretim etkinliklerine destek sağlayan gönüller var				
Sınıf öğretmeni	25.3	32.9	41.8	100.0
Branş öğretmeni	18.1	37.1	44.7	100.0
Öğretmen toplam	22.0	34.9	43.2	100.0
Yönetici	25.3	32.9	41.8	100.0
Diğer				
Sınıf öğretmeni	84.3	7.4	8.3	100.0
Branş öğretmeni	86.0	4.3	9.7	100.0
Öğretmen toplam	85.1	6.0	8.9	100.0
Yönetici	84.3	7.4	8.3	100.0

%25.4'ü çevrenin okul için materyal/malzeme desteğini sağladığını, %34.9'u ise çevreden gönüllülerin eğitim öğretim etkinliklerine desteğini sağladığını belirtmiştir. Bu iki alanda yöneticilerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri büyük ölçüde örtüşmektedir. Çevre desteği konusunda görüş belirtmeyenlerin

oranının oldukça yüksek olması, çevre desteği konusunda öğretmenlerin bağımsız olarak inisiyatif kullanmasında mevzuat ve idari yönden sınırlılıklar bulunması ile ilgili olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin çevrenin desteğini sağlamada girişimleri okul yönetimi kanalıyla gerçekleşmek durumundadır. Bu nedenle, öğretmenler çevre desteği sağlama konusunda daha çok yönetimden beklenti içinde olabilirler.

Tablo 63'e göre öğretmenlerin %74.2'si okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yapmamaktadır. Yöneticilerin %54'ü de öğretmenlerin okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yapmadıklarını belirtmiştir. Ancak bu bulguların yorumlanmasında öğretmenlerin mezunlarla işbirliği yapmadığı gibi bir sonuç çıkarmak doğru olmayacaktır. Çünkü bu bulgular işbirliği yapma olanaklarını göstermemekte, sadece mevcut durumda işbirliği yapanların ve yapmayanların oranlarını ifade etmektedir. Öğretmenler arasında okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yapanların oranının düşük olması, işbirliği olanaklarının sınırlı olmasından da kaynaklanabilir.

Tablo 63
Öğretmenlerin Okulun Geliştirilmesi için Mezunlarla İşbirliği Durumu

	Okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yapıyor musunuz? (yapıyorlar mı?)				Toplam
	Cevapsız	Evet, sık sık	Nadiren	Hayır	
Sınıf öğretmeni	7.8	1.6	15.8	74.8	100.0
Branş öğretmeni	6.9	1.2	18.4	73.5	100.0
Öğretmen toplam	7.4	1.4	17.0	74.2	100.0
Yönetici	4.4	2.6	39.0	54.0	100.0

Öğretmenlerin %2.1'i sık sık, %22.1'i nadiren çevrede bulunan kuruluşların yetkililerini derslere davet ettiklerini belirtirken, yöneticilere göre bu oran %50.4'tür (Tablo 64). Sınıf öğretmenlerinde çevredeki çeşitli mesleki kurum ve kuruluşlardan yetkilileri okul davet etmediğini belirtenlerin oranı %64.6 iken, bu oran branş öğretmenlerinde %73.5'tir

Tablo 64
Öğretmenlerin Çevrede Bulunan Sanayi, Ticaret, Tarım vb. Meslek Alanlarından Yetkilileri İlgili Derslere/Okula Davet Etme Durumu

	Cevapsız	Evet, sık sık	Nadiren	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmeni	7.1	2.9	25.4	64.6	100.0
Branş öğretmeni	6.7	1.3	18.5	73.5	100.0
Öğretmen toplam	6.9	2.1	22.1	68.8	100.0
Yönetici	4.4	4.4	46.0	45.2	100.0

Öğrencilere Göre Öğretmen Yeterlikleri

Öğrencilerin yaklaşık %67'si velilerinin öğretmen ve okul yönetimi ile görüşmek için en az ayda birkaç kez okula geldiğini belirtmiştir. Erkek öğrencilerin velilerin okula gelme sıklığının kız öğrencilerin velilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 65). Öğrencilerin %6.3'ü velilerinin okula hiç gelmediğini belirtmiştir. Velisi hiç okula gelmediğini belirten öğrencilerin oranı sınıf düzeyi yükseldikçe çok kısmi bir artış göstermekle birlikte, sınıf düzeyi yükseldikçe okula gelme sıklığını azaldığı görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin %22'si, yedinci sınıf öğrencilerinin %14.1'i ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %11.6'sı velilerinin okula haftada birkaç kez geldiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilere göre velilerin önemli bir oranının çocuklarının eğitimini sıkı bir şekilde izlediklerini göstermektedir.

Tablo 65

Öğretmen ve Yönetimle Görüşmek için Velinin Okula Gelme Sıklığı

		Cevapsız	Yılda	Ayda	Haftada	Hiç	Toplam
			birkaç kez	birkaç kez	birkaç kez	gelmiyor	
Cinsiyet	Kız	1.6	27.7	50.6	13.5	6.6	100.0
	Erkek	1.2	22.3	53.4	17.1	6.0	100.0
	Toplam	1.4	25.2	51.9	15.2	6.3	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.8	17.7	53.0	22.0	5.6	100.0
	7. sınıf	.5	25.5	54.0	14.1	5.9	100.0
	8. sınıf	1.8	29.8	49.8	11.6	7.1	100.0
	Toplam	1.4	25.2	51.9	15.2	6.3	100.0

“Okuluna severek ve isteyerek mi geliyorsunuz?” sorusuna tamına yakını (%94.4) “evet” cevabını vermiştir (Tablo 66). Kız öğrencilerin, erkeklere göre okula severek ve isteyerek gelme oranlarının nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde, sadece altıncı sınıfta bu oranının kısmi bir yükseklik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 66

Öğrenciler Okula Severek ve İsteyerek mi Geliyor?

		Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
		Kız	.5	96.3	3.3
Cinsiyet	Erkek	.8	92.2	7.0	100.0
	Toplam	.6	94.4	5.0	100.0
	6. sınıf	.6	96.2	3.2	100.0
Sınıf	7. sınıf	.9	93.9	5.2	100.0
	8. sınıf	.5	93.6	5.9	100.0
	Toplam	.6	94.4	5.0	100.0

Öğrencilerin %81,6'sı sınıfa kendini rahat hissettiğini belirtirken, kendini rahatsız hissetme oranının erkek öğrencilerde kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 67). Öğrencilerin yaklaşık %18'inin sınıfta kendini rahat hissetmediği, sınıfta kendini rahat hissetmeme oranının altıncı sınıfta en düşük (%11.8) olduğu, yedinci ve sekizinci sınıfta artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 67
Öğrenciler Sınıfta Kendini Rahat Hissediyor mu?

		Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	.7	82.5	16.8	100.0
	Erkek	.3	80.5	19.1	100.0
	Toplam	.5	81.6	17.9	100.0
Sınıf	6. sınıf	.5	87.8	11.8	100.0
	7. sınıf	.6	78.3	21.0	100.0
	8. sınıf	.5	79.8	19.7	100.0
	Toplam	.5	81.6	17.9	100.0

Öğrencilerin %81,2'si öğretmenin gözünde değerli olduğunu düşünürken, %17,9'u bu soruya hayır cevabı vermiştir (Tablo 68). Sınıf düzeyi yükseldikçe, öğretmenin gözünde değerli olmadığını düşünen öğrencilerin oranında da bir artış görülmektedir. Bulgular çapraz tablo ile ayrıntılı olarak incelendiğinde, sınıfta kendini rahat hisseden öğrencilerin %13'ü öğretmenin gözünde değerli olmadığını düşünürken, sınıfta kendini rahat hissetmeyen öğrencilerde bu oran %40'a yükselmektedir.

Tablo 68
Öğrenciler Öğretmenin Gözünde Değerli Olduğunuzu Düşünüyor mu?

		Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	.9	81.8	17.3	100.0
	Erkek	.9	80.4	18.7	100.0
	Toplam	.9	81.2	17.9	100.0
Sınıf	6. sınıf	.8	87.7	11.5	100.0
	7. sınıf	1.0	81.8	17.2	100.0
	8. sınıf	.9	76.6	22.5	100.0
	Toplam	.9	81.2	17.9	100.0

Öğrencilerin, %86,9'u öğretmenlerinin ders işlerken sınıftaki tüm öğrencilerin konuyu anladığından emin olmadan başka konuya geçmediğini belirtmiştir Tablo (69). Öğrencilerin toplamda %12'si bazı öğrenciler konuyu tam olarak anlamamış olsa da öğretmenlerinin yeni bir konuya geçtiğini belirtirken, bu oran altıncı sınıfta %6.3, yedinci sınıfta %11.3 ve sekizinci sınıfta

%16'dır. Sınıf düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerinin konuyu anlamamış olsalar da yeni konuya geçtiğini söyleyenlerin oranı da yükselmektedir.

Tablo 69
Öğretmenler Bir Konuyu İşlerken Tüm Öğrenciler Konuyu Tam Olarak Anlamadan Yeni Konuya Geçiyor mu?

		Sınıftaki tüm öğrencilerin konuyu anladığından emin olmadan yeni bir konuya geçmez			Toplam
		Cevapsız	Bazı öğrenciler konuyu tam olarak anlamamış olsa da yeni konuya geçer		
Cinsiyet	Kız	1.0	88.5	10.5	100.0
	Erkek	1.3	85.0	13.7	100.0
	Toplam	1.1	86.9	12.0	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.5	92.2	6.3	100.0
	7. sınıf	.6	88.0	11.3	100.0
	8. sınıf	1.2	82.7	16.0	100.0
	Toplam	1.1	86.9	12.0	100.0

Öğrencilerin %64,7'si öğretmenin kendisini nasıl ders çalışacağı konusunda yönlendirdiğini belirtirken, %28,8'i bazen yönlendirdiğini %5,8'i de yönlendirmediğini belirtmiştir (Tablo 70). Ancak bu soruya “evet” cevabını Veren öğrencilerin oranı altıncı sınıfta %74,9 olmasına karşın, sekizinci sınıfta bu oran %58,1'e düşmektedir.

Tablo 70
Öğretmenler Nasıl Ders Çalışacakları Konusunda Öğrencileri Yönlendiriyor mu?

		Cevapsız	Evet	Bazen	Hayır	Toplam
		Cinsiyet	Kız	.5	67.0	26.6
Erkek	.8		62.0	31.5	5.7	100.0
Toplam	.7		64.7	28.8	5.8	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.1	74.9	20.3	3.8	100.0
	7. sınıf	.6	63.3	31.2	4.9	100.0
	8. sınıf	.5	59.1	32.7	7.7	100.0
	Toplam	.7	64.7	28.8	5.8	100.0

Öğrencilerin ancak %46,6'sı, derslerle ilgili eksiği olduğunda öğretmenin kendisine özel zaman ayırdığını, %32,6'sı da bunu bazen yaptığını ifade etmektedir (Tablo 71). Kız öğrencilerde özel zaman ayırma cevabı %50'ye çıkmaktadır. Hayır cevabı erkeklerde %20,1 iken, kızlarda %16,5'te kalmaktadır. Dersle ilgili eksiklikleri olduğunda öğretmenlerinin kendilerine

özel zaman ayırdığını düşünme oranı üst sınıflara doğru bir azalma göstermektedir.

Tablo 71
Öğrencilerin Dersle İlgili Eksiği Olduğunda öğretmenler Özel Bir Zaman Ayırıyor mu?

		Cevapsız	Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	.9	50.0	32.6	16.5	100.0
	Erkek	.8	42.7	36.4	20.1	100.0
	Toplam	.8	46.6	34.4	18.2	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.0	54.7	31.4	13.0	100.0
	7. sınıf	1.1	46.0	34.7	18.2	100.0
	8. sınıf	.6	41.9	36.0	21.5	100.0
	Toplam	.8	46.6	34.4	18.2	100.0

. Öğrencilerin yaklaşık %77'si öğretmenlerinin öğrencilere adil davrandığını belirtirken, bu oran, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre yaklaşık %5 daha yüksektir (Tablo 72). Sınıf düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin adil davrandığını belirten öğrencilerin oranı da azalma göstermektedir. Sekizinci sınıfta her dört öğrenciden biri öğretmenlerinin öğrencilerine adil davranmadığını belirtmektedir.

Tablo 72
Öğretmenler Öğrencilerine Adil Davranıyor mu?

		Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	1.3	79.5	19.2	100.0
	Erkek	.6	74.0	25.4	100.0
	Toplam	1.0	76.9	22.0	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.1	82.4	16.5	100.0
	7. sınıf	.9	77.9	21.2	100.0
	8. sınıf	1.0	72.8	26.2	100.0
	Toplam	1.0	76.9	22.0	100.0

Öğrencilerin yaklaşık %82'si öğretmenin öğrencilerine yanlış olduğunu söylediği davranışları kendisinin de yapmadığını belirtmiştir (Tablo 73). Ancak sınıf düzeyi yükseldikçe bu oran; altıncı sınıfta %86'dan sekizinci sınıfta %79'a düşmektedir. Sekizinci sınıftaki öğrencilerin %18.6'sı öğretmenin öğrencilerine yanlış olduğunu söylediği davranışları kendisinin bazen yaptığını belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin rol modeli olmaları açısından bir tutarsızlık olarak görülmektedir.

Tablo 73
Öğretmen Öğrencilere Yanlış Olduğunu Söylediği Davranışları Kendisi Yapıyor mu?

		Cevapsız	Yapmıyor	Bazen yapıyor	Toplam
Cinsiyet	Kız	1.4	84.2	14.4	100.0
	Erkek	1.9	79.1	19.0	100.0
	Toplam	1.6	81.8	16.5	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.4	86.0	12.7	100.0
	7. sınıf	1.2	81.8	17.1	100.0
	8. sınıf	2.1	79.3	18.6	100.0
	Toplam	1.6	81.8	16.5	100.0

Tablo 74'e göre öğrenciler büyük bir çoğunlukla öğretmenlerinin işini severek yaptığı görüşündedir. Öğretmenlerinin işini severek yaptığını düşünenlerin oranı kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre, altıncı sınıflarda yedinci ve sekizinci sınıflara göre kısmen daha yüksektir. Öğrencilerin öğretmenlerinin işini severek yaptıklarını düşünmeleri öğrenci motivasyonu ve öğrenmesi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 74
Öğrencilere Göre Öğretmenleri İşini Severek Yapıyor mu?

		Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	.3	93.9	5.8	100.0
	Erkek	.9	90.8	8.4	100.0
	Toplam	.6	92.4	7.0	100.0
Sınıf	6. sınıf	.6	96.4	3.1	100.0
	7. sınıf	.6	92.2	7.1	100.0
	8. sınıf	.5	90.1	9.4	100.0
	Toplam	.6	92.4	7.0	100.0

Öğrencilerin %64.4'ü derste yaptıkları çalışma, alıştırma, oyun vb. etkinliklerin öğrenmelerini daha eğlenceli hale getirdiğini belirtirken, bu oran kız öğrenciler arasında daha yüksektir (Tablo 75). Öğrencilerin %27.5'i derste yaptıkları çalışma, alıştırma, oyun vb. etkinliklerin öğrenmelerini daha eğlenceli hale getirdiğini düşünmektedir. Yüzde 7.6'sı ise hayır cevabını vermiştir. Derste yapılan etkinliklerin öğrenmelerini daha eğlenceli hale getirdiği görüşüne katılma oranı üst sınıflarda alt sınıflara göre kısmen daha düşüktür.

Öğrencilerin %81,7'si, öğretmenlerinin sınıfta herkese eşit söz hakkı verdiğini, %17,8'i ise bazılarına daha çok söz hakkı verdiğini belirtmektedir (Tablo 76). Öğretmenlerin sınıfta herkese söz hakkı verdiğini görüşü, üst sınıflardaki öğrenciler tarafından daha az kabul görmektedir. Sekizinci sınıf

öğrencilerinin %21.4'ü öğretmenleri sınıfta tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermediğini düşünmektedir.

Tablo 75
Öğrencilere Göre Derste Yaptıkları Çalışma, Alıştırma, Oyun ve Benzeri Etkinliklerin Öğrenmeyi Daha Eğlenceli Hale Getirmeye Katkısı

		Cevapsız	Evet	Bazen	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	.6	67.4	25.9	6.1	100.0
	Erkek	.3	60.9	29.4	9.3	100.0
	Toplam	.5	64.4	27.5	7.6	100.0
Sınıf	6. sınıf	.6	70.2	24.4	4.8	100.0
	7. sınıf	.3	63.6	28.0	8.1	100.0
	8. sınıf	.5	61.3	29.1	9.1	100.0
	Toplam	.5	64.4	27.5	7.6	100.0

Tablo 76
Öğrencilere Göre Öğretmen Sınıfta Herkese Eşit Söz Hakkı Veriyor mu?

		Cevapsız	Evet, eşit söz hakkı veriyor	Hayır, bazılarının daha çok söz hakkı veriyor	Toplam
Cinsiyet	Kız	.3	83.2	16.5	100.0
	Erkek	.6	80.0	19.4	100.0
	Toplam	.4	81.7	17.8	100.0
Sınıf	6. sınıf	.6	87.9	11.4	100.0
	7. sınıf	.3	81.1	18.6	100.0
	8. sınıf	.4	78.2	21.4	100.0
	Toplam	.4	81.7	17.8	100.0

Öğrencilerin %59.8'i öğretmenin dış görünüşüne her zaman özen gösterdiğini düşünürken, %26.1'i bazen özen gösterdiğini, %13.3'ü ise hiçbir özen göstermediğini ifade etmektedir (Tablo 77). Öğretmenlerin dış görünüşlerine her zaman özen gösterdikleri görüşü kızlar, bazen özen gösterdikleri görüşü erkek öğrenciler arasında daha fazla tercih edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencileri, öğretmenlerinin dış görünüşlerine özen gösterdiğini görüşüne daha fazla katılmaktadır.

Öğrencilerin %44.5'i öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları hiç kullanmadığını belirtmiştir (Tablo 78). Öğretmenlerin %22'sinin bu tür araçları hiç kullanmadıklarını belirttikleri dikkate alındığında, öğrencilerin öğretmenlere göre daha büyük bir oranının öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları hiç kullanmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilere göre bilgisayar,

tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları ayda bir iki ders ve daha sık kullanan öğretmenlerin oranı toplamda %38.1'dir.

Tablo 77

Öğrencilere Göre Öğretmenler Dış Görünümlerine Özen Gösteriyorlar mı?

		Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	.8	13.4	22.4	63.5	100.0
	Erkek	.9	13.3	30.4	55.4	100.0
	Toplam	.8	13.3	26.1	59.8	100.0
Sınıf	6. sınıf	.7	10.3	21.7	67.3	100.0
	7. sınıf	.8	14.2	28.9	56.1	100.0
	8. sınıf	.9	14.7	27.1	57.3	100.0
	Toplam	.8	13.3	26.1	59.8	100.0

Tablo 78

Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Bilgisayar, Tepegöz, Projeksiyon Cihazı Gibi Araçları Derslerinde Kullanma Sıklığı

	Cevapsız	Hiç kullanmıyor	Bir Hiç dönemde 1-2 ders	Ayda 1-2 ders	Haftada 1-2 ders	Haftada 2 dersten daha fazla	Toplam
Kız	1.8	45.3	16.0	15.3	16.2	5.4	100.0
Erkek	1.4	43.6	15.3	16.1	16.0	7.6	100.0
Toplam	1.6	44.5	15.7	15.7	16.1	6.4	100.0

Öğretmenlerinin derste bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı ve benzeri araçları kullandığını belirten 2397 öğrencinin öğretmenlerinin bu araçları kendilerine kullanma fırsatı vermesine ilişkin görüşleri Tablo 79'da görülmektedir. Öğrencilerin %28'i bu araçları kullanan öğretmenlerin kendilerine hiçbir zaman bu araçları kullanma fırsatı vermediklerini belirtmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenin bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı ve benzeri araçları kullanma sıklığı ile öğrencilere bu araçları kullanma fırsatı vermesi arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Bu araçları daha sık kullanan öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin de daha sık kullanmasına fırsat vermektedir.

Öğrencilerin, %64.7'si öğretmenin sınavdan sonra her zaman kendisinin neleri doğru, eksik ya da yanlış yaptığını anlattığını, %28,9'u bazen anlattığını, %6'sı hiçbir zaman anlatmadığını ifade etmiştir (Tablo 80). Bu soruya her zaman cevabını veren kız öğrencilerin oranı, erkeklerin oranından yüksektir. Yine sınıf düzeyi yükseldikçe, öğretmenin sınavdan sonra kendisinin neleri doğru, eksik ya da yanlış yaptığını anlattığını belirten öğrencilerin oranı düşmektedir.

Tablo 79

Öğrencilere Göre Derste Bilgisayar, Tepegöz, Projeksiyon Cihazı Gibi Araçları Kullanan Öğretmenleri Bu Araçları Öğrencilerin de Kullanmasına Fırsat Verme Sıklığı (n=2397)

Öğretmeniniz derslerinde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları ne kadar sıklıkta kullanıyor?	Öğretmeniniz derste bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları sizin de kullanmanıza fırsat veriyor mu?				Toplam
	Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	
Bir dönemde 1-2 ders	.9	40.4	46.8	11.9	100.0
Ayda 1-2 kez	.4	29.0	56.0	14.6	100.0
Haftada 1-2 ders	.8	19.9	52.3	27.0	100.0
Haftada 1-2 dersten daha fazla	.3	18.1	53.0	28.6	100.0
Toplam	.7	28.3	51.9	19.2	100.0

Tablo 80

Öğretmenler Sınavlardan Sonra Öğrencilerin Neleri Doğru, Eksik ya da Yanlış Yaptıklarını Anlatıyor mu?

		Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	.4	4.9	26.0	68.7	100.0
	Erkek	.6	7.2	32.2	60.0	100.0
	Toplam	.5	6.0	28.9	64.7	100.0
Sınıf	6. sınıf	.4	5.0	23.4	71.1	100.0
	7. sınıf	.4	5.0	29.7	65.0	100.0
	8. sınıf	.6	7.3	31.8	60.3	100.0
	Toplam	.5	6.0	28.9	64.7	100.0

Tablo 81'e göre öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi, öğretmenlerinin verdiği ödev, proje ve benzeri çalışmaların öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade ederken, bu oran kız öğrenciler için %68.2, erkek öğrenciler için %58.5'tir. Öğrencilerin %30.9'u bazen, %5.1'i hiçbir zaman cevabını vermiştir. Öğretmenlerinin verdiği ödev, proje ve benzeri çalışmaların öğrenmelerini her zaman kolaylaştırdığını belirten öğrencilerin oranı altıncı sınıftan sekizinci sınıfa düşüş göstererek; altıncı sınıfta %72.2, yedinci sınıfta %64.2 ve sekizinci sınıfta %58 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı (erkeklerde 60.7, kızlarda 57.7'si) ödevlerini hazırlamada genellikle internetten yararlandığını belirtmektedir (Tablo 82). Öğrencilerin yaygın olarak internetten yararlanıyor olmaları her ne kadar bilgiye erişim açısından önemli görülse de, yenilenen öğretim programlarının uygulanmasında özellikle proje ve performans ödevlerinin internetten doğrudan alıntı materyallerle hazırlanması yaygın bir sorun olarak gözlemlenmektedir.

Tablo 81
Öğretmenin Verdiği Ödev, Proje ve Benzeri Çalışmalar Öğrencilerin öğrenmesini Kolaylaştırıyor mu?

		Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	.3	4.1	27.4	68.2	100.0
	Erkek	.3	6.4	34.8	58.5	100.0
	Toplam	.3	5.1	30.9	63.7	100.0
Sınıf	6. sınıf	.2	3.2	24.3	72.2	100.0
	7. sınıf	.5	5.4	29.9	64.2	100.0
	8. sınıf	.2	6.2	35.7	58.0	100.0
	Toplam	.3	5.1	30.9	63.7	100.0

Tablo 82
Öğrenciler Ödevleri Hazırlarken Genellikle Kaynaklara Nereden Ulaşıyorlar?

		Okul veya halk Evdeki mevcut				Toplam	
		Cevapsız	kütüphanesinden	kitaplardan	İnternette	Diğer	
Kız		2.9	9.7	26.4	57.7	3.3	100.0
Erkek		2.2	9.5	23.2	60.7	4.3	100.0
Toplam		2.6	9.6	24.9	59.1	3.8	100.0

Öğrencilerin %64'ü, öğretmenlerinin dersin başında, o derste ne öğrenecekleri hakkında her zaman bilgi verdiğini, %30,5'i ise bazen verdiğini ifade etmektedir (Tablo 83). Erkek öğrencilerin %60.3'ünün öğretmenlerinin dersin başında, o derste ne öğrenecekleri hakkında her zaman bilgi verdiğini belirtmesine karşın, kız öğrencilerde bu oran %67.3'tür. Öğretmenlerinin dersin başında, o derste ne öğrenecekleri hakkında her zaman bilgi verdiğini belirtenlerin oranı altıncı sınıfta %70.8 iken, bu oran sekizinci sınıfta %59.6'ya düşmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaklaşık %94'ü öğretmenlerinin dersin başında, o derste ne öğrenecekleri hakkında her zaman ya da bazen bilgi verdiğini belirtmektedir.

Tablo 83
Öğretmenler Dersin Başında Öğrencilere Derste Ne Öğrenileceği Hakkında Bilgi Veriyor mu?

		Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	.9	3.9	27.9	67.3	100.0
	Erkek	1.1	5.0	33.6	60.3	100.0
	Toplam	1.0	4.4	30.5	64.0	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.2	3.2	24.7	70.8	100.0
	7. sınıf	.9	3.9	30.9	64.3	100.0
	8. sınıf	.9	5.5	34.0	59.6	100.0
	Toplam	1.0	4.4	30.5	64.0	100.0

Öğrencilerin %76.9'u, öğretmenlerinin “her zaman” konuları kendilerinin daha kolay anlayabileceği biçimde işlediğini belirtirken, %18.4'ü bazen cevabını vermiştir. Kız öğrencilerin yaklaşık %81'i, altıncı sınıfların %85.2'si ve %71.7'si öğretmenlerinin “her zaman” konuları kendilerinin daha kolay anlayabileceği biçimde işlediğini düşünmektedir. Tablo 84'te görüldüğü gibi, öğretmenlerinin “her zaman” konuları kendilerinin daha kolay anlayabileceği biçimde işlediğini düşünen öğrencilerin oranı kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde ve alt sınıflara göre üst sınıflarda daha düşüktür.

Tablo 84
Öğrencilere Göre Öğretmenler Konuları Öğrencilerin Daha Kolay Anlayabileceğiniz Biçimde İşliyor mu?

		Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	.9	3.1	15.1	80.9	100.0
	Erkek	1.2	4.4	22.3	72.1	100.0
	Toplam	1.0	3.7	18.4	76.9	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.1	2.2	11.6	85.2	100.0
	7. sınıf	1.2	3.2	18.9	76.6	100.0
	8. sınıf	.9	5.0	22.4	71.7	100.0
	Toplam	1.0	3.7	18.4	76.9	100.0

Öğrencilerin %31.3'ü öğretmenleri dersi işlerken “her zaman”, %49.4'ü ise “bazen” ders kitabı dışında farklı kitap, dergi ve benzeri kaynaklar kullandığını belirtmiştir (Tablo 85). Öğrencilerin yaklaşık %18'i öğretmenlerinin ders kitabı dışında kaynak kullanmadığını belirtmiştir. Bu bulgu öğretmen anketinden elde edilen, “öğretmenlerin daha çok ders kitabına bağımlı kaldıkları” bulgusunu destekler niteliktedir.

Tablo 85
Öğrencilere Göre Öğretmenleri Dersi İşlerken, Ders Kitabı Dışında Farklı Kitap, Dergi ve Benzeri Kaynaklar Kullanıyor mu?

	Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Kız	1.3	17.8	48.5	32.5	100.0
Erkek	1.7	17.9	50.5	29.9	100.0
Toplam	1.5	17.8	49.4	31.3	100.0

Öğrencilerin %73.1'i öğretmenlerinin verdikleri ödev, proje ve benzeri çalışmalarını “her zaman” kontrol ettiklerini ifade ederken, %22.4'ü bazen cevabını vermiştir (Tablo 86). Ödev türü çalışmaların kontrol edilmesi ve geri bildirim sağlanması ile ilgili olarak öğretmenlerin %5.9'unun çalışmaları kontrol edecek zamanlarının olmadığını belirttiği ve %9.3'ünün de herhangi bir görüş

bildirmediği dikkate alındığında; ödev, proje ve benzeri çalışmaların öğretmen tarafından kontrol edilmesi hakkında öğrenciler daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 86
Öğrencilere Göre Öğretmenleri Ödev, Proje ve Benzeri Çalışmalarını Kontrol Ediyor mu?

	Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Kız	1.2	2.2	19.4	77.2	100.0
Erkek	1.6	4.2	25.9	68.3	100.0
Toplam	1.3	3.1	22.4	73.1	100.0

Öğrencilerin %65.6'sı öğretmenlerinin ödev ya da projeleri ile ilgili neyi doğru, neyi eksik ya da yanlış yaptığını gösterdiğini ifade ederken, %26.1'i bazen, %7.2'si de hiçbir zaman cevabını vermiştir (Tablo 87). Ödev ve proje gibi çalışmalarla ilgili geri bildirim sağlama konusunda öğretmenlerle öğrencilerin görüşlerinin önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin %62.3'ü ödev ve benzeri çalışmalarla ilgili öğrencinin çalışmasını teslim ettiği gün içinde ya da bir sonraki derste geri bildirim sağladığını belirtmişti.

Tablo 87
Öğrencilere Göre Öğretmenleri Ödev ve Proje Çalışmaları ile İlgili Doğru, Eksik ya da Yanlışları Gösteriyor mu?

	Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam	
Cinsiyet	Kız	.9	6.6	23.5	69.0	100.0
	Erkek	1.4	7.9	29.2	61.5	100.0
	Toplam	1.1	7.2	26.1	65.6	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.0	3.9	20.8	74.3	100.0
	7. sınıf	.9	8.4	26.9	63.8	100.0
	8. sınıf	1.3	8.5	29.0	61.1	100.0
	Toplam	1.1	7.2	26.1	65.6	100.0

Öğrencilerin %65.6'sı derste bir soruya doğru cevap verdiğinde genellikle öğretmenlerinin kendilerine güzel söyler söylediğini ya da ödül verdiğini belirtirken, %32.6'sı öğretmenlerinin hiçbir şey yapmadığını ifade etmektedir (Tablo 88). Öğrenciler bir soruya doğru cevap verdiğinde öğretmenin hiçbir şey yapmadığını belirten öğrencilerin oranı sekizinci sınıfta yaklaşık %39'dur. Bu bulgular öğrenciler göre öğretmenlerin önemli bir oranının öğrenci bir soruya doğru cevap verdiğinde öğrenciyi teşvik etme, cesaretlendirme ya da ödüllendirme konusunda bir şey yapmadığını göstermektedir.

Tablo 88
Öğrenciler Derste Bir Soruya Doğru Cevap Verdiğinde Öğretmenleri Genellikle Ne Yapar?

		Cevapsız	Güzel sözler söyler ya da ödül verir	Hiçbir şey yapmaz	Toplam
Cinsiyet	Kız	1.5	65.8	32.7	100.0
	Erkek	2.2	65.3	32.5	100.0
	Toplam	1.8	65.6	32.6	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.8	73.7	24.5	100.0
	7. sınıf	1.7	67.2	31.1	100.0
	8. sınıf	1.9	59.3	38.8	100.0
	Toplam	1.8	65.6	32.6	100.0

Öğrencilerin %71'i derste bir soruya yanlış cevap verdiklerinde öğretmenlerinin genellikle doğrusunu bulmak için kendilerini cesaretlendirdiğini belirtmektedir (Tablo 89). Öğrencilerin %7.1'i derste bir soruya yanlış cevap verdiklerinde öğretmenlerinin genellikle morallerini bozacak bir tepki verdiğini, %11'i ise hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerinin morallerini bozacak bir tepki verdiğini ya da hiçbir şey yapmadığını belirten öğrencilerin oranı üst sınıflarda kısmen artış göstermektedir. Bir soruya yanlış cevap verdiklerinde öğretmenlerinin tepkisi konusunda "diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerden, öğretmenlerinin nasıl bir tepki verdiğini açıklamaları istenmiştir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrenciler; "öğretmen sorunun doğru cevabını söyler", "yanlış yaptın der", "bir sonraki soruya geçer", "kızar" gibi açıklamalar yapmıştır.

Tablo 89
Öğrenciler Derste Bir Soruya Yanlış Cevap Verdiğinde Öğretmenleri Genellikle Ne Yapar?

		Cevapsız	Doğrusunu bulmak için bizi cesaretlendirir	Moralimizi bozacak tepkiler verir	Hiçbir şey yapmaz	Diğer	Toplam
Cinsiyet	Kız	.9	73.4	6.4	9.1	10.2	100.0
	Erkek	2.2	68.2	7.8	13.1	8.8	100.0
	Toplam	1.5	71.0	7.1	11.0	9.5	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.1	76.0	4.4	9.2	9.2	100.0
	7. sınıf	1.4	69.5	8.0	10.2	10.9	100.0
	8. sınıf	1.8	68.7	8.1	12.5	8.8	100.0
	Toplam	1.5	71.0	7.1	11.0	9.5	100.0

Öğrencilerin %45.2'si her zaman, %43.8'i ise bazen öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları sınavlardan sonra tekrar işlediğini belirtmiştir (Tablo 90). Altıncı sınıfta öğrencilerin %57.7'si öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları sınavlardan sonra “her zaman” tekrar işlediğini belirtmesine karşın, bu oran sekizinci sınıfta %37.2'ye düşmektedir. Öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerinin giderilmesi açısından bu oranlar genel olarak oldukça iyi gözükmektedir. Ancak öğrencilerin %9.8'i öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları sınavlardan sonra “hiçbir zaman” tekrar işlemediğini ifade etmiştir.

Tablo 90
Öğretmenler Sınavlardan Sonra Öğrencilerin Cevaplayamadığı Sorularla İlgili Konuları Tekrar İşliyor mu?

		Cevapsız	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Cinsiyet	Kız	.8	9.3	42.7	47.2	100.0
	Erkek	1.6	10.5	45.1	42.9	100.0
	Toplam	1.1	9.8	43.8	45.2	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.2	5.2	35.8	57.7	100.0
	7. sınıf	.9	10.2	43.8	45.2	100.0
	8. sınıf	1.3	12.6	48.9	37.2	100.0
	Toplam	1.1	9.8	43.8	45.2	100.0

Öğrencilerin %71.7'si öğretmenlerinin sınıftaki tüm öğrencilerin derslere yeterince katılımını sağladığını düşünürken, %26.4'ü “hayır” cevabını vermiştir (Tablo 91). Hayır cevabını verenlerin oranı altıncı sınıfta %17.6 olmasına karşın, sekizinci sınıfta %32.4'e çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıfta tüm öğrencilere eşit söz hakkı verip vermediğine ilişkin bulgularla da kısmen örtüşmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, öğrencilerin %17.8'i öğretmenlerinin tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermediğini ifade etmişti.

Tablo 91
Öğretmeninizin Sınıftaki Tüm Öğrencilerin Derslere Yeterince Katılımını Sağladığını Düşünüyor musunuz?

		Cevapsız	Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	1.6	73.6	24.8	100.0
	Erkek	2.2	69.5	28.4	100.0
	Toplam	1.9	71.7	26.4	100.0
Sınıf	6. sınıf	1.5	80.9	17.6	100.0
	7. sınıf	2.2	71.8	26.0	100.0
	8. sınıf	1.9	65.7	32.4	100.0
	Toplam	1.9	71.7	26.4	100.0

Velilere Göre Öğretmen Yeterlikleri

Araştırmaya katılan velilerin %56.6'sı kadın, %43.4'ü erkektir. Velilerin yaklaşık yarısı (%50.8) 30-39 yaş grubundadır. Velilerin eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde yaklaşık yarısının (%49.5) ilkokul ya da ortaokul, %21.8'inin lise ve %16.1'inin yüksek okul ya da fakülte mezunu olduğu, %4.4'ünün ise okuryazar olmadığı görülmektedir. Velilerin çoğunluğu (%64.3) iki ya da üç, %14.2'si ise beş ya da daha çok çocuk sahibidir. Velilerin %58.2'si aylık 1000 TL ve daha az hane halkı gelirin sahibidir.

Tablo 92'deki bulgular çapraz tabloda incelendiğinde 1000 TL ve daha az aylık hane halkı gelirin sahip velilerin %62'sinin ilkokul ya da ortaokul, %18.6'sının lise ve sadece %2.8'inin yüksek okul ya da üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Alt gelir dilimlerindekilerin çoğunluğunu eğitim düzeyi düşük veliler oluşturmakla birlikte, üst gelir dilimlerinde gelir durumu ile eğitim durumu arasında ilginç bir ilişki gözlenmektedir. 4001-5000 TL gelir dilimindeki velilerin %7.3'ü okuryazar, %46.3'ü ilkokul ya da ortaokul, %24.4'ü ise lise mezunudur. Yine 5001 TL ve üzeri gelir dilimindeki velilerin %15.6'sı okuryazar ve %65.6'sı ilkokul ya da ortaokul mezunudur. Oysa 2001-2500 TL gelir dilimindekilerin %45.7'si, 2501-3000 TL gelir dilimindekilerin %67.5'i ve 3001-4000 TL gelir dilimindekilerin %75.5'i yüksek okul ya da üniversite mezunlarından oluşmaktadır.

Çocuk sayısı ile eğitim durumu çapraz tabloda incelendiğinde ise beş ve daha fazla çocuk sahibi olan velilerin %11.7'sinin lise ve üzeri bir eğitime sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça çocuk sayısı azalmaktadır.

Tablo 93'e göre araştırmaya katılan velilerin %54.4'ünün evinde bilgisayar bulunmaktadır. Tablodaki bulgular eğitim durumu ve gelir durumuna göre değerlendirildiğinde, velilerin eğitim düzeyi yükseldikçe evinde bilgisayar bulunma oranının arttığı, ilköğretim mezunlarının %44.1'inin, lise mezunlarının %67'sinin ve üniversite mezunlarının %89'unun evinde bilgisayar bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerle ilgili verilerde de görüldüğü gibi öğretmenler arasında evinde bilgisayar bulunanların oranı (%89.9) ile velilerden üniversite mezunu olanların evinde bilgisayar bulunanların oranının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Ancak üst gelir dilimindeki (4001 TL ve üzeri) velilerin evinde bilgisayar bulunma oranının diğer gelir dilimlerine göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Üst gelir dilimlerindekilerin çoğunluğunun üniversite mezunu olmadıkları dikkate alındığında, velilerin evinde bilgisayar bulunmasının gelir durumundan çok eğitim durumu ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 94'e göre velilerin %43.2'sinin evinde internet bağlantısı bulunduğu, %56.4'ünün evinde ise internet bağlantısı bulunmadığı görülmektedir. İnternet bağlantısı bulunma oranı da eğitim durumuna bağlı olarak artış göstermektedir. İlköğretim mezunlarının %33.9'unun, lise mezunlarının %52.2'sinin ve üniversite mezunlarının %77.4'ünün evinde internet bağlantısı bulunmaktadır.

Tablo 92
Anketi Cevaplayan Velilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	1196	56.6
	Erkek	916	43.4
	Toplam	2112	100.0
Yaş	Cevapsız	17	.8
	29 yaş ve altı	123	5.8
	30-39	1073	50.8
	40-49	765	36.2
	50-59	118	5.6
	60 +	16	.8
	Toplam	2112	100.0
Eğitim durumu	Cevapsız	31	1.5
	Okuryazar değil	92	4.4
	Okuryazar	143	6.8
	İlköğretim (İlkokul-ortaokul)	1045	49.5
	Lise	460	21.8
	Yüksekokul/Fakülte	341	16.1
Toplam	2112	100.0	
Çocuk sayısı	Cevapsız	34	1.6
	1 çocuk	132	6.3
	2 çocuk	771	36.5
	3 çocuk	588	27.8
	4 çocuk	288	13.6
	5 ve daha fazla çocuk	299	14.2
Toplam	2112	100.0	
Hane halkı geliri	Cevapsız	168	8.0
	1000 TL ve altı	1061	50.2
	1001-2000 TL	509	24.1
	2001-3000 TL	252	11.9
	3001-4000 TL	49	2.3
	4001-5000 TL	41	1.9
	5001 TL ve üzeri	32	1.5
Toplam	2112	100.0	

Tablo 93
Velilerin Evinde Bilgisayar Bulunma Durumunun Eğitim ve Gelir Durumuna Göre Dağılımı (%)

		Evinizde bilgisayar var mı?			Toplam
		Cevapsız	Evet	Hayır	
Eğitim durumu	Okuryazar değil		16.3	83.7	100.0
	Okuryazar	1.4	30.8	67.8	100.0
	İlköğretim (İlkokul-ortaokul)	.7	44.1	55.2	100.0
	Lise	.9	67.0	32.2	100.0
	Yüksekokul/Üniversite		89.1	10.9	100.0
	Toplam	.8	54.4	44.8	100.0
Gelir durumu	1000 TL ve altı	.6	41.2	58.2	100.0
	1001-1500 TL	.6	72.9	26.5	100.0
	2001-2500 TL	.6	85.1	14.3	100.0
	2501-3000 TL	1.3	92.2	6.5	100.0
	3001-4000 TL		85.7	14.3	100.0
	4001-5000 TL		48.8	51.2	100.0
	5001 TL ve üzeri	3.1	34.4	62.5	100.0
	Toplam	.8	54.4	44.8	100.0

Tablo 94
Velilerin Evinde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumunun Eğitim ve Gelir Durumuna Göre Dağılımı

		Evinizde internet var mı?			Toplam
		Cevapsız	Evet	Hayır	
Eğitim durumu	Okuryazar değil		10.9	89.1	100.0
	Okuryazar		22.4	77.6	100.0
	İlköğretim (İlkokul-ortaokul)	.3	33.9	65.8	100.0
	Lise	.4	52.2	47.4	100.0
	Yüksekokul/Üniversite		77.4	22.6	100.0
	Toplam	.4	43.2	56.4	100.0
Gelir durumu	1000 TL ve altı	.3	29.7	70.0	100.0
	1001-1500 TL		61.9	38.1	100.0
	2001-2500 TL		68.6	31.4	100.0
	2501-3000 TL		81.8	18.2	100.0
	3001-4000 TL		79.6	20.4	100.0
	4001-5000 TL		43.9	56.1	100.0
	5001 TL ve üzeri		28.1	71.9	100.0
	Toplam	.4	43.2	56.4	100.0

Velilerin evinde internet bağlantısı bulunma oranının gelir durumuna göre dağılımı incelendiğinde, yine 4001 TL ve üzeri gelir dilimlerinde internet bağlantısı bulunma oranının 1001-4000 TL aylık hane halkı gelir dilimlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Özellikle 5000 TL'den fazla aylık hane halkı gelirine sahip velilerin sadece %28.1'inin evinde internet bağlantısı bulunduğu görülmektedir. Bu oran aylık 1000 TL'den daha az hane halkı gelirine sahip gelir grubunun evinde internet bağlantısı bulunma oranından (%29.7) bile daha düşüktür. Bu bulgular, velilerin evinde bilgisayar ve internet bağlantısı bulunma oranlarının gelir durumundan daha çok eğitim durumu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 95'e göre velilerin büyük bir çoğunluğu (%85.7) çocuğunun eğitim gördüğü okuldan memnun olduğunu belirtmektedir. Çocuğunun okulundan memnun olmadığını belirtenlerin oranı %13.3 olmakla birlikte, sadece okuryazar olan velilerde çocuğunun okulundan memnun olmayanların oranı %19'dur. Gelir dilimlerine göre çocuğunun okulundan memnun olmama durumunda en yüksek oran %18.8 ile 5001 TL ve üzeri gelire sahip grupta görülmektedir. Bu gelir dilimini %15.5'lik oran ile 1000 TL ve altı gelir grubu izlemektedir. Tablo 96'ya göre ise velilerin %93.1'i çocuğunun okula seveerek gittiğine inanmaktadır. Bu oran sadece okuryazar olan grupta %88'e düşmektedir. Bu bulgulara göre genel olarak çocuğunun okulundan memnuniyet oranı en düşük grup sadece okuryazarlık düzeyinde bir eğitime sahip olan velilerden oluşmaktadır. Okuryazar olmayan grup ise %97.8'lik memnuniyet oranı ile çocuğunun okulundan memnuniyet düzeyi en yüksek gruptur. Çocuğunun okulda başarısız olduğunu düşünen velilerin %57'si okuldan memnun olmadığını ve %50'si çocuğunun okuluna seveerek gittiğine inanmadığını belirtmiştir.

Tablo 95

Çocuğunuzun Eğitim Gördüğü Okuldan Genel Olarak Memnun musunuz?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	21	1.0
Evet	1811	85.7
Hayır	280	13.3
Toplam	2112	100.0

Tablo 96

Çocuğunuzun Okula Seveerek Gittiğine İnanıyor musunuz?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	11	.5
Evet	1967	93.1
Hayır	134	6.3
Toplam	2112	100.0

Tablo 97'ye göre velilerin toplamda %59.5'i çocuğunun okulda başarılı olması için ilave eğitim aldirdiklarını belirtmektedir. Velilerin %22'si çocuğunu okuldaki etütlere gönderdiğini, %2.7'si özel ders aldirdığını ve %29.3'ü dershaneye gönderdiğini ifade etmiştir. Velilerin %85.7'sinin çocuğunun okulundan genel olarak memnun olduğunu belirtmesine karşın, okuldaki eğitime ek olarak etüt, özel ders ya da dersane eğitimi aldırma oranının bu kadar yüksek olması bir çelişki oluşturmaktadır. Bu çelişki genel olarak velilerin okuldan beklentilerinin zaten düşük olması ve çocuğunun başarısı için dışarıdan ek eğitim aldırmanın genel olarak kanıksanmış olması ile açıklanabilir.

Velilerin çocuğunun okulunda başarılı olması için ek eğitim aldırma oranlarının sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, ek eğitim aldırma oranının birinci sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar sürekli bir artış gösterdiği görülmektedir. Birinci sınıfta bile velilerin %21.5'i çocuğuna ek eğitim aldırılmaktadır. İkinci sınıfta bu oran %49.1, üçüncü sınıfta %35, dördüncü sınıfta %46.5, beşinci sınıfta %56.3, altıncı sınıfta %58.9, yedinci sınıfta %61.7 ve sekizinci sınıfta %72.6'dır. Tablodaki bulgularda, velilerin çocuklarını çok küçük bir oranda da olsa (%1.3) dershaneye göndermeye üçüncü sınıfta başladıkları, bu oranın dördüncü sınıfta %4'e, beşinci sınıfta %20.7'ye, altıncı sınıfta %33.7'ye, yedinci sınıfta %34.3'e ve sekizinci sınıfta %42.7'ye çıktığı görülmektedir.

Tablo 97

Çocuğunun Okulunda Başarılı Olması için İlave Eğitim Aldırma Durumunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Çocuğunuza okulunda başarılı olması için ilave eğitim aldırıyor musunuz?						Toplam
	Cevapsız	Hayır	Okuldaki etütlere gönderiyorum	Özel ders aldırıyorum	Dershaneye gönderiyorum	Diğer	
1. sınıf	1.4	77.1	12.9	-	-	8.6	100.0
2. sınıf	-	50.9	30.2	1.9	-	17.0	100.0
3. sınıf	-	65.0	15.0	3.8	1.3	15.0	100.0
4. sınıf	3.0	51.5	29.7	3.0	4.0	8.9	100.0
5. sınıf	2.1	41.5	24.1	4.1	20.7	7.5	100.0
6. sınıf	3.3	37.8	17.9	2.8	33.7	4.6	100.0
7. sınıf	.6	37.7	19.8	2.5	34.3	5.0	100.0
8. sınıf	1.1	26.3	25.3	2.5	42.7	2.1	100.0
Toplam	1.7	38.8	22.0	2.7	29.3	5.5	100.0

Velilerin çocuğunun başarılı olması için ek eğitim aldırma oranı velinin eğitim durumuna göre artış göstermektedir. Okuryazar olmayanların %32.6'sı, okuryazar olanların %39.9'u, ilköğretim mezunlarının %53.3'ü, lise

mezunlarının %65.3'ü ve üniversite mezunlarının %74.5'i çocuğunun başarılı olması için ilave eğitim aldığını belirtmektedir.

Tablo 98
Çocuğunun Okulunda Başarılı Olması İçin İlave Eğitim Aldırma Durumunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim durumunuz?	Çocuğunuza okulunda başarılı olması için ilave eğitim aldırıyor musunuz? (%)						Diğer	Toplam
	Cevapsız	Hayır	Okuldaki etütlere gönderiyor	Özel ders aldırıyor	Dershaneye gönderiyor			
Cevapsız	12.9	32.3	16.1	9.7	25.8	3.2	100.0	
Okuryazar değil	1.1	66.3	17.4		9.8	5.4	100.0	
Okuryazar	2.8	57.3	21.7	2.8	13.3	2.1	100.0	
İlköğretim								
(İlkokul-ortaokul)	1.9	44.8	23.8	2.2	22.7	4.6	100.0	
Lise	1.1	33.5	23.0	2.6	34.3	5.4	100.0	
Yüksekokul/								
Üniversite	2.1	23.5	19.4	5.3	41.9	7.9	100.0	

Velilerin %25.3'ü çocuğunun okulda çok başarılı, %55.6'sı ise başarılı olduğunu düşünmektedir (Tablo 99). Çocuğunun okulda “az başarılı” ya da “başarısız” olduğunu düşünen velilerin çoğunluğu çocuğunun daha başarılı olması için ek bir eğitim aldırmadığını belirtenlerden oluşmaktadır. Çocuğunun az başarılı olduğunu düşünenlerden %52'si ve başarısız olduğunu düşünenlerden %75'i çocuğunun ek bir eğitim almadığını belirtmektedir. Bu grup, eğitim düzeyi ile ek eğitim aldırma oranı arasındaki ilişki dikkate alındığında, büyük bir olasılıkla çocuğuna ek bir eğitim aldırma olanağına sahip olmayan velilerden oluşmaktadır.

Tablo 99
Çocuğunuzu Okulunda Ne Derece Başarılı Buluyorsunuz?

Seçenekler	Sayı	%
Cevapsız	24	1.1
Çok başarılı	535	25.3
Başarılı	1174	55.6
Az başarılı	351	16.6
Başarısız	28	1.3
Toplam	2112	100.0

Velilere açık uçlu soru olarak, öğrencinin başarı durumunun en önemli nedenin ne olduğu sorulmuştur. Velilerin önemli bir oranı öğrencinin başarı ya da başarısızlığının öğrenci ile ilgili nedenlerden kaynaklandığını düşünmektedir.

Velilerin % 26.8'i öğrencinin başarısını doğrudan çalışma disiplini, düzenli çalışması, derslerinin iyi dinlemesi ve ödevlerini zamanında yapması gibi nedenlerle ilişkilendirmiştir. Velilerin %9.9'u ise öğrencinin motivasyonu, çalışmaya istekliliği, severek çalışması ve başarıma hırslının; %4.8'i öğrencinin ders çalışmaması, dersleri iyi dinlemesi, isteksizliğinin; %1.5'i arkadaşlarıyla fazla vakit geçirmesi, sorumsuzluğu, yaramazlık yapması, TV izlemesi, müzik dinlemesinin çocuğunun başarısını olumlu yönde ya da olumsuz etkileyen en önemli etkenler olduğunu düşünmektedir. Toplamda değerlendirildiğinde velilerin %43'ü başarıyı çocukla ilgili etkenlerle ilişkilendirmektedir. Çocuğunun başarısını öğretmenlerin niteliği, etkisi ya da okulun kalitesi ile ilişkilendirenlerin oranı ise %19.3'tür. Diğer yandan çocuğun başarı durumunu aile ile ilgili etkenlerle ilişkilendiren velilerin oranı %7.8'dir.

Tablo 100

Velilere Göre Çocuğunun Başarı ya da Başarısızlığının En Önemli Nedeni

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	300	14.2
Ailenin etkisi, motive etmesi	144	6.8
Öğretmenin etkisi, öğretmenin motive etmesi	348	16.5
Derslerine severek çalışması, istekli-hırslı olması	210	9.9
Düzenli ders çalışması, dersleri iyi dinlemesi, ödevlerini zamanında yapması	565	26.8
Ders çalışmaması, dersleri iyi dinlemesi, isteksizliği	101	4.8
Aile olarak yeterince ilgilenemiyor olmamız, ekonomik durum	21	1.0
Arkadaşlarıyla fazla vakit geçirmesi, sorumsuzluğu, yaramazlık yapması, TV izlemesi, müzik dinlemesi	31	1.5
Etüt merkezine/dershaneye gidiyor olması	38	1.8
Okulun kaliteli olması, öğretmenin kaliteli olması	60	2.8
Diğer	294	13.9
Total	2112	100.0

Velilerin %37.5'i çocuğunun okulunda yeteri kadar ders dışı etkinlik düzenlendiğini belirtmesine karşın, %16.7'si hiç düzenlenmediğini ve %43.9 düzenlenen ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir (Tablo 101). Cevaplar velilerin eğitim durumuna göre incelendiğinde, eğitim düzeyi yükseldikçe ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtenlerin oranının da arttığı görülmektedir. Okuryazar olmayan velilerin %32.6'sı, okuryazar olanların %34.3'ü ilköğretim mezunlarının %41.1'i, lise mezunlarının %50.7'si

ve üniversite mezunlarının ise %52.2'si okulda düzenlenen ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Tablo 101

Çocuğunuzun Okulunda Ders Dışı Etkinlikler Düzenleniyor mu?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	39	1.8
Evet, yeteri kadar düzenleniyor	793	37.5
Düzenleniyor ama yetersiz	928	43.9
Hiç düzenlenmiyor	352	16.7
Toplam	2112	100.0

Velilerin %65.5'i, çocuklarının okulunda veli toplantısı dışında, eğitimle ilgili kendilerinin de katıldığı toplantı, seminer, konferans ve benzeri bir etkinlik düzenlenmediğini belirtmiştir (Tablo 102). Öğretmenlerin %36'sının da bu tür bir etkinlik düzenlemedikleri şeklindeki görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde, okulların önemli bir kısmında velilerin bilgilendirilmesi amacıyla, veli toplantısı dışında, toplantı, seminer, konferans ve benzeri bir etkinlik düzenlenmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 102

Öğretim Yılı İçinde Çocuğunuzun Okulunda, Veli Toplantısı Dışında, Sizin de Katıldığınız Eğitimle İlgili Toplantı, Seminer, Konferans ve Benzeri Etkinlikler Düzenlendi mi?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	39	1.8
Evet	690	32.7
Hayır	1383	65.5
Toplam	2112	100.0

Velilerin %39.9'una göre öğretmenlerinin evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı ve benzeri etkenlerden kaynaklanan kişisel sorunlarının, öğretmenin çocuğuna verdiği eğitimin kalitesini az ya da çok etkilemektedir. Tablo 103'teki bulgularda velilerin %29'unun fikrim yok cevabını vermiş olması dikkat çekicidir. Fikrim yok cevabını veren velilerin oranı eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Üniversite mezunlarının sadece %14'ü fikrim yok cevabını vermesine karşın, bu oran okuryazar olmayanlarda %46.7, okuryazar olanlarda %34.3, ilköğretim mezunlarında %32 ve lise mezunlarında %27'dir. Diğer yandan, öğretmenlerin kişisel sorunlarının çocuğuna verilen eğitimin kalitesini az ya da çok etkilediğini belirten velilerin oranı eğitim düzeyi arttıkça yükselmektedir. İlköğretim mezunlarının %33'ü, lise mezunlarının %43.7'si ve

üniversite mezunlarının ise %63.9'u öğretmenlerin kişisel sorunlarının çocuğuna verilen eğitimin kalitesini az ya da çok etkilediğini düşünmektedir. Bu artış velilerin, öğretmenlerin kişisel sorunlarının çocuğuna verilen eğitimin kalitesini etkilemesine ilişkin farkındalıkları ile açıklanabilir.

Tablo 103

Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının Çocuğunuza Verdikleri Eğitimin Kalitesini Etkilediğini Düşünüyor musunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	34	1.6
Hiç etkilemiyor	623	29.5
Az etkiliyor	452	21.4
Çok etkiliyor	390	18.5
Fikrim yok	613	29.0
Toplam	2112	100.0

Tablo 104'e göre velilerin yaklaşık %84'ü öğretmenlerin çocuklarına davranışını genelde çok iyi ya da iyi olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin çocuğuna kötü ya da çok kötü davrandığını düşünen velilerin oranı ise %3.3'tür.

Tablo 104

Öğretmenlerinin Genelde Çocuğunuza Nasıl Davrandığını Düşünüyorsunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	224	10.6
Çok iyi	333	15.8
İyi	1266	59.9
Normal	87	4.1
Kötü	57	2.7
Çok kötü	13	.6
Bilmiyorum	50	2.4
Diğer	82	3.9
Toplam	2112	100.0

Velilerin %55.8'i öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili konularda kendisini düzenli olarak ve belirli aralıklarla bilgilendirdiklerini ifade etmiştir (Tablo 105). Ancak velilerin %25.4'ü öğretmenlerin kendilerini sadece sorun çıktığında bilgilendirildiklerini, %11,4'ü ise herhangi bir şekilde bilgilendirilmediklerini belirtmiştir. Velilerin %5'i ise çocuğu hakkında bilgilendirilmeyle ilgilenecek vaktinin olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular velilerin önemli bir oranının çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi hakkında düzenli olarak bilgilendirilmediğini göstermektedir.

Tablo 105

Çocuğunuzun Öğretmenleri, Onun Gelişimi ve Öğrenmesi ile İlgili Konularda Sizi Bilgilendiriyorlar mı?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	52	2.5
Evet, düzenli olarak bilgilendiriyorlar	1178	55.8
Sadece sorun çıktığında bilgilendiriyorlar	536	25.4
Herhangi bir bilgilendirme yapmıyorlar	241	11.4
Bu tür konularla ilgilenmeye vaktim olmuyor	105	5.0
Toplam	2112	100.0

Velilerin çocuklarının eğitimine ilgisizliğinin öğretmenler tarafından çok sık dile getirilmesine karşın, bulgular velilerin %71'inin en az ayda bir kez, okula davet edilmemiş olsalar bile, çocuğunuzun durumu ile ilgili bilgi edinmek ya da görüşmek amacıyla okulu ziyaret ettikleri görülmektedir (Tablo 106). Bir dönemde bir kez okulu ziyaret ettiklerini belirtenlerin oranı %19.9, hiç ziyaret etmediklerini belirtenlerin oranı ise %6.1'dir.

Tablo 106

Okula Davet Edilmemiş Olsanız da Çocuğunuzun Durumu ile İlgili Olarak Okulu Ne Kadar Sıklıkla Ziyaret Ediyorsunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	62	2.9
Haftada bir kez	375	17.8
On beş günde bir	294	13.9
Ayda bir	832	39.4
Dönem boyunca bir kez	420	19.9
Hiç	129	6.1
Toplam	2112	100.0

Tablo 107'ye göre velilerin %78.6'sı öğretmenlerin çocuğuna değer verdiğini düşünmektedir. Velilerin %3.9'unun öğretmenlerinin çocuğuna değer vermediğini düşünmesi yanında, %15.7'si de bu konuda bir fikri olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerinin çocuğuna değer verdiğini belirten velilerin oranı eğitim düzeyine göre artarken, bu konuda bir fikri olmadığını belirtenlerin oranı eğitim düzeyi yükseldikçe azalma göstermektedir. Tablo 108 ve Tablo 109'daki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, velilerin genel olarak öğretmenlerin çocuğunuzun derslerde kendini rahat hissetmesini sağlaması ve öğrenmeyi sevmesini sağlaması konusunda olumlu düşündükleri görülmektedir. Velilerin %70.3'ü öğretmenlerin çocuğunuzun derslerde kendini rahat hissetmesini sağlayabildiğini, %74.3'ü de öğrenmeyi sevmesini sağlayabildiğini düşünmektedir. Bununla birlikte, her iki tabloda da fikrim yok cevabını

verenlerin oranının yüksek olması, velilerin önemli bir kısmının bu konularda bir kanaat sahibi olacak düzeyde bilgi sahibi olmadıklarına işaret etmektedir.

Tablo 107
Sizce Öğretmenleri Çocuğunuza Değer Veriyor mu?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	40	1.9
Evet	1659	78.6
Hayır	82	3.9
Fikrim yok	331	15.7
Toplam	2112	100.0

Tablo 108
Öğretmenleri Çocuğunuzun Derslerde Kendini Rahat Hissetmesini Sağlayabiliyorlar mı?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	53	2.5
Evet	1484	70.3
Hayır	150	7.1
Fikrim yok	425	20.1
Toplam	2112	100.0

Tablo 109
Öğretmenleri Çocuğunuzun Öğrenmeyi Sevmesini Sağlayabiliyor mu?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	38	1.8
Evet	1570	74.3
Hayır	168	8.0
Fikrim yok	336	15.9
Toplam	2112	100.0

Tablo 110'a göre velilerin %43.7'si öğretmenlerin çocuğunun eksiği olan konularda ona özel bir zaman ayırdığını, %29.6'sı ise ayırmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerinin çocuğuna eksiği olan konularda özel bir zaman ayırmadığını belirten velilerin oranı, okuryazar olmayanlarda %16.3, okuryazar olanlarda %24.5, ilköğretim mezunlarında %26.8, lise mezunlarında %35.9 ve üniversite mezunlarında %34.9'dur. Bu konuda fikrim yok cevabını verenlerin oranı ise eğitim düzeyi yükseldikçe azalmaktadır.

Tablo 110
Öğretmenleri Çocuğunuzun Eksiği Olan Konularda Ona Özel Bir Zaman Ayırıyor mu?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	54	2.6
Evet	923	43.7
Hayır	625	29.6
Fikrim yok	510	24.1
Toplam	2112	100.0

Öğretmenlerinin çocuklarının sınıfındaki bütün öğrencilere eşit ve adil davrandığını düşünen velilerin oranı %62.4 iken, aksi yönde fikir sahibi olanların oranı %13.8 ve bu konuda fikri olmayanların oranı da %22.1'dir (Tablo 111).

Tablo 111
Öğretmenleri Çocuğunuzun Sınıfındaki Tüm Öğrencilere Eşit ve Adil Davranıyor mu?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	36	1.7
Evet	1317	62.4
Hayır	292	13.8
Fikrim yok	467	22.1
Toplam	2112	100.0

Velilerin büyük bir çoğunlukla, %77.4'ü öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere iyi birer örnek olduklarını belirtmektedir (Tablo 112). Öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere iyi bir örnek olmadıklarını belirtenlerin oranının sadece %4.2 olması, velilerin gözünde öğretmenlerin çocuklar için iyi bir rol modeli olduklarını göstermektedir. Ancak bu konuda bir görüş belirtecek düzeyde kanaat sahibi olmayan velilerin oranının da %16.5 olması dikkat çekicidir. Ayrıca velilerin bu konudaki görüşlerinde eğitim düzeylerine göre önemli bir değişkenlik görülmemektedir.

Tablo 112
Öğretmenler Olumlu Davranışlarıyla Çocuklara İyi Örnek Olabiliyorlar mı?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	41	1.9
Evet	1635	77.4
Hayır	88	4.2
Fikrim yok	348	16.5
Toplam	2112	100.0

Velilerin %56.4'ü öğretmenlerin farklı görüşlere ve eleştirilere açık olduğunu ifade ederken, bu konuda bir fikri olmadığını belirtenlerin oranı %30.5'tir (Tablo 113). Ancak çocuğunun okulda "az başarılı" olduğunu düşünen velilerin %44.7'si ve "başarısız olduğunu düşünen velilerin %35.7'si öğretmenlerin farklı görüşlere ve eleştirilere açık olduğunu belirtmiştir. Çocuğunun okul başarısının düşük olduğunu düşünen veliler, çocuğunun başarılı olduğunu düşünen velilere göre öğretmenler hakkında genel olarak daha olumsuz görüş bildirmektedir.

Tablo 113
Sizce Öğretmenler Farklı Görüş ve Eleştirilere Açık mı?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	38	1.8
Evet	1191	56.4
Hayır	239	11.3
Fikrim yok	644	30.5
Toplam	2112	100.0

Velilerin %65.8'i öğretmenlerin mesleğini severek ve isteyerek yaptıklarını belirtmektedir (Tablo 114). Toplamda velilerin %5'inin öğretmenlerin mesleğini severek ve isteyerek yapmadığını belirtmesine karşın, çocuğunun başarısız okulda başarısız olduğunu düşünen velilerin %25'i öğretmenlerin mesleğini severek ve isteyerek yapmadığını ifade etmiştir.

Tablo 114
Sizce Öğretmenler Mesleğini Severek ve İsteyerek mi Yapıyor?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	30	1.4
Evet	1390	65.8
Hayır	105	5.0
Fikrim yok	587	27.8
Toplam	2112	100.0

Öğretmenlerin dış görünüşlerine her zaman özen gösterdiğini belirten velilerin oranı %49.7 iken, bezen diyenlerin oranı %25.8 ve hiçbir zaman özen göstermediğini belirtenlerin oranı ise %6.9'dur (Tablo 115). Eğitim düzeyi düşük veliler daha çok öğretmenlerin dış görünüşlerine özen göstermediklerini düşünmektedir. Lise ve üniversite mezunlarının %53'ünün öğretmenlerin dış görünüşlerine her zaman özen gösterdiklerini belirtmelerine karşın, bu oran okuryazar olmayan velilerde %30'dur. Bu bulgular dikkatle incelendiğinde, öğretmenlerin dış görünüşüne özen göstermesine ilişkin cevapların daha çok

değerlendirmeyi yapan velinin sosyal normlarına göre uygunluğu yansıtmaya olasığının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 115

Öğretmenlerin Dış Görünüşlerine Özen Gösterdiklerini Düşünüyor musunuz?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	30	1.4
Hiçbir zaman	146	6.9
Bazen	544	25.8
Her zaman	1050	49.7
Fikrim yok	342	16.2
Toplam	2112	100.0

Yenilene ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde ödev ve benzeri çalışmaların öğrencinin seviyesine uygunluğu ön plana çıkan bir tartışma konusudur. Genel olarak değerlendirildiğinde velilerin %81.3'ü ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu belirtmektedir (Tablo 116). Ancak, çocuğunun okulunda başarısız olduğunu belirten veliler arasında, ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu düşünen velilerin oranı %35'e düşmektedir. Burada ilginç gözükken bir diğer bulgu, çocuğunun okulunda başarısız olduğunu düşünen velilerin %10.7'sinin ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesinin üstünde olduğunu belirtmesi yanında, %14.3'ünün de öğretmenin verdiği çalışmaların çocuğunun seviyesinin altında olduğunu belirtmesidir. Velilerin ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerinin, çocuğun okuldaki başarısına ilişkin algılarına göre değişmesi, öğretmenlerin çalışmaları ve etkinlikleri öğrencinin düzeyine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlamalarında eksiklikler olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 116

Öğretmenlerin Verdikleri Ödev ve Benzeri Çalışmalar Genelde Çocuğumuzun Seviyesine Uygun mu?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	27	1.3
Evet, seviyesine uygun	1717	81.3
Seviyesinin üstünde	164	7.8
Seviyesinin altında	76	3.6
Fikrim yok	128	6.1
Toplam	2112	100.0

Velilerin %71.3'ü öğretmenlerinin çocuklarının gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili neler yapacağı konusunda kendisini yönlendirdiğini ifade ederken, bu soruya hayır cevabı verenlerin oranı %26.5'tir (Tablo 117). Ancak bu konuda öğretmenlerin kendilerini yönlendirmediğini belirten velilerin, çocuğunun başarı durumuna ilişkin değerlendirmesine göre dağılımı incelendiğinde; çocuğunun “çok başarılı” olduğunu belirtenlerin %18.5'i, “başarılı” olduğunu belirtenlerin %25.2'si, “az başarılı” olduğunu belirtenlerin %40.7'si ve “başarısız” olduğunu belirtenlerin %60.7'si öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili neler yapacağı konusunda kendisini yönlendirmediğini ifade etmiştir.

Tablo 117
Öğretmenleri Çocuğunuzun Gelişimi ve Öğrenmesi ile İlgili Neler Yapabileceğiniz Konusunda Sizi Yönlendiriyor mu?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	46	2.2
Evet	1506	71.3
Hayır	560	26.5
Toplam	2112	100.0

Velilerin %66.3'ü çocuğu başarılı olduğunda öğretmenlerinin onu her zaman veya bazen ödüllendirdiğini belirtirken, %21'i bu soruya hayır cevabı vermiştir (Tablo 118). Çocuğunun okulda başarısız olduğunu düşünen velilerin %46.4'ü çocuğu başarılı olduğunda öğretmenleri tarafından ödüllendirilmediğini belirtmiştir. Bu oran çocuğunu çok başarılı olduğunu düşünen belirten velilerde %17'dir.

Tablo 118
Çocuğunuz Başarılı Olduğunda Öğretmenleri Onu Ödüllendiriyor mu?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	40	1.9
Evet	776	36.7
Bazen	625	29.6
Hayır	447	21.2
Fikrim yok	224	10.6
Toplam	2112	100.0

Çocukları başarısız olduğunda öğretmenlerinin onu her zaman veya bazen cesaretlendirdiğini söyleyen velilerin oranı %84.5'tir (Tablo 119). Toplamda velilerin %9.9'u çocuğu başarısız olduğunda öğretmenlerinin onu cesaretlendirmediğini belirmesine karşın, bu oran çocuğunun başarısız olduğunu düşünen velilerde %25'e çıkmaktadır.

Tablo 119

Çocuğunuz Başarısız Olduğu Zamanlarda Öğretmenleri Onu Cesaretlendiriyor mu?

	Sayı	Yüzde
Cevapsız	30	1.4
Evet	1170	55.4
Bazen	403	19.1
Hayır	210	9.9
Fikrim yok	299	14.2
Toplam	2112	100.0

Öğretmenlerin çocuklarına verdikleri çalışmaların maliyetinin kendilerini, her zaman veya bazen sıkıntıya sokacak kadar çok olduğunu söyleyenlerin oranı %39.9'dur (Tablo 120). Velilerin cevapları gelir durumlarına göre incelendiğinde ilginç bir tablo ortaya çıkmaktadır. Alt gelir diliminde, 1000 TL ve altı aylık hane halkı gelirine sahip velilerin %46.6'sı, 1001-1500 TL diliminde %34.1'i, 2001-2500 TL gelir diliminde %24.1'i, 2501-3000 TL gelir diliminde %19.5'i, 3001-4000 TL gelir diliminde %18.3'ü, 4001-5000 TL gelir diliminde %34.3'ü ve 5001 TL ve üzeri gelir diliminde %40.7'si öğretmenlerin çocuklarına verdikleri çalışmaların maliyetinin kendilerini, her zaman veya bazen sıkıntıya sokacak kadar çok olduğunu belirtmiştir. Burada dikkat çekici olan nokta, en üst iki gelir diliminde yer alan velilerden öğretmenlerin çocuklarına verdikleri çalışmaların maliyetinin kendilerini, her zaman veya bazen sıkıntıya sokacak kadar çok olduğunu belirtenlerin oranının daha alt gelir dilimlerindekilere göre göreceli olarak daha fazla olmasıdır.

Tablo 120

Öğretmenlerinin Çocuğunuza Verdikleri Ödev ve Proje Gibi Çalışmaların Maliyeti, Sizi Sıkıntıya Sokacak Kadar Yüksek mi?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	45	2.1
Hiçbir zaman	1142	54.1
Bazen	744	35.2
Her zaman	99	4.7
Fikrim yok	82	3.9
Toplam	2112	100.0

Öğretmenlerin verdikleri ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği kitap, bilgisayar, internet gibi kaynakları bulma konusunda velilerin %53.3'ü bazen ya da her zaman zorlandıklarını belirtmiştir (Tablo 121). 1000 TL'den az gelire sahip velilerin %61.1'i kaynakları bulmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Velilerin %42.6'sının hiçbir zaman zorlanmadıklarını belirtmelerine karşın, 5001 TL ve üzeri gelir dilimindeki velilerde bu oran %28.1'dir. Velilerin çocuğunun ödev ve proje

gibi çalışmalarının gerektirdiği kaynakları bulmakta güçlük çekmesi alt gelir dilimlerinde velilerin gelir düzeyinin düşük olması ile açıklanabilir. Ancak üst gelir dilimlerinde bu güçlüğü gelir durumu ile açıklanması söz konusu değildir. Hatırlanacağı üzere, üst gelir diliminde eğitim düzeyinin düşük olması, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olma oranının düşük olması, üst gelir dilimindeki kaynak bulma güçlüğüne açıklayıcı bir etken olabilir.

Tablo 121

Öğretmenlerinin Çocuğunuza Verdikleri Ödev ve Proje Gibi Çalışmaların Gerektirdiği Kitap, Bilgisayar, İnternet Gibi Kaynakları Bulmakta Zorlanıyor musunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	37	1.8
Hiçbir zaman	899	42.6
Bazen	879	41.6
Her zaman	248	11.7
Fikrim yok	49	2.3
Toplam	2112	100.0

Velilerin %51.3'ü öğretmenlerin kendilerini yeterince tanıdığını düşünmesine karşın, %46.9'u öğretmenlerin kendilerini yeterince tanımadığını belirtmiştir (Tablo 122). Bu durumda velilerin yarıya yakın bir kısmı, çocuğunun öğretmenlerinin kendisini veli olarak yeterince tanımadığını düşünmektedir.

Tablo 122

Öğretmenlerin Veli Olarak Sizi Yeterince Tanıdığını Düşünüyor musunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	38	1.8
Evet	1083	51.3
Hayır	991	46.9
Toplam	2112	100.0

Öğretmenlerin kendileriyle yaşadıkları sorunları öğrencilere her zaman veya bazen yansıttığını düşünen velilerin oranı %24.9'dur (Tablo 123). Velilerin görüşleri eğitim durumlarına göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin velilerle yaşadığı sorunları öğrencilere hiçbir zaman yansıtmadığını belirtenlerin oranı; okuryazar olmayanlarda %34.8, okuryazar olanlarda %39.9, ilköğretim mezunlarında %48.4, lise mezunlarında %48 ve üniversite mezunlarında %51.3'tür. Eğitim düzeyi arttıkça velilerde, öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunları öğrencilere yansıtmadıklarını düşünme oranları da göreceli olarak artış göstermektedir.

Tablo 123
Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunları Öğrencilere Yansıttığını Düşünüyor musunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	32	1.5
Hiçbir zaman	1007	47.7
Bazen	436	20.6
Her zaman	91	4.3
Fikrim yok	546	25.9
Toplam	2112	100.0

Velilerin büyük çoğunluğu (%84.3) çocuğuyla ilgili olarak görüşmek istediğinde öğretmenlerine rahatlıkla ulaşabildiğini belirtmektedir (Tablo 124). Öğretmen rahatlıkla ulaşamadığını belirtenlerin oranı %10 ve öğretmenle görüşmeye gerek duymadığını belirtenlerin oranı da %3.6'dır.

Tablo 124
Çocuğunuzla İlgili Görüşmek İstediginizde Öğretmenlerine Rahatlıkla Ulaşabiliyor musunuz?

Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cevapsız	43	2.0
Evet	1781	84.3
Hayır	211	10.0
Öğretmenlerle görüşmeye gerek duymuyorum	77	3.6
Toplam	2112	100.0

Velilerin %79.7'si veli toplantılarında sınav sonuçları yanında çocuklarının sorunları üzerinde de durulduğunu ifade etmektedirler (Tablo 125). Ancak okullarda zaman zaman karşılaşılan sadece sınav sonuçlarının bildirildiği veli toplantılarının araştırmaya katılan velilerin de %6.4'ü tarafından yaşandığı görülmektedir. Velilerin %9.6'sı ise veli toplantılarına genellikle katılmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 125
Veli Toplantıları Ne Şekilde Gerçekleşiyor?

Seçenekler	Sayı	%
Cevapsız	89	4.2
Sadece sınav sonuçları bildiriliyor	136	6.4
Sınav sonuçları yanında çocuğun sorunları üzerinde de duruluyor	1684	79.7
Toplantılara genelde katılamıyoruz	203	9.6
Toplam	2112	100.0

BÖLÜM IV SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin kavramsal değerlendirme sonuçları ile alan araştırmasından elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve genel değerlendirmeler sunulmaktadır. Son olarak, Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin geliştirilmesi için öneriler sunulmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kapsamı ve Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsam olarak değerlendirildiğinde altı başlık altında tanımlanan yeterliklerin genel çerçevesinin, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmenler için mesleki standartlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Uygulamada bir ülkeden diğerine yeterliklerin tanımında, uygulanmasında ve nasıl kullanıldığında bazı farklılıkların olması doğaldır. Ayrıca incelenen örneklerde, yeterliklerin ve uygulamanın çoğu yerde henüz geliştirme evresinde olduğu ve sürekli geliştirme ihtiyacının vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, Türkiye’de hazırlanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kendi içinde geliştirme sürecinin başlangıcında olduğu ve henüz üzerinde çalışılarak geliştirmeye muhtaç olduğu açıktır. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırma, eleştiri ve önerilerin de yeterlikleri geliştirmeye katkı sağlamaya odaklanması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili kavramsal ve yapısal sorunlar üç başlık altında değerlendirilebilir:

1. *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal çerçevesinin ve dayanaklarının tanımlanması.* Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hazırlanması sürecinde “21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” gibi sorulara” cevap arandığı ifade edilmektedir (MEB, 2008: X). Kuşkusuz ki, bu soruların tek bir cevabı yoktur ve bu soruların cevapları belirli kavramsal tercihlere bağlı olarak değişir. Bu soruların cevaplanmasında öğrenme ve öğretmenin nasıl tanımlandığı, hangi bakış açılarının ve yaklaşımların temele alındığı, yeterliklerin çerçevesini ve yaklaşımını belirler. Unutulmamalıdır ki, bugün fiili olarak öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, aldıkları öğretmen eğitiminde öğrenmenin tanımını “bireyin yaşantıları yoluyla gerçekleşen kalıcı ve gözlemlenebilir davranış değişikliği” olarak öğrenmiştir. Bu tanımlı kabul eden bir bireyin öğretmen yeterliklerine bakış açısı da oldukça sınırlı ve sığ olacaktır. Bu nedenle, öğretme ve öğrenmenin anlamı, günümüz koşulları ve gelecek vizyonu çerçevesinde öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda ortak bir anlayış, temel kabuller, tercihler ve bakış açıları tanımlanarak, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri için bir kavramsal çerçeve oluşturulması gerekir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili olarak Bakanlık tarafından hazırlanan belgelerde her ne kadar, kavramsal çerçeve ile ilgili temel sorulara cevap arandığı ifade edilse de, bu soruların cevaplarının öğretmen yeterliklerinin kapsamını ve çerçevesini oluşturacak bir politika belgesi olarak sunulmamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu belgenin öğretmenin geleneksel rollerini sorgulaması, günümüz ve gelecek için rollerini yeniden tanımlaması gerekir. Mevcut yeterliklerin hazırlanmasında bu tanımlamalar üzerinde görüş birliği sağlandığı varsayımından hareket edildiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini hazırlayan çalışma gruplarında görüş birliği sağlanmış olabilir ve sağlanması da önemlidir. Ancak, uygulamada yeterlikleri kullanacak olanların; öğretmen eğitiminde, seçiminde ve değerlendirilmesinde görev alanların ve eğitim hizmetlerinden yararlanan kesimlerin Öğretmen yeterliklerini bir bütünlük içinde algılamaları ve anlamalarının sağlanması için, yeterliklerin dayandığı temel kabuller, tercihler ve yaklaşımların ilgili tüm taraflarca bilinmesini sağlayacak bir çerçeveye ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığının “Öğretmenlerden ne bekliyoruz?” sorusuna cevap oluşturacak bir politika belgesi hazırlaması, yeterliklerin anlaşılması ve kullanılabilir bir nitelik kazanması açısından son derece önemlidir. Hazırlanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin bu belgeye dayalı olarak gözden geçirilmesi gerekebilir.

2. *Yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin daha anlaşılabilir, esnek ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulması.* Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin mevcut yapılandırılmasında altı (6) yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Performans göstergelerinin içeriği ve kapsamı incelendiğinde; bir performans göstergesinin birden fazla alt yeterlik alanı içinde yer aldığı, performans göstergesi tanımı kapsamında gözlemlenebilir ve ölçülebilir göstergeler yanında bilgi, değer ve tutumların da gösterge olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen yeterliklerinin bilgi, değer, tutum ve davranışları içerdiği “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında yer alan “genel yeterlikler” tanımında da ifade edilmiştir (MEB, 2008: X). Ancak bilgi, değer ve tutumlar yine aynı kaynakta sunulan “performans göstergesi” tanımı kapsamında yer almamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ifade edilmesinde yeterliklerin üç farklı düzeyde yapılandırılması ve ayrıştırılması gerekmektedir. Bu düzeyler (a) bilgi, (b) değer ve tutumlar, (c) performans göstergeleri biçiminde düzenlenebilir. Bilgi düzeyinde öğretmenlerin neleri bilmesi gerektiği, tutum ve değerler düzeyinde tüm öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler ve tutumlar, performans göstergesi düzeyinde ise söz konusu bilgi, değer ve tutumlara sahip öğretmenlerden beklenen somut davranışlar, beceriler, eylemler ve ürünler tanımlanmalıdır.

Bilgi, değer-tutum ve davranışların iç içe girdiği 233 “performans göstergesi”, gösterge olarak tanımlanan ifadelerin somut olarak

ölçümlenebilirliğini adeta olanaksız hale getirmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin her bir alt yeterlik alanında (a) bilgi, (b) değer ve tutumlar, (c) performans göstergeleri olarak ayrı ayrı ifade edilerek yapılandırılması, yeterliklerin anlaşılmasını ve ölçümlenebilmesini kolaylaştıracaktır.

3. *Yeterliklerin öğretmen yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile ilişkilendirilmesinin sağlanması.* Mevcut haliyle 233 “performans göstergesinin” ölçümlenebilmesinin güçlüğüne ek olarak, performans göstergelerinin nasıl kullanılacağı ayrı bir sorun oluşturmaktadır. Yeterlikler öğretmen yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile nasıl ilişkilendirilecek ve performans nasıl değerlendirilecektir? Örneğin öğretmen yetiştirmede yeterlikler ve performans göstergeleri kullanılacaksa, yetiştirilen öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yeterliklere ve performans göstergelerine uygunluğu kim tarafından değerlendirilecektir? Bazı AB ülkeleri ve bu çalışmada incelenen örneklerin çoğunluğunda öğretmen standartlarına uygunluk genellikle üniversite dışından, bazı ülkelerde hükümet kurumu niteliğinde olmayan özerk kurumların da katılımı ile değerlendirilmekte ve denetlenmektedir. Bazı ülkelerde ise öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonları doğrudan öğretmen standartlarına uygunluk ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme öğretmen seçme sürecini doğrudan etkilemektedir. Çünkü öğretmen alımında akredite edilmiş öğretmen eğitimi kurumlarından mezunlar kabul edilmekte ya da standartlara uygunluk çerçevesinde yapılan değerlendirme süreçlerine bağlı olarak öğretmenlik sertifikası hak edilebilmektedir. Örneğin İngiltere’de aday öğretmen olarak stajyerlik dönemine kabul edilmek için “nitelikli öğretmen statüsü” için belirlenmiş olan asgari standartların karşılanmış olması gerekmektedir.

Türkiye’de hali hazırda bir öğretmenlik kariyer basamakları sistemi uygulanmakla birlikte, kariyer basamaklarında yükselme ölçütlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminde bir öğretmenin bir üst kariyer basamağına yükselmesinin öğretmenin mesleki gelişimi ve performansı ile ilişkili olması gerekir. Bu durumda Öğretmen yeterlikleri ile kariyer basamakları arasında bir ilişki kurulması beklenir. Ancak bu ilişkinin nasıl kurgulanacağı ve daha da önemlisi öğretmenin yeterliklerinin nasıl ölçümleneceği bilinmemektedir. Örneğin ABD’de NBPTS tarafından oluşturulan standartlara göre değerlendirmenin dört ayrı portfolyo üzerinden yapılacağı, her bir portfolyonun neleri içereceği ve portfolyoların kim tarafından değerlendirileceği açıkça tanımlanmıştır. Aynı şekilde İngiltere’de, öğretmenlerin farklı kariyer basamaklarında hangi standartları karşılamış olmaları gerektiği ayrı ayrı tanımlanmış, standartlar aynı zamanda ücret skalası ile ilişkilendirilmiştir. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere, yeterliklerin

uygulamada kullanılabilir olması için yeterliklerin nasıl ve kim tarafından ölçümleneceğine ek olarak, öğretmen kariyer sistemi ile nasıl ilişkilendirileceğinin de açık bir biçimde tanımlanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi oldukça problemlili bir süreç olup, performans değerlendirme süreci öğretmenin işinin aşırı derecede mekanikleşmesine ve bütünüyle bürokratik bir sürece dönüşebilmektedir. Mevcut haliyle öğretmenlik meslek yeterliklerinin çok sayıda performans göstergesi (233 performans göstergesi) üzerinden değerlendirilmesi, değerlendirmenin mekanikleşmesi ve bürokratikleşmesi riskini artırmaktadır. Ayrıca bu değerlendirmeyi kimin yapacağı da başlı başına bir sorun oluşturmaktadır. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde, değerlendirme ölçütlerinin neler olacağı kadar, değerlendirmeyi yapacak olanların yeterlikleri de değerlendirme sürecinden elde edilecek sonuçların niteliğini belirler. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl kullanılacağı, değerlendirme sürecinin ölçütlerinin ve yapısının nasıl düzenleneceği, değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı oldukça karmaşık ve tartışmalı bir iştir. Yeterlikleri temele alarak yapılan bir değerlendirmede, öğretmenlerden bir kısmının yeterlikleri asgari düzeyde karşılayacak bir performans göstermemesi halinde ne yapılacak? Bu soruların cevaplarının bir bütünlük içinde değerlendirilerek, yeterliklerle performans değerlendirme süreci ilişkisinin kurgulanması gerekmektedir.

Yukarıda yapılan değerlendirmeler, yeterliklerin tanımlanmasının yalnızca bir başlangıç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin temel amacının öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirerek okul eğitiminin kalitesini geliştirmek, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek olduğu dikkate alındığında, Öğretmen yeterliklerinin öğrencinin öğrenmesini etkileyen diğer etkenlerle bütünlük içinde ele alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen, Yönetici, Öğrenci ve Velilerin Değerlendirmeleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerin sonuçları altı yeterlik alanı çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde Tablo 12'de öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin değerlendirmelerinde anketlerin hangi maddelerinin hangi yeterlik alanı ile ilişkili olduğu listelenmişti. Tablo 12'de de görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yapısında bir yeterlik alanındaki alt yeterliklerin ve performans göstergelerinin diğer bir yeterlik alanı ile ilişkili olması nedeniyle, bazı anket maddeleri birden çok yeterlik alanı ile ilişkilendirilmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinde bu durum dikkate alınarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim

Yeterlik alanının kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

Öğretmen ve yöneticilere göre kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim yeterlikleri. Öğretmenlerin kişisel gelirlerinden eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için harcama yapmaları, mesleki adanmışlıklarının ve öğrencilerin öğrenmesi için çabalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %85.8'inin (Tablo 21) kişisel gelirlerinden harcama yapmaları, eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için bir çaba içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yaklaşık %30'u eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden aylık ortalama 50 TL ve üzeri bir harcama yapmaktadır. NBPTS tarafından düzenli olarak yayımlanan haber dergisinde gelişmiş ülkelerde de öğretmenlerin giderek artan miktarlarda sınıfta kullandıkları materyaller için kişisel gelirlerinden harcama yaptıkları ve bu miktarın yıllık ortalama 500 Doları bulduğu belirtilmektedir (SmartBrief, 2009).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerden, mesleki gelişimleri ile ilgili olarak üyesi oldukları meslek örgütüyle işbirliği yapmaları beklenmektedir. Ancak bulgulara göre (Tablo 22), öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%34.1) sosyal, kültürel, bilimsel veya mesleki nitelikli herhangi bir kuruluşa üye olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık, mesleği severek ve isteyerek yapma konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri sınıf öğretmenlerinin %38,8'inin ve branş öğretmenlerinin ise %32.2'sinin kendi ilgi ve isteği dışında zorunluluklardan kaynaklanan nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiğini göstermektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretmenliği bir meslek olarak seçmesinin içinde buldukları koşullardan kaynaklanmış olmasına paralel olarak, her 100 öğretmenden 65'inin öğretmen olmaktan memnun olduğu ve her 100 öğretmenden 59'unun tekrar bir meslek seçecek olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceği anlaşılmaktadır. Ancak her 100 öğretmenden 16'sinin yeniden meslek seçecek olsa öğretmenlik mesleğini kesinlikle seçmeyecek nitelikte bir yargı belirtmesi de dikkat çekicidir. Aslında bu %16'lık oran aynı zamanda öğretmenlikten kesin olarak memnun olmayanların da oranını göstermektedir. Bu memnuniyetsizliğin öğretme ve öğrenme sürecini,

öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Bu sonuçlar branş öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, yalnızca bir alanla ya da branşla ilgili doğrudan olumsuz etki söz konusu olabilir. Ancak sınıf öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerin sonuçları çok daha geniş kapsamlı ve kalıcı olabilir.

Topumda geleneksel olarak “öğretmenliğin kutsal bir meslek olması”, öğretmenlere mesleklerinden dolayı özel bir değer ve saygı gösterilmesi gibi algıların giderek zayıfladığı düşünülebilir. Yaklaşık olarak, her yüz öğretmen ve yöneticiden 40’ı, okul dışındaki toplumsal çevrede öğretmenlere mesleklerinden dolayı özel bir değer verilmediğini düşünmektedir. Bu durum öğretmenler ve yöneticiler arasında öğretmenliğin bir meslek olarak toplumsal statüsüne ilişkin olumsuz bir algı oluştuğunu göstermektedir. Bu olumsuz algıyı destekleyen bir diğer bulgu da, özellikle Cumhuriyet dönemi ile birlikte öğretmene yüklenen toplumsal liderlik ve kanaat önderliği gibi rollerin yönetici ve öğretmenlerin gözünde önemli ölçüde geçerliğini kaybetmiş olmasıdır. Öğretmenlerin %57’si, yöneticilerin ise %53’ü öğretmenlerin toplumsal liderlik ve kanaat önderliği gibi bir rollerinin artık geçerli olmadığını düşünmektedir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerden beklenen çevrenin gelişimi için katkı sağlama, öncülük etme gibi rollerin öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilirliğinin, en azından öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre, oldukça güçleştiğini ve öğretmenlerin toplumun gözünde kendilerine böyle bir rol biçmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %94’ü, branş öğretmenlerinin ise %85’i öğrencilerin kendilerini yaşamları için bir rol modeli olarak gördüklerini düşünmektedir. Bu oranlar gerçekten öğretmenlerin öğrenciler için rol modeli olmaları açısından son derece olumlu görülebilir. Ancak aynı okulların yöneticilerinin yaklaşık %42’sinin öğrencilerin kendi yaşamları için öğretmenleri rol modeli olarak almadıkları yönünde bir değerlendirme yapmaları, öğretmenlerin değerlendirmelerinde bir mesleki duygusallık olabileceği olasılığını düşündürmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmelerinde benzer bir farklılık öğretmenlerin özel yaşamlarındaki evlenme, boşanma, geçim sıkıntısı gibi kişisel sorunlarının eğitimin kalitesine etkisi konusunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin %69’unun kişisel sorunlarının eğitimin kalitesini etkilediğini belirtmesine karşın, yöneticilerin %95’i öğretmenlerin özel yaşamlarındaki sorunların eğitimin kalitesini etkilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin yaklaşık %90’ının evinde bilgisayar, %78’inin evinde internet bağlantısı bulunması, bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip olma açısından oldukça olumlu bir tablo ortaya koymaktadır. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ya da bilgisayar kullanma becerileri açısından durum o kadar da iyi gözükmemektedir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%53.5),

PowerPoint programını “orta” veya “iyi” düzeyde bildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojiye sahip olmasına karşın, önemli bir kısmının bu teknolojiyi etkili biçimde kullanacak becerilere sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Diğer temel bilgisayar programlarını bilme düzeyleri de dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerilerinin önemli ölçüde geliştirmeye açık olduğu görülmektedir.

Öğretmenler arasında interneti kullanma yaygınlığı ve özellikle de interneti eğitim öğretim amaçlı kullananların oranının oldukça yüksek olması, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve eğitim öğretimin kalitesinin geliştirilmesinde internetin etkili bir araç olarak kullanılabilme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ancak internet kullanımının öğretmenlerin mesleki gelişimine istenilen düzeyde katkı sağlayabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik materyallerin üretilmesi ve öğretmenlerin kullanımına sunulması önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar kapsamında aldıkları eğitimlerin, katıldıkları seminer ve benzeri toplantıların sınıf içi uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmelerine karşın, son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların oranı toplamda %40 civarındadır. Üstelik bu etkinlikler MEB Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, il, ilçe ve okul düzeyinde gerçekleştirilen tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranının bu ölçüde düşük olması ister yeterince mesleki gelişim olanağı ve fırsatı sunulmamasından, ister öğretmenlerin bu sunulan olanaklardan yeterince yararlanmamasından kaynaklansın, her iki durumda da mesleki gelişim etkinliklerine katılımın oldukça düşük kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarının yenilenmesi ve eğitim öğretimde yeni yaklaşım, yöntem ve stratejilerin uygulanması gerektiği bir dönemde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının çok yüksek olması beklenmektedir. Ancak OECD'nin (2009) TALIS araştırma bulgularından da görülmektedir ki, Türkiye'de öğretmenler kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını oldukça düşük düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkinliklere katılımının yetersiz olması yanında, gelişim ihtiyacı görmemeleri mesleki gelişimin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yaklaşık %20'sinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımına ilişkin gelişmeleri hiç izlemediğidir. Buna ek olarak, öğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlemektedir. Öğretmenlerin %88'inin alanları ya da eğitim bilimleri ile ilgili bir süreli yayın izlemiyor olması mesleki gelişim, alanla ilgili yeni bilgilerin ve yeniliklerin izlenmesi açısından ve dolayısıyla mesleki gelişimleri açısından önemli bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin %14'ünün son bir yılda mesleki gelişim amaçlı herhangi bir kitap okumamış

olması ve %47'sinin sadece 1-2 kitap okumuş olması mesleki gelişim konusunda yetersizlik yargısının destekleyen bir diğer kanıt olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenler eğitim öğretim ile ilgili yasal değişikliklerin izlenmesi için adeta bir zorunluluk olan Tebliğler Dergisini izleme oranının %13 gibi düşük bir oranda kalması da dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin %70.1'inin öğretim programlarında yapılan değişiklikleri öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izlediğini belirtmelerinin somut olarak anlamı, program değişikliklerinin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından izlenmiyor olmasıdır. Çünkü öğretim programları ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları ile aynı şey değildir. Ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı herhangi bir ders için sadece bir sınıf düzeyinde programa dayalı olarak oluşturulmuş öğretim materyalidir. Oysa öğretmenin kendi alanındaki öğretim programını bir bütünlük içinde anlaması ve değerlendirmesi beklenmektedir. Bulgular öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun program değişikliklerini hiçbir şekilde izlemediklerini göstermektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin önemli bir oranının program değişikliklerini izlemiyor olması, eğitim öğretimin kalitesini ciddi biçimde olumsuz etkileyecek bir yetersizlik olarak görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin okul geliştirme çalışmalarına etkin olarak katılımları ve katkı sağlamaları beklenmektedir. Ancak bulgulara göre okul gelişim ve yönetim ekibinin kurulmasında ve çalışmalarında aktif görev alan öğretmenlerin oranı %16,8'dir. Öğretmenlerin 20'sinin görüş dahi belirtmemiş olması yanında %41'inin de okul gelişim ve yönetim ekibinde görev almaması ya da görev almak istememesi, öğretmenlerin okulun gelişimine yönelik çalışmalar katılım ve katkı konusunda yetersizliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kuşkusuz ki, okulun gelişimine yönelik çalışmalara katılımı ve katkısı olumsuz etkileyen yönetsel ve örgütsel sorunlar da olabilir. Ancak bu konuda katılımın ve katkının düşük olmasının nedeni her ne olursa olsun, sonuç olarak bu konuda bir yetersizlik olduğu ortadadır.

Öğretmenlerden, öğrencilerine verdikleri değer, önem ile ve saygıya dayalı bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencilerinde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Oysa bulgulara göre öğretmenlerin %62'si ve yöneticilerin %53'ü öğrencilerin öğrenmeye istekli olmadıklarını belirtmektedir. Öğrencinin öğrenmeye istekliliğini olumsuz etkileyecek okul dışı etkenler de olabilir. Ancak öğrenmeye istekliliği belirleyecek en önemli etkenler öğretmenlerin tutum, davranış ve oluşturdukları öğrenme ortamlarının niteliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin öğrencilerin öğrenmeye istekli olmadıkları değerlendirmesini yapmaları, öğrencilerde öğrenmeye isteklilik oluşturma konusunda önemli bir yetersizliğe işaret etmektedir.

Öğrencilere göre kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim yeterlikleri. Öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerin öğrenme konusunda istekli olmadıklarını düşünmelerine karşın, öğrencilerin yaklaşık %94'ü okula “severek ve isteyerek” geldiklerini ifade etmiştir. Okula severek ve isteyerek gelmek öğrenmeye isteklilik ile eş anlamlı olmamakla birlikte, öğrencilerin severek ve isteyerek geldikleri bir okul ortamında öğrenmeye istekliliğin öğretmenler tarafından oldukça yetersiz algılanması bir çelişki oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin de %18'inin sınıfta kendini rahat hissetmediğini belirtmiş olmaları bu çelişkiyi desteklemektedir. Yine aynı şekilde öğrencilerin %18'inin öğretmenin gözünde değerli olmadığını düşünmesi, öğrenciye değer verme konusunda bir yeterlik sorunu olduğunu göstermektedir. Bu bulgular öğrencilerin okula “severek ve isteyerek” geldiklerini belirtmesinin büyük bir olasılıkla okul ortamında akranlarıyla ilişkileri ile ilgili olabileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin %22'si öğretmenlerinin öğrencilerine adil davranmadığını düşünmektedir. Bu oranın sekizinci sınıf öğrencilerinde %26'ya kadar yükselmesi, öğrenciler açısından öğretmenlerin öğrencilere adil davranması ile ilgili bir sorun algılandığını göstermektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir diğer bulgu ise öğrencilerin yaklaşık %18'inin öğretmenlerinin tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermediğini düşünmesidir. Oysa öğretmenlerden tüm öğrencilere değer vermesi, önem vermesi ve adil davranması beklenmektedir.

Öğretmenlerin rol modeli olarak tutarlı davranmaları ve öğrencilerinden beledikleri davranışları kendi davranışlarında model olarak göstermeleri gerekir. Ancak bulgulara göre öğrencilerin %16'sı öğretmenlerin öğrencilere yanlış olduğunu söylediği davranışları kendilerinin yaptığını belirtmiştir. Rol modeli olarak öğretmenlerin dış görünüşlerine de özen göstermeleri beklenmekte ve bir performans göstergesi olarak açıkça ifade edilmektedir. Öğrencilerin %13'üne göre öğretmenler hiçbir zaman, %26'sına göre ise bazen dış görünüşlerine özen göstermemektedir. Bu durumun öğretmenin rol modeli olarak algılanmasında sorun oluşturması ve öğrencilerin gözünde bir tutarsızlık olarak görülmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak görülmektedir. Bu olumsuz değerlendirmelere karşın, öğrencilerin %92'sinin öğretmenlerin işini severek yaptıklarını düşünmeleri, öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyecek bir etken olarak değerlendirilmektedir.

Velilere göre kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim yeterlikleri. Velilerin büyük çoğunluğu (%85.7) çocuğunun eğitim gördüğü okuldan memnun olduğunu ifade etmektedir. Ancak özellikle alt sosyo-ekonomik gruptaki aileler arasında okuldan memnun olmayanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni alt sosyo ekonomik gruptaki velilerin yaşadığı çevredeki okulların koşullarındaki yetersizlikler olabilir. Diğer yandan, öğrencilerin değerlendirmelerine paralel olarak, velilerin %93'ü çocuğunun

okula severek ve isteyerek gittiğini düşünmektedir.

Velilerin çocuğunun okuldaki başarısına ilişkin değerlendirmelerinde, velilerin %81 çocuğunun okulda başarılı ya da çok başarılı olduğunu düşünmektedir. Öğrenci başarısıyla ilgili ulusal ve uluslar arası değerlendirme ve karşılaştırmalar Türkiye’de öğrenci başarısı açısından oldukça olumsuz bir tablo ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların ortak bulgusu Türkiye’de öğrencilerin çok az bir oranının iyi bir eğitim aldığı ve uluslar arası ortalamalarla karşılaştırıldığında “başarılı” olarak değerlendirilebileceği şeklindedir. Burada velilerin başarı algısının daha çok öğrencinin karne notlarına göre biçimlenmesinden kaynaklanabilir. Çünkü diğer taraftan velilerin önemli bir oranı çocuklarının başarılı olması için çocuklarına okuldaki dersler dışında etüt, özel ders, dershane ve benzeri adlar altında ek bir eğitim aldırılmaktadır. Ayrıca velilerin çocuğunun başarısına ilişkin değerlendirmesinde başarı ya da başarısızlığın nedenleri daha çok öğrenciye bağlı nedenlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu bakış açısı, velilerin çocuğunun başarısı üzerinde okulun ve öğretmenin etkisini pek de sorgulamadığını göstermektedir.

Bir insan olarak öğretmenin yaşamındaki evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı ve benzeri etkenlerden kaynaklanan kişisel sorunların öğretmenin işini etkilemesi doğal görülebilir. Ancak velilerin değerlendirmelerine göre, velilerin %40 bu sorunların eğitimin kalitesini etkilediğini düşünmektedir. Hatırlanacak olursa bu oran öğretmenlerde %69, yöneticilerde ise %95’ti. Velilerin yaklaşık üçte biri de bu konuda bir değerlendirme yapacak kadar kanaat sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmen, yönetici ve velilerin değerlendirmelerinin ortak sonucu; öğretmenlerin yaşamındaki evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı ve benzeri etkenlerden kaynaklanan kişisel sorunların öğretmenin işini önemli ölçüde etkilediği ve öğrencinin öğrenmesine olumsuz yansımalarının olduğu şeklindedir.

Velilerin yaklaşık %79’u öğretmenlerin çocuğuna değer verdiğini düşünmektedir. Ancak okuryazar olmayan ve sadece okuryazarlık düzeyinde bir eğitime sahip velilerin yaklaşık %70’i öğretmenin çocuğuna değer verdiğini düşünmektedir. Bulgular velilerin, genel olarak, öğretmenlerin çocuğunun derslerde kendini rahat hissetmesini sağlaması ve öğrenmeyi sevmesini sağlaması konusunda olumlu düşündükleri göstermektedir. Ancak öğretmenin, öğrencinin eksikleri olduğu konularda ona özel bir zaman ayırıp ayırmadığı konusunda veliler bu bulgulardan daha farklı bir değerlendirme yapmıştır. Velilerin yaklaşık %30’unun öğretmenin öğrenme eksiği olan konularda çocuğuna özel bir zaman ayırmadığını düşünmesi ile birlikte, bu oran okuryazar olmayanlarda %16, fakat lise ve üniversite mezunlarında %35-%36 civarındadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğuna öğrenme eksiği olan konularda öğretmenin çocuğuna özel bir zaman ayırmadığını düşünen velilerin oranı da artmaktadır. Bu artış eğitim düzeyi daha yüksek olan velilerin çocuğunun okuldaki durumunu ve eğitimini daha yakından izlemesi ile ilişkili olarak

açıklanabilir. Çünkü üniversite mezunlarının %4'ü çocuğunun okuluna bir öğretim yılı içinde hiç gitmediğini belirtmesine karşın bu oran okuryazar olmayan velilerde %14'e kadar çıkmaktadır. Bulgular eğitim düzeyi yüksek velilerin okulu daha sık ziyaret ettiğini ve dolayısıyla çocuğunun eğitimi durumunu daha yakından izlediğini göstermektedir. Bu bulgulara paralel olarak eğitim düzeyi yüksek veliler arasında öğretmenlerin eşit ve adil davranmadığını düşünenlerin oranı artış göstermektedir. Okuryazar olmayan velilerde bu oran %10 olmasına karşın, üniversite mezunlarında yaklaşık %16'dır. Ancak daha önemli bir bulgu eğitim düzeyi düşük velilerde öğretmenlerin farklı görüş ve eleştirilere açık olması konusunda görülmektedir. Tüm velilerin %56'sının öğretmenlerin farklı görüş ve eleştirilere açık olduğunu düşünmesine karşın, eğitim düzeyi düşük velilerde bu konuda bir fikir beyan edecek kanaat sahibi olmayanların oranı %44'e kadar çıkmaktadır.

Bulgular öğretmenlerin öğrenciler için bir rol modeli olarak görülmesi konusunda, velilerin genel olarak olumlu düşündüklerini göstermektedir. Velilerin %74'ü öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere iyi birer örnek olduklarını belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin rol modeli olarak dış görünüşlerine özen göstermeleri konusunda veliler bu kadar olumlu bir tablo çizmemektedir. Velilerin yaklaşık %33'ü öğretmenlerin dış görünüşlerine özen göstermediklerini düşünmektedir. Diğer taraftan velilerin %5'inin öğretmenlerin işlerini severek ve isteyerek yapmadıklarını düşündükleri, fakat %28'inin de bu konuda bir fikir beyan edecek düzeyde kanaat sahibi olmadıkları görülmektedir.

Velilerin ortalamada %25-%30 civarında bir oranının öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili oldukça genel nitelikteki konularda bile "fikrim yok" cevabını vermiş olmaları, velilerin değerlendirmelerindeki güçlüğü ve sınırlılığa işaret etmektedir. Bu durum velilerin önemli bir oranının çocuğunun öğretmenine ilişkin genel bir değerlendirme yapacak düzeyde bir kanaat oluşturacak kadar bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Öğrenciyi Tanıma

Öğrenciyi tanıma yeterlik alanının kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

Öğretmen ve yöneticilere göre öğrenciyi tanıma yeterlikleri. Öğrencilerin öğrenmeye isteklilikleri konusunda yönetici görüş farklılıklarının olduğu, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim yeterlik alanı kapsamında açıklanmıştı. Öğretmenler öğrencilerinin yeterince tanıyor ve doğru bir değerlendirme yapıyorsa, özellikle branş öğretmenlerine göre öğrencilerin %73'ünün öğrenmeye isteklilik düzeyinin yetersiz görülmesi oldukça olumsuz bir görünüm

oluşturmaktadır. Ancak bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemede doğrudan gözlem dışında diğer yöntemleri pek de kullanmamaktadır. Öğretmenlerden öğrenci tanıma yeterlik alanı kapsamında doğrudan gözlem yanında öğrenci ile görüşme, rehberlik uzmanı ile öğrenci hakkında görüşme, diğer öğretmenlerle öğrenci hakkında görüşme, bireysel projeler, grup projeleri ve bireysel gelişim dosyasını inceleme gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemeleri beklenmektedir. Gerçekten öğrencilerin %73'ü öğrenmeye istekli değilse, öğrencilerin gelişim düzeylerinin ve bireysel farklılıklarının belirlenmesi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecini öğrencilerde öğrenmeye istekliliği geliştirecek biçimde tasarlayabilmeleri açısından bir zorunluluk olarak görülmektedir. Oysa öğretmenlerin %81'inin doğrudan gözlem yoluyla öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Kaldı ki, bu araştırmanın bulgularından doğrudan gözlemde nasıl bir yol izlendiği ya da gözlemlerin sistematik olup olmadığı konusunda bir çıkarımda bulunmak söz konusu değildir. Öğrenci ile görüşme yoluyla öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemeye çalışan öğretmenlerin oranının yaklaşık %10 ve bireysel gelişim dosyasını inceleyenlerin oranının ise binde üç olması, öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmalarda yetersizliğin bir kanıtı olarak görülmektedir.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin büyük bir bölümü sınıflarındaki her bir öğrenciyi öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından ayrı ayrı değerlendirip yönlendirememektedir. Öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirip yönlendirebildiklerini belirten öğretmenlerin oranı %43, yöneticilere göre ise bu oran %38'dir. Bu yetersizlik öğretmenlerin öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirme yönlendirme yeterlik düzeylerinin düşük olması ile ilgili olabileceği gibi, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin iş yükü, değerlendirme ve yönlendirmenin iş yükü kapsamında tanımlanmış ayrı bir zamanının olmamasından da kaynaklanabilir. Ancak öğrencilerin öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirilmemesi ve yönlendirilmemesi, bireysel farklılıkların belirlenmesi için yapılan çalışmalarda yetersizlik bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmede aileler, diğer öğretmenler ve ailelerle işbirliği yapma oranının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgular genelde öğrencileri tanıma ve yönlendirme konusunda yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Öğrenciyi tanıma yeterlik alanı kapsamında öğretmenlerin toplumsal çevrenin özelliklerini ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini ve etkinlikleri tasarlaması beklenmektedir. Oysa öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanmakta ve çevre

koşullarına göre bir uyarılama yapmamaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yaklaşık %53'ünün ödev ve benzeri çalışmalarda öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme biçimi, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkate alarak farklı çalışmalar verdiklerini belirtmiş olmasıdır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin en öğretmenlerin önemli bir oranının, öğretim sürecinde öğrencilerin özelliklerine ve koşullarına göre uyarlamalar yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Ödev ve benzeri çalışmaların çevre koşulları ve öğrenci özelliklerine göre çeşitlendirilmesi ile ilgili bulgulara paralel olarak, öğretmenlerin yalnızca %26'sı başarı düzeyi düşük öğrencilerle onların gelişimini destekleyecek ve onlara özel çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin (%33) ve yöneticilerin (%40) değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin önemli bir oranı başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğrenmesinin desteklenmesi için herhangi bir çalışma yapmıyor olmanın nedenini, sınıfın kalabalık olması nedeniyle zamanının olmaması ya da programı yetiştirememek olarak açıklamaktadır. Oysa haftalık ders yükü 20 saatten az olan öğretmenlerin %23'ü ve sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin %19'u zamanı olmadığı için başarı düzeyi düşük öğrencilere özel bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesi için çalışmaların yetersizliğinin gerekçesinin en azından öğretmenlerin bir kısmı için iş yükünün çokluğu ya da sınıf mevcudu olamayacağını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin başarı düzeyi düşük öğrencilerin gelişimin desteklemek için bireysel farklılıkları ve gelişim ihtiyaçlarını dikkate alarak yeterli düzeyde çalışma yapmadıkları sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilere göre öğrenciyi tanıma yeterlikleri. Bulgulara göre öğrencilerin yalnızca %6'sı öğretmenlerinin nasıl ders çalışacakları konusunda kendilerini yönlendirmediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin %33'ünün başarı düzeyi düşük öğrencilere özel çalışmalar yapamadıklarını belirtmelerine karşın, öğrencilerin %18'i dersle ilgili eksikleri olduğunda öğretmenlerinin kendisine özel zaman ayırmadığını belirtmiştir. Genel öğretmenlerle ilgili tüm değerlendirmelerde öğrencilerin hem öğretmenlere hem de yöneticilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin görüşleri diğer gruplara göre daha olumlu olsa da, öğrenme eksikleri konusunda öğretmenlerinin kendilerine özel bir zaman ayırmadığını belirten %18 gibi bir oran göz ardı edilemez. Bu bulguya paralel olarak, öğrencilerin %12'si bazı öğrenciler konuyu anlamamış olsa bile öğretmenlerinin yeni bir konuya geçtiğini belirtmiştir. Bu durumda konuyu anlayamamış ya da tam olarak öğrenememiş olan öğrencilerin daha sonraki konuları öğrenmesinin olumsuz etkilenmesi söz konusudur.

Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisine göre öğretmenlerinin verdiği ödev, proje ve benzeri çalışmalar öğrenmelerini "her zaman" kolaylaştırmaktadır. Ancak bu değerlendirmede öğrencilerin herhangi bir çalışmanın öğrenmeyi

kolaylaştırmasına ilişkin görüşünün teknik bir değerlendirme olmaktan çok genel algısını yansıttığının dikkate alınması gerekir.

Öğretmenlerin öğrenciye değer vermesinin ve saygısının bir göstergesi olarak öğrencinin başarılarını, doğrularını desteklemesi ve ödüllendirmesi; yanlış ve eksikleri konusunda ise doğruyu bulma ve eksiklerini tamamlama konusunda cesaretlendirmesi gerekir. Bulgulara göre öğrencilerin yaklaşık %33'ü bir soruya doğru cevap verdiklerinde öğretmenlerinin “hiçbir şey yapmadığını”, sözel olarak ya da ödüllendirme yoluyla onları desteklemediğini belirtmiştir. Bu bulguya paralel olarak öğrencilerin %71'i bir soruya yanlış cevap verdiklerinde öğretmenlerinin doğru cevabı bulmaları için kendilerini cesaretlendirdiğini belirtmiştir. Bulgularda özellikle öğrencilerin %8'inin öğretmenlerinin morallerini bozacak tepkiler verdiğini belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu bulgulara göre, yaklaşık her üç öğrenciden biri öğretmenlerin öğrencileri destekleme, ödüllendirme ya da yanlışlar ve eksikleri gidermek için cesaretlendirme konusunda yetersiz olduğu değerlendirilmesini yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yargıyı destekleyecek bir diğer bulgu da, öğrencilerin %26'sının öğretmenlerinin tüm öğrencilerin derslere katılımını sağlayamadığını düşünmeleridir. Özellikle sekizinci sınıfta bu oran %32'yi geçmektedir.

Velilere göre öğrenciyi tanıma yeterlikleri. Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler öğrenciyi tanıma konusunda öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları ve öğrenme biçimleri gibi özelliklerini belirlemeleri ve bu bilgileri öğretme ve öğrenme sürecini planlama ve uygulamada kullanmaları beklenmektedir. Öğrencilerin özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlanan ve uygulanan bir öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının tatmin edici bir düzeyde karşılanması beklenir. Ancak bulgulara göre velilerin tüm sınıflar düzeyinde ortalama %59.5'i çocuğunun okulda daha başarılı olması için ek bir eğitim aldirmaktadır. Özel ders, dersane, etüt ve benzeri adlar altında eğitim aldiran velilerin oranının sınıf düzeyi yükseldikçe artması, ortaöğretime giriş sınavının veliler üzerinde oluşturduğu baskı ile de açıklanabilir. Fakat velilerin birinci sınıftan başlayarak çocuklarına ek eğitim aldirmaları, aynı zamanda velilerin okulda verilen eğitimin yetersiz olduğunu düşündüklerinin bir göstergesidir.

Öğretmenlerden öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda ders dışı etkinlikler düzenlemeleri beklenmektedir. Velilerin yaklaşık %44'ü ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu ve %17'si çocuğunun okulunda ders dışı etkinlik düzenlenmediğini belirtmiştir. Bu bulgular velilerin çoğunluğuna göre okulda düzenlenen ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Velilerin büyük çoğunluğu (%81) öğretmenlerin verdiği ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak veli çocuğunu okulda başarısız olarak görüyorsa, ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygunluğuna ilişkin algısının olumsuz olması olasılığı da artmaktadır. Çocuğunun okulda “başarısız” olduğunu düşünen velilerin sadece %35’i öğretmenin verdiği ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. Toplamda velilerin önemli bir kısmının ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu düşünmesine karşın, özellikle çocuğunun başarısız olduğunu düşünen velilerin öğretmenin verdiği çalışmaların öğrencinin seviyesine uygun olmadığı görüşünde olmaları öğretmenlerin çalışmaları ve etkinlikleri öğrencinin düzeyine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlamalarında sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara paralel olarak çocuğunun okulda başarılı olmadığını düşünen velilerin %61’i öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili olarak kendisini yönlendirmediğini belirtmiştir.

Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretme ve öğrenme süreci yeterlik alanının kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

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

Öğretmen ve yöneticilere göre öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerde öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri birçok konuda farklılık göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin %22’si derslerinde tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri bir dönemde bir kez bile kullanmadıklarını belirtmesine karşın, yöneticilerin sadece %2’si öğretmenlerin bu teknolojileri hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenler arasında bu teknolojileri en az ayda bir iki kez kullananların oranı %49’dur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının sunu hazırlamada kullanılan PowerPoint programını bilmedikleri dikkate alındığında, bilgisayar ve projeksiyon cihazının kullanım oranının da buna bağlı olarak düşük olması sonucu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerden öğrenme etkinliklerini hem çevrenin özelliklerine hem de öğrencilerin özelliklerine ve bireysel farklılıklarına göre uyarlamaları beklenmesine karşın, öğretmenlerin yaklaşık yarısı sadece öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kaldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin önemli bir oranının yenilenen öğretim programlarını hiç kullanmıyor olmaları, programda etkinlikleri uyarlama konusundan da haberdar olmamalarına neden olmaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin öğretimi, etkinlikleri ve uygulamaları planlamaları ile ilgili performans göstergelerinin açıkça ifade edilmiş olmasına karşın, öğretmenlerin %45'i bir ders planının yararlı olduğuna inandığını ve ders planı hazırladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %55'i ya ders planının yararına inanmıyor ya da yararlı olduğuna inandığını belirtse de ders planı hazırlayacak zamanı olmadığı bir gerekçe ile ders planı hazırlamıyor. Bu %55'lik oranın içinde %10'luk bir kesim ise bu konuda görüş belirtmekten dahi kaçınmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin ders planlarının gereğine bile inanmaması, bu konuda tutum ve değer boyutu da dahil olmak üzere, ciddi bir yeterlik sorunu olduğunu göstermektedir. Eğer ders planı yapılmıyorsa ya da ders planının yararına inanılmıyorsa, öğretmenlerin derslerini, aynı dersin bir alt ve bir üst sınıftaki kazanımlarını dikkate alarak düzenlemeleri beklenemez. Bulgular bu yargıyı desteklemektedir. Öğretmenlerin sadece %32'si derslerini, aynı dersin bir alt ve bir üst sınıftaki kazanımlarını dikkate alarak düzenlediklerini belirtmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin yaklaşık %65'i dersin konular ile diğer dersler arasında bağlantı kurduklarını belirtmektedir. Bu oranın daha yüksek olmasının nedeni, dersler arası bağlantıların öğretmen kılavuz kitaplarında açıkça tanımlanmış olmasıyla ilgilidir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlama konusunda sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada zorlanmadığını belirten öğretmenlerin oranı %47'dir. Ancak yöneticilerin sadece %6'sı öğretmenlerin sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada zorlanmadıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin değerlendirmelerinde farklılık olması ile birlikte, her iki gruba göre de öğretmenlerin önemli bir oranı sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada zorlanmaktadır.

Öğrencilere göre öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri. Öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmelerinde, öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları yeterince kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştı. Öğrencilerin değerlendirmelerinde de bu sonucu destekleyecek bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin %45'i öğretmenlerinin söz konusu araçları hiç kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları en az ayda bir iki kez kullandığını belirten öğrencilerin oranı %38'dir. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları kullanma sıklığı yönetici ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre kullanma sıklığından daha düşüktür.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları kendilerinin kullanmasının da ötesinde, öğrencilerin kullanmasına da fırsat vermesi beklenmektedir. Öğretmenlerinin dersinde bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon

cihazı gibi araçları kullandığını belirten öğrencilerin %28'i, öğretmenlerinin bu araçları kendilerinin kullanmasına hiç izin vermediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin değerlendirmelerine göre, öğrencilerin %64'ü öğretmenlerinin dersin başında o derste ne öğrenileceği hakkında “her zaman” bilgi verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%77'i) öğretmenlerinin “her zaman” dersi kendilerinin daha kolay anlayabileceği şekilde işlediklerini düşünmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin %18'i öğretmenlerinin ders işlerken ders kitabı dışında farklı kitap, dergi ve benzeri kaynaklar kullanmadığını belirtmiştir. Bu tür kaynakları öğretmenlerinin “her zaman” kullandığını belirtenlerin oranı %31'dir. Bu bulgu öğretmenlerin ders kitabı dışında kaynakları kullanma ya da öğretim materyallerini çeşitlendirme konusunda yetersizliklerin olduğunu veya önemli oranda sadece ders kitabına bağımlı kaldığını göstermektedir.

Velilere göre öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri. Velilerin önemli bir oranının ilköğretim birinci sınıftan başlayarak çocuklarına dersler dışında ilave bir eğitim aldırıyor olmaları, veliler üzerinde sınav baskısının oluşturduğu etkiden kaynaklanabileceği gibi, aynı zamanda velilerin okuldaki eğitimin öğretimin yetersizliğine ilişkin algılarından da kaynaklanabilir. Velilerin çocuğunun başarısı için okuldaki eğitim öğretimi yeterli görmesi durumunda, ek bir eğitim aldırma ve ek bir maliyeti ödemeye katlanmaları beklenemez.

Velilerin %21'i çocuğunun başarılı olduğu durumlarda öğretmenin çocuğunu ödüllendirmediğini düşünmektedir. Diğer taraftan velilerin %10'u başarısız olduğu durumlarda öğretmenlerinin çocuğunu cesaretlendirmediklerini ifade etmiştir. Her iki durumda da görüş belirtecek bir kanaat sahibi olmayan velilerin oranının %10'un üzerinde olması, velilerin bu konularda değerlendirme yapabilmek için yeterince bilgi sahibi olmadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödev ve proje gibi çalışmaların öğrencilerin seviyesine uygunluğunu yanında, öğrencinin ve ailenin olanakları çerçevesinde gerçekleştirilebilir nitelikte olması gerekir. Bulgular velilerin %35'inin bazen, %5'inin ise her zaman öğretmenlerin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların maliyetini karşılamakta güçlük çektiğini göstermektedir. Öğretmenler tarafından verilen çalışmaların velilerin olanakları ve kaynaklarının yetersizliği nedeniyle yapılamadığı sıkça dile getirilen bir konudur. Bulgular velilerin %42'sinin bazen, %12'sinin ise her zaman öğretmenin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği kitap, bilgisayar, internet gibi kaynakları bulmakta güçlük çektiğini göstermektedir.

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğrenmeyi, gelişimi izleme yeterlik alanının kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

Öğretmen ve yöneticilere göre öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri. Bulgular öğretmenlerin yaklaşık %40'ının öğrencilerin ödev ve alıştırmaya gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmediklerini ve geri bildirim sağlamadıklarını göstermektedir. Kontrol edilmeyen ve öğrenciye geri bildirim sağlanmayan ödev ve alıştırmaya gibi çalışmaların öğrenci tarafından ciddiye alınması ve öğrencinin öğrenmesine anlamlı bir katkı sağlaması beklenemez.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında en çok çoktan seçmeli testleri kullandıkları ve portfolyo, kavram haritaları ve derecelendirme ölçekleri gibi ölçme araç ve yöntemleri kullanan öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre %62'sinin portfolyoları, %61'inin derecelendirme ölçeklerini ve %54'ünün kavram haritalarını hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Yöneticilerin değerlendirmeleri de büyük ölçüde öğretmenlerin değerlendirmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Özellikle yenilenen öğretim programlarının uygulanmasında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılması programın bir parçası olması ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer almasına karşın, öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından hiç kullanılmaması daha çok öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusunda yetersizlikleri ile açıklanabilir.

Öğrencilere göre öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri. Bulgulara göre öğrencilerin %6'sı öğretmenlerinin sınavlardan sonra doğru, eksik ya da yanlışlar konusunda hiçbir zaman bilgilendirme yapmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin %29'u ise öğretmenlerin bazen bilgilendirme yaptığını ifade etmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin %10'u sınavdan sonra öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları tekrar işlemediğini, %44'ü ise bazen işlediğini ifade etmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin %73'ü öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmalarını her zaman kontrol ettiğini, %66'sı ise öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmaları ile ilgili doğru, eksik ya da yanlışlarla konusunda kendilerini bilgilendirdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, sınavdan ve öğrencilere

verilen çeşitli çalışmalardan sonra geri bildirimde bulunma ve öğrencilerin öğrenme eksiklerini giderme konusunda öğretmenlerin önemli bir kısmının bir çaba içinde olduklarını göstermektedir.

Okul ve Toplum İlişkileri

Okul ve toplum ilişkileri yeterlik alanının kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıyarak, aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Öğretmen ve yöneticilere göre okul ve toplum ilişkileri yeterlikleri. Sınıf öğretmenlerinin %40'ı, branş öğretmenlerinin ise sadece %5'i tüm velileri tanımaktadır. Branş öğretmenlerinin farklı şubelerde çok sayıda öğrencinin dersine giriyor olmaları nedeniyle tüm velileri tanımamaları olasıdır. Ancak anketin ikinci yarıyıl içinde uygulandığı da dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının tüm velileri tanımıyor olması, öğretmen veli ilişkileri ve işbirliği açısından oldukça olumsuz bir tablo ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin %36'sının öğrencilerin gelişimi hakkında velileri bilgilendirmek için herhangi bir toplantı düzenlenmemektedir. Ayrıca bulgulara göre, öğretmenlerin %75'i sadece öğrencilerden edindiği bilgiler ya da veli toplantıları aracılığıyla velileri tanımaya çalışmaktadır. Velilerle grup görüşmesi, bireysel görüşme ve mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri çerçevesinde velileri tanımaya çalışan öğretmenlerin oranı yaklaşık %14'tür. Bu bulgular öğretmenlerin büyük bir kısmının velileri tanımak için özel bir çaba harcamadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin sadece %33'ü öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimi ile ilgili konuları tüm velilerle belirli aralıklarla paylaşmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin %40'ı öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimi ile ilgili konuları sadece çocuğunun durumu ile ilgilenen velilerle paylaşmakta, öğretmenlerin %17'si ise velilerle ilgilenmediği için paylaşmadığını belirtmektedir.

Mesleki yeterlikler kapsamında öğretmenlerden çevreyi tanımları ve çevrenin özelliklerini planlarına yansıtılmaları, öğretme ve öğrenme sürecinde çevreye göre uyarılama yapmaları beklenmektedir. Ancak bulgulara göre öğretmenlerin yaklaşık %36'sı derslerinde çevrenin özelliklerine göre bir uyarılama yapmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde çevre olanaklarından sınırlı ölçüde yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %51'i içinde buldukları öğretim yılında gerçekleştirdikleri ya da planladıkları bir çevre gezisi olmadığını belirtmiştir. Okulun geliştirilmesinde çevre desteğinin sağlanması konusunda ise öğretmenlerin %35'i çevreden gönüllülerin eğitim öğretim etkinliklerine destek

verdiklerini, %25'i çevrenin materyal/malzeme desteği sağladığını ve %37 çevrenin para desteği sağladığını belirtmiştir. Bu konuda yöneticilerin değerlendirmeleri de öğretmenlerin değerlendirmeleri ile paralellik göstermiştir. Öğretmenlerin %74'ünün okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yapmadıklarını ve sadece %18'i nadiren de olsa işbirliği yaptıklarını belirtmelerine karşın, yöneticilerin yaklaşık %42'si öğretmenlerin okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ile yöneticilerin değerlendirmeleri arasında benzer bir farklılık çevredeki meslek kuruluşları ve diğer kuruluşların yetkililerinin derslere ya da okula davet edilmesi konusunda gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin %24'ünün çevredeki sanayi, ticaret, tarım ve benzeri meslek alanlarından yetkilileri derslere/okula davet etkilerini belirtmesine karşın, yöneticilerin yaklaşık %50'si öğretmenlerin çeşitli kurumlardan yetkilileri okula/derse davet ettiklerini belirtmiştir.

Velilere göre okul ve toplum ilişkileri yeterlikleri. Öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmelerine paralel olarak velilerin de %47'si öğretmenlerin kendilerini veli olarak yeterince tanımadığını düşünmektedir. Bulgular velilerin %71'inin okula davet edilmemiş olsa bile en az ayda bir kez okulu ziyaret ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu velilerin okula ve çocuklarının eğitime ilgilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca velilerin %84'ü çocuğuyla ilgili olarak öğretmenle görüşmek istediğinde öğretmene kolaylıkla ulaşabildiğini belirtmiştir.

Bulgulara göre velilerin %33'ü okulda veli toplantıları dışında düzenlenen seminer, toplantı, konferans ve benzeri bir etkinliğe katılmıştır. Öğretmenlerin %33'ünün öğrencinin akademik ve kişisel gelişimi hakkında velileri düzenli olarak bilgilendirdiklerinin belirtmelerine karşın, velilerin %56'sı öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi hakkında kendisini düzeli olarak bilgilendirdiğini belirtmiştir. Ancak her dört veliden birinin, öğretmenlerin kendisini sadece çocuğuyla ilgili herhangi bir sorun olduğunda bilgilendirdiğini belirtmiş olması ve velilerin yaklaşık %11'inin öğretmenlerin bu konularda herhangi bir şekilde bilgilendirme yapmadığını belirtmeleri dikkat çekicidir.

Program ve İçerik Bilgisi

Program ve içerik bilgisi yeterlik alanının kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Öğretmen ve yöneticilere program ve içerik bilgisi yeterlikleri. Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler Anayasa, yasalar ve milli

eğitim ile ilgili diğer yasal düzenlemeler ile öğretim programlarında belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev alanları ile ilgili mevzuatı izlemesi ile ilgili bulgular, öğretmenlerin yaklaşık %84'ünün Tebliğler Dergisini izlemediğini, yaklaşık %8'inin sadece okul yönetimince yapılan duyurularla yetindiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarında yasal metinlerle belirlenmiş olan temel değer ve ilkeler uygun davranmalarını ön koşulu, ilgili yasal metinlerin bilinmesi ve değişikliklerin izlenmesidir. Öğretmenlerin %3.4'ünün görev alanları ile ilgili mevzuatı hiçbir şekilde izlemediği görülmektedir. Öğretmenlerin %52'sinin görev alanları ile ilgili mevzuat değişikliklerinin internet aracılığıyla izlediklerini belirtmelerine karşın, bulgulardan internet aracılığıyla değişikliklerin izlenmesinde öğretmenlerin nasıl bir sistematik içinde değişiklikleri izlediği hakkında bir yorum yapmak mümkün değildir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin özel alan bilgisine ilişkin doğrudan bir değerlendirme yapmak söz konusu olmamakla birlikte, öğretmenlerin öğretimini yaptıkları alanının öğretim programında değişiklikleri izlemek için hangi kaynakları kullandıklarına ilişkin bulgular önemli ipuçları sağlamaktadır. Öğretmenlerin %70'i öğretim programlarındaki değişiklikleri ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlediğini belirtmektedir ki, bu da öğretmenlerin öğretim programı ile ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabını aynı şey olarak gördüklerini göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgular, öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretimin yaptıkları alanın öğretim programındaki değişiklikleri izleyerek öğretme ve öğrenme sürecini çevrenin özellikleri ile öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlama yerine, yalnızca öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabına bağımlı bir öğretim yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının ders planlarının gereğine dahi inanmıyor olması ve birçoğunun dersteki etkinlik, ödev, alıştırma, proje ve benzeri çalışmaları çevre koşullarına ve öğrencinin özelliklerine göre uyarlamamasına ilişkin bulgular da bu sonuçları desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemeleri konusunda en çarpıcı bulgu, bu konuda öğretmenlerin değerlendirmeleri ile yöneticilerin değerlendirmeleri arasındaki farklılıklardır. Öğretmenlerin %70'inin program değişikliklerini ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlediklerini belirtmelerine karşın, yöneticilerin %27'si öğretmenlerin program değişikliklerini ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlediklerini düşünmektedir. Yöneticiler öğretmenlere göre daha yüksek oranda öğretmenlerin program değişikliklerini internette, müfettiş ve yöneticiler tarafından yapılan bilgilendirmelerden, programların basılı nüshalarından izlediklerini düşünmektedir. Daha açık bir ifade ile öğretmenlerin büyük çoğunluğu program değişikliklerini izlemiyor, ama daha da önemlisi öğretmenlerin program değişikliklerini izlemediği yöneticiler tarafından izlenmiyor. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ve yöneticilerin değerlendirmeleri

arasındaki bu farklılıklar, öğretim programlarındaki değişikliklerin öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya dönüştürülmesi konusunda yöneticilerin süreci izleme ve yönetme eksiklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirmeler

Yukarıda vurgulanan önemli bulgular ve sonuçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili kavramsal sorunlar yanında, mevcut haliyle genel bir değerlendirmede de öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili önemli sorunlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hazırlanmasında öğretim ve öğrenmenin anlamı, günümüz koşulları ve gelecek vizyonu çerçevesinde öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda ortak bir anlayış, temel kabuller, tercihler ve bakış açıları tanımlanarak, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri için bir kavramsal çerçeve oluşturulmamış ya da oluşturulmuş ise kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin tamamı “performans göstergesi” olarak sunulmuş; performans göstergesi kapsamında değerlendirilemeyecek öğelerin performans göstergesi olarak yapılandırılması yeterliklerin anlaşılabilir, esnek ve uygulanabilirlik özelliklerini zayıflatmıştır. Performans göstergelerinin ifadelendirilmesinde tekrarlar, binişmeler, aşırı derecede ayrıntılandırma sonucunda yönetilemeyecek sayıda göstergenin oluşması anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği güçleştirmiştir. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile ilişkilendirilmesi, en azından kavramsal düzeyde de olsa, sağlanmamıştır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerin bazı farklılıklar olmakla birlikte, yeterliklere ilişkin değerlendirmelerin birçok konuda örtüştüğü görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimi, öğrenciyi tanıma, öğretim ve öğrenme süreci, öğrenci gelişimini ve öğrenmesini izleme-değerlendirme, okulun çevresi ile ilişkiler ve öğretmenin öğretimini yaptığı alanın öğretim programını izlemesi ve öğrenmesi ile ilgili yeterlik sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Bu değerlendirmeyi destekleyen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenlerin %85.8’i eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden aylık ortalama 50 TL 200 TL arası bir harcama yapmaktadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%34.1) sosyal, kültürel, bilimsel veya mesleki nitelikli bir kuruluşa üyedir.
- Sınıf öğretmenlerinin %39’u, branş öğretmenlerinin ise %32’si kendi ilgi ve isteği dışında zorunluluklardan kaynaklanan nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmiştir.

- Her 100 öğretmenden 65'i öğretmen olmaktan memnun olduğunu, 59'u ise tekrar bir meslek seçecek olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini ifade etmiştir.
- Yaklaşık olarak, her yüz öğretmen ve yöneticiden 40'ı, okul dışındaki toplumsal çevrede öğretmenlere mesleklerinden dolayı özel bir değer verilmediğini düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %57'si, yöneticilerin ise %53'ü öğretmenlerin toplumsal liderlik ve kanaat önderliği gibi bir rollerinin artık geçerli olmadığını düşünmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %94'ü, branş öğretmenlerinin ise %85'i öğrencilerin kendilerini yaşamları için bir rol modeli olarak gördüklerini düşünmektedir.
- Yöneticilerinin yaklaşık %42'si öğrencilerin kendi yaşamları için öğretmenleri rol modeli olarak almadıklarını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %69'unun kişisel sorunlarının eğitimin kalitesini etkilediğini belirtmesine karşın, yöneticilerin %95'i öğretmenlerin özel yaşamlarındaki sorunların eğitimin kalitesini etkilediğini düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %90'ının evinde bilgisayar, %78'inin evinde internet bağlantısı bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%53.5) PowerPoint programını "orta" veya "iyi" düzeyde kullanabilmektedir. Öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerilerinin önemli ölçüde geliştirmeye açık olduğu görülmektedir.
- Öğretmenler arasında son iki yılda, MEB Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, il, ilçe ve okul düzeyinde gerçekleştirilen herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların oranı sadece %40 civarındadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık %20'si bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımına ilişkin gelişmeleri hiç izlememektedir.
- Öğretmenlerin yalnızca %12'si eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlemektedir.
- Öğretmenlerin %14'ü son bir yılda mesleki gelişim amaçlı herhangi bir kitap okumamış, %47'si ise sadece 1-2 kitap okumuştur.
- Öğretmenler arasında Tebliğler Dergisini izleme oranının %13'tür.
- Öğretmenlerin %70'i öğretim programlarında yapılan değişiklikleri öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izleme yolunu seçmektedir ki, bu program değişikliklerinin izlenmemesi anlamına gelmektedir.

- Okul gelişim ve yönetim ekibinin kurulmasında ve çalışmalarında aktif görev alan öğretmenlerin oranı sadece %16.8'dir.
- Öğretmenlerin %62'si ve yöneticilerin %53'üne göre öğrencilerin öğrenmeye isteklilik düzeyi yetersizdir.
- Öğretmenlerin %81'i doğrudan gözlem yoluyla öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirlemeye çalışmaktadır. Öğrenci bireysel gelişim dosyasını inceleyen öğretmenlerin oranı sadece binde üç düzeyinde kalmaktadır.
- Öğrencileri öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirip yönlendirebildiklerini belirten öğretmenlerin oranı %43, yöneticilere göre ise bu oran %38'dir.
- Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerine verdikleri ödev ve sınıf dışı çalışmalarda yalnızca öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanmakta ve çevre koşullarına göre bir uyarlama yapmamaktadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık %53'ü ödev ve benzeri çalışmalarda öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme biçimi, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkate alarak farklı çalışmalar vermektedir.
- Öğretmenlerin yalnızca %26'sı başarı düzeyi düşük öğrencilerle onların gelişimini destekleyecek ve onlara özel çalışmalar yapmaktadır.
- Öğretmenlerin (%33) ve yöneticilerin (%40) değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin önemli bir oranı başarı düzeyi düşük öğrencilerin öğrenmesinin desteklenmesi için herhangi bir çalışma yapmıyor olmanın nedenini, sınıfın kalabalık olması nedeniyle zamanının olmaması ya da programı yetiştirememek olarak açıklamaktadır. Oysa haftalık ders yükü 20 saatten az olan öğretmenlerin %23'ü ve sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin %19'u zamanı olmadığı için başarı düzeyi düşük öğrencilere özel bir çalışma yapmadığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin derslerinde tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri kullanma düzeyi oldukça düşük olup, bu teknolojileri en az ayda bir iki kez kullananların oranı %49'dur.
- Öğretmenlerin %55'i ya ders planının yararına inanmıyor ya da yararlı olduğuna inandığını belirtse de ders planı hazırlayacak zamanı olmadığı bir gerekçe ile ders planı hazırlamıyor.
- Öğretmenlerin sadece %32'si derslerini, aynı dersin bir alt ve bir üst sınıftaki kazanımlarını dikkate alarak düzenlediklerini belirtmiştir.
- Öğretmenlerin yaklaşık %65'i dersin konular ile diğer dersler arasında bağlantı

kurduklarını belirtmektedir.

- Sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada zorlanmadığını belirten öğretmenlerin oranı %47'dir. Ancak yöneticilerin sadece %6'sı öğretmenlerin sınıf hakimiyetini ve disiplini sağlamada zorlanmadıklarını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin %40'ı öğrencilerin ödev ve alıştırmaya gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmemekte ve geri bildirim sağlamamaktadır.
- Öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamalarında en çok çoktan seçmeli testleri kullanmakta ve %62'sinin portfolyoları, %61'inin derecelendirme ölçeklerini ve %54'ünün kavram haritalarını hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin %40'ı, branş öğretmenlerinin ise sadece %5'i tüm velileri tanımaktadır.
- Öğretmenlerin %75'i sadece öğrencilerden edindiği bilgiler ya da veli toplantıları aracılığıyla velileri tanımaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı velileri tanımak için özel bir çaba harcamamaktadır.
- Öğretmenlerin sadece %33'ü öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimi ile ilgili konuları tüm velilerle belirli aralıklarla paylaşmaktadır.
- Öğretmenlerin yaklaşık %36'sı derslerinde çevrenin özelliklerine göre bir uyarılama yapmamaktadır.
- Öğretmenlerin %51'i içinde buldukları öğretim yılında gerçekleştirdikleri ya da planladıkları bir çevre gezisi olmadığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin %35'i çevreden gönüllülerin eğitim öğretim etkinliklerine destek verdiklerini, %25'i çevrenin materyal/malzeme desteği sağladığını ve %37 çevrenin para desteği sağladığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin %74'ünün okulun geliştirilmesi için mezunlarla herhangi bir işbirliği yapmadıklarını ve sadece %18'i nadiren de olsa işbirliği yaptıklarını belirtmelerine karşın, yöneticilerin yaklaşık %42'si öğretmenlerin okulun geliştirilmesi için mezunlarla işbirliği yaptıklarını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin %24'ünün çevredeki sanayi, ticaret, tarım ve benzeri meslek alanlarından yetkilileri derslere/okula davet etkilerini belirtmesine karşın, yöneticilerin yaklaşık %50'si öğretmenlerin çeşitli kurumlardan yetkilileri okula/derse davet ettiklerini belirtmiştir.

Eğitimin sisteminin yapısındaki çarpıklıklarla da ilişkili olduğu düşünülen bazı çelişkiler de ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin ve velilerin değerlendirmelerinde genel olarak olumlu bir tablo çizildiği; eğitim öğretimden

memnuniyet düzeyinin oldukça yüksek olduğu, öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili olarak özellikle çok somut olmayan konularda olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Örneğin bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi teknolojilerin kullanımı konusunda daha olumsuz bir değerlendirmeye karşın, öğretmenlerin öğrencilere nasıl davrandıkları ve genel olarak eğitim öğretim ile ilgili konularda hem öğrenciler hem de veliler daha olumlu bir değerlendirme sunmaktadır. Aslında oldukça somut olduğu düşünülen ve genellikle not ile değerlendirilen öğrenci başarısı konusunda bile velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun çok başarılı ya da başarılı olduğunu düşünmektedir. Oysa başarıya ilişkin bu değerlendirmeler hem ulusal düzeyde verilerle hem de uluslar arası başarı değerlendirme verileri ile çelişmektedir. Aslında bu bulgular öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesinde ilgili tarafların dahil olması düşüncesinin temelde doğru bir düşünce olmasına karşın, algıya dayalı değerlendirmelerin sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. Sistemin mevcut yapısı içinde özel ders, etüt, dershane gibi öğeleri kanıksamış olan veliler, okuldan ve öğretmenlerden beklentilerini de sınırlandırmış ve çocuğunun eğitimi için beklentilerinin bir kısmını normal olarak okulda sürdürülen eğitim öğretim etkinlikleri alanının dışına kaydırmıştır. Velilerin %59'unun çocuğuna ek eğitim aldırıldığı bir sistemde, velilerin çocuklarının okulda aldığı eğitimden memnun olduklarını belirtmeleri ancak bu durumu kanıksamış olmak ile açıklanabilir.

Velilerin ve öğrencilerin genel olarak öğretmen yeterlikleri konusunda olumlu bir tablo çizmelerine karşın, araştırmanın bulgularında önemli noktaların altı çizildiğinde veli ve öğrencilerin birçok konuda görüşlerinin genel değerlendirmelerini desteklemediği görülmektedir. Velilerin ve öğrencilerin değerlendirmelerinde önemli görülen noktalar şunlardır:

- Öğrencilerin yaklaşık %94'ü okula “severek ve isteyerek” geldiklerini ifade etmiştir.
- Öğrencilerin de %18'i sınıfta kendini rahat hissetmediğini belirtmiştir.
- Öğrencilerin %18'i öğretmenin gözünde değerli olmadığını düşünmektedir.
- Öğrencilerin %22'si öğretmenlerinin öğrencilerine adil davranmadığını düşünmektedir. Bu oran sekizinci sınıf öğrencilerinde %26'ya kadar yükselmektedir.
- Öğrencilerin %18'i öğretmenlerinin tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermediğini düşünmektedir.
- Öğrencilerin %16'sı öğretmenlerin öğrencilere yanlış olduğunu söylediği davranışları kendilerinin yaptığını belirtmiştir.
- Öğrencilerin %13'üne göre öğretmenler hiçbir zaman, %26'sına göre ise bazen dış görünüşlerine özen göstermemektedir.

- Öğrencilerin %92'si öğretmenlerin işini severek yaptıklarını düşünmektedir.
- Velilerin büyük çoğunluğu (%85.7) çocuğunun eğitim gördüğü okuldan memnun olduğunu ifade etmektedir.
- Velilerin %93'ü çocuğunun okula severek ve isteyerek gittiğini düşünmektedir.
- Velilerin %81'i çocuğunun okulda başarılı ya da çok başarılı olduğunu düşünmektedir.
- Velilerin %40'ı öğretmenin yaşamındaki evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı ve benzeri etkenlerden kaynaklanan kişisel sorunların eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.
- Velilerin %79'u öğretmenlerin çocuğuna değer verdiğini düşünmektedir.
- Velilerin yaklaşık %30'unun öğretmenin öğrenme eksiği olan konularda çocuğuna özel bir zaman ayırmadığını düşünmesi ile birlikte, bu oran okuryazar olmayanlarda %16, fakat lise ve üniversite mezunlarında %35-%36 civarındadır.
- Üniversite mezunlarının %4'ü çocuğunun okuluna bir öğretim yılı içinde hiç gitmediğini belirtmesine karşın bu oran okuryazar olmayan velilerde %14'e kadar çıkmaktadır.
- Okuryazar olmayan velilerin %10'u, üniversite mezunlarında yaklaşık %16'sı öğretmenin çocuklara eşit ve adil davranmadığını düşünmektedir.
- Tüm velilerin %56'sının öğretmenlerin farklı görüş ve eleştirilere açık olduğunu düşünmesine karşın, eğitim düzeyi düşük velilerde bu konuda bir fikir beyan edecek kanaat sahibi olmayanların oranı %44'e kadar çıkmaktadır.
- Velilerin %74'ü öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere iyi birer örnek olduklarını belirtmektedir.
- Velilerin %33'ü öğretmenlerin dış görünüşlerine özen göstermediklerini düşünmektedir.
- Öğrencilerin yalnızca %6'sı öğretmenlerinin nasıl ders çalışacakları konusunda kendilerini yönlendirmediğini belirtmektedir.
- Öğrencilerin %18'i dersle ilgili eksikleri olduğunda öğretmenlerinin kendisine özel zaman ayırmadığını belirtmiştir.
- Öğrencilerin %12'si bazı öğrenciler konuyu anlamamış olsa bile öğretmenlerinin yeni bir konuya geçtiğini belirtmiştir.

- Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisine göre öğretmenlerinin verdiği ödev, proje ve benzeri çalışmalar öğrenmelerini “her zaman” kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin %33’ü bir soruya doğru cevap verdiklerinde öğretmenlerinin “hiçbir şey yapmadığını”, sözel olarak ya da ödüllendirme yoluyla onları desteklemediğini belirtmiştir.
- Öğrencilerin %71’i bir soruya yanlış cevap verdiklerinde öğretmenlerinin doğru cevabı bulmaları için kendilerini cesaretlendirdiğini belirtmiştir.
- Velilerin tüm sınıflar düzeyinde ortalama %59.5’i çocuğunun okulda daha başarılı olması için ek bir eğitim aldırılmaktadır.
- Özel ders, dersane, etüt ve benzeri adlar altında ek eğitim aldırılan velilerin oranı yedinci sınıfta %62 ve sekizinci sınıfta %73’tür.
- Velilerin %44’ü ders dışı etkinliklerin yetersiz olduğunu ve %17’si çocuğunun okulunda ders dışı etkinlik düzenlenmediğini belirtmiştir.
- Velilerin büyük çoğunluğu (%81) öğretmenlerin verdiği ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak çocuğunun okulda “başarısız” olduğunu düşünen velilerin sadece %35’i öğretmenin verdiği ödev ve benzeri çalışmaların çocuğunun seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir.
- Öğrencilerin %45’i öğretmenlerinin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları hiç kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları en az ayda bir iki kez kullandığını belirten öğrencilerin oranı %38’dir.
- Öğretmenlerinin dersinde bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi araçları kullandığını belirten öğrencilerin %28’i, öğretmenlerinin bu araçları kendilerinin kullanmasına hiç izin vermediğini belirtmiştir.
- Öğrencilerin %64’ü öğretmenlerinin dersin başında o derste ne öğrenileceği hakkında “her zaman” bilgi verdiğini ifade etmiştir.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%77’i) öğretmenlerinin “her zaman” dersi kendilerinin daha kolay anlayabileceği şekilde işlediklerini düşünmektedir.
- Öğrencilerin %18’i öğretmenlerinin ders işlerken ders kitabı dışında farklı kitap, dergi ve benzeri kaynaklar kullanmadığını belirtmiştir.
- Velilerin %21’i çocuğunun başarılı olduğu durumlarda öğretmenin çocuğunu ödüllendirmediğini düşünmektedir.
- Velilerin %10’u başarısız olduğu durumlarda öğretmenlerinin çocuğunu cesaretlendirmedini ifade etmiştir.
- Velilerin %35’i bazen, %5’i ise her zaman öğretmenlerin çocuğuna verdiği

ödev ve proje gibi çalışmaların maliyetini karşılamakta güçlük çektiğini belirtmektedir.

- Velilerin %42'sinin bazen, %12'sinin ise her zaman öğretmenin çocuğuna verdiği ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği kitap, bilgisayar, internet gibi kaynakları bulmakta güçlük çekmektedir.
- Öğrencilerin %6'sı öğretmenlerinin sınavlardan sonra doğru, eksik ya da yanlışlar konusunda hiçbir zaman bilgilendirme yapmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin %29'u ise öğretmenlerin bazen bilgilendirme yaptığını ifade etmiştir.
- Öğrencilerin %10'u sınavdan sonra öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları tekrar işlemediğini, %44'ü ise bazen işlediğini ifade etmiştir.
- Öğrencilerin %73'ü öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmalarını her zaman kontrol ettiğini, %66'sı ise öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmaları ile ilgili doğru, eksik ya da yanlışlarla konusunda kendilerini bilgilendirdiğini belirtmiştir.
- Velilerin de %47'si öğretmenlerin kendilerini veli olarak yeterince tanımadığını düşünmektedir.
- Velilerin %71'i okula davet edilmemiş olsa bile en az ayda bir kez okulu ziyaret etmektedir.
- Velilerin %84'ü çocuğuyla ilgili olarak öğretmenle görüşmek istediğinde öğretmene kolaylıkla ulaşabildiğini belirtmiştir.
- Velilerin %33'ü okulda veli toplantıları dışında düzenlenen seminer, toplantı, konferans ve benzeri bir etkinliğe katılmıştır.
- Öğretmenlerin %33'ünün öğrencinin akademik ve kişisel gelişimi hakkında velileri düzenli olarak bilgilendirdiklerinin belirtmelerine karşın, velilerin %56'sı öğretmenlerin çocuğunun gelişimi ve öğrenmesi hakkında kendisini düzenli olarak bilgilendirdiğini belirtmiştir.
- Her dört veliden biri, öğretmenlerin kendisini sadece çocuğuyla ilgili herhangi bir sorun olduğunda bilgilendirdiğini belirtmiş, velilerin %11'i de öğretmenlerin bu konularda herhangi bir şekilde bilgilendirme yapmadığını belirtmiştir.

Aynı yeterlik alanına ilişkin farklı grupların yaptığı değerlendirmelerde bazen çelişkilerin ya da farklılıkların ortaya çıkması, hem yapılan değerlendirmenin doğası hem de değerlendirmeyi yapan tarafın konumu ile ilgili olarak açıklanabilir. Örneğin velilerle ilişkiler konusunda velilerin yaptığı değerlendirmeler bir konuda öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerden daha olumlu iken, başka bir konuda daha olumsuz gözükebilmektedir. Öğretmenlerin

yaklaşık %60'ının okulda veli toplantıları dışında seminer, toplantı, konferans ve benzeri bir etkinlik düzenlediğini belirtmiş olmasına karşın, velilerin sadece %33'ü bu tür bir etkinliğe katıldığını ifade etmiştir. Buradaki farklılık bir çelişki gibi gözükmeyle birlikte, gerçekte öğretmenlerin %60'ı tarafından düzenlenen veli toplantıları dışında seminer, toplantı, konferans ve benzeri bir etkinliklere velilerin katılım oranının düşük kalması öğretmenlerin ve velilerin değerlendirmesindeki farklılığın kaynağı olabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin %60'ı tarafından düzenlenen etkinliklere velilerin katılım oranı %33 olarak gerçekleşmiş olabilir.

Yöneticiler ile öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki farklılıklar ise okuldaki konuları itibariyle farklı bakış açılarına sahip olmalarından kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin yalnızca kendileri için bir değerlendirme yapmalarına karşın yöneticilerin okuldaki tüm öğretmenler için bir değerlendirme yapmak durumunda olmalarından da kaynaklanabilir.

Öğretmenlik Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde yeterliklerin tanımlanması işin yalnızca sınırlı ve teknik bir bölümüdür. Yeterliklerin uygulanması ve okullarda eğitim öğretimin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlayabilmesi, yeterliklerin kavramsal bir bütünlük içinde tanımlanması kadar, yeterliklerin uygulanması için gerekli yapısal ve yönetsel düzenlemelerin de gerçekleştirilmesine bağlıdır. Sonuçlara ilişkin değerlendirmelerde de görüldüğü gibi, araştırma bulguları öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili pek çok alanda sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunların çözümlerine yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. *Öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması.*

Bugün yeterliklerin tanımlanmış olmasının öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü kendiliğinden ortaya çıkarması beklenemez. Bu işbirliği ve eşgüdümün sağlanması, birtakım yeni yasal ve örgütsel düzenlemeleri gerektirmektedir. Öğretmen yetiştirmede politikaların belirlenmesi, standartların oluşturulması ve kurumlar arası işbirliğinin sağlanması amacıyla 1997 yılında kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, bugüne kadar kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapı ve işlerliğe kavuşturulamamıştır.

YÖK ile MEB arasındaki ilişki ve eşgüdüm dönemsel olarak yöneticilerin kişisel inisiyatiflerine bırakılmış durumdadır. Bu ilişkinin kurumsal bir zemine oturtulması için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile organik bağının

oluşturulması gerekmektedir. Bu eşgüdümün sağlanması kurumsal olarak üst düzeyde yakın bir çalışma ve işbirliği ile gerçekleştirilebilir. Bu amaçla;

1.a. Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı ile YÖK Başkanının doğrudan işbirliği ve birlikte çalışmalarını sağlayacak bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

1.b. Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin sekretaryasını Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yürütmesi ve bunun için yeni bir yasal düzenleme yapılması ve Komitenin bir danışma, icra ve eşgüdüm kuruluna dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

2. *Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültelerinin mevcut altyapı ve öğretim elemanı eksiklerinin giderilmesi ve öğretmen yetiştirmede uygulamaların çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmesi.*

Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı sürekli geçici çözümlerle düzenlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen eğitimi programları adeta bir yaz-boz tahtasına dönüşmüştür. Öğretmen eğitimindeki yakın geçmişteki kararsız ve tutarsız uygulamalar, öğretmen niteliği açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma sağlanamamıştır. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasında çağın gerisindeyiz. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisinin birbirinden bağımsız olarak ele alınması, çağın gerektirdiği niteliklere sahip öğretmen yetiştirmemizi engellemektedir.

YÖK tarafından gerçekleştirilen Eğitim Fakülteleri Araştırmasına göre; eğitim fakültelerinde öğretim elemanı, fiziksel altyapı ve donanım, teknolojik altyapı gibi özellikler bakımından ciddi yetersizlikler vardır. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 12'dir. Derslik Başına Düşen Öğrenci sayısı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 190, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde 186' iken Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 15, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 24'dür. 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise Yabancı Dil laboratuvarı yoktur. Eğitim fakültelerinde bir bilgisayar başına düşen, ortalama öğrenci sayısı 39'dur. Bu oran; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 169, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 166, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 97 iken, ODTÜ Eğitim Fakültesi'nde 18, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11'dir. Öte yandan, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının %61'i odalarından internete bağlanamamakta ve bilgisayar kullanamamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde öğretmenin eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için öneriler şunlardır:

2.a. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının önümüzdeki beş yıl içinde 20'ye düşürülmesi. Nüfus projeksiyonlarına göre nüfus artış hızındaki düşüş ve birçok alanda öğretmen arzı fazlalığı dikkate alındığında, bazı alanlarda kontenjanların azalması, bazı alanlarda ise artırılması ile öğretmen eğitiminde mevcut kontenjan sayısının 10-15 yıllık bir dönemde artış göstermeyeceği düşünülmektedir. Mevcut verilerden hareketle, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 20'ye düşürülebilmesi için 2009 yılı itibarıyla yaklaşık 3000 öğretim elemanına ihtiyaç duyulmaktadır. Önümüzdeki beş yıl içinde emekli olacak öğretim elemanlarının sayısı da dikkate alınır, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları için beş yıl içinde 3500-3750 civarında öğretim elemanı yetiştirilmesi gerekmektedir.

2.b. Fiziksel tesis, donanım ve teknolojik altyapı eksikliklerinin giderilmesi.

2.c. Öğretmen yetiştiren programlarda arz-talep dengesinin sağlanması. Arz fazlası olan alanlarda kontenjanların sınırlandırılması ve talebin karşılanmadığı alanlara öncelik verilmesi gerekir.

2.d. Kesinlikle alan dışı atama yapılmaması ve eğitim fakülteleri dışından öğretmen temini gibi geçici çözümlere başvurulmaması. Ancak okul öncesi eğitimin durumu ve alanların ortak özellikleri göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenliği mezunlarının okulöncesi öğretmenliği alanından fark derslerini tamamlayarak ya da okulöncesi öğretmenliğini yan alan/çift alan olarak seçmeleri sağlanarak okulöncesi öğretmen açığının karşılanması gerekmektedir.

2.e. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir akreditasyon sisteminin oluşturulması ve uygulamaya geçilmesi. Akreditasyon sisteminin oluşturulması ile birlikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının makul bir süre içinde akreditasyon koşullarının karşılamalarının sağlanması, akreditasyon koşullarını bu süre içinde karşılamayan programların da kapatılması gerekir. Çünkü öğretmen eğitiminde kaliteden ödün verilemez ve öğretmen yetiştiren programlar herhangi bir yükseköğretim programı gibi değerlendirilemez.

2.f. Öğretmen adaylarının mesleki sertifikasyonlarının Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi tarafından ya da Komitenin oluşturacağı özerk bir kurum tarafından yapılması. Akreditasyon sisteminin hayata geçirilmesi ile birlikte, öğretmen adaylarının sertifikasyonun da öğretmen yetiştiren kurum dışında özerk bir kurum tarafından yapılması sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme kurumun verdiği diploma ile yeterliklerin kazanıldığını belgelendiren sertifikasyon aynı şey değildir.

2.g. Öğretmen yetiştirmede ve öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında son 20-25 yıldır, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği "teknolojik pedagojik alan

bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür biçiminde yapay bir ayrıştırma yerine, alan bilgisi, pedagojik bilgiler ve öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin bilgilerin bütünleştirilmesi.

3. Öğretmen yeterliklerinin stajyerlik dönemi ile ilişkilendirilmesi.

3.a. Stajyerlik dönemi uygulamalarını düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik içeriğinin öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi. Stajyerlik dönemi mesleki gelişim etkinliklerinin içerik ve yönteminin yeterliklerin geliştirilmesini sağlayacak bir niteliğe kavuşturulması gerekmektedir.

3.b. Stajyer öğretmenlerin stajyerlik yılını daha merkezi bir okulda ve deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde tamamladıktan sonra, daha küçük yerleşim birimlerine atamalarının yapılması. Atamaların bu şekilde yapılabilmesi için mevcut öğretmen atama ve yer değiştirme mevzuatında değişiklik yapılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu stajyerlik dönemlerini işlevsel bir rehberlik ve yönlendirmeden yoksun, en ücra yerleşim birimlerinde geçirmektedir. Yeterliklerin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya dönüştürebilmeleri için stajyerlik döneminin deneyimli ve aday öğretmene rehberlik etme yeterliklerine sahip bir öğretmenin gözetiminde geçirilmesi.

3.c. Stajyerlik döneminde mesleki gelişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, stajyerlik döneminde rehberlik ve mentorluk sisteminin oluşturulması ve mentorluk yapacak öğretmenin bu görevinin haftada 5 saat olarak, haftalık işyükünden sayılması.

Bu işyükü, 36 haftalık bir öğretim yılında toplam 180 saat iş yükü getirecektir. Yılda yaklaşık 30000 yeni öğretmen ataması yapıldığı dikkate alındığında, bu düzenlemenin getireceği mali yük yaklaşık 27 Milyon TL civarında olacaktır. Rehber öğretmenin, aday öğretmene rehberlik etme ve yetiştirme amacıyla zaman ayırması bekleniyorsa, bu zamanın rehber öğretmenin işyükü kapsamında değerlendirilmesi gerekir.

4. Öğretmen yeterliklerinin hizmet içi eğitim ile ilişkilendirilmesi.

4.a. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde geleneksel yöntem ve yaklaşımlar terk edilerek, eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirlikleri oluşturulması. Bu yöntem ile öğretmenlerin taşınması, belirli merkezlerde hizmet içi eğitim verilmesi yerine, öğretmenlere kendi okullarında ya da okulun bulunduğu yerleşim biriminde hizmet içi eğitim olanakları sağlanabilir. Eğitim fakülteleri ile işbirliği bir yandan öğretmenlerin meslek içi gelişimine katkı sağlarken, diğer yandan eğitim fakültelerinin uygulama ile ilişkilerinin geliştirilmesini ve bu işbirliğinden edinilen deneyim ve

kazanımların hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

4.b. *Yüz yüze eğitim yanında interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin geliştirilmesi.* Mevcut hizmet içi eğitimi bütçesi ile her yıl öğretmenlerin en fazla %5'ine eğitim verilebilmektedir. Aynı bütçe ile interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin oluşturulması ve tüm öğretmenlerin erişimi gerçekleştirilebilir.

4.c. *Her öğretmenin yıllık en az 80 saat mesleki gelişim etkinliğine katılmasının zorunlu hale getirilmesi.* Bu etkinlikler okul düzeyinde ve çoğunlukla önemli bir ek maliyet gerektirmeden ya da düşük maliyetle gerçekleştirilebilir. Henüz geliştirme aşamasında olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, modelin uygulanmasının gerektireceği kaynakların temini halinde oldukça işlevsel olabilir. Ancak burada modelin uygulanmasının hiçbir ek kaynak gerektirmeyeceği ya da bu kaynağın öğretmen tarafından karşılanması şeklinde örtülü bir varsayım, modelin uygulanabilirliğini düşürmektedir.

4.d. *Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi ve bir standartlar sisteminin uygulanmasının gerektirdiği kaynakların yaratılması için "Eğitime %100 Destek Kampanyası" benzeri bir %100 vergi indirimi programı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için sağlanacak destekler için de uygulanması.* Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar "kaynak yetersizliği" gibi gerekçelerle ertelenemez ve ihmal edilemez. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için destek sağlayan birey ya da kurumların adlarının ölümsüzleştirileceği bir uygulama, bu konuda girişimlerin artmasını sağlayacaktır.

5. *Öğretmen yeterliklerinin eğitim bilimleri alanında ve öğretim programlarında gelişmelerle uyumlu bir biçimde tanımlanması.*

5.a. *Türkiye'de mevcut durumun değerlendirilmesi, uluslar arası uygulama örnekleri ve kavramsal dokümanların incelenmesine dayalı olarak, bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken yeterlikler şunlardır:*

-*Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.*

-*Teknolojik pedagojik alan bilgisi.* Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilen içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma.

-*Öğretimi planlama ve uygulama.* Öğretimi alan bilgisi, öğrenciler, toplum ve müfredat amaçlarına ilişkin bilgilere dayalı olarak

planlama; öğretim programları bilgisine dayalı olarak konular ve konular dizisi içinde öğrenmeyi ardışık olarak etkili biçimde tasarlama ve uygulama. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; farklı yaş ve yetenek gruplarının gelişimi için planlama; bireysel öğrenme potansiyelinin tam olarak geliştirilebilmesi için stratejileri nasıl bireyselleştirebileceğini bilme.

-*Değerlendirme ve izleme.* Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve fiziksel sürekli gelişimlerini sağlamak için formal ve informal değerlendirme stratejilerini anlama ve kullanma.

-*Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.* Sınıfta aktif öğrenme, işbirliği ve destekleyici etkileşim sağlamak için etkili sözel, sözel olmayan medya iletişim tekniklerine ilişkin bilgileri kullanma. Olumlu bir etkileşim, öğrenmeye aktif katılım ve self-motivasyonu teşvik edecek öğrenme ortamı oluşturmak için birey ve grup motivasyonunu anlama ve kullanma.

-*Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.* Sürekli olarak kendi uygulamalarını sorgulayarak mesleki gelişimini sağlama; kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünme ve deneyimlerinden öğrenme.

-*Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, takım çalışması ve işbirliği.* Öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için meslektaşları, veliler ve diğer kurumlarla ilişkiler oluşturur.

-*Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama.* Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme.

5.b. Yeterliklerin ölçümlenmesinde ve uygulanmasında kullanılacak performans göstergelerinin önceliklere odaklanması ve yönetilebilir bir sayı ve içerikte düzenlenmesi. Performans göstergelerinin “her şeyi” kapsaması gibi bir anlayış yerine, öğretmenlik mesleği açısından kritik öğelere odaklanması yönetilebilir sayıda performans göstergesi oluşturulmasını sağlayacaktır. Yüzlerce maddeden oluşan bir performans göstergeleri listesi, uygulamada denetici ve yöneticilerin elinde bir kontrol listesi olmaktan başka bir işe yaramayacaktır.

5.c. Performans göstergelerinin oluşturulmasında “uygulanabilirlik”, “anlaşılabilirlik”, “esneklik” ve “nesnellik” ilkelerinin göz önünde bulundurulması. Göstergelerin oluşturulmasında bu ilkelerin göz önünde bulundurulmaması yalnızca bir performans göstergeleri listesinin oluşturulması ile sonuçlanır. Teorik olarak iyi hazırlanmış bir performans

göstergeleri listesi, uygulanabilir olmadığı sürece hiçbir amaca hizmet etmeyecektir.

5.d. Açık ve anlaşılabilir bir yapıda tanımlanan yeterliklerin öğretmenlerin performanslarını değerlendirilmesinde kullanılması. Bunun gerçekleştirilebilmesi için yönetilebilir sayıda yeterliğin kanıtı olacak ölçümlenebilir performans göstergelerinin oluşturulması gerekir. Bu göstergelere dayalı olarak gerçekleştirilecek performans değerlendirmenin sonuçlarının öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaların planlanması ve uygulanmasında kullanılması gerekir.

5.e. Yeterlikler ile öğretmenlik kariyer sisteminin ilişkilendirilmesi ve kariyer basamakları çerçevesinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması. Kariyer basamakları sisteminin liyakati esas alması varsayımından hareketle, her bir kariyer basamağının yeterliklerle ilişkilendirilmesinin sağlanması, yeterliklerin mesleki açıdan anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır.

5.f. Yeterliklerin uygulanmasına aşamalı olarak ve yönetilebilir ölçekte başlanması. Yeterliklerin uygulanmasında öncelikle yasal, yapısal ve yönetsel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu düzenlemelerden sonra, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK-Eğitim Fakülteleri boyutlarında öncelikle uygulama için koşulların daha uygun olduğu alanlarda uygulamaya geçilmelidir.

Yukarıda sunulan öneriler bütünde değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanlarında bir yeterlik sorunu olduğu ve geliştirmeye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin çoğunluğunun program değişikliklerini izlemede yalnızca ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalmaları, programı bir bütünlük içinde anlamalarını ve algılamalarını güçleştirmektedir. Bu güçlük doğal olarak, öğretim programlarının uygulanmasında yöntem, strateji ve etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçları ve çevre koşullarına uyarlanması, öğrenci başarısının gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok yeterlik alanında yetersizlikleri beraberinde getirmektedir. Bir yeterlik alanındaki yetersizlik, başka bir yeterlik alanında da yetersizliğe neden olmaktadır.

Yeterlik ve yeterliklerin geliştirilmesi sorununun beklide en önemli kısmı, bu araştırmanın ve Milli Eğitim Bakanlığı (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile ve TALIS raporunun (OECD, 2009) ortak bulgusu olarak öğretmenlerin kendilerinde yetersizlik görmemeleri ve mesleki gelişim ihtiyacı algılarının oldukça düşük düzeyde olmasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve yeterliklerinin geliştirilmesi için öncelikle bir gelişim ihtiyacının algılanması gerekir. Bu çerçevede yapılacak çalışmaların

başlangıç noktası, öğretmenlerde mesleki gelişim ihtiyacı konusunda bir farkındalık oluşturmaktır.

Yeterliklerin tanımlanması ya da bir yeterlikler listesi oluşturma işi, uygulama boyutu ile birlikte planlanmadığı sürece yalnızca kuramsal bir çalışma olarak kalacaktır. Yukarıda sunulan önerilerde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim ya da sürekli mesleki gelişimi de içeren, bir biri ile ilişkili pek çok uygulama alanını kapsamaktadır. Bu alanlar bir bütünlük içinde alınmadığı sürece, yeterliklerin geliştirilmesinde önemli bir yol alınması mümkün değildir. Yeterliklerin uygulanması için (a) eğitim fakültelerinin öğretim elemanı, fiziki tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi yetersizliklerinin giderilmesi, (b) yeterliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilmesi, (c) yeterliklerin stajyerlik dönemi uygulamaları ile ilişkilendirilmesi, (d) yeterliklerin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve kariyer sistemi ile ilişkilendirilmesi ve (e) yeterliklerin öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmesi; mali boyutu da olan yapısal, yönetsel ve hukuksal düzenlemeleri gerektirmektedir. Bu düzenlemelerin önemli bir kısmı MEB'in bürokratik hiyerarşisi içinde gerçekleştirilebilecek nitelikte değildir. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için siyasi iradenin bir eylem planı çerçevesinde gerekli adımları atması gerekir.

Yaklaşık 453.000 ilköğretim okulu öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması için bir ulusal program hazırlanması ve ulusal bir program çerçevesinde üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak bu programın uygulanması gerekmektedir. Bu programın geleneksel hizmet içi eğitim anlayışı yerine yerel ve okul temelli mesleki gelişim anlayışına dayalı olarak oluşturulması gerekir. Bu çalışma, yukarıda sunulan çözüm önerileri ile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi için hazırlanacak ulusal bir programın yol haritasının kilometre taşlarını belirlemiştir.

KULLANILAN KAYNAKLAR

- 21st Century Learning Initiative. *A policy paper: the strategic and resource implications of a new model of learning*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.21learn.org>, 1-46.
- Akyüz, A. (2006). Investigation of the effect of teacher and class characteristics on mathematics achievement in Turkey and European Union Countries. *Elementary education online*, 5(2), 75-86. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Akyüz, Y. (2007). Türk eğitim tarihi (11. baskı). Ankara: PegemA. Yayıncılık.
- Alabama Professional Education Personnel Evaluation Program. (2002). *Teacher system instruments*.
- Arslanoğlu, İ. (1997). Türk eğitim sistemi, Ankara.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Eğitim Yönetimi*, 4 (15), 263-270.
- Ataünal, A. (2003). Niçin ve nasıl bir öğretmen? Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları No:4
- ATEE, (2006). *The quality of teachers: Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Policy paper, Association for Teacher Education in Europe.
- Aycan, Ş., Aycan, N. ve Türkoğuz, S. (2005), “Fen – Edebiyat Fakültesi Öğretmenlerinin Tezsiz Yüksek Lisans Programlarından Beklentileri ve Kaygılar.”, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Say.:17, 17–24.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 4, 15.
- Aydın, R.,Şahin, H., Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2)119-142
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- California Department of Education, (1997). *California standards for the teaching profession*. California.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D. ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Council of the European Union, (2007). *Draft conclusion of the Council and of the Representatives of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality teacher education*. 14413/07, EDUC 180, SOC 405, Brussels.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1).
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. & Klein, S. P. (2000). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dilaver, H. H., (1994). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları*. (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 2775.
- DTP. *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf>
- DTP. *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf>
- DTP. *Dokuzuncu Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>
- DTP. *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan4.pdf>
- DTP. *Kalkınma Planı: Birinci Beş Yıl (1963-1967)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>
- DTP. *Kalkınma Planı: İkinci Beş Yıl (1968-1972)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan2.pdf>
- DTP. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf>
- DTP. *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan3.pdf>
- DTP. *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf>
- European Commission, (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe: Volume 3*, Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission, (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Directorate-General for Education and Culture.
- European Parliament, (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)).

- Fugl, M. (2008). *Researchers provide the evidence for the perfect teacher*. Retrieved August 13, 2008, from <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=8649&newsid1=7316>.
- Gadusova, Z., Mala, E., & Zelenicky, L. (2008). New Competences in Slovak Teacher Training Programmes. *Teacher education in Europe: mapping the landscape and looking to the future, TEPE Conference 2008, Ljubljana, February 21-23, 2008*.
- Glass, G.V.; Cahen, L.S.; Smith, M.L.; ve Filby, N.N. (1982). *School class size: Research and policy*. Beverly Hills, CA: SAGE, Publications.
- Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Grant, C. A. & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education, 57(3)*, pp. 292-299.
- Hargreaves, L, et al. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: views from inside and outside the profession. Final Report of the teacher status project*. Department for education and skills. Ref No: RR831A. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.dfes.go.uk/research>.
- Imig, D. G. & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education, 57(3)*, pp. 286-291.
- INTASC, (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC.
- Jasmen, A. M. (1998). *Issues in establishing professional competency-based teaching standards: an analysis of processes used in determining Level 3 Classroom Teachers in Western Australia*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference Adelaide 30 November — 4 December 1998.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Eğitim Yönetimi, 5 (19)*, 313-24.
- Kavcar, C. (2003). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (1-2)*, 1-14.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-eğitim-kalkınma (4. Basım)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.

- Kocatürk, U. (2005) *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi (Genişletilmiş 2. Basım), Ankara
- Küçükahmet, L. (2009). Bir yıl içinde öğretmen yetiştirme programında dalgalanmalar (2009-2010). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (367), 37-41.
- Küçükoğlu, A. (2004) Türkiye'nin öğretmen yetiştirme serüveninde eğitim enstitüleri ve bir model olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Leigh, A. and Mead, S. (2005). *Lifting teacher performance*. Progressive Policy Institute, 03/07/2009 tarihinde <http://www.ppionline.org> adresinden alındı.
- Mahiroğlu, A. (2004), Öğretmenlik Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi.
- McCloskey, W, et al. (2006). *A comparison of national board certified teachers and non-national board certified teachers: is there a difference in teacher effectiveness and student achievement?* National Board for professional teaching standards.
- MEB, (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No:91.
- MEB, (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2009). *Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu*. 20/07/2009 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc> adresinden alındı.
- MEB, <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Michigan Department of Education, (2005). *Michigan standards for ensuring excellent educators*. Michigan: Lansing.
- Ministerial Council on Education, (2003). *A national framework for professional standards for teaching*. Australia: MCEETYA.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, (188) 6, pp.1017-1054.

- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5, 2, 113-127.
- NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards], (2007). *Measuring what matters. The effects of national board certification on advancing 21st century teaching and learning*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001a). *Early childhood generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001b). *Middle childhood generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001b). *Middle childhood generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2001c). *Early adolescence generalist standards*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- NBPTS, (2002). *What teachers should know and be able to do*. 14-800-22teach, Retrieved October 31, 2008, from http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf.
- NBPTS, (2008). *Moving education forward. Through national board certification*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.nbpts.org>.
- New Zealand Ministry of Education. Professional Standards: Criteria for quality teaching. *Area school teachers and unit holders*. Wellington. : 1999. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.minedu.govt.nz/schools/PerformanceManagement>.
- OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Teaching and Learning International Survey, OECD.
- ÖSYM, (2009). *2008-2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara.
- Özcan, M. (2009). *Öğretmen eğitimi için bir model önerisi*. Türk Eğitim Derneği için hazırlanan yayımlanmamış özel rapor.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Rhode Island Department of Education, (2005). *Rhode Island professional teaching standards*. Rhode Island: Providence.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 2, pp. 417-458.

- Rockoff, J. E. (2003). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 30/01/2007 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-kurum.htm> adresinden indirilmiştir.
- SmartBrief, (2009). Teachers are spending more of their own money on classroom supplies. *Accomplished Teacher by SmartBrief*. Retrieved August 13, 2009 from <http://www.smartbrief.com/news/nbpts>.
- Şahin, H. (1999). *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDA [Teacher Development Agency], (2007). *Professional standards for teachers in England from September 2007*. <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden 01/07/2009 tarihinde alındı.
- TDA, (2007a). *Professional standards for teachers: Qualified teacher status*. London: Author.
- TDA, (2007b). *Professional standards for teachers: Core*. London: Author.
- TDA, (2007c). *Professional standards for teachers: Post threshold*. London: Author.
- TDA, (2007d). *Professional standards for teachers: Excellent teacher*. London: Author.
- TDA, (2007e). *Professional standards for teachers: Advanced skills teacher*. London: Author.
- Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015. *Teacher training, qualifications and education quality. Chapter 2*. 49-77.
- Teaching Council Act, (2001). *Teaching Council Act*. Number 8 of 2001. Retrieved June 12, 2009, from <http://www.irishstatutebook.ie/2001/en/act/pub/0008/print.html>
- The Plowden Report, (1967). *Children and their primary schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office 1967.
- The State of Queensland (Department of Education), (2005). *Professional standards for teachers*. Queensland: Brisbane.

- The Teaching Council, (2009). *Codes of professional conduct for teachers*. Ireland.
- U.K. Adult Learning Inspectorate. (2007). *Specialist teacher qualifications: skills for life*. Retrieved October 31, 2008, from <http://www.ali.gov.uk>.
- U.K. Training and Development Agency for Schools. Professional standards for teachers. *Qualified teacher status*. England, 2007.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. *Measuring teacher qualifications*. Working Paper No. 1999-04, by Lara Fabiano. Project Officer, Dan Kasprzyk. Washington, D.C.:1999.
- Wisconsin Department of Public Instruction, (2009). *Wisconsin standards for teacher development and licensure*. Retrieved on 06/07/2009 from <http://dpi.wi.gov/tepd/stand10.html>
- World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- World Bank, J. M., (1985). *Teacher training: a review of world bank experience*. Discussion paper: Education and training series. Report No. EDT21, by Consultant Wadi D. Haddad.
- YÖK. (1998c). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara.
- YÖK. (2006). *Eğitim fakülteleri araştırması*. Ankara.
- YÖK. (2007a). *Türkiye'nin yükseköğrenim stratejisi*. Ankara.
- YÖK. (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Hazırlayanlar: Kavak, Y.; Aydın, A.; Altun A.S., Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını-5
- YÖK. (2008). Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. 24/10/2008 tarihinde http://www.yok.org.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc adresinden alındı.
- YÖK. (Mart, 1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- YÖK. (Mart, 1998b). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.

EK-1
ÖĞRETMEN ANKETİ

A- KİŞİSEL BİLGİLER

s.1) Cinsiyetiniz?

1() Kadın 2() Erkek

s.2) Yaşınız?

1() 21-25 2() 26-30 3() 31-35 4() 36-40 5() 41-45 6() 46-50 7() 51+

s.3) Gelir durumunuz? (Haneye giren; ek iş, kira, eşinizin kazancı vb. tüm gelirlerin toplamı)

1() 1000-1500 YTL 2() 1501-2000 YTL 3() 2001-2500 YTL 4() 2501-3000 YTL
5() 3001-3500 6() 3501-4000 YTL 7() 4001-4500 YTL 8() 4501-5000 YTL
9() 5001 YTL üzeri

s.4) Evinizde bilgisayar var mı?

1() Evet 2() Hayır

s.5) Evinizde internet bağlantısı var mı?

1() Evet 2() Hayır

s.6) Son 1 yılda, mesleki gerekler dışında hiç kitap okudunuz mu?

1() Hiç okumadım 2() 1-4 arası 3() 5-10 arası 4() 10'dan fazla

s.7) Eğitim durumunuz? (Durumunuza uyan birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1() Öğretmen Okulu 2() Eğitim Enstitüsü
3() Lisans tamamlama 4() Eğitim Fakültesi
5() Fen Fakültesi/Fen-Edebiyat Fakültesi 6() İngiliz/Amerikan Dili ve Edebiyatı-filoloji
7() Beden Eğitimi Öğretmenliği
8() Diğer fakülte mezunu, öğretmenlik/sınıf öğretmenliği sertifikası sahibi
9() Yüksek lisans 10() Doktora 11() Diğer

s.8) Branşınız?

1() Sınıf öğretmenliği 2() Türkçe 3() Matematik
4() Fen ve Teknoloji 5() Sosyal Bilgiler 6() Resim-Resim İş
7() Beden Eğitimi 8() Müzik 9() Yabancı Dil
10() Din Kül. ve Ahlak Bil. 11() Teknoloji ve Tasarım 12() Bilgisayar
13() Diğer (belirtiniz)

s.9) Öğretmenlikteki toplam hizmet süreniz?

1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 6() 26 +

s.10) Halen görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz?

1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 6() 26 +

s.11) Şu anda mezun olduğunuz branşta/alanda mı öğretmenlik yapıyorsunuz?

1() Evet 2() Hayır 3() Hem mezun olduğum branşta, hem de diğer branşlarda

s.12) Şu anda hangi düzeyde derse giriyorsunuz?

1() 1-5 (sınıf öğretmenliği) 2() 4-8 (branş öğretmenliği)

s.13) Sosyal, kültürel, bilimsel veya mesleki nitelikle herhangi bir kuruluşa üyeliğiniz var mı?
1() Evet 2() Hayır

s.14) Sınıfınızdaki öğrenci sayısı? (Branş öğretmenleri için girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı)
1() 20'den az 2() 20-30 3() 31-40 4() 41-50 5() 51-60 6() 61 +

s.15) Haftalık ders yükünüz? (Fiili olarak girdiğiniz ders saati toplamı)
1() 10 saatten az 2() 10-15 3() 16-20 4() 21-25 5() 26-30 6() 31-35 7() 36+

s.16) Eğitim faaliyetlerinizin kalitesini artırmak için, kişisel gelirinizden harcama yaptığınız oluyor mu?
1() Hayır 2() Ayda 50 YTL'den az 3() Ayda 50-100 YTL
4() Ayda 101-200 YTL 5() 201 YTL'den fazla

B- MESLEKİ YETERLİK DÜZEYİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

s.17) Öğretmenlik mesleğini niçin seçtiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
1() Ailem istediği için 2() İş garantisi yüksek bir meslek olduğu için
3() Saygın bir meslek olduğu için 4() İdealimdeki meslek olduğu için
5() Topluma ve çocuklara faydalı olmak için 6() Öğretmenlerime özendiğim için
7() Başka bir iş bulamadığım için 8() Diğer

s.18) Öğretmen olmaktan memnun musunuz?
1() Evet 2() Kısmen 3() Hayır

s.19) Yeniden meslek seçme imkanınız olsa yine öğretmen olur musunuz?
1() Evet 2() Kararsızım 3() Hayır

s.20) Okul dışındaki çevrenizde, size, öğretmen olduğunuz için özel bir değer verildiğine inanıyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır

s.21) Öğrencilerinizin sizi, kendi hayatları için model olarak aldığını düşünüyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır

s.22) Öğretmenlerin, toplumsal liderlik veya kanaat önderliği şeklinde ifade edilen konularının sürdüğüne inanıyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır

s.23) Kişisel sorunlarınız (evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı vb.), sizece öğrencilerinize verdiğiniz eğitimin kalitesini etkiliyor mu?
1() Hiç etkilemiyor 2() Az etkiliyor 3() Çok etkiliyor 4() Fikrim yok

Bilgisayar ile ilgili olarak aşağıdakileri hangi düzeyde biliyorsunuz?

	1() Bilmiyorum	2() Az	3() Orta	4() İyi
s.24) Word	()	()	()	()
s.25) Excel	()	()	()	()
s.26) Power Point	()	()	()	()
s.27) İnternet	()	()	()	()
s.28) Diğer	()	()	()	()

İnterneti ne sıklıkla kullanıyorsunuz? (Sadece interneti kullananlar cevaplandırarak)

	(1) Kullan- mıyorum	(2) Ayda 1-2 gün	(3) Haftada 1-2 gün	(4) Hemen hemen hergün
s.29) Haberleşme (msn, e-posta vb.)	()	()	()	()
s.30) Oyun-eğlence	()	()	()	()
s.31) Haberleri-gazeteleri izleme	()	()	()	()
s.32) Mesleki forum ve gruplarla iletişim	()	()	()	()
s.33) Mesleki olmayan forum ve gruplarla iletişim	()	()	()	()
s.34) Eğitim-öğretim	()	()	()	()
s.35) Diğer.....	()	()	()	()

s.36) Derslerinizde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri ortalama hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

- 1 () Hiç kullanmıyorum 2 () Bir yarıyılıda 1-2 defa 3 () Ayda 1-2 defa
4 () Haftada 1-2 defa 5 () Hemen hemen her gün

Son iki 2 (iki) yılda katıldığınız hizmet içi eğitim etkinlikleri ve saatlerini belirtiniz. (Yoksa 50. soruya geçiniz)

	Toplam saat
s.37) MEB Hizmet içi Eğitim D. Bşk.'nce düzenlenen hizmet içi eğitim	
s.38) İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim	
s.39) Okul tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim	
s.40) Seminer	
s.41) Konferans	
s.42) Diğer (Belirtiniz)	

Son iki (2) yılda katıldığınız mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer vb. etkinlikler sınıf içi uygulamalarınızı ne ölçüde olumlu etkiledi? (Eğitim almadığınız alanları boş bırakınız)

	1 () Çok etkiledi	2 () Kısmen etkiledi	3 () Az etkiledi	4 () Hiç etkilemedi
s.43) Alan (branş) bilgisi	()	()	()	()
s.44) Öğrenme/öğretme yöntemleri	()	()	()	()
s.45) Yeni öğretim programlarının uygulanması	()	()	()	()
s.46) Öğretim teknolojilerinin derste kullanılması	()	()	()	()
s.47) Ölçme ve değerlendirme	()	()	()	()
s.48) Sınıf yönetimi ve disiplin	()	()	()	()
s.49) Diğer (Belirtiniz)	()	()	()	()

s.50) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımında gelişmeleri izlemek için aşağıdakilerden hangilerini öncelikle kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1 () Alanda yayınlanan kitapları 2 () Dergi vb. süreli yayınları
3 () İlgili web siteleri ve internet forumlarını 4 () Kurs veya seminerleri
5 () İzlemeye vaktim olmuyor 6 () Diğer

s.51) Alanınız veya eğitim bilimleri ile ilgili abone olarak takip ettiğiniz süreli yayın var mı?
1() Hayır 2() Evet (Lütfen ismini belirtiniz)

s.52) Son bir yılda mesleki gelişiminiz için kaç kitap okudunuz?
1() Hiç okumadım 2() 1-2 kitap 3() 3-4 kitap 4() 5+

s.53) Görev alanınızla ilgili mevzuatı takip ederken, öncelikle hangisinden yararlanıyorsunuz?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Takip etmiyorum
2() Tebliğler Dergisini düzenli olarak takip ediyorum
3() Resmi Gazeteyi takip ediyorum
4() Basılı kaynaklardan (kitap vb.) mevzuatı izliyorum
5() İnternette (MEB sitesi ve diğerleri) takip ediyorum
6() Okul yönetimince yapılan duyurulardan izliyorum
7() Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.54) Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri izlemek için ne yapıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izliyorum
2() Yeni öğretim programlarını internette indirerek inceliyorum
3() Yeni öğretim programlarını basılı olarak ediniyorum ve inceliyorum
4() İlköğretim müfettişleri tarafında yapılan bilgilendirme/seminer/toplantı vb. yoluyla öğreniyorum
5() Okul yönetimince yapılan duyuru/bilgilendirme yoluyla öğreniyorum
6() Bakanlığın / Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sayfasından izliyorum
7() İnternette çeşitli mesleki forum ve gruplara katılarak izliyorum

s.55) Okul gelişim-yönetim ekibinin (OGYE) kurulmasında ve çalışmalarında göreviniz var mı?

- 1() Okulumuzda bir OGYE yok
2() Okulumuzda OGYE var ama ben aktif görev almadım
3() OGYE’de aktif görev alıyorum
4() OGYE’de görevliyim, ama OGYE aktif olarak çalışmıyor
5() Okulumuzda OGYE var, ama ben bu ekipte yer almak istemedim

s.56) Sizce öğrencilerinizin genel olarak öğrenme konusundaki isteklilik düzeyleri yeterli mi?

- 1() Evet 2() Hayır

s.57) Öğrencilerinizin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için kullandığımız yöntemler nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Doğrudan gözlem
2() Öğrenci ile görüşme
3() Rehberlik uzmanı ile öğrenci hakkında görüşme
4() Diğer öğretmenlerle öğrenci hakkında görüşme
5() Bireysel projeler
6() Grup projeleri
7() Bireysel gelişim dosyasını inceleme
8() Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.58) Sınıfınızdaki her bir öğrenciyi öğrenmeleri açısından, öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından ayrı ayrı değerlendirip yönlendirebiliyor musunuz?

- 1() Değerlendiriyorum, ancak yönlendirmeye zaman bulamıyorum
2() Değerlendiriyor ve yönlendiriyorum
3() Değerlendirmeye ve yönlendirmeye zaman/ımkan bulamıyorum
4() Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.59) Öğrencilerinizi geleceğe dönük olarak yönlendirmede nasıl bir yol izliyorsunuz?

- 1() Aileyle ve uzmanlarla işbirliği yapıyorum
2() Aileler ilgisiz olduğu için sadece uzmanlarla işbirliği yapıyorum
3() Diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyorum
4() Sadece kendi çabalarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum
5() Hiçbirini yapamıyorum
6() Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.60) Öğrencilerinize verdiğiniz ödevler ve sınıf dışı çalışmalarda aşağıdakilerden hangilerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanırım
2() Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmalara, çevrenin olanaklarına göre uyarlamalar yaparım
3() Çevrenin olanaklarını dikkate alarak kendi hazırladığım ödev ve çalışmaları kullanırım
4() Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.61) Öğrencilerin ödev-alıştırma gibi çalışmalarını hangi sıklıkla kontrol ediyor ve geri bildirim sağlıyorsunuz?

- 1() Ödev/alıştırma çalışmalarını kontrol edecek zamanım olmuyor
2() Ödev/alıştırma çalışmalarını aynı gün kontrol eder ve geri bildirim sağlarım
3() Ödev/alıştırma çalışmalarını toplayarak, bir sonraki derste geri bildirim sağlarım
4() Verdiğim her ödev/alıştırma çalışmasını toplarım, fakat geri bildirim sağlayacak zamanım olmuyor
5() Verdiğim her üç-beş çalışmadan birini kontrol ederim
6() Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.62) Ödev ve benzeri çalışmalarda, öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çeşitlendirme amacıyla aşağıdakilerden hangisini yapıyorsunuz?

- 1() Çeşitlendirme için kılavuz kitapta önerilenler yeterli olduğundan, ayrıca bir çalışma yapmıyorum
2() Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı çalışmalar veriyorum
3() Diğer (lütfen belirtiniz)

s.63) Ders planları konusundaki görüşünüz nedir?

- 1() Yararlı olduğuna inanıyorum ve mutlaka hazırlıyorum
2() Yararlı olduğuna inanıyorum, ancak hazırlayacak vaktim olmuyor
3() Yararlı olduğuna inanmıyorum, ancak mecburen hazırlıyorum
4() Yararlı olduğuna inanmadığım için hazırlamıyorum

s.64) Derslerinizde, o ders için bir alt ve bir üst sınıf düzeyindeki kazanımları da inceleyerek bir düzenleme yapıyor musunuz?

- 1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.65) Bir dersin işlenişinde, dersin konuları ile diğer dersler arasında bağlantı kuruyor musunuz?
1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.66) Bulduğunuz çevrenin özelliklerine göre derse farklı konu ve örnekler ekliyor musunuz?
1() Hayır 2() Evet (lütfen örneklendirir misiniz?)

s.67) Ders sırasında sınıf hakimiyetini/disiplini sağlama konusunda zorlanıyor musunuz?
1() Evet, sık sık 2() Bazen 3() Hayır

s.68) Derslerin işlenişinde başarı düzeyi düşük öğrencilerle ilgili olarak nasıl bir yöntem izliyorsunuz?

- 1() Başarı düzeyi yüksek öğrencilerle birlikte çalışmalarını sağlıyorum
2() Onlarla özel ek çalışmalar yapıyorum
3() Sınıfın kalabalık olması nedeniyle onlara yeterince zaman ayıramıyorum
4() Programı yetiştirebilmek için onlara yeterince zaman ayıramıyorum
5() Diğer (lütfen belirtiniz).....

Aşağıdaki ölçme araçlarını, bir yarıyıld (bir sınıf için) ortalama hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

	1() Hiç	2() Bir kez	3() İki kez	4() Üç kez	5() Dört ve daha fazla kez
s.69) Açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklama	()	()	()	()	()
s.70) Kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklama	()	()	()	()	()
s.71) Çoktan seçmeli test	()	()	()	()	()
s.72) Doğru-yanlış testi	()	()	()	()	()
s.73) Sözlü yoklama	()	()	()	()	()
s.74) Portfolyo	()	()	()	()	()
s.75) Rubrikler/derecelendirme ölçekleri	()	()	()	()	()
s.76) Gözlem	()	()	()	()	()
s.77) Kavram haritası	()	()	()	()	()
s.78) Diğer	()	()	()	()	()

s.79) Öğrencilerinizin velilerini tanıyor musunuz?
1() Tüm velileri 2() Çoğunluğunu 3() Bir kısmını 4() Hiç birini

s.80) Öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmeleri için (genel amaçlı veli toplantıları hariç) toplantı ya da seminer düzenliyor musunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Düzenlemiyorum
2() Toplantı düzenliyorum.
3() Velilere semineri ben veriyorum
4() Rehber öğretmenin seminer vermesini sağlıyorum
5() Okul dışından konuşmacı davet ederek seminer düzenliyoruz
6() Diğer

s.81) Aileleri tanımak için hangilerini yapıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Özel bir çalışma yapmıyorum
2() Öğrencilerden edindiğim bilgilerle aileleri tanıyorum
3() Veli toplantılarında aileleri tanımaya çalışıyorum
4() Velilerle gruplar halinde görüşüyorum
5() Anne-babalarla bireysel görüşmeler yapıyorum
6() Mesleki sınırlar dahilinde ev ziyaretleri yapıyorum
7() Diğer

s.82) Veli toplantılarını genellikle ne şekilde gerçekleştiriyorsunuz?

- 1() Toplantıda sadece sınav sonuçları bildiriyorum
2() Sınav sonuçları yanında çocuğun sorunları üzerinde de duruyorum
3() Toplantılara veliler çoğunlukla katılmıyor
4() Diğer.....

s.83) Öğrencilerinizin kişisel ve akademik gelişimi ile ilgili konuları ailelerle paylaşıyor musunuz?

- 1() Tüm velilerle periyodik olarak paylaşıyorum
2() Sadece çocuklarının durumuyla ilgilenen velilerle paylaşıyorum
3() Paylaşmak istiyorum ama veliler ilgilenmediği için yapamıyorum
4() Paylaşmıyorum

s.84) İçinde bulunduğumuz öğretim yılında düzenlediğiniz ya da planımıza aldığımız çevre gezileri var mı? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Hayır
2() Müze gezisi
3() Tarihi eser ya da kültür varlıklarına gezi
4() Fabrika veya diğer işletmelere gezi
5() Doğa gezisi
6() Sosyal kurum ve kuruluşlara gezi
7() Diğer (lütfen belirtiniz).....

Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarından nasıl yararlanıyorsunuz?

		1() Evet	2() Hayır
s.85)	Çevre, okul için para desteği sağlıyor	()	()
s.86)	Çevre, okul için materyal/malzeme desteği sağlıyor	()	()
s.87)	Çevrede eğitim öğretim etkinliklerine destek sağlayan gönüllüler var	()	()
s.88)	Diğer (Belirtiniz)	()	()

s.89) Okulunuz mezunlarıyla, okulunuzun geliştirilmesi için işbirliği yaptığınız oluyor mu?

- 1() Evet, sık sık 2() Nadiren 3() Hayır

s.90) Çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb. meslek alanlarından yetkilileri, ilgili derslere/okula davet ettiğiniz oldu mu?

- 1() Evet, sık sık 2() Nadiren 3() Hayır

Anket yapılan İl:..... İlçe :.....

EK-2
YÖNETİCİ ANKETİ

A- KİŞİSEL BİLGİLER

s.1) Cinsiyetiniz?

1() Kadın 2() Erkek

s.2) Branşınız?

1() Sınıf öğretmenliği 2() Türkçe 3() Matematik
4() Fen ve Teknoloji 5() Sosyal Bilgiler 6() Resim-Resim İş
7() Beden Eğitimi 8() Müzik 9() Yabancı Dil
10() Din Kült. ve Ahlak Bil. 11() Teknoloji ve Tasarım 12() Bilgisayar
13() Diğer (belirtiniz)

s.3) Öğretmenlikteki toplam hizmet süreniz (yöneticilikte geçen süre dahil)?

1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl 6() 26 +

s.4) Halen görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz?

1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16-20 yıl 5() 21-25 yıl 6() 26 +

s.5) Yöneticilik görevindeki ünvanınız?

1() Okul Müdürü 2() Müdür Yardımcısı

s.6) Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz? (Müdür Yardımcısı ve/veya Müdür olarak toplam süre)

1() 1-2 yıl 2() 3-5 yıl 3() 6-10 yıl 4() 11-15 yıl 5() 15 +

s.7) Okulunuzdaki sınıfların ortalama öğrenci sayısı nedir?

1() 20'den az 2() 20-30 3() 31-40 4() 41-50 5() 51-60 6() 61 +

s.8) Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı nedir?

1() 100'den az 2() 101-200 3() 201-300 4() 301-500 5() 501-1000
6() 1001-1500 7() 1501 +

s.9) Yöneticilik görevi yanında haftada kaç saat derse giriyorsunuz?

1() Derse girmiyorum 2() 1-6 saat 3() 6-10 saat 4() 11-15 saat
5() 16-20 saat 6() 20 saatten fazla

B- MESLEKİ YETERLİK DÜZEYİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

s.10) Okul dışındaki çevrenizde, öğretmenlere özel bir değer verildiğine inanıyor musunuz?

1() Evet 2() Hayır

s.11) Öğretmenlerinizin davranışlarıyla öğrencilerinize model olduğunu düşünüyor musunuz?

1() Evet 2() Hayır

s.12) Öğretmenlerin, toplumsal liderlik veya kanaat önderliği şeklinde ifade edilen konularının sürdürüldüğüne inanıyor musunuz?

1() Evet 2() Hayır

s.13) Öğretmenlerin kişisel sorunlarının (evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı vb.), öğrencilere verdikleri eğitimin kalitesini etkilediğini düşünüyor musunuz?

1 () Hiç etkilemiyor 2 () Az etkiliyor 3 () Çok etkiliyor 4 () Fikrim yok

s.14) Öğretmenlerinizin eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için, kişisel gelirlerinden harcama yaptıkları oluyor mu?

1 () Evet 2 () Hayır

s.15) Okulunuzdaki öğretmenler derslerinde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi teknolojileri ortalama hangi sıklıkla kullanıyorlar?

1 () Hiç kullanmıyorlar 2 () Bir yarıyılıda 1-2 defa 3 () Ayda 1-2 defa
4 () Haftada 1-2 defa 5 () Hemen hemen her gün

s.16) Okulunuzdaki öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanımında gelişmeleri izlemek için aşağıdakilerden hangilerini öncelikle kullanıyorlar? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1 () Alanda yayınlanan kitapları 2 () Dergi vb. süreli yayınları
3 () İlgili web siteleri ve internet forumlarını 4 () Kurs veya seminerleri
5 () İzlemeye vakitleri olmuyor 6 () Diğer

s.17) Öğretmenleriniz öğretim programlarında yapılan değişiklikleri öğrenmede genel olarak nasıl bir yol izliyorlar? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1 () Öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarından izliyorlar
2 () Yeni öğretim programlarını internetten indirerek inceliyorlar
3 () Yeni öğretim programlarını basılı olarak ediniyor ve inceliyorlar
4 () İlköğretim müfettişleri tarafından yapılan bilgilendirme/seminer/toplantı vb. yoluyla öğreniyorlar
5 () Okul yönetimince yapılan duyuru/bilgilendirme yoluyla öğreniyorlar
6 () Bakanlığın / Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sayfasından izliyorlar
7 () İnternette çeşitli mesleki forum ve gruplara katılarak izliyorlar

s.18) Okulunuzdaki öğrencilerin genel olarak öğrenme konusundaki isteklilik düzeyleri yeterli mi?

1 () Evet 2 () Hayır

s.19) Öğretmenleriniz sınıflarındaki her bir öğrenciyi öğrenmeleri açısından, öğrenme kapasitesi, ilgi ve ihtiyaçları bakımından ayrı ayrı değerlendirip yönlendirebiliyorlar mı?

1 () Değerlendiriyor, ancak yönlendirmeye zaman bulamıyorlar
2 () Değerlendiriyor ve yönlendiriyorlar
3 () Değerlendirmeye ve yönlendirmeye zaman/imkan bulamıyorlar
4 () Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.20) Öğretmenleriniz öğrencilerini geleceğe dönük olarak yönlendirmede ne yapıyorlar?

1 () Aileyle ve uzmanlarla işbirliği yapıyorlar
2 () Aileler ilgisiz olduğu için sadece uzmanlarla işbirliği yapıyorlar
3 () Diğer öğretmenlerle işbirliği yapıyorlar
4 () Sadece kendi çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyorlar
5 () Hiçbirini yapamıyorlar
6 () Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.21) Öğretmenleriniz öğrencilerin velilerini tanıyorlar mı?

- 1() Tüm velileri 2() Çoğunluğunu 3() Bir kısmını 4() Hiç birini

s.22) Öğretmenleriniz öğrencilerinin ailelerini tanımak için hangilerini yapıyorlar?

- 1() Özel bir çalışma yapmıyorlar
2() Öğrencilerden edindikleri bilgilerle aileleri tanıyorlar
3() Okuldaki toplantılarda aileleri tanımaya çalışıyorlar
4() Velilerle gruplar halinde görüşüyorlar
5() Anne-babalarla özel görüşmeler yapıyorlar
6() Mesleki sınırlar dahilinde ev ziyaretleri yapıyorlar
7() Diğer

s.23) Öğretmenleriniz, öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesi için toplantı ve seminer düzenliyorlar mı?

- 1() Okulda toplantı ve seminer düzenleme imkanı yok
2() İmkan var ama düzenlemiyorlar
3() Velilere öğretmenler kendileri seminer veriyorlar
4() Rehber öğretmenin seminer vermesini sağlıyorlar
5() Okul dışından konuşmacı davet ederek seminer düzenliyorlar
6() Diğer (lütfen belirtiniz)

s.24) Veli toplantıları genellikle ne şekilde gerçekleşiyor?

- 1() Toplantıda sadece sınav sonuçları bildiriliyor
2() Sınav sonuçları yanında çocuğun sorunları üzerinde de duruluyor
3() Toplantılara veliler çoğunlukla katılmıyor
4() Diğer

s.25) Öğretmenleriniz öğrencilerinin kişisel ve akademik gelişimi ile ilgili konuları velilerle paylaşıyorlar mı?

- 1() Tüm velilerle periyodik olarak paylaşıyorlar
2() Sadece çocuklarının durumuyla ilgilenen velilerle paylaşıyorlar
3() Paylaşmak istiyorlar ama veliler ilgilenmediği için yapamıyorlar
4() Paylaşamıyorlar

s.26) Öğretmenleriniz, öğrencilerine verdikleri ödevler ve sınıf dışı çalışmalarda aşağıdakilerden hangilerini daha çok kullanıyorlar? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1() Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmaları kullanıyorlar
2() Öğretmen kılavuz kitabında yer alan ödev ve çalışmalarda, çevrenin olanaklarına göre uyarlamalar yapıyorlar
3() Çevrenin olanaklarını dikkate alarak kendi hazırladıkları ödev ve çalışmaları kullanıyorlar
4() Diğer (lütfen belirtiniz)

s.27) Öğretmenleriniz öğrencilerin ödev/alıştırma gibi çalışmalarını hangi sıklıkla kontrol edip geri bildirim sağlıyorlar?

- 1() Ödev/alıştırma çalışmalarını kontrol edecek zamanları olmuyor
2() Ödev/alıştırma çalışmalarını aynı gün kontrol edip ve geri bildirim sağlıyorlar
3() Ödev/alıştırma çalışmalarını toplayarak bir sonraki derste geri bildirim sağlıyorlar
4() Verdikleri her ödev/alıştırma çalışmasını topluyorlar, fakat geri bildirim sağlayacak zamanları olmuyor
5() Verdikleri her üç-beş çalışmadan birini kontrol ediyorlar
6() Diğer (lütfen belirtiniz)

s.28) Öğretmenlerinizin ders planları ve plan hazırlamaları konusundaki görüşlerine ilişkin değerlendirmeniz nedir?

- 1 () Yararlı olduğuna inanıyorlar ve mutlaka hazırlıyorlar
2 () Yararlı olduğuna inanıyorlar, ancak hazırlayacak vakitleri olmuyor
3 () Yararlı olduğuna inanmıyorlar, ancak mecburen hazırlıyorlar
4 () Yararlı olduğuna inanmıyorlar ve hazırlamıyorlar

s.29) Öğretmenleriniz ders sırasında sınıf hakimiyetini/disiplini sağlama konusunda zorlanıyorlar mı?

- 1 () Evet, çoğu zorlanıyor 2 () Bazıları 3 () Hiçbiri zorlanmıyor

s.30) Öğretmenleriniz derslerin işlenişinde başarı düzeyi düşük öğrencilerle ilgili olarak nasıl bir yöntem izliyorlar? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1 () Başarı düzeyi yüksek öğrencilerle birlikte çalışmalarını sağlıyorlar
2 () Onlarla özel ek çalışmalar yapıyorlar
3 () Sınıfların kalabalık olması nedeniyle onlara yeterince zaman ayıramıyorlar
4 () Programı yetiştirebilmek için onlara yeterince zaman ayıramıyorlar
5 () Diğer (lütfen belirtiniz).....

s.31) Öğretmenleriniz öğrencilerine ders dışında da zaman ayırabiliyorlar mı?

- 1 () Her gün zaman ayırıyorlar 2 () Haftada bir-iki gün ayırabiliyorlar
3 () Nadiren zaman ayırabiliyorlar 4 () Hiç zaman ayıramıyorlar

Öğretmenleriniz aşağıdaki ölçme araçlarını, bir yarıyıldan (bir derste) ortalama hangi sıklıkla kullanıyorlar?

	0()Hiç	1()Bir kez	2()İki kez	3()Üç kez	4()Dört ve daha fazla kez
s.32) Açık uçlu sorulardan oluşan klasik yazılı yoklama	()	()	()	()	()
s.33) Kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklama	()	()	()	()	()
s.34) Çoktan seçmeli test	()	()	()	()	()
s.35) Doğru-yanlış testi	()	()	()	()	()
s.36) Sözlü yoklama	()	()	()	()	()
s.37) Portfolio	()	()	()	()	()
s.38) Rubrikler/derecelendirme ölçekleri	()	()	()	()	()
s.39) Gözlem	()	()	()	()	()
s.40) Kavram haritası	()	()	()	()	()
s.41) Diğer (.....)	()	()	()	()	()

s.42) İçinde bulunduğumuz öğretim yılında öğretmenlerinizin düzenlediği ya da planladıkları çevre gezileri var mı? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1 () Hayır 2 () Müze gezisi
3 () Tarihi eser ya da kültür varlıklarına gezi 4 () Fabrika veya diğer işletmelere gezi
5 () Doğa gezisi 6 () Sosyal kurum ve kuruluşlara gezi
7 () Diğer (lütfen belirtiniz).....

Öğretmenleriniz okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarından nasıl yararlanıyor?

		1()Evet	2()Hayır
s.43)	Çevre, okul için para desteği sağlıyor	()	()
s.44)	Çevre, okul için materyal/malzeme desteği sağlıyor	()	()
s.45)	Çevrede eğitim öğretim etkinliklerine destek sağlayan gönüllüler var	()	()
s.46)	Diğer (Belirtiniz)	()	()

s.47) Öğretmenleriniz çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb. meslek alanlarından yetkilileri, ilgili derslere/okula davet ediyorlar mı?

1() Evet, sık sık 2() Nadiren 3() Hayır

s.48) Öğretmenleriniz çevrede bulunan sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ile okulunuzun geliştirilmesi için işbirliği yapıyorlar mı?

1() Evet, sık sık 2() Nadiren 3() Hayır

s.49) Öğretmenleriniz okulunuz mezunlarıyla, okulunuzun geliştirilmesi için işbirliği yapıyorlar mı?

1() Evet, sık sık 2() Nadiren 3() Hayır

Anket yapılan İl:..... İlçe :.....

EK-3
ÖĞRENCİ ANKETİ

Lütfen anketi hangi ders için dolduracağınızı belirtiniz.

- 1() Türkçe 2() Matematik 3() Fen ve Teknoloji 4() Sosyal Bilgiler
5() Yabancı Dil 6() T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

s.1) Cinsiyetiniz?

- 1() Kız 2() Erkek

s.2) Sınıfınız?

- 1() 6. sınıf 2() 7. sınıf 3() 8. sınıf

s.3) Doğum yılınız?

- 1() 1993 ve öncesi 2() 1994 3() 1995 4() 1996 5() 1997 6() 1998 7() 1999

s.4) Sınıfınızda kaç öğrenci var?

- 1() 20'den az 2() 20-25 3() 26-30 4() 31-35 5() 36-40 6() 41-45
7() 46-50 8() 51-55 9() 56-60 10() 60 +

s.5) Öğretmeniniz ve yönetimle görüşmek için veliniz okula hangi sıklıkla geliyor?

- 1() Yılda birkaç defa 2() Ayda birkaç defa 3() Haftada birkaç defa 4() Hiç gelmiyor

s.6) Okulunuza severek ve isteyerek mi geliyorsunuz?

- 1() Evet 2() Hayır

s.7) Sınıfta kendinizi rahat hissediyor musunuz?

- 1() Evet 2() Hayır

s.8) Öğretmeninizin gözünde değerli olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- 1() Evet 2() Hayır

s.9) Öğretmeniniz bir konuyu işlerken,

- 1() Sınıftaki tüm öğrencilerin konuyu anladığından emin olmadan yeni bir konuya geçmez
2() Bazı öğrenciler konuyu tam olarak anlamamış olsa da yeni konuya geçer

s.10) Öğretmeniniz nasıl ders çalışacağınız konusunda sizi yönlendiriyor mu?

- 1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.11) Dersle ilgili bir eksiğiniz olduğunda, Öğretmeniniz size özel zaman ayırıyor mu?

- 1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.12) Öğretmeniniz öğrencilere adil davranıyor mu?

- 1() Evet 2() Hayır

s.13) Öğretmenimiz;

- 1() Bize yanlış olduğunu söylediği davranışları kendisi de yapmıyor
2() Bize yanlış olduğunu söylediği davranışları bazen kendisi yapıyor

s.14) Sizce Öğretmeniniz işini severek yapıyor mu?

- 1() Evet 2() Hayır

s.15) Derste yaptığımız çalışmalar, alıştırmalar, oyunlar ve benzeri etkinlikler öğrenmenizin daha eğlenceli hale gelmesini sağlıyor mu?

1()Evet 2()Bazen 3()Hayır

s.16) Öğretmeniniz sınıfta herkese söz hakkı veriyor mu?

1() Evet, eşit söz hakkı veriyor 2() Hayır, bazılarına daha çok söz hakkı veriyor

s.17) Öğretmeniniz dış görünüşüne özen gösteriyor mu?

1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.18) Öğretmeniniz derslerinde bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları ne kadar sıklıkta kullanıyor?

1() Hiç kullanmıyor 2() Bir dönemde 1-2 ders 3() Ayda 1-2 ders 4() Haftada 1-2 ders
5() Haftada 1-2 dersten daha fazla

s.19) Öğretmeniniz derste bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı gibi araçları sizin de kullanmanıza fırsat veriyor mu?

1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.20) Öğretmeniniz sınavlardan sonra sizin neleri doğru, eksik ya da yanlış yaptığınızı anlatıyor mu?

1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.21) Öğretmeninizin verdiği ödev, proje ve benzeri çalışmalar öğrenmenizi kolaylaştırıyor mu?

1() Evet 2() Bazen 3() Hayır

s.22) Öğretmeninizin verdiği ödevleri yaparken, kaynaklara genellikle nereden ulaşıyorsunuz?

1() Okul veya halk kütüphanesinden 2() Evdeki mevcut kitaplardan 3() İnternette
4() Diğer

s.23) Öğretmeniniz dersi nasıl işliyor?

1() Dersi hep birlikte işliyoruz

2() Öğretmen kendisi işliyor

s.24) Öğretmeniniz dersin başında, o derste ne öğreneceğiniz hakkında bilgi veriyor mu?

1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman

s.25) Öğretmeniniz konuları sizin daha kolay anlayabileceğiniz biçimde işliyor mu?

1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman

s.26) Öğretmeniniz dersi işlerken, ders kitabı dışında farklı kitap, dergi ve benzeri kaynaklar kullanıyor mu?

1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman

s.27) Öğretmeniniz verdiği ödev, proje ve benzeri çalışmalarını kontrol ediyor mu?

1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman

s.28) Öğretmeniniz, ödeviniz ya da projeniz ile ilgili neyi doğru neyi eksik ya da yanlış yaptığınızı gösteriyor mu?

1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman

- s.29) Derste bir soruya doğru cevap verdiğinizde Öğretmeniniz genellikle ne yapar?
1() Güzel sözler söyler ya da ödül verir 2() Hiçbir şey yapmaz
- s.30) Ders sırasında bir soruya yanlış cevap verdiğinizde Öğretmeniniz genellikle ne yapar?
1() Doğrusunu bulmak için bizi cesaretlendirir 2() Moralimizi bozacak tepkiler verir
3() Hiçbir şey yapmaz 4() Diğer (lütfen belirtiniz)
- s.31) Öğretmeniniz sınavlardan sonra, yapamadığınız sorularla ilgili konuları tekrar işliyor mu?
1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman
- s.32) Öğretmeniniz ders işlerken çevrenizden örnekler veriyor mu?
1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman
- s.33) Öğretmeninizin sınıftaki tüm öğrencilerin derslere yeterince katılımınızı sağladığını düşünüyor musun?
1() Evet 2() Hayır
- s.34) SBS sınavından aldığımız not? (Karne notu dahil; altıncı sınıfta okuyorsanız bu soruyu cevaplamayınız)
1() 200 ve daha altı 2() 201-250 arası 3() 251-300 arası 4() 401-450 arası
5() 451-500 arası 6() Sınava girmedim

Anket yapılan İl :..... İlçe :.....

EK-4
VELİ ANKETİ

Lütfen anketi kaçınıcı sınıftaki çocuğunuzu dikkate alarak dolduracağımızı belirtiniz.
()1. sınıf ()2. sınıf ()3. sınıf ()4. sınıf ()5. sınıf ()6. sınıf ()7. sınıf ()8. sınıf

A- KİŞİSEL BİLGİLER

s.1) Cinsiyetiniz?

1() Kadın 2() Erkek

s.2) Yaşınız?

1() 29 yaş ve altı 2() 30-39 3() 40-49 4() 50-59 5() 60 +

s.3) Eğitim durumunuz?

1() Okuryazar değil 2() Okuryazar 3() ilköğretim (ilkokul-ortaokul)
4() Lise 5() Yüksekokul/Üniversite

s.4) Çocuk sayısı?

1() 1 çocuk 2() 2 çocuk 3() 3 çocuk 4() 4 çocuk 5() 5 ve daha fazla çocuk

s.5) Gelir durumunuz? (Haneye giren; ek iş, kira, eş kazancı vb. tüm gelirlerin toplamı)

1() 1000 YTL ve altı 2() 1001-1500 YTL 3() 2001-2500 YTL 4() 2501-3000 YTL
5() 3001-4000 6() 4001-5000 YTL 7() 5001 YTL ve üzeri

s.6) Evinizde bilgisayar var mı?

1() Evet 2() Hayır

s.7) Evinizde internet bağlantısı var mı?

1() Evet 2() Hayır

B- ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME

s.8) Çocuğunuzun eğitim gördüğü okuldan genel olarak memnun musunuz?

1() Evet 2() Hayır

s.9) Çocuğunuzun okuluna severek gittiğine inanıyor musunuz?

1() Evet 2() Hayır

s.10) Çocuğunuzun okulunda ders dışı etkinlikler düzenleniyor mu?

1() Evet, yeterli ve sık şekilde gerçekleştiriliyor 2() Yapılıyor ama yetersiz
3() Hiç yapılmıyor

s.11) Çocuğunuza okulunda başarılı olması için ilave eğitim aldırıyor musunuz? (Birden fazla cevap işaretleyebilirsiniz)

1() Hayır 2() Okuldaki etütlere gönderiyorum 3() Özel ders aldırıyorum
4() Dershaneye gönderiyorum 5() Diğer

s.12) Çocuğunuzu okulunda ne derece başarılı buluyorsunuz?

1() Çok başarılı 2() Başarılı 3() Az başarılı 4() Başarısız

s.13) Bir önceki soruda belirttiğiniz, çocuğunuzun başarı durumunun sizce en önemli nedenler nelerdir?

.....
.....
.....

s.14) Bu öğretim yılı içinde çocuğunuzun okulunda, veli toplantısı dışında, sizin de katıldığınız eğitimle ilgili toplantı, seminer, konferans veya benzeri etkinlikler düzenlendi mi?

1() Evet 2() Hayır

s.15) Öğretmenlerin kişisel sorunlarının (evlenme, boşanma, çocuk, sağlık, geçim sıkıntısı vb.), çocuğunuza verdikleri eğitimin kalitesini etkilediğini düşünüyor musunuz?

1() Hiç etkilemiyor 2() Az etkiliyor 3() Çok etkiliyor 4() Fikrim yok

s.16) Öğretmenlerinin genelde çocuğunuza nasıl davrandığını düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....

s.17) Çocuğunuzun öğretmenleri, onun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili konularda sizi yeterince bilgilendiriyorlar mı?

1() Evet, periyodik olarak bilgilendiriyorlar 2() Sadece sorun çıktığında bildiriyorlar
3() Herhangi bir bilgilendirme yapmıyorlar 4() Bu tür konularla ilgilenmeye vaktim olmuyor

s.18) Okula davet edilmemiş olsanız da çocuğunuzun durumu ile ilgili olarak okulu ne kadar sıklıkla ziyaret ediyorsunuz?

1() Haftada bir kez 2() On beş günde bir 3() Ayda bir 4() Dönem boyunca bir kez 5() Hiç

s.19) Sizce öğretmenleri çocuğunuza değer veriyor mu?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.20) Sizce öğretmenleri çocuğunuzun derslerde kendini rahat hissetmesini sağlayabiliyorlar mı?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.21) Öğretmenleri çocuğunuzun eksikliği olan konularda ona ayrı bir zaman ayırıyor mu?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.22) Öğretmenleri çocuğunuzun öğrenmeyi sevmesini sağlayabiliyor mu?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.23) Sizce öğretmenleri çocuğunuzun sınıfındaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranıyor mu?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.24) Öğretmenler olumlu davranışlarıyla çocuklara iyi örnek olabiliyorlar mı?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.25) Sizce öğretmenler farklı görüşlere ve eleştirilere açık mı?

1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.26) Sizce öğretmenler mesleğini severek ve isteyerek mi yapıyor?
1() Evet 2() Hayır 3() Fikrim yok

s.27) Öğretmenlerin dış görünüşlerine özen gösterdiklerini düşünüyor musunuz?
1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman 4() Fikrim yok

s.28) Sizce öğretmenlerin verdikleri ödevler genelde çocuğunuzun seviyesine uygun mu?
1() Evet, seviyesine uygun 2() Seviyesinin üstünde 3() Seviyesinin altında 4() Fikrim yok

s.29) Öğretmenleri çocuğunuzun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili neler yapabileceğiniz konusunda sizi yönlendiriyor mu?
1() Evet 2() Hayır

s.30) Çocuğunuz başarılı olduğunda, öğretmenleri onu ödüllendiriyor mu?
1() Evet 2() Bazen 3() Hayır 4() Fikrim yok

s.31) Çocuğunuz başarısız olduğu zamanlarda, öğretmenleri onu cesaretlendiriyor mu?
1() Evet 2() Bazen 3() Hayır 4() Fikrim yok

s.32) Öğretmenlerinin çocuğunuza verdikleri ödev ve proje gibi çalışmaların maliyeti, sizi sıkıntıya sokacak kadar yüksek mi?
1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman 4() Fikrim yok

s.33) Öğretmenlerinin çocuğunuza verdikleri ödev ve proje gibi çalışmaların gerektirdiği kitap, bilgisayar, internet gibi kaynakları bulmakta zorlanıyor musunuz?
1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman 4() Fikrim yok

s.34) Öğretmenlerin veli olarak sizi yeterince tanıdığını düşünüyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır

s.35) Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunları öğrencilere yansıttığını düşünüyor musunuz?
1() Hiçbir zaman 2() Bazen 3() Her zaman 4() Fikrim yok

s.36) Çocuğunuzla ilgili görüşmek istediğinizde öğretmenlerine rahatlıkla ulaşabiliyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır 3() Öğretmenlerle görüşmeye gerek duymuyorum

s.37) Veli toplantıları ne şekilde gerçekleşiyor?
1() Sadece sınav sonuçları bildiriliyor
2() Sınav sonuçları yanında çocuğun sorunları üzerinde de duruluyor
3() Toplantılara genelde katılamıyoruz

Anket yapılan İl:..... İlçe :.....