

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



BİR PROGRAM ÖĞESİ OLARAK EĞİTİM DURUMLARI
STANDARTLARININ BELİRLENMESİ

Doktora Tezi
Ferdi BAHADIR

Danışman: Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ, 2019

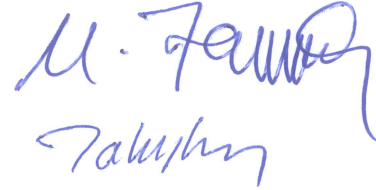
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ferdi BAHADIR'ın hazırlamış olduğu "*Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi*" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 18.04.2019 tarih ve 2019/16 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 21.05.2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri

1. Prof. Dr. Behçet ORAL
2. Prof. Dr. Oktay BAYKARA
3. Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
4. Doç. Dr. Murat TUNCER (Danışman)
5. Dr. Öğrt. Üyesi Taha YAZAR

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre hazırlamış olduğum "Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



(imza)

Ferdi BAHADIR

22..125..12019

ÖN SÖZ

Tez çalışmam boyunca, gerek öncesinde gerekse sonrasında, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, her zaman yapıcı bir klavuzlukta bulunan danışman hocam Doç. Dr. Murat TUNCER'e, doktora ders ve tez sürecinde yararlandığım Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarına teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca, sabır ve sevgileriyle her zaman yanımda olan aileme çok teşekkür ederim.



Ferdi BAHADIR

Elazığ, 2019

ÖZET

Doktora Tezi

Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi

Ferdi BAHADIR

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2019, Sayfa: 164+XVIII

Bu araştırmada Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi amaçlanmıştır. Delphi tekniği temelinde, üç turda gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında belirlenen standartlar, Türkiye'nin tüm bölgelerinden belirlenen 10 üniversite ve 295 eğitim bilimleri alanı uzmanı görüşleriyle belirlenmiştir. Araştırmanın birinci turunda, Eğitim Durumlarına ilişkin standartların neler olabileceğine dair uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu turdan elde edilen veriler üç alan uzmanı tarafından kodlanarak, alanyazın bilgileri de dikkate alınarak gruplanmıştır. Birinci tur sonunda bir anket formu oluşturulmuştur. Ayrıca bu formda katılımcıların görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir alan ayrılmıştır. Araştırmanın ikinci turunda bu anket uzman grubuna tekrar uygulanmış ve standartlara katılma düzeyleri sorularak her bir standarda ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen anket formu, belirtilen değişikliklere ilişkin görüşleri alınmak üzere üçüncü turda tekrar uzmanlara gönderilmiştir. Bu tur sonucunda belirlenen eğitim durumları standartları anket formu Erzincan ilinden 40 öğretmene ve Elazığ ilinden 35 öğretmene uygulanarak, öğretmenlerin bu standartları benimseme düzeyi incelenmiştir.

Uzmanların Delphi turlarında kullanılan anketlerde yer alan standartlara katılım düzeyleri ve düzeltme yapılan standartlar üzerindeki değişime katılma düzeylerinde Hiç Katılmıyorum için (1), Katılmıyorum için (2), Kararsızım için (3), Katılıyorum için (4)

ve Tamamen Katılıyorum için (5) olarak puanlanmıştır. Anket kapsamından çıkarılması önerilen standartlar için ise katılma düzeyleri Kesinlikle Çıkarılmamalı için (1), Çıkarılmamalı için (2), Kararsızım için (3), Çıkarılmalı için (4), ve Kesinlikle Çıkarılmalı için (5) olarak puanlanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Buna göre “Katılıyorum (3,41-4,20)” ve “Tamamen Katılıyorum (4,21-5,00)” düzeyindeki görüşlerde, standartların kabullenilmesi yönünde görüş birliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Ayrıca anket kapsamından çıkarılması önerilen standartlar için “Çıkarılmalı (3,41-4,20)” ve “Kesinlikle Çıkarılmalı (4,21-5,00)” düzeyindeki görüşler belirleyici olmuştur.

Sonuç olarak eğitim durumlarına yönelik on standart ve 206 gösterge belirlenmiştir. Bu standartların 101’i (%49,0) Öğretmene Yönelik Standartlar, 18’i (%8,7) Okul Yönetimine Yönelik Standartlar, 11’i (%5,3) Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar, 19’u (%9,2) Öğrenme Ortamı Standartları, 22’si (%10,7) Araç-Gereç ve Materyal Standartları, 9’u (%4,4) İçerik Standartları, 2’si (%1,0) Değerlendirme Standartları, 5’i (%2,4) Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar, 8’i (%3,9) Öğrenmeye Yönelik Standartlar ve 11’i (%5,3) Programa Yönelik Standartlar altında toplanmıştır. Nitelikli bir uzman grubunun birbirinden bağımsız üzerinde uzlaştıkları bu standartlar hem ulusal hem de uluslararası alanyazında önemli düzeyde ilişkili bulunmuştur. Belirlenen bu standartlar ile eğitimin hem insan kaynağının hem de yapısal kaynaklarının asgari bir seviyeye getirilmesi öngörülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci bu standartlara göre şekillendirilebilirse, bu süreç daha etkin bir şekilde yürütülebilir. Ayrıca öğrencilere Mili Eğitimin temel ilkelerinden biri olan fırsat eşitliğini sunacak olan bu standartlar ile tüm öğrencilere eşit ve adil bir eğitim hizmetinin götürülmesi beklenmektedir. Bu noktada bundan sonraki çalışmalarda bu araştırmada oluşturulan standartların Türkiye’deki okullar tarafından ne derece karşılandığına ilişkin araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu standartları temele alan bir öğretim sürecinin sonunda oluşacak başarıyı ölçebilecek deneysel çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Durumları Standartları, Program Geliştirme, Standart Geliştirme, Delphi Tekniği, Öğretimde Standartlar

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

Determination of Teaching and Learning Process Standards As a Curriculum Component

Ferdi BAHADIR

Fırat University

Institute of Educational Science

Department of Educational Science

Division of Curriculum and Instruction

Elazığ, 2019; page: 164 +XVIII

The aim of this study is to determine of standards of educational status as a program component. On the basis of Delphi technique, the standards, determined within the scope of this study and carried out in three rounds , were determined by the designated 10 universities and 295 educational sciences expert opinions from all regions of Turkey. In the first round of the study, opinions were taken from the experts about what the standards regarding the Education Situations might be. The data obtained from this tour were coded by three field experts and grouped according to the information of the literature. A questionnaire form was created at the end of the first round. In addition, an area was provided in which participants can express their opinions and suggestions. In the second round of the study, this survey was re-applied to the expert group and the opinions and recommendations regarding each standard were taken by asking the level of participation in the standards. The questionnaire form, which was rearranged in accordance with the opinions and suggestions of the experts, was sent back to the experts in the third round to get their opinions on the mentioned changes. Standars of Educational Status Questionnaire form created at the end of that round was applied to 40 teachers from Erzincan and 35 teachers from Elazığ and teachers' level of adoption of these standards was examined.

The level of participation of the experts in the surveys used in the Delphi tours and the participation levels in the revised standards were scored as (1) for Totally Disagree,(2) for Disagree,(3) for No Decision ,(4) for Agree,(5) for Totally Agree. For the suggested standards to be excluded from the survey, the participation levels were scored as (1) for Definitely not to be Omitted,(2) for not to be Omitted,(3) for No Decision,(4) for to be Omitted,(5) for Definitely to be Omitted. Mean and standard deviation values were used to analyze the data obtained from the questionnaires. According to this, in the opinions "Agree (3,41-4,20) and Totally Agree (4,21-5,00)", it was accepted that there is a consensus on the acceptance of the standards. In addition, for the standards proposed to be excluded from the scope of survey, the opinions of "To be Omitted"(3,41-4,20) and Definitely to be Omitted (4,21-5,00) were decisive.

As a result, ten standards and 206 indicators were determined related to the Educational Status. 101 of these standards (49,0%) were Teacher-Oriented Standards, 18 (8,7%) were directed towards Management, 11 (5,3%) Education Politics Standards, 19 (9%). 2) Learning Environment Standards, 22 (10.7%) Equipment and Material Standards, 9 (4.4%) Content Standards, 2 (1.0%) Assessment Standards, 5 (2.4%) the standards for the course, 8 (3.9%) Standards for Learning, and 11 (5.3%) standards of the Program were included in the Program Oriented Standards. These standards, where a qualified group of experts agreed on each other independently, were significantly related to both national and international literature. With these standards, it is envisaged to bring both human resources and structural resources to a minimum level of education. If the learning-teaching process can be shaped according to these standards, this process can be carried out more effectively. In addition, with these standards, which will provide students with equal opportunities, which is one of the basic principles of the National Education, it can be ensured that all students receive an equal and fair education. At this point, in the later studies, researches related to how far the standards resulted in this study are covered by the schools in Turkey, can be done. In addition, experimental studies can be done to measure the success that will occur at the end of a teaching process which is based on these standards.

Key Words: Standards of Education Status, Program Development, Standard Development, Delphi Technique, Standards in Teaching.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII

BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırma Problemi.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı (alt amaçlar)	5
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlar	6
1.5.Sınırlılıklar	6
1.6.Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	8
2.1.Eğitim.....	8
2.2.Eğitim Programı.....	9
2.3.Program Geliştirme.....	12
2.4.Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime.....	17
2.5.Program Geliştirmenin Öğeleri.....	20
2.5.1.Hedef Öğesi	20

2.5.2.İçerik Ögesi.....	22
2.5.3.Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) Ögesi	24
2.5.4.Değerlendirme Ögesi	27
2.6.Standart	29
2.6.1.Eğitimde Standart	30
2.6.2.Standart türleri ve bileşenleri	31
2.6.3.Niçin Standart Temelli Eğitim.....	37
2.6.4.Standartların Geliştirilmesi	40
2.6.5. Eğitimde Standart Uygulamaları	45
2.6.5.1.İngiltere’de Standart Uygulamaları	45
2.6.5.2.Avustralya’da Standart Uygulamaları	48
2.6.5.3.Amerika Birleşik Devletleri’nde Standart Uygulamaları	51
2.6.5.4.ABD Colorado Eyaleti’nde Standart Uygulamaları	56
2.6.5.5.ABD Utah Eyaleti’nde Standart Uygulamaları	57
2.6.5.6. ABD Kuzey Dakota Eyaleti’nde Standart Uygulamaları	59
2.6.5.7.ABD Nebraska Eyaleti’nde Standart Uygulamaları	60
2.6.5.8.Türkiye’de Standart Uygulamaları	62
2.7.Delphi Tekniği	64
2.8.İlgili Araştırmalar	67
2.8.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	68
2.8.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM.....	78
3.1.Araştırmanın Modeli.....	78
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi	78
3.3.Verİ toplama araçları	80

3.3.1.Öğretim elemanı kişisel bilgi formu ve Delphi birinci tur açık uçlu veri toplama aracı.....	81
3.3.2.Delphi ikinci tur anket formu ve öğretim elemanları eleştirileri	81
3.3.3.Delphi üçüncü tur anket formu	81
3.3.4.Eğitim durumları standartları anket formu	82
3.4.Veritoplama süreci.....	82
3.4.1.Veritoplama 1.tur	84
3.4.2.Veritoplama 2.tur	84
3.4.3.Veritoplama 3.tur	84
3.4.4.Delphi Anketinin saha uygulaması	84
3.5.Verilerin Analizi	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM	87
4.1.Delphi I. Tur’a Yönelik Bulgular	87
4.2.Delphi II. Tur’a Yönelik Bulgular	88
4.2.1. Öğretmene Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları	88
4.2.2.Okul Yönetimine Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları	92
4.2.3.Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları	94
4.2.4.Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları.....	95
4.2.5.Araç-Gereç ve Materyal Standartlarına ilişkin II. Tur Bulguları.....	96
4.2.6.İçerik Standartlarına ilişkin II. Tur Bulguları	97
4.2.7.Değerlendirme Standartlarına ilişkin II. Tur Bulguları	97
4.2.8.Dersin işlenişine yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları	98
4.2.9.Öğrenmeye Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları	99
4.2.10.Program Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları	100
4.3.Delphi III. Tur’a Yönelik Bulgular	100

4.3.1.Öğretmene Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları.....	101
4.3.2.Okul Yönetimine Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları	106
4.3.3.Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları....	107
4.3.4.Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları	108
4.3.5.Araç-Gereç ve Materyal Standartlarına ilişkin III. Tur Bulguları	109
4.3.6.İçerik Standartlarına ilişkin III. Tur Bulguları.....	110
4.3.7.Değerlendirme Standartlarına ilişkin III. Tur Bulguları	110
4.3.8.Dersin İşlenişine Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları	111
4.3.9.Öğrenmeye Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları.....	112
4.3.10.Program Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları.....	112
4.4.Standartların Saha Uygulamasına Yönelik Bulgular	113

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	120
5.1.Sonuç ve Tartışma	120
5.1.1. Birinci Tur Delphi Sonuçları	120
5.1.2.İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları.....	121
5.1.2.1.Öğretmene Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları.....	121
5.1.2.2.Okul Yönetimine Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	124
5.1.2.3.Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	125
5.1.2.4.Öğrenme Ortamı Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	127
5.1.2.5.Araç-Gereç, Materyal Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları.....	128
5.1.2.6. İçerik Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	129

5.1.2.7.Değerlendirme Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	130
5.1.2.8.Dersin İşlenişine Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	130
5.1.2.9.Öğrenmeye Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	131
5.1.2.10.Programa Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları	132
5.1.3.Standartların Saha Uygulamasına Yönelik Sonuçlar	133
5.2. Öneriler	137
5.2.1.Uygulayıcılara Öneriler	138
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler	138
KAYNAKLAR	139
EKLER	156
ÖZGEÇMİŞ	164

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Program Planlamasının Bileşenleri.....	12
Tablo 2. Program Geliştirme Sürecinde Paydaşlar (Stabback, 2016).	16
Tablo 3. Standartlar Çerçevesinde Eğitimin Karşılaştırılması.....	53
Tablo 4. Örneklemeye ilişkin bazı bilgiler	79
Tablo 5. Görüş birliği değerlendirme aralıkları	85
Tablo 6. Delphi 1. Tur sonucu ortaya çıkan standart ve göstergeler.....	87
Tablo 7. Öğretmene Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 8. Okul Yönetimine Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	93
Tablo 9. Eğitim Öğretim Politikalarına yönelik standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 10. Öğrenme ortamı standartları 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	95
Tablo 11. Araç-Gereç, Materyal Standartlarının 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	96
Tablo 12. İçerik Standartlarının 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
Tablo 13. Değerlendirme Standartlarının 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 14. Dersin İşlenişine Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 15. Öğrenmeye Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	99
Tablo 16. Programa Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	100
Tablo 17. Öğretmene Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	101

Tablo 18. Okul Yönetimine Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	106
Tablo 19. Eğitim Öğretim Politikalarına yönelik standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Tablo 20. Öğrenme ortamı standartları 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 21. Araç-Gereç, Materyal Standartlarının 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	109
Tablo 22. İçerik Standartlarının 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	110
Tablo 23. Değerlendirme Standartlarının 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 24. Dersin İşlenişine Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 25. Öğrenmeye Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	112
Tablo 26. Programa Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	113
Tablo 27. Öğretmelerin eğitim durumları standartlarına ilişkin yanıtlarının ortalama ve standart sapma değerleri	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim Programlarının sistem içerisindeki yeri ve işlevi (Gültekin, 2017).....	10
Şekil 2. Program geliştirmenin öğeleri	13
Şekil 3. Program geliştirme aşamaları (Stabback, 2016).....	15
Şekil 4. Geleneksel anlayışa göre eğitim programı (Doğan, 1975).....	17
Şekil 5. Çağdaş anlayışa göre eğitim programı	20
Şekil 6. Lachat (1994), Sweeny (1999) ve Conley'e (1997) ait standart alanları ve ilişkileri.....	34
Şekil 7. Standartların bileşenleri.....	36
Şekil 8. Araştırmanın Delphi tekniğine göre yapılandırılan veri toplama süreci	83

EKLER LİSTESİ

EK 1: On-line Formlar Ekran Alıntılar	156
EK 2: On-line Formlar Ekran Alıntılar	160
EK 3 : Etik Kurul Raporu.....	161
Ek 4: Orjinallik Raporu.....	163



SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AITSL	: Australian Institute for Teaching and School Leadership (Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü)
BSI	: British Standards Institution (İngiliz Standartları Enstitüsü)
CCSS	: Common Core State Standards (Ortak Temel Eyalet Standartları)
CDE	: Colorado Department of Education (Colorado Eğitim Bölümü)
DFE	: Department for the Economy (Ekonomi Bölümü)
EEA	: European Economic Area (Avrupa Ekonomik Alanı)
ISO	: International Organization for Standardization (Uluslararası Standartlar Teşkilatı)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NBPTS	: National Board for Professional Teaching Standards (Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurulu)
NCEST	: National Council on Education Standards and Testing (Ulusal Eğitim Standartları ve Test Kurulu)
NCTL	: National College for Teaching and Leadership (Ulusal Eğitim ve Liderlik Koleji)
NDESPB	: North Dakota Education Standards and Practices Board (Kuzey Dakota Eğitim Standartları ve Uygulamaları Kurulu)
NEASC	: New England Association of Schools and Colleges (New England Okul ve Kolejler Birliği)
NPBEA	: National Policy Board for Educational Administration (Ulusal Eğitim Yöneticileri Politika Kurulu)
NESIC	: National Education Standards and Improvement Council (Ulusal Eğitim Standartları ve İlerleme Kurulu)
NGA	: National Governors Association for Best Practices (Ulusal Valiler En İyi Uygulamalar Derneği)
NSTA	: National Science Teachers Association (Ulusal Bilim Öğretmenleri Derneği)

OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OTL	: Opportunity to Learning (Öğrenme Fırsatı)
PISA	: Program for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
QTLS	: Qualified Teacher Learning and Skills (Kalifiye Öğretmen Öğrenme ve Becerileri)
QTS	: Qualified Teacher Status (Nitelikli Öğretmen Statüsü)
SCOPE	: Standing Committee on Professional Exchange (Stanford Eğitimde Fırsat Politikası Merkezi)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TESOL	: Teachers of English to Speakers of Other Languages (Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenleri)
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

BİRİNCİ BÖLÜM

I.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1.1.Araştırma Problemi

Bir toplumun geleceğini belirleyen en önemli etkenlerden biri eğitimidir. En genel tanımıyla eğitim, *“bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir”* (Ertürk, 1975, s.12). Bu tanımda vurgulanan *“kasıt”* ve *“istendik”* kelimeleriyle, eğitimin önceden tasarlanması gereken bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2009a, s. 12). Bu durum, eğitim sürecinin işleyebilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir düzen içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini öngörmektedir. Yani iyi bir eğitim-öğretim sürecinin temelinde, iyi bir eğitim programının olması gerektiği belirtilmektedir.

Eğitim programı geçmişte her ne kadar sadece içerikle ilgili olsa da, günümüz eğitim anlayışında bütün öğrenme durumu ve şartlarını kapsamaktadır (Karakaya, 2004, s.8). Bu anlayışla Doğan (1975) eğitim programını, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi gerçekleştirmek için planlanmış tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Demirel (2011, s.4) ise eğitim programını *“öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”* olarak ifade etmektedir. Eğitim programını oluşturan hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır. Bu öğelerden hedef ögesi ile öğrencilere kazandırılacak davranışlar, içerik ögesi ile programın hedeflerine ulaşmayı sağlayacak konular, öğrenme-öğretme süreci ile hedeflere ulaşmak için hangi model, strateji, yöntem ve tekniğin kullanılacağı, değerlendirme ögesi ile hedeflere ne kadar ulaşıldığı ve uygulanan eğitim ve programın ne kadar işlevsel olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2011, s.5).

Günün şartlarına ve çağın gereksinimlerine bağılı olarak, gelişmiş ülkelerin eğitim kalitesini yakalamak, meydana gelen kültürel ve teknolojik değişimi eğitime aktarmak ve eğitim alanındaki küresel ve bölgesel yeniliklere ayak uydurabilmek için, eğitim programlarının sürekli ihtiyaç temelli olarak geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Bahsedilen bu değişimlerin programlarda yer bulması, düzenli ve sistemli program geliştirme çalışmaları ile mümkün olmaktadır. Program geliştirme *“eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”* olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2011, s.5). Bu anlamda bir eğitim programı, bu dört öğenin temelleri üzerinde oluşturulmaktadır (Karakaya, 2004, s. 34).

Yeni yaklaşımlarla eğitim programları etkinlik temelli bir hal almış olup, öğrenme-öğretme süreci öğesine verilen önem artmıştır. Bu durum eğitim programının yalnız ürün odaklı olması anlayışından uzaklaşıp, ürün ve sürecin birlikte önem kazandığı bir program anlayışına büründüğünü göstermektedir. Geleneksel eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme genellikle öğretim sürecinden ayrı olarak gerçekleştirilmekteyken, çağdaş eğitim programlarında öğretim sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Öğrenme-öğretme süreci boyunca etkin kılınan ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrencinin başarı durumu belirlenmeyip, başarısızlıkların da süreç içerisinde iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki performansı da süreç içerisinde gözlenerek, ilgi ve tutumları da ölçülebilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Değerlendirme sürecine öğrenciyi de dâhil ederek ölçme ve değerlendirmeyi sürece yayıp, öğrenci performansının her yönüyle takip edilmesi ve değerlendirilebilmesinin mümkün olduğu bu sistem öğrenme-öğretme sürecinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Kaliteli bir eğitim sonucunda yetişen bireylerin, hizmet bekleyen kesimlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Mentiş Taş, 2004). Bugün birçok öğrencinin eğitimde bir üst kademeye belirli bilgi ve becerilere sahip olmadan geçtiği görülmektedir. Üniversite sıralarında olmasına rağmen, basit matematik işlemlerini yapamayan, temel kavramları açıklayamayan ve kendini ifade edecek cümleleri dahi kuramayan bireyler yetişmektedir. Bu başarısızlık okul sıralarından meslek hayatına kadar uzanarak bireysel ve toplumsal başarısızlıklara dönüşmektedir. Bu problem sadece öğrenci ve öğretmenlerin değil, eğitim sisteminin

tüm bileşenlerinin ortak problemi olarak görülmelidir. Erişen (2003) eğitim sisteminin hatalardan arındırılması, performansın geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin, sistemde yer alan bütün öğelere yönelik standartların belirlenmesi ile mümkün olacağını, böylece standarda dayalı eğitim ile piyasanın öngördüğü meslekî yeterliklere ve yüksek performanslı işgücüne sahip bireylerin yetiştirilmesinin mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Bulunduğumuz çağda geniş yer bulan ve büyük etkiye sahip olan standardizasyon, teorik ya da akademik açıdan iyi tanımlanmış, yerleşik bir disiplin değildir. Farklı ülke ve kuruluşlardan uzmanlar, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından önerilen çeşitli yaklaşımlar bulunmakla birlikte üzerinde uzlaşılan bir kuramsal model bulunmamaktadır. Üzerinde uzlaşılan bir kuramsal modelin ve alanyazında alanın temelini oluşturan temel kaynakların olmaması, standarda yönelik akademik bir disiplinin hala eksik olmasının nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Uluslararası Standartlar Teşkilatı (ISO), 2014). En iyi nasıl olur bilgisini veren standartlara, eğitimi yönlendirdiği, eğitim-öğretime dair beklentileri sorguladığı ve bu beklentilerin değerlendirilebilmesini sağladığı için ihtiyaç duyulmaktadır (Sweeny, 1999). Ayrıca eğitim standartları, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olmalarına yardımcı olurken (Ortak Temel Eyalet Standartları (CCSS), 2018), ebeveynlerin ise öğrencilerden öğrenmesi beklenen hedeflere odaklanmalarını sağlamaktadır (Great Schools, 2015). Hedef ve yol gösterici niteliğe de sahip olduklarından, eğitim kurumları, standartlar ile okulların kendi öz değerlendirmelerini yaparak mevcut durumlarını görebilmekte ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyabilmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015). Evrensel olarak bakıldığında eğitim standartları, bilim öğrenme ve öğretmede ulusal olarak mükemmelliğe doğru ilerlemenin sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için ölçütler sağlamak ve reformcular etrafında birliktelik oluşturmaktadırlar (Ulusal Araştırma Kurulu (NRC), 1996).

Genel olarak bakıldığında eğitim kurumlarında kalitenin sağlanması için öğrencilerin hedeflere ulaşabilme durumu ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi gibi nicel bileşenlerle birlikte öğrenme-öğretme yöntemleri, araç-gereç ve materyaller, öğrenim süreci, uygulanan etkinlikler ve içerik gibi nitel bileşenlerin etkili ve verimli uygulanabilmesine yol gösteren göstergelerin olması gerekmektedir (Cavanaugh,

2002'den akt. Göksoy, 2014). Ayrıca öğrenme öğretme süreci ve bu sürecin en önemli iki faktörü olan öğrenci başarısı ve öğretmenin yetkinliğini değerlendirebilmek için mutlaka evrensel nitelikte geçerli standartların olması gerekmektedir. Çünkü kalitenin sağlanabilmesi için öncelikle standartların belirlenmesine ihtiyaç vardır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde de eğitim sisteminin kalitesinde bir yargıya varılması ve diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırılabilmesi için öncelikle kalite standartları belirlenmektedir (Göksoy, 2014).

Gelişmiş ülkelerin çoğunda, program öğelerine yönelik standartların belirlenmesi doğrultusunda çabaların olduğu görülmektedir. Bu öğelerden biri olan öğrenme-öğretme sürecini etkileyen (öğrenci özellikleri, öğretmen nitelikleri, yönetici özellikleri, öğrenme ortamlarının fiziksel durumu, okulun araç-gereç ve materyal etkililiği vb.) birçok değişken bulunmaktadır. Bu nedenle bu öğe ve bu öğeyi etkileyen tüm değişkenlere yönelik standartların oluşturulması önemli görülmektedir. Öğretme standartlarının amacı, iyi öğretimin ne anlama geldiğini anlamak, öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri açıklamak ve böylelikle öğrenci öğrenimi için kaliteli öğrenme fırsatları oluşturmaktır (Ingvarson ve Rowe, 2008).

Standart kelimesine tek tip bir kalıp olarak bakan bazı araştırmacılar, standarda dayalı bir eğitimle tek tip öğrenci yetiştirileceği ve bireysel farklılığın ortadan kaldırılacağını düşünmektedirler. Hâlbuki eğitim faaliyetleri ile ilişkili her değişken (öğretmen, yönetici, araç-gereç ve öğrenme ortamı vb.) için minimum standartlar belirlemek, eğitim-öğretimin daha planlı ve donanımlı bileşenlerle yürütülmesini sağlayabilir. Öğretimi etkileyen değişkenlere ait bu standartların statik bir sınırlılık oluşturmamasından ziyade, kaliteli çıktılarla bireysel çeşitliliği artıracığına inanılmaktadır.

Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi ülkeler eğitim-öğretime dair gerek ulusal gerekse bölgesel olarak çeşitli standartlar belirlemişlerdir. Örneğin İngiltere eğitim sistemi sadece belirledikleri öğretmen standartlarını karşılayan öğretmenlerin öğreticilik yapmasına izin vermektedir. Bu noktada belirlenen bu standartlarla öğretmen ve yöneticiler, kendi seviyelerini görmelerinin yanı sıra eğitim öğretim için gerekli koşulların okullarında, öğrenme ortamlarında veya sınıflarında oluşumunu sorgulayabilmektedirler. Darling-Hammond (1999) öğretmenlerin, kendi ve diğer öğretmenlerin uygulamalarının, başarılı öğretimi yansıtan standartlarla karşılaştırılmasından çok şey öğrendiklerini belirtmiştir.

Tüm bu gelişmelere rağmen ülkemiz eğitiminde standartlaşmaya önyargıyla bakılması veya standardın öneminin anlaşılmaması gibi nedenlerle standart temelli eğitim uygulamalarına gerekli önem verilmemiştir. Bu bağlamda eğitimde kalite birliğini sağlamak ve öğrencilerde hedeflenen davranışların kazandırılmasını şansa bırakmamak için standarda dayalı bir eğitim temelinde öğrenme-öğretme süreci standartlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı (alt amaçlar)

Bu araştırmanın genel amacı, bir program geliştirme ögesi olarak eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) standartlarının Delphi tekniğine göre belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar iki boyutta ele alınmıştır:

1. Eğitim bilimleri öğretim elemanları görüşlerine göre eğitim durumları (öğrenme öğretme süreci) ögesine yönelik standart ve alt standartlar nelerdir?
2. Belirlenen öğrenme-öğretme süreci standartlarının aktif olarak görev yapan öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi nedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Avrupa'da büyük öneme sahip olan standart temelli eğitim reformlarıyla ülkelerde gerek eyalet bazında gerekse ulusal düzeyde eğitim programı öğelerine yönelik standartlar belirlenmektedir. Bu standartlar eğitimle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili her bir öğede bulunması gereken minimum nitelikleri tanımlamaktadır. Bu standartlar ile ulusal düzeyde bir kalite yakalama ve diğer ülkelerle eğitim seviyelerini karşılaştırma imkânı elde edilmektedir. Bir ülkenin, bireylerine kaliteli eğitim sunabilmesi ve diğer ülkeler ile eğitim düzeyini kıyaslayabilmesi için eğitimi etkileyen değişkenlere belirli bir alt çıta koymak adına eğitim standartlarını benimsemesi gerekmektedir. ABD ve Avrupa birliği ülkeleri tarafından standartları belirlenen liderlik, hedefler, program, kaynaklar, öğrenme-öğretme süreci, okul çevresi, işbirliği ve değerlendirme gibi alanlara yönelik standartlar ülkemiz tarafından da belirlenmeli ve belirlenen bu standartlara eğitim kurumlarının ulaşabilmesi hedeflenmelidir (Göksoy, 2014).

Bu araştırmada, eğitim programlarının eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) öğesine yönelik standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu standartlar, daha bilinçli ve kaliteli bir eğitim sürecinin geçirilmesini sağlamakla birlikte eğitimde hesap verilebilirliği de kolaylaştıracaktır. Ayrıca eğitim durumları öğesi içerisinde hayati önem taşıyan öğretmen ve yöneticilerin, sahip olmaları gereken minimum yetkinlikleri tanımlayan bu standartlar ile öğretmen ve yöneticiler kendi öz-değerlendirmelerini yapabileceklerdir. Diğer bir açıdan bakıldığında ise iyi bir eğitim-öğretimin geerekleşmesi için belirlenen bu standartlar ile öğrenme ortamı, araç-gereç, evre gibi faktörlere yönelik bulunması gereken minimum özelliklerin tanımlanması sağlanarak eğitimde kalite ve fırsat eşitliğinin sağlanacağı düşünölmektedir.

1.4.Sayıtlar

- Araştırma için seçilen örnekleme grubu, evreni temsil edici niteliktedir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın amacını geerekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Artvin Çoruh Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakölteleri eğitim bilimleri bölümünde görev yapan öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.
- Araştırma Delphi tekniğine göre elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilişkili olan bireyleri ve okuldaki durumu etkilemekte kullandıkları güç ve davranışlardır (şişman, 2002, s.58).

Davranışçı Yaklaşım: Hayvanlar üzerinde çalışılarak insan öğrenmelerinin açıklamaya çalışan yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı-tepki arasındaki bağa dayanır. Bireyde gözlenebilir bir davranış değişikliği varsa öğrenmenin gerçekleştiğini gösterir (Yılmaz, 2009, s.247).

Bilişselci Yaklaşım: Bu yaklaşım öğrenmeyi uyarıcı-organizma-tepki olarak açıklamaktadır. Uyarıcıya tepki verirken bireyin zihinsel süreçlerini kullanması öğrenmeyi etkiler. Yani öğrenme de bilişin önemine vurgu yapar (Yılmaz, 2009, s.248).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Anlama ve öğrenmelerimizin önceki deneyimler ve yeni edinilen bilgilerin ilişkisi kurularak yapılandırılmasıdır (Yazar ve Şimşek, 2017, s. 384). Bu yaklaşıma göre öğrenme büyük ölçüde öğrenene bağlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1.Eğitim

Eğitimi birçok bilim insanı farklı şekillerde tanımlamaktadır. Davranışçı kurama göre yapılan tanımlara bakıldığında Fidan (2012, s. 4) eğitimi, insanların belli amaçlara göre yetiştirilmesi olarak ifade etmektedir. Ülkemizde en çok kabul gören eğitim tanımını ise Ertürk (1975, s. 78-79), “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlamaktadır. Tezcan (1999, s. 3) ise eğitimi, bireyin kişilik gelişimine yardımcı olan, gerekli bilgi, beceri ve davranışları elde etmesini sağlayan ve bireyi yaşama hazırlayan bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu kavramı bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşıma göre ele alan Şimşek (2009, s. 3), eğitimin dışarıdan birileri tarafından planlandığını, sadece ön görülen bazı davranışların gerçekleşmesini sağlayan çabalar olarak ifade edildiğini, süreç boyunca bireyin etkisinin göz ardı edildiğini vurgulamaktadır. Hümanist bir yaklaşımla eğitimin, toplumsal hedefler doğrultusunda, bireyin, kendi gizil güçlerine dayalı olarak, birden fazla davranış veya davranış grubunu değiştirerek, onların gelişimlerine katkı sağlama süreci olduğunu ifade eden Şimşek, (2009, s. 3) insanların, teknoloji ile öğrenirken bile kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmayı isteyen varlıklar olduğunu vurgulayarak, eğitimde bireyin aktif bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Taşpınar da (2005, s. 1) eğitimi, bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları kazanmasını sağlayan ve yaşam boyu devam eden, bireyin aktif olarak rol aldığı bir süreç olarak vurgulamaktadır. Tuncer (2017, s.558) eğitimin davranış değişikliğinden ibaret olmadığını gösteren bu tanımlarda, eğitimin yaşam becerileri ile ilişkilendirildiği ve eğitim faaliyetlerinin bireyin tüm yaşamını kapsadığını ve aynı zamanda bireyin ihtiyaçlarına yapılan vurguyla, bireyin kendi niteliklerine bağlı bir öğrenme anlayışından bahsedildiğini ifade etmektedir.

Her ne kadar eğitime yönelik yapılan tanımlarda farklı vurguların olduğu düşünülse de Yücel (2009, s. 10), eğitime yönelik yapılan tanımların özünde aşağıda belirtilen özelliklerin bulunduğunu ifade etmektedir.

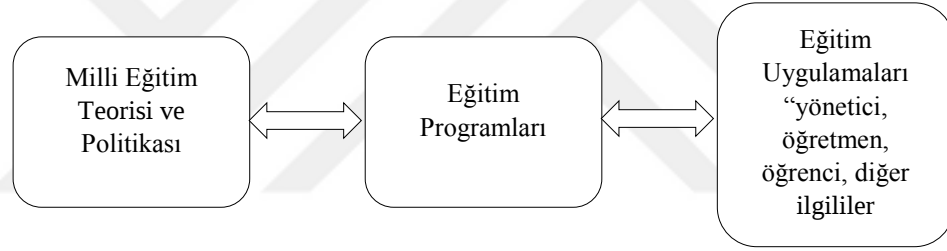
- Nesne olarak insanın alınması,
- Nesnenin mevcut durumunun yetersiz kabul edilmesi,
- Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
- Bu işin gerçekleştirilebilmesi için tutarlı ve etkin araç-gereç, materyal, strateji, yöntem, teknik gibi uyarıcılarla çevrenin ayarlanması,
- Nesnenin istendik davranışları kazanıp kazanmadığının kontrol edilmesi ve sonuca göre uyarıcıların düzenlenmesi.

Eğitim, her ülkede olduğu gibi ülkemizde de belirli bir plan ve program dâhilinde, sistemli olarak yürütülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sorumluluğunu MEB vasıtasıyla okullar üstlenmektedir. Okul, bireyin bir yaşam kurması ve toplumun etkili bir katılımcısı olabilmesi için bilgiyi öğrenme imkânı sunmaktadır. Bilginin bir süreç halinde işlenmesi ise okullaşma ile sağlanmaktadır. Okullaşma, genellikle okullar bünyesinde kurumsallaşan, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi olarak açıklanmaktadır. Bu noktada okullaşmanın özünü ve okulun var oluş sebebini eğitim programları oluşturmaktadır (Arslan, 2018, s. 2).

2.2.Eğitim Programı

Bireyin edinmesi gereken davranışların belirlenmesi, bu davranışların kazandırılmasını sağlayacak eğitim durumlarının düzenlenmesi ve belirlenen eğitim durumlarının davranışı belirleme derecesinin araştırılması için eğitimin planlı ve programlı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Ertürk, 1975, s. 13). Eğitim programı, alan uzmanlarının bakış açılarına göre farklı tanım ve anlamlar içerebilmektedir. En temel anlamıyla konu alanı, kitap ya da ders kitapları olarak tanımlanan bu kavramın, zamanla bazı uzmanlar tarafından konulardan daha fazlasını ifade ettiği, okul deneyimleri hatta okul dışı akademik olmayan sportif veya oyun etkinliklerini de kapsadığı belirtilmektedir. Değişen bu bakış açılarıyla birlikte eğitim programı, planlı bir şekilde seçilmiş etkinliklerle, belirli hedeflerin öğrenci davranışına dönüştürülmesi olarak görülmeye başlanmıştır (Wiles, 2016, s. 2).

Genel anlamıyla Doğan (1975) eğitim programını, öğrencinin belirlenen amaca ulaşmasını sağlayan, ayrıntılı olarak yapılan planlama şeklinde tanımlamaktadır. Gültekin’e (2013) göre yetiştirilecek öğrencinin özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programı, Demirel’e (2011, s. 4) göre “*öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir*”. Varış’a (1996, s. 14) göre ise eğitim programı, milli eğitim ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için bir eğitim kurumunun öğretim, ders dışı etkinlikler, özel günlerin kutlanması, geziler, sağlık, rehberlik, kurslar vb. tüm faaliyetlerdir. Demirtaş (2018, s. 27) eğitim programının tüm bu tanımların ötesinde anlaşılması gerektiğini belirterek, bu anlayışa sahip olunması için eğitim programının bir kavram, bir aktivite ve bir deneyim olarak görülerek, farklı şekillerde düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gültekin (2017) eğitim programının sistem içerisindeki yerini ve işlevini aşağıda şekildeki gibi açıklamaktadır.



Şekil 1. Eğitim Programlarının sistem içerisindeki yeri ve işlevi (Gültekin, 2017)

Şekil 1’de görüldüğü üzere eğitim programları; eğitim uygulamaları, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililer vasıtasıyla milli eğitim teori ve politikalarının yön bulmasını sağlamaktadır. Eğitime dair her teori, politika ve yeniliğin gerçekleşmesi için eğitim programları vasıtasıyla tüm paydaşlar organize edilmektedir. Yani eğitim programı, yönetici, öğretmen ve diğer ilgililere rehberlik etmekte ve öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etmektedir.

Bir kavramın alanyazında çok fazla tanımının olması, aslında bu kavramın özüne odaklanmayı zorlaştırmaktadır. Bu durumda kavramın bilimsel kökeni, tanımın netliğe kavuşmasına yardımcı olmaktadır. Program kelimesinin kökenine bakıldığında Latince “izlenecek yol” ve “rota” olarak açıklanmaktadır. Odak noktası öğrenme olan eğitim açısından bakıldığında ise, kısaca bir ders ya da öğrenme planı olarak açıklanmaktadır.

Belli eğitim seviyeleri ve farklı bağlamlarda değişik anlamlar olsa da bu kavramın özünü bu kısa tanım oluşturmaktadır. Bu basit tanımın aşağıda belirtilen farklı düzeylerde program etkinliklerinden bahsedilirken yararlı olduğu görülmektedir (Van den Akker, Fasoglio ve Mulder, 2010).

- **En üst seviye:** uluslararası, karşılaştırmalı
- **Üst seviye:** sistem, toplum, millet, devlet
- **Orta seviye:** okul, kurum, program
- **Alt seviye:** sınıf, grup, ders
- **En alt seviye:** bireysel, kişisel

Buna göre eğitim programının bireysel, kurumsal, ulusal ve uluslararası bir yönünün olduğu görülmektedir. Bu yönüyle eğitim programlarının, bireysel, kurumsal ve ulusal olarak karşılaştırılmaları mümkündür. Ayrıca eğitimin ulusal hedeflerinin olduğu gibi, uluslararası ortak hedeflerinin de olduğu görülmektedir. Örneğin “*en üst seviye*”, ortak hedef ve politikaların oluşturulduğu uluslararası seviyeyi göstermektedir. Dil öğrenme için Avrupa ortak referans çerçevesinde öğretim ve değerlendirme buna iyi bir örnek olarak gösterilebilir. Ülkelerin PISA ve TIMSS gibi sınavlarla başarılarını karşılaştırmak istemeleri ile okulların başarı seviyelerini artırma gayretleri “*orta seviye*” program etkinliğini göstermektedir. “*En alt seviye*” ise toplumsal eğitimleri, yaşam boyu öğrenme ve gelişimde bireysel sorumluluğu ifade etmektedir (Van den Akker, Fasoglio ve Mulder, 2010).

Programın planlamasında farklı bileşenlerin incelenmesi ve her birinin yukarıda belirtilen seviyelere (“*en üst*” “*en alt*”) uygunluğunun değerlendirilmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin iyileştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bahsi geçen bileşenler, bu bileşenlere ait temel sorular ve karşılık geldiği düzeyler Tablo 1’de görülmektedir (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier ve Panthier, 2010, s. 14).

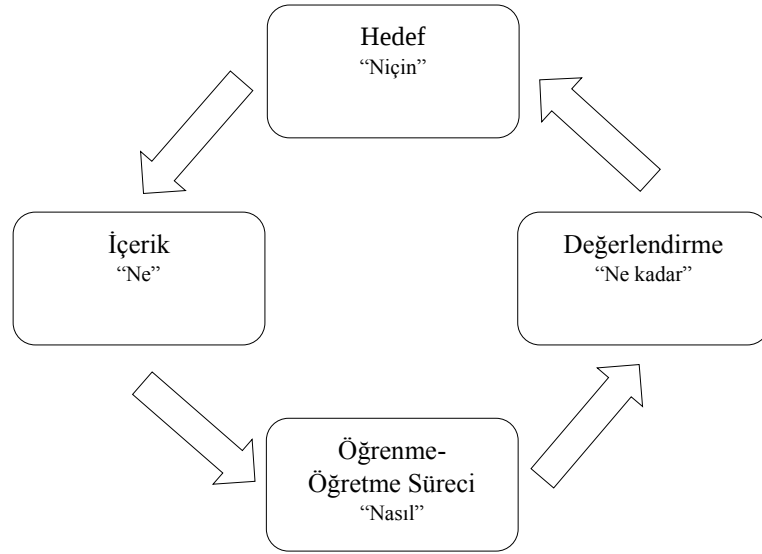
Tablo 1. Program Planlamasının Bileşenleri

Bileşenler ve Temel Sorular		Ortak Seviye
Genel hedefler	Öğrencilerin öğrenmedeki amaçları nelerdir?	Üst seviye (sistem, toplum, ulus, devlet)
Özel hedefler/yeterlikler	Öğrenciler için belirlenen hedefler nelerdir?	
İçerik	Öğrenmesi gerekenler nelerdir?	
Yaklaşımlar ve aktiviteler	Öğrenciler nasıl öğrenmesi gerekir?	Orta seviye (okul) Alt seviye (sınıf)
Sınıflama ve mekân	Öğrenciler nerede ve kimle öğreniyorlar?	
Zaman	Öğrenciler ne zaman öğreniyor ve ne kadar zamana sahipler?	
Materyaller ve kaynaklar	Öğrenciler ne ile öğreniyorlar?	
Öğretmenlerin rolü	Öğretmenler öğrenme süreçlerini nasıl destekliyor, organize ediyor ve kolaylaştırıyor?	
İşbirliği	Öğrenmeyi kolaylaştıracak özellikle öğretmenler arasında ne tür işbirliği gereklidir?	
Değerlendirme	Kazanılan yeterlikler ve gelişmeler nasıl değerlendiriliyor.	En alt seviyeden (bireysel), En üst seviyeye (uluslararası) kadar

Tablo 1'e göre program planlama; genel hedefler, özel hedefler, içerik, yaklaşımlar ve aktiviteler, sınıflama ve mekân, zaman, materyaller ve kaynaklar, öğretmenin rolü, işbirliği ve değerlendirme gibi bileşenlerden meydana gelmektedir. Bu bileşenlerin her biri eğitim programının bireysel, ulusal ve de uluslararası düzeyde bir sorumluluğa sahip olduğunu göstermekte ve öğrenme öğretme sürecini iyileştirmede sistematik bir yapı sağlamaktadır.

2.3. Program Geliştirme

Eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Program geliştirme, eğitim programının bu dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade edilmektedir. Bu öğelerden herhangi birinde yapılan değişiklik tüm öğeleri etkilemektedir (Demirel 2011, s. 4-5-6). Şekil 2'de program geliştirme öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişki görülmektedir.



Şekil 2. Program geliştirmenin öğeleri

Şekil 2’de program geliştirmenin öğeleri ile arasındaki ilişki görülmektedir. Bu öğeler arasında öncelikle “*niçin öğretilmeli?*” sorusunun yanıtının arandığı hedef öğesi ile öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumlar belirlenir. İkinci olarak “*ne öğretilmeli?*” sorusunun yanıtının arandığı içerik öğesi ile hangi içeriklerin öğretilmesi gerektiği belirlenir. Üçüncü olarak “*nasıl öğretilmeli?*” sorusunun yanıtının arandığı öğrenme-öğretme süreci öğesi ile belirlenen hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak öğretim şekli belirlenir. Son olarak “*ne kadar ulaşıldı?*” sorusunun yanıtının arandığı değerlendirme öğesi ile hedeflere ulaşılma derecesi belirlenir.

Program geliştirmede maksat mevcut programa masa başında konu eklemek ve çıkarmak ile programın değiştirilmesi değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim kurumlarına ait binalar, laboratuvar, ders kitapları, araç-gereler, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli gibi eğitim süreci ile ilgili bütün değişkenlerin planlanmasını kapsamaktadır. Aşağıda program geliştirme sürecine yönelik özellikler açıklanmıştır (Varış, 1996, s. 16-17).

- Program geliştirme yazılı bir liste değildir. Mevcut programın güncel yaklaşımlara ve eğitimdeki ve toplumdaki değişimlere göre araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirilmesidir.
- Program geliştirme merkez ile okul arasında iki yönlü sürekli iletişim gerektiren bir süreçtir.

- Program geliştirme sürekli gelişen, ilerleyen, kapsamlı ve uygulamalı bir süreçtir.
- Program geliştirme ekiple çalışma ruhu gerektirir. Davranışların kazandırılmasında zenginleştirilmiş yöntem teknikler uygulanır ve bu uygulamaların işlevselliği hem süreç hem ürün bazında sürekli değerlendirilerek geliştirilir.

Program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gereken, eğitim sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Programın hazırlanması veya geliştirilmesi esnasında özellikle çevre, öğretmen, öğrenci, fiziki olanaklar ve eğitim kurumları personel ilişkileri gibi birçok faktöre yönelik durum analizi yapılması önerilmektedir. Bu faktörler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Nicholls, 1972 s.21-31'den akt. Kısakürek, 1983).

- *Çevre faktörü:* Okulun ne tür bir çevrede yer aldığı, çevresine hangi hizmetleri götüreceği, kurumun yapısında dikkat edilmesi gereken özelliklerin neler olduğu (sosyal, mesleki, sanat vb.), okulun bağlı olduğu eğitim kurumları ile ilişkisi gibi hem okulun diğer eğitim kurumları içerisindeki yerini hem de kendi görev ve sorumluluklarını belirleyebilmelidir.
- *Öğretmen Faktörü:* Öğretmenin eğitim programlarının uygulanmasında olduğu gibi geliştirilmesinde de etkin olması ve aldığı rolün öneminin farkında olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen mevcut programı etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilecek nitelik ve nicelikte olmalıdır.
- *Öğrenci faktörü:* Öğrencinin kişisel özellikleri, daha önce hangi alanda eğitim gördüğü, ilgi ve ihtiyaçlarının ne olduğu gibi öğrenciye ait özelliklerin bilinmesi gerekmektedir.
- *Fiziki olanaklar faktörü:* Eğitim kurumunun bina, araç-gereç ve materyal gibi fiziksel durumunun açık olarak bilinmesi gerekmektedir.
- *İletişim:* Yönetici-personel, öğretmen-öğrenci, öğrenci-veli, öğretmen-veli, öğrenci- öğrenci gibi eğitim ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan herkesin iyi bir iletişim içerisinde olması gerekmektedir. Söz konusu ilişkilerin işbirliği içerisinde, motive edici, samimi ve arkadaşça olması programların hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemlidir.

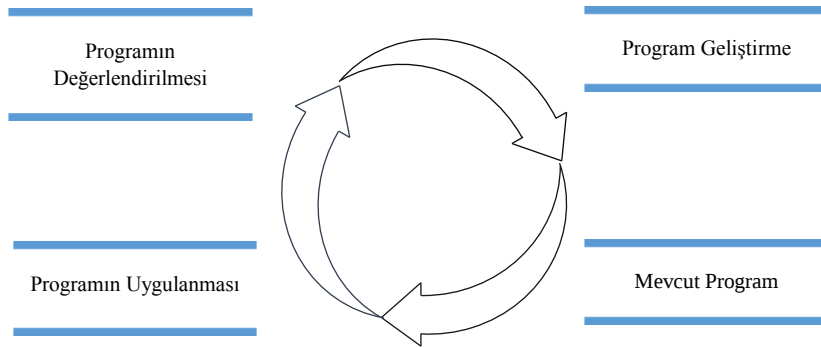
Program geliştirme planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Demirel, 2011). Bu üç aşamada yapılması gerekenleri Gültekin (2017, s. 28) aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

Planlama: Çalışma grupları oluşturulur, çalışma planı hazırlanır, ihtiyaç belirleme çalışması yapılır, Program öğelerinin (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) nasıl düzenleneceğine karar verilir.

Uygulama: Uygulama planlanır, deneme yapılacak okullar ve sınıflar seçilir, okul yöneticisi ve öğretmenler seçilir, okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programlar tanıtılır, hazırlanan program ve öğretim materyalleri işe koşulur, denenen program değerlendirilir.

Değerlendirme: Değerlendirme planlanır, değerlendirme verileri toplanır, değerlendirme verileri analiz edilir, değerlendirme verileri raporlaştırılır.

Program geliştirme sürecine yönelik bu aşamaları Stabback (2016) program geliştirme, mevcut program, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi olarak dört başlık altında toplamaktadır. Sıralı bir şekilde ilerleyen bu aşamalar Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Program geliştirme aşamaları (Stabback, 2016)

Şekil 3'e göre mevcut program uygulanır, programın etkililiği değerlendirilir, eksiklikler belirlenir ve ihtiyaçlara göre program geliştirme çalışmaları yapılır.

Program geliştirmede ilgililerin eğitimin sürekli gelişen işlevsel bir yapı olduğuna inanarak araştırma içerisinde olmaları, ilgili olmaları, toplumsal düşünceleri ve yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarını takip etmeleri sürecin başarı ile sürdürülmesini

etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir (Varış, 1996, s. 16-17). Başarılı bir program geliştirme süreci için bu görevi yürüten uzmanların öncelikle aşağıda belirtilen temel sorulara cevap vermesi gerekmektedir (Stabback, 2016).

- Programın içermesi gereken bilgi, beceri ve değerler nelerdir?
- Bu bilgi, beceri ve değerlere yönelik yetkinliklerin edinilmesi ve geliştirilmesi öğrencilerin anlamlı ve üretken bir hayat sürmelerini sağlar mı?
- Mevcut programı oluşturan şu anki konu anlayış ve yaklaşımlar yeterli mi?
- Öğrenciler için öğrenme nasıl ilgi çekici ve uygun hale getirilebilir?

Program geliştirme süreci toplumun birçok kesiminin görüşleri ile ilerleyen, kapsayıcı bir şekilde yürütülmelidir. Sürecin bu şekilde yürütülmesi, paydaşların hedefleri arasında bir denge kurulmasına yardımcı olacaktır. Stabback'a (2016) göre program geliştirme sürecinde etkin olan paydaşlar ve bu süreçte olma gereklilikleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

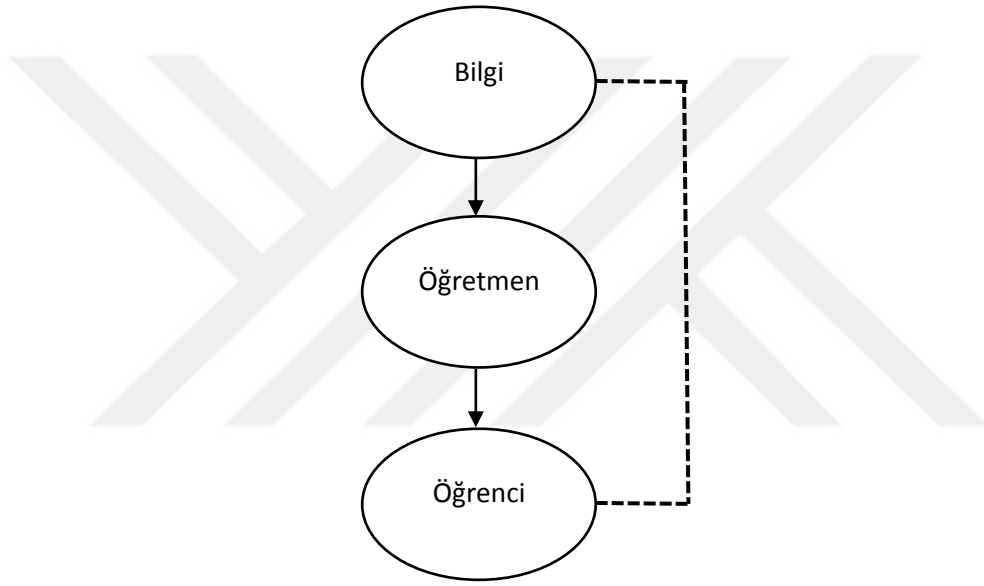
Tablo 2. Program Geliştirme Sürecinde Paydaşlar (Stabback, 2016).

Program ... için önemlidir.	Çünkü ... beklerler.
Öğrenci ve aileleri	Çünkü öğrenci ve aileleri, programın onlara yaşam fırsatları sağlamasını beklerler.
Öğretmenler	Çünkü öğretmenler, programın, alanlarına katkı sağlamasını ayrıca kendilerinden ve öğrencilerinden neler beklendiğini açıkça ifade etmesini beklerler.
İşverenler	Çünkü işverenler, öğrencilerin iş dünyasına hazır olup olmadıklarını bilmeyi beklerler.
Yükseköğretim kurumları	Çünkü Üniversiteler öğrencilerin mezun olduktan sonra mesleklerinde yeterli olup olmadıklarını bilmeyi beklerler.
Toplumlar	Çünkü toplum, öğrencilerin sosyal ve toplumsal sorumluluklarını bilmelerini beklerler.
Hükümetler	Çünkü hükümetler, okulların eşitlik, kapsayıcılık ve sürekli gelişim gibi ekonomik, politik ve sosyal amaçlar üzerinde ulusal bir fikir birliğine sahip olmalarını beklerler.

Tablo 2'ye göre öğrenci ve aileleri, öğretmenler, işverenler, yükseköğretim kurumu, toplum ve hükümetler program geliştirmenin paydaşları olarak görülmektedir. Tüm bu grupların eğitimden ve dolayısıyla programdan beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentilere göre ortak hedefler doğrultusunda geliştirilen bir program, toplumsal nitelikte bir eğitimin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

2.4.Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime

Geleneksel anlayışla hazırlanan programlarda öğretmen anlatan, gösteren, soru soran öğrenci ise pasif bir alıcı konumundaydı ve ders konuları öğretmen veya merkezi örgüt tarafından öğrenci ilgi ve ihtiyaçları gözetilmeden belirlenmekteydi. Öğrencilerin belirli aralıklarla değerlendirilme olanakları yoktu ve bu durum ortalamanın altında veya üstünde kalan öğrenciler için sorun oluşturmaktaydı (Doğan, 1975). Öğrenci ile bilgi arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı geleneksel program anlayışı Şekil 4’de ifade edilmektedir.



Şekil 4. Geleneksel anlayışa göre eğitim programı (Doğan, 1975)

Şekil 4’de geleneksel program anlayışında, bilgi ile öğrenci arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı, öğretmenin ise bilgi aktarıcı bir rolünün olduğu görülmektedir.

Geçmişte öğrenmeyi tanımlayan davranışçı yaklaşımların zamanla öğrenmenin doğasını yeterince ortaya koyamadığı düşüncesi ile öğrenmede bilişsel ve duyuşsal yönlerin önemine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Böylece öğrenci öğrenirken bilgiyi edinmeden ziyade kullanan ve ondan yeni bilgi üreten, öğretmen ise öğretirken, öğrenen bir konumda görülmeye başlanmıştır (Özden, 2005, s. 68). Geleneksel bir yapısı bulunan eğitim programları, yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarının da etkisiyle günümüzde daha çağdaş bir yapıya bürünmüştür. Öğretim içeriğinin belirlenmesine

odaklanan bir program anlayışından, bütün öğrenme durumu ve şartlarını kapsayan program anlayışına gelinmiştir (Karakaya, 2004, s. 8).

Bu nedenle 21. yüzyıl bilgi ve becerileri olarak anılan içinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerini yansıtan becerilerin, öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin geleneksel olarak bilinen görev ve özelliklerinin de değişmesi gerektiği öngörülmüştür (Yavuz, Özkara ve Yıldız, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel gelişimi, sınıfta öğrenme süreçlerinin yönetimi, tüm okulun öğrenme topluluğu bağlamında gelişimi ve eğitimin aile ve toplumla bağlantıları dikkate alınarak daha geniş rollere sahip olmaları beklenmektedir. Çağdaş bir eğitimde öğretmenin sorumluluk alanlarına göre rollerinden bazıları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (McKenzie, Santiago, Sliwka and Hiroyuki, 2005).

Bireysel öğrenci seviyesinde

- Öğrenme sürecini başlatma ve yönetme
- Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alma
- Tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirmeyi birlikte kullanma

Sınıf düzeyinde

- Çok kültürlü sınıflarda öğretim yapma
- Öğrencileri özel ihtiyaçları ile birleştirme

Okul düzeyinde

- Ekiplerle çalışma ve planlama
- Değerlendirme ve sistematik iyileştirme planlaması
- Öğretim ve yönetiminde Bilgi İletişim Teknolojilerini kullanma
- Yönetim ve ortak liderlik

Aileler ve daha geniş topluluk düzeyinde

- Ailelere profesyonel tavsiyelerde bulunma
- Öğrenme için topluluk ortaklıkları oluşturma

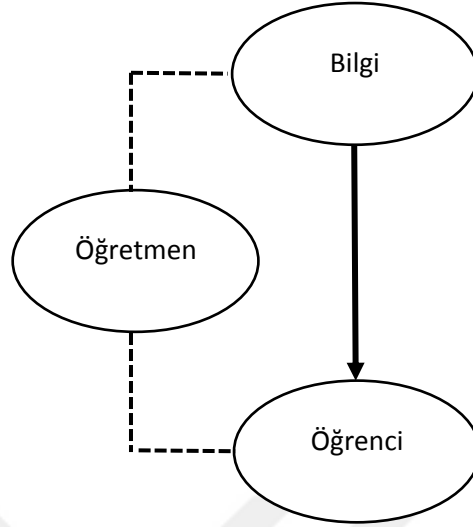
Başarılı öğretimin, öğrencinin istek ve çabasına, öğrenme öğretmeyi destekleyen sosyal bir çevreye, öğrenme öğretme fırsatlarına ve iyi yapılan öğretime bağlı olduğu vurgulanmasına (Fenstermacher ve Richardson, 2005) rağmen, öğrencinin öğrenim çıktıları ile iyi bir öğretim yapıp yapılmadığı yargısına varılarak, bu durumun öğretmenin kalitesini yansıttığı düşünülmektedir. Fakat yapılan öğretim ile öğrenme çıktıları arasında doğrudan ve nedensel bir ilişki bulunmamaktadır (Ingvarson ve Rowe,

2008). Bu, öğretimde öğretmenin gücünün yadsınacağı anlamına da gelmemektedir. Çünkü öğretmen eğitimin her zaman en önemli ögesi olarak görülmüş ve bugün gelinen noktada yukarıda belirtildiği gibi öğretmenin görev ve sorumlulukları da artmıştır. Öğretmen, sadece devletin eğitim, öğretim ve buna dair yönetim görevlerini yürüten kişi (MEB, 2018) olmaktan ziyade, insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr (Celep, 2009, s. 47), bireyin ve toplumun yaşamına kalite katacak şekilde bireyde davranış değişikliği oluşmasına kılavuzluk eden kişi (Şahin, 2009b, s.282) olarak görülmektedir. Yani öğretmenlik, öğretmenlik mesleğinin icra etmenin ötesine geçilmesi gereken bir meslek (Arslan, 2017, s. 12) olup basit bir öğreticilik değil, profesyonel statüde bir uğraştır (Dağlıoğlu, 2010).

Bu vesileyle Ülkemizde 2005 yılında yenilenen eğitim programları, çağdaş eğitim programı olarak alan yazında yer almıştır. Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, (2013) geleneksel programın davranışçı bir anlayışa dayandığı ve beklentileri karşılamadığı gerekçesiyle çağdaş programların geliştirildiğini belirterek yeni programın özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

- Çağdaş programda; her öğrencinin kendine özgü öğrenme sürecinin olduğu, öğrenmeyi öğrenmesinin gerektiği, öğrencinin öğrenme sürecinde çevreyle etkileşime girerek deneyim kazanması ve bu deneyimleri kullanması ve ayrıca düşünme ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesi anlayışı temele alınmıştır.
- Çağdaş programda daha çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının model alındığı, derslerin ezberden uzak, ilgi çekici, hayatın içinden ve kullanılabilir olduğu, bireyin merkeze alındığı, etkinliklerle zenginleştirilen öğrenci merkezli bir anlayış kabul edilmiştir.
- Çağdaş programda davranış ifadesi yerine bilgi, beceri ve tutumları içeren kazanımlar ifadesi kullanılmıştır.
- 2005 öğretim programında öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinlikler artırılmıştır. Yani eğitim durumları ögesi, etkinlik ağırlıklı bir öğrenme süreci haline dönüştürülmüştür.

Öğrencinin etkin olduğu çağdaş program anlayışı Şekil 5'deki gibi ifade edilebilir.



Şekil 5. Çağdaş anlayışa göre eğitim programı

Şekil 5'e göre öğretmen bilginin doğrudan aktarıcısı olmayıp, öğrencinin bilgiyi ediniminde bir yönlendirici veya rehber olduğu görülmektedir. Çağdaş programlarda öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırır ve bilgiyi yapılandırmasını sağlar.

2.5.Program Geliştirmenin Öğeleri

Eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Program geliştirme alanındaki yeniliklerle birlikte bu öğelerden hedef ögesi kazanım, içerik ögesi tema-öğrenme alanı, eğitim durumları ögesi ise etkinlikler olarak güncellenmiştir (Akpınar, 2011, s. 73).

2.5.1.Hedef Ögesi

Türk dil kurumu hedefi, genel olarak ulaşılacak nihai nokta olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2018a). Bir eğitim programı ögesi olarak ise hedef, bireyin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, kazanması uygun görülen davranış veya davranış değişikliği olarak ifade edilebilen özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975, s. 24-25). Başka bir deyişle hedef, öğrenciden beklenen öğrenme çıktılarının genel ya da özel olarak ifade edilmesidir (Ornstein ve Hunkins,

2018, s.224). Bunlardan farklı olarak ise hedef, nasıl bir insan sorusunun cevabını veren, insan özelliklerini belirleyen ifadeler olarak da vurgulanmaktadır (Alkan, 2011, s. 22).

2005 programı ile birlikte ezberci bir eğitimden uzaklaşıp eğlenceli, yaşamın kendisi olan, bireyin merkeze alındığı, bir eğitim anlayışının kabul edildiği belirten Beyaztaş ve diğerleri (2013), hedef/davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar ifadesinin kullanıldığını vurgulamıştır. Bu noktada hedef öğretim sürecinde ve sonunda öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri, tutum ve özellikler (Yanpar-Yelken ve Yavuz Konokman, 2017a, s. 277) olarak ifade edilirken, kazanım öğretim sürecinde ve sonunda öğrencide gözlenen performans (Yanpar-Yelken ve Yavuz Konokman, 2017b, s. 78) olarak ifade edilmektedir.

Her kurum ve kuruluşun bir amaca sahip olduğu gibi eğitim sisteminin de varlığını açıklayan amaçları bulunmaktadır. Bir ülkenin eğitim politikalarının devlet politikaları ile tutarlı olması gerekmekte ve bu tutarlılık tüm eğitim kurumlarını bağlayan Milli eğitimin amaçları ile sağlanmaktadır. Milli eğitim amaçlarına bağlı olarak ise tüm kademelerdeki okulların kendi türlerini ifade eden amaçları belirlenmektedir. Öğretim alanına yönelik ders amaçları ise okul ve milli eğitimin amaçları ile tutarlı olarak geliştirilmektedir. Bir alan içerisinde farklı konular öğretildiği için dersin, okulun ve milli eğitimin amaçları ile tutarlı bir şekilde konu amaçları geliştirilmektedir. Bu durumda amaçlar hiyerarşik olarak milli eğitimin amaçları, okulun amaçları, dersin amaçları ve konunun amaçları olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Varış, 1996, s. 108). Ulusal bir eğitim sisteminde en genel amacın ideal insan niteliklerine sahip bireyler yetiştirmek olabileceğini belirten Özçelik, (2010, s. 9) bu amaç doğrultusunda okulun, dersin ve konunun amaçları, alt amaçlar şeklinde organize edilerek nihai hedeflerin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Varış'a (1996, s. 97) göre amaçlar, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermelidir, insanların ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır, demokratik ideallere uymalıdır, kendi içinde çelişmemelidir, istenen davranış değişikliğini ifade etmelidir ve gerçekleştirilebilir nitelikte olmalıdır.

Bireyleri yetiştirirken onlarda bulunması gereken bilgi, beceri, tutum, yetenek, ilgi, alışkanlık gibi özellikler sayıca çok fazla olabilmektedir. Ayrıca bazı özelliklerin kazandırılması mümkün olmayabilir. Planlı eğitim faaliyetleri için ayrılan sürenin de

sınırlı olmasından dolayı bireye kazandırılması gereken özelliklerden en önemlileri ve gerçekleştirilebilir olanları belirlenmelidir. Bireyde bulunması gereken bu özellikler gözlenebilen ve ölçülebilen davranışları ifade eden hedefler olarak belirlenmeli ve öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. (Ertürk, 1975, s. 24). Bir faaliyetin hedefleri tesadüflere bırakılırsa, ortaya çıkan sonuçlar amaca ulaşmayı imkânsız hale getirebilmektedir (Küçükahmet, 2011, s. 13). Bu nedenle öğretimin başında yapılacak ilk işlerden biri öğretim hedeflerinin belirlenmesi olmalıdır (Fidan, 2012, s.12).

Amaçların, eğitim sürecinin temelini oluşturduğunu vurgulayan Varış, (1996, s. 96) toplum ve öğrenci açısından amaçların faydalarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Eğitim amaçları okulun rolünü belirler. Amaçlar okulun sorumluluk ve işlevini tanımlayarak, vatandaşların, öğrenciye kazandırılacak davranış ve okulun varlık sebebi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarlar.
- Eğitim amaçları karar vermeye rehberlik ederler. Okulun politikaları amaçlara göre belirlenir.
- Eğitim amaçları öğrenme yaşantılarının seçiminde rehber olurlar. Öğretim içeriği ve etkinlikleri amaçlara ulaşacak şekilde düzenlenmektedir.
- Eğitim amaçları öğrencilerin bütünsel gelişimine rehberlik ederler. Öğretmen amaçlar doğrultusunda mesleki bilgi ve becerisini öğrenciye aktarır.
- Eğitim amaçları programların değerlendirilmesinde temel oluştururlar. Amaçlara bağlı olan davranışların gelişip gelişmediğini anlamak için değerlendirme önemlidir. Yani öğrencinin ve okulun başarısı amaçların gerçekleşip gerçekleşmemesine bağlıdır.
- Eğitim amaçları programın geliştirilmesine olanak sağlarlar. Amaçlara ne derece ulaşıldığının değerlendirilmesi program geliştirmeye dönüt vermektedir.

Burada belirtilen ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesinden sonra, öğrenciye ne öğretileceği sorusuna cevap arandığı, programın ikinci ögesi olan içerik ögesi yer almaktadır.

2.5.2.İçerik Ögesi

İçerik ögesi programın ikinci ögesi olup “*ne öğretelim*” sorusuna verilen cevabın karşılığını bulduğu ögedir (Demirel, 2011, s. 136). Bu soru her neslin değişen koşulları

ve buna bağılı olarak değişen ihtiyaçları doğrultusunda sürekli cevaplamaları gereken bir sorudur (Bellack, 1965, s. 318). İçerik ögesinde programda öğretilecek konuların düzenlenmesi yer almaktadır (Demirel, 2011, s. 136). Eğitim Reformu sözlüğünde içeriğin, belli konu ya da kapsamda öğrenmeleri beklenen öğrencilerin, okulda öğrendikleri okuma, yazma ve araştırma gibi becerilerden ziyade, belirli alanlarda öğretilen ve öğrenilen kavram, teori ve ilkeleri ifade ettiği belirtilmektedir (The Glossary of Education Reform, 2016).

Bir ğretim programına geçmişten günümüze kadar artarak gelen içeriğin tümünün yerleştirilmesinin mümkün olmayacağını belirten Varış (1996, s. 115-116) içerik seçiminde aşağıda belirtilen ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir:

Toplumsal fayda: Bireyler ülkenin kalkınmasına, güçlenmesine ve büyümesine hizmet etmek için ne öğrenmelidir? Küreselleşen dünyada ağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak ve uyum sağlamak için içerik nelerle donatılmalıdır? Programda yer alacak içeriğin ulusal ve uluslararası yönü ne olmalıdır?

Bireysel fayda: Programda yer alan içerik bireyin öğrenmesine ve gelişimine yardımcı olmakta mıdır? Bütün bireylerin öğrenmesi gereken içerik nedir? İçerik bireylerin düşünce, davranış ve çalışma yöntemlerini nasıl etkilemektedir?

ğrenme ve ğretim: Öğretilen içerik birey için bir anlam ifade etmekte midir? Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?

Bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer: Zamanla edinilen tecrübeler, disiplinlerin geçerliliğini kontrol eden bir yapı olmuştur. Yerleşmiş disiplinlerin bireyler tarafından ne derecede öğrenileceği program geliştirmede içerik seçimi ve düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gereklidir.

Konu, süreçler, yaklaşımlar, duygular her zaman eğitim programında bahsedilen kavramlardır. Bu geniş içerik yelpazesinden yararlanmak için önemli olan bunların bilinçli olarak planlanabilmesidir (Miel, 1956, s. 337). İçerik istendiğinde çağrılıp programa oturtulacak bir hizmeti olarak görülmemelidir. Milli birliğe katkı, sosyal fayda, sosyal sorumluluk, kültür, düşünme gücünü artıran değerli bilgiler ve ilgi ve ihtiyaca dayalı bilgiler gibi ölçütlerin içerik oluşturulurken bireylere kazandırılması gerekmektedir. İçerik oluşturulurken sadece disiplinlerin ele alınması ya da derslerin sıralanması kısır bir tutum olmakta, her bir disiplinindeki yenilikler izlenerek bunların

önemlilerinin programa yeni ölçütler olarak ilave edilmesi gerekmektedir (Varış, 1996, s. 116).

Ayrıca içerik seçiminde kavramsal çerçevelerin, temel konuların ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesine dikkat edilmelidir. İçerik verilmek istenenlerin sıralanması değildir. İçerik amaçlarla arasındaki ilişkisini, güncel, doğru ve kullanışlı olduğunu ve bilginin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermelidir. Aynı bilgi farklı yerlerde yine aynı anlamı ifade etmelidir. İçerik bilimsel, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, faydalı, öğrenilebilir ve sosyal gerçeklerle tutarlı olmalıdır (Küçükahmet, 2011, s. 20). Konuların içerdiği temalar, disiplinler arası çalışmaların düzenlenmesinde etkili olduğundan dolayı her konunun temasına neler kattığı da mutlaka sorgulanmalıdır (Beane, 1995, s. 621).

2.5.3.Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) Ögesi

Öğrenmeyi Senemoğlu (1997, s. 13) bireyin çevresi ile belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucu meydana gelen, nispeten kalıcı, izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Kaya, (2012, s. 12) öğrenmenin, okul programı ile ilgili bilgilerin çalışılması ya da daha çok bilginin edinilmesi olarak görülebildiğini, fakat yaşantılar, duygular ve diğer varlıklarla kurulan iletişimlerin de öğrenmede önemli olduğunu belirtmiştir. Yani eğitimin sosyal bir iletişim olduğu vurgulanmakta (Fidan, 2012, s. 9) ve öğrenme gerçekleşmesi için davranışta değişim gerekmektedir. Saban'ın (2009, s. 170) belirttiği gibi öğrenme demek değişmek demektir. Özçelik (2010, s. 1) değişen bu davranışın öğrenme ürünü olarak sayılabilmesi için sonradan öğrenilmiş olması ve belli bir kararlılıkla gösterilmiş olması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu değişim insanın kendini biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak gerçekleştirmesi doğrultusundadır (Kılıç, 2002, s. 142). Klasik tanımların dışında kalan Akyol (2003, s. 245) ise öğrenmeyi uygun yöntem ve teknikle bir işin analizi ve bir problemin çözümü olarak ifade etmektedir.

Öğrenmeyle ilişkili bir kavram olan öğretme ise öğrenmenin gerçekleşmesi için sağlanan etkinliklerdir (Fidan, 2012, s. 9; Yeşilyaprak ve Uçar, 2012, s. 338). Öğretme, bireyin davranışında kendi yaşantısı ile kalıcı bir değişim meydana getirilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Özçelik, 2010, s. 1). Bu değişim hem bireyin kendi yaşantısına hem de toplumun yaşantısına kalite getiren etkinliklerle sağlanmalıdır (Şahin, 2009a, s.

19). Diğer bir ifadeyle öğretme, öğrenmeyi kolaylaştırarak ve öğrenmeye rehberlik ederek, öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmesine yardımcı olan bir süreçtir (Açıkgöz Ün, 2009, s. 12). Öğrenme bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilirken, öğretme ise öğretmen ve diğer öğrenme ortamları tarafından gerçekleştirilen bir süreçtir (Korkmaz, 2011, s. 270).

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri olan öğrenme yeteneği, eğitimde hedefe ulaşmanın yolu olarak görülmektedir. Öğrenmenin içeriği hedefe göre belirlenmekte ve bu içerik kültüre göre değişebilse de öğrenme evrenseldir. Eğitim süreci de birbiriyle ilişkili iki kavram olan öğrenme-öğretme ile gerçekleştirilmektedir (Fidan, 2012, s. 9). Yapılan tanımlardan yola çıkarak, öğrenme ve öğretme, aynı sürece farklı iki açıdan bakıldığında ortaya çıkan iki kavram olarak görülmektedir. Özçelik'e (2010, s. 1) göre sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında öğrenme, davranış değişimini sağlayan dış kaynak olarak bakıldığında ise öğretme denilmektedir. Bu yüzden söz konusu sürece öğrenme-öğretme süreci denilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecini Şahin, (2009a, s. 14) belirlenen hedeflerin bireyde oluşabilmesi için gerekli olan yaşantı düzeneğinin hazırlanması, bu amaçla uygun yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi ve bunlardan yararlanılması olarak tanımakta, kısacası özelliğin bireyde oluşması için ortaya konan çabaların tümünü öğrenme-öğretme süreci olarak ifade etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi gerekliliği, eğitim bilimciler için her zaman bir uğraşı alanı olmuştur. Bu sürecin sağlıklı yürütüldüğünün göstergesi sağlıklı bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin sürdürülmesi ve eğitimin amaçlarının en iyi biçimde ders, konu ve etkinlikler ile gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle uygulamalı bir süreç olan program geliştirmenin en işlevsel ögesi, öğrenci ve öğretmenin önemli rol oynadığı öğrenme-öğretme sürecidir (Varış, 1996, s. 150). Hedeflerin bireylere kazandırılması ve içeriğin aktarılması öğrenme-öğretme süreci ögesi ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi programın son ögesi olan değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesini de kolaylaştırmaktadır. Bu durumda öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi eğitim programına da işlevsellik kazandırmaktadır (Güven ve Alan, 2017, s. 335).

Öğrenme-öğretme süreci belirli bir zaman diliminde içeriğin öğretilmesi için yapılabilecek tüm etkinlikleri kapsadığını belirten Küçükahmet, (2011, s. 22) öğretim süreci değişkenlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

- Sınıf atmosferi, sınıf içi yönetim
- Öğretim kuramlarının sınıf atmosferinde kullanımı
- Öğretim ilke, yöntem ve teknikleri
- Öğretim stratejileri
- Öğretimin planlanması
- Öğrenme ortamında yer alan tüm araç-gereçler ve materyaller

Öğrenme-öğretme sürecinde hedef, içerik, öğrenme-öğretme ortamı, yöntem ve teknik, araç ve gereç, uyarıcı, öğrenci katılımı ve pekiştireçlerin bir bütün halinde aktif olarak belirlenmesi gereklidir. Tüm bunlar belirlenirken hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, süreklilik, yatay ve dikey ilişkililik, çok yönlülük ve iletişim gibi ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır (Alkan, 2011, s. 22).

Eğitimin tanımında vurgulanan, öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan “*öğrenme yaşantıları*” bu aşamada ele alınmaktadır. Davranışların gerçekleşebilmesi için yaşantı ve bu yaşantıların etkili olarak düzenlenmesi önemli görülmektedir. Öğrenme yaşantıları öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak ifade edilmektedir. Bu durum öğrenme yaşantılarının öğrenci ve öğretmene göre düzenlendiğini göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin amacına ulaşabilmesi için öğrencileri merkeze alan, programın diğer öğeleriyle tutarlı olan, etkili öğrenme ve öğretme yaşantıları düzeneği hazırlanmalıdır (Demirel, 2011, s. 151).

Öğrencinin istenen hedeflere ulaşmasını sağlamak için öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak öğrenme yaşantıları belirlemesi gerekmektedir. Öğrenme yaşantıları belirlenirken aşağıdaki belirtilen prensipler dikkate alınmalıdır (Tyler, 1949’dan akt. Lunenburg, 2011).

- Öğrenciden beklenen davranışı öğrenci öğrenme yaşantısı içerisinde bulmalıdır. Eğer amaç problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaksa öğrenci bu yaşantıda problem çözmelidir.

- Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme yaşantıları öğrencinin ilgisini çekebilmeli ve öğrenci bu yaşantıları geçirirken zevk almalıdır.
- Öğrenme yaşantıları öğrencilerin yeteneklerine uygun olmalıdır.
- Aynı hedef davranışa yönelik birden fazla yaşantı uygulanmalıdır. Çeşitli yaşantılar öğrenmeyi daha etkili kılabilmektedir.
- Bir öğrenme yaşantısı birden fazla hedef davranışın oluşmasını sağlamalıdır.

Olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasında planlama son derece önemlidir. İlk olarak öğretilecek konunun öncelikleri belirlenmeli, daha sonra öğretimde kullanılacak araç-gereç ve materyaller belirlenerek öğrencinin değerlendirilmesine yardımcı olacak çıktılar sağlanmalıdır. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri belirlendikten sonra materyallerin özellikleri belirlenmelidir. Son olarak öğretilecek konu öğretim zamanına göre aşamalandırılmalıdır. Öğretmen öğrenciyi derse nasıl hazırlaması gerektiğini iyi bilmelidir. Ayrıca öğretmen öğrettiği konuların günlük yaşamda nerelerde kullanabileceklerini somut olarak öğrenciye açıklayabilmelidir (Akyol, 2003, s. 246-247).

2.5.4. Değerlendirme Ögesi

Program değerlendirme genel olarak programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2011, s. 192). Bu süreç içerisinde, programın tüm öğelerine ilişkin veri toplanıp, bu verilerin analiz edilerek belirli ölçütlerle karşılaştırılıp, program hakkında karar verilmektedir (Taşpınar, 2017, s. 63). Yani bu öge ile birlikte programda “*Ne kadar*” ve “*Ne düzeyde*” sorularına yanıt aranmaktadır (Akpınar, 2011, s. 73). Başka bir deyişle bir eğitim kurumunda elde edilen deneyimlerin toplamı olarak da ifade edilen (Bharvad, 2010) program değerlendirme, genelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir (Demirel, 2011, s. 193).

Eğitim öğretim sürecinin sonunda öğrencinin başarı durumu ve nedenleri, öğrenci akışının düzenlenmesi, öğrencinin bir üst kademeye geçişi ya da sınıf tekrarı ve sistemden çıkarılması gibi kararların verilebilmesi için değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme hakkında tartışılıp karara varılabilmesi açısından ölçme ve değerlendirme kavramlarının önemli olduğunu belirten Ekşioğlu (2018, s. 210) test gibi araçların kullanılarak veri oluşturulmasını ölçme, bu verinin yorumlanmasını ise değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet (2009, s.222) ise ölçmeyi,

değişkenlerin gözlenmesiyle elde edilen verilerin sayı ve sembollerle gösterilmesi değerlendirmeyi, elde edilen verinin amaca uygunluğu olarak ifade etmiştir. Ayrıca bu iki kavramın birlikte veya tek başına, aynı anlamda kullanılabileceğine yönelik görüşlerin olduğu da ifade edilmektedir (Ekşioğlu, 2018, s. 210).

Değerlendirme öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrenilenlerin hedeflerle ne derece tutarlı olduğunu ve hedeflerin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemektedir. Geleneksel olarak öğrencilerin birbirleriyle göreceli olarak, sadece ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi ile sınırlı olan bu öge, bugün, belirlenmiş hedeflere ulaşma durumunu ve öğrenme düzeyinin objektif olarak belirlenmesi yönünde bir gelişim içerisindedir (Alkan, 2011, s. 25). Yani değerlendirme sonuçları ile hem sürecin işleyişi hem de ürünün kalitesi belirlenebilmektedir. Süreçteki iyileştirmeler değerlendirme sonucuna göre yapılmaktadır (Fidan, 2012, s. 11). Ayrıca ölçme değerlendirme öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri hakkında bilgi verdiği gibi öğretimin etkililiği hakkında da bilgi vermektedir (Görgeç, 2017, s. 12).

Değerlendirmenin, öğretimden önce yapılan ön değerlendirme, öğretim sırasında yapılan biçimlendirici değerlendirme ve öğretim sonunda yapılan sonuca dayalı değerlendirme olmak üzere üç aşamasından bahseden Temli-Durmuş (2018, s. 421) öğretmenlerin bu aşamalarda beceri gösterebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Demirel (2011, s. 171-172) ölçme değerlendirme uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralamaktadır:

- İlk önce belirtke tablosu düzenlenmelidir.
- Ölçme değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağına karar verilmelidir.
- Ölçme değerlendirme bilişsel, duyuşsal ve devinışsel öğrenme alanlarına göre belirlenmelidir.
- Sınanacak hedef davranışına uygun soru tipi belirlenmelidir.
- Soru birden fazla farklı düzeydeki davranışı ölçmemelidir.
- Sınama durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır.
- Sınama durumu öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Soru olumsuz söz ya da söz öbekleri ile bitiyorsa bunların altı çizilmeli, koyu veya eğik yazılmalıdır.
- Çoktan seçmeli sorularda soru kökü ile seçeneklerde anlatım birliği bulunmalıdır. Soru kökü çok uzun olmamalıdır.

- Sorularda bilimsel ve mantıksal hatalar yapılmamalıdır.
- Sorular bilenle bilmeyeni ayırt etmeli, bileni şaşırtmalı ve bilmeyene de ipucu vermemelidir.
- Sorular birbirine ipucu vermemelidir.
- Sorunun yanıtlanması için yeterli zaman verilmelidir.
- Sınama durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalıdır.
- Kolay sorular başa, ortaya ve sona dağıtılmalıdır.
- Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalıdır.
- Uygun sınav ortamı düzenlenmelidir.
- Sınav ortamında öğrenciyi etkileyecek hal ve hareketlerden kaçınılmalıdır.
- Kopya çekmeye izin verilmemelidir.
- Sınav için gerekli her türlü araç gereç ortamda öğrenciye yakın bulunmalıdır.

Yukarıda ayrıntıları ile açıklanan program öğeleri, programın planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere tüm aşamalarının yürütülmesinde ele alınması gereken dört temel öğedir. Tıpkı bir dişli çark sistemine benzeyen bu öğelerin birinde gerçekleşen aksama diğerlerini etkileyecektir. Program öğelerinin işlevlerini daha net ortaya koymak adına ulusal ve uluslararası düzeyde, bu öğelere ilişkin standartların belirlendiği görülmektedir. Standart üzerine çalışan araştırmacıların (Conley, 1997; Lachat, 1994; Sweeny, 1999) ifade ettikleri standart alanlarından akademik öğrenme standartlarının “hedef” ögesine, içerik standartlarının “içerik” ögesine ve öğrenme fırsatı standartlarının “eğitim durumları” ögesine ve performans standartlarının ise “değerlendirme” ögesine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu anlamda program öğelerine yönelik yapılan standart çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.6.Standart

Sözlük anlamı olarak standart, “belirli ölçülere, yasaya ve kullanıma uygun olan ölçün, ölçünlü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018b). Kavram olarak bakıldığında, belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nicelik ve nitelik düzeyidir. Diğer bir tanıma göre bir otorite, gelenek ya da ortak bir anlayış tarafından

belirlenmiş, izlenmesi gereken model ya da örneklerdir (Richardson, 1994, s. 16). Ürün ve hizmet bakımından “*üretimde, ölçme ve deneyde, anlamda beraberlik*” anlamına gelen standart, bir kılavuz olarak düşünüldüğünde her konunun en uygun çözümünü veren ve teknoloji içeren belgeler olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle neyin nasıl yapılacağı, hangi özellikleri taşıyacağı, bu özelliklerin nasıl ölçüleceği, ölçümlerin nasıl değerlendirileceğinin garanti altına alındığını gösteren ifadelerdir (Çağlar ve Kılıç, 2008, s. 49).

Bir yol haritası olarak düşünüldüğünde standart, bir şeyi yapmak için kararlaştırılan yol olarak görülmektedir. Bu bir ürünün imalatı, bir sürecin yönetilmesi, bir hizmetin sağlanması veya malzemelerin tedarik edilmesini içerebilmekle birlikte kuruluşlar tarafından üstlenilen ve müşterileri tarafından kullanılan bir dizi faaliyeti kapsayabilmektedir. Bilgi olarak düşünüldüğünde, yenilikçiliği harekete geçirecek, verimi arttıracak, kurumların daha başarılı, bireylerin gündelik hayatının daha kolay, daha güvenli ve daha sağlıklı olmasını sağlayan güçlü araçlar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca standartlar ekonomiye sağladığı yarar, güvenliği artırma ve yaşamı kolaylaştırma gibi yönleriyle bir ürün ya da hizmetle ilgili beklentileri aynı olan insanlara güvenilebilir bir temel sağlayan araçlardır (İngiliz Standartları Enstitüsü (BSI), 2018).

2.6.1.Eğitimde Standart

Standartın terim olarak birçok anlamı vardır. Bu kavramın farklı bilim alanlarında özü aynı kalmakla birlikte, o alana sağlayacağı hizmet açısından farklı yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir. Eğitimde standart genel olarak eğitim kurumlarının çeşitli açılardan belirli hedeflere ulaşmış olmaları ve belirli bir çitanın altına düşmemelerini sağlayan göstergeler olarak vurgulanmaktadır (New England Okul ve Kolejler Birliği (NEASC), 2009’dan akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Başka bir deyişle eğitim kalitesinin değerlendirilmesini sağlayan ölçütler olarak ifade edilmektedir. Bunlar öğrencilerin bildikleri ve yapabildikleri şeylerin kalitesi; öğrencilere öğrenme fırsatı sağlayan programların kalitesi; öğretmenlerin kalitesi; öğretmen ve programları destekleyen eğitim sisteminin kalitesi, değerlendirme ve uygulama politikalarının kalitesi olarak nitelendirilebilmektedir (NRC, 1996). Eğitimde standart, eğitim çatısı altında genel bir tanımla ele alındığı gibi, eğitim sistemini

oluşturan tüm faktörlere yönelik olarak da tanımlanabilmektedir. Öğrencilerin elde etmesi gereken bilgi ve beceri anlamında eğitim standartlarını CCSS (2018) öğrencilerin bilmeleri gereken ve her sınıf düzeyinde ulaşmaları beklenen öğrenme hedefleri olarak ifade etmektedir.

Birçok ülkenin gündeminde olan standart temelli eğitim ile öğrenci, öğretmen ve eğitim liderlerinin beklentileri yüksek tutulmakta ve bu beklentileri gerçekleştirecek maksimum desteğin oluşması sağlanmaktadır. Bu reformlar sayesinde öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler farklı eğitim kademelerindeki eğitim hedefleri hakkında ortak bir anlayışa sahip olmakta ve kurumların hesap verilebilirliğinin önü açılarak, eğitim çıktıları göreceli bir şekilde halka açık hale getirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin birbirlerinden soyutlanmalarını da engelleyerek, belirlenen ortak standartlar etrafında işbirliği ile çalışmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla standartlar eğitim-öğretimi öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi beklenen davranışların sınıflandırılması ve bu davranışların izlenmesi şeklindeki fabrika gibi işleyen bir öğretimden uzaklaştırmaktadır (Thompson, 2001).

Standartlar eğitime ilişkin değişkenlerin değerlendirilmelerini sağlayarak hesap verilebilirlik sistemlerine rehberlik etmektedirler. Öğretmen hazırlığı, lisans ve mesleki gelişim hakkında bilgi verir, programlar, ders kitapları ve eğitsel yazılım programları gibi birçok eğitim ögesine şekil verirler (Carmichael vd., 2010). Ayrıca standartlar öğrenme-öğretme sürecinde yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere neler yapmaları gerektiği konusunda ve performanslarını değerlendirebilmelerine yönelik net bir çerçeve sunarlar. İyi belirlenmiş standartlar, hizmete başlamadan önce öğretmenlere rehberlik edebileceği gibi, etkili ve ilgili mesleki gelişim sağlamalarına yardımcı olacak göstergeler tanımlarlar (Librera, 2004: 7'den akt. Beltekin, Şahin-Özdemir, Yılmaz, Akkalkan, Cemaloğlu, 2013). Standartları belirlenmiş eğitim kurumları, rollerinin ve sorumluluklarının açıkça tanımlandığı ve öğretmenlerin programı uygulama konusunda kendilerini daha emin hissettikleri, daha etkin bir şekilde yönetilen öğrenme ortamlarına dönüştürülürler (Doherty, 2003, s.9).

2.6.2.Standart türleri ve bileşenleri

Araştırmacılar eğitim ve eğitim sonrası mesleki yeterlik anlamında farklı alanlarda standartların belirlenmesini yararlı görmüşlerdir. Burada farklı araştırmacılar

tarafından sınıflandırılan standart alanları ele alınmıştır. Bu standartların bazıları farklı isim olsa da aynı anlamda kullanılmakta ve aynı amaca hizmet etmektedir. Bu araştırmacılar Conley (1997) eğitim açısından standartları akademik öğrenme standartları, zihinsel ve sosyal beceri standartları, genel mesleki standartlar ve işletme becerisi standartları olmak üzere dört alana ayırmıştır.

Akademik öğrenme standartları: Bu standart türü öğrencinin akademik açıdan edinmesi gereken bilgi ve becerilere odaklanmaktadır. Burada amaç, öğrencinin bilmesi gereken bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve bu bilgi ve becerilere uygun değerlendirmelerin yapılmasına yönelik standartlar geliştirmektir. Bu standartlar disiplinlerarası öğretim yaklaşımına uygun olarak da belirlenebilmektedir. Akademik standartlar alan bilgisi ve bilişsel beceriler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Alan bilgisi öğrencilerin, tarih, coğrafya, matematik, fizik, resim ve müzik vb. derslere ve sözel, sayısal ve sanat alanlarına yönelik sahip olmaları gereken bilgilerin neler olması gerektiğine dair temel tanımları içermektedir. Bilişsel becerilerde ise edinilen bilgilerin farklı basamaklarda uygulamaya dönüştürülmesi veya bilginin farklı şekillerde kullanılması ifade edilmektedir. Böylece bilgiyi süreç içerisinde kullanma becerileri, içerik bilgisine yerleştirilerek bütünleştirilmektedir.

Zihinsel ve Sosyal Beceri Standartları: İçeriğin öğretimi ve öğrencinin öğrenmesi için gerekli becerilerin (iletişim, okuma, yazma, analitik düşünme, problem çözme, teknolojiyi kullanma, takım çalışması vb.) neler olduğunu vurgulayan, akademik öğrenme standartlarının tamamlayıcısı niteliğinde olan standart alanıdır. Bir takıma zor olan içerik bilgisinin öğretilmesi, geliştirilmesi ve genişletilmesinin yanı sıra süreç becerilerinin değerlendirilmesini sağlarlar. Aslında akademik öğrenme standart alanı ile bağımsız olmayan bu standart alanında, becerinin ortaya konulmasının ancak bir içerik çerçevesi ile mümkün olabileceği belirtilmektedir. Örneğin bireyin kompozisyon yazabilme gibi bir akademik öğrenme standardını gerçekleştirebilmesi için öncelikle okuma ve yazma becerisi standardını sağlamış olması gerekmektedir.

Genel Mesleki Standartlar: Herhangi bir mesleğe yönelik olmayan, genel olarak bir bireyin meslek hayatında başarılı olabilmesi için neleri öğrenmesi gerektiğini açıklamaktadır. Bu konuda bireysel ya da kurumsal yapılan birçok çalışmayla iş hayatına atılanların genel mesleki ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmaktadır.

İşletme becerisi standartları, İş ve iş dünyasında meydana gelen hızlı ve ani değişimlerle, çıraklık ve mesleki eğitim programları arasındaki uyumsuzluktan oluşan arz talep dengesizliğini gidermek için belirlenmiş standartlardır. Bu standartlar bireyin belirli bir meslek alanında çalışabilmesi için gerekli olan becerileri belirtmektedir. Genel mesleki standartlara göre bu standart alanında bireyin ilgi duyduğu mesleğe yönelik özel becerileri belirlenmektedir. Eğitim sürecinin sonuna gelmiş, iş hayatına atılmak üzere olan kişileri ilgilendiren bu standartlar kariyer farkındalığının oluşmasını sağlamaktadırlar.

Lachat (1994) ise ulusal düzeyde içerik standartları, performans standartları ve öğrenme fırsatı standartları olmak üzere üç tür standarttan bahsetmektedir. Bu standartların ne ifade ettikleri aşağıda açıklanmıştır.

İçerik Standartları: Bireylerin yeterliklerini artırmak için alana özgü sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve anlayışları ifade etmektedir. Bu standart alanı bireylerin 21. Yüzyılın gerektirdiği bilgi ve beceriler doğrultusunda uyumla yaşamlarının sürdürmeleri ile ilgili kurallar sağlar.

Performans Standartları: Bireyden beklenen yeterlik seviyelerine göre beklenti ifadeleri oluşturarak, bireyin içerik standartlarında belirtilen konuya ulaşabileceği seviyeyi tanımlar. Aslında bakıldığında bu standart alanı da içerik standart alanının tamamlayıcısı niteliğindedir. Performans standartlarına içerik standartlarında belirlenen bilgi, beceri ve anlayışların seviyesini tanımlayan performansa dönüştürülmüş ifadeler denilebilir.

Öğrenme Fırsatı Standartları: Bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve anlayışlara ulaşabilmeleri için olması gereken öğrenme ortamlarından öğretimin şekline kadar öğretme-öğrenme sürecinin tümüne (Program, öğretim, değerlendirme, teknoloji, güvenli bir çevre ve mesleki gelişim vb. alanları) ait koşul ve gereksinimleri açıklayan ifadelerdir.

Standart teriminin karışıklığa yol açtığını belirten Sweeny (1999) ise eğitimciler açısından dört standart alanı olduğunu ifade etmektedir. Bu standartlar içerik standartları, program standartları, performans standartları ve öğretim standartları olarak aşağıda ifade edilmektedir.

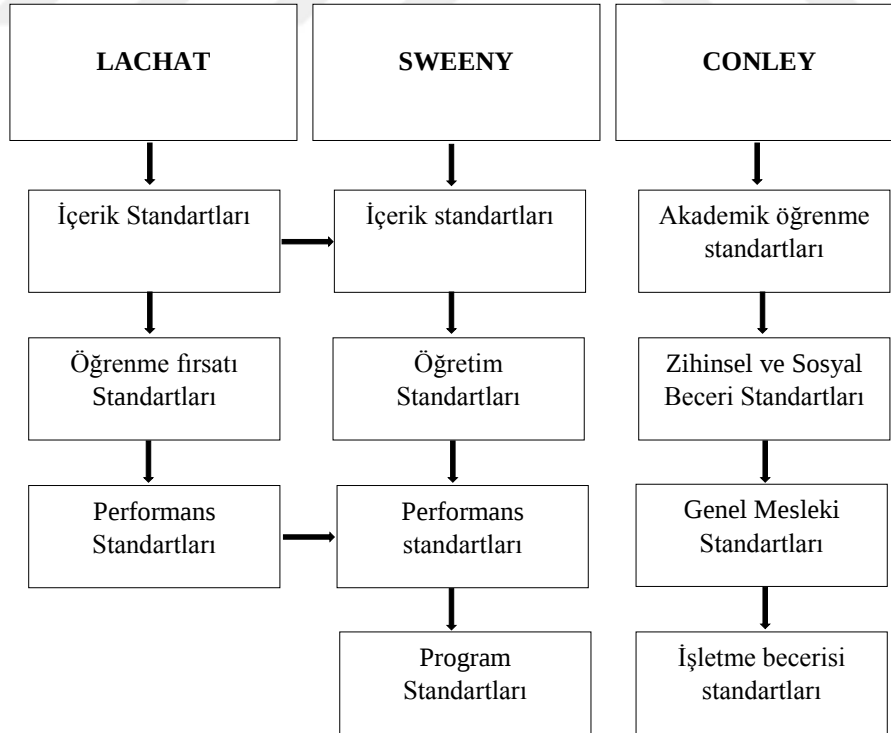
İçerik standartları: Bireylerin bilmesi gereken bilgi ve becerilerin ne olduğu ve bu bilgi ve beceriyi nasıl kullanabileceklerini tanımlar.

Program Standartları: Öğretmenlerin istenen sonuçlara nasıl ulaşacaklarını tanımlayan standart alanıdır. Ayrıca bu standartlar öğrencinin öğrenmesi gerekenler değil öğretmenlerin öğretmesi gerekenleri tanımlar (Marzano ve Kendall, 1995’den akt. Sweeny, 1999).

Performans standartları, Öğrencilerin belirli değerlendirme görevlerini ne kadar iyi bilmesi ve yapması gerektiğini tanımlar. Öğrencilerin belirli bir beceriyi kazanıp kazanmadığının ölçütü olan ifadelerdir. Yani öğrencinin bir beceriye sahip olduğunu göstermesi için belirtilen performans standardını yerine getirmelidir. Performans standartları değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaktadır.

Öğretim Standartları: Öğrencilerden beklenen performans standartlarını gösterebilmesi için öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri gösteren standartlardır. İçerik standartlarının bir anlam ifade edebilmesi ve öğrencilerin içerik standartlarını tam manasıyla öğrenebilmesi için fırsat eşitliği sağlar.

Farklı araştırmacılar tarafından belirlenen bu standartlar birlikte ele alınarak, Şekil 6’da Lachat (1994), Sweeny (1999) ve Conley’in (1997) ifade ettikleri standart alanlarının ortak ve farklı yönleri ele alınmıştır.

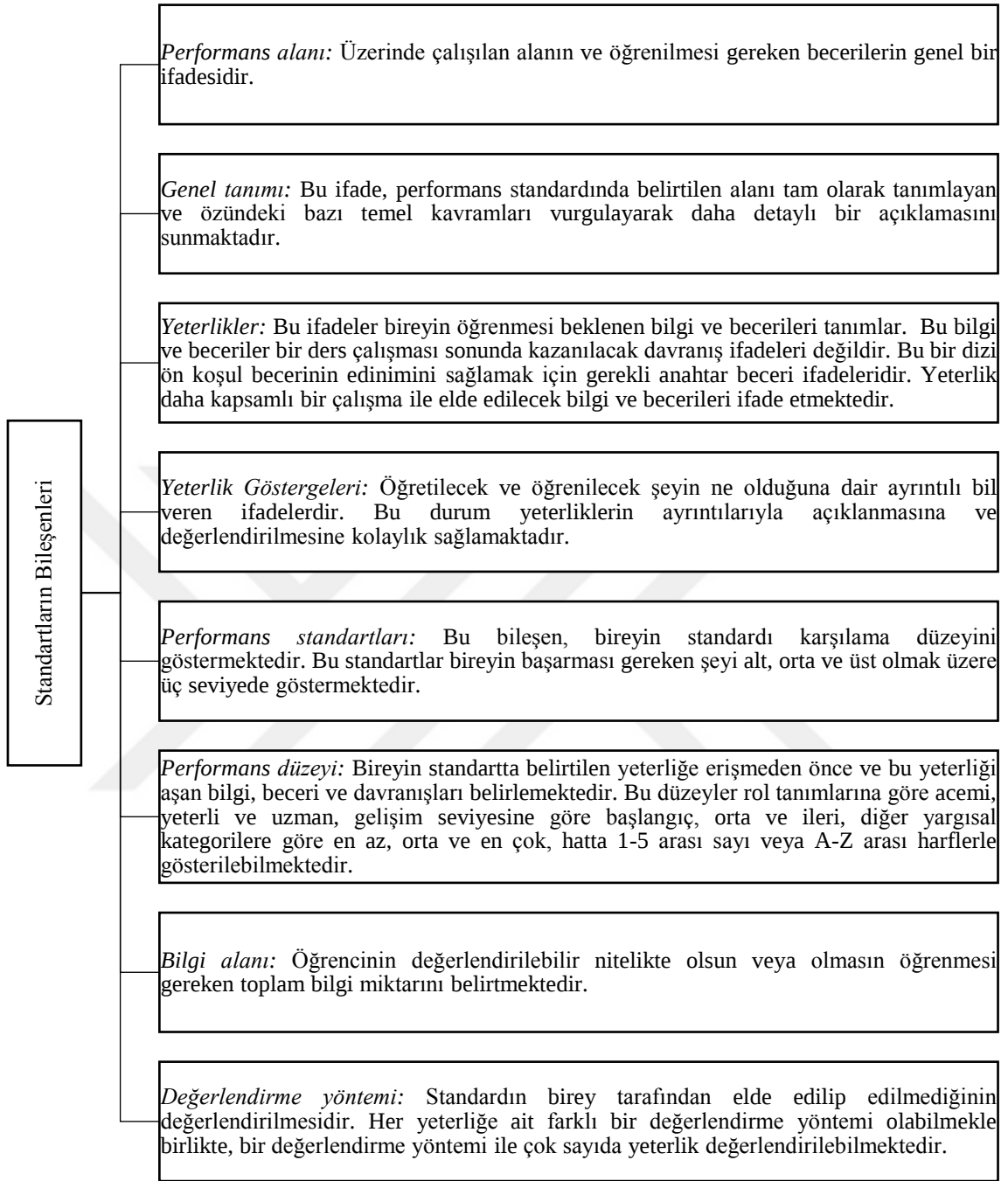


Şekil 6. Lachat (1994), Sweeny (1999) ve Conley’e (1997) ait standart alanları ve ilişkileri

Şekil 6'ya bakıldığında dikey oklar araştırmacıların her birinin açıkladığı standart alanlarını göstermektedir. Şekilde bulunan yatay oklar ise araştırmacılara ait olan standart alanlarının birbirleriyle olan ilişkilerini göstermektedir. Buna göre Lachat ve Sweeny'de içerik standartları ve performans standartları benzer standart alanlarıdır. Conley'in ifade ettiği genel mesleki standartları ve işletme becerisi standartları alanları araştırmacının mesleki standartlara önem verdiğini göstermektedir.

Standartların sekiz bileşenden oluştuğunu belirten Conley (1997), bu bileşenleri Şekil 7'deki gibi açıklamıştır.





Şekil 7. Standartların bileşenleri

Şekil 7’ye göre standartların performans alanı, genel tanım, yeterlikler, yeterlik göstergeleri, performans standartları, performans düzeyi, bilgi alanı ve değerlendirme olmak üzere sekiz bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler ile standartların ilgili olduğu alan, tanımları, düzeyleri ve değerlendirilmeleri sistematik bir bütünlük içerisinde ifade edilmektedir.

Standartların geliştirilmesini iki kısımda ele alan Ingvarson (2005) bunlardan ilkini, öğretmenlerin kamuya karşı sorumlu olmaları gerekliliğine dayanan, öğrenci refahını ve kamu güvenliğini sağlayan, gerekli olarak nitelenen standartlar olarak ifade etmektedir. Bu standartların tanımlanmasında Devlet, meslekle işbirliği içerisinde büyük sorumluluğa sahip olduğunu vurgulamaktadır. İkincisini ise öğretmenlerin kendi alanlarındaki gelişmeleri takip ederek, uygulamalarını buradan edindikleri bilgiler ışığında gözden geçirmelerini sağlayan standartlar olarak ifade etmekte ve bu standartların geliştirilmesinde en büyük sorumluluğun mesleğe bırakılması gerektiğini ifade etmektedir. Bacharach, Conley ve Shedd'den (1990) akt. Ingvarson (2005) ise standartları minimum, rekabetçi ve gelişimsel olarak üçe ayırmaktadırlar.

Minimum standartlar, öğretmenlerin mesleğe giriş ve mesleği sürdürmeleri için gereken temel bilgi ve beceri düzeyini ifade ederken, rekabetçi standartlar, belirli bir kariyer kazandırma, görevde yükselme ve parasal ödüllerin düzenlenmesine yönelik düzenlemeleri ifade etmektedir. Minimum ve rekabetçi standartlar, mesleki gelişime teşvik veya yönlendirme sağlamamaktadırlar. Gelişimsel standartlar, öğrenme-öğretme sürecinin yürütülmesini sağlayan, artan bilgi ve becerileri ifade etmektedir. Bu standartlar mesleki gelişim için hedefler tanımlamakta, ancak bu hedefler bireyin gelişimini engelleyen hedefler değildir. Başlangıç seviyesinden uzmanlığa, aşamalı özellik gösterirler. Performansa dayalı ödeme ve ya teşvik ödemeleri gelişim standartlarına göre sağlanmakta ve bu vesileyle işverenin ya da kamunun yararına olan mesleki büyümeyi gerçekleştirmektedirler.

2.6.3.Niçin Standart Temelli Eğitim

Standart temelli eğitimin, eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili kişi ve kurumlara yararlarını ABD Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitimi Ofisi Şöyle açıklamaktadır (Dougherty ve Ellibee, 1997):

Program geliştirme grubu ve eğitimciler için Standartların Yararları:

- Programın tasarımı ve geliştirilmesi için temel sağlarlar.
- Mevcut programın ve diğer öğretim kaynaklarının analiz edilmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olurlar.
- Öğretim yöntem tekniklerinin ve öğrenci ölçme değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesini sağlarlar.

Yöneticiler için Standartların Yararları:

- Programın incelenmesine yardımcı olurlar.
- Programın onaylanması ve uygulanmasına yardımcı olurlar.
- Öğretim kaynaklarının ve araç gereçlerinin değerlendirilmesine yardımcı olurlar.
- Yerel program standartlarının ve politikalarının belirlenmesine yardımcı olurlar.
- Programların değerlendirilmesine yardımcı olurlar.

Eğitim-işletme ortaklıkları için Standartların yararları:

- Programın içeriğinin ve öğretim tasarımının değerlendirilmesi için temel oluştururlar.
- Programın onaylanması veya uygulanması için değerlendirme çerçevesi sağlarlar.
- Ulusal standartlar ve amaçlar konusunda bir farkındalık oluşturarak program geliştirme çalışmalarına temel oluştururlar.
- Yerel programın, hem eğitimin amaçları hem de endüstri beceri standartları ile kıyaslanmasını sağlarlar.

Öğretmenler için Standartların yararları:

- Programların ve diğer öğretim kaynaklarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için öğretmenlere rehber olurlar.
- Programlar üzerine kurs ve çalıştaylar düzenlenmesini sağlarlar.
- Programların tasarlanmasında, kursların geliştirilmesinde ve öğrencilerde ulusal standart ve amaçlara yönelik farkındalık sağlanmasında temel gösterge olarak kullanılırlar.

Öğrenciler için standartların yararları:

- Gerekli program çıktılarının ve öğrencinin kazanması gereken becerilerin belirlenmesini sağlarlar.
- Öğretim etkinlikleri ve değerlendirme standartları ile ilgili gerçekçi bilgiler sunarlar.

Devlet eğitim dairesi için standartların yararları:

- Program geliştirilmesi için rehberlik sağlarlar.
- Kullanılan mevcut programın ve diğer öğretim kaynaklarının durumunu değerlendirecek bir ölçüt aracı olarak kullanılırlar.

- Eğitim dairesinin, öğretim materyallerinin etkililiğini değerlendirerek benimsemesi ve uyarlamasına yardımcı olurlar.

Standartlara öğrenci açısından bakan Richards and Rodgers, (2001, s. 148) hayatta kalmak ve yaşamı sürdürmek gibi toplumun tüm bireylerini ilgilendiren ve belirli yetkinlikler gerektiren birçok alan için standartların belirlenmesinin oldukça zor olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca etkinliklerin belirli yeterlik kümelerine bölünmesinin kısıtlayıcı bir yaklaşım olduğunu, çünkü parçaların toplamının bütüne eşit olmadığını belirtmiştir. Bu noktada standartlar öğrencileri geliştirip ilerletmekten ziyade tutum ve değerler aşılarmaya çalışılan pasif bireylere dönüştürebilmektedir. Bu durumda belirlenen standartlar, öğrenciyi mevcut düzene uydurarak sınıf ile ilişkisinin devam etmesini sağlayan kural koyucular olmaktadır. Ayrıca öğretimi, öğrencinin düşünce becerilerini geliştirmekten çok davranış ve performansa dayalı bir hale getirmektedir (Richards and Rodgers, 2001, s. 148).

Standart temelli eğitimin temel nedenlerinden biri iş piyasasının beklediği bilgi ve becerilere sahip öğrenci yetiştirmektir. Bu nedenle, belirlenen standartların öğrenciyi maddi olarak motive etmesi muhtemeldir. Öğrenciyi iş bulma olasılığı ile dışsal olarak motive etmeyi amaçlayan bu yaklaşıma rağmen, öğrenciler mezun olduklarında işsiz kalacaklarını düşündüklerinde, bu yetkinliklere ve genel olarak öğrenime ilgilerini kaybedebilmektedirler. Bu nedenle standartlar öğretimi sadece dışsal olarak değil, içsel olarak da yönlendirebilmelidir (Bellour, 2017).

Birçok okulun maddi ve manevi tüm koşulları, çocukların çağa ayak uydurması ve yaşamlarını kolaylaştırmasını sağlayacak anlayış ve becerilere ulaşmasına izin vermemektedir. Bu noktada fikir birliğiyle geliştirilmiş öğrenme fırsatları standartlarının çok sayıda öğrencinin öğrenme düzeyini artıracaklarını belirten Lachat, (1994) bu standartların tüm okullar için yararlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

- Öğretim materyalleri ve teknolojilerinin kalitesini ve kullanılabilirliğini belirler.
- Farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak, yüksek kalitede öğretim sağlayacak öğretmen kapasitesi sağlar.
- Öğretimin ve değerlendirmenin içerik standartları ile ne ölçüde uyumlu olduğunu gösterir.
- Mesleki gelişimi ve en iyi bilgiye ulaşmayı sağlayacak öğretmen ve yönetici yaklaşımını belirler.

- Güvenli ve emniyetli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar.
- Okul kütüphaneleri, laboratuvarlar ve diğer kaynakların kullanılabilirliğini sağlar.
- Ayrımcılık yapmayan okul politikalarının oluşturulmasını sağlar.

Bunlara rağmen Barton, (2009) standart temelli eğitimin belirli sınırlılıklar getirdiğinden, öğretmen yaratıcılığını risk altına alabileceğini ve derslere ait konuların dağılımında dengesizlik oluşturabileceğini belirtmektedir. Öğretim açısından bakıldığında geliştirilen bu standartlar, öğretmenlik mesleği reformlarını gerçekleştirmeyi öngörerek, öğretimin karmaşık doğasını yansıtan öğrenme imkânlarını yapılandırmaya yardımcı olmaktadır. Fakat bu standartlar sihirli bir mermi değildir. Kalitesiz okulları, örümceklenmiş programları, kaynakların adaletsiz dağıtımı ya da çocuklar ve gençlerin sosyal destek problemlerini çözemezler. Buna rağmen öğretim standartları 21. Yüzyılın gereksinimlerine uygun eğitimcilerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayabilecektir (Darling-Hammond, 1999, s. 37).

2.6.4. Standartların Geliştirilmesi

Standart temelli eğitim çalışmalarında standartların geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlanması aşamaları oldukça önemli görülmektedir. Bu aşamalarda karşılaşılan başarısızlık, dikkatsizlik ve eşitsizlik gibi durumların yanında aşağıdaki olumsuzluklarla karşılaşılabilir (Lachat, 1994):

- Standartlar geliştirilirken maliyetler ve riskler belirlenmeyebilir.
- Standartlar geliştirilirken dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkisi düşünülmeyebilir.
- Standartlar geliştirilirken aralarında bir tutarlılık olmayan çok farklı gruplar görev alabilir.
- Uygulanma maliyeti yüksek olabilir.
- Yetersiz kadro ve bütçe kısıklığı nedeniyle uygulanamayabilir.
- Kamu ve politika tarafından desteklenmeyebilir.
- Değerlendirilmesi için çok maliyetli ve güvenilir sistemler gerekebilir.
- Öğrenci tedirginliğine yol açabilir.
- Bölgesel kontrol etkisini azaltabilir.

- Standartlar tüm öğrenciler için geliştirildiğinden en başarılı öğrenciler için sulandırılmış bir ders programına yol açabilir.
- Standart sayısı çok olduğunda konu sayısı artabilir ve bunun paralelinde öğrenci ve öğretmene düşen yük artabilir.

Standartlar ulaşılması gereken minimum noktaları gösteren ölçütleri ifade etmektedir. Bu standartların belirlenmesi, başarının sağlandığı anlamına gelmemektedir. Örneğin; öğrenci başına kütüphanede belirli sayıda kitap düşmesi, öğrenciyle ilgilenecek şekilde danışman düşmesi ya da bir öğrenciye belirli metrekare öğrenme alanının düşmesi gibi ölçütlerin karşılanması aynı zamanda başarının sağlanması anlamına gelmemektedir. Çünkü kitapların kalitesi, danışmanın yeterliği ve ortamın diğer faktörleri standartların niteliğini değiştirmektedir. Bu durumda standartlar bir amaç değil, amaca ulaştırılacak araçlar olarak görülmelidir (Wiles, 2016, s. 27).

Çağdaş eğitim sistemlerine sahip olan, demokrasi ile yönetilen gelişmiş ülkelerde, eğitim olgusunun toplumun birçok kesimini ilgilendiriyor olması ve bunun sonucu olarak nitelikli ve objektif değerlendirmeler yapılabilmesi için bu ülkelerin eğitim sistemleri için resmi, özel, gönüllü, ücretli ve zorunlu vb. kalite standartları belirleyen kurum ve kuruluşlar bulunabilmektedir (Göksoy, 2014). Standartların eğitimi başarıya ulaştırması için hangi şartlarda, kimler tarafından ve hangi amaçlarla belirlendiği önemlidir. Örneğin hükümetler eğitim standartlarını kendi siyasi politikalarına göre şekillendirirlerse, standartlar hakkında olumlu ya da olumsuz yargıda bulunmak mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla bu durum standart kavramını sahip olduğu sosyal ve eğitsel anlamdan soyutlamaktadır. Bu nedenle standartlar siyasi bir etki altında olmayan bağımsız kuruluşlar tarafından değerlendirildiğinde, gerçek manada eğitim standartlarına ulaşılabilir ve işlevini yerine getirebilecektir (Pring, 1992). Bu durumda standartlar objektif olarak bireyin, toplumun ve ülkenin çıkarları göz önüne alınarak belirlenmeli ve eğitimde kaliteyi artırıcı nitelikte uygulanmalıdır.

Standartlar belirsiz, sulanmış veya yanlış yönlendirilmiş standartlar olursa, okulları amacından saptırabilirler. Sonuç olarak takip etmeye değer bir standart yoksa ulaşmaya değer bir eğitim seviyesi olmayacaktır. Ayrıca iyi standartların geliştirilmesi, eğitimin kalitesini artıracak garantisini vermemektedir. Bu durum bir koşu bandı satın alınması gibidir; koşu bandına sahip olunması, spor ayakkabıların bağlanıp koşulması

ile bir fark yaratacaktır. Yani, büyük standartlar akıllı uygulamalar ile birleştirildiğinde bir anlam ifade edecektir (Carmichael vd., 2010).

Standartlar doğru bir şekilde belirlenir, adaletli bir şekilde uygulanır ve cezalandırmak yerine yardımcı olmak için kullanılırsa başarıyı artırabilir. Standartların başarı göstermesinde doğruluk ve dürüstlük gibi kavramların önemi oldukça büyüktür. Öğrenci ve öğretmenler üzerinde gelişen stres gibi olumsuz durumlar vatandaşlık kavramının altında yatan değerlere zarar verebilir ve dolayısıyla eğitimde beklenen etki görülmeyebilir. Örneğin kopya çekilmesi, arkadaşının ev ödevinin kopyalanması ya da öğretmenlerin adaletsiz ölçme değerlendirme uygulamaları gibi davranışlar öğrenci başarısı konusunda yanılgıya sebep olmaktadır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenlerin sorumlu, bilinçli ve duyarlı vatandaş olmaları için sahip olmaları gereken değerleri belirlemek standartların ayrılmaz bir parçası haline gelmelidir (Malone ve Nelson, 2006).

Ölçme ile uyumlu olmayan iyi belirlenmemiş standartlar bir karmaşa nedenidir. Birey tarafından karşılanıp karşılanmadığı ölçülebilecek nitelikte standartlar belirlenmelidir. Ayrıca içerik standartları konusunda öğretmenlerin belirli standartların dışına çıkamamaları ve de öğrencilerden standartları karşılamaları için beklenen yüksek performans talebi öğretmen ve öğrencileri bunaltmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğretimden keyif almaları yerine mesleklerinden soğumalarına dahi neden olabilmektedir (Drake ve Burns, 2004, s. 2).

Dempster (1993) ders kitaplarının içeriğinin gereksiz bilgilerle dolu olduğunu, öğrenciye bu bilgilerin aktarımının hem gereksiz olduğu hem de zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Bu durumu farklı bir sloganla orta koyan araştırmacı “ne kadar az o kadar çok” mantığıyla öğrenciye temel olan bilgilerin uygun bir şekilde verilmesi gerektiğini ve öğrencinin “ne kadar az öğretirsen o kadar çok öğreneceğini” belirtmektedir. Schmoker ve Marzano (1999) ders kitaplarında artan bu konu sayısının bilgi kirliliğine sebep olduğunu belirterek, bu durumun şişirilmiş ve kötü yazılmış standartların belirlenmesine sebep olacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla doğru düzgün öğretilmeyecek standartların oluşacağını ifade etmektedir.

Öğrenci ve öğretmenlerin ne yapabileceği standartlarla belirlenmiş bir okulda, derslerin kusursuzca tamamlanabilmesi, standarda dayalı materyallerin öğrenci ve öğretmen tarafından kullanılarak kendilerini geliştirebilmeleri ve uyum içerisinde

çalışabilmeleri için standart temelli okullarda sürecin doğru işlemesi gerekmektedir. İstedğimiz sonuçları alabilmemiz için doğru standartların seçilmesi gerektiğini belirten Schmoker ve Marzano (1999) standart temelli bir okulun amacını gerçekleştirebilmesi için okulun dikkatle yapması gerekenleri şöyle ifade etmektedir:

- Gerçek dışı hazırlanmış olan standartlar için zaman tüketilmemeli, değerlendirilebilen standartlarla öğretime başlanmalıdır.
- Değerlendirme sonuçlarına göre eksiklikleri görerek, öncelikli öğretilmesi gerekenleri etkili bir şekilde öğretmeye gayret edilmelidir.
- Değerlendirme standartları ile önemli görülen her bilgi ve beceri ölçülemez fakat yine de öğretim kalitesi için bu değerlendirmeler hayati önem taşımaktadır.
- Her öğretim yılı sonunda değerlendirmeler dikkatle incelenmeli ve en belirgin başarısızlık durumları belirlenerek iyileştirmeye gidilmelidir.
- Öğretmenler standartları gerçekleştirebilecek şekilde eğitilmelidir.
- Okullarda personel gelişimi düzenli olarak izlenmelidir.
- Standartlar gözden geçirilerek öğrencilerin yansıtıcı düşünürler, yetenekli işçiler ve duyarlı vatandaşlar olmalarını sağlayan standartlara öncelik verilmelidir.
- Her sınıf ve kademedeki olası standartların neler olabileceğinin belirlenebilmesi için görüş alınmalıdır.
- Biçimlendirici alternatif değerlendirme sistemlerine ağırlık verilmelidir.
- Etkili bir şekilde öğretilip değerlendirilebilen sayıdan fazla konu eklenmemelidir.
- Standartlar öğrenci, öğretmen ve ailelerin anlayacağı açık bir dilde yazılmalıdır.
- Bölgesel veya ulusal ekonomi ve açıklığın belirttiği, sözde kalmayan, bir anlam ifade eden tüm standartlar dikkate alınmalıdır.
- Standartlar tüm öğretmenlerin kabul edebileceği sınırlarda ve belirli bir özerklik ölçüsünde olmalıdır.

İşverenler açısından bakıldığında da standartların önemi büyüktür. İşverenler öğrencilerin eski mantığa sahip, belirli araç-gereç ve donanım malzemelerinin kullanıldığı bir işletme eğitimi modeli ile mezun edilmesini istememektedir. Bunun yerine belirli nitelik ve yeterliklere sahip öğrenciler olarak mezun olup, işgücüne

katılmalarını talep etmektedirler. Standart haline getirilmesi gereken bu nitelik ve yeterlikler aşağıda açıklanmaktadır (Conley, 1997):

- Okuma ve yazma bilen, ne dediği anlaşılır, doğru söyleyen, talimatları dinleyen, takip eden ve güvenle uygulayan, temel matematiksel işlemleri hatasız gerçekleştiren kişilerdir.
- Yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerisine sahip olan kişilerdir.
- Meslek hayatı boyunca öğrenmeyi sürdüren kişilerdir.
- Kişisel sorumluluk gösteren; kendi hedeflerini belirleyen ve hedeflerine ulaşan, kendileri, işleri ve başarı yetenekleri ile gurur duyan kişilerdir.
- Hedefe ulaşmak, arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olmak ve müşterilere hizmet etmek için takım ruhu içerisinde çalışma becerilerine sahip olan kişilerdir.
- Gerektiğinde iş arkadaşlarını motive eden ve onların sorumluluğunu üstlenebilen kişilerdir.
- Çalıştığı kurumun amaçlarını ve bu amacı gerçekleştirmedeki rolünü bilen kişilerdir.
- Mesleğinde kullanabileceği verileri elde edebilen, verileri değerlendirmek ve yorumlamak için bilgisayar kullanma becerisi olan, ayrıca dosya ve diğer bilgi sistemlerini düzenleyen ve sürdürülmesini sağlayan kişilerdir.
- Zamanı, parayı ve kuruma ait malzemeleri akıllıca yönetebilme becerisine sahip kişilerdir.
- İşe uygun araç gereçleri seçme ve güvenli bir şekilde kullanabilme becerisi olan kişilerdir.
- Alkol ve uyuşturucu bağımlısı olmayan, işe zamanında ve hazırlıklı gelen kişilerdir.

Standartların eğitimde kaliteyi artıracak düşüncesiyle, birçok ülke standart temelli reformlarla birlikte, ulusal ve bölgesel anlamda eğitimle ilişkili değişkenlere yönelik standart belirleme çalışmaları başlatmışlardır.

2.6.5. Eğitimde Standart Uygulamaları

Bu başlık altında standart temelli reform çerçevesinde İngiltere, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerin ve Amerika Birleşik Devletlerine ait eyaletlere yönelik standart belirleme çabalarından bahsedilmiştir.

2.6.5.1.İngiltere’de Standart Uygulamaları

Standart temelli reformlarda öncü Ülkelerden biri olan İngiltere’de, devlet okulu veya özel okulda öğretmen olarak çalışmak için Nitelikli Öğretmen Statüsüne (QTS) sahip olunması gerekmektedir. İngiltere’de öğretmenlik mesleği için yetkileri devlet adına Ulusal Eğitim ve Liderlik Koleji (NCTL) yürütmektedir. Avrupa Ekonomik Alanı’ndaki (EEA) eğitilmiş öğretmenler dâhil, ülkenin belirlediği standarda ulaşmış bir öğretmene QTS belgesi bu kuruluş tarafından verilmektedir. QTS’ ye sahip olan bir öğretmen, kendisinden beklenen minimum düzeyde bilgi ve becerilere sahiptir demektir. Bu belgeye sahip olan bir öğretmen İngiltere veya Galler’deki devlet kontrollü bir okulda istihdam edildikten sonra, öğretmenlere ait ödeme ölçeğine göre gelirleri belirlenir ve tüm öğretmenler, okullarda performans yönetimi düzenlemelerine tabi olarak çalışır. 2012 yılından itibaren gittikçe gelişen ve profesyonel standartlar tarafından desteklenen mesleki formasyon süreci ile deneyimli Kalifiye Öğretmen, Öğrenme ve Beceriler (QTLS) statüsüne geçilerek, öğretmenlerin uzmanlıklarını aşağıdaki konular temelinde düşünmeleri ve geliştirmeleri sağlanmıştır (Department for Education, 2013).

- Alan bilgilerini nasıl güncel tuttıklarını belgelemek,
- Planlama, uygulama ve değerlendirmeyi de içeren faaliyet alanlarının iyileştirilmesi için mesleki gelişiminden sorumlu olmak,
- Yeni stratejiler denemek ve dönütlere göre meslektaşları ile işbirliği içinde çalışarak sistematik olarak iyileştirmeler yapabilmek,
- İlgili alanda akademik araştırma yapmak ve eğitim kuramları ile ilgili bilgilerini güncel tutmak,
- Mesleki formasyonun, mesleki uygulama ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini belgelemek,

- Mesleki formasyon sürecinin tamamlanmasından sonra uygulamalarını nasıl geliştirmeye devam edeceğini gösteren etkili bir eylem planı hazırlamak.

Ayrıca İngiliz Eğitim Bölümü (DFE), gönüllü denetim planı çerçevesinde, İngiliz denizaşırı okullarının da benimsediği denetim amaçlı standartlar geliştirmiştir. Deniz aşırı İngiliz okullarını denetleme standartları olarak bilinen standartlar, okul personeli, aileler ve geleceğin anne-baba adayları için hazırlanmıştır. Bu standartlar sağlanan eğitimin kalitesi, öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi, öğrencilerin refah, sağlık ve güvenliği, personel, yardımcı personel ve yöneticilerin uygunluğu, okul yerleşkesi ve konaklama yerleri, bilginin elde edilmesi, şikâyetlerin ele alınma şekli, okullarda liderlik ve yönetim kalitesi ve pansiyonlar için minimum standartlar konularına ilişkin düzenlemeleri içermektedir (Department for Education, 2016a).

Okul müdürleri, öğretimin etkili olarak sürdürülmesinde önemli bir konuma sahiptirler. Bireylerin eğitiminden sorumlu olan okul müdürleri, toplumda lider olarak önemli rol modellerdir. Okul müdürlerinin değerleri, istekleri, çaba ve uygulamaları okulların başarılarını belirler. Ayrıca onların liderlikleri, öğretmen, öğrenci ve bunların başarı kalitesi üzerinde belirleyici etkileri vardır. Müdürler, eğitimden sorumlu kişilerle birlikte maddi ve manevi kaliteli bir okul ortamı oluşturarak, eğitim öğretimin etkili bir şekilde sürdürülmesini sağlarlar. DFE tarafından her okul için yorumlanabilen ve tüm eğitim yöneticilerine hitap eden, “*okul müdürleri için ulusal mükemmellik standartları*” belirlenmiştir. Bu standartlar ve göstergeleri aşağıda açıklanmıştır (Department for Education, 2016b):

Nitelik ve Bilgi

1. Öğrenciler için birinci sınıf bir eğitim hizmeti sağlamaya odaklanmış ahlaki değerlere sahiptir.
2. Öğrencilere, çalışanlara ve ebeveynlere yönelik olumlu ilişkiler sergileyen, iyimser kişisel davranışlara sahiptir.
3. Çevresine dürüstlük, yaratıcılık, esneklik ve açıklık ile örnek olur ve bilim, uzmanlık ve yetenekleri ile yol gösterir.
4. Mevcut bilgi ve eğitim anlayışını yerel, ulusal ve küresel düzeyde sürdürerek mesleki gelişimine devam eder.

5. Yerel ve ulusal politikaların okulda gerçekleşmesini sağlayan politik zekâyla çalışır.
6. Tüm öğrenci ve personele güç veren stratejik liderliğe sahiptir.

Öğrenci ve Çalışanlar

1. Personelin çalışmalarının, öğrenci üzerindeki etkisine yönelik personelde güçlü bir sorumluluk duygusu uyandırır.
2. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve başarılı sınıf uygulamalarını bilir ve ona göre öğretimi iyileştirir.
3. Okullar arasında en iyi uygulamanın paylaşımını sağlayan “açık sınıf” kültürü oluşturur.
4. Tüm personelin bilgi ve becerilerini geliştirdikleri ve birbirlerini motive ettikleri bir atmosfer oluşturur.
5. Yetenekli bireyleri belirler ve onlara yol gösterir.
6. Personeli mesleki tutum ve uygulamalarını dikkate alarak değerlendirir.

Sistem ve Süreç

1. Okul faaliyetlerinin şeffaf, dürüstlük ve saygınlık ilkelerini koruyarak, verimli ve amaca uygun olmasını sağlar.
2. Tüm öğrenciler ve çalışanların okul ve toplumdaki davranışlarını geliştirmeye odaklanan güvenli, sakin ve düzenli bir ortam sağlar.
3. Performansı düşük olan çalışanların iyi uygulamalar geliştirmesine ve bu uygulamalara değer vermesine yardımcı olacak titiz, adil ve şeffaf sistemler oluşturur.
4. Güçlü bir yönetimin varlığını benimseyerek destekler.
5. Kaynakları öğrencilerin başarıları ve okulun sürdürülebilirliği için uygun şekilde dağıtılmasını sağlayacak planlamalar yapar.
6. Farklı rolleri ve sorumlulukları olan ekipler oluşturur ve düzenler.

Kendini Geliştiren Okul Sistemi

1. Tüm okullar için en iyi uygulamaları teşvik eden ve daha iyi olmak için diğer okul ve kuruluşlarla çalışan dışa dönük okullar oluşturur.
2. Tüm öğrencilerin akademik ve sosyal çıktılarını iyileştirmek için diğer okullardaki öğrenciler ile etkili ilişkiler geliştirir.

3. Bilimsel araştırma bulgularını kullanarak kendini geliştiren okul sistemine destek verir.
4. Tüm personelin mesleki gelişimi için yüksek kalitede eğitim sağlar.
5. İç ve dış hesap verebilirliği temele alan, okulu geliştiren yenilikçi liderlik yaklaşımlarını benimser.
6. Gençlerin yaşamlarında eğitimin önemi ve değerine inanarak diğerlerine ilham olur.

Belirtilen bu standartların kullanım amaçları okul içinde ve dışında müdürlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve uygulamalarını şekillendirmek, okul müdürlerinin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanımak, okul müdürlerinin göreve atanmalarında ve iyileştirilmelerinde kullanmak, orta ve üst seviyede yöneticilerin yetiştirilmesinde rehber olarak kullanmak olarak belirtilmiştir (Department for Education, 2016b).

2.6.5.2. Avustralya’da Standart Uygulamaları

Öğretmenlerin, gençlerin başarılı ve üretken bir hayat sürmelerinde önemli sorumluluklar taşıdığına inanılan Avustralya’da öğretmen kalitesinin, öğrencinin başarısını etkileyen en önemli okul içi faktör olduğu kabul edilmektedir. Etkili öğretmenler, öğrenciler için ilham kaynağı olabilmekte ve daha ileri eğitim, iş ve yaşama dair seçimler yaparken, gençler üzerinde güvenilir ve tutarlı bir etki oluşturabilmektedirler. Bu bakımdan öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi, Avustralya öğrencilerinin başarılarını artıracak, gerekli bir reform olarak kabul edilir ve ülkenin eğitiminin, dünya standartlarında bir eğitim sistemine sahip olmasını sağlayacağına inanılır. Bu açıdan eğitim programları veya politikalarından ziyade, etkili öğrenme-öğretme üzerinde durmaktadırlar. Bu nedenle Avustralya öğretmenleri için yerel ve uluslararası olarak profesyonel standartlar geliştirilmiştir. Bu standartlar bir öğretmenin niteliğinin, öğrenciler üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunun ulusal ve uluslararası kanıtlarının göstergesidir (AITSL, 2011). Öğretmenlerin bilgi, uygulama ve yükümlülüklerini açıklayan ifadelerden oluşan bu standartlar ve standartlara ilişkin alt standartlar aşağıda açıklanmıştır (AITSL, 2018):

Standart 1: Öğrencileri ve nasıl öğrendiklerini bilmek

- Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişim ve özelliklerini bilme

- Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilme
- Öğrencilerin dil, kültür, din ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alma
- Yerli ve yerli olmayan öğrencilere ilişkin uygun öğretim stratejileri kullanma
- Tüm öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim gerçekleştirme
- Engelli öğrencilerin tam katılımını destekleyen stratejiler kullanma

Standart 2: İçeriği ve nasıl öğretileceğini bilmek

- Öğretim alanına ilişkin içeriği ve öğretim stratejilerini bilme
- İçeriği seçip düzenleme
- Programı değerlendirme ve raporlama
- Yerli ve yerli olmayan öğrenciler arasında uzlaşma sağlama
- Sözel ve sayısal stratejileri kullanma
- Bilgi ve İletişim Teknolojisini kullanma

Standart 3: Etkili öğretme ve öğrenmeyi planlama ve uygulama

- Çok zorlu öğrenme hedefleri oluşturma
- Öğretim programını planlama, yapılandırma ve mantıksal sırayla sunma
- Öğretim stratejileri kullanma
- Kaynakları belirleme ve kullanma
- Etkili sınıf iletişimi kullanma
- Öğretim programlarını değerlendirme ve iyileştirme
- Eğitim sürecinde ebeveynler/bakıcılarla iletişim halinde olma

Standart 4: Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme

- Öğrenci katılımını destekleme
- Sınıf etkinliklerini yönetme
- Öğrencilerin sorunlu davranışlarını yönetme
- Öğrenci güvenliğini sağlama
- Bilgi İletişim Teknolojisini güvenli, sorumlu ve etik bir şekilde kullanma

Standart 5: Öğrenci öğrenmesini değerlendirme, dönüt verme ve raporlama

- Öğrenci öğrenmesini değerlendirme
- Öğrencilere öğrenmeleri hakkında dönütte bulunma
- Tutarlı ve karşılaştırılabilir yargılarda bulunma

- Öğrenci verilerini yorumlama
- Öğrenci başarısını raporlama

Standart 6: Mesleki gelişime ilişkin yükümlülük

- Mesleki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve planlama
- Mesleki gelişime açık olma
- Meslektaşlarıyla yakın iletişim kurma
- Mesleki öğrenmeyi sürdürerek öğrenciye daha çok fayda sağlama

Standart 7: Meslektaşlar, ebeveynler/bakıcılar ve toplumla profesyonel ilişki kurma

- Mesleki etik ve sorumlulukları yerine getirme
- Mevzuatı, idari ve örgütsel gereklilikleri yerine getirme
- Aile/bakıcılarla iletişim halinde olma
- Meslek öğretim ağları ve daha geniş topluluklarla iletişim halinde olma

Bu standartlar öğretmenlerin lisans sonrası hazırlık, örnek bir uygulayıcı olan öğretmen, yüksek başarılı bir rehber olarak öğretmen ve her şeyi tümüyle organize eden ve yöneten öğretmen olmak üzere dört kariyer aşamasında organize edilerek her aşama için farklı nitelikte öğretmen profili ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çalışmalarını tanımlayan standartlar, 21. yüzyıl okullarında öğrencilerin başarısını artıracak etkili öğretim öğelerini açıklarlar. Standartlar bunu, öğretmenlerin kariyerlerine göre ihtiyaç duydukları bilgi, uygulama ve mesleki yükümlülük sağlayan bir çerçeve sağlayarak yapar. Öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerine, uygulamalarına ve yükümlülüklerine yol gösterecek olan mesleki standartların geliştirilmesi, öğretmen kalitesinin iyileştirilmesini kolaylaştırır ve mesleğin genel duruşuna olumlu katkıda bulunur. (AITSL, 2011).

Standartlar, öğretmen akreditasyon ve düzenleme kurumları ile birlikte işveren ve meslek odalarının beklentilerini ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, uygulama ve mesleki becerilerin bir sentezini içermektedir. Aynı zamanda mesleki gelişim hakkında bilgi veren standartlar, öğretmenlerin başarılarını yargılayıp, kendi öz değerlendirmelerini yapmalarına yardımcı olabilecekleri bir çerçeve sağlarlar. Böylece öğretmenler, mevcut ve gelişmekte olan yeteneklerini, mesleki istekliliklerini ve başarılarını tanımak için standartları kullanabilirler. Bu bağlamda standartlar, öğretmenlerin kariyerlerinin farklı evrelerinde neyin gerekli olduğunu anlamalarını sağlayarak öğretimin profesyonelleştirilmesine katkıda bulunurlar (AITSL, 2011).

2.6.5.3.Amerika Birleşik Devletleri’nde Standart Uygulamaları

ABD’de standartlar yerel veya merkezi olarak belirlenebilmektedir. Costrell (1997), eyalet standartlarının belirlenebilmesi için ulusal düzeyde eğitim seviyesinin heterojen bir yapı göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Eyaletlerin bu şekilde kendi standartlarını belirlediğinde ise, eğitim açısından başarı ve kalite farkının oluşacağını ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim standartlarının, ülkede eğitim seviyesi en iyi olan eyalet şartlarına göre ulusal olarak düzenlendiğinde, alt seviyedeki eyaletlerinde bu standartları benimsemeleriyle eğitim kalitelerini artıracaklarını vurgulayarak, ulusal düzeyde belirlenmiş standartların, eyaletler olarak belirlenen standartlara nazaran daha çok başarı sağlayacağını ifade etmektedir (Costrell, 1997).

ABD’de standartlaşma öncesinde öğrenci öğrenmeleri öğretim programlarıyla tanımlanıyordu. 1990’ların başından itibaren eyaletlere göre standartlar belirlenmeye başladığında, öğretim programlarının hiçbir etkisi kalmadı ve standart temelli öğretime yönelik girişimler başarısız oldu. Her eyaletin kendi standardını geliştirmesi, eyalet standardındaki özellikleri hedef alan kitap ve öğretim materyallerinin önemini artırmış ve eyaletler arası kaynak paylaşımını sorunlu hale getirmiştir. Bunu fırsat bilen yayıncılar, her derse yönelik belirlenmiş standartlara uygun ders kitabı yayınlayarak durumun ticari bir amaç haline gelmesine neden olunmuştur (Kendall, 2011). Böylece eyaletlere göre belirlenen bu standartlar, bazı eyaletlerde çok etkili olurken, bazılarında başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Carmichael, Martino, Porter-Magee ve Wilson, 2010).

Eyaletler arasındaki standardizasyon farklılığından dolayı tüm eyaletler 2009 yılında ortak temel eyalet standartlarının geliştirilmesine karar vermişlerdir. Tüm öğrencilerin başarılı olmasını hedefleyen bu uygulama, devlet tarafından yönlendirilen anlamlı değişikliğin başarısı olarak ifade edilmektedir. Uygulama 48 eyalet, iki bölge ve Columbia Bölgesi’ndeki valilik ve eyalet komisyon üyeleri de dâhil olmak üzere devlet liderleri tarafından Ulusal Valiler En İyi Uygulamalar Derneği (NGA) merkezi ve Eyalet Okulları Baş Yöneticileri Konseyi (CCSSO) aracılığı ile başlatılmıştır (CCSS, 2018). Ulusal düzeyde geliştirilen ortak temel eyalet standartları ile eyaletler tek bir amaç etrafında toplanılarak kontrol altına alınmıştır. NGA ve CCSSO’ya göre ortak temel eyalet standartları aşağıdaki sonuçları sağlamak için geliştirilmiştir (King, 2011).

- Üniversite ve iş beklentilerini uygun hale getirmek,
- Yüksek seviyeli beceri ölçütleriyle, bilginin içeriğini ve uygulamasını kontrol altına almak,
- Mevcut standartları güçlendirmek,
- Tüm ABD'li öğrencilerin, küresel ekonomide başarılı olmasını sağlamak için en iyi performans gösteren ülkelerin hedeflerini eğitim amaçlarına yansıtmak,
- Kanıt ve araştırma temelli bir eğitim sağlamak

Devlet okulu müdürleri ve eyalet valileri, tutarlı ve gerçek dünya öğrenme hedeflerinin değerini kabul etmiş ve nerede yaşadıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin, üniversite, kariyer ve yaşama hazır olacak şekilde liseden mezun olmalarını garantiye almak için bu girişimi başlatmışlardır. Ortak temel eyalet standartları oluşturulurken, dünyanın diğer yüksek performanslı ülkelerinin beklentileri incelenmiş ve öğrencilerin üniversitede, mesleklerinde ve yaşamlarında başarılı olmaları için sahip olunması gereken bilgi ve beceriler konusunda alanyazın dikkatle incelenerek ABD'deki en iyi eyalet standartları temel alınmıştır. Standartlar ülke genelindeki öğretmenler ve velilerle görüşülerek öğrenci yaşamından elde edilen verilerle belirlendiğinden dolayı sınıf için gerçekçi ve pratiktirler. Tüm öğrencilerin ABD'deki ve yurtdışındaki akranlarıyla işbirliği yapmaya ve rekabet etmeye hazır olduklarını temin ederek eşitliği teşvik eden bu standartlar, üniversitelerin, işgücü eğitim programlarının ve işverenlerin beklentileriyle de uyumludur (CCSS, 2018).

Standart temelli eğitimden önce, eyalet standartları esnasında ve ortak temel eyalet standartları altında eğitimin çeşitli faktörlere ilişkin karşılaştırılması Tablo 3'de gösterilmiştir (Kendall, 2011).

Tablo 3. Standartlar Çerçevesinde Eğitimin Karşılaştırılması

	Standart Temelli Eğitimden Önce	Ortak Temel Eyalet Standartları Öncesi Eyalet Standartları	Ortak Temel Eyalet Standartları
Beklentilerin öğretim süresine uygunluğu	Kullanılabilir zaman=Gerekli zaman	Eyaletle göre değişir; açık tasarım ölçütleri yok. Genellikle, tüm standartları ele almak için yeterli öğretim süresi yok.	Standartlar, öğretim süresinin yüzde 85'inin kullanılmasını gerektirmek üzere tasarlanmıştır.
Program desteği	Program ders kitapları ile kararlaştırılır.	Standartlar programı yönlendirir, ancak program geliştirme standartların geliştirilmesinin gerisinde kalır.	Standartlar program geliştirme tarafından takip edilir.
Öğrenci çıktılarını açıklama yöntemleri	Sonuçlar üzerinden girdilere vurgu yapılır	Eyalet standartları; ölçüt temeli	Çapraz devlet standartları; Devlet ortaklığı
Öğrenci beklenti kaynağı	Ders kitaplarında veya ünitelerinde açıklanan beklentiler; tarihsel, geleneksel etkiler.	Eyaletle göre değişir; zamanla, geleneksel ders açıklamalardan üniversiteye ve kariyer hazırlık ölçütlerine geçilir.	Üniversite ve kariyer için gerekli olan bilgi ve beceriler; uluslararası
Birincil değerlendirme amaçları	Öğrencilerin ulusal bir örneklemle karşılaştırılması; 1970'lerde asgari yeterlilik testleri.	Hesap verilebilirlik; alt grup ile öğrenci performansını açıklığa kavuşturmak.	Hesap verilebilirlik; Öğretme ve öğrenmeyi ilan etmek ve geliştirmek.
Reformun sistematik doğası	Sistemik değil; reform, okul veya ilçe düzeyindeki programlar yoluyla yapılır.	Reform ülke ve eyaletlerine göre değişir. Bazıları net standartlara sahiptir; "Yerel kontrol" devletleri daha az sistematiktir.	Standartlar, program ve değerlendirmeye katılan devletler ve bölgeler arasında paylaşılır.

Tablo 3’de ABD’de eğitimin standartlar belirlenmeden önce, eyaletlere göre standartların belirlendiği esnada ve ortak temel eyalet standartları altında iken farklı yönleriyle karşılaştırılması görülmektedir. Buna göre eğitimdeki düzenlemeler standart temelli eğitimden önce okul düzeyinde gerçekleştirilirken, eyalet standartları belirlendikten sonra bölgesel bir özellik göstermiş ve ortak temel eyalet standartlarıyla birlikte ABD’nin ulusal bir eğitim anlayışına sahip olduğu görülmektedir.

Bireylerin demografik özellikleri, aile yapıları, giyim kuşam, iletişim şekli gibi birçok özellik gün geçtikçe değişime uğramakta ve bununla birlikte okullar giderek daha rekabetçi ortamlara dönüşmektedir. Meydana gelen bu değişimler eğitim liderlerinin

işlerini zorlaştırmakta ve karmaşıktırmaktadır. Aynı zamanda liderlerin eğitim kurumlarını iyileştirmeleri, öğrencilerini öğrenmeye teşvik etmeleri ve personeli motive etmelerini sağlayacak yeni yaklaşımları izlemek için zengin ve heyecan verici fırsatlar sunmaktadırlar. Bu süreçte etkili liderliğin öğrenim sürecine ve öğrenci başarısına katkısının önemi öne çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, destekleyici eğitim çevresi oluşturarak öğretmenleri sürekli destekleyen ve onlar için pozitif çalışma koşulları oluşturan, kaynakları verimli bir şekilde kullanan, uygun örgütsel politikalar oluşturan, sınıf dışındaki gelişmelerden haberdar olan ve okulun gelişimi için sürekli çalışan eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Ulusal Eğitim Yöneticileri Politika Kurulu (NPBEA), 2015).

Tüm bu değişim ve gelişmeler göz önüne alındığında, eğitim liderlerinin daha etkili olabilmeleri için onlara rehberlik edecek standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC) tarafından on standart alanından oluşan profesyonel eğitim liderliği standartları belirlenmiştir. Bu standartlar ve tanımları aşağıda açıklanmıştır (NPBEA, 2015):

Misyon, Vizyon ve Temel Değerler: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin yüksek kalitede eğitim almaları ve akademik başarılarını geliştirmeleri bilinciyle hareket eder.

Etik ve Mesleki Kurallar: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini artırmak için etik ve mesleki normlara göre hareket eder.

Eşitlik ve Kültürel Duyarlılık: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini arttırmak için kültürel açıdan duyarlı uygulamalar gerçekleştirir ve eğitimde fırsatı eşitliği oluşturur.

Program, Öğretim ve Değerlendirme: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini artırmak için özenli ve tutarlı bir program, öğretim ve değerlendirme sistemi geliştirir ve destekler.

Öğrenci Bakım ve Destek Merkezi: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refahlarını teşvik eden kapsayıcı, ilgili ve destekleyici bir okul topluluğu geliştirir.

Okul Personelinin Mesleki Kapasitesi: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini artırmak için okul personelinin mesleki kapasitesini ve uygulama becerilerini geliştirir.

Öğretmenler ve Personel İçin Profesyonel Birliktelik: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini artırmak için profesyonel öğretmen toplulukları oluşturur.

Aile ve Topluluğunun Anlamlı Birlikteliği: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini artırmak için ailelerin toplumla bütünleşmesini sağlar.

Faaliyetler ve Yönetim: Etkili eğitim liderleri, okul faaliyetlerini ve kaynaklarını öğrencilerin akademik başarılarını ve refahlarını artıracak şekilde yönetir.

Okul Gelişimi: Etkili eğitim liderleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve refah düzeylerini sürekli iyileştirilme odaklı hareket eder.

ABD’de bir başka standart uygulaması Ana Dili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenleri (TESOL) standartlarıdır. Profesyonel eğitim standartları olarak da bilinen bu standartlar, ABD’de öğretmen yetiştirme programlarına etkili İngilizce öğreticileri hazırlamak için gereken içerik, pedagojik bilgi, beceri ve hazırlıkları özetlemektedir. Bu standartların amacı aşağıda özetlenmektedir (TESOL, 2017).

1. Öğretmen hazırlık programlarının gerçek performansla değerlendirilebilecek şekilde tamamlanarak, adayların bilmeleri ve yapmaları gereken şeylere odaklanmaktadır.
2. Alandaki uzmanlara uygun en kritik bilgi ve becerilere odaklanmaktadır.
3. Öğrencilere ve öğrencilerin öğrenmesini teşvik edecek ortamların oluşturulmasına odaklanmaktadır.
4. Öğretim elemanları tarafından sayı ve uzunluk bakımından sıkıcı olarak algılanmayan kısa, net ve ölçülebilir niteliktedir.

Bu amaçla belirlenen profesyonel eğitim standartları, *Dil İçeriği, Öğretim: Planlama ve Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme, Bağlamda İngilizce Dil Öğrencileri, Profesyonellik ve Liderlik* standart alanlarından oluştuğu görülmektedir (TESOL, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrenci, öğretmen ve yönetici bağlamında standart temelli reformların oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde standartlar ABD eyaletlerinde de oluşturulmuştur. Ülkenin belirlemiş olduğu ortak

temel eyalet standartları ile tüm eyalet standartları bir çerçevede toplanarak, ulusal bir nitelik kazandırılmıştır.

2.6.5.4.ABD Colorado Eyaleti'nde Standart Uygulamaları

ABD'nin Colorado eyaletinde standartlara dayalı eğitim uygulamalarının başarıyla uygulanması, eğitimcileri, planlama, uygulama, yansıtma ve gözden geçirme yoluyla etkili öğretim ve öğrenme uygulamalarına odaklanan sürekli bir iyileştirme döngüsünü benimsemeye zorlamaktadır. Colorado'nun bu uygulamaları sınıf, okul, bölge ve eyalet eğitim bölümü gibi eğitim sisteminin tüm kademelerinde sürekli iyileştirme döngüsünü ifade etmekte ve bu döngünün odak noktasında öğrenci öğrenmesi yer almaktadır. Eğitimin kilit öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerde sürekli iyileşmenin sağlanması için belli başlı sorulara cevap aranmaktadır (Benson, 2012):

Öğrenci iyileşmesi için temele alınan sorular:

- Öğrencilerin bilmeleri, anlamaları ve yapmaları gereken nedir? (Plan)
- Öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için nasıl etkili bir şekilde öğretebiliriz? (Uygulama)
- Öğrencilerin öğrenmekte olduklarını nasıl biliriz? (Yansıtma)
- Öğrenciler öğrenemediğinde veya beklenilenden önce öğrendiğinde ne yapacağız? (Gözden geçirme)

Öğretmen iyileşmesi için temele alınan sorular:

- Eğitimcilerin bilmeleri ve yapmaları gerekenler nelerdir?
- Etkili eğitim uygulamalarını desteklemek ve kolaylaştırmak için neler yapılmalıdır?
- Etkili öğretim yapıldığının göstergeleri nelerdir?
- Sınıfta etkili bir öğretim gerçekleştirme ve bunu sürekli geliştirmek için neler yapılmalıdır?

Yönetim iyileşmesi için temele alınan sorular:

- Yöneticilerin bilmeleri ve yapmaları gerekenler nelerdir?
- Yöneticiler etkili bir eğitim sistemi oluşturmak için neler yapıyorlar?

- Yöneticiler, liderlikleri esnasında etkili sistemik uygulamaları nasıl belirler ve bu uygulamaları nasıl geliştirirler?
- Yöneticiler, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayan aktif ve duyarlı bir sistem inşa etmek için ne yaparlar?

Colorado'nun standart temelli eğitim uygulamaları, tüm eğitim kademlerinde, öğrenciler için beklenen öğrenme çıktıları ve onlara hizmet eden öğretmen ve yöneticilerin çalışmalarının sürekli iyileştirilmesi için bir süreç oluşturmaktadır. Colorado eyaleti yetkilileri etkili bir öğretim süreci için öğretmenlere yönelik aşağıdaki standart alanlarını belirlemişlerdir (Colorado Eğitim Bölümü (CDE), 2011):

- Öğretmenler, öğrettikleri içerik bilgisine hâkimdirler.
- Öğretmenler çeşitli kültürlerden gelen öğrenciler için saygılı bir çevre oluştururlar.
- Öğretmenler öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştırırlar.
- Öğretmenler öğretim uygulamaları üzerine derinlemesine düşünürler.
- Öğretmenler liderlik gösterirler.
- Öğretmenler öğrencilerin gelişimi için sorumluluk alırlar.

Özetle, ABD Colorado eyaletinde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin belirlenen standartların odağında öğrenci başarısının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bu standartlar ile eyaletin eğitimi sisteminin sürekli iyileştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.6.5.5.ABD Utah Eyaleti’nde Standart Uygulamaları

Utah eyalet eğitim kurulu tarafından ABD ortak temel eyalet standartlarını başarıyla öğretmek için gerekli olan minimum bilgi ve becerileri gösteren standartlar oluşturulmuştur. Bu standartlar ile eğitimcilerin yeterlikleri değerlendirilip, sıralı ve düzenli bir öğrenme sistemi için temel oluşturulmaktadır. Bu standartlar ve tanımları aşağıda açıklanmıştır (Utah Effective Teaching Standards, 2011):

- *Öğrenci Gelişimi:* Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarını bilir.
- *Öğrenen Farklılıkları:* Öğretmen, öğrencilerin bireysel, kültürel ve dilsel farklılıklarının dikkate alır.

- *Öğrenme Ortamları:* Öğretmen, öğrencilerle bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi, sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve öz motivasyonu destekleyen ortamlar oluşturmaya çalışır.
- *İçerik Bilgisi:* Öğretmen, belli başlı kavramlara ve derse ait içerik bilgisine hâkimdir.
- *Değerlendirme:* Öğretmen, öğrencileri kendi gelişimlerini izlemeye yönlendirmek, planlama ve öğretime yön vermek ve içerik standartlarında belirtilen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanır.
- *Öğretim Planlaması:* Öğretmen, öğretimi, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlayan ve içeriğe en uygun olan öğretim yöntem ve tekniğe göre planlar.
- *Öğretim Stratejileri:* Öğretmen, tüm öğrencilerin, içerik alanları hakkında derin bir bilgiye ulaşip ve bu bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırıp hayata aktarmasını sağlayacak öğretim stratejileri kullanır.
- *Yansıma ve Sürekli Büyüme:* Öğretmen, öğretim sürecini sürekli değerlendirerek hatalardan ders çıkaran yansıtıcı bir uygulayıcıdır.
- *Liderlik ve İşbirliği:* Öğretmen, öğrencilerin gelişimi ve başarısı üzerine odaklanan bir vizyona sahiptir ve öğrenciler, aileler, meslektaşlar ve topluluk üyeleri ile işbirliği içinde çalışan bir liderdir.
- *Mesleki ve Etik Davranış:* Öğretmen, yasal, ahlaki ve etik davranışlara sahiptir.

Yine Utah başarılı öğrenciler yetiştirmek için 6 standart alanından oluşan Utah eğitim liderliği standartlarını belirlemiştir. Bu standartlarda yer alan göstergeler etkili eğitim liderlerini tanımlamaktadır (Utah Educational Leadership Standards, 2011). Etkili eğitim lideri standartları aşağıda açıklanmıştır (Utah State Office of Education, 2013).

- *Vizyoner liderlik:* Eğitim lideri, tüm paydaşlar tarafından kabul edilen ve desteklenen öğrenme vizyonunu çerçevesinde her öğrenciyi başarıya teşvik eder.
- *Öğretme ve öğrenme:* Eğitim lideri, öğrenci, fakülte ve personel gelişimine yardımcı olur, öğretme ve öğrenmeye odaklı bir okulun geliştirilmesi ve desteklenmesini sağlayarak her öğrenciyi başarıya teşvik eder.

- *Öğrenme Yönetimi:* Eğitim lideri, kaynakları güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturacak şekilde yönetir ve her öğrenciyi başarıya teşvik eder.
- *Topluluk İşbirliği:* Eğitim lideri, fakülte, personel, ebeveynler ve toplum üyeleri ile işbirliği yaparak, çeşitli toplulukların çıkar ve ihtiyaçlarına cevap vererek ve toplum kaynaklarını harekete geçirerek, her öğrenciyi başarıya teşvik eder.
- *Etik liderlik:* Eğitim lideri bütünlük, adalet ve ahlaki davranışlar göstererek ve bu ilkelere dayalı bir sistem oluşturarak her öğrenciyi başarıya teşvik eder.
- *Sistemler Liderliği:* Eğitim lideri, eğitimi etkileyen politik, sosyal, ekonomik, hukuki ve kültürel bağlamların birbiriyle ilişkisini anlamak ve bunlara tepki vermek suretiyle her öğrenciyi başarıya teşvik eder.

Özetle, ABD Utah eyaletinde öğretmen ve yöneticilere ilişkin belirlenen minimum standartlar ile etkili öğretmen ve liderlerin yetiştirilmesi sağlanarak öğretmen, yönetici ve eğitim kalitesinde bir artış hedeflenmektedir.

2.6.5.6. ABD Kuzey Dakota Eyaleti'nde Standart Uygulamaları

ABD Kuzey Dakota eyaletinde eğitim standartları ve uygulama kurulu tarafından öğretmen adayları için 10 standart alanı altında yüzden fazla standart belirlenmiştir. Bu standartlar ve kapsadığı standart tanımları aşağıda belirtilmiştir (Kuzey Dakota Eğitim Standartları ve Uygulamaları Kurulu (NDESPB), 2017):

- *Öğrenci gelişimi:* Öğretmen adayı, öğrencilerin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda büyüme ve gelişim tarzlarının bireysel olarak değiştiğini bilir ve öğrenci gelişimine uygun farklı öğrenme deneyimleri tasarlar ve uygular.
- *Öğrenme Farklılıkları:* Öğretmen adayı, her öğrencinin yüksek standartları karşılayan, kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamak için bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıkları dikkate alır.
- *Öğrenme Ortamları:* Öğretmen adayı, diğerleriyle birlikte bireysel ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen, pozitif sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve motivasyonu sağlayan ortamlar oluşturmaya çalışır.

- *İçerik Bilgisi:* Öğretmen adayı, temel kavramları ve öğrettiği disiplinin yapısını bilir ve içeriğin derinliğini öğrenciye geçirmek için dersi anlamlı ve erişilebilir kılan öğrenme yaşantıları oluşturur.
- *İçerik Uygulamaları:* Öğretmen adayı, kavramların nasıl ilişkilendirildiğini bilir, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirlikçi ve problem çözme gibi öğrenme becerileri ile öğrenci birlikteliğini sağlayarak yerel ve küresel açıdan özgün olan konuların öğretiminde farklı teknikler kullanır.
- *Değerlendirme:* Öğretmen adayı, öğrencinin kendi büyümesini görmesi, öğrenci gelişimini izlemek, öğretmen ve öğrencinin öğrenme öğretme hakkında karar vermesini sağlayacak çoklu değerlendirme metotları kullanır
- *Öğretim Planlaması:* Öğretmen adayı, içerik alan bilgisi, program bilgisi, disiplinlerarası beceri bilgisi, pedagoji bilgisi, öğrenci ve çevre özellikleri bilgisinden faydalanarak net olarak öğrenme hedeflerini karşılayan öğrenciyi destekleyen öğretim planlamasını yapar.
- *Öğretim stratejileri:* Öğretmen adayı, öğrenciler tarafından içerik alanlarının ve bağlantılarının derinlemesine anlaşılması için çeşitli öğretim stratejilerini bilir ve kullanır ve bilgiyi anlamlı yollarla uygulama becerileri geliştirir.
- *Mesleki öğrenme ve etik uygulamalar:* Öğretmen adayı, sürekli mesleki öğrenme içerisinde olur ve pratiğini sürekli olarak geliştirir. Seçim ve eylemlerinin öğrenciler, aileler ve toplum vs. üzerindeki etkilerini bilir ve her bir öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak uygulamaları benimsediğini gösterir.
- *Liderlik ve İşbirliği:* Öğretmen adayı, öğrenen sorumluluğunu üstlenerek, öğrenciler, aileler, meslektaşları, diğer okul çalışanları ve topluluk üyeleri ile işbirliği içerisinde öğrencinin gelişimini sağlar ve mesleğinde ilerlemesine yardımcı olacak uygun liderlik rolü ve fırsatları edinir.

2.6.5.7.ABD Nebraska Eyaleti’nde Standart Uygulamaları

Nebraska Üniversitesi etkili bir öğretim süreci için belirli öğretmen yeterliği standartları belirlemiştir. Bu standartlar ve standart tanımları aşağıda açıklanmıştır (NSTA, 2003):

İçerik: Öğretmen, çağdaş bilim uygulamalarını bilir ve uygular. Alanında bilimsel araştırmalar yaparak alanına özgü kavram, fikir ve uygulamaları birbirleriyle ilişkilendirerek yorumlayabilir.

Bilimin Doğası: Öğretmen, öğrencilerin tarih, felsefe ve bilim uygulamaları çalışmalarında aktif olarak yer alır. Öğrencilerin, bilimin uygulama ve gelişiminin bir insan çabası olduğunu bilmelerini ve bilim hakkında eleştiri yapabilmelerini sağlar.

Araştırma: Öğretmen, öğrencilerin bilimsel araştırmalarla ilgilenmesiyle meşgul olur. Öğrencileri birlikte öğrenme ve araştırmaya dayalı öğrenmeye teşvik ederler.

Sorunlar: Öğretmenler, toplum sorunlarına duyarlı, güncel bilim ve teknolojiyi takip eden ve bu konularda araştırma yapan öğrenciler yetiştirir.

Genel öğretim becerileri: Öğretmen, bilimsel deneyimlerini kendine rehber kılarak daha ilerisini keşfeden ve ileri öğrenme seviyesine ulaşan öğrenme toplulukları oluşturur.

Öğretim programı: Öğretmenler, ulusal eğitim standartlarının hedefleri ile uyumlu çağdaş uygulamaları dikkate alarak, verimli kaynak planlamasıyla etkili bir öğretim planlaması yapar ve uygularlar.

Toplumda bilim: Öğretmenler, alanlarına özgü ders içeriklerini toplumun ihtiyaçları ile ilişkilendirerek toplumun tüm kaynaklarını öğretimlerinde kullanır.

Değerlendirme: Öğretmeler, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek ve bilişsel, sosyal ve kişisel gelişimlerini sürdürmeleri için etkili değerlendirme stratejilerini kullanır.

Güvenlik ve refah: Öğretmenler, öğrencilerin başarısı ve tüm personelin refahı için güvenli ve etkili öğrenme ortamı oluşturur ve denetimini yapar.

Mesleki büyüme: Öğretmen, öğrencilerin, okulun, toplumun ve mesleğin ihtiyaçlarını karşılamak ve kişisel ve mesleki büyüme ve değişim için sürekli çaba gösterir ve bu konuda istekli davranır.

Ayrıca Nebraska Eğitim Bölümü (Nebraska Department of Education) tarafından okul müdürleri için etkili uygulamalar adı altında standartlar belirlemiştir. Bu standartlar ve tanımları aşağıda açıklanmıştır (Nebraska Department of Education, 2011):

Öğrenme Vizyonu: Müdür, öğrencinin başarısını artıracak öğrenme-öğretme vizyonu oluşturur.

Sürekli Okul Gelişimi: Müdür, öğrenci performansını ve okulun etkililiğini artıran, sürekli gelişen bir okul bilinciyle hareket eder.

Öğretimsel Liderlik: Müdür, eğitim programının etkili bir şekilde uygulanmasını, etkili öğretim uygulamalarının kullanılmasını ve sonuçların hesap verilebilirliğini sağlar.

Öğrenme Kültürü: Müdür, tüm öğrencilerin akademik, sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimini artıran bir okul kültürü oluşturur.

Sistem Yönetimi: Müdür, okulun işleyişini ve kaynaklarını, tüm öğrenci ve çalışanlar için güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı sağlayacak şekilde yönetir.

Personel Liderliği: Müdür, kaliteli öğretmen ve personeli seçmek, geliştirmek, desteklemek ve yönlendirmek için etkili personel uygulamalarını kullanır.

İlişkilerin Geliştirilmesi: Müdür, öğrenciler, çalışanlar, aileler ve toplum arasında üretken ilişkiler kurulmasını sağlar.

Mesleki Etik ve Kayırma: Müdür, adalet, dürüstlük ve yüksek düzeyde mesleki etik ile hareket eder ve okul vizyonunu destekleyen eşit ve seçkin politikaları savunur.

Özetle, ABD Nebraska eyaletinde öğretmenler için on, müdürler için sekiz standart alanı belirlenmiştir. Belirlenen bu standartların, öğretmenler ve müdürler için etkili uygulamaları tanımlayan net ölçütler olduğu görülmektedir. Bu standartlar ile daha etkili öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

2.6.5.8.Türkiye’de Standart Uygulamaları

Türkiye’de eğitime yönelik reform çalışmalarının geniş çaplı olarak 1990’lı yıllarla başladığı görülmektedir. MEB tarafından genel, meslekî ve teknik orta öğretim sisteminde kalitenin artırılması, programların geliştirilmesi ve yenilenen programlara göre eğitim ortamlarının donatılarak yeniden yapılandırılması amacıyla ortaöğretim projesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Öğretmen Yeterlikleri ve Ortaöğretim Kurum Standartları belirlenmiştir. Her ne kadar yerel farklılıkları da sürece katmaya çalışan bir anlayışla yapılırsa da Türkiye Milli Eğitim teşkilat yapısı merkezi bir özellik gösterdiği için bu çalışmalar ulusal düzeyde yapılmıştır (Beltekin ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki paydaşlara temel bir referans olması amacıyla, belirlenmiştir. Bu noktada hem öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesinde genel bir çerçeve sağlaması hem de öğretmenlerin kişisel gelişimi açısından bir rehber konumunda olması

açısından bu yeterlikler önemli görülmektedir (MEB, 2017). İlk olarak 2006 yılında “*kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim*”, “*öğrenciyi tanıma*”, “*öğrenme ve öğretme süreci*”, “*öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme*”, “*okul, aile ve toplum ilişkileri*”, “*program ve içerik bilgisi*” olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006). Daha sonra 2017 yılında güncellenen öğretmen yeterlikleri “*Mesleki bilgi*”, “*mesleki beceri*”, “*tutum ve değerler*” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlar nitelikte 3 yeterlik alanı, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge olarak belirlenmiştir (MEB, 2017).

Standart anlamında MEB, okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında verilen eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğini değerlendirebilmek amacıyla Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartlarını belirlemiştir. Bu standartlar “*Eğitim Yönetimi*”, “*Öğrenme Öğretim Süreçleri*” ve “*Destek Hizmetler (Güvenlik, Sağlık, Beslenme ve Temizlik)*” olmak üzere üç standart alanı, bu standart alanları altında 9 standart ve 39 göstergeden oluşmaktadır. Bakanlık, bu standartlarla kurumlardaki eğitim öğretim sürecini belirli aralıklarla değerlendirerek okul, ilçe, il ve ülke ölçeğindeki iyileştirmelere yön vermeyi amaçlamaktadır (MEB, 2015).

Ülkemizde bir başka standart çalışması Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 1999) tarafından yapılmıştır. Başlangıç, süreç ve ürün olmak üzere üç grup üzerine oturan, yedi standart alanından oluşan öğretmen yetiştirme standartlarını geliştirmiştir. Bu standart alanları ve içeriği aşağıda ifade edilmiştir:

- Öğretim: Öğrencilerin edinmesi gereken bilgi ve beceriler
- Personel: Öğretim elemanı sayısı ve niteliği
- Öğrenciler: Öğrenci sayısı ve niteliği
- İşbirliği: Uygulama okullarıyla ilişkiler
- Fiziksel altyapı: İlgili kurumun veya programın, derslik, kütüphane ve bilgisayar kaynaklarına sahip olma durumu
- Yönetim: Fakültenin yönetim sisteminin etkinliği
- Kalite güvencesi: Öğretmen yetiştirme programının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için kalite güvence sistemi

Standartlar, standart alanlarının belirlenmesi, standartların amaçlarının belirlenmesi, temel düzeyde standartların oluşturulması olmak üzere üç aşamada

gerçekleştirilmektedir (Wisconsinos, 2004'den akt. Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Standartlar farklı teknikler kullanılarak belirlenebilmektedir. Bu tekniklerden birisi, ihtiyaç belirleme tekniklerinde kullanılan, uzmanların görüş birliğine varması temeline dayanan Delphi tekniğidir ((Demirel, 2011, s. 89; Karacaoğlu, 2009; Akpınar, 2011, s. 70).

2.7.Delphi Tekniği

Eğer uzman görüşü ile bir probleme çözüm getirilecekse yapılması gereken en iyi şey uzman görüşlerinin yapıcı ve sistematik kullanımını sağlamaktır. (Helmer, 1967). Uzman görüşü ile problemlere çözüm bulan tekniklerden birisi Delphi tekniğidir. Bu teknik, II. Dünya savaşından sonra RAND şirketi tarafında savunma ve ekonomik problemlerin çözümü için seçilmiş uzmanların yüz yüze gelmeden ortak görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilmiştir. Adını ise çok gizli bilgileri bildiğine inanılan bir Yunan tanrısından almıştır. Tekniğin en büyük amacı konu ile ilgili seçilmiş uzamanlar grubunun akılcı bir yaklaşımla ortak görüş sağlama çabalarıdır (Demirel, 2011, s. 86). Delphi tekniğini Helmer (1967) uzmanlar arasındaki komite faaliyetlerini tamamen kaldırarak her bir uzmana ait harmanlanmış bilgi ve fikirlerin dikkatlice tasarlanmış bir program ile bir araya getirilerek sentezlenmesi, Linstone ve Turoff (1975, s. 3) ise bir grup bireyin bütün olarak karmaşık bir probleme çözüm getirme sürecinin yapılandırılması olarak açıklamaktadır.

Delphi tekniğini amacı bireyleri yüz yüze getirmeden fikir birliği elde etmektir. Bu amaç kontrollü bir şekilde katılımcıların bir dizi ankete verdikleri yanıtlarla gerçekleştirilir. Bu teknikte zaman ve paradan tasarruf etmenin yanı sıra katılımcıların birbirlerinden bağımsız düşünerek ortak bir katılımcı görüşü ile nitelikli bir düşünce ortaya çıkması sağlanır. Katılımcıların birbirlerinin ikna edici düşünceleri etkisi altında kalmadan, orijinal fikirler bastırılmadan, ön yargılı düşüncelerin aceleyle sunulması yerine daha özgün fikirler ortaya çıkarılmasını sağlar (Uhl, 1983). Yani diğer yöntemlerde araştırmanın sonucunu etkileyerek ciddi sorun teşkil eden sosyal-duygusal davranışları büyük ölçüde azaltır. Çünkü Delphi tekniğinde katılımcılar arasındaki iletişim araştırmayı yürüten kişi tarafından yazılı anketler ve geribildirim raporları ile sağlandığı için katılımcıların birbirlerini etkilemeleri mümkün değildir (Clayton, 1997).

Delphi, grup iletişimini yapılandırma ve organize etme kabiliyeti açısından özellikle değerlidir (Powell, 2003).

Uzmanların fikirlerini toplamak için 1950'lerden beri kullanılan Delphi yöntemi uzmanlar arasındaki fikir farklılıklarını ortaya çıkarmak ve bir fikir birliği geliştirmek için kullanılmaktadır. Mesleki açıdan var olan ancak çoğu zaman sözle ifade edilmeyen ortak bilgi alanlarının ortaya çıkarılmasının sağladığı için mesleki eğitim alanında çok faydalıdır (Stewart, 2001). Delphi yargıları sistematik bir şekilde toplayan ve organize eden büyük bir güç ve faydaya sahiptir. Girdilerle öncelikleri belirler ve fikir birliği oluşturur. Bir grup bireyin etkisini fırsata çevirerek odaklanmayı organize eder. Delphi eğitimde kritik kararlar vermede uzman görüşlerini kullanırken güçlü ve yararlı bir araç olarak göz ardı edilemez (Clayton, 1997). Delphi tekniğinin kullanım alanları aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Demirel, 2011, s. 89):

- Olayları ve eğilimleri kestirme
- İhtiyaç analizi
- Eğitim programının tasarlanması
- Pazar araştırması
- Standartların oluşturulması
- Kurum ve kuruluşların amaçlarının belirlenmesi
- Politikalar geliştirme

Delphi tekniğinin önemine değinen Uhl, (1983) buna karşın yüz-yüze yapılan tartışmalarla problemlere çözüm aranırken ortaya çıkacak sorunların bazılarını aşağıdaki gibi belirtmektedir.

- Fikirler baskın bireyler tarafından tekelleştirilebilmektedir ve ortada konudan uzak gereksiz bilgiler gezinmektedir.
- Yüz-yüze görüşmeler problem temelli görülse de ya önemsiz ya da taraflı konuşmalar içermektedir. Kişiler problem çözmekten ziyade bireysel veya grup çıkarlarına odaklanmaktadırlar.
- Bireysel yargılar grup baskısıyla çarpıtılabilmektedir.

Delphi tekniği uygulanan bir araştırmada katılımcıların üç gruptan oluşması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen paydaşlar, konu alanında uzman veya ilgili deneyimi olanlar ve aydınlatan, organize eden, sentezleyen ve ilham verici gibi becerilere sahip olan yöneticiler, uygun görüldüğünde

kültürel ve toplumsal açıdan alternatif küresel görüşler sağlayabilen bireylerdir. Ayrıca Delphi ile yapılan araştırmalarda kadın katılımcıların çok fazla olmadığını ifade etmiştir. Bu durumda belirtilen bu üç katılımcı gruplarından gelen bireyler cinsiyet ayrımı yapılmadan dengeli bir şekilde belirlenmelidir (Scheele, 1975, s. 65).

Delphi tekniği için belirtilen genel yol aşağıda belirtildiği şekildedir (Uhl, 1983).

1. Katılımcılardan belirlenmiş konu hakkında fikirlerini belirtmeleri istenir.
2. Toplanan fikirler bir liste halinde katılımcılara tekrar sunularak, önem veya başarı şansı gibi ölçütlerle görüşleri değerlendirmeleri istenir.
3. Katılımcılara görüşler ve bu görüşlere verilen yanıtlar tekrar iletilerek, değiştirmeleri gereken görüşler varsa nedenleri ile birlikte değiştirmeleri istenir.
4. Katılımcıların son olarak görüşleri gözden geçirmeleri için güncellenmiş özet liste tekrardan katılımcılara iletilir.

Konuyla ilgili sağlıklı karar verebilmek için tüm ilgili konuları içerecek şekilde kapsamlı bir alanyazın araştırması yapılmalıdır (Geltner, 2007, s. 34)

Beech ise (1999) Delphi tekniğinin uygulama aşamalarını aşağıdaki gibi belirtmiştir.

1. Katılımcı uzmanların seçilmesi. Sayı ve kimliklerinin belirlenmesi.
2. Birinci tur anketin geliştirilmesi ve dağıtılması.
3. Anketin katılımcılar tarafından tamamlanması ve geri dönüş sağlanması.
4. Önerilerin sıralanması, kategorize edilmesi ve ikinci tur anketin oluşturulması
5. İkinci tur anketlerinin dağıtılması, katılımcıların anketleri tamamlaması ve geri dönüş sağlanması
6. Her bir öneri için bireysel ve grup puanlarının hesaplanması
7. İkinci tur anketine benzer olan fakat farklı olarak ikinci turda katılımcılardan alınan her bir öneri için bireysel ve grup puanları olan üçüncü anketin oluşturulması
8. Üçüncü tur anketin dağıtılması ve geri dönüş sağlanması
9. Her bir öneri için bireysel ve grup puanlarının ortalamasının yeniden hesaplanması
10. Sonuçlar netleşmemişse sürecin turlar şeklinde uzatılması
11. Grup istatistikleri ile özet istatistiklerin hesaplanması: her bir öneri için maksimum, minimum puan aralığının hesaplanması.

12. Bulguların dağılımı ve kullanımı.

Delphi tekniği yüzeysel olarak bakıldığında çok basit bir uygulama gibi görünebilmektedir. Bu nedenle birçok kişi bu teknik üzerinde düşünmeden deneme uygulamaları yapmadan tekniği denemeye çalıştığı için başarısız olabilmektedir. Bu başarısızlığın genel nedenleri Linstone ve Turoff'a (1975) göre aşağıda belirtildiği gibidir.

- Delphi tekniğini aşırı özel bularak ve problemle ilgili diğer açılarının katkılarına izin vermeyerek, katılımcı grup üzerinde bir problemin önyargıları ve uygulayıcının bakışını etkilemek
- Belli bir durumda Delphi' nin diğer tüm insan iletişimleri için bir araç olabileceğini varsaymak.
- Katılımcılardan gelen görüşleri özetleme, ifade etme ve uygulamada kullanılan değerlendirme ölçeklerinden ortak görüşleri oluşturmada zayıf teknikleri kullanmak.
- Cesaret kırıcı muhaliflerin ortadan kalkması ve yapay bir fikir birliği yaratılması için yani kısa yoldan sonuca ulaşmak için katılımcılar arasındaki anlaşmazlıkları keşfetmemek ve görmezden gelmek.
- Delphi'nin zorlu doğasını bilmemek, uzman olmayan kişilerin uzman olarak tanınması, Delphi' yi işlerinin bir parçası haline getirmemişlerse ve zaman uygun şekilde tahsis edilmemişse

Araştırmacılar, bireylerin aynı probleme nasıl farklı şekillerde bakabildiklerini anladıkça daha yaratıcı olabilirler. Bu noktada araştırmacılar, anketi gruptaki uzmanlardan nitelikli veri gelecek şekilde oluşturmalı ve bu anketin yanıtlanması için gerekli zamanı vermelidirler. Tüm bunlarda yapılan dikkatsizlik, niteliksiz verilerin elde edilmesini sağlayarak yanlış tasarlanmış ve yürütülmüş bir Delphi çalışmasıyla sonuçlanabilmektedir (Stitt-Gohdes ve Crews, 2004).

2.8.İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuna yönelik gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Burada, araştırma sonuçlarına ışık tutacağı düşünülen eğitim durumları standartlarına katkısı olacak çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Göksoy (2014) çalışmasında, ABD ve AB ülkelerinde standarda dayalı eğitim ve standart alanlarını araştırmış ve bu konuda önde gelen kurum ve kuruluşlar tanıtılarak standarda dayalı eğitimin Türkiye için gerekliliğine dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Alanyazın taraması şeklinde gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına bakıldığında, ABD ve AB ülkelerinin liderlik, vizyon ve hedefler, program, insan kaynakları, mali ve finansal kaynaklar, öğretme-öğrenme süreci, okul çevresi, işbirliği ve değerlendirme gibi temel alanlar üzerinde önemle durdukları görülmüştür. Buna bağlı olarak Türk eğitim kurumlarının bu standart alanlarını dikkate alarak evrensel bir anlayışla kendi standartlarını oluşturmaları ve belirlenen bu standartlara eğitim kurumları tarafından ulaşılmasının hedeflenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Adıgüzel ve Sağlam (2009) çalışmalarında alanyazına dayalı olarak öğretmen eğitiminde standartların gerekliliğini araştırmışlardır. Bu bağlamda ABD, İngiltere ve Türkiye'deki program standartları geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında araştırmacılar öğretmenlik mesleğine yönelik program standartlarının geliştirilmesinin kalite güvencesi ve akreditasyona temel oluşturarak kurumların kalite ve verimliliğini artırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar ayrıca şu önerilerde bulunmuştur:

- Standartlar geliştirilirken kurum içi ve dışı tüm paydaşların görüş ve önerilerini almaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Paydaşlar arasında görüş birliği sağlamalıdır.
- Standartlar, kurumun personelinin kontrol etme özelliği taşıyan kurallar değil, kurumun verimliliğini artırmaya yönelik olmalıdır.
- Standartlar bilim ve teknolojiye göre değişikliklere uyum sağlayacak kadar esnek ve toplumsal değişim ve gelişimlere öncülük edecek kadar da bilimsel olmalıdır.

Sağlam ve Adıgüzel (2009) çalışmalarında YÖK tarafından gerçekleştirilen öğretmen eğitimi program standartlarının eğitim fakültelerinde gerçekleşme düzeyini öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. 50 eğitim fakültesinde görevli 708 öğretim elemanı ile yapılan bu çalışmada araştırma bulgularına göre fakültelerde öğretmen eğitimi program standartlarının orta düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Mentiş Taş (2004) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarını belirleyerek bu standartların fakültelerde gerçekleşme durumunu incelemiştir. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile bu fakültelerden mezun olup devlet okullarında çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak bu üç tür gruba yönelik beş boyut (amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri, değerlendirme, mesleki gelişim ve işbirliği) ve 60 maddeden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen bu standartların katılımcılar tarafında uygun bulunduğu görülmüştür. Araştırmada önem derecesi en yüksek olan standartlar aşağıda belirtilmiştir:

Amaç boyutuna ilişkin olarak: Toplumsal ve kurumsal ihtiyaçlara cevap verme, Kendi içinde tutarlı olma, Demokratik ideallere cevap verme

İçerik boyutuna ilişkin olarak: İnsan hakları ile ilgili konulara yer verme, Farklı kaynaklardan bilgiye ulaşma yollarına yer verme, Demokrasi ve demokratik süreçler kavramlarına yer verme, Sosyal konularla ilgili önemli kavramlara yer verme

Öğrenme ve öğretme süreçleri boyutuna ilişkin olarak: Öğrenmeyi destekleyen ders materyalleri, Öğrenme teknolojileri ve diğer kaynaklar, Öğretim ve öğrenim araçlarını etkili kullanma

Değerlendirme boyutuna ilişkin olarak: Öğrencinin gelişimi ve başarısı ile ilgili doğru ve kapsamlı kayıt tutma, Yıl boyunca ya da bir öğrenme alanında öğrencinin öğrenmesini geliştirecek programların oluşturulmasında değerlendirme verilerini kullanma

Mesleki gelişim ve işbirliği boyutuna ilişkin olarak: Alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri yakından izleme, Sürekli öğrenen kişiler olarak kendilerini geliştirme.

Belirlenen bu standartların eğitim fakültelerinde gerçekleşme durumuna bakıldığında ise birçok standardın istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği ifade edilmiştir.

Erişen (2003) çalışmasında, eğitimde, özellikle öğretmen eğitiminde kalite ve akreditasyonun sağlanmasında temel olan standart belirleme süreci ile ilgili çeşitli ülkelerde ve Türkiye’de yapılan çalışmalar incelenerek standart belirleme çalışmalarının önemi ve yararlarını araştırmıştır. Araştırmacı özellikle öğretmen yetiştirme programları

olmak üzere tüm eğitim kademeleri programlarına yönelik belirlenen standartların ve uygulamaların uluslararası platformda toplumların geleceklerini önemli derecede etkileyeceğini vurgulamıştır. Ayrıca standartların, üniversitelerin saygınlığının ortaya konulması, akreditasyonunun sağlanması, finansman ihtiyaçlarının karşılanması, yerel, ulusal ve uluslararası karşılaştırmaların yapılabilmesi gibi faktörler açısından da önemli olduğu görüşünü dile getirmiştir. Standartların program geliştirme uzmanları, yöneticiler, okul ve iş hayatı, öğretmenler, öğrenciler ve ailelere yön gösterdiğini, özellikle gelişmiş ülkelerde, kurumsal ve bireysel olarak felsefe ve amaçlar, organizasyon ve yönetim, okul personeli, eğitim programı, özel eğitim, rehberlik, sağlık vb. alanlarda standartların belirlendiği ve zamanla güncellendiğini vurgulamıştır. Araştırmacı Türkiye’de standartlara ilişkin genellikle kurumsal olarak çeşitli çabaların var olduğunu, bu yöndeki çabaların artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Yıldırım (2011) çalışmasında öğretmen eğitimi alanındaki çalışmaları alan yazında yer alan öğretmen eğitimi çatışmaları çerçevesinde tartışmayı amaçlamıştır. Bu çatışmalardan Standardizasyon-çeşitlilik çatışmasında standardizasyon yaklaşımının nitelikli öğretmenin tanımı kalıplaştırdığı ve bu tanım çerçevesinde oluşturulacak öğretmen eğitiminin programı tek düze bir program haline getirilebileceğini vurgulamaktadır. Çeşitlilik anlayışı ile nitelikli öğretmenin tek bir tanımının olamayacağını, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı düzeyde nitelikli olabileceğini belirtmiştir. Bu noktada programlarda standardizasyona gerek olmadığını çeşitliliğin öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması yönünden de önemli fırsatlar ortaya koyduğunu belirtmiştir. Çeşitliliğin eğitimin doğasında var olduğunu ve öğretmen eğitiminde de bulunması gerektiğini vurgulayan araştırmacı, standart bir programa uyulmaktansa ortamın sunduğu koşulların dikkate alınması ve yürütücülerin güçlü yönlerinin programa yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir.

Beltekin ve diğerleri, (2013) çalışmalarında ortaöğretim kurumları standartlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğrenci, öğretmen, yönetici ve müfettiş gibi okul paydaşlarının okula ilişkin beklentileri standartlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Okul Yönetimi ve Liderlik, Eğitim-Öğretim Ortamları, Eğitim-Öğretim Süreçleri, Okul Kaynakları ve Okul Kültürü olmak üzere beş standart alanı saptanmıştır. Okul Yönetimi ve Liderlik standart alanı, altı standart ve yirmi alt standarttan, Eğitim-Öğretim Ortamları standart alanı, üç standart ve sekiz alt standarttan, Eğitim-Öğretim

Süreçleri standart alanı iki standart ve yedi alt standarttan, Okul Kaynakları standart alanı iki standart ve dört alt standarttan, Okul Kültürü standart alanı ise iki standart ve dört alt standarttan oluşmaktadır.

Güleş (2013) doktora tezinde 3-6 yaş çocukların eğitim gördüğü okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevrelerine ilişkin kalite standartlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Eğitiminde paydaşlar olan öğretmen, yönetici ve veli görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada Konum ve Yapıya İlişkin 31 standart, İç ve Dış Mekânlara İlişkin 41 Standart, Fiziksel Çevre Sağlığına İlişkin 8 Standart olmak üzere toplam 80 standart belirlenmiştir.

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) 140 öğretmen adayı görüşleriyle, eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirleyebilmeyi amaçladıkları çalışmalarında 11 sorundan oluşan yapılandırılmış bir form ile veri toplamışlardır. Nitel veri analizinin kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ve öğretim elemanlarının sahip olması gereken en önemli mesleki özellikler; alan ve mesleğin bilgi ve becerilerine sahip olmalarıdır. Bulgulara göre öğretmen ve öğretim elemanlarının hoşgörülü, saygılı ve insancıl olmaları ile birlikte iletişim becerisine sahip olmaları önemli kişisel özellikler olarak görülmektedir. Eğitim programlarıyla ilgili olarak; programın uygulamaya yönelik olması, yönetimin demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması, finansal açıdan öğretim elemanları ve öğrencilere destek sağlayabilecek güçte olmasıdır. Tesis ve donanım açısından yeterli sayıda bilgisayar olması ve sınırsız internet erişiminin olması, yerleşke içerisinde Rehberlik hizmetinin sunulmasıdır. Bilgi teknolojileri açısından; bilgi teknolojilerine yönelik salonun olması olarak belirlenmiştir.

Yanpar-Yelken (2009) Türkiye, Almanya ve Danimarka Öğretmen Yetiştirme Programlarının Standartlarını değerlendirdiği çalışmasında 150 öğretmen adayına açık uçlu sorular sorulmuş ve 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulgularına göre her üç ülkenin Öğretmen Yetiştirme Programlarında uygulamanın yer alması olumlu karşılanmaktadır. Bu noktada iyi bir öğretmen yetiştirme programından beklenen en önemli özelliğin uygulamasının olmasıyken, en fazla belirtilen olumsuzluğun ise teori fazlalığının olmasıdır. Öğretmen adayları, nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özellikler olarak en çok sabır ve eğitilmiş olma kavramları üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştirmede

standartların önemine değinilerek ülkeler arası işbirliği ve paylaşımların arttırılması önerilmiştir.

Kahramanoğlu (2014) hazırlamış olduğu doktora tezinde, öğretmen yetiştiren kurumlar için öğretmen adaylarına yönelik giriş standartlarını belirlemeyi ve standartların nasıl ölçülebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşamasında, öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartları belirlenmiş, ikinci aşamada ise belirlenen performans göstergelerinin nasıl ölçülebileceği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulgulara bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumlara giriş standartları için 8 standart alanı ve 56 gösterge belirlenmiştir. Bu standart alanları; kişilik özellikleri, ilgi, sağlık, alan bilgisi, entelektüel düzey, tutum, beceri ve teknolojidir. Bunlardan kişisel özellik standart alanında yer alan göstergelerin kişilik testleri, mülakatlar ve öğretmen gözlem raporları ile ölçülebileceğini ifade etmişlerdir.

Kayan (2017) yaptığı bir çalışmada 1999-2014 yılları arasında öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna ilişkin ülkemizde yapılmış çalışmaları bir araya getirerek benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma temelinde öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon alanında Türkiye’de yapılmış olan 27 çalışma; tür, yöntem, desen, veri toplama aracı açısından incelenmiştir. Bu çalışmaların 15’i makale, 4’ü yüksek lisans tezi, 8’i ise doktora tezidir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 11’i nitel, 14’ü nicel, ikisi ise karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmen eğitiminde program standartlarının gerekliliği ortaya koyulmuş fakat standartların fakültelerde uygulanması konusunda yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabulünde herhangi bir standarda tabi tutulmamaları önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Batılı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen eğitiminde fakülte-okul işbirliğine büyük önem verildiği belirtilmektedir. Ancak ülkemizde öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden uygulama okuluna gönderilişi, takibi ve öngörülen etkinliklerin yaptırılması konusunda ciddi sorun ve eksikliklerin olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenci ve öğretim elemanları, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvence standartlarının batılı ülkelerde akreditasyon sisteminin temelini oluşturduğu ifade edilmiştir.

Kahramanoğlu ve Bay (2016) öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarını belirledikleri çalışmalarında 8 standart alanı ve 56 gösterge belirlemişlerdir. Bu bağlamda kişilik özelliklerine ilişkin standart alanında 10 gösterge, ilgi standart alanında 7, sağlık standart alanında 1, alan bilgisi standart alanında 3, entelektüel düzey standart alanında 8, tutum standart alanında 8, beceri standart alanında 9 ve teknoloji standart alanında 10 gösterge belirlenmiştir.

2.8.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Koster ve Dengerink (2008) çalışmalarında Hollanda’da öğretmenler için belirlenen standartların karmaşıklığını, benimsenme durumunu ve mesleki gelişmeyi teşvik edip etmediğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre standartların güçlü bir şekilde benimsendiği ayrıca bireysel, mesleki hesap verebilirliği yanında mesleki gelişim için güçlü bir araç olduğu ve kabul gördüğü sonucuna varmışlardır.

Sachs (2003) çalışmasında öğretmenlik mesleği için tek tip standart oluşturmanın varsayımlarını incelemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin sürekli gelişimi için belirli standartların oluşturulması ve uygulanmasının değerli olduğunu vurgulayarak, standartların ne yapmaya çalıştığı, nasıl yapılacağı ve öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerindeki genel sonuçlarının neler olacağı gibi varsayımların şüpheli bir şekilde ileriye düşünerek sürekli sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretim konusunda geliştirilen standartların başarılı olması için ilgili herkes tarafından sahiplenilmesi ve denetlenebilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda standartların öğretime belirli bir bakışı ve öğretmen olmanın ne anlama geldiğini belirten hükümet yaptırımlı düzenleyici bir çerçeve olarak görülmemesi gerektiğini, öğretmenlik mesleğinin, mühendis, mimarlık vb. meslekleri gibi belgelendirilen bir meslek olarak değil bu mesleğin eşsiz bir meslek olduğunu, öğretimi meydana getiren çeşitli bağlamlarda ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme ve öğretme anlayışlarının değiştiğini, öğretme ve öğrenmenin bilgi ve araştırma temelini genişlediğini kabul ederek öğrenme öğretmenin dar bir kalıba sokulmaması gerektiğini belirten araştırmacı aslında dıştan kontrol edilmek yerine içsel kontrolün daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Louden (2000) çalışmasında Avustralya’da geliştirilen öğrenme-öğretme standartlarını incelemiş ve niteliksel bazı eksikliklerin olduğunu ifade etmiştir. Bunları

standartların uzun görev listeleri halinde olması, yazımında anlaşılabilir bir dil kullanılması, standartların cinse özgü becerileri taşıması, birbirlerinden kopuk performanslar şeklinde ifade edilmesi, geniş görev alanlarını kapsamaması ve değerlendirilmelerinin zayıf olduğu ile açıklamıştır. Bu noktada araştırmacı bu standartların geliştirilmesi gerektiğini ve yeni standartların kısa, anlaşılır, belirli bir amaca hizmet eden, bağlamından kopmayan, öğrenme ve öğretmeye odaklı ve değerlendirilebilen nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Zuzovsky ve Libman (2006) öğretim standartlarının doğru bir seçim olup olmadığını tartıştığı çalışmada aşağıdaki sonuçlara varmıştır.

- Tek tip öğretim standartlarının yukarıdan aşağıya yerleştirilmesi, demokratik değerlere ters düşmekte ve sağlıklı bir mesleki birliktelik sağlamamaktadır.
- Standartların tüm öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimi kurumlarına dayatılması, hem öğretim gücünün çeşitliliğine hem de öğretmen eğitim programlarının çeşitliliğine zarar vermektedir.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki etnik uyumsuzluktan kaçınmak için azınlık gruplarından başarılı olabilecek öğretmen adayların işe alınması eğitilmesi gereklidir.
- Çeşitlendirilmiş bir öğretim için farklı eğitim programları uygulanmalıdır. Örneğin başarılı öğrencilere daha kısa ve daha zorlu, başarısı düşük olan öğrencilere ise uzun ve biçimlendirici bir program uygulanmalıdır. Bu farklılıklar herkesi tek beden olarak gören standart hareketinden daha faydalıdır.
- Standartlar belirlenirken etnik köken, coğrafi konum, farklı disiplin alanları ile birlikte arka plandaki tüm değişkenlerin dikkate alınması önemlidir.

Pool, Ellett, Schiavone ve Care-Lewis (2001) tarafında yapılan bir çalışmada Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu'nun (NBPTS) belirlediği profesyonel öğretim standartlarının eğitim kurumlarında sağlanıp sağlanmadığı araştırılmıştır. Veriler sistematik sınıf gözlemleri, öğretmen ve okul yöneticileriyle bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılarak toplanmıştır. Farklı öğretim kademlerinde altı öğretmenin sınıf öğretimi uygulamaları, eğitimli iki gözlemci tarafından gözlenmiş, değerlendirilmiş ve okul personeli ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle tamamlanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin günlük uygulamalarında, öğretme ve öğrenme kalitesinde önemli farklılıklar belirlenmiştir. İki öğretmenin iyi seviyede,

ikisinin orta seviyede ve ikisinin de sınıf öğretimi ve öğrenim kalitesinden oldukça uzak olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki saha personeli ile yapılan görüşmeler, gerçek sınıf gözlemlerinden ve değerlendirmelerinden gelen bu karışıklığı desteklemiştir. Sonuç olarak araştırmacı günlük uygulamada NBPTS sertifikasyonunun anlamı, geçerliliği ve NBPTS sertifikalı öğretmenler için performansla dayalı ücret takviyeleri gibi politik kararlarının tartışılması gerektiğini ifade etmiştir.

1987 yılında kurulmuş olan ve tüm öğrenciler için başarılı bir öğretim sağlamak için çalışan, bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan NBPTS (2018) öğretmenler için daha yüksek standartların öğrenciler için daha iyi öğrenim anlamına geldiğine inanmaktadır. Bu bağlamda bu ulusal kurul, öğretmenlerin bilmesi ve yapabilmesi için özenle hazırlanmış standartları devam ettirmek, bu standartları karşılayan öğretmenleri belgelendiren ulusal bir sistem sağlamak, bu belgelendirmeyi Amerikan eğitimi ile bütünleştirmek ve bu standartları karşılayan öğretmenlerden yararlanmak için biri olmadan diğerlerinin gerçekleşmeyeceğini iddia ettikleri, öğretmenlere yönelik beş temel önermede bulunmuşlardır. Bunlar;

- Öğretmenler, öğrenciler ve onların öğrenmeleriyle yakından ilgilenmelidirler.
 - ✓ Öğrencilerim kimler?
 - ✓ Şimdi neredeler?
 - ✓ İhtiyaçları neler?
 - ✓ Onlara hangi sıraya göre ihtiyaçları var?
 - ✓ Nereden başlamalıyım?
 - ✓ Şu anda, bu ortamda, bu öğrenciler için uygun olan yüksek ve değerli hedefler neler olabilir?
- Öğretmenler, öğrettikleri konuları ve bu konuları öğrencilere nasıl öğreteceklerini bilmelidirler.
 - ✓ Hedefleri karşılayacak en etkili öğretim stratejileri hangileridir?
 - ✓ Öğrenci öğrenimini geliştirmek için hangi materyalleri, insanları veya alanları kullanabilirim?
- Öğretmenler, öğrenci öğrenimini yönetmekten ve izlemekten sorumlu olmalıdırlar.
 - ✓ Öğretimle ilgili hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebilirim?

- Öğretmenler, uygulamalarını sistematik bir şekilde düşünüp ve deneyimlerinden öğrenmelidirler.
 - ✓ Farklı olarak ne yaparım?
 - ✓ Sıradaki adımlarım neler olmalıdır?
- Öğretmenler, öğrenme topluluklarının üyeleri olmalıdırlar.
 - ✓ Öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin değerlendirmelere dayanarak, şu anda hangi hedefler belirlenebilir?

Ballou (2003) Milli Eğitim Meslek Standartları Kurulu tarafından başarılı olarak belgelendirilmiş öğretmenler için teşvik verilmesine yönelik yaptığı çalışmasında, standartların öğretmenler tarafından gerçekleştirilme durumunu ortaya koyan değerlendirme süreçlerini incelemiştir. Araştırmacı kurulun öğretmenleri değerlendirme ölçütlerinin evrensel olarak kabul edilmediğini ve yerel yetkililer için önemli olan ölçütlerle çeliştiğini belirtmiştir. Kurulun değerlendirmelerinin çok zayıf kanıtlara dayandığını ve bu değerlendirmelerin gizli yapılmasının, başarısız olarak görülen öğretmenlerin başarısızlık nedenlerini bilmedikleri anlamına geldiği için şeffaf olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen sendikalarının kurulda yer almasının, kurul değerlendirmelerini yanıltıcı olarak etkilediğini vurgulamıştır. Sonuç olarak araştırmacı bu durumun yerel çabaları geliştirmediği ve başarılı öğretmenleri belirleyen kurula olan güveni sarstığını belirtmiştir. Bu değerlendirmelerin siyasi bir mantıkla yapılabildiğini belirten araştırmacı, bu durumun kurulun belgelendirme yeterliliğine gölge düşürdüğünü ve bölge politikaları üzerinde de olumsuz bir etki oluşturduğunu ifade etmiştir.

King (1994) çalışmasında NBPTS'nin oluşturduğu öğretmenlik mesleği standartlarına, öğretmenlerin yaşamlarına zoraki bir denetim koyacağı için karşı çıkılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğer öğretimi tanımlamak için ulusal standartlar getirilirse tecrübe ile elde edilen bilgilerin dikkate alınmayacağını, alternatif bilgilerin yok sayılacağını belirtmiştir. Eğitimin politik doğasını azaltacak olan bu standartların, öğretmenlerin işbirlikçi çabaları ve risk almalarını da engelleyeceğini belirten araştırmacı bu durumu “kendimizi kilitlemek” olarak algılamaktadır. Bu nedenle öğretimin profesyonelleşmesinde baskın fikirleri yansıtan standartlar yerine birbiriyle ilişkili standartların belirlenebileceğini, bunun öğretmenlerin çalışmalarını dışarıdan

kontrol etme ve sömürme girişimleri dışında, bireysel ve toplu kimlik arayışını temsil edebileceğini ifade etmiştir.

MacDougall (2017) doktora tezinde ABD ortak temel standartlarının, Pensilvanya Eyaleti'nde öğrenim görmüş olan üçten sekize kadar olan sınıflardaki öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ortak temel eyalet standartları uygulanmasından öncesi ve sonrasındaki başarı farkının karşılaştırıldığı bu çalışmada veriler Pensilvanya Okul Değerlendirme Sisteminde (PSSA) üzerinden toplanmıştır. Uygulamadan 2 yıl öncesi ve 2 yıl sonrasında elde edilen mevcut test verileri nedensel karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında ortak temel eyalet standartlarının uygulanmasından sonra ölçülen öğrenci başarısının, uygulamadan önce raporlanandan daha düşük olduğu ve standartların öğrenci öğrenimi üzerinde karışık bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde olup betimsel niteliktedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2009, s. 77). Araştırma Delphi tekniği temelinde yürütülmüştür. Delphi tekniğinin amacı, konu ile ilgili seçilmiş uzmanlardan akılcı bir yaklaşımla alınan görüşlerle, ortak bir görüş birliği sağlamaya çalışmaktır. Delphi tekniği toplam üç turda gerçekleştirilmektedir. Bu teknikte ilk yapılması gereken şey çalışma veya projenin ana amacının belirlenmesi ve daha sonra araştırmaya katılacak uzmanların seçilmesidir. Bu durumda araştırma süreci içerisinde bazı uzmanların araştırmadan ayrılacağı göz önünde bulundurularak yeterli sayının üzerinde uzmanın çalışma kapsamına alınması yararlı görülmektedir.

Delphi tekniğinin birinci turunda konuya ilişkin hazırlanmış bir veya birden fazla soru ile uzmanların görüşleri alınır. Uzmanlara gönderilen sorulara verilen cevaplar incelenip, gruplanıp, bir sıraya konularak anket haline dönüştürülür ve ikinci turda tekrar uzman görüşlerine sunulur. Uzmanlardan bu cevapları irdelemeleri, savunmaları veya değiştirmeleri istenir. Bu tur sonunda toplanan cevaplar üçüncü turda tekrardan uzmanlara gönderilir. Burada amaçlanan ortak görüşün elde edilebilmesidir. Daha sonra değişik düzeylerde sınıflandırılacak sonuçlardan yararlanılarak ilgili konuda karar verilir (Demirel, 2011, s. 86-88).

3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye genelindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem olarak ilk etapta ülkenin yedi bölgesinden yedi üniversite (Artvin Çoruh Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman

Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi) belirlenmiştir. Fakat bu üniversitelerde öğretim elemanlarının sayısının yetersizliği, araştırmaya katılmak istememeleri ve araştırmaya dönüt vermemelerinden dolayı, ek olarak Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi örneklemeye dâhil edilmiştir. Bu noktada araştırmacının örneklemine belirtilen üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu üniversitelerden araştırmaya katılacak uzmanların seçimi, gönüllülük esası ve ilgili birimlerden alınan araştırma izinlerine dayalı olarak yapılmıştır. Bu araştırmada bölgesel ihtiyaç farklılıklarının olabileceği ve araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için Türkiye'nin her bölgesinden ihtiyaca uygun sayıda üniversite seçilmesi amaçlanmıştır. Örneklemi oluşturan uzman grubuna ilişkin bazı bilgiler Tablo 4'de belirtilmiştir.

Tablo 4. Örneklemeye ilişkin bazı bilgiler

<i>Gruplar</i>	<i>Frekans (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Üniversite</i>		
Artvin Çoruh Üniversitesi	15	5,1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	20	6,8
Gazi Üniversitesi	92	31,2
Yıldız Teknik Üniversitesi	28	9,5
Çukurova Üniversitesi	27	9,2
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	10	3,4
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	43	14,6
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	16	5,4
Fırat Üniversitesi	27	9,2
Dicle Üniversitesi	17	5,8
Toplam	295	100
<i>Ana Bilim Dalı</i>		
Eğitim Programları ve Öğretim	95	32,2
Eğitim Yönetimi	67	22,7
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	89	30,2
Ölçme ve Değerlendirme	44	14,9
Toplam	295	100

Tablo 4'ün devamı

<i>Unvan</i>		
Prof. Dr	46	15,6
Doç. Dr	56	19,0
Dr. Öğr. Üyesi	83	28,1
Arş. Gör. Dr.	13	4,4
Arş. Gör.	83	28,1
Öğr. Gör. Dr.	5	1,7
Öğr. Gör.	9	3,1
Toplam	295	100
<i>Bölge</i>		
Karadeniz Bölgesi	35	11,9
İç Anadolu Bölgesi	92	31,2
Marmara Bölgesi	28	9,5
Akdeniz Bölgesi	36	12,2
Ege Bölgesi	44	14,9
Doğu Anadolu Bölgesi	43	14,6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	17	5,8
Toplam	295	100

Tablo 4'e bakıldığında araştırma örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının 15'i (%5,1) Artvin Çoruh Üniversitesi, 20'si (%6,8) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 92'si (%31,2) Gazi Üniversitesi, 28'i (%9,5) Yıldız Teknik Üniversitesi, 27'si (%9,2) Çukurova Üniversitesi, 10'u (%3,4) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 43'ü (%14,6) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 16'sı (%5,4) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, 27'si (%9,2) Fırat Üniversitesi, 17'si (%5,8) Dicle Üniversitesi, bünyesinde görev yapmaktadır. Bu öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında 95'i (%32,2) Eğitim Programları ve Öğretim, 67'si (%22,7) Eğitim Yönetimi, 89'u (%30,2) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 44'ü (%14,9) Ölçme ve Değerlendirme alanlarında görev yapmaktadır. Öğretim elemanlarının unvanlarına bakıldığında ise 46'sı (%15,6) Profesör, 56'sı (%19,0) Doçent, 83'ü (%28,1) Doktor Öğretim Üyesi, 13'ü (%4,4) Araştırma Görevlisi Doktor, 83'ü (%28,1) Araştırma Görevlisi, 5'i (%1,7) Öğretim Görevlisi Doktor, 9'u (%3,1) Öğretim Görevlisi unvanlarına sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma verilerini toplamak üzere öğretim elemanı kişisel bilgi formu ve Delphi birinci tur açık uçlu veri toplama aracı, Delphi ikinci tur anket formu, Delphi üçüncü tur anket formu ve anket oluşturulduktan sonra saha çalışması için eğitim

durumları standartları anket formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.Öğretim elemanı kişisel bilgi formu ve Delphi birinci tur açık uçlu veri toplama aracı

Bu veri toplama aracı, öncelikle öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversiteleri, uzmanlık alanlarını, ünvanlarını ve mail adreslerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu veri toplama aracı öğretim elemanlarının eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ögesine yönelik standartların neler olabileceğine dair görüşlerini sorgulayan iki soru ve araştırmanın geneli için katılımcıların görüşlerini sorgulayan bir sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı, üç alan uzmanının incelemesine sunulacak şekilde geçerliği sağlanmıştır. Bu veri toplama aracı Ek 2’de verilmiştir.

3.3.2.Delphi ikinci tur anket formu ve öğretim elemanları eleştirileri

Uzman görüşlerine göre şekillenen veri toplama aracı, Delphi tekniğinin ilk turunda ortaya çıkan standartlara, uzmanların katılım düzeylerini sorgulayan ve standartlara yönelik kişisel yorumlarını belirtmelerine olanak sağlayan bir anket formudur. Beşli likert tipindeki bu anket, *1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum ve 5:Tamamen Katılıyorum* şeklinde puanlanmaktadır.

3.3.3.Delphi üçüncü tur anket formu

Araştırmanın ikinci tur görüşlerine göre şekillenen bu veri toplama aracı, Delphi tekniğinin ikinci turunda ortaya çıkan standart ifadelerinin, öğretim elemanlarının görüş ve önerileri ile tekrar düzenlenerek katılımcıların bu standartlara katılma düzeylerini sorgulamak üzere oluşturulmuştur. Bu anket için standartlara katılım düzeyleri ve düzeltme yapılan standartlar üzerindeki değişime katılma düzeyleri için *1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum ve 5:Tamamen Katılıyorum* olarak belirlenmiştir. İkinci turda anket kapsamından çıkarılması önerilen

standartlar için ise katılma düzeyleri *1:Kesinlikle Çıkarılmamalı, 2:Çıkarılmamalı, 3:Kararsızım, 4:Çıkarılmalı ve 5:Kesinlikle Çıkarılmalı* olarak belirlenmiştir.

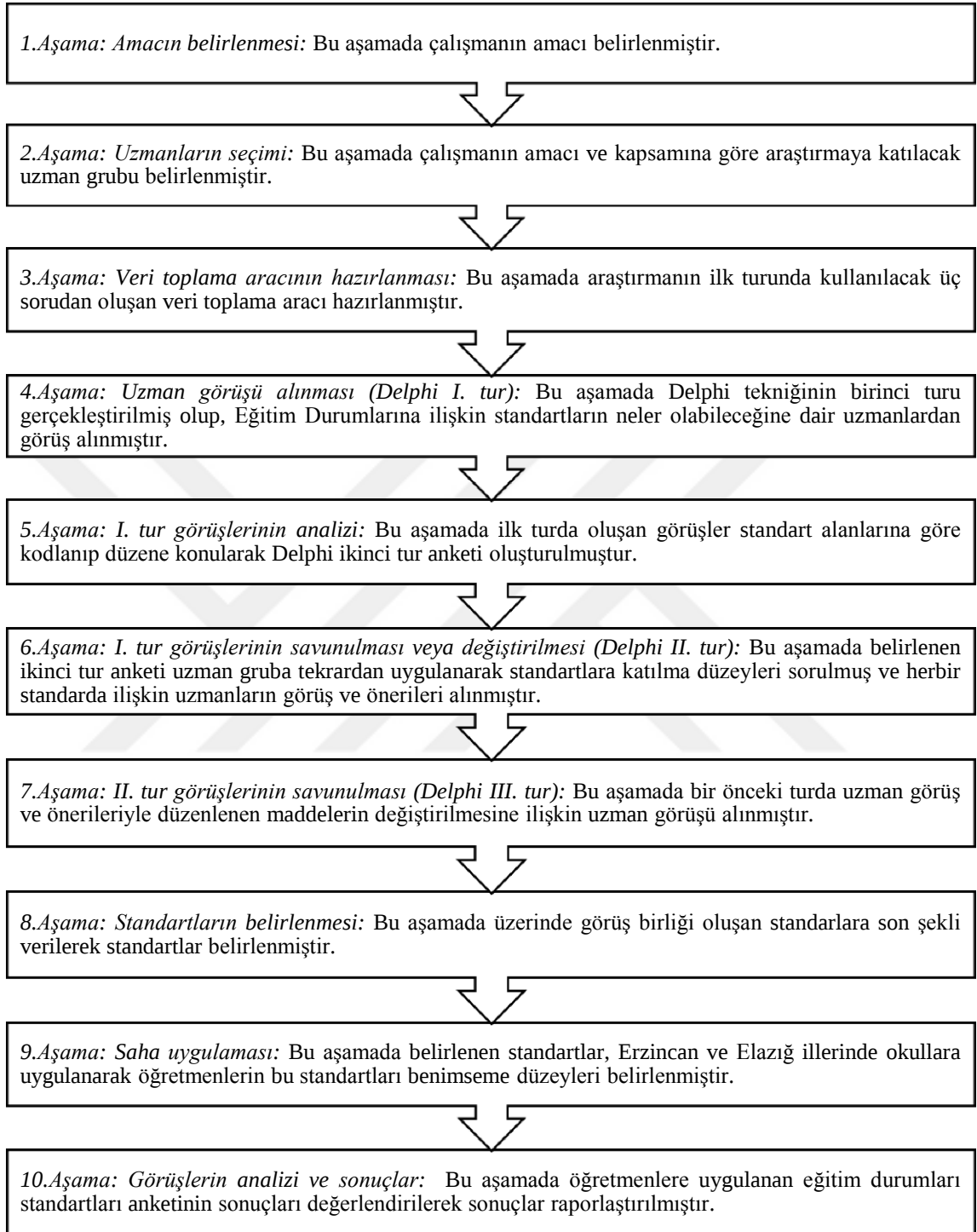
3.3.4.Eğitim durumları standartları anket formu

Uzman görüşlerine göre son hali oluşan Delphi anketi, eğitim durumları standartları anket formunu oluşturmaktadır. Bu anket eğitim durumları standartlarının öğretmenler tarafından benimsenme düzeyini belirlemektedir. Beşli likert tipindeki anket, *1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum ve 5:Tamamen Katılıyorum* şeklinde puanlanmaktadır.

3.4.Veri toplama süreci

Araştırmanın veri toplama süreci Delphi tekniği temelinde yürütülmüştür. Üç tur halinde gerçekleşen Delphi tekniği sonunda eğitim durumları standartları oluşturulmuş ve ankete dönüştürülmüştür, daha sonra bu anket Erzincan ve Elazığ illerinde bulunan okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci Şekil 8'deki gibi özetlenebilir.

Şekil 8. Araştırmanın Delphi tekniğine göre yapılandırılan veri toplama süreci



Şekil 8'e göre Delphi tekniğinde yürütülen araştırma on aşamada tamamlanmıştır. Bu aşamalardan Delphi tekniğine ilişkin turlar ve saha uygulaması aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.1. Veri toplama 1.tur

Araştırmanın birinci turu için yedi bölgeden toplamda 10 devlet üniversite belirlenmiştir. 2017-2018 güz döneminde birer hafta arayla Artvin Çoruh Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşülüp çalışmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilerek veriler toplanmıştır.

3.4.2. Veri toplama 2.tur

Uzmanların birinci turda sorulara verdikleri cevaplar incelenip, gruplanıp, sıraya sokularak bir anket formu oluşturulmuş ve bu ankette standartlara yorum yapabilecekleri bir alan ayrılmıştır. İlgili anket araştırmanın ikinci turunda katılımcıların e-posta adreslerine gönderilmiş, uzmanlardan cevapları değerlendirmeleri, eklemek veya çıkarmak istedikleri hususlar varsa bunları belirtmeleri istenmiştir. Anket formu üç hafta arayla katılımcılara 4 kez gönderilmiştir. Bu tur üç ayda tamamlanmıştır.

3.4.3. Veri toplama 3.tur

Araştırmanın üçüncü ve son turunda, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda ifadeler yeniden ele alınarak, değiştirilmesi, düzeltilmesi ve anket kapsamından çıkarılması önerilen maddeler açıklamaları ile birlikte katılımcıların görüşlerine sunulmuş ve bu önerileri değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca eleştiri almayan maddelerin, ikinci tur dönütlerinden elde edilen veriler ışığında ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak, analiz sonuçları ile birlikte katılımcılara gönderilerek tekrar değerlendirmeleri istenmiştir. Bu tur yaklaşık bir ayda tamamlanmıştır.

3.4.4. Delphi Anketinin saha uygulaması

Üçüncü tur sonunda belirlenen Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) standartlarının öğretmenler tarafından benimsenme durumunu belirlemek amacı ile

oluşturulan anket Erzincan ilinde 40 ve Elazığ ilinden 35 öğretmene uygulanarak görüş alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk turunda elde edilen görüşler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri analiz edilerek metinlerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 246).

İlk tur sonucunda elde edilen öğretim elemanı görüşleri üç farklı alan uzmanı tarafından kodlanmışmıştır. Uzmanlar tarafından kodlanan görüşler karşılaştırılmış ve alan yazında belirtilen uyuşum oranları ile gözden geçirilmiştir. Karşılaştırmalar sonucunda elde edilen kodlama işlemi uyuşum yüzdesi (%96) işlemin başarılı olduğu yönündedir.

İkinci turda maddelere verilen yanıtlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak değişimin yönü ve boyutu belirlenmeye çalışılmıştır. Son turda maddelerin son haline ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak ortak görüş elde edilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan standartların benimsenme durumuna ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlerde yine ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Katılımcılar tarafından standartların kabul edilmesine, düzeltilmesine ya da anket kapsamından çıkarılmasına ilişkin görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığına standartlara verilen yanıtların ortalama değerleri ile karar verilmiştir. Bu açıdan yapılan değerlendirmelerde Tablo 5’deki değerler dikkate alınmıştır.

Tablo 5. Görüş birliği değerlendirme aralıkları

Değer Aralığı	Görüşler
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum
2,61-3,40	Kararsızım
3,41-4,20	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum
	Kesinlikle Çıkarılmamalı
	Çıkarılmamalı
	Kararsızım
	Çıkarılmalı
	Kesinlikle Çıkarılmalı

Tablo 5’te beşli likert tipi anketin puanlamasının karşılık geldiği görüş düzeyleri verilmiştir. Buna göre “*Katılıyorum (3,41-4,20)*” ve “*Tamamen Katılıyorum (4,21-5,00)*” düzeyindeki görüşlerde, standartların kabullenilmesi yönünde görüş birliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Ayrıca anket kapsamından çıkarılması önerilen standartlar için “*Çıkarılmalı (3,41-4,20)*” ve “*Kesinlikle Çıkarılmalı (4,21-5,00)*” düzeyindeki görüş belirleyici olmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmanın amacı doğrultusunda, Delphi birinci tur, ikinci tur, üçüncü tur ve standartların saha uygulamasına yönelik bulgular şeklinde verilmiştir.

4.1.Delphi I. Tur'a Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci turunda 295 uzmandan, 110 dönüt alınmıştır. Aynı standart alanına ait olan maddeler gruplanarak on standart ve 253 gösterge belirlenmiştir. Birinci turdan elde edilen görüşlere göre ortaya çıkan standart ve göstergelerin nicel dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Delphi 1. Tur sonucu ortaya çıkan standart ve göstergeler

Standart	f	%
Öğretmene Yönelik Standartlar	135	53,4
Yönetime Yönelik Standartlar	19	7,5
Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar	11	4,3
Öğrenme Ortamı Standartları	20	7,9
Araç-Gereç ve Materyal Standartları	25	9,9
İçerik Standartları	9	3,6
Değerlendirme Standartları	5	1,9
Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar	9	3,6
Öğrenmeye Yönelik Standartlar	8	3,1
Programa Yönelik Standartlar	12	4,8
TOPLAM	253	100

Tablo 6'ya bakıldığında uzman görüşleri neticesinde on standart ve 253 gösterge belirlenmiştir. Bunlardan 135'i (%53,4) Öğretmene Yönelik Standartlar, 19'u (%7,5) Okul Yönetimine Yönelik Standartlar, 11'i (%4,3) Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar, 20'si (%7,9) Öğrenme Ortamı Standartları, 25'i (%9,9) Araç-Gereç ve Materyal Standartları, 9'u (%3,6) İçerik Standartları, 5'i (%1,9) Değerlendirme

Standartları, 9'u (%3,6) Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar, 8'i (%3,1) Öğrenmeye Yönelik Standartlar ve 12'si (%4,8) Programa Yönelik Standartlar olarak belirlenmiştir.

4.2.Delphi II. Tur'a Yönelik Bulgular

Birinci turdan elde edilen standartlar beşli likert tipi anket formu haline dönüştürülmüştür. Ayrıca bu formda uzmanların görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir alan ayrılmıştır. Düzenlenen anket formu ikinci turda ilgili uzmanlara mail yoluyla tekrar iletilmiştir. Buna göre II. tur sonucunda her bir standart alanına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. Öğretmene Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmanın ikinci turunda katılımcı görüşlerine göre her bir ifadeye yönelik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmene yönelik standart alanına ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmene Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen'e Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarını bilir	4,48	0,65
2. Öğretmen, öğrencilerin ahlaki gelişimini önemser	4,44	0,74
3. Öğretmen, öğrenme ortamı ve özelliklerini bilir	4,33	0,75
4. Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturur	4,44	0,96
5. Öğretmen, teknopedagojik alan bilgisi ve becerilerine sahiptir	4,13	0,93
6. Öğretmen, ölçme ve değerlendirmede geçerliği ve güvenilirliği önemser	4,15	1,05
7. Öğretmen, öğrenme stilleri bilgisini öğrenme ve öğretimi tasarlamada kullanır	4,25	0,78
8. Öğretmen, ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendirir	4,46	0,84
9. Öğretmen, derste ilgi çekici örnekler verir	4,50	0,71
10. Öğretmen, öğretim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanır	4,38	0,81
11. Öğretmen, öğrencileri için rol modeldir	4,52	0,79
12. Öğretmen, öğrenme-öğretme kuramları bilgisine sahiptir	4,27	0,93
13. Öğretmen, öğrenciyi etkin kılacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanır	4,31	0,94
14. Öğretmen, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerine sahiptir	4,42	0,76
15. Öğretmenin iletişim becerisi yüksektir	4,58	0,64
16. Öğretmen, öğrenciye sevgiyle yaklaşır	4,48	0,77
17. Öğretmen, sorgulayıcı yaklaşımlarla alan araştırması yapar	4,21	0,94
18. Öğretmen, alanında yapılan bilimsel çalışmaları takip eder	4,25	1,04
19. Öğretmen, yardımlaşma ve dayanışma içinde olan öğrenci grupları oluşturur	4,23	0,90
20. Öğretmen, dersini ciddiye alır	4,25	0,88
21. Öğretmen, esnektir	4,21	1,03
22. Öğretmen, toplumsal olaylara ve sorunlara duyarlıdır	4,48	0,79
23. Öğretmen, eleştirel bakış açısına sahiptir	4,60	0,67

Tablo 7'nin devamı		
24. Öğretmen, empati sahibidir	4,50	0,82
25. Öğretmen, ayrımcılık yapmaz	4,56	0,89
26. Öğretmen, öğrenci haklarını gözetir	4,48	0,92
27. Öğretmen, öğrenciyi önemser	4,58	0,71
28. Öğretmen, kültürel kaynaşmaya açıktır	4,31	0,77
29. Öğretmen, sabırlıdır	4,50	0,85
30. Öğretmen, güler yüzlüdür	4,29	1,03
31. Öğretmen, özgüven sahibidir.	4,44	0,82
32. Öğretmen, anlayışlıdır	4,44	0,82
33. Öğretmen, yeniliğe açıktır	4,33	1,07
34. Öğretmen, giyim kuşamına dikkat eder	4,13	0,89
35. Öğretmen, iç görünün, öğretim uzmanlığı için önemini takdir eder	3,98	1,10
36. Öğretmen, çocukların aile ve diğer sosyal çevre ile ilişkilerinde danışmanlık (müşavirlik) yapar	4,02	1,00
37. Hayat boyu öğrenme felsefesine sahiptir.	4,10	1,15
38. Alanı ile ilgili gelişmelerden haberdardır.	4,40	1,00
39. Mesleki gelişime açıktır.	4,50	0,89
40. Alana hâkimdir.	4,52	0,79
41. Alan bilgisi günceldir.	4,38	0,86
42. Kendini geliştirmeye açıktır.	4,38	1,06
43. Sınıfta sinerji oluşturur.	4,21	0,87
44. Amaç ve kazanımlara göre öğrenme ortamını düzenler.	4,40	0,70
45. Olumlu sınıf kültürü oluşturur.	4,35	0,81
46. Yöntem ve tekniklerin avantaj ve dezavantajlarını bilir.	4,27	0,89
47. Yöntem teknik uygulama becerisine sahiptir.	4,35	0,86
48. Ön organize ediciler, bilgi haritaları, konu şemaları kullanır.	4,29	0,89
49. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilgisine sahiptir.	4,48	0,79
50. Kazanıma uygun olarak kullanılacak yöntemi belirler.	4,27	1,08
51. Öğrenci özelliklerine uygun, hedeflerle tutarlı, yöntem ve teknik belirler.	4,46	0,89
52. Öğrenme stillerini dikkate alarak yöntem seçer.	4,10	0,92
53. Yöntem ve teknik seçimini öğrenci yaş ve seviyesine göre yapar.	4,38	0,98
54. Teknolojiyi etkileşimli kullanır.	4,08	0,87
55. Teknoloji okuryazarıdır.	4,23	0,97
56. Dersi için hedef belirler.	4,19	1,08
57. Uyarıcıları ve içeriği kazandırılacak hedefe göre düzenler.	4,35	0,78
58. Hedeflerle tutarlı öğretimin her aşamasını planlar.	4,42	0,73
59. Hazırlanmış olan planı uygular.	4,23	0,92
60. Eğitim durumları tasarısını yansıtan bir ders planı hazırlar.	4,13	0,91
61. Öğrencinin düşünmesini teşvik edecek etkinlikler düzenler.	4,52	0,74
62. Öğrenciye üst düzey düşünme becerileri kazandırır.	4,25	0,93
63. Kişilikli, karakterli ve ahlaklıdır.	4,33	1,07
64. Etik ilkelere sahiptir.	4,54	0,92
65. Öğrencilerin başarılı olacağına inanır.	4,44	0,87
66. Herkesin öğrenebileceğine ilişkin inancı vardır.	4,08	1,04
67. Konu alanındaki kavram, işlem ve ilke bilgilerine sahiptir.	4,40	0,86
68. Disipline özgü becerileri taşır.	4,13	1,08
69. Öğrencinin duyuşsal özelliklerini dikkate alır.	4,35	0,83
70. Öğrenme alanlarına göre organize eder.	4,13	0,89
71. Öğretmen-öğrenci iletişimini sağlar.	4,50	0,74
72. Öğrenci-öğrenci iletişimini sağlar.	4,35	0,83
73. Jest ve mimikleri etkili kullanır.	4,42	0,89
74. Etkili diksiyon, beden dili ve dış görünüşe sahiptir.	4,35	0,95

Tablo 7'nin devamı		
75. İletişim engellerini ortadan kaldırır.	4,27	1,00
76. Sınıf yönetimi iletişim becerilerine sahiptir.	4,50	0,68
77. Sürekli oturmaz.	4,19	0,91
78. Öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki gelişmeleri takip eder.	4,17	0,90
79. Dinamik yaklaşımın belirlediği etkenleri kullanır.	3,71	1,09
80. Kendi alanı ve diğer alanların programlarını tanır.	4,10	0,95
81. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilir.	4,33	0,95
82. Öğrenmeyi, çabayı takdir eder.	4,58	0,76
83. Sınıf yönetimindeki temel ilkeleri benimser.	4,21	0,79
84. Öğrencinin dikkatini dağıtacak tüm ayrıntıları göz önünde bulundurur.	4,00	0,92
85. Tanımaya dönük değerlendirmeler yapar.	4,23	0,92
86. Sesini iyi kullanır.	4,19	0,89
87. Grup dinamiğini yönetir.	4,17	0,75
88. Uygun akıl yürütme süreçlerini kullanır.	4,19	0,96
89. Dersi öğrenciye sevdirebilir.	4,44	0,92
90. Söylem becerilerini geliştirir.	4,00	0,92
91. Öğretilecek konu ile ilgili hazırlık yapar.	4,54	0,74
92. Dikkat çeker.	4,46	0,77
93. Öğrenciyi hedeften haberdar eder.	4,27	0,96
94. Davranışları yönetir.	4,17	0,69
95. Zamanı yönetir.	4,40	0,79
96. Öğrenci katılımını sağlar.	4,48	0,79
97. Soru sorar.	4,48	0,79
98. Materyal hazırlama bilgisine sahiptir.	4,31	0,85
99. Ölçme-değerlendirme bilgisine sahiptir.	4,19	1,02
100. Öğrenme yaşantılarını düzenler.	4,15	0,94
101. Öğretimin başlatılması ve sonlandırılmasında kullanılan ice-breaker ya da toparlayıcı etkinlikleri uygular.	3,83	1,11
102. Öğretmen öğrenci işbirliği ile kazanımlara ve içeriğe uygun araç gereçler hazırlar.	4,08	0,84
103. İpuçları, dönütleri ve pekiştireçleri belirler.	4,15	0,89
104. Sınıf yönetiminde hem öğrenci hem de öğretmen stratejilerini yerine göre kullanır.	4,21	0,94
105. Bilgisayar ve mobil işletim sistemleri, ofis programları ve içerik oluşturma gibi bilgisayar becerilerine sahiptir.	4,08	0,96
106. Değerlere dayalı sınıf kültürü oluşturur.	4,40	0,73
107. Ders planı özellikleri bilgisine sahiptir.	4,38	0,84
108. Öğrenim süresini etkili planlar.	4,48	0,68
109. Belirli koşullara göre programa müdahale eder	4,23	0,90
110. Psikolojik ve ruhsal olarak mesleğe uygundur.	4,44	0,87
111. Kendi alanının ders kitaplarını ve içeriğini tanır.	4,35	0,83
112. İnsanı ilgilendiren çeşitli konularda bilgi sahibidir.	4,21	0,87
113. Enerjik bir görüntüye sahiptir.	4,10	0,92
114. Öğretmenlik için gereken hitabete sahiptir.	4,19	1,14
115. Motivasyonu sağlar.	4,44	0,82
116. Öğretmen, ne iş yaptığının bilincindedir	3,71	1,48
117. Öğretmen, yüksek başarı beklentisi içindedir	3,75	1,28
118. Öğretmen, duyuşsal becerileri de geliştirir	4,21	0,94
119. Öğretmen, dersin öğrencinin ne işine yarayacağını açıklar	4,38	0,89
120. Öğretmen, öğrenci-öğretmen dinamizmi-enerji sağlar	4,02	0,93
121. Öğretmen, ara özet yapar	4,23	0,88
122. Öğretmen, genel özet yapar	4,38	0,84
123. Öğretmen, dersi tekrar eder	4,08	0,98

Tablo 7'nin devamı		
124. Öğretmen, öğretim değişkenlerini tanıy ve kontrol eder	4,19	0,91
125. Öğretmen, güncel metodolojiyi kullanır	3,85	1,16
126. Öğretmen, kültüre özgü yöntem teknik kullanır	3,83	1,17
127. Öğretmen, çağa uygun yöntem teknik kullanır	3,75	1,21
128. Öğretmen, çağdaş yöntem ve tekniklerle klasik yöntem ve teknikleri harmanlar	4,13	1,16
129. Öğretmen, somut olarak araç gereçlerle öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirir	4,10	1,05
130. Öğretmen, derslerini öğretmen rehberliğinde öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf atmosferinde işler	4,31	0,82
131. Öğretmenin teknolojik algısı yüksektir	3,79	1,14
132. Dijital eğitsel ders içeriklerini hazırlar ve kullanır	3,92	1,06
133. Öğretmenin eğitime yönelik, AR-GE çalışmalarına yönelik farklılık ve yatkınlığı bulunur	3,90	1,07
134. Öğretmen, bilginin önemini kabul eder	4,33	0,95
135. Öğretmen, saygıya ve etiğe dayalı iletişim kurar	4,42	1,06

Tablo 7'ye bakıldığında 5., 6., 34., 35., 36., 37., 52., 54., 56., 60., 66., 68., 70., 77., 78., 79., 80., 84., 86., 87., 88., 90., 94., 99., 100., 101., 102., 103., 105., 113., 114., 116., 117., 120., 123., 124., 125., 126., 127., 128., 129., 131., 132., 133. maddelerde “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği sağlanmıştır. Aynı zamanda 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 38., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 53., 55., 57., 58., 59., 61., 62., 63., 64., 65., 67., 69., 71., 72., 73., 74., 75., 76., 81., 82., 83., 85., 89., 91., 92., 93., 95., 96., 97., 98., 104., 106., 107., 108., 109., 110., 111., 112., 115., 118., 119., 121., 122., 130., 134., 135. maddelerde “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği sağlanmıştır.

Öğretmene yönelik tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlanmış olmasına rağmen katılımcılar, maddelerden bazılarının aynı anlamı ifade ettiği, bazılarının ise anlam bütünlüğü taşımadığı ve eğitim durumları standartlarına uygun olmadığı gerekçesiyle, bu yapıdaki maddelerin düzeltilmesi veya anket kapsamından çıkarılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda, öğretmene yönelik standartlardan 37., 38., 39., 40., 41., 42. maddeler, 43., 44., 45. maddeler, 46., 47., 48., 49. maddeler, 50., 51. maddeler, 52., 53. maddeler, 54., 55. maddeler, 56., 57., 58. maddeler, 59., 60. maddeler, 61., 62. maddeler, 63., 64. maddeler, 65., 66. maddeler, 67., 68. maddeler, 69., 70. maddeler, 71., 72., 73., 74., 75., 76. maddeler birleştirilerek birer madde altında toplanmıştır. Bunun dışında 77., 78., 79., 80., 81., 82., 83., 84., 85., 86., 87., 88., 89., 90., 91., 92., 93., 94., 95., 96., 97., 98., 99., 100., 101., 102., 103., 104., 105., 106., 107., 108., 109., 110., 111., 112., 113., 114., 115. maddeler anlam

bütünlüğünü sağlama açısından yeniden düzenlenmiştir. 116., 117., 118., 119., 120., 121., 122., 123., 124., 125., 126., 127., 128., 129., 130., 131., 132., 133., 134., 135.maddelerin ise anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda değiştirilen anket formunun düzenlenmiş hali görüş alınmak üzere üçüncü tur olarak uzman onayına sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 101 ice-breaker ya da toparlayıcı etkinlikler nedir? Sordunuz mu biliyorlar mı?

Katılımcı B: Madde 94 hangi davranışları yönetir? Anlayamadım.

Katılımcı C: Madde 116 ve madde 117 çıkarılabilir, Madde 43 çok madde varsa göz ardı edilebilir, Madde 125 eğer madde çoksa çıkabilir, Madde 41 ile ilgili maddeler var, Madde 68 açık değil her ikisi de çıkabilir.

Katılımcı D: Madde 101 yabancı ifadeler olmamalıdır.

Katılımcı E: Madde 45 sınıf iklimi, Madde 36 müşavirlik ile danışmanlık aynı şey değildir. Buradaki ifadede öğretmen tek yönlü bilgi alınan veya yardımcı olan rolündedir. Müşavirlik de ise biraz daha istişare vardır. Bilgi alımı ve etkileşimi çok yönlüdür. Osmanlıda ve Selçuklulardaki müşavere ve müşaveret meclisleri gibi.

Katılımcı F: Madde 52 önceki maddelerde var.

Katılımcı G: Madde 65 daha önce sorulmuştu.

Katılımcı H: Madde 56 Ülkemizde dersin hedef ve kazanımları talim terbiye kurulunun hazırladığı (hazırlattığı) programlarda yer alır. Dolayısıyla öğretmenin hedef belirleme gibi bir misyonu olmayacağını düşünüyorum.

4.2.2.Okul Yönetimine Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan Okul Yönetimine yönelik standartlara ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Okul Yönetimine Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yönetim'e Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Okul yöneticileri, öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirir	4,23	1,07
2. Okul yöneticileri, bilim, sanat ve teknoloji projeleri yönünden öğrencileri destekler	4,40	0,98
3. Okul yöneticileri, öğrenci yaşamını sadece okul içinde değil okul dışında da zenginleştirecek etkinlikler düzenler	4,13	1,10
4. Okul yöneticileri, öğretmeni geliştirici, düzenli ve sistemli etkinlikler düzenler.	4,29	1,01
5. Okul yöneticileri, hizmet içi eğitimler ile öğretmen eğitimindeki süreçleri güçlendirir.	4,19	1,04
6. Okul yöneticileri, öğretmen işbirliği ve gelişimini destekler.	4,38	1,02
7. Okul yöneticileri, başarılı öğrencileri onurlandırma etkinlikleri planlar.	4,23	0,90
8. Okul yöneticileri, öğrenci ve tüm okul paydaşlarını motive eder.	4,19	1,04
9. Okul yöneticileri, okulda bulunan araç-gereç ve materyallerin ilgili ünite boyunca öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığını takip eder ve bu konuda öğretimin duyarlılığını yükseltir.	3,96	1,25
10. Okul yöneticileri, profesyonel düzeyde yönetim becerilerine sahiptir.	4,17	1,09
11. Okul yöneticileri, okulda öğretimsel liderliğe uygun davranır.	4,10	1,13
12. Okul yöneticileri, kuruma liderlik eder.	4,19	1,04
13. Okul yöneticileri, okulların kurumsallaşması, kalite ve standart geliştirmesi için sürekli proje geliştirir.	4,02	1,24
14. Okul yöneticileri, rehber öğretmeni destekler.	3,96	1,25
15. Okul yöneticileri, okulun bütçe planlamasını yapar.	3,96	1,23
16. Okul yöneticileri, öğretmen ve paydaşlar için hesap verebilirlik kriterleri oluşturur.	4,08	1,12
17. Okul yöneticileri, öğretmenleri yönetime dâhil eder.	4,08	1,16
18. Okul yöneticileri, demokratik okul yönetimi anlayışına sahiptir.	4,19	1,16
19. Okul yöneticileri, oluşturulan kurum kültürünü, formal ve informal hedefleri destekleyici nitelikte düzenler.	4,06	1,19

Tablo 8'e ilişkin bulgulara bakıldığında 3., 5., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. maddeler üzerinde “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca 1., 2., 4., 6. ve 7. maddelerde ise “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği sağlanmıştır. Uzman önerilerine göre 4. ve 5. maddeler aynı anlamı ifade ettiği için bir madde altında toplanmıştır. 6., 7., 8. ve 9. maddeler yeniden düzenlenmiştir. 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. maddelerin ise anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 10-11-12-13-14-15-16-17-18-19. maddeler eğitim durumları ile doğrudan ilgili olmayan maddelerdir.

Katılımcı B: Madde 7 başarısız olanları teşvik edici planlamalar, tedbirler alır.

Katılımcı C: Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi gerekir. Aynı şekilde öğretmenlik de profesyonel bir meslektir. Bunları ayrı ele almak gerekir. Standartları/yeterlikleri farklıdır.

4.2.3.Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur

Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan eğitim öğretim politikalarına yönelik standartlara ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. Eğitim Öğretim Politikalarına yönelik standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Öğretmen öğretmenlik meslek formasyonuna sahip olmalıdır.	4,75	0,70
2. Öğretmen yüksek lisans mezunu olmalıdır.	3,98	0,97
3. Öğretmenin, istihdamda mesleki isteklilik gibi özellikleri test edilmelidir	4,69	0,55
4. Öğretmenin ruh sağlığı bakımından mesleğe uygunluğu test edilmelidir	4,79	0,50
5. Her öğretmen kendi uzmanlık alanında istihdam edilmelidir	4,00	1,11
6. Eğitim politikalarında esnek olunmalıdır	4,00	1,11
7. Tüm okullarda aynı materyallere ulaşma şansı oluşturulmalıdır	4,33	1,07
8. Öğretmen adayları 2 yıl teorik ve 2 yıl uygulama okullarında staj yapmalıdır.	4,44	0,82
9. Öğretmene hizmet içi eğitim (en az yılda 3 faaliyet) sağlanmalıdır.	4,48	0,61
10. Finansal sorunlara devlet eliyle çözüm bulunmalıdır	4,33	1,07
11. Sınıf yönetiminde temel politika ve standartlar öğrencilere katkı sağlayacak şekilde belirlenmeli, öğretmenlere bu yönde tutum ve beceriler kazandırılmalıdır	4,21	1,03

Tablo 9’a yönelik bulgulara bakıldığında 2., 6., 9. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Ayrıca 1., 3., 4., 5., 7., 8., 10., 11. maddeler ise “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler neticesinde 8. ve 9. maddeler yeniden düzenlenmiştir. 10. ve 11. maddelerin ise anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 3 3+1 olabilir ama son yıl sadece staj olmalıdır.

Katılımcı B: Madde 3, İlk yıl dışında tüm yıllarda staj faaliyetlerinin yürütülmesi gereklidir.

Katılımcı C: “Madde 2 Açıkçası, lisans düzeyinde eğitimin niteliği artırılmadıkça lisansüstü için de değişen bir şey olmayacaktır. Yani, lisansüstü mezunundan ziyade yüksek kalitede lisans eğitimi yeterli olacaktır, nitelik yoksa lisansüstünün de bir fark yaratmayacağı kanısındayım”, “Madde 7 Hizmet içi eğitimlerin daha çok yerel ve ihtiyaca göre olması taraftarıyım. Yani, 3 ile sınırlandırmak yerine ihtiyaç hissedildiği kadar ve sürede olmasının daha verimli olacağını düşünüyorum”.

Katılımcı D: Madde 11 sınıf yönetimi bilimi ilgilendirir yönetimi değil.

Katılımcı E: Madde 8'e ihtiyaç var mı?

4.2.4.Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan öğrenme ortamı standartlarına ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Öğrenme ortamı standartları 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Ortamı Standartları	$\bar{X}$	SS
1. Öğrenme ortamı, programın sınıfta uygulanmasını kolaylaştıran bölgesel farklılıklara göre düzenlenmelidir	4,31	0,82
2. Öğrenme ortamı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olmalıdır	4,71	0,54
3. Öğrenme ortamı, genel hazır bulunuşluğa uygun tasarlanmalıdır	4,65	4,69
4. Sınıflarda ergonomik ve yaşa uygun oturma yerleri bulunmalıdır	4,69	0,55
5. Sınıflar öğrenci yaşına göre katlara yerleştirilmelidir	4,48	0,58
6. Tebeşir tahtası, mürekkep tahtası ve elektronik tahta üçü birlikte her sınıfta bulunmalıdır	3,77	1,13
7. Okul koridorlarında sergi alanları bulunmalıdır	4,42	0,64
8. Her okulda teknoloji ile bütünleşmiş sınıflar bulunmalıdır	4,56	0,58
9. Her okulda çok amaçlı laboratuvar bulunmalıdır	4,60	0,76
10. Her okulda çok amaçlı salon bulunmalıdır	4,69	0,55
11. Her okulda sanat odası bulunmalıdır	4,46	0,79
12. Her okulda öğrencilerin ekip biçebileceği bir tarım alanı bulunmalıdır	4,29	0,87
13. Öğrenme ortamı güven verici, etik ve öğrenmeyi teşvik edici olmalıdır	4,63	0,57
14. Öğrenme ortamı öğrenci sayısına, yaşına, gelişim düzeyine uygun olmalıdır	4,75	0,52
Tablo 10'un devamı		
15. Öğrenme ortamı ısı, ses yalıtımı, hijyen, ışık, nem vb. açılardan sağlıklı ve konforlu olmalıdır	4,71	0,61
16. Yerler kolay temizlenebilir ve kaymaz olmalıdır.	4,52	0,61
17. Askı, dolap, kürsü ve öğretmen için tahta önünde yüksek platform bulunmalıdır.	4,21	0,96
18. Kütüphane ve müze bulunmalıdır.	4,46	0,79
19. Çalışmaya ve eğlenmeye uygun kantin, spor salonu ve bahçe bulunmalıdır.	4,71	0,54
20. Sınıf mevcudu 32'nin üzerinde olmamalıdır.	4,33	0,93

Tablo 10'a yönelik bulgulara bakıldığında 6. madde "*Katılıyorum*" düzeyinde görüş birliğiyle kabul edilmiştir. 1., 2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. maddeler "*Tamamen Katılıyorum*" düzeyinde görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Öğrenme ortamı standartlarının tümü üzerinde görüş birliği sağlanmış olmasına rağmen uzmanlar anlam bütünlüğü taşımadığı gerekçesiyle 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. maddelerin yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Bu düzenlemeler ile birlikte oluşturulan yeni anket formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 15 ısı yerine sıcaklık denmeli

Katılımcı B: Madde 20 sınıf mevcudu 20'nin üzerinde olmamalı.

Katılımcı C: Madde 18 müze ve kütüphane birlikte verilmesi daha iyi olabilirdi, bu haliyle net bir cevap veremiyorum

Katılımcı D: Madde 18 Kütüphane bulunması doğru bir yaklaşım olacaktır ancak müze bir zorunluluk değil.

Katılımcı E: Madde 17 İlkokul düzeyinde platform öğretmen için değil, belki öğrenci için gerekli olabilir. Sınıf kalabalık değilse platforma ihtiyaç duyulmayabilir.

4.2.5.Araç-Gereç ve Materyal Standartlarına ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan Araç-Gereç, Materyal standartlarına ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11. Araç-Gereç, Materyal Standartlarının 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araç-Gereç, Materyal Standartları	$\bar{X}$	SS
1. İşlevsel olmalıdır	4,75	0,52
2. Her öğrenci rahatlıkla erişebilmelidir	4,71	0,54
3. İçeriğe uygun olmalıdır	4,58	0,82
4. Görsel ve işitsel olmalıdır	4,60	0,67
5. Etkileşim imkânı sağlamalıdır	4,65	0,56
6. Yeniden düzenlenebilmelidir	4,60	0,61
7. Öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun olmalıdır	4,75	0,52
8. Esnek, duyarlı ve kullanışlı olmalıdır	4,58	0,61
9. Kullanma kılavuzuna sahip olmalıdır	4,42	0,64
10. Somutlaştırmayı sağlayacak nitelikte olmalıdır	4,44	0,76
Tablo 11’in devamı		
11. Öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır	4,52	0,77
12. Bireysel hız ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalıdır	4,54	0,65
13. Pekiştireçlere yönelik hazırlanmalıdır	4,38	0,76
14. Sağlığa uygun olmalıdır	4,65	0,60
15. Son teknoloji ürünü ve bilimsel olmalıdır.	4,31	0,92
16. Yaratıcılık becerilerini geliştirmeye uygun olmalıdır.	4,58	0,64
17. Ayrıcalık oluşturmayı değil herkes için kullanılabilir türde olmalıdır.	4,40	0,73
18. Etkili öğrenmeyi sağlar nitelikte manuel olmalıdır.	4,17	1,01
19. Araştırma ve keşfetmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır.	4,63	0,60
20. Teknolojik becerileri geliştirmelidir.	4,50	0,71
21. İletişim becerilerini geliştirmelidir.	4,58	0,67
22. Programa uygun olmalıdır.	4,50	0,96
23. Açık, anlaşılır olmalıdır.	4,69	0,58
24. İki ve üç boyutlu olmalıdır	4,38	0,91
25. Beyni, bedeni, kalbi besleyecek, ortaya bir çaba, ürün çıkartacak nitelikte olmalıdır	4,38	0,91

Tablo 11’e yönelik bulgulara bakıldığında 18. Madde “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Ayrıca 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Öneriler doğrultusunda 15., 16., 17., 18., 19., 20.,

21.maddeler yeniden düzenlenmiştir. 22, 23, 24, 25.maddelerin anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Çok madde var Madde 25 çıkarılabilir.

Katılımcı B: Madde 15 son teknoloji ürünü olması gerekmez, içeriğe ve yönetime uygun materyal ise geleneksel teknolojiye olabilir.

Katılımcı C: Madde 22 diğer maddeleri de içermiyor mu?

Katılımcı D: Madde 23 Araç-gereç ve materyalin açık anlaşılır olması ne demek?

4.2.6.İçerik Standartlarına ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan İçerik standartlarına ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. İçerik Standartlarının 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İçerik Standartları	$\bar{X}$	SS
1. İçerik güncel olmalıdır.	4,75	0,52
2. İçerik görsel yönden nitelikli olmalıdır.	4,71	0,54
3. İçerik dil bakımından öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.	4,58	0,82
4. İçerik kaynak kitaplarla desteklenmiş olmalıdır.	4,60	0,67
5. İçerik öğrencinin gelişimine ve bulunduğu çevreye uyarlanmış olmalıdır.	4,65	0,56
6. İçerik sahada kullanılacak nitelikte olmalıdır.	4,60	0,61
7. İçerik kazanıma uygun olmalıdır.	4,75	0,52
8. İçerik, öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır	4,58	0,61
9. İçerik öğretim programına uygun olmalıdır	4,63	0,76

Tablo 12’ye yönelik bulgulara bakıldığında 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 9. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” görüş birliğiyle kabul edilmiştir. İçerik standartlarından 9. maddenin diğerlerini kapsadığı gerekçesi ile anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu katılımcı görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 9 diğer maddeleri kapsamıyor mu?

4.2.7.Değerlendirme Standartlarına ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan Değerlendirme standartlarına ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13. Değerlendirme Standartlarının 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değerlendirme Standartları	$\bar{X}$	SS
1. Ölçme ve değerlendirme sürece dayalı yapılmalıdır.	4,21	0,90
2. Ölçme ve değerlendirme periyodik aralıklarla tekrarlanmalıdır.	4,54	0,80
3. Ölçme ve değerlendirme biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olmalıdır.	4,60	0,53
4. Performans ve izleme testleri uygulanmalıdır.	4,34	0,77
5. Alternatif ölçme teknikleri kullanılmalıdır.	4,48	0,92

Tablo 13’e yönelik bulgulara bakıldığında 1., 2., 3., 4. ve 5. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Değerlendirme standartlarından 1., 2. ve 3. maddeler ve 4., 5. maddeler aynı anlamı ifade ettikleri için birer madde altında toplanması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu katılımcı görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 5 "alternatif ölçme teknikleri, klasik ölçme teknikleriyle birlikte kullanılmalıdır

Katılımcı B: Ölçme değerlendirme gerektiğinde sürece dayalı gerektiğinde sonuç odaklı gerektiğinde ise tanıma ve yer değiştirmeye dönük olabilir. Bu bakımdan ilgili sorulara aynı veya yakın düzeyde katılım gösterilmiştir.

4.2.8.Dersin işlenişine yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan dersin işlenişine yönelik standartlara ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 14’de özetlenmiştir.

Tablo 14. Dersin İşlenişine Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Sınıf/okul kademesine göre farklı ders saatleri uygulanmalıdır	4,35	0,69
2. Teneffüs araları öğretim kademesine göre değiştirilmelidir	4,42	0,71
3. Ders süresi, ders içeriğine göre belirlenmelidir	4,08	1,10
Tablo 14’ün devamı		
4. Ders süresi, öğrenci sayısına göre ayarlanmalıdır	3,77	1,09
5. Ders süreleri esnek olmalıdır	4,00	1,18
6. Öğrenci özelliklerine göre ders süresi ayarlanmalıdır.	4,38	0,76
7. Ders süresi öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerini dikkate alarak esnek olmalıdır.	4,42	0,84
8. Ders süresi belirtke tablosuna göre planlanmalıdır	4,25	0,81
9. Dersten sonra en az 10dk ara verilmelidir	4,29	0,74

Tablo 14’e yönelik bulgulara bakıldığında 3., 4., ve 5. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyine görüş birliğiyle kabul edilmiştir. 1., 2., 6., 7., 8., 9.maddeler ise “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler

doğrultusunda 5., 6. ve 7. maddeler bir madde altında toplanmıştır, 8. ve 9. maddelerin ise anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu katılımcı görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 9 çıkabilir. Dersin süresinin ayarlanması maddeleri bunu gereksiz hale getiriyor.

Katılımcı B: Madde 5 diğer maddeleri içermiyor mu?

Katılımcı C: Bazı sorular birden fazla özelliği belirtiyor ve bazı sorular birbirini kapsayacak şekilde, bunların düzenlenmesi anlamlı olabilir.

4.2.9.Öğrenmeye Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan öğrenmeye yönelik standartlara ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 15’de özetlenmiştir.

Tablo 15. Öğrenmeye Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenmeye Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Fiziksel ve bilişsel açıdan sağlıklı, güdülenmiş, meraklı, sorgulayan, problem çözmeye odaklı.	4,42	0,91
2. Amaca ulaşma.	4,46	0,79
3. Öğretilen şeylere farkındalık.	4,33	0,93
4. Genel ahlak kurallarına uyum.	4,46	0,98
5. Derse yönelik motivasyon.	4,52	0,77
6. Giriş davranışlarına sahip olmalıdır.	4,44	0,79
7. Temel kavramları açıklayabilmelidir.	4,35	0,93
8. Kavramlar arası ilişkiyi açıklayabilmelidir.	4,50	0,79

Tablo 15’e yönelik bulgulara bakıldığında tüm maddelerin “*Tamamen Katılıyorum*” görüş birliğiyle kabul edildiği görülmektedir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 1., 2., 3., 4., 5. maddeler yeniden düzenlenmiştir. 6., 7., 8. maddelerin ise anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu katılımcı görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Bunlar ders amacı gibi olmamış mı? Diğer bölümlerle uyumsuzluk var gibi.

Katılımcı B: Madde 1 tek maddeyle çok fazla şey ölçülüyor

Katılımcı C: Madde 6-7-8 çıkarılabilir

4.2.10. Program Yönelik Standartlara ilişkin II. Tur Bulguları

Araştırmada bir diğer standart alanı olan programa yönelik standartlara ilişkin Delphi ikinci tur bulguları Tablo 16’da özetlenmiştir.

Tablo 16. Programa Yönelik Standartların 2. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Programa Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Programlar Türk kültürüne dayalı olmalıdır	4,38	0,84
2. Programlar değerlere önem vermelidir	4,63	0,76
3. Programlar öğrenci seviyesine uygun olmalıdır	4,69	0,58
4. Programlar beceri alanlarına yönelik olmalıdır	4,67	0,63
5. Programlar güncel olmalıdır	4,77	0,47
6. Programlar uygulanabilir olmalıdır	4,75	0,56
7. Programlar öğrenciyi araştırmaya özendirmelidir	4,77	0,51
8. Programlar öğrenciyi merkeze almalıdır	4,67	0,66
9. Programlar bireysel farklılıkları dikkate almalıdır	4,75	0,52
10. Programlar yöntem tekniklere yönelik kapsamlı yönergeler içermelidir	4,29	0,96
11. Programlarda yöntem ve kazanım ilişkisi kurulmuş olmalıdır	4,35	0,88
12. Öğrencinin ahlaki gelişimini en önde tutan eğitim programı	4,40	0,93

Tablo 16’ya yönelik bulgulara bakıldığında tüm maddelerin “*Tamamen Katılıyorum*” görüş birliğiyle kabul edildiği görülmektedir. Uzmanlar 12. madenin eğitim durumları standartlarına uygun olmadığı gerekçesiyle anket kapsamından çıkarılması gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır. Bu öneri doğrultusunda oluşturulan yeni anket formu katılımcı görüşlerine sunulmuştur. Bu standart alanına ilişkin katılımcılar tarafından yapılan yorumlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Katılımcı A: Madde 12 eğitim durumuna özgü değil

Katılımcı B: Madde 12 hangi alanın programı olduğuna göre değişir

4.3. Delphi III. Tur’a Yönelik Bulgular

İkinci turda uzmanların yaptıkları öneriler değerlendirilmiş, üç alan uzmanı ve danışman gözetiminde alanyazın bilgileri dikkate alınarak, standartlar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve üçüncü tur anket formu oluşturulmuştur. Düzenlenmesi önerilen standartlar düzeltilmiş haliyle birlikte ankette belirtilmiştir. Çıkarılması önerilen standartların ise ikinci tur ortalamaları ve çıkarılma nedenleri üçüncü tur anket formunda belirtilmiştir. Ayrıca ikinci turda eleştiri almayan standartlar, ikinci tura ait ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte tekrar ankette yer almıştır. Daha sonra anket ilgili uzmanlara mail yoluyla iletilerek belirtilen değişikliklere katılma düzeyleri

sorgulanmıştır. Buna göre III. tur sonucunda her bir standart alanına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.1.Öğretmene Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları

Öğretmene yönelik standart alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmene Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmene Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarını bilir	4,30	0,76
2. Öğretmen, öğrencilerin ahlaki gelişimini önemser	4,34	0,82
3. Öğretmen, öğrenme ortamı ve özelliklerini bilir	4,50	0,67
4. Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturur	4,49	0,78
5. Öğretmen, teknopedagojik alan bilgisi ve becerilerine sahiptir	4,16	0,76
6. Öğretmen, ölçme ve değerlendirmede geçerliği ve güvenirliği önemser	4,26	0,96
7. Öğretmen, öğrenme stilleri bilgisini öğrenme ve öğretimi tasarlamada kullanır	4,14	0,93
8. Öğretmen, ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendirir	4,57	0,64
9. Öğretmen, derste ilgi çekici örnekler verir	4,50	0,69
10. Öğretmen, öğretim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanır	4,19	0,94
11. Öğretmen, öğrencileri için rol modeldir	4,54	0,64
12. Öğretmen, öğrenme-öğretme kuramları bilgisine sahiptir	4,26	0,88
13. Öğretmen, öğrenciyi etkin kılacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanır	4,40	0,81
14. Öğretmen, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerine sahiptir	4,36	0,73
15. Öğretmenin iletişim becerisi yüksektir	4,50	0,71
16. Öğretmen, öğrenciye sevgiyle yaklaşır	4,34	0,73
17. Öğretmen, sorgulayıcı yaklaşımlarla alan araştırması yapar	3,90	0,97
18. Öğretmen, alanında yapılan bilimsel çalışmaları takip eder	3,96	1,08
19. Öğretmen, yardımlaşma ve dayanışma içinde olan öğrenci grupları oluşturur	4,17	0,77
20. Öğretmen, dersini ciddiye alır	4,53	0,75
21. Öğretmen, esnektir	4,01	0,87
22. Öğretmen, toplumsal olaylara ve sorunlara duyarlıdır	4,37	0,68
23. Öğretmen, eleştirel bakış açısına sahiptir	4,47	0,75
24. Öğretmen, empati sahibidir	4,51	0,67
25. Öğretmen, ayrımcılık yapmaz	4,50	0,67
26. Öğretmen, öğrenci haklarını gözetir	4,49	0,69
27. Öğretmen, öğrenciyi önemser	4,43	0,83
28. Öğretmen, kültürel kaynaşmaya açıktır	4,19	0,86
29. Öğretmen, sabırlıdır	4,41	0,70
30. Öğretmen, güler yüzlüdür	4,39	0,78
31. Öğretmen, özgüven sahibidir.	4,34	0,69
32. Öğretmen, anlayışlıdır	4,44	0,62
33. Öğretmen, yeniliğe açıktır	4,41	0,87
34. Öğretmen, giyim kuşamına dikkat eder	4,26	0,80
35. Öğretmen, iç görünün, öğretim uzmanlığı için önemini takdir eder	3,91	0,92
36. Öğretmen, çocukların aile ve diğer sosyal çevre ile ilişkilerinde danışmanlık yapar	4,03	0,89

Tablo 17'nin devamı

Birleştirilmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
37. Hayat boyu öğrenme felsefesine sahiptir.			
38. Alanı ile ilgili gelişmelerden haberdardır.			
39. Mesleki gelişime açıktır.			
40. Alana hâkimdir.			
41. Alan bilgisi günceldir.			
42. Kendini geliştirmeye açıktır.			
43. Sınıfta sinerji oluşturur.			
44. Amaç ve kazanımlara göre öğrenme ortamını düzenler.	• Öğretmen, dersin amacına uygun sınıf iklimi oluşturmaya çaba gösterir	4,41	0,72
45. Olumlu sınıf kültürü oluşturur.			
46. Yöntem ve tekniklerin avantaj ve dezavantajlarını bilir.			
47. Yöntem teknik uygulama becerisine sahiptir.			
48. Ön organize ediciler, bilgi haritaları, konu şemaları kullanır.	• Öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahiptir	4,24	0,97
49. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilgisine sahiptir.			
50. Kazanıma uygun olarak kullanılacak yöntemi belirler.			
51. Öğrenci özelliklerine uygun, hedeflerle tutarlı, yöntem ve teknik belirler.	• Öğretmen, hedeflerle tutarlı, yöntem ve teknik belirler	4,24	0,96
52. Öğrenme stillerini dikkate alarak yöntem seçer.			
53. Yöntem ve teknik seçimini öğrenci yaş ve seviyesine göre yapar.	• Öğretmen, yöntem ve teknik seçimini öğrenci özelliklerine göre yapar	4,27	0,82
54. Teknolojiyi etkileşimli kullanır.			
55. Teknoloji okuryazarıdır.	• Öğretmen, teknoloji okuryazarıdır	4,21	0,82
56. Dersi için hedef belirler.			
57. Uyarıcıları ve içeriği kazandırılacak hedefe göre düzenler.	• Öğretmen, öğretimin her aşamasını hedeflerle tutarlı olarak planlar	4,34	0,89
58. Hedeflerle tutarlı öğretimin her aşamasını planlar.			
59. Hazırlanmış olan planı uygular.			
60. Eğitim durumları tasarısını yansıtan bir ders planı hazırlar.	• Öğretmen, eğitim durumları tasarısını yansıtan bir ders planı hazırlar	4,13	0,86
61. Öğrencinin düşünmesini teşvik edecek etkinlikler düzenler.			
62. Öğrenciye üst düzey düşünme becerileri kazandırır.	• Öğretmen, öğrencinin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olur	4,33	0,84
63. Kişilikli, karakterli ve ahlaklıdır.			
64. Etik ilkelere sahiptir.	• Öğretmen, etik ve ahlaki ilkelere sahiptir	4,50	0,62
65. Öğrencilerin başarılı olacağına inanır.			
66. Herkesin öğrenebileceğine ilişkin inancı vardır.	• Öğretmen, eğitim-öğretimini herkesin öğrenebileceğine ilişkin inançla sürdürür	4,24	0,94
67. Konu alanındaki kavram, işlem ve ilke bilgilerine sahiptir.			
68. Disipline özgü becerileri taşır.	• Öğretmen, öğretim yaptığı disipline özgü ana kavramları, ilkeleri, varsayımları, tartışmaları bilir	4,26	0,90

Tablo 17'nin devamı

69. Öğrencinin duyuşsal özelliklerini dikkate alır.	• Öğretmen, dersini öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) göre organize eder.	4,36	0,77
70. Öğrenme alanlarına göre organize eder.			
71. Öğretmen-öğrenci iletişimini sağlar.			
72. Öğrenci-öğrenci iletişimini sağlar.			
73. Jest ve mimikleri etkili kullanır.			
74. Etkili diksiyon, beden dili ve dış görünüşe sahiptir.	• Öğretmen, etkili iletişim becerilerine sahiptir.	4,44	0,68
75. İletişim engellerini ortadan kaldırır.			
76. Sınıf yönetimi iletişim becerilerine sahiptir.			
Düzenlenmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
77. Sürekli oturmaz.	• Öğretmen, öğrenme ortamının iyi yönetir.	4,17	0,94
78. Öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki gelişmeleri takip eder.	• Öğretmen, eğitimde yeni yönelimleri takip eder.	4,26	0,84
79. Dinamik yaklaşımın belirlediği etkenleri kullanır.	• Öğretmen, öğrencileri, duyguları, düşünceleri, davranışları, aileleri, kültürel ve sosyal yapılarıyla birlikte ele alır.	4,17	0,82
80. Kendi alanı ve diğer alanların programlarını tanır.	• Öğretmen, disiplinler arası konuların temel konulara nasıl bağlandığını ve bu konuların bireye nasıl kazandırılacağını bilir.	4,14	0,91
81. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilir.	• Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır	4,47	0,67
82. Öğrenmeyi, çabayı takdir eder.	• Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin çabalarını takdir eder.	4,47	0,60
83. Sınıf yönetimindeki temel ilkeleri benimser.	• Öğretmen, öğretim esnasında sınıf yönetimi temel ilkelerini uygular	4,40	0,83
84. Öğrencinin dikkatini dağıtacak tüm ayrıntıları göz önünde bulundurur.	• Öğretmen, öğrencinin duyuşlarını uyaran faktörleri dikkate alarak öğretimi gerçekleştirir	4,20	0,87
85. Tanımaya dönük değerlendirmeler yapar.	• Öğretmen, öğrencileri tanımaya dönük etkinlikler gerçekleştirir	4,39	0,68
86. Sesini iyi kullanır.	• Öğretmen, sesinin tonunu yerine göre ayarlamasını bilir	4,36	0,69
87. Grup dinamiğini yönetir.	• Öğretmen, grup çalışması yapar ve her grup içi dinamiğini yönetir	4,14	0,85
88. Uygun akıl yürütme süreçlerini kullanır.	• Öğretmen, öğrencilerin düzeyine uygun akıl yürütme süreçleri kullanır	4,26	0,78
89. Dersi öğrenciye sevdirebilir.	• Öğretmen, öğrenciyi derse güdüleyecek ve katılımını sağlayacak çeşitli öğretim stratejiler kullanır	4,39	0,74
90. Söylem becerilerini geliştirir.	• Öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur	4,41	0,66
91. Öğretilcek konu ile ilgili hazırlık yapar.	• Öğretmen, dersine hazırlıklı gelir	4,51	0,69
92. Dikkat çeker.	• Öğretmen, öğrencinin konuya dikkatini çeker	4,43	0,62

Tablo 17'nin devamı

93. Öğrenciyi hedeften haberdar eder.	• Öğretmen, öğrencilere dersin amaçlarını açıklar	4,49	0,62
94. Davranışları yönetir.	• Öğretmen, öğrenci davranışlarını yönetme (olumsuz davranışların, istenen davranışlarla yer değiştirilmesi) konusunda çaba gösterir	4,39	0,70
95. Zamanı yönetir.	• Öğretmen, süreyi etkili kullanır	4,43	0,68
96. Öğrenci katılımını sağlar.	• Öğretmen, öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çaba gösterir	4,49	0,67
97. Soru sorar.	• Öğretmen, öğrencileri düşünmeye sevk eden, tartışmaya olanak veren sorular sorar	4,56	0,57
98. Materyal hazırlama bilgisine sahiptir.	• Öğretmen, işleyeceği konuya yönelik, materyal geliştirir	4,31	0,72
99. Ölçme-değerlendirme bilgisine sahiptir.	• Öğretmen, ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir	4,34	0,96
100. Öğrenme yaşantılarını düzenler.	• Öğretmen, öğrenme yaşantılarını öğrenci seviyesine uygun şekilde planlar	4,47	0,62
101. Öğretimin başlatılması ve sonlandırılmasında kullanılan ice-breaker ya da toparlayıcı etkinlikleri uygular.	• Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencileri kaynaştırma etkinlikleri gerçekleştirir	4,14	0,94
102. Öğretmen öğrenci işbirliği ile kazanımlara ve içeriğe uygun araç gereçler hazırlar.	• Öğretmen, öğrenci ile işbirliği içinde kazanımlara ve içeriğe uygun araç gereçler hazırlar	4,24	0,76
103. İpuçları, dönütleri ve pekiştireçleri belirler.	• Öğretmen, ipuçları, dönütleri ve pekiştireçleri kullanır	4,43	0,72
104. Sınıf yönetiminde hem öğrenci hem de öğretmen stratejilerini yerine göre kullanır.	• Öğretmen, sınıf yönetimi stratejilerini yerinde kullanır	4,41	0,59
105. Bilgisayar ve mobil işletim sistemleri, ofis programları ve içerik oluşturma gibi bilgisayar becerilerine sahiptir.	• Öğretmen, temel bilgisayar kullanma becerilerine sahiptir	4,14	0,94
106. Değerlere dayalı sınıf kültürü oluşturur.	• Öğretmen, değerlere dayalı sınıf iklimi oluşturur	4,30	0,72
107. Ders planı özellikleri bilgisine sahiptir.	• Öğretmen, ders planı hazırlama bilgisine sahiptir	4,30	0,91
108. Öğrenim süresini etkili planlar.	• Öğretmen, öğretim süresini etkili planlar	4,37	0,68
109. Belirli koşullara göre programa müdahale eder	• Öğretmen, öğretim programını uygularken esnek davranır	4,20	0,80
110. Psikolojik ve ruhsal olarak mesleğe uygundur.	• Öğretmenin ruhsal durumu, mesleğini yerine getirmeye elverişlidir	4,26	0,87
111. Kendi alanının ders kitaplarını ve içeriğini tanır.	• Öğretmen, alanına özgü ders kitaplarını ve içeriğini bilir	4,24	0,85
112. İnsanı ilgilendiren çeşitli konularda bilgi sahibidir.	• Öğretmen, güncel ve toplumu ilgilendiren konularda bilgi sahibidir	4,37	0,75
113. Enerjik bir görüntüye sahiptir.	• Öğretmen, enerjik bir yapıya sahiptir	4,19	0,94
114. Öğretmenlik için gereken hitabete sahiptir.	• Öğretmen, mesleği için gereken hitabete sahiptir	4,26	0,76
115. Motivasyonu sağlar.	• Öğretmen, öğrencilerde motivasyonu sağlar	4,30	0,68

Tablo 17'nin devamı

Çıkarılması Önerilen İfadeler	$\bar{X}$	SS
116. Öğretmen, ne iş yaptığının bilincindedir	3,47	1,26
117. Öğretmen, yüksek başarı beklentisi içindedir	3,26	1,31
118. Öğretmen, duyuşsal becerileri de geliştirir	3,09	1,36
119. Öğretmen, dersin öğrencinin ne işine yarayacağını açıklar	2,56	1,30
120. Öğretmen, öğrenci-öğretmen dinamizmi-enerji sağlar	3,67	1,27
121. Öğretmen, ara özet yapar	3,40	1,25
122. Öğretmen, genel özet yapar	2,97	1,30
123. Öğretmen, dersi tekrar eder	3,24	1,28
124. Öğretmen, öğretim değişkenlerini tanıır ve kontrol eder	3,59	1,20
125. Öğretmen, güncel metodolojiyi kullanır	3,29	1,23
126. Öğretmen, kültüre özgü yöntem teknik kullanır	3,66	1,10
127. Öğretmen, çağa uygun yöntem teknik kullanır	3,54	1,16
128. Öğretmen, çağdaş yöntem ve tekniklerle klasik yöntem ve teknikleri harmanlar	3,40	1,21
129. Öğretmen, somut olarak araç gereçlerle öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirir	3,16	1,23
130. Öğretmen, derslerini öğretmen rehberliğinde öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf atmosferinde işler	3,40	1,26
131. Öğretmenin teknolojik algısı yüksektir	3,71	1,05
132. Dijital eğitsel ders içeriklerini hazırlar ve kullanır	3,34	1,22
133. Öğretmenin eğitime yönelik, AR-GE çalışmalarına yönelik farklılık ve yatkınlığı bulunur	3,66	1,13
134. Öğretmen, bilginin önemini kabul eder	3,49	1,28
135. Öğretmen, saygıya ve etiğe dayalı iletişim kurar	3,30	1,31

Tablo 17'ye yönelik bulgulara bakıldığında 37., 38., 39., 40., 41. ve 42. maddeler, 43., 44. ve 45. maddeler, 46., 47., 48. ve 49. maddeler, 50. ve 51. maddeler, 52. ve 53. maddeler, 54. ve 55. maddeler, 56., 57. ve 58. maddeler, 61. ve 62. maddeler, 63. ve 64. maddeler, 65. ve 66. maddeler, 67. ve 68. maddeler, 69. ve 70. maddeler ve 71., 72., 73., 74., 75. ve 76. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde, 59, 60. maddeler ise “*Katılıyorum*” düzeyindeki görüş birliği ile birer madde altında toplanmıştır. 77., 79., 80., 84., 87., 101., 105., 109. ve 113. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde, 78., 81., 82., 83., 85., 86., 88., 89., 90., 91., 92., 93., 94., 95., 96., 97., 98., 99., 100., 102., 103., 104., 106., 107., 108., 110., 111., 112., 114. ve 115. maddeler ise “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile yeniden düzenlenmiştir. Çıkarılması önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 116., 120., 124., 126., 127., 131., 133. ve 134. maddeleri “*Çıkarılmalı*” düzeyinde bir ortalamaya sahip olduğu için anket kapsamından çıkarılmıştır. 117., 118., 119., 121., 122., 123., 125., 128., 129., 130., 132. ve 135. maddelere ise “*Kesinlikle Çıkarılmamalı*”, “*Çıkarılmamalı*” ve “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği oluşmadığından maddeler anket kapsamından çıkarılmamıştır. Bu tur sonunda öğretmene yönelik standartlara ilişkin 101 gösterge belirlenmiştir.

4.3.2.Okul Yönetimine Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları

Okul Yönetimine yönelik standart alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Yönetimine Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul Yönetimine Yönelik Standartlar		$\bar{X}$	SS
1. Okul yöneticileri, öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirir		4,00	0,82
2. Okul yöneticileri, bilim, sanat ve teknoloji projeleri yönünden öğrencileri destekler		4,23	0,72
3. Okul yöneticileri, öğrenci yaşamını sadece okul içinde değil okul dışında da zenginleştirecek etkinlikler düzenler		4,14	0,85
Birleştirilmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
4. Okul yöneticileri öğretmeni geliştirici, düzenli ve sistemli etkinlikler düzenler.	• Okul yöneticileri, öğretmeni geliştirici, düzenli ve sistemli etkinlikler düzenler.	4,04	0,81
5. Okul yöneticileri hizmet içi eğitimler ile öğretmen eğitimindeki süreçleri güçlendirir.			
Düzeltilmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
6. Okul yöneticileri öğretmen işbirliği ve gelişimini destekler.	• Okul yöneticileri, öğretmen işbirliğini sağlar.	3,93	0,96
7. Okul yöneticileri başarılı öğrencileri onurlandırma etkinlikleri planlar.	• Okul yöneticileri, başarılı öğrencileri onurlandırma, başarısız olanları ise teşvik edici etkinlikler düzenler.	3,97	0,92
8. Okul yöneticileri öğrenci ve tüm okul paydaşlarını motive eder.	• Okul yöneticileri, personeli motive eder.	4,10	0,94
9. Okul yöneticileri okulda bulunan araç-gereç ve materyallerin ilgili ünite boyunca öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığını takip eder ve bu konuda öğretimin duyarlılığını yükseltir.	• Okul yöneticileri, okulda bulunan araç-gereç ve materyallerin kullanımına dikkat çeker ve bu konuda duyarlılık oluşturur	4,09	0,87
Çıkarılması Önerilen İfadeler		$\bar{X}$	SS
10. Okul yöneticileri, profesyonel düzeyde yönetim becerilerine sahiptir.		3,04	1,30
11. Okul yöneticileri, okulda öğretimsel liderliğe uygun davranır.		2,80	1,29
12. Okul yöneticileri, kuruma liderlik eder.		2,97	1,29
13. Okul yöneticileri, okulların kurumsallaşması, kalite ve standart geliştirmesi için sürekli proje geliştirir.		3,17	1,20
14. Okul yöneticileri, rehber öğretmeni destekler.		3,24	1,29
15. Okul yöneticileri, okulun bütçe planlamasını yapar.		3,29	1,35
16. Okul yöneticileri, öğretmen ve paydaşlar için hesap verebilirlik kriterleri oluşturur.		3,17	1,26
17. Okul yöneticileri, öğretmenleri yönetime dâhil eder.		2,96	1,34
18. Okul yöneticileri, demokratik okul yönetimi anlayışına sahiptir.		2,89	1,36
19. Okul yöneticileri, oluşturulan kurum kültürünü, formal ve informal hedefleri destekleyici nitelikte düzenler.		2,87	1,24

Tablo 18’e yönelik bulgulara bakıldığında 1. ve 3. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile 2. madde “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile kabul edilmiştir. 4. ve 5.maddeler “*Katılıyorum*” düzeyindeki görüş birliği ile bir madde altında toplanmıştır. 6., 7., 8. ve 9. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile

yeniden düzenlenmiştir. Çıkarılması önerisiyle uzman görüşüne sunulan 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. maddeler üzerinde “*Kesinlikle Çıkarılmamalı*”, “*Çıkarılmamalı*” ve “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği oluşmadığından maddeler anket kapsamından çıkarılmamıştır. Yönetime yönelik standart alanına ilişkin 18 gösterge belirlenmiştir.

4.3.3.Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur

Bulguları

Eğitim öğretim politikaları standart alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Öğretim Politikalarına yönelik standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar		$\bar{X}$	SS
1. Öğretmen öğretmenlik meslek formasyonuna sahip olmalıdır		4,69	0,59
2. Öğretmen yüksek lisans mezunu olmalıdır		3,56	1,15
3. Öğretmenin, istihdamda mesleki isteklilik gibi özellikleri test edilmelidir		4,19	0,97
4. Öğretmenin ruh sağlığı bakımından mesleğe uygunluğu test edilmelidir		4,41	0,80
5. Her öğretmen kendi uzmanlık alanında istihdam edilmelidir		4,50	0,87
6. Eğitim politikalarında esnek olunmalıdır		3,80	1,00
7. Tüm okullarda aynı materyallere ulaşma şansı oluşturulmalıdır		4,16	1,00
Düzenlenmesi Önerilen İfadeler		$\bar{X}$	SS
8. Öğretmen adayları 2 yıl teorik ve 2 yıl uygulama okullarında staj yapmalıdır.	Öğretmen eğitiminde uygulamaya daha çok ağırlık verilmelidir.	4,41	0,85
9. Öğretmene hizmet içi eğitim (en az yılda 3 faaliyet) sağlanmalıdır.	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler yerel ve ihtiyaca göre sağlanmalıdır.	4,23	0,77
Çıkarılması Önerilen İfadeler		$\bar{X}$	SS
10. Finansal sorunlara devlet eliyle çözüm bulunmalıdır		3,30	1,38
11. Sınıf yönetiminde temel politika ve standartlar öğrencilere katkı sağlayacak şekilde belirlenmeli, öğretmenlere bu yönde tutum ve beceriler kazandırılmalıdır		3,26	1,35

Tablo 19’a yönelik bulgulara bakıldığında 2., 3., 6. ve 7. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde, 1., 4. ve 5. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile kabul edilmiştir. 8, 9. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile yeniden düzenlenmiştir. Çıkarılması önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 10. ve 11. maddeler “*Kararsızım*” düzeyinde katılımı görüş birliği oluşmadığından anket kapsamından çıkarılmamıştır. Eğitim öğretim politikaları standart alanına ilişkin 11 gösterge belirlenmiştir.

4.3.4.Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları

Öğrenmeye yönelik standart alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğrenme ortamı standartları 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlar		$\bar{X}$	SS
1. Öğrenme ortamı, programın sınıfta uygulanmasını kolaylaştıran bölgesel farklılıklara göre düzenlenmelidir		4,11	0,78
2. Öğrenme ortamı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olmalıdır		4,43	0,62
3. Öğrenme ortamı, genel hazır bulunuşluğa uygun tasarlanmalıdır		4,37	0,65
4. Sınıflarda ergonomik ve yaşa uygun oturma yerleri bulunmalıdır		4,47	0,71
5. Sınıflar öğrenci yaşına göre katlara yerleştirilmelidir		4,21	0,87
6. Tebeşir tahtası, mürekkep tahtası ve elektronik tahta üçü birlikte her sınıfta bulunmalıdır		3,37	1,12
7. Okul koridorlarında sergi alanları bulunmalıdır		4,26	0,71
8. Her okulda teknoloji ile bütünleşmiş sınıflar bulunmalıdır		4,30	0,68
9. Her okulda çok amaçlı laboratuvar bulunmalıdır		4,34	0,63
10. Her okulda çok amaçlı salon bulunmalıdır		4,46	0,62
11. Her okulda sanat odası bulunmalıdır		4,30	0,70
12. Her okulda öğrencilerin ekip biçebileceği bir tarım alanı bulunmalıdır		4,17	0,84
Düzenlenmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
13. Öğrenme ortamı güven verici, etik ve öğrenmeyi teşvik edici olmalıdır	Öğrenme ortamı, güven verici olmalıdır	4,43	0,88
14. Öğrenme ortamı öğrenci sayısına, yaşına, gelişim düzeyine uygun olmalıdır	Öğrenme ortamı, öğrenci sayısı, yaş ve gelişim alanına uygun olarak hazırlanmalıdır	4,47	0,71
15. Öğrenme ortamı ısı, ses yalıtımı, hijyen, ışık, nem vb. açılardan sağlıklı ve konforlu olmalıdır	Öğrenme ortamı, sıcaklık, ışık, nem, yalıtım ve temizlik açılardan sağlıklı ve konforlu olmalıdır	4,61	0,54
16. Yerler kolay temizlenebilir ve kaymaz olmalıdır.	Okul iç alanları kolay temizlenebilir ve kaymaz olmalıdır	4,44	0,80
17. Askı, dolap, kürsü ve öğretmen için tahta önünde yüksek platform bulunmalıdır.	Eğitim öğretim için gerekli klasik araç gereçler her sınıfta bulunmalıdır	4,10	1,11
18. Kütüphane ve müze bulunmalıdır.	Her okulda kütüphane bulunmalıdır	4,40	0,78
19. Çalışmaya ve eğlenmeye uygun kantin, spor salonu ve bahçe bulunmalıdır.	Her okulda çalışmaya ve eğlenmeye uygun alanlar bulunmalıdır.	4,34	0,77
20. Sınıf mevcudu 32’nin üzerinde olmamalıdır.	Sınıf mevcudu 20’nin üzerinde olmamalıdır	4,10	0,86

Tablo 20’ye yönelik bulgulara bakıldığında 1. ve 12. Maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde, 2., 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile kabul edilmiştir. 6. madde bir önceki turda görüş birliğiyle kabul edilmesine rağmen bu turda, “*Kararsızım*” düzeyinde görüş birliği ile anket kapsamından çıkarılmıştır. 17, 20. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile

13., 14., 15., 16., 18. ve 19. maddeler ise “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile yeniden düzenlenmiştir. Öğrenme ortamına yönelik standart alanına ilişkin 19 gösterge belirlenmiştir.

4.3.5.Araç-Gereç ve Materyal Standartlarına ilişkin III. Tur Bulguları

Araç-gereç ve materyal standartları alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Araç-Gereç, Materyal Standartlarının 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araç-Gereç, Materyal Standartları		$\bar{X}$	SS
1. İşlevsel olmalıdır		4,37	0,75
2. Her öğrenci rahatlıkla erişebilmelidir		4,39	0,72
3. İçeriğe uygun olmalıdır		4,36	0,75
4. Görsel ve işitsel olmalıdır		4,27	0,77
5. Etkileşim imkânı sağlamalıdır		4,27	0,82
6. Yeniden düzenlenebilmelidir		4,26	0,80
7. Öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun olmalıdır		4,37	0,74
8. Esnek, duyarlı ve kullanışlı olmalıdır		4,20	0,85
9. Kullanma kılavuzuna sahip olmalıdır		4,30	0,66
10. Somutlaştırmayı sağlayacak nitelikte olmalıdır		4,36	0,58
11. Öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır		4,27	0,77
12. Bireysel hız ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalıdır		4,31	0,83
13. Pekiştireçlere yönelik hazırlanmalıdır		3,84	0,95
14. Sağlığa uygun olmalıdır		4,50	0,75
Düzenlenmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
15. Son teknoloji ürünü ve bilimsel olmalıdır.	• Bilimsel olmalıdır	4,04	0,96
16. Yaratıcılık becerilerini geliştirmeye uygun olmalıdır.	• Üst düzey becerileri geliştirmeye yardımcı olmalıdır	4,34	0,69
17. Ayrıcalık oluşturmayı değil herkes için kullanılabilir türde olmalıdır.	• Her öğrencinin kullanılabileceği kolaylıkta tasarlanmalıdır	4,29	0,84
18. Etkili öğrenmeyi sağlar nitelikte manuel olmalıdır.	• Etkili öğrenmeyi sağlar nitelikte olmalıdır	4,30	0,76
19. Araştırma ve keşfetmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır.	• Öğrencinin araştırma ve keşfetme duygularını harekete geçirebilecek nitelikte olmalıdır	4,34	0,80
20. Teknolojik becerileri geliştirmelidir.	• Teknolojik becerileri geliştirmeye yardımcı olmalıdır	4,09	0,84
21. İletişim becerilerini geliştirmelidir.	• İletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmalıdır	4,23	0,74
Çıkarılması Önerilen İfadeler		$\bar{X}$	SS
22. Programa uygun olmalıdır.		3,30	1,31
23. Açık, anlaşılır olmalıdır.		3,46	1,26
24. İki ve üç boyutlu olmalıdır		3,56	1,14
25. Beyni, bedeni, kalbi besleyecek, ortaya bir çaba, ürün çıkartacak nitelikte olmalıdır		3,51	1,23

Tablo 21’e yönelik bulgulara bakıldığında 8. ve 13. Maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde, 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 11., 12. ve 14.maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile standart olarak kabul edilmiştir. 16., 17., 18., 19. ve 21. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde, 15. ve 20. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile yeniden düzenlenmiştir. Çıkarılması önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 22. madde “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği oluşmadığından anket kapsamından çıkarılmamıştır. 23., 24. ve 25. maddeler ise “*Çıkarılmalı*” düzeyinde görüş birliği ile anket kapsamından çıkarılmıştır. Araç-Gereç, Materyal Standart alanına ilişkin 22 gösterge belirlenmiştir.

4.3.6.İçerik Standartlarına ilişkin III. Tur Bulguları

İçerik standartları alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İçerik Standartlarının 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İçerik Standartları	$\bar{X}$	SS
1. İçerik güncel olmalıdır.	4,51	0,69
2. İçerik görsel yönden nitelikli olmalıdır.	4,33	0,73
3. İçerik dil bakımından öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.	4,47	0,69
4. İçerik kaynak kitaplarla desteklenmiş olmalıdır.	4,31	0,78
5. İçerik öğrencinin gelişimine ve bulunduğu çevreye uyarlanmış olmalıdır.	4,33	0,90
6. İçerik sahada kullanılabilecek nitelikte olmalıdır.	4,33	0,78
7. İçerik kazanıma uygun olmalıdır.	4,44	0,78
8. İçerik, öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır	4,49	0,71
Çıkarılması Önerilen İfadeler	$\bar{X}$	SS
9. İçerik öğretim programına uygun olmalıdır	3,31	1,35

Tablo 22’ye yönelik bulgulara bakıldığında 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile standart olarak kabul edilmiştir. Çıkarılması önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 9. madde “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği oluşmadığından anket kapsamından çıkarılmamıştır. Bu tur sonunda İçerik standart alanına ilişkin 9 gösterge belirlenmiştir.

4.3.7.Değerlendirme Standartlarına ilişkin III. Tur Bulguları

Değerlendirme standartları alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Değerlendirme Standartlarının 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Birleştirilmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
1. Ölçme ve değerlendirme sürece dayalı yapılmalıdır. 2. Ölçme ve değerlendirme periyodik aralıklarla tekrarlanmalıdır. 3. Ölçme ve değerlendirme biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük olmalıdır.	• Biçimlendirme, yetiştirme, tanıma ve yer değiştirmeye yönelik değerlendirme türleri yerine göre kullanılmalıdır	4,21	0,90
4. Performans ve izleme testleri uygulanmalıdır. 5. Alternatif ölçme teknikleri kullanılmalıdır.	• Alternatif ölçme teknikleri ile geleneksel ölçme teknikleri birlikte kullanılmalıdır	4,34	0,77

Tablo 23’e yönelik bulgulara bakıldığında 1., 2., 3. maddeler ve 4., 5. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyindeki görüş birliği ile birer madde altında toplanmıştır. Bu tur sonunda Değerlendirme standart alanına ilişkin 2 gösterge belirlenmiştir.

4.3.8.Dersin İşlenişine Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları

Dersin işlenişine yönelik standartlar alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Dersin İşlenişine Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar		$\bar{X}$	SS
1. Sınıf/okul kademesine göre farklı ders saatleri uygulanmalıdır		4,16	0,73
2. Teneffüs araları öğretim kademesine göre değiştirilmelidir		4,07	0,90
3. Ders süresi, ders içeriğine göre belirlenmelidir		3,87	1,04
4. Ders süresi, öğrenci sayısına göre ayarlanmalıdır		3,17	1,27
Birleştirilmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
5. Ders süreleri esnek olmalıdır.	• Ders süresi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alarak esnek olmalıdır.	4,01	0,96
6. Öğrenci özelliklerine göre ders süresi ayarlanmalıdır.			
7. Ders süresi öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerini dikkate alarak esnek olmalıdır.			
Çıkarılması Önerilen İfadeler		$\bar{X}$	SS
8. Ders süresi belirtke tablosuna göre planlanmalıdır		3,36	1,27
9. Dersten sonra en az 10dk ara verilmelidir		3,54	1,27

Tablo 24’e yönelik bulgulara bakıldığında 1., 2., ve 3.maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile kabul edilmiştir. 4. madde “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği sağlanamadığından anket kapsamından çıkarılmıştır. 5, 6, 7.maddeler “*Katılıyorum*” düzeyindeki görüş birliği ile bir madde altında toplanmıştır. Çıkarılması

önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 8.madde ise “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği sağlanamadığından maddeler anket kapsamından çıkarılmamıştır. 9.madde ise “*Çıkarılmalı*” düzeyinde görüş birliği ile anket kapsamından çıkarılmıştır. Dersin işlenişine yönelik standart alanına ilişkin 5 gösterge belirlenmiştir.

4.3.9.Öğrenmeye Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları

Öğrenmeye yönelik standartlar alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğrenmeye Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Düzenlenmesi Önerilen İfadeler	Yeni İfade	$\bar{X}$	SS
1. Fiziksel ve bilişsel açıdan sağlıklı, güdülenmiş, meraklı, sorgulayan, problem çözmeye odaklı.	• Öğrencinin öğrenmeye merakı olmalıdır.	3,84	1,05
2. Amaca ulaşma.	• Öğrenci, belirli bir amaca sahip olmalıdır.	3,79	1,01
3. Öğretilen şeylere farkındalık.	• Öğrencinin öğretilen şeylere farkındalığı olmalıdır.	3,73	1,04
4. Genel ahlak kurallarına uyum.	• Öğrenci, genel ahlak kurallarına uymalıdır.	3,87	0,90
5. Derse yönelik motivasyon.	• Öğrenci kişisel motivasyonunu yönetebilmelidir.	3,71	1,00

Tablo 25’in devamı

Çıkarılması Önerilen İfadeler	$\bar{X}$	SS
6. Öğrenci giriş davranışlarına sahip olmalıdır.	3,23	1,24
7. Öğrenci temel kavramları açıklayabilmelidir.	3,04	1,22
8. Öğrenci kavramlar arası ilişkiyi açıklayabilmelidir.	3,13	1,23

Tablo 25’e yönelik bulgulara bakıldığında Öğrenmeye Yönelik Standart ifadelerinin ortalama değerlerine bakıldığında 1, 2, 3, 4, 5. maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliği ile yeniden düzenlenmiştir. Çıkarılması önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 6, 7, 8. Maddeler “*Kararsızım*” düzeyinde katılım ile görüş birliği sağlanamadığından maddeler anket kapsamından çıkarılmamıştır. Öğrenmeye yönelik standart alanında 8 gösterge belirlenmiştir.

4.3.10.Program Yönelik Standartlara ilişkin III. Tur Bulguları

Programa yönelik standart alanına ilişkin Delphi üçüncü tur bulguları Tablo 26’de verilmiştir.

Tablo 26. Programa Yönelik Standartların 3. Tur Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Program'a Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS
1. Programlar Türk kültürüne dayalı olmalıdır	3,90	0,95
2. Programlar değerlere önem vermelidir	4,31	0,74
3. Programlar öğrenci seviyesine uygun olmalıdır	4,46	0,71
4. Programlar beceri alanlarına yönelik olmalıdır	4,23	0,79
5. Programlar güncel olmalıdır	4,39	0,74
6. Programlar uygulanabilir olmalıdır	4,46	0,71
7. Programlar öğrenciyi araştırmaya özendirmelidir	4,43	0,74
8. Programlar öğrenciyi merkeze almalıdır	4,33	0,82
9. Programlar bireysel farklılıkları dikkate almalıdır	4,37	0,75
10. Programlar yöntem tekniklere yönelik kapsamlı yönergeler içermelidir	4,20	0,90
11. Programlarda yöntem ve kazanım ilişkisi kurulmuş olmalıdır	4,24	0,81
Çıkarılması Önerilen İfadeler	$\bar{X}$	SS
12. Öğrencinin ahlaki gelişimini en önde tutan eğitim programı	3,41	1,16

Tablo 26'ya yönelik bulgulara bakıldığında 1. ve 10. Maddeler “*Katılıyorum*” düzeyinde, 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9. ve 11. maddeler “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde görüş birliğiyle standart olarak kabul edilmiştir. Çıkarılması önerisiyle katılımcıların görüşüne sunulan 12. madde “*Çıkarılmalı*” düzeyinde görüş birliği ile anket kapsamından çıkarılmıştır. Program'a yönelik standart alanı altında 11 gösterge belirlenmiştir.

4.4.Standartların Saha Uygulamasına Yönelik Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen eğitim durumları standartları, Erzincan ilinden 40 ve Elazığ ilinden 35 öğretmene uygulanarak standartların benimsenme düzeyi araştırılmıştır. Öğretmenlerin standartları benimseme durumlarına yönelik verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 27’de görülmektedir.

Tablo 27. Öğretmenlerin eğitim durumları standartlarına ilişkin yanıtlarının ortalama ve standart sapma değerleri

STANDARTLAR	ERZİNCAN		ELAZIĞ	
A: Öğretmene Yönelik Standartlar	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
A1: Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarını bilir	4,12	0,77	4,18	0,96
A2: Öğretmen, öğrencilerin ahlaki gelişimini önemser	4,45	0,92	4,50	0,74
A3: Öğretmen, öğrenme ortamı ve özelliklerini bilir	4,43	0,83	4,41	0,59
A4: Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturur	4,37	0,77	3,91	1,15
A5: Öğretmen, teknopedagojik alan bilgisi ve becerilerine sahiptir	3,98	0,97	3,45	0,91
A6: Öğretmen, ölçme ve değerlendirmede geçerliği ve güvenilirliği önemser	4,45	0,78	4,32	0,99
A7: Öğretmen, öğrenme stilleri bilgisini öğrenme ve öğretimi tasarlamada kullanır	4,16	0,95	4,23	0,87

Tablo 27'nin devamı

A8: Öğretmen, ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendirir	4,45	0,70	3,86	1,08
A9: Öğretmen, derste ilgi çekici örnekler verir	4,37	0,75	4,27	0,83
A10: Öğretmen, öğretim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanır	4,37	0,77	3,68	0,95
A11: Öğretmen, öğrencileri için rol modeldir	4,39	1,02	4,50	0,60
A12: Öğretmen, öğrenme-öğretme kuramları bilgisine sahiptir	4,22	0,76	4,27	0,83
A13: Öğretmen, öğrenciyi etkin kılacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanır	4,29	0,81	4,18	0,73
A14: Öğretmen, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerine sahiptir	4,33	0,82	4,23	0,75
A15: Öğretmenin iletişim becerisi yüksektir	4,39	0,72	4,45	0,74
A16: Öğretmen, öğrenciye sevgiyle yaklaşır	4,57	0,73	4,27	0,77
A17: Öğretmen, sorgulayıcı yaklaşımlarla alan araştırması yapar	4,18	0,79	3,91	0,87
A18: Öğretmen, alanında yapılan bilimsel çalışmaları takip eder	4,08	1,04	3,86	0,99
A19: Öğretmen, yardımlaşma ve dayanışma içinde olan öğrenci grupları oluşturur	4,08	1,02	3,55	0,86
A20: Öğretmen, dersini ciddiye alır	4,59	0,70	4,50	1,10
A21: Öğretmen, esnektir	4,16	0,81	3,09	1,31
A22: Öğretmen, toplumsal olaylara ve sorunlara duyarlıdır	4,33	0,77	4,14	0,83
A23: Öğretmen, eleştirel bakış açısına sahiptir	4,29	0,88	4,18	0,73
A24: Öğretmen, empati sahibidir	4,39	0,80	3,86	1,25
A25: Öğretmen, ayrımcılık yapmaz	4,53	0,73	4,32	1,04
A26: Öğretmen, öğrenci haklarını gözetir	4,53	0,67	4,36	0,66
A27: Öğretmen, öğrenciyi önemser	4,57	0,70	4,59	0,67
A28: Öğretmen, kültürel kaynaşmaya açıktır	4,41	0,78	4,23	0,69
A29: Öğretmen, sabırlıdır	4,59	0,67	3,68	1,13
A30: Öğretmen, güler yüzlüdür	4,47	0,70	3,73	0,98
A31: Öğretmen, özgüven sahibidir.	4,55	0,76	4,59	0,50
A32: Öğretmen, anlayışlıdır	4,47	0,73	4,32	0,65
A33: Öğretmen, yeniliğe açıktır	4,41	0,78	4,36	0,58
A34: Öğretmen, giyim kuşamına dikkat eder	4,35	0,89	4,18	0,85
A35: Öğretmen, iç görünün, öğretim uzmanlığı için önemini takdir eder	4,22	0,81	4,00	0,82
A36: Öğretmen, çocukların aile ve diğer sosyal çevre ile ilişkilerinde danışmanlık yapar	3,98	0,88	3,82	0,91
A37: Öğretmen, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyerek mesleki gelişimi için çaba gösterir	4,49	0,81	4,36	0,73
A38: Öğretmen, dersin amacına uygun sınıf iklimi oluşturmaya çaba gösterir	4,51	0,76	4,41	0,67
A39: Öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisine sahiptir	4,47	0,73	4,27	0,77
A40: Öğretmen, hedeflerle tutarlı, yöntem ve teknik belirler	4,39	0,85	4,36	0,73
A41: Öğretmen, yöntem ve teknik seçimini öğrenci özelliklerine göre yapar	4,31	0,76	3,86	0,89
A42: Öğretmen, teknoloji okuryazarıdır	4,20	0,80	3,36	1,18
A43: Öğretmen, öğretimin her aşamasını hedeflerle tutarlı olarak planlar	4,33	0,79	4,27	0,83
A44: Öğretmen, eğitim durumları tasarısını yansıtan bir ders planı hazırlar	4,22	0,90	4,05	0,84
A45: Öğretmen, öğrencinin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olur	4,33	0,82	4,14	0,77
A46: Öğretmen, etik ve ahlaki ilkelere sahiptir	4,61	0,70	4,18	0,91
A47: Öğretmen, eğitim-öğretimini herkesin öğrenebileceğine ilişkin inançla sürdürür	4,45	0,78	3,91	0,87
A48: Öğretmen, öğretim yaptığı disipline özgü ana kavramları, ilkeleri, varsayımları, tartışmaları bilir	4,45	0,70	4,27	0,83

Tablo 27'nin devamı

A49: Öğretmen, dersini öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) göre organize eder	4,29	0,83	3,86	1,04
A50: Öğretmen, etkili iletişim becerilerine sahiptir.	4,37	0,75	4,23	0,81
A51: Öğretmen, öğrenme ortamının iyi yönetir.	4,49	0,67	4,36	0,73
A52: Öğretmen, eğitimde yeni yönelimleri takip eder.	4,24	0,89	3,77	0,81
A53: Öğretmen, öğrencileri, duyguları, düşünceleri, davranışları, aileleri, kültürel ve sosyal yapılarıyla birlikte ele alır.	4,35	0,74	3,77	1,07
A54: Öğretmen, disiplinler arası konuların temel konulara nasıl bağlandığını ve bu konuların bireye nasıl kazandırılacağını bilir.	4,43	0,70	4,05	0,72
A55: Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır	4,39	0,78	3,95	1,05
A56: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin çabalarını takdir eder.	4,47	0,64	4,36	0,85
A57: Öğretmen, öğretim esnasında sınıf yönetimi temel ilkelerini uygular	4,63	0,63	4,05	0,95
A58: Öğretmen, öğrencinin duyularını uyaran faktörleri dikkate alarak öğretimi gerçekleştirir	4,39	0,78	4,00	1,02
A59: Öğretmen, öğrencileri tanımaya dönük etkinlikler gerçekleştirir	4,35	0,80	3,73	1,16
A60: Öğretmen, sesinin tonunu yerine göre ayarlamasını bilir	4,61	0,63	4,36	1,05
A61: Öğretmen, grup çalışması yapar ve her grup içi dinamiğini yönetir	4,22	0,92	3,77	0,87
A62: Öğretmen, öğrencilerin düzeyine uygun akıl yürütme süreçleri kullanır	4,29	0,81	4,09	0,87
A63: Öğretmen, öğrenciyi derse güdüleyecek ve katılımını sağlayacak çeşitli öğretim stratejiler kullanır	4,51	0,67	4,36	0,66
A64: Öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur	4,47	0,70	4,05	0,84
A65: Öğretmen, dersine hazırlıklı gelir	4,57	0,67	4,36	0,90
A66: Öğretmen, öğrencinin konuya dikkatini çeker	4,61	0,67	4,09	0,97
A67: Öğretmen, öğrencilere dersin amaçlarını açıklar	4,51	0,70	3,91	0,97
A68: Öğretmen, öğrenci davranışlarını yönetme (olumsuz davranışların, istenen davranışlarla yer değiştirilmesi) konusunda çaba gösterir	4,55	0,67	4,36	0,73
A69: Öğretmen, süreyi etkili kullanır	4,53	0,61	4,45	0,51
A70: Öğretmen, öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çaba gösterir	4,53	0,67	4,23	0,69
A71: Öğretmen, öğrencileri düşünmeye sevk eden, tartışmaya olanak veren sorular sorar	4,45	0,64	4,18	0,96
A72: Öğretmen, işleyeceği konuya yönelik, materyal geliştirir	4,16	0,83	3,95	1,09
A73: Öğretmen, ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir	4,49	0,64	4,36	0,58
A74: Öğretmen, öğrenme yaşantılarını öğrenci seviyesine uygun şekilde planlar	4,37	0,72	4,09	0,68
A75: Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencileri kaynaştırma etkinlikleri gerçekleştirir	4,24	0,81	4,00	0,82
A76: Öğretmen, öğrenci ile işbirliği içinde kazanımlara ve içeriğe uygun araç gereçler hazırlar	4,35	0,77	3,82	1,22
A77: Öğretmen, ipuçları, dönütleri ve pekiştiricileri kullanır	4,43	0,73	3,95	0,90
A78: Öğretmen, sınıf yönetimi stratejilerini yerinde kullanır	4,57	0,61	4,09	0,75
A79: Öğretmen, temel bilgisayar kullanma becerilerine sahiptir	4,55	0,67	3,77	1,07
A80: Öğretmen, değerlere dayalı sınıf iklimi oluşturur	4,53	0,64	3,91	0,75
A81: Öğretmen, ders planı hazırlama bilgisine sahiptir	4,59	0,67	4,36	0,66
A82: Öğretmen, öğretim süresini etkili planlar	4,55	0,61	3,91	1,23
A83: Öğretmen, öğretim programını uygularken esnek davranır	4,41	0,70	3,45	1,01
A84: Öğretmenin ruhsal durumu, mesleğini yerine getirmeye elverişlidir	4,49	0,67	4,14	0,99

Tablo 27'nin devamı

A85: Öğretmen, alanına özgü ders kitaplarını ve içeriğini bilir	4,55	0,64	4,27	0,94
A86: Öğretmen, güncel ve toplumu ilgilendiren konularda bilgi sahibidir	4,39	0,83	4,27	0,70
A87: Öğretmen, enerjik bir yapıya sahiptir	4,49	0,73	4,09	0,68
A88: Öğretmen, mesleği için gereken hitabete sahiptir	4,63	0,60	4,32	0,65
A89: Öğretmen, öğrencilerde motivasyonu sağlar	4,53	0,67	4,23	0,75
A90: Öğretmen, yüksek başarı beklentisi içindedir	4,33	0,77	4,18	0,73
A91: Öğretmen, duyuşsal becerileri de geliştirir	4,37	0,80	4,00	0,87
A92: Öğretmen, dersin öğrencinin ne işine yarayacağını açıklar	4,49	0,70	3,91	1,02
A93: Öğretmen, ara özet yapar	4,37	0,75	3,95	0,84
A94: Öğretmen, genel özet yapar	4,51	0,61	4,18	0,73
A95: Öğretmen, dersi tekrar eder	4,49	0,67	3,95	0,79
A96: Öğretmen, güncel metodolojiyi kullanır	4,45	0,67	3,73	0,83
A97: Öğretmen, çağdaş yöntem ve tekniklerle klasik yöntem ve teknikleri harmanlar	4,43	0,70	3,82	1,05
A98: Öğretmen, somut olarak araç gereçlerle öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirir	4,41	0,73	3,64	1,09
A99: Öğretmen, derslerini öğretmen rehberliğinde öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf atmosferinde işler	4,49	0,70	3,91	0,87
A100: Dijital eğitsel ders içeriklerini hazırlar ve kullanır	4,37	0,87	3,77	0,87
A101: Öğretmen, saygıya ve etiğe dayalı iletişim kurar	4,59	0,64	4,41	0,73
B: Okul Yönetimine Yönelik Standartlar				
B1: Okul yöneticileri, öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirir	4,16	0,95	3,09	1,51
B2: Okul yöneticileri, bilim, sanat ve teknoloji projeleri yönünden öğrencileri destekler	4,22	0,90	2,86	1,64
B3: Okul yöneticileri, öğrenci yaşamını sadece okul içinde değil okul dışında da zenginleştirecek etkinlikler düzenler	4,06	0,93	2,73	1,67
B4: Okul yöneticileri, öğretmeni geliştirici, düzenli ve sistemli etkinlikler düzenler.	4,08	1,07	2,95	1,50
B5: Okul yöneticileri, öğretmen işbirliğini sağlar.	4,10	1,08	3,91	1,19
B6: Okul yöneticileri, başarılı öğrencileri onurlandırma, başarısız olanları ise teşvik edici etkinlikler düzenler.	4,24	1,05	3,50	1,37
B7: Okul yöneticileri, personelini motive eder.	4,00	1,20	3,64	1,29
B8: Okul yöneticileri, okulda bulunan araç-gereç ve materyallerin kullanımına dikkat çeker ve bu konuda duyarlılık oluşturur	4,06	1,10	3,55	1,37
B9: Okul yöneticileri, profesyonel düzeyde yönetim becerilerine sahiptir.	4,16	1,21	3,41	1,26
B10: Okul yöneticileri, okulda öğretimsel liderliğe uygun davranır.	4,12	1,11	3,77	1,31
B11: Okul yöneticileri, kuruma liderlik eder.	4,20	1,08	4,00	1,07
Tablo 27'nin devamı				
B12: Okul yöneticileri, okulların kurumsallaşması, kalite ve standart geliştirmesi için sürekli proje geliştirir.	4,02	1,10	3,23	1,41
B13: Okul yöneticileri, rehber öğretmeni destekler.	4,22	1,01	4,23	1,02
B14: Okul yöneticileri, okulun bütçe planlamasını yapar.	4,14	0,94	3,82	1,22
B15: Okul yöneticileri, öğretmen ve paydaşlar için hesap verebilirlik kriterleri oluşturur.	4,10	1,06	3,59	1,26
B16: Okul yöneticileri, öğretmenleri yönetime dâhil eder.	4,00	1,22	3,82	1,18
B17: Okul yöneticileri, demokratik okul yönetimi anlayışına sahiptir.	4,10	1,19	3,50	1,54
B18: Okul yöneticileri, oluşturulan kurum kültürünü, formal ve informal hedefleri destekleyici nitelikte düzenler.	3,96	1,18	3,55	1,30
C: Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar				
C1: Öğretmen öğretmenlik meslek formasyonuna sahip olmalıdır	4,76	0,51	4,64	0,95
C2: Öğretmen yüksek lisans mezunu olmalıdır	3,45	1,40	3,32	1,49

Tablo 27'nin devamı

C3: Öğretmenin, istihdamda mesleki isteklilik gibi özellikleri test edilmelidir	4,39	0,96	4,09	1,15
C4: Öğretmenin ruh sağlığı bakımından mesleğe uygunluğu test edilmelidir	4,63	0,69	4,77	0,53
C5: Her öğretmen kendi uzmanlık alanında istihdam edilmelidir	4,71	0,58	4,77	0,43
C6: Eğitim politikalarında esnek olunmalıdır	4,35	0,89	4,09	1,19
C7: Tüm okullarda aynı materyallere ulaşma şansı oluşturulmalıdır	4,69	0,62	4,73	0,55
C8: Öğretmen eğitiminde uygulamaya daha çok ağırlık verilmelidir.	4,63	0,63	4,73	0,55
C9: Öğretmenlere hizmet içi eğitimler yerel ve ihtiyaca göre sağlanmalıdır.	4,57	0,61	4,64	0,49
C10: Finansal sorunlara devlet eliyle çözüm bulunmalıdır	4,49	0,78	4,64	0,58
C11: Sınıf yönetiminde temel politika ve standartlar öğrencilere katkı sağlayacak şekilde belirlenmeli, öğretmenlere bu yönde tutum ve beceriler kazandırılmalıdır	4,59	0,64	4,82	0,50
D: Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlar				
D1: Öğrenme ortamı, programın sınıfta uygulanmasını kolaylaştıran bölgesel farklılıklara göre düzenlenmelidir	4,51	0,61	4,32	0,95
D2: Öğrenme ortamı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olmalıdır	4,65	0,59	4,77	0,53
D3: Öğrenme ortamı, genel hazır bulunuşluğa uygun tasarlanmalıdır	4,67	0,59	4,45	0,74
D4: Sınıflarda ergonomik ve yaşa uygun oturma yerleri bulunmalıdır	4,55	0,67	4,36	1,00
D5: Sınıflar öğrenci yaşına göre katlara yerleştirilmelidir	4,47	0,81	3,95	1,17
D6: Okul koridorlarında sergi alanları bulunmalıdır	4,55	0,70	4,32	0,89
D7: Her okulda teknoloji ile bütünleşmiş sınıflar bulunmalıdır	4,59	0,64	4,41	0,85
D8: Her okulda çok amaçlı laboratuvar bulunmalıdır	4,53	0,76	4,73	0,63
D9: Her okulda çok amaçlı salon bulunmalıdır	4,75	0,56	4,77	0,43
D10: Her okulda sanat odası bulunmalıdır	4,59	0,70	4,82	0,39
D11: Her okulda öğrencilerin ekip biçebileceği bir tarım alanı bulunmalıdır	4,31	0,91	4,18	1,10
D12: Öğrenme ortamı, güven verici olmalıdır	4,75	0,52	4,95	0,21
D13: Öğrenme ortamı, öğrenci sayısı, yaş ve gelişim alanına uygun olarak hazırlanmalıdır	4,78	0,54	4,82	0,50
D14: Öğrenme ortamı, sıcaklık, ışık, nem, yalıtım ve temizlik açılarından sağlıklı ve konforlu olmalıdır	4,78	0,54	4,91	0,29
D15: Okul iç alanları kolay temizlenebilir ve kaymaz olmalıdır	4,76	0,55	4,82	0,39
D16: Eğitim öğretim için gerekli klasik araç gereçler her sınıfta bulunmalıdır	4,76	0,55	4,82	0,50
D17: Her okulda kütüphane bulunmalıdır	4,84	0,46	4,82	0,39
D18: Her okulda çalışmaya ve eğlenmeye uygun alanlar bulunmalıdır.	4,75	0,52	4,91	0,29
D19: Sınıf mevcudu 20'nin üzerinde olmamalıdır	4,57	0,85	4,27	1,24
E: Araç-Gereç, Materyal Standartlar				
E1: İşlevsel olmalıdır	4,73	0,49	4,91	0,43
E2: Her öğrenci rahatlıkla erişebilmelidir	4,69	0,55	4,82	0,50
E3: İçeriğe uygun olmalıdır	4,71	0,58	4,86	0,47
E4: Görsel ve işitsel olmalıdır	4,73	0,53	4,73	0,63
E5: Etkileşim imkânı sağlamalıdır	4,76	0,47	4,91	0,29
E6: Yeniden düzenlenebilmelidir	4,73	0,53	4,82	0,39
E7: Öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun olmalıdır	4,78	0,46	4,91	0,29
E8: Esnek, duyarlı ve kullanışlı olmalıdır	4,73	0,49	4,86	0,35
E9: Kullanma kılavuzuna sahip olmalıdır	4,69	0,55	4,55	0,80
E10: Somutlaştırmayı sağlayacak nitelikte olmalıdır	4,71	0,50	4,73	0,55
E11: Öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır	4,76	0,47	4,95	0,21
E12: Bireysel hız ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalıdır	4,67	0,55	4,82	0,39

Tablo 27'nin devamı

E13: Pekiştireçlere yönelik hazırlanmalıdır	4,65	0,74	4,82	0,39
E14: Sağlığa uygun olmalıdır	4,65	0,66	4,95	0,21
E15: Bilimsel olmalıdır	4,69	0,58	4,82	0,39
E16: Üst düzey becerileri geliştirmeye yardımcı olmalıdır	4,67	0,62	4,95	0,21
E17: Her öğrencinin kullanılabileceği kolaylıkta tasarlanmalıdır	4,75	0,48	4,82	0,66
E18: Etkili öğrenmeyi sağlar nitelikte olmalıdır	4,78	0,46	4,95	0,21
E19: Öğrencinin araştırma ve keşfetme duygularını harekete geçirebilecek nitelikte olmalıdır	4,69	0,55	4,91	0,29
E20: Teknolojik becerileri geliştirmeye yardımcı olmalıdır	4,75	0,48	4,73	0,46
E21: İletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmalıdır	4,78	0,46	5,00	0,00
E22: Programa uygun olmalıdır.	4,76	0,47	5,00	0,00
F: İçerik Standartları				
F1: İçerik güncel olmalıdır.	4,73	0,53	4,73	0,77
F2: İçerik görsel yönden nitelikli olmalıdır.	4,63	0,69	4,73	0,63
F3: İçerik dil bakımından öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.	4,78	0,46	4,82	0,50
F4: İçerik kaynak kitaplarla desteklenmiş olmalıdır.	4,75	0,48	4,68	0,48
F5: İçerik öğrencinin gelişimine ve bulunduğu çevreye uyarlanmış olmalıdır.	4,76	0,47	4,86	0,47
F6: İçerik sahada kullanılabilecek nitelikte olmalıdır.	4,71	0,54	4,73	0,55
F7: İçerik kazanıma uygun olmalıdır.	4,75	0,52	5,00	0,00
F8: İçerik, öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır	4,69	0,55	4,95	0,21
F9: İçerik öğretim programına uygun olmalıdır	4,80	0,45	4,91	0,29
G: Değerlendirme Standartları				
G1: Biçimlendirme, yetiştirme, tanıma ve yer değiştirmeye yönelik değerlendirme türleri yerine göre kullanılmalıdır	4,71	0,50	4,82	0,39
G2: Alternatif ölçme teknikleri ile geleneksel ölçme teknikleri birlikte kullanılmalıdır	4,69	0,55	4,45	1,10
H: Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar				
H1: Sınıf/okul kademesine göre farklı ders saatleri uygulanmalıdır	4,55	0,76	4,50	0,60
H2: Teneffüs araları öğretim kademesine göre değiştirilmelidir	4,69	0,62	4,14	1,28
H3: Ders süresi, ders içeriğine göre belirlenmelidir	4,25	1,06	4,18	1,18
H4: Ders süresi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alarak esnek olmalıdır.	4,31	0,99	4,27	1,12
H5: Ders süresi belirtke tablosuna göre planlanmalıdır	4,24	0,93	3,77	0,97
I: Öğrenmeye Yönelik Standartlar				
I1: Öğrencinin öğrenmeye merakı olmalıdır	4,73	0,57	4,91	0,29
I2: Öğrenci, belirli bir amaca sahip olmalıdır	4,73	0,57	4,95	0,21
I3: Öğrencinin öğretilen şeylere farkındalığı olmalıdır	4,73	0,57	4,95	0,21
I4: Öğrenci, genel ahlak kurallarına uymalıdır	4,75	0,56	4,91	0,29
I5: Öğrenci kişisel motivasyonunu yönetebilmelidir	4,69	0,58	4,77	0,43
Tablo 27'nin devamı				
I6: Öğrenci giriş davranışlarına sahip olmalıdır	4,71	0,61	4,82	0,39
I7: Öğrenci temel kavramları açıklayabilmelidir	4,71	0,58	4,77	0,43
I8: Öğrenci kavramlar arası ilişkiyi açıklayabilmelidir	4,73	0,57	4,77	0,43
J: Programa Yönelik Standartlar				
J1: Programlar Türk kültürüne dayalı olmalıdır	4,29	0,92	4,05	0,90
J2: Programlar değerlere önem vermelidir	4,73	0,53	4,45	0,60
J3: Programlar öğrenci seviyesine uygun olmalıdır	4,80	0,49	4,68	0,57
J4: Programlar beceri alanlarına yönelik olmalıdır	4,75	0,52	4,68	0,57
J5: Programlar güncel olmalıdır	4,80	0,49	4,68	0,57
J6: Programlar uygulanabilir olmalıdır	4,78	0,50	4,73	0,55
J7: Programlar öğrenciyi araştırmaya özendirilmelidir	4,73	0,53	4,68	0,57
J8: Programlar öğrenciyi merkeze almalıdır	4,59	0,73	4,73	0,55

Tablo 27'nin devamı

J9: Programlar bireysel farklılıkları dikkate almalıdır	4,71	0,54	4,68	0,65
J10: Programlar yöntem tekniklere yönelik kapsamlı yönergeler içermelidir	4,71	0,58	4,59	0,80
J11: Programlarda yöntem ve kazanım ilişkisi kurulmuş olmalıdır	4,75	0,52	4,82	0,50

Tablo 27'ye göre Erzincan ilindeki öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında tüm standartların öğretmenler tarafından “*Katılıyorum*” ve “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Elazığ ilindeki öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında ise öğretmene yönelik standartlardan A21 ve A42, Okul Yönetimine yönelik standartlardan B1, B2, B3, B4 ve B12, Eğitim öğretim politikalarına yönelik standartlardan C2 standartlarının benimsenmediği görülmektedir. Bunun dışındaki tüm standartların Elazığ ilinde bulunan öğretmenler tarafından benimsendiği görülmüştür.

Ayrıca, Öğretmene yönelik A4, A8, A10, A19, A24, A29, A30, A41, A47, A53, A52, A55, A59, A61, A67, A76, A77, A79, A80, A82, A83, A92, A93, A95, A96, A97, A98, A99, A100 standartları, Okul Yönetimine yönelik B6, B7, B8, B9, B10, B14, B15, B17 standartları, Dersin işlenişine yönelik H5 standardı her iki ilde bulunan öğretmenler tarafından benimsenmiş olmasına rağmen, Elazığ ilindeki öğretmenlerin bu standartlara verdikleri yanıtların ortalamaları daha düşük görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlara ve ilgili alanyazına dayanarak yapılan tartışmalara, sonrasında ise sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada program geliştirmenin eğitim durumları (öğrenme öğretme süreci) ögesine yönelik standartlar belirlenmiştir. Ülkemizde eğitim öğretime ilişkin standart ve yeterliklerin MEB tarafından belirlendiğini belirten Şişman (2009), belirlenen bu standart alanlarına ilişkin paydaşların, standartların belirlenme aşamasında görev alamamaları durumunda, ilgili kişilerin bu standartları aynı düzeyde benimsemeyeceğini, böylece bu standartların, resmi bir kurallar bütünü olmaktan başka bir anlam ifade etmeyeceğini vurgulamıştır. Zuzovsky ve Libman (2006) ise standartlar belirlenirken etnik köken ve coğrafi konum gibi arka plandaki tüm değişkenlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında belirlenen standartlar, Türkiye'nin tüm bölgelerinden 10 üniversite ve 295 eğitim bilimleri alanı uzmanı görüşleriyle belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bu standartların, milli eğitim müdürlüklerine bağlı okullarda görev yapan öğretmenler tarafından benimsenme durumu incelenmiştir. Bu anlamda belirlenen standartların, hem ulusal düzeyde bir özellik gösterdiği hem de birçok uzmanın katılımını sağlamakla zengin görüş birliğine sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Tur Delphi Sonuçları

Delphi tekniği ile üç turda gerçekleştirilen araştırmanın birinci tur sonunda eğitim durumlarına yönelik on standart ve 253 gösterge belirlenmiştir. Bunların 135'i

Öğretmene Yönelik Standartlar, 19'u Okul Yönetimine Yönelik Standartlar, 11'i Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlar, 20'si Öğrenme Ortamı Standartları, 25'i Araç-Gereç ve Materyal Standartları, 9'u İçerik Standartları, 5'i Değerlendirme Standartları, 9'u Dersin İşlenişine Yönelik Standartlar, 8'i Öğrenmeye Yönelik Standartlar ve 12'si Programa Yönelik Standartlar olarak belirlenmiştir.

5.1.2.İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

İkinci ve üçüncü tur birbiriyle yakından ilişkili olduğu için bu turlara ilişkin sonuçlar aşağıda birlikte ele alınmıştır.

5.1.2.1.Öğretmene Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turuna göre öğretmene yönelik standartların tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlansa da uzmanların önerileri doğrultusunda öğretmene yönelik standartlardan 40 madde içerisinde, birbiriyle aynı anlamı ifade eden maddeler birleştirilerek 14 farklı madde belirlenmiştir. Ayrıca 39 madde üzerinde anlam bütünlüğünü sağlamak adına düzeltmeler yapılmış, 20 madde ise anket kapsamından çıkarılmıştır. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Çıkarılması önerilen maddelerden ise “*Öğretmen ne iş yaptığının bilincindedir*”, “*Öğretmen, Öğrenci-öğretmen dinamizmi-enerji sağlar*”, “*Öğretmen, öğretim değişkenlerini tanır ve kontrol eder*”, “*Öğretmen, kültüre özgü yöntem teknik kullanır*”, “*Öğretmen, çağa uygun yöntem teknik kullanır*”, “*Öğretmenin teknolojik algısı yüksektir*”, “*Öğretmenin eğitime yönelik, AR-GE çalışmalarına yönelik farklılık ve yatkınlığı bulunur*”, “*Öğretmen, bilginin önemini kabul eder*” standartları görüş birliğiyle anket kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak öğretmene yönelik standart alanına ilişkin 101 gösterge belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda belirlenen standartlara bakıldığında, en çok standardın öğretmene yönelik standart alanına ait olduğu görülmektedir. Öğretmene yönelik standartlar öğretmenlerin bilgi, tutum ve becerilerine ilişkin asgari ölçütler getirmektedir. Bu standartları sağlayan bir öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde

daha etkili olacağı düşünülebilir. Bu çalışmadaki standartların dağılımına bakıldığında, ifadelerin çoğunun öğretmenlerin öğretim becerilerine ilişkin olduğu görülmektedir. Sonrasında tutum-değer ve bilgiye ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Sarıtaş (2013) bir çalışmasında ortaokul öğrencilerinin, öğretmenin en çok genel öğretim yeteneğine, etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını ve adaletli olmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Das, El-Sabban ve Bener (1996) ise ideal bir öğretmenin özelliklerinden en önemlilerinin, alan bilgisine sahip olma ve bu bilgiyi sunabilme, bilgiye önem verme, açık iletişim becerisine sahip olma, öğrencinin görüşlerine saygı gösterme ve öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye teşvik etme olarak ifade etmiştir. Pozo-Munoz, Reboloso-Pacheco ve Fernandez-Ramirez (2000) öğrencilerin, ideal öğretmenin sahip olması gereken özellikleri, öğretmenin genel öğretme yetkinliği ve öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği olarak gördüğünü vurgulamıştır. Yanpar-Yelken ve diğerleri (2007) ise eğitim fakülteleri için belirledikleri kalite standartlarında öğretmenler ve öğretim elemanlarının sahip olması gereken en önemli mesleki özellikleri, alan ve mesleğin bilgi ve becerilerine sahip olmaları olarak ifade etmişlerdir.

17 Mayıs 2018 tarihi itibarıyla YÖK'ün öğretmenlik programlarında yaptığı değişimle de öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu programlarda derslere ilişkin dağılıma bakıldığında; öğretmenlik meslek bilgisi yüzde 25-30'dan yüzde 30-35'e çıkarılmıştır. Alan eğitimi yüzde 50-60'dan yüzde 45-50'ye indirilmiştir. Genel kültür bilgisi yüzde 15-20 olarak kalmıştır. Görüldüğü gibi mesleki bilgiye verilen önem artırılmakla birlikte, ilgili alanın öğretimine yönelik mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Böylece ilgili alanın öğretimiyle doğrudan ilişkili derslerin sayılarının en az dört katına çıkarıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca bütün programlarda "*Eğitimde ahlak ve etik*" dersi zorunlu ders olmuştur (YÖK, 2018). Bu durumda YÖK'ün yaptığı program düzenlenmelerinde, daha çok öğretmenin öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada belirlenen öğretim becerilerine ilişkin standartların, öğretmenler tarafından sağlanabilmesi için uygulamaya daha çok ağırlık verilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu noktada, öğretmen adaylarının mesleki uygulama yetersizliğinden dolayı, yeterli beceriyi kazanmadan mezun olduklarını belirten Celep (2014, s. 7), bunun sonucunda ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri süre

içerisinde, sınıf yönetimi konusunda oldukça iyimser düşüncelere sahip olmalarına rağmen mesleğe başladıktan sonra baskıcı bir yaklaşım sergilediklerini ifade etmiştir. Yanpar-Yelken (2009) öğretmen yetiştirme programlarında beklenen en önemli özelliğin uygulamasının olması olarak ifade etmektedir. Artırılan uygulamalar ile birlikte bu standartların mesleki beceri anlamında iyi bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu, araştırmada belirlenen öğretmene yönelik standartlara benzer standartlar geliştirmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak, öğretmenin öğrenciye milli duyguları öğretebilmesi, onları kültürlerarası saygı ve anlayışa teşvik etmesi, öğrenciler arasındaki ortak kültürel değerleri belirleyebilmesi, bilginin etiği konusunda hassas olması, eğitimde ortaklar ve paydaşlar ile etkin bir şekilde çalışabilmesi standartları göze çarpmaktadır (European Commission, 2009). İngiltere’de nitelikli öğretmen statüsü bağlamında belirlenen standartlarda, öğretmenin alan bilgisini güncel tutması, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinde yetkin olması, öğretim becerilerine sahip olması, alanına ilişkin araştırma yapması (Department for Education, 2013) gibi özelliklilerden bahsedilmiştir. ABD Colorado, Kuzet Dakota ve Utah eyaletlerinde, benzer şekilde öğretmenin alan bilgisi, öğrenci gelişimi ve öğrenmesine duyarlılığı, öğretim becerileri, öğretim liderliği ve kişisel özelliklerine ilişkin standartlar belirlemişlerdir (Utah Effective Teaching Standards, 2011; CDE, 2011; NDESPB, 2017). Kahramanoğlu (2014) ise öğretmen adayları için kişilik özellikleri, mesleğe ve alana ilgisi, mesleğe uygunluğu, alan bilgisi, genel kültür bilgi, mesleğe ilişkin tutum ve becerilere yönelik standartlar belirlemiştir. Belirtilen bu bulguların çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlere yönelik standartlar altında, öğretmenlerin kişilik özelliklerine asgari ölçütler getiren birçok standart belirlenmiştir. Yanpar-Yelken ve diğerleri (2007) öğretmen ve öğretim elemanlarının hoşgörülü, saygılı ve insancıl olmaları ile birlikte iletişim becerisine sahip olmalarını önemli kişisel özellikler olarak belirtmişlerdir. Bu özelliklerin öğretmenlerde bulunması gerektiğine vurgu yapan farklı çalışmalar da (Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2011; Arnon ve Reichel, 2007; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Kızıltepe, 2002; Genç, 2007; Oktar ve Yazçayır, 2008; Yoncalık, 2002; Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013; Aydoğdu, 2003) bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Wilson ve Cameron, 1996) aday öğretmenlerin, öğrencilerle

dostça ya da otoriter davranılması, iyi bir sınıf yönetimine ya da kaliteli öğrenme çıktılarına önem verilmesi, akademik çıktılara ya da bireysel ihtiyaçların karşılanmasına değer verilmesi konularında çelişki yaşadıkları belirtilmiştir. Bu çelişkiye rağmen aday öğretmenlerin otoriter ve öğretmen merkezli bir tutumu daha çok benimsedikleri vurgulanmıştır. Fakat çevreyle uyumlu, insancıl öğretmenlerin öğrencilerin gözünde daha etkili oldukları, bu nedenle aday öğretmenlerin öğrenen merkezli bir bakış açısına teşvik edilmeleri gerektiği ve empatik bakış açılarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenci ile kurulan iyi ilişkinin değerli eğitsel sonuçlara dönüşebileceği ifade edilmiştir. Öğretmenin kişilik özellikleri ve diğerleriyle olan insani ilişkilerine yönelik bu özellikler çalışmada ortaya çıkan standartlarla örtüşmektedir.

5.1.2.2.Okul Yönetimine Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre Okul Yönetimine yönelik standartların tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlansa da uzmanlardan gelen öneriyle Okul Yönetimine yönelik standartlardan birbiriyle aynı anlamı ifade eden iki madde birleştirilerek bir maddede toplanmıştır. Ayrıca 4 madde üzerinde anlam bütünlüğünü sağlamak adına düzeltmeler yapılmış, 10 madde ise anket kapsamından çıkarılmıştır. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Çıkarılması önerilen maddeler ise görüş birliği sağlanamadığından ankette çıkarılmamıştır. Toplamda Okul Yönetimine yönelik standart alanına ilişkin 18 gösterge belirlenmiştir.

Yöneticinin sınıftaki öğretmene ya da öğrenme-öğretme sürecine doğrudan müdahale etmesi gibi bir durum söz konusu olamaz. Fakat öğretmenin öğretim sürecinde karşılaştığı zorlukları aşması ve öğrenme öğretme sürecini etkileyecek maddi manevi eksikliklerin giderilmesi gibi konularda yöneticinin desteğinin gerekli olduğu düşünülebilir. Katılımcıların böyle bir standart alanına gereksinim duymalarının nedeni yöneticinin, öğrenme öğretme süreci ile dolaylı ilişkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Can (1998) yöneticinin kaliteli bir öğretim için tedbirler alması ve öğretmenin öğretim amaçlarına ulaşması için ona yardımcı olması gerektiğini ifade

etmiştir. Benzer şekilde Şişman, (2002, s. 83) yöneticinin öğrenme-öğretme sürecine liderlik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bozkurt ve Aslanargun (2015) yöneticinin iyi bir öğretim lideri olduğunu ve öğrenci, öğretmen ve öğrenme-öğretme süreçleri ile doğrudan ilgilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yönetici, öğrenme ortamını geliştirmeye çabalamalı, öğretmenlerin öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmaları için özendirmeli, öğretmenleri geliştirici düzenli olarak bilimsel dergiler sağlamalı, program geliştirme ve bireyin nasıl öğrendiğini anlamaya yönelik yeni gelişmelerden öğretmenleri haberdar etmelidir (Akalin-Akdağ, 2009). Bunun için okulda eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalı, tüm personele gerekli kaynakları ve etkili iletişimi sağlamalı, eğitim öğretim faaliyetleriyle bizzat ilgilenerek, okulda eğitimin önemine ilişkin model oluşturmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Yanpar-Yelken ve diğerleri (2007) yönetimin demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması, finansal açıdan öğretim elemanları ve öğrencilere destek sağlayabilecek güçte olması gerektiğini belirtmiştir. İngiltere okul yöneticileri için belirlenen standartlarda dürüst, öğrenci ve personelle güçlü iletişim kuran, öğrenci ve personeli takip edip organize eden, personelin gelişimine önem veren, uygun kaynak dağıtımını yapan yönetici özelliklerine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada belirlenen yönetici standartlarından farklı olarak, yöneticinin diğer okullarla koordineli çalışarak dışa dönük bir okul yönetimi gerçekleştirmesi ve bu vesileyle öğrencilerin diğer okullardaki öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını sağlaması yönündeki standartlar göze çarpmaktadır (Department for Education, 2016b). Genel olarak bakıldığında bu standartların araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

5.1.2.3.Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre eğitim öğretim politikalarına yönelik standartların tümünde uzmanların görüş birliğine varıldığı tespit edilmiştir. Tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlansa da uzmanlar, Eğitim Öğretim Politikalarına Yönelik standartlardan iki madde üzerinde anlam bütünlüğünü sağlamak adına düzeltmeler yapılmasını, iki maddenin ise anket kapsamından çıkarılmasını önermişlerdir. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan

değişikliklerin tümü görüş birliğiyle kabul edilmiştir. Çıkarılması önerilen maddeler ise görüş birliği oluşmadığından anketten çıkarılmamıştır. Toplamda eğitim öğretim politikalarına yönelik standart alanına ilişkin 11 gösterge belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, eğitim öğretim politikalarına ilişkin belirlenen standartların, öğretmenin yüksek lisans mezunu olması, mesleki formasyona sahip olması, mesleğe karşı tutumu, kişilik özellikleri, aday öğretmenlik süreci ve alana göre istihdam gibi daha çok öğretmenin istihdamı ve gelişimine yönelik olduğu görülmektedir. ABD’de eğitim fakültelerine girişte, ortaöğretim başarı puanı ve yerleştirme sınavlarına ek olarak, mülakatlar, referans mektupları, kişilik ve davranış testleri gibi ölçütler dikkate alınmaktadır. İrlanda’da üniversiteler öğrencilerini kişisel başvurular ile mülakat yolu ile belirlemektedir. Singapur ve Güney Kore’de merkezi yönetim tarafından belirlenen kontenjanlara göre eğitim fakülteleri öğrenci almakta ve iki yıl öğretmenlik meslek dersleri ve uygulamaları yapılmaktadır (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016).

Genelde öğretmenlik eğitimi süresi tüm ülkelerde dört yıldır. Fakat bazı ülkelerde bölüme göre farklılık gösterebilmektedir. İrlanda’da okulöncesi üç yıl, ortaöğretim seviyesindeki ana branşların eğitim süresi beş yıldır. ABD ve Güney Kore sözlü sınavlar, yüksek lisans yapma şartı vb. ölçütler öğretmenlik sertifikası almak için dikkate alınmaktadır. Türkiye gibi ABD ve Güney Kore’de de yaygın sertifikalandırma sisteminden dolayı alan dışı öğretmenlik oldukça yaygın durumdadır. Güney Kore bu uygulamadan dolayı birden fazla ders alanında uzmanlık kazandırılma yoluna gitmiştir. İrlanda’da Bakanlık öğretmenlerin atamasını yaptıktan sonra Eğitim Konseyi öğretmenlerin öğretim becerilerini ve performanslarını belirleyerek onların kariyerlerine karar vermektedir (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Bu noktada, gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarıyla örtüşen bu standartlarla birlikte hem fiziksel açıdan hem de ruhsal açıdan daha iyi, daha donanımlı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi yüksek öğretmenlerin istihdamının sağlanabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.4.Öğrenme Ortamı Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi

Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirilme sonuçlarına göre öğrenme ortamı standartlarının tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Buna rağmen Öğrenme Ortamına Yönelik Standartlardan 8 maddenin anlam bütünlüğünü sağlamak adına yeniden düzenlenmesi önerilmiştir. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Ayrıca bir önceki turda görüş birliği ile kabul edilmesine karşın bu turda görüş birliği oluşmayan “-Tebeşir tahtası, mürekkep tahtası ve elektronik tahta üçü birlikte her sınıfta bulunmalıdır” standardı anket kapsamından çıkarılmıştır. Toplamda öğrenme ortamına yönelik standart alanına ilişkin 19 gösterge belirlenmiştir.

Araştırmada öğrenme ortamının fiziksel uygunluğu, öğrenci özelliklerine uygunluğu ve öğretime uygunluğu gibi standartlar belirlenmiştir. Öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, oturma yerleri, gürültü, temizlik ve sınıf araçlarının konumunu öğrenme ortamının fiziksel değişkenleri olarak belirten Celep (2014, s.16-18) bu değişkenlerin uygun bir şekilde düzenlendiğinde öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir. Özden (2012, s. 47-48) dünya görüşünün yapıyı, yapının da insan davranışlarını etkilediğini vurgulayarak, sınıf içi düzenlemelerin sınıf ortamını etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıfların dikdörtgen bir yapının ötesine gitmesi gerektiğini ve bu yapıların da öğrenci merkezli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Shapiro (2006) okul bahçelerinin etkili düzenlendiğinde öğrenmeyi artıracaklarını belirtmiştir. Buna rağmen bazı araştırmalar (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Güler ve Bıkmaz, 2002) okullarda etkinlik yapılabilecek bahçelerin olmadığını ifade etmişlerdir. Yanpar-Yelken ve diğerleri (2007) ise okullarda tesis ve donanım açısından yeterli sayıda bilgisayar olması ve sınırsız internet erişiminin olması ve bilgi teknolojilerine yönelik salonunun olmasına ilişkin standartlar belirlemişlerdir. Bu bulguların araştırmada belirlenen öğrenme ortamı standartları ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca belirtilen eksikliklerin bu standartlarla kapatılabileceği düşünülmektedir.

Tuncer, Bal ve Özüt (2012) öğrenme ortamlarını inceledikleri çalışmalarında sınıflardaki sıcaklık, karbondioksit ve gürültü gibi değerlerin normalin dışında olduğunu ve sınıflardaki renk tercihlerinin yanlış yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu noktada okul

inşa ve yerleşim şartlarını düzenleyecek kanun ve yönetmeliklerin çıkarılması gerektiğini vurgulayan araştırmacıların bu önerilerinin, araştırmada belirlenen öğrenme ortamı standartları ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Genel olarak öğrenme ortamı, mümkün olduğu kadar kazaya yol açmayan, doğal, değişime izin verecek şekilde esnek, bireylerin bağımsız olarak da çalışabildikleri, öğretimi kolaylaştıran, bireysel ve grup aktivitelerine imkân sunan, öğrenci katılımını teşvik eden, estetik olarak güzel olmalıdır (Boegehold, 1977, s.146). Ortamın, çocuğun iletişim, ifade ve düşünme gibi becerilerini geliştirmesi ve ilgi çekici olması gerektiğini belirten Ural ve Ramazan (2007, s. 45) ise özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamın, çok yönlü gelişimi destekleyen, hareket alanı olan ve eğitim programlarının uygulamasını kolaylaştıran özgür, esnek ve güvenli olması gerektiğini ifade etmektedir.

5.1.2.5.Araç-Gereç, Materyal Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre araç-gereç ve materyal standartlarının tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Buna rağmen bu standartlardan 7 madde üzerinde anlam bütünlüğünü sağlamak adına düzeltmeler yapılması, 4 maddenin ise anket kapsamından çıkarılması önerilmiştir. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Çıkarılması önerilen maddelerden katılımcı görüşleri doğrultusunda “-Açık, anlaşılır olmalıdır, -İki ve üç boyutlu olmalıdır, - Beyni, bedeni, kalbi besleyecek, ortaya bir çaba, ürün çıkartacak nitelikte olmalıdır” standartları görüş birliğiyle anket kapsamından çıkarılmıştır. Toplamda araç-gereç, materyallere yönelik standart alanına ilişkin 22 gösterge belirlenmiştir.

Şimşek (2002, s.25) eğitimde araç-gereç kavramını, “*öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin etkin bir öğretim sağlayabilmesi için üzerinde gözlem ve araştırma yapmada kullanılan her türlü öğrenme-öğretme yardımcıları*” olarak açıklamaktadır. Taşpınar (2005, s. 175), daha fazla duyu organını öğrenmede aktif kılarak öğrenmenin netliğini artırdığından, öğrenme-öğretme sürecinde araç-gereç kullanmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu materyal ve araç-gereçler güvenli ve dayanıklı, çocukların bireysel kullanımına uygun, doğal yollarla imal edilmiş, etkili, çok boyutlu, genellikle

öğretmenler, çocuklar ve toplum tarafından oluşturulmuş, bireysel ve grup kullanımını teşvik eden, öğrenme stillerindeki farklılıklara ve bireyin gelişim seviyesine uygun, çocukların kültürel çevreleriyle ilgili olmalıdır (Boegehold, 1977, s.146). Bu noktada araç-gereçlere yönelik ifade edilen bu özelliklerin bu araştırmada elde edilen araç gereç standartları ile örtüştüğü görülmektedir. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) okul öncesinde fen etkinliklerinin yapılacağı araç-gereç ve materyallerin büyük çoğunluğunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenler tarafından da şikâyet konusu olduğunu ifade etmişlerdir. McNairy (1985) ise çocukların her zaman rahatlıkla erişebileceği materyallerin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen araç-gereç ve materyal standartları ile okullardaki araç-gereç eksikliklerinin giderilerek fırsat eşitliği oluşacağı düşünülmektedir.

5.1.2.6. İçerik Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre içerik standartlarının tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlansa da uzmanlar, diğer maddelerde aynı anlamı ifade eden maddelerin var olduğu gerekçesi ile bir maddenin anket kapsamından çıkarılmasını önermişlerdir. Üçüncü turda çıkarılması önerilen bu madde görüş birliği oluşmadığından anketten çıkarılmamıştır. Toplamda içerik standart alanına ilişkin 9 gösterge belirlenmiştir.

Bu araştırmada içeriğin güncel, görsel yönden nitelikli, hedeflerle tutarlı, öğrenci özelliklerine uygun ve sahada kullanılabilecek bilgilerle donatılmış olması gerektiğine dair standartlar belirlenmiştir. Benzer şekilde Varış (1996, s. 116) disiplinlerdeki yeniliklerin izlenerek programa ilave edilmesi gerektiğini, Küçükahmet, (2011, s. 20) hedef-içerik ilişkisinin güncel, doğru ve kullanışlı olması gerektiğini ve bilginin birbiriyle tutarlı olması gerektiğini, Beane (1995, s. 621) konu-tema ilişkisinin sorgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguların araştırmada belirlenen içerik standartları ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.2.7.Değerlendirme Standartlarına İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi

Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre değerlendirme standartlarının tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlansa da uzmanlardan gelen öneriyle, 5 madde içerisinde birbiriyle anlamı ifade eden maddeler birleştirilerek iki farklı maddede toplanmıştır. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Toplamda değerlendirme standart alanına ilişkin iki gösterge belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ölçme değerlendirmenin sadece bir ürün olarak değil, öğrenciyi tanımaya ve süreç içerisinde iyileştirmeye dönük yapılması gerektiğine ilişkin standartlar belirlenmiştir. Hotaman (2010) sonuç odaklı olan klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yerine, öğrenciyi tanıma ve değerlendirme fırsatı sağlayacak olan süreç ve performans değerlendirme tekniklerine öncelik verilmesinin demokratik bir eğitim sağlayacağını ifade etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir.

5.1.2.8.Dersin İşlenişine Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur

Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre Dersin İşlenişine Yönelik Standartların tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Uzmanlardan gelen önerilerle; üç madde içerisinde birbiriyle aynı anlamı ifade eden maddeler birleştirilerek bir farklı madde yazılmış, iki madde ise anket kapsamından çıkarılmıştır. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Ayrıca daha önceki turda görüş birliği sağlanmış olan “*Ders süresi öğrenci sayısına göre ayarlanmalıdır*” standardı üzerinde bu turda görüş birliği oluşmadığından anket kapsamından çıkarılmıştır. Çıkarılması önerilen maddelerden 8. madde üzerinde görüş birliği oluşmadığından çıkarılmamıştır. 9. maddenin ise görüş birliği ile anket kapsamından çıkarılmasına karar verilmiştir. Toplamda dersin işlenişine yönelik standart alanına ilişkin 5 gösterge belirlenmiştir.

Dersin İşlenişine Yönelik Standartların daha çok ders ve teneffüs sürelerinin belirlenmesine yönelik ifadeleri kapsadığı görülmektedir. Örneğin, ders süresi öğretim kademesine, ders içeriğine, öğrenci özelliklerine ve belirtke tablosuna göre belirlenmesi gerektiği, yine teneffüs aralarının da öğretim kademesine göre belirlenmesi gerektiğine yönelik standartlar belirlenmiştir. Osmanoğlu ve Yaşa (2018) araştırmalarında lise öğrencilerinin teneffüs sürelerinin artırılmasını istediklerini vurgulamıştır. Sezgin ve Duran (2010) öğrencilerin ders zili çaldığında derse hazır olmadıklarını, bunun nedeninin ise teneffüs aralarının kısa olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumun teneffüsün kademeye, öğrenci özelliklerine göre ya da ders içeriğine göre ayarlanması gerektiği standartlarını doğrulamaktadır. Örneğin derse hazır oluş bakımından bir çocuk ile bir ergen arasında fark olacağı gibi dersin gerektirdiği araç-gereç, materyallerin öğrenci tarafından derse hazır hale getirilmesi yönünden de farklılık olabileceği düşünülebilir.

5.1.2.9.Öğrenmeye Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre öğrenmeye yönelik standartların tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Tüm standartlar üzerinde görüş birliği sağlansa da uzmanlar, 5 madde üzerinde anlam bütünlüğünü sağlamak adına düzeltmeler yapılmasını, üç maddenin ise anket kapsamından çıkarılmasını önermişlerdir. Üçüncü turda öneriler doğrultusunda yapılan değişikliklerin tümü görüş birliği ile kabul edilmiştir. Çıkarılması önerilen ifadeler görüş birliği oluşmadığından anket kapsamından çıkarılmamıştır. Toplamda öğrenmeye yönelik standart alanına ilişkin 8 gösterge belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğrenmeye yönelik belirlenen standartlara bakıldığında, öğrencinin öğrenmeye merakının olması, belirli bir amacının olması, kendini yönetebilmesi, temel kavramları açıklayabilmesi ve öğrenci giriş davranışlarına sahip olması gibi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini belirten ifadeler yer almıştır. Hiç kimsenin, bir başkası için öğrenmeyi gerçekleştiremeyeceğini vurgulayan Fidan (2012, s. 110), öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda Bacanlı (2018, s. 197) türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, motivasyon ve dikkat

gibi faktörlerin öğrenmeyi etkileyen öğrenen faktörleri olarak açıklamaktadır. Bunlara ek olarak Kılıç (2002) genel uyarılmışlık hali ve kaygı, öğrenmeye hazır oluş, yaş, zekâ fizyolojik durum ve önceki öğrenmelerin aktarılmasını öğrenen etkenleri olarak ifade etmiştir.

Alkan (2011, s.100) öğretim sisteminin amacının, öğrenciyi bir başlangıç davranışından alıp, hedef davranışa ulaştırmak olduğunu, sitemde ulaşılması beklenen hedefler belirlendikten sonra, öğrenci niteliğinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Fidan (2012, s. 102) ise öğrenme-öğretme sürecine giren bireyin hedef davranışı kazanmasını sağlayacak ön bilgilerinin yoklanmasının ve tutumlarının bilinmesinin öğretimi etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu ifadeler araştırmada belirlenen öğrenmeye yönelik standartları desteklemektedir.

5.1.2.10. Programa Yönelik Standartlara İlişkin İkinci ve Üçüncü Tur Delphi Sonuçları

Araştırmanın ikinci turunda uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarına göre programa yönelik standartların tümünde uzmanların görüş birliğine vardığı tespit edilmiştir. Uzmanlar, ankette eğitim durumları standartlarına uygun olmadığı gerekçesi ile bir maddenin anket kapsamından çıkarılmasını önermişlerdir. Üçüncü turda çıkarılması önerilen “*Öğrencinin ahlaki gelişimini en önde tutan eğitim programı*” standardı görüş birliğiyle anket kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak programa yönelik standart alanına ilişkin 11 gösterge belirlenmiştir.

Bu araştırmada programa yönelik belirlenen standartlara bakıldığında genelde öğrenciyi merkeze alan, bireysel temel ilkesini benimseyen, kültüre ve değerlere önem veren bir program yapısı ortaya konmuştur. Boegehold, (1977, s.146) bu beklentiyi doğrular nitelikte eğitim programlarının, bireylerin karşılıklı saygı ve yardımsever bir atmosferde gelişimini sağlayacak, aktif olarak deney, keşif ve diğer çocuklarla birlikte çalışma gibi durumlara katılacak, bireyleri bir öğrenme topluluğu haline getirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yanpar-Yelken ve diğerleri (2007) eğitim programının uygulamaya yönelik olması gerektiğini ifade etmiştir. Hotaman (2010) ise demokratik bir eğitim programı üzerinde durmakta ve böyle bir programın eğitim durumlarının öğrenci odaklı, öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat veren,

öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri yaşayarak kazanmasını sağlayan, paylaşmaya ve yardımlaşmaya olanak tanıyan ve fırsat eşitliği sağlayan nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Programa ilişkin belirtilen bu özelliklerin araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

5.1.3.Standartların Saha Uygulamasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada elde edilen eğitim durumları standartları, Erzincan ve Elazığ illerinden birer okul seçilerek bu okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanarak bu standartların öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi araştırılmıştır. Bulgulara göre Erzincan ilindeki öğretmenlerin tüm standartları “*Katılıyorum*” ve “*Tamamen Katılıyorum*” düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Buna rağmen Elazığ ilindeki öğretmenlerin, öğretmene yönelik standartlardan “A21:Öğretmen, esnektir” ve “A42:Öğretmen, teknoloji okuryazarıdır”, Okul Yönetimine yönelik standartlardan “B1:Okul yöneticileri, öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirir”, “B2:Okul yöneticileri, bilim, sanat ve teknoloji projeleri yönünden öğrencileri destekler”, “B3:Okul yöneticileri, öğrenci yaşamını sadece okul içinde değil okul dışında da zenginleştirecek etkinlikler düzenler”, “B4:Okul yöneticileri, öğretmeni geliştirici, düzenli ve sistemli etkinlikler düzenler” ve “B12:Okul yöneticileri, okulların kurumsallaşması, kalite ve standart geliştirmesi için sürekli proje geliştirir”, Eğitim öğretim politikalarına yönelik standartlardan “C2:Öğretmen yüksek lisans mezunu olmalıdır” standartlarını benimsemedikleri görülmektedir. Bunun dışındaki tüm standartların Elazığ ilinde bulunan öğretmenler tarafından benimsendiği görülmüştür.

Ayrıca, Öğretmene yönelik A4: Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturur, A8: Öğretmen, ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendirir, A10: Öğretmen, öğretim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanır, A19: Öğretmen, yardımlaşma ve dayanışma içinde olan öğrenci grupları oluşturur, A24: Öğretmen, empati sahibidir, A29: Öğretmen, sabırlıdır, A30: Öğretmen, güler yüzlüdür, A41: Öğretmen, yöntem ve teknik seçimini öğrenci özelliklerine göre yapar, A41: Öğretmen, yöntem ve teknik seçimini öğrenci özelliklerine göre yapar, A47: Öğretmen, eğitim-öğretimini herkesin öğrenebileceğine ilişkin inançla sürdürür, A52: Öğretmen, eğitimde yeni yönelimleri takip eder, A53: Öğretmen, öğrencileri, duyguları, düşünceleri, davranışları, aileleri, kültürel ve sosyal yapılarıyla birlikte ele alır, A55: Öğretmen, öğrencilerin bireysel

farklılıklarını dikkate alır, A59: Öğretmen, öğrencileri tanımaya dönük etkinlikler gerçekleştirir, A61: Öğretmen, grup çalışması yapar ve her grup içi dinamiğini yönetir, A67: Öğretmen, öğrencilere dersin amaçlarını açıklar, A76: Öğretmen, öğrenci ile işbirliği içinde kazanımlara ve içeriğe uygun araç gereçler hazırlar, A77: Öğretmen, ipuçları, dönütleri ve pekiştireçleri kullanır, A79: Öğretmen, temel bilgisayar kullanma becerilerine sahiptir, A80: Öğretmen, değerlere dayalı sınıf iklimi oluşturur, A82: Öğretmen, öğretim süresini etkili planlar, A83: Öğretmen, öğretim programını uygularken esnek davranır, A92: Öğretmen, dersin öğrencinin ne işine yarayacağını açıklar, A93: Öğretmen, ara özet yapar, A95: Öğretmen, dersi tekrar eder, A96: Öğretmen, güncel metodolojiyi kullanır, A97: Öğretmen, çağdaş yöntem ve tekniklerle klasik yöntem ve teknikleri harmanlar, A98: Öğretmen, somut olarak araç gereçlerle öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirir, A99: Öğretmen, derslerini öğretmen rehberliğinde öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf atmosferinde işler, A100: Dijital eğitsel ders içeriklerini hazırlar ve kullanır standartları, Okul Yönetimine yönelik B6: Okul yöneticileri, başarılı öğrencileri onurlandırma, başarısız olanları ise teşvik edici etkinlikler düzenler, B7: Okul yöneticileri, personeli motive eder, B8: Okul yöneticileri, okulda bulunan araç-gereç ve materyallerin kullanımına dikkat çeker ve bu konuda duyarlılık oluşturur, B9: Okul yöneticileri, profesyonel düzeyde yönetim becerilerine sahiptir, B10: Okul yöneticileri, okulda öğretimsel liderliğe uygun davranır, B14: Okul yöneticileri, okulun bütçe planlamasını yapar, B15: Okul yöneticileri, öğretmen ve paydaşlar için hesap verebilirlik kriterleri oluşturur, B17: Okul yöneticileri, demokratik okul yönetimi anlayışına sahiptir standartları, Dersin işlenişine yönelik H5: Ders süresi belirtke tablosuna göre planlanmalıdır standardı her iki ilde bulunan öğretmenler tarafından benimsenmiş olmasına rağmen, Elazığ ilindeki öğretmenlerin bu standartlara verdikleri yanıtların ortalamaları daha düşüktür. Bu sonucun nedeni uygulamaya katılan öğretmenlerin programa yönelik bilgi düzeylerinin yetersizliği veya deneyimlerine bağlı olarak bu standartların uygulanabilirliğine yönelik inançları olabilir. İnançlar deneyime bağlı olarak şekillenebilir. Dolayısıyla araştırmanın bu evresine katılan öğretmenlerin görev yaptıkları il veya okul iklimleri

Elazığ ilindeki öğretmenlerin özellikle Okul Yönetimine yönelik standartlara ilişkin ortalamalarındaki düşüş dikkat çekicidir. Bunun dışında C2: Öğretmen yüksek lisans mezunu olmalıdır standardı Elazığ ilindeki öğretmenler tarafından

benimsenmemiş, Erzincan ilindeki öğretmenler tarafından benimsenmesine rağmen ortalamasının düşük olduğu görülmüştür. Bu standardın belirlenmesi aşamasında da ilgili uzmanlar tarafından ortalamasının diğer standartlara nazaran düşük olduğu görülmüştür. Uzmanların bu standarda düşük puan vermelerinin nedeni bir mezuniyet derecesinden çok niteliğe önem vermeleri olabilir. Öğretmenlerin ise öğrenim düzeylerinin yüksek lisans olmaması, bulundukları bölgelerde yüksek lisans yapmalarının zor olması ve yüksek lisans hakkında bilgilerinin olmaması vb. nedenlerle bu standardı benimsememiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin; öğretmene yönelik standartlar, Okul Yönetimine yönelik standartlar, eğitim öğretim politikalarına yönelik standartlar, öğrenme ortamı standartları, araç-gereç ve materyal standartları, içerik standartları, değerlendirme standartları, dersin işlenişine yönelik standartlar, öğrenmeye yönelik standartlar ve programa yönelik standartlar olmak üzere on standart alanı ve 206 gösterge belirlenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen standartlar ile eğitimin insan kaynağının ve yapısal kaynaklarının asgari bir seviyeye getirilmesi öngörülmektedir. Bu standartlara dayalı bir öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili olacağına inanılmaktadır. Ancak nihai kararın, uygulama ve gözlemlere dayalı olarak verilmesi önerilmektedir. Belirlenen bu standartlar ile öğrenme-öğretme sürecinde gözlenebilir bir kalite artışının olacağının yanı sıra, standartların eğitim öğretimde bireylere fırsat eşitliği getireceği ikinci bir önemli nokta olarak görülmektedir.

Arıkan (2016), 2012 PISA verilerini analiz ettiği çalışmasında Türkiye’de sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilere daha fazla öğrenme fırsatı sunulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları arasındaki farkın OECD ülkelerindeki farktan daha büyük olduğunu rapor etmiştir. Türkiye’de daha az tecrübeli öğretmenlerin, daha az tercih edilen, okullara atandığını, dezavantajlı öğrencilerle birleşen bu öğretmenlerle birlikte başarısızlıkların arttığını belirtmiştir. Dolu (2018), 2015 PISA sonuçlarına göre Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini incelediği çalışmada farklı bölge ve okul türleri arasında önemli derecede başarı farklılıklarının bulunduğunu ortaya koymuştur. Hatta ülkemizde tüm genel liselerin Anadolu Lisesine dönüştürülmesi uygulamasının eğitimde eşitlik getirmediğini, aksine eşitsizliklerin üstünün örtülmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Stevens, (1993) birçok okulda öğretim uygulamalarının, özellikle fakir ve azınlık öğrencilerinin akademik başarılarını

düşürdüğünü, bu adil ve eşit olmayan sınırlı öğretim yaklaşımının öğrencilerin eşit öğrenme fırsatını engellediğini belirtmiştir. Özellikle öğretmen eğitiminde sıradan ve beceriksiz öğretmenlerin, öğretmen adaylarına daha fazla sıradanlık ve beceriksizlik öğrettiği talihsiz bir döngü olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde Meyers ve Rogers (2014) yoksul ailelerin yaşadığı bölgelerdeki okullara yatırımın az olduğu ve öğrencilerin diğerlerine nazaran daha düşük öğrenme fırsatına sahip oldukları için başarı seviyelerinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Irk ve etnik gruplar arasında eğitim koşullarında eşitsizlik olduğunu belirten Banicky (2000) ise niteliği düşük olan öğretmenlerin, materyallerin, bilgisayar ve laboratuvar gibi kaynakların düşük gelirli ve yüksek azınlıklı okullara verildiğine ilişkin kanıtların olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerde öğrenme fırsatlarını eşitlemenin başarıyı artıracaklarını belirten Arıkan (2016) öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sağlanması halinde bu durumun öğrencilerin temel becerilerini artırmakla birlikte süreç içerisinde diğer üst düzey düşünme becerilerine de katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ulusal eğitim standartları ve ilerleme kurulu (NESIC) tüm öğrencilere aynı imkânların sunulması için geliştirilen öğrenme fırsatı standartlarının, adalet ve eşitlik getireceğine inanmaktadır. NESIC tüzüğünde öğrenme fırsatı standartları ile tüm öğrencilere kaynak, uygulama ve gerekli tüm koşulların sağlanabileceği ifade edilmektedir. Bu standartlar ile birlikte aşağıda belirtilen niteliklerin sağlanabileceği düşünülmektedir (Dougherty, 1996):

- Tüm öğrencilere eğitim materyalleri ve teknolojilerinin aynı kalite ve ulaşılabilirlikte sağlanması,
- Tüm öğretmenlerde yüksek kalitede öğretim sağlama becerilerinin sağlanması,
- Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişime ne kadar hazır olduklarının bilinmesi ve mesleki gelişime erişimlerinin sürekliliğinin sağlanması,
- Okul olanaklarının öğrenme ve öğretme için ne kadar güvenli bir çevre sağladığının bilinmesi ve öğrencilerin öğrenmesinde önemli olan kütüphane, laboratuvar ve diğer kaynakların sağlanması,
- Cinsiyete dayalı bir ayrımın yapılmamasını garanti altına alan okul politikaları, eğitim programı ve öğretim uygulamalarının belirlenmesi.

Öğrenme fırsatı standartları, bir okulun olanaklarının ölçülebilmesini sağlayarak öğrencilerin, ebeveynlerin, toplulukların ve okul yetkililerinin okullardaki sorunları belirleyip düzeltmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bu standartlar, öğrencilerin yüksek

kalitede bir eğitime eşit erişimini sınırlayan okul ve sistemdeki haksız koşullara ışık tutabilirler. Los Angeles Kaliforniya Üniversitesi, nitelikli öğretmenler, temiz ve güvenli tesisler, güncel kitaplar ve kaliteli öğrenme materyalleri, yüksek kaliteli kurs, öğrencilerin bilgi ve becerileri öğrenmesinde adil ve eşit bir fırsat sağlayan okul koşullarını bunlardan bazıları olarak sıralamaktadır (Ucla Üniversitesi Demokrasi, Eğitim ve Erişim Enstitüsü (UCLA/IDEA), 2019). Banicky (2000) öğrenme fırsatlarının kaynakların kalitesi, okul koşulları, program ve öğrencinin maruz kaldığı öğretimi içerdiğini belirterek, yapılan araştırmalarda program, öğretim kalitesi, zaman, kaynaklar ve okul koşullarında standartlaşmanın sağlanması yönünde birliktelik olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Schwartz (1995) öğrencilerde fırsat eşitliği oluşması için uygulanacak standartların tüm öğrencilerin nitelikli derslere erişimi, eğitim programı, zaman kullanımı, öğretmen yeterlikleri, okul tesis ve kaynakları, okul çevresi ve kültürü ve okulda sunulan yan hizmetler hususlarında şekillenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Lachat (1999) okullardaki öğrenim kalitesini arttırmak için öğrencilere fırsat eşitliği sunmanın mükemmelliği getireceğini vurgulamıştır. Bu nedenle standarda dayalı reformların temelinde tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatına sahip olması gerektiğini ve bu standartlarda, öğrenme ortamının kalitesi ve öğrenciler için yüksek öğrenci başarısını destekleyen kaynak çeşitliliğinin oldukça önemli görüldüğünü ifade etmektedir. Baker (1992) de ulusal bir eğitim planlamasında eğitim kaynaklarındaki eşitsizliklerin ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu standartlar, öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğerlerinin hedeflere yönelik bireysel ve sistem ilerlemelerini ölçebilecekleri ölçütler sağlayabilirler. Aynı zamanda kaynak ve zaman kullanımını daha iyi yönlendirmeye yardımcı olabilirler. Böylece standartlar, değerlendirme, program, öğretim ve mesleki gelişim gibi alanlarda reformlar için ortak bir dayanak sağlayacak ve böylece sistemik bir reform sağlayabileceklerdir (Ulusal Eğitim Standartları ve Test Kurulu (NCEST), 1992, s. 4). Bu bağlamda nitelikli bir uzman grubunun birbirinden bağımsız üzerinde uzlaştıkları bu standartlar hem ulusal hem de uluslararası alanyazında önemli düzeyde ilişkili bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1.Uygulayıcılara Öneriler

- Bu standartların uygulanması ile birlikte iyi okul-kötü okul, iyi-öğretmen-kötü öğretmen, iyi yönetici-kötü yönetici vb. algılara son verilerek, objektif ölçütlerle hem insan hem de yapısal açıdan minimum standartlarda bir eşitliğin sağlanacağı ve bu standartlar ile daha yansız değerlendirmelerin yapılabileceği düşünülmektedir.
- Eğitim fakültelerinde okutulan mesleki derslerin içerikleri, bu araştırmada belirlenen öğretmene yönelik standartların öğretmen adaylarında performansını yansıtacak şekilde dönüştürülmesi yönünde yeniden yapılandırılabilir.
- Okul yöneticileri, bu araştırma kapsamında belirlenen yöneticiye yönelik standartları karşılamaları yönünde bir eğitim sürecinden geçirilebilir. Böylece öğrenme-öğretme süreci üzerinde daha etkili olan okul yöneticileri yetiştirilebilir.
- MEB bu çalışmada belirlenen standartlara göre okullarını yapılandırarak öğrencilerde fırsat eşitliği sağlayabilir.
- Bu standartlar ve göstergeler öğretmen seçme ve yerleştirme süreçlerinin bir parçası olarak düşünülebilir.
- Bu standartlar ile okullar kendi eksiklerini görüp, bu eksiklikleri yerinde giderme olanağı edinebilirler.
- Bu standartlar ile ulusal ve uluslararası düzeyde imkân, olanak ve başarı kıyaslaması yapılabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

- Oluşturulan bu standartların Türkiye'deki okullar tarafından ne derece karşılandığına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- öğretim elemanları görüşleri ile belirlenen bu standartların paydaşlar tarafından benimsenip benimsenmediğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında belirlenen standartları sağlayan bir öğrenme öğretme sürecine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ün, K. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- AITSL, (2011). Australian professional standards for teachers. (<https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>; 4 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir).
- AITSL, (2018). Australian professional standards for teachers. (<https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/8658b2fa-62d3-40ca-a8d9-02309a2c67a1/australian-professional-standards-teachers.pdf?MOD=AJPERES&CVID>; 28 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Akalın-Akdağ, G. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, Leyla Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alkan, (2011). *Eğitim Teknolojisi* (8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Arıkan, S. (2016). Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme fırsatları ve matematik performansları arasındaki ilişki/The relationship between opportunity to learn and mathematics performance in turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 47-66.
- Arnon, S. ve Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 13(5), 441-464.

- Arslan, A. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, S. (2018). Giriş. *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğreniyoruz* (Editör: Serhat Arslan) In (Thomas W.Hewitt). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım
- Aydoğdu, M. (2003). *Ergenlerin öğretmen ve ideal öğretmen algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, E.L. (1992). Issues in policy, assessment, and equity. *In Proceedings of the second national researchsymposium on limited English proficient student issues: Focus on evaluation and measurement*. Volume 2.Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ballou, D. (2003). Certifying accomplished teachers: A critical look at the National Board for Professional Teaching Standards. *Peabody Journal of Education*, 78(4), 201-219.
- Banicky, L. (2000). *Opportunity to Learn*. College of Human Resource, Education, and Public Policy, University of Delaware, Education Policy Brief, vol. 7.
- Barton, P. E. (2009). National education standards: getting beneath the surface. policy information perspective. *Educational Testing Service*. (http://www.ets.org/Media/Research/_pdf/PICNATEDSTAND.pdf; 15 şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. and Panthier, J. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *Strasbourg: Council of Europe*.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616-622.
- Beech, B. (1999). Go the extra mile-use the Delphi technique. *Journal of Nursing Management* (7), 281-288.

- Bellack, A. A. (1965). What knowledge is of most worth? *The High School Journal*, 48(5), 318-332.
- Bellour, L. (2017). The competency based approach and its discontents in the algerian secondary schools. *Développement Des Sciences Sociales*, 10, 57-79.
- Beltekin, N., Şahin-Özdemir, B., Yılmaz, G., Akkalkan, H. ve Cemaloğlu, N. (2013). Ortaöğretim kurumları standartları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/2, 291-312.
- Benson, D.J. (2012). *The standards-based teaching/learning cycle* (2nd ed). (https://www.cde.state.co.us/fedprograms/dl/ti_a-ti_sstmembers_standardsbased: 5 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Beyaztaş, D. I., Kaptı, S. B., Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319.
- Bharvad, A.J. (2010). Curriculum Evaluation. *International Research Journal*, 1(12), 72-74.
- Boegehold, B. D. (1977). *Education before five: A Handbook on Preschool Education*.
- Bozkurt, S., ve Aslanargun, E. (2015). Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 151-174.
- BSI, (2018). Standart nedir. (<https://www.bsigroup.com/tr-TR/Standartlar/Standartlar-Hakkinda-Bilgiler/Standart-Nedir/>; 10 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- Carmichael, S. B., Martino, G., Porter-Magee, K., and Wilson, W. S. (2010). *The state of state standards-and the common core-in 2010*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.

- CCSS, (2018). Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects: (http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf; 1 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- CDE, (2011). Colorado Teacher Quality Standards. (https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/educatoreffectiveness/downloads/colorado_quality_standards_for_teachers.pdf; 05 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Celep, C. (2009). Meslek olarak öğretmenlik. Cevat Celep (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (45-73). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision- making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386.
- Colorado Department of Education, (2018). Colorado Teacher's Quality Standards. (<https://www.greeleyschools.org/cms/lib/CO01001723/Centricity/Domain/41/colorados-teacher-quality-standards-observable-practices.pdf>; 1 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Conley, D. (1997). Performance standars. *OSSC Bulletin*, 40 (3), 8-33.
- Costrell, R. M. (1997). Can centralized educational standards raise welfare? *Journal of Public Economics*, 65(3) , 271-293.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2008). *Kalite güvence standartları* (Geliştirilmiş 3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalışkan, M., Işık, A. N. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Elementary Education Online*, 12(2), 575-584.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.

- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping Teaching Policy, Preparation, and Practice. Influences of the National Board for Professional Teaching Standards*. (Washington, DC, AACTE Publications).
- Darling-Hammond, L. ve Ball, D. L. (1999). *What can policymakers do to support teaching to high standards? Cpre policy bulletin*. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468989.pdf>; 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Das, M., El-Sabban, F. and Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18(2), 141-146.
- Demircioğlu, İ. H., Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 577-586.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (16. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2018). Eğitim programı: Bakış açısı. *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğreniyoruz* (Editör: Serhat Arslan) In (Thomas W.Hewitt). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dempster, F. N. (1993). Exposing our students to less should help them learn more. *Phi Delta Kappan*, 74(6), 432–437.
- Department for Education, (2013). Teachers' standards guidance for school leaders, school staff and governing bodies. (<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>; 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Department for Education, (2016a). Standard for British schools overseas, Departmental advice for British schools overseas, school staff, parents and prospective parents. (<https://www.gov.uk/government/publications/british-schools-overseas-standards-for-schools>; 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Department for Education, (2016b). National standards of excellence for headteachers, Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers. (<https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers>; 20 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir).

- Doğan, H. (1975). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,14.
- Doherty, G. D. (Ed.). (2003). *Developing quality systems in education*. London Routledge.
- Dolu, A. (2018). 2015 PISA sonuçları aracılığıyla Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin matematiksel analizi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 23(3), 923-935.
- Dougherty, B. and Ellibee, M. (1997). Curriculum quality standards for school-to-work: A guidebook. NCRVE Publication #MDS-955. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404475.pdf>; 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Dougherty, K. J. (1996). Opportunity-to-learn standards: A sociological critique. *Sociology of Education*, 40-65.
- Drake, S. M. and Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.
- Ekşioğlu, S. (2018). Eğitim programı çalışmasında değerlendirme. *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğreniyoruz* (Editör: Serhat Arslan) In (Thomas W.Hewitt). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erişen, Y. (2003). “Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: Standartların belirlenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 3.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Cihan Matbaası.
- European Commission, (2009). Common European principles for teacher competences and qualifications. (<http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>; 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Fenstermacher, G. D. and Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). “Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

- Geltner, J. A. (2007). *Curriculum components of classroom management training for school counselors: A Delphi study* (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Genç, S. Z. (2007). Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim*, 173, 210-218.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 85-99.
- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar, Hasan Şeker (Editör). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Great Schools, (2015). Why are standards important? (<https://www.greatschools.org/gk/articles/why-are-standards-important/>; 14 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, (2), 249-267.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar, Behçet Oral ve Taha Yazar (Editörler). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s. 2-37.
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi, Behçet Oral-Taha Yazar (Editörler), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 334-362.
- Helmer, O. (1967). *Analysis of the future: The Delphi Method*. Santa Monica,
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 29-42.

- Ingvarson, L. (2005). Teaching standards: Foundations for professional development reform. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental change. International handbook of educational change* (p. 336–361). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Ingvarson, L. and Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.
- ISO, (2014). Teaching Standards. Good practices for collaboration between National Standards Bodies and universities. (https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/teaching_standards_en - lr.pdf; 12 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Kahramanoğlu, R. (2014). *Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kahramanoğlu, R. ve Bay, E. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarının belirlenmesi: Delphi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yöntemler*. Ankara: Asil Yayın.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme, Zeki Kaya (Editör). *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kayan, M. F. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 62, p. 85-102.
- Kendall, J. S. (2011). *Understanding Common Core State Standards*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kılıç, M. (2002). Öğrenmenin doğası. Binnur Yeşilyaprak (Editör), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2. baskı)(s.166-195). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 217-244.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- King, J. E. (2011). *Implementing the Common Core State Standards: An Action Agenda for Higher Education*. Washington, DC: American Council on Education. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540255.pdf>; 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- King, M. B. (1994). Locking ourselves in: National standards for the teaching profession. *Teaching and Teacher education*, 10(1), 95-108.
- Korkmaz, A. (2011). Sınıf organizasyonu. Leyla Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Koster, B. and Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lachat, M. A. (1994). *High standards for all students: Opportunities and challenges*. New Hampshire: Center For Research Management.
- Lachat, M. A. (1999). *Standards, equity and cultural diversity*. Providence, RI: LAB at Brown University.

- Linstone, H.A. and Turoff, M.T. (1975) *The Delphi Method: techniques and applications*. (London, Addison-Wesley).
- Louden, W. (2000). Standards for standards: The development of Australian professional standards for teaching. *Australian Journal of Education*, 44(2), 118-134.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.
- MacDougall, C. A. (2017). *The Effect of Common Core Standards on Elementary Students' Learning*. (Doctoral dissertation, Walden University).
- Malone, B. G. and Nelson, J. S. (2006). Standards-based reform: Panacea for the twenty-first century?. *educational HORIZONS*, 84(2), 121-128.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. and Hiroyuki, H. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- McNairy, M. R. (1985). Sciencing: science education for early childhood. *School Science and Mathematics*, 85(5), 383-393.
- MEB, (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni”: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. (https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf; 5 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, (2015). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı, yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama. (https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlar_klavuzkitap.pdf; 19 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. (http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL__YETERLYKLERY.pdf; 5 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, (2018). Milli Eğitim Temel Kanunu. (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>; 3 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).

- Mentiş-Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Meyers, H. W. and Rogers, J. D. (2014). Equity of opportunity to learn, spending and student achievement: a statewide analysis. *Paper presented at American Educational Research Association Conference*, Philadelphia, USA.
- Miel, A. (1956). A view of curriculum content. *Educational Leadership*, 13(6), 337-340.
- NBPTS, (2018). General Portfolio Instructions. Components 2, 3, & 4: All Certificate Areas. (http://www.nbpts.org/wpcontent/uploads/NB_general_portfolio_instructions.pdf; 06 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir).
- NCEST (1992). *Raising standards for American education*. Washington DC: US Government Printing Office.
- NDESPB. (2017). Program approval standards. (<https://www.nd.gov/espb/>; 05 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Nebraska Department of Education, (2011). Teacher&Principal performance framework. (https://cdn.education.ne.gov/wp-content/uploads/2017/07/TeacherPrincipalPerformanceFramework_original.pdf; 28 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- NPBEA, (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. Reston, VA: Author. (http://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf; 10 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir).
- NRC, (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academic Press. (<http://nap.edu/4962>; 07 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir).
- NSTA, (2003). Standards for science teacher preparation. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 86.
- Oktar, İ. ve Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim*, 80, 8-23.

- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Malaysia: Pearson.
- Osmanoğlu, A. E., ve Yaşa, R. (2018). Lise öğrencilerinin okul ortamından beklentileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1291-1312.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: (genel öğretim yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2012). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi, Emin Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Pool, J. E., Ellett, C. D., Schiavone, S., and Carey-Lewis, C. (2001). How valid are the National Board of Professional Teaching Standards assessments for predicting the quality of actual classroom teaching and learning? Results of six mini case studies. *Journal of personnel evaluation in education*, 15(1), 31-48.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of advanced Nursing*, 41 (4), 376-382.
- Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E. and Fernandez-Ramirez, B. (2000). The “ideal teacher” implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263.
- Pring, R. (1992). Standards and quality in education. *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 4-22.
- Richards, J.C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1994). Standards and Assessments: What is their Educative Potential? In M.E. Diez, V. Richardson & P.D. Pearson (Eds), *Setting Standards and Educating Teachers: A National Conversation* (pp. 15–36). Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching?. *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186.
- Sağlam, M. ve Adıgüzel, A. (2009). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Saracaloğlu, A.S., Ceylan, V.K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. *The 4th International Congress on Curriculum and Instruction*, Antalya.
- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scheele, D.S. (1975). Reality construction as a product of Delphi interaction. In H. A. Linstone & M. Turtoff (Eds.). *The Delphi method; Techniques and applications*. (pp.37 71). Reading, MS: Addison-Wesley Publishing Company.
- Schmoker, M., and R. J. Marzano. (1999). Realizing the Promise of Standards- Based Education. *Educational Leadership*, 56(6), 17-21.
- Schwartz, W. (1995). Opportunity to learn standards: Their impact on urban students. ERIC/CUE Digest Number 110. ED389816 1995-12-00.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sezgin, F., ve Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 147-168.
- Shapiro, D. (2006). School gardens grow science achievement scores. *National Science Teachers Association Reports*.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? In-progress reflection no. 2 on "Current and critical issues in curriculum and learning". Unesco International Bureau of Education.
- Stevens, F. I. (1993). Applying an opportunity-to-learn conceptual framework to the investigation of the effects of teaching practices via secondary analyses of

- multiple-case-study summary data. *The journal of Negro education*, 62(3), 232-248.
- Stewart, J. (2001). Is the Delphi technique a qualitative method? *Medical Education*, 35, 922-923.
- Stitt-Gohdes, W. L. and Crews, T. B. (2004). The Delphi technique: A research strategy for career and technical education. *Journal of Career and Technical Education*, 20(2).
- Sweeny, B. (1999). Content standards: Gate or bridge? *Kappa Delta Pi Record*, 35 (2), s. 64-67.
- Şahin, A. E. (2009a). Eğitimle ilgili temel kavramlar, Veysel Sönmez (Editör), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, A.E. (2009b). Meslek ve Öğretmenlik. Veysel Sönmez (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (261-305). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2005). *Öğretim Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşpınar, M. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, (2018a). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (<http://www.tdk.gov.tr>
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c1409d8bdb741.03455597; 05 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir).
- TDK, (2018b). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (<http://www.tdk.gov.tr>
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c1409dda489f5.48462632; 05 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir).

- Temli-Durmuş, Y. (2018). Öğretimi Değerlendirme. *Eğitim Program Liderliği* (Editör: Kerim Gündoğdu) In (Peter F. Oliva and William R. Gordon). Ankara. Pegem Akademi.
- TESOL, (2017). Draft 2017 TESOL Standards for P-12 Teacher Education Programs. (https://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/tesol_standards-p12-teacherredprograms-public-draft.pdf?sfvrsn=0; 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi* (12. baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- The Glossary of Education Reform. (2016). Content knowledge. (<https://www.edglossary.org/content-knowledge/>; 19 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Thompson, S. (2001). The authentic standards movement and its evil twin. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 358–362.
- Tuncer, M. (2017). Program geliştirme ve değerlendirme standartları, Behçet Oral ve Taha Yazar (Editörler). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s. 558-579.
- Tuncer, M., Bal, S., Özüt, A., ve Köse, N. (2012). Ortaöğretim kurumları öğrenme ortamlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-101.
- UCLA/IDEA, (2019). Opportunity to Learn. (<https://idea.gseis.ucla.edu/resources/documents/OTL-English.pdf/view?searchterm=OTL>; 24 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Uhl, N.P. (1983) Using the Delphi technique in institutional planning. Using research for strategic planning, *New Directions for Institutional Research*, 37, 81-94.
- Ural, O., Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Editör: S.Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M.). s, 11-56. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Utah Educational Leadership Standards, (2011). Themes for leadership effectiveness: Moving from effective to highly effective. (<https://www.uen.org/k12educator/uels/index.shtml>; 05 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Utah Effective Teaching Standards, (2011). Utah effective teaching standards alignment with model core teaching standards. (<https://www.uen.org/k12educator/uets/>; 05 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Utah State Office of Education, (2013). Utah Educational Leadership Standards. (<https://www.schools.utah.gov/file/9f2ac914-9a83-413c-ab3e-e882a1eadd1d>; 05 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Van den Akker, J. J. H., Fasoglio, D. and Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme" Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım yayıncılık.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim Program Liderliği* (Çev. M.B. Avcı). Ankara. (Eserin aslının yayın tarihi 2009).
- Wilson, S. ve Cameron, R. (1996). Student teacher perceptions of effective teaching: a developmental perspective. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 181-195.
- Yanpar Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi [An evaluation of the teacher development program standards by European teacher candidates from Turkey, Germany, and Denmark]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- Yanpar-Yelken, T. ve Yavuz Konokman, G. (2017a). Program geliştirmede hedefler, Behçet Oral-Taha Yazar (Editörler), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 275-298.
- Yanpar-Yelken, T. ve Yavuz Konokman, G. (2017b). Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları, Tuğba Yanpar Yelken-Cenk Akay (Editörler), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 109-134.

- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Yavuz, M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yazar, T. ve Şimşek, Ö. (2017). Program geliştirmede yeni yaklaşımlar (Ed. Behçet Oral ve Taha Yazar), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (367-462), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2012). Öğrenmeden öğretime, Binnur Yeşilyaprak (Editör). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (9. baskı).Ankara, Pegem Akademi, s. 338-398.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yılmaz, M. (2009). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Cevat Celep (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (231-260). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yoncalık, O. (2002). *Orta öğretimde okuyan sporcu öğrencilerin ideal öğretmen profilini algılama biçimleri (Kırıkkale il örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- YÖK, (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.
- YÖK, (2018). Öğretmenlik lisans programlarına yeni düzenleme. (http://www.yok.gov.tr/ogretmenlik_lisans_yeni_duzenleme; 15 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Yücel, C. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar, Cevat Celep (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık, s.1-24.
- Zuzovsky, R. and Libman, Z. (2006). Standards of teaching and teaching tests: Is this the right way to go?. *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), 37-52.

EKLER

EK 1: On-line Formlar Ekran Alıntılar

Delphi 2. tur anket formu

SORULAR YANITLAR 48

Bölüm 1/26

Bir program ögesi olarak Eğitim Durumları (öğrenme-öğretme süreci) standartlarının Delphi tekniğine göre belirlenmesi

Sayın Hocam,

Delphi tekniğine göre ve üç turda yürütülmekte olan bu doktora çalışmasında öğretim programlarının eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ögesine yönelik ana ve alt standartlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın ilk turu tamamlanmış olup ana standartlar altında 259 alt standart elde edilmiştir.

Sizlerden birinci turda oluşan bu standartlara yönelik görüşlerinizi ALAN UZMANI OLARAK BELİRTMENİZİ İSTİRHAM EDİYORUZ. BU GÖRÜŞLERİNİZİ BELİRTİRKEN ÖLÇEKTE YER ALAN STANDARTLARIN BÖYLE BİR ÖLÇEKTE YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİZİ DİKKATE ALARAK DOLDURMANIZ GEREKMEKTEDİR. BİR BAŞKA DEYİŞLE SİZ UZMANLAR HER BİR MADDEYİ... BU MADDE BÖYLE BİR ÖLÇEKTE YER ALMALI MI... DİYE BİR BAKIŞ AÇISIYLA DOLDURMANIZ GEREKMEKTEDİR. Ayrıca varsa görüşlerinizi ayrılan bölümü standardın kodu ile birlikte yazarak çalışmaya katkı sağlayacağınızı umuyoruz. Sadece Eğitim Bilimleri alanı öğretim elemanları özelinde yürütülen bu çalışmaya yapacağınız katkı için teşekkür ederiz

Saygılarımızla

Doç. Dr. Murat TUNCER – Öğr. Gör. Ferdi Bahadır

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

SORULAR YANITLAR 48

Kişisel Bilgiler

Araştırmanın sonraki turlarından haberdar olmanız ve katkı yapabilmemiz için bu bilgiler önemlidir.

Üniversiteniz *

Kısa yanıt metni

Uzmanlık alanınız *

Kısa yanıt metni

Ünvanınız *

Kısa yanıt metni

Mail adresiniz *

Kısa yanıt metni

SORULARYANITLAR48

1. ÖĞRETMEN'e yönelik standartlar (1)

Açıklama (isteğe bağlı)

...

Soru

	Tamamen Katılı...	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıy...
a. Ne iş yaptığının...	☐	☐	☐	☐	☐
b. Hayat boyu öğr...	☐	☐	☐	☐	☐
c. Öğrencilerin bir...	☐	☐	☐	☐	☐
d. Herkesin öğren...	☐	☐	☐	☐	☐
e. Öğrenmeyi, çab...	☐	☐	☐	☐	☐
f. Yüksek başan b...	☐	☐	☐	☐	☐
g. Sınıf yönetimin...	☐	☐	☐	☐	☐
h. Öğrencinin ahl...	☐	☐	☐	☐	☐

Delphi 2. tur anket f...2 - PaintResim 2TUR17:3014.02.2019

SORULARYANITLAR48

9. PROGRAM'a yönelik standartlar

Açıklama (isteğe bağlı)

...

Soru

	Tamamen Katılı...	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıy...
a. Öğrencinin ahl...	☐	☐	☐	☐	☐
b. Programlar Tür...	☐	☐	☐	☐	☐
c. Programlar değ...	☐	☐	☐	☐	☐
d. Programlar öğr...	☐	☐	☐	☐	☐
e. Programlar bec...	☐	☐	☐	☐	☐
f. Programlar gün...	☐	☐	☐	☐	☐
g. Programlar uyg...	☐	☐	☐	☐	☐
h. Programlar öğr...	☐	☐	☐	☐	☐

Delphi 2. tur anket f...6 - PaintResim 2TUR17:3114.02.2019

SORULARYANITLAR71

Bölüm 1/35

Bir program ögesi olarak Eğitim Durumları (öğrenme-öğretme süreci) standartlarının Delphi tekniğine göre belirlenmesi

Sayın Hocam,

Delphi tekniğine göre üç turda yürütülmekte olan bu doktora çalışmada, öğretim programlarının eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ögesine yönelik ana ve alt standartlar belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bu turda, ikinci turda her bir maddeye verilen cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte maddeler tekrar verilmiştir. Ayrıca, ikinci turda bazı ifadelerin düzeltilmesi, bazıların ise anket kapsamından çıkarılması gerektiğine yönelik görüş belirlen katılımcılar dikkate alınarak, her bir standart alanının sonunda, o standart alanından çıkarılması ve düzeltilmesi talep edilen ifadeler gerekçeleri ile birlikte verilmiştir.

Sizlerden ikinci turda oluşan bu standartlara yönelik görüşlerinizi alan uzmanı olarak tekrar belirtmenizi istiham ediyoruz. Bu görüşlerinizi belirtirken ölçekte yer alan standartların böyle bir ölçekte yer alma durumuna ilişkin düşüncelerinizi dikkate alarak doldurmanız gerekmektedir. Bir başka deyişle siz uzmanlar her bir maddeyi..."bu madde böyle bir ölçekte yer almalı mı..." diye bir bakış açısıyla doldurmanız gerekmektedir.Sadece Eğitim Bilimleri alanı öğretim elemanları özelinde yürütülen bu çalışmaya yapacağınız katkı için teşekkür ederiz

Saygılarımızla

Doç. Dr. Murat TUNCER – Öğr. Gör. Ferdi Bahadır

Tr

Bir program ögesi ...1 - PaintResim 2FotoğraflarTUR 17:23 TRQ 14.02.2019



SORULARYANITLAR71

YÖNETİM'e yönelik standartlardan akademisyenler tarafından çıkarılması önerilen ifadeler ve gerekçeleri

Açıklama (isteğe bağlı)

Soru

	Kesinlikle Çıkarılmalı...	Çıkarılmamalı	Kararsızım	Çıkarılmamalı	Kesinlikle Çıkarılmalı...
a. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐
b. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐
c. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐
d. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐
e. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐
f. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐
g. Okul yöneticileri...	☐	☐	☐	☐	☐

Tr

Bir program ögesi ...4 - PaintTUR 17:25 TRQ 14.02.2019

Bir program ögesi olarak Eğitim | X

← → ↺ ↻ ↵ https://docs.google.com/forms/d/1sC60hZ4pyxI2g044VoWywwwKVilyl-2UM_ASbmFD8/edit

← Bir program ögesi olarak Eğitim Durumları (öğrenme-öğretme süre) ☆

SORULAR YANITLAR 71

EĞİTİM POLİTİKALARI'na yönelik standartlardan öneriler doğrultusunda düzenlenen ifadeler

Açıklama (isteğe bağlı)

a. Öğretmen adayları 2 yıl teorik ve 2 yıl uygulama okullarında staj yapmalıdır.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

a. YENİ MADDE ... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

b. Öğretmene hizmet içi eğitim (en az yılda 3 faaliyet) sağlanmalıdır.

Hiç Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

b. YENİ MADDE ... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Konu ile ilgili yukarıdakilerden farklı görüşleriniz varsa (ifadenin başındaki harfi belirterek) lütfen yazınız.

TUR 17:26 TRQ 14.02.2019

SORULAR YANITLAR 71

Konu ile ilgili yukarıdakilerden farklı görüşleriniz varsa (ifadenin başındaki harfi belirterek) lütfen yazınız.

Uzun yanıt metni

34. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 35/35

Araştırma özelinde belirtmek istediğiniz hususları lütfen alttaki alana yazınız.

Açıklama (isteğe bağlı)

Soru

Uzun yanıt metni

TUR 17:28 TRQ 14.02.2019

EK 2: On-line Formlar Ekran Alıntılar

Sayın Hocam,

Bu araştırma bir doktora tez çalışması için yürütülmektedir. Araştırmada öğretim programların eğitim durumları ögesine yönelik ana ve alt standartlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışma delphi tekniği temelinde ve üç turda yürütülecek olup ikinci tur sizlerin bu turdaki görüşleriniz paralelinde gerçekleşecektir. Bu çalışmanın sizlerin detaylı ve objektif görüşleriniz ile mümkün olabileceğini belirtir yaptığınız katkılar için teşekkür ederiz. Doç. Dr. Murat TUNCER – Uzm. Ferdi Bahadır

Üniversiteniz(Lütfen

Belirtiniz):.....

Ünvanınız () Prof. Dr. ()Doç. Dr. ()Yrd. Doç. Dr. ()Araş. Gör. Dr. () Araş. Gör.

() Öğr. Gör. Dr. () Öğr. Gör. () Uzman

Uzmanlık Alanınız(Lütfen Belirtiniz):

.....

Araştırmanın sonraki turlarından haberdar olmanız ve katkı yapabilmeniz için lütfen mail adresinizi belirtiniz.....

Öğretim programlarının eğitim durumları (Öğrenme-öğretme süreci) ögesine yönelik olarak hangi **ana başlıklarda** (ders süresi, öğretmen nitelikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, Araç-gereç v.b.) standartlar belirlenmelidir? **[Lütfen önem sırasına göre belirtiniz]**

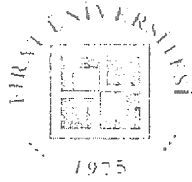
.....
.....
.....

Yukarıda belirlemiş olduğunuz **ana başlıklar altında** hangi durumları standart olarak önermektedirsiniz? **[Lütfen önem sırasına göre belirtiniz]**

.....
.....
.....

Araştırma özelinde belirtmek istediğiniz hususları lütfen alttaki alana yazınız

.....
.....
.....



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 97132852/100/
Konu : Doç.Dr. Murat TUNCER

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi : 03/07/2017 tarihli, 209122 sayılı ve "Doç.Dr. Murat TUNCER" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Doç.Dr. Murat TUNCER yönetiminde, Doktora Öğrencisi Ferdi BAHADIR'a ait **"Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi"** konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
06.07.2017	11	10	Doç. Dr. Murat TUNCER

KARAR

“Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda GÜLEÇ BULMUŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Fahir YILDIRIM (Üye)	İmza
Yrd. Doç. Dr. Nurlan HALİSDEMİR (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	İmza



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Ferdi Bahadır
Öğrenci Numarası	151401201
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Danışmanının Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Murat TUNCER
Tez Başlığı (Türkçe)	Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 133 sayfalık kısmına ilişkin, 04/03/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6 'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin doktora tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Ferdi Bahadır

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde intihal program raporu ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

Ferdi Bahadır, Lisans eğitimini 2007 yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek Lisans derecesini Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim dalından 2013 yılında almış, aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında 2015 yılında Doktora eğitimine başlamıştır. 2009 yılından beri Erzincan Üniversitesi Refahiye Meslek Yüksek Okulunda Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Elektronik Posta: ferdibahadir@hotmail.com