

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

**PISA BAŞARISINA GÖRE TALIS VERİLERİNE DAYALI OLARAK BAZI
ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYMA TOSUN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2014

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**PISA BAŞARISINA GÖRE TALIS VERİLERİNE DAYALI OLARAK BAZI
ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYMA TOSUN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bayram ÇETİN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2014

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

**PISA BAŞARISINA GÖRE TALIS VERİLERİNE DAYALI OLARAK BAZI
ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Şeyma TOSUN

Tez Savunma Tarihi: 12.06.2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

İmzası

Doç. Dr. Bayram ÇETİN(Tez Danışmanı)

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve bir ürün olarak sunulması aşamalarında büyük destek ve yardım gördüğüm, akademik fikirleri ve duruşuyla örnek aldığım değerli danışmanım Doç. Dr. Bayram ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın belirli aşamalarında yapıcı eleştirileri ve önerileriyle yol gösteren değerli arkadaşım Arş. Gör. Azmi TÜRKAN'a katkılarından dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Araştırma boyunca fikirlerini benimle paylaşan, manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli meslektaşlarım Özlem ÜZÜMCÜ ile Betül NALÇAKAN'a çok teşekkür ederim.

Beni her konuda yüreklendiren, en zor zamanlarımda yanımda olan, sabır ve desteğini her zaman hissettiğim sevgili annem Müzeyyen TOSUN'a, büyük fedakarlıklarla bugünlere gelmemi sağlayan öğrenmeyi öğreten hayat rehberim babam Mehmet TOSUN'a, biricik abim Ahmet TOSUN'a ve hayatıma kattığı sonsuz mutluluk ve anlam için Ayşe DEMİR'e minnettarım. İyi ki varsınız...

Haziran 2014

Şeyma TOSUN

ÖZET

PISA BAŞARISINA GÖRE TALIS VERİLERİNE DAYALI OLARAK BAZI ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

TOSUN, Şeyma
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Haziran 2014, 53 sayfa

Bu araştırmada, PISA sınavında yüksek, orta ve düşük başarı gösteren ülkelerin öğretmenlerinin TALIS'te ölçülen mesleki özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Bu yolla başarı için gerekli öğretmen özellikleri konusunda çıkarımlar yapmak amaçlanmıştır. PISA sınavında yüksek, orta, düşük başarı gösteren ikişer ülke ile Türkiye'nin öğretmen özelliklerini karşılaştırmak için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Bulgularda, ebeveynlerin eğitim düzeyi PISA başarısı ile pozitif yönlü değişmektedir ve farklar anlamlıdır. Öğretmenlerin değerlendirilme ve geri bildirim indeksi PISA başarısı yüksek olan ülke ortalaması en yüksek ve diğerleri ile fark anlamlı bulunmuştur. Öğretmen özyeterliği PISA başarısı yüksek olan ülkelerin ortalaması yine en yüksektir. Öğretime ilişkin doğrudan aktarım inancı ve yapılandırmacı öğretim inancı yüksek PISA başarısı olan grupta en düşüktür.

Anahtar Sözcükler: PISA başarısı, TALIS, Öğretmen özellikleri

ABSTRACT**COMPARISON OF SOME TEACHER CHARACTERISTICS BASED ON
TALIS DATA IN TERMS OF ACHIEVEMENT IN PISA**

TOSUN, Şeyma

M. A. Thesis, Department of Curriculums and Instruction

Supervisor: Assoc. Doc. Dr. Bayram ÇETİN

June 2014, 53 pages

In this research, the situations of countries with high, medium, and low level of success that were determined through the PISA related to teaching profession were compared using TALIS data. For that purpose, in the research, whether some teacher characteristics measured in TALIS differed according to the level of success proved in PISA exam was analyzed using the multivariate analysis of variance (MANOVA). In order to test the between subject effect upon a dependent variable separately, one-way ANOVA was used. Whereas a directly proportional relationship was found between the educational status of parents and student success which are among the factors affecting the success of a student measured within the scope of the research, no relationship at an expected level was found between other measured teacher characteristics.

Key words: PISA achievement, TALIS, teacher characteristics

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	v
1. GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ	1
1.1.2. Problem Cümlesi	3
1.1.3. Araştırma Soruları	3
1.1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.1.6. Sınırlılıklar	5
1.1.7. Sayıtlılar	5
2. KAYNAK ÖZETLERİ	6
2.1. ULUSLAR ARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME SINAVI (PISA)	6
2.2. ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ	14
2.3. ULUSLAR ARASI ÖĞRETME VE ÖĞRENME ARAŞTIRMASI (TALIS)	19
2.4. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	20
3. MATERYAL VE YÖNTEM	21
3.1. VERİ KAYNAKLARI, EVREN VE ÖRNEKLEM	21
3.2. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ	23
3.2.1.1. Basit İndeks Yoluyla Elde Edilen Değişkenler	24
3.2.1.2. Karmaşık Ölçekli İndeks Yoluyla Elde Edilen Değişkenler	25
3.3. VERİLERİN ANALİZİ.....	30
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	32
4.1. BULGULAR.....	32
4.2. TARTIŞMA	43
4.3. ÖNERİLER	48
KAYNAKÇA	49
ÖZGEÇMİŞ (VITAE)	53

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. PISA 2009 Ülkelerin Okuma Becerileri, Matematik Ve Fen Okuryazarlığı Alanlarındaki Başarı Puanları Ve Sıralamaları	10
Tablo 2. Örnekleme Dahil Edilen Ülkelerin Başarı Sıralaması Ve Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı	22
Tablo 3. Örnekleme Dahil Edilen Ülkelerin PISA 2009 Ülkelerin Okuma Becerileri, Matematik Ve Fen Okuryazarlığı Alanlarındaki Başarı Puanları Ve Sıralamaları.....	22
Tablo 4. Öz Yeterlilik Madde Metni	25
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretimle İlgili İnançları Madde Metni Ve Boyutları	26
Tablo 6. Sınıf Öğretim Uygulamaları Madde Metni Ve Boyutları	28
Tablo 7. Çalışanlar Arasında İşbirliği Madde Metni	29
Tablo 8. Öğretmen Öğrenci İlişkileri Madde Metni	30
Tablo 9. Kovaryans Matrislerin Eşitliği Testi	32
Tablo 10. PISA'da Ölçülen Başarı Düzeyinin Bağımlı Değişkenlere Etkisi.....	32
Tablo 11. Zorunlu Mesleki Gelişim Yüzdesine Ait İstatistikler	33
Tablo 12. Ortalama Sınıf Mevcudu Yüzdesine Ait İstatistikler	34
Tablo 13. Ebeveynlerin Eğitim (Lise) Yüzdesine Ait İstatistikler	34
Tablo 14. Ebeveynlerin Eğitim (Üniversite) Yüzdesine Ait İstatistikler	35
Tablo 15. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Ve Geri Bildirim Yüzdesine Ait İstatistikler	35
Tablo 16. Öğretmenlerin Özyeterliliği Yüzdesine Ait İstatistikler	36
Tablo 17. Öğretimle İlgili Doğrudan İnançlar Yüzdesine Ait İstatistikler.....	37
Tablo 18. Öğretimle İlgili Yapılandırmacı İnançlar Yüzdesine Ait İstatistikler.....	37
Tablo 19. Yapılandırılmış Öğretim Uygulamaları Yüzdesine Ait İstatistikler.....	38
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Uygulamaları Yüzdesine Ait İstatistikler	39

Tablo 21. Öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Etkinlik Uygulamaları Yüzdesine Ait İstatistikler.....	40
Tablo 22. Öğretimin Değişim Ve Koordinasyonu İçin Çalışanlar Arasındaki İşbirliğine Yüzdesine Ait İstatistikler.....	41
Tablo 23. Çalışanlar Arasındaki Profesyonel İşbirliği Yüzdesine Ait İstatistikler..	42
Tablo 24. Öğretmen Öğrenci Arasındaki İlişki Yüzdesine Ait İstatistikler.....	42

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarıları, pek çok ülkede eğitim sisteminin kalitesinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Eğitim uygulamalarındaki eksikliklerin giderilmesi, ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kararların çoğu, öğrencilere uygulanan çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen bulgulara dayalı olarak verilmektedir. Bu amaçla ulusal ve uluslar arası düzeyde ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Türkiye bu amaçla Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı OECD'nin uluslar arası eğitim çalışmaları projelerine katılmaktadır. OECD eğitim sistemleri göstergeleri, katılımcı ülkelerin kendilerini daha iyi tanımalarına, uygulamadaki eğitim sistemlerinin zayıf yönlerini bulmalarına ve güçlü yönlerini tanımalarına imkân sağlamaktadır. (Fer, 2000). OECD'nin çalışmalarından biri Uluslararası *Öğrenci Değerlendirme Programı PISA'dır (EARGED, 2010)*. PISA, öğrencilerin tabii oldukları zorunlu eğitim sonunda okuma, matematik ve fen gibi çağdaş toplumlar için büyük önem taşıyan alanlardaki temel bilgi ve becerilerini araştıran uluslar arası öğrenci değerlendirme programıdır (OECD, 2010). PISA, öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri olası zorluklara karşı hazırlanabilmesi; olay ve durumları çözümlayebilme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve etkili iletişime geçebilme, yaşam boyu öğrenme gibi konular üzerinde durmaktadır. 15 yaşındaki öğrencileri kapsayan bu program üç yılda bir uygulanmaktadır. Uygulamalar sonucunda yapılan değerlendirmeler, zorunlu eğitim sonunda öğrencilerin topluma tam katılım için gerekli olan bilgi ve becerilerin ne ölçüde kazandırıldığını belirlemeye çalışmaktadır (OECD, 2011).

PISA 2009 değerlendirme raporuna göre okuma becerileri alanında katılan tüm ülkeler arasında ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin'dir. Şanghay-Çin' sırasıyla Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve

Kanada takip etmektedir. En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri arasında ise ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 539 puanla Kore'dir. Okuma becerileri alanındaki Türkiye'nin ortalama başarı puanı ise 464 puandır. Bu alanda Türkiye projeye katılan tüm ülkeler arasında 39.sırada, OECD ülkeleri arasında ise 31.sırada yer almaktadır. Türkiye, okuma becerileri alanındaki puanla, OECD ülkeleri arasında Meksika ve Şili'nin, tüm ülkeler arasında ise Rusya Federasyonu, Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelere sıralaması daha yüksektir (PISA, 2009).

Fen okuryazarlığı alanında katılan tüm ülkeler arasında ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 554 puanla Finlandiya'dır. Finlandiya'yı sırasıyla Hong Kong – Çin, Japonya, Kore, Yeni Zelanda ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 330 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri arasında ise Finlandiya yine en başarılı ülke olarak yer almaktadır. Fen okuryazarlığı alanında Türkiye'nin ortalama başarı puanı 454 puandır. Bu puanla Türkiye, projeye katılan tüm ülkeler arasında 42.sırada, OECD ülkeleri arasında ise 31.sırada yer almaktadır. Türkiye bu puanla, fen okuryazarlığı başarı sıralamasında Meksika, Sırbistan, Brezilya ve Şili gibi ülkelere daha üstte yer almaktadır (PISA, 2009).

Matematik alanında tüm ülkeler arasında Şanghay- Çin 600 puanla en üst sırada yer almaktadır. Şanghay- Çin'i sırasıyla Singapur, Hong Kong- Çin, Kore ve Finlandiya takip etmektedir. En alt sırada ise 331 puanla yine Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri arasında Kore 546 puanla en başarılı ülke olarak ilk sırada yer alırken, Türkiye 445 puanla OECD ülkeleri arasında 31.sırada, projeye dâhil olan tüm ülkeler arasında ise 41.sırada yer almaktadır. Bu puanla Türkiye matematik alanında Meksika, Brezilya, Sırbistan ve Bulgaristan gibi ülkelere daha iyi bir başarı göstermiştir. (PISA, 2009). Tablo1'de 2009 PISA sonuçlarına ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki başarı puanları ve sıralamaları verilmiştir (PISA, 2009).

PISA uygulamalarında Türkiye henüz istenilen düzeyde olmamakla birlikte başarısını artıran ülkelere biridir. Akademik başarı eğitim bileşenlerinin temel unsuru olan öğretmenle doğrudan ilişkilidir.

Okullarda sınıflar arasındaki ve aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki akademik başarı ve beceri düzeyindeki farklılaşmanın en önemli sebebi öğretmenlerdir (OECD, 2009).

Öğretmenler ülkelerin geleceğinin belirlenmesinde önemli rol almaktadır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin geliştirmek, öğretmen niteliğinin artırmak ve etkili eğitim öğretim ortamları hazırlamak ülkelerin eğitim politikalarının içerisinde yer almaktadır. Uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını ölçmek için PISA, TIMSS ve PIRLS gibi araştırmalar mutlak olarak uygulanmakta fakat öğrenci öğrenmeleri üzerinde önemli etkenlerden olan öğretmenleri baz alan çalışmalarda eksiklikler görülmektedir. Bu eksikliğı gidermek amacıyla öğretmenlere odaklanan, uluslararası düzeyde geniş çaplı ilk çalışma olan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması TALIS 2008 yılında uygulanmıştır (TALIS, 2010).

TALIS, OECD'ye bağlı 23 ülkede görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarına odaklanan ve okullardaki öğrenme ortamlarını araştıran uluslararası bir çalışmadır. TALIS çalışmasının amacı, ülkelerde en verimli okulları oluşturmak için mevcut durumlarını ortaya koymak ve politikalarını gözden geçirmelerini sağlamaktır (Büyük öztürk, Akbaba Altun, & Yıldırım, 2010).

TALIS araştırmasında çalışmaya katılan ülkelerin ortaokul müdürleri ve öğretmenleri, Türkiye'de ise ilköğretim müdürleri ve öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada öğretim ve öğrenmenin;

- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri,
- Öğretim uygulamaları ve öğretime ilişkin inanç ve tutumlar,
- Okulun ve öğretmenin değerlendirilmesi,
- Okul liderliğinin rolü ve işlevi boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. (TALIS,2010)

1.1.2. Problem Cümlesi

Yapılan araştırma ile "PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS'de ölçülen bazı öğretmen özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?" sorusuna cevap aranmaktadır.

1.1.3. Araştırma Soruları

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS'de ölçülen zorunlu mesleki gelişim yüzdesi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS'de ölçülen ortalama sınıf mevcudu arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen ebeveynlerden en az birinin eğitim seviyesinin lise düzeyinde olması arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen ebeveynlerden en az birinin eğitim seviyesinin üniversite düzeyinde olması arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretmenler tarafından alınan herhangi bir değerlendirme ve geri bildirim arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretimle ilgili doğrudan inançlar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretimle ilgili yapılandırmacı inançlar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen yapılandırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretmenlerin zenginleştirilmiş etkinlik uygulamalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretimin değişim ve koordinasyonu için çalışanlar arasındaki işbirliği arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen çalışanlar arasındaki profesyonel işbirliği arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

*PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’de ölçülen öğretmen öğrenci arasındaki ilişki arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Başarı düzeyleri PISA’yla ortaya konmuş ülkelerden başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük seviyelerde olan ülkelerin öğretmenlik mesleğine

ilişkin durumlarını TALIS verilerini kullanarak karşılaştırmaktır. Böylece başarıda etkili olan öğretmen özelliklerine ilişkin çıkarım yapmak amaçlanmıştır.

1.1.5. Araştırmanın Önemi

PISA uygulamalarında Türkiye henüz istenilen düzeyde olmamakla birlikte başarısını artıran ülkelerden biridir. Akademik başarı eğitim bileşenlerinin temel unsuru olan öğretmenle doğrudan ilgilidir. Bu araştırma ile öğretmen özelliklerinin ve niteliğinin öğrenci başarısına hangi oranda etki ettiği görüleceğinden; araştırmanın sonucuna göre öğrenci başarısına etki eden değiştirilebilir bazı öğretmen özellikleri tespit edilebilecektir. Bu sonuçlar MEB, YÖK ve öğretmenler tarafından eğitimin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme öğretim programında eklemeler, düzenlemeler yapılabilecek, bu programdan mezun olmuş öğretmenler için yapılacak meslek içi eğitim programlarına kaynaklık edecek, bilgi sağlayacaktır.

1.1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada örnekleme dahil edilen ülkelerin başarı sıralamaları sadece PISA sonuçları temel alınarak belirlenmiştir.

1.1.7. Sayıtlar

TALIS araştırmasına katılan öğretmenlerin ölçeği tarafsız, hatasız ve eksiksiz doldurdıkları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. ULUSLAR ARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME SINAVI (PISA)

Eğitim, bir ülkenin geleceğini biçimlendirmede en etkili araçtır. Hem bireyin kendini geliştirmesinin hem de toplumun gelişiminin anahtarıdır. Eğitimin temel amacı, bireylerin sahip olduğu tüm potansiyelleri en üst düzeyde geliştirmek, onların kendileri ve içinde yaşadıkları toplumun uyumlu ve üretken bireyleri olmalarına yardımcı olmak, kısaca onları yaşamla baş edebilecek tüm becerilerle donatmaktır. Günümüzde artık, geleneksel anlamda belirli bilgi birikimine erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insan almıştır (Özdemir, 2008). Dolayısıyla, dünya ülkelerinde eğitilmiş insan gücüne olan talep artmakta, yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ve bireylerin yetenekleri ölçüsünde çıkabilecekleri maksimum seviyeye çıkması ise ancak eğitim ve öğretim ile mümkün olmaktadır (Önen ve Demirtaşlı, 2004). Gelişen teknoloji ve değişen toplumsal yapı içerisindeki değişen roller bireylerin sadece var olan durumlara uyum sağlamalarını değil, değişen koşullara uyum sağlamaları için gerekli olan bilgi ve becerilerle donanmış olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu donanımı sağlamak eğitimden beklenen bir işlev olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2004). Öyle ki yaşadığımız çağ “bilgi çağı” olarak adlandırılmakta, bilgiye yatırım yapan ve bilgi toplumu olma yolunda çaba gösteren ülkelerin sayısı hızla artmaktadır (Ertürk, 2007). Eğitim süreci boyunca, dersten ve okuldan dışarıya geçmekle birlikte genel olarak bilişsel nitelikteki davranışların kazandırılmasına daha çok önem verilmektedir (Özçelik, 1998).

Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur (Turgut, 1983). Başarı kavramı, çeşitli biçimlerde algılanmış ve farklı tanımlamaları yapılmıştır. Genel anlamda başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir. Okul

ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir (Good, 1973). Sonuç olarak akademik başarı kavramından öğrencinin akademik programdaki derslerde göstermiş olduğu gelişim ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Good, 1973; Özgüven, 2002).

Öğrencilerin akademik başarıları, pek çok ülkede eğitim sisteminin kalitesinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Eğitim uygulamalarındaki eksikliklerin giderilmesi, ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kararların çoğu, öğrencilere uygulanan çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen bulgulara dayalı olarak verilmektedir. Bu amaçla ulusal ve uluslar arası düzeyde ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Türkiye bu amaçla Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı OECD'nin uluslar arası eğitim çalışmaları projelerine katılmaktadır. Ulusal eğitim sistemlerinin durumunu belirlemede yaygın bir şekilde birçok alanda kullanılmakta olan istatistiksel göstergeler, 21. yüzyılın başlarında tüm dünyada karar verme sürecinin standart bir parçası haline gelmiştir (Smith and Baker, 2003). Göstergeler, sorunların ortaya çıkarılması, eğilimlerin tanımlanması, önceliklerin belirlenmesi; politika oluşturulması, değerlendirilmesi ve sürecin izlenmesinde faydalı bir rol oynar. Daha da önemlisi göstergeler, birçok konudaki karmaşık bilginin sadeleştirilmesine yardım edebilir (Shirnding, 2002). Eğitim sistemi ile ilgili olarak, Türkiye'yi içerisine alan uluslararası göstergelerin başında Eurostat (Avrupa İstatistik Kurumu) ve OECD eğitim göstergeleri gelmektedir. Bu göstergeler karşılaştırdıkları bölge ve ülke özellikleri düşünüldüğünde ciddi çalışmalar olarak ortaya çıkmaktadır.

OECD eğitim sistemleri göstergeleri, katılımcı ülkelerin kendilerini daha iyi tanımlarına, uygulamadaki eğitim sistemlerinin zayıf yönlerini bulmalarına ve güçlü yönlerini tanımlarına imkân sağlamaktadır. (Fer, 2000). OECD'nin çalışmalarından biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 'dır. PISA, öğrencilerin tabii oldukları zorunlu eğitim sonunda okuma, matematik ve fen gibi çağdaş toplumlar için büyük önem taşıyan alanlardaki temel bilgi ve becerilerini araştıran uluslar arası öğrenci değerlendirme programıdır (OECD, 2010). PISA, öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecekleri olası zorluklara karşı hazırlanabilmesi; olay ve durumları çözümlayebilme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve etkili iletişime geçebilme, yaşam boyu öğrenme gibi konular üzerinde durmaktadır. 15 yaşındaki

öğrencileri kapsayan bu program üç yılda bir uygulanmaktadır. Uygulamalar sonucunda yapılan değerlendirmeler, zorunlu eğitim sonunda öğrencilerin topluma tam katılım için gerekli olan bilgi ve becerilerin ne ölçüde kazandırıldığını belirlemeye çalışmaktadır (OECD, 2011).

PISA sınavları ile farklı ülkelerdeki öğrencilerin, okuma, fen bilimleri, matematik ve problem çözme alanlarındaki beceri seviyelerinin ölçülmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Sınav, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri kavramları kullanarak etkin bir iletişim kurma becerilerine sahip olup olmadıklarını ölçmeyi ve bunlara ilişkin politika belirlemeye yönelik düzenli göstergeler üretilmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilere, velilere ve okul yönetimine uygulanan anketlerle de başarının ya da başarısızlığın altında yatan nedenler analiz edilebilmektedir (OECD, 2008).

PISA çerçevesinde cevaplanmaya çalışılan başlıca sorular şunlardır;

- On beş yaş grubundaki öğrenciler, bilgi toplumunda karşılaşacakları sorunların üstesinden gelmeye ilişkin olarak ne ölçüde yetiştirilmektedir?
- On beş yaş grubundaki öğrenciler günlük yaşamda karşılaşacakları karmaşık okuma materyallerini okuduklarında ne ölçüde anlayabilmektedir?
- On beş yaş grubundaki öğrenciler, okuldaki matematik ve fen derslerinde öğrendiklerini daha çok teknoloji ve bilimsel gelişmeye dayanan bir dünya düzeninde ne ölçüde kullanabilmektedir?
- On beş yaş grubundaki öğrenciler toplum yaşamına etkili olarak katılabilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere ne derece sahiptir?
- On beş yaş grubu öğrencilerinde gözlenen şekliyle öğrenme motivasyonu, derse ilgi ve öğrenme biçimi tercihi gibi faktörler performansı ne derecede etkileyebilmektedir?

PISA Projesine Katılan Ülkeler

Başlangıçta OECD'ye üye ülkelerin katıldığı PISA, günümüzde dünya genelinde yapılan en önemli araştırmalardan biri haline gelmiştir. PISA 2000'e iki uygulama şeklinde (2002'de 11 ülke katılmış) 43 ülke, PISA 2003'e 41 ülke, PISA 2006'ya 30'u OECD üyesi olmak üzere 57 ülke, PISA 2009'a 74 ülke katılmıştır. PISA 2009'a önce 33'ü OECD üyesi olmak üzere toplam 65 ülke katılmış, daha sonra 9 ülkenin katılımı ile bir ek çalışma yapılmıştır. PISA'ya katılan ülkeler:

- **Doğu ve Güneydoğu Asya:** Şanghay-Çin, Hong Kong-Çin, Himaçal Pradeş-Hindistan, Tamil Nadu-Hindistan, Endonezya, Makao-Çin, Malezya, Singapur, Tayvan-Çin, Tayland ve Vietnam,
- **Orta, Akdeniz ve Doğu Avrupa, Orta Asya:** Arnavutluk, Azerbaycan, Bulgaristan, Hırvatistan, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Makedonya, Malta, Moldova, Karadağ, Estonya, Romanya, Rusya Federasyonu ve Sırbistan
- **Orta Doğu:** Birleşik Arap Emirlikleri, Katar ve Ürdün,
- **Orta ve Güney Amerika:** Arjantin, Brezilya, Kolombiya, Kosta Rika, Hollanda Antilleri, Panama, Peru, Trinidad ve Tobago, Uruguay ve Miranda-Venezuela,
- **Afrika:** Morityus ve Tunus.

Makedonya eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Moldova, Moldova Cumhuriyeti, Karadağ, Karadağ Cumhuriyeti ve Sırbistan, Sırbistan Cumhuriyeti yerine kullanılmıştır. Bu araştırmanın kapsamı PISA'ya katılan OECD ülkelerinin puanlarını içermektedir.

PISA 2009 değerlendirme raporuna göre okuma becerileri alanında katılan tüm ülkeler arasında ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin'dir. Şanghay-Çin' sırasıyla Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri arasında ise ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 539 puanla Kore'dir. Okuma becerileri alanındaki Türkiye'nin ortalama başarı puanı ise 464 puandır. Bu alanda Türkiye projeye katılan tüm ülkeler arasında 39.sırada, OECD ülkeleri arasında ise 31.sırada yer almaktadır. Türkiye, okuma becerileri alanındaki puanla, OECD ülkeleri arasında Meksika ve Şili'nin, tüm ülkeler arasında ise Rusya Federasyonu, Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelere göre sıralaması daha yüksektir.

Fen okuryazarlığı alanında katılan tüm ülkeler arasında ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 554 puanla Finlandiya'dır. Finlandiya'yı sırasıyla Hong Kong – Çin, Japonya, Kore, Yeni Zelanda ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 330 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri arasında ise Finlandiya yine en başarılı ülke olarak yer almaktadır. Fen okuryazarlığı alanında Türkiye'nin ortalama başarı puanı 454 puandır. Bu puanla Türkiye, projeye katılan tüm ülkeler arasında 42.sırada, OECD ülkeleri arasında ise 31.sırada yer almaktadır. Türkiye bu puanla, fen

okuryazarlığı başarı sıralamasında Meksika, Sırbistan, Brezilya ve Şili gibi ülkelerden daha üstte yer almaktadır.

Matematik alanında tüm ülkeler arasında Şanghay- Çin 600 puanla en üst sırada yer almaktadır. Şanghay- Çin'i sırasıyla Singapur, Hong Kong- Çin, Kore ve Finlandiya takip etmektedir. En alt sırada ise 331 puanla yine Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri arasında Kore 546 puanla en başarılı ülke olarak ilk sırada yer alırken, Türkiye 445 puanla OECD ülkeleri arasında 31.sırada, projeye dâhil olan tüm ülkeler arasında ise 41.sırada yer almaktadır. Bu puanla Türkiye matematik alanında Meksika, Brezilya, Sırbistan ve Bulgaristan gibi ülkelerden daha iyi bir başarı göstermiştir. (PISA,2009). Tablo1'de 2009 PISA sonuçlarına ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarındaki başarı puanları ve sıralamaları verilmiştir (PISA,2009). Tablo 1'de koyu renk ile yazılan ülkeler PISA'ya katılan OECD ülkelerini, mavi ile boyanmış ülkeler ise TALIS'e katılan ülkeleri belirtmektedir. Malezya ve Malta ülkeleri 2009 PISA çalışmasına katılmamış olup TALIS çalışmasına katılmıştır.

Tablo1. PISA 2009 Ülkelerin Okuma Becerileri, Matematik ve Fen Okuryazarlığı Alanlarındaki Başarı Puanları ve Sıralamaları					
Okuma Becerileri		Matematik Okur		Fen Okur Yazarlığı	
Ortalama	Başarı	Yazarlığı	Ortalama	Ortalama	Başarı
Puanları ve Sıralamaları		Başarı	Puanları ve	Puanları ve Sıralamaları	
Sıralamaları		Sıralamaları			
Ülke	Ortalama puan	Ülke	Ortalama Puan	Ülke	Ortalama Puan
Şanghay- Çin	556	Şanghay- Çin	600	Şanghay- Çin	575
Kore	539	Singapur	562	Finlandiya	554
Finlandiya	536	Hong Kong- Çin	555	Hong Kong- Çin	549
Hong Kong- Çin	533	Kore	546	Singapur	542
Singapur	526	Tayvan- Çin	543	Japonya	539

Tablo 1devam

Kanada	524	Finlandiya	541	Kore	538
Yeni Zelanda	521	Lihtenştayn	536	Yeni Zelanda	532
Japonya	520	İsviçre	534	Kanada	529
Avustralya	515	Japonya	529	Estonya	528
Hollanda	508	Kanada	527	Avustralya	527
Belçika	506	Hollanda	526	Hollanda	522
Norveç	503	Makao- Çin	525	Lihtenştayn	520
Estonya	501	Yeni Zelanda	519	Almanya	520
İsviçre	501	Belçika	515	Tayvan- Çin	520
Polonya	500	Avustralya	514	İsviçre	517
İzlanda	500	Almanya	513	İngiltere	514
ABD	500	Estonya	512	Slovenya	512
Lihtenştayn	499	İzlanda	507	Makao- Çin	511
İsveç	497	Danimarka	503	Polonya	508
Almanya	497	Slovenya	501	İrlanda	508
İrlanda	496	Norveç	498	Belçika	507
Fransa	496	Slovakya	497	Macaristan	503
Tayvan- Çin	495	Fransa	497	ABD	502
Danimarka	495	Avusturya	496	Norveç	500
İngiltere	494	Polonya	495	Çek Cumhuriyeti	500
Macaristan	494	İsveç	494	Danimarka	499
Portekiz	489	Çek Cumhuriyeti	493	Fransa	498
Makao- Çin	487	İngiltere	492	İzlanda	496
İtalya	486	Macaristan	490	İsveç	495
Letonya	484	Lüksemburg	489	Letonya	494
Slovenya	483	Portekiz	487	Avusturya	494

Tablo 1 devam

Yunanistan	483	İrlanda	487	Portekiz	493
İspanya	481	ABD	487	Litvanya	491
Çek Cumhuriyeti	478	İtalya	483	Slovakya	490
Slovakya	477	İspanya	483	İtalya	489
Hırvatistan	476	Letonya	482	İspanya	488
İsrail	474	Litvanya	477	Hırvatistan	486
Lüksemburg	472	Rusya Federasyonu	468	Lüksemburg	484
Avusturya	470	Yunanistan	466	Rusya Federasyonu	478
Litvanya	468	Hırvatistan	460	Yunanistan	470
Türkiye	464	Dubai (BAE)	453	Dubai (BAE)	466
Dubai (BAE)	459	israil	447	israil	455
Rusya Federasyonu	459	Türkiye	445	Türkiye	454
Şili	449	Sırbistan	442	Şili	447
Sırbistan	442	Azerbaycan	431	Sırbistan	443
Bulgaristan	429	Bulgaristan	428	Bulgaristan	439
Uruguay	426	Romanya	427	Romanya	428
Meksika	425	Uruguay	427	Uruguay	427
Romanya	424	Şili	421	Tayland	425
Tayland	421	Tayland	419	Meksika	416
Trinidad ve Tobago	416	Meksika	419	Ürdün	415
Kolombiya	413	Trinidad ve Tobago	414	Trinidad ve Tobago	410
Brezilya	412	Kazakistan	405	Brezilya	405
Karadağ	408	Karadağ	403	Kolombiya	402
Ürdün	405	Arjantin	388	Arjantin	401

Tablo 1 devam

Tunus	404	Ürdün	387	Karadağ	401
Endonezya	402	Brezilya	386	Tunus	401
Arjantin	398	Kolombiya	381	Kazakistan	400
Kazakistan	390	Arnavutluk	377	Arnavutluk	391
Arnavutluk	385	Tunus	371	Endonezya	383
Katar	372	Endonezya	371	Katar	379
Panama	371	Katar	368	Panama	376
Peru	370	Peru	365	Azerbaycan	373
Azerbaycan	362	Panama	360	Peru	369
Kırgızistan	314	Kırgızistan		Kırgızistan	330

(Tablo 1, PISA, 2010)

PISA uygulamalarında Türkiye henüz istenilen düzeyde olmamakla birlikte başarısını artıran ülkelerde biridir. Akademik başarı eğitim bileşenlerinin temel unsuru olan öğretmenle doğrudan ilişkilidir.

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir. Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir.

Bursalıoğlu (2002, 42) öğretmenliği okul sisteminin en stratejik parçası olarak görmekte ve öğretmenliğin meslek oluşunu devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri geliştirmesine bağlamaktadır. Öğrencinin tüm eğitim hayatının ilk basamağını oluşturan bu süreç, her zaman eğitsel hayatın temeli olmanın verdiği sorumluluğun ağırlığını üzerinde taşımaktadır.

Okullarda sınıflar arasındaki ve aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki akademik başarı ve beceri düzeyindeki farklılaşmanın en önemli sebebi öğretmenlerdir (OECD, 2009).

2.2. ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

Öğretmen Nitelikleri

Öğretmenlik mesleği meslek olmanın ötesinde bir nitelik işidir. Bu niteliğin çeşitli boyutları mevcuttur. Üst düzey performans ortaya koyabilme ve verimli bir eğitim süreci oluşturabilmek için öğretmen bazı niteliklere sahip olmalıdır. Buna göre nitelikli eğitimin nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilebileceği söylenebilir.. Bu bağlamda Rogers (1979) etkili öğretmende bulunması gereken özellikleri, kendisi olma, ödül verme, kabul etme, güvenme ve empatik anlayış olarak vurgularken; Perrot (1984) etkili öğretmen niteliklerini, dersi planlama, dersi sunma, soru sorma, sınıftaki duyuşsal iletişim ve sınıf düzeni olarak beş grupta incelemektedir (Öztürk, 2002,23). Diğer yandan Demirel (2004) kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler diye ikiye ayırdığı alan yazında Öğretmenin kişisel niteliklerini: güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik olmak üzere üç ana grupta ifade ederken; mesleki niteliklerini ise: öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olmak üzere yedi ana grupta toplamıştır (s.176). Thomas ve Kay (1974) ise, öğretmenlerin yeterlik ölçütlerini biraz daha farklı ele alarak, öğretmen öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmeli, öğrencilerle ilgili planlamaların öğrencileri kapsamaması, sınıfı etkili bir şekilde organize etme ve yönetme, başarılı bir şekilde soru sorma öğretim için kaliteli materyalleri değerlendirme olarak belirtmiştir (Aktaran; Şeker vd., 2004).

Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik her hangi bir konuda o eylemi/işi yerine getirebilecek yetkinlik düzeyi olarak ifade edilebilir. Her meslek kendine özgü yeterlilikleri gerektirir. Öğretmenlik mesleği de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Sünbül (2001, 236) öğretmenlerin yeterliliklerinin üç boyutlu olduğunu ileri sürerek bunları kişisel yeterlik, alan yeterliği ve eğitimsel yeterlilik olarak sınıflandırmıştır.

Küçükahmet (2003, 5) ise öğretmenlik mesleğine pedagojik yeterlilikler ek olarak, alan bilgisi ve genel kültüre dayalı yeterlilikleri de bağlamıştır. Bu bağlamda YÖK ve MEB öğretmen yeterliliklerini birbirlerinden ayrı olarak düzenlemişlerdir. YÖK'u öğretmen yeterlilik listesini genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır: (Şeker vd.,2004)

- Konu Alanı ve Alan Eğitime İlişkin Yeterlikler
- Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler
- Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutmaya ilişkin yeterlilikler
- Tamamlayıcı Meslekî Yeterlikler

MEB(2009, 52)'a göre öğretmen yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Bunlardan altı temel yeterlilik alanına ek olarak ilgili alan yazın ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen 11 alt boyuttan oluşan ölçek paralelinde aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

Hazırlık

Uygulamaların başarısı ders öncesi yapılacak olan ders ile ilintili her türlü düzenlemeyi içermektedir. Bu aşamada yapılan çalışmaların niteliği ve yeterliği ders sonu verimliliği doğrudan etkiler. Öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencide ders öncesi güdülenmeyi etkileyerek etkin zaman kullanımını ve dersin daha akıcı geçmesini sağlar. Başar'da (1994) etkili sınıf yönetiminin koşullarından birinin de sınıfın fiziksel ve düşünsel yapıyla ilgili ön düzenlemeler olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre öğretmen Anlatacağı konunun önemini öğrencilere açıklar. Derste kullanılacak materyalleri öğrencilere tanıtarak, ilginç bir veya iki soru sorarak öğrencilerin ilgisini derse çekebilir, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirebilir.. Dersin başlangıç döneminde dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerde merak duygusunun geliştirilmesi ve öğrenmeye ilişkin motivasyonun sağlanmasıdır (Çelik, 2002, 120).

Planlama

Öğretmen her öğretim dönemi öncesinde genelden özele yıllık, aylık, haftalık, günlük ve derslere ilişkin planlamayı gerekli içerik ve takvime uygun olarak planlamalıdır. Etkili bir eğitim öğretim doğru ve uygulanabilir planlama ile gerçekleştirilebilir. Demirel(2004, 11)'e göre eğitimde planlama genel anlamda öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konulması şeklinde tanımlamıştır. Öğretim hizmetlerinin planlı bir şekilde yapılması, yapılan bu planın uygulanmasında gözüken aksaklıklar göze alınarak sürekli olarak iyileştirilmesi etkili bir öğretim hizmeti için çok önemlidir. Bu

bağlamda öğretmenin ders pratiklerini gerçekleştirirken yapabileceği planlama dersin hedeflerine daha olumlu katkı sağlayacaktır.

Alan Bilgisi

Öğretmenlik mesleğinin en önemli bileşenlerinden biride alan hakimiyetidir. Bilmediği konulara ilişkin sunum yapması ya da rehberlik yapması çağcıl öğretmen profiline ters düşmektedir. Bu anlamda öğretmenin uzmanlık yönüne hitap eden konularda söz sahibi olması görüş ve düşüncelerini sağlam bir şekilde ifade etmesi beklenir. Aksi takdirde öğretmenin alan uzmanlığının zayıf olması öğrenci karşısında zor duruma düşürebilir. Çelikten ve d. (2005) öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin bir kısmının alan yetisini kazandırmaya dönük olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin alan bilgisinin diğer insanların aynı konudaki bilgisinden farklılık göstermesi gerektiğini, Öğretmenin bilgisi, yalnızca bilginin yapısına göre değil, aynı zamanda öğrenecek olan öğrenciye göre de düzenlenecek bilgi olması gerektiğini vurgular.

Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı

Hedeflere ulaşmada kullanılacak asıl araç yöntemdir. Nasıl? Sorusuna aranan yanıt seçilecek yöntem, teknik ve stratejiye dönük kararlar üretir. Her bir ders için birden fazla yöntem kullanılabilir. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi için, çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanmaları gerekir. Yöntem zenginliğine sahip olan öğretmenin yöntem seçimi konusunda zorluk çekmeyeceği bilinmektedir (Demirel, 2004, 72). Yöntem zenginliği zayıf olan ve yıl boyunca tek bir yöntemi uygulayan öğretmen, öğrenme ortamını monoton hale getirebilir. Her dersin içeriğine ve amaçlarına uygun olarak geliştirilen özel öğretim yöntemleri olduğu gibi genel öğretim yöntemleri de bulunmaktadır.(Çelik, 2002, 120)

Öğretim Teknolojisi ve Materyal Kullanımı

Eğitim ortamının renklendirilmesi, anlaşılmaya eşlik edecek metaforlara ihtiyaç gerektirir. Öğrenciye nitelikli ders ortamı sunulması için güdüleyici bir nesneyi işe koşmayı ve öğrencinin algılamasını kolaylaştırarak geçmiş yaşantılarıyla ilişkiler kurması onun düşünme ve üretme gücüne katkılar sağlar. Sönmez (2004, 203)'e göre eğitim ile teknoloji arasında geçmişten gelen bir bağlılık ve ilişki olduğu ifade edilir. Öğretmenler yaratıcı yönlerini kullanarak iyi bir materyal tasarımcısı ve

aynı zamanda teknoloji okuryazarı olmalıdır. Fidan (2008) eğitim materyallerinin kullanılışlı olmasına dikkat çekerek iyi tasarlanması ve planlı şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimde kullanılacak materyaller, öğrencilerin özelliklerine uygun olmalıdır şeklinde ifade etmiştir.

Beden Dili ve Etkili Ses Kullanımı

Beden dili insanların duygu ve düşüncelerini kelime kullanmadan kaslarının anlatım amaçlı kullanımı ile mimikleri; baş, el kol, bacak ve bedenin kullanımı ile oluşan bir iletişim şeklidir. Mesaj içerikli anlatılarımızı destekleyen onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Yurdakul ve Ural (2008) insanların yüz yüze kurdukları ilişkilerde kelimeler %10, ses tonu %30, beden dili %60 önem taşımakta olduğunu ifade etmekte ve beden dilinin iletişimde kelimelerden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Çalışkan ve Yeşil (2005)'e göre etkin iletişim kurmayı hedefleyen öğretmen, bedensel tepkilerin ne anlama geldiğini ve karşılıklı tepkiler açısından oluşan süreci doğru analiz etmeyi öğrenmelidir.

İletişim Becerisi

İletişim hayata dair her türlü akışı ifade eder. Kaynak, ileti, kanal, alıcı ve mesaj'dan oluşan öğeler üzerinde gerçekleşir. Etkili bir öğretmenin etkin iletişim formlarını iyi bilmesi gerekir. Öğretmenin öğrencileriyle oluşturduğu iletişim olumlu sınıf atmosferi sağlar, öğrencide özgüven gelişimine katkı oluşturarak, bağımsız düşünme alışkanlığı geliştirme açısından önemlidir (Şişman ve Turan, 2004, 92). İletişim; bir şahıstan diğer bir şahsa olan bilgi, veri ve anlayış aktarmasıdır. İletişim "bir mesaj alışverişidir", (Koçel, 2005, 530). Farkında olarak ya da olmayarak bir şekilden az iki insanın birbirlerine çeşitli yollarla bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılarını etkileyip anlamları ortak kıldıkları bir süreçtir.(Toprakçı, 2008, 318)

Sınıf Yönetimi

Öğretmenin bir orkestra şefi rolü üstlenmesine benzetilen sınıf yönetimi her türlü kaynağın etkin kullanımını gerektirir. Sınıf yönetimi ilgili öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, öğretim

zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir.

Zaman yönetimi

Örgütsel amaca ulaşmada planlanan etkinliklerin istendik düzeyde gerçekleşmesi o öğretimsel faaliyet için ayrılan zamanın etkin yönetimine bağlıdır. İdeal ders yükünün ideal zaman dilimine dağılımı her yönüyle öğretmenin zaman kavramına ilişkin bakış açısına bağlıdır. Bu yönüyle ders içi etkinliklerden istendik verimin alınması öğretmenin ders ve zaman kavramını örtüşürmesi ve bunu kullanabilme becerisine bağlıdır.

Dersi Değerlendirme

Bir dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi amacıyla elde edilen gözlem ya da ölçme sonucu üzerinde bir ölçüte dayalı olarak yorum, yargı, kanaat ya da görüş bildirme süreci olarak tanımlanabilir (Dilci, 2009). Bloom ve arkadaşları değerlendirmenin öğrencilerin istendik davranışları kazanıp, kazanmadığı hakkında öğretmene gerekli ipuçları vereceğini, bu ipuçları ile öğretmene hazırladığı programa onarıcı öğretim ve öğrenmenin yeniden düzenlenmesini sağladığını belirtmişlerdir (Oktar vd., 1999).

Genel Öğretmenlik Yetisi

Başta sınıf içerisinde öğretmence duruş olmak üzere, öğrencilerin her türlü ihtiyacına rehberlik edebilecek, üstlenmiş olduğu rol model olmanın gerçeğini kavramış, okul içi ve okul dışı öğrenciye katkı sağlayabilecek yetkinliği ifade eder. Bu bağlamda öğretmenin genel kültür yetkinliği, alan uzmanı olması ve pedagojik donanımı ile öğrenci problemlerini çözebilmelidir. Bu donanımı sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), YÖK ve üniversiteler gibi kurumlar neler yapılabileceğini yanıtının arandığı çeşitli etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Eğitimin akademik çatısını oluşturan üniversitelerin öğretim süreçlerinde çağdaş gelişmeleri, evrensel değerleri, toplumsal ihtiyaç ve beklentileri temel alan yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğretmen eğitim-öğretim kurumlarının en önemli öğelerinden biridir. Doğal sistemler yaklaşımına göre öğretimin etkililiği yalnızca belirli öğrenim dallarındaki bilgiyle ya da bilişsel becerilerle sınırlı olmayıp, formal öğretimin ve okul ortamının bir sonucu

olarak diğ er sosyal becerileri ve yaş am becerilerini, hatta değ erleri ve davranış ları da kapsamalıdır.

Etkililiğ in belirlenmesi öğ retim uygulamaları, öğ retimsel liderlik, okul iklimi ve öğ retim programının bir büt ün olarak eş güdümü gibi etkenlerin de değ erlendirilmesine dayandırılmalıdır. Mart 1991'de Tayland-Jomtien'de düzenlenen "Herkes için Eđ itim Konferansı"nda etkili okullar, öğ retim dallarında bilginin, biliş sel becerilerin, bireyin ve toplumun gereksinimleri doç rultusunda değ er ve davranış ların kazanılmasını etken ve katılımcı yaklaşımlarla sağ layan örg ütler olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1991).

2.3. ULUSLAR ARASI Ö Ğ RETME VE Ö Ğ RENME ARAŞ TIRMASI (TALIS)

Ö ğ retmenler ülkelerin geleceğ inin belirlenmesinde önemli rol almaktadır. Bu sebeple öğ retmenlik mesleğ inin geliş tirmek, öğ retmen niteliğ inin artırmak ve en etkili eđ itim öğ retim ortamları hazırlamak ülkelerin eđ itim politikalarının iç erisinde yer almaktadır. Uluslararası düzeyde öğ renci başarılarını ölçmek için PISA, TIMSS ve PIRLS gibi araş tırmalar mutat olarak uygulanmakta fakat öğ renci öğ renmeleri üzerinde önemli etkenlerden olan öğ retmenleri baz alan ç alış malarda eksiklikler görülmektedir. Bu eksikliğ i gidermek amacıyla öğ retmenlere odaklanan, uluslararası düzeyde geniş ç apılı ilk ç alış ma olan Uluslararası Ö ğ retme ve Ö ğ renme Araş tırması TALIS 2008 yılında uygulanmıştır.

TALIS, OECD'ye bağ lı 23 ülkede görev yapan öğ retmenlerin ç alış ma koş ullarına odaklanan ve okullardaki öğ renme ortamlarını araş tıran uluslararası bir ç alış madır. TALIS ç alış masının amacı, ülkelerde en verimli okulları oluş turmak için mevcut durumlarını ortaya koymak ve politikalarını gözden geçirmelerini sağ lamaktır (Büyüköztürk, Akbaba Altun, & Yıldırım,2010)

TALIS araş tırmasında ç alış maya katılan ülkelerin ortaokul müdürleri ve öğ retmenleri, Türkiye'de ise ilköğ retim müdürleri ve öğ retmenleri araş tırmaya dahil edilmiştir. Araş tırmada öğ retme ve öğ renmenin;

- Ö ğ retmenlerin mesleki geliş imleri,
- Ö ğ retim uygulamaları ve öğ retime iliş kin inanç ve tutumlar,
- Okulun ve öğ retmenin değ erlendirilmesi,
- Okul liderliğ inin rolü ve iş levi boyutları belirlenmeye ç alış ılmış tır.

(TALIS ulusal raporu)

2.4.YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Özmuşul (2012) yapmış olduğu çalışmasında Vizyon 2023 çalışmasında yer alan eğitim sistemi ile ilgili hedefleri uluslararası göstergeler açısından incelemiştir. Bu amaçla kullanılan uluslararası göstergeler; PISA puanları, mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler, eğitim seviyesi yüksek lisans düzeyinde olan öğretmenler, GSYH'den eğitime yapılan kamu harcamaları, 25-64 yaş arası nüfusun yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımı, BM İnsani Gelişmişlik İndeksi, BM Dünya Uzay Haftası Etkinliklerine katılım durumu, matematik, fen ve teknoloji alanında 20-29 yaş arasındaki mezunlar, dijital ekonomi göstergesi, hane halkının internete erişimi, 16-74 yaş aralığında yüksek düzeyde temel bilgisayar ve internet becerisine sahip bireyler olmuştur. Bu inceleme, politika üreticileri ve karar mekanizmaları için eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesine etki edebilecek göstergelere odaklanma ve ilgili hedeflerin bir izleme-değerlendirme sistemi içerisinde düşünülmesini ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

Yıldırım (2010) çalışmasında, öğretim kalitesinin bir boyutu olan “öğretim uygulamaları”na odaklanmıştır. Türkiye’de ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi derslerindeki öğretim uygulamaları uluslararası veri kaynaklarından yararlanılarak tanımlanmıştır. Araştırmada, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006; Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2007 ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2008 yılı verileri kullanılmıştır. Veriler hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve ortalama değerler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi derslerinde öğrenciyi pasif kılma eğilimindeki öğretim uygulamalarının daha sıklıkla tercih edildiği; yeni Fen ve Teknoloji programında öngörülen öğretim stratejilerinin henüz yaygınlaşmadığı; laboratuvarında deney çalışmalarının ve bilgisayardan yararlanma sıklığının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Yeni Fen ve Teknoloji programında benimsenen stratejilere uygun iyi örnekler belirlenerek mentörlük uygulamalarının okul içinde ve eğitim bölgeleri düzeyinde paylaşımı önerilmektedir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veriler, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. VERİ KAYNAKLARI, EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada Türkiye'nin de katıldığı zengin veri içeriği imkânı sunan PISA ve TALIS uygulamalarının verileri kullanılmıştır. TALIS, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan branş öğretmenlerinin çalışma şartları ve uygulamaları hakkında veri toplamakta, öğrenci başarılarını ölçmemektedir. Araştırmada OECD veri tabanından yararlanarak ikincil veriler kullanılmıştır. TALIS verileri, çalışmaya katılan 23 OECD ülkesinde, her ülkeden 200 okul ve her okuldan 20 öğretmen örnekleme alınarak elde edilmiştir. TALIS çalışmasının hedef evreni ortaokul müdürleri ve ortaokul öğretmenleridir. Türkiye'den ise 2007-2008 yıllarında eğitim düzeyinde ortaokul olmadığı için ilköğretim müdürleri ve ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan branş öğretmenleri çalışmaya katılmıştır.

PISA, her üç yılda bir uygulanan okuma, matematik ve fen alanlarından birine ağırlık vererek öğrenci başarılarını anlamlı kılan bir çalışmadır. Örneklem PISA 2009 puan ortalamaları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. PISA'da farklı alanlarda yüksek başarı gösteren olan Şanghay- Çin, Finlandiya, Hong Kong- Çin, Singapur ve Kanada, düşük başarı gösteren Kırgızistan, Azerbaycan, Peru, Katar gibi ülkeler TALIS çalışmasına katılmadığı için örnekleme dâhil edilmemiştir. PISA 2009 puan ortalamaları başarı sırasına göre sıralanmış OECD'ye bağlı olup TALIS çalışmasına katılan ülkelere göre başarı düzeyi yüksek, orta, düşük olan ülkelere göre sıralanmış ve Türkiye örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada Kore ve Avustralya yüksek başarılı, Danimarka ve Macaristan orta başarılı, Bulgaristan ve Meksika düşük başarılı olarak kabul edilmiştir. Türkiye'nin başarı düzeyi ise araştırmada orta ile düşük başarı gösteren ülkeler arasındadır. Tablo 2'de araştırmaya dâhil edilen ülkelerin başarı sıralaması ve araştırmada kullanılan ülkelere ait veri sayısı gösterilmektedir.

Tablo 2. Örnekleme Dâhil Edilen Ülkelerin Başarı Sıralaması Ve Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı		
Başarı düzeyi	Ülke	Katılan kişi sayısı
Başarılı	Kore	3170
	Avustralya	2275
Orta başarılı	Danimarka	1722
	Macaristan	1000
	Türkiye	3224
Düşük başarılı	Bulgaristan	3796
	Meksika	3368
		Toplam 18355

Tablo 3’de araştırmaya dâhil edilen ülkelerin PISA 2009 Ülkelerin Okuma Becerileri, Matematik ve Fen Okuryazarlığı alanlarındaki başarı puanları ve sıralamaları gösterilmektedir.

Tablo 3. Örnekleme Dâhil Edilen Ülkelerin PISA 2009 Ülkelerin Okuma Becerileri, Matematik Ve Fen Okuryazarlığı Alanlarındaki Başarı Puanları Ve Sıralamaları		
Okuma Becerileri Ortalama Başarı Puanları ve Sıralamaları	Matematik Okur Yazarlığı Ortalama Başarı Puanları ve Sıralamaları	Fen Okur Yazarlığı Ortalama Başarı Puanları ve Sıralamaları
Kore 539	Kore 546	Kore 538
Avustralya 515	Avustralya 514	Avustralya 527
Danimarka 495	Danimarka 503	Macaristan 503
Macaristan 494	Macaristan 490	Danimarka 499
Türkiye 464	Türkiye 445	Türkiye 454
Bulgaristan 429	Bulgaristan 428	Bulgaristan 439
Meksika 425	Meksika 419	Meksika 416

3.2.VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

TALIS çalışmasının verileri 2007- 2008 yılları arasında toplanmıştır. Anketler hem elden hem de elektronik ortamda doldurulacak şekilde hazırlanmış olup, katılımcıların tercihine bırakılmıştır. Elektronik ortamda anketi doldurmak isteyen katılımcılara kişiye özel kullanıcı adı ve şifresi oluşturulmuştur.

Öğretmen özelliklerine ilişkin çıkarımlar yapmayı amaçlayan bu çalışmada sadece öğretmen anketi verilerinden yararlanılmıştır. Öğretmen anketi beş kategoriden olup bu kategoriler “kişisel bilgiler”, “mesleki gelişim”, “öğretmenin değerlendirilmesi ve geri bildirim”, “öğretim uygulamaları, görüşler ve tutumlar” ve “bu okulda belirli bir sınıfta verdiğiniz ders” olmak üzere 43 sorudan oluşmaktadır.

Örnekleme dâhil edilen ülkeler belirlendikten sonra bu araştırmada kullanılacak olan TALIS verileri OECD'nin veri tabanından elde edilmiştir (<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TALIS>).

TALIS anketlerinde bazı özellikler tek bir madde ile ölçülürken (örneğin, mesleki gelişime katılan öğretmen sayısı) bazı özellikler çok sayıda madde ile ölçülmek amacıyla tasarlanmıştır. TALIS'te iki tür indeks kullanılmıştır, bunlardan birincisi basit hesaplanan indeksler ikincisi karmaşık hesaplanan indeksler. Karmaşık hesaplanan indeksler ilgili yapıları ölçmek için maddelerden alt faktör puanları hesaplanarak değişkenler oluşturulmuştur. TALIS verilerinin analizinde bir psikolojik yapıyı ölçen birden fazla maddelerden indeks puanı üretmek amacıyla açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi sırasında belirlenen faktörlerin, faktör puanları da kaydedilmiştir. Bu faktör puanları çalışmada veri olarak kullanılmıştır. AFA sonucunda oluşturulmuş indeksleri doğrulamak için TALIS tarafından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) de yapılmıştır.

Bu araştırmada TALIS öğretmen anketi sorularından elde edilen uluslar arası indekslerden bazıları kullanılmıştır.

TALIS anketlerinden indeksler iki şekilde hesaplanmıştır. Bunlar (OECD, 2009):

- **Basit İndeksler (oran, ortalama, ikili gösterge) :** Bu indeksler bir veya daha fazla maddenin kaydı veya aritmetik dönüşümü ile elde edilmiştir.

- **Karmaşık Ölçekli İndeksler:** bu indeksler maddelerin ölçeklendirilmesi ile elde edilmiştir. Likert tipi maddelerden elde edilen gizli

özelliklerin tahmini ve daha karmaşık metodoloji ile elde edilen ölçek puanlarını hesaplamak için kullanılmıştır.

Öğretmen özellikleri öğrenci öğrenmelerinde önemli etkenlerden biridir. Bu sebeple araştırma, değiştirilebilir öğretmen özellikleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan indeksler değiştirilebilir öğretmen özellikleri verilerine dayanarak seçilmiştir.

3.2.1.1. Basit İndeks Yoluyla Elde Edilen Değişkenler:

Zorunlu Mesleki Gelişim Yüzdesi (COMPULD)

Zorunlu mesleki gelişim yüzdesi, “ Son 18 ay içinde toplam kaç gün mesleki gelişim etkinliklerine katıldınız?” ve “Bunların kaç günü öğretmenlik görevinizin bir parçası olarak zorunlu idi?” sorularına öğretmenlerden alınan cevaplardan elde edilmiştir.

Uluslar arası veri tabanında, her bir öğretmen için **COMPULD** değişkeni; zorunlu gün sayısının (BTG 13), toplam gün sayısına (BTG 12) bölünmesi ve 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır.

Ortalama Sınıf Mevcudu (AVGCLSIZ)

TALIS öğretmen anketinde, öğretmenlere sınıf uygulamaları hakkında sorular yer almaktadır. Bu sorulardan biri “Bu hedef sınıftaki ortalama öğrenci sayısı nedir?” sorusudur. Bu soruyu cevaplarırken öğretmenlerden dersine girdiği tek bir sınıfı göz önünde bulundurarak cevaplandırmaları istenmiştir. Öğretmenlerden soruyu Salı günleri saat 11:00’den sonra dersine girdikleri ilk sınıfı düşünerek cevaplandırmaları istenmiştir. Salı günleri dersleri olmadığı takdirde takip eden günlerin birinde dersine girdikleri bir sınıfı göz önünde bulundurarak cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmada derslerine girdikleri ve soruları göz önünde bulundurarak cevapladıkları sınıf, hedef sınıf olarak adlandırılmaktadır.

“Hedef sınıf” sınıf özellikleri arasında, öğretmenlerin yıl boyunca ortalama bu sınıftaki öğrenci sayısı (BTG38) istenmiştir. Uluslar arası veri tabanı **AVGCLSIZ**; BTG38’de öğretmenler tarafından bildirilen değerlerin okul düzeyinde ortalaması olarak hesaplanmıştır.

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi (PEDUATT3 – PEDUATT5)

Hedef sınıfta öğrenim gören öğrenciler için öğretmenlerden “ Anne- babası veya velisinden en az biri lise mezunu olan öğrencilerin” tahmini yüzdesi istenmiştir. Uluslar arası veri tabanı **PEDUATT3**, BTG 40B’de (Türkiye’de BTG40A) öğretmenler tarafından bildirilen değerlerin okul düzeyinde ortalaması olarak hesaplanmıştır.

Hedef sınıfta öğrenim gören öğrenciler için öğretmenlerden “ Anne- babası veya velisinden en az biri üniversite mezunu olan öğrencilerin” tahminin yüzdesi istenmiştir. Uluslar arası veri tabanı **PEDUATT5**, BTG 40C’de (Türkiye’de BTG40B) öğretmenler tarafından bildirilen değerlerin okul düzeyinde ortalaması olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Tarafından Alınan Herhangi Bir Değerlendirme veya Geri Bildirim (NEVERAF)

Uluslar arası veri tabanı **NEVERAF**, bir öğretmenin öğretmen olarak çalıştığı okulda, çalışmaları hakkında değerlendirme, geri dönüt alıp almadığını göstermektedir (okul müdürü, diğer öğretmenler veya okul idaresi üyeleri, okul dışından bir kişi veya grup(müfettiş gibi) tarafından). Öğretmen değerlendirme ya da geri dönüt aldıysa değişken “1” olarak kodlanmış (BTG21A=1, BTG21B=1, BTG21C= 1), aksi takdirde “0” olarak kodlanmıştır.

3.2.1.2. Karmaşık Ölçekli İndeks Yoluyla Elde Edilen Değişkenler:

Öz yeterlilik indeksi (SELFEF)

Uluslar arası veri tabanında **SELFEF** 4 maddeyle ölçülmüştür.

Bu maddeler:

Tablo 4. Öz Yeterlilik Madde Metni	
Bu okuldaki bir öğretmen olarak kendiniz ile ilgili aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?	
BTG31B	Öğrencilerimin yaşantılarında eğitimsel anlamda önemli bir değişiklik oluşturduğumu hissediyorum.
BTG31C	Eğer çok uğraşırsam, ulaşılması en güç ve en isteksiz öğrencilerimde ilerleme kaydedebilirim.
BTG31D	Sınıftaki öğrencilerimle başarılıyım.
BTG31E	Genelde öğrenciye nasıl ulaşacağımı bilirim.

Cevaplar “tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri üzerinden verilmiştir. Sadece birkaç öğretmen “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini seçmiştir. Bazı ülkelerdeki öğretmenler bu kategoriyi boş bırakmıştır. Bu yüzden, “katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri ölçekten çıkarılmıştır. Bu test, hem uluslararası hem de ülkelerin kendi içinde kabul edilebilir güvenilirlik katsayılarına sahiptir. Uluslararası ve ulusal alt kategorilerdeki DFA’da örneklem havuzu için modelin uyumu yeterli düzeydedir. Öz yeterlilik ölçeğine ilişkin kültürler arası değişmezlik analizi, ölçeğin diğer yapılarla birlikte kullanıldığında uluslararası karşılaştırmalar konusunda geçerli olduğunu göstermiştir.

Öğretimle ilgili inançlar indeksi (TBTRAD- TBCONS)

Öğretmenlerin öğretimle ilgili inançlarını belirlemek için 2 tane indeks kullanılmıştır: Öğretmenler için (TBTRAD) **öğretimle ilgili inançların doğrudan geçişi indeksi**, öğretmenler için (TBCONS) **öğretimle ilgili yapılandırıcı inançlar ölçeği** kullanılmıştır.

Öğretimle ilgili inançların doğrudan geçişi indeksindeki 4 madde verilmiştir.

Tablo. 5 Öğretmenlerin Öğretimle İlgili İnançları Madde Metni Ve Boyutları		
Öğretim ve öğrenmeye ilişkin kişisel görüşlerinizi almak istiyoruz. Lütfen aşağıdaki İfadelere ne derece katıldığınızı belirtiniz.		
Öğretimle ilgili inançların doğrudan	BTG29A	Etkili/iyi öğretmenler problemleri çözenin doğru yolunu gösterirler
	BTG29G	Öğretim, açık ve doğru cevapları olan problemler ile öğrencilerin çoğunluğunun kolayca kavrayabileceği fikirler etrafında yapılandırılmalıdır.
	BTG29H	Öğrencilerin ne kadar öğrendiği, sahip oldukları bilgi birikimine bağlıdır. Bu nedenle olguları öğretmek son derece önemlidir.
	BTG29K	Etkili öğrenme için genel olarak sakin bir sınıf ortamı gereklidir.
Öğretimle yapılandırıcı inançlar	BTG29D	Bir öğretmen olarak benim rolüm öğrencilerin kendi kendilerine araştırma yapmalarına yardımcı olmaktır.
	BTG29F	Öğrenciler problemlerin çözümlerini kendileri bulduklarında daha iyi öğrenirler.
	BTG29I	Öğretmen, problemlerin nasıl çözüldüğünü göstermeden önce, öğrencilerin çözüm yolları üzerine düşünmelerine fırsat vermelidir.
	BTG2L	Düşünme ve muhakeme süreçleri belirli bir müfredat içeriğinden daha önemlidir.

BTG29C ve BTG29E maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin faktör yüklerinde sıkıntılar vardır. Madde toplam korelasyon düzeyleri düşük olduğu için, ve modelin uyumunu olumsuz etkilediği için bu maddeler TALIS tarafından çıkartılmıştır. Cevaplar “tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri üzerinden verilmiştir. Bu kategorilerdeki, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri ölçekten çıkarılmıştır. Çünkü “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini sadece birkaç öğretmen ve yönetici seçmiştir. Bazı ülkelerde ise boş bırakılmıştır. Öğretmen inançlarını ölçen iki ölçeğin güvenilirlik katsayıları oldukça düşük çıkmıştır. Bu yüzden Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, sadece iki boyutlu modelin orta düzeyde bir uyum sağladığını göstermiştir. Bazı ülkelerde ise, bu uyum yeterli değildi. İki alt boyut arasındaki örtük (Latent) korelasyonları ülkelere göre çok fazla değişkenlik göstermiştir. Örneğin, Asya, Latin Amerika ve Güney Avrupa ve bazı Doğu Avrupa ülkelerinde doğrudan geçiş ve yapılandırmacı inançlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Kuzey ve Orta Avrupa ülkeleri ve Avustralya gibi ülkelerde ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan veya; negatif ilişkiler bulunmuştur.

Sınırlandırılmamış çoklu grup modeli ve sınırlandırılmış faktör yükleri olan model arasındaki karşılaştırma, bu parametrelerin değişmezliğinin yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir ve aynı zamanda ülkeler arasında bu modelin geçerli olduğunu desteklemektedir.

Sınıfta Öğretim Uygulamaları İndeksi (TPSTRUC- TPSTUD- TPACTIV)

Öğretmenlere, *öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını ölçen* 13 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. 3 ölçek oluşturuldu: Sınıf öğretimi uygulaması: yapılandırma (TPSTRUC) **5 maddelik**; Sınıf öğretimi uygulaması: öğrenci-merkezlilik (TPSTUD) **4 maddelik**; : Sınıf öğretimi uygulaması: zenginleştirilmiş etkinlikler (TPACTIV) **4 maddeliktir**.

Tablo 6. Sınıf Öğretim Uygulamaları Madde Metni ve Boyutları		
Öğretim yılı süresince, bu hedef sınıfta aşağıdaki etkinlikler ne sıklıkta gerçekleştirilir?		
Yapılandırma	BTG42B	Öğrenme hedeflerini açık bir şekilde belirtirim.
	BTG42C	Hazırladıkları ev ödevlerini öğrenciler ile birlikte gözden geçiririm.
	BTG42H	Dersin başında bir önceki dersi kısaca özetlerim.
	BTG42I	Öğrencilerimin alıştırma kitaplarını kontrol ederim.
	BTG42M	Konunun anlaşılıp anlaşılmadığını sorular sorarak kontrol ederim.
Öğrenci-merkezlilik	BTG42D	Öğrenciler bir probleme birlikte çözüm getirmek amacı ile küçük gruplar halinde çalışırlar.
	BTG42E	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ve/veya hızlı ilerleyen öğrencilere farklı görevler veririm.
	BTG42F	Öğrencilerimden sınıf etkinliklerinin ya da konularının planlanması konusunda öneriler getirmelerini ya da yardım etmelerini isterim.
	BTG42N	Öğrenciler yeteneklerine göre oluşturulmuş gruplar halinde çalışırlar.
Zenginleştirilmiş etkinlik	BTG42J	Öğrenciler en az bir haftada tamamlanabilecek projeler üzerinde çalışırlar.
	BTG42O	Öğrenciler başkaları tarafından kullanılabilir bir ürün ortaya koyarlar.
	BTG42Q	Öğrencilerimden düşünce veya yorumlarını ayrıntılı olarak anlattıkları bir makale yazmalarını isterim.
	BTG42S	Öğrenciler tartışma grupları oluşturarak inanmıyor olsalar dahi bir görüşü savunurlar.

BTG42A, BTG42G, BTG42K, BTG42L ve BTG42P maddeleri 3 ölçeğe dâhil edilmemiştir. Bu maddelerin faktör yükleri düşüktü. Modelin uyumu için bu gerekiyordu. Maddeler, 6 aralıklı seçenekler üzerinden doldurulmuştur. Bunlar, “hiç”, “derslerin 4’te birinde”, “derslerin yarısında”, “derslerin 4/3’ünde” ve “hemen hemen her derste”. Sınıf öğretim uygulamalarını ölçen 3 ölçeğin güvenilirlik katsayıları çoğunlukla yeterlidir. Sadece sınıf öğretimi uygulaması: zenginleştirilmiş etkinlikler (TPACTIV) ölçeği bazı ülkeler için oldukça düşüktü. Tablo11.93’te bütün örneklem için güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Fakat sınıf öğretimi uygulaması: zenginleştirilmiş etkinlikler (TPACTIV) ölçeğindeki bazı maddeler belli branştaki öğretmenler için anlamlıdır. Sınıf öğretimi uygulaması: öğrenci-

merkezlilik (**TPSTUD**) ve Sınıf öğretimi uygulaması: zenginleştirilmiş etkinlikler (**TPACTIV**) ölçekleri arasındaki korelasyonlar genellikle yüksektir. Sınıf öğretimi uygulaması: yapılandırma (**TPSTRUC**) ve Sınıf öğretimi uygulaması: zenginleştirilmiş etkinlikler (**TPACTIV**) ile Sınıf öğretimi uygulaması: zenginleştirilmiş etkinlikler (**TPACTIV**) ve Sınıf öğretimi uygulaması: yapılandırma (**TPSTRUC**) ölçekleri arasındaki korelasyonlar anlamlı değildir ve ülkelere göre çok değişmektedir

Çalışanlar arasındaki işbirliği indeksi (TCEXCHAN- TCCOLLAB)

Çalışanlar arasındaki işbirliği, 12 maddeyle ölçülmüştür. 2 ölçek oluşturuldu: Bunlar, Öğretim için değişim ve koordinasyon (**TCEXCHAN**) ve Profesyonel işbirliği (**TCCOLLAB**) dir. Her 2 ölçekte 5'er madde vardır.

Tablo 7. Çalışanlar Arasında İşbirliği Madde Metni		
Öğretim için koordinasyon	BTG30C	Öğretim araçlarının (örneğin, ders kitapları, alıştırma kitapları) seçimi konusunda tartışma ve karar verme
	BTG30D	Öğretim materyallerinin meslektaşlarla karşılıklı değişimi
	BTG30E	Öğretmenlik yaptığım yaş grubuna ilişkin konferanslara katılım
	BTG30F	Öğrenci gelişiminin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmeler için ortak standartlar oluşturma
	BTG30G	Belli öğrencilerin öğrenme gelişimi ile ilgili tartışmalara katılma
Profesyonel işbirliği	BTG30H	Birden fazla öğretmenin aynı sınıfta ortak ders vermesi
	BTG30I	Meslekî öğrenme etkinliklerinde (örneğin; grup yönetimi) yer alma
	BTG30J	Başka öğretmenlerin derslerini gözlemleme ve bu öğretmenlere geribildirimde bulunma
	BTG30K	Farklı sınıflar ve yaş gruplarının birlikte çalıştığı etkinliklerde (örneğin; projeler) yer alma
	BTG30L	Farklı branş öğretmenleriyle ev ödevleri üzerine fikir alışverişinde bulunma ve koordinasyon sağlama

BTG30A ve BTG30B maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Faktör yükleri düşük olduğu için. Bütün ölçekler 6 aralıklıdır. Cevaplar “asla”, “yılda bir kereden daha az”, “yılda bir kere”, “yılda 3-4 kere”, “aylık” ve “haftalık”. 2 ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayıları ve model uyumu (tatmin edici) yeterlidir. Sadece 3 ülkede, model uyumu ve güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir sınırların altındadır. Çalışanlar arasında işbirliğini ölçen 2 ölçek arasındaki korelasyonlar yüksektir genellikle. Boyutlar ilişkili. Model uyum indeksleri ve yük değerleri 2 faktörlü bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Korelasyonlar ülkeler arasında farklılık göstermiştir.

Öğretmen Öğrenci İlişkileri (TSRELAT)

Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi ölçmek için TSRELAT indeksi 4 maddeden oluşturulmuştur. Cevaplar “tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri üzerinden verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Öğrenci İlişkileri Madde Metni		
Öğretmen öğrenci ilişkileri	BTG31G	Bu okulda genel olarak öğretmenler ve öğrenciler birbirleriyle iyi geçinirler.
	BTG31H	Bu okulda öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci mutluluğunun önemine inanır.
	BTG31I	Bu okulda öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin ifade etmek istedikleri düşüncelerle ilgilenir.
	BTG31J	Bu okulda öğretmenlerin çoğunluğu öğrencinin fazladan yardıma ihtiyacı olması durumunda, okul bunu sağlar.

3.3. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada PISA sınavında gösterilen başarı düzeyine göre TALIS’te ölçülen bazı öğretmen özellikleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile incelenmiştir. Bağımlı değişken olarak TALIS öğretmen anketi sorularından elde edilen uluslar arası indekslerden bazıları kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak da örnekleme dâhil edilen ülkelerin ve Türkiye’nin başarı sınıflamasıdır. Grup ortalama puanlarını karşılaştırmada Wilks Lambda (λ) ve Pillai’s Trace testleri kullanılmıştır. Gruplar arası faktörlerin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı test etmek amacıyla tek faktörlü

ANOVA kullanılmıştır. Örneklem ortalamaları arasında anlamlı farklar tespit edildikten sonra farkın hangi yönde olduğunu belirlemek gerekir. Bu karşılaştırmaları yapmayı sağlayan tekniklere 'post-hoc' çoklu karşılaştırma testleri adı verilir. Grup ortalamalarının karşılaştırılmasında çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Varyans analizi öncesi, verilerin varyans analizine uygunluğu incelenmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki populasyon varyans ve kovaryansları Box M testi ile incelenmiştir.

Kovaryans Matrislerin Eşitliği Testi	
Box's M	29689,733
F	94,047
df1	315
df2	150236008,032
P	,000

Kovaryans matrislerinin eşitliğinin gösteren sonuç tablo yer almaktadır. Test sonucunda kovaryans matrislerinin eşitliği ($F(315-150236008.032)=94.047$; $p=.000$, $p<.05$) çıkmıştır. Box's M testi sonucuna. 05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ancak Box m testinin örneklem büyüklüğü açısından kötü bir duyarlılığa sahip olduğu Tabachnick ve Fidell 2013 tarafından belirtilmektedir. Bu çalışmadaki örneklem büyüklüğü dikkate alındığında bu sonuçlar göz ardı edilebilir.

Etki	λ (Wilks Lambda)	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2 (ETA Kare)
İntercept	,058	15345,123 ^b	14	13248	,000	,942
Grup	,258	542,524	42	39300,684	,000	,364

Wilks Lambda faktörünün p değeri, 05'ten küçük olduğu için düzeyin % 95 güvenle bağımlı değişkenler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgulara dayalı, Bonferonni Eşitsizliği Metodu kullanılarak yapılan MANOVA sonucunda, bağımlı değişkenlerdeki populasyon ortalamalarının ($\lambda = ,258$ F(42, 39300,684), p=,000) grup değişkeninde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca grup bağımlı değişkenlerin (multivariate) varyanslarının %37'sini ($\eta^2 = ,364$) açıklamaktadır. Bu orta düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade etmektedir. MANOVA sonucunda grup değişkeninin önemli bulunması nedeniyle izleme analizi (Multivariate Anova) yapılmıştır ve sonuçlar tablo da gösterilmiştir.

Tablo 11. Zorunlu Mesleki Gelişim Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
COMPULD	PISA başarısı düşük	56,789	,58638	41,25549
Zorunlu Mesleki Gelişim	PISA başarısı orta	38,008	,90058	39,12090
	PISA başarısı yüksek	47,624	,54376	35,78513
	Türkiye	72,678	,79560	36,43293

Zorunlu mesleki gelişim yüzdesine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 56,79, PISA başarısı orta olanların ortalaması 38,00, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 47,62 ve Türkiye'nin ortalaması 72,68 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur (F (3)= 321,230 p< .001). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 12. Ortalama Sınıf Mevcudu Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
AVGCLSIZ Ortalama Sınıf Mevcudu	PISA başarısı düşük	31,55	,201	14.166
	PISA başarısı orta	20,81	,129	5.614
	PISA başarısı yüksek	30,93	,129	8.477
	Türkiye	30,95	,238	10.919

Ortalama sınıf mevcudu değişkenine ilişkin karşılaştırmada betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 31.55, PISA başarısı orta olanların ortalaması 20.80, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 30,93 ve Türkiye'nin ortalaması 30.95 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 482,344, p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 13. Ebeveynlerin Eğitim (Lise) Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
PEDUATT3 Ebeveynlerin Eğitim Seviyesinin En Az Lise Olması	PISA başarısı düşük	3.32	.021	1.492
	PISA başarısı orta	3.75	.028	1.215
	PISA başarısı yüksek	4.23	.017	1.086
	Türkiye	3.27	.030	1.387

Ebeveynlerden en az birinin eğitim seviyesinin lise düzeyinde olma değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 3,32, PISA başarısı orta olanların ortalaması 3,75, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 4,23 ve Türkiye'nin ortalaması 3,27 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark

anlamli bulunmuştur ($F(3) = 444,774$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasında anlamli farklılıklar vardır.

Tablo 14. Ebeveynlerin Eğitim (Üniversite) Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
PEDUATT5 Ebeveynlerin Eğitim Seviyesinin En Az Üniversite Olması	PISA başarısı düşük	2,39	,020	1.429
	PISA başarısı orta	2,95	,031	1.349
	PISA başarısı yüksek	3,22	,020	1.293
	Türkiye	2,33	,031	1.440

Ebeveynlerden en az birinin eğitim seviyesinin üniverstie düzeyinde olma değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 2,39, PISA başarısı orta olanların ortalaması 2,95, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 3,22 ve Türkiye'nin ortalaması 2,33 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamli bulunmuştur ($F(3) = 357,343$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasında anlamli farklılıklar vardır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Ve Geri Bildirim Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
NEVERAF Öğretmenlerin Değerlendirilmesi ve Geri Bildirim	PISA başarısı düşük	,05	,003	,214
	PISA başarısı orta	,05	,005	,217
	PISA başarısı yüksek	,08	,004	,267
	Türkiye	,06	,005	,230

Öğretmenler tarafından alınan herhangi bir değerlendirme ve geri bildirim ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 0,05, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,05, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 0,08 ve Türkiye'nin ortalaması 0,06 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 13,273$, $p > .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile yüksek başarı ve yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasında anlamlı fark vardır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Özyeterliği Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
SELFEF Öğretmenlerin Özyeterliği	PISA başarısı düşük	,2023047	,01463761	1,02984681
	PISA başarısı orta	,0788432	,02504260	1,08784103
	PISA başarısı yüksek	- ,3116727	,01729353	1,13809330
	Türkiye	,1674623	,02440367	1,11751754

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarına değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 0,202, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,079, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması -0,312 ve Türkiye'nin ortalaması 0,167 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 194,780$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile yüksek başarı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 17. Öğretimle İlgili Doğrudan İnançlar Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TBTRAD Öğretimle İlgili Doğrudan İnançlar	PISA başarısı düşük	,104	,01142584	,80387919
	PISA başarısı orta	,291	,02027057	,88054584
	PISA başarısı yüksek	-,274	,01206335	,79389283
	Türkiye	,512	,01751834	,80221736

Öğretimle ilgili doğrudan inançlar değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 0,104, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,291, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması -0,274 ve Türkiye'nin ortalaması 0,512 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 515,437$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 18. Öğretimle İlgili Yapılandırmacı İnançlar Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TBCONS Öğretimle İlgili Yapılandırmacı İnançlar	PISA başarısı düşük	-,153	,01807839	1,27192729
	PISA başarısı orta	,032	,02091753	,90864928
	PISA başarısı yüksek	-,276	01372531	,90326702
	Türkiye	,923	,02459195	1,12613947

Öğretimle ilgili yapılandırmacı inançlar değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması -0,153, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,032, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması -0,276 ve Türkiye'nin ortalaması 0,923 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 627,111$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 19. Yapılandırılmış Öğretim Uygulamaları Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TPSTRUC Yapılandırılmış Öğretim Uygulamaları	PISA başarısı düşük	,4020558	,01189728	,83704797
	PISA başarısı orta	- ,1982257	,01642772	,71361395
	PISA başarısı yüksek	- ,4674421	,01584061	1,04247558
	Türkiye	,2146701	,02360809	1,08108537

Yapılandırılmış öğretim uygulamaları değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 0,402, PISA başarısı orta olanların ortalaması -0,198, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması -0,467 ve Türkiye'nin ortalaması, 0,215 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 731,608$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı,

orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Uygulamaları Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TPSTUD Öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Uygulamaları	PISA başarıları düşük	,7735355	,01338190	,94150034
	PISA başarıları orta	- ,0392403	,01465314	,63652658
	PISA başarıları yüksek	- ,2270494	,01416569	,93224905
	Türkiye	,4177006	,02488204	1,13942359

Öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamaları değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarıları düşük olanların ortalaması 0,774, PISA başarıları orta olanların ortalaması -0,039, PISA başarıları yüksek olanların ortalaması -0,227 ve Türkiye'nin ortalaması 0,418 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 969,112$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Etkinlik Uygulamaları Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TPACTIV Öğretmenlerin Zenginleştirilmiş Etkinlik Uygulamaları	PISA başarısı düşük	,7751256	,01840309	1,29477207
	PISA başarısı orta	,0454687	,01776583	,77174061
	PISA başarısı yüksek	,0294556	,01416980	,93251933
	Türkiye	,3602533	,02576421	1,17982082

Öğretmenlerin zenginleştirilmiş etkinlik uygulamaları değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması 0,775, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,045, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 0,029 ve Türkiye'nin ortalaması 0,360 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 415,285$, $p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 22. Öğretimin Değişim Ve Koordinasyonu İçin Çalışanlar Arasındaki İşbirliği Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TCEXCHAN Öğretimin Değişim ve Koordinasyonu İçin Çalışanlar Arasındaki İşbirliği	PISA başarısı düşük	-,312	,00911968	,64162632
	PISA başarısı orta	1,314	,03328728	1,44598675
	PISA başarısı yüksek	,120	,01385405	,91173952
	Türkiye	-,838	,02232173	1,02217913

Öğretimin değişim ve koordinasyonu için çalışanlar arasındaki işbirliğine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması -0,312, PISA başarısı orta olanların ortalaması 1,31, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 0,120 ve Türkiye'nin ortalaması -0,838 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 1979,372, p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 23. Çalışanlar Arasındaki Profesyonel İşbirliği Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TCCOLLAB Çalışanlar Arasındaki Profesyonel İşbirliğine	PISA başarısı düşük	-,065	,01190021	,83725409
	PISA başarısı orta	,329	,01522629	,66142432
	PISA başarısı yüksek	,960	,01455405	,95780678
	Türkiye	-,201	,01739348	,79649979

Çalışanlar arasındaki profesyonel işbirliğine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması -0,065, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,329, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması 0,960 ve Türkiye'nin ortalaması -0,201 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 1416,452, p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Öğrenci Arasındaki İlişki Yüzdesine Ait İstatistikler				
Bağımlı değişken	Grup	Ortalama	Hata Sd	Standart Sapma
TSRELAT Öğretmen Öğrenci Arasındaki İlişki	PISA başarısı düşük	- ,1808040	,01407016	,98992343
	PISA başarısı orta	,4128700	,02318146	1,00699377
	PISA başarısı yüksek	- ,1220097	,01369944	,90156453
	Türkiye	,0211695	,02597392	1,18942382

Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri incelediğimizde PISA başarısı düşük olanların ortalaması -0,181, PISA başarısı orta olanların ortalaması 0,413, PISA başarısı yüksek olanların ortalaması -0,122 ve Türkiye'nin ortalaması 0,021 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan varyans analizinde fark anlamlı bulunmuştur ($F(3) = 174,103, p < .001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan post-hoc testlerden scheffe sonuçlarına göre düşük başarı ile orta başarı, düşük başarı ile yüksek başarı, düşük başarı ile Türkiye'nin başarısı, orta başarı ile yüksek başarı, orta başarı ile Türkiye'nin başarısı, yüksek başarı ile Türkiye'nin başarısı arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur.

4.2.TARTIŞMA

Zorunlu Mesleki Gelişim Yüzdesi (COMPULD)

Meslek olarak öğretmenlik, hızla değişen ve karmaşık hale gelen bilgi dünyasında çok sayıda beceri gerektiren bir meslektir. Bilgi çağında, bilgi toplumunu oluşturmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli gelişimi gereklidir. Günümüzde öğretmenlerin, okulların gelişimi ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için önemli rol oynadığı tüm ülkeler ve kuruluşlar tarafından belirtilen bir gerçektir. Bu durum Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından da belirtilmektedir. UNESCO, öğretmenlerin mesleki gelişimini “önceliklerin önceliği” olarak tanımlamaktadır (UNESCO-UNEP, 1990). Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak zorunlu mesleki gelişime katılma yüzdesi ile ülkelerin PISA başarıları arasında doğru orantı bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre zorunlu mesleki gelişime katılma yüzdesi en yüksek olan ülke Türkiye'dir. Sırası ile Türkiye'yi düşük başarılı, yüksek başarılı ve orta başarılı ülkeler takip etmektedir.

Hattie'nin (2009) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında mesleki gelişim ile ilgili şu sonuçları elde etmiştir: Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin öğrenmesi üzerinde açıkça etki etmekte fakat davranışlarını-öğretimlerini değiştirmede aynı şekilde etki etmemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarındaki öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğu görülmektedir. Öğrenci öğrenmelerinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ise çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki

gelişimi konusunda fark yaratan yöntemler olmalı ki öğrencilerin başarılarına etki edebilsin.

Ortalama Sınıf Mevcudu (AVGCLSIZ)

Sınıfta olması gereken uygun öğrenci sayısı, çok tartışmalı bir konudur. Yapılan araştırmalar, öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda akademik başarının ve öğrenmenin, öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Uludağ ve Odacı, 2002).

TALIS verilerine göre, Türkiye ve örnekleme dâhil edilen ülkelerin sınıf mevcudu ortalamaları arasındaki farkın çok fazla olmadığı görülmektedir. Sınıf mevcudu ortalaması, yaklaşık olarak PISA başarısı düşük olan ülkelerde 31.55, Türkiye’de 30.95, PISA başarısı orta olan ülkelerde 20.80 ve PISA başarısı yüksek olan ülkelerde 30,93 bulunmuştur. PISA başarısı orta olan ülkelerin ortalama sınıf mevcudunun başarısı yüksek olan ülkelere düşük olması literatürdeki çalışmalara ters düşmektedir. Bu durum öğrenci başarısına etki eden diğer faktörlerle açıklanabilir.

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi (PEDUATT3 – PEDUATT5)

Ebeveynlerden en az birinin eğitim seviyesinin lise ve üniversite olma düzeyinin sonuçları paralellik göstermektedir. Her iki değişkenin ortalama yüzdelerini yüksekte düşüğe doğru yüksek başarılı, orta başarılı, düşük başarılı ülkeler ve Türkiye şeklinde sıralayabiliriz. Anne-babanın eğitim düzeyi çocuklarının derslerdeki başarısının/başarısızlığının yordayıcısı konumundadır (Hortaçsu, 1994; Hall ve diğer, 1999). Kalender (2007) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin ÖSS başarılarını etkilediği gözlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Türkiye hariç literatürdeki diğer çalışmaları desteklemektedir.

Öğretmen Tarafından Alınan Herhangi Bir Değerlendirme veya Geri Bildirim (NEVERAF)

Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlere değerlendirme ve geri bildirim en çok yüksek başarılı ülkelerde sırasıyla Türkiye, orta başarılı ve düşük başarılı ülkelerde ise eşit uygulanmıştır.

Başarı odaklı bir eğilim gösteren günümüz toplumlarında öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beklentilerin ilk muhatabı öğretmenlerdir. Etkin bir eğitim- öğretim süreci geliştirmek amacıyla öğretmenlerin performansları değerlendirilmektedir.

Bazı ülkelerde öğretmenin sınıftaki performansı ve müfredattan başka, ulusal öğrenci sınav sonuçları da öğretmen değerlendirmesinde bir kriter olarak kabul edilmektedir. Literatürde hiç kimse, öğrencinin öğrenmesi için gerekli olan ideal öğretmen rolünün ne olduğunu tam olarak bilemez. Öğrenci sınav sonuçlarının öğretmenin etkililiğinin kararını vermede kullanılması fikri doğru bir yaklaşım değildir. Rosenshine ve Furst (1971, akt; Odhiambo, 2005) öğrenci gelişimi ile öğretmen davranışları arasındaki ilişki hakkında çok az bilgi olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenci test skorunun öğretme etkililiğinin ölçüsü olarak alınmasıyla ilgili çalışmalar güvenirliliğin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Brophy,1973; Rosenshine, 1970; Shavelson ve Russo, 1977; Veldman ve Brophy,1974, akt: Odhiambo, 2005). Yukarıdaki araştırmalara ek olarak Elliot vd., (1998), Elliot ve Sammons, (2001), Goldstein, (2001, akt: Brown, 2005) tarafından da öğrencilerin test sonuçlarının öğretmen ve okul performansını değerlendirmede bir ölçü olarak kullanılmasının bazı sınırlılıkları olduğu vurgulanmıştır. Bu problemler; özellikle küçük sınıflarda oluşabilecek istatistiksel belirsizlik, bazı sınıflarda öğretimde birden fazla öğretmenin görev alması, bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla sayıda asistana erişme olanağı, bazı ailelerin çocuklarının performanslarıyla övünmek için özel öğretmen tutması, bazı öğrencilerin akademik performanslarını etkileyecek ev ya da kişisel problemleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, performans öğretilen derslerin çoğu için ölçülemez ve test sonuçları ilköğretim öğretmenlerinin is sorumluluğu olarak dikkate alınamaz. Çünkü genellikle öğrencilerin akademik performansında öğretmenin ise sorumluluğundan çok daha fazla şey etkilidir.

Öz yeterlilik indeksi (SELFEF)

Öğretmen özyeterlilikleri ortalaması sırası orta başarılı, düşük başarılı ülkeler, Türkiye ve yüksek başarılı ülkeler şeklindedir.

Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yeterliliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanmaktadır (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004). Okulların ve eğitim birimlerinin önemli sorunlarından birisi öğretmenin niteliği, diğeri ise öğretimin niteliğidir. Öğretimin

niteliği ise öğretmenin niteliği ile ilişkilidir. Yüksek düzeyde öğrenci başarısının anahtarı iyi öğretimdir. Öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim sürecinin önemli bir ögesidir. Darling-Hammond'un 50 ülkeyi kapsayan araştırmasında, öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasındaki ilişki, öğrenci başarısı ile sınıf büyüklüğü, eğitime yapılan toplam harcama, öğretmen maaşları gibi faktörler arasında bulunan ilişkiden daha güçlüdür (Akt. Kaplan ve Owings, 2002). Bazı araştırma sonuçları (Caprara ve diğerleri, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk- Hoy,2000) öğretmen özyeterliliği ile öğrenci başarısının ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen özyeterliliği, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile ilişkili bir kavram olarak nitelendirilebilir. Ancak öğretmen özyeterliliğinin, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile aynı anlama geldiğini söylemek yanlıştır (Goddard, Hoy ve Woolfolk- Hoy,2004).

Öğretimle ilgili inançlar indeksi (TBTRAD- TBCONS)

İnançlar, kişilerin iç dünyalarının bir yönü ile ilgili algılarının ve tanımlarının meydana getirdiği sürekli duygular ağıdır. İnançlar çoğu durumda, bireysel ilkelerin kaynağını teşkil eder. Kişi bilgi, kanaat ve inançlarını açığa çıkarmak istediği zaman bunu davranış ve tutumlarıyla belli eder (Eren, 2000). Öğretim inançları yüksek olan öğretmenlerin çalıştığı ülkelerde öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenirken araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretimle ilgili inançlar ortalaması yüksekten düşüğe doğru Türkiye, orta başarılı, düşük başarılı ve yüksek başarılı ülkeler şeklinde sıralanmıştır.

Sınıfta Öğretim Uygulamaları İndeksi (TPSTRUC- TPSTUD- TPACTIV)

Günümüzde, öğrencilerin derslere aktif katılmalarına olanak sağlamayan öğretim yöntemlerini kullanmak yerine, öğrencileri mümkün olduğunca yapılan etkinliğin içine katmak eğitimciler tarafından tercih edilmektedir (Aydın ve Balım, 2005:150). Sınıfta uygulanması tercih edilen yapılandırmacı uygulamalar, öğrenci merkezli eğitim ve zenginleştirilmiş öğretim uygulamaları öğrenci başarısını artıran etmenlerdendir. Fakat araştırma bulgularından elde edilen sonuçlarda PISA başarısı düşük olan ülkelerdeki öğretmenlerin TALIS çalışmasına verdikleri yanıtların ortalaması daha yüksektir. Sınıfta öğretim uygulamaları indeksi ortalamaları en

yüksek düşük başarılı ülkeler, Türkiye, orta başarılı ve yüksek başarılı ülkeler şeklinde sıralanmaktadır.

Çalışanlar arasındaki işbirliği indeksi (TCEXCHAN- TCCOLLAB)

Okulun örgüt ikliminin ve destekleyici yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve dolayısıyla öğrenci başarısı ile ilişkilidir (Turan, 1998). Araştırma bulguları bu sonucu desteklememektedir. Öğretimin değişim ve koordinasyonu için çalışanlar arası işbirliği ile çalışanlar arası profesyonel işbirliği öğretim kalitesini artıran etmenlerden biri olarak düşünülebilir fakat araştırma bulguları bu sonucu desteklememektedir. Çalışanlar arası işbirliği indeksi ortalamaları en yüksek orta başarılı, yüksek başarılı, düşük başarılı ülkeler ve Türkiye şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki (TSRELAT)

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrenci öğretmen ilişkisini ölçen indeks ortalamaları yüksekten düşüğe doğru orta başarılı ülkeler, Türkiye, yüksek başarılı ve düşük başarılı ülkeler şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını konu alan bir araştırmada, öğretmenlerin niteliği ve etkililiği ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, akademik programların ve öğretim süreçlerinin niteliğinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır (Heck, 2009). Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler daha etkili olarak algılanmaktadır. Destekleyici öğretmen davranışları öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirir. Destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme isteğini artırır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). . Olumlu öğrenci öğretmen ilişkisi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğuna dair çalışmalara literatürde rastlanırken araştırma bulguları bu yönde çıkmamıştır.

4.3. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlere verilen mesleki eğitim kurslarının niteliği ve niceliği artırılabilir.
- Öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim kurslarının içeriğinin öğretmenler tarafından belirlenmesi, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılması sağlanabilir.
- Öğretmenlere motivasyonu artırıcı ödüllendirmeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf ortamında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmalarına teşvik edici ortam, motivasyon ve eğitim sağlanabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretimle ilgili inançların doğrudan değil yapılandırmacı olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında ve mesleki gelişim kurslarında öğretmenlerin öz yeterliğini artırıcı etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Çalışanlar arasında işbirliğinin öğretimin değişimine olumlu katkı sağlayabileceğinden, okullarda işbirliğini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, ortak çalışmaların yapılması sağlanabilir.
- Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki başarı, PISA uygulamaları sonuçlarıyla yapılmıştır. Araştırma uluslar arası geniş ölçekli diğer uygulama sonuçlarıyla da yapılabilir.
- Araştırmada kapsamındaki değiştirilebilir öğretmen özellikleri teker teker ele alınıp incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, Güliz, Balım, Ali Günay. (2005). “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), ss. 145-166.
- BAŞAR, Hüseyin (1994). **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.
- Brown, A., (2005), “**Implementing Performance Management İn England’s Primary Schools**”, *International Journal of Productivity and Performance Management* Vol. 54-5/6:468-481.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÇALIŞKAN, N. ; YEŞİL, R. (2005) “*Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili*” **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, S.1, ss.199-207
- ÇELİK, Vehbi (2002). **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİKTEN, M.; ŞANAL M.; Yeliz Y. (2005). “*Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2005/2, S.19, ss.207-237.
- DEMİREL, Özcan (2004). **Öğretme Sanatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DİLCİ, Tuncay (2009). **Eğitim Bilimleri KPSS Hazırlık Kitabı**, Geçit Yayınları, Kayseri
- Eren, E. (2000). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, S. (2007). İlköğretim Programlarının Değerlendirilme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*
- Fer, S. (2000). OECD Eğitim göstergelerinin gelecekteki Türkiye eğitim politikalarına yansımaları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (21), 97-109.

- FİDAN KURTDEDE, Nuray (2008). “İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Kuramsal Eğitimbilim, S.1 (1), ss. 48-61.
- Good, V. C. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Book Company
- Gözütok, F. D. (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gürkan, T. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hall, W., Davis, N., Bolen, L., Chia, R. (1999). Gender and Racial Differences in Mathematical Performance. *The Journal of Social Psychology*, **139** (6), 677-689.
- Hattie, J. 2009. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model.
- Hortaçsu, N. (1994). Parents' Education Level, Popularity, Individual Cognition, and Academic Performans: An Investigation with Turkish Children. *The Journal of Genetic Psychology*. February, **155** (2). 179-189.
- Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Kalender, G. (2007). Genel liselerin ÖSS alt sınır başarısını belirlemede etkili olabilecek bazı aile-okul ve öğrenci yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kaplan, L.S. ve Owings, W.A. (2002). “Enhancing Teaching Quality”. **Phi Delta Kappa Fastbacks**. No. 499, 3-44
- Mentiş Taş, A. (2004). “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi”. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 37, sayı:1, 28-51.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Kaya, A. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- KOÇEL, Tamer (2005). **İşletme Yöneticiliği**, Arıkan Yayınları, İstanbul.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayınevi, Ankara.

- MEB (2009). **Öğretmen Yeterlikleri**, Türk Eğitim Derneği ,1. Basım
- Odhiambo, O. G. (2005), “*Teacher Appraisal: The Experiences Of Kenyan Secondary School Teachers*”, Journal of Educational Administration, 43/ 4:402-416.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. pp 4. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>], Erişim tarihi: 11.12.2010.
- OECD, (2008). *Education at a Glance*, OECD Indicators. (Erişim tarihi: 30.04.2009) www.oecd.org/edu/eag2008
- OECD. (2009). TALIS 2008 Technical Report. OECD publishing. [Çevrim-içi: <http://www.sourceoecd.org/education/9789264079854>], Erişim tarihi: 05.05.2010
- OECD. (2011). OECD Programme for International Student Assessment.[Çevrim-içi:http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html], Erişim tarihi: 1.05.2011
- OKTAR, İ.; BULDUK, S., (1999). “*Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi*”. **Milli Eğitim Dergisi**. S.142, ss.66–69.
- Önen, E., ve Demirtaşlı, N. (2004). OKÖSYS Başarısı ve Fen Lisesi 1. Sınıftaki Akademik Başarıya İlişkin Bir Yordama Geçerliği Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 126-145.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (Geliştirilmiş Altıncı Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- PISA 2009 Ulusal Ön Rapor, 2010
- Shirnding, Y. (2002). *Health in sustainable development planning: the role of indicators*. World Health Organisation. Geneva
- Smith, T. M. & Baker, D. P. 2003. “*International Education Statistics: The Use of Indicators to Evaluate the Condition of Education Systems*” in *Encyclopedia*

- of Education*, Second Edition, James Guthrie, ed., NY: Macmillan. pp. 1291-1296.
- SÖNMEZ, Veysel (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÖZTÜRK, Sevim (2002). “*Öğretmenliğin Mesleki Temelleri*”, s.13-44, TOPRAKÇI E. (Ed.), **Eğitim Üzerine**, Ütopya Yayınları, Ankara.
- SÜNBÜL, Ali Murat (2001). “*Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*”, DEMİREL, Ö. Ve KAYA Z. (Ed), Pegem Yayıncılık, Ankara
- ŞEKER, H.; DENİZ, S. ve GÖRGEN, İ. (2004). “*Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği*”, **Milli Eğitim Dergisi**, S.164, ss.105–118.
- ŞIŞMAN, M.; TURAN S. (2004). **Sınıf Yönetimi**, Öğreti Yayıncılık, Ankara.
- TALIS 2010, Türkiye Ulusal Rapor.
- TOPRAKÇI, Erdal (2008). **Sınıfa Dayalı Yönetim**, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration* (St. Louis, MO, October 30 – November 1, 1998). ED 429359.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154.
- UNESCO-UNEP (1990). **Environmentally Educated Teachers: The Priority of Priorities?** *Connct*, 15(1), 1–3.
- YURDAKUL, S. ve URAL, Ö. (2008). “*İletişimde Giyimin Yeri*”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 23, ss.44-54, “*Millî Eğitim Temel Kanunu*”, 05 Mayıs 2011

ÖZGEÇMİŞ

Şeyma Tosun 1987 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. 2009 yılında Erciyes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep'te göreve başladı. Halen göreve devam etmektedir.