



Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri



EURYDICE

Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri

Eurydice

Avrupa'da eğitim hakkında bilgi ağı

Bu belge, Avrupa Komisyonu (Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü) Mali desteği ile Eurydice Avrupa Birimi tarafından yayınlanmıştır.

Belge, İngilizce (Avrupa'daki ğretmenlerin Sorumluluk ve zerklik Düzeyleri) ve Fransızca (*Responsabilits et autonomie des enseignants en Europe*) dillerinde yayınlanmıştır.

ISBN 978-92-79-14972-6

DOI 10.2766/61236

Ayrıca belgeye internet (<http://www.eurydice.org>) adresinden de ulaşılabilir.

Belge metni, Haziran 2008'de tamamlanmıştır.

© Eurydice, 2008.

Bu yayının içeriği, dokümanın basım tarihini takiben "Eurydice, Avrupa'da Eğitim Bilgi Ağı"na atıfta bulunmak şartıyla, ticari amaçlar dışında ve kısmen çoğaltılabilir. Belgenin tümünü çoğaltma istekleri Avrupa Birimi'ne ulaştırılmalıdır.

Kapak fotoğrafı: © Getty Images.

Eurydice
Avrupa Birimi
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
İnternet adresi: <http://www.eurydice.org>

Türkiye'de basılmıştır.

ÖNSÖZ



Son yirmi yıldan beri, Avrupa'daki eğitim politikaları, eğitim kalitesini özellikle de öğretmenlik mesleğini destekleme ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarının artmasına odaklanmaktadır. Bu durum, öğretmenler için sorumluluklarının artmasına, görevlerinin genişlemesine ve daha genel anlamda çalışma koşul ve statülerinin değişmesine yönelik yeni talepleri de beraberinde getirmiştir. Yenilikçi öğretim uygulamalarının benimsenmesi ve sürekli mesleki gelişiminden kaynaklanan öğretimin temel ilkelerine yönelik geliştirilmiş bilginin yanı sıra, öğretmenler, okul öğretim ekibinin bir parçası olarak hem bireysel hem de kolektif olarak yerel öğrenim ortamlarını

yansıtma ve uyarlama yeteneğine sahip olmak durumundadır.

Öğretmen yetiştirmenin kalitesini geliştirmeye yönelik Konsey Komisyonu ve Ağustos 2007 Avrupa Meclisinden gelen bilgiler, öğretim kalitesini Lizbon amaçlarını gerçekleştirme ve eğitim kazanımlarını artırmada temel bir faktör olarak ele almıştır. "Okullar daha özerk ve öğrenim ortamlarına açık oldukça, öğretmenlerin, kendi kişisel kariyerlerinin uzun süreli gelişimine ek olarak öğrenim sürecinin içeriği, düzenlenmesi ve izlenmesinden sorumlu oldukları gözlemlenmektedir.

Birçok ülkede, bu yeni beklentilere, öğretmenlerin kendi görevlerini yerine getirmelerine izin veren özerklikteki artış eşlik etmektedir. Bu tür bir özerklik, artık sadece kurumun işlevsel prosedürlerine bağlı kalma konusunda öğretmenlerin becerilerine değil aynı zamanda bu prosedürlerin sonuçlarının değerlendirilmesine de dayanmayan ve sık sık artan sorumluluk düzeyleriyle birlikte hareket etmektedir-

2008 yılının ilk yarısında Avrupa Birliği'nin Slovenya Başkanlığının en temel önceliklerinden biri, bu tür konuları, okullardaki yenilikçi ve yaratıcı havanın gelişmesi için ön koşul olarak incelemektir. Slovenya Başkanlığı, öğretmenlik mesleğinde son zamanlarda gerçekleşen değişikliklerin, öğretmenlerin eğitim sorumluluklarını ve özerkliklerini ne kadar genişlettiğini inceleyen bir Eurydice çalışması talep etmiştir. Rapor, ayrıca 2007 yılının ikinci yarısında Portekiz Avrupa Birliği Eurydice Ağı tarafından tamamlanan *Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler* belgesindeki okul özerkliği tartışmasına mantıklı bir devam niteliği taşımaktadır.

Dolayısıyla, bu yayın, öğretmenlerin farklı ülkelerdeki görevlerine ve bu görevleri yerine getirirken sahip oldukları özerklik düzeyine yönelik karşılaştırmalı bir resim sunmaktadır. BU yeni Eurydice çalışmasının, eğitimin temel oyuncularını olarak görülen öğretmenlerin rollerinde geçirdikleri değişiklikleri daha iyi anlamalarına katkıda bulunacağına yürekten inanıyorum.

Jan Figel'
Eğitim, Öğretim, Kültür ve
Gençlik'ten sorumlu komisyon üyesi

İÇİNDEKİLER

Önsöz	
İçindekiler	1
Giriş	2
BÖLÜM 1: SİYASİ BAĞLAM VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN GELİŞİMİ	4
1.1. Öğretmenlik sorumlulukları, okul özerkliği ve Ademi merkezîyetçi yönetim	
1.2. Öğretmen Sorumlulukları ve Eğitim Sisteminin Performansı	
1.3. Öğretmenlik sorumlulukları ve okulun toplumsal sorumlulukları	
BÖLÜM 2: EĞİTİM HİZMETİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİĞİ	12
2.1. Müfredat içeriği	
2.2. Öğretim Yöntemleri	
2.3. Öğrenci Değerlendirmesi	
BÖLÜM 3: ÇALIŞMA ZAMANI VE MESLEKİ GÖREVLER	37
3.1. Çalışma zamanının iş sözleşmelerinde tanımı	
3.2. Yasalar veya diğer resmi belgelerce belirlenen öğretmen görevleri	
3.3. Ekip çalışmasının yeri	
BÖLÜM 4: SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM- GEREKLİLİKLER VE OLANAKLAR	47
4.1. Sürekli mesleki gelişimin statüsü	
4.2. Yönetimsel boyutlar	
4.3. SMG'ye öğretmenlerin katılımını teşvik etmek için alınan önlemler	
BÖLÜM 5: REFORM VE EĞİTİM YENİLİKLERİNE ÖĞRETMENLERİN KATILIMI	54
5.1. Öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirleme: Meslek derneklerinin ve kolektif pazarlığın üstünlüğü	
5.2. Müfredat Reformu: Öğretmen Katılımının çeşitli biçimleri	
5.3. Eğitim sisteminin diğer reformları: Kolektif katılım ve bireysel arasında denge arayışı	
BÖLÜM 6: SORUMLULUK VE TEŞVİKLER	59
6.1. Öğretmenlerin sorumluluğu: Çeşitli değerlendirme biçimleri	
6.2. Sonuç temelli değerlendirme	
6.3. Değerlendirmeye yönelik bireysel ve kolektif vurgu	
6.4. Zaman zaman eksik olan teşvikler dışındaki sorumluluklar	
Kodlar ve Kısaltmalar	73
Şekiller Tablosu	74
Ekler	76
Teşekkür	78

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik mesleğinde meydana gelen değişikliklerin, öğretmenlerin eğitim sorumluluklarını ve özerkliklerini genişletip genişletmediğine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme yapmaktır.

Rapor, altı bölüm, bir ekten oluşmakta ve bir sentezle sonuçlanmaktadır.

Bölüm 1, öğretmenlere etkili bir biçimde yeni sorumluluklar yükleyen eğitim politikalarının tarihsel ve kurumsal altyapısıyla ilgilenmektedir. Okul özerkliği için alınan önlemler ve öğretmenlerin değişen rolü arasındaki ilişki, tıpkı eğitim sistemlerinin performansını geliştirme çabaları ve artan sorumluluklar arasındaki ilişki gibi ele alınmaktadır. Bu bölüm, öğretmenlere ek sorumlulukların nasıl verildiğini (öğrencilerin karma okul nüfusu için özel eğitim ihtiyaçlarıyla bütünleşmesi gibi) ve okul sorumlulukları açısından okullarda karşılaşılan taleplerle nasıl açıklandığını incelemektedir.

Bölüm 2, okul müfredat içeriğinin ve öğretim amaçlarının nasıl oluşturulduğuna ve öğretmenlerin onlara uyum sağlamada oynadıkları rolleri odaklanmaktadır. Daha sonra, öğretmenlerin, ilk olarak zorunlu ve seçmeli derslerin müfredat içeriğini belirlemede, ikinci olarak, hangi ders kitaplarının kullanılacağına karar vermede, üçüncü olarak da, öğretim yöntemlerine uyum sağlama ve öğrencileri öğrenim etkinlikleri için gruplamada ne dereceye kadar özerk olduklarını tartışmaktadır. Son olarak, bu bölüm, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına karar vermesinden kimin sorumlu olduğunu ve onaylı nitelikler için hazırlanan sınavların içeriğini oluşturmada öğretmenlerin oynadığı rolü incelemektedir.

Bölüm 3, iş sözleşmelerinde belirtilen çalışma zamanının tanımını incelemektedir. Ayrıca, dersin hazırlığı, öğretimi ve değerlendirilmesinin yanı sıra öğretmenlerden sözleşmeleri gereği beklenen görevleri ele almaktadır. Dahası, öğretmenlerin hangi noktaya kadar ekip çalışmalarına katılması gerektiği ve özellikle belirli etkinliklere yönelik ekip çalışmasını artırmak için yasaların veya kılavuzların bulunup bulunmadığını incelemektedir.

Bölüm 4, sürekli mesleki gelişimle (SMG) yönelik olanakları ve gereklilikleri kapsamaktadır. SMG'nin mesleki bir zorunluluk mu yoksa öğretmenler tarafından isteğe bağlı olarak düşünülmesi gereken bir etkinlik mi olduğunu ve bu alandaki gerekliliklerin SMG'ye yıllık olarak ayrılan zaman bakımından hazırlanıp hazırlanmadığıyla incelemektedir. SMG seçiminin, ulusal veya yerel yetkililerin önceliklerini karşılamak için hazırlanan bir eğitim programına mı bağlı olduğu yoksa seçimin okullara mı bırakıldığına oldukça önem verilmektedir. Ayrıca, SMG'nin çalışma zamanları sırasında düzenlenip düzenlenmediği, eğer öyleyse öğretmenlerin bu eğitime katılmak için özel izin almak zorunda olup olmadığı ve öğretmenlerin okulda bulunmama durumlarının nasıl halledildiği gibi

konularla ilgilenilmektedir. Son olarak, bölüm, SMG için bütçe sağlamaktan sorumlu yetki düzeyini ve öğretmenlere bu etkinliklere katılmak için önerilebilecek teşvikleri ele almaktadır.

Bölüm 5, eğitim yenilikleri ve reform sürecine öğretmenlerin katkılarıyla ilgilenmekte ve öğretmenlerin, çalışma koşulları, okul müfredatı ve öğretim amaçlarıyla ilgili reformlara bireysel veya kolektif olarak katılıp katılmadığını incelemektedir.

Bölüm 6, sonuç temelli değerlendirme gibi değerlendirme ve sorumluluklara ilişkin çeşitli önlemleri kapsamakta ve bu önlemlerin bireysel ve kolektif boyutlarını ele almaktadır. Ayrıca, bu yeni görevlerin, öğretmenleri güdülemek için bireysel veya kolektif teşviklere yol açıp açmadığına odaklanmaktadır.

Bu çalışma, ISCED 1 ve 2 düzeyindeki eğitimi kapsamaktadır. Tüm ülkelerdeki devlet okullarıyla ilgilenirken, özel teşebbüs tarafından desteklenenler de Belçika, İrlanda ve Hollanda'da olduğu gibi dikkate alınmaktadır. Çalışmadaki veriler 2006/07 yılına aittir, ancak gelecek reformlar düşünülmektedir. Türkiye dışındaki tüm Eurydice ağına bağlı ülkeler de çalışmada ele alınmaktadır.

Bu çalışmanın yöntemi açısından, Eurydice Avrupa Birimi, Slovenya Eğitim ve Spor Bakanlığıyla ortaklaşa bir biçimde bir kılavuz hazırlamıştır. Karşılaştırmalı inceleme, Eurydice Ulusal Birimlerden bu kılavuza gelen cevaplara dayanmaktadır. Bu çalışmada ele alınan bilgilerin ulusal durumu tam anlamıyla temsil ettiğinden emin olmak için, 2008 Nisan ayında bir kontrol evresi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya katkıda bulunanların tam listesi kitapçığın sonunda verilmiştir.

BÖLÜM 1: SİYASİ BAĞLAM VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN GELİŞİMİ

Son yirmi yıl, birçok Avrupa ülkesinde öğretmenlere verilen sorumluluklardaki önemli değişiklikler açısından oldukça kayda değer geçmiştir. Öğretmenlik mesleği son yılda çarpıcı bir biçimde değişmiştir. Bu değişimin önemli unsurları, öğretmenlerin müfredat hazırlama sürecine daha etkili bir şekilde katılmasına izin veren eğitim konularına sağlanan daha fazla özerkliği, günlük sorumlulukların kabul edilmesi (derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmeleri, yeni öğretmenleri yönlendirmeleri gibi) ve öğretmenlere yüklenen talepler (ekip çalışması, okulda geçirilen zaman veya okulum gelişim planının taslağını ve okul müfredatını oluşturmaya öğretmenlerin katılımı gibi) gibi konular oluşturmaktadır

Tüm ülkelerde öğretmenlere daha fazla iş gücü getiren bu ana değişikliklerin nedenleri, oldukça fazla ve birbirleriyle ilişkilidir. Okul özerkliği ve daha geniş anlamıyla maddi ve idari özerklikler gibi öğretmenlik sorumluluklarının oluşma şekilleri arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır. Ancak, ileride de anlatılacağı gibi, bu durum, tüm ülkelerde geçerli değildir. Özellikle, Belçika, Hollanda ve Birleşik Krallık gibi müfredat özerkliğine uzun süredir sahip olan bazı ülkelerle 1980lerde bu alanda (1) öncü ve önemli politikalar başlatan birkaç ülkede, bu iki eğilim arasındaki ilişki daha az belirgindir.

Öğretmenlere verilen daha fazla sorumluluk, sık sık ulusal ve uluslar arası değerlendirmelerde hayal kırıklığı yaratan sonuçların yayımlanmasıyla kısmen de olsa ortaya çıkan “okul krizinin” altyapısına karşı olan eğitim sisteminin performansını geliştirme çabalarıyla ilişkilendirilebilir.

Son olarak, toplumsal ihtiyaçları karşılama noktasında, okullardan istenen yeni talepler, (öğrencileri özel eğitim ihtiyaçlarıyla etkileşime sokmak ve karma okul nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak gibi) öğretmenlerin neden toplumsal bir anlayışla yeni sorumluluklara maruz bırakıldığının bir nedenidir.

1.1. Öğretmenlik sorumlulukları, okul özerkliği ve Ademi merkezîyetçi yönetim

Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda, artan okul özerkliğinin, daha geniş bir anlamda ademi merkezîyetçi yönetimin, sonucu olarak öğretmenlere yeni sorumluluklar verilmiştir.

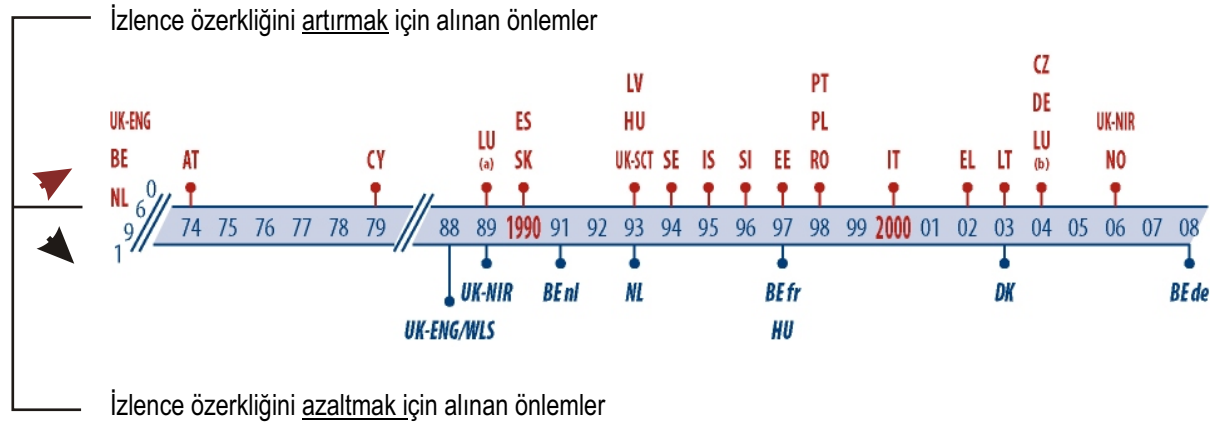
(1) Avrupa Politikalarında ve Önlemlerinde Okul Özerkliği (2007) isimli rapora bakınız.

Birçok okul sisteminde- hatta en merkezîyetçi olanlarında bile- öğretmenler kendi öğretme yöntemlerini ve ders materyallerini (ders kitabı gibi) seçmekte özgürken, sık sık ademi merkezîyetçi yönetimin aldığı önlemlerle birleştirilen okul özerkliği ile ilgili reformlar, okulları eğitim planlarını oluşturma sürecine aktif bir şekilde dahil etme olanağı yaratmıştır. Bu yeni bulunan özerkliğin ve onunla beraber sürdürülen ilkenin dayandığı özgürlüğün, daha aktif bir şekilde ve dolayısıyla güdülenmiş olarak, öğretmenleri yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirme konusunda

yönlendireceği, kapsamlı eğitim (Birleşik Krallık'ta uygulanan ve farklı yeteneklere sahip çocukların aynı okula gittiği ve aynı eğitimi aldığı sistem) ve "kitle orta öğretimi" ile ortaya çıkan okul nüfusunun heterojen yapısına en iyi biçimde uyan farklılaştırılmış eğitimi destekleyeceği beklenmektedir.

1980lerden itibaren "güven kültürü" diye ifade edilebilecek olan eğitim politikasını harekete geçiren Finlandiya gibi bazı önder ülkelerin dışında, müfredat özerkliği için ortaya atılan bu politikaların çoğu 1990larda başarılı olmuştur. Bu, örneğin İspanya'daki 2006 Eğitim Hareketi tarafından yürütülen 1990 LOGSE'nin yanı sıra, Estonya'daki "Temel Eğitim için Ulusal İzence"sinde, İrlanda'daki 1995 Zorunlu Eğitim Hareketinde, Litvanya'daki 1992 "Eğitimdeki Genel Kavramlar Hareketi"nde ve son olarak da Slovenya'daki büyük 1996 reformlarında da kendini göstermiştir.

Şekil 1.1. 1950 ve 2008 arasında öğretmenlerin (ISCED 1 ve 2) özerkliklerini artıran veya azaltan temel reformların tarihleri



Ek notlar:

Belçika: Özel sektörde burs verenleri yanı sıra, kamuya ait okullardaki eğitimciler, okullarına oldukça yakınken, üç komite tarafından yürütülmekte olan okullar için idari özerklik (her birinde eğitim bakanı) en üst düzeyde bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, finanse edilmiş olan bu kurumlar daha direk bir biçimde okul özerkliğine sahiptirler. Flaman Topluluğu'nda, direk olarak bakanlığa bağlı olan kamuya ait okullara tıpkı 1989'daki finanse edilmiş olan okullarla benzer düzeyde özerklik verilmiştir.

Belçika ve Hollanda: Bu iki ülkedeki okul özerkliğinin uzun süreli geçmişinden dolayı kesin bir tarih bulunmamaktadır.

Danimarka ve Finlandiya: Özerklik belirli bir tarih verilmeden aşamalı olarak uygulanmaktadır.

Lüksemburg: ISCED 1 ve ISCED 2

Macaristan: Süreç, birçok farklı yönetimin bir sonucu olduğu için özerkliğin sınırlandırıldığı tarihi belirlemek zordur. Aslında, 1997, hizmet sonrası eğitimin zorunlu hale geldiği yılı ifade etmektedir.

Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER): Öngörülen çalışma programıyla zorunlu olan en az izlencenin ilk kez sunulması için sağlanan 1988 yılındaki yasa.

Birleşik Krallık (KUZEY İRLANDA): Öngörülen çalışma programıyla zorunlu olan en az izlencenin ilk kez sunulması için sağlanan 1989 yılındaki yasa. Temel reformlar, 2006 Eğitim Düzeni çerçevesinde uygulanmaktadır.

Açıklayıcı not:

Sadece farklı alanları (zaman çizelgesi, izlence, sertifikalar gibi) içeren okul müfredatı için uygulama politikalarını sağlayan ana (idari) düzenlemeler bu bölümde dikkate alınmaktadır. Ana reformları beraberinde getiren özerklik için alınan bir seferlik veya izole edilmiş önlemler bu tarihi duruma katılmamıştır. Daha sonraki düzeltmeler ve reformlar da. Diğer ülkelerde, daha fazla okul özerkliğine yönelik oluşan eğilim son zamanlarda ortaya çıkmıştır. Bu yetki ilkesi ışığında, okul özerkliği, geçmişteki detaylı müfredatın yerine 2004 yılından beri ulusal önerilerde bulunan İtalya'da geçerlidir. Benzer şekilde, 2004 yılında Çek Cumhuriyeti 2007/08 yılında uygulanmak üzere "okul eğitim programlarının" gelişimini sağlayan iki ayaklı bir müfredat hazırlamıştır. Lüksemburg da benzer şekilde bir uygulama yürütmüştür. Fransa şimdilerde daha fazla öğretmen özerkliğinin olasılığını düşünmekte ve son zamanlarda öğretmenlerin çalışma koşulları üzerine geniş çaplı bir tartışma yapmak üzere Pochard Komisyonunu toplamıştır (Yıllık olarak çalışmaları gereken saat sayısı gibi sorumluluklarını yeniden tanımlamak ve genişletmek ve görevlerini çeşitlendirmek amacıyla). Bütün olarak bakıldığında, eğitim açısından uzun süredir ademi merkezîyetçi olan ülkelerin hemen hepsinde, öğretim içeriğine yönelik daha esnek yeni kılavuzlar tanıtılmıştır. Bu kılavuzlar, öğretmenlerin eğitim içeriğinin gelişimine katkıda bulunmalarına olanak tanımıştır.

2007 yılında, daha fazla müfredat özerkliğine yönelik oluşan eğilim tüm Avrupa ülkelerinde görülmemiştir. Aksine, bazıları aksi istikamette hareket etmiştir. Eğitim hizmetlerinin uzun süredir ademi merkezîyetçi bir şekilde yürütüldüğü Belçika, Hollanda ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde ve bu anlamdaki daha geniş politikaları 1990lı yıllardan beri sürdüren Macaristan'da, öğretmenlere yüklenen sorumlulukların genişletilmesi ve özerklikteki kısaltmalar göze çarpmaktadır. Bu istisnalar, daha çok müfredat özerkliğinin öğretmenlerin her anlamdaki sorumluluklarını tam anlamıyla açıklamadığı gerçeğinin altını çizmektedir.

Üç Belçika topluluğunda, aynı zamanda eğitimciler de olan idari yetkililer ve okulun önlemleri için ayrılan yer, bu hizmetin amaçlarını belirleyen standartlar tarafından sınırlandırılırken, öğretmen sorumlulukları tam anlamıyla genişletilmiştir. Bu planlanmış hizmete yönelik yaklaşımlar, Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda 1991'den beri ulaşılmak istenen amaç, Fransız Topluluğunda 1999'dan beri yeterlik eşiği ve 2008'den beri Belçika Topluluğunda çerçeve program olarak düşünülmektedir. Örgütleyici yapılar, hala yerel müfredatı tasarlamak için yetkilendirilirken, bu yapıların eğitim içerikleri toplulukların yasama ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Galler), merkezi önlemler ilk kez zorunlu müfredatı geliştiren 1988 Eğitim Reformu tarafından ortaya atılmıştır. Daha detaylı müfredat taslak ve kaynakları, daha sonraları İngiltere'de yürürlüğe girmiştir. Öğretmenler, bu girişimler yoluyla sağlanan ek desteği önemserken, değişikliğin hızının ve tarzının yaşadıkları baskılara eklendiğini fark etmişlerdir. 2003'den beri iş yükü baskısıyla baş edebilmek için alınan önlemler, İngiltere ve Galler'de de tanıtılmıştır. Dahası, 1995'den beri müfredat üzerine yapılan incelemeler, okullara ve öğretmenlerce uygun görülen esnekliğin düzeyini artırmaktadır. Eylül 2008 tarihinde yürürlüğe girecek olan 11-16 yaşındaki çocuklar için düzenlenmiş olan yeni ulusal müfredat yerel düzeyde izlenceyi tasarlarken, çok daha fazla esnekliğe izin vermelidir. Hollanda'da, 1993 yılından itibaren okul yetkilileri ve okulların müfredatları 2006 yılında yürürlüğe giren standartların sunulması tarafından yönlendirilmektedir.

Müfredat özerkliği, ayrıca 1990lardan itibaren güçlü politikalarla çok daha fazlasını yapmış olan ülkelerde söz konusudur. Bu ülkelerde, öğretmenlerin uygulamada tereddüt yaşadığı özgürlük, adımlarını yönlendirmek için yeni tasarımlarla birlikte hareket etmektedir. Örneğin, Macaristan'da hizmet sonrası eğitimlere katılma zorunluluğu gibi öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayan önlemler, 1990lı yılların sonunda başlamıştır ve yıllar boyunca yürürlükte kalmıştır. 2003 Ulusal Çekirdek Müfredatı, öğretim elemanlarına esneklik için alan bırakmasına rağmen daha detaylı bir hale dönüşmüştür. Benzer şekilde, "eğitim programları ve paketleri" 2005 yılından beri ISCED 1 ve 2'de bulunan 120 okulda denenmektedir. Bu yeni eğitim kaynakları, öğretmenlere, öğretim materyalleri anlamında, çalışmalarını hazırlamakta yardımcı olma, derslerini hazırlama ve öğrencileri değerlendirme gibi pratik bilgiler sağlamayı amaç edinmektedir. Benzer şekilde, eğitim özgürlüğünün ana bir kural olarak görüldüğü Danimarka'daki *Folkeskole Hareketi* üzerine 2003 yılında yapılan düzenlemenin, Eğitim Bakanlığı'nın prensip olarak gelenekleri yerine getirmek için ulusal ana amaçları tanımlamaktan sorumlu olduğunu belirtmektedir. Dahası, zorunlu dersler söz konusu olduğunda, Bakanlık daha detaylı müfredat yönergeleri hazırlamaktadır. Bu belgeler, sadece danışma statüsüne sahipken, belediyeler ve öğretmenler tarafından büyük ölçüde takip edilmektedir.

Kendisinden önceki içerik-temelli olan yerine amaç-temelli müfredatı 1993 yılında yürürlüğe sokan İsveç, kapsamlı bir okul özerkliğini gündeme getirmiştir. Kanun yapıcılar, çok daha katı bir şekilde belirlenmiş olan müfredat içeriğine yönelik bir reform üzerinde çalışmaktadırlar. Bunu yapmak istemeleri, öğretmenler tarafından yorumlanması zor olan ve onları akademik ihtiyaçlarında ana bir eşitsizliğe götüren amaç-temelli bir müfredatı ortaya çıkaran denetim kurulu tarafından oluşturulan birçok anketin bulgularından kaynaklanmaktadır. 2007'de yayımlanan "Zorunlu Okullardaki Amaçlara ve Amaçların Takip Edilmesine Yönelik Bir Araştırma", öğretmenlere anlaşılması daha kolay ve belirli bir müfredat içeriği sağlama gerekliliğini ortaya koymaktadır. Müfredatın yorumlanmasındaki geniş çeşitlilik, kapsamlı eğitimin varlığını fark etme eğiliminde olan okullar arasında gözle görülebilir farklar olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitimde, öğretmenlerin özgürlüklerindeki birbirleriyle çelişen bu gelişmeler, okul özerkliğinin bu alanını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Son yirmi yıl, insan kaynakları yönetimi gibi maddi ve idari alanlarda merkezi yetkililerden yerel oyunculara doğru kesintisiz bir sorumluluk aktarımına şahit olmuştur. Öğretim alanında ise, reformlar, müfredat özerkliğinin faydaları hakkındaki herhangi bir uzlaşmayı belirgin bir şekilde gözler önüne sererek, bir noktaya doğru yönelmektedir. Ademi merkezîyetçi sistemlerde, okul düzenine dair olan bu yaklaşım, eğitim eşitliği ve etkinliğinin amaçlarına ulaşılmasını engellemek için muhtemel bir risk olarak değerlendirilirken, sistemin bazı türlerinde, bu durum öğretim/eğitimin kalitesini artırmada güçlü bir etken olarak ele alınmaktadır.

Özet olarak, son yirmi yılda öğretmenlere yüklenen sorumluluklardaki artış, birçok Avrupa ülkesinde, en azından ortak bir yaklaşımdan hareketle, fazla okul özerkliğinin bir sonucu olarak görülebilir. Eğitimdeki seçeneklerin genişlemesi, bireylerin daha çok özerkliği sahip olmalarıyla karıştırılmamalıdır. Aksine, birçok ülkede, bu yeni elde edilen ortak sorumlulukların, aslında öğretmenlerin kendi kararlarını alma yeteneğini azalttığı oldukça belirgindir. Müfredatın, içerik, zaman çizelgesi ve öğrenci değerlendirmesi açısından okul düzeyinde hazırlandığı durumlarda, öğretmenlerin kendi sınıflarının özerkliğini gösterecek şekilde birbirleriyle işbirliği yapmaları kaçınılmazdır.

Ancak, önemli miktarda olan istisnalar, diğer etkenlerin, okul performansındaki gelişim için çabayı da içeren öğretmenlik mesleğinin, bugünkü değişikliklerinin gerisinde bulunduğunu göstermektedir.

1.2.Öğretmen Sorumlulukları ve Eğitim Sisteminin Performansı

Okul Özerkliği üzerine gerek ulusal gerekse uluslar arası standartlaştırılmış değerlendirme yoluyla elde edilen bulgular, birçok ülkede öğretmenler tarafından yapılan çalışmalarla ilgili tartışmaları şiddetlendirmiştir.

Bu durum, özellikle, bu tür bulguların, ulusal okul sisteminin istenen görüntü için uyanış çağrısı olarak ele alındığı ülkelerde uygulanmaktadır. Bunun, öğretmenlerin, yerine getirmek zorunda oldukları yeni talepleri ve sorumlulukları, artırılmış profesyonelliklerini ve rollerini tekrar düşünmeleri gerektiğini ortaya koyduğu oldukça açıktır.

Örneğin, Almanya'da birlikte uygulanan TIMSS ve "PISA" şoku olarak bilenen duruma neden olan PISA anketlerinin sonuçları, daha kaliteli bir eğitime yönelik olan arayış ile ilgili tartışmayı ve çok boyutlu bir değerlendirmeyi de beraberinde getirmiştir. 2000 yılında, bu ve diğer noktalar, Öğretmenlerin Görevleri ve Hakları ile ilgili bir bildirin ortaya çıkmasına, 2004 yılında ise ulusal standartların oluşturulmasını mümkün kılmıştır. Danimarka'da, bir dizi önlem yetersiz olarak değerlendirilen PISA sonuçları ışığında alınmıştır. Özellikle, orta öğretimin ikinci düzeyindeki öğretmenlerin müfredatı, ilgili alanlarda yeterliliklerini artırmak için uzmanlaşabilecekleri birkaç alandaki eksikliği ortaya koymaktadır.

Fransa'da, PISA ve PIRLS 2006'daki bilimsel okuryazarlık adına elde edilen sonuçlar, 2007 yılının sonlarında önemli bir konu haline dönüşmüştür. İlköğretim düzeyindeki yeni okul müfredatı, öğrencilerin birçok temel alanda daha yoğun bir eğitim alma ihtiyacını gözler önüne sererek 2008 baharında yayımlanmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenler için yeni bir statü incelenmiştir. Benzer şekilde, Macaristan'da, PISA 200'nin sonuçları yeterlik-temelli müfredat ve öğretim/öğrenim uygulamalarına ilişkin bir tartışmaya neden olmuştur. PISA 2006 bulguları ışığında, Lüksemburg, teknik meslek lisesi okullarına daha çok özgürlük vermenin önemli bir deneyim olduğuna karar vermiştir. Bunu yaparken, asıl amacı öğretmenlerin zaman çizelgesini tespit etmek ve öğretim etkinliklerini yeniden düzenlemektir (üç yıllık eğitim sırasında öğretim personelinin hiç değişmeyerek veya küçük değişiklikler yaparak, küçük sınıflarla çalışarak ve her okulun ihtiyaçlarıyla uyulan eğitim ve öğretmen desteği sağlayarak). İsveç'te, PISA ve ulusal değerlendirme bulguları, hayal kırıcı olarak değerlendirilmiştir ve hizmet öncesi eğitimdeki diğer gelişmeler arasında en çok, okul konularının daha detaylı bir şekilde incelenmesine ve hizmet içi eğitimin güçlendirilmesine önem verilmiştir.

Norveç'te ulusal ve uluslar arası standart değerlendirmelerde düşük performans olarak değerlendirilen durum, 1997 yılında gerçekleştirilen müfredat reformunda, öğretmen sorumluluklarının genişlemesi türü bir zorluğa neden olmuştur. Ayrıca, bu durum, özellikle okul özerkliğinin gelişimiyle, sürekli eğitim alanında artan fırsat ve gereklilikleri de beraberinde getirmiştir.

Almanca konuşulan toplulukta, bu uluslar arası değerlendirmelerin, öğretmenlerin işleri üzerinde çok daha direkt bir etkisi bulunmaktadır. PISA anketlerinin 15 yaşındaki öğrenciler tarafından yanıtladığı bu toplulukta, her okuldan elde edilen sonuçlar okulun dışsal değerlendirilmelerin tamamlayıcı bir parçasını oluşturmaktadır. Bu yeni değerlendirme yöntemleri, 2009 yılından itibaren zorunlu hale getirilme amacıyla deneysel bir çerçevede sürdürülmektedir. Sonuç olarak, günlük etkinliklerini yerine getirirken bu yöntemlerin öğretmenleri etkilemeleri kaçınılmazdır.

Birleşik Krallık'ta (İskoçya), eşitlik ve etkililik açılarından okul sonuçlarını geliştirme çabaları, öğretmenlerin istihdam koşulları ve maaşları üzerine yapılan tartışmalara sebebiyet vermiştir. McCrone Komitesinde, 2001 Öğretmen Antlaşması ile sonuçlanan genel tartışmalar yapılmıştır. Birleşik Krallığın geri kalan kısmında ise, öğretmenlerin

maaşları ve kariyer planları, iyi performansı ödüllendirerek ve kariyer ilerleme fırsatlarını geliştirerek, yüksek kaliteli öğretmenleri işe almak, elde tutmak ve güdülemek amacıyla geniş kapsamlı bir reform sürecinden geçmektedir. İngiltere ve Galler'de, istihdam koşulları, "Standartları Artırma ve İş Yüküyle İlgilenme" iş gücü reformu üzerine yapılan ulusal antlaşmanın 2003 yılında imzalanmasının ardından yeniden düzenlenmiştir. 2003 yılından itibaren uygulanan reformlar, idari ve yazışmayla ilgili günlük işleri, planlama, hazırlık ve değerlendirme için mesleki görevleri, mevcut/uygun olmayan meslektaşların yerini almaya yönelik yeni sınırların belirlenmesini, öğretmenlerin işlerini ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen bireyler için okullardaki diğer yeni rollerin gelişimini içermektedir.

Okul özerkliğine ve daha iyi okul sonuçlarına ek olarak, öğretmenlik mesleğindeki değişiklikler, okulların yerine getirmek zorunda oldukları görevlerdeki artışla açıklanabilmektedir.

1.3 Öğretmenlik sorumlulukları ve okulun toplumsal sorumlulukları

Ekonomik, toplumsal ve kültürel değişikliklerin, öğretmenlerin etkinlikleri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Okullar, sadece öğrencilerin eğitim kazanımlarını geliştirmek durumunda değildir. Aynı zamanda, çocukların özel eğitim ihtiyaçlarıyla, topluma karışmalarıyla, dezavantajlı çocuklara sunulan olanaklarla ve göçmen çocukların bütünleşmelerini içeren daha genel toplumsal konuların yönetilmesine yönelik öğrencilerin kendi çözümlerini bulmak zorundadır. Bu geçmiş konuların okul sayesinde farklı yollarla çözüldüğü yerlerde, zorunlu eğitimin tamamı boyunca ortak çekirdek müfredat veya birçok ülkede basit bir yapının benimsenmesi, okulların pek de alışık olmadığı toplumsal sorumluluklarını geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, kendi mesleki kimliklerinin toplum asistanı veya uzman bir okutmanın görev özellikleriyle karıştırıldığı bu değişiklikleri, her zaman hoş karşılamamaktadır. Bazı ülkelerde, bu eğilim sadece mesleklerinin ayırt ediciliğinden hoş karşılanmayacak bir nokta olarak değil (özellikle orta öğretim düzeyinde) aynı zamanda amaçlar açısından, yerine getirmek zorunda oldukları görevlerdeki bir artış olarak da ele alınmaktadır.

Dolayısıyla, Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda, öğretmenlere, mesleki kapsamlarının dışında bir çeşit görev verilmiştir. Benzer şekilde, Kıbrıs'ta öğretmenler, hem sınıfların hem de okulların toplumsal altyapılarının çeşitliliğinden dolayı, öğrenciler açısından yeni gereksinimlerin ve öğrencilerin özel eğitim gereksinimleriyle bütünleşmelerinin bir sonucu olarak daha genel sorumluluklar almak zorunda kaldı. Fransa'da, ek kaynakların desteğiyle öncelikli eğitim alanlarının kurulmasını (*zones d'éducation prioritaire*) içeren 1980lerin başından itibaren uygulanan olumlu ayrımcılık politikası öğretmenleri güçlük çeken öğrencilerin özel ihtiyaçları konusunda daha farkında bir hale getirdi ve ilgili alanlardaki ekip çalışmasının ve öğretim yeniliklerinin başlamasına olanak tanıdı. İtalya'da, öğrencilerin özel ihtiyaçlarla bütünleşmesi için gerekenler, öğrencilere İtalyanca ile tanıdık olmamayı öğretmelerini, öğrenciler ve aileleriyle iletişim kurmalarını ve onlara farklı kültürlerle ilişki içinde olma olanağı tanıyan öğretmenlerin payına düşen sorumlulukları ve yeni becerileri gerektiren 1990lardan beri çok sayıda yabancıların ülkeye geldiği 1970'lara dayanmaktadır. Litvanya'da, toplumsal alanda öğretmenlere yüklenmiş bu yeni sorumluluklar (toplumsal bakım ve öğrencilerin korunması) öğretmenler arasındaki toplumsal protestoyu tetiklemede oldukça önemliydi. Bu hareket, diğer ötekiler gibi, 2008-2010 yılları arasındaki artan maaşlar için sunulan öneri konusunda bir arabuluculuğuna neden oldu. Bu süreç sırasında, ülkedeki öğretmen maaşları yıllık yüzde 10-20 oranında artmıştır. Slovenya'da, Romen çocuklar ve göçmen bir geçmişe sahip olanlar gibi, öğrencilerin özel ihtiyaçlarla bütünleşmesi öğretmenlerin daha genel toplumsal sorumlulukları uyguladığı anlamına

gelmektedir. Ancak, Eğitim Araştırması Enstitüsü tarafından uygulanan bir anket, uzman öğretmenlerden alınan desteğe, sınıflardaki az sayıdaki öğrenci sayısına, güçlük yaşayan öğrencilere sağlanan eğitimi içeren hizmet içi eğitime rağmen, öğretmenlerin kendi becerilerini karma gruplarla çalışma konusunda yetersiz olarak yorumladıklarını ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, İsveç'te, 2003 Zorunlu Okul Değerlendirmesi isimli İsveç Eğitim Ulusal Ajansı tarafından son zamanlarda yürütülen bir çalışma, sürekli eğitimin gelişimine rağmen, tüm öğretmenlerin üçte birinin öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak veya çeşitli toplumsal ve kültürel altyapıdan gelen öğrencilerle çalışmak için gerekli becerilerden yoksun olduklarını hissettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Çok az ülkede, öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken yeni sorumluluklar okullardaki yeni pozisyonlara eşlik etmektedir. Ancak, 2000 yılında Çek Cumhuriyeti'nde, öğretmen asistanları için yeni iş pozisyonları oluşmuştur. Bu pozisyonlar, 2004 yılındaki Eğitim Personeli Hareketine dahil edilmiştir. Öğretmen asistanı göçmenler, Roman çocuklar gibi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara okul çevresine uyum sağlayabilmeleri için yardımcı olmaktadır. Asistanlar, ayrıca eğitim etkinliklerinde okulun eğitim personeline destek olmakta ve eğitim personelinin idari temsilcileri ve topluluğuyla etkileşim halinde kalarak öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. İspanya'da da dezavantajlı öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullar, 1996 yılından beri "Toplum Hizmeti Teknik Öğretmenler" diye bilinen uzman öğretmenlerden yardım almaktadır. Okullardaki öğretim personeline katılan bu uzmanlar, ilgili aileler ve okullar arasında araçlar olarak davranmaktadır ve çekimsellik, aile ziyaretleri ve diğer etkinlikleri yönetme ve izleme sürecine dahil olmuşlardır. 1997 yılından beri İtalya'da, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarıyla bütünleşmesi, *insegnanti di sostegno* diye bilinen uzman öğretmenlerin işe alınmasına olanak tanımıştır. Her iki çocuk için bir öğretmen anlamına gelen sayısı şimdilerde 90,000'i bulmaktadır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere) son birkaç yıl içinde okullarda personel desteği ve çeşitliliğinde büyük bir artış gözlemlenmektedir. Bu, iş yükünü azaltma amacıyla önceleri, öğretmenlerin sorumluluklarını alan öğretim elemanlarını, özel eğitim ve diğer ek ihtiyaçlar için destek sağlayan öğretim asistanlarını ve öğrenme sürecine ilişkin toplumsal, duyuşsal ve davranışsal problemlerinden kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma konusunda öğrencilere yardımcı olan rehber hocalarını içermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin etkinliklerini gözle görülür bir biçimde genişleten bu büyük değişiklikler, okul özerkliği, kaliteli bir eğitime yönelik bir arayış ve okullar tarafından üstlenilen yeni toplumsal sorumluluklar gibi çeşitli etkenlerle açıklanabilir. Bazı ülkelerde bu etkenler tamamlayıcı niteliktedir. Örneğin, okul özerkliği ve dolayısıyla eğitimdeki bağımsızlık, akademik performansını geliştirerek oluşmaktadır. Diğer ülkelerde ise, sadece tek bir etken, öğretmenlik mesleğindeki değişikliklere sebebiyet vermektedir. Böyle durumlarda, bu reformlar özellikle eğitim sisteminin performansını geliştirme çabalarının sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Birçok değişik nedene rağmen, öğretmenlik sorumluluklarını genişletmek için benimsenen kurumsal yapılar bir ülkeden diğerine benzerlik göstermektedir. Birkaç istisnaıyla, mesleki olarak yeterli öğretmenler tarafından yerine getirilmesi beklenen sorumlulukların çeşitlerini artırma kararı, birçok anlamda ulusal düzeyde hatta ademi merkezîyetçi ülkelerde bile alınmıştır. Gerçekte, hem müfredat geliştirilmesinin ve ücret ve dönemler hem de öğretmenlerin istihdam edilmesi ile

İlgili olan koşullar hakkındaki düzenleyici taslaklar birçok Avrupa ülkesinde merkezi düzeyde belirlenmektedir. Okulları yöneten yerel yetkililerin veya diğer kurumların öğretmenleri istihdam ettiği yerlerde, Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Birlikleri ve Yerel Yetkili Temsilcilerini de içeren üç boyutlu müzakereler sürdürülebilir. Yerel yetkililerin veya okulların etkinliklerinin kapsamalarını ve öğretmenlerin statülerinin belirlenmesi, birliklerin koruma olarak isimlendirdiği ulusal kurumların uyumlu bir şekilde sürdürdüğü işbirliğiyle mümkün olabilmiştir.

İsveç, Finlandiya veya İspanya gibi bazı ülkelerin merkezi olan durumlarına yönelik bu süreçlerle, sorumlulukların aktarılmasını bir şekilde karşılamaktadır. Gerçekte, bu ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahip olan bölgesel ve yerel yetkililer, tüm Avrupa ülkelerinde ulusal yetkililerin (en düzey düzeydeki) tümüyle ya da kısmen sorumlu oldukları müfredata yapabilecekleri herhangi bir katkı dışında öğretmenler tarafından yerine getirilecek çeşitli etkinliklere karar verme sürecine de katılmaktadır.

Belirtilen istisnalar dışında, öğretim etkinliği, ulusal veya merkezi yetkililer tarafından neredeyse her yerde yürütülmektedir. Buna rağmen, bu tür bir düzenleme, iyi hazırlanmış yasal bir yapıya dahil edilmemektedir. Hollanda, Portekiz ve Birleşik Krallık gibi çok az sayıda ülke, çalışma koşulları ve statülerine yönelik köklü değişikliklere sahip öğretmenlerin rolüne dair detaylı bir inceleme yürütmüştür. Birçok durumda, yürürlükteki değişiklikler, öğretmenlik mesleğinin temelini neyin oluşturduğuna yönelik yürütülen detaylı tartışmayı başlatmaksızın, her birinin yeni sorumlulukları şart koşan yasaların birbirini izleyerek toplanmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen yönetimi ile ilgili genel sorumlulukları belediyelere devreden İsveç gibi bazı Kuzey Avrupa ülkeleri, yasaların oluşturulmasına yönelik karşı bir duruş sergilemekte ve hem bölgesel hem de yerel yetkililerin özerklik durumlarını önemli olarak değerlendirmektedir.

Ancak, bu durum, öğretmen yönetiminin artan bir şekilde bütünsel anlamda ifade edildiği bazı ülkelerde de farklılık göstermektedir.

Bunlara bir örnek olarak 2006 yılından beri üniversite dışındaki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin istihdam koşullarını, ücret ve dönemlerini yeniden düzenlemek için harekete geçen ve Ekim 2007'de hala tartışılmakta olan taslak metnini hazırlayan İspanya gösterilebilir. Bir diğer örnek ise 2007/08 yıllarında öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik detaylı bir inceleme yapmak için Pochard Komisyonunu toplayan Fransa'dır. Benzer şekilde, 2007-2011 yılları arasında Çek Cumhuriyet'inde yürütülen çok boyutlu bir araştırma projesi, mesleki gelişimi anlamaya çalışmakta ve öğretmenlerin statüleri ve istihdam koşullarıyla ilgili konulara odaklanmaktadır. Son olarak, Lihtenştayn'da, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, öğretmenler birliği tarafından talep edilen isteğe cevaben, bu konuyu ele almaya ve öğretmenlerin görevleri ve işleriyle ilgili detaylı bir anket çalışmasına dayanan bir araştırma yürütmeye karar vermiştir.

Statüler, sorumluluklar, yapılanların karşılığını verme, özerklik arasında ortaya çıkması kaçınılmaz olan ilişkiler bu genel tartışmanın merkezin oluşturmaktadır. Birçok durumda, söz konusu ilişkiler, memurlarının statüleriyle ilgili daha genel reformların bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, bu ilişkileri, yapılanların karşılığıyla tutarlı bir biçimde öğretmenlerin sorumluluklarını açıklığa kavuşturması için uygun bir ortam olarak gören birliklerin baskısı da oluşturmaktadır.

BÖLÜM 2: EĞİTİM HİZMETİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİĞİ

Bu bölüm, öğretmenlerin, mesleklerinin doğası gereği hangi noktaya kadar karar alabileceklerini ve özgür davranabileceklerini üç temel alanda toplamaktadır. Bunlardan birincisi, müfredatın hem zorunlu hem de seçmeli derslerden hangilerini içermesi gerektiğiyle ilgilenmektedir. İkinci nokta ise, öğretim yöntemlerinin özellikle de yöntem seçimini, okul ders kitaplarını ve öğrencilerin öğretim amaçları için gruplandıkları ana ilkelerinin üzerinde durmaktadır. Üçüncü alan ise, içten yapılan değerlendirme için gereken kriterlerin seçimini, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamasıyla ilgili kararları ve onaylı nitelikler için sınav içeriği hakkında yapılan öğrenci değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Ancak, okulda aynı üç alanda özerklik yok ise öğretmenler özerk bir şekilde hareket edemezler. Bu sebepten, her alan için, bir sonraki inceleme, ilk olarak okul özerkliğinin düzeyini daha sonra da öğretmenlerin okulun karar alma sürecine katkıda bulunup bulunmadığını ele alacaktır. Okullara karar alma sürecine katılan üç ana oyuncu, okul müdürü, okul yönetimi veya öğretmenlerden oluşan kuruldur (okulun içindeki yönetim) ve her türlü olası kombinasyonda bu sürece katkıda bulunabilir.

Okul özerkliğinin dört ana düzeyde ortaya çıktığı söylenebilir (1) **Tam özerklik**, okulların yönetim dışında herhangi bir müdahale olmaksızın (üst yetkililere danışmak zorunda kalsalar bile) eğitimin genel düzenleyici taslağı veya yasa sınırları dahilinde karar almasını ifade etmektedir. **Sınırlı özerklik**, okulların eğitim adına daha üst bir merci tarafından önceden belirlenmiş seçeneklerle bağlı olarak karar veya bu tür bir merciden kendi kararları için onay aldıkları durumu ifade etmektedir.

(1) *Değişik özerklik türlerine ilişkin detaylı bir tablo kitapçığın arkasında verilmiştir.*

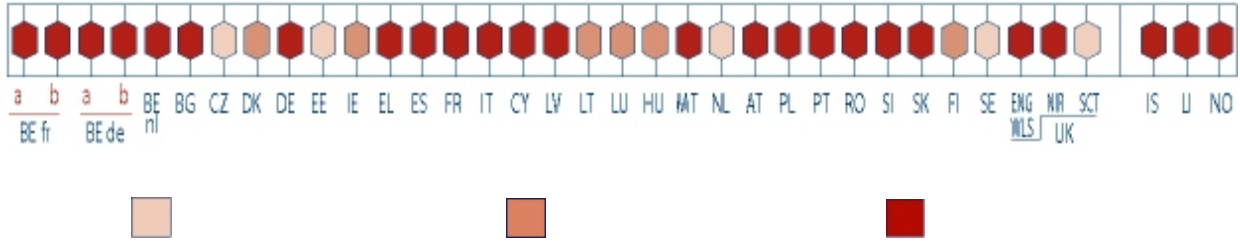
Okulların herhangi bir alanda hiç karar almadığı durumlarda okulların **hiç özerkliğe** sahip olmadıkları söylenmektedir. Son olarak, özerkliğin dördüncü düzeyi bazı eğitim sistemlerinin yönetsel yapılarında oldukça belirgindir. Bazı ülkelerde, eğitimciler veya yerel yetkililer, öğrencileri karar verme sürecinde yetkilendirip yetkilendirmemeye karar verebilir. Bu durumun meydana geldiği durumlarda, ülkedeki okullar arasında sağlanan sorumluluk alanları ve düzeyleri değişiklik gösterebilir. Bu son olasılığın öğretim konularıyla ilgili az sayıda çıkarım bulunmaktadır (ve bunun sonucu olarak ileriki bölümlerde bu konudan az bahsedilecektir), ancak okul etkinliğinin diğer alanları (2) incelendiğinde bu nokta büyük önem taşımaktadır.

2.1. Müfredat içeriği

Müfredat söz konusu olduğunda, ilgili ülkeye bağlı olarak iki yaklaşım arasındaki bir ayrım ortaya çıkabilir. İlk olarak, bir müfredat neyin öğretilmesi gerektiğini düzenlemektedir. İkinci olarak, merkezi eğitim yetkilileri yerine getirilmesi gereken amaçları belirlemektedir. Bu bölüm, ne bu ayrımın üzerinde duracak ne de bazı ülkelerde öğretmenler ve okullara bırakılan öğretim zamanının düzenlenmesi konusunu tartışacaktır. Bu bölüm aksine müfredatla uyumlu bir şekilde uygulanabilecek noktanın üzerinde duracaktır.

Öğretmenler, ya **zorunlu asgari müfredat**'ın içeriğine karar vermenin okulda olmamasından ya da olduğu yerlerde görevlerin genellikle okul müdürünün temel sorunluluğu olmasından dolayı bu konuda nadiren söz hakkına sahiptir.

Şekil 2.1a: Zorunlu asgari müfredat içeriğiyle ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07



Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir.

(2) *Avrupa Politikalarında ve Önlemlerinde Okul Özerkliği (2007) isimli rapora bakınız.*

Çek Cumhuriyeti: Müfredat reformu 2007/08 yılında başladı. 2006/07 yıllarında, seçilmiş okullar "Eğitim Programı Taslağı"nı temel alan pilot çalışmalarda "Okullarının Eğitim Programlarını" denemiştir.

Litvanya: Eğitim Hareketi, öğretmen birliklerinin, toplulukların ve paydaşların konu içeriklerini (müfredat) oluşturmaya katıldıklarını belirtmektedir. Ancak, öğretmen topluluklarının bu etkinlikle ilgili uzun süreli bir tarihi bulunmamaktadır. Bu durumda, katılımları daha çarpıcı bir hal almaktadır (örneğin, Litvanya dili ve edebiyatı ve matematik öğretmenlerinin paydaşları bu konularda yürütülen sınavların kalitesini artırmaya büyük ölçüde katkıda bulunmuştur).

Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde özerklik bulunmamaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle *eenpitters* olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki *Ons Middelbaar Onderwijs* gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamiyle okulun takdirine kalmıştır.

Romanya: Zorunlu asgari müfredat içeriği Ulusal İzlençe Taslağına merkezi düzeyde oluşturulmuştur. Yeni izlenceler, ilgili alan öğretmenlerinin veya izlencenin ilgili bölümünün çoğunlukta olduğu çalışma gruplarıyla işbirliği içinde geliştirilir. Bu çalışma grupları, İzlençe Ulusal Komitesinin yetkisi altındadır.

Slovenya: Zorunlu asgari müfredat genel taslağı merkezi düzeyde oluşturulmaktadır. Alan içeriği, öğretmenlerin önceden oluşturulan bir listeden rahat bir şekilde seçebildiği ders kitaplarında detaylı bir şekilde tarif edilmiştir. 2007/08 öğretim yılında, Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından gözden geçirilip yenilenen müfredat, öğretmenlere az miktarda da olsa biraz daha fazla özerklik vermelidir.

Birleşik Krallık (İngiltere/Galler/Kuzey İrlanda): Resmi müfredat tüm öğrenciler için gerekli olan asgari oranı içermektedir ve okulun bütünüyle sorumlu olduğu müfredata belirlememektedir.

Birleşik Krallık (İskoçya): Din ve Ahlak Bilgisi öğretimi resmi olarak zorunludur.

“Müfredat içeriği”, okullar tarafından kendi izlencelerine yaptıkları uyarlamaları veya okul konularının içeriklerini değil yerine getirecekleri amaçları ve temel öğrenme alanlarını ifade etmektedir.

Okulların tamamıyla özerk olduğu durumlarda bile, yerine getirilecek amaçlara veya müfredata karar vermek için ulusal genel yönergeler bulunmaktadır. Ülkelerin üçte ikisi düşünüldüğünde, zorunlu asgari müfredat içeriği okul bazında belirlenmektedir, dolayısıyla öğretmenler bu sürece direk olarak katılmamaktadır

Ancak, programlar geliştirilirken, öğretmenler gruplar halinde ve/veya bir danışmanlık süreci dahilinde temsilciler vasıtasıyla bu sürece dahil edilebilir (bkz 5. bölüm). Örneğin, Fransa'da programların temsilcilerine (meslek birlikleri ve bransa göre değişen öğretmen dernekleri) tartışma aşamaları sırasında danışılırken, bu programlar müfredat taslağını hazırlayan uzman gruplarca temsil edilmektedir. Daha sonraları, tüm öğretmenlere ilk ve orta öğretim kamu okullarında çalışan 20 ana ve yardımcı öğretmeni içeren (97 üyeden) *Conseil Supérieur de l'éducation*'dan önce orta aşamada danışılmaktadır (bransa göre). Belçika (Almanca Konuşan Topluluğu), Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Romanya ve Lihtenştayn'da, öğretmenler (tüm okullarda kullanılan) ülkenin okul müfredatını oluşturma sürecine yardım etmektedir. Malta'da, yürütülmekte olan reformlar, müfredat geliştirmede daha çok söz hakkı sağlayan okul ağlarının oluşmasına yardımcı olurken, öğretmen meslek birlikleri, müfredatın oluşturulma aşamasında kısmen danışmanlık görevini yürütmektedir. Öğretmenlerin bu alanlara müdahil olması diğer etkenlere bağlıdır. Örneğin, Yunanistan, müfredatının birçok yönünün merkezi olarak belirlendiği bir ülke olmasına rağmen (bu alandaki okul özerkliği mevcut değildir), müfredata ilişkin tematik yaklaşımların içerik gelişimi, öğretmenlerin, müfredat içeriğine ilişkin çok büyük bir etkisinin olduğunu ve daha özerk oldukları anlamına gelmektedir. İrlanda'da, müfredat içeriği merkezi olarak belirlenir, ancak bu müfredatın uygulanması, çocukların ve okulların koşullarına ve özel ihtiyaçlarına uyum sağlama açısından çok önemlidir. Hem okul hem de öğretmenlerin bunu yapması istenmektedir.

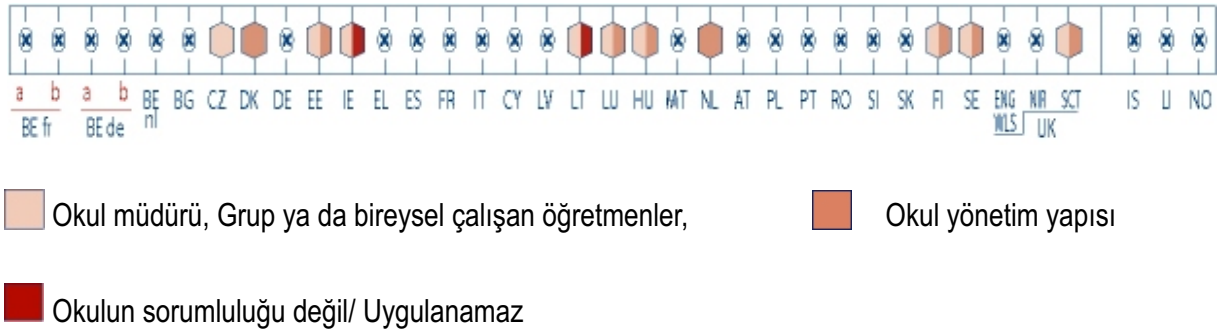
Slovenya'da, Genel Eğitim Uzman Konseyi, eğitim programını ve temel eğitimdeki dersler müfredatını benimsemektedir. Program, kavramsal ve süreçsel bilgileri, öğrenci etkinliklerini, içerik ve öğretimle ilgili önerileri ve zorunlu sarmal bağlantıları içermektedir. Ayrıca öğrenim etkinliklerini değerlendirme için bir ekip standartlarını da içerebilir. Öğretmenler, müfredatın genel bir taslağı önermesi gibi, belirli içerik maddelerini seçme konusunda özgürdür. 1996 yılından beri süregelen okul yönetmelikleri, öğretmen sorumluluklarını kısmen değiştirmektedir. Her zaman öğretim amaçları ve içeriğiyle ilgili kararlar almak istemeseler de, yıllık olarak etkinliklerini planlamakta (sık sık aynı branşın diğer öğretmenleriyle iş birliği içinde) ve her gün veya hafta belirli konulara zaman ayırmakta özgürdürler.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), merkezi müfredat ve değerlendirme yetkilileri, çalışma programlarını (öğretilecek içerik), kazanım amaçlarını ve değerlendirme düzenlemelerini oluşturan zorunlu asgari müfredatı tanımlamaktadır. Okullar ve öğretmenler normalde bu gereklilikleri değiştiremez, ancak hangi konuların asgari içeriğe eklenebileceğini, hangi derslerin bağımsız bir şekilde öğretildiğini ve hangilerinin diğerleriyle birleştirildiğini, müfredatın nasıl dağıtıldığını ve her bir konuya ayrılan zamanı belirlemektedir. Zorunlu asgari müfredat üç ülkede uygulanmıştır ve 2007 (Kuzey İrlanda) ve 2008 yılından (İngiltere ve Galler) beri uygulanmakta olan yeni müfredatlar daha az kuralcıdır.

Norveç'te, "Bilgi Promosyonu" reformu ve bağılı bulunduğu ulusal müfredat, zorunlu eğitim sırasında okutulacak dersleri belirlemektedir. Her bir ders, ana konu alanları ve elde edilecek yeterliklerden oluşmaktadır. Alan izlencesinin kesin içeriği yerel olarak belirlenmektedir.

Okullara özerklik verildiği 1 Eylül 2000 yılından itibaren İtalya'da, hükümet, seçmeli derslerin seçimini okullara bırakarak, hangi derslerin zorunlu olacağını belirlemektedir. Bu durumda, okullar, genel öğretim amaçlarını, öğrenci yeterlikleriyle uyumlu belirli öğrenim amaçlarını, her bir konu için ayrılan öğretim zamanını ve okul yılını belirlemektedir. 2004 yılındaki zorunlu dersler söz konusu olduğunda, daha çok kişiye yönelik hazırlanmış programların çalışma planları, öğrenim amaçlarını elde edilecek bilgi ve geliştirilecek beceriler açısından tanımlamıştır. Okul öğretmenleri konseyleri, bu bağlamda çalışma programları hazırlamıştır (Bu konseyler öğretim etkinliklerine ilişkin karar almamaktadır). Dolayısıyla, öğretmenlerin bu amaçları kendi programlarına dönüştürmeleri, çalışılacak içeriği belirlemeleri, çeşitli unsurların öğretileceği sıraya karar vermeleri ve bunları yılla ilişkilendirmeleri iki yıllık öğretimle ilişkiyse, öğretmenlerin bu konularda özgürlükleri var demektir. Öğretmenlerin, seçmeli veya isteğe bağlı derslere ayrılan zaman çizelgesi hakkında daha çok karar verme özgürlüğü vardır. Bu arada, okul müdürleri, öğretmenler konseyi tarafından alınan kararların hem eğitim kalitesi hem de yasal zorunlulukla uyumlu olup olmadığından sorumludur. Okullar, bazı derslere ayrılmış zamanı azaltmak ve ulusal önerilerde belirtilmeyen diğerlerini öğrencilere sunmak için zorunlu zaman diliminin yüzdesi 20'sini kullanabilir. 2007/08 öğretim yılının başında, Eğitim Bakanlığı son halindeki taslaktan önce iki yıl süreyle denenecek yeni müfredat önerilerini elden geçirmiştir. Son öneriler bu alandaki öğretmenlerin özerkliklerini değiştirmeksizin yapılan çalışmanın detaylarını verecektir.

Şekil 2.1b: Zorunlu asgari müfredat içeriğine karar verme sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Açıklayıcı Not

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Litvanya: Öğretmenlerin yönetim konseyiyle ilgili bu konuda belirleyici bir söz hakkı bulunmaktadır.

Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde özerklik bulunmamaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle *eenpitters* olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki *Ons Middelbaar Onderwijs* gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenmektedir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun “eğitim vizyonunu” geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

İsveç: Öğretmenler, öğrencilerin öğreneceklerinden sorumluyken, okul müdürleri daha çok bu durumların sonuçlarıyla ilgilenmektedir.

Birleşik Krallık (İngiltere/Galler/Kuzey İrlanda): Müfredat politikasıyla uyum içinde çalışan müdür okuldan tüm anlamıyla sorumludur. Ancak, birçok müfredat kararını zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve sınıf öğretmenlerine bırakmaktadır.

Açıklayıcı Not

“Müfredat içeriği”, okullar tarafından kendi izlencelerine yaptıkları uyarlamaları veya okul konularının içeriklerini değil yerine getirecekleri amaçları ve temel öğrenme alanlarını ifade etmektedir.

Ülkelerin geri kalanının üçte birinde, öğretmenlerin özerklikleri, okullara ve okullarda bulunan okul yöneticilerine verilen özerklik düzeylerince belirlenmektedir.

İrlanda (ISCED 2) ve Litvanya'da, öğretmenler- okul yönetimine katılımlarıyla- ve okul müdürü, yüksek yetkililerce önceden hazırlanmış olan sınırlı sayıdaki seçeneklere gönderme yaparak bu konular üzerine karar almaktadır.

Çek Cumhuriyeti, okulların ve okul müdürlerinin müfredat içeriğini belirlemede özerkliklerin giderek arttığı bir geçiş süreci yaşamaktadır. Okulların büyük çoğunluğu hala öğretim amaç ve içeriğini belirleyen Temel Eğitim Standartlarını” (1995) kullanmaktadır. Ocak 2005'te yürürlüğe giren 2004 Eğitim Hareketi, (*Ramcovy vzdělavaci program pro zakladni vzdělavan*) Temel Eğitim Program Taslağını sunmuştur. Program, çalışma alanları, genel eğitim içeriği ve her aşamada ulaşılması beklenen kazanım düzeylerinin yanı sıra, amaçları, öğrencilerin elde etmeleri gerektiği beceri ve bilgileri de belirlemektedir. Okullar, Taslak Program ışığında, çalışma yılları ve çeşitli alanlarla ilişkilendirilmesi gereken içerik ve sonuçları da içeren kendi programlarını belirlemektedir. Bu okul programlarına dayanılarak hazırlanan öğretim, ilk ve orta eğitiminin ilk yıllarında 2007/08 yılında zorunlu olarak başlamıştır. Okul müdürü resmi olarak sorumluyken, öğretmenler karar verme sürecine dahil olmaktadır. Danimarka ve Hollanda'da, öğretmenler zorunlu belediye asgari müfredat içeriğini yalnız başlarına hazırlamaktadırlar (Danimarka'da bu durumun, merkezi düzeyde belirlenen ana ilkeler ışığında ve belediye konseyinin onayıyla olmasına rağmen).

Öğretmenler ve okul müdürü Estonya, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) uygulanan müfredatı belirleme sürecine

katılmaktadır. Estonya'da, ulusal müfredata uyumlu olarak geliştirmektedirler. Genel anlamda, ulusal belgelerde ifade edilen amaç ve içerik hakkında detaylı bir biçimde çalışmaktadırlar. Dahası, her okul, bazı dersleri seçmeli olarak veya zorunlu olarak önermek gibi çeşitli konularda kendi müfredat ve kararlarının dörtte birinden sorumludur.

Hollanda'da, yaygın biçimiyle anlaşılan bir müfredat yoktur. Ancak, 1993'den beri, ulaşılabilecek amaçlar ve hedefler, sırasıyla hem ilköğretim hem de orta öğretimde uygulanan düzenlemelerle belirlenmiştir (1998 ve 2006'da düzenlenmiştir). Eğitim içeriğini belirlemektense, bu amaçlar, okulların öğrencilerin asgari kazanım düzeylerini tanımlamaya yardımcı olmaktadır. İlköğretim düzeyinde ise, içeriği, istenen sonuçları detaylı bir şekilde belirtmeksizin, sadece genel hatlarıyla tanımlamaktadır. Tüm sınıflarda, öğretmenler, öğrencilerin ilgili amaçlara ulaştığından emin olmak için ellerinden geleni yapmak durumundadır. Tüm durumlarda, öğretmenler kendi performanslarından sorumludur ve gerekli olduğu yerlerde, öğrencilerin neden bu amaçlara ulaşamadığını açıklamak zorundadır. Söz konusu bu durumun aynısı, amaçların 1993 yılında oluşturulduğu ve 2006 yılında (58 yeni amacın belirlendiği) yeniden gözden geçirildiği orta öğretim öncesi eğitimde de uygulanmaktadır. Hükümet genel bir başvuru metni oluşturmuş ve okullar, bu özgürlüğü bu metin çerçevesinde uygulamaktadır. İlköğretim'de olduğu gibi, eğitimin temel amaçları ulusal düzeyde oluşturulurken, okullar ve çalışanları (veya okul yönetim kadrosu) detaylar üzerine çalışmaktadır. Öğretmenler, bu yetkiyi tek başlarına değil aksine her okul içindeki danışma kurulunun üyeleriyle ortaklaşa bir şekilde kullanırlar.

İsveç eğitim sistemi, bu konularla ilgilenenleri büyük oranda sorumluluk alamaya yönlendirerek daha çok amaç yönelimli bir yapıya sahiptir. Öğretmenler, hem (eğitimin genel amaçlarını ve ilkelerini belirleyen) müfredatı hem de (genel içeriği oluşturan) izlenceleri kendi öğretim etkinliklerini düzenlemek için bir dayanak olarak kullanmaktadır. Öğrencilerle yapılan münazaraları takiben, öğretim içeriğine, kendi amaçlarına (özellikle öğretilecek konuyu kalitesine yönelik) ilişkin yöntemlere ve öğrencilerin edinmeleri gerekenlere (herkes için asgari düzeyde) ilişkin kararlar almaktadırlar.

Birleşik Krallık'ta (İskoçya), öğretmenler ulusal müfredata bağlı değildir. Bunun yerine, hükümet iyi bir müfredatının temel ilkelerini belirleyen detaylı bir kılavuz yayımlamaktadır. Bu kılavuz, ilköğretim (ISCED 1) ve orta öğretimin ilk iki yılını kapsamaktadır. Orta öğretimin son iki yılında, öğrenciler, içerikleri büyük ölçüde İskoç Yeterlik Merc'i'nin final sınavı gereklilikleri tarafından belirlenen dersleri seçmektedir. İlköğretim düzeyinde, okullar ve bir noktaya kadar öğretmenler "ulusal önerileri" yorumlamada özgürdür. Orta öğretimin ilk iki yılında çalışan öğretmenlerin bu bağlamda daha fazla özgürlüğü bulunmaktadır. Orta öğretimin son iki yılında ise, okulda yapılan final sınavları öğretim içeriklerini dolayısıyla da programlarını öğrencilerin değerlendirme gerekliliklerine göre uyarlayan veya kısıtlayan öğretmenlerin genel tavırlarını büyük ölçüde etkilemektedir. 3/2001 ve 7/2005 müfredatları, okulları kendi müfredatlarına yönelik daha esnek bir yaklaşım benimsemeleri konusunda teşvik etmiştir.

Lüksemburg (ISCED 2) ve Macaristan'da, öğretmenler ve okul müdürleri, daha sonra üzerinde düzeltme gerektirebilecek olan yüksek eğitim yetkilileri tarafından onaylanan kararlarını sunmak zorundadır. Macaristan'da, müfredat, öğretim elemanları tarafından kabul edilen Okul Eğitim Programı'nın (OEP) bir parçasıdır. Ulusal Çekirdek Müfredat ve Müfredat Taslağı tarafından belirlenen sınırlar içersinde, müfredat şu çeşitli yöntemlerle belirlenebilir: Yetkili Müfredat Taslağı'nın benimsenmesi, başka bir okul tarafından hazırlanmış yetkili programın benimsenmesi veya okulların kendi

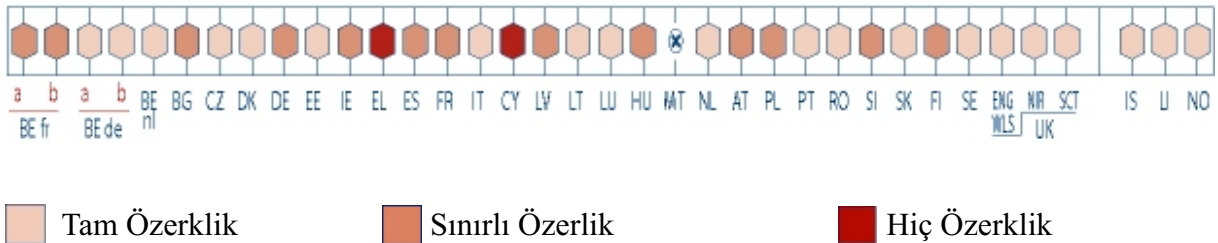
programlarının geliştirmesi. Eğitimcilerin onayı (kamu sektöründeki yerel yetkililer gibi) her aşamada gerekiyken, asgari müfredatı, finansal veya kaliteyle ilgili sebeplerden dolayı yasayı çığınerse geri çekilebilir.

Lüksemburg'ta, ilköğretim öğretmenlerinin müfredatı etkilemede çok az etkisi bulunmaktadır. Orta öğretimde, öğretmenler, programlar ve zorunlu ders kitaplarının içeriklerinden sorumlu program komitesiyle beraber çalışmaktadır. 2004'den beri, okullar büyük ölçüde özerklik elde etmişlerdir: Okul Eğitim Konseyi (dört öğretmen, iki aile ve iki öğrenciden oluşan yönetim personelinden oluşan) yeni dersler eklemek veya belirli konulara daha çok yoğunlaşmak için resmi okul zaman çizelgesindeki ders zamanının yüzde onunu kullanabilir. Okullar, Eğitim Bakanlığı'ndan izin aldıktan sonra resmi müfredatıyla çelişerek bile olsa yeni eğitim biçimlerini uygulayabilir. şimdilerde, Bakanlık, eğitimin ana alanlarındaki yeterlik eşiklerini oluşturma sürecindedir. Bu noktada amaçlanan, süreçte izlenen eğitim yolunu belirtmeksizin temel becerileri kazanmak için bir program geliştirmektir (programların, her dersin amaçlarını oluşurmada bütünüyle içerik eğilimli kaldığı şu anki durumun aksine). Son iki yılda, bu yeni yaklaşım, her okulun orta öğretim ilk yılında elde edilecek kazanımlar için bir program geliştirdiği matematiğe de uygulanmıştır. Bu programlar, Matematik Programları Ulusal Komitesiyle münazaraları takiben Eğitim Bakanlığınca onaylanmak ve okul web sitesinde yayımlanmak zorundadır.

Finlandiya'daki ulusal çekirdek müfredat çeşitli konular için temel içeriği ve amaçları hazırlarken, eğitimciler yerel müfredatını hazırlamakta ve geliştirmektedir. Hazırlanan bu program, belediyeler veya bölgesel yetkililer düzeyinde, yerel unsurların katılımını mümkün kılmak için değiştirilebilmekte veya okul tarafından tekrar düzenlenebilmektedir. Tüm durumlarda, okul müdürleri ve öğretmenleri eğitimi sağlayan kişiler olan yöneticiler tarafından onaylanmak zorunda olan müfredatının taslağını hazırlamaktadır.

Zorunlu müfredatı oluşturun süreçlerin aksine, seçmeli derslerin müfredatını belirleme söz konusu olduğunda okulların daha fazla özerkliği bulunmaktadır (şekil 2.2a). Ancak, (Danimarka ve Romanya dışında) hiçbir ülkede öğretmenler, okullara özerklik verildiğinde kendi başlarına seçmeli derslerini seçememektedir (şekil 2.2b). Bu çeşit kararlar, her zaman okul müdürleriyle ya Estonya, Hollanda, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Norveç'te olduğu gibi tamamıyla bağımsız bir yapıda ya da Bulgaristan, Almanya, Letonya, Macaristan, Slovenya ve Finlandiya'daki gibi bazı sınırlılıklara maruz kalacak biçimde işbirliğiyle alınmaktadır. Yunanistan'da, öğretmenlerin, ayrıca öğretimlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlemek ve sınıftaki etkileşimi artırmak için sınıf dışı etkinlikleri kullanmada bazı olanakları vardır.

şekil 2.2a: Seçmeli derslerin müfredatıyla ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07



⊗ Okulun sorumluluğu değil/ Uygulanamaz

Ek notlar:

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır

Belçika (BE Fransa): ISCED 1 düzeyinde, Fransız topluluğu tarafından yürütülen okulların müdürleri veya yardım-destekli eğitimde bulunan eğitimciler haftalık zaman çizelgesini 29,30 veya 31 döneme çıkarabilmektedir. Ek ders seçilememektedir. ISCED 2 düzeyinde ise, zaman çizelgesi, okulun topluluk yetkilileri tarafından oluşturulan listeden seçmek zorunda oldukları dört tane haftalık etkinlikten oluşmaktadır.

Belçika (BE Almanya): ISCED 1 düzeyinde, genel ilköğretim öncesi ve ilköğretim hakkındaki konular, 26 Nisan 1999 yılından itibaren belirlenir. Ek ders seçilememektedir.

Çek Cumhuriyeti, İrlanda ve Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde seçmeli ders bulunmamaktadır.

Kıbrıs: ISCED 1 ve 2 düzeyinde, seçmeli ders bulunmamaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle *eenpitters* olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki *Ons Middelbaar Onderwijs* gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenmektedir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır

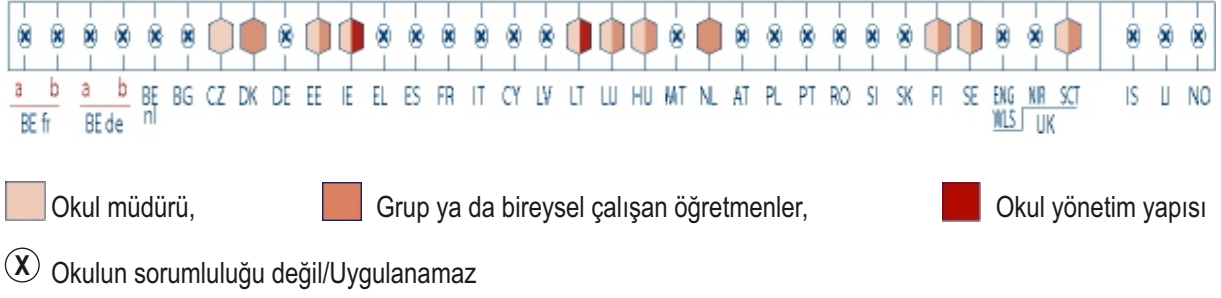
Lihtenştayn: ISCED 1 düzeyinde özerklik bulunmamaktadır.

Letonya'da, program, bakanlık tarafından onaylanmalı ve seçmeli derslerle birlikte öğrencilerin azami çalışma yükünü aşmamalıdır. Macaristan'da, okullar ek ders önerebilir. Bu dersler (veya zorunlu eğitime dahil olmayan ders unsurları) müfredatıyla birleştirilmek zorundadır (ve zorunlu eğitimin oranı olarak ifade edilen eşiği aşmamalıdır). Eğitimciler, bu ek unsurları yerine getirmek için gereken kaynaklar ve özellikle de finansal kaynaklar yeterli değilse veya diğer görevlerin daha önemli olduğuna inanıyorlarsa, bu unsurları eklemek istemeyebilir.

Slovenya'da, temel okullarla ilgili olan yasa, okulların seçmek zorunda oldukları seçmeli konuların bir listesini belirlemektedir. Seçilen konulardan, öğretmenler kuruluyla yakın bir işbirliği içinde okul müdürü tarafından taslağı oluşturulan ve okul yönetimi tarafından benimsenen yıllık planda söz edilmelidir.

Diğer tüm ülkelerde, seçmeli dersler, yalnızca okul müdürü tarafından veya okul yönetiminin onayıyla belirlenebilir. Her iki durumda da en azından yüksek eğitim yetkilileriyle karşılaştırıldığında bir derece özerlik bulunmaktadır.

Şekil 2.2b: ISCED 1 ve 2, 2006/07, Seçmeli ders müfredatına karar verme sürecine dahil olan karar mercileri



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır

Belçika (BE Fransa): ISCED 1 düzeyinde, Fransız topluluğu tarafından yürütülen okulların müdürleri veya yardım-destekli eğitimde bulunan eğitimciler haftalık zaman çizelgesini 29,30 veya 31 döneme çıkarabilmektedir. Ek ders seçilememektedir. ISCED 2 düzeyinde ise, zaman çizelgesi, okulun topluluk yetkilileri tarafından oluşturulan listeden seçmek zorunda oldukları dört tane haftalık etkinlikten oluşmaktadır

Belçika (BE Almanya): ISCED 1 düzeyinde, genel ilköğretim öncesi ve ilköğretim hakkındaki konular, 26 Nisan 1999 yılından itibaren belirlenir. Ek ders seçilememektedir.

Çek Cumhuriyeti, İrlanda ve Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde seçmeli ders bulunmamaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY IRLANDA): Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan genel politikayla uyumlu olarak okulun tüm müfredatını planlamaktan sorumludur. Aynı zamanda, müfredatının daha detaylı planlanması yetkisini, okul içindeki zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve diğer yetkili personele bırakmaktadır.

Lihtenştayn: ISCED 1 düzeyinde özerklik bulunmamaktadır.

Fransa'da, ulusal müfredat, öğretmenlere inisiyatif kullanmaları için çok az fırsat sunmaktadır. Ancak, ilköğretim okullarında (ISCED), dil, kültürel ve spor etkinlikleri yerel bütçeye bağlıdır ve bir topluluktan diğerine değişiklik göstermektedir.

İtalya'daki ilk ve orta öğretim öncesi eğitimde, yıllık olarak sırasıyla 99 ve 132 saat ücretsiz olarak seçime bağlı etkinlikler sağlanabilmektedir. İlgili etkinlikler, yeterli öğretim personeli kaynaklarının uygunluğu kadar ilgili öğrenciler ve ailelerinin tercihleri ışığında seçilmektedir. Karar, öğretmenler kurulu ve okulu yönetmekten sorumlu olan müdür tarafından alınmaktadır. Dahası, okullar, yerel kuruluşlarla uyum içinde çalışmak gibi yollarla kendi öğretimlerini genişletmekte özgürdür. Böyle durumlarda, okul konseyi, Eğitim Planı ışığında, bu etkinlikleri planlamak ve uygulamak için ne tür kriterlerin kullanılması gerektiğini belirleyen kararı vermek durumundadır.

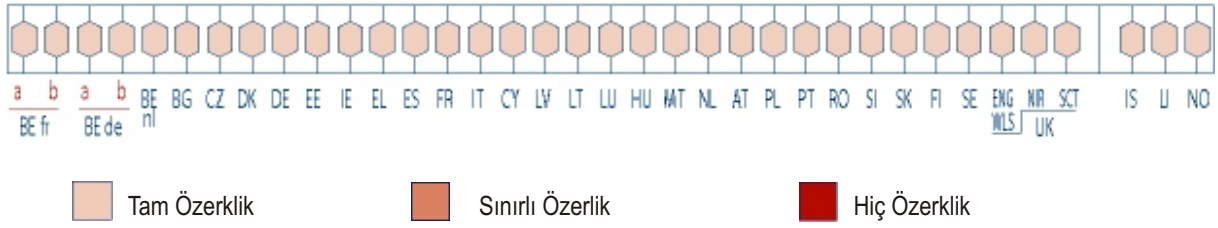
Bulgaristan'da, öğretmenler, okullarının seçmeli müfredatlarını belirlemekten sorumludur. Okul müdürü, Bölgesel Eğitim Müfettişleriyle yapılan müzakereden sonra öneriyi bölgesel yetkiliye onay almak için sunmaktadır. Okul müfredatının zorunlu içeriğini genişletmekte de özgürdür.

Romanya'da, karar, seçmeli derslerin yasal gerekliliklerle tutarlı bir biçimde olup olmadığını kontrol eden ilçe okul müfettişliğinden bir uzmanla yapılan münazaradan sonra, yine okul tarafından alınmaktadır. Ancak, öğretmenler kurulunun onayıyla müfredatının içeriğini belirleyen seçmeli derslerden sorumlu öğretmenlerdir. Birleşik Krallık'ta, okullar, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan dengeli ve genel bir çerçevede hazırlanmış müfredat önermek zorundadır. Birleşik Krallık'taki müfredat (İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda) kanuni asgari müfredatı içermek durumundadır. Bu durum, tüm okul müfredatının amacı değildir. Okulların müfredatlarının ayırıcı özelliklerini ve doğasını belirlemede ve kendi ihtiyaçlarını ve durumlarını dikkate almada önemli miktarda özgürlükleri bulunmaktadır. Okul denetimleri, müfredatın dıştan kaynaklanan istekleri nasıl karşılayacağı, öğrenci ihtiyaçları, istekleri ve potansiyeliyle nasıl eşleşeceği ve yerel durumlara nasıl cevap vereceğiyle ilgili bir değerlendirmeyi içermektedir.

2.2. Öğretim Yöntemleri

Bu bölüm, hepsi birbirinden önemli yollardan sadece üç tanesini ve öğretmenlerin sınıfta ne yapmalarını belirleyen araçlar bağlamında öğretmen özerkliğini ele almaktadır. Ayrıca, ilk olarak, öğretmenlerin, kendi öğretim yöntemlerini belirlemede, ikinci olarak, öğrencilerin hangi ders kitaplarını kullanmalarına karar vermelerinde ve son olarak öğretim etkinliklerini gruplar halinde belirlemelerinde ne kadar özgür olduklarını tartışacaktır. Öğretim yöntemlerine gelince, öğretmenler istedikleri yöntemleri seçmede özgürdür.

Şekil 2.3a: Öğretim yöntemlerinin seçimi bağlamında öğretmen özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

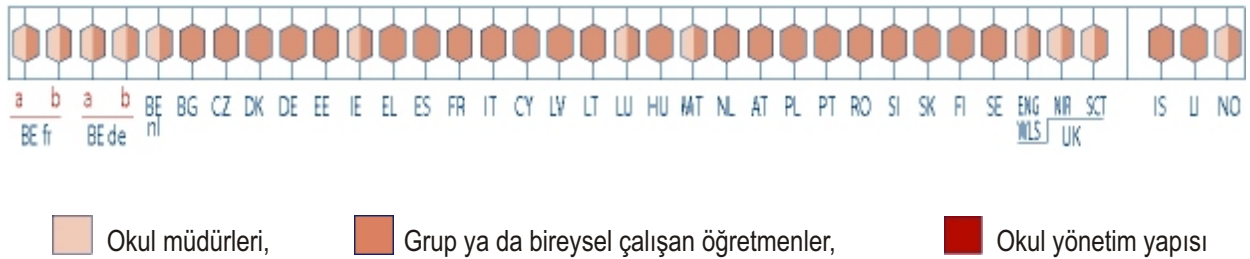
Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direkt olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu iş ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilköğretim müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenmektedir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Tüm ülkeler, gözlemlene mekanizmaları denetimler yoluyla hazırlanmış bile olsa hangi öğretim yöntemini belirleme konusunda özgürdür.

Şekil 2.3b: Öğretim yöntemlerine karar verme sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direkt olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır

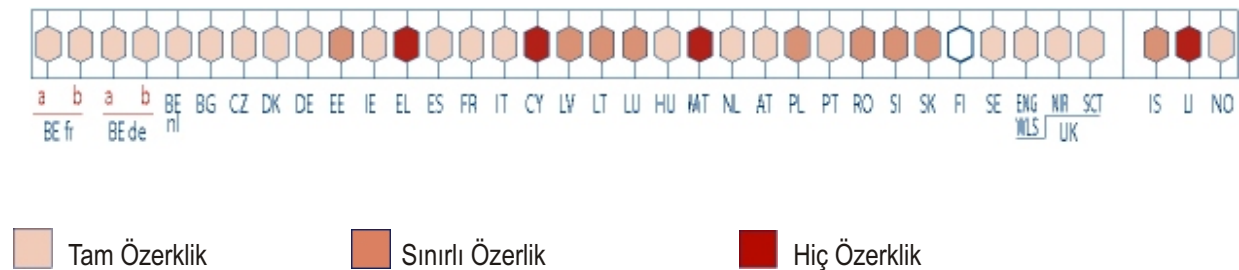
Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY IRLANDA): Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan genel politikayla uyumlu olarak okulun tüm müfredatını planlamaktan sorumludur. Aynı zamanda, müfredatının daha detaylı planlanması yetkisini, okul içindeki zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve diğer yetkili personele bırakmaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun “eğitim vizyonunu” geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

İster bireysel ister toplu olarak, öğretmenler hangi öğretim yönteminin kullanılacağını belirlemektedir. Bunu, ya okul müdürüyle birlikte veya yalnız başlarına ya da eğitimcilere (okul dışı yönetim yetkilisi veya yapısı) danışmaksızın yapmaktadırlar. Örneğin, İspanya'daki müfredat özerkliğinin ilkeleri ışığında, öğretmenler kurulu, okullarda benimsenecek öğretim ilkeleri ve stratejilerini belirlemektedir. Aynı ilkeden hareketle, öğretmenler, çalışmalarını nasıl düzenlediklerini ifade eden ve öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek zorunda olan kendi yöntemlerini belirlemektedir. 1998 yılından beri Fransa'da, okul gezileri, kültürel etkinlikler veya öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları zorlukları desteklemek gibi çeşitli eğitim etkinliklerinin planlanmasını yaptığı için, okul planı, düzenlenmiş kolektif eylem için önemli araçlar sunmaktadır. İtalya'da, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini seçmedeki özgürlüğü eğitim özgürlüğünün önemli bir parçasıdır ve Anayasa tarafından garanti altına alınmıştır. Ancak, kullanılan yöntemler, öğrencilerin müfredatının amaçlarına ulaşip ulaşmadığından emin olmak durumundadır. Öğretim yöntemlerine ilişkin herhangi bir yasanın bulunmadığı Birleşik Krallık'ta ise, okul müfettişlerinin, öğretim ve öğrenim etkililiğini değerlendiriyor olmaları dışında durum aynıdır. Fransa'da, müfettişlerinin oluşturduğu profesyonel elemanlar, öğretmenlerin çalışmalarını gözleme ve değerlendirmeden sorumludur. Derslerini sınıfta gözlemleyip performanslarını değerlendirdikten sonra, müfettişler, öğretmenlere önerilerde bulunabilir veya öğretmenlerin hizmet sonrası eğitimlere katılmasını zorunlu kılabilir.

Yunanistan, Kıbrıs, Malta ve Lihtenştayn dışındaki ülkelerin birçoğunda, okullar kendi ders kitaplarını belirlemektedir. Malta'da, ilköğretim okulları, İngilizce ve Maltaca öğretimi için ders kitaplarını önceden hazırlanmış bir listeden seçebilmektedir. Orta öğretim okullarında, aynı durum hem İngilizce hem de fen bilgisi kitapları için geçerlidir. Lihtenştayn'da (ISCED 2) ise, ders kitapları bazı dersler için özgür bir şekilde seçilebilmektedir.

Şekil 2.4a: Ders kitaplarının seçimine ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Yetkilendirme mümkündür.

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa) : Ders kitapları, yazılım ve öğretim materyalleri onay sürecine bağlıdır. Commission de pilotage (danışma kurulu) bu maddelerin resmi gerekliliklerle, müfettişlerin fikirleriyle uyumlu olup olmadığını gerekçeleriyle ortaya konyaktadır. Okullar, Commission de pilotage tarafından onaylanan yazılım ve ders kitaplarının satın alımı için finansal destek almaktadır.

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır

Yunanistan: Yabancı dil öğretmenleri, daha önceden hazırlanmış olan bir listeden ders kitaplarını seçebilmektedir.

Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde özerklik bulunmamaktadır.

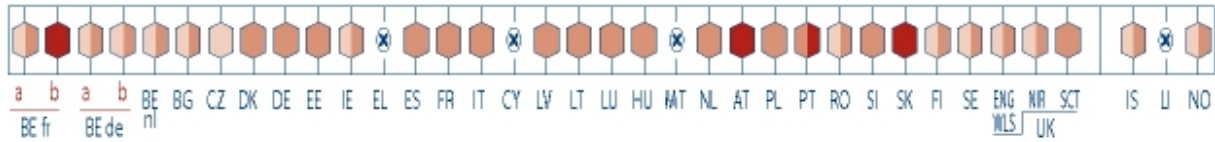
Malta: İngiliz ve İtalyan edebiyatı, Malta edebiyatı (ISCED 1 düzeyinde) ve Fen Bilgisinde, okullar daha önceden hazırlanmış bir listeden metinleri seçebilmektedir.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamiyle okulun takdirine kalmıştır.

Öğretmenler, ya ders kitaplarını seçmede bütünüyle özgürdür ya da kitapları daha önceden hazırlanmış bir listeden seçmektedir. İlk durumun uygulandığı ülkeler sırasıyla Danimarka, Almanya, İspanya, Fransa, İtalya, Macaristan, Hollanda ve Birleşik Krallıkken (İskoçya), Hollanda'da, ISCED 1'de seçim okul müdürüyle ortaklaşa bir şekilde gerçekleştiği için, ISCED 2 düzeyinde sadece konuşma becerilerine uygulanmaktadır. Öğretmenlerin, bir listeden kendi kitaplarını seçebildikleri ülkeler Estonya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Polonya ve Slovenya'dır. Fransa'da, bölgesel ve yerel yetkililer, ders kitaplarını mali olarak destekleme ve yenilemekten sorumludur. Okul müdürlerine kitapların seçimi konusunda danışılmaktadır. Çoğu durumda, okul müdürleri, bu konuyu öğretim personeline bırakmaktadır. İtalya'da, ders kitabı seçimi, okul müfredatının özerkliğini yansıtmaktadır. Bu durum, her öğretmenin, sınıflar arası kurul (ilköğretim) ve sınıf kurulunda (orta öğretim öncesi) fikirlerini öğretmenler kurulu tarafından alınan kararlarla ifade ettiği sürecin bir sonucudur. Dahası, okul özerkliğine ilişkin yönetmelikler, ders kitabı seçiminin Ulusal Eğitim Planıyla ve dolayısıyla da ulusal düzeyde belirlenen amaçlarının uyum içinde olması gerektiğini şart koşmaktadır. Slovenya'daki

Genel Eğitim Kurulu ana ders kitaplarını onaylarken, öğretmenler, bunları tamamlamak için diğer ek kitapları seçebilmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin seçtikleri ders kitaplarının içeriklerinden çok fazla sapmadıklarını göstermektedir. Bu durum merkezi düzeyde zorunlu asgari müfredatını detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Macaristan'da, bir öğretmen herhangi bir ders kitabı seçmeden önce aynı branşın diğer öğretmenlerine danışmak zorundadır. Seçimin, eğitimcilerin tercihine bağlı olmasına rağmen, bu maddeler bakanlık tarafından hazırlanan listeye dahil edilmeyebilir. Dahası, seçilen her bir kitap tüm öğrencilerin kullanılacağı şekilde uygun olmalıdır.

Şekil 2.4b: Ders kitabına seçim sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07



Okul müdürleri, Grup ya da bireysel çalışan öğretmenler, Okul yönetim yapısı
 (X) Okulun sorumluluğu değil/ Uygulanamaz

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır

Çek Cumhuriyeti: Eğitim Bakanlığı, Eğitim Hareketi, amaçlar, eğitim programları ve yasal düzenlemeler çerçevesinde değerlendirildikten sonra onaylanan metin ve ders kitabı listesini yayımlamaktadır. Eğer diğer kitaplar belirtilen amaçlarla tutarlılık gösterirse, okul müdürleri bu kitapları kullanmaya karar verebilir.

Yunanistan: Yabancı dil öğretmenleri, daha önceden hazırlanmış olan bir listeden ders kitaplarını seçebilmektedir.

Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde özerklik bulunmamaktadır.

Macaristan: 2007 baharında üzerinde tartışılan Kamu Eğitimi Reform Hareketi, akredite edilmiş ve kayıt altına alınmış okul ders kitaplarının 1 Ocak 2008 yılından sonra alınıp satılabileceğini belirtmektedir. Reform, ayrıca kitapların kalitesinden ve kamu fonundaki şeffaflığının arttığından emin olmayı amaçlamaktadır. Reformun bir diğer yönü ise, kitaplarla ilgili olan bazı sorumlulukların (kitapların gözden geçirilmesi, konularının güncellenmesi ve reklamı) Eğitim Ofisine bırakmasıdır.

Malta: İngiliz ve İtalyan edebiyatı, Malta edebiyatı (ISCED 1 düzeyinde) ve Fen Bilgisinde, okullar daha önceden hazırlanmış bir listeden metinleri seçebilmektedir.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

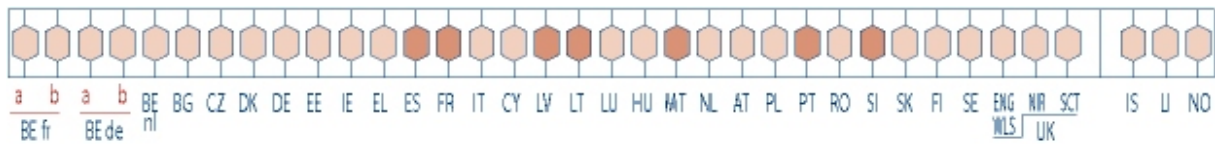
Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY İRLANDA): Öğretim materyallerinin seçimine ilişkin herhangi bir engel bulunmamaktadır, ancak okul teftişleri, öğrenim kaynaklarının uygunluğu ve yeterliliğini, öğrenime nasıl katkıda bulunduğunu kontrol etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ele alırken dersin gerekliliklerini de karşılamaktadır.

Öğretmenler ve okul müdürü, Belçika (Almanca Konuşan Topluluğu ve Flaman Topluluğu), Bulgaristan, İrlanda, Hollanda (ISCED 1), İsveç, Birleşik Krallık ve Norveç'te ders kitaplarını özgür bir biçimde seçerken, Romanya ve İrlanda'da bunu daha önceden hazırlanmış bir listeden yapmaktadırlar. İsveç'te ise, okul müdürleri, ders kitaplarının mali boyutundan sorumlu olanlar gibi kendi yetenekleri dahilinde bu işi yapmaktadır.

Çek Cumhuriyeti (okul müdürünün kararlarını tek başına aldığı), Avusturya veya Slovakya'da (okul yönetimine katılımlarıyla alınan kararlara katkıda bulunan), öğretmenler, ders kitaplarının seçiminden direk bir şekilde sorumlu değildir. Finlandiya'da okullar ve öğretmenler kendi ders kitaplarını seçebilirken, bu durum, eğitimcilerin bu alandaki karar verme sorumluluklarını paylaşıp paylaşmamasına göre bir okuldan diğerine çeşitlilik göstermektedir.

Okullara, genel olarak, öğretim ve öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verme konusunda geniş bir özerklik sağlanmıştır. Gerçekte, bu konuda, tüm ülkeler okullarına biraz özgürlük sağlamaktadır.

Şekil 2.5a: Öğretim ve öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verilmesiyle ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Tam Özerklik

Sınırlı Özerlik

Hiç Özerklik

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu

okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Estonya: Öğrencilerin yaşı, ayrı gruplara yerleştirilip yerleştirilmeyecekleri konusundaki en önemli kriterdir. Erkek ve kızların, beşinci sınıftan itibaren beden eğitimi derslerinde ayrı yerlerde bulunması gerektiği önerilmektedir. Okulların yeterli miktarda maddi kaynaklarının olduğu durumlarda, gruplar, diğer dersler (dil dersleri gibi) için erkek ve kız ayrımı yapmadan sınıflar oluşturabilmektedir.

Macaristan: 2008 yılından beri, bir sınıfta ya da gruptaki öğrenci sayısına getirilen kısıtlamalar yeniden düzenlenmektedir. Sınıf başına düşen asgari öğrenci sayısı, sadece okulların aynı düzeyde iki sınıflı olduğu durumda azami sayının artırılabilmesi gibi belirlenecektir.

Malta: Okul müdürleri, her grupta, öğrenci sayısı ile uyumlu bir şekilde seçmeli ders önermenin mümkün olup olmadığını belirlemek için Eğitim Bakanlığına danışmak durumundadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenmektedir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

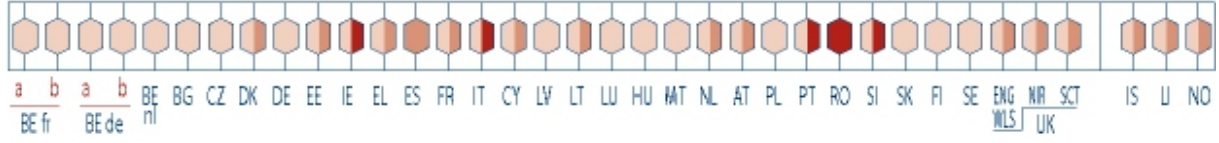
Avusturya: Hauptschulen'de, üç derste üç öğrenci grubunun gruplara ayrılması söz mümkündür.

Romanya: Her sınıftaki asgari ve azami öğrenci sayısı ulusal düzeyde belirlenmektedir.

Slovakya: Her sınıftaki asgari ve azami öğrenci sayısı yasalar çerçevesinde belirlenmektedir.

Birçok ülkede, öğretmenler ve okul müdürleri, öğrencilerin nasıl gruplandırılacağına Danimarka, Estonya, Yunanistan (ISCED 2), Fransa, Kıbrıs, Litvanya, Hollanda, Avusturya (Hauptschulen), Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Lihtenştayn (geçici gruplar) ve Norveç'te olduğu gibi birlikte karar vermektedir. Fransa'da, okul müdürleri, öğrencilerin ya aynı ya da farklı düzeyde olduğu sınıflar oluşturup oluşturmayacağına karar vermektedir. İspanya'da ise, bunu yapanlar öğretmenlerdir. Öğretmenlerin doğrudan müdahil olmadığı geri kalan diğer ülkelerde, bu görev, ya okul müdürü ya da okul yönetimi tarafından yapıldığı için, karar verme sürecinin belirli aşamalarında öğretmenlerin fikirleri sorulabilmektedir.

Şekil 2.5b: Zorunlu öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verilmesi sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



□ Okul müdürleri, □ Grup ya da bireysel çalışan öğretmenler, □ Okul yönetim yapısı

⊗ Okulun sorumluluğu değil/ Uygulanamaz

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan genel politikayla uyumlu olarak okulun tüm müfredatını planlamaktan sorumludur. Aynı zamanda, müfredatının daha detaylı planlanma yetkisini, okul içindeki zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve diğer yetkili personele bırakmaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY IRLANDA): Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan stratejik taslak çerçevesinde öğrenme/öğretme etkinliklerinin yönetilmesinden sorumludur.

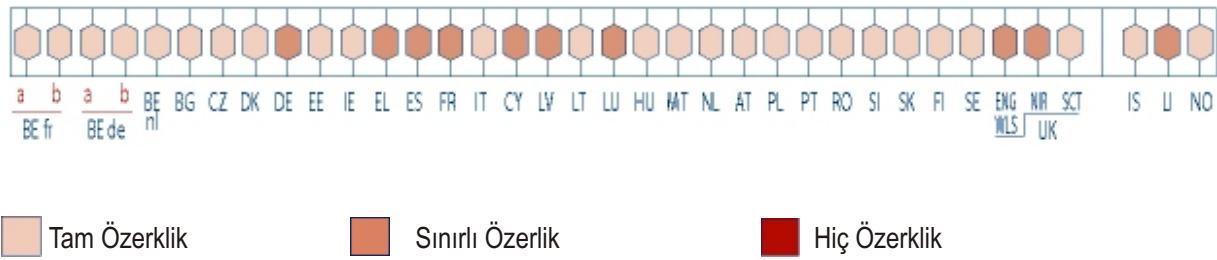
İtalya'da, okul müdürleri, sınıfları, öğretmenler kurulu tarafından oluşturulan genel kriterlere ve ileri sürülen önerilere dayanarak oluşturmaktadır. Öğretim özgürlüğü ilkesinden hareketle, okullar, etkinliklerini, farklı veya aynı sınıflardan öğrenci gruplarıyla yürütebilmektedir. Macaristan'da, okul müdürü, öğretmenlere danıştıktan sonra olası grup düzenlemeleriyle ilgili karar almaktadır. Slovenya'da öğrencilerin nasıl gruplanacağını belirleyen kriter ilgili düzenleme ve yasalarca belirtilmiştir. Ancak, zorunlu eğitimin son üç yılında, bazı derslerdeki öğrenciler yeteneklerine göre gruplandırılabilir. Aslında, okul müdürü önce öğretmenlere danışmaktadır. Sonra da, uygun düzenlemelerle

birlikte ilgili derse bağlı olarak öğrencilerin çeşitli şekillerde gruplandırılacağıyla ilişkili yollar önermektedir. Bu süreçlerin tamamlanmasıyla birlikte, son karar aile ve öğretmen kurullarına danışıldıktan sonra okul yönetimiyle birlikte alınmaktadır.

2.3. Öğrenci Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin, öğrenci değerlendirilmesi gibi diğer bir önemli alanda da büyük ölçüde karar verme özerkliği bulunmaktadır. Burada tartışılan değerlendirmenin üç yönüdür: İçsel değerlendirme (Şekil 2.6a ve 2.6b), öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına karar verme sorumluluğu (Şekil 2.7a ve 2.7b) ve onaylı yeterlikler için gereken sınavların içeriklerini oluşturmada öğretmenlerin oynadıkları rol (Şekil 2.8a ve 2.8b). Ülkelerin büyük bir çoğunluğunda, okulların, öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterleri belirlemeden sorumlu olmasına rağmen Almanya, İspanya, Fransa, Letonya, Lüksemburg, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Lihtenştayn'da bu konuyla ilgili okulların özerklikleri sınırlıdır.

Şekil 2.6a: Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterlere ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE fr): 2006/07 ve 2007/08 öğretim yılında, iki farklı ders seçeneği, Certificat d'etudes de base ödülüne olanak tanımıştır (altıncı sınıfa kayıtlı öğrenciler için). Bu seçenekler, tüm okullarda uygulanabilecek olan dış sınavlardan oluşan filliere externe (dıştan kaynaklanan seçenek) ve her okulda önerilen filliere externedir (iç seçenek). Filliere externe 2008/09 öğretim yılından itibaren zorunlu olarak uygulanmaktadır.

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Danimarka: Folkeskole'da gerçekleştirilen öğrenci değerlendirmesini daha iyi bir hale getirmek için, tüm düzeyden öğrenciler için yazılı bir planı gerekli kılan hüküm 2008/09 öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. Bu planlar, tüm alanlarda devam etmekte olan değerlendirmenin sonuçlarıyla ilgili bilgileri ve bu sonuçların ışığında atılacak adımları bünyesinde barındırmak durumundadır. Bu planlar için hazırlanacak olan basit bir taslak henüz yürürlüğe girmemiştir.

Lüksemburg: İç sınavlar, 0-60 not değerlendirmesi üzerinden yürütölmek durumundadır.

Macaristan: 2008 yılından beri, okulun yönetimi için gerekli olan asgari düzeyden (türüne, okulun bulunduğu yere ve öğrenci sosyo-ekonomik geçmişine göre sınıflandırılan) daha düşük öğrenci kazanımına (yeterlik değerlendirmesi için ulusal ölçekte) sahip olan ISCED 2 okulları gelişmek için öneriler hazırlamak durumundadır. Sonuçlar, ikinci yıl için gereken asgari değerlerden daha az ise, çalışmanın alt standart düzeyleri Eğitim Ofisi tarafından denetlenmektedir.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkökul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

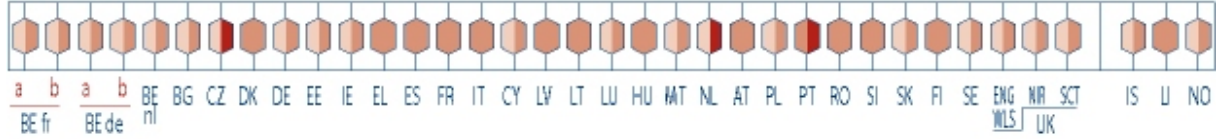
Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY İRLANDA): Her önemli aşamanın sonunda, öğretmen değerlendirilmesi için belirli gereklilikler bulunmaktadır. Okullar, bu taslağı istedikleri gibi tamamlamakta özgürdür. Kuzey İrlanda'da, yeni öğretmen değerlendirme düzenlemeleri nitel yorumlara verilen önem ile oluşturulmaktadır.

Lihtenştayn: Notlama sistemi (1'den 6'ya kadar) ulusal kanunlarca belirlenmektedir. Sadece sözel değerlendirmenin ağırlığı, okuldan okula değişiklik göstermektedir.

Avrupa ölkelerin çoğunda, öğretmenler, öğrencilerin neye göre- bağımsız bir şekilde mi yoksa okul müdürüyle ortaklaşa bir şekilde mi- değerlendirileceğine karar vermektedir. Okul müdürleriyle ortaklaşa bir şekilde gerçekleşme, Belçika, Bulgaristan, Almanya, Estonya, İrlanda (ISCED 2), Malta, Polonya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda ve Norveç'te bir zorunluluktur. Polonya'da, bu durumdan okul müdürü tarafından yönetilen öğretmenler kurulu sorumludur. Belçika'da (Fransızca ve Almanca konuşan toplulukları), belirli bir ders grubu için öğrenci değerlendirilmesi ilgili öğretmen tarafından yapılırken, öğrencilerin bir sonraki sınıfa geçip geçmemesi veya onlara bir sertifika verilip verilmemesiyle ilgili öğrencilerin tüm dersler için genel değerlendirilmesi okul müdürünün de üyesi olduğu sınıf konseyi tarafından yapılmaktadır. Danimarka, İtalya, Litvanya, Macaristan, Avusturya, Romanya, Slovenya ve Finlandiya'da, öğretmenler, iç değerlendirme konusunda tam özerkliğe sahiptir. Ancak, Litvanya'da, öğretmenler, final notlarını verirken Eğitim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından şart koşulan 10lu değerlendirmeye uymak durumundadır. Öte yandan, Finlandiya'da, bu durum ulusal müfredat tarafından yapılmaktadır. Yunanistan, İspanya, Fransa, Letonya, Lüksemburg ve Lihtenştayn'da bulunan öğretmenler değerlendirme açısında özerkliğe sahiptir. Öğrenci değerlendirilmesi, Fransa'da yüksek mercilerin onayıyla gerçekleştirilirken, Yunanistan, İspanya, Letonya, Lüksemburg ve Lihtenştayn'da daha önceden hazırlanmış bir liste ışığında yapılmaktadır. Bu özgürlük, genel koşullarla uyumlu bir şekilde belirli bir eğitim taslağında detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Estonya'da, öğrenci değerlendirilmesi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığınca

yürütülmektedir. Temel ve orta öğretim sonrası eğitim üzerine yapılan yasaya göre, öğrencilerin bilgi, beceri ve tecrübeleri 5li ölçeğe göre değerlendirilmektedir. Okullar, farklı bir değerlendirme sistemi benimseyebilir, ancak yıllık değerlendirme bu ölçeğe bağlı olmak durumundadır. Öğrencilerin yapmaları gerektiğinin değerlendirilmesi okulun genel müfredatında belirtilen genel yeterliklere ve iç düzenlemelere dayanmaktadır. Malta'da ise, ana başlıklar, ana yönetim tarafından oluşturulmaktadır.

Şekil 2.6b: Öğrenci değerlendirilme kriterlerini belirleme sürecine dahil olan karar mercileri-ISCED 1 ve 2, 2006/07.



- Okul müdürleri,
 Grup ya da bireysel çalışan öğretmenler,
 Okul yönetim yapısı
- X Okulun sorumluluğu değil/ Uygulanamaz

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Çek Cumhuriyeti: Okul konseyi, okulun iç değerlendirmesinin bir parçası olan değerlendirme düzenlemelerini onaylamaktadır. Öğrenci değerlendirilmesi taslağı (beşli likert ölçeği içeren), temel eğitim kararnamesi ve Eğitim Hareketinde belirtilmiştir.

Lüksemburg: ISCED 2 düzeyinde, okul müdürü, problem olduğunda, öğretmenlerin isteğine bağlı olarak öğretimin denetiminden sorumludur.

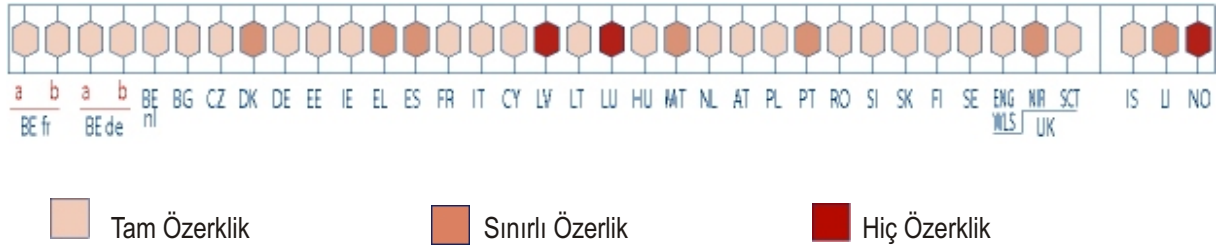
Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY IRLANDA): Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan genel politikayla uyumlu olarak okulun tüm müfredatını planlamaktan sorumludur. Aynı zamanda, müfredatının daha detaylı planlanması yetkisini, okul içindeki zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve diğer yetkili personele bırakmaktadır.

Slovenya'da, tüm öğretmenler, izlencenin asgari gereklilikleri için kendi değerlendirme kriterlerini dikkatli bir biçimde seçmektedir. Ancak, kullanılan yöntemleri, kriterlerdeki şeffaflığın gereğini, notlama ölçeğini, yöntemleri ve ilkeleri belirleyen Spor ve Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan düzenlemelere uymak durumundadırlar. Değerlendirme Kriterlerinin, Okul Kalite Yönetim Programı tarafından oluşturulduğu Macaristan'da olduğu gibi bazı koruyucu noktaları bulunmaktadır. Ancak, değerlendirme biçimleri özgür bir şekilde seçilmektedir. ISCED 2 düzeyinde, okullar, ulusal öğrenci yeterlik ölçeği değerlendirmesinin sonuçlarını kullanmak durumundadır. Okul yönetim konseyi ve aile dernekleri kendi fikirlerini paylaşırken, Okul Kalite Yönetim Programı öğretim personeli tarafından onaylanmaktadır. Okulun eğitimcileri (dış idari yetkili veya yönetimi), yasaya uymazsa, yerel kalite programıyla uyumlu değilse veya program ihtiyaçlarını karşılamıyorsa rahatlıkla reddedilebileceği Okul Kalite Yönetim Programını onaylamak durumundadır. Finlandiya'da, ulusal çekirdek müfredat her düzey için gereken ve iyi performansın özelliklerini oluşturan belirli kriterleri bulunmaktadır.

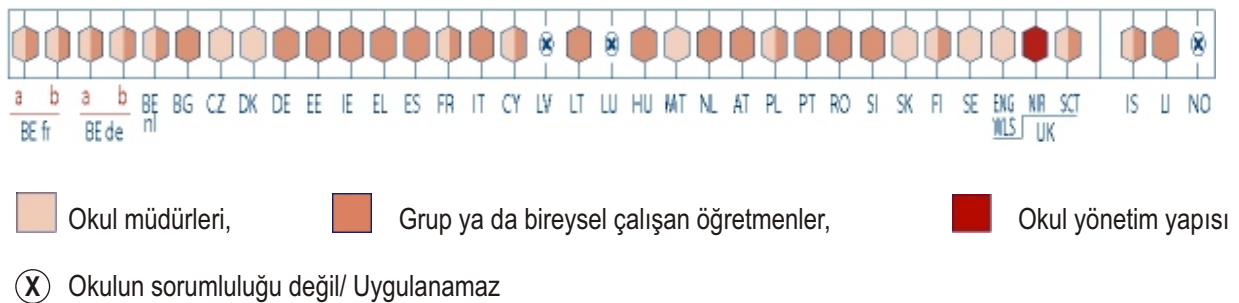
Sürecin değişik aşamalarında, öğretmenler ekipler halinde çalışabilir. Örneğin, İtalya'da, öğretmenler kurulu, öğrencileri değerlendirirken okul tarafından oluşturulan Eğitim Planı çerçevesinde öğretmenlerin uyması gerektiği genel kriterleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin sürekli bir şekilde değerlendirilmesi her öğretmenin sorumluluğu dahilindedir. Hem üç veya dört ayda bir yapılan periyodik değerlendirme hem de sene sonunda yapılan değerlendirme sınıftaki öğretmen grupları tarafından yapılmaktadır. Aynı durum, öğrenci değerlendirilmesinin özel bir konu veya program bölümü için öğretim personelinden oluşan komite tarafından yapıldığı Romanya'ya da uygulanmaktadır.

Şekil 2.7a: Öğrencilerin yıl tekrarı yapıp yapmamalarına ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Şekil 2.7b: Öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamaları karar verilmesi sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

İtalya: Öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmama kararı sınıfla birlikte çalışan öğretmen gruplarınca da alınmaktadır.

Kıbrıs: ISCED 1 düzeyinde, okul müfettişi ve müdürünün anlaşmasını gerektiren istisnai durumlar dışında öğrenciler bir sınıftan diğerine geçmektedirler. ISCED 2 düzeyinde ise, bir sınıftan diğerine otomatik olarak geçmemektedirler.

Lüksemburg: ISCED 1 düzeyinde, öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçmemesine öğretmenler karar vermektedir. Ayrıca, ailelerin müfettişlerin kararlarına karşı çıkabilme hakkı bulunmaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Romanya: Söz konusu karar eğitime ilişkin düzenlemelerle uyumlu bir biçimde öğretmenler kurulu tarafından alınmaktadır.

Lihtenştayn: ISCED 1 düzeyinde, öğrenciler bir sınıftan diğerine otomatik olarak geçmektedir.

Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY IRLANDA): Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan genel politikayla uyumlu olarak okulun tüm müfredatını planlamaktan sorumludur. Aynı zamanda, müfredatının daha detaylı planlanması yetkisini, okul içindeki zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve diğer yetkili personele bırakmaktadır.

Bazı ülkelerde, okulların, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına karar verme özgürlüğüne aileler karşı çıkabilir. Ailelere, İrlanda (ISCED 1), Fransa (ISCED 2) ve Lüksemburg'ta (ISCED 1) bu konularla ilgili danışılmak durumundadır veya Danimarka ve Lihtenştayn'da olduğu gibi aileler kararlara katılabilir. İrlanda'da (ISCED 1), öğrencilere, sadece istisnai durumlarda öğrencilerin ailesiyle görüşüldükten sonra dersi tekrar etmesine izin verilebilir. Fransa'daki bu gerçeğe ek olarak, ISCED 2'deki okullar, bu kararı, öğrencilerin sınıf tekrarı yapma kararını veren yönetim için çeşitli görüşlere sahip olan ailelere, rektörlere ve müfettişlere bırakmak zorundadır. Buna ek olarak, ISCED 1'de, söz konusu özerklik, okulların ve okullarının ana oyuncularının özgürlüğünü kısıtlayan çeşitli önlemlerden etkilenebilir. Örneğin, Belçika, İspanya ve Kıbrıs, ilköğretimde öğrencilerin sınıf tekrarı yapma sayısını sınırlarken, Danimarka, Yunanistan,

İtalya, Malta, Polonya ve Portekiz gibi diğer ülkelerde bu durum öğrencilere sadece istisnai durumlarda izin verilmektedir. Çek Cumhuriyeti'nde, öğrenciler, ikinci kez sınav olduktan sonra veya dönemin sonunda, müfredatta (eğitim dersleri dışında) belirtilen zorunlu dersleri geçmezse, okul müdürü öğrencilerin sınıf tekrarı yapmasını zorunlu kılmaktadır. Aksine, eğitimleri süresince sınıf tekrarı yapan öğrenciler sonuçlarına bakmaksızın bir üst sınıfa geçebilir. Estonya'da, okul öğretmenleri konseyi, öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçmemesine karar vermektten veya eğitimlerinin geri kalanını tamamlamaktan sorumludur. Öğrencilere, eğitimleri sırasında, zayıf (düzey 2) ve eksik olan dersleri için dönemin sonunda ek derslere katılması istenebilir. Öğrencilerin en azından üç dersi zayıfsa, ek dersler istenen sonuçları doğurmamışsa ve öğrenim programı veya öteki derslere gerçekten bir alternatif olamamışsa, öğrenciler sınıf tekrarı yapmak durumundadır. Öğretmenler kurulu, ilgili öğrencilerin yasal velileriyle görüştüktan sonra, açık bir şekilde ifade edilmiş ve düşünülmüş bir karara varmak durumundadır. İspanya'daki ilköğretimde, sınıf öğretmeni, dönem sonunda, öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçmemesine karar vermektten sorumludur. Söz konusu karar, aşağıdakiler göz önüne alınarak alınmaktadır.

√belirli bir süreç için yasanın ve okulların ortaya koyduğu amaçlar

√okul tarafından oluşturulan ve gelişim planındaki çalışmaların devamlılığı ve değerlendirilmesini belirten belirli kriterler

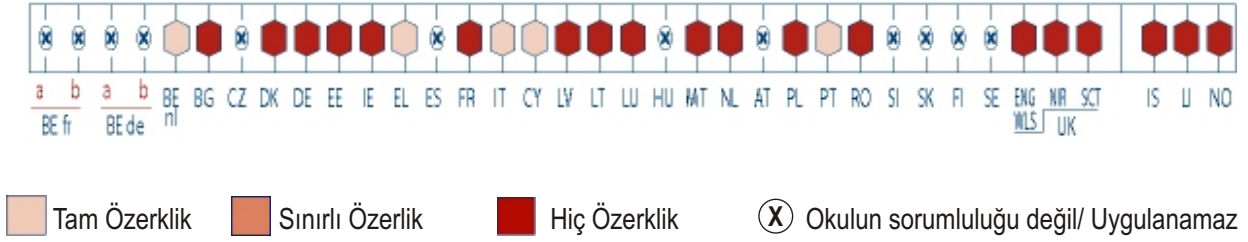
√uzman öğretmenler tarafından sunulan raporlar.

Orta öğretim öncesinde, öğrenciler, iki dersten daha fazlasından başarısız olmaları halinde sınıf tekrarı yapmak durumundadır. Bu durumda, öğrenciler, önceki yılı tekrar etmek ve önceki yıllarda başarısız oldukları derslerindeki eksiklikleri tamamlamak durumundadır. Macaristan'da ilköğretim öğrencileri, okuldaki ilk üç yıldaki devamsızlıkların bir sonucu olarak uygun bilgi ve becerilerden yoksun olurlarsa (düzey 1-3) veya aileleri öğrenciler için bunun gerekli olduğunu düşünürse (düzey 1-4), sınıf tekrarı yapabilirler. Her iki durumda da, karar, okul müdürü tarafından alınmaktadır. ISCED 2 düzeyinde, söz konusu karar, öğretim personelinin değerlendirilmesi ve öğrencilerin dönem sonundaki kazanımları ışığında, yine onlar tarafından alınmaktadır. Fransa ve özellikle ISCED 2 düzeyinde (üniversite), okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan sınıf konseyi, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmaması ve hangi öğrencilerin bir üst sınıfa geçip geçmemesi gerektiğine karar vermektedir. Aileler, dönem sonunda toplanan komitenin vermiş olduğu karara karşı çıkabilir.

Slovenya'da, öğrenciler okuldaki öğretmenler kurulunun onayıyla sınıf tekrarı yapabilir. Konsey, kararlarını, sınıf öğretmeni tarafından yapılan resmi yazılı açıklamaları detayları bir şekilde inceleyerek almaktadır.

Bu durum, yeterlilik için hazırlanmış yazılı sınavların içeriklerini tasarlamada öğretmenler ve okulların bu süreçte katılımları söz konusu olduğunda farklılık göstermektedir. Çok az sayıdaki Avrupa ülkesi, ilköğretimin sonunda bu çeşit bir sınav uygulamaktadır (ISCED 1). ISCED 2 düzeyindeki sınavları uygulayan ülkelerde ise, sınavlar genellikle seyrek olarak uygulanmaktadır. Ancak, Yunanistan, İtalya ve Kıbrıs'ında aralarında olduğu üç ülkede, okullar bu göreve özerk bir şekilde katılmaktadır.

Şekil 2.8a: Yeterlilik için hazırlanmış sınavların içeriklerini hazırlamada okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Estonya: Zorunlu eğitimin sonunda (ISCED ve 2 düzeyleri), dokuzuncu sınıf öğrencileri merkezi bir sınava girmektedir. Sınav kâğıtları, her ders için ulusal notlama sistemini kullanan komite tarafından okunmaktadır. Öğrencilere okul tarafından sertifika verilmektedir.

İtalya: Sınav türleri ve sınavın içeriğini hazırlama kriterleri ulusal olarak belirlenmektedir. Kesinleşen içerik, sınav kurulu tarafından oluşturulmaktadır. 2007/08 öğretim yılından itibaren, eğitimin ilk aşamasında uygulanan ulusal sınav, öğrencilerin kazanımlarını kontrol etmek ve ulusal standartlara taşımak amacıyla İtalyanca ve Matematik'te hazırlanmış olan yazılı bir kâğıttan oluşmaktadır. Bu kâğıt, öğretmenler tarafından hazırlanan sınavlara ek olarak istenmektedir (İtalyanca, 2 Resmi Avrupa dilinde, matematikte, fen ve teknolojiye olduğu gibi yazılı kâğıtlarda).

Kıbrıs: Sınav içeriğini ve türlerini hazırlama kriterleri ulusal olarak belirlenmektedir. Kesinleşen içerik, sınav kurulu tarafından oluşturulmaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Portekiz: Okulların, Portekizce ve Matematik'te yeterlilik için hazırlanmış sınavların içeriklerini hazırlamada herhangi bir söz hakkı bulunmamaktadır. Müfredatta bulunan diğer derslere gelince, okulların bu konuda daha fazla özerkliği bulunmaktadır.

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa BE Almanya): (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili, okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Hollanda: İster kamu ister özel olsun bir (yerel dilde genellikle eenpitters olarak bilinir) veya çok sayıda okulda (Brabant yöresindeki Ons Middelbaar Onderwijs gibi) sorumlu işin ehli yetkililer bulunmaktadır. Biçimsel olarak, bu yetkili, tüm okul etkinliklerinden sorumludur. Yasalar çerçevesinde, ilkokul müdürlerinden günlük eğitsel ve örgütsel yönetime katılmaları beklenecektir. Orta öğretimde ise, kanunlar, temel eğitim süreçlerinin, personeli güdüleme ve yönlendirme ve okul bütçesini yönetmede tutarlı olması için okul müdürlerinin okulun "eğitim vizyonunu" geliştirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma biçimleri tamamıyla okulun takdirine kalmıştır.

Birleşik Krallık (İNGİLTERE/GALLER/KUZEY İRLANDA): Başöğretmen, okul yönetimi tarafından onaylanan genel politikayla uyumlu olarak okulun tüm müfredatını planlamaktan sorumludur. Aynı zamanda, müfredatının daha detaylı planlanması yetkisini, okul içindeki zümre başkanlarına/müfredat liderlerine ve diğer yetkili personele bırakmaktadır.

En azından bu bölümde incelenen boyutlar söz konusu olduğunda, eğitim sistemi, bazıları esnek araçlar yoluyla gerçekleştirilebilecek amaçlara dayanmaktadır.

Ne okulun ne de öğretmenlerin karar verme sürecini şekillendirdiği veya eğitim sisteminin yapısını büyük ölçüde etkileyen bu alanlarda özgür bir şekilde hareket edebileceği oldukça açıktır. Ayrıca, bu alanlar, zorunlu asgari müfredatıyla ve (uygun olduğu durumlarda) yeterlilikler için hazırlanmış sınavlarla ilgilidir. Bu alanlar, öğrenciler için eğitim eşitliğinin bazı biçimlerini sağlama konusunda son derece önemlidir.

Aksine, eğitim etkinliklerinin günlük uğraşyla ilgili olan alanlarda, okul özerkliği ve okul müdürleri tarafından destek gören öğretmenlerin özerkliği daha fazladır. Okullar, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamasına karar verdiğinde veya izlencelerini seçmeli derslerle tamamladığında bağımsız bir şekilde karar alma kapsamı ve eylemi oldukça sınırlı olurken, öğretim yöntemleri, ders kitaplarının seçimi ve öğrencilerin öğrenme amaçlarına yönelik gruplandırılması söz konusu olduğunda özgürlük daha da artmaktadır.

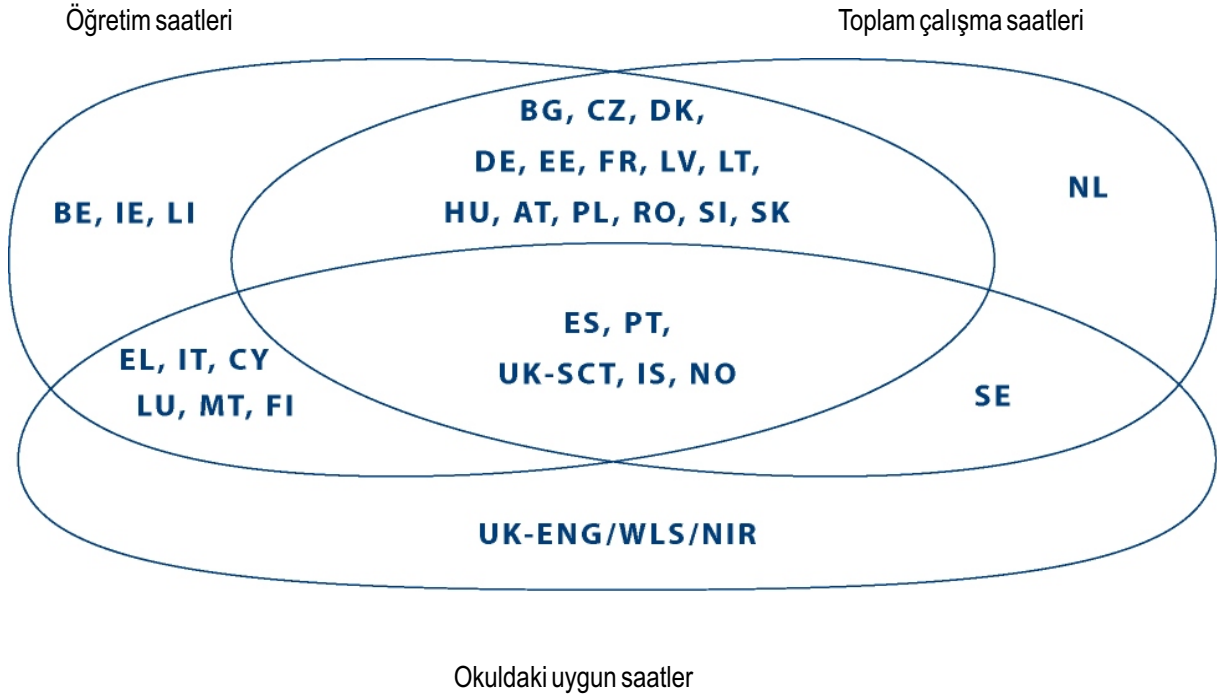
BÖLÜM 3: ÇALIŞMA ZAMANI VE MESLEKİ GÖREVLER

3.1. Çalışma zamanının iş sözleşmelerinde tanımı

Birçok ülkede, çalışma zamanı, bir yanda dersler sırasındaki öğretim diğer yanda derslerin hazırlanması ve değerlendirilmesini içeren iki temel etkinliğe ayrılan zaman olarak tanımlanmaktadır. Birçok ülkede, ek etkinlikler de bulunmaktadır.

Tüm çalışma zamanı ise, ortaklaşa yapılan pazarlık antlaşmalarıyla uyumlu bir biçimde oluşturulan haftalık saatleri ifade etmektedir. Kavram, ele alınan ülkelerin yarısından fazlasında kullanılmaktadır.

Şekil 3.1: Öğretmenlerin resmi çalışma zamanı tanımları- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa, BE Almanya): İlköğretimde, okulda azami zorunlu bulunma sayısı (ders verme süresi de dahil olmak üzere) belirtilmektedir.

Danimarka: Öğretmenlerin okulda olmak zorunda oldukları zaman, sadece günlerle ifade edildiği için gösterilmemektedir (öğretim yılı esnasında).

Estonya: Öğretmenlerin okulda olmak zorunda oldukları zaman okulun inisiyatifine bırakıldığı için gösterilmektedir.

Fransa: Öğretmenlerin statüsü, yıllık öğretim saatlerinin sayısı bakımından kendi zorunlu hizmetlerini belirleyen 1950 yasaınca düzenlenmektedir. Bu zorunlulukları yeniden düzenleme çabaları 1980 yılından beri sürdürülmektedir. 2007 Pochard Raporu, öğretim zamanının, danışmanlık, yenilikçi öğretim etkinliklerine katılım, sınıf görevler ve meslektaşların yenilenmesi gibi amaçlar için ek zamanlar harcama zorunluluğu tarafından ilave edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Rapor, ayrıca yıllık olarak öğretmenlerin saatlik çalışma saatlerini belirtmesini de desteklemektedir.

İtalya: Bu zamanın sadece gün sayıları açısından oluşturulmasından dolayı, çalışma saatlerinin tüm sayısı dikkate alınmamaktadır.

Lüksemburg: Sadece memur olan öğretmenler gösterilmektedir. Geçici görevde çalışanlar söz konusu olduğunda (charges d'education), öğretim saatlerinin yerine, saatlerin uygunluğu belirtilmektedir.

Macaristan: Eylül 2006'daki yönetmeliğe yapılan düzenlemelerden beri, okulda bulunma saatleri işveren tarafından belirlenmektedir ancak bu çok keskin değildir. Bu düzenlemeler, okulda ve okul dışında öğretmen tarafından doldurulabilecek görevleri belirlemektedir.

Açıklayıcı not:

Verilen tüm bilgiler, tam zamanlı çalışan öğretmenlerin durumlarını ifade etmektedir. Yeterli olmayan veya kariyerin henüz başında olan öğretmenler, belirli zaman çizelgesi gerekliliklerine bağlı kalırlarsa dikkate alınmazlar.

Resmi tanımlar, öğretmenlerin iş sözleşmeleri, iş tanımları veya diğer resmi belgelerde tanımlanan çalışma zamanına işaret etmektedir. Bu tanımlar, ya genel ya da eğitim konusundaki üst-düzey yetkililer olarak da bilinen bölgesel yetkililer tarafından oluşturulmaktadır.

Çalışma saatlerinin sayısı, öğretmenlerin öğrenci gruplarıyla geçirdiği zamanı ifade etmektedir. Bazı ülkelerde, bu, sözleşmelerle belirlenen çalışma zamanı anlamına gelmektedir. Haftalık veya yıllık olarak da ifade edilebilmektedir.

Okulda bulunma saatleri, okulda veya okul müdürü tarafından belirlenen herhangi bir yerdeki görevlerin yerine getirilmesi için uygun olan zamanı ifade etmektedir. Bazı durumlarda, bu, öğretim saatlerinin belirlenmiş sayısına ek olarak zamanı da ifade ederken, diğer durumlarda ise, öğretim zamanını da içeren okuldaki toplam saatlerin uygunluğu anlamına gelmektedir. Haftalık veya yıllık olarak da ifade edilebilmektedir.

Tüm çalışma zamanı, öğretim saatlerinin sayısını, okulda bulunma saatlerini ve derslerin hazırlanmasını ve okul dışında değerlendirilmesi için ayrılan zamanı ifade etmektedir. Bu zaman, ya farklı etkinlikler için ayarlanmış ya da küresel olarak tanımlanabilmektedir. Haftalık veya yıllık olarak da ifade edilebilmektedir.

Üç ülkede olduğu gibi, toplantılar veya yönetim görevleri gibi diğer etkinlikler için okulda bulunma saatlerinin kesin sayısı belirtilebilmektedir. Ayrıca, çoğu öğretim saatlerini ve/veya tüm çalışma zamanını da belirtmektedir. Her iki koşulda da, durum ilk ve ortaöğretim düzeylerinde aynıdır.

Öğretmenlerin çalışma zamanları, sadece üç Avrupa ülkesinde (Belçika, İrlanda ve Lihtenştayn) öğretim zamanları açısından sözleşmeli olarak ifade edilirken, Yunanistan, İtalya, Kıbrıs, Lüksemburg, Malta ve Finlandiya'da bulunan okullarda hem öğretim zamanı hem de okulda bulunma saatlerinden oluşmaktadır. Birçok ülke, yukarıda belirtilen öğretim saatlerinin sayısını ve öğretmenler tarafından yerine getirilen tüm hizmetleri de kapsayan tüm çalışma zamanını uygulamaktadır.

Sonuç olarak, Hollanda, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), öğretmenlerin yerine getirmek durumunda olduğu öğretim saatleri merkezi düzeyde belirlenmemektedir. Hollanda'da, sadece tüm çalışma zamanı

yasalarla belirlenmektedir. İsveç'te, tüm çalışma zamanının yıllık saati, öğretmenlerin okulda hazır bulunmaları gereken zamanla birlikte belirtilmektedir. Ancak, bazı İsveç okullarında, öğretim zamanını belirleyen daha önceki hesaplamalar, hala öğretim zamanının yeni taslağıyla kullanılmaktadır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), düzenlemeler, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken okulda ve ya başöğretmençe belirlenebilecek olan yerlerde bulunmaları gereken zamanı belirlemektedir. Bu görevler, öğretim, planlama, hazırlık ve değerlendirme, öğrencilerin hazır bulunuşluğuyla ilgili diğer etkinlikler, personel toplantıları, mesleki gelişim, ailelerle yapılan görüşmeler ve yönetimin yerine getirmesi gereken görevlerden oluşmaktadır. Azami öğretim zamanı belirtilmemiştir, ancak İngiltere ve Galler'de, bir yanda öğretim öte yanda planlama, hazırlama ve değerlendirme arasındaki denge üzerine çeşitli düzenlemeler bulunmaktadır.

3.2. Yasalar veya diğer resmi belgelerce belirlenen öğretmen görevleri

Öğretim, hazırlık ve değerlendirme görevlerine ek olarak, öğretmenler sözleşmeye dayalı olarak kendi iş güçlerine daha çok veya az etkide bulunacak çeşitli etkinliklere katılabilirler. Bu bölüm, ekstra zaman gerektiren bu görevlere yakından bakacaktır. Şekil 3.2 öğretmenlerin gerek yasalarca gerekse diğer resmi belgelerce belirtilen görevlerini gösterecektir. Pratikte, bu durumun çok farklı olabileceği akıllarda tutulmalıdır. Bazı ülkelerde, öğretmenlerin resmi kurallar ışığında yerine getirmek durumunda olduğu görevler, pratikte sadece gönüllük usulüne göre yerine getirilmektedir. Diğer ülkelerde ise, öğretmenler resmi belgelerde belirtilmeyen görevleri de yerine getirebilir. Öğretmenler için, okul içinde veya kariyerlerin çeşitli noktalarında değişik sorumluluk düzeyleri ortaya çıkabilmektedir. Bu bölümde bu sorumluluklara detaylı bir şekilde değinilecektir.

Şekil 3. 2. İş sözleşmeleri, yasalar veya diğer resmi belgelerce belirtilen çeşitli öğretmen görevleri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Okul saatleri dışında danışmanlık	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Derse gelmeyen meslektaşlarının yerine bulunma	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek	●	●	●			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Okul saatleri dışında danışmanlık	●		○	○	●		○		●		○	●		●		
Derse gelmeyen meslektaşlarının yerine bulunma		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○
Öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○

● Gerekli ○ Kuruma göre değişiklik göstermektedir.

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika: Geleceğin öğretmenlerine destek, Fransa ve Almanca konuşulan topluluklarda merkezi olarak hazırlanan mütevazı bir avansa neden olabilir. Flaman Topluluğu'nda, bu tür avansların ödenmesi, rehberlik amaçlı aldıkları miktardan öğretmenleri ödüllendiren okulların inisiyatifine bırakılmıştır.

Belçika (BE Almanya, BE NL): Her toplulukta, öğretmenler için genel çalışma saatleriyle ilgili koşulları bildiren taslaklara ek olarak görevleri ve sorumlulukları, iş sözleşmeleri, işçi düzenlemeleri ve iş tanımlarında açık bir şekilde belirtilmiştir. Öğretmenler için maddi teşvikler veya ek hesaplar neredeyse yok gibidir.

Fransa: ISCED 1 ve 2 düzeylerinde durum çok farklılık göstermektedir. ISCED 1 düzeyinde, okul müdürü sorumludur ve öğretmenlerden, sınıfa danışmanlık yapma, gerektiğinde meslektaşlarını yerini alma veya genç meslektaşlarını destekleme gibi çeşitli görevler isteyebilir. ISCED 2 düzeyinde, bu görevler gönüllülük esasına göre yerine getirilmekte ve çok daha resmi bir yapıya oturtulması gerekmektedir.

Kıbrıs: Derse gelmeyen meslektaşlarının yerini alma görevi sadece yedi saatle sınırlıdır.

Letonya: Yukarıda belirtilen çeşitli görevler, sözleşmelerde okulların inisiyatifine bırakılmıştır. Bu görevler, halen onay bekleyen "Öğretmenler için Mesleki Standartlar" kitapçığında belirtilmektedir. Öğretmen maaşlarını, kamu sektöründeki birleşik sisteme dahil etme reformu altında, tüm öğretmenler için birleşik bir iş tanımı, Şubat 2010'dan önce onay alması beklenen Eğitim ve Fen Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca, yukarıda belirtilen görevler, sürdürülmekte olan reformun bir parçası olarak öğretmenlerin mesleki kariyer gelişim modelindeki öğretmen yeterliklerini belirleyen kriterler arasındadır. Kriterler, hazırlanmış ve Ocak 2008'de yayımlanmıştır.

Lüksemburg: "Okul saatleri dışında danışmanlık" ve "Öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek" görevleri ilköğretimde yerine getirilmelidir. "Derse gelmeyen meslektaşlarının yerini alma" ve "Öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek verme" görevleri ise orta öğretim düzeyinde isteğe bağlıdır. Ancak, öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda, bu görevler yerine getirilebilir.

Avusturya: Allgemein bildende höhere Schulen'de, öğretmenlere genel konularda danışmanlık yapmayı, öğretmen adaylarına, pratik öğretmenlik becerilerini tanıtmayı ve dönemin sonunda değerlendirmelerini okul müdürüne sunmayı ifade etmektedir. "Danışmanlık yapan öğretmenler", yapacakları etkinlikler için maaş sözleşmesi ışığında ücretlendirilmektedir.

Slovenya: "Okul saatleri dışında öğrencilere danışmanlık" öğretmenlerin ek bir görevi değildir. Okul sonrası eğitim için öğretmenler tarafından yerine getirilen tamamıyla ayrı bir iş olarak değerlendirilmektedir. Yasalar, okulların, okul sonrası

eğitim adı altında etkinlikler ve ilk aşamadaki öğrenciler (1- 6 yař) için danışmanlık hizmeti dñzenlemesi gerektiğini şart koşmaktadır. Öğretmen yetiştiricileri ise, öğretim zamanındaki azalmadan memnuniyet duymakta, daha yñksek maaşlara sebebiyet veren terfiler için puan toplamaktadır.

Finlandiya: Öğretmenler, “okul saatleri dışında danışmanlık” ve “öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek” verdikleri ve ortak anlaşmada belirtilen fazla mesai ödemeleri çerçevesinde derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girdikleri için ücretlendirilmektedir.

Öğretmenlerin görevleri söz konusu olduğunda, “öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek vermeleri” ve “derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmeleri” en yaygın olanlardır.

“Derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girme” ÷lkelerin yarısında zorunludur. Bu etkinlik, genellikle, öğretmenlerin sıradan görevleri arasındadır. Çek Cumhuriyeti'nde, öğretmenlerin “derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmeleri” bir eğitim etkinliği olarak değerlendirilmektedir (bu durumu, okul müdürü, öğretmenlerden dört saate kadar veya ilgili öğretmenin onayıyla daha fazla isteyebilir).

Bu göreve ayrılması gereken saatlerin sayısı kesin bir şekilde belirtilmiştir. Örneğin, Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Galler), “Okul Öğretmenleri Maaş ve Koşulları Belgesi” öğretim yılı içinde hiçbir öğretmenin derse gelmeyen meslektaşlarının yerine 38 saatten fazla derse giremeyeceğini belirtmektedir. Bu sınır, iřgücñ reformu üzerine yapılan 2003 yılındaki ulusal antlaşmayı takiben 2004 Eylül'ünde uygulanmıştır.

Çek Cumhuriyeti, İtalya, Letonya, Polonya, İzlanda ve Norveç dışındaki her ÷lkede, görevler ek ödeme karşılığında yerine getirilmemektedir.

√ İtalya'da, öğretmenlerin derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmeleri halinde, sadece iş sözleşmelerinde belirtilen zamanı aşmaları durumunda ödeme yapılmaktadır.

√ Polonya'da, ödeme, ilgili öğretmenin ait olduğu kategori çalışma koşullarına ilişkin ödenek dikkate alınarak hesaplanmaktadır (oldukça zorlayıcı koşullar altında çalışmak gibi).

√ Finlandiya'da, ödemeleri, öğretmenlere derse gelmeyen meslektaşlarının yerine derse girmeleri durumunda ortaklaşa yapılan antlaşmalarda belirtilen fazla mesai ödemeleri işiğında yapılmaktadır.

Öğretmen adayları ve yeni öğretmenlere destek verme, ÷lkelerin yarısında bir zorunluluk olduğu için oldukça yaygındır. Bazı ÷lkelerde, görevlerin, tecrübeli öğretmenler tarafından yerine getirilmesi beklenmektedir. Bu durum, beş yıllık hizmetini tamamlayan öğretmenlerin yeni atanan öğretmenlere danışman olarak yardım etmelerinin mümkün olduğu Kıbrıs'ta da geçerlidir. Litvanya'da, geleceğin öğretmenlerine veya yeni öğretmenlere destek vermek isteyen öğretmenler için bir avantaj olarak değerlendirilebilmektedir.

Diğer ÷lke veya bölgelerde ise, hedeflenen oyunculara bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir.

√ Belçika'da, öğretmen adaylarına verilen destek açık bir şekilde resmi belgelerde belirtilirken, yeni öğretmenlere verilen kuruma bağlı olarak gerekli olmayabilir.

Destek vermek, Avusturya, Slovenya ve Finlandiya dışında hiçbir yerde ek ödemeleri mümkün kılmamaktadır. Ancak, Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Galler), okul yönetimleri kendi istekleri doğrultusunda okul-temelli danışmanlık gibi öğretmen yetiştirme etkinliklerine katılan tüm öğretmenlere ödeme yapabilmektedir. Bu desteğin mesleki bir görev olduğu İngiltere'de öğretmenlik nitelikleri yüksek olanlara ait ödeme sistemindeki öğretmenler için bu durum geçerli değildir.

Okul saatleri dışında öğrencilere danışmanlık şekil 3.2'de listelenenler arasında en az yaygın olanı olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, ülkelerin üçte birindeki öğretmenlerden istenmektedir. Yine de, bu göreve ilişkin sözleşme maddelerinin zorunlu veya isteğe bağlı olduğunun (Belçika'nın Fransız Topluluğu'nda olduğu gibi) belirtilmesinden dolayı, söz konusu durum, bir ülkeden diğerine değişiklik gösterebilmektedir.

Bu etkinlik, birçok durumda ek ödemelere izin vermezken, sadece Belçika (Flaman Topluluğu), Finlandiya ve İzlanda bu ödemeleri yaptığını belirtmiştir.

On ülkede (Belçika, Estonya, İrlanda, Letonya, Litvanya, Hollanda, Romanya, İsveç, Lihtenştayn ve Norveç) gerekli görülen bu görevler, bir okuldan diğerine büyük ölçüde değişiklik gösterebilmektedir.

√ Hollanda'da, yukarıda belirtilen tüm maddeler, ya yetkili ve öğretmen arasındaki ortak iş antlaşmalarına bağlıdır ya da okulların düzeyine göre düzenlenmektedir.

İsveç ve Norveç'te, ademi merkezîyetçiliğinin öğretmenlerin çalışma koşulları üzerinde etkisi bulunmaktadır.

√ İsveç'te, okul gelişim çalışmaları eskiden merkezi olarak hazırlanmaktaydı, ancak 1991 yılından itibaren yerel koşullar göz önüne alınarak tamamıyla yerel düzeyde hazırlanmaktadır.

√ Norveç, merkezi ve yerel iş sözleşmeleri taslağınca şekillenmiştir. 2007 sonbaharından beri, okullar, merkezi olarak düzenlenen antlaşmayla aynı olan kendi iş sözleşmelerini oluşturmaktadır. Sözleşmeler, okullar için hazırlanabilmekte veya bir belediye'deki tüm okullarda ortak olarak kullanılabilir. Okullar aynı zamanda belirli görevleri belirleyebilir ve tüm okullar 2010 yılına kadar yerel antlaşmalara sahip olmak durumundadırlar.

3.3. Ekip çalışmasının yeri

Birçok ülkede, öğretmenlerin, bazı görevleri yerine getirirken, diğer öğretmenlerle birlikte çalışmak anlamına gelen ekip çalışmasında bulunması beklenmektedir. Bu tür görevler arasında okul planı ve izlencesini oluşturmak, çapraz izlenceli etkinlikleri uygulamak, okul ve öğrenci değerlendirilmesine katkıda bulunmak sayılabilir. Aynı görevler, ayrıca diğer eğitim personelinin de içermektedir.

Şekil 3.3'de verilen bilgiler, ülkelerin birçoğunda, ekip çalışmasının sadece öğretmenlerin görevleri arasında olmadığını aynı zamanda etkinliklerin çeşitliliğinin, hem ülkeler arasında hem de içinde oldukça benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3. 3. Öğretmenlerin görevleri arasındaki ekip çalışmasının geliştirilmesi- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Okul gelişiminde ekip çalışması	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Okul izlencesinin planlamasında ekip çalışması	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Çapraz müfredat etkinliklerinde ekip çalışması	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Okulun öz değerlendirmesinde ekip çalışması		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Okul gelişiminde ekip çalışması	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Okul gelişiminde ekip çalışması	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●
Okul izlencesinin planlamasında ekip çalışması			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Çapraz müfredat etkinliklerinde ekip çalışması		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●
Okulun öz değerlendirmesinde ekip çalışması		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Okul gelişiminde ekip çalışması			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●

● Gerekli

○ Kuruma göre değişiklik göstermektedir

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika: Birçok okul, öğretmenler toplantısı için belirli günleri, dönemlik, aylık veya haftalık olarak belirlemektedir. Bu tür toplantıların düzenlenmesi, öğretmenlerin çalışma zamanlarının düzenleyici bir taslakça belirlendiği Fransız ve Almanca konuşulan topluluklardaki ISCED 1 düzeyi dışında okulların inisiyatifine bırakılmıştır.

Fransa: Önerilen ekip çalışması, bir okuldaki diğerine büyük ölçüde değişiklik gösterecek biçimde düzenlenmiştir.

İtalya: Ekip çalışması 1974 yılından beri yasalar çerçevesinde yürütülmektedir.

Letonya: Ekip çalışmasıyla ilgili herhangi bir kanuni gereklilik bulunmamaktadır. Ancak, iş sözleşmeleri her okulda farklılık göstermektedir.

Lüksemburg: Şekilde verilen bilgiler sadece orta öğretim öncesiyle ilgilidir.

Slovakya: Öğretmenler, okulun öz değerlendirmesinde ekip çalışmasına katılabilir. Ancak, dış uzmanlar tarafından gözlemlenmektedirler. Okullarda özerklik sağlayan çok az sayıda yönetsel düzenleme bulunmaktadır.

Finlandiya: Öğretmenlerin yerine getirmek zorunda olduğu haftalık öğretim ve öteki görevlerinin (ortak antlaşma yoluyla) yanı sıra, tüm öğretmenlerin, öğretimi planlamaya, konu grupları ve konularla olan görüşmelere, okul ve ev arasındaki

işbirliğine, öğretimin planlanmasıyla ilgili görevler ve okulun işlevlerine ilişkin konularda haftada üç saat bir araya gelmeleri beklenmektedir.

İzlanda: Ekip çalışmasının geliştirilmesi için belirli bir yasa bulunmamaktadır. Öğretmenlerin haftalık sözleşmelerine göre, okul gelişimini planlamada ekip çalışmasını içeren görevler ve etkinliklere, konu grupları ve konularla olan görüşmelere, çapraz müfredat planlamasına ve okulun öz değerlendirilmesine ilişkin konulara, haftada 4 saat ayırmaları beklenmektedir.

Birçok ülkede, ekip çalışması yasalar veya yönergeler yoluyla geliştirilmektedir. Ulusal düzeydeki reformlar ve öğretmenlere yüklenen sorumluluklar söz konusu olduğunda, Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Slovenya ve Birleşik Krallık gibi ülkelerdeki resmi belgelerde bu tür etkenlere büyük önem verilmiştir.

√ Çek Cumhuriyeti'nde, tüm resmi belgeler, son zamanlarda müfredat belgelerinde meydana gelen değişikliklerden sonra okul eğitim programlarının hazırlanmasında ekip çalışmasının önemi üzerinde durmaktadır.

√ İtalya'da, ulusal iş sözleşmesi, öğretim etkinliklerine ek olarak, öğretmenlerin grup toplantılarında ve sınıf konseyi etkinliklerinde birbirleriyle yıllık 40 saate kadar zaman geçirmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, ilköğretim düzeyinde, derslerin planlanmasında haftada iki gün öğretmenlerin bir araya gelmeleri büyük önem taşımaktadır.

√ Avusturya'da, çapraz müfredat ve okul müfredat planlanmasının belirli alanlarında son zamanlarda görülen ekip çalışması, özerk okul izlencesini geliştirmenin mümkün olmasından dolayı çok büyük önem kazanmıştır.

√ Slovenya'da ekip çalışması müfredatının birkaç noktasına uygulanmış olsa bile (kültür, teknoloji ve spor günlerinin planlanması ve düzenlenmesi gibi) yürürlükte olan temel okul programı bu noktalara büyük önem vermektedir. Dokuz yıllık temel eğitimin başlamasıyla, ekip çalışmasını gerektiren daha çok alanlar arası eğitim ortaya çıkacak gibi gözükmektedir.

√ Birleşik Krallık (İskoçya), Mükemmellik için İzence isimli girişimi yoluyla, öğretim, öğrenim ve izlenceye yönelik bir yaklaşım geliştirmektedir. Girişimin temel ilkelerinden biri, okullarda, müfredat bağlantılarını oluşturmaya, diğer konularla işbirliği yapmaya ve işbirlikçi etkinlikler için ana alanlar aramaya büyük önem vermektedir.

Öğretmenler, birçok ülkede kendi sınıflarının değerlendirmelerinden sorumluyken, öğrenci değerlendirilmesinde ekip çalışması etkinlikleri, ele alınan ülkelerin yarısından daha fazlasında yaygın ve birbirlerini tamamlayıcı bir uygulama olarak göze çarpmaktadır. Malta'da, ekip çalışması, sözel yabancı dil sınavların uygulanmasında oldukça önemli bir durumdadır.

Birçok ülkede, öğretmenlerin, ekip çalışmasına katılma konusunda resmi danışmanlık veya yasalarca cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Genellikle, bu tür önlemler, öğretmenlerin ekip çalışmasına ayırdığı saatlere veya ekip çalışmasının oluşması için öğretmenlerin okulda hazır bulunmalarına dair herhangi bir detayı içermemektedir.

√ Belçika (Almanca Konuşan Topluluğu), 1999 kararnamesi ISCED1 düzeyinde, öğretmenlerin okullarında en az 26 saat etkinlik yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretime ayrılan toplam zamandan (50 dakikalık 24 dersten oluşan), bu saat diliminin çıkarılması ekip çalışması gibi çeşitli etkinliklere ayrılan etkinlikleri haftada altı saate düşürmektedir.

√ Litvanya'da, öğretmenlerin iş sözleşmeleri, özellikle, ekip çalışmasına ayrılacak saat sayılarından söz etmemektedir. Ancak, yasa, tüm öğretmenlerin, ekip çalışmasını içeren en az bir görev için 2 saat çalışması gerektiğini şart koşturmaktadır.

√ Polonya'da, ekip çalışmasıyla ilgili tüm görevler öğretmenlere ayrılan 40 saatlik çalışma zamanı içinde yapılmaktadır.

√ Slovenya'da, bazı okulların, öğretmenlerin haftada 40 saati doldurmak için ne yapmaları gerektiğini belirleyen düzenlemeler ve kuralları bulunurken, diğer okulların bu tür bir durumu söz konusu değildir.

Şekil 3.3'de listelenen maddelere ek olarak, ekip çalışması, birkaç ülkenin vurguladığı gibi, belirli projeler veya alanlarda kullanılmaktadır. Bu durum, birkaç okulun "sinerji projelerine" (sanat, tiyatro, müzik ve beden eğitimi odaklı) katıldığı Malta'da da geçerlidir. Slovenya'da ise, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarıyla bütünleşmesi, ekip çalışmasının çok önemli düşünüldüğü başka bir alanı oluşturmaktadır. Avusturya'da, okulun öz değerlendirmesinde ekip çalışmasına, 1999 yılında başlayan "Okullarda Kalite" girişiminde değinilmektedir.

BÖLÜM 4: SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM- GEREKLİLİKLER VE OLANAKLAR

4.1. Sürekli mesleki gelişimin statüsü

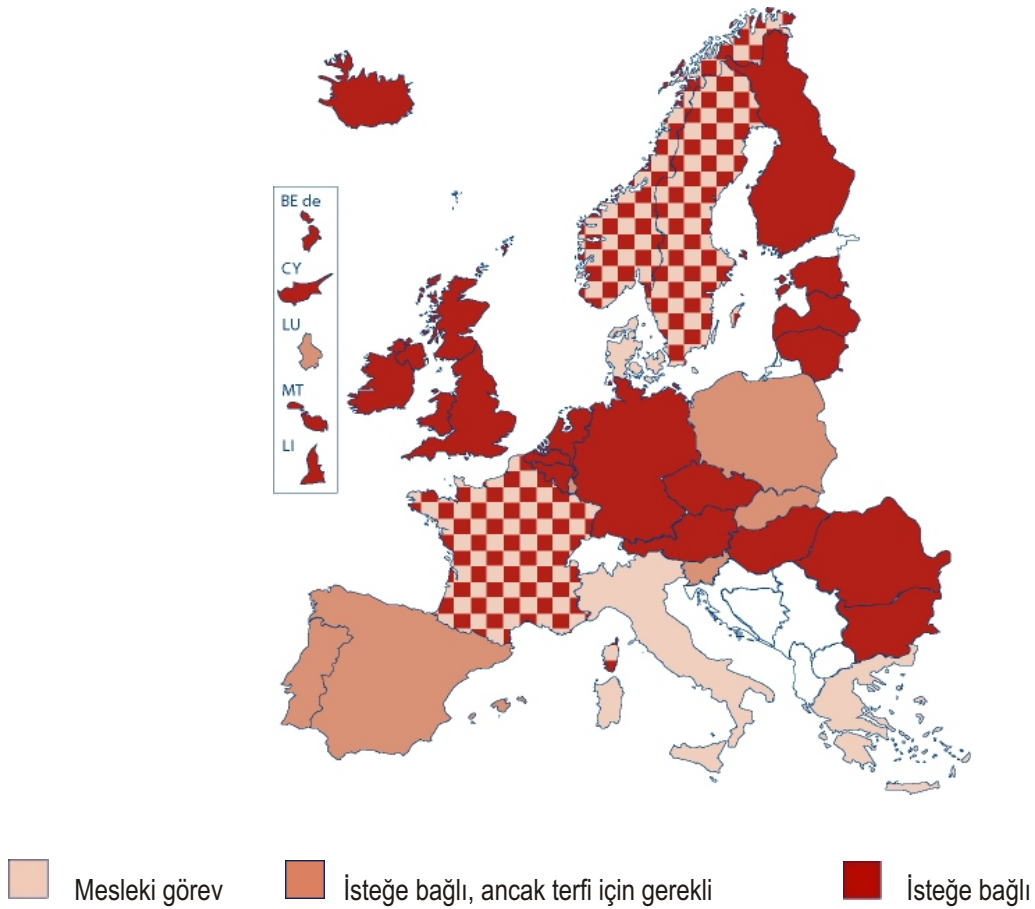
Sürekli mesleki gelişim (SMG), 20'den daha fazla ülkede öğretmenler için mesleki bir görev olarak ele alınmaktadır. Ancak, öğretmenler, tüm bu ülkelerde, SMG'ye katılmak durumunda değildir.

Örneğin, SMG Fransa, Hollanda, İsveç ve İzlanda'da profesyonel bir görevken, ona katılma isteğe bağlıdır.

İspanya, Lüksemburg, Polonya, Portekiz, Slovenya ve Slovakya'da, SMG isteğe bağlıdır. Ancak, bu durum, kariyer gelişimi ve maaş artışlarıyla yakın bir ilişki içindedir. İspanya ve Lüksemburg'da, belirli miktarda eğitime kayıtlı öğretmenler, maaş primine hak kazanabilirler. Diğer dört ülkede ise, öğretmenler, SMG programlarına katılım yoluyla prim kazanabilirler ve bu primler, terfi amaçları için dikkate alınmaktadır. Yunanistan, İtalya ve Kıbrıs'ta, SMG, göreve yeni başlayan öğretmenler için bir zorunluluktur.

Yeni eğitim reformlarıyla ilişkili olan ve ilgili yetkililer tarafından düzenlenen bazı SMG programları, tüm ülkelerdeki öğretmenler için mesleki bir görev olarak ele alınmaktadır.

Şekil 4.1. ISCED 1 ve 2, 2006/07, Öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin statüsü



Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Lüksemburg: 2007'den beri, SMG orta öğretimde görevli öğretmenler için zorunlu hale gelmiştir.

Açıklayıcı not

Mesleki görev: Düzenlemelerde, sözleşmelerde, yasalarda veya diğer düzenlemelerde öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlanan görevler.

Zaman açısından gereklilikler

SMG'nin mesleki bir görev olarak ele alınmadığı ülkeler, öğretmenlerin bu konuya ne kadar zaman ayırmak zorunda olduklarını belirtmektedir. İşaret sağlayan bu ülkelerde, belirtilen asgari yıllık zaman bir ülkeden diğerine büyük ölçüde değişmektedir.

Kıbrıs'taki ISCED 1 düzeyindeki öğretmenler için, 50 saatten daha fazlası bildirilmektedir. Estonya, Letonya, Litvanya, Birleşik Krallık ve Norveç'te, asgari yıllık zaman, 30 saatin üzerindedir. Belçika (Fransızca ve Almanca Konuşan Toplulukları) dışındaki tüm ülkelerde, yıllık saat 20'nin altındadır.

Birkaç ülkede, SMG'ye ayrılması gereken zaman ya Belçika (Fransızca ve Almanca Konuşan Toplulukları), Litvanya, Malta, Finlandiya, Birleşik Krallık ve Norveç'te olduğu gibi yıl içinde gün ile ya da Estonya, Letonya, Macaristan ve Romanya'da olduğu gibi günlerle veya saatlerle ifade edilmektedir.

Şekil 4.2. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine ayırmak zorunda oldukları asgari yıllık zaman (saat olarak)- ISCED 1 ve 2, 2006/07

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
ISCED 1 ve 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Zaman belirtisi yok	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Kaynak: Eurydice

Ek notlar:

Belçika (BE Fransa): Her öğretmen, yılda üç gün veya altı yarım gün öğretim konularına zaman ayırmak durumundadır ancak hükümet tarafından belirlenen öncelikli konular listesinden istediğini seçmekte de özgürdür.

Belçika (BE Almanya): Her okul, öğretim konularına ayrılmış yılda üç gün veya altı yarım günü belirlemekte ve okul tarafından belirlenen konuyla ilgilenmektedir.

Estonya: Beş yıllık süre için 160 saat.

Kıbrıs: Gösterilen bilgiler, ISCED 1 düzeyindeki öğretmenlerle ilgilidir ve okul-temelli mesleki gelişimi içermektedir. ISCED 2 düzeyindeki öğretmenler, yılda iki kez 90 dakikalık seminerlere katılmak durumundadır.

Letonya: Düzenlemeler, üç yıllık süre için 36 saati belirtmektedir. Öğretmenler için, zorunluluk olmamakla **beraber 36** saatlik mesleki gelişim kursuna katılmak mümkündür.

Litvanya: Yılda beş gün.

Lüksemburg: 2007 yılından beri, yıllık asgari sekiz saat orta öğretimde çalışan öğretmenler için zorunludur.

Macaristan: Her yedi yılda 120 saat zorunludur.

Malta: Dönem sonunda veya başında yıllık üç yarım gün. Öğretmenler ayrıca, yılda ücret aldıkları üç tane iki saatlik mesleki gelişim seansına katılmaktadır.

Avusturya: ISCED 2 düzeyi için, verilen bilgi Hauptschulen'de çalışan öğretmenlerle ilgilidir. "Allgemein bildende höhere Schulen"deki öğretmenler için, eğitim miktarı belirtilmemektedir.

Romanya: Öğretmenler bu süre zarfında- her beş yılda 95 saat- bir derece almazlarsa.

Finlandiya: Yılda üç veya beş gün olmak üzere her altı saat.

Birleşik Krallık: Veriler, öğretmenlerin hazır bulunduğu beş günle ilgilidir. Ancak, okul öğrencilere açık değildir. Mesleki gelişimi de içeren sayısız öğretmenlik dışı etkinlikleri desteklemektedir.

İzlanda: Öğretmenler, okulda hazır buldukları süre dışında hazırlık, mesleki gelişim ve diğer mesleki etkinlikler için yılda 150 saat kullanmak durumundadır.

Açıklayıcı not

Hesaplama: Yukarıda aksi belirtilmedikçe, bir gün, yedi saat anlamına gelmektedir. Birkaç yıllık eğitimin belli bir miktarının zorunlu olduğu ülkeler için, hesap ortalamaya dayanmaktadır.

SMG programlarının seçimi ve öğretmenlerin karşılaştığı engeller

Sürekli mesleki gelişim programlarının seçimi, öğretmen yeterlilik ve becerileri açısından merkezi yetkililerin eğitim önceliklerini karşılamak için oluşturulan bir eğitim planına bağlıdır. Eğitim planları ayrıca, okul gelişim planlarının bir parçası olarak yerel veya okulda geliştirilebilmektedir. Planın eksik olması durumunda, gelişim programlarını izleme kararı tamamıyla öğretmenlere bağlıdır.

Şekil 4.3 Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için bir eğitim planının oluşturulması

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
A	●	●	○	●	○	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	✓	✓	✓		✓											✓			✓										✓	✓		

A Sorumluluk düzeyi ● Merkezi düzeyde ○ Okul veya yerel düzeyde	⊗ Herhangi bir eğitim planı yok
B Okul gelişim planındaki zorunluluk kapsamı ✓ - Evet	

Kaynak: Eurydice

12 ülkede, eğitim planları Danimarka, İsveç ve Norveç'te olduğu gibi ya okul ya da yerel düzeyde oluşturulmaktadır.

✓ **Norveç'te**, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından 2006 yılındaki Bilgi Artırma Reformu

için bir hazırlık olarak oluşturulan strateji planı, konuları ve geliştirilmesi önemli olan alanları

belirlemektedir. Bu belge, yerel yetkilileri veya okulları bağlamamaktadır. Her belediye, öğretmenler arasındaki

yeterlilik artırmayla ilgili kendi ihtiyaçlarını araştırmakta son derece özgürdür ve kendi stratejilerini oluşturabilmektedir. Bunun nasıl gerekleŖeceđi yerel düzeyde değişiklik göstermektedir, ancak SMG planları belediyeler düzeyinde kabul edilmeli ve belirlenmelidir.

Altı ülkede, eğitim, merkezi (ulusal veya bölgesel) eğitim öncelikleriyle uyumlu bir Ŗekilde merkezi olarak planlanmaktadır. Geri kalan ülkelerde ise, her iki düzey (merkezi ve okul veya bölgesel), eğitim planlarının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Slovakya ve Lihtenştayn'da eğitim planı bulunmamaktadır.

Belçika, ek Cumhuriyeti, Litvanya, Malta, Birleşik Krallık ve İzlanda'da, okullar için, okul gelişim planlarının bir parçası olarak kendi öğretmenleri için sürekli mesleki gelişim planlarının olması zorunludur.

Bu eğitim planlarında, öğretmenlerin SMG ihtiyaçlarının ne dereceye kadar dikkate alınacağını tahmin etmek zordur.

√ **Birleşik Krallık'taki (İskoçya)** inceleme toplantılarında, öğretmenlerin, okul, yerel ve ulusal öncelikler dışında bireysel ihtiyaçlarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Okulun gelişim planının temel amaçlarına çok belirgin bir gönderme yapılmıştır. Birçok personel için, inceleme, öz farkındalık düzeylerinin artmasına ve hem bireysel olarak hem de okulların ihtiyaçlarına odaklanmalarına olanak tanımaktadır.

Eğitim planlarının oluşturulmasından bağımsız bir Ŗekilde, tüm ülkelerdeki öğretmenler, bazı yönetsel ön koşulları yerine getirirken (aşağıda belirtilen yönetsel boyutlara bakınız) önerilen eğitimlerden herhangi birini seçmede yine de özgürdür. Birçok ülkede, gelişim planları, yeni konular veya yöntemlerle ilgili olan müfredat reformlarının tanıtılmasıyla ilişkili olan zorunlu eğitim modüllerini içermektedir. Bunun meydana geldiği durumlarda, konular seçilemez. Bu çeşit bir zorunlu eğitim, tüm öğretmenlerin katılmak zorunda oldukları bir okul gelişim planı çerçevesinde düzenlenebilmektedir.

4.2. Yönetsel boyutlar

SMG için zaman ayrılması ve yedek öğretmenlerin sağlanması

Çoğu ülkede, SMG etkinlikleri genellikle çalışma saatlerinin dışında düzenlenmektedir. Ancak, birçok ülke, öğretmenlere SMG'ye çalışma zamanları sırasında katılma olanağı tanımaktadır.

Öğretmenler alışma zamanları sırasında SMG etkinliklerine katılmadan önce, okul yönetimin (okul müdürü veya diğer personel) izni gerekmektedir. Fransa, Lüksemburg (ISCED 1 düzeyindeki öğretmenler için) ve Malta'daki öğretmenler sırasıyla rektörlükten veya bakanlıktan izin almak durumundadır.

İzin, verilen etkinlik için uygun olan yer sayılarına bağlıdır.

Birkaç ülkede, öğretmenlere, SMG etkinliklerine harcanabilecek çalışma zamanı konusunda hak verilmektedir.

√ **ek Cumhuriyeti'nde**, öğretmenlerin, bağımsız çalışmaları için okul döneminde 12 günü hakkı bulunmaktadır.

√ **İtalya'da**, okul takvimini esnek bir Ŗekilde değiştirme özgürlüğü çerçevesinde, bazı okullar, yoğunlaştırılmış eğitim kurslarını yürütmek adına birkaç gün için derslerine ara vermektedir. İş sözleşmesi ayrıca, öğretmenlerin eğitimi katılmak için dönem içindeki sıradan görevlerinden beş günlüğüne muaf tutulma haklarına sahip olduğunu belirtmektedir.

√ **Litvanya'da**, yasalar, öğretmenlerin, ortalama günlük maaşlarına göre ücretlerini aldıkları yılda beş gün süresince mesleki gelişim eğitimlerine katılma hakları bulunmaktadır. Bu durum, Slovenya'da da benzerdir. Finlandiya'da ise, üç ila beş gün SMG'ye ayrılmıştır.

√ **Birleşik Krallık'ta** (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), hizmetin kanun hükmündeki koşulları, öğretmenlerin, 190'u ders anlattıkları gün olan yılda 195 gün başöğretmenin inisiyatifinde çalışması gerektiğini ileri sürmektedir. Okul oturumlarının gerekli olmadığı beş gün, mesleki gelişimi de içeren öğretim dışı etkinliklerinin sayısını desteklemek için ayrılmıştır.

√ **Romanya'da**, “yöntemsel gün” (okul haftası boyunca bir veya birkaç saat), diğer etkinliklere ek olarak SMG'nin düzenlenmesini sağlamaktadır. Benzer düzenlemeler Belçika ve Lüksemburg'da da bulunmaktadır.

√ **Portekiz'deki** öğretmenler, çalışma zamanları sırasında SMG eğitimi almak durumundadır, ancak bu eğitim kendi istekleri olduğunda yılda 10 saatten çok olmamalıdır. Aksi takdirde, yıllık izinleri 5 ila 8 günü aşamaz. SMG öğretim saatleri sırasında yapılırsa, okul yönetimi veya eğitim yetkilileri neredeyse tüm ülkelerde yer değiştirmelerin düzenlenmesinden sorumludur. Yedek öğretmenlerin eksikliği ve maliyet durumu birçok ülkede SMG'ye katılımı azaltmaktadır.

Bütçe

Birleşik Krallık'taki Galler Hükümetinin, kendi mesleki ihtiyaçlarını karşılamaları için öğretmenlere eğitim bursları vermesi dışında, hiçbir ülkede öğretmenlerin SMG'ye katılabilmeleri için özel bir bütçe bulunmamaktadır.

Bazı ülkelerde, SMG'ye ayrılan bütçenin tamamı, üst-düzey eğitim yetkililer tarafından oluşturulmaktadır. Bu durum, Bulgaristan, Almanya, İrlanda, Fransa, Malta, Macaristan ve Portekiz'de de geçerlidir. İtalya'da ise, bütçe, okullara bakanlık tarafından dağıtılırken, Romanya'da, bakanlık, SMG bütçelerini ilçelere tahsis etmektedir. Estonya'da ise, bütçe, “öğretmen maaşları bütçe”si temel alınarak yerel yetkililere sevk edilmektedir.

√ **Estonya'da**, maaşlarını devletten alan öğretmenlerin maaşlarının en az yüzde üçü mesleki eğitim için kullanılmak durumundadır. Yerel yetkililer öğretmenlerin mesleki eğitimleri için bütçe ayırmakta ve desteklenen alanları belirlemektedir.

Çoğunun Avrupa Birliği üyesi olduğu birçok ülkede (Belçika, Bulgaristan, Estonya, Kıbrıs, Letonya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Slovakya, Finlandiya ve Lihtenştayn), hükümet veya bölgesel/yöresel düzeydeki diğer resmi yetkililer tarafından düzenlenen programlar ya ücretsiz ya da çok düşük ücretlidir.

√ **Macaristan'da**, sürekli mesleki gelişime katılım bedeli, toplam bütçenin yüzde 80'ine kadar merkezi bütçe tarafından karşılanmaktadır. Geri kalan yüzde 20'lik dilim ise okul veya öğretmen tarafından karşılanmaktadır. Eğitim Bakanlığı, finansman standartlarını belirlemektedir ve bütçeyi, birçok okulu yöneten yerel hükümet yetkililerine vermektedir. Bu bütçe de, daha sonra onlara gönderilmektedir.

√ **Finlandiya'da**, öğretmenlerin çalıştığı okullardaki SMG, eğitimciler tarafından düzenlenmekte ve finanse edilmektedir. Genellikle, belediyeler, bu çeşit eğitimler için öğretmen başına yıllık 200-220 EURO arası bütçe ayırırken, ulusal önceliklerle ilgili hükümet destekli SMG, Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından koordine edilmektedir. İşveren, seyahat, konaklama, maaş ve yedek öğretmenleri kiralama masraflarının ödenmesi konusunda herhangi bir zorunluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi istekleriyle yürüttükleri öğretmen

yetiştirme için ise, öğretmen çalışma bursları adı altında maddi destek sağlanabilmektedir.

Çek Cumhuriyeti ve Hollanda'da, SMG için ayrılan bütçe okullar için yapılan toplu ödemenin bir parçasıdır. Durum, Birleşik Krallık'ta da aynıdır. Litvanya'da ise, eğitim sistemi "öğrencilerin sepet" ilkesine bağlıdır. "Sepet" ilkesine göre, mesleki gelişim kursları için bütçenin paylaşılması okullar tarafından yapılmaktadır.

4.3. SMG'ye öğretmenlerin katılımını teşvik etmek için alınan önlemler

Öğretmenler, terfi edilmek veya maaşlarının artırılması gibi etkenler sayesinde SMG etkinliklerine katılmaları konusunda teşvik edilebilirler. Bazı kampanyalar veya stratejik politikalar, öğretmenlerin katılımını artırma konusuna odaklanmaktadır.

Şekil 4.4: Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları için teşvik edici etkenler- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Maaş artışları		●		●	●						●						●
Terfiler				●			●	●		●	●			●		●	
Kampanya/Stratejik politikalar						●											

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Maaş artışları	●					●			●				●			
Terfiler				●	●	●	●	●								
Kampanya/Stratejik politikalar											●	●				●

● Teşvik edici etkenler bulunmaktadır.

Kaynak: Eurydice

Ek notlar

Çek Cumhuriyeti: Verilen bilgi, maaş artışlarıyla değil, ödemeleriyle ilgilidir.

Kıbrıs: En azından bir yıllık çalışmayı içeren üniversite diplomaları terfi için ekstra bir anlam taşımaktadır.

Lüksemburg: Maaş artışları sadece ISCED 1 düzeyindeki öğretmenleri ilgilennmektedir.

Birleşik Krallık (SCT): Maaş artışının teşvik edici bir etken olarak ele alınması, SMG, sözleşmeli öğretmen statüsüne olanak tanıyan geniş bir gelişim programının parçası ise mümkün olacaktır.

Norveç: Yüksek eğitim kurumları tarafından verilen SMG kursları ekstra çalışma puanına neden olabilmektedir. Bazı durumlarda, bu, öğretmenlerin maaşlarının artışına olanak tanıyabilmektedir. Ancak, çoğu SMG kursları, bu tür puanlara veya maaş artışına veya daha yüksek mevkilere olanak tanımamaktadır.

Açıklayıcı not

Sadece yüksek lisans veya doktora derecelerinin alınması dikkate alınmamaktadır.

Sadece birkaç ülkede, öğretmenlerin, SMG etkinliklerine katılımı maaş artışına neden olmaktadır.

✓ **İspanya'da,** teşvik edici bu tür etkenler, öğretmenlerin, resmi olarak tanınan etkinliklerde asgari sayıda eğitim aldıklarını kanıtlamaları koşulunda, en az beş veya altı saatlik öğretimin (İlgili Özerk Topluluğa bağlı olarak) ardından

memur olan öğretim personeline verilen ek ödenekten oluşmaktadır. Gerekli görülen en az zaman 60 ila 100 saat arasında değişmektedir. Öğretmenler, bu tür teşvikleri mesleki kariyerleri boyunca en çok 5 kere elde edebilmektedirler.

√ **Macaristan'da**, SMG etkinlikleri, maaş artışından değil, maaş sözleşmesindeki normal artışla ilgilidir. Sözleşmedeki ilerleme yedi yılda bir kez SMG kurslarının başarılı bir şekilde tamamlanması koşuluna bağlıdır.

Letonya'da, mesleki gelişim, kamu sektöründeki maaş sistemine göre, öğretmen maaşlarının iç dinamiği çerçevesinde, öğretmen niteliklerini oluşturmak için kullanılan kriterlerden sadece birini oluşturmak anlamına gelmektedir. 2006 yılında başlatılan ve yeni sisteme geçişi zaman içinde tamamlanan reformun 2010 yılına kadar tamamlanması beklenmektedir. SMG etkinlikleri, maaş sözleşmesince belirtilen artış için dikkate alınacaktır.

Ek olarak, SMG etkinliklerinin tüm çeşitleri, bu tür bir maaş artışına neden olmayabilir. İzlanda'da ki öğretmenlerin haftalık maaş sözleşmelerine göre, yüksek lisans ve doktora dereceleri gibi ek nitelikleri maaşların önemli biçimde artmasına olanak tanıyacaktır.

Durum, terfiler açısından da oldukça farklılık göstermemektedir. Çok az sayıda ülke SMG etkinliklerine katılıma paralel olarak terfi olanakları sunmaktadır.

√ **Belçika (Almanca Konuşan Topluluğu)**, öğretmenlerin SMG eğitimlerine düzenli bir şekilde katılmaları, okul müdürü tarafından sistemli bir biçimde hazırlanmak zorunda olan değerlendirme raporunun sonunda "iyi" veya "çok iyi" olarak ifade edilebilecek olan değerlendirme kriterlerinden biri olarak görülmektedir ve öğretmenlerin terfilerinde dikkate alınmaktadır.

√ **Estonya'da**, en az 160 saat olan mesleki eğitim, kıdemli öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiricilerin mesleki derecesini güvence altına almak için gereklidir.

√ **Litvanya'daki** SMG programlarının başarılı bir şekilde tamamlanmasından sonra, öğretmenler daha yüksek nitelikli kategoriler aramaktadır. Sırasıyla maaşlarının arttığı, "öğretmen", "kıdemli öğretmen", "öğretmen yetiştirici" ve "uzman öğretmen" olmak üzere dört kategori bulunmaktadır.

√ **Avusturya'da**, öğretmenler, daha kıdemli mevkilere (okul müdürü gibi) başvururlarsa, kendileri için oldukça önemli olan katılım sertifikası almaya hak kazanırlar. Resmi eğitim etkinlikleri, ek niteliklere olanak tanıdığı için genellikle kalıcı işlerin oluşma şansını artırmaktadır.

Danimarka, İsveç, Birleşik Krallık ve Norveç'te, hükümet kampanyaları ve stratejik politikalar, öğretmenlerin SMGlerine yatırım yapmayı önemsemektedir.

"Öğretmenler için destek" isimli kampanya ile **İsveç** hükümeti belediyeleri ve öğretmenleri SMGlere katılımları konusunda teşvik etmektedir. 2007 ve 2010 arasındaki dört yıl süresince, hükümet 30 000 öğretmene (tüm ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin yaklaşık yüzde 25'i) hem kendi branşlarıyla ilgili bilgilerini hem de öğretmenlik becerilerini genişletmeleri için bir eğitim sunmaktadır. Hükümet, ayrıca kapsamlı eğitime 2.9 trilyon harcamaktadır. Bir diğer doktora sahip öğretmenlerin sayısını artırmak adına **SEK** 500 milyon ise yeterlilik gelişimi için harcanmaktadır.

√ **Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, öğretmenleri de içeren okulun iş gücünün tamamının sürekli mesleki gelişimi hükümetin bir önceliğidir. 2005 yılındaki Eğitim Hareketi çerçevesinde, Öğretmen Eğitimi Ajansı (ÖEA), görevdeki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimindeki ek rolleriyle Okullar için Eğitim ve Gelişim Ajansı (OEGA) haline dönüşmüştür. Ülkedeki SMG görüntüsü, okullara ayrılan bütçe ve sorumlulukla ilgili oldukça karmaşıktır. OEGA, yeni mesleki standart taslağı (aynı yıldan itibaren geçerli olan) ve yeniden gözden geçirilmiş performans yönetimi düzenlemeleri (2007 yılında yürürlüğe giren) yoluyla, SMG'ye dair olan talebi artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, okullara ve yerel yetkililere liderlik ve

danışmanlık hizmeti sunarak SMG'ye bir bütünlük getirmeyi de planlamaktadır.

√ **Norveç** Eğitim ve Araştırma Bakanlığı "Bilgi Reformu"nun yürürlüğe girmesiyle okul liderleri ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim kaynakları ayırmaktadır.

Öğretmenlerin SMG'ye katılımları için sadece çok az sayıda teşvik edici etken bulunmamaktadır. Aynı zamanda katılımların olmadığı durumlarda cezalar da nadir de olsa görülmektedir. Sadece Belçika (Almanca Konuşan Topluluğu ve Flaman Topluluğu), Malta ve Portekiz'de, SMG etkinliklerine katılmama cezalandırılmakta veya öğretmen değerlendirilmesinde olumsuz bir nokta olarak değerlendirilmektedir.

BÖLÜM 5: REFORM VE EĞİTİM YENİLİKLERİNE ÖĞRETMENLERİN KATILIMI

Öğretmenlerden, sınıflarında ve okullarında yapmaları gereken sorumluluklarına ek olarak, neyin öğretileceğini, çalışma koşullarını ve statüleriyle ilgili reformları şekillendirmeye yardımcı olarak etkinliklerinin genel bağlamını ya da daha genel anlamıyla eğitim sisteminin işleyişini belirlemeleri istenebilmektedir.

Tarihsel bir bakış açısından hareketle, eğitim politikalarının gelişimi için gereken bu sorumluluklar, bireysel olarak öğretmenler yerine profesyonel meslek birliklerine tevdi edilmektedir. 20. yüzyılın ortasından bu yana, reformlara katkıları, çoğunlukla öğretmenlerin "yeşil köklerinden" (1) oluşan kamu önerilerini hazırladıkları katılımcı modelin aksine, meslek derneklerine danışılan grup modeli şeklinde olmuştur.

(1) *Kamu politikaların gelişiminin incelenmesi için, Gaudin J.-P. (2004) L'action publique, sociologie et politique, Paris: Presses de Sciences Po and Dalloz isimli eserine bakınız.*

Aslında, özellikle öğretmenlerin çalışma koşulları hakkında, toplumsal münazaralar, ya merkezi hükümet, iş ve yönetim tarafından ortaklaşa bir biçimde oluşturulmakta ya da çoğu durumda eğitimden sorumlu üst düzey veya ulusal düzeyde yetkililerce düzenlenmektedir. Bazı ülkelerdeki sonuçlar, eğitim politikalarının ortaklaşa bir şekilde oluşturulmasıyla ortaya çıkabilmektedir.

Bu kolektif grup modeli, özellikle öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirleme söz konusu olduğunda, süreklilik göstermektedir. Ancak, 1990'lı yılların ortasından beri, bu model, İspanya, Letonya, Finlandiya ve Norveç'in yanı sıra Belçika'nın topluluklarında olduğu gibi, bireysel temele oturarak, öğretmenlerin reformlara katılımı şeklinde uygulanmaktadır.

Kolektif model, öğretmenlerin çalışma koşulları ve statüleri söz konusu olduğunda büyük ölçüde baskınken (1. Kısım), kolektif temsil ve bireysel katılım arasında oluşan yeni bir denge, ya müfredatı ya da daha geniş bir anlamda, okul sistemlerinin işleyişini etkileyen reformlar söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır (3. Kısım).

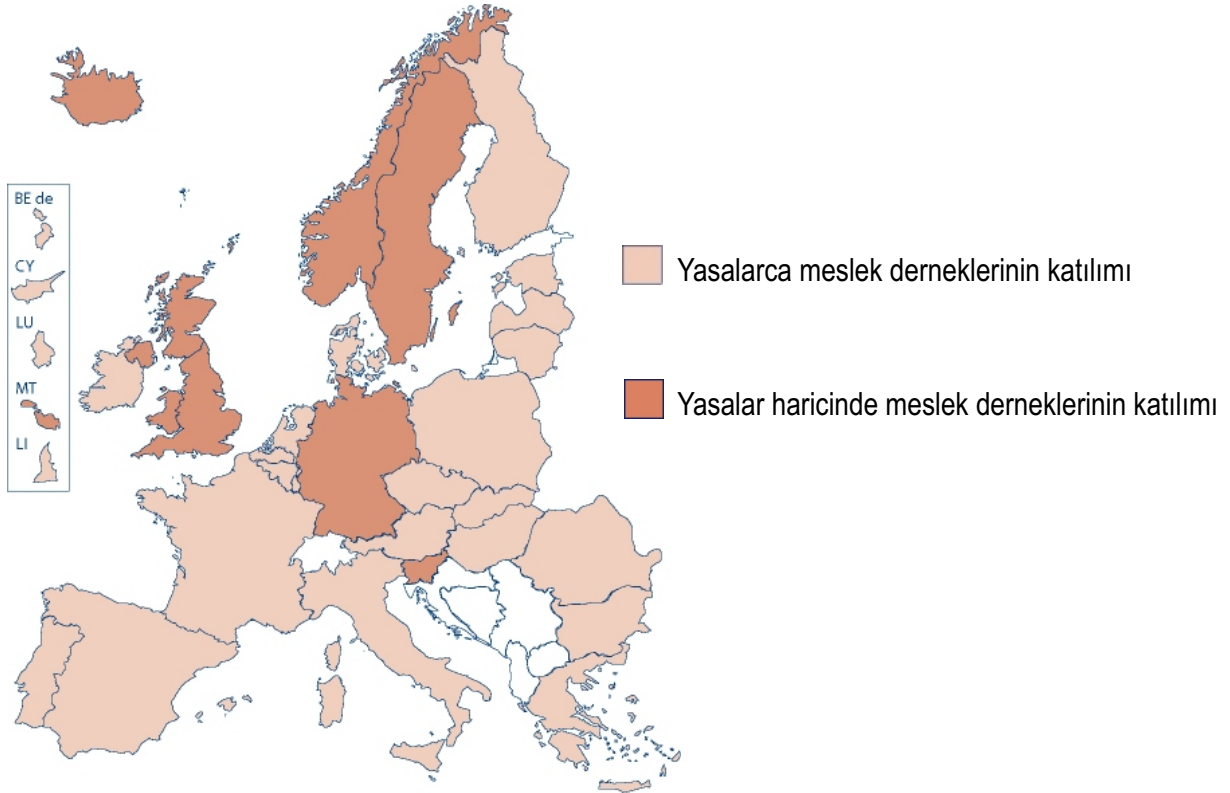
5.1. Öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirleme: Meslek derneklerinin ve kolektif pazarlığın üstünlüğü

Günümüzde birçok Avrupa ülkesinde, öğretmenlerin çalışma koşulları ve maaşları, **iş kollarını en iyi şekilde temsil edilen meslek derneklerine danışma veya onlarla yapılan münazaralar** şekliyle belirlenmektedir. Birçok ülkede, bu dernekler, reformların takibi için ortak komitelerdeki mesleki birliklere zorunlu bir şekilde danışmak yoluyla hizmet etmektedir. Örneğin, bu durum, *Länder* tarafından istihdam edilen öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik yeni bir yasayı hazırlamak için öğretmenlerin etkinlikleriyle ilgili meslek dernekleri ve federal hükümetlerince 2000 yılında hazırlanan ortak bir bütçenin oluşmasına neden olduğu Avusturya'da geçerlidir. Üç Belçika topluluğu ayrıca, meslek

dernekleriyle kurumsal düzeyde bir ilişkiyi de yürütmektedir. Her meclisin, kararlarını, Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan öneriler ışığında almasına rağmen, öğretmenlerin çalışma koşulları Kolektif İş Antlaşmasının kurumsal bağlamında önceki bir aşamada gerçekleşen münazaraya bağlıdır.

Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda 2007 yılına kadar, bu süreç, mesleki birliklere, öğretmenlerin performanslarını değerlendirme planı gibi çeşitli hükümet önerilerine karşı çıkma olanağı tanımıştır. Fransa'da, öğretmenlerin kariyerleri veya statüleriyle ilgili tüm reformlar, *Comite Technique Paritaire Ministériel*'e sunulmak zorundadır (kolektif teknik bakanlık komitesi). Bu komite, öğretmenlik mesleği derneği yönetiminden eşit sayıda temsilciden oluşmaktadır.

Şekil 5.1: Öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirleme sürecine meslek ve öğretmen derneklerinin katılımı- ISCED 1 and 2, 2006/07



Kaynak: Eurydice

Açıklayıcı Not

Yasalarca meslek derneklerinin katılımı: Çoğunlukla takibi yapılan reformlar için karışık komitelere katılımı yasalar tarafından belirtildiği gibi meslek derneklerine zorunlu danışma.

Kurumsal ilişkiye herhangi bir sorumluluk olmaksızın diğer ülkelerde, meslek dernekleri, öğretmenlerin çalışma koşullarını oluşturmada önemli oyuncular olmuşlardır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Galler), 2003 Standartları Geliştirme ve İş Gücüyle Başa Çıkma antlaşması, okul işgücü dernekleri, yerel hükümet işverenleri ve hükümet tarafından imzalanmıştır. Antlaşma, standartları geliştirmek için okullara yapılan baskının, öğretmenlerin iş yükü anlamında ciddi problemlere neden olduğunu ve bunun da beraberinde istihdam, kalıcılık ve öğretmenin morali gibi konular üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca,

antlaşma, Eylül 2003'den başlayarak üç yıllık aşamalarla yürürlüğe girecek öğretmenlerin hizmet koşullarına önemli değişiklikler getireceğini belirtmiştir. Diğerleri tarafından yerine getirilecek olan yazışma-idari ve sınavların uygulanması gibi görevler devredilmiştir. Ayrıca, öğretmenlere, planlama, hazırlık ve değerlendirme için okul zamanı sırasında garanti edilmiş zaman verilmiş ve derse gelmeyen meslektaşlarının yerini ne kadar dolduracaklarıyla ilgili sınırlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin işlerin ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen yetişkinler için okulda yeni görevler de bulunmaktadır.

Benzer şekilde, kısmen McCrone komite önerilerine dayanan İskoçya'da imzalanan 2001 Öğretmenler Antlaşması, meslek dernekleriyle münazaraların temel konusu olmuştur.

Son incelemede, Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda öğretmenlerin çalışma koşulları ve statüleri, ulusal münazaralardaki meslek dernekleri ve merkezi hükümetin katılımlarıyla belirlenmektedir. Almanya, İspanya, Finlandiya, İsveç (ulusal en az düzeydeki gelir de olsa) ve Norveç'te, ademi merkezîyetçiliğin ve giderek artan özerkliğin bu tür ulusal düzenlemeler üzerinde sınırları etkisi bulunmaktadır. Yerel yetkililer direk bir şekilde öğretmenleri istihdam ettiğinde, münazara masansa davet edilmektedir. Danimarka'da, münazaralar, hükümeti, meslek derneklerini ve yerel merci olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Benzer şekilde, Belçika'da, öğretmenlerin çalışma koşulları üzerine yapılan tartışmalar, okulları yöneten yönetimler veya yetkililer ve mesleki organizasyonlarda ve her toplulukta, Eğitim Bakanlığını bir araya getirmektedir.

Birkaç ülke dışında, ademi merkezîyetçilik ve okul özerkliği, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirlemek için ademi merkezîyetçi prosedürlere sebebiyet vermemektedir. Ademi merkezîyetçi yönetime sahip bazı ülkelerde, tam tersi bir eğilim oldukça belirgindir. Belçika'nın Fransız Topluluğu'ndaki 1991 grevini takiben, dernekler, öğretmenlerin çalışma koşullarının ileriki yıllarda okul yetkililerini ve okulları içeren kararların değil de kolektif pazarlık antlaşmasına dayanacağını ilkesini kabullenmektedir.

Müfredat amaçları ve içeriğine ilişkin reformlara yönelik öğretmenlerin katkılarına gelince, öğretmenlerin bu sürece nasıl katıldıkları büyük ölçüde değişiklik göstermektedir.

5.2. Müfredat Reformu: Öğretmen Katılımının çeşitli biçimleri

Müfredat reformunun, öğretmenlerden beklenen mesleki beceriler üzerinde önemli etkisi olmasından dolayı, tüm Avrupa ülkelerinde, öğretmenler bu alana ilişkin önlemlere dahil edilmişlerdir. **Sadece deneyimlerinden dolayı fark edilen birkaç öğretmen ve** dernek üyelerinden oluşan, bu konuları ele almak için kurulan komiteler her zaman öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilmesi için fırsatlar yaratmıştır. Alanlarındaki tanınmışlıklarına rağmen veya müfredat içeriğini belirlemeden sorumlu olan müfettiş veya mesleki derneklere üye olmalarından dolayı, öğretmenler, bu tür durumlarda, ilgili alanın sıradan öğretmeni olarak atanmaktadır. Litvanya'da, Eğitim Hareketi, müfredat reformlarına ilişkin konularda öğretmenler derneklerine danışmanlık sağlamaktadır.

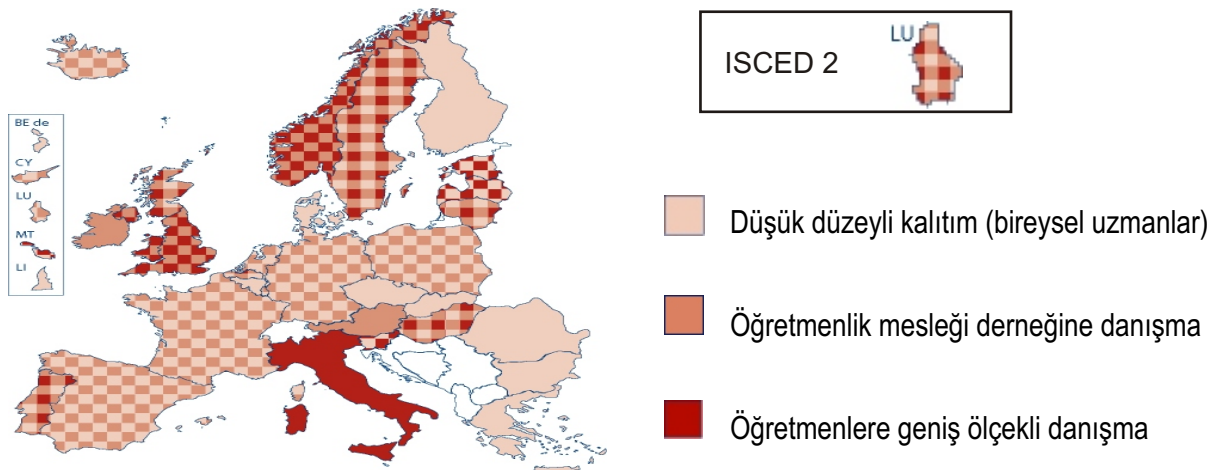
Öğretmenlerin bireysel olarak bu çeşit bir dahil olma süreci dışında, katılımları da son otuz yılda iki farklı alanda gelişmektedir. Birincisi, **kolektif meslek derneği katılımı**ken, ikinci alan geniş ölçekli danışmanın hızlı bir şekilde artan çeşitli biçimleridir. Dolayısıyla, Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda, müfredat reformları ve özellikle de eğitim standartlarında "nihai amaçların" belirlenmesi VLOR, mesleki organizasyonlardan temsilcileri içeren Flaman Eğitim Komitesi içinde tartışılmaktadır. Benzer şekilde, Bulgaristan'daki resmi düzenlemeler, yeni müfredatın hazırlanmasında meslek derneklerinin katılımını veya öğrenci değerlendirilmesi için standart

gelişimini sağlamaktadır. Kıbrıs, 2003 yılından beri, bu alanda kurumsalmış bir danışmanlık kurmaktadır. Almanya'da da, derneklerin müdahil olduğu müfredat reformları için komiteler bulunmaktadır. Fransa'da, tüm müfredat reformları, danışman statüsüyle ortaklaşa biçimde *Conseil Supérieur de l'Éducation*'e (Yüksek Eğitim Konseyi) sunulmak durumundadır. Aynı durum Büyük Dükük Eğitim Komitesiyle Lüksemburg'a (ISCED 1) da uygulanmaktadır. Norveç'te, mesleki organizasyonlar, müfredat, standartlar ve standart değerlendirmeler geliştirme sürecine dahil olmaktadır.

Kolektif katılım biçimlerinin yanında, **bireysel danışmanlık önemli bir nokta olarak gelişmektedir.** Dolayısıyla, Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda, temel müfredat reformuna öğretmenleri daha yakın bir şekilde katabilmek için, bir yöntem geliştirilmiştir. Danışmanlık, müfredat parçalarının performans değerlendirilmesi için rastgele örnek alımı esnasında ortaya çıkmaktadır. Örnek sonuçlar dolaşmış ve çeşitli parçacıklarla birlikte ele alınmıştır. Öğretmenlerden, İnternet yoluyla fikirlerini bildirmeleri ve ayrıca, müfredata ilişkin karar verme sürecinin ve düzenlemelerin devamlı bir şekilde ele alındığı konferanslara katılmaları istenmektedir. İtalya'da, müfredat reformu hakkında öğretmenlere danışmaya dair herhangi bir zorunluluk olmamasına rağmen, bu durum alışlagelmiş bir uygulamadır. 1998/99 yılında, yeni programlara yönelik genel danışmanlık tüm okullarda yürürlüğe girmiştir. Benzer şekilde, tüm okullar, "Müfredat Önerileri", son halinin taslağının oluşturulmasından önce iki yıl süreyle denenecektir. İzlanda'da, öğretmenler, müfredat içeriğine yönelik politikalara müdahil olmaktadır. Örneğin, 100'ün üzerinde öğretmen 1999 Ulusal Müfredata ilişkin kişisel görüşlerini özgür bir biçimde ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, ISCED 2 düzeyinde, Lüksemburg'ta, her lisedeki öğretmen konferansları önerilen önlemler ilişkin fikrini belirtmektedir. Bu çeşit bir danışmanlık belirleyici olabilmektedir. Örneğin, Estonya'da, ulusal müfredat reformu, alanın öğretmenlerinden gelen olumsuz dönütlerden sonra iptal edilmiştir.

Müfredat ve çalışma koşulları gibi oldukça ayrıcalıklı alanlara ek olarak, öğretmenler, eğitim sisteminin işleyişini büyük ölçüde etkileyen reformlarda rol oynamaktadır. Bun nasıl yaptıkları değişiklik göstermekte ve güçlü kişisel katılımı kendini oluşturmaktadır.

Şekil 5.2: Müfredat Reformlarına Öğretmen veya Meslek Derneklerinin Katılımı- ISCED 1 ve 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Açıklayıcı Not

Çek Cumhuriyeti:

Öğretmenler, yurt çapındaki derneklerin üyeleri yoluyla müfredat reformuna katılmaktadır. Bu dernekler, özellikle okul konuları, eğitim düzeyleri veya üyelerinin sorumlulukları gibi konularda uzmanlaşmıştır.

Açıklayıcı not

Düşük düzeyli kalıtım: Alandaki uzmanlıkları veya mesleki derneklere üye olmalarından dolayı, bazı öğretmenler müfredat reformuna katılmaktadır.

5.3. Eğitim sisteminin diğer reformları: Kolektif katılım ve bireysel arasında denge arayışı

Ne öğretmenlerin çalışma koşulları ne de müfredata ilişkin reformlar söz konusu olduğunda, bazı ülkeler, kurum olarak değerlendirilen veya değerlendirilmeyen **derneklere danışma hizmeti** sağlamaktadır. Bu durum, İspanya, Fransa, Kıbrıs, Lüksemburg ve Avusturya'daki danışma mekanizmaları veya ortak komiteler yoluyla gerçekleşmektedir. İspanya'da, 1978 Anayasası, tüm oyuncularına, kurumsallaşmış ortak komitelerdeki eğitim sistemi reformlarına katkıda bulunma olanağı sağlamıştır. Prosedürler, öğretmenlerin çalışma koşullarını tartışmada yukarıda belirtilene oldukça benzemektedir.

Bu uzun vadeli kolektif danışmaya ek olarak, sayıları artmakta olan ülkeler, öğretmenlerin mümkün olduğu en kısa zamanda reform sürecine katılmasını mümkün kılmak için onlara bireysel olarak yaklaşmaktadır. Bu tür bir bireysel katılım, çeşitli biçimler almaktadır. **Öğretmenler ilk olarak düzenlenmiş danışma girişimlerine veya geniş ölçekli anketlere cevap verebilmektedir.** Bu durum, 2005 Okul Sözleşmesi imzalandığında Belçika'nın Fransız Topluluğu'nda ortaya çıkmıştır. Fransa'da, diğer oyuncular gibi, birçok okulun personeli de, kapsamlı bir tartışmanın düzenlenmesiyle eğitim sistemini yeniden düzenlemek için çeşitli önlemler almayı öneren "Thélot" danışma sürecine çağrılmıştır. Ancak, bu girişim, bu tür önlemlerle sonuçlanmamıştır. Benzer şekilde, İspanya'da, öğretmenlere "Herkes Tarafından Paylaşılan ve Herkes için Eğitim Kalitesi" diye bilinen taslak üzerinde danışmışlardır. Malta'da da, 1999 reformu, ihtiyaç analizi ve bu analizinin uygulanmasının sürekli bir şekilde gözlemlenmesine neden olmuştur. Norveç'te, öğretmenler düzenli olarak gelecekteki reformlar ve uygulamalarıyla ilgili anket sorularına cevap vermektedir. Slovenya'da ise, öğretmenlere, kendi branşlarının- daha genel anlamıyla reform önerilerinin genel uygunluğunun- müfredatına ilişkin fikirlerini ifade edebilmeleri için 1996 Ulusal Müfredat Reformuna direk bir biçimde danışmaları istenmektedir. 2006'da, danışmanlık, İnternet üzerinden öğretmenlerin yorumlarının alındığı daha ekonomik bir biçimde yürütülmüştür.

Öğretmenler, gelecekteki reformlara temel oluşturacak, eğer başarılı bir şekilde tamamlanırsa, pilot çalışmalar yoluyla hazırlanan politikaların ilk aşamalarına katılmaktadır. Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda, reform için temel alınan yeşil kökler fikri -öğretmenler gelecekteki reformlar için öneri kaynakları olarak değerlendirilmektedir- "eğitimsel test bahçeleri"nin oluşmasına vesile olmuştur. Bu durum,

Avusturya'daki "okul kalitesi projeleri" için de geçerlidir. Fransa'da 1998'den beri, eğitim hareketleri planı (*Projets d'Action Éducative*) ortak bir uygulama haline dönüşmüştür. Her yıl, okullar, düzenleyici yetkililer tarafından yeni bütçe olarak düşünülebilecek yenilikçi proje önerileri sunmaktadır. Finlandiya, pilot projelerle öğretmenlerin ilk aşamalarda yer değişimini mümkün kılmaya çalışmaktadır. Bu durumun, onlara gelecekteki reformlar için bir zemin hazırlayacağına inanılmaktadır. Katılmak zorunda olmamalarına rağmen, birçok Fin öğretmen, üniversiteler, Eğitim Bakanlığı ve Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından yürütülen bu etkinliklere katılmaktadır. Norveç'te ise, 2002'de kurulan Okul Gösterim Sistemi, okullar tarafından sürdürülen deneylerden en üst düzeyde yarar sağlamayı amaçlamaktadır. Deneylerin başarılı olduğu durumlarda, okullar, gözlem ve eğitim için uygun bir yer haline dönüşebilir. 58 okul, bu projeye katılmakta ve nakdi yardım almaktadır.

Sonuç olarak, kendi sınıf ve okullarına yönelik, yukarıda belirtilen sorumluluklarına ek olarak, öğretmenler, eğitim sisteminin reform süreçlerine çeşitli şekillerde katkıda bulunmaktadır. Ülkelerin büyük çoğunluğunda, öğretmenler bunu, meslek derneklerinin eğitim politikaların gelişimin sürecine katılmak yoluyla yapmaktadır. Bu katılım süreci, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirlemede oldukça önemlidir. Dernek etkinliğinin korunmasından sonra, bu noktada istenen, öğretmenleri, geniş çaplı danışmanlık, anket ve pilot projeler gibi bireysel katılımın çeşitli biçimlerini mümkün kılan reform süreçlerine katabilmektedir. Öğretmenlerin yer değişmesine yönelik bu çabalar iki boyutlu bir amaç içermektedir. Birincisi, okulun gerçekliğiyle yakın bir şekilde örtüşen reformlar için, yeşil kök öğretmenleri olarak fikir elde edebilmektir. İkincisi ise, üst düzey politikalarla uyumlu bir şekilde tek taraflı olarak karar verilen reformlara dair olan dirençleri sınırlamaktır.

BÖLÜM 6: SORUMLULUK VE TEŞVİKLER

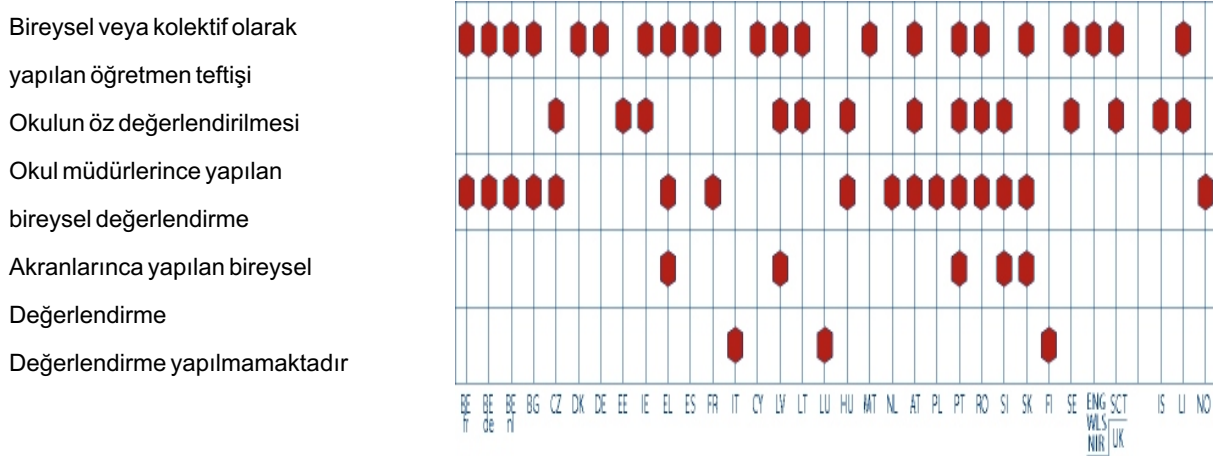
İlk bölümde vurgulandığı gibi, öğretmenlerin etkinlerinin sayılarında göze çarpan artış, nadiren, mesleklerinin belirli özelliklerinin incelemesiyle ilişkilendirilmiştir. Çoğu durumda, müfredat amaçlarını ve içeriğini geliştiren sürekli mesleki gelişim ve çalışma koşullarıyla ilgili çeşitli yasalar, artarak öğretim etkinliği reformuna olanak tanımaktadır. Avrupa ülkelerinin çoğunda, yavaş yavaş gerçekleşen bu durum, planlanmış bir sorumluluk ve yönetiminde oluşan eğilime eşlik etmemektedir. Değer verme mekanizmalarının teşvik edici etkenler olarak uygulanması, kronolojik olarak öğretmenlerin sorumluluklarındaki artışlara ayak uyduramamaktadır.

Yeni sorumlulukların verilmesi ve bu sorumlulukların nasıl yerine getirildiğinin değerlendirilmesi arasında otomatik bir ilişki bulunmazken, öğretmenlik etkinliğinin gözlenmesindeki artış son yirmi yılda çok daha belirgin bir hale dönüşmüştür. Bu artan sorumluluğun dört ana özelliği bulunmaktadır. Birincisi, öğretim etkinliğinin incelenmesi ve okul müdürü tarafından gerçekleştirilen iç değerlendirme görüşmeleri de dahil olmak üzere, geleneksel dış teftişlerden okulun öz değerlendirilmesine kadar uzanan çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır (1. Kısım). Dahası, bu değerlendirme biçimleri, süreç tanımlayıcıların ve gözlemlerin yanı sıra sonuçların incelenmesiyle belirtilmektedir (2. Kısım). Üçüncü özellik ise, değerlendirmenin, kolektif ve bireysel boyutları arasında dalgalanmasıdır. 1990lar, gerçek oyunculara yönelik az sayıdaki çıkarımla öğretim personelinin artmakta olan sorumluluğun ve okul özerkliğinin genişlemesi adına önemliyken, 2000li yılların ortasından

İtibaren, kendileri adına önemli sonuçlara sahip bireysel sorumluluk mekanizmaları güçlenmektedir (3. kısım). Son olarak, öğretmenlere yüklenen sorumlulukların ve sorumluluk önlemlerinin gelişiminin çeşitliliğindeki bu genişleme ülkelerin çoğunda teşvik edici etkenlerin gelişimleriyle ilişkilendirilmemiştir (4.kısım).

6.1. Öğretmenlerin sorumluluğu: Çeşitli değerlendirme biçimleri

Şekil 6.1. Öğretmenlerin bireysel veya kolektif olarak değerlendirilmelerine yönelik resmi belgeler ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Açıklayıcı Not

Danimarka: Okulların, öğretmenleri değerlendirmek için kendine ait prosedürleri olabilir, ancak herhangi bir resmi düzenleme bulunmamaktadır.

İspanya: Performans-temelli bireysel değerlendirme taslağı şu sıralar gelişim aşamasındadır. Öz değerlendirmeye gelince, bazı okullarda, öğretmenler kendi öğretmenlik uygulamalarını değerlendirmektedir.

İzlanda: Her okul, öz değerlendirme yöntemlerini uygulamakta ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilip değerlendirilmeyeceğini belirlemektedir.

Açıklayıcı not

Okul öz değerlendirmesi, ilgili okuldaki öğretmenlerin genel bir değerlendirmesini içermektedir.

İlk olarak, birçok ülke, **ilgili okulların dışındaki uzman müfettişler tarafından yürütülen öğretmen teftişini** sürdürmektedir. Bu teftişler, Fransa'da olduğu gibi, ulusal yetkililere veya Almanya, İspanya veya Avusturya'da olduğu gibi eğitimden sorumlu bölgesel yetkililere bildirilebilir. İsveç gibi ülkelerde, teftişleri, hem yerel hem de ulusal yetkililer yürütmektedir. Bu tür bir teftiş, eğitim sisteminde olağan bir uygulamayken, günümüzde, bu teftişlerin gerçekleşme sıklığında bir artış ve sonuçlarında da bir genişleme görülmektedir.

Öğretim etkinliği "öz değerlendirme" yoluyla gözlemlenebilir. Bu sorumluluk biçimi, 1990'ların ortasından itibaren gelişmiştir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde ilk aşama olarak değerlendirilmekte ve dış kaynaklı değerlendirmenin herhangi bir şekliyle yürütülmemektedir. Bu durum, 1995 yılından beri, okulların ve

öğretmenlerin performanslarını gözlemlene mekanizmalarından herhangi birinin eksikliğinde öz değerlendirmeden yararlanan İzlanda'da da geçerlidir. Teftişlerin 1985 yılında kaldırılmasından beri, Macaristan, 2000 yılından bu yana bu sorumluluk biçimini yürürlüğe koymuştur. 2007 yılından beri, özellikle öğretim etkinliğiyle ilgili formel öğelerinin tamamlayıcı bir parçası haline gelmiştir. Diğer taraftan, Çek Cumhuriyeti'nde olduğu gibi, var olan dış teftişi desteklemek için bazı ülkelerde okullar kendilerini değerlendirmektedir. Benzer şekilde, İsveç'teki ulusal ve yerel yetkililerce yapılan teftişlere ek olarak, özel sektörde yer alan okullar, her yıl kendi etkinliklerinin bir çeşit değerlendirmesi olarak kalite raporu hazırlamak durumundadır. İsveç Ulusal Eğitim Ajansı *Skolverket*, raporun nasıl yazılması ve hangi alanları (personel eğitimi, öğretilen konuya ve işin düzenlenmesine dair personel yeterliği) kapsamıyla ilgili önerilerde bulunmuştur. Slovenya'da, önceliğinin teftişlerden öğretim personelini koordine etme ve cesaretlendirmeye kaydığı Ulusal Eğitim Enstitüsünün oynadığı rolde meydana gelen değişiklikler, Bakanlığın öz değerlendirmeyle ilgili bir taslak hazırlamasına olanak tanımıştır. Diğer ülkeler ise, benzerlik gösteren yeni yaklaşımları benimseme sürecindedir. İrlanda'da henüz kurulan ve üyelerinin çoğunluğunun öğretmenlerden oluştuğu Öğretim Konseyi, bu çeşit bir değerlendirmeye yol açacak Öğretmenlerin Mesleki Davranış Kodları isimli belgeyi yayımlamıştır. Ülkelerin büyük çoğunluğunda, bu çeşit bir sorumluluğun büyümesi, gözlemlene kriterlerinin formel yapısıyla okulların kendi kendilerine hazırladıkları kriterlerle uyumluluk göstermektedir.

Öğretmenler, ülkelerin çoğunda, okul müdürü **olarak değerlendirilen ve kendisine direk rapor verilen okulun içinden bir kişi** tarafından değerlendirilmektedir. Bu durum, üç Belçika topluluğu, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Avusturya, Romanya ve Slovenya'da da geçerlidir. Hollanda'da ise, okul müdürü tarafından yapılan değerlendirme, öğretmen değerlendirmesinin tek biçimidir.

Litvanya gibi bazı ülkelerde, okul yönetimi, Yunanistan'daki okul danışmanları gibi okul dışındaki personel de sürece katılabilir. Letonya'da, değerlendirme, öğretmenlik bölüm başkanının sorumluluğundadır ve birçok durumda, öğretmen belirli bir konuyu öğreteceklerden sorumludur. Birleşik Krallık'ta, geniş orta öğretim okulları söz konusu olduğunda, okul müdürleri, öğretmenleri değerlendiren yönetim personelini değerlendirmektedir. Fransa'nın kendine ait düzenlemeleri bulunmaktadır. Okul müdürleri müfettişlerle işbirliği içinde öğretmenleri değerlendirme sürecine katılırken, yine de, okul hiyerarşisinde öğretmenlerin üstünde değerlendirilmemektedir.

İç değerlendirmenin diğer bir çeşidi, **akranlar tarafından yapılmakta veya desteklenmektedir**. Bu sorumluluk biçimi bugün hala müphemdir ve birçok durumda müfredat içeriğinin akran tarafından denetlendiği ve bunu ekip çalışmasıyla özerk bir şekilde düzenlendiği durumlardan meydana gelmektedir. Ancak, bazı ülkelerde, bu tür bir değerlendirme belirgin olabilir. Diğerleri arasında, teftişlerden sorumlu olan okul danışmanlarının aynı konuyla ilgili akranlarının görüşlerini aldığı Yunanistan'da geçerlidir. Benzer şekilde, Slovenya'da, okul öğretmenleri konseyi, okul müdürünün onayı için Eğitim Bakanlığına gönderdiği terfi önerilerini bir gizli oylamayla onaylamak durumundadır.

Son olarak, 2000li yıllarının ortası, **öğretmenlerin performanslarını değerlendirme mekanizmalarının oluşturulmasıyla** özdeşleştirilmektedir (3. Kısım). Önemli sonuçlarıyla birlikte bu gözlemlene prosedürleri, hem teşvik edici maddi etkenlerle hem de çeşitli kariyer yapılarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu sorumluluk biçimi, Belçika'nın Fransız Topluluğu, Belçika, Bulgaristan ve Portekiz'de oluşturulmuş ve İspanya'da ise oluşturulma aşamasındadır. Birleşik Krallık'ta ise (İngiltere ve Kuzey İrlanda), öğretmenlerin mesleklerindeki gelişimleri desteklemek için 1990lı yıllarda başlatılan “performans yönetim” sistemleri, kazanımlarını değerlendirmelerine bağlama şansını sağlamaktadır.

İsveç'te, hükümet, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve becerileri barındıran eğitim yasaları çerçevesinde performanslarını değerlendirmek amacıyla bir komite oluşturmuştur. Komite, öğretmenler ve niteliklerin ulusal akreditasyonu için standart nitelik modeli önermek zorundadır. Araştırmanın sonuçları 2008 yılının ortasına kadar tamamlanmak zorundadır.

Bu farklı değerlendirme biçimleri, artarak kesişecek duruma gelmektedir. Bu durum, bazı ülkelerde hem bireysel hem de kolektif iç ve dış değerlendirme şebekelerini oluşturmaya neden olmaktadır. Geçmişte bireysel olarak yapılan teftiş sadece öğretim etkinliğini gözlemlemek amacıyla kullanılan tek yöntemken, yukarıda belirtilen farklı değerlendirme biçimleri birbirleriyle çakışacaktır.

Bu durum, öğretmen değerlendirilmesinin sadece müfettiş ve okul müdürlerince yapılan geleneksel değerlendirmeye sınırlı olduğu ve 2006 yılından beri öz değerlendirme için ulusal bir taslağın geliştirildiği Avusturya'da geçerlidir. Benzer şekilde, Çek Cumhuriyeti'nde, okul müdürünce yapılan bireysel değerlendirme, 2005 yılından itibaren öz değerlendirme tarafından desteklenmektedir. Birleşik Krallık, bu değerlendirme ağlarının büyümesine bir örnek teşkil etmektedir. Eğitim Teftişleri Ekselansları tarafından okulların gözlemlenmesi, bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmelerin yanında “Kalite Tanımlayıcıları”nın standart yapısına dayanan öz değerlendirmeyi içermektedir.

Bu değişik gözlemlene biçimleri, hem öğretim etkinliğinin hem de sonuç temelli değerlendirmenin incelenmesini sağlamaktadır.

6.2. Sonuç temelli değerlendirme

Geçmişte, müfettişlerce yapılan bireysel değerlendirmenin önemi yukarıda belirtilen gözlemlene süreçlerine dayanmaktaydı. Bugün, yeni sorumluluk biçimleri, ulusal veya bölgesel gereklilikleri azaltarak, ademi merkezîyetçiliğin ve artan özerkliğe ilişkin sonuçların önemini vurgulamaktadır.

Birleşik Krallık'ta, iç değerlendirme, okul performansı ve tanımlayıcı referans sistemi arasındaki tutarsızlıkları çözmeyi amaç edinmiş diğer konulardan biridir. Özellikle, sınav sonuçları “okulun ne kadar iyi” kalite tanımlayıcılarını hazırlarken incelenmektedir. Benzer şekilde, Çek Cumhuriyeti, Estonya veya Macaristan'da, öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesinin incelemesini de içermektedir. Çek Cumhuriyeti, İspanya, Avusturya veya Birleşik Krallık gibi birçok ülkede, standart ilkelerine dayanan iç teftişler, öğretim etkinliğinin

sonuçlarına yönelik detaylı bir incelemeyi içermektedir. İç veya dış değerlendirmenin bir parçası olsun ya da olmasın, ulusal standart değerlendirmelerindeki öğrenci sonuçları, okulun performansının, aynı noktadan hareketle de, Estonya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya) veya Lihtenştayn'da olduğu gibi öğretim personelinin değerlendirilmesinin temel dayanağını oluşturmaktadır.

Aynı şekilde, öğretmenlerin bireysel olarak değerlendirilmesinin sonuçlarına dayanan politikalar 2005 yılından itibaren geliştirilmektedir. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), bu durum 2001 yılından itibaren geçerlidir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin akademik performansından eğitim etkinliklerine veya proje çalışmalarına katılımlarına kadar çeşitlilik gösteren kriterleri birleştirmekte ve her türlü okul içi sorumluluğu (öğrencilere destek, yeni öğretmenleri yönlendirmek gibi) içermektedir.

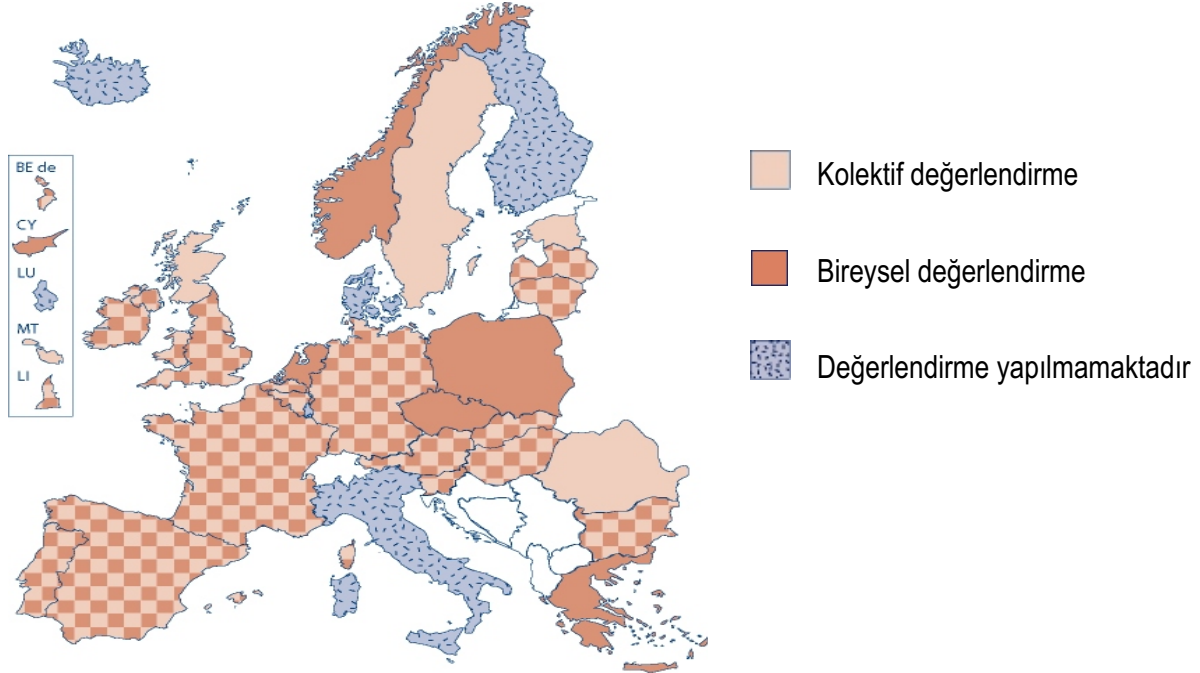
Sonuç temelli değerlendirmenin, süreçlerin gözlemlenmesi, yerel veya ulusal gerekliliklerle uyumu tamamlama eğilimi güçlü bir şekilde artarken, öğretim etkinliğinin gözlemlenmesine yönelik bireysel veya kolektif noktalar açısından gelişmeler daha az belirgindir.

6.3. Değerlendirmeye yönelik bireysel ve kolektif vurgu

Birçok ülkede, öğretmenlerin dışında sorumluluğun temel birimini oluşturan yeni kolektif oyuncu olarak okul ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen değerlendirilmesinin, okul özerkliğinin artmasıyla birlikte 1990lı yılların sonlarına doğru ortadan kaybolmasına neden olmuştur (1). Sonuç olarak, bireylerin gözlemlenmesi, yavaş yavaş öğretim personelinin değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Belçika (Flaman Topluluğu) ve Romanya gibi bazı ülkelerde, bireysel yapılan teftişler, öğretim personelinin bir bütün olarak ele alan değerlendirmelere daha çok önem verecek şekilde değiştirilmiştir. Estonya veya Malta gibi öz değerlendirme unsurlarını veya iç teftişler geliştiren diğer ülkeler ise kolektif gözlemci sistemi düzenlemiştir. Bazı ülkeler, bireysel ve kolektif değerlendirmeyi birleştirmektedir. Fransa'da, okul müdürleri ve müfettişlerce yürütülen bireysel değerlendirmeye ek olarak, okulları gözlemlenme ve sınıflandırma (lisans mezuniyet ortalamaları gibi) tanımlayıcıları okulun değerlendirilmesi olarak dolayısıyla da kolektif bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

(1) Detaylı bilgi için "Avrupa'daki Okulların Değerlendirilmesi" (2005) isimli esere bakınız

Şekil 6.2. Öğretmenlerin bireysel ve/veya kolektif bir şekilde değerlendirilme türleri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.



Kaynak: Eurydice

Bireysel değerlendirme, sorumlulukların daha kolektif bir hal aldığı zamanlarda bir istisnaya dönüşürken, **2000lerin ortasından beri bir kez daha ortaya çıkma eğilimi göstermiştir.** Bulgaristan'da, öğretmenlerin bireysel olarak değerlendirilmesi, öğretmenliğe yeni başlayanlardan “kıdemli öğretmen” ve “uzman öğretmen”e kadar değişen eğitim programları ve ödülleri gibi dört düzeyden oluşan bir kariyer sistemine dayanmaktadır. Söz konusu sistem sadece öğretmenlerin performanslarını değil aynı zamanda becerileri kazandıkları çalışma bağlamlarını da dikkate almaktadır. 2007/08 yılından itibaren Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda (ilköğretimde 2008/09dan itibaren), öğretmenler, her üç yılda bir tekrarlanarak performanslarını görüşmeler yoluyla değerlendirmektedir. Arka arkaya gerçekleşen iki olumsuz hüküm işten atılmaya (genellikle memurlarda olduğu gibi) sonuçlanabilir. Benzer şekilde, Belçika'nın Almanca Konuşan Topluluğu'nda 2006/07 yılında, topluluk (1989'dan önce Belçika hükümeti tarafından) tarafından yönetilen okullardaki okul müdürlerince yapılan öğretmenlerin bireysel değerlendirilmesi, burs kaynaklı eğitim sektöründeki (kamu ve özel) personelle ilgili statülerinde güçlendirilmiştir. İki yıl üst üste “Yetersiz” yorumlarıyla sonuçlanan değerlendirme raporları, öğretim etkinliğinin sonlanmasına neden olmaktadır.

İspanya'da, Eğitim Bakanlığı, üniversitede çalışmayan öğretmenler için, kariyer planlarını bireysel performanslarından ayrı tutam ve “performans ödülleri” sunan yeni bir yasal statü üzerinde çalışmaktadır. 2007 yılından itibaren, Portekiz, ekstra ödüllendirme ve çeşitli olası kariyer yollarına olanak tanıyabilecek olan bireysel değerlendirmeyi kullanmaktadır. Portekiz'de, öğretmenlik kariyeri “öğretmen” ve “tecrübeli öğretmen” diye birbirini takip eden iki ana aşamadan oluşmaktadır. Her öğretmen şunları yerine getirmesi durumunda “tecrübeli öğretmen” olabilir.

- a- Hizmette 18 yılını tamamlamış olmak.

- b- Kariyer aşamasında en az beş sınıf atlamış olmak.
- c- Tüm kariyeri boyunca hep olumlu değerlendirme almış olmak.
- d- Hizmet içi eğitimlere katılmış olmak.
- e- Tecrübeli öğretmen sınavlarında başarılı olmak.

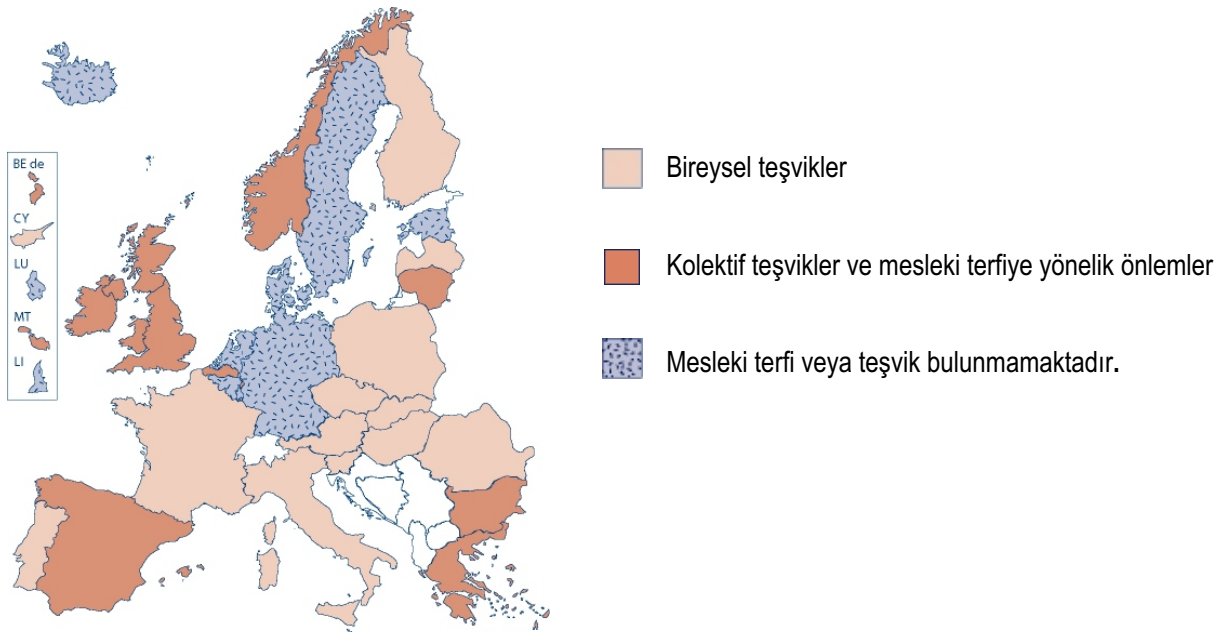
Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), öğretmenlerinin performanslarını kontrol etmekten okullar sorumlu olsa bile, bu konudaki düzenlemeler yine de hükümet tarafından oluşturulmaktadır. İngiltere'de gözden geçirilen düzenlemeler 2006 yılında yapılmıştır. Ancak, düzenlemelerin ve Galler ve Kuzey İrlanda'daki benzer düzenlemelerinin ilk amacı, okul gelişim planı bağlamında, öğretmenlere görevlerini oluşturmak ve yerine getirme konusunda yardımcı olmaktır. Sınıf gözlemlerinin sonuçlarını da içeren bilgi, okul öz değerlendirmesi ve okul planlamasını bilgilendirmek gibi diğer amaçlar için de kullanılabilir. Ancak, süreç, okulun içinde yıllık olarak gerçekleştiği için, öğretimin kalitesini değerlendirmenin bir parçası olarak alan örnek planların öğretmenlere odaklanmadığı periyodik okul teftişlerinden oldukça farklıdır.

Bireysel sorumluluğa yönelik oluşan bu eğilim, okul müdürü tarafından yapılan öğretmen değerlendirmelerini tercih edilen değerlendirme biçimi olarak düşünüldüğü Çek Cumhuriyeti, Litvanya veya Slovenya gibi bir grup ülkede artmıştır. Sonuç olarak, bireysel ve ekip olarak yapılan gözlemlenin birbirleriyle çarpışması öğretmen sorumluluğundaki iki boyutlu bir eğilimi ortaya koymaktadır. Birincisi, öğretmenlerin, kendi derslerinden sorumlu olan kişiler olarak ele alınması. İkincisi ise, bir öğretim personeli ekibinin üyeleri olarak ele alınmasıdır.

6.4. Zaman zaman eksik olan teşvikler dışındaki sorumluluklar

Öğretmenlerin sorumluluklarıyla ilgili son 20 yılda tanıklık edilen önemli değişiklikler, evrensel olarak teşvik edici etkenlerin resmi biçimde sağlanmasıyla aynı zamanda gerçekleşmemiştir. Hiçbir ülke, yeni sorumluluklarını yerine getiren öğretmenleri ödüllendirmek için bir takım önlemler almamıştır. Bu, iş yükünün azaltılması veya terfi gibi teşvikler şeklinde olabilir.

Şekil 6.3. Mesleki terfiye yönelik bireysel teşvikler ve önlemler



Kaynak: Eurydice

1980lerden beri, sorumlulukları genişletildiğinde öğretmenleri ödüllendirme yoluna giden çok az sayıdaki ülkenin üç temel özelliği bulunmaktadır. İlk olarak, birçok durumda, bu ülkeler, değerlendirmede okulun temel rol oynadığı yöntemi geliştirmiştir. İkincisi, merkezi Avrupa'da bulunmaktadır. Son olarak, maddi teşvikler sağlamaktadırlar. Macaristan'da, okul müdürleri, denetledikleri öğretmenlerin yaptıkları işlerin kalitesini ve miktarını izlemekte ve onları bir defaya mahsus olarak veya düzenli bir şekilde primlerle ödüllendirmektedir. 2007 yılından itibaren, standart değerlendirmeler yoluyla öğrenciler tarafından elde edilen sonuçlar öğretmenlerinin ekstra ödüllendirilmesini mümkün kılmaktadır. Çek Cumhuriyeti'nde, okul müdürleri ek hizmetleri veya kaliteli bir şekilde sürdürdükleri öğretimlerinden dolayı öğretmenleri ödüllendirebilmektedir. Bu ekstra gelir, öğretmenlerin maaşlarının yarısına kadar çıkabilir. Dahası, öğretime ayırdıkları zaman da azalabilir. Slovakya'da iyi öğretmenler için ek primler almak mümkün olabilir. Değerlendirmeleri, akademik sonuçlardan eğitim etkinliklerine katılıma veya okul içinde gerçekleştirilen hizmet ve uygulamalara kadar çeşitlilik gösteren çok sayıda kriteri kapsamaktadır. Letonya, Litvanya ve Romanya da öğretmenlere prim vermektedir.

2000 yılından itibaren, teşviklerin kullanımı hız kazanmıştır. Bugün, öğretmenlik mesleğindeki değişikliklerden kaynaklanan yararlar bireysel veya kolektif olabilir.

Ülkelerin çoğunda, öğretmenlerin görevlerindeki artış, meslek birliklerinin baskısından dolayı, maaş artırım talepleri veya maaş ölçeklerinin yeniden değerlendirilmesinin yanı sıra sorumluluklarının ve statülerinin açıklığa kavuşturulmasına zemin hazırlamıştır. Birleşik Krallık'ta (İskoçya) 2001 "öğretmen antlaşması", maaşlarda ciddi bir artış (yüzde 23'ten daha fazla), yeniden düzenlenmiş maaş sistemi, hizmet içi eğitim olanaklarının genişlemesi, hizmet zorunluluklarında daha çok özgürlük ve öğretmen-öğrenci görüşme saatlerinde azalma gibi çeşitli konulara sebep olmaktadır. Benzer şekilde, İngiltere'de belirtildiği gibi, 2003 "*Standartları Artırma ve İş Yüküyle İlgilenme*" antlaşması, yüksek standartlara ulaşma baskısından dolayı maaş artırımını ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileşmesini mümkün kılmıştır.

Malta'da, öğretmenlerin üstlendikleri çeşitli etkinlikler, maaşlarda genel anlamda bir artışı da içeren daha iyi çalışma koşullarına ve ilköğretim düzeyinde haftada bir buçuk saati okul müfredatı hazırlamaya ayırmalarına neden olmaktadır. Litvanya'da ise, öğretmen dernekleri, hem daha net bir şekilde belirlenmiş çalışma koşullarını hem de yıllık maaş artışları üzerine çalışmaktadır. Belçika'nın Almanca Konuşan Topluluğu'nda da benzer gelişmeler gözlemlenmiştir. 2008 Şubat'ının sonlarında, hükümet, mesleğinin başındaki öğretmenler için iş güvenliği ve yüzde 10 maaş artışı (2009 ve 2011 arasında) gibi daha etkileyici maddi faydalar sağlayarak öğretmenlik mesleğini geliştirmek için bir kararname taslağı sunmuştur.

Bu kolektif yaklaşımların yanında, yukarıda belirtildiği gibi, diğer ülkeler daha bireysel teşvikler geliştirmiştir. Örneğin, İspanya'da, yeni (2006) Eğitim Hareketine yönelik reformlar, öğretmen değerlendirmelerinin maddi primler ve terfiler elde edildiğinde özellikle düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Portekiz'de, öğretmenlerle ilgili olumlu değerlendirmeler mesleki kariyerlerinde daha hızlı ilerlemelerine ve prim kazanmalarına olanak tanımaktadır. 2007 yılında Letonya, Ağustos 2008'de tamamlanması beklenen pilot proje çerçevesinde kariyer sistemi geliştirmiştir. Öğretmenler, gönüllülük esasına göre ya öğretmenin öz değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmesine yönelik görevler, ders gözlemi ve değerlendirmesi gibi sistemin bir unsurunu geliştirerek ya

da 192 okuldan 1408 öğretmen- bir bütün olarak sistemin onaylanmasına katkıda bulunarak bu çeşit projelere katılmışlardır.

Sonuç olarak, değerlendirme yasalar çerçevesinde öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çeşitli etkinlikleri yansıtmazken, mekanizmaları izleme gelişimi oldukça belirgindir. Sayıları hızla artan ülkelerde, bu mekanizmalar, bireyler ve öğretim kadrosu olarak nitelikli profesyoneller, etkinliklerinin somut sonuçları, standartları karşılama biçimleri ve performanslarının niteliğiyle ilgilenmektedir. Yeni kamu yönetim ilkeleri doğrultusunda, çeşitli değerlendirme prosedürlerinin çakışması, tamamıyla yalnız olmayan ve sınıflarının kontrolünü elinde bulunduran öğretmenlere kendi mesleki etkinliklerinden sorumlu olma zorunluluğu getirmiştir (2). Ödüllendirme, terfi ve çalışma koşulları açısından önemli çıkarımlarla birlikte bireysel temele dayanan bu son değerlendirme biçimi, öğretmenlerin yaptıkları işlerini daha katı bir şekilde gözlemlenmelerinde yeni bir nokta oluşturmaktadır.

SONUÇLAR

Bu rapor, Avrupa'daki öğretmenlere yüklenen sorumlulukların son yirmi yılda nasıl değiştiğine odaklanmakta ve oluşan reformlara neden olan siyasi bağlamı belirlemeye çalışmaktadır. İlk olarak, öğretmenlik mesleğine biçim veren yeni görevler ve sorumluluklar, eğitimin 19. yüzyılda ilk kez kurumsallaşmasından bu yana bu meslekle ilişkilendirilen geleneksel yöntemlerle birlikte gelişmiştir. Sınıf duvarları ve öğretmen-öğrenci arasındaki günlük etkileşimin ötesinde, öğrencilerin eğitim etkinliklerine katılması zorunludur. Ayrıca, öğretmenlerin, eğitim reformlarının hazırlığı veya öğretim yeniliklerinin gelişimi sırasında okulların sınırını aşan çeşitli konulara etkili bir biçimde katkıda bulunmalarına yönelik bir talepleri bulunmaktadır.

Sınıftaki öğrenim etkinlikleriyle ilgili olan ve iyi bir şekilde oluşturulmuş temel görevler, bir meslek olarak kalmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin sorumlulukları ve özerkliği çok kapsamlıdır. Örneğin, ülkelerin büyük çoğunluğunda, öğretmenler, öğretim yöntemlerinin seçiminden tamamıyla sorumludur (Bölüm 2). Bu "eğitim özgürlüğü", Belçika veya İtalya'da olduğu gibi anayasa tarafından önemli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bu özgürlüğü, öğretim materyallerinin ve ders kitaplarının seçimini söz konusu olduğu yerlerde daha geniş bir hal almıştır. Bu anlamdaki tam özgürlüğü öğretmenlere veren Fransa, İtalya ve İsveç gibi ülkelere ek olarak, öğretmenlerin, ilgili maddeleri daha önceden hazırlanmış bir listeden seçmek zorunda olduğu ülkelerin sayısı giderek azalmaktadır. Öğrencilerin iç değerlendirmeleri, öğretim etkinliğinin tam kalbinde bulunan bir diğer görevdir.

(2) Detaylı bilgi için "Avrupa'da Okul Özerkliği: Önlemler ve Politikalar" (2007) isimli esere bakınız

Avrupa ülkelerinin birçoğunda, öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme sürecinde nasıl ilerledikleriyle ilgili önemli bir belirleyici olarak kalmaktadır. Birçok durumda, öğretmenlerin rolleri, öğrencilerin bir sonraki sınıfa geçmek için gerekenleri yapmamasından dolayı sınıf tekrarı yapmasını zorunlu kılan önemli kararlarındaki benzerliktir. Aynı okuldaki diğer öğretmenlerle önemli bir etkileşimin olmadığı durumlarda sınıf etkinlikleriyle ilgili olan geleneksel görevlere ek olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle gündelik olarak sahip oldukları ilişkilerinin ötesine geçen etkinliklere katılmasını zorunlu kılan yeni sorumlulukların oluşmasında bir artış görülmüştür. Bu durum,

birçok nedenle açıklanabilir. Ait oldukları okul bağlamı son yılda büyük ölçüde değiştiği için, öğretmenlerin sorumlulukları da değişmektedir.

İlk olarak, yeni kamu yönetiminin talimatlarına dayanan ademi merkezîyetçilik ve okul özerkliği, sadece insan kaynakları değil aynı zamanda öğrenme alanlarındaki okulların çalışma biçimlerini de değiştirmiştir. Merkezi hükümet, yerel ve bölgesel yetkililer ve okullar arasındaki sorumlulukların paylaşımı, müfredat içeriğini oluşturma söz konusu olduğunda eğitim etkinliğine yönelik yaklaşımı şekillendirmektedir. Avrupa ülkelerinin çoğunda merkezi hükümet veya üst düzey eğitim yetkilileri eskiden müfredatı hazırlamaktan ve sorumlulukların yeniden dağılmasından, öğretmenlerin okul ve sınıflardaki etkinliklerini büyük ölçüde değiştirmekten sorumluydu. Tüm Avrupa ülkelerinde, okul müfredatının, yerel merciler veya okullardan hiç bilgi gelmeyecek şekilde merkezi düzeyde belirlendiği bu durum, müfredat içeriğinin büyük oranda okulları ve öğretmenleri içeren birkaç aşamada tamamlanmasını mümkün kılmıştır. Özerkliğin bu yeni biçimleri çeşitlilik gösterebilir. Bazı Baltık ve Orta Avrupa ülkelerinin temel özelliklerini yansıtan bir modele göre, merkezi (veya üst-düzye) kamu yetkilileri, okuldaki öğretmenlere ek olarak yerel ve bölgesel yetkililerce çok detaylı bir şekilde oluşturulan müfredat içeriğinin temel özelliklerinin ana hatlarını belirleyen genel bir taslak hazırlamaktadır. Amaç-temelli müfredatı içeren ikinci modelde ise, okul özerkliği bir adım daha ileriye taşınmaktadır. Burada, merkezi hükümet müfredat içeriğini belirlememektedir. Aksine, okullara müfredatta bulunan detayların üzerinde durmak için önemli miktarda özgürlük bırakarak eğitimin temel aşamalarını tamamladıktan sonra elde edilmesi gereken eğitim amaçlarını belirlemektedir. Hollanda ve İsveç gibi ülkeler bu modeli uygulamaktadır. Yürürlükte olan müfredat ilkeleri çerçevesinde, Birleşik Krallık (İskoçya) birinci modele uymaktadır, ancak "Mükemmellik için İzlenç" ile birlikte ikincisine doğru adım atmaktadır. Son olarak, üçüncü model, iki modelin bir çeşit kombinasyonu gibidir. Bir yanda, bazı konular için merkezi hükümetçe belirlenen ulusal müfredat, diğer yanda öteki konular için yerel ve bölgesel yetkililerce belirlenen müfredatlar. Eğitim uygulamalarının düzenlendiği bu üç yöntemde de, öğretmenlerin artık detaylı bir merkezi müfredatı izlemesi gerekmemektedir. Bunun yerine, öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılayabilmek için hazırlanmış müfredatlarına katılmak durumundadır. 19. yüzyıldan itibaren birçok Avrupa ülkesinde yürürlükte olan müfredat standartlaştırma modeli, öğretmenlerin etkinliklerini güçlendiren ve genişleten bireysel müfredatlarının oluşmasına imkân tanımaktadır.

Bu yeni yaklaşımın öğretmenlerin yaptıkları üzerine bir takım etkileri bulunmaktadır. Müfredat standartlaştırma modeli öğretmenlerin konuların birbirinden izole edilmiş bir şekilde öğretilmesine olanak tanıırken, yeni okul gelişim planlarının geliştirilmesi ekip çalışmasının gereğini artırmaktadır. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde, resmi düzenlemeler veya yasalar, öğretmenlerin konu-temelli müfredat içeriği, disiplinler arası etkinlikler ve yaygın değerlendirme yöntemleri hazırlamasında işbirliği içinde çalışmasına şans vermektedir

Zorunlu eğitime, öğretmenlik mesleğini yeniden şekillendiren genç insanların sosyalleşmesi ve kalitesiyle ilgili yeni sorumluluklar yüklenmiştir. Eğitim sistemlerinin orta öğretime yönelik evrensel erişim sağlamak için büyük baskı altında 1970li yıllardaki savaş sonrası durumun aksine, insan gücüyle ilgili olduğu kadar masraflara yönelik sıkı kısıltmalar da eğitim kalitesi konusu, eğitime yeni bakış açıları getirmiştir. Öğrenci kazanımı, eğitim sistemlerinin değerlendirilmesinde ana noktalardan bir haline gelmiştir. 1970lerden bu yana geliştirilen ulusal ve uluslar arası standart öğrenci değerlendirme anketleri önem kazanmıştır. Okul etkililiği hareketi,

öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğrencilerin öğrenim kalitesi arasındaki güçlü ilişki diye de isimlendirilebilecek olan “öğretmen etkisi”ne oldukça önem vermektedir. Aynı zamanda, okullar orta öğretim öncesine erişimin, 1970lerden itibaren birçok Avrupa ülkesindeki kapsamlı okul modelinin gelişiminin, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarıyla bütünleşmesi için ortaya atılan yeni görevlerin ve göçmenleri asimile etme ihtiyacının bir sonucu olarak toplumsal baskıyla karşılaşmaktadırlar.

Aralarında etkililiğinin artması ve okullardaki eşitsizliğinin azalması gibi son zamanlardaki amaçlarla çelişen öğretmenlik mesleği modernleşmek durumundadır. Öğrenme kalitesine yapılan vurgu, öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği mesleki becerileri hakkında yeni sorular ortaya atmıştır. SMG son derece önemlidir (Bölüm 4). Genel olarak eğitim sisteminin özel olarak da okulların etkililiğini geliştirmek için yapılan kolektif bir hareket, bir öncelik haline gelmiştir. Dolayısıyla, derse gelmeyen öğretmenlerin yerini alma veya yeni öğretmenleri meslekleri konusunda yönlendirme ihtiyacı tüm Avrupa ülkelerinin yarısından fazlasında önemsenmektedir. Okul dışında, öğretmenler, eğitim reformlarını özellikle de okul müfredatını oluşturma sürecine danışmanlık yoluyla katılmaktadır (Bölüm 5). Dahası, öğretmenlerin eğitim kalitesini artıran öğretim yönelikleri adına pilot projeler yürütmek için maddi ve yasal değişkenleri bulunmaktadır. Son iki durumda da, amaç, hem bilgiler hem de temel noktada bulunanlarının becerilerinden yararlanmak ve onları yenilikçi projeler ve reformlara yaptıkları katkılarla sürece daha fazla katmaktır.

Öğretmenlerin görevli olduğu etkinliklerin çeşitliliği, çalışma zamanlarının detaylı tanımında verilmiştir (Bölüm 3). Önceden yapılanın aksine, neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde öğretmen sorumlulukları sadece öğretim zamanı açısından ifade edilirken (öğrencilerle yapılan görüşme saatleri), birçok ülkede toplam çalışma zamanı olarak tanımlanmaktadır. İrlanda, Hollanda, İsveç ve Birleşik Krallık (İskoçya) gibi bazı ülkeler artık öğretim zamanıyla ilgilenmemektedir.

Neredeyse birçok Avrupa ülkesinde öğretmenlerin yapmaları gerekenler, özerklikleri ve sorumluluklarıyla ilgili soru ve yeni sorumluluklarını yetirmek için uygun araçlarla ilgili soruları gündeme getirmiştir.

Buradaki ilk soru, yeni çalışma ortamlarında öğretmenlerin ne kadar özerk olduğudur. Çeşitli durumlarda istedikleri gibi hareket edebilecek kadar özgürler midir? Öğretmenler, kendilerine çok tanıdık olmadığı alanlara müdahale etme konusunda özgürlerken, bu özgürlük giderek genişlemektedir midir? Garip bir şekilde, cevap tam anlamıyla olumlu değildir. Ülkelerin çoğunda bulunan güç paylaşım mekanizmalarına yönelik yapılan yakın inceleme, öğretmenlerin çeşitli sorumlulukları ve hareket etme özgürlükleri arasında direk bir ilişki ortaya koymamıştır.

İlk olarak, merkezi hükümet veya üst düzey eğitim yetkilileri, bu alandaki bazı güçleri okullarla paylaşırken, gücün yeniden dağıtılması, öğrencilerin günlük işlerine yönelik artan yönlendirmeye katkıda bulunmaktadır. Ademi merkezîyetçilik ve okul özerkliği, eğitim alanına katılanlar arasında iş kabiliyetine neden olmaktadır. Merkezi hükümetler ve üst düzey eğitim yetkilileri, eğitim sistemleri için “oyunun kuralları”nı oluşturan kavramsal taslağı tanımlamaktadır. Bu alanda çalışanlar, bu taslakları somut eylem planına dönüştürmekte ve günlük yönetimden sorumludur. Neredeyse tüm ülkelerdeki yeni müfredatların içerikleri, yerel gerekliliklere göre ayarlanmaktadır. Öte yandan, zorunlu müfredatlar, hangi konuların isteğe bağlı olarak öğretileceği ve zaman çizelgesinin nasıl oluşturulacağı konusunu okullara bırakmıştır. Bazı ülkelerde, daha merkezi bir müfredata geri dönüşü içeren karşı eğilimler gözlenmektedir. Kendi müfredatının içeriğini tamamıyla

belirledikten sonra, Macaristan 2003 yılında ulusal bir müfredat hazırlamıştır. Ayrıca, İsveç, okullar arasındaki eşitsizliğe neden olan amaç-temelli müfredat modelinin uygunluğunu ele almaktadır. Benzer şekilde, eğitimciler veya okullar için ayrılan özgürlük, Belçika ve Hollanda gibi uzun süredir ademi merkezîyetçi yapıya sahip olan ülkelerde önemliken, yeni standartlar konusundaki ısrarlar yoluyla bu yeni eğilim oldukça belirgindir.

Öğrenci değerlendirme alanındaki sorumlulukların yeniden ayrılmasına yönelik yapılan inceleme (Bölüm 2) benzer sonuçları da beraberinde getirmektedir. Öğretmenler, bu alandaki özgürlüğü elinde tutmaktadır. Ancak, öğretmenlerin etkinlikleri, yeni taslaklarca yönlendirilmektedir. Örneğin, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapılmasıyla ilgili kararlar tüm ülkelerde yerel olarak alınırken, bu uygulamanın ulusal yasalarca oluşturulduğu Belçika, İspanya veya Fransa gibi ülkeler bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğrenci kazanımlarının gözlemlenmesi ve değerlendirme söz konusu olduğunda, geniş öğrenci gruplarıyla uygulanan iç standart değerlendirme biçimleri, öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeye ek olarak, değerlendirmenin ikinci aşamasını uygulamaktadır. Öğretmen değerlendirmesinin, zorunlu eğitimin sonunda geleneksel değerlendirme modeli olarak ele alındığı ülkelerde, iç değerlendirme modeli, iç değerlendirmenin oluşmasına olanak tanımıştır. Kısacası, öğretmenler, öğrencilerinin günden güne ilerleme gösterip göstermediğini değerlendirmeden sorumludur. Eğitim süreçlerinin önemli aşamaları, birçok ülkede okul dışından yapılmaktadır.

Ulusal eğitim yetkilileri tarafından uygulanan yönetim, öğretmenlerin istihdam koşulları ve maaşlarını belirleme söz konusu olduğunda oldukça belirgindir. Okulların karar verme güçleri ve öğretmenlerin bireysel olarak bu durumlarının üstesinden gelebilme yeteneği, meslek dernekleriyle yapılan münazaraları temel alarak üst düzey yetkililer tarafından düzenlenen yasalarca sınırlandırılmış ve zayıf kalmıştır. Belçika, İspanya, Hollanda veya Finlandiya veya İsveç gibi Baltık ülkelerdeki durum, bu merkezi düzenlemeler eşliğinde gerçekleşmezken, yine de, ulusal yetkililerden kaynaklanan eğitim alanındaki yasalar vardır. Bölgesel veya yerel yetkililer veya eğitimciler bu alandaki önemli özgürlükten hoşlanmaktadır.

Bütün olarak bakıldığında, Avrupa ülkelerin çoğunda, katı bir şekilde hazırlanan eğitim görevleri ve bu görevlerdeki rolleri oldukça belirleyici olan yönetimleri, eğitimle ilgili diğer alanlardan farklıdır. Örneğin, eğitimle ilgili insan kaynaklarını yönetmek adına, okullara yerel oyuncular için maddi konularda özerklik sağlamak mümkünken, merkezi hükümetler veya üst düzey eğitim yetkilileri ülkelerin çoğunda ait oldukları taslakları oluşturmak gibi eğitime ve öğretime yönelik stratejik sorumluluklara sahiptir. Birkaç istisna dışında, okullar ve yerel yetkililer, öğretmenlerin yönetiminde ve bu özel alanlarda, herhangi bir politikayı belirlemezken, politikanın uygulanmasında aktif bir rol oynamaktadır. Okul özerkliği sınırlı olduğu için, öğretmenlere ayrılan özgürlük de bu duruma paralel olarak sınırlılık göstermektedir. Ulusal yasaların yanı sıra, yeni görevlerini yerine getirmede öğretmenlerin sahip olduğu bireysel özgürlük, okulların yapmak zorunda olduğu çeşitli yönlendirme biçimleri ve öğretmenler arasındaki yeni kolektif değerlerle sınırlandırılmaktadır. Aslında, öğretmenlerin yeni sorumluluklarının yakın bir şekilde incelenmesi, birçok ülkede, bu sorumluluklarının öğretmenlere verilmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum genellikle ya bağımsız bir şekilde ya da okul müdürüyle ortaklaşa bir şekilde öğretim personeliyle ortaya çıkmaktadır. Eğitim planlarına gelince, sürekli değerlendirme, öğretim yöntemlerinin veya ders kitaplarının seçimi ve okullardaki iç mekanizmaların gelişimi

eğitim konularında retmenlerin özgürlüğünü sınırlandırmakta ve eğitim liderliğiyle ilgili yeni rolü okul müdürleriyle görüşmektedir.

retmenlerin yaptıkları işleri genişletmek suretiyle ortaya atılan ikinci soru, genişletilmiş sorumluluklar ve bu yükümlülükler arasındaki ilişkiyle ilgilenmektedir (Bölüm 6). Grevlerindeki artış ve bu görevleri nasıl yerine getirdiklerinin düzenli bir şekilde kontrol edilmesi arasında bir bağlantı var mıdır? Ne kadar özerk oldukları ve bazı değerlendirme mekanizmaları arasında bir korelasyon var mıdır? Yapılan incelemeler, bu konulara ilişkin bazı fikirler ileri sürmektedir. İlk olarak, üretmenleri değerlendirme mekanizmaları seyrek olarak etkinliklerin çeşitlendiği zamanda gelişmektedir. Birkaç ülkedeki durum dışında, retmenlerinin sorumlulukları, denetimleri ve etkinliklerinin gözlemlenmesi arasında yasalarca direk bir bağlantı yoktur. Sorumluluk mekanizmalarının gelişimi oldukça belirgindir. Bu tür değerlendirmeler, retmenlerin sorumluluklarındaki artışla ilgili olmayan çeşitli biçimleri almaktadır. Sonuç-temelli değerlendirme, öz değerlendirme ve teftişler vb. Özerklik ve sorumluluk açısından büyük ölçüde değişiklik gösteren durumlarda gelişmektedir. Ancak, bu eğilime uymayan gösteren üretim etkinliğini gözlemleyen ve değerlendiren örnek durumlar vardır. Örneğin, Finlandiya, teftişliğin 1990ların başında ortadan kaldırılmasından beri, hem yerel ve bölgesel yetkilileri ve okulları yetkilendiren güçlü müfredat özerklik hem de retmen değerlendirmesinin kolektif veya bireysel i mekanizmalara sahip olmamıştır ve yönetimi bu şekilde olmuştur. retmenlerin daha çok sorumluluk aldığı bu durum, i değerlendirmenin genişlemesiyle birlikte oluşmaktadır.

retmenlerin sorumlulukları ve özellikleri ve teşviklerin büyümesi arasındaki ilişki çok belirgin değildir. Bu alışma, ilgili alanlardaki üretmenleri desteklemek için politikalarının göze çarpan eksikliklerine işaret etmektedir. retmenler tarafından yerine getirilen görevlerin çeşitliliği, tüm ülkelerde her zaman çalışma koşullarında bir gelişmeye neden olmamaktadır. şüphesiz, bazı ülkeler üretim zamanını azaltarak çalışma koşullarını geliştirmek için, bireysel veya kolektif maaş artışlarına yönelik taslaklar sunmuştur. Ancak, bu önlemler dünyanın her yerinde geçerli değildir. Ek olarak, bu teşvik edici etkenler, her zaman retmenlerin sorumluluklarındaki artışa göre değildir. retmenlerin toplu halde hareket etme yeteneği, gruplar halinde emekli olma ihtimali (mesleğin çekiciliğini artırma ihtiyacıyla birlikte) ve düşük motivasyon düzeyine dair anketin bulgularının bir sonucu olarak, teşvik edici etkenler yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yeni sorumluluklarını yerine getirmek için retmenlerin emrinde olan araçlar, her zaman yapmak zorunda oldukları görevlerle eşleşmemektedir. Yeni sorumlulukların pratikte ne anlama geldiğine ilişkin resmi gereklilikler ve ilgili amaçları yerine getirmek için uygun kaynaklar arasında önemli bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Ekib alışması- özellikle okul eğitim planlarının gelişimiyle ilgili olduğu gibi- oldukça önemlidir. Neredeyse tüm Avrupa lkeleri, ilgili yasalarına müfredat içeriğini, değerlendirme prosedürlerini ve disiplinler arası etkinlikleri belirleme zorunluluğunu eklerken, pek azı özellikle bu yeni düzenlemeyi kolaylaştırmak için hazırlanan araçlar sağlamıştır. retmenlere özellikle kendi etkinliklerini veya ekib çalışması için uygun olan özel durumları koordine etmeleri için zaman ayırmak çok yaygın değildir. Birçok lkede, SMG, pratikte ne olduğunu ifade eden resmi gereklilikler ve uygun araçlar arasındaki bu tutarsızlığı simgelemektedir. Birçok lke SMG'nin retmenlerin mesleki görevlerinin tamamlayıcı bir parçası olması gerektiğini düşünürken (Bölüm 4), bu gereklilik tüm durumlarda zorunlu değildir veya özel bir bütçe veya çalışma saatlerine bağlı değildir. Sonuç olarak, bu yeni üretim sorumluluklarını ve değerlendirme mekanizmalarını belirleyen ülkeler, bu

mekanizmaları en iyi biçimde nasıl uygulayacaklarını ve bunu gerçekleştirmek için gerekli önlemleri ele almak durumundadır.

Çeşitli etkinlikleri desteklemek ve teşvikler sağlamak için öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bu etkinlikler ve mekanizmaları gözleme ve değerlendirme arasındaki uyumsuzluk, eğitim politikalarının gelişimine yönelik özel bir yaklaşımın belirtisi anlamına gelmektedir. Ülkelerin çoğunda, alınan bu tüm önlemler, onları destekleyen herhangi tutarlı bir strateji olmaksızın toplanan değişik yasaların bir sonucudur. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve statülerini tanımlayan ve geliştiren detaylı planlar, adı geçen önlemler, öğretmenler tarafından bireysel veya kolektif dirence karşı sınılandıktan sonra oluşturulmuştur. Öğretmenin ahlakını düşük olduğuna işaret eden bu belirtiler aynı zamanda nitelikli bireylerin istihdam edilmesindeki zorluğa da değinmektedir. İspanya, Litvanya, Portekiz ve Birleşik Krallık gibi bazı ülkeler bir adım daha ileri gitmişlerdir. Fransa, öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik bir revizyonu düşünmektedir. Finlandiya gibi diğer ülkeler ise, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve maaşlarını yükseltmiş ve sert bir muhalefet ile karşılaşmadan işlerini az bir şekilde genişletmek için yerel hükümet yöntemleri geliştirmiştir. Kısacası, 2008 yılında, öğretmenlerin sorumlulukları, çalışma koşulları ve statülerini belirlemeye yönelik eğitim politikaları hala değişmektedir ve birçok Avrupa ülkesinde bir temele oturtulmamıştır.

KODLAR VE KISALTMALAR

Ülke kodları

AB-27 Avrupa Birliği	
BE Belçika	NL Hollanda
BE fr Belçika– Fransız Topluluğu	AT Avusturya
BE de Belçika – Almanca Konuşan Topluluğu	PL Polonya
BE nl Belçika – Flaman Topluluğu	PT Portekiz
BG Bulgaristan	RO Romanya
CZ Çek Cumhuriyeti	SI Slovenya
DK Danimarka	SK Slovakya
DE Almanya	FI Finlandiya
EE Estonya	SE İsveç
EL Yunanistan	UK Birleşik Krallık
ES İspanya	UK-ENG İngiltere
FR Fransa	UK-WLS Galler
IE İrlanda	UK-NIR Kuzey İrlanda
IT İtalya	UK-SCT İskoçya
LV Letonya	EFTA/EEA Avrupa Ekonomik Alanı'nın üyeleri olan Avrupa Serbest Ticaret Birliği'nin üç ülkesi
LT Litvanya	IS İzlanda
LU Lüksemburg	LI Lihtenştayn
HU Macaristan	NO Norveç
MT Malta	

İstatistikler

: Veri mevcut değil

() Uygun veri mevcut değil

ŞEKİLLER TABLOSU

BÖLÜM 1: SİYASİ BAĞLAM VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN GELİŞİMİ

Şekil 1.1. 1950 ve 2008 arasında öğretmenlerin (ISCED 1 ve 2) özerkliklerini artıran veya azaltan temel reformların tarihleri

BÖLÜM 2: EĞİTİM HİZMETİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİĞİ

Şekil 2.1a: Zorunlu asgari müfredat içeriğiyle ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 2.1b: Zorunlu asgari müfredat içeriğine karar verme sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.2a: Seçmeli derslerin müfredatıyla ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 2.2b: ISCED 1 ve 2, 2006/07, Seçmeli ders müfredatına karar verme sürecine dahil olan karar mercileri

Şekil 2.3a: Öğretim yöntemlerinin seçimi bağlamında öğretmen özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.3b: Öğretim yöntemlerine karar verme sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.4a: Ders kitaplarının seçimine ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.4b: Ders kitabına seçim sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 2.5a: Öğretim ve öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verilmesiyle ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.5b: Zorunlu öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verilmesi sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.6a: Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterlere ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.6b: Öğrenci değerlendirilme kriterlerini belirleme sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.7b: Öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamaları karar verilmesi sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.8a: Yeterlilik için hazırlanmış sınavların içeriklerini hazırlamada okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 2.8b: Yeterlilikler için hazırlanmış sınavların içeriklerini hazırlama sürecine dahil olan karar mercileri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

BÖLÜM 3: ÇALIŞMA ZAMANI VE MESLEKİ GÖREVLERİ

Şekil 3.1: Öğretmenlerin resmi çalışma zamanı tanımları- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 3.2: İş sözleşmeleri, yasalar veya diğer resmi belgelerce belirtilen çeşitli öğretmen görevleri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 3.3: Öğretmenlerin görevleri arasındaki ekip çalışmasının geliştirilmesi- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

BÖLÜM 4: SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM- GEREKLİLİKLER VE OLANAKLAR

Şekil 4.1. ISCED 1 ve 2, 2006/07, Öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin statüsü

Şekil 4.2. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine ayırmak zorunda oldukları asgari yıllık zaman (saat olarak)- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 4.3 Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için bir eğitim planının oluşturulması

Şekil 4.4: Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlerine katılmaları için teşvik edici etkenler- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

BÖLÜM 5: REFORM VE EĞİTİM YENİLİKLERİNE ÖĞRETMENLERİN KATILIMI

Şekil 5.1: Öğretmenlerin çalışma koşullarını ve statülerini belirleme sürecine meslek ve öğretmen derneklerinin katılımı- ISCED 1 and 2, 2006/07.

Şekil 5.2: Müfredat Reformlarına Öğretmen veya Meslek Derneklerinin Katılımı- ISCED 1 ve 2006/07

BÖLÜM 6: SORUMLULUK VE TEŞVİKLER

Şekil 6.1: Öğretmenlerin bireysel veya kolektif olarak değerlendirilmelerine yönelik resmi belgeler ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 6.2: Öğretmenlerin bireysel ve/veya kolektif bir şekilde değerlendirilme türleri- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 6.3: Mesleki terfiye yönelik bireysel teşvikler ve önlemler

EKLER

BÖLÜM 2: EĞİTİM HİZMETİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİĞİ

Şekil 2.1a: Zorunlu asgari müfredat içeriğiyle ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 2.2a: Seçmeli derslerin müfredatıyla ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07

Şekil 2.3a: Öğretim yöntemlerinin seçimi bağlamında öğretmen özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.4a: Ders kitaplarının seçimine ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.5a: Öğretim ve öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verilmesiyle ilgili okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.6a: Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterlere ilişkin okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07.

Şekil 2.8a: Yeterlilik için hazırlanmış sınavların içeriklerini hazırlamada okul özerkliği- ISCED 1 ve 2, 2006/07

2.1a: Zorunlu asgari müfredat içeriğiyle ilgili okul özerkliği

2.2a: Seçmeli derslerin müfredatıyla ilgili okul özerkliği

2.3a: Öğretim yöntemlerinin seçimi bağlamında öğretmen özerkliği

2.4a: Ders kitaplarının seçimine ilişkin okul özerkliği

2.5a: Öğretim ve öğrenim etkinliklerinde hangi öğrencilerin gruplandırılmasına karar verilmesiyle ilgili okul özerkliği

2.6a: Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili kriterlere ilişkin okul özerkliği

2.8a: Yeterlilik için hazırlanmış sınavların içeriklerini hazırlamada okul özerkliği

BK (1) BK- İNG/GAL

Kaynak: Eurydice.

Ek not (Şekil 2.1a ve 2.8a)

Belçika (BE Fransa, BE Almanya) : (a) topluluğun direk olarak sorumlu olduğu ve bir bakanın sorumlu yetkili olduğu okulları ifade etmektedir; (b) kamu ve özel yardım-destekli sektördeki okulları ifade etmektedir. Yardım-destekli sektörde, sorumlu yetkili okul-temelli yönetimin temelini oluşturmaktadır.

Anahtar sözcükler

1 Tam özerklik

A Okul, bu değişkenle ilgili tüm kararları, herhangi bir dış müdahale olmaksızın ulusal yasalarca belirlenen sınırlara bağlı olarak almaktadır.

B Okul, bu değişkenle ilgili tüm kararları, sadece eğitime yönelik daha önceden belirlenmiş genel bir taslağa bağlı olarak almaktadır.

C Okul, tüm kararları, yerel, bölgesel veya merkezi düzeydeki eğitim yetkilileriyle yapılan danışmadan sonra almaktadır. Öneri veya fikirler yetkililer tarafından verilebilir ancak okul bu duruma bağlı değildir.

2 Sınırlı Özerklik

D Okul, ilk kararları yüksek bir merciyle veya merci olmaksızın almaktadır, ancak önerilerini onay için bu merciye sunmak zorundadır. Mercii, sunulan öneriye değişiklik yapılmasını isteyebilir.

E Okul, kararları, yüksek merciler tarafından önceden belirlenmiş seçeneklere dayanarak almaktadır. Seçenekler, okullar için uygunsa, okullar diğer seçimleri yapmakta özgürdür. Bu durumda, kendilerine sunulan

seçenekler tarafından sınırlandırılmamış olurlar ve bu okulların tam özerkliğe sahip olduğu söylenebilir.

3 Hiç özerklik

Okul, işiyle ilgili olan bu değişkenle ilgili kararların hiçbirini almamaktadır. Kararlar, okula bu süreçteki bazı noktalarda danışılmasına rağmen sadece eğitim yetkilileri tarafından alınmaktadır.

4 İsteğe bağlı yetki

Yerel merciler karar verme güçlerini okullara bırakabilir ve bu durum bir belediyeden diğerine değişiklik göstermektedir.

(-) Uygun değil

	Fig. 2.1a		Fig. 2.2a		Fig. 2.3a		Fig. 2.4a		Fig. 2.5a		Fig. 2.6a		Fig. 2.7a		F. 2.8a
	ISCED 2		ISCED 2		ISCED 2		ISCED 2		ISCED 2		ISCED 2		ISCED 2		ISCED 2
BE fr (t)	3	3	1 a	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE fr (e)	3	3	1 a	2 e	1 a	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE de (t)	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE de (e)	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE nl	3	3	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b
BG	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	3
CZ	1 b	1 b	(-)	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	(-)
DK	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	3
DE	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IE	2 e	2 b	(-)	2 e	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	3	1 b	3
EL	3	3	3	3	3	1 a	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a
ES	3	3	(-)	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d	2 e	2 e	(-)
FR	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	3	1 a	1 a
LV	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	3	3	3
LT	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	3
LU	3	2 d	(-)	1 b	1 a	1 a	3	2 e	1 a	1 a	2 e	2 e	3	3	3
HU	2 d	2 d	2 d	2 d	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1	a1	a3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d	3
NL	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	+1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
AT	3	3	3	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
PL	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
PT	3	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b
RO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
SI	3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SK	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
SK	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
FI	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
UK (t)	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	3
UK-NIR	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	3
UK-SCT	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IS	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	3
LI	3	3	3	1 b	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	(-)	2 d	3
NO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3

A . EURYDICE AVRUPA BİRİMİ

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Genel editör

Arlette Delhaxhe

Dış uzman ve ortak yazar

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,
Université Pierre-Mendes-France, Grenoble*)

Yazarlar

Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt

Üretim koordinatörü

Gisèle De Lel

Kapak tasarımı

Patrice Brel

B . EURYDICE ULUSAL BİRİMLER BELÇİKA

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution of the Unit: Joint responsibility;
Expert: Thierry Maudoux (Directorate-General of Non-Compulsory Education and of Scientific Research)
Eurydice Vlaanderen / Entiteit Internationalisering
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7c
Koning Albert II laan 15
1210 Brussel
Contribution of the Unit: Erwin Malfroy, Noel Vercruysee (Department for Higher Education)
Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution of the Unit: Suzanne Küchenberg (Eurydice Unit); Leonhard Schifflers (Expert)

BULGARİSTAN

Eurydice Unit
European Programmes Unit
International Cooperation Division
European Integration and Bilateral Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ÇEK CUMHURİYETİ

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution of the Unit: Joint responsibility

DANİMARKA

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Assessment of Foreign Qualifications
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution of the Unit: Joint responsibility

ALMANYA

Eurydice Unit
FiF Kontaktstelle Frauen in die EU-Forschung
EU-Büro des BMBF
PT-DLR
Heinrich-Konen-Straße 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution of the Unit: Brigitte Lohmar

ESTONYA

Eurydice Unit
SAArchimedes
Koidula 13a
10125 Tallinn
Contribution of the Unit: Kersti Kaldma

İRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1

YUNANİSTAN

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution of the Unit: Maria Tsakona, Katerina Flotsiou

İSPANYA

Unidad Española de Eurydice
CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution of the Unit: Ángeles Diego Domínguez, Jessica Gallego Entonado, Noelia Martínez Mesones

FRANSA

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Contribution of the Unit: Nadine Dalsheimer

İZLANDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Analysis
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik
Contribution of the Unit: Einar Hreinsson

İTALYA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Contribution of the Unit: Alessandra Mochi in cooperation with Carlo Finocchietti (CIMEA Information Centre on Academic Mobility and Equivalence)

KIBRIS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution of the Unit: Koula Afrodisi, Christiana Haperi;
Experts: Erato Ioannou, Despina Martidou, Efstathios Michael (Department of Higher and Tertiary Education)

LETONYA

Eurydice Unit
Socrates National Agency Academic Programmes Agency
Blaumaņa iela 28
1011 Riga
Contribution of the Unit: Joint responsibility

LİHTENŞTAYN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamnt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution of the Unit: Marion Steffens with the support of Helmut Konrad

LİTVANYA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribution of the Unit: Joint responsibility with the Academic Mobility Division of the Higher Education Department of the Ministry of Education and Science

LÜKSEMBURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribution of the Unit: Joint responsibility

MACARİSTAN

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution of the Unit: Katalin Zoltán (Eurydice Unit); Imre Radácsi (Expert)

MALTA

Eurydice Unit
Education Director (Research & Planning)
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribution of the Unit: Raymond Camilleri

HOLLANDA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.086
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution of the Unit: Joint responsibility

NORVEÇ

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo

AVUSTURYA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution of the Unit: Joint responsibility

POLONYA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution of the Unit: Magdalena Górowska-Fells

PORTEKİZ

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134-2°
1399-029 Lisboa
Contribution of the Unit: Isabel Almeida, Guadalupe Magalhães, Rosa Fernandes; Ana Bastos (Expert)

ROMANYA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
1 Schitu Măgureanu 2nd Floor
050025 Bucharest
Contribution of the Unit: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENYA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribution of the Unit: Joint responsibility

SLOVAKYA CUMHURİYETİ

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution of the Unit: Joint responsibility

FİNLANDİYA

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution of the Unit: Joint responsibility

İSVEÇ

Eurydice Unit
Ministry for Education, Research and Culture
103 33 Stockholm
Contribution of the Unit: Joint responsibility

TÜRKIYE

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Strateji Geliştirme Başkanlığı
(SGB Directorate for Strategy Development)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok No 1 Kızılay
06100 Ankara

BİRLEŞİK KRALLIK

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution of the Unit: Sigrid Boyd
Eurydice Unit Scotland
International Team
New Educational Developments Divisions
The Scottish Executive Education Department (SEED)
Area 2B South / Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution of the Unit: Jeff Maguire (SEED)

Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri

Brüksel: Eurydice

2008-88 sayfa

ISBN 978-92-79-14972-6

DOI 10.2766/61236

Tanımlayıcılar: Öğretmen özerkliği, tarihsel bakış açısı, sorumluluk, yönetim, mesuliyet, öğretmen, öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim, çalışma koşulları, öğretmen çalışma zamanı, ekip çalışması, iş statüsü, öğretmen statüsü, eğitim yetkilisi, öğretim yöntemi, ders kitabı, reform, müfredat, müfredat reformu, öğrenci değerlendirmesi, final sınavı, öğretmen değerlendirmesi, öğretmen katılımı, ilköğretim, orta öğretim, karşılaştırmalı inceleme, EFTA, Avrupa Ekonomik Alanı, Avrupa Birliği.

EURYDICE, Avrupa Eğitim Bilgi Ağı

EURYDICE, eğitim sistemleri ve politikaları hakkında tđm Avrupa'yı kapsayan gđvenilir ve kolayca karşılaştırılabilir bilginin toplanması, izlenmesi, işlenmesi ve dağıtılmasından sorumlu kurumsal bir ağdır. Ađ, öncelikli olarak Avrupa'da eğitimin bđtđn kademelerde nasıl yapılandığı ve organize edildiği konusuna odaklanmaktadır. Eurydice tarafından yayımlanan raporlar, genel anlamda ulusal eğitim sistemlerine ilişkin açıklamalara, belirli konularla ilgili karşılaştırmalı çalışmalara, gđstergeler ve istatistiklere ayrılabilir.

EURYDICE temel olarak ulusal düzeyde eğitim politikalarının oluşturulmasında ve Avrupa Birliği kurumlarında yer alanlar ile hem bölgesel hem de yerel düzeydeki kurumlar için çalışmaktadır. Ancak **EURYDICE** tarafından yayımlanan belgelere herkes başvurabilir ve bu yayınlara hem çıktı olarak hem de internet üzerinden ulaşılabilir.

1980 yılında Avrupa Topluluğu tarafından kurulan **EURYDICE** Ağı, Avrupa Komisyonu tarafından Brüksel'de kurulan bir Avrupa Birimi ile Avrupa Birliğinin eğitim alanındaki eylem programı olan Socrates'e katılım gđsteren bđtđn ÷lkelerin eğitim bakanlıkları tarafından kurulan Ulusal Birimlerden oluşmaktadır. **EURYDICE**, 1995 yılından bu yana Socrates'in ayrılmaz bir parçasıdır. Ađ, sistemler ile politikalar hakkındaki bilgi değişimini geliştirerek ve eğitim sistemlerinde ortak olan konular hakkında çalışmalar yaparak eğitim alanında Avrupa işbirliğini g¼çlendirmektedir.

EURYDICE, y¼r¼tt¼đ¼ çalışmalara bđtđn Birimlerin katkı sağladığı dinamik ve birbirine bağlı bir Ağdır. Avrupa Birimi, Ağın faaliyetlerini koordine eder, yayımlayacağı çalışmaların çoğunu hazırlar ve dağıtır ve **EURYDICE**'nin veri tabanı ile merkezi web sitesini tasarlar ve yönetir. Ulusal Birimler, bu faaliyetin dayandığı verilerin sağlanması ve işlenmesi görevini y¼r¼t¼r, **EURYDICE** Ağı tarafından üretilen çıktıların ÷lkelerindeki hedef kitlelere ulaşmasını sağlar. Çoğu ÷lkede, Birimler eğitim bakanlığının bünyesinde. Ancak bazı ÷lkelerde bu Birimler, k¼t¼phane kaynak merkezlerinde veya yönetim ve araştırmadan sorumlu organların bünyesinde yer almaktadır.

EURYDICE Web Adresi <http://www.eurydice.org>